

Editorial

Derzeit erleben wir vielfältige Bestrebungen aus dem In- und Ausland, die demokratischen Gesellschaften zu destabilisieren. Über soziale Medien wird Hass verbreitet, mit Fake News Verunsicherung erzeugt, das Vertrauen in die Politik und Demokratie gezielt ausgehöhlt. Das wirkt sich u.a. in gereizten gesellschaftlichen Debatten aus, aber auch im alltäglichen Miteinander.

Demgegenüber gilt es die Demokratie zu stärken. Auch wenn Politische Bildung diese Probleme nicht alleine lösen kann, muss sie Angebote für den politischen Dialog öffnen und vor allem die Fähigkeiten zur friedlichen politischen Auseinandersetzung, auch über kontroverse gesellschaftliche Konflikte fördern.

Wolfgang Beutel, Susann Gessner und Philipp Klingler diskutieren in ihren Beiträgen über eine Praxis Politischer Bildung, die eine demokratische Handlungskompetenz fördert und die Lehrkräfte stärkt. Inga Nüthen beschäftigt sich mit transnationalen antifeministischen und queerfeindlichen Mobilisierungen, die sie als Entdemokratisierung der Geschlechterverhältnisse versteht.

Rosa Fava untersucht türkischen Rechtsextremismus in Deutschland und entwickelt Leitgedanken, die bei der schulischen Auseinandersetzung zu beachten sind. Dominik Feldmann und Nils Zimmer plädieren für eine macht- und herrschaftskritische Perspektive, die kulturelle Bildung als transformative Praxis versteht. Julia Ackermann, Alicia Engel, Dominik Feldmann, Maria Förger und Florian Hüber rekapitulieren die „Berufsverbote“-Politik der siebziger Jahre mit Schlussfolgerungen für die Gegenwart. Ergänzt werden die Beiträge durch die Rubriken Diskussion, Werkstatt, Rezensionen und DVPB NW aktuell.

In eigener Sache: Mit Heft 3-4|2024 „Recht in der Politischen Bildung“ hat sich Franziska Wittau aus der Redaktion verabschiedet. Sie leitet nun die Landeszentrale für politische Bildung Thüringen. Als neues Redaktionsmitglied begrüßen wir Bettina Zurstrassen. Wir wünschen beiden viel Erfolg und Freude mit der neuen Aufgabe.

Kuno Rinke

Inhalt

THEMA

2

Demokratiebildung allenthalben – Ein Essay zur aktuellen Lage
Wolfgang Beutel.....2

(Ent-)Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse? Antifeminismus und Anti-LGBTIQ+-Mobilisierungen als Herausforderungen für die politische Bildung
Inga Nüthen6

„Sie sind Feinde der Hoffnung.“ (Nâzım Hikmet)
 Türkischer Ultranationalismus und Rechtsextremismus als Thema für die Schule
Rosa Fava9

Demokratieförderung in der kulturellen Bildung
Dominik Feldmann und Nils Zimmer16

Mehr Demokratiebildung wagen!
Philipp Klingler, Susann Gessner und Maria Schneider20

Mit den Mitteln von gestern gegen rechte Politiklehrkräfte von heute?
Julia Ackermann, Alicia Engel, Dominik Feldmann, Maria Förger und Florian Hüber24

DISKUSSION

30

Sinti* und Roma* in der bundesdeutschen Hochschullandschaft – Bestandsaufnahme über den Kampf gegen Antiziganismus an Hochschulen und Universitäten
Radoslav Ganev und Sven Rößler30

FACHDIDAKTISCHE WERKSTATT

36

Staatlich organisierte Massenverbrechen in der Sicht der Betroffenen. IWitness – das didaktische Angebot des Visual History Archive
Wolf Kaiser36

Wo setzen wir die Grenzen von Kontroversität? Eine Diskussion von vier Szenarien
Marcus Kindlinger38

Die Kolonialmacht Österreich-Ungarn und ihre kolonialen Praktiken – am quellengestützten Beispiel der Zurschaustellung von Menschen in Salzburg
Doreen Cerny und Elfriede Windischbauer46

Radikalisierungsprävention: Strategien und Kooperationen – ein Blick aus Mecklenburg-Vorpommern
Gudrun Heinrich und Nils Zenker56

Satire als Methode der politischen Bildung in einer demokratischen Gesellschaft unter Druck
Dominik Herzner62

DVPB NW aktuell

68

REZENSIONEN

72

Rosa Fava

„Sie sind Feinde der Hoffnung.“ (Nâzım Hikmet) Türkischer Ultranationalismus und Rechtsextremismus als Thema für die Schule

Der türkische Rechtsextremismus gilt in Deutschland als zweitgrößte organisierte rechtsextreme Bewegung. Seine Thematisierung in Bildung und Unterricht steckt noch in den Anfängen und muss vielfältige Kontexte beachten. Der Beitrag gibt zum einen einen knappen Überblick über zentrale Phänomene, Hintergründe und die alltagsweltliche Bedeutung der antidemokratischen Bewegung und ihres ideologischen Kerns und vermittelt zum anderen migrationspädagogische und didaktische Leitgedanken, die bei der schulischen Auseinandersetzung zu beachten sind.

1. Einleitung

„An diesem Ort wurde der Lehrer und Gewerkschafter, Celalettin Kesim, von Anhängern rechtsextremistischer türkischer Organisationen erstochen“, heißt es knapp am Berliner Verkehrsknotenpunkt Kottbusser Tor unter dem gleichlautenden Text auf Türkisch auf einer einfachen Gedenktafel. Die Lebensdaten sind „7.7.1943 Türkiye – 5.1.1980 Berlin“. Wer hat den Gedenkort, die Tafel sowie eine künstlerisch gestaltete schmale Stele, installiert? Wann? Und warum haben türkische Rechtsextreme in Deutschland einen Lehrer getötet?



Abb. 1: Gedenkstele am Kottbusser Tor in Berlin

Foto: Rosa Fava

Nicht nur deutscher Rechtsextremismus wird zunehmend normalisiert und fordert immer mehr Opfer, auch türkischer Rechtsextremismus und Ultranationalismus ebenso wie andere transnationale gewaltverherrlichende Ideologien und antidemokratische Strukturen gewinnen in Deutschland an Zuspruch. Besonders enge Wechselbeziehungen bestehen zwischen der Türkei und Deutschland: Angesichts der „Eingliederung der türkischen und der kurdischen Diaspora in alle Schichten der deutschen Gesellschaft“, so der Diaspora-Forscher Alexander Clarkson, sei sogar „eine saubere Trennung von Außen- und Innenpolitik in den deutsch-türkischen Beziehungen heute unmöglich“ (Clarkson 2023, S. 87). Bei den Präsidentschaftswahlen in der Türkei im Sommer 2023 wurde diskutiert, ob und wie das Wahlverhalten der großen Zahl von Auslandstürk*innen, ob kurdisch- oder türkisch-türkisch, das Gesamtergebnis beeinflussen werde.¹ Personen türkischer (Familien-)Herkunft, die sich in Gegnerschaft zur offiziellen türkischen Politik positionieren, geraten ins Visier türkischer Rechtsextremer: Der ehemalige Bundeslandwirtschaftsminister Cem Özdemir geht offen damit um, dass er wegen der Anerkennung des Genozids an den Armenier*innen 1915 Morddrohungen erhält (vgl. tagesschau.de 2014). Heute sind türkische Rechtsextreme sehr viel besser organisiert und auch mit deutschen Rechtsextremen vernetzt als zu Beginn der 1980er Jahre. Sie bilden eine Gefahr insbesondere für Menschen, die sich wie Celalettin Kesim den rechten Strukturen entgegenstell(t)en oder aus anderen Gründen als Feinde gelten.

2. Lernen über politische Gewalt im Medium der geschichteten Erinnerung

Führt man Schüler*innen an den Gedenkort für Kesim, nehmen sie schnell das Smartphone zur Hand und suchen Informationen. Auf der Seite „Gedenktafeln in Berlin“ ist

¹ Vgl. zur größten Gruppe von Auslandstürk*innen in Deutschland: <https://t1p.de/p00jf> (10.1.2025).

Julia Ackermann, Alicia Engel, Dominik Feldmann, Maria Förger und Florian Hüber

Mit den Mitteln von gestern gegen rechte Politiklehrkräfte von heute?

Erkenntnisse einer Interviewstudie mit Betroffenen des „Radikalenerlasses“

Diskussionen um die politische Treuepflicht von Beschäftigten des Öffentlichen Dienstes und damit auch von Lehrkräften sind in der Bundesrepublik wiederkehrend. Mit dem „Radikalenerlass“ aus dem Jahr 1972 erreichten diese einen Höhepunkt. Im Zuge des Erstarkens der (extremen) Rechten nehmen diese Diskussionen wieder an Fahrt auf. Der Beitrag rekapituliert die „Berufsverbote“-Politik der siebziger Jahre, indem Interviews mit vom „Radikalenerlass“ betroffenen Politiklehrkräften vorgestellt, eingeordnet und für Gegenwartsfragen weitergedacht werden.

Sollte der thüringische AfD-Vorsitzende Björn Höcke, der gerichtlich testiert als „Faschist“ bezeichnet werden darf, nach seiner politischen Karriere wieder als Geschichts- und Sportlehrer arbeiten dürfen? Diese und ähnliche Fragen werden seit dem Erstarken der AfD in Bezug auf die politische Treuepflicht von Beschäftigten des öffentlichen Dienstes und somit auch von Lehrkräften vermehrt gestellt. Neu sind diese Diskussionen jedoch nicht. Nach dem sogenannten „Radikalenerlass“ im Jahr 1972 überprüfte der Verfassungsschutz millionenfach die Verfassungstreue von Lehrkräften und anderen Beamten:innen, woraus mehrere hundert „Berufsverbote“¹ resultierten.

Politisch richtete sich der „Radikalenerlass“ fast ausschließlich gegen Linke (vgl. Braunthal 1992, S. 65). Insofern sind die heutigen politischen Verhältnisse nur bedingt mit denen der siebziger Jahre zu vergleichen, da sich „Berufsverbote“ heute nicht weitgehend auf eine Dimension des politischen Spektrums beschränken. So wurde bspw. Benedikt Glasl im Jahr 2017 zunächst nicht zum Referendariat in Bayern zugelassen, da er in Teilorganisationen der Partei DIE LINKE aktiv war (vgl. Feldmann / Ölkrug 2019, S. 20). In der jüngeren Vergangenheit wurden weitere, ähnliche Fälle publik. Wesentliche Leitlinie der bundesdeutschen Innen- und Sicherheitspolitik war und ist das Extremismusmodell, wonach die politischen Ränder gleichermaßen sowie weitere Formen des „Extremismus“, u.a. der „Islamismus“, eine Bedrohung für Demokratie und Staat darstellen. Insofern ist es folgerichtig, dass sich Nicht-Einstellungen in den öffentlichen Dienst gegenwärtig nicht auf die extreme Rechte beschränken.

1 Der „Radikalenerlass“ war entgegen seiner etablierten Bezeichnung kein Erlass im juristischen Sinne, sondern eine Übereinkunft der Ministerpräsidenten und des Kanzlers, die geltende Rechtslage konsequenter umzusetzen. Ferner handelte es sich „im engen Sinne“ nicht um „Berufsverbote“, da die „Ausübung des Berufs nicht untersagt wurde“ (Jäger 2019, S. 10). Aufgrund mangelnder beruflicher Alternativen für Lehrkräfte hat der Begriff im weiteren Sinne doch seine Berechtigung.

Es geht also um mehr als nur um Diskussionen über AfD-Kader im Staatsdienst und die Grundrechte rechtsextremer Politiker:innen. Grundsätzlicher muss gefragt werden, ob „Berufsverbote“ ein geeignetes Mittel sind, um Schulen vor rechtsextremistisch gesinnten Personen zu schützen. Dies kann u. a. aus demokratietheoretischen, juristischen und historischen Perspektiven heraus bewertet werden. Der vorliegende Beitrag geht dem aus dem Blickwinkel Politischer Bildung nach und wägt ab, inwiefern die „Berufsverbote“-Politik der siebziger Jahre die Vielfalt der politischen Bildungsarbeit an Schulen beeinträchtigt hat. Dazu werden die Ergebnisse einer Interviewstudie vorgestellt, in der Betroffene des „Radikalenerlasses“ dazu befragt wurden, wie die persönliche Erfahrung des „Berufsverbots“ ihre Rolle als Politiklehrkraft und die eigene Bildungspraxis tangiert hat. Darüber hinaus wurden die ehemaligen Lehrkräfte um persönliche Einschätzungen der gegenwärtigen Diskussionen um politische Treuepflichten im öffentlichen Dienst gebeten.

Der „Radikalenerlass“ und die „Berufsverbote“-Politik der siebziger und achtziger Jahre

Der „Radikalenerlass“ aus dem Jahr 1972 sah vor, dass nur solche Personen in das „Beamtenverhältnis [...] berufen werden“, welche die Gewähr dafür bieten, „jederzeit für die freiheitlich demokratische Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes“ einzutreten. Grundsätzlich neu war die damit intendierte Prüfung der politischen Treue der Staatsdienenden nicht. Unmittelbar nach dem Ende der NS-Herrschaft war es in den Besatzungszonen umstritten, wie die Treuepflicht in Bezug auf den öffentlichen Dienst zu regeln sei (vgl. Jäger 2019, S. 39 ff.). Der Entnazifizierung in den westlichen Besatzungszonen folgte bereits Ende der Vierzigerjahre eine Renazifizierung, sodass zahlreiche ehemalige NS-Funktionselemente wieder in den öffentlichen Dienst eingestellt wurden. Die Alliierten konnten bzw. wollten nicht verhindern, dass dies in manchen Bereichen bis zu 90 Prozent der früheren Beamten:innen betraf (vgl. Zoll 2010, S. 489 f.). Die neuen Frontstellungen des „Kalten

Radoslav Ganev und Sven Rößler

Sinti* und Roma* in der bundesdeutschen Hochschullandschaft – Bestandsaufnahme über den Kampf gegen Antiziganismus an Hochschulen und Universitäten

Im Folgenden werden anhand ausgewählter Ergebnisse die Handlungsempfehlungen der von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) geförderten Studie gleichen Titels vorgestellt, die von Juni 2023 bis September 2024 in Kooperation mit dem *Studierendenverband der Sinti und Roma in Deutschland (SVSRD)* und *RomAnity e. V.* an der Universität Vechta (<https://www.uni-vechta.de/antiziganismus>) mit einem konsequent Community-basierten Forschungsansatz durchgeführt wurde, der sich der von der *Unabhängigen Kommission Antiziganismus (UKA)* geforderten „nachholenden Gerechtigkeit“ eines „Perspektivwechsels“ (UKA 2021) verpflichtet sieht – denn im Themenbereich ‚Antiziganismus‘ kommt eine jahrhundertlange Geschichte von Ignoranz, Ressentiment und (genozidaler) Gewalt wirkmächtig zum Tragen, an welcher auch und gerade ‚Wissenschaft‘ einen aktiven Anteil hatte und hat.

Vorbemerkungen

Grundsätzlich ist Politische Bildung „selbst ein Stück eigentümlicher politischer Tätigkeit“ (Giesecke 1976¹⁰, S. 126 f.), denn „[e]inen Konflikt politisch zu analysieren heißt, *politische Fragen* an ihn zu stellen. [...] Es handelt sich hier um *politische Fragen*, nicht um *wissenschaftliche*, d. h. um solche, hinter denen nicht nur der Wunsch nach Erkenntnis steht, sondern auch ein ‚erkenntnisleitendes Interesse‘ (Habermas), also eine Art von Werturteil.“ (Ebd., S. 160 f.) Die „demokratische Inhaltlichkeit des historischen Emanzipationsprozesses“ (ebd., S. 126) ernst zu nehmen bedeutet auch eine Parteilichkeit Politischer Bildung, die im Kontroversitätsgebot angedachte ‚Korrekturfunktion‘ als Öffnung der in Betracht zu ziehenden Perspektiven im Sinne einer „verborgenen Tradition“ (H. Arendt) beziehungsweise der „Demonstration des Dissens, als Vorhandensein zweier Welten in einer einzigen“, zu begreifen und darin „[d]as Wesentliche der Politik“ (Rancière 2008, S. 33) selbst als ihren Gegenstand.

Da es bereits erkenntnistheoretisch keine ‚unschuldige‘ Wissensproduktion geben kann, diese notwendig stets vermachtet

und in gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse verstrickt (M. Foucault) und die Behauptung von ‚Neutralität‘ oder ‚Objektivität‘ vielmehr selbst ideologisch ist, sind bei *jeder* Forschung als Praxis *im* gesellschaftlichen Feld zwangsläufig ethische Dimensionen unmittelbar berührt – insbesondere aber, wenn es um „Europe’s most hated“ (Stender 2016, S. 2) geht. Sich diesen *bewusst* zu stellen geht aber nur, wenn Selbstzeugnisse und *Own Voices* aus den Minderheiten – in der Diversität ihrer Communitys – gleichberechtigt einbezogen werden:

„Die vielfältigen Formen mündlicher, schriftlicher, künstlerischer und medialer Weitergabe der Verfolgungs-, Widerstands- und Überlebensgeschichte von Rom:nja und Sinti:zze durch Rom:nja und Sinti:zze sind gleichermaßen pädagogisch und didaktisch relevant. Als situierte Erzählungen sind diese Formen des Wissens für das Verständnis und die Analyse komplexer gesellschaftlicher Verhältnisse [...] unentbehrlich. Der Einbezug von bislang marginalisiertem, theoretischem und künstlerischem Wissen sowie Erfahrungswissen von Rom:nja und Sinti:zze in allgemeine Konzepte der historisch-politischen Bildungsarbeit wirkt sich nicht nur auf

Marcus Kindlinger

Wo setzen wir die Grenzen von Kontroversität? Eine Diskussion von vier Szenarien

Es besteht eine Spannung zwischen einem offenen, kontroversen Unterricht und der Notwendigkeit klarer normativer Grenzziehungen. Anhand von vier Szenarien wird diskutiert, wann Lehrkräfte Unterricht „direktiv“ oder „nichtdirektiv“ gestalten sollten. Es wird deutlich, dass mögliche Grenzlinien im pädagogischen Alltag notwendig, aber nicht immer eindeutig sind und fortlaufend reflektiert werden müssen.

Warum sollten wir uns mit den *Grenzen* von Kontroversität befassen? Auf den ersten Blick mag das irritierend erscheinen. Immerhin wird in vielen Ländern die Diskussion gerade durch neue Beschränkungen verengt. Beispielsweise geben Bücherverbote in amerikanischen Schulbibliotheken eher Anlass zur Sorge, dass das Spektrum des Diskutierbaren kleiner wird. Es wird geräunt, man könne in Deutschland seine Meinung nicht mehr frei äußern. Ist die Frage nach Grenzen daher deplatziert?

In der politischen Bildung ist Kontroversität ein zentraler Anspruch. Im Kontext des Beutelsbacher Konsenses soll eine kontroverse Aufbereitung politisch und wissenschaftlich kontroverser Themen einer Vereinseitigung vorbeugen; darüber hinaus kann sie als Voraussetzung für die selbständige Bildung von Urteilen und das Erkennen eigener Interessen gesehen werden (Hahn-Laudenberg / Abs 2024).

Als „kontrovers“ werden Debatten verstanden, in denen unterschiedliche, oft emotional aufgeladene Positionen aufeinandertreffen und mit Formen der Spaltung zwischen verschiedenen Gruppen verbunden sein können. Politische Kontroversen sind Fragen des Zusammenlebens, die für größere gesellschaftliche Gruppen strittig sind. Sie können etwa auf verschiedenen Interessen, Wertvorstellungen, Prioritäten oder Interpretationen von Fakten basieren (Gronostay 2019). Eine unterschiedliche Priorisierung von Wertvorstellungen kann zu gänzlich unterschiedlichen Bewertungen eines Sachverhalts oder einer Entscheidung führen – etwa im Spannungsfeld zwischen Sicherheitsbedürfnis und Freiheitsrechten. Eine kontroverse Unterrichtsgestaltung zielt hier darauf ab, Schüler*innen in die Lage zu versetzen, unterschiedlich begründete Positionen nachzuvollziehen, abzuwägen und kritisch zu hinterfragen (Hess 2009). Schüler*innen sollen ihre eigene Position entwickeln können, zugleich aber andere Perspektiven als legitim anerkennen – nicht lediglich im Sinne einer Duldung, sondern auch als Bereicherung durch andere Perspektiven und als Anlass für die konstante Reflexion des eigenen Standpunkts.

1. Kontroversität als Prozessorientierung – und ihre Grenzen

Lehrkräfte sind hier gefordert, Schüler*innen zu ermöglichen, zu unterschiedlichen begründeten Urteilen zu gelangen, ohne im Vorfeld eine Position als „richtig“ festzulegen. Die eigene politische Grundorientierung, die diese Urteile informiert, soll zwar reflektiert, aber nicht selbst in eine bestimmte Richtung gelenkt werden (Petrik 2013) – selbstverständlich auch dann nicht, wenn sie aus der persönlichen politischen Perspektive der Lehrkraft abgelehnt werden. Lehrkräfte müssen hier also von ihren eigenen politischen Überzeugungen abstrahieren. Das zentrale Ziel ihres Unterrichts liegt stärker im Prozess der Urteilsbildung als im Ergebnis: Wie kann man sicherstellen, dass Schüler*innen verschiedene Sichtweisen kennenlernen, abwägen und sich auf dieser Grundlage eigene Positionen erarbeiten? Die Ergebnisse der Urteile, zu denen Schüler*innen auf diesem Weg gelangen, sind demgegenüber weniger relevant.

Zugleich stößt eine zu enge Fokussierung auf Prozesse in der schulischen Praxis an Grenzen. Anhänger*innen von Verschwörungsnarrativen sind oft keineswegs antiempirisch oder antiwissenschaftlich in dem Sinne, dass sie sich einer rationalen und evidenzbasierten Argumentation über ihre Behauptungen *prinzipiell* verweigern. Auf sozialen Medien tauschen Anhänger*innen allzu gerne wissenschaftliche Studien oder auch Anleitungen für eigene (pseudo-)wissenschaftliche Experimente aus, die ihre Behauptungen belegen sollen – und rufen ihre Fans zu eigenen Überprüfungen auf („do your own research!“). In einer idealen Praxis ließen sich solche Argumentationsmuster zum Anlass nehmen, empirische Methoden und ihre Fehlverständnisse aufzuzeigen, um Schüler*innen zu einer kritischen Überprüfung zu befähigen. Hier wäre das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass verschiedene Auffassungen unterschiedlich gut begründet sein können. Diese Fälle können durchaus auch als Kontroversen im Unterricht thematisiert werden, um Urteilsbildungsprozesse anzustoßen – mit dem Ziel, fehlerhafte Informationen oder Argumentationen zu entlarven (Honey 2015).

Doreen Cerny und Elfriede Windischbauer

Die Kolonialmacht Österreich-Ungarn und ihre kolonialen Praktiken – am quellengestützten Beispiel der Zurschaustellung von Menschen in Salzburg

In diesem Beitrag erfolgt eine Auseinandersetzung mit einigen Aspekten der kolonialen Vergangenheit Österreich-Ungarns. Doreen Cerny und Elfriede Windischbauer zeigen zunächst auf, warum Österreich-Ungarn als Kolonialmacht verstanden werden kann (Kap. 1–2) und stellen danach Praktiken der Zurschaustellung kolonisierter Menschen dar (Kap. 3–4). Danach entwickelt Elfriede Windischbauer am Beispiel der Zurschaustellung von Menschen in Salzburg Material für den Unterricht (Kap. 5). Die untersuchten Quellen stehen stellvertretend für eine koloniale Praktik, die weit über den geographischen Raum Salzburg und Österreich-Ungarn hinweist.

1. Einführung

Koloniale Spuren, ihre Beständigkeit und ihre – vor allem für den österreichischen Raum schleppenden – Debatten lassen sich an vielfältigen Orten, in bildungsöffentlichen und kulturvermittelnden Räumen finden. Umgangsformen mit Kolonialität begegnen uns in vielfältigen Schauplätzen im Alltag: Störzeichen, Sturzreaktionen der Kommentierung oder der Debattierung um die Wahrung von Denkmälern – wahrzunehmen z. B. am Bismarck-Denkmal in Hamburg. Umgangsformen zeigen sich auch in konstruktiven Auseinandersetzungen mit kolonialen Repräsentationen in der Diskussion um die Erweiterung der Schausammlung im Volkskundemuseum in Wien, in der Auseinandersetzung mit Namen im öffentlichen Raum. Kurz: über koloniale Spuren in Stadtbildern wie Hamburg, Berlin, Wien oder Salzburg, die aber selbstverständlich über Deutschland und Österreich hinausreichen. Die gestürzten Statuen Leopolds II. von Belgien in Antwerpen oder des Sklavenhändlers Edward Colston in Bristol – all dies sind exemplarische Beispiele.

In bildungsöffentlichen und kulturvermittelnden Räumen dokumentiert sich die Umgangsform neuerlich im Diskurs um den geänderten Text des Songs „Sonderzug nach Pankow“ (Udo Lindenberg) oder auch rund um die Eröffnung des Humboldt-Forums in Berlin, welche Artefakte – darunter auch Raubkunst – an wen und wie restituiert werden müssten. Eine solche Diskussion begegnet Besucher*innen auch im Weltmuseum Wien, z. B. mit der Frage nach der verweigerten Rückgabe eines Federkopfschmucks an Mexiko. Ein weiteres Beispiel ist der Diskurs über die Rolle von Brücke-Künstlern. Das Brücke-Museum in Berlin oder das MARCK in Hamburg setzt(t)en sich mit der Verwobenheit der Brücke-Künstler wie Erich Heckel, Ernst Ludwig Kirchner, Emil Nolde, Max Pechstein oder Karl Schmidt-Rottluff mit kolonialen Hintergründen auseinander. Teils standen für die Brücke-Künstler kolonisierte Menschen vor ihrer Leinwand und wurden „portraitiert“. Andere Anregungen suchten sie sich u. a. in Zirkussen oder Ausstellungen, die koloniale

Bezüge aufwiesen und Menschen ausstellten (vgl. <https://www.bruecke-museum.de/de/programm/ausstellungen;6.12.2024>).

Dieser Beitrag befasst sich mit dem Umgang von kolonisierten Menschen auf zweifache Weise: zum einen durch die Klärung der Rolle Österreich-Ungarns als aktive Akteurschaft des Kolonialismus. Zum anderen durch – hier in Teilen erstmals veröffentlichte – Quellen, die von Elfriede Windischbauer gehoben und für die schulische historisch-politische Bildung aufgearbeitet wurden (vgl. Kap. 5). Die Quellen weisen dabei einen Lokalbezug zu Salzburg auf und stehen somit stellvertretend für eine koloniale Praktik, die weit über diesen geographischen Raum hinweist.¹

2. Zur Kolonialgeschichte Österreich-Ungarns

Über diesen lokalen Zugang hinausgehend nehmen die Autorinnen zunächst Bezug auf die Kolonialgeschichte Österreichs, deren Bearbeitung – trotz der oben benannten Debattierungen und vor dem Hintergrund einiger wissenschaftlicher Thematisierungen – noch erheblichen Bearbeitungsbedarf hat. Doreen Cerny hat sich im Zuge ihrer Habilitationsschrift² unter anderem mit der Frage nach der Weiterführung kolonialer Praktiken befasst. Das leitende Erkenntnisinteresse dieses Teils der Arbeit war, inwiefern sich koloniale Denkstrukturen im Umgang mit

- 1 Die Autorinnen legen Begriffskonzepte aus Originalquellen oder spezifische Bezeichnungen aus kolonialen Zusammenhängen offen. Teile des Beitrages geben daher Abbildungen wieder, die diskriminierende Ausdrücke und Darstellungen enthalten. Im Sinne eines diskriminierungssensitiven Umgangs werden diese im Artikel mit einem Zusatz versehen oder aus der Originalquelle im Zitat festgehalten. Der zu beschreibende Fakt wird für das zu bearbeitende Thema damit eindeutig markiert. Die Etablierung eines (damaligen) Machtverhältnisses durch das genutzte Begriffskonzept wird klar benannt, um in weiterer Folge aufgearbeitet werden zu können.
- 2 Die dazugehörige Monographie ist im Januar 2025 im Verlag Barbara Budrich erschienen (Cerny 2025)

Gudrun Heinrich und Nils Zenker

Radikalisierungsprävention: Strategien und Kooperationen – ein Blick aus Mecklenburg-Vorpommern

Schulen stehen zunehmend vor der Herausforderung, antidemokratischen Positionen und Verhaltensweisen im Schulalltag zu begegnen. Für die Akteure gilt es, diese zu erkennen und unter Umständen passende Unterstützung außerschulischer Akteure anzufordern. Im Rahmen eines Projektes in Mecklenburg-Vorpommern wurde nach Bedingungen der Passung der Angebote und schulischen Bedarfe in diesem Handlungsfeld gefragt.

Einleitung

Phänomene politischer Radikalisierung stellen die Schulen zunehmend vor Herausforderungen. Sowohl in der Prävention als auch der konkreten Bearbeitung sind sie häufig auf außerschulische Partner:innen und deren Unterstützung angewiesen. Im Rahmen des Projekts PRÄViS (Radikalisierungsprävention in Schulen in MV) stand die Untersuchung der Passung von schulischen Bedarfen mit den außerschulischen Angeboten im Themenfeld der Radikalisierungsprävention im Mittelpunkt. Um die Bedarfe an Schulen festzustellen, erfolgte eine nicht repräsentative Umfrage unter schulischen Akteur*innen. Im Rahmen dieser Befragung wurden Daten zur Wahrnehmung von antidemokratischen Positionen und Verhaltensweisen¹ erhoben, da jegliche Maßnahmen auf Seiten der Schule ein entsprechendes Problembewusstsein voraussetzen. Weiterhin interessierten uns organisatorische Herausforderungen einer Kooperation von Schule und außerschulischen Partner*innen: unter welchen Bedingungen gelingen diese, wo liegen mögliche Herausforderungen? Als weitere relevante Struktur erwies sich im Verlauf des Projektes das offizielle Meldeverfahren für Notfälle an Schulen, welches in Mecklenburg-Vorpommern auch extremistische Vorfälle beinhaltet.

Im Anschluss an die Befragung führten wir Gruppengespräche sowohl mit außerschulischen Akteur:innen, um die Angebotsseite den Bedarfen gegenüberstellen zu können, als auch mit Schulsozialarbeitenden, was einen tiefergehenden Einblick in den schulischen Raum ermöglichte.

Die im Folgenden genannten Zahlen geben lediglich ein Schlaglicht, da aufgrund der Möglichkeiten der Befragung keine Repräsentativität hergestellt werden konnte.²

Sie liefern allerdings wertvolle Hinweise sowie Anknüpfungspunkte für Handlungsoptionen auf schulischer, politischer und struktureller Ebene.

Wahrnehmung antidemokratischer Positionen und Verhaltensweisen in Schule

Im Rahmen unserer Online-Befragung untersuchten wir, inwiefern antidemokratische Positionen und Verhaltensweisen (aPuV) im Schulalltag wahrgenommen werden. Für 212 Befragte gehören solche Positionen voll und ganz oder eher zu ihrer Wahrnehmung des Schulalltages (45 %). Zwischen Lehrkräften (44,4 %) und der Schulleitung (21,6 %) ist in der Wahrnehmung antidemokratischer Positionen und Verhaltensweisen im Schulalltag eine Differenz auffällig. Eine Aufschlüsselung nach den Schulformen (siehe Abb. 1) muss den jeweiligen Anteil der Befragten der einzelnen Schulformen berücksichtigen und darf daher nicht quantitativ vergleichend interpretiert werden. Zentrale Erkenntnis ist, dass in allen Schulformen antidemokratische Positionen und Verhaltensweisen – wenn auch in unterschiedlicher Dominanz – wahrgenommen werden.

Wir fragten weiterhin, von wem die Positionen und Verhaltensweisen wahrgenommen werden. In der Erhebung unter allen Akteur:innen im schulischen Raum wurde vor allem Schüler:innen als Akteur:innen antidemokratischer Positionen und Verhaltensweisen gesehen (68,3 %), wohingegen die Zahl der wahrgenommenen Aktivitäten im Kollegium deutlich geringer ausfällt (19,6 %) – aber durchaus relevant zu sein scheint. Dies zeigte sich unter anderem in unterschiedlichen „freien Feldern“, wonach auch Kolleg:innen antidemokratische Positionen äußern oder sich problematisch verhalten.

Um die Wahrnehmung nochmals einzugrenzen, fragten wir, inwieweit die Befragten „selbst mit einem antidemokratischen motivierten Vorfall konfrontiert“ waren, 41 % der Befragten bejahten dies. Auf die Frage nach der

1 Das Konzept lehnt an die antidemokratischen Positionen und Einstellungen von Udo Dannemann an, welches sich wiederum am Konzept der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (GMF) orientiert und meint, „Aussagen und Handlungen [sind] dann als antidemokratisch zu bezeichnen, wenn sie dem Ideal der Gleichheit und Freiheit entgegenstehen und Gruppierungen, Religionen, Weltanschauungen, Lebensstile, Lebensphilosophien und/oder Lebenspraxen abwerten“ (Dannemann 2023, S. 166). In unserem Projekt reduzierten wir dies auf antidemokratische Positionen und Verhaltensweisen, da Einstellungen nicht wahrnehmbar sind.

2 Der Link zur Online-Befragung ging an alle Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Da wir aus datenschutzrechtlichen Gründen im Rahmen der Befragung die Zugehörigkeit zu Schulen nicht abfragen konnten, können wir zur Repräsentativität keine Aussage machen.

Dominik Herzner

Satire als Methode der politischen Bildung in einer demokratischen Gesellschaft unter Druck

In einer Zeit, in der demokratische Gesellschaften durch Desinformation und gesellschaftliche Polarisierung herausgefordert werden, bietet Satire als Mittel der politischen Bildung eine wertvolle Orientierung für junge Menschen. Der Artikel stellt ein Schulprojekt vor und legt dar, wie Schülerinnen und Schüler durch die kreative Inszenierung einer Satire-Show ihre politischen Urteils- und Handlungsfähigkeiten entwickeln können. Durch die Analyse und Darstellung politischer Konflikte lernen die Jugendlichen, komplexe Zusammenhänge zu hinterfragen und ihre Meinungen zu artikulieren, wodurch sie aktiv am politischen Diskurs teilnehmen können.

Satire ist ein Instrument der politischen Meinungsbildung. Formate wie „die Anstalt“ oder die „Heute Show“ erfreuen sich auch beim jungen Publikum einer großen Beliebtheit und polarisieren mit ihren Aussagen. Sie zeigen Widersprüche in der Politik, kritisieren Herrschende und offenbaren Missstände. Sie laden damit zur politischen Meinungs- und Urteilsbildung ein und geben die Möglichkeit sich humoristisch mit politischen Themen auseinanderzusetzen. Satire mobilisiert öffentliche Emotionen und ist ein universelles Instrument des politisch-gesellschaftlichen Lebens (vgl. Phiddian 2019, S. 62).

Diese Effekte verstärken sich, wenn Jugendliche nicht nur die Rezipierenden von Satire sind, sondern diese selbst anwenden. Satire wird damit zu einem performativen Werkzeug in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit. Der folgende Artikel soll die praktische Erprobung und theoretische Reflexion eines Satire-Projekts einer gymnasialen Oberstufe (Schuljahr 2023/24) als Lehr-Lernmethode vorstellen und in der Fachdomäne der Politischen Bildung verorten. Im Rahmen eines P-Seminars konzipierten 12 Schüler und Schülerinnen über ein Schuljahr hinweg eine politische Satire-Show und führten diese in der Schule als medial-hybrides Theaterstück mit Schauspielszenen und Videoeinspielern auf.

Dieser Text reflektiert dabei die Arbeit mit den Schülern und Schülerinnen und deren Arbeitsprozess. Durch die praktischen Einblicke in die Ergebnisse des Projekts wird aufgezeigt, dass Satire in der Lage ist, ein Werkzeug der Politischen Bildung zu sein, das hilft die unter Druck stehende demokratische Gesellschaft zu analysieren und dass sie eine Form des politischen Dialogs für junge Menschen sein kann.

Gleichzeitig wird Satire als Werkzeug Politischer Bildung vorgestellt und damit eine Methode präsentiert, die bisher im fachdidaktischen Diskurs kaum Beachtung findet. Im Lexikon der Politischen Bildung findet sich nur ein kurzer Verweis mit der lapidaren Bemerkung, dass Schüler und Schülerinnen häufig sehr kreativ seien, um Missstände anzuprangern (vgl. George 2000, S. 159). Seit dieser kurzen Bestandsaufnahme gibt es weder nennens-

werte Beschreibungen von Projekten noch empirische Untersuchungen zum Nutzen und zur Wirkung von Satire in der Politischen Bildung, in neueren Wörterbüchern oder Handreichungen zur Politischen Bildung taucht Satire als Instrument nicht auf.

Im vorliegenden Text soll daher die Bedeutung der Satire in der Mündigkeitsförderung von Jugendlichen herausgearbeitet werden. Satire wird dabei als kritisches Medium betrachtet, das nicht nur der Unterhaltung dient, sondern auch als Katalysator für gesellschaftliche Reflexion und politischen Dialog fungiert. Der Artikel ist eine Verknüpfung von praktischen Erfahrungen mit theoretischen Überlegungen und will anhand der kommunikativen Fachdidaktik nach Tillmann Grammes und exemplarisch anhand des einschlägigen GPJE-Modells (vgl. Detjen 2004) systematisch zeigen, inwiefern Satire in der Lage ist verschiedene Kompetenzen der Politischen Bildung zu fördern. Die Ausführungen können im Sinne eines Werkstattberichts gleichzeitig als didaktisch-methodische Anleitung und Schablone für Adaptionen verstanden werden und zur Nachahmung einladen. Als Gliederung des Textes dienen nach einer kurzen Einordnung des Projekts in die kommunikative Fachdidaktik die Kompetenzbereiche des GPJE Modells.

1. Satire als konstitutive Kommunikation in der Wissensproduktion

Es wird davon ausgegangen, dass das Satire-Projekt für Schüler und Schülerinnen folgende Funktionen erfüllen kann, die an die kommunikative Fachdidaktik anknüpfen:

- Erstens hilft sie den öffentlichen Raum zu besetzen und kann für Jugendliche ein Sprachrohr für Kritik und Meinungsäußerung sein. Satire ist ein Stück Emanzipation, unter dem Schutz der Kunstfreiheit den öffentlichen Diskurs mitzugestalten. Satire ist eine Form des asynchronen Dialogs, wenn Künstler und Publikum miteinander agieren.
- Zweitens können durch Humor und Spott Hass und Verunsicherung bloßgestellt werden. Die Effekthascherei und Angstmacherei von Populisten und Demo-