

Zeitschrift der Deutschen Vereinigung
für Politische Bildung NW



Thema

Lars Holtkamp und Benjamin Garske

Kommunalpolitik in Deutschland: Mehr Konflikt als Harmonie?!

Giulia Pugnaghi

Eine lebenswerte Stadt für alle -

Die Mobilität von Morgen in Bonn

Dana Maille

Innenstädte unter Druck -

Herausforderungen und Perspektiven

Christian Rusche

Die Fünfte Jahreszeit als Wirtschaftsfaktor

Barbara Welzel

Denkmalschutz, kulturelles Erbe und Teilhabe

Diskussion

Otto Böhm

Zeitenwende(n) und moralische Weltordnung

David Ostertag und Dominik Feldmann

In der Schule gegen jeden Extremismus?

Fachdidaktische Werkstatt

Andreas Wüste

Krieg und Frieden in einem Forschungsprojekt

Norbert Johannes Ingler und Christian Brauers

175 Jahre Paulskirche und 75 Jahre Deutscher Bundestag

Christoph Bulmahn

Die Analyse von Fällen als Klausuraufgabe in der
Sekundarstufe II

Carmen Rebbe

Sollte die EU einen Klimazoll einführen?

DVPB NW aktuell

Demokratie Lernen – SV als Lernort für Demokratie

Professionalisierung der SV-Arbeit mit Seminaren des PAS

Frisch gewählt - und was nun?

Egal, ob „Alter Hase“ oder „Frischer Fisch“, bei diesem *Schülervertretungs-Management-Seminar* steht drei Tage lang eure SV-Arbeit im Mittelpunkt. Für eure Projekte und Probleme suchen wir gemeinsam nach den besten Lösungen. Neben spannender Arbeit im Team bekommt ihr etwas von Grundlagen der Präsentations-, Moderations- und Verhandlungstechniken mit. Natürlich sprechen und diskutieren wir über eure Rechte als SV und die rechtlichen Rahmenbedingungen des Schulgesetzes.

SV-Arbeit mit Methode

Auf dem Seminar arbeiten wir mit dem Konzept der *Zielorientierten Projektplanung (ZOPP)*, eine Managementmethode, die ihr später selbstständig auf weitere Projekte übertragen könnt.

Zu den Inhalten

Für die Interessenvertretung der Schüler*innen bietet das Engagement in der SV einen hervorragenden Rahmen. Unsere Seminare gehen zum Beispiel auf folgende Fragen ein:

- Was sind unsere Möglichkeiten und Aufgaben?
- Wie wird ein Schülervertretungsteam aufgebaut?
- Wie gestaltet man eine Teamtreffen oder eine Sitzung?
- Wie können Schüler*innen ihre Interessen wirksam vertreten?
- Wie kann die SV ihre Arbeit bekannt machen?
- Wie können Mitschüler*innen motiviert werden?
- Welche rechtlichen Möglichkeiten gibt es, Schule mitzugestalten?
- Wie können wir systematisch Veranstaltungen und Projekte planen?



Nicht zu kurz kommen soll auf dem Seminar der *Austausch mit SV-Aktiven von anderen Schulen*.

Die Programme werden auf eure Wünsche und Bedürfnisse zugeschnitten. Gerne sprechen wir die genauen Inhalte mit euch ab. Das Ergebnis des Seminars ist ein konkreter Aktionsplan für eure geplanten Aktivitäten. Ganz bestimmt bekommt ihr eine Menge Tipps und Tricks, wie ihr eure Interessen optimal vertreten könnt. Unsere Seminarleiter*innen haben selber Erfahrungen in SV-Arbeit gemacht und stehen euch mit Rat und Tat zur Seite – auch nach dem Seminar durch eine Hotline.

Auf unserer Homepage findet ihr Termine für angebotene Seminare.
Selbstverständlich könnt ihr euch auch eigene Termine wünschen!

Editorial

Welchen Bewegungsspielraum haben Kommunen angesichts aktueller und strategischer Herausforderungen? Welche Möglichkeiten der Partizipation haben (zivil-)gesellschaftliche Akteur*innen im kommunalen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess? Diesen Fragen gehen Lars Holtkamp und Benjamin Garske in ihrem einführenden Beitrag zum THEMA nach. In den folgenden Beiträgen stehen exemplarisch kommunalpolitische Handlungsfelder im Mittelpunkt. Giulia Pugnaghi gibt am Beispiel der Bundesstadt Bonn einen Einblick in die 2019 vom Stadtrat beschlossene Mobilitätswende. Dana Maille stellt mit dem Schwerpunkt auf Neuss dar, welche gestalterischen Möglichkeiten das Citymanagement hat, unter anderem dem Rückgang des Einzelhandels zu begegnen und Innenstädte als soziales und kommunikatives Zentrum zu erhalten. Welche Bedeutung die „Fünfte Jahreszeit“ als Wirtschaftsfaktor für die Kommunen hat, beleuchtet Christian Rusche. Den thematischen Schwerpunkt schließt Barbara Welzel ab. Sie fragt an, wie Denkmalschutz, kulturelles Erbe und Teilhabe – auch in ihrer Widersprüchlichkeit und Kontroversität – auf die Agenda (politischen) Lernens gesetzt werden könne, um somit verfassungsgemäße Vorgaben einzulösen.

Der WERKSTATT-Beitrag von Andreas Wüste zeigt am Beispiel eines schulischen Forschungsprojektes zu einem Kriegsgräberfeld im Rheinland, wie Denkmälern eine Biografie gegeben werden kann. Weitere Beiträge zur WERKSTATT und DISKUSSION sowie zu DVPB NW aktuell und REZENSIONEN ergänzen die Artikel zum Schwerpunkt des Heftes.

Allen Autorinnen und Autoren sei für ihre Mitarbeit herzlich gedankt.

In eigener Sache: Ab dieser Ausgabe von Politisches Lernen sind Franziska Wittau und Antje Menn Mitglieder der Redaktion. Wir begrüßen beide herzlich und wünschen viel Freude bei der Arbeit.

Kuno Rinke

Inhalt

THEMA

2

Kommunalpolitik in Deutschland: Mehr Konflikt als Harmonie?!	
<i>Lars Holtkamp und Benjamin Garske</i>	2
Eine lebenswerte Stadt für alle – die Mobilität von Morgen in Bonn	
<i>Giulia Pugnaghi</i>	7
Innenstädte unter Druck. Herausforderungen und Perspektiven unter besonderer Berücksichtigung der Stadt Neuss	
<i>Dana Maille</i>	12
Die Fünfte Jahreszeit als Wirtschaftsfaktor	
<i>Christian Rusche</i>	16
Denkmalschutz, kulturelles Erbe und Teilhabe: Anfrage an die (politische) Bildung	
<i>Barbara Welzel</i>	18

DISKUSSION

20

Sozialer Tod. Der Übergang vom Feudalismus zum bürgerlichen Zeitalter	
<i>Frank Benseler</i>	20
Zeitenwende(n) und moralische Weltordnung. Reflexionen zur Menschenrechtsbildung	
<i>Otto Böhm</i>	26
In der Schule gegen jeden Extremismus? Zur Extremismusprävention in Lehrplänen und Schulbüchern am Beispiel Nordrhein-Westfalen	
<i>David Ostertag und Dominik Feldmann</i>	32

WERKSTATT

36

Ein NS-Adler lässt sich nicht einfach in eine Friedenstaube umwandeln – Krieg und Frieden in einem Forschungsprojekt zu einem Kriegsgräberfeld im Rheinland	
<i>Andreas Wüste</i>	36
Wie politisch ist Musik? Ein Unterrichtskonzept zur gesellschaftspolitischen Dimension von Musik und Teilhabe	
<i>Julia Süß</i>	48
„CultuRallye“ – Diversität erleben. Eine diversitätssensible Handlungsempfehlung	
<i>Andreas Wüste</i>	55
175 Jahre Paulskirche und 75 Jahre Deutscher Bundestag. Das Doppeljubiläum als Chance für den historischen und politischen Unterricht	
<i>Norbert Johannes Ingler und Christian Brauers</i>	56
Die Analyse von Fällen als Klausuraufgabe in der Sekundarstufe II – ein Diskussionsbeitrag	
<i>Christoph Bulmahn</i>	58
Sollte die EU einen Klimazoll einführen? – Eine politische Rede zur Kontroverse über einen CO ₂ -Grenzausgleich aus der Perspektive des chinesischen Handelsministers gestalten	
<i>Carmen Rebbe</i>	64

REPLIKEN

68

Die freiheitliche demokratische Grundordnung vor ihren Freunden retten!	
<i>Margit Rodrian-Pfennig</i>	68

DVPB NW aktuell

70

REZENSIONEN

72

Lars Holtkamp und Benjamin Garske

Kommunalpolitik in Deutschland: Mehr Konflikt als Harmonie?!

Bürger:innen haben heute eine starke Position im kommunalen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess inne. Neben Kommunalaufsicht, Koalitionspartner:innen oder (Oppositions-)Parteien kann auch die Beteiligung von (zivil-)gesellschaftlichen Akteur:innen je nach Vetospielerdichte und Handlungsrahmen Vetopositionen oder Verhandlungszwänge auslösen. Lokale Handlungsspielräume werden mitunter eingengt. Die möglichen Ursachen sind Thema dieses Textes.

1. Problemaufriss

Demokratie ist die Herrschaft des Volkes. Ihre gelebte Praxis ist im Zusammenspiel aus repräsentativer, direkter oder kooperativer Demokratie vor Ort sehr unterschiedlich. Allgemein gilt: In der repräsentativen Demokratie gehen politische Entscheidungen nicht wie in der direkten (sachunmittelbaren) Demokratie durch beispielsweise Referenden vom Volke aus, sondern von gewählten Repräsentant:innen per Mehrheitsentscheid. Kooperative Demokratie meint hingegen den systematischen Einbezug von Bürger:innen in die städtische Leistungserbringung. Beispiele sind dialogorientierte Bürger:innen-/Planungsforen, Zukunftswerkstätten, Mediationsverfahren bei (Standort-)Konflikten oder Runde Tische im Zuge der Lokalen Agenda, der Kriminalprävention oder des Städtebauprogramms Soziale Stadt. Das geht aber nicht immer ohne Reibungsverluste.

Mit Einführung der Direktwahl des (Ober-)Bürgermeisters / der (Ober-)Bürgermeisterin und der Hinwendung zu direktdemokratischen Politikentscheidungen wird bundesweit überwiegend dem Modell der baden-württembergischen Kommunalverfassung („süddeutsche Ratsverfassung“) gefolgt. Über bestimmte kommunale Angelegenheiten kann so anstelle der Kommunalvertretung unmittelbar entschieden werden.

Entscheidungsprozesse und Verhaltensweisen können aber sehr unterschiedlich sein. Idealtypisch kann zwischen Konkordanzdemokratie (auch „Verhand-

lungs- bzw. Konsensdemokratie“; vgl. Lehmbruch 1998; Czada 2000) und Konkurrenzdemokratie (auch „Wettbewerbsdemokratie“) unterschieden werden. Die Unterscheidung ist für das Verständnis des vorliegenden Textes besonders aufschlussreich. Beide Extremtypen der repräsentativen Demokratie adressieren die lokalen Konfliktregelungsmuster. Herrscht in der Konkurrenzdemokratie Wettbewerb, hebt die Konkordanzdemokratie (beispielsweise nach baden-württembergischer Prägung) das Mehrheitsprinzip nicht aus, sie begrenzt es aber mehr oder weniger. Der Interessenausgleich wird betont, indem Entscheidungen (idealtypisch) nicht per Mehrheitsentscheid, sondern in von Kooperation und Kompromissbereitschaft getragenen Aushandlungsprozessen getroffen werden. Der Parteienwettbewerb rückt in den Hintergrund.

Die Beteiligung (zivil-)gesellschaftlicher Akteur:innen an politischen Entscheidungsprozessen kann dabei je nach Vetospielerdichte und Handlungsrahmen von Verhandlungszwängen gekennzeichnet sein – besonders in der Konkurrenzdemokratie (nordrhein-westfälischer Prägung; vgl. Kapitel 3). Unterscheidungsmerkmale sind die jeweiligen Mehrheitsverhältnisse, programmatisch-ideologische Einstellungsmuster der Akteur:innen oder die Einwohner:innenzahl der Kommune. In einwohner:innenstarken Städten sind lokale Entscheidungsstrukturen vergleichsweise komplex (Bogumil / Holtkamp 2023). Die Funktion der Parteien als Repräsentant:innen der aggregierten Posi-

tionen ihrer Wähler:innen und / oder Mitglieder rückt hier besonders in den Vordergrund – mitunter von hoher Parteipolitisation oder langwierigen Koalitionsbildungsprozessen begleitet.

Es zeigt sich, dass neben Kommunalaufsicht, Koalitionspartner:innen oder (Oppositions-)Parteien als den üblichen Verdächtigen auch zivilgesellschaftliche Akteur:innen, Eigentümer:innen oder Verbände ein Interesse haben können, Vetopositionen auszulösen. Lokale Handlungsspielräume werden so mitunter eingeengt oder Innovationen gehemmt – aber auch potenziellen Fehlentwicklungen etwas entgegengesetzt. Welche das sind, ist Thema dieses Textes.

Im Folgenden wird zunächst der Kontext lokaler Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse dargelegt. Im Anschluss werden mögliche Konfliktfelder/-potenziale und Vetopositionen im Zusammenhang mit der Arbeit der Finanzaufsicht sowie bei (Infrastruktur-)Projektvorhaben skizziert und ihre Ursachen eingeordnet. Die Dynamik kann je nach Kommunalsystem sehr unterschiedlich sein.

2. Kommunen im Mehrebenensystem

Kommunen haben die Funktion der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Daseinsvorsorge mit einer Vielzahl an unterschiedlichen Tätigkeiten inne (Bogumil / Jann 2020). Ihre Existenz als eigene Ebene im Verwaltungsaufbau ist Ausdruck der Dezentralisation (Vorhandensein mehrerer Verwaltungsträger). Ihre Bedeutung ist immens.

In Deutschland ist die Staatlichkeit zwischen dem Bund und den Ländern aufgeteilt (vgl. insb. Art 106 GG). Im Zuge der föderalstaatlichen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland sind Kommunen als Träger der grundgesetzlich garantierten Selbstverwaltung (vgl. Art. 28 Abs. 2 GG) eine eigene Ebene im Verwaltungsaufbau. Kommunen sind staatsrechtlich Teil der Länder und unterliegen je nach Aufgabentyp deren Aufsichts- und Weisungsrecht (Holtmann et al. 2017; Burgi 2019; Bogumil / Holtkamp 2021). Das in Artikel 28 Absatz 2 GG verankerte Selbstverwaltungsrecht garantiert den Kommunen Eigenverantwortlichkeit von Verfassungsrang. Es betont ihre herausgehobene Stellung als Trägerin der öffentlichen Daseinsvorsorge.

Zum Kernbereich der kommunalen Selbstverwaltung gehören Aufgaben, die innerhalb des eigenen Zuständigkeitsbereichs („eigener Wirkungskreis“) liegen – die sogenannten freiwilligen und pflichtigen Selbstverwaltungsaufgaben wie bspw. Theater oder Kindertageseinrichtungen.

Eine zentrale Funktion kommt dabei der Kommunalaufsicht zu. Als Landesbehörde der Flächenländer übt die Kommunalaufsicht die Rechtsaufsicht der Aufgabenerfüllung aus („allgemeine Kommunalaufsicht“). Handelt es sich um sogenannte Pflichtaufgaben nach Weisung oder um Auftragsangelegenheiten (wie bspw. Polizeirecht), übernimmt die Kommunalaufsicht auch die Fachaufsicht (Rechtmäßigkeit und Zweckmäßigkeit). Eine Besonderheit stellt hingegen die Finanzaufsicht dar (vgl. Kapitel 5). Sie überwacht und genehmigt die kommunale

Haushaltswirtschaft bzw. setzt die Einhaltung des Haushaltsrechts durch (primär: Rechtsaufsicht).

3. Lokale Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse

Lokale Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse sind von einer Vielzahl an Akteur:innenkonstellationen und Interaktionsbeziehungen gekennzeichnet. Zugleich hängt lokales Handeln an einer auskömmlichen Finanzausstattung. Im Folgenden soll beides erörtert werden.

Lokales Handeln wird von unterschiedlichsten Faktoren bestimmt – einerseits dem institutionellen Arrangement der Kommunalverfassung, also dem Verhältnis von Kommunalvertretung, Verwaltung und Hauptverwaltungsbeamten zu ihren Bürger:innen und Vermittlungsinstanzen wie bspw. Verbänden, andererseits von Faktoren wie (institutionellen) Vetopositionen, Verwaltungsdominanz oder politisch-kulturellen Faktoren (vgl. Bogumil 2001; Bogumil / Holtkamp 2013, S. 148).

Die Kommunalvertretung steht einer:inem Oberbürgermeister:in bzw. einer:inem Landrät:in als direkt gewählten Hauptverwaltungsbeamten gegenüber (quasi-präsidentielles System).

In der Konkurrenzdemokratie nordrhein-westfälischer Prägung geht das nicht ohne Reibungsverlust. Die Fraktionsdisziplin ist hoch und Abstimmungen sind eher konfliktbehaftet bzw. von Mehrheitsentscheiden gekennzeichnet. Die Verflechtung von Mehrheitsfraktion(en) und Verwaltung ist ausgeprägt.

Die:der Hauptverwaltungsbeamte:in agiert hier je nach Konfiguration unterschiedlich dominant. Bei gegenläufigen Mehrheiten („Kohabitation“) ist damit zu rechnen, dass ihre:seine Kompetenzen weiter beschnitten werden. Teilt die:der Hauptverwaltungsbeamte:in hingegen das Parteibuch der (absoluten) Mehrheitspartei, dominiert sie:er das Geschehen, bespricht Verwaltungsvorlagen zuvorderst mit ihrer:seiner Fraktion und ist überparteilich (als Moderator:in) weniger akzeptiert (Bogumil / Holtkamp 2013, S. 163 f.).

In der Haushaltskonsolidierung kann dieser Punkt herausfordernd sein (vgl. auch Kapitel 4). Die Trennung der Kommunalvertretungen in Oppositions- und Mehrheitsfraktion speziell in Nordrhein-Westfalen verhindert dort mitunter die fraktions-/parteiübergreifende Konsolidierungspolitik (zu den Hintergründen Bogumil / Holtkamp 2016). Hauptverwaltungsbeamten und Kämmer:innen sind hier stärker parteipolitisiert und werden von den Kommunalvertreter:innenn anderer Parteien seltener als parteiunabhängige Moderator:innen akzeptiert.

Durch die im Zeitverlauf steigende Fragmentierung der Kommunalvertretungen Nordrhein-Westfalens, sprich durch eine wachsende Zahl an Parteien, Wähler:innenvereinigungen und Einzelmandatsträger:innen, nimmt die Zahl potenzieller Vetospieler:innen weiter zu (Bogumil / Holtkamp 2023).

4. Finanzielle Handlungsspielräume

Lokales Handeln hängt an einer auskömmlichen Finanzausstattung. Die nötigen Finanzmittel werden neben laufenden und zweckgebundenen Zuweisungen, Einnahmen aus Verwaltungsgebühren oder Beiträgen über (Real-) Steuereinnahmen (Grund- und Gewerbesteuern) generiert. (Real-)Steuereinnahmen sind volatil. Sie korrespondieren mit der Wirtschaftsstruktur (Bruttoinlandsprodukt, SGB-II-Quote etc.), der Einwohner:innenzahl (auch Altersstruktur etc.) oder mit neueren Entwicklungen wie bspw. der Urbanisierung. Jede Krise hat das Potenzial, Kommunen mit hohem Konsolidierungsdruck unvermittelt vor Probleme zu stellen.

Zu den wesentlichen Ausgabepositionen gehören die Personalkosten und Leistungen nach SGB II (Kosten der Unterkunft, Heizung), VIII (Jugendhilfe; hier: Kindertagesbetreuung, Inobhutnahme, Förderung der Familie, Hilfen zur Erziehung etc.) und XII (Sozialhilfe; hier: Lebensunterhalt, Hilfe in besonderen Lebenslagen etc.) sowie dem Asylbewerberleistungsgesetz (vertiefend Bertelsmann Stiftung 2019). Die Erfüllung dieser Aufgaben ist den Kommunen vorgeschrieben.

Kommunen mit schwacher Wirtschaftskraft (negative konjunkturelle Entwicklung etc.), hohen sozioökonomischen Herausforderungen (Transferempfänger:innenquote, Kinderarmut etc.) und hoher Verschuldung leiden besonders unter den Belastungen, was eine Abwärtsspirale in Gang setzt, die oft nur begrenzt steuerbar ist und lokale Handlungsspielräume einschränkt (vgl. Bogumil / Holtkamp 2013, S. 65 f.).

Im Zeitverlauf stellte Politik- und Finanzwissenschaft eine Vielzahl an sozioökonomischen, institutionellen und akteur:innenbezogenen (Kontext-)Faktoren heraus, die die Finanzausstattung der Kommunen wirksam prägen können (Holtkamp 2000; Holtkamp 2010; Boettcher 2012; Bogumil et al. 2014; Holtkamp / Garske 2020). Im Kontext des vorliegenden Textes ist aber vor allem die Ausgestaltung der und die Handhabung mit Haushaltsnotlagenregimen seitens der Kommunalaufsicht relevant (vgl. Kapitel 5).

5. Die Kommunalaufsicht, Konsolidierungsprozesse und das Vetopotenzial

Der kommunale Haushalt muss ausgeglichen sein. Laufende Defizite sind (theoretisch) nicht zulässig. Dennoch sind viele Kommunalhaushalte strukturell unterfinanziert, verschuldet und / oder es droht ihnen die Überschuldung – im Sinne der Finanzaufsicht eine permanente Rechtsverletzung.

Hier kommt die Finanzaufsicht ins Spiel. Zum Leistungsspektrum gehören Unterstützungsleistungen, die Überwachung der Haushaltsplanung oder die Einrichtung von Frühwarnsystemen. Sie besitzt diverse Eingriffsmöglichkeiten zur Wahrung bzw. Wiederherstellung der Haushaltsdisziplin. Haushaltspläne können beanstandet, Haushaltssperren angeordnet und Beauftragte („Sparkommissare“) eingesetzt werden.

Empirisch zeigt sich, dass die Finanzaufsicht bei drohender Überschuldung wiederholt als restriktiver Vetospieler in Erscheinung getreten ist. Übersteigen die Kosten dau-

erhaft die Einnahmen, muss eine Kommune Kredite zur Liquiditätssicherung aufnehmen (sog. Kassenkredite) und/oder ein Haushaltssicherungskonzept aufstellen. Wird nicht genehmigt, kann die Kommune – z. B. in NRW – in der sogenannten „vorläufigen Haushaltsführung“ (auch: Nothaushaltsrecht oder Interimswirtschaft) nur „Auszahlungen leisten, zu denen sie rechtlich verpflichtet ist oder die für die Weiterführung notwendiger Aufgaben unaufschiebbar sind“ (§ 82 GO NRW). Neue Aufgaben können nicht übernommen werden.

In vielen Kommunen wurden mittels Privatisierung (städtischer Einrichtungen) und / oder Public Private Partnership (PPP, Zusammenarbeit öffentlicher Hand und Privatwirtschaft) kurzfristige Vermögensgewinne erzielt. So hat man sich mancherorts weitere Vetospieler (bspw. bei PPP-Projekten) selbst geschaffen – alle potenziellen Steuerungs Nachteile in Kauf nehmend.

Waren sämtliche Konsolidierungsbemühungen gescheitert bzw. verharren Kommunen in NRW lange im Nothaushaltsrecht, entsandte das Land als (letztes) Instrument der Kommunalaufsicht nach § 124 GO NRW Staatskommissare, die anstelle der Kommunalvertretung die Entscheidungen vorübergehend (kommissarisch) treffen sollten (vgl. Bogumil / Holtkamp 2023). Anders in Baden-Württemberg: Restriktive Eingriffe sind in der Regel weniger notwendig. Neben meist günstigen (sozioökonomischen) Rahmenbedingungen können Konsolidierungsprozesse unter den gegebenen Akteur:innenkonstellationen besser durchgesetzt werden (Bogumil et al. 2014). Unter der langjährigen Führung von (Ober-)Bürgermeister:innen und Kämmerer:innen (als Steuerungs politiker:innen) wird parteiübergreifend Konsens angestrebt (Bogumil / Holtkamp 2016). Ausgabenexpansive Fach-Basis-Koalitionen, sprich (informell) kooperierende Fachpolitiker:innen, Interessengruppen und Fachämter, die die Konsolidierungsbemühungen torpedieren oder eigene Politiken vorantrieben wollen, können sich weniger durchsetzen.

Zugleich sollte in der Haushaltspolitik das Vetopotenzial direktdemokratischer Beteiligungsverfahren insbesondere in der Konkurrenzdemokratie nicht unterschätzt werden. Bürger:innen neigen im Allgemeinen dazu, den Status quo beizubehalten und das Leistungsniveau nicht einzuschränken. Überwiegend mit Unterstützung der Oppositionsparteien richten sich Bürger:innenbegehren dann gerne gegen weitreichende Konsolidierungsbemühungen.

Während das Vetopotenzial hier als „Damoklesschwert kommunaler Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse“ (Bogumil 2001, S. 209) über den Köpfen lokaler Entscheidungsträger:innen schwebt, werden in konkordanzdemokratischen Konstellationen Konsolidierungspfade möglichst unter Einbindung vieler Akteur:innen beschritten. Die Unterstützung oder Initiierung von Begehren durch Parteiorganisationen ist hier nicht zu erwarten. Die Opposition kann allein im Protest gegen den Konsolidierungspfad in der Kommunalwahl kaum Wähler:innenstimmen hinzugewinnen – sie waren ja involviert.

6. Not in my Backyard – Konflikte in der Bürger:innenbeteiligung

Das Vetopotenzial direktdemokratischer Beteiligungsverfahren ist allgemein hoch. Vor allem dem sogenannten Sankt-Florian- (ironisch: „Verschon’ mein Haus, zünd’ and’re an!“) bzw. NIMBY-Prinzip („not in my backyard“) ist eine gewisse Trittbrettnproblematik eigen. Wiederholt konnte hier die These des Nutzenmaximierenden bestätigt werden (Vatter / Heidelberger 2014, S. 39). Es ist das Dilemma direktdemokratischer Instrumente, dass überregional bedeutsame (Infrastruktur-)Projektvorhaben wie Hochspannungsleitungen, Verkehrsinfrastruktur, Unterkünfte für marginalisierte Personengruppen oder Projekte im Zuge der erneuerbaren Energien (Windenergie- und Photovoltaikanlagen) trotz hoher überörtlicher Zustimmungswerte lokal gefährdet bzw. blockiert werden können. Eine für die Bevölkerungsgesamtheit optimale Lösung ist mit Wohnortnähe und individuellen Nachteilen (Lärm, Landschaftsbild) schnell nicht mehr von Interesse. Die Vorteile beispielsweise des Netzausbaus werden hingegen mitgenommen.

Bürger:inneninitiativen nutzen direktdemokratische Instrumente heute rege und / oder ziehen mit Unterstützung von Umweltverbänden vor Verwaltungsgerichte. Entscheidungs- und Mandatsträger:innen oder Hauptverwaltungsbeamt:innen werden mitunter erheblich unter Druck gesetzt (Holtkamp / Garske 2022).

Unter hoher Parteipolitisierung werden Beteiligungsergebnisse mitunter gar nicht umgesetzt, vor allem dann nicht, wenn sie nicht der (Mehrheits-)Parteilinie entsprechen (zum „cherry picking“ vgl. Hossain et al. 2016). In letzter Konsequenz sinkt die Teilnahme- bzw. Teilhabebereitschaft auch an Instrumenten mit konsensualer Einbindung (vgl. mit weiteren Literaturhinweisen Holtkamp / Garske 2022). Bürger:inneninitiativen steigen aus Verhandlungen aus, verweigern eine gemeinsame Pressemitteilung/-konferenz oder es verhärten sich nach Mediationsabschluss doch noch die Fronten unter Androhung von Bürger:innenbegehren/-entscheiden und Klagen. Nicht zuletzt bleibt die Option, sich mit (Umwelt-)Verbänden zu verbünden, um bspw. Infrastrukturprojekte (Windenergieparks etc.) zu blockieren. Über das Verbandsklagerecht im Naturschutzrecht (Bundesnaturschutzgesetz) wird bzw. wurde Umwelt-/Naturschutzverbänden lange ein weitreichendes Klagerecht eingeräumt.¹

In Konsequenz kann die NIMBY-Strategie sogar Ungleichheit (in der sozialräumlichen Verteilung) und Diskriminierung (von Minderheiten) auslösen. Menzel (2014, S. 69) stellt beispielsweise heraus, dass tendenziell unbeliebte (Bau-)Projekte wie Flüchtlingsunterkünfte eher in benachteiligten Quartieren realisiert werden, weil hier

der Widerstand potenziell ausbleibt und Beteiligungs-/Abstimmungsergebnisse gering sind (ebd.). In letzter Konsequenz können Bürger:innenbegehren/-entscheidungen damit weniger zur Integration denn zur sozialen Segregation beitragen (zu München vgl. Eckardt 2012).

Elemente der kooperativen Demokratie (Planungszellen, Zukunftswerkstätten, Lokale Agenda etc.) werden eingesetzt, um Bürger:innen, Bürger:inneninitiativen und / oder soziale Bewegungen konsensual einzubinden. Ihre Mitgestaltungs- bzw. Mitentscheidungsrolle an Planungs- und Entscheidungsprozessen soll so betont werden. Allerdings scheint man zumindest in Deutschland seitens Zivilgesellschaft immer noch eher auf Vetopositionen zu setzen – auch weil sie verbindlich(er) sind und kritische zivilgesellschaftliche Akteur:innen bei der Umsetzung ihrer Anliegen nicht zwingend auf das Wohlwollen der Hauptverwaltungsbeamt:innen angewiesen sind.

Machtwechsel in Verwaltung und Lokalpolitik bergen zudem die Gefahr, dass die Umsetzung von Beteiligungsergebnissen abgebrochen und / oder laufende Verfahren eingestellt werden. Vorweggreifend wird seltener der „Logik der Kooperation“ (Vollmer / Elias 2022, S. 22) gefolgt und direkt auf Konfrontation gesetzt.

7. Fazit

Entlang von unterschiedlichen Handlungsrahmen, Kommunalverfassungstypen (Konkordanz- und Konkurrenzdemokratie) und Interaktionsbeziehungen konnten zentrale Vetopositionen benannt werden.

Die Güte des lokalen Handelns bestimmt unsere alltägliche Lebenswelt immens. Die verschiedenen politisch-administrativen und zivilgesellschaftlichen Akteure zeigen je nach Konstellation allerdings auch ein bemerkenswertes Blockadepotenzial. Harmonie sieht mitunter anders aus. Vor allem in der Konkurrenzdemokratie herrschen Polarisierung, Wettbewerb und Pluralismus vor. Konsolidierungsbemühungen scheitern hier mitunter an den vielen Partikularinteressen oder Vetopositionen.

Potenzielle Vetopositionen können sich in dieser Gemengelage leichter herausbilden. Auch wurde deutlich, dass es viele Ursachen gibt: Hauptverwaltungsbeamt:innen und Kämmer:innen werden beispielsweise nicht immer als unabhängige Moderator:innen akzeptiert. Akteur:innen der Kommunalvertretung unterliegen bei Trennung in Oppositions- und Regierungsmehrheiten der Wettbewerbslogik. Vor dem Hintergrund der Status-quo-Orientierung der Bürger:innen können Oppositionsparteien direktdemokratische Vetopositionen leichter einbringen.

Das NIMBY-Prinzip adressiert dagegen ein weiteres Problem direktdemokratischer Vetopositionen. Projektvorhaben können je nach Akteur:innenkonstellation leicht verhindert werden. Nutzenmaximierer:innen dominieren die Szenerie. Die Vorwirkungen auf die Politik sind wirkmächtig („Damoklesschwert“). Die Konsequenzen bilateraler (Vor-)Verhandlungen zwischen lokalen Entscheider:innen und Investor:innen können weitreichend sein. Lösungen werden eher durchgedrückt. Bürger:innen und Bürger:inneninitiativen steigen aus Verhandlungen aus und die Fronten verhärten sich un-

1 Ende 2022 ist die EU-Notfall-Verordnung (Verordnung EU 2022/2577 des Rates vom 22. Dezember 2022) in Kraft getreten. Der Ausbau der Windenergie wurde dadurch deutlich erleichtert. In Windenergiegebieten ist u. a. keine artenschutzrechtliche Prüfung mehr erforderlich. Das Klagerecht wurde deutlich beschnitten. Umgesetzt wurde der Wegfall der artenschutzrechtlichen Prüfung in § 6 I WindBG.

ter Androhung von Bürger:innenbegehren/-entscheiden oder (Verbands-)Klagen. In der Konsequenz schwindet die Lust an der Teilhabe. Wollen Vetopositionen konstant eingehegt, eingeübte Verhaltensmuster ad acta und Lernprozesse harmonisiert werden, braucht es beispielsweise ein gutes Partizipationsmanagement.

Was sich aber auch zeigte: Die Formen der Demokratie (repräsentative, kooperative und direkte Demokratie) sind nicht beliebig miteinander kombinierbar, ohne dass z. B. Blockadegefahren das kommunalpolitische System lähmen können. Mitwirkung ist nicht immer effizient.

Literatur

- Bertelsmann Stiftung (2019): Kommunalen Finanzreport, 1. Aufl., Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Boettcher, Florian (2012): Kommunale Haushaltsdefizite: Umfang, Ursachen und Lösungsmöglichkeiten. Finanzwissenschaftliche Analyse am Beispiel der kreisfreien Städte in Nordrhein-Westfalen, in: dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management, Heft 1/ 2012, S. 65–84
- Bogumil, Jörg (2001): Modernisierung lokaler Politik – Kommunale Entscheidungsprozesse im Spannungsfeld zwischen Parteienwettbewerb, Verhandlungszwängen und Ökonomisierung, Baden-Baden: Nomos
- Bogumil, Jörg / Holtkamp, Lars (Hrsg.) (2016): Kommunale Entscheidungsstrukturen in Ost- und Westdeutschland. Zwischen Konkordanz- und Konkurrenzdemokratie, Wiesbaden: VS
- Bogumil, Jörg / Holtkamp, Lars (2021): Kommunalpolitik, in: Andersen, Uwe et al. (Hrsg.), Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden: VS, S. 442–450
- Bogumil, Jörg / Lars Holtkamp (2013): Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung – Eine Politikwissenschaftliche Einführung, Bonn: bpb
- Bogumil, Jörg / Lars Holtkamp (2023): Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung – Eine Politikwissenschaftliche Einführung, Bonn: bpb, i. E.
- Bogumil, Jörg / Jann, Werner (2020): Verwaltung und Verwaltungswissenschaft in Deutschland, Wiesbaden: VS
- Bogumil, Jörg et al. (2014): Ursachen kommunaler Haushaltsdefizite, in: Politische Vierteljahresschrift, Heft 4/ 2014, S. 614–647
- Burgi, Martin (2019): Kommunalrecht, München: Beck
- Czada, Roland (2000): Dimensionen der Verhandlungsdemokratie. Konkordanz, Korporatismus, Politikverflechtung, in: Polis Heft 46 (<https://www.politik.uni-osnabrueck.de/POLSYS/Archive/polis-46-Czada.pdf>; 24.2.2023)
- Eckardt, Frank (2012): Participation at any Price? The Ambivalence of the Renaissance of Direct Democracy in German Municipalities, in: Social Space Journal, Heft 1/2012, S. 51–72 (<http://hdl.handle.net/20.500.12424/1561748>; 24.2.2023)
- Holtmann, Everhard / Rademacher, Christian / Reiser, Marion (2017): Kommunalpolitik. Eine Einführung. Wiesbaden: VS
- Holtkamp, Lars (2000): Kommunale Haushaltspolitik in NRW: Haushaltslage, Konsolidierungspotenziale, Sparstrategien, Opladen: Leske+Budrich
- Holtkamp, Lars (2008): Kommunale Konkordanz- und Konkurrenzdemokratie – Parteien und Bürgermeister in der repräsentativen Demokratie. Habil.-Schrift, Wiesbaden: VS
- Holtkamp, Lars (2010): Kommunale Haushaltspolitik bei leeren Kassen: Bestandsaufnahme, Konsolidierungsstrategien, Handlungsoptionen, Baden-Baden: Nomos
- Holtkamp, Lars (2016): Symbolische Haushaltspolitik – Zum Verhältnis von symbolischer Politik und Haushaltskonsolidierung mit einigen Illustrationen aus NRW, in: Verwaltung und Management, Heft 1/2016, S. 14–26
- Holtkamp, Lars / Garske, Benjamin (2020): Am Wendepunkt angekommen? Kommunale Haushaltskonsolidierung zwischen Hebesatzanpassung und Vergeblichkeitsfalle, in: Roters, Wolfgang / Gräf, Horst / Wollmann, Hellmut (Hrsg.): Zukunft denken und verantworten. Herausforderungen für Politik, Wissenschaft und Gesellschaft im 21. Jahrhundert, Wiesbaden: VS, S. 417–439
- Holtkamp, Lars / Garske, Benjamin (2022): Die Zivilgesellschaft als Partnerin auf Augenhöhe? Eine kritische Bestandsaufnahme, in: Voluntaris, Heft 2/2022, S. 224–240 (<https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/2196-3886-2022-2/voluntaris-jahrgang-10-2022-heft-2?page=1;24.2.2023>)
- Hossain, Nina et al. 2016: Partizipation – Migration – Gender, Baden-Baden: Nomos
- Lehmbruch, Gerhard (1975): Der Januskopf der Ortsparteien. Kommunalpolitik und das lokale Parteiensystem, in: Der Bürger im Staat, Heft 1/1975, S. 3–8
- Lehmbruch, Gerhard (1998): Parteienwettbewerb im Bundesstaat, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Menzel, Marcus (2014): Nimby-Proteste – Ausdruck neu erwachten Partizipationsinteresses oder eines zerfallenden Gemeinwesens? Stadt und Soziale Bewegungen, in: Gestring, Norbert / Ruhne, Renate / Wehrheim, Jan (Hrsg.): Stadt, Raum und Gesellschaft, Wiesbaden: VS, S. 65–81
- Vatter, Adrian / Heidelberger, Anja (2014): Volksentscheide nach dem Sankt-Florian-Prinzip? Feld, Lars P. et al. (Hrsg.): Jahrbuch für direkte Demokratie 2013, Baden-Baden: Nomos, S. 9–52
- Vollmer, Lisa / Calbet i Elias, Laura (2022): Öffentliche Infrastrukturen als Ergebnis von Aushandlungsprozessen. Kommunale Kämpfe um mehr Teilhabe, in: Bürger und Staat, Heft 1–2/2022, S. 19–24 (https://www.buergerundstaat.de/1_2_22/oeffentliche_infrastrukturen.pdf;24.2.2023)
- Zabler, Steffen / Person, Christian / Ebinger, Falk (2016): Finanzaufsicht in den Ländern: Struktur, Recht und ihr (fraglicher) Effekt auf die kommunale Verschuldung, in: Zeitschrift für Kommunalfinanzen, Heft 1/2016, S. 6–12

Prof. Dr. Lars Holtkamp, Professor für Politik und Verwaltung. Institut für Politikwissenschaft an der FernUniversität Hagen. Kontakt: lars.holtkamp@fernuni-hagen.de

Benjamin Garske M.A., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der FernUniversität Hagen. Institut für Politikwissenschaft. Kontakt: benjamin.garske@fernuni-hagen.de

Giulia Pugnaghi

Eine lebenswerte Stadt für alle – die Mobilität von Morgen in Bonn

Mobilitätswende ermöglicht klimaverträgliche und platzsparende Mobilität für alle Menschen. Sie verbessert die Lebensqualität in der Stadt durch bessere Luft, weniger Lärm und mehr Platz für Grünflächen. Die Mobilitätswende ist ein großer Transformationsprozess. Für die Umsetzung braucht es eine positive Zukunftsvision und strategische Leitlinien, die gut kommuniziert werden. Es braucht mutige Entscheidungen und Durchhaltevermögen von Politik und Verwaltung.

Die Mobilitätswende in Bonn hat zum Ziel, dass Bonn eine lebenswerte Stadt für alle sein soll: mit sicheren Verkehrswegen sowie einem guten Angebot an umweltfreundlichen Verkehrsmitteln – die für alle verfügbar und zugänglich sind, insbesondere auch für Kinder und ältere Menschen. Das gelingt durch eine Mobilität, die nachhaltig und klimaverträglich gestaltet ist. Durch eine gerechte Neuaufteilung der öffentlichen Räume gibt es zukünftig wieder mehr Platz in der Stadt für Begrünung und zum Verweilen und Begegnen. Die Luft in der Stadt ist sauber und es gibt weniger Lärm durch Verkehr. Die Vorteile der Mobilitätswende sind im Alltagsleben der Menschen unmittelbar positiv spürbar.

1. Was bedeutet eine Wende in der Mobilität?

Mobilitätswende bedeutet, die bisher stark am Auto orientierte Mobilität auf umweltverträgliche Alternativen zu verlagern. Das sind vor allem zu Fuß gehen, Fahrradfahren und der öffentliche Verkehr. Um den Menschen den Umstieg zu erleichtern, stärkt und fördert die Stadt diese Verkehrsarten besonders.

Der Bonner Stadtrat hat 2019 mit großer Mehrheit beschlossen, dass bis zum Jahr 2030 mindestens 75 Prozent der Wege mit umweltverträglichen und platzsparenden Mobilitätsformen zurückgelegt werden sollen. Bis dahin waren es knapp 60 Prozent der Wege. Ende 2024 werden im Rahmen der wiederkehrenden Erhebung *Mobilität in Deutschland* neue Ergebnisse erwartet.

2. Warum braucht es eine Mobilitätswende?

Klimaschutz geht nur mit einer echten Mobilitätswende

Bonn hat das Ziel bis 2035 klimaneutral zu sein. Der im Jahr 2023 beschlossene Bonner Klimaplan ist die Gesamtstrategie der Stadt Bonn zur Erreichung der Klimaneutralität. Der Verkehr macht mit mehr als einer halben Million Kilogramm CO₂ im Jahr über ein Viertel der gesamten städtischen Emissionen aus. Um das Ziel der Klimaneutralität zu erreichen, braucht es schnelle und umfangreiche Änderungen in unserem Verkehrssystem, eine echte Mobilitätswende.

Die Stadt Bonn ist eine wachsende Stadt mit begrenztem Raum, daher braucht es effiziente Verkehrsmittel

Die Stadt Bonn ist eine der am schnellsten wachsenden Städte in Nordrhein-Westfalen. Das bedeutet, dass zukünftig deutlich mehr Menschen in Bonn leben werden als heute. Die letzten Jahrzehnte wurde der Autoverkehr in deutschen Städten stark priorisiert gegenüber allen anderen Verkehrsträgern. Dadurch wurden die anderen Verkehrsteilnehmer eingeeengt. Das Ergebnis sehen wir auf vielen Straßen und Gehwegen. Um den Mobilitätsbedürfnissen aller Menschen Rechnung zu tragen, muss der begrenzte Raum in der Stadt also besser genutzt werden als heute.

Während das Auto viel Platz verbraucht – sowohl beim Fahren als auch beim Parken – nehmen die Verkehrsmittel des Umweltverbunds wie Busse, Bahnen oder das Fahrrad deutlich weniger Raum ein. Diese Verkehrsmittel sind effizienter im Transport von Menschen, können also auf derselben Fläche mehr Menschen von A nach B bringen (vgl. Abb. 1 und 2).

Die Mobilitätswende schafft mehr Platz in der Stadt für andere wichtige Nutzungen

Autos stehen im Schnitt 23 Stunden am Tag ungenutzt herum und verbrauchen dabei viel Platz im öffentlichen Straßenraum und verstärken im Sommer den Hitzestau in der Stadt.

Die Mobilitätswende hilft dabei Platz für andere Nutzungen zu schaffen, zum Beispiel für die Förderung der Klimaresilienz unserer Stadt – also die Anpassung der Stadt auf die mit dem Klimawandel einhergehenden Effekte. Ein wichtiges Instrument gegen die zunehmende Häufigkeit von Extremhitze und Starkregen ist das Schwammstadtkonzept. Damit ist gemeint, dass Regen dort gespeichert, versickern oder verdunsten soll, wo er fällt. Bei Trockenheit und Hitze wird das Wasser dann wieder abgegeben und die Stadt bleibt kühler.

Maßnahmen für eine Schwammstadt sind u.a. Entsiegelung, Begrünung und mehr Bäume. Die Stadt Bonn hat beispielsweise ein Stadtbaumkonzept entwickelt, um u.a. auch die bisher rund 500 Bonner Straßen ohne Bäume schrittweise mit Straßenbäumen auszustat-

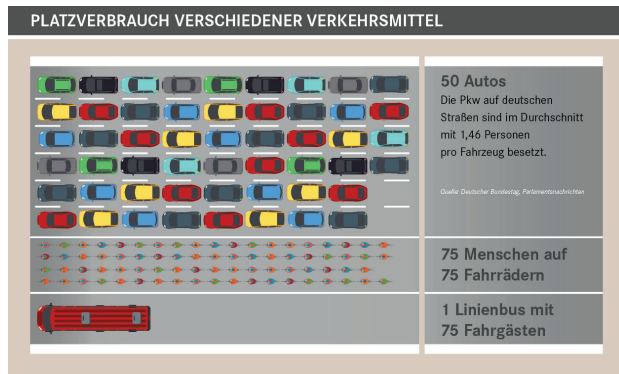


Abb. 1: Platzverbrauch verschiedener Verkehrsmittel

Quelle: Bundesstadt Bonn

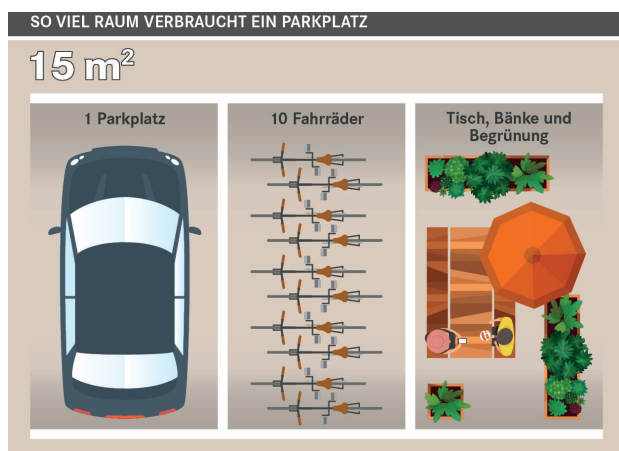


Abb. 2: So viel Raum verbraucht ein Parkplatz

Quelle: Bundesstadt Bonn

ten. Bei großen Sanierungen von Hauswand zu Hauswand werden in Bonn außerdem weniger Parkplätze und mehr Straßenbegleitgrün eingepflanzt.

Auch größere Flächen werden in Bonn als Orte mit hoher Aufenthaltsqualität neugestaltet. Im sogenannten Masterplan *Innere Stadt 2.0* soll der Bonner Stiftsplatz gegenüber der gleichnamigen Stiftskirche entsiegelt und somit vom Parkplatz zum Park umgestaltet werden (vgl. Abb. 3 und 4).

Eine Öffentlichkeitsbeteiligung inklusive Planungsworkstatt begleitet das Projekt und unterstützt dabei die verschiedenen Interessen sichtbar zu machen und zu diskutieren. Denn auch unter besten Voraussetzungen, wie nahegelegene Parkmöglichkeiten im Parkhaus, laufen solche Projekte nicht ohne Widerstand einzelner Akteure.

Heute parken viele Menschen ihre Autos auf Gehwegen und im öffentlichen Raum – das ist aber nicht umsonst, sondern geht auf Kosten der Allgemeinheit. Vielen Menschen sind die Kosten, die durch (parkende) Autos entstehen, nicht bekannt, z.B. die Kosten für Bereitstellung und Instandhaltung von Parkplätzen, aber auch einfach der Wert des Raumes, der eigentlich als Gehweg oder an einigen Stellen z. B. für Begrünung, Gastronomie oder einfach Aufenthaltsfläche genutzt werden könnte. Ein Parkplatz nimmt heute mehr Fläche ein als das durchschnittliche deutsche Kinderzimmer.

Ein Ziel der Stadt Bonn ist deshalb, dass die Kosten der Parkflächen mehr durch die Nutzer*innen der Parkflächen und weniger durch die Allgemeinheit finanziert werden. Deshalb soll es eine flächendeckende Bewirtschaftung geben und ein Bewohnerparkausweis soll einen Euro am Tag kosten, also 360 Euro jährlich. Angemessene Parkgebühren helfen u.a. dabei, das Parken von der Straße in Parkhäuser und andersgenutzte Garagen zu verlagern. Da die gestiegenen Kosten für manche Haushalte eine Belastung darstellen können, wurde in Bonn bei den Kosten auf eine soziale Staffelung geachtet. Menschen mit geringem Einkommen werden zu 75 Prozent befreit von den Anwohnerparkgebühren. Gleichzeitig hat die Politik mit dem neuen Haushaltsplan 23/24 beschlossen, die Einkommensgrenze für den Bonn-Ausweis anzuheben, so dass mehr Menschen von den Leistungen profitieren.

Mobilität gerecht gestalten und für alle zu ermöglichen

Kinder und Jugendliche können nicht Auto fahren. Viele ältere Menschen wollen oder können ebenfalls nicht mehr Auto fahren. Nicht wenige Menschen können sich ein Auto nicht gut leisten. Ein Auto kostet eine Privatperson mehrere tausend Euro im Jahr. Es ist daher eine Frage der Teilhabe und Gerechtigkeit, dass wir einfachere Mobilität jenseits des Autos ermöglichen. In Bonn wird das Deutschlandticket beispielsweise sozial ausgestaltet



Abb. 3: Der Stiftsplatz in Bonn am Tag der Städtebauförderung ...

Quelle: Bundesstadt Bonn



Abb. 4: ... und wie der Stiftsplatz bis dato ansonsten aussieht

Quelle: Bundesstadt Bonn

durch ein 19 Euro Schüler*innenticket und ein 19 Euro Sozialticket. Für Kinder oder Senioren, aber auch alle anderen Menschen, die nicht Autofahren können oder wollen, ist der Umweltverbund die Voraussetzung für eigenständige und unabhängige Mobilität.

Ziel der Mobilitätswende ist daher auch eine Auflösung der Abhängigkeit vom Auto und den damit verbundenen Einschränkungen und Nachteilen. Die Mobilitätswende ist ein Motor sozialer Teilhabe für alle Bonner*innen.

3. Wie kann die kommunale Mobilitätswende umgesetzt werden?

Die Stadt Bonn möchte den Menschen und dessen Bedürfnisse nach Mobilität und Lebensqualität in der Stadt ins Zentrum ihrer Planung rücken. Auf dem Weg zur Mobilitätswende kommen dabei verschiedene Herausforderungen und Lösungsansätze zum Tragen.

Masterplan Mobilität: Die Mobilitätswende kann nur schrittweise umgesetzt werden

Die Mobilitätswende braucht verbindliche strategische Leitlinien, die Ziele für die Mobilitätswende definieren und Standards festlegen, die dann auf alle anstehenden Planungen angewendet werden können. In Bonn ist das beispielsweise die Parkraumstrategie, also die Strategie für den Umgang mit dem ruhenden Verkehr (Management parkender Autos, aber auch Räder, E-Scooter und Carsharing etc.). oder der Radwegenetzplan für ein durchgängiges und sicheres Radwegenetz durch ganz Bonn. Solche Strategien und Konzepte vereinfachen dann Entscheidungen im Einzelnen, weil geschaut werden kann, an welchem Ort welche Standards angewendet werden sollten – z.B. handelt es sich um eine Radvorrangroute oder nur um eine Nebenroute? Davon hängt ab, in welcher Qualität ein Radweg gebaut sein soll.

Ein Konzept zu haben bedeutet aber nicht, zuerst mal jeden Straßenzug in einer Stadt im Detail zu beplanen, bevor mit der Umsetzung angefangen wird. Denn das würde Jahre oder gar Jahrzehnte dauern und dann wäre der Plan schon wieder veraltet bevor auch nur eine Straße erneuert wurde.

Die Mobilitätswende ist daher nur schrittweise umsetzbar. Und das passiert auch im Zusammenspiel mit Baustellen zur Sanierung von Kanälen, oder dem Ausbau von Glasfaser und Fernwärme – dadurch können Synergiepotenziale ausgenutzt werden und die Baustellen müssen nur einmal eingerichtet werden. Durch die schrittweise Umsetzung sind auch Lernprozesse möglich, sodass zukünftige Maßnahmen auf Basis bisheriger Erfahrungen optimiert werden können.

Mit der schrittweisen Umsetzung ist die Herausforderung verbunden, dass auch die positiven Auswirkungen der Mobilitätswende erst schrittweise spürbar werden. Ein Radwegenetz ist erst ein Netz, wenn es wenige oder keine Lücken aufweist. In der Übergangszeit ist also der Vorteil eines einzelnen Straßenabschnitts noch nicht für alle überzeugend wahrnehmbar. Daher ist es so wichtig, eine positive Gesamtvision vor Augen zu haben und auch kommuni-

kativ vermitteln zu können. Die Menschen müssen wissen, wo wir hinwollen, um sich auf den Weg einzulassen.

Der Platz kann nur einmal verteilt werden: Alternative Mobilität stärken heißt auch Automobilität schwächen

Der Platz in der Stadt ist eine begrenzte Ressource. Wenn neue, sichere Fahrradwege gebaut werden oder die Gehwege barrierefrei gestaltet werden sollen und der ÖPNV zuverlässig und pünktlich ist, muss dafür der notwendige Platz zur Verfügung gestellt werden.

Immer wieder wird beispielsweise die Unpünktlichkeit des ÖPNV als Grund genannt, dass der ÖPNV keine solide Alternative zum Auto darstellt. Der Hauptgrund für Verspätungen des ÖPNV sind aber (Auto)stau oder falsch parkende Autos. Die Priorisierung des öffentlichen Nahverkehrs gegenüber dem Autoverkehr ist daher notwendig und kann nicht warten. Nur so werden Busse und Bahnen für alle zuverlässiger und attraktiver.

In Bonn wird derzeit u.a. ein Busbeschleunigungsprogramm umgesetzt: eine linienscharfe Untersuchung jeder einzelnen Busroute. Optimierungsvorschläge entlang der Linie werden anschließend der Politik zur Entscheidung vorgeschlagen. Das kann zum Beispiel bedeuten, dass ÖPNV an Ampeln bevorzugt werden und dass Parkplätze und Engstellen, die z. B. den ÖPNV immer wieder blockieren, beseitigt werden.

Weniger Abhängigkeit vom Auto

Wenn es darum geht, dem Umweltverbund mehr Platz auf der Straße zu geben, verweisen die Bedenken träger*innen oft auf die Abhängigkeit bestimmter Personengruppen vom Auto als Gegenargument für eine Mobilitätswende.

Heute werden auf Bonner Stadtgebiet jeden Tag noch mehr als vier Millionen Kilometer mit dem Auto zurückgelegt. Viele dieser Kilometer werden auf kurzen Strecken durch die Stadt gefahren und könnten schon jetzt durch eine Bahn- oder Busfahrt, Fahrradfahren oder zu Fuß gehen ersetzt werden.

Einige Menschen sind aber tatsächlich heute vom Auto abhängig. Dabei ist die Mobilitätswende aber ein echter und konstruktiver Lösungsansatz für die bestehenden Probleme unseres Verkehrssystems: nicht nur für Lärm, Schmutz, Klimakrise und den begrenzten Raum, den wir nun mal haben – sondern auch für die Abhängigkeit vom Auto.

Damit das gelingt müssen wir verstehen, warum die Menschen auf ein Auto angewiesen sind, und darauf basierend dann Angebote machen, die gute Mobilität für den Einzelnen ermöglichen, die dabei aber nicht länger auf Kosten von Mensch und Umwelt geht.

Mit der Förderung alternativer Mobilitätsformen wie Bike- und Carsharing schafft die Stadt Bonn derzeit weitere attraktive Alternativen für umweltfreundliche Mobilität für noch mehr Menschen. Die Stadt Bonn weist in diesem Jahr z. B. stadtweit Carsharing Plätze im öffentlichen Straßenraum aus und schafft so für Menschen, die zum Beispiel nicht täglich ein Auto benötigen, eine attraktive und günstige Alternative zum eigenen Auto.

Jede vom Auto auf den Umweltverbund verlagerte Fahrt reduziert die Menge an Autos auf der Fahrbahn und es gibt weniger Staus. Diejenigen, die dann noch Auto fahren, haben mehr Platz auf der Straße und auch bei der Suche nach einem Parkplatz.

Einigkeit bei den Zielen, aber Unstimmigkeiten bei der Umsetzung: das Beispiel Radentscheid und die Radpendlerroute im Beueler Rheinauenpark

Es ist auf allen politischen Ebenen festzustellen, dass auch bei politischer Einigkeit über die Ziele, in der konkreten Umsetzung eine Polarisierung zwischen Befürwortern und Gegnern entsteht. Im Bonner Stadtrat gab es 2021 ein breites politisches Bündnis für die Ziele des sogenannten *Radentscheid Bonn*. Das mit 28.000 gesammelten Unterschriften erfolgreiche Bürgerbegehren definiert sieben Ziele zur Förderung des Radverkehrs in Bonn, u. a. ein durchgängiges und sicheres Radwegenetz für die gesamte Stadt sowie bestimmte Vorgaben für den Ausbau (u. a. 15 km Rad- und Gehwege jährlich) und die Standards neuer Rad- und Gehwege (u. a. Radwege je Richtung mindestens 2 m breit, Gehwege 1,50 m).

Ein durchgängiges Radwegenetz finden viele wichtig und richtig. Dann kann man seine Kinder guten Gewissens im Stadtverkehr allein zur Schule fahren lassen. Senior*innen, die im Urlaub in Holland noch problemlos mit dem Fahrrad fahren, aber sich das in der Stadt nicht mehr zutrauen sich zwischen den Autos herzu schlängeln, können in der Stadt weiterhin mobil bleiben.

Trotz der breiten Zustimmung zu den Zielen des Radentscheids, zeigen sich in der Umsetzung schnell Konflikte. Sicherer Radverkehr braucht Platz, wohin also mit den Radwegen? Einige Parteien haben dem Radentscheid zugestimmt, aber nicht den konkreten Maßnahmen, die die Verwaltung in Folge ihres Auftrags der Politik vorgelegt hat. Auf Hauptstraßen sei kein Platz für Radwege, da fahren die Autos. In Nebenstraßen auch nicht, da parken die Autos. Offen gelassen wurde von den Kritiker*innen bisher allerdings, wohin die Radwege stattdessen sollen.

Der Beueler Rheinauenradweg ist eine Hauptachse im städtischen und regionalen Radverkehr. Der schmale Radweg wurde 2022 saniert und auf drei Meter ausgebaut. Nachdem den Ausbauplänen in allen Gremien zugestimmt wurde, kam es kurz vor der Umsetzung zu Protesten aufgrund der für den Ausbau notwendigen Baumfällungen. Die Proteste wurden durch ein hohes mediales Echo und politische Debatten begleitet, die bis auf höchste Ebene des Landesumweltministeriums eskalierten. Die Stadt hielt an den beschlossenen Plänen fest und baute den Radweg aus. Für 23 von Fällungen betroffene Bäume wurden rund 100 Ersatzpflanzungen im Bezirk Beuel vorgenommen. Die Bezirksregierung Köln hat auf Bitten des Umweltministeriums NRW die Rechtmäßigkeit zur naturschutzrechtlichen Befreiung geprüft und bestätigt, dass der Radwegeausbau im überwiegenden öffentlichen Interesse ist.

Seit dem Ausbau haben die Menschen die Möglichkeit, komfortabel und sicher mit dem Fahrrad in der Freizeit

oder zur Arbeit zu fahren. Die ausgebaute Strecke passt sich nach wie vor harmonisch in die Landschaft ein. Beschwerden gab es seit der Umsetzung keine mehr.

Die Vorteile der Mobilitätswende zeigen sich zeitverzögert: deshalb braucht es positive Zukunftsvisionen

Gerade Veränderungen im Straßenverkehr sind häufig aber erst einmal gewöhnungsbedürftig für viele Menschen. Die Maßnahmen der Mobilitätswende, die bereits jetzt in Bonn zu sehen und zu spüren sind, gehen manchen Bürger*innen daher auch zu schnell. Eine neue Verkehrsführung oder neue Parkregelungen haben beispielsweise direkte Auswirkungen auf die täglichen Wege vieler Menschen, an die sie sich erst einmal gewöhnen müssen. Doch neue Situationen bringen oft auch neue Möglichkeiten, das eigene Verhalten anzupassen, z. B. ein Carsharing-Auto in der Nähe zu nutzen oder mit dem Fahrrad umweltfreundlicher, gesünder und oft sogar zügiger voranzukommen. Jede Veränderung bringt also auch Vorteile mit sich, die Menschen im Laufe der Zeit kennen und meist auch schätzen lernen.

Besonders in der Vergangenheit politisch und medial umstrittene und aufgeheizte Projekte hatten im Nachhinein oft eine hohe Zustimmung und werden gut angenommen: in Bonn sind das beispielsweise das autofreie Rheinufer, die große Umweltpur auf der Ost-West-Achse oder die Verbreiterung des Radweges in der Rheinaue in Bonn-Beuel. Um solche Projekte umzusetzen, braucht es eine positive Zukunftsvision, die aufzeigt, wie es mal werden kann. Und es braucht mutige Politiker*innen, eine transparente und ehrliche Kommunikation und eine standfeste Stadtspitze, die auch Widerstände aushält.

Die Mobilitätswende ist ein gesamtgesellschaftlicher Transformationsprozess und fängt in den Verwaltungen an

Die Stadt Bonn arbeitet derzeit in Bonn unter Hochdruck an neuer Infrastruktur, neuen Radwegen, Umweltpuren und Mobilstationen. Aber wir wissen alle, dass die Mobilitätswende mehr ist als eine Frage der Infrastruktur. Sie ist eine Frage der Verhaltensänderung und der Gewohnheiten. Und jeder weiß, wie schwierig es ist, Gewohnheiten zu ändern. Das trifft im Übrigen nicht nur auf Individuen zu, sondern auch auf Organisationen, also auf Stadtverwaltungen: eine Stadtverwaltung kann nur eine Zukunft gestalten, die ihre Mitarbeitenden sich überhaupt vorstellen können. Wir können Städte nur anders planen, wenn wir anfangen, Städte anders zu denken. Es braucht also eine gemeinsame Zukunftsvision davon, wie es mal sein kann. Darauf aufbauend können wir dann eine Strategie entwerfen, wie wir zu diesem Zielbild hinkommen können und was das für die Stadtplanung bedeutet.

Bönnsche Viertel – Lebendige Räume für Menschen

Wenn man 30 verschiedene Person in der Verwaltung mit verschiedenen politischen Einstellungen und persönlichen Hintergründen fragt, wie sie sich ihr perfektes Wohnumfeld vorstellen, erhält man interessanterweise gar

nicht 30 verschiedene Antworten, sondern oftmals eine sehr ähnliche Beschreibung: dynamische und lebendige Nachbarschaften, eine sichere und grüne Straße, auf der die Kinder spielen können und die Menschen sich treffen und im Schatten der Bäume aufhalten können. In Bonn hat die Stadtverwaltung im Jahr 2022 einen ämter- und konzernübergreifenden Strategieprozess durchgeführt mit insgesamt über 60 Führungskräften aus Stadtverwaltung und Konzerntöchtern, in dem sie eine Vision der Mobilität von Morgen und erste Lösungsansätze auf dem Weg dorthin erarbeitet haben. Der Fokus war das Thema nachhaltige Mobilität in Wohnquartieren und herausgekommen ist das Projekt mit dem Titel: Bönnsche Viertel – Lebendige Räume für Menschen.

In diesem Jahr findet dazu in zwei ausgewählten Modellquartieren in der Stadt ein großer Mitwirkungsprozess statt – gemeinsam mit den Menschen vor Ort, direkt vor ihrer Haustür. Das Motto lautet, die Mobilitätswende erlebbar zu machen und die Menschen zu fragen: was braucht ihr, um nachhaltig mobil sein zu können?

Wie schaffen wir den Wandel?

Klar ist: Die Geschwindigkeit, mit der wir unsere Stadt in Richtung Nachhaltigkeit umbauen wollen und müssen, erfordert mehr und eine neue Art der Kommunikation – da befinden wir uns, auch als Verwaltung, gerade noch in einem Lernprozess.

Im bisher größten Mitwirkungsverfahren der Stadt Bonn *Bonn4Future – Wir fürs Klima*, haben zwischen 2021 und 2022 rund 300 Bonner*innen (zufällig ausgewählte Bürger*innen und verschiedenste Akteur*innen der Stadtgesellschaft) in vier Klimaforen gemeinsam daran gearbeitet, wie die notwendige Transformation gelingen kann. Ein wichtiges Ergebnis dieses stadtweiten Prozesses war, dass wir direkt vor Ort mit den Menschen in Kontakt treten müssen. So erreichen wir mehr Menschen und die Ideen und Diskussionen werden konkreter, Multiplikator*innen werden aktiviert und können den notwendigen Wandel unterstützen.

Kommunale Verkehrswende braucht externe Unterstützung

Die kommunale Verkehrswende ist voraussetzungs- und gelingt nicht ohne Unterstützung von Bund und Land. Nachhaltige Mobilität erfordert neue gesetzliche Rahmenbedingungen und mehr Handlungsspielräume für die Kommunen. Gegenwärtige Bestimmungen des deutschen Straßenverkehrsrechts und Straßenrechts beinhalten die einseitige Förderung des Autoverkehrs, wäh-

rend wichtige Ziele des Gemeinwohls wie der Schutz vor Lärm- und Luftverschmutzung und eine hohe Wohn- und Aufenthaltsqualität des öffentlichen Raums nicht ausreichend berücksichtigt sind. Die Schaffung fuß- und radverkehrsfreundlicher Infrastruktur, die Einrichtung verkehrsberuhigter Bereiche oder die Festlegung von Geschwindigkeitsbegrenzungen werden durch hohe Hürden und Einschränkungen erschwert. Deshalb braucht es einen grundlegenden Paradigmenwechsel und eine umfassende Überarbeitung der rechtlichen Rahmenbestimmungen.

Auf der anderen Seite sind Fördermittel für kommunale Verkehrsprojekte oft an starre Bedingungen geknüpft und mit hohem bürokratischem Aufwand verbunden, der auf Kosten der wertvollen personellen Planungsressourcen geht. In Bonn wurde beispielsweise im Jahr 2021 eine innerörtliche Brücke fertiggestellt, bei der geplant war, dass Zufußgehende und Radfahrende sich den Gehweg teilen, während Autos auf zwei Spuren je Fahrtrichtung fahren. Der Stadtrat entschied die Spuraufteilung zu ändern, so dass Radfahrenden jetzt eine Spur zur Verfügung steht und zu Fußgehende den Gehweg sicher für sich nutzen können. Die entsprechende obere Planfeststellungsbehörde hat auch nach zwei Jahren noch nicht bestätigt, dass diese Änderung im Rahmen der Förderung möglich ist. Für eine erfolgreiche kommunale Verkehrswende müssen sich Förderprogramme an neuen Planungsstandards orientieren und für Verwaltungen flexibler handhabbar werden – gerade für Planungen von Infrastruktur, die Jahrzehnte halten soll.

4. Die Mobilitätswende ist eine große Herausforderung, aber eine noch größere Chance, das Leben aller Bonnerinnen und Bonner zu verbessern

Die kommunale Verkehrswende braucht eine positive Zukunftsvision und mutige Oberbürgermeister*innen und Politiker*innen, eine aktive Zivilgesellschaft und eine große Bereitschaft über den richtigen Weg zum Ziel zu debattieren und zu ringen – dazu gehört Kompromisse einzugehen, aber auch Widerstände auszuhalten. Verwaltungen müssen lernen, nicht nur den Status-Quo zu verwalten, sondern die Stadt zukunftsfähig weiterzuentwickeln. Die Verwaltung braucht Mut auch Dinge auszuprobieren, selbstkritisch zu kommunizieren und aus Fehlern zu lernen. Die demokratisch gewählten Gremien brauchen Durchsetzungskraft und den Willen, sich für das Gemeinwohl einzusetzen und dabei Konflikte ehrlich und sachlich auszutragen. Gemeinsam können wir es schaffen, die Mobilitätswende umzusetzen.

Dana Maille

Innenstädte unter Druck

Herausforderungen und Perspektiven unter besonderer Berücksichtigung der Stadt Neuss

Die Innenstadtentwicklung ist seit jeher ein dynamischer Prozess, der ein flexibles Change-Management benötigt, um sich an diese dauerhaften Veränderungen anzupassen. Innenstädte sind Orte des Miteinanders und Zusammenkommens. Aus diesem Grund gilt es besonders die Multifunktionalität einer Innenstadt zu fördern und den Menschen nicht nur den einen, sondern möglichst viele Besuchsgründe zu geben. Auch die Stadt Neuss steht aktuell vor dieser Herausforderung, wobei bevorstehende Veränderungen (Kaufhaus-Schließung, Landesgartenschau 2026, ...) erfolgreich implementiert werden müssen.

„Innenstädte und Zentren sind seit jeher Orte des urbanen Lebens, das geprägt ist durch Handel, Wohnen, Arbeit, Kultur, Tourismus, und das Aufeinandertreffen und Zusammenkommen von Menschen“ (Deutscher Städtetag 2021). Genau diese Lebendigkeit führt dazu, dass Innenstädte einen dauerhaften Prozess des Wandels erleben. Heutzutage sind die Schlagworte Verödung, Überkommerzialisierung, Filialisierung und Banalisierung (vgl. Gerber 2020, S. 191). Dabei verliert der Einzelhandel an Frequenz und der daraus resultierende Leerstand in Innenstädten nimmt zu (vgl. Reink 2022, S. 30). Durch die COVID19-Pandemie erfolgte im Online-Handel nochmal eine massive Beschleunigung (vgl. Simon-Kucher & Partners 2021), während der stationäre Einzelhandel immer rückläufiger wird. Sinkende Einnahmen und Besucherzahlen sowie steigende Kosten für Miete und Personal führen zu Ladenschließungen: Innerhalb der letzten zehn Jahre ist die Zahl der Ladengeschäfte um 10,3 Prozent gesunken, allein von 2019 bis 2020 um 4,3 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt 2022).

Aber wie holen wir die Menschen zurück in die Innenstädte und sollten wir das überhaupt tun? Diese Fragen stellen sich aktuell viele Zuständige der Stadtentwicklung und des Stadtmarketings. So steht auch Neuss vor der Frage, wie der Einzelhandel und das Leben in der Innenstadt gestärkt werden können. Erst am 13. März 2023 ging die Schließungswelle der GALERIA Karstadt Kaufhof durch die Medien: 52 Filialen sollen deutschlandweit geschlossen werden, darunter auch Neuss (vgl. Metzger 2023). Das hat fatale Folgen für Neuss: 10.000 Quadratmeter Ladenfläche stehen leer und die Produktauswahl in der Innenstadt schrumpft erheblich.

Neben dem Einkaufen sind Innenstädte aber auch ein soziales sowie kommunikatives Zentrum und daher unersetzlich für das Leben in einer Stadt (vgl. Deutscher Städtetag 2021). Eine „Aufenthaltsdose“ soll in Neuss der neue Bürgerpark im Rahmen der Landesgartenschau 2026 werden, welche Hoffnung auf die Innenstadtstärkung und größere Besucherströme in die Innenstadt macht. Dafür

muss allerdings die Aufenthaltsqualität der Innenstadt verbessert werden und die Landesgartenschau muss sich dort wiederfinden. Es stellt sich daher die Frage, was erwarten die Menschen von einer Innenstadt und was zieht sie dorthin.

Die Rolle des Citymanagements für eine attraktive Innenstadt

„Traditionell gilt eine Innenstadt als Ort des Handels“, jedoch erfüllt sie ganz unterschiedliche Funktionen, was wiederum zu den verschiedensten Interessenlagen führt (Gerber 2018, S. 192). Aus diesem Grund sollte nie vergessen werden, dass die Innenstadtentwicklung vor allem ein dauerhafter Prozess ist, der das Vernetzen sowie ein kooperatives Handeln aller innerstädtischen Akteure, wie bspw. dem Freizeit- oder Kultursektor, voraussetzt (vgl. ebd., S. 192, 195). Dabei setzt sich das Citymanagement „aktiv für eine integrierte, wirtschaftlich tragfähige, sozial ausgewogene und ökologisch orientierte Innenstadtentwicklung und den gemeinsamen Dialog über die Innenstadt“ ein (vgl. Manfrahs 2020, S. 54). Der Citymanager wird damit als „Kümmerer“, „Antreiber“ und „Koordinator“ definiert (ebd.). Eine strukturelle Verflechtung mit Stadtmarketing, Wirtschaftsförderung und Tourismus ist dabei von hoher Relevanz (vgl. Gerber 2018, S. 201 f.). „Citymanager müssen interdisziplinär arbeiten und denken, um Brücken zwischen den verschiedenen Funktionsbereichen einer Stadt schlagen zu können“ (ebd., S. 195). Als Vermittler und Impulsgeber müssen sie zwischen den unterschiedlichsten Interessenlagen ausgleichen und sich in dem politischen Umfeld behaupten (vgl. ebd.). Dabei birgt die Politik durch ihre Wahlperioden eine große Herausforderung bezogen auf die kontinuierlichen Marktbearbeitung (vgl. Gerber 2018, S. 201 f.). Ein Citymanager benötigt also eine starke Kommunikationskraft, hohe Frustrationstoleranz und Hartnäckigkeit. Am wichtigsten ist aber die städtische Unterstützung, da das Citymanagement sonst weder dem strategischen Anspruch des Imagemarketings gerecht wird noch auf Dauer existieren kann (vgl. ebd., S. 195 f.).

Außerdem sollten besonders kleinere, inhabergeführte Unternehmen, die nicht die Ressourcenverfügbarkeit haben wie größere Filialsysteme, Unterstützung vom Citymarketing erhalten, um die Individualität einer Innenstadt zu fördern (vgl. ebd., S. 202). Um bei Ladenschließungen Leerstände zu vermeiden, kommen Zwischennutzungskonzepten, wie Kunstausstellungen oder Pop-up-Stores, eine hohe strategische Bedeutung zu. Dabei kann das Citymanagement mitwirken, indem es mit Maklern, Immobilieneigentümern sowie Geschäftsinhabern in den Dialog tritt und eng mit der Wirtschaftsförderung zusammenarbeitet (vgl. ebd., S. 196 f.). Auf diese Weise können Anbieter und Nachfrager zusammengeführt werden und im Idealfall den Standort durch eine adäquate Zwischennutzung stabilisieren oder sogar neu entwickeln. Darüber hinaus sollte Citymarketing aber nicht nur eindimensional als Leerstandmanagement betrachtet werden (vgl. Manfrahs 2020, S. 21 f.). Es ist wichtig, die Optimierung der Innenstadt auf *allen* Ebenen voranzutreiben, da diese sich gegenseitig bereichern. Zum Beispiel ist eine gute Erreichbarkeit im Individual- und Personennahverkehr unerlässlich (vgl. Gerber 2018, S. 199). Hierbei kann das Citymanagement durch Beschilderung und Fußgängerleitsysteme zu einer verbesserten Orientierung beitragen. Herausfordernd sind an dieser Stelle die – auch in Neuss – sehr unterschiedlichen Interessengruppen, die sich teilweise gegenseitig ausschließen. So wollen, besonders ältere Leute, mit dem Auto direkt vor der Arztpraxis halten, während auf der anderen Seite die Fußgängerfreundlichkeit darunter leidet. Was allerdings nicht diskutiert werden sollte, ist die digitale Erreichbarkeit über Social-Media-Kanäle und Websites. Hierbei kommt dem Citymanagement eine weitere Rolle als „digitaler Kümmerer“ hinzu (Gerber 2018, S. 199 f.). Hierzu zählt der Einsatz von Apps, Open Data, standortbezogenen Diensten und Community-Plattformen, um den Interaktionsbedürfnissen der Besucher zu entsprechen (vgl. ebd., S. 201). Diese Anforderung wird von vielen unterschätzt und die Digitalisierung als Konkurrenz betrachtet. Dies ist allerdings nicht der Fall. Der Einzelhandel leidet zwar aktuell unter der Digitalisierung, allerdings eröffnet diese in der Gesamtheit betrachtet durch eine neue Form der Erreichbarkeit und neue Visualisierungsmöglichkeiten viele Chancen für die Innenstadt.

Auch die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit in Form des Citymarketings gehören zu den Pflichtaufgaben des Citymanagements, wobei die externe als auch die interne Kommunikation in Form von Newslettern und Netzwerkarbeit relevant sind (vgl. ebd.). Durch das Citymarketing soll das Alleinstellungsmerkmal der Innenstadt nach außen (Image) und nach innen (Identität) gestärkt werden.

Diese Aufgabenvielfalt lässt sich nicht von einer Person allein bewältigen, weshalb an dieser Stelle in vielen Kommunen die personelle Ressourcenverfügbarkeit erhöht werden muss. Aktuell arbeitet die Stadt Neuss mit einem Citymanager, welcher von weiteren Abteilungen (Marketing/Events) Unterstützung erhält.

Innenstädte zukünftig beleben

Dass aktuell ein Rückgang der Innenstädte besteht, steht außer Frage. Die Digitalisierung und Veränderung des Konsumentenverhaltens sind dabei Kernelemente des Wandels (vgl. ebd., S. 192). Aber auch die fehlende Angebotsvielfalt sorgen für geringer werdende Besucherzahlen. Heinemann sieht dabei die Herausforderung in „der Einordnung der Kausalität von Entwicklungen des Online-Handels und räumlichen Erkenntnissen“, wobei die Abgrenzung gegenüber anderen Einflüssen für eine entsprechende Handlungsempfehlung essenziell ist (vgl. Heinemann 2017, S. 25). Das macht es besonders schwierig einen klaren „Startpunkt“ zur Optimierung einer Innenstadt zu benennen.

Ein essentieller Baustein für die Stärkung von Innenstädten ist es, eine eigene Persönlichkeit bzw. ein eigenes Profil zu entwickeln, um den Standort unverwechselbar und interessant zu machen (vgl. Manfrahs 2020, S. 59). Auf diese Weise wird klar, wie eine geeignete Zukunftspositionierung aussieht und wer die Hauptzielgruppen der Stadt sind, auf die das Innenstadtangebot zugeschnitten werden sollte. Darüber hinaus können Standortmehrwerte festgelegt werden und eine Abgrenzung zu anderen Regionen oder Konkurrenzangeboten erfolgen. Im Anschluss an diese inhaltliche Profilentwicklung müssen dann passende Innenstadtmaßnahmen umgesetzt werden (vgl. ebd., S. 61): Dabei sollte dies von *allen* Akteuren durchweg gelebt und umgesetzt werden, damit hier ein einheitliches Bild entsteht (vgl. ebd.). Das entwickelte Stadtprofil und die Innenstadt sollten hierzu als Marke behandelt und stetig weiterentwickelt werden. Hierfür wurde in Neuss neben dem Stadtmarketing (vgl. Neuss Marketing 2023) eine zielgerichtete neue Marke nur für die Innenstadt gegründet (NeussCity), welche von der Werbegemeinschaft „Zukunftsinitiative Neuss“ (ZIN) unterstützt wird. Mit diesen Akteuren soll die Attraktivität der Innenstadt gestärkt und gefördert werden.

Während das Citymanagement die vergangenen Jahre immer unterschiedliche Schwerpunkte hatte, so steht zukünftig besonders die *Schaffung von Aufenthaltsqualität* im Mittelpunkt (vgl. Bundesvereinigung City- und Stadtmarketing Deutschland e.V. 2022), so auch in Neuss. Die Aufenthaltsqualität wird dabei bestimmt durch Sauberkeit, Ordnung und Sicherheit in der Innenstadt. Auch attraktive Möblierung und Bepflanzungen tragen zur Steigerung der Aufenthaltsqualität bei (vgl. ebd.). Genauso erhöhen überbetriebliche Serviceangebote, wie „Nette Toilette“ (Konzept, bei dem die Stadt Gastronomen finanziell bezuschusst und Passanten die Toiletten der Gastronomen kostenfrei nutzen können), Parkticketerstattungen, Gutscheinsysteme, Shoppingcards oder mobile Stadtinformationssysteme die Qualität einer Innenstadt (ebd., S. 199). Seit Juni 2023 nimmt Neuss an dem Projekt „Nette Toilette“ teil, was bereits jetzt positiven Anklang erfährt. Um die Aufenthaltsqualität in Neuss weiter zu steigern, wurden Einzelhändler kostenfrei mit Bänken ausgestattet, die sie vor ihren Läden platzieren können, genauso wie Blumenvasen, die entsprechend den Jahreszeiten und Veranstaltungen in der Stadt ge-



Abb. 1: Blumenschmuck im Hauptstraßenzug in Neuss

Foto: Melanie Stegemann, Neuss



Abb. 2: Veranstaltung „Nüsser Genüsse“ auf dem Freithof in Neuss

Foto: Dana Maille, Neuss

schmückt werden. Außerdem zieren Blumen ab Frühling den Hauptstraßenzug in Neuss (vgl. Abb. 1).

Die CIMA Beratung + Management GmbH hat zusammen mit unterschiedlichen Akteuren, wie beispielsweise dem Deutschen Industrie und Handelskammertag e.V. und dem Handelsverband Deutschland, ein repräsentatives Panel zu den Stimmungsbildern „Innenstadt“, „Shopping“, „Nahversorgung & Erreichbarkeit“ und „Wohnen & Leben“ in Deutschland erstellt (vgl. CIMA 2022). Zusammenfassend haben die Ergebnisse dieser Studie gezeigt, dass der Erfolg einer lebendigen Innenstadt das Miteinander ausmacht:

„Geschäfte, Restaurants und Cafés, Büros, Kinos, Theater, Konzertsäle, urbane Produktion, aber auch Bildungseinrichtungen, medizinische Versorgung und (öffentliche) Institutionen sowie Wohnen. Dabei geht es zukünftig nicht nur um ein attraktives Zentrum, sondern auch um die klimagerechte, digital vernetzte und erreichbare Innenstadt mit einem vielfältigen Angebot für alle Altersgruppen. Dazu gehören unter anderem alternative Nutzungsformen öffentlicher Flächen oder ein professionelles Immobilien- und Leerstandsmanagement“ (CIMA 2022, S. 47).

Hier zeigt sich, dass Multifunktionalität ein wichtiges Stichwort ist und der Einzelhandel nicht mehr als *Haupt-Frequenzbringer* fungiert. Aus diesem Grund setzt die Stadt Neuss viel auf kostenfreie Outdoor-Veranstaltungen für alle Zielgruppen (vgl. Abb. 2).

Bezogen auf die Digitalisierung sollte sich das Stadtmarketing nicht auf bereits implementierten Technologien ausruhen und besonders nicht die Augen vor dem technologischen Wandel verschließen (vgl. Haderlein 2018, S. 268). Denn digitale Technologien sind nicht der „Niedergang“ für Innenstädte, sondern bringen viele Chancen mit sich. Problematisch wird es erst dann, wenn keinerlei digitale Kommunikation mit potenziellen Besuchern stattfindet, denn diese wird im heutigen digitalen Zeitalter von allen Generationen erwartet (vgl. CIMA 2022, S. 19).

Das Gleiche gilt für den Einzelhandel: Denn die Omni-Channel-Nutzung und der Cross-Channel-Verkauf holen die Konsumenten im Internet ab und ermöglichen den stationären Verkauf attraktiv zu halten (vgl. Heinemann 2017, S. 33 ff.). Die vollständige Ignoranz der digitalen Welt hingegen bringt keinem Einzelhändler steigende Umsätze. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass diese Umsetzung nicht nebenbei von den inhabergeführten Läden durchgeführt werden kann, sondern Kompetenz, Zeit, Geld und Unterstützung des Citymanagements benötigt.

Wichtig ist, dass die Zukunft heute neu gedacht werden muss und nicht an alten Konzepten festgehalten werden sollte. Dafür haben sich die äußeren Einflussfaktoren in den letzten Jahren zu stark gewandelt. Auch wenn Experten in der Literatur die Bedeutung des stationären Einzelhandels unterschiedlich einschätzen, ist doch bei allen ein gemeinsamer Nenner zu finden: *Die Multifunktionalität ist ein ganz entscheidender Faktor für die Zukunft und diese gilt es auszubauen, wenn die Besucherfrequenz in Innenstädten erhöht werden soll.*

Fazit

Besonders in der aktuellen wirtschaftlichen Lage ist es wichtiger denn je, den Menschen möglichst viel zu ermöglichen, anstatt zu regulieren. Neben den Einschränkungen der Freizeitgestaltung in den „Corona-Jahren“ bereitet aktuell die politische Lage der Bevölkerung finanzielle Sorgen und damit wieder Einschränkungen. Der öffentliche Raum einer Innenstadt sollte dafür sorgen, dass Menschen, unabhängig von äußeren Gegebenheiten, zusammenkommen, sich aufhalten und wohlfühlen können.

Die Innenstädte stehen meiner Meinung nach aktuell nicht vor dem „Untergang“, sondern vor dem Neuanfang, wobei die Neuorientierung das Ziel ist: Neue Konzepte der Nutzung schaffen, Multifunktionalität ermöglichen und den digitalen Wandel als Chance sehen. Das Internet ermöglicht es einfacher denn je, viele Menschen zu erreichen. Nur wenn die vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten der Innenstadt umgesetzt und über diverse Kanäle verbreitet werden, können alle Zielgruppen angesprochen werden. So

wird die Innenstadt als Ort wieder präsent in den Köpfen der Menschen und sie suchen diese verstärkt auf, um dort zu verweilen. Dabei sind digitale Umsetzungen auf keinen Fall die „Rettung“ und einzige Maßnahme. Die Innenstädte müssen zuvor attraktiv und divers gestaltet werden. Das Internet gilt dann als unterstützende Maßnahme. Zudem gilt es zu beachten, dass für eine belebte Innenstadt weit- aus mehr nötig ist als Citymanagement allein. Dieses stellt lediglich eine Säule zur Optimierung der Innenstädte dar.

Zukünftig ist klar: Trends und Einstellungen werden weiterhin von Generation zu Generation und situations- bedingt stark im Wandel bleiben. Wenn hier kein fle- xibles und agiles Change-Management bei den zustän- digen Akteuren bewiesen wird, bringt eine einmalige Veränderung nichts. Zuständige müssen in einer dyna- mischen Welt immer am Zahn der Zeit bleiben und sich nach aktuellen Entwicklungen richten. Das birgt große Herausforderungen und Kompetenzen, ist aber trotz al- le dem unabdingbar. Kaum ein Bereich ist so schnelllebig betroffen wie das Konsumverhalten. Während nach der Corona-Pandemie alle Geld angespart hatten, raus woll- ten und sehr konsumbereit waren, führt der Ukraine- Russland-Konflikt und die daher steigenden Preise zu ei- nem Rückgang der Konsumbereitschaft (vgl. McKinsey & Company 2022) – selbst die Online-Umsätze gingen 2022 zurück (vgl. Kläßen 2023).

Eine Pauschalisierung der Innenstadtentwicklung ist dabei nicht möglich. Konzepte müssen individuell auf die Gegebenheiten einer Stadt ausgerichtet werden. Jede Stadt hat andere Voraussetzungen, andere Bevölke- rungsdemografien und andere Mittel. Dabei gilt es zu prü- fen, welche Gründe aktuell für oder gegen einen Besuch der eigenen Innenstadt sprechen und was sich die Bevölkerung der Region in Zukunft wünscht.

Neuss konzentriert sich aktuell auf die bevorstehende Landesgartenschau in 2026 und wie die dort entstehenden Besucherströme durch Cross-Selling-Aktionen, Events oder bauliche Maßnahmen in die Innenstadt geleitet wer- den können. Dafür muss die Innenstadt allerdings vor- ab attraktiv gestaltet werden, damit die Gäste auch nach der Landesgartenschau wieder in die Neusser Innenstadt kommen.

Literatur

- Bundesvereinigung City- und Stadtmarketing Deutschland e.V. (2022): Auswertung der bcsd-Umfrage 2022: Stadtmarke- ting im Profil: Aufgabe, Bedeutung und Entwicklung (ht- tps://www.bcsd.de/suchergebnisse/?datei=web_bcsd_ brosch_umfrage_2022_221121.pdf; 25.3.2023)
- CIMA Beratung + Management GmbH (2022): cima.monitor. Deutschlandstudie INNENSTADT (https://cimamonitor. de/wp-content/uploads/2022/12/deutschlandstudie_in- nenstadt_2022.pdf; 19.7.2023)
- Deutscher Städtetag (2021): Zukunft der Innenstadt: Entwurf eines Diskussionspapiers (https://www.staedtetag.de/files/

- dst/docs/Publikationen/Positionspapiere/2021/210224- diskussionspapier-zur-innen-stadt.pdf; 20.5.2023)
- Gerber, Michael (2018): Citymanagement, in: Meffert, Heribert et al. (Hrsg.): Praxishandbuch City- und Stadtmarketing, Wiesbaden: Springer Gabler Verlag, S. 191–204
- Haderlein, Andreas (2018): Die digitale Stadt, in: Meffert, Heribert et al. (Hrsg.): Praxishandbuch City- und Stadt- marketing, Wiesbaden: Springer Gabler Verlag, S. 257–269
- Heinemann, Gerrit. (2017): Die Neuerfindung des stationären Handels, Wiesbaden: Springer Gabler Verlag
- Kläßen, Michael (2023): Inflation: Onlinehandel ist erst- mals in Deutschland geschrumpft, in: Süddeutsche Zeitung vom 26.1.2023 (https://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/ onlinehandel-e-commerce-amazon-inflation-sparen- 1.5739097; 28.3.2023)
- McKinsey & Company (2021): Akzente: Die Krise und die neu- en Konsumenten: Corona hat Europas Lebensmittelhandel verändert: Auf welche Trends die Branche reagieren muss (https://www.mckinsey.de/~media/mckinsey/locations/ europe%20and%20middle%20east/deutschland/bran- chen/konsumguter%20handel/akzente/ausgaben%20 2021/akzente121gesamt.pdf; 14.7.2023)
- McKinsey & Company (2022): McKinsey-Umfrage: Sorge vor steigenden Preisen verfestigt sich (https://www.mckinsey. de/news/presse/2022-07-18-consumer-sentiment-ju- li-2022; 25.3.2023)
- Metzger, Nils (2023): 52 Standorte betroffen. Wo Galeria Karstadt Kaufhof Filialen schließt, in: ZDFheute vom 13.3.2023 (https://www.zdf.de/nachrichten/wirtschaft/ galeria-karstadt-kaufhof-52-laeden-schliessung-100.html; 20.3.2023)
- Neuss Marketing (2023): Werbekampagne „In NE ist al- les drin“ (https://www.neuss-marketing.de/ueber-uns/; 20.3.2023)
- Reink, Michael (2022): Handel und Innenstadt – hat diese Liaison noch eine Zukunft? (https://www-wiso-netze.pxz. iubh.de:8443/document/HDJ_ef02869a88657a2cd10d- fbd752ca91f069aa3146; 14.3.2023)
- Simon-Kucher & Partners (2021): Studie zur Zukunft des Shoppings in Innenstädten: Kunden wollen Einkaufs- erlebnis, Events und soziale Begegnungen (https://www. presseportal.de/pm/78805/4874125; 25.3.2023)
- Stadt Neuss (2021): Bewerbung für die Landesgartenschau 2026 (https://www.neuss.de/leben/stadtplanung/landes- gartenschau/unterlagen-bewerbung/laga-neuss_2021- 10-19_96dpi.pdf; 15.3.2023)
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2022): Innenstädte: Stationärer Einzelhandel mit Bekleidung, Büchern, Spiel- waren und Elektronik erfährt teils deutliche Umsatzeinbußen gegenüber Vor-Corona-Jahr (https://www.destatis.de/DE/ Presse/Pressemitteilungen/2022/11/PD22_N065_45. html; 20.3.2023)

Dana Maille ist Projektleiterin im Bereich Stadtmarketing/Online-Marketing bei der Neusser Marketing GmbH & Co. KG und hat zuletzt ihre Bachelorarbeit über die Entwicklung und Zukunft deutscher Innenstädte am Beispiel von Neuss verfasst. Kontakt: dana.maille@neuss-marketing.de

Christian Rusche

Die Fünfte Jahreszeit als Wirtschaftsfaktor

Es gibt in ganz Deutschland die Tradition, vor dem Beginn der Fastenzeit vor Ostern noch einmal zu feiern. Karneval, Fasching, Fasnacht usw. beginnen am 11.11. eines Jahres und enden am Aschermittwoch des Folgejahres. Dieser Zeitraum wird Session genannt und variiert in der Länge, was einen Einfluss auf die wirtschaftlichen Effekte hat. Diese wirtschaftlichen Effekte zu quantifizieren ist nicht trivial. Für die letzte Session 2022/23 variieren sie zwischen 1,8 und 2,8 Milliarden Euro für ganz Deutschland. Davon entfallen mehr als 40 % auf Nordrhein-Westfalen und allein auf Köln rund 23 %. Relativ gesichert ist, dass mehrere Zehntausend Arbeitsplätze an den Feierlichkeiten hängen.

Einleitung

Die sogenannte Fünfte Jahreszeit hat in Deutschland viele Namen: Karneval, Fasching, Fastnacht oder Fasnet. Widmann (2000, S. 61) hat in seinem Beitrag versucht, die Bezeichnung nach Kreisen zuzuordnen. Grob vereinfacht wird im Norden, beginnend ab Bonn, vor allem vom Karneval gesprochen, während im Südosten einschließlich Sachsens und Teilen Mecklenburg-Vorpommerns der Begriff Fasching verwendet wird. Im Südwesten dominieren Fasnet, Fasnacht und Fastnacht. Diese Bezeichnungen bedeuten so viel wie die Nacht vor der Fastenzeit. Fasching dagegen geht auf das Ausschenken des Fastentrunks zurück (ebd., S. 60). Und auch Karneval kann mit dem letzten Fest vor dem Beginn der Fastenzeit vor Ostern in Verbindung gebracht werden: So wird die Fastenzeit im italienischen scherzhaft „carne vale“ („Fleisch, leb wohl!“) genannt (ebd.). Folglich hat sich in ganz Deutschland das Brauchtum, bis Aschermittwoch, dem Beginn der Fastenzeit, noch einmal kräftig zu feiern, etabliert. Im Jahr 2014 wurden der Rheinische Karneval mit all seinen lokalen Varianten und die Schwäbisch-Alemannische Fastnacht sogar in das *Bundesweite Verzeichnis des immateriellen Kulturerbes* aufgenommen (Deutsche UNESCO-Kommission, 2023). Aufgrund der hohen Bedeutung für ganz Deutschland wird im Folgenden gezeigt, wie groß die wirtschaftliche Bedeutung der Fünften Jahreszeit ist. Dazu werden zunächst relevante Studien kurz zusammengefasst. Anschließend werden die wirtschaftlichen Effekte für die Session 2022/23 geschätzt, bevor dieser Beitrag mit einem Fazit endet.

Vorhandene Studien

Bereits Widmann (2000, S. 61) gibt eine Schätzung für die wirtschaftlichen Effekte der Fünften Jahreszeit an. Demnach handele es sich um ein Marktvolumen von 4,5 bis 5 Milliarden DM (circa 2,3 bis 2,6 Mrd. Euro). Zudem würden 50.000 Vollzeitarbeitsplätze gesichert. Zur Gründung der Aktion „Fasching hat Herz“ durch 15 Faschingsgesellschaften (Münchner Gesellschaft Narrhalla, 2013) wurden Schätzungen des Bundes Deutscher Karneval (BDK), in dem 2,6 Millionen Mitglieder in circa 4.700 Vereinen organisiert sind, angeführt, um die Bedeutung zu unterstreichen. Demnach würden jährlich

circa zwei Milliarden Euro durch Karneval usw. umgesetzt. Die Werte dürften sich auf die Session 2012/13 beziehen. Zudem würden bundesweit 40.000 Arbeitsplätze in 3.000 Unternehmen geschaffen. Zusätzlich wird eine Schätzung des Marktvolumens nach Bundesländern angegeben. Demnach entfallen 43 % des Gesamtumsatzes auf Nordrhein-Westfalen. Auf Platz zwei folgt Bayern (13 %) vor Baden-Württemberg (12 %). Auf den weiteren Plätzen: Hessen kommt auf 8 % und Rheinland-Pfalz auf 7 %.

Neben diesen nationalen Studien gibt es auch Analysen, die die Bedeutung von Karneval für einzelne Städte untersuchen. Unter anderem zu nennen sind Welp (2010), der für Münster einen positiven Effekt von rund 18 Millionen Euro berechnet, und Sellenthin (2013), der für Koblenz einen Effekt von 23,4 Millionen Euro ermittelt. Zudem gibt es zwei Studien, die sich mit dem Kölner Karneval befassen: Die Boston Consulting Group (BCG 2009) schätzt die Wirtschaftskraft des Kölner Karnevals in der Session 2008/09 auf rund 460 Millionen Euro, zusätzlich wird von rund 5.000 geschaffenen Arbeitsplätzen ausgegangen. Die Boston Consulting Group und die Rheinische Fachhochschule Köln (BCG/RFH 2019) kommen in einer Folgestudie für 2018 auf einen Umsatz von 596 Millionen Euro und circa 6.500 Arbeitsplätze.

Schätzung für die Session 2022/23

Die zuletzt genannte Studie (BCG/RFH 2019) hat jedoch einen Schönheitsfehler: Sie vermischt zwei aufeinanderfolgende Karnevalssessionen. Die Session beginnt jeweils am 11.11. eines Jahres und endet am Aschermittwoch des Folgejahres. Da sich die Lage des Aschermittwochs am Osterfest orientiert, variiert auch die Länge einer Session. Die Studie bezieht die Daten zu den Umzügen und zu Weiberfastnacht aus dem Februar 2018 und damit der Session 2017/18, während die Daten zum 11.11. ebenfalls aus dem Jahr 2018 und damit der Session 2018/19 stammen. Was sich nach einer Petitesse anhört, kann einen Unterschied machen, weil die Session 2017/18 95 Tage und die Session 2018/19 115 Tage hatte. In der längeren Session bleibt somit mehr Zeit für Sitzungen und Vorbereitungen. Zudem führt eine längere Session dazu, dass die Umzüge später im Jahr liegen und es somit tendenziell wärmer ist. Dies ist wichtig, weil im Durchschnitt pro

Grad höherer Außentemperatur rund 23.300 Zuschauer mehr zum Kölner Karneval kommen (Hüther 2015). Diese Faktoren sorgen dafür, dass eine längere Session tendenziell zu mehr Umsatz führt. Grob geschätzt dürften die 596 Millionen Euro für die Session 2017/18 zu hoch liegen. Theoretisch ist der Wert für die Session 2018/19 zu niedrig. Allerdings war der Rosenmontagsumzug 2019 durch ein Sturmtief beeinträchtigt (SZ 2019), was diese Aussage relativiert.

Bevor nun eine Schätzung der wirtschaftlichen Bedeutung der Fünften Jahreszeit für ganz Deutschland abgegeben wird, muss festgehalten werden: Aufgrund zahlreicher Faktoren, wie dem Wetter, erhebt die Schätzung keinen Anspruch auf universelle Gültigkeit. Um dies zu berücksichtigen, wird auf zwei Wegen vorgegangen.

- (1) Die Studie der Boston Consulting Group (BCG 2009) bezieht sich auf die Session 2008/09. Die Session hatte 106 Tage und somit wurden von den 461 Millionen Euro Gesamtumsatz im Durchschnitt rund 4,35 Millionen pro Tag verzeichnet. Die Folgestudie aus dem Jahr 2019 bezieht die Daten aus zwei Sessionen mit 95 sowie 115 Tagen, somit gilt sie überschlagsmäßig für eine Mischsession mit 105 Tagen. Von den 596 Millionen wurden somit rund 5,68 Millionen pro Tag erzielt, was der Session 2018/19 zugerechnet wird. In zehn Jahren ist der Umsatz pro Sessionstag um rund 1,33 Millionen Euro gestiegen. Im Jahr somit im Durchschnitt um 0,13 Millionen Euro. In der Session 2012/2013 mit 94 Tagen wurden bei linearer Fortschreibung rund 4,88 Millionen Euro pro Tag angewendet. Damit beträgt der Umsatz in Köln rechnerisch rund 459 Millionen Euro. Bezogen auf die zwei Milliarden Euro für ganz Deutschland (Münchner Gesellschaft Narrhalla 2013) beträgt der Anteil von Köln somit rund 23 %. Auf die Session 2022/2023 mit 103 Tagen fortgeschrieben wären es 6,21 Millionen Euro pro Tag oder rund 639 Millionen Euro insgesamt. Da Köln einen Anteil von rund 23 % hat, käme man somit auf rund 2,8 Milliarden Euro für ganz Deutschland.

Die Frage ist: Das ist zwar wie ein Karnevalsumzug um ganz viele Ecken gedacht, geht es einfacher?

- (2) Die Antwort ist: Ja. Gemäß dem Handelsverband Deutschland (HDE, 2020) betrug der Mehrumsatz im Einzelhandel durch Karneval und Co. für die Session 2019/20 mit 107 Tagen 360 Millionen Euro deutschlandweit. Bereiche des Einzelhandels machen in der Studie zu Köln 2019 (BCG/RFH 2019) einen Anteil von 21,5 % aus. Dabei handelt es sich um Textilien, Orden/Schals, Süßigkeiten und Dekoration. Wird dieser Anteil auf ganz Deutschland angewendet und hochgerechnet, betrug der Gesamtumsatz im Karneval 2019/20 rund 1,67 Milliarden Euro. Werden die un-

terschiedliche Länge der Session und die Inflation berücksichtigt (Statistisches Bundesamt 2023), kann ein Gesamtumsatz in Deutschland von rund 1,78 Milliarden Euro für die Session 2022/23 geschätzt werden.

Fazit

Die Fünfte Jahreszeit ist für ganz Deutschland von hoher kultureller Bedeutung. Zudem sind Karneval, Fasching und Fasnacht ein erheblicher Wirtschaftsfaktor, der bundesweit mehrere Zehntausend Arbeitsplätze sichert. Es ist jedoch mit Unsicherheit behaftet, wie hoch die Umsätze genau sind. Die Schätzungen in diesem Beitrag liegen zwischen rund 1,8 und 2,8 Milliarden Euro für ganz Deutschland. Unbestritten ist, dass davon mehr als 40 % auf Nordrhein-Westfalen entfallen. Allein der Anteil Kölns dürfte bei rund 23 % liegen. Für die Hochburgen ist er zudem ein nicht zu unterschätzender Marketingfaktor. Es ist jedoch sympathisch, dass sich die närrische Zeit nicht auf ein enges Zahlenkorsett festlegen lässt.

Literatur

- BCG – Boston Consulting Group (2009): Festkomitee: Studie zum Kölner Karneval, Ergebnispräsentation (<https://t1p.de/2z0rd>; 7.11.2023)
- BCG / RFH – Rheinische Fachhochschule Köln (2019): Kölner Karneval: Wirtschaftskraft, Image, Zukunft, Ergebnispräsentation (<https://t1p.de/nlmax>; 7.11.2023)
- Deutsche UNESCO-Kommission (2023): Bundesweites Verzeichnis Immaterielles Kulturerbe, 5. aktualisierte Auflage, Bonn
- HDE – Handelsverband Deutschland (2020): Karneval bringt Handel 360 Millionen Euro Umsatz (<https://t1p.de/pvbf9>; 7.11.2023)
- Hüther, Michael (2015): Alaaf: Zwei Milliarden Euro (<https://t1p.de/fl3yl>; 7.11.2023)
- Münchner Gesellschaft Narrhalla (2013): „Fasching hat Herz“, Eine Aktion zur Pflege von Brauchtum und Tradition und Aktivierung des „Münchner und bayerischen Faschings“ (<https://t1p.de/ji172>; 7.11.2023)
- Sellenthin, Mark O. (2013): Wirtschaftskraft des Karnevals – die regionalökonomischen Effekte des Karnevals in Koblenz, in: Wissenschaftliche Schriften des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften, Hochschule Koblenz – University of Applied Sciences, Nr. 11 – 2013
- Statistisches Bundesamt (2023): Datenbank, Verbraucherpreisindex: Deutschland, Jahre (61111-0001), Wiesbaden
- Süddeutsche Zeitung vom 4.3.2019: Rosenmontagsumzüge in mehreren Bundesländern abgesagt (<https://t1p.de/rpmsm>; 7.11.2023)
- Welp, Matthias (2010): Die Westfalen und Karneval – passt das überhaupt?, in: Westfalen regional vom 1.1.2010 (<https://t1p.de/qq9ni>; 7.11.2023)
- Widmann, Torsten (2000): Fasnet – Fasching – Karneval, in: Leibniz-Institut für Länderkunde (Hrsg.), Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland, Band 10, S. 60–61

Barbara Welzel

Denkmalschutz, kulturelles Erbe und Teilhabe: Anfrage an die (politische) Bildung

Der Text formuliert eine Anfrage: Wie werden Denkmalschutz, kulturelles Erbe und kulturelle Teilhabe auf die Agenda (politischen) Lernens gesetzt, um zur Verwirklichung der in Verfassung und völkerrechtlichen Konventionen verbürgten Rechte und Pflichten sowie in Resolutionen formulierten menschheitlichen Selbstverpflichtungen beizutragen?

Am Anfang eine (zugespitzte?) Beobachtung: Die Denkmale, die durch den Denkmalschutz in ihrer materiellen Integrität gesichert werden (sollen), kulturelles Erbe, die Werte, die dem kulturellen Erbe in europäischen Konventionen zugeschrieben werden, die Ansprüche auf Teilhabe an Kultur, die menschenrechtlich verankert sind und die explizit das Recht auf Teilhabe am kulturellen Erbe einschließen – sie alle sind in Bildungszielen und Bildungsprozessen nicht verlässlich verankert.

In Artikel 18 der Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen heißt es:

„Die Denkmäler der Kunst, der Geschichte und der Kultur, die Landschaft und Naturdenkmale stehen unter dem Schutz des Landes, der Gemeinden und Gemeindeverbände.“

Doch erfahren das junge Menschen in diesem Land? Stellen Bildungspläne sicher, dass diese in der Verfassung verbürgten Themen gelehrt und gelernt werden? Lernen junge Menschen vor Ort, dass sie in einer Stadt, einem Quartier, einem Dorf mit Denkmälern und denkmalwerten Objekten leben? Welche Kompetenzen werden benötigt, um Denkmale zu erkennen, sich lernend mit ihnen auseinanderzusetzen, ihren Wert charakterisieren zu können, sich für ihren Erhalt zu engagieren, das Erbe anzunehmen?

In Artikel 27 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte heißt es:

„Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben.“

Doch erfahren Schülerinnen und Schüler verlässlich, dass sie Träger:innen dieses Rechtes sind?

Bisher wurde die Konvention von Faro des Europarats von 2005 in Deutschland – anders als in Österreich und der Schweiz – nicht unterzeichnet und ratifiziert. Doch bietet gerade diese Konvention einen wichtigen Rahmen dafür, kulturelle Teilhabe und die Teilhabe an „Denkmälern der Kunst, Geschichte und Kultur“ für die Anforderungen der diversifizierten Gesellschaften des 21. Jahrhunderts zu verstehen und in Wert zu setzen. In Artikel 1 wird vereinbart, „anzuerkennen, dass das Recht auf Kulturerbe dem Recht zur Teilhabe am kulturellen Leben innewohnt, so wie es in

der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte definiert wird“. Es geht um den Beitrag „des Kulturerbes für den Aufbau einer friedlichen und demokratischen Gesellschaft sowie für die Prozesse einer nachhaltigen Entwicklung und der Förderung der kulturellen Vielfalt“. Noch immer ist kulturelles Erbe allerdings nicht verlässlich in die Prozesse insbesondere schulischer kultureller Bildung integriert (Sommer 2022a, 2022b). Mit den Anforderungen an das Moderieren divergierender Bedeutungszuschreibungen in den diversifizierten Gesellschaften – die „Achtung der Vielfalt seiner [des Kulturerbes] Auslegungen“, wie es in Artikel 7 heißt – gelangt das kulturelle Erbe auf die Agenda der politischen Bildung; nicht zuletzt wird es zu einem Modellfall für „Kontroversität“ (Welzel 2023 im Druck).

2016 wurde die „Neue Urbane Agenda“ des UNO-Programms „Habitat“ verabschiedet. In Artikel 38 heißt es:

„Wir verpflichten uns zur nachhaltigen Nutzung des materiellen und immateriellen Natur- und Kulturerbes in Städten und menschlichen Siedlungen, soweit angemessen, durch eine integrierte Stadt- und Raumpolitik und ausreichende Investitionen auf nationaler, subnationaler und kommunaler Ebene, mit dem Ziel, die kulturellen Infrastrukturen und Stätten, Museen, [...] und die Künste zu schützen und zu fördern, unter Hervorhebung ihrer Rolle bei der Sanierung und Neubelebung städtischer Gebiete und bei der Stärkung der gesellschaftlichen Teilhabe und des bürgerschaftlichen Engagements.“

Ist es übertrieben zu sagen, dass diese Ideale und Verpflichtungen bisher nicht verlässlich in Bildungsprozessen – konkret in Bildungsplänen und Fortbildungen, aber auch diskursiv in Bildungsdebatten – angekommen sind? Oder zumindest die Kompetenzen, die benötigt werden, um Teilhabe an den hier geführten Debatten zu ermöglichen?

Diese menschheitlichen Selbstverpflichtungen sind nur einzulösen, wenn es Achtsamkeit für den Raum gibt, in dem Menschen leben, mithin für die eigene Stadt, das eigene Quartier, das eigene Dorf etc. Fragen der Baukultur und der baukulturellen Bildung sind eine unverzichtbare Voraussetzung. Doch geht es dabei nicht allein um „Bauen“, um Entwürfe und Neugestalten, sondern zentral auch um Nachhaltigkeit und um den Umgang mit dem Vorhandenen. Es geht auch nicht nur um einzelne Gebäude, die Schule, das Wohnhaus, das Rathaus etc.

Zur Rede stehen die Grammatik und Syntax der europäischen Stadt insgesamt (Settis 2015; Welzel 2017). Sind sie lesbar? Untersuchungen und Experimente zeigen wiederholt, dass das Heben des Blickes bei der Bewegung im öffentlichen Raum, das Wahrnehmen von Fassaden und Stadtgestaltungen nicht unwillkürlich erfolgen, sondern erst initiiert werden müssen (Mertins et al. 2017). Bereits hier hat Bildung anzusetzen. Selbst wenn Sehenlernen nicht zur politischen Bildung zählen mag: Die Frage, ob öffentlicher Raum wahrgenommen wird und in der Folge zivilgesellschaftlich mit verantwortlich werden kann, ist ein genuin politisches Thema.

Zur europäischen Stadt gehören historische Schichtungen. Hier kommt mithin das kulturelle Erbe ins Spiel. Im Horizont kultureller Teilhabe geht es – neben den „Leuchttürmen“, den kanonisierten (und mitunter auch strittigen) Monumenten, die sich gleichermaßen in Schulbüchern wie touristischer Werbung finden – um das konkrete Erbe vor Ort. Es geht um Bildungsprozesse, in denen die Erbschaften, für die vor Ort eine denkmalschützerische und Teilhabe verwirklichende Verantwortung besteht, als Knotenpunkte eines umfassenden Netzes gemeinsam geteilten kulturellen Erbes verstanden werden. Das ist eine eminent politische Aufgabe.

Es geht immer auch um Resonanz (Rosa 2019), um Weltbeziehungen, um Sich-ansprechen-Lassen von materiellen Umgebungen. Bei Denkmälern wird darüber hinaus regelmäßig die Unverfügbarkeit (Rosa 2020) durch die jeweilige Gegenwart zum Thema – eine Haltung, die für eine Zukunft im Anthropozän kaum hoch genug veranschlagt werden kann (Welzel 2022). Resonanz im Kontext von Denkmalschutz und kulturellem Erbe kann heißen, sich in Dialog mit Ererbtem zu begeben, den eigenen Ort nicht nur aus der jeweiligen Gegenwart heraus zu gestalten, sondern die Widersprüche und vielleicht auch Sperrigkeiten des Ererbten – einer Straße, eines Wohnhauses, eines Schulgebäudes – nicht als lästig, sondern als bereichernd zu erleben und anzueignen. Diese Bauten erzählen Geschichten, bringen uns Heutige in Verbindung mit früheren Generationen, vergangenen Utopien, aber auch Einschränkungen und Ängsten etc. Gerade in NRW berichten sie – ergänzt durch die „Stolpersteine“, die an die Deportierten der 1930er und 1940er Jahre erinnern – von Kriegszerstörung und demokratischem Wiederaufbau (stellvertretend: Lechtreck / Sonne / Welzel 2020, 2021, 2022). Weitere Bauten, insbesondere auch Kirchenbauten – hier explizit als öffentliche Bauten verstanden – machen erfahrbar, wie alt viele Städte, Quartiere und Dörfer sind. Zu fragen ist ebenfalls nach Rathäusern als Orten der über 1000 Jahre zurückreichenden politischen Gestaltung der Kommunen. Auch das kann Thema für politisches Lernen sein.

Literatur

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (<https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>; 6.7.2023)
- Konvention von Faro des Europarats 2005 (<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=signatures-by-treaty&treaty=018>; 6.7.2023); (deutsche Übersetzung: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2020/50/de>; 6.7.2023)
- Lechtreck, Hans-Jürgen / Sonne, Wolfgang / Welzel, Barbara (Hrsg.) (2020): *Kultur@Stadt_Bauten_Ruhr*, Dortmund: Kettler
- Lechtreck, Hans-Jürgen / Sonne, Wolfgang / Welzel, Barbara (Hrsg.) (2021): *Religion@Stadt_Bauten_Ruhr*, Dortmund: Kettler
- Lechtreck, Hans-Jürgen / Sonne, Wolfgang / Welzel, Barbara (Hrsg.) (2022): *Bildung@Stadt_Bauten_Ruhr*, Dortmund: Kettler
- Mertins, Holger et al. (2017): Architekten haben eine andere Raumwahrnehmung (https://www.researchgate.net/publication/327552605_Architekten_haben_eine_andere_Raumwahrnehmung; 6.7.2023).
- Neue Urbane Agenda (2016): (<https://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-German.pdf>; 6.7.2023)
- Rosa, Hartmut (2019): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Rosa, Hartmut (2020): *Unverfügbarkeit*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen (https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=2320020927105939563; 6.7.2023)
- Settis, Salvatore (2015): *Wenn Venedig stirbt. Streitschrift gegen den Ausverkauf der Städte*, Berlin: Wagenbach
- Sommer, Ulrike (2022a): Kulturelle Bildung und kulturelles Erbe: ein distanziertes Verhältnis, in: Welzel, Barbara / Barranecchia, Heide (Hrsg.): *Kirchturmdenken. Sakralbauten in ländlichen Räumen: Ankerpunkte lokaler Entwicklung und Knotenpunkte überregionaler Vernetzung*, Bielefeld: Athena, S. 156–160
- Sommer, Ulrike (2022b): Kulturelle Bildung – Trendthema oder unverzichtbarer Teil von Allgemeinbildung, in: Gurdon, Alexander / Hübscher, Sarah / Kreutchen, Christopher (Hrsg.): *Resonanzen // Interventionen (Verorten. Räume kultureller Teilhabe)*, Bielefeld: Athena, S. 62–64
- Welzel, Barbara (2017): Zugehörigkeit vor Ort: Stadt als Bildungsraum, in: *Jahrbuch Historische Bildungsforschung* 22, S. 81–104
- Welzel, Barbara (2022): Kirchen als kulturelles Erbe: Anders-Orte und diskursive Ermöglichungsräume; in: Gärtner, Claudia / Konz, Britta / Zeising, Andreas (Hrsg.): *Begegnungsräume // Kontaktzonen (verorten. Räume kultureller Teilhabe)*, Bielefeld: Athena, S. 51–60
- Welzel, Barbara (2023 im Druck): Kulturelles Erbe: Kontroversen und Sharing Heritage, in: Goll, Thomas (Hrsg.): *Kontroversität*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Vorbemerkung

Der folgende Text von Frank Benseler wurde zum ersten Mal abgedruckt in den paderborner studien 1981, Heft 3/4, S. 151–156. Es handelt sich um die gekürzte 6. Vorlesung eines Zyklus über den „Sozialen Tod“, den Frank Benseler im Sommer-Semester 1979 an der Universität / Gesamthochschule Paderborn vorgetragen hat.

Die nun vorliegende Version wurde neu redigiert. Der Text der Erstveröffentlichung wurde nicht verändert, um den Vorlesungscharakter zu erhalten. Die zur damaligen Zeit gültige Rechtschreibung wurde beibehalten. Tipp- und Rechtschreibfehler wurden stillschweigend korrigiert.

Alle Fußnoten sind nachträglich durch die Redigierung hinzugefügt worden wie z. B. ergänzende Erläuterungen und Quellenangaben zu den von Benseler angeführten Autoren und Zitaten. Benseler hat die von ihm verwendeten Zitate dem Buch von Bernhard Groethuysen (1978 / 1927) entnommen. Diese Zitate wurden im Buch von Groethuysen überprüft und die zitierten Quellen in Fußnoten benannt. Bei Bedarf wird in Fußnoten auf Benselers Anpassungen seiner Zitate für seine Vorlesung hingewiesen.

Frank Benseler ist am 22. Dezember 2021 im Alter von 92 Jahren in Borcheln bei Paderborn gestorben. Die Würdigung von John Matina „Zum Tod von Frank Benseler – eine Erinnerung“ ist in Politisches Lernen Heft 1-2.2023, S. 22–27 erschienen.

Kuno Rinke

Frank Benseler

Sozialer Tod Der Übergang vom Feudalismus zum bürgerlichen Zeitalter

Heute will ich Ihnen konkret historisch etwas über den sozialen Tod beim Übergang vom Feudalismus zum bürgerlichen Zeitalter vortragen.

Ich halte mich dabei an das große und schöne, auch über unser Thema hinaus unbedingt wichtige Buch von Bernhard Groethuysen: „Die Entstehung der bürgerlichen Welt- und Lebensanschauung in Frankreich“ von 1927. Darin findet sich das Kapitel über die „Idee des Todes“.¹

Ich nehme also diesmal nicht Beispiele aus der Höhe einer geschichtlichen Formation, Antike, Mittelalter, Neuzeit; sondern von der Grenze, wo Feudalismus und Bürgertum zusammenstoßen, um zu zeigen, was sozialer Tod gewesen ist. Sie wissen, daß die kirchliche Lehre die Tatsache als Machtinstrument be-

nutzt hat, daß alle Menschen sterben müssen und die daran anschließende Entscheidungsfrage, ob sie in die Hölle oder in den Himmel kommen. Die Zeit, von der ich spreche, zentriert um den revolutionären Durchbruch des Bürgertums, ist noch gläubig, aber im Prozeß der Glaubensminderung. Zu Beginn der Regierungszeit Ludwigs des XIV., so kann man sagen, glaubten alle Leute strikt an die Hölle, ja sie konnten nicht daran denken, ohne zu zittern und in Angstschweiß zu geraten. Aber in der zweiten Hälfte des XVIII. Jahrhunderts war das schon anders. Man sagte, daß man früher gläubig gewesen sei, aber nun doch mehr den Naturwissenschaften folge, sich nicht in allen und jedem von kirchlichen Lehren bestimmen lasse. Es blieb aber noch Tod und

¹ Bernhard Groethuysen (1978 / 1927): Die Entstehung der bürgerlichen Welt- und Lebensanschauung in Frankreich. Band 1: Das Bürgertum und die katholische Weltanschauung. Band 2: Die Soziallehren der katholischen Kirche und das Bürgertum. Frankfurt am Main: Suhrkamp (TB Wissenschaft, Bd. 256). Nachdruck der Ausgabe Halle / Saale: Niemeyer 1927. – Das Kapitel „Die Idee des Todes“ befindet sich in Band 1 auf den Seiten 93–142 im Teil „Tod, Gott und Sünde“ (S. 79–237).

Todesfurcht als Bestimmungsinstrument für das Leben – nicht freilich mehr das ganze, aber doch das sonntägliche, das religiöse Leben –, das allerdings eine große äußerliche Rolle spielte. Im übrigen verfestigte sich eine, durch die Literatur der Aufklärung gestützte und geförderte profane Welt- und Lebensanschauung, die religiöse Gefühle mehr in literarischer als direkt kirchlicher Art sich ausdrücken ließ, die Gott durch die Philosophen definieren ließ und im übrigen der Arbeit, dem Tätigsein die Gestaltung der Welt anvertraute.

Im Kampf dagegen war der Todesgedanke das wirkksamste Argument der Kirche. Er hauptsächlich diente der Abwehr des Modernismus bürgerlicher Weltanschauung: Wer konnte sich weigern zuzugeben, daß der Tod stärker als alles Leben ist, daß der Mensch im Angesicht des Todes gestehen muß, daß sein vergängliches Streben nichtig ist, daß man sich gegen den Tod im Tod auf Gott richten sollte. Gemeint ist natürlich der physische Tod. Aber damit gekoppelt ist etwas anderes: Der soziale Tod ist in der mittelalterlichen Gesellschaft eindeutig verbunden gewesen mit dem Ausschluß aus der geistlichen Gemeinschaft, also aus der Kirche. Wer exkommuniziert war, von der Kirche aus der Sakramentsgemeinschaft ausgeschlossen, der zählte nicht mehr, der war geächtet, dem gab man kein Stück Brot mehr, er war nicht „armer Sünder“; sondern der Verworfene, für den auch das Liebesgebot nicht mehr galt. Hier haben Sie eine Form der gesellschaftlichen Isolation vor sich, die schärfer wirkt, als die Kontaktsperren heutiger Observanz.² Denken Sie immer, daß diese vorbürgerliche Welt in engen Räumen lebt, wo jeder jeden kennt und wo die Tatsache, daß einer nicht in die Kirche ging, sofort in seinem Kreis allgemein auffiel und negativ gewertet und sanktioniert wurde; erst recht die von der Kanzel verkündete Tatsache des Ausschlusses aus der Gemeinschaft. Religiöse Macht hatte durchaus die Kraft, aus der Gemeinschaft auszuschließen und damit Schuldgefühle zu erwecken und zu benutzen, die den einzelnen sozial auch nach seiner eigenen Ansicht und für seine eigenen Fähigkeiten ausschlossen, töteten. Es gab zwar für den Exkommunizierten die Möglichkeit der Rückkehr durch Sündenbekenntnis und Reue; der Mechanismus des Sozialausschlusses führte aber in der Regel zu einer Stellung, von der keine Rückkehr mehr möglich war, weil sie sich auch mit Delikten ver-

knüpfte, durch Ausschluß von der Arbeit desozialisierte, und so fort.

Machtvoll hat der große Kanzelprediger und Historiker Jacques-Bénigne Bossuet (1627–1704), der am Anfang dieser Übergangszeit lebte, das Pathos des Todeserlebnisses als Druckmittel formuliert. Die Allmacht Gottes, sagt er, wird durch den Tod bewiesen. Tod und Ewigkeit machen alle menschliche Größe zunichte. Das Leben ist eine Tragödie, in der Gott triumphiert. Ich zitiere, „es ist der Tod, der allem ein Ende bereitet, der alles zerstört, der uns zunichtemacht und uns zugleich vor Augen führt, daß wir aus dem Nichts nur herauskommen und uns erheben können, wenn wir uns zu Gott erheben, uns zu Gott wenden, uns an Gott anschließen in unsterblicher Liebe“³.

Bossuet kann ausrufen: „Leben wir denn, ihr Christen, leben wir denn eigentlich? Was ist denn das Leben anders als ein Traum, der nicht ganz so unbeständig ist, als sonst Träume zu sein pflegen.“⁴ Das einzig Wahre und Wesentliche im Leben, meint Bossuet, ist „dieser letzte Augenblick, der alles, was uns wirklich wertvoll im Leben erschien, als Täuschung und Irrtum erscheinen läßt. Aber wenn dies so ist, ist dann nicht das Sterben und der Tod nicht auch nur eine Täuschung?“⁵

Nein, das darf nicht sein. Bossuet erklärt stellvertretend für ganze Gruppen von Predigern, daß es überheblich ist, an die Ewigkeit zu denken, die das Leben und Sterben des einzelnen unwesentlich macht. Nein, der Christenmensch muß immer an sich, sein Seelenheil denken. Er darf sich nicht selber im Angesicht der Unendlichkeit, der Ewigkeit, als ein Atom verneinen, das sich nicht vom Nichts unterscheidet. Die Anschauung des Todes soll den Christen immer in die Vorstellung des eigenen Sterbens versetzen: Der Mensch soll sich selber sterben sehen, muß sich mit seiner ganzen Einbildungskraft schon jetzt vorstellen, wie es um ihn steht, wenn er nur noch eine Stunde oder zwei Stunden zu leben hat, wenn er sich sagen muß, in zwei Stunden wird es keine Zeit mehr für mich geben. Die Anschauung des Todes dient also dazu, daß der Mensch an sich selber denkt. Der Todesgedanke ist für den Christen die Form der Lebensbejahung; der Tod wird zum persönlichen Erlebnis. Im Sterben wird das persönliche, das eigenverantwortete, das nichtgesellschaftliche Leben bejaht. Die Abwendung von allgemeinen Gedanken ist für die Machtausübung der Kirche ganz wesentlich: Jeder einzelne hat seine Stunde, seinen Tod. Die Ewigkeit wartet, dieses grauenvolle persönliche Erlebnis kettet den Menschen an Religion, ich meine, die Vorstellung der individuellen, der persönlichen Konfrontation mit dem Sterben, dem Übergang zum

2 Frank Benseler bezieht sich hier auf das sogenannte „Kontaktsperregesetz“ vom 30. September 1977. Es wurde vom Bundestag verabschiedet im Zusammenhang mit den Aktionen der „Rote Armee Fraktion“ (RAF) und insbesondere mit der Entführung von Hanns Martin Schleyer, dem Vorsitzenden des Bundesverbandes der Deutschen Industrie (BDI). In § 31 des Gesetzes heißt es unter anderem: „Besteht eine gegenwärtige Gefahr für Leben, Leib oder Freiheit einer Person, begründen bestimmte Tatsachen den Verdacht, dass die Gefahr von einer terroristischen Vereinigung ausgeht, und ist es zur Abwehr dieser Gefahr geboten, jedwede Verbindung von Gefangenen untereinander und mit der Außenwelt einschließlich des schriftlichen und mündlichen Verkehrs mit dem Verteidiger zu unterbrechen, so kann eine entsprechende Feststellung getroffen werden.“ (Einführungsgesetz zum Gerichtsverfassungsgesetz, in: Bundesministerium der Justiz. Online: <https://www.gesetze-im-internet.de/>; 1.9.2023)

3 Bossuet, Discours aux Filles de la Visitation sur la Mort. Genau genommen zitiert F.B. hier Guethuysen, der wiederum Bossuet zitiert: „Es ist der Tod, der allem [...] Liebe“ (Groethuysen, Bd.1, S. 94, 265 Anm. 3).

4 Hier zitiert Benseler ungenau: Der Fragesatz ist ein Zitat von Bossuet, ebd.. Der Folgesatz ist dagegen ein Zitat von Groethuysen, der sich damit auf Blaise Pascal (1623–1662) bezieht (Pascal, Pensées sur la religion et sur quelques autres sujets, 1670, éd. par Léon Brunschvieg, Paris, Hachette 1904; vgl. Groethuysen, Bd. 1, S. 94, 265 Anm. 8).

5 Bossuet, Préparation à la Mort. Première Prière; vgl. Groethuysen, Bd. 1, S. 95, 266 Anm. 10.

Nichtmehr-Sein. Bis heute haben sich ja Anschauungen in dieser Richtung gehalten: Der Individualismus zehrt ganz allgemein noch immer von der Vorstellung des individuellen Todes.

Die Schrecken des Todes werden von den Predigern der Zeit ausführlich dargestellt, grell ausgemalt: die Todesstunde, das Vergehen des Körpers, der Schönheit, die Würmer im Grabe. Hier ist wichtig, daß für den, der sich so beeinflussen läßt, die Welt ganz zurücktritt, nur das eigene Schicksal, die eigene Seele interessiert, die vor dem Tode zittert. Gerade der Bestandteil des Lebens, der ewig sein soll, zittert vor dem Sterben. Dies ist inkonsequent, aber wirkungsvoll. Der Tod schrumpft zusammen auf die Vision des Sterbens. Die Furcht vor dem Tode, nicht das Denken an Ewigkeit, und die Reduzierung des Menschen auf sich selber, seine Herauslösung aus der Gemeinschaft, sind das Wesentliche. Die Sterbestunde ist die, in der dir niemand helfen kann, heißt es. Die Desozialisierung aus Ideologie ist hier außerordentlich scharf zu sehen.

Die Beeinflussung geht aber weiter. Es genügt nicht, Furcht vor dem Sterben zu haben. Man muß Furcht vor dem ewigen Sterben haben. Als solches wird die Hölle angesehen. In diese gerät man aus Schuld vor Gott. Von der Furcht vor dem individuellen Tod wird also umgeschaltet auf die Furcht vor dem Jüngsten Gericht und vor dem Urteil, das einen in die Hölle zum ewigen Sterben verdammt. Die Todesfurcht wird transponiert: vom Sterben wird sie übertragen auf die eigene Schuld, die ja Ursache für den Urteilsspruch, die Verdammnis zum ewigen Sterben, ist. Um sich davor zu schützen, muß man seine Schuld feststellen, einsehen, bekennen, bereuen. Die Furcht richtet sich nicht nur mehr auf den Tod, sondern auf die ewige Verdammnis, sie wird unter diesem Druck zur erpreßten Reue. Der große Pascal hat in seinen *Pensées* diesen Gedanken den vollendetsten Ausdruck gegeben:

„In diesem Bangen um das ewige Seelenheil“, sagt er, „lebt die Vision der Ewigkeit, dieser schrecklichen Ewigkeit, von der der Sünder nur durch eine kurze Zeitspanne getrennt ist. Vor ihm gähnt dieser Abgrund voller Schrecken, aus dem noch nie jemand jemals zurückgekehrt ist; nur noch ein Schritt und der Abgrund verschlingt ihn, und er ist an dem Ort, wo alle Leiden sich miteinander vereinen und alles Leid ewig ist.“⁶

Vom natürlichen Tod in gewohnter Umwelt und Gemeinschaft leitet der Glaube die natürliche Todesfurcht ausnutzend weg zum ewigen, zum zweiten, zum unwiderstehlichen Tod der Seele in der Hölle. Die kreatürliche Angst

wird umformuliert in die Furcht, vor Gott Rechenschaft ablegen zu müssen. Die Gefühle, die sich im Menschen in seiner sozialen Umgebung im sozialen Kontext gebildet haben und die mit Furcht vor Strafe, Schuld usw. ganz positiv zusammenhängen, werden hier durch Todesfurcht gebündelt und durch Vorstellungen ewiger Qualen befestigt, sie werden sozusagen metaphysisch sublimiert. Der natürliche und gesellschaftliche Tod wird auf dem Umweg über Todesfurcht und Höllenschrecken zum Werkzeug der Unterwerfung des Menschen unter die Macht der Kirche. Tod als Strafe der Sünde, das ist die Formel, mit der die Kirche den Menschen in ihrer Gemeinschaft halten will. Tod als höchstes Mittel für Gemeinschaftsbildung ist – unserem Thema gemäß – hier der Zweck.

Dies ist von heute gesehen, ein Zerrbild der Religion. In ihm deutet sich der Auflösungsprozeß religiöser Vorstellungen an. Beim Logiker von Port Royal, Arnauld⁷, steht „in wirklich gläubigen Zeiten sich auf den Tod vorbereiten, heißt nichts anderes, als sich an diese Einsamkeit mit Gott gewöhnen“!⁸ Diese feste Zuversicht ist in den Zeiten, von denen ich spreche, abhanden gekommen. Vom souveränen Glauben, könnte man sagen, ist der Weg bestritten zum Glauben des verängstigten Gemüts. Das religiöse Erlebnis ist zurückgebracht auf primitive Instinkte wie Furcht und Angst.

Aber auch der gebildete Laie des Bürgertums, der Gesellschaftsformation, die dazu berufen sein wird, tätig die Welt umzugestalten, die Vorsehung zu ersetzen, Schicksal selber zu sein, und zwar kraft intellektueller Einsicht und sich darauf gründender Produktion, kommt nur langsam und sehr schwer von der auf Angst gegründeten Ewigkeitsvorstellung, vom Tod als dem Bereich, für den die Kirche zuständig ist, los. Er macht schon die Gesellschaft selber, indem er den Prozeß steuert, in dem sie sich produziert. Aber er hängt noch an den alten Todesvorstellungen, weiß nicht, daß die Produktion, der Genuß des Selbstgemachten, das Verstehen der eigenen Welt in Wissenschaft und Kunst, daß das sein eigentliches, sein ganzes Leben, und was ihm von der Kirche garantiert wird um den Preis der irdischen Unterwerfung, das unreales ist, das ihn aus der neuen Gemeinschaft ausschließt. Der Tod bleibt als irrationales Element im Rationalismus bestehen, für den Tod bleibt Religion, bleibt die Priesterschaft allein zuständig. Der gebildete Laie, der neue Bürger, möchte am liebsten vom Tod gar nicht sprechen. Die Geistlichen hingegen wenden unablässig ihr letztes und äußerstes Mittel der Unterwerfung an: Sie tun alles, was sie können, um ihn zum Sprechen zu bringen, zum Überlegen, zum Nachdenken über den Tod, sie

6 Benseler hat das Originalzitat für den Vorlesungscharakter verändert und angepasst. Aber anders als er angibt, zitiert Groethuysen (Bd. 1, S. 101, 267 Anm. 25, vgl. S. 266 Anm. 16) hier den Jesuiten Vincent Houdry (1631–1729), der sich wiederum auf den Jesuiten Pater Claude de la Colombière (1641–1682) bezieht. Vgl. Houdry, *La Bibliothèque des Prédicateurs*, Tome VI, Troisième Édition, Lyon 1733, S. 565; Pater de la Colombière, *De la Mort*, [ohne Jahr]. Das Buch von Houdry ist als Faksimile und mit OCR-Texterkennung in Gallica, der digitalen Bibliothek der Französischen Nationalbibliothek zu finden (<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97469722/f579.item.texteImage>; 1.9.2023).

7 Benseler bezieht sich mit seinem Hinweis auf Antoine Arnauld (1612–1694) auf dessen gemeinsam mit Pierre Nicole (1625–1695) verfasstes Werk *La logique ou l'art de penser* (1662). Port-Royal war eine Abtei der Zisterzienserinnen südwestlich von Versailles. Die Äbtissin Angélique Arnauld (1591–1661) war Schwester von Antoine Arnauld (vgl. Musée national de Port-Royal des Champs, <https://de.port-royal-des-champs.eu/histoire>; 1.9.2023).

8 Das Zitat ist von Pierre Nicole, *Essais de Morale*, Ausgabe von 1753, Bd. V, S. 348 f.; vgl. Groethuysen, Bd. 1, S. 103, 270 Anm. 34 und 265 Anm. 6.

gehen nur noch auf den Punkt des Todes ein, weil sie begriffen haben, daß das die schwache Stelle des rationalistischen Bürgers ist, daß der Bürger an diesem Punkt keine Beweise besitzt, nicht argumentieren kann, ihnen also hilflos ausgeliefert ist. Die Geistlichkeit packt den Bürger an einer empfindlichen Stelle, indem sie nämlich gerade seine Rationalität zum Hilfsmittel nimmt. Wer argumentiert denn am besten im bürgerlichen Sicherheitsverstand, sagt die Kirche: derjenige, der die Existenz von Hölle und Ewigkeit bezweifelt, oder der, der sie einkalkuliert. Wer sie bezweifelt, muß sich doch sagen, daß er, wenn er unrecht hat, rettungslos den Höllenstrafen ausgesetzt ist – der andere dagegen nicht. So ist es nur vernünftig zu glauben, statt zu zweifeln.

Und wir sehen, wie der Bürger, der Typ des neuen Menschen, der die Geschichte bestimmen wird, lange schwankt. Er geht auf diese Argumentation ein. Er läßt sich, wenn er auch noch so freigesichtig sich gebärdet hat, auf dem Totenbett bekehren. Er kann den letzten Rest des Zweifels, ob es nicht doch etwas mit der Ewigkeit und den Höllenstrafen, dem Zorn Gottes und der ewigen Verdammnis auf sich hat, nicht wegbringen. Er ist sich noch unsicher über das, was er selber als historisches Subjekt leisten wird: die Entgöttlichung der Erde durch Maschinen, ihre restlose Beherrschung durch Machen, die Verewigung der Produktion und des Handels, die Selbstrechtfertigung durch wirtschaftlichen Erfolg, das Glück im Diesseits. Das alles ist ja dann durch die Aufklärung in einer neuen Vergesellschaftung gekommen. Aber hier, im 18. Jahrhundert, schwankt der neue Bürger noch. Er will einerseits nicht sein, wie das dumme Volk, das an die Märchen der Religion glaubt; andererseits kann er sich nicht losmachen von dem letzten Zweifel. Vielleicht ist doch richtig, was die Kirche lehrt, was die Altvorderen sagten. Und genau hier setzt die Kirche an: „Wenn es auch nur in diesen Dingen ein einfaches Vielleicht gäbe, so müßtet ihr erschauern. Vielleicht werde ich eine Ewigkeit lang in dem höllischen Feuer brennen, vielleicht wird es aber nicht der Fall sein. . . . ach“, sagt der Prediger noch Ende des 18. Jahrhunderts (Bossuet: *oraisons funebres de Nicolas Cornet*), „man muß nicht nur vollständig von Sinnen sein, man muß geradezu selbst sein eigener bitterster Feind sein, um aufgrund eines einfachen ‚vielleicht‘ in einer so wichtigen Angelegenheit eine Entscheidung zu treffen.“⁹

Tatsächlich aber nimmt im 18. Jahrhundert die Zahl derer zu, die sich auch durch die Furcht vor dem Jenseits nicht mehr erpressen lassen, die lieber – wie es zeitgenössisch heißt – als Philosophen sterben denn als Christen; die die Machtprobe, die die Kirche aus dem Sterben macht, für sich entscheiden, indem sie die Tröstungen der Sakramente auf dem Sterbebette ablehnen. Sie wissen, daß die Kirche durch dies ganze Jahrhundert, ja noch bis in unsere Zeit hinein, versucht hat, die Leute auf dem Sterbebett

in all ihrer Schwäche und diese ausnutzend – zu bekehren. 1761 klagt ein Vertreter der kirchlichen Weltanschauung:

„Es wächst die Anzahl dieser waghalsigen Menschen, von denen man sagt, daß sie als Philosophen gestorben sind, weil sie der Gottheit getrotzt und ihre ewige Seligkeit verloren haben. Diese unglückliche Zeit ist überreich an solchen Skandalen. Sogar die Weiber sind stolz darauf, als Ungläubige zu sterben, d. h., ohne Hoffnung, ohne Furcht Gottes.“¹⁰

Derjenige, der auf dem Totenbett der Kirche trotzt, wird nunmehr immer mehr zum Vorbild der neuen Klasse, zum Helden. Der freigeistige Tod ist sozusagen das Erkennungsmerkmal für den gebildeten Laien und Bürger der Mitte des 18. Jahrhunderts. Paradoxerweise, kann man sagen, ist der unreligiöse Tod das Signet und Eintrittsbillet in die Gemeinschaft der Bürger jedenfalls in Abhebung vom religiösen Menschen der Zeit vorher. Ja es geht so weit, daß der Bürger, der auf dem Totenbett weich wird und bekehrt, gerade eben damit – früher gewann er damit oder behielt er die Gemeinschaft der Gläubigen –, eben dadurch, jetzt aus der Gemeinschaft der Bürger sich ausschließt. Für den Ungläubigen, für den Schwankenden, für den Bürger der neuen Zeit ist diese Bekehrung keineswegs beweiskräftig. Man hat keine Sympathie für den Sterbenden; wendet sich ab. Man muß das Abenteuer besser wiederholen.

Tatsächlich ist dem neuen Bürger mehr an Leben gegeben, er ist ihm gegenüber mächtiger, kann es gestalten; aber gleichzeitig ist die Schwelle des Todes nur verdrängt, nicht aufgehoben. Die Werte und Normen für die Sinngebung des Lebens werden zwar jetzt überwiegend aus dem Diesseits bezogen, werden von hier aus konstruiert; aber der Tod ist ungelöstes Problem geblieben. Die Todesfrage wird nicht mehr gestellt, das heißt nicht, daß sie nicht mehr existiert. Hatte früher der Mensch, ganz im christlichen Lebenszusammenhang stehend, Gott geliebt, wie es ja biblische Lehre, vor allem die des Jesus von Nazaret, ist, ohne die Hölle zu fürchten; so ist in dieser Übergangszeit umgekehrt die Furcht vor der Hölle ohne Liebe Gottes das letzte Bindeglied zur Kirche. Schon Pascal hatte gesehen, wie übrigens der Jansenismus überhaupt, daß durch die ausschließliche Begründung des Glaubens auf Furcht vor der Hölle tatsächlich die geliebten Kinder Gottes in den Rang von Sklaven herabgedrückt würden.

Gott ist in dieser Übergangszeit zum bürgerlichen Zeitalter ein Gespenst: das Gespenst des Todes und der Furcht vor der Hölle. Dieses Gespenst verliert an Realität weiterhin in dem Maße, wie es in den Predigten und Sermonen überstrapaziert wird. Schließlich bleiben die schrecklichen Darstellungen lediglich Buhmänner für die niedrige, für die einfache Volksklasse; während der gebildete Laie in der Kirche nicht mehr die Inhalte der

9 Groethuysen (Bd. 1, S. 107, 272 Anm. 47 und S. 263 Anm. 95) gibt M. Beurier (1715–1782) als Quelle für dieses Zitat an (*Conférences ou Discours contre les Ennemis de notre sainte Religion*, Paris 1779, S. 560 ff.).

10 Louis-Antoine Caraccioli, *Le Tableau de la Mort*, 1760, S. 148, zitiert in: Groethuysen, Bd. 1, S. 112, 275 Anm. 61. Marquis L.-A. Caraccioli lebte von 1719–1803. Als Erscheinungsjahr der Quelle gibt Groethuysen 1760 an. Benseler hat das Zitat für seine Vorlesung leicht verändert.

Höllenpredigten aufnimmt, und wenn doch, dann darüber diskutieren will: woher weiß man das, ist die Beschreibung exakt usw. – vielmehr wird meistens die rhetorische Form bewundert. Die Predigt wird zur Literatur, zur Kunst. Damit hat dann die Verkündung des Glaubens ihren Ort in der wirkungslosen Ästhetik des Bürgertums gewonnen – ist überwunden. Das diesseitige Leben kann sich vom Tode befreien. Hier wird gelebt, hier wird geliebt, hier ist das Glück, hier ist die Gemeinschaft. Die Lehre vom ewigen Tod kann sich wandeln in die vom sozialen Tod, der innerhalb der Gemeinschaft erlebt wird.

Sehen wir uns nun die Todesvorstellungen von der anderen Seite an. Bossuet, Vertreter der alten kirchlichen Anschauungen, hatte gesagt, es könne keinen treueren Interpreten des Lebens geben als den Tod.¹¹ Vauvenargues, einer der großen Moralisten und Skeptiker, schreibt schon, „es kann keine verkehrtere Regel geben, um das Leben zu beurteilen, als den Tod. Der Gedanke des Todes täuscht uns, denn er läßt uns vergessen, zu leben.“¹² Aber man muß feststellen, daß das Bürgertum den Tod ohne Gott, Ewigkeit ohne Hölle und ohne Himmel, den Tod, der nur nach menschlichen Mustern, nur aus dem Leben der Gesellschaft zu deuten ist, nicht eigentlich theoretisiert hat, so wie er lehrhaft in der Theologie als Gedankengebäude konsequent auftritt. Den Bürgern ist es nicht gelungen, den Tod zu verweltlichen, das Bild des Todes in das neue weltliche Bewußtsein zu integrieren. Das Problem des Todes hat keine Lösung gefunden, es bleibt in dem aufgeklärten Bild, das das bürgerliche Bewußtsein von sich, der Welt und dem Gesellschaftsprozeß gemacht hat, eine dunkle Lücke, etwas Unbekanntes, Verdrängtes. Tatsächlich wird es das Schicksal des Bürgertums sein, über die Verdinglichung der Produkte und die Entfremdung der Menschen in einen Zustand zu gelangen, wo allenfalls Institutionen ewig, unsterblich sind, wo die Produkte dauern, wo deren Konsumenten und Produzenten unwesentlich, ersetzbar sind. Wo künstliche Ewigkeiten (Wahrheit wie Realität) sich ausbreiten, da verliert der Tod, weil er dauert, aber nicht mehr wahrgenommen wird, weil alles immer und überall verfügbar ist, weil die Produktion fortschreitet, weil man den Wechsel des Personals nicht mehr wahrnimmt, in der anonymen Gesellschaft seine Bedeutung. *Le bonheur*¹³, jener berühmte französische Film, ist ein schreckliches Beispiel. Ein junges Paar ist in seiner Liebe glücklich, das Mädchen stirbt, und schon in der nächsten Szene hat der Mann eine neue Freundin, bewegt sich in der gleichen Linie, mit den gleichen Worten und Gefühlen

wie in der als unersetzlich einmalig deklarierten ersten Liebe. Auch Liebe ist also nicht einmalig, ist ersetzbar, und genauso geht es mit dem Tod. Er nimmt Beliebiges, aber Ersetzbares. Vor der Welt, in der Produktionslogik ist der Mensch eben nicht unersetzbar, nicht individuell. Und genau hieraus folgt dann konsequent, was ich sozialen Tod nenne. In der Gesellschaft ist derjenige ausgestoßen, nicht integriert, tot, der sich ihr nicht anpaßt, der nicht nur Funktionsträger sein will. Eine merkwürdige Paradoxie bringt es dahin, daß geächtet ist, wer anders ist. Wer den Zustand des Vergessens, der Reduktion aufs Nur-Funktionieren nicht mitmacht.

Wir können sagen, der Wandel vom modernen Weltbild des Bürgertums drückt sich mit Bezug auf den Tod so aus: von der Auffassung des Lebens als Traum, als Illusion und des Todes als des Durchgangs zur Ewigkeit über die Vorstellung der Hölle als ewigen Todes und ewigen Sterbens zur Selbstgenügsamkeit des Lebens. Das Leben hat seine negative Bestimmung verloren, es bekommt positiven Sinn durch sich selbst, durch die Arbeitsgestaltung der Wirklichkeit. Der Bürger weiß am Ende, wofür er gelebt hat, sein Leben war zweckmäßig. Barbeau du Bourg¹⁴, ein Vertreter der neuen bürgerlichen Anschauungen, schreibt, platt, aber einsichtig:

„Der Mensch am Ende seiner Lebensbahn scheidet mit um so froherem Gemüt aus dem Leben, als er einem anderen Selbst die Aussicht auf eine angenehmere Zukunft hinterläßt. Die Güter des Vaters gehen naturgemäß auf den Sohn über, der die Familie fortsetzt, und der Besitz ist nicht unterbrochen. Im Besitz dieser ererbten Güter, die leichter zu erhalten sind, als sie zu erwerben waren, wird das neue Haupt der Familie die Arbeit mit weniger Mühe durchführen und auf einen größeren Ertrag rechnen können. Seine Vernunft, die weniger unter der Last der körperlichen Bedürfnisse gebeugt ist, entwickelt sich besser. So erfüllt er besser seine Pflichten, macht einen besseren Gebrauch von seinen Rechten. ... und weiß sich besser des Glücks zu erfreuen, das sich so von Generation zu Generation vermehrt und befestigt.“¹⁵

Hier haben sie die bürgerliche Weltanschauung am Anfang im Klartext vor sich: Der Tod hat seinen Schrecken verloren, weil der Fortschritt garantiert ist. Einmal: Eigentum, Besitz, ist ewig. Man weiß, daß man etwas hinterläßt. Zum anderen: die Familie ist ewig; der Sohn setzt besser fort, was der Vater begonnen hat. Damit verknüpft ist der Glaube an Vernunft, die sich um so mehr entwickelt, je weniger sie sich mit den platten Existenzbedürfnissen noch abplagen muß. Pflichten und Rechte können also besser, klassenspezifisch bürgerlicher, ausgeübt werden. Schließlich ist von Generationen die Rede, also vom Verbund der bürgerlichen Individuen zu Klassen. Das Glück der westlichen

11 Benseler gibt hier eine Bemerkung von Groethuysen (Bd. 1, S. 137) wieder.

12 Vauvenargues, Werke, 1823, Bd. II, *Réflexions et Maximes*, S. 28 f., zitiert in: Groethuysen, Bd. 1, S. 137, 294 Anm. 127 und 128. Es handelt sich Luc de Clapiers, marquis de Vauvenargues (1715–1747) (vgl. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6567656p.texteImage#; 1.9.2023>).

13 *Le Bonheur* (Das Glück) ist ein französischer Film von Agnès Varda aus dem Jahr 1964. Im deutschen Verleih lief der Film unter dem Titel *Le Bonheur – Glück aus dem Blickwinkel des Mannes*. (Vgl. Deutsches Historisches Museum, online: <https://www.dhm.de/zeughauskino/vorfuehrung/le-bonheur-glueck-aus-dem-blickwinkel-des-mannes-2737/; 1.9.2023>)

14 Jacques Barbeau du Bourg lebte von 1709 bis 1779 (vgl. Dictionnaire des journalistes 1600–1789. Online: <https://dictionnaire-journalistes.gazettes18e.fr/journaliste/029-jacques-barbeau-du-bourg; 1.9.2023>).

15 Jacques Barbeau du Bourg, *Petit Code de la Raison humaine*, 1789, S. 17 f., zitiert in Groethuysen, Bd. 1, S. 140, 296 Anm. 139, 295 Anm. 133.

Produktion, die den Fortschritt einschließt, dies ist es, was den Tod zurückweist. Die bürgerliche Gesellschaft kennt den Tod als Spektakel, als Veranstaltung, nicht als metaphysisches Ereignis. Der Tod ist vergesellschaftet. Der soziale Tod kann in unserem modernen Sinn beginnen.

Ich fasse nochmal zusammen: Pascal noch hat gesagt, diese Nachlässigkeit in einer Angelegenheit, in der es sich um sie selbst handelt – erfüllt mich mit Staunen und mit Schrecken. Sie erscheint mir als Ungeheuerliches. (*Pensées* 417)¹⁶ Die Zeitgenossen Voltaires und Rousseaus denken anders: Drei Dinge sind notwendig und hinreichend für das Glück der Menschen, sagt der Abbé Poncelet in seiner Erziehungsschrift von 1763 dagegen: „Gesundheit, gesunder Menschenverstand und ein gutes Gewissen.“¹⁷ Den Bürgern ist es leicht geworden, glücklich zu sein. In der Welt ist das Glück zugänglich, sie befürchten nicht mehr, daß es in einer jenseitigen, anderen Welt anders sein könnte.¹⁸ Das Glück hienieden garantiert, fast mit M. Weber gesprochen, das Glück nach dem Tode.

Der eine, der vorbürgerliche Mensch glaubt an den Tod, und daraus folgt sein Glaube an Gott. Für den neuen Menschen hat der Tod aufgehört, Gegenstand des Glaubens zu sein. Jetzt ist der Tod eine einfache naturwissenschaftlich zu erforschende Tatsache, hat seinen religiösen Charakter verloren.

Der Tod kann individuell schmerzlich sein, vor allem für die Angehörigen, das Sterben für den Leidenden. Aber es „handelt sich nicht mehr um ein kollektives, in gemeinsamer Weltanschauung fundiertes Erlebnis. Das Todeserlebnis selbst“, sagt Groethuysen abschließend, „wirkt wie etwas Fremdes, Widerspruchsvolles in einer Weltanschauung, die auf Autarkie der Lebenswerte“ aus Produktion und Selbermachen „begründet ist.“¹⁹

Der soziale Tod des Mittelalters, als kollektives religiöses Erlebnis, verwandelt sich. Der soziale Tod heute, des bürgerlichen Zeitalters, wird etwas anderes sein.

16 Vgl. Pascal, *Pensées sur la religion et sur quelques autres sujets*, 1670, éd. par Léon Brunschvig, Paris, Hachette 1904, S. 417, zitiert in Groethuysen, Bd. 1, S. 141, 296 Anm. 145.

17 Groethuysen (Bd. 1, S. 141, 296 Anm. 143) zitiert hier nicht Abbé Poncelet, sondern Barbeau du Bourg, *Petit Code de la raison humaine*, 1789, S. 96. Allerdings geht Groethuysen in diesem Kontext auch auf den Abbé und dessen Schrift von 1763 ein (*Principes, généraux pour servir à l'éducation des Enfants ...* 1763, Bd. I, S. 187; vgl. Groethuysen, Bd. 1, S. 141, 296 Anm. 142).

18 Vgl. Groethuysen (Bd. 1, S. 141. Hier bezieht sich Groethuysen S. 141, 296 Anm. 144 ohne Seitenangabe auf *L'Alambic Moral*. Art: *Immortalité de l'Âme*, 1773.

19 Groethuysen, Bd. 1, S. 142 (Anführungszeichen ergänzt).

Otto Böhm

Zeitenwende(n) und moralische Weltordnung

Reflexionen zur Menschenrechtsbildung

In der „Zeitenwende“ werden die menschen- und völkerstrafrechtlichen Normen und Ordnungsvorstellungen erschüttert, die die internationalen Beziehungen seit dem Ende des Kalten Krieges geprägt haben. Die normsetzenden und verteidigungswerten Institutionen werden jetzt noch häufiger, auch in der politischen Bildung mit Schulklassen, Bundeswehr- oder Polizeigruppen als „zahnlose Tiger“ bezeichnet werden. Was sollte an dieser dissonanten Wahrnehmung überprüft und modifiziert werden? Hier einige Überlegungen zur Frage nach (Welt)Ordnung und Normgeltung in der politischen Bildung.

Ende der liberalen Illusionen?

Für das politische und zeitgeschichtliche Wissen nach der Wende¹ von 1989/1990 sind mit dem Kompetenzmodell „Konzepte der Politik“ aus dem Jahr 2010 (Weißeno et al. 2010) Grundlagen formuliert worden. „Ordnung“ wird darin zu den drei Basiskonzepten gerechnet (neben Gemeinwohl und Entscheidung). Ordnungen sind immer mit Legitimitätsfragen, also mit Normen² verbunden (vgl. ebd., S. 59, 76). Auch die Fachkonzepte Menschenwürde, Gerechtigkeit und Gleichheit (ebd., S. 165) können in moralische, politische und rechtliche Normen übersetzt werden (z. B. Menschenwürde in Menschenrechte); mit ihnen lassen sich Handlungs- und Legitimationskonzepte vieler Akteure beschreiben (vgl. Krell / Schlotter 2018; Zürn / Deitelhoff 2016; Zürn 2007). Gleichzeitig wird vor zu hohen Erwartungen oder einem Defätismus der Lernenden unter dem Stichwort „Fehlkonzepte“³ gewarnt. Ein aktueller Einstieg in die Frage nach Ordnungen und Normen in der Zeitenwende findet sich im Politikum-Heft zur „Zeitenwende in der deutschen Außenpolitik“ (Varwick 2022). Günther Hellmann datiert die Zeitenwende schon auf den Zeitraum von 2014–2017 (Hellmann 2022, S. 23) Spätestens mit der russischen Annexion der Krim und dem Krieg in Syrien ging die von der Dynamik internationaler Kooperationen und dem Entstehen von Ordnungs- und Normgefügen (sogenannten Regimen, z. B. auch dem Menschenrechtsregime) geprägte Epoche

zu Ende. Aber das ist nur eine, die uns sympathisch gewordene Lesart der Zeitgeschichte seit 1989. Denn: „Das Ende des Kalten Krieges markierte nicht das Ende kriegerischer Geschichte, sondern leitet ihre Rückkehr ein.“ (Hacke 2022, S. 8) Die zwei Seiten der Konstellation der Jahre von 1989 bis 2014 – Aufbruch in eine Zukunft des Friedens und der Menschenrechte und zugleich Rückkehr der Geschichte mit zerfallenden Staaten und ethnisch motivierten Kriegen⁴ – wurden im Fach Internationale Politik / Internationale Beziehungen (IB) breit diskutiert: die genannten weltpolitischen Entwicklungen sind kein Gegensatz; vielmehr gehören sie zusammen.⁵ Sie sind sogar in der Grundspannung der Staatenwelt mit ihrem Prinzip der einzelstaatlichen Souveränität einerseits und dem zunehmenden Verlust dieser Souveränität durch internationales Recht, z. B. auch durch den Anspruch der Menschenrechte und der transnationalen Institutionen andererseits angelegt. Zudem sind die 25 Jahre geprägt vom US-amerikanischen Hegemoniestreben, das z. B. von Ulrich Preuß unter der Überschrift „Demokratischer Hegemon und Paria-Staaten“ skizziert wurde (Preuss 2006). In den 1990er Jahren förderten gerade internationale Konflikte wie die Zerfallskriege in Jugoslawien oder die vernichtenden Angriffe auf Minderheiten in Zentralafrika die Normbildung und Stärkung des Menschenrechtsschutzes gegenüber nationalstaatlicher Souveränität. In der IB als Wissenschaft und damit häufig auch in der politischen Bildung wurden zur Interpretation der Dynamik die entsprechenden Denkschulen angeboten:

- 1 Politische Bildung knüpft an die Vorverständnisse (Präkonzepte) an, die Gruppen und Einzelne mitbringen und verwendet damit auch notgedrungen Schlagworte wie „Wende“ und „Zeitenwende“. Die folgenden Reflexionen sind von den Erfahrungen des Autors in der Bildungsarbeit im Memorium Nürnberger Prozesse her zu verstehen.
- 2 Unter „Normen“ sollen hier überindividuelle, von Menschengruppen geteilte oder im Sinne von Rechtsordnungen zu teilende Werte und Ideen für das politische und gesellschaftliche Zusammenleben verstanden werden.
- 3 Fehlkonzepte wären „die Idealisierung der Vereinten Nationen als Garant für die internationale Ordnung und die Beschreibung der internationalen Ordnung als Chaos“ sowie die Annahme, „dass die Staaten machen können, was sie wollen“ (Weißeno et al. 2010, S. 77 f.)

- 4 Michael Ignatieff schrieb in seinen „Reisen in den neuen Nationalismus“ über die Wirklichkeit der neuen Weltordnung: „Die Haupthandlung der neuen Weltordnung ist der Zerfall der Nationalstaaten in ethnische Bürgerkriege, die Hauptarchitekten dieser Ordnung sind Kriegsherren und die Hauptsprache unseres Zeitalters ist ethnischer Nationalismus.“ (Ignatieff 1996, S. 9).
- 5 Dazu die griffigen Titel von Ulrich Menzel: „Globalisierung versus Fragmentierung“ (1998) und „Paradoxien der neuen Weltordnung“ (2004) oder die Zeitschrift IP der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik (DGAP) mit dem Schwerpunkt „Zerfällt die Weltordnung?“ (2007)

(Neo-)Realismus, Idealismus bzw. Liberalismus⁶, Neo-Institutionalismus, zuletzt verstärkt Konstruktivismus und inzwischen auch wieder herrschaftskritische marxistische und antiimperialistische Sichtweisen⁷. Die neo-realistische Interpretation scheint zunehmend Recht zu bekommen; zumindest Carlo Masala, ein Vertreter dieser Schule in Deutschland, blickte schon im Jahr 2016 auf ein Vierteljahrhundert voller liberaler Illusionen zurück: die Illusion der Demokratisierung, der Institutionalisierung und die der Sicherheit durch Verrechtlichung (Masala 2018, S. 18–64; kritisch zum Neorealismus und dessen wichtigstem Vertreter Mearsheimer vgl. Schneckener 2022). Im Alltag der politischen Bildung ist diese Reaktion als „realistische“ Abwehr von liberalen Normen und ihren Zumutungen häufig anzutreffen.

Der Normenoptimismus der 1990er Jahre

Der Hoffnungen, dass sich menschenrechtliche Normen nach dem Ende der Blockkonfrontation mit Hilfe von Konstitutionalisierungs- und Institutionalisierungsprozessen weltweit durchsetzen würden, sind in den letzten Jahren stark erschüttert worden. Aber das bedeutet nicht, dass es nicht auch vorzeigbare Erfolge und damit lehrbare Inhalte für die politische Bildung und für die Schulbücher gäbe. In drei Groß-Projekten – Global Governance, Responsibility to Protect (R2P) und Internationaler Strafgerichtshof (ISTGH) – sollten weltweite Kooperation, humanitären Normen der Vereinten Nationen und der präventive Schutz von Menschenrechten gestärkt werden. Die Vorhaben zeigen im Übrigen auch eine Eigenständigkeit, die gegen ein vereinfachendes Bild von Menschenrechten als einem Strategie-Element des Westens unter US-Hegemonie spricht. Motor der Entwicklung war mit den Vereinten Nationen und aktiven Einzelstaaten, darunter auch Deutschland, die transnationale Zivilgesellschaft mit ihrer normbildenden Kraft (vgl. Zürn 2007, S. 30 ff.).

- Global Governance kann als „analytisches Konstrukt“ (Deitelhoff / Zürn 2016, S. 204) verstanden werden; hier geht es aber um Good Governance, also um eine „präskriptive Verwendungsweise“ (ebd.). Erst gemeinsame Problemdefinitionen führen bei den Akteuren dazu, „die Existenz von normativen Verbindlichkeiten“ (ebd., S. 202) anzuerkennen. Daraus folgt dann „die Entwicklung eines Institutionen- und Regelsystems und neuer Mechanismen internationaler Kooperation, die die kontinuierli-

che Problembearbeitung globaler Herausforderungen und grenzüberschreitender Phänomene erlauben“ (Messner / Nuscheler 2003, S. 3, zitiert nach Deitelhoff / Zürn 2016, S. 204) als Grundlage von Global Governance. Die Orte, an denen die Auseinandersetzungen um gemeinsame Problemdefinitionen stattfanden, waren die UNO-Weltkonferenzen der 1990er Jahre, die als „Baustellen der Global Governance“ (so der Untertitel des Sammelbandes zu diesen Groß-Ereignissen, Fues / Hamm 2001) verstanden wurden. Hier wäre es ein weiteres Fehlkonzent in der politischen Bildung, Global Governance als einen Weg zu einem immer stärkeren Durchregieren auf dem Weg in den Weltstaat zu verstehen.⁸

- Responsibility to Protect (R2P): Das zentrale UN-Projekt für eine neue, an den Normen des Menschenrechtsschutzes orientierten Weltordnung, entwickelt zwischen 1999 und 2005, führte noch tiefer in das Grundparadox von Souveränität und ihrer Aufhebung durch globale, übergeordnete, normorientierte Politik mit Hilfe hegemonialer Staaten hinein. Denn R2P heißt: Die globale Verantwortung für den Schutz der Menschen in humanitären Katastrophen und Völkermord-Situationen sollte durch die Vereinten Nationen und den Sicherheitsrat durchgesetzt werden: „Aus der Selbstverpflichtung der internationalen Staatengemeinschaft, schwere Menschenrechtsverletzungen mit allen Mitteln zu verhindern, ergibt sich im Umkehrschluss eine (einvernehmliche) Relativierung des Prinzips der Souveränität. Es ist dementsprechend immer weniger an die effektive Kontrolle über ein Staatsgebiet gebunden, sondern beruht nun auf der Einhaltung bestimmter Standards guten Regierens, insbesondere der Gewährleistung grundlegender Menschenrechte.“ (Deitelhoff / Zürn, 2016, S. 217)
- ISTGH: Seinen Höhepunkt hat der Normenoptimismus und der „Institutionalisierungsschub“ (Weinke 2013, S. 32) sicher 1998 mit der Gründung des Internationalen Strafgerichtshofs erreicht. An dieser transnationalen Institution lässt sich sehen, dass einerseits die Vertragsstaaten einen eigenen, von Hegemonialmächten unabhängigen Weg – zwar in enger Verbindung mit den Vereinten Nationen, aber letztlich doch, ohne auf sie zu warten –, gingen; und andererseits, dass die Hoffnung auf eine immer weiter steigende Zahl von zustimmenden und unterstützenden Staaten im vergangenen Jahrzehnt immer trügerischer wurde. (vgl. Bock 2022, siehe auch unten).

6 Die Bezeichnung „Idealismus“ wurde geprägt von den Realisten, „weil der Liberalismus in seinen Anfängen glaubte, eine Harmonie der Interessen von Staaten identifizieren zu können.“ (Deitelhoff / Zürn 2016, S. 24)

7 Diese Kritik arbeitet heraus, dass Normen und Ordnungen nicht per se gerechtigkeitsfördernd sind, sondern im Rahmen der kapitalistischen Weltwirtschaftsordnung zum Überbau des hegemonialen Herrschaftsgefüges gehören. Eine besondere Gefährdung wird in den Auswirkungen der neoliberalen Globalisierung gesehen. Menschenrechtspolitik wird dann bestenfalls als ein Kampffeld verstanden, auf dem der globale Süden mit Gleichheits-, Gerechtigkeits- und Antidiskriminierungsforderungen für Emanzipation und Befreiung kämpft.

8 Dirk Messner spricht zwar in der Auswertung der Weltkonferenzen der 1990er Jahre perspektivisch von einer „Global-Governance-Epoche“ (Messner 2001, S. 25), weist aber zum Schluss seiner Bewertung auch auf die Gefahr von Stagnation und Scheitern hin (ebd., S. 40).

Stichworte zu Weltordnung und Normenoptimismus in der politischen Bildung

Die hier entfaltete Sichtweise auf Weltordnung und Normenoptimismus stützt sich auf die IB-Einführungen von Zürn / Deitelhoff (2016) und Schlotter / Krell (2018) und auf die schon ältere Analyse „Vereinte Nationen und Weltordnung Zivilisierung der internationalen Politik?“ (Rittberger et al. 1997). In der Literatur zur politischen Bildung selbst finden sich zudem aufschlussreiche Beispiele zu Weltordnung und Normenoptimismus (hier eine kleine Auswahl).

- Programmatisch formuliert Carl Deichmann für die politische Bildung: „Trotz der Besonderheit der internationalen Beziehungen und der internationalen Organisationen, die ja darin besteht, dass diese im Gegensatz zu den staatlichen Organisationen nicht mit einer Herrschaftsgewalt ausgestattet sind, zeigt das Beispiel [R2P in Bezug auf Libyen, O.B.], dass die Völkerrechtsprinzipien weiterzuentwickeln sind. Dabei sind die an der regulativen Idee der Menschenwürde entwickelten Menschenrechte die grundlegende Wertorientierung für die Gestaltung der internationalen politischen Ordnung und bilden somit auch den Kern der politisch-moralischen Deutungsmuster des Bürgers in Bezug auf die internationalen Beziehungen und die internationale politische Ordnung.“ (Deichmann 2015, S. 52)
- Die Fukuyama-These vom evolutionären Ende der Geschichte in einer liberalen und demokratischen Weltordnung provoziert Andreas Petrik (vgl. Petrik 2013, S. 189) zum Insistieren auf der Vielfalt der politischen Grundorientierungen.⁹ Petrik entwirft einen komplexen „politischen Kompass“ (ebd., S. 187 ff.), spezifiziert aber dann die Grundorientierungen nicht nach nationalen und transnationalen politischen Systemen. Petriks Bezugnahme auf die von Hauke Brunkhorst formulierte internationalistische Idee „einer stufenweisen Erweiterung von Solidarität“ (Brunkhorst 2000, S. 264, zitiert nach Petrik, ebd., S. 188) lässt sich jedoch durchaus als ein Kompass im Sinne des menschenrechtlichen Universalismus verstehen, wie er seit den 1990er Jahren vielfach ausformuliert worden ist (vgl. Bielefeldt 1998).
- Ein Unterrichtsbeispiel zu „Konflikte in der Staatenwelt – Friedens und Sicherheitspolitik im 21. Jahrhundert für die Kursstufe am Gymnasium“ entwickeln Simone Bub-Kalb und Jürgen Kalb (2013, S. 125 ff.). Didaktisches Ziel der Kompetenzförderung ist eine differenzierte Urteilsbildung, die mit Hilfe der bekannten Lernschritte Was ist? Was ist möglich? Was soll geschehen? die zunächst spontanen, monokausalen

Beurteilungen der Vereinten Nationen oder der NATO überwindet und stattdessen „Multiperspektivität“ (ebd., S. 129) sowie begründete Urteile entwickeln hilft (ebd., S. 142 f.).

- Ingo Juchler schlägt für den Bereich Außenpolitik „die Fachkonzepte Realismus und Idealismus“ (Juchler 2008, S. 176 ff.) vor. Sein Anliegen ist es, öffentliche Kommentare und Einschätzungen zur internationalen Politik mit Hilfe dieser Fachkonzepte einordnen zu lernen. In diesem Konzept können „die Rezipienten respektive die Lernenden die politischen Kategorien Macht, Interessen und Recht heranziehen.“ (ebd., S. 177) Dabei ist wiederum die präskriptive Dimension der Rechts-Perspektive zu unterscheiden von ihrer tatsächlichen Durchsetzung; Im Fachkonzept (Weißeno et al. 2010, S. 78) wird daher „die Prozesshaftigkeit der Entwicklung einer internationalen Ordnung durch die Verrechtlichung der internationalen Beziehungen“ unterstrichen. (ebd.)

Mein Fazit aus diesem kurzen Durchgang: In der IB und der politischen Bildung wird zwar kein liberal-idealistischer Optimismus verbreitet; aber ein Grundtenor ist doch zu hören: die Legitimation internationaler Politik und transnationaler Institutionen durch völker- und menschenrechtliche Normen als zentrale Perspektive für die Weltordnung soll gestärkt und eine darauf bezogene kompetente Urteilsbildung gefördert werden.

Neben der Politikwissenschaft und der Politik-Didaktik setzt sich auch die zeitgeschichtliche Forschung mit der Dynamik der Menschenrechte auseinander. Diese kritische, nicht nur ideengeschichtliche „Geschichte der Menschenrechte“ sollte Teil der historisch-politischen Menschenrechtsbildung (vgl. Huhle 2006; Böhm / Katheder 2017) werden, unter der Leitlinie „Stetiger, konfliktreicher Aufstieg – Normativer Ausbau – Zunehmende Einschränkung der Spielräume durch illiberale und diktatorische Regime“. Auf zwei fachliche Ansätze will ich im Folgenden kurz hinweisen.

Moralpolitik oder „Toward a new moral Order?“

Mit „Moralpolitik“ überschreibt Stefan-Ludwig Hoffmann die „Geschichte der Menschenrechte im 20. Jahrhundert“ (so der Untertitel, Hoffmann 2010). Sein Stichwort „Emergenz der Menschenrechte in den 1940er Jahren“ (ebd., S. 23) meint die Ablösung des normativen Begriffes der Zivilisation (und der Zivilisierung) durch den der Menschenrechte in den 1940er Jahren.

„Die neuen zwischenstaatlichen Organisationen, Erklärungen und Konventionen, wie die internationale Politik seit 1945 insgesamt, beruhten also auf dem Prinzip staatlicher Souveränität und bedienten sich zugleich politisch-moralischer Leitbegriffe wie der Menschenrechte, die über den Nationalstaat hinauswiesen.“ (ebd.)

Souveräne Staaten machen ihre jeweilige interessenorientierte Menschenrechtspolitik, auch heute noch: Hoffmann sieht entgegen der Verpflichtung der Wiener

9 „Kein Ende der Geschichte – die 4 Grundorientierungen als ‚politischer Kompass‘“ (Petrik 2013, S. 104–208); Grundorientierungen sind nach Petrik Liberalismus, Konservatismus, Sozialismus und Anarchismus (ebd., S. 160 ff.). In der aktuellen Zeitenwende dürfte dieser Kompass allerdings an Zuverlässigkeit verloren haben.

Menschenrechtskonferenz (1993) auf Universalität und Unteilbarkeit der Menschenrechte weiterhin eine „Konkurrenz verschiedener Menschenrechtspolitiken“ (ebd., S. 36). Das Narrativ der zunehmenden Durchsetzung der Menschenrechte in der Weltpolitik wird in dieser neueren, von einem konstruktivistischen Denken geprägten Menschenrechtsverständnis als nicht-linear und kontingent entfaltet; Normen sind entsprechend ihrer politischen Funktion (im antikolonialen Kampf, für die US-Außenpolitik unter Carter, in der OSZE, für die Menschenrechtsbewegungen in Lateinamerika) zu untersuchen und zu verstehen und schweben nicht über der Geschichte als normatives Telos.¹⁰ Auch Annette Weinke untersucht die Nachkriegsgeschichte und sieht die Menschenrechte als „Gegenstand konfliktreicher politischer Aushandlungsprozesse“ (Weinke 2013, S. 16). Die Menschenrechte werden von ihr im Unterschied zu Hoffmann als ein „Strukturprinzip internationaler Politik“ (ebd., S. 12) und als die „lingua franca der globalen politischen Kommunikation“ (ebd., S. 32) betrachtet. Die „typischen Spannungsverhältnisse und Ambivalenzen“ (ebd., S. 16) im Begriff der Menschenrechte und in ihrer Genese werden dabei von der historischen Forschung untersucht.¹¹ Diesen Forschungsansatz vertritt Annette Weinke in ihrem Einleitungsbeitrag zu einem Dokumentationsband, mit dem das Jena Center seine Tagung (2012) zur Geschichte von Menschenrechtspolitik und Völkerrecht seit 1945 unter dem Titel „Toward a new moral Order?“ dokumentiert.¹² Die nach Jena eingeladenen Historikerinnen und Historiker nahmen dabei auch die Kritik und die Gegenströmungen auf, die die Normen der Menschenrechte als westliche Werte zurückweisen. Und auch die im Namen der Menschenrechte erfolgten militärgestützten humanitären Interventionen der NATO wurden nicht als Beitrag zu einer neuen Menschenrechtsordnung verstanden. Viele Beiträge zur Menschenrechtsgeschichte kommen zu dem Schluss, dass „Sinn und Bedeutung [der Menschenrechte, O.B.] nur aus den Diskursen erschlossen werden können, in welchen sie argumentativ Verwendung finden.“ (Llanque 2016, S. 187). Die aus dieser These folgende Kontextualisierung (anstatt einer nur normativen „Verkündigung“) ist sicher auch in der historisch-politischen Menschenrechtsbildung nötig. Aber das dogmatische „nur“ in der Feststellung von Markus Llanque schüttet das Kind mit dem Bade aus: Mit Heiner Bielefeldt sollte m.E., entgegen einem aktuell verbreiteten, nur kontextrelativen, funktionalen, fluiden und antiessentialisti-

sem Menschenrechtsverständnis das normative Profil geschärft werden¹³.

„Zum normativen Profile der Menschenrechte gehört neben ihrem universalen Anspruch und ihrer Tendenz zur Verrechtlichung eine emanzipatorische Stoßrichtung, wie sie in Artikel 1 der Allgemeinen Menschenrechtserklärung von 1948, also in der Normen-Trias ‚Freiheit, Gleichheit, Solidarität‘ zum Ausdruck kommt.“ (Bielefeldt 1998, S. 87 f.)

Als emanzipatorisch kann dabei das Interesse jedes Menschen an einer möglichst autonomen, sinnvollen und (gemeinschafts-)verantwortlichen Lebensführung verstanden werden. Die Lebensperspektiven von Menschen auf Freiheit, Gleichheit und Solidarität werden regelmäßig in politisch-militärischen Konflikten zerstört oder beschädigt. Eine Strafverfolgung der Hauptverantwortlichen für damit einhergehende schwere und lang anhaltende Menschenrechtsverbrechen mag dabei ein schwacher Trost sein. Dennoch ist die internationale Strafgerechtigkeit ein wichtiger Bestandteil des Menschenrechtsschutzes geworden.

Politische Bildung mit dem Narrativ „Von Nürnberg nach Den Haag“¹⁴

„This is your Nürnberg Moment. Stand on the right side of history.“¹⁵ Mit diesem Appell beendete die britische Anwältin Amal Clooney im April 2019 ihre Rede im UN-Sicherheitsrat. Dieses Statement steht auch am Ende einer 15-minütigen Zeitreise, die im Saal 600 des Nürnberger Gerichtsgebäudes den Besucherinnen und Besuchern gezeigt wird. Der Kurzfilm transportiert das bekannte Narrativ „Von Nürnberg nach den Haag“ und ist Teil der Bildungsarbeit des *Memorium Nürnberger Prozesse*. In der UN-Arena und für Amal Clooney gab es aus der Sicht der verfolgten Minderheiten (wie in diesem Fall der Jesidinnen und Jesiden) tatsächlich nur eine politisch richtige Entscheidung, nämlich den sofortigen und effektiven Schutz. Aber in der historisch-politischen Bildung kann die Aufforderung Clooneys eine gewisse Irritation hervorrufen: Kann so generell die Perspektive einer „richtigen Seite“ vertreten werden? Sollten die Normen einer

10 Kompakt und prägnant formuliert Jan Eckel (2017) diesen Forschungsansatz als Beitrag zum Band „Das 20. Jahrhundert vermessen“ von Sabrow / Weiß 2017.

11 Auch Bielefeldt weist auf die inneren Widersprüche in den Menschenrechtsbewegungen besonders in Zusammenhang mit Sklaverei und Kolonialismus hin (vgl. Bielefeldt 2020, S. 481).

12 Die Historikerinnen und Historiker verknüpfen ihre Menschenrechtsperspektive nochmal ausdrücklich mit „Nürnberg“: „Wir haben uns dafür entschieden, diese Konferenz mit dem Jahr 1945 einsetzen zu lassen, da wir davon überzeugt waren, dass sich mit dem Kriegsende und mit den Nürnberger Prozessen einiges grundsätzlich geändert hat.“ (Frei 2013, S. 250)

13 Bielefeldt sieht die Ambivalenzen und politischen Funktionalisierungen des Menschenrechtsbegriffes schon im ersten Kapitel seiner „Philosophie der Menschenrechte“ (1998) unter dem Titel „Auf dem Weg zu einer internationalen Menschenrechtsordnung?“

14 Gemeint ist damit der Weg von der Geburtsstunde des Völkerstrafrechtes im Nürnberger Hauptkriegsverbrecherprozess zu seiner derzeitigen Gestalt in Form des Strafgerichtshofes in Den Haag. Vgl. Nürnberger Menschenrechtszentrum (1996) und Böhm (2019).

15 Clooney trat bei der offenen Debatte des UN-Sicherheitsrates zum Thema „Frauen, Frieden, Sicherheit“ als Anwältin von Nadia Murad, der Friedensnobelpreisträgerin des Jahres 2019, auf. Vgl. Vergewaltigung als Kriegstaktik – „Dies ist Ihr Nürnberg-Moment“, in: Die Welt vom 23.4.2019 (<https://www.welt.de/politik/ausland/article192364847/Amal-Clooney-zu-sexueller-Gewalt-im-Krieg-Dies-ist-Ihr-Nuernberg-Moment.html>; 2.8.2023)

menschenrechtlich gesicherten Weltordnung mit den Aufbrüchen von 1945–1948 und 1989–1998 als parteiübergreifendes Grundverständnis postuliert werden? Oder muss es diskursiv und kontrovers als offene Frage, erarbeitet werden? Für die vielen Menschen, die in Situationen der Unterdrückung und Verfolgung leben, sind die Herrschaft des Rechtes und die Strafverfolgung von Menschenrechtsverbrechen keine offenen Fragen, sondern eine Notwendigkeit. Die Verteidigung von Rechtsinstitutionen, die die Verantwortlichen verfolgen sollen, liegt damit nahe. Allerdings gibt es viele Einwände und Schwachpunkte, die das Präsentieren der internationalen Strafgerichtsbarkeit als zukunftsweisendes Projekt gerade gegenüber kritischen Einwänden von Gruppen aus Schulklassen, der Polizei oder der Bundeswehr schwer machen. Ein Durcharbeiten der Sachverhalte und Ernstnehmen der Skepsis gegenüber dem Erbe von Nürnberg ist somit die alltägliche Aufgabe.

Vier Vermittlungsziele sollten in dieser Bildungsarbeit angestrebt werden:

- Aus der Vorgeschichte des IStGH wird deutlich, dass er nicht, wie oft gefordert, wesentlich einfacher und im juristischen Sinne effektiver funktionieren könnte als er jetzt tatsächlich arbeitet. Hier setzt oft die direkte politische Gegnerschaft an. Die weltweite Kritik entsteht aber auch aus zu hohen und falschen Erwartungen: In Den Haag gibt es kein Weltgericht.
- Es ist daran zu erinnern, dass zwar Staaten (wie die USA) 1998 an der Staatenkonferenz in Rom konstruktiv teilgenommen haben. Aber inzwischen reicht die Bandbreite der Strategien (auch der USA) von Nichtbeteiligung über Behinderungen bis zur direkten Obstruktion. In der Bildungsarbeit ist es immer ein Moment der Ernüchterung gegenüber dem normativen Optimismus, wenn die Weltkarte gezeigt wird, die die Unterstützer-Staaten und die „Situationen“ zeigt, in denen ermittelt wird.
- Aus der Perspektive eines weltweiten Einsatzes für den Schutz der Menschenrechte fallen unvermeidlich die Selektivität und die Doppelstandards des IStGH auf. Sie addieren sich neben der politischen Destruktion zur politischen Schadensbilanz des hoffnungsvollen Projektes in Den Haag.
- Stephanie Bock sieht in ihrer Bilanz nur eine indirekte Wirkung des Strafgerichtshofes: „Der Internationale Strafgerichtshof (ICC) hat in den 20 Jahren seines Bestehens mit seiner begrenzten Zuständigkeit, der Komplexität völkerstrafrechtlicher Verfahren und politischen Abhängigkeiten zu kämpfen gehabt. Sein großer Wert besteht darin, dass er die nationale Verfolgung völkerrechtlicher Verbrechen befördert.“ (Bock 2023) Das ist als Ergebnis bescheiden; das Element der Komplementarität von nationalen und transnationalen Anstrengungen um Strafgerechtigkeit sollte aber dennoch nicht vergessen werden.

Eine aktuelle Frage wird dabei immer auch in der Bildungsarbeit gestellt werden: Was kann der IStGH ge-

genüber der Aggression Russlands in der Ukraine tun? Ein Sondertribunal gegen Wladimir Putin wird vielfach gefordert. Dabei zeigt sich die Aktualität, aber auch die Komplexität und Einsatzschwierigkeit des IStGH. Und der Haftbefehl aus Den Haag mag aussichtslos erscheinen. Aber zumindest ist die Weltgemeinschaft zur Auseinandersetzung mit den menschenrechtlichen Normen des Gerichtshofes gezwungen. Die internationale Strafgerichtsbarkeit ist Teil des Menschenrechtsschutzes: präventiv als Strafandrohung und durch ihren Bezug auf die Straftatbestände schwerer und dauerhafter Menschenrechtsverletzungen. Allerdings ist für die Zeitenwende zu befürchten, dass die zumindest in Kernbereichen unbestrittene Universalität der Menschenrechte an Zustimmung verlieren und in unterschiedliche Menschenrechtspolitiken zerfallen wird. Die schon angesprochene Spannung zwischen nationaler Souveränität, Weltgemeinschafts-Normen und Hegemonialmächten entwickelt sich offensichtlich zu einem neuen Kampf der Systeme; infolge der Zuspitzung in der Zeitenwende zerbrechen oder erstarren die Kooperationsformen einer erhofften moralischeren Weltordnung. Die internationalen Handlungsmaximen (und zugleich Vermittlungsziele der politischen Bildung) „Recht zähmt die Macht“ und „Kooperation statt Konfrontation“ werden unterminiert oder ganz suspendiert. Genese und Geltung internationaler Ordnungen und Normen müssen in dieser neuen, kritischen Situation auch neu reflektiert und begründet werden.

Literatur

- Bielefeldt, Heiner (1998): Philosophie der Menschenrechte. Grundlagen eines weltweiten Freiheitsethos, Darmstadt: Primus
- Bielefeldt, Heiner (2020): Menschenrechte, in: Weiß, Gabriele / Zirkas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wiesbaden: Springer VS, S. 477–487
- Bock, Stephanie (2022): Mit Recht gegen Gewalt, VEREINTE NATIONEN, Heft 3, S. 125–129
- Böhm, Otto (2019): Die Suche nach Schuld und Gerechtigkeit. Eine politische Fachdidaktik des Internationalen Militärtribunals von Nürnberg, Hochschulschrift FAU Erlangen (<https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/year/2019/docId/12081>; 2.8.2023)
- Böhm, Otto / Katheder, Doris (2017): Grundkurs Menschenrechte. Die 30 Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte: Kommentare und Anregungen für die politische Bildung, München: Bayerische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit
- Brunkhorst, Hauke (2003): Einführung in die Geschichte politischer Ideen, München: Fink
- Bub-Kalb, Simone / Kalb, Jürgen (2013): Kompetenzen in der politischen Bildung fördern – Ein Unterrichtsbeispiel zur Friedens- und Sicherheitspolitik in der Sekundarstufe II aus der Praxis des Politikunterrichts, in: Frech, Siegfried / Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Kompetenzen fördern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 119–144

- Deichmann, Carl (2015): Der neue Bürger. Politische Ethik, politische Bildung und politische Kultur, Wiesbaden: Springer VS
- Deitelhoff, Nicole / Zürn, Michael (2016): Lehrbuch der Internationalen Beziehungen, München: C.H. Beck
- Eckel, Jan (2017): Vieldeutige Signatur. Menschenrechte in der Politik des 20. Jahrhunderts, in: Sabrow, Martin / Weiß, Ulrich: Das 20. Jahrhundert vermessen. Signaturen eines vergangenen Zeitalters, Göttingen: Wallstein, S. 284–304
- Frei, Norbert (2013): Die Gegenwart der Menschenrechte, in: Frei, Norbert / Weinke, Annette (Hrsg.): Toward a new moral world order? Menschenrechtspolitik und Völkerrecht seit 1945, Göttingen: Wallstein, S. 249–264
- Hacke, Christian (2022): Verlust an Orientierung und Gestaltungskraft. Deutsche Außenpolitik von Adenauer bis Scholz, in: POLITIKUM, Heft 3, S. 4–13
- Hellmann, Gunther (2022): Die Zeichen stehen auf Sturm. Deutsche Außenpolitik in einer krisengeschüttelten Welt, in: POLITIKUM, Heft 3, S. 22–28
- Hoffmann, Stefan-Ludwig (2010): Zur Genealogie der Menschenrechte, in: Hoffmann, Stefan-Ludwig (Hrsg.): Moralpolitik. Geschichte der Menschenrechte im 20. Jahrhundert, Göttingen: Wallstein, S. 7–37
- Huhle, Rainer (2006): Für eine historisch bewusste Menschenrechtsbildung, in: Jahrbuch Menschenrechte 2007. Privat oder Staat? Menschenrechte verwirklichen!, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 143–149
- Ignatieff, Michael (1996): Reisen in den neuen Nationalismus, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Juchler, Ingo (2008): Politische Begriffe der Außenpolitik. Konstituenten von Fachkonzepten und Political Literacy, in: Weißen, Georg (Hrsg.) (2008): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat, Bonn: bpb, S. 169–183
- Krell, Gert / Schlotter, Peter (2018): Weltbilder und Weltordnung. Einführung in die Theorie der internationalen Beziehungen. 5., überarb. und aktual. Auflage, Baden-Baden: Nomos
- Krennerich, Michael (2023): Die Wiener Weltkonferenz über Menschenrechte – aus heutiger Sicht, in: VEREINTE NATIONEN Heft 3, S. 120–25
- Llanque, Markus (2016): Menschenrechte. Zwischen normativer Geltung und politischer Verbindlichkeit, in: Kreide, Regina: Internationale Politische Theorie, Heidelberg: Springer VS, S. 187–199
- Masala, Carlo (2018): Weltunordnung. Die globalen Krisen und die Illusionen des Westens, 2. Auflage, München: C.H. Beck
- Messner, Dirk (2001): Weltkonferenzen und Global Governance: Anmerkungen zum radikalen Wandel vom Nationalstaatensystem zur Global-Governance-Epoche, in: Fues, Thomas / Hamm, Brigitte (Hrsg.) (2001): Die Weltkonferenzen der 90er Jahre. Baustellen für Global Governance, Bonn: Dietz, S. 13–43
- Messner, Dirk / Nuscheler, Franz (2003): Das Konzept Global Governance, Duisburg: INEF
- Nürnberger Menschenrechtszentrum (1996): „Vom Nürnberger Prozess zum Internationalen Strafgerichtshof“, Hamburg; EVA
- Petrik, Andreas (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich
- Preuss, Ulrich K. (2006): Demokratischer Hegemon und Pariastaaten, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9. Mai 2006, Nr. 107, S. 10
- Rittberger, Volker / Mogler, Martin / Zangl, Bernhard (1997): Vereinte Nationen und Weltordnung. Zivilisierung der internationalen Politik?, Opladen: Leske + Budrich
- Schneckener, Ulrich (2022): Blendwerk und Blindstellen. Zur neo-realistischen Analyse des russischen Angriffskrieges, in: POLITIKUM, Sonderheft 2022: Nie wieder Krieg, S. 18–25
- Varwick, Johannes (2022): Die Zeichen stehen auf Sturm, in: POLITIKUM, Heft 3, S. 1
- Weinke, Annette (2013): Vom Nie wieder zur diskursiven Ressource. Menschenrechte als Strukturprinzip internationaler Politik seit 1945, in: Frei, Norbert / Weinke, Annette (2013): Toward a New Moral World Order? Menschenrechtspolitik und Völkerrecht seit 1945, Göttingen: Wallstein, S. 12–41
- Weißen, Georg et al. (Hrsg.) (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell, Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Zürn, Michael (2007): Institutionalisierte Ungleichheit. Wohin steuert die internationale Staatenwelt im 21. Jahrhundert?, in: Internationale Politik, Heft 7/8, Juli/August 2007, S. 21–31

David Ostertag und Dominik Feldmann

In der Schule gegen jeden Extremismus?

Zur Extremismusprävention in Lehrplänen und Schulbüchern am Beispiel Nordrhein-Westfalen

Extremismusprävention ist in der schulischen politischen Bildung in NRW inzwischen fest verankert. Dies wird in einer Lehrplan- und einer Schulbuchstudie belegt. Dabei wird untersucht, wie umstrittene Annahmen des Extremismuskonzepts in die schulische Bildung einfließen, und es werden die empirischen Befunde mit demokratietheoretischen und -praktischen Problemen der Extremismusprävention verknüpft und das Verhältnis zur politischen Bildung geprüft.

In NRW ist die Extremismusprävention ein fächerübergreifendes Handlungsfeld von Schulen. Die Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LiS NRW) begründet das Vorhaben, Kinder und Jugendliche vor der Adaption *extremistischer* Einstellungen zu bewahren, damit, dass *extremistische* Gruppierungen in „der [Phase der] Adoleszenz und Identitätsfindung [...] eine große Anziehungskraft und Faszination“ (QUA-LiS 2023) ausüben. Außerdem verweist das Institut auf die Verfassungsschutzämter, die die Gefahren des *Extremismus* für die „Grundprinzipien unserer Verfassungsordnung und die Grundwerte der freiheitlichen Demokratie“ (ebd.) hervorheben.

Extremismusprävention gewinnt seit den neunziger Jahren zunehmend an Bedeutung für die politische Bildungslandschaft in ganz Deutschland. Vom „Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt“ bis „Demokratie leben“ und weiteren Programmen fördern Bund und Länder extremismuspräventive Demokratiebildung. Extremismuslogische Deutungen sind in den politischen Bildungsstrukturen inzwischen „vorherrschend“ (Bürgin 2021, S. 42). Während einschlägige Studien dies für die außerschulische Bildung bestätigen, ist der Status quo von Extremismusprävention in der Schule kaum erforscht. Jedoch finden sich Formulierungen für die Extremismusprävention als Querschnittsaufgabe aller Schulfächer in den meisten Bundesländern. Ferner ist der Extremismusbegriff inzwischen fester Bestandteil fast aller Lehrpläne für Fächer mit politischen Anteilen in Deutschland. Dies kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Kritiken am Konzept so alt sind wie dieses selbst (vgl. Feldmann, S. 10, 68–104, 244–276).

Grundlegend für das vergleichende Extremismuskonzept ist die Annahme, dass Demokratie und Staat durch die politischen Ränder des politischen Spektrums bedroht würden – Demokratie und *Extremismus* also antithetisch gegenüberzustellen seien. Demokratie würde daher dadurch geschützt, dass staatliche Apparate *extremistische* Einstellungen, Handlungen und Akteure bekämpfen. Dies geschieht eben nicht nur durch antiextremi-

stische Sicherheitspolitik, sondern auch durch eine als Extremismusprävention konzipierte politische Bildung. Aber wird Demokratie so tatsächlich geschützt? Im Folgenden sollen Auszüge aus einer Lehrplan- und einer Schulbuchstudie¹ mit einem Fokus auf NRW vorgestellt werden, um zu zeigen, dass eine am Antiextremismus orientierte politische Bildung demokratietheoretische und andere Defizite vorzuweisen hat.

Vor allem gegen Rechtsextremismus – oder doch nicht?

Beide Studien zeigen eine eindeutige Präsenz extremismustheoretischer Ideen in den untersuchten Materialien. In den für den sozialwissenschaftlichen Unterricht in NRW zugelassenen Schulbüchern finden sich ausnahmslos diskursive Bezüge zum Extremismuskonzept. Die Begriffe *Extremismus* und *extremistisch* werden durchgängig wörtlich verwendet und an keiner Stelle kontrovers eingeordnet. Mit teilweise unterschiedlichem Fokus wird mit den so definierten Formen des rechten und linken *Extremismus* sowie des *Islamismus* gearbeitet (vgl. Ostertag 2022, S. 54 f.). Dies ist wohl auch eine Konsequenz dessen, dass in allen Lehrplänen für Fächer mit politischen Anteilen der Sekundarstufe I in NRW klare Verweise anzutreffen sind, das Thema *Extremismus* im Unterricht zu behandeln. So heißt es bspw. für das Fach Gesellschaftslehre an Sekundar- und Gesamtschulen in den Inhaltsfeldern „Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg“ sowie „Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie“, dass „die Schülerinnen und Schüler Ursachen, Merkmale und Erscheinungsformen von Extremismus, Antisemitismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (MSBNRW 2020a, S. 55, 76) erläutern können sollen. Ferner sollen

1 Es handelt sich hier um einen Auszug aus einer Lehrplanstudie, die alle politisch bildenden Fächer der Sekundarstufe I in der Bundesrepublik berücksichtigte (vgl. Feldmann 2023). Die Schulbuchstudie (unveröffentlichtes Manuskript) führte David Ostertag für seine Masterarbeit an der Universität zu Köln im Jahr 2022 durch.

sie Gefährdungspotentiale durch *Extremismus*, „insbesondere durch Rechtsextremismus“ (ebd.) beurteilen können.

Dabei sind zwei Aspekte hervorzuheben: Erstens erscheint der Begriff *Extremismus* in den genannten Lehrplänen in einer Aufzählung, womit suggeriert wird, dass *Extremismus* eine von mehreren Bedrohungen der Demokratie sei. Den Antisemitismus erwähnen die Bestimmungen gesondert, obwohl dieser nach gängiger extremismustheoretischer Lesart einen Bestandteil der verschiedenen *Extremismen* darstellt (vgl. Stein 2017, S. 343). Mit der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit greifen die Lehrpläne wiederum auf ein Konzept zurück, mittels dessen eine Einteilung des politischen Raums in demokratisch und *extremistisch* nicht zwingend vorgenommen werden muss. Stattdessen können mit dem Konzept demokratiefeindliche Haltungen bzw. Ideologien der Ungleichwertigkeit in der gesamten Gesellschaft und auch in staatlichen Apparaten festgestellt werden. Dass entsprechende Einstellungen nicht nur an den politischen Rändern – und bei religiös motivierten *Extremismen* – anzutreffen sind, belegen unterschiedliche Studiendesigns seit vielen Jahren immer wieder (bspw. Decker et al. 2022 und Zick / Küpper 2021). Auf die Kategorie *Extremismus* müssen sich Lehrkräfte in der Bildungspraxis daher nicht zwingend reduzieren, um eine Auseinandersetzung mit gegenwärtiger Demokratiegefährdung anzustoßen. Dies zeigt sich auch in den Schulbüchern, z. B. wenn „Sowi NRW“ ein Kapitel den begrifflich paradoxen „extremistische[n] Tendenzen in der Mitte der Gesellschaft“ widmet (Baumann et al. 2018, S. 241 ff.; vgl. Ostertag 2022, S. 61). Wenn der *Extremismus* auch ein Phänomen der Mitte ist, widerspricht sich das Konzept partiell selbst, da *Extremismus* ja eigentlich im Kontrast zur gemäßigten Mitte konstruiert wird. Dies dürfte auch ein Grund sein, warum die Urheber des Konzepts Backes und Jesse den *Extremismus* der Mitte als „modisches Schlagwort“ (2005, S. 157) abtun. Die Mixtur verschiedener Begriffe und Variationen des Extremismuskonzepts stehen wohl auch für dessen Grenzen, mittels einer strikten Einteilung der politischen Sphäre in *extremistisch* und demokratisch politische Realitäten zu beschreiben.

Zweitens heben die genannten Lehrpläne und das Curriculum für das Fach Politik an Realschulen den *Rechtsextremismus* als Gegenstand schulischer politischer Bildung besonders hervor (vgl. MSB NRW 2020b, S. 23 f.). Für das vergleichende Extremismuskonzept ist prinzipiell das Äquidistanzprinzip maßgeblich, nach dem einseitige Abgrenzungen zu einer spezifischen Form des *Extremismus* zu vermeiden seien (vgl. Jesse 2007, S. 15 f.). Dieses Prinzip wird abgemildert, sofern der *Rechtsextremismus* in den Lehrplänen eine exponierte Rolle gegenüber anderen Phänomenbereichen erhält, was als Abweichung vom gängigen Extremismuskonzept gedeutet werden könnte. Dagegen spricht, dass an anderen Stellen der Lehrpläne undifferenziert von „dem“ *Extremismus* die Rede ist. Gerade diese mangelnde Differenzierung des Antiextremismus erschwert einen realistischen Blick auf das politische Spektrum. So ist bspw. danach zu fragen, inwiefern die Äquidistanz einer „Lähmung

des Kampfes gegen rechts“ (Seidel 2019, S. 87) Vorschub leistet. Die Geschichte des NSU deutet darauf hin, dass genau dies geschehen kann, indem der Verfassungsschutz, dessen Arbeitsgrundlage als antiextremistisch charakterisiert werden kann, „[n]icht trotz, sondern mit dem Extremismuskonzept [...] neonazistische Strukturen finanziert, aufklärungsrelevantes Wissen zurückgehalten und die Aufklärung [...] blockiert“ (Bürgin 2021, S. 26) hat. Sicherlich ist die primäre Aufgabe schulischer politischer Bildung nicht, einen „Kampf gegen rechts“ zu organisieren. Allerdings sollte sie auch nicht neutral sein und sich an „demokratischen Grundrechten und Menschenrechten orientier[en]“ (Hentges / Lösch 2021, S. 147). Wie dies mit dem extremismustheoretischen Prinzip der Äquidistanz in Einklang zu bringen ist, bleibt zweifelhaft.

Auch in fast allen untersuchten Schulbüchern zeigt sich das Äquidistanzpostulat sehr deutlich. Eigenschaften des *Extremismus* werden insbesondere durch den Vergleich seiner verschiedenen Formen herausgearbeitet. Der Aufbau der Kapitel folgt meist einem ähnlichen Schema: Zunächst wird ein Sinnabschnitt zum *Rechtsextremismus* mit Fallbeispielen, Definitionstexten und Aufgabenstellungen angeboten. Anschließend wird im gleichen Ablauf mit *Linksextremismus* und *Islamismus* verfahren. Beispielhaft sei hier auf das Buch „Politik Gesellschaft Wirtschaft“ hingewiesen, das die Aufgabenstellung enthält, je ein Plakat zu Merkmalen des *Rechts-* und *Linksextremismus* zu erstellen und diese anschließend zu vergleichen (vgl. Ostertag 2022, S. 55). In diesem Diskursfragment wird *Rechts-* und *Linksextremismus* gleich viel Raum gegeben. Schon im Einführungstext des Kapitels wird die Vorstellung von einigen „exemplarisch[en] [...] Fälle[n] von rechts- bzw. linksextremer Gewalt“ angekündigt. Abschnittsweise nähern sich Äußerungen sogar der Gleichsetzung von *Rechts-* und *Linksextremismus* an, etwa wenn aus dem von der Bundeszentrale für politische Bildung veröffentlichten „Das junge Politik-Lexikon“ zitiert wird:

„In vielen Punkten sind sich Rechtsextremisten und Linksextremisten ähnlich. Sie wollen die Demokratie mit ihren Grundwerten abschaffen, sie schrecken vor Gewalt nicht zurück.“ (Floren / Frintrop 2019, S. 169)

Das prägendste diskursive Motiv, mit dem das Äquidistanzpostulat in den untersuchten Schulbüchern umgesetzt wird, ist das Motiv der Gewalt. Gemeinsamkeiten werden in Ausschreitungen auf Demonstrationen gesehen; mobartige, randalierende Gruppen, die die Demonstrationstaktik „Schwarzer Block“ anwenden, werden sowohl *rechtsextrem* als auch *linksextrem* eingeordnet. Die Bildsprache unterstützt dieses Narrativ: „Sowi NRW“ zeigt z. B. zwei Bilder, die farblich schwarz und rot dominiert sind und auf denen randalierende Menschen Feuerwerkskörper zünden; einmal bei rassistischen Ausschreitungen vor einer Geflüchtetenunterkunft in Heidenau 2015 und einmal bei Demonstrationen gegen die Räumung eines besetzten Hauses in Berlin (Baumann et al. 2018, S. 227, 232; vgl. Ostertag 2022, S. 57 f.). Besonders brisant erscheint eine solche Darstellungsweise, wenn bspw. die Mord- und

Anschlagsserie des NSU mit den Protesten im Rahmen des G20-Gipfels 2017 in Hamburg in Form von Fallbeispielen für *Extremismus* verglichen werden (vgl. ebd., S. 58). Damit werden rassistisch motivierte Mordtaten und Anschläge sowie in der Gesellschaft kontrovers diskutierter Protest mit drei Schulbuchseiten Abstand jeweils als repräsentatives Beispiel für eine Form des *Extremismus* präsentiert und als miteinander vergleichbar charakterisiert. Dass im Klassenzimmer auf Grundlage solcher Materialien rechte Morde bagatellisiert werden könnten, ist daher naheliegend.

Für die Demokratie – aber für welche?

*Extremist*innen* sind es also auch nach Lehrplänen und Schulbüchern, die die Demokratie gefährden. Doch wer definiert, wer demokratisch oder *extremistisch* ist? Mehrfach hat die Innenminister*innenkonferenz festgestellt, dass die Verfassungsschutzämter maßgeblich darüber urteilen sollten (vgl. Feldmann 2023, S. 78). Sofern Lehrkräfte die Sichtweisen der Exekutive unkritisch übernehmen, gestalten die Inlandsgeheimdienste die politische Bildung an Schulen wesentlich mit. Inwiefern so die Autonomie der politischen Bildung gewahrt werden kann, ist fraglich. Die Verschränkung von Verfassungsschutzämtern und politischer Bildung an Schulen zeigt sich auch an der Terminologie, die alle Lehrpläne der Sekundarstufe I in NRW sowie die drei aktuellsten Schulbücher für den SoWi-Unterricht der EF-Stufe ebenso verwenden wie der Verfassungsschutz, um Demokratie näher zu bestimmen (vgl. Ostertag 2022, S. 54). Demnach ist die freiheitliche demokratische Grundordnung (fdGO) das schützenswerte Gut für schulische extremismuspräventive Bildung und *Extremismus* das Gegenstück.

In der politischen Öffentlichkeit und auch in der Wissenschaft wird häufig die Position vertreten, dass die fdGO einen Minimalkonsens darstelle, der von allen Demokrat*innen anerkannt werde (vgl. Feldmann 2023, S. 67, 280 f.). Die Schulbücher unterstützen diese Position mindestens implizit, indem der Begriff Demokratie mit dem demokratischen Verfassungsstaat und der fdGO synonym und austauschbar verwendet wird (vgl. Ostertag 2022, S. 55), ebenso wie in Schriften der vergleichenden Extremismusforschung (vgl. Feldmann 2023, S. 70 f.). So wird die fdGO als nicht hinterfragbare Normalität gesetzt. Doch auch hier kann Kritik angebracht werden. Grundsätzlich problematisch am Begriff der fdGO ist dessen Unbestimmtheit. Eine prominente Position hat die fdGO im Grundgesetz, bspw. für Parteiverbote oder den Entzug von Grundrechten. Bestimmt wird sie dort jedoch nicht. Stattdessen definierte das Bundesverfassungsgericht die fdGO erstmals beim ersten Parteiverbot in der Bundesrepublik des Jahres 1952. Zweifellos enthält dieser Auslegungsvorschlag des höchsten deutschen Gerichtes zahlreiche relevante Aspekte für jedwedes Demokratieverständnis: u.a. Menschenrechte, Volkssouveränität oder das Recht auf Opposition. Doch insgesamt enthält diese fdGO-Auslegung v.a. „Organisationsprinzipien des bürgerlichen Staates“ (Schulz 2019, S. 211) und weniger demokratisch-

prozedurale sowie keine sozialen Rechte. Dass Demokratie jedoch weder ausschließlich auf den Staat noch auf den Status quo des Politischen bezogen werden sollte, ist in der politischen Bildung wohl unstrittig, um Affirmation zu vermeiden. Die fdGO bietet allerdings je nach Auslegung eine Grundlage für Herrschaftsstabilisation. Sie war und ist mehr als ein demokratischer Minimalkonsens und kann auch als „Kampfbegriff“ (Schulte 1980, S. 21) fungieren, mittels dessen oppositionelle Positionen aus dem politischen Streit und der politischen Bildung verdrängt werden können – so z.B. im Kontext des Radikalenerlasses aus dem Jahr 1972, dessen direkte Folgen in Form von Entlassungen und Nicht-Einstellungen v.a. Lehrer*innen betrafen (vgl. Feldmann 2023, S. 179).

Um die fdGO gegen *Extremist*innen* zu verteidigen, spielt die wehrhafte Demokratie eine bedeutende Rolle. Dieses Konzept ist in den untersuchten Schulbüchern mehrfach direkt hinter den Kapiteln, die sich mit *Extremismus* auseinandersetzen, angesiedelt und wird so als Antwort auf diesen präsentiert. Argumentativ wird sich vielfach auf das Scheitern der Weimarer Republik bezogen, die dem Nationalsozialismus nur eine geringe und vor allem erfolglose Gegenwehr hätte bieten können. Ausgehend von der mutmaßlich vollständig legalen Machtübernahme des NS-Regimes (vgl. Schulz 2019, S. 358) könne Demokratie nicht jedwede legale politische Handlung zulassen, sondern müsse auch *extremistische* Handlungen sanktionieren, obwohl diese legal sind, aber eine Gegnerschaft zur fdGO offenlegen. Wenige Materialien stellen die Frage nach der Legitimität einer solchen Ausrichtung der Demokratie (vgl. Ostertag 2022, S. 64). Denn auch wenn man davon ausgeht, dass autoritäre Maßnahmen notwendig sind, um die Demokratie für die Zukunft gegen *Extremist*innen* der Gegenwart zu schützen, ist die Wehrhaftigkeit darauf angelegt, durch die Setzung von (unklar) bestimmten Werten die meinungsbildende Diskussion und damit die Macht des Volkes einzuschränken. Zugunsten der Extremismusprävention vermitteln die untersuchten Schulbücher also ein Demokratiekonzept, das „die Demokratie durch ihre Beschränkung“ (Bürgin 2021, S. 124) verteidigen will. Zumindest eine kritische Auseinandersetzung mit diesen demokratietheoretischen und -praktischen Widersprüchen wäre in der politischen Bildungsarbeit angebracht.

Kontroversität statt Generalverdacht

Trotz vieler heftiger Debatten ist sich die sozialwissenschaftliche Fachdidaktik weitestgehend einig, dass politische Mündigkeit und Urteilskompetenz wesentliche Ziele der politischen Bildung sein sollten: Dazu ist die „eigständige Auseinandersetzung der Lernenden mit der Politik“ eine wichtige Grundlage, ohne die „Ergebnisse der geistigen Auseinandersetzung vorwegzunehmen oder in eine gewünschte Richtung zu steuern“ (Detjen 2013, S. 5). Diese Kontroversität und damit die Möglichkeit, die bestehende Demokratie weiterzuentwickeln, droht durch eine extremismuspräventive politische Bildung, die sich an Verfassungsschutzlogiken orientiert, verloren zu gehen. Wenn der Verfassungsstaat und die so konstruierte unver-

dächtige Mitte normativ als unverhandelbar gesetzt werden, gehen wichtige Perspektiven auf Probleme unserer heutigen Gesellschaft verloren. Um die Auseinandersetzung mit menschenverachtenden Ideen und Aussagen im Unterricht sinnvoll führen zu können, braucht es eine multiperspektivische pädagogische Antwort, die differenziert die Probleme dort beschreibt, wo sie auftreten. Das Nutzen des vereinfachenden Kriteriums *Extremismus* kann hier den Blick auf Menschenrechtsverletzungen trüben (vgl. Bürgin 2021, S. 39).

Problematisch ist auch die Sichtweise auf Schüler*innen, die mit einer extremismuspräventiven Ausrichtung der politischen Bildung einhergeht. Sie werden allgemein als potenziell verführbar gesehen, ihre *Extremisierung* soll verhindert werden. Doch „Jugendliche sind nicht per se Gefährder, die man präventiv bearbeiten muss, sondern immer nur so demokratisch, wie die Gesellschaft es ihnen vorlebt“ (Hentges / Lösch 2021, S. 146). Demokratie lebt von der aktiven Beteiligung derjenigen, die in ihr leben. Und nur durch progressives Gestalten kann sie immer weiterentwickelt und den Bedürfnissen der Menschen angepasst werden. Dies gilt im besonderen Maße für Schüler*innen, die als junge Generation die Zukunft der Gesellschaft formen werden. Die in Lehrplänen und Schulbüchern erkannte prägende Rolle extremismustheoretischer Konzepte muss also kritisch hinterfragt und abgelehnt werden, die freiwerdenden Ressourcen könnten für wirkliche Demokratiebildung eingesetzt werden.

Literatur und Quellen

- Backes, Uwe / Jesse, Eckhard (2005): Vergleichende Extremismusforschung, Baden-Baden
- Baumann, Johannes et al. (2018): Sowi NRW – Einführungsphase, 1. Auflage, Bamberg
- Bürgin, Julika (2021): Extremismusprävention als polizeiliche Ordnung. Zur Politik der Demokratiebildung, Weinheim / Basel
- Decker, Oliver et al. (2022): Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten: Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Leipziger Autoritarismus Studie, Gießen
- Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München
- Feldmann, Dominik (2019): (Politik-)Lehrer*innen zwischen Emanzipation und Repression. Wie beeinflusst die Berufsverbotspraxis die (kritische) politische Bildung?, in: Heinz-Jung-Stiftung (Hrsg.): Wer ist denn hier der Verfassungsfeind! Radikalenerlass, Berufsverbote und was von ihnen geblieben ist, Köln, S. 206–218
- Feldmann, Dominik (2023): Demokratie trotz(t) Antiextremismus? Zur Bedeutung von Extremismusprävention für (Ent-)Demokratisierung und politische Bildung, Frankfurt/M.
- Floren, Franz Josef / Frintrop-Bechthold, Doris (Hrsg.) (2019): Politik Gesellschaft Wirtschaft 1 – Sowi SII Einführungsphase, Druck A1, Braunschweig
- Hentges, Gudrun / Lösch, Bettina (2021): Politische Neutralität vs. Politische Normativität in der politischen Bildung, in: Hubacher, Michael S. / Waldis, Monika (Hrsg.): Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit, Wiesbaden, S. 131–152
- Jesse, Eckhard (2007): Die unterschiedliche Wahrnehmung von Rechts- und Linksextremismus, in: Politik Studien. Zweimonatszeitschrift für Politik und Zeitgeschichte 58, Heft 1, S. 8–17
- MSB NRW (2020a): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre, Düsseldorf
- MSB NRW (2020b): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Realschule in Nordrhein-Westfalen. Politik, Düsseldorf
- Ostertag, David (2022): „Extremismus“ als Gegenstand des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Eine kritische Schulbuchanalyse, Köln, unveröffentlichtes Manuskript
- QUA-LIS (2023): Extremismusprävention (<https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/erziehung-und-praevention/handlungsfelder/extremismuspraevention/index.html>; 20.6.23)
- Schulte, Axel (1980): Der Konsens in der politischen Bildung – demokratischer Rahmen oder Mittel der Ausgrenzung von Gesellschaftskritik und Alternativen? Zur Diskussion über Konsens und Pluralismus in der neueren politischen Bildung, Hannover
- Schulz, Sarah (2019): Die freiheitliche demokratische Grundordnung. Ergebnis und Folgen eines historisch-politischen Prozesses, Weilerswist
- Seidel, Ingolf (2019): Extremismus – ein Konzept zur Lähmung des Kampfes gegen rechts, in: Berendsen, Eva / Rhein, Katharina / Uhlig, Tom D. (Hrsg.): Extrem unbrauchbar. Über Gleichsetzungen von links und rechts, Berlin, S. 87–99
- Stein, Timo (2017): Mal links, mal rechts, mal islamistisch gefärbt: Israelkritik als Türöffner für das antisemitische Stereotyp, in: Altendorf, Ralf / Bunk, Sarah / Piepenschneider, Melanie (Hrsg.): Politischer Extremismus im Vergleich, Berlin, S. 343–356
- Zick, Andreas / Küpper, Beate (Hrsg.) (2021): Die geforderte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2020/21, Bonn

David Ostertag, M.Ed. ist Referendar für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen mit den Lehrfächern Sozialwissenschaften und Mathematik. Kontakt: davidostertag@gmail.com

Dr. Dominik Feldmann ist Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Didaktik der Sozialwissenschaften an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Kontakt: dominik.feldmann@sowi.uni-giessen.de

Andreas Wüste

Ein NS-Adler lässt sich nicht einfach in eine Friedenstaube umwandeln – Krieg und Frieden in einem Forschungsprojekt zu einem Kriegsgräberfeld im Rheinland

Krieg und Frieden als abstrakte Motive konkretisieren sich in Städten und Gemeinden oftmals besonders dort, wo sie in Denkmälern aufgegriffen und thematisiert werden. Kriegerdenkmale aus dem Ersten und Zweiten Weltkrieg spielen dabei eine große Rolle. Aber auch Kriegsgräberstätten sind in vielen Kommunen ein zentraler Ort dieser Sichtbarkeit.

Im vorliegenden Beitrag wird das Forschungsprojekt „Den Denkmälern eine Biografie geben – Erforschung von unbekannten Kriegsgräbern auf dem Friedhof Kriegsdorf“, das von einer Forschungsgruppe von 15 Schüler:innen durchgeführt wurde, vorgestellt und fachwissenschaftlich wie fachmethodisch verortet.

1. Hinführung

Aus NS-Adlern lassen sich nicht einfach Friedenstauben herstellen. Das musste nicht nur Uruguays Präsident Luis Lacalle Pou im Jahr 2023 erkennen, der einen 2,80 Meter hohen und 350 Kilogramm schweren Bronzeadler mit Hakenkreuz und Eichenlaubkranz des Nazi-Panzerkreuzers „Admiral Graf Spee“¹ einschmelzen lassen wollte. Die Idee war es, aus einem „Symbol für Gewalt und Krieg“ ein „Symbol für Frieden und Einheit“ werden zu lassen. Nach Protesten in der Öffentlichkeit und der eigenen Partei entschied sich Lacalle Pou um: „Es gibt eine starke Mehrheit, die mit dem Projekt nicht einverstanden ist“, führte Lacalle Pou mit Blick auf seine Umwandlungspläne aus. „Und wenn man Frieden haben will, dann ist es eines der wichtigsten Dinge, Einheit zu haben.“ (Keßler 2023)

Das Beispiel zeigt, dass auch heute nicht einheitlich über Denkmale und Symbole aus dem Zweiten Weltkrieg beschieden wird. Wie also umgehen mit Objekten wie diesem Bronzeadler? In den aller-

meisten Fällen haben die Kontroversen oft keine weltpolitischen Dimensionen wie im Beispiel Uruguays. Oft sind es nationale, vielmals aber auch sehr lokale Auseinandersetzungen mit den Objekten. Diese sind für die politisch-historische Bildung wahre Fundgruben des Lernens:

„Schließlich sind Zeitgeschichte, Geschichtspolitik, Erinnerungskultur und Geschichtsdeutungen selbst Teil der politischen Gegenwart und damit genuiner Gegenstand politischer Bildung. Die Präsenz historischer Sinnerfahrungen und Deutungen, sei es in Denkmälern, Straßennamen, in politischen Diskursen oder Gedenktagen, prägt die Lebenswelt der Lernenden und ist Ausdruck aktueller politischer Auseinandersetzungen und Selbstverständnisse.“ (Busch 2022, S. 315)

Die Bedeutsamkeit von Krieg und Frieden erlebt in Städten und Kommunen neuerdings eine Renaissance. Wie lassen sich z.B. Geflüchtete aus der Ukraine sinnvoll unterbringen? Wie soll mit geflüchteten

1 Der Panzerkreuzer „Admiral Graf Spee“ war im Dezember 1939 an der ersten Seeschlacht im Zweiten Weltkrieg zwischen der Flotte des NS-Regimes und der britischen Marine beteiligt. Die „Admiral Graf Spee“ war u.a. im Indischen Ozean und im Südatlantik unterwegs und hatte dort britische Handelsschiffe versenkt. Nach heftigen Gefechten mit drei britischen Kriegsschiffen wollte das Schiff schwer beschädigt in den Hafen von Uruguays Hauptstadt Montevideo für Reparaturarbeiten einlaufen. Wegen einer Blockade durch die britische Marine musste der Kommandeur das Vorhaben jedoch aufgeben und ließ den Panzerkreuzer im Río de la Plata vor Montevideo von der eigenen Besatzung versenken. Der Bronzeadler wurde 2006 vom Wrack des Schiffes geborgen.

Kindern aus Kriegsregionen umgegangen werden, die in schulische Prozesse integriert werden sollen? Wie und wann sollen Friedensdemonstrationen genehmigt werden?

Auch wenn die Friedens- und Sicherheitspolitik seit dem 24. Februar 2022 vor allem auf nationaler und europäischer Ebene vom russischen Angriffskrieg in der Ukraine dominiert wird, so haben die meisten Entscheidungen oder Nichtentscheidungen unmittelbare Konsequenzen auf kommunale Prozesse. Nicht nur die Einschätzung zur „Zeitenwende“ in der Geschichte Europas, wie es Bundeskanzler Scholz in seiner Regierungserklärung in der Sondersitzung zum Krieg gegen die Ukraine vor dem Deutschen Bundestag am 27. Februar 2022 in Berlin formuliert hat (vgl. Scholz 2022), hat eine lebhaft Diskussions darüber wiederbelebt, was unter Frieden und Sicherheit verstanden werden sollte und welche Implikationen daraus lokal und global folgen müssten. Es gilt daher, unter den aktuellen Vorzeichen wieder neu „Prävention und Resilienz, militärische und zivile Instrumente, kurzfristige Konfliktlösungen und langfristige Konzepte miteinander in Einklang zu bringen und strategisch miteinander zu verknüpfen“. (Lahl / Varwick 2022, S. 8)

Der Politologe Christian Hacke zeichnet ein düsteres Zukunftsbild und lässt kein gutes Haar an den aktuellen außenpolitischen Aktivitäten:

„Deutschland hat Zug um Zug in Europa und der Welt an Einfluss verloren. Es wird sich angesichts der Renaissance von nationalistischem Denken nur behaupten können, wenn es Begriff und Inhalt von Nation und Interesse auch für sich selbst als legitim auffasst.“ (Hacke 2022, S. 10)

Hacke kritisiert vor allem die sich für ihn manifestierte Orientierungslosigkeit der aktuellen Regierung:

„Die bundesrepublikanische Außenpolitik irrlichtert ohne Kompass. Die militärischen Fähigkeiten sind unzureichend, die Kunst der Diplomatie scheint verlernt und die Wirtschaft als letztes Instrument wird zur Achillesverse des Exportweltmeisters.“ (ebd., S. 12)

Diese Orientierungslosigkeit ist nicht nur ein nationales Problem, sondern findet sich auch auf europäischer Ebene wieder. Hacke plädiert in Anbetracht der aktuellen Situation insgesamt für eine militärische Abschreckung, folgert aber andererseits, dass eine Kooperation mit den Systemgegnern angesichts von Klimawandel, Hunger und Umweltkatastrophen auch notwendig sei.

Vertreter:innen aus der Friedensforschung ziehen andere Schlussfolgerungen aus der Zeitenwende-Rede. So etwa führt die Historikerin sowie Friedens- und Konfliktforscherin Corinna Hauswedell aus:

„Eine neue Realpolitik, wie sie in Berlin jetzt erkennbar wird, wäre [...] gut beraten, nicht mit zweierlei Maß zu messen, wenn es um die friedliche Lösung der Zukunftsaufgaben geht, vor denen wir alle stehen. Die Aufteilung der Welt in Gut und Böse, die der Putin-Krieg erneut nahezu legen scheint, haben wir zuletzt in den 1980er Jahren, der Schlussphase des Kalten Krieges, und wieder nach den

Anschlägen vom 11. September 2001 mit dem ‚War on Terror‘ erlebt: mit den bekannten Folgen internationaler Verfeindung, die den Gedanken zu vernebeln droht, dass Sicherheit auf unserem Planeten nur gemeinsam und nicht gegeneinander zu haben sein wird.“ (Hauswedell 2022)

Hauswedell sieht die Gefahr, dass umfangreiche Verfeindung im Zeitalter neuer Geopolitik, in der China und Russland im Fokus stehen, eine fatale Entwicklung wäre. Die militaristische Sprache Hackes wird von ihr zurückgewiesen und eine konstruktive Konfliktbewältigung in den Fokus genommen. Sowohl China als auch Russland würden als konstruktive Akteure auf der Weltbühne gebraucht, da zentrale Zukunftsprobleme nicht ohne diese gelöst werden könnten. Eine Zeitenwende mit einer neuen Aufrüstungs- und Militarisierungswelle lehnt Hauswedell ab. Finanzielle Ressourcen sollten lieber bevorzugt für den Umbau einer nachhaltigen und sozial gerechten Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung eingesetzt werden.

Frieden und Sicherheit sind und bleiben also eine komplexe Daueraufgabe, die nicht allein in New York bei den Vereinten Nationen, nicht allein in Brüssel bei der NATO und nicht allein in Berliner Regierungskreisen beginnen kann. Frieden und Sicherheit machen erste Schritte auch immer im Lokalen vor Ort. Und zwar dann, wenn Menschen sich der grundsätzlichen Frage stellen, wie alle friedlich miteinander leben können.

Der Friedensbegriff ist grundsätzlich ein sehr komplexer (vgl. Tab. 1). Es ist erkennbar, dass nicht nur globale oder zwischenstaatliche Ebenen angesprochen werden. Gerade die letzten drei Aspekte „innerstaatlich“, „zwischenmenschlich“ und „innerer Frieden mit sich selbst“ weisen auf, dass Fragen der Friedens- und Sicherheitsstrategien zunächst einmal sehr konkret an jedem einzelnen Ort ausgehandelt werden können. Neben der Komplexität des Friedensbegriffs sieht Sander auch noch eine weitere Herausforderung:

„Nicht einfacher wird die Lage für die Auseinandersetzung mit Problemen des Friedens in Bildungskontexten dadurch, dass angesichts dieser neuen Konflikte der moralische Status des Krieges seine Eindeutigkeit, die er in Deutschland in der Zeit der Blockkonfrontation hatte, verloren hat. Es kann bei diesen neuen Kriegen durchaus sehr gute moralische Gründe dafür geben, von außen mit militärischer Gewalt zu intervenieren, um noch größere humanitäre Katastrophen zu verhindern [...]“ (Sander 2022, S. 396)

2. Krieg und Frieden als Forschungsprojekt vor Ort am Beispiel von Kriegsgräberstätten

Die Sichtbarkeit von Krieg und Frieden ist in Städten und Gemeinden oftmals besonders dort erkennbar, wo diese in Denkmälern aufgegriffen und thematisiert wird. Kriegerdenkmale aus dem Ersten und Zweiten Weltkrieg spielen dabei eine große Rolle. Aber auch Kriegsgräberstätten sind in vielen Kommunen ein zentraler Ort dieser Sichtbarkeit.

Denkmale, die Krieg und Frieden aufgreifen, haben im letzten Jahrhundert einen rasanten Bedeutungswandel erlebt:

Kennzeichen Bereich	Kriegsverhütung und Abwesenheit von Krieg		gesellschaftliche Grundstrukturen		ganzheitliche gerechte Gesellschafts- und Weltordnung	
	Waffenstillstand Abschreckung	Gleichgewicht der Mächte / Verhandlung	Abwesenheit struktureller Gewalt ¹	konstruktiver Umgang mit Konflikten	inter- / transkultureller Frieden	menschliche Sicherheit ²
global						
zwischen einzelnen Staaten						
innerstaatlich						
zwischen- menschlich						
innerer Frieden mit sich selbst						

1 strukturelle Gewalt bezeichnet die in einem gesellschaftlichen System angelegte, regelmäßig auftretende Benachteiligung bestimmter Gruppen, die i. d. R. unsichtbar ist.

2 menschliche Sicherheit: Beseitigung von Ursachen möglicher Gefährdungen menschlicher Existenz für alle Menschen, z. B. Sicherheit vor chronischen Bedrohungen wie Hunger, Krankheit und Unterdrückung, wirtschaftliche Unsicherheit, unsichere Umwelt, politische Unsicherheit u. a.

Tab. 1: Komplexität des Friedensbegriffs

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an: Meyers 2019, S. 22 und Nielebock 2016, S. 7

„Im 20. Jahrhundert waren es vor allem Kriegerdenkmäler, die nach den militärischen Niederlagen von politischen und Kirchengemeinden errichtet wurden. Sie schufen dem Anliegen der Bürger nach Ehrung der Gefallenen einen öffentlichen Ort in der Heimat und dienten der *Verarbeitung von persönlichem und öffentlichem Leid*, indem sie die Toten ehrten, die ihr Leben für eine ‚gute Sache‘ gegeben hätten. So gesehen galt es, den Tod des einzelnen Soldaten zu überhöhen und gegebenenfalls sogar die Niederlage des Vaterlandes positiv zu deuten.“ (Schröder 2021, S. 59)

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die Kriegsdenkmale in zahlreichen Städten ergänzt und umgestaltet. Es ging weniger um die Verehrung der Kriegstoten, sondern um die zunehmende Bedeutsamkeit, solche Denkmale als Mahnmale zu sehen. Das gilt insbesondere auch für Kriegsgräberfelder. Bendick beschreibt den Wandel wie folgt:

„Nach dem Ersten Weltkrieg und während des Zweiten Weltkriegs wurden Kriegsgräberstätten angelegt, um der Toten als Helden zu gedenken, um deren Opfer als positives Vorbild der jungen Generation zu präsentieren und um für die aktuelle militärische Auseinandersetzung zu mobilisieren. Nach dem totalen Krieg und der befreienden, totalen Niederlage waren diese Sichtweisen in der alten Bundesrepublik nicht mehr möglich. Kriegsgräber waren nun keine Kultstätten mehr für gefallene ‚Helden‘, sondern Mahnmale gegen den Krieg.“ (Bendick 2021, S. 216)

Nach wie vor betrauern viele Nationen ihre Kriegstoten in Kriegsgräberstätten. Allein in Deutschland gibt es über 12.000. Weltweit sind in 46 anderen Staaten mehr als 830 deutsche Kriegsgräberstätten mit über 2,8 Millionen Kriegstoten bekannt.

Wer noch vor wenigen Jahren davon erzählt hat, dass er oder sie sich mit Kriegsgräbern beschäftigt, hätte wohl in vielen Fällen nur ein ungläubiges Rümpfen der Nasen Anderer erleben müssen. „Kriegsgräber, das ist doch et-

was für Ewiggestrige, für Historikernerds“, so eine landläufige Vorstellung. Warum sich ein genauer Blick auf solche Kriegsgräber lohnen kann, um Zeugnisse der Erinnerungskultur sinnstiftend erfahren und deuten zu können, möchte die nachfolgende Dokumentation über das Forschungsprojekt „Den Denkmälern eine Biografie geben – Erforschung von unbekannten Kriegsgräbern auf dem Friedhof Kriegsdorf²“ aufzeigen.

Das politisch-historische Projekt wurde im Rahmen eines Differenzierungskurses Wirtschaft-Politik-Geschichte in der Jahrgangsstufe 9 des Heinrich-Böll-Gymnasiums aus Troisdorf durchgeführt. Schüler:innen haben sich ein Jahr lang mit dem Kriegsgräberfeld auf einem Troisdorfer Stadtteilstadtfriedhof beschäftigt. Sie haben sich auf eine lokale Spurensuche begeben, um den Kriegergedenkstein und die Kriegsgräber zu erkunden, über die bislang wenig bis gar nichts (mehr) bekannt war.



Abb. 1: Unbekannten Toten eine Biographie geben

Foto: Andreas Wüste, Bonn

2 Der Troisdorfer Stadtteil Kriegsdorf hat etwas mehr als 3.000 Einwohner:innen und ist dem Namen nach das Dorf am trockenen Bach. Der Name *Criek* verweist nicht etwa auf den Begriff *Krieg*, sondern vielmehr auf ein kleines und trockenes Fluss- oder Bachbett. (vgl. Stadt Troisdorf o.J.)

Dass ein solches Forschungsprojekt den Puls der Zeit treffen kann – vielleicht auch wegen des aktuellen Kriegsgeschehens in der Ukraine –, zeigt die große Zahl an Interessierten, die zu der feierlichen Präsentation der Ergebnisse auf dem Kriegsdorfer Friedhof gekommen waren. Die Gäste waren keine Ewiggestrigen oder irgendwelche Nerds. Zu ihnen zählten Vertreter:innen aus dem Troisdorfer Rathaus (u.a. der Bürgermeister), zahlreiche Kommunalpolitiker:innen verschiedener Ratsfraktionen (hier CDU, SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP), Repräsentant:innen der katholischen und protestantischen Kirchengemeinden, viele Engagierte aus den örtlichen Vereinen und eine Vielzahl an interessierten Bürger:innen aus dem gesamten Stadtgebiet. Mit anderen Worten: Die öffentliche Präsentation durch die Schüler:innen war ein bedeutsames kommunales Ereignis.

Die Veranstaltung diente vor allem der offiziellen Übergabe der Forschungsergebnisse an die Troisdorfer Bevölkerung. Im Rahmen der Arbeit mit den unterschiedlichen Quellen sind zwei Informationstafeln entstanden. Eine Tafel, die sich vor allem mit den Denkmälen auf dem Friedhof beschäftigt, steht in unmittelbarer Nähe des Kriegsgräberfeldes auf dem Friedhof in Kriegsdorf. Eine weitere wurde wenige hundert Meter vom Friedhof entfernt enthüllt. Auf dieser Tafel wird der besonders verheerende Luftangriff auf den Ort am 14. Oktober 1941 dargestellt.



Abb. 2: Enthüllung der Stelltafel auf dem Kriegsdorfer Friedhof durch einen Vertreter des Ortsrings Kriegsdorf und Schüler:innen des Forschungsteams

Foto: Jörg Hemptenmacher, Troisdorf

Darüber hinaus haben die Schüler:innen einen Biparcours (eine digitale Führung für Smartphones) entwickelt, der die vielfältigen Ergebnisse der Projektgruppe zukünftig allen Interessierten interaktiv zur Verfügung stellt. In dieser kostenlosen digitalen Lernapp erhalten Neugierige nun detaillierte Informationen zu einzelnen Toten in der Gräberreihe, Hintergrundinformationen zum Kriegsgeschehen in Kriegsdorf während des Zweiten Weltkrieges, Denkanregungen zu den Denkmälen auf dem Friedhof sowie authentische Einblicke durch Audioeinspielungen aus einem geführten Zeitzeugengespräch.

Dass Kriegsgräber heutzutage immer noch in den allermeisten Kommunen mit Kriegshandlungen während

des Zweiten Weltkriegs zu sehen sind, liegt daran, dass sie durch das „Gräbergesetz“ unter einem besonderen „ewigen“ Bestandsschutz stehen. Zukünftige Generationen sollen erkennen und daran erinnert werden, welche schrecklichen Folgen Krieg und Gewaltherrschaft haben. Insbesondere die letzten beiden Weltkriege brachten Tod, Verwundung und Zerstörung über die Bevölkerung in allen kriegführenden Nationen. Beide Kriege wurden ausgelöst durch das Handeln autokratischer und gewissenloser Regime, die, zum Teil mit sehr großer Zustimmung ihrer Bevölkerung, in diese Katastrophen führten. Dies in der Zukunft zu verhindern, ist Aufgabe eines jeden Einzelnen. Das Forschungsprojekt „Den Denkmälen eine Biografie geben – Erforschung von unbekannten Kriegsgräbern auf dem Friedhof Kriegsdorf“ und insbesondere die Ergebnisse, die in der Öffentlichkeit zu sehen sind, können für diese Daueraufgabe sensibilisieren.

3. Die Projektidee von „Den Denkmälen eine Biografie geben – Erforschung von unbekannten Kriegsgräbern auf dem Friedhof Kriegsdorf“

Ziel des Projekts „Den Denkmälen eine Biografie geben – Erforschung von unbekannten Kriegsgräbern auf dem Friedhof Kriegsdorf“ war es zum einen, die Denkmale in dem historischen Ortskern von Kriegsdorf als begehbare Quelle zu erforschen, Verborgenes rund um die Gräber sichtbar zu machen und den unbekannten Toten „ihre Biografie zurückzugeben“. Nicht nur, aber vor allem Jugendlichen sollte zum anderen die auf den Kriegsgräbern dokumentierte Zeitperiode des Zweiten Weltkrieges anhand individueller Lebensläufe fassbar gemacht werden und mittels der hier gesammelten Erkenntnisse das Agieren dieser Personen in ihrem politisch-geschichtlichen Kontext analysiert werden. Daraus resultierend sollten die teilnehmenden Schüler:innen in die Lage versetzt werden, Fragen zu ihrem eigenen gesellschaftlichen Handeln und zu ihrer eigenen Verantwortung gegenüber einem demokratischen Staatswesen und Denkmälen zu formulieren.

Zahlreiche außerschulische Projektpartner:innen haben der Forschungsgruppe bestehend aus 15 Schüler:innen bei ihrer Spurensuche geholfen: der Ortsring Kriegsdorf e.V. (ein Zusammenschluss ortsansässiger Vereine und Organisationen zur Förderung und Pflege des Brauchtums der Dorfgemeinschaft), der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V., die katholische Kirchengemeinde St. Johannes Troisdorf, das Stadtarchiv Troisdorf u.v.m. Es wurden Kirchenbücher ausgewertet, Archive in ganz Deutschland und im nahen Ausland kontaktiert, das Troisdorfer Stadtarchiv durchforstet und ein Gespräch mit einer 90-jährigen Zeitzeugin durchgeführt, die den Krieg vor Ort in Kriegsdorf miterlebt hat.

Der Forschungsansatz folgt der Grundidee von „Die Namen der Nummern“ (Lang 2007; Lango J.). Vergangenes mit Aktuellem zu verbinden und die Biografien der Toten nicht zu vergessen, war die Leitidee, sich mit dem Kriegsgräberfeld auseinanderzusetzen. Die Einbindung der oben genannten fachlichen Partner:innen war dabei für die Erforschung eine wichtige Stütze. Nur so konnte das Forschungsteam der Schüler:innen historische Quellen

richtig interpretieren, Zeugnisse der Erinnerungskultur bewusst betrachten und historische Ereignisse an Ort und Stelle erkunden. Und das mit einem breiten Blick im Sinne Langs: „Zuweilen schieben Historiker, indem sie sich auf ausgesuchte Quellen beschränken, zentrale Akteure aus der Geschichte. Geben Verbrechen und die dazu überlieferten Akten den Hintergrund für den ausgebreiteten Stoff, stehen meist die Täter im Mittelpunkt der Darstellung.“ (Lang 2007, S. 9). Nur so werden aus Nummern wieder Namen. (vgl. ebd., S. 220 ff.)

Denkmale wie auf dem Kriegsdorfer Friedhof sind Jugendlichen wie Erwachsenen oft lediglich unbewusst präsent und werden nur unreflektiert wahrgenommen. (vgl. Schröder 2021, S. 59) Mit dem Projekt konnten die Beteiligten auf Denkmale bezogene Sachverhalte sinnstiftend veranschaulichen und Beziehungen zum historischen Kontext jenseits des klassischen Geschichtsunterrichts herstellen. Die Schüler:innen konnten erleben, wie vielfältig die Denkmale in der Gegenwart immer noch gedeutet werden.

4. Vorgehensweise und Umsetzung des Forschungsprozesses

Das Forschungsprojekt folgte in der schulischen Umsetzung der Grundanlage des Forschenden Lernens. Forschendes Lernen im vorliegenden Sinne ermöglicht Schüler:innen die Beantwortung (möglichst) selbst gestellter Forschungsfragen mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden und Erkenntnisweisen im Sinne eines an einen Forschungszyklus angelehnten Prozesses (Tab. 2) und unter Berücksichtigung an wissenschaftliche Vorgehensweisen angelehnter Gütekriterien.

Eine besondere Herausforderung Forschenden Lernens mit Schüler:innen ist immer die Berücksichtigung wissenschaftlicher Gütekriterien. Hier muss notwendigerweise eine didaktische Rekonstruktion des Anspruchs erfolgen, die den Bedingungen von Schule und Unterricht gerecht wird. Gleichzeitig gilt es den Lernenden zu vermitteln, dass wissenschaftliches Arbeiten sich gerade durch den systematischen Zugriff und die Wahrung der klassischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität auszeichnet. (vgl. Kirchner / Wüste 2019)

Forschendes Lernen im Rahmen des Forschungsprojektes „Den Denkmalen eine Biografie geben – Erforschung von unbekannten Kriegsgräbern auf dem Friedhof Kriegsdorf“ orientierte sich am forschungslogischen Ablauf empirischer oder anderer Untersuchungen. Dabei wurden wissenschaftliche Methoden und Erkenntnisweisen genutzt, wenngleich bei allem hohen Anspruch und ambitioniertem Ehrgeiz bei Lernenden und Lehrenden in schulischen Kontexten selbstverständlich nur im Rahmen der zeitlichen und anderer Ressourcen und Rahmenbedingungen geforscht werden kann. Hilfreich war hierfür eine grobe Struktur und logische Abfolge, wie in der nachfolgenden Übersicht dargestellt (Tab. 2).

Dem Forschungsprozess ist zu entnehmen, dass die Einbindung der fachlichen Partner:innen in unterschiedlichen Phasen von Bedeutung gewesen ist. Bereits in der

Phase des Entdeckungszusammenhangs wurde etwa der Ortsring Kriegsdorf eingebunden. Hier wurden Partner aus einer Historikerguppe kontaktiert und in den Forschungsprozess integriert. Vor allem in der bedeutenden Forschungsphase „Begründungszusammenhang“ gewannen die anderen genannten Partner:innen an Bedeutung, weil es hier um das zentrale Recherchieren, Sammeln und Dokumentieren von Informationen zu den Objekten und zum Thema ging.

5. Zentrale Quellen und Forschungsergebnisse

Im Rahmen ihrer Projektpräsentation haben die Schüler:innen genauere Einblicke in ihren Forschungsprozess gegeben und vorgestellt, was sie über die Kriegsgräber und die Situation während des Zweiten Weltkriegs im Stadtteil Kriegsdorf herausgefunden haben.

Die Ergebnisse können sich wirklich sehen lassen: Ziel des Projekts war es, wie oben ausgeführt, zum einen, die Denkmale in dem historischen Ortskern als begehbare Quelle zu erforschen, Verborgenes rund um die Gräber sichtbar zu machen und den unbekannten oder vergessenen Toten „ihre Biografie zurückzugeben“. Dies ist in großen Teilen gelungen: Zu fast allen Toten konnte das Forschungsteam Informationen ermitteln.

Zu den gefallen Soldaten gibt es nun zugängliche Informationen zum Werdegang und zum Teil auch zu den Umständen ihres Todes.

5.1 Beispiele historischer Quellen

Zahlreiche Arbeitsgruppen haben zu unterschiedlichen Archiven und Institutionen Kontakt aufgenommen, um möglichst viele Informationen sammeln zu können:

- lokal: Stadtarchiv Troisdorf, die katholische Kirchengemeinde St. Johannes Troisdorf
- regional: Kreisarchiv Siegburg / Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. (Landesverband Nordrhein-Westfalen / Regionalgeschäftsstelle Rheinland)
- überregional: Bundesarchiv / Zentrum für Militärgeschichte und Sozialwissenschaften der Bundeswehr (ZMSBw) / Arolsen Archiv
- international: Britische Militärbehörde / Militärzentralarchiv Prag

Hilfreich waren vor allem die Gräberkarteien und weitere Dokumente aus dem Bundesarchiv. Diese wurden systematisch ausgewertet und zentrale Erkenntnisse aufgearbeitet.

Forschungsstadium	Phasen des Forschungsprozesses	Fallstricke und Umsetzung im Projekt „Den Denkmalen eine Biografie geben – Erforschung von unbekannten Kriegsgräbern auf dem Friedhof Kriegsdorf“
Entde-ckungs-zusam-menhang	Forschungsproblem bzw. -frage identifizieren	Aufgrund von knappen Zeitressourcen und des Entwicklungsstands musste dem Forschungsteam bestehend aus 15 Schüler:innen unterstützend und strukturierend geholfen werden (z. B. Arbeitsplan erstellen).
	↓	
	Überblick über ggf. bestehende Theorie(n) und vorhandene Quellen, (Fach-)Literatur verschaffen	Das eigenständige Quellen- und Literaturstudium auf einem angemessenen wissenschaftlichen Niveau war oft mühsam und schwierig. Vor allem unerfahrene Schüler:innen benötigten hier Hilfe durch eine geeignete Vorauswahl.
	↓	
	Forschungsziel(e) formulieren / zentrale Begriffe definieren und operationalisieren / Hypothesen entwickeln	Mangelnde Präzision der Formulierungen und fehlende Genauigkeit bei Definitionen und Hypothesenbildung waren problematisch. Grundsätzlich galt: Die Forschungsfragen mussten im Rahmen der unterrichtlichen Möglichkeiten auch bearbeit- und beantwortbar sein – vor allem natürlich unter Einbindung der Projektpartner:innen.
	↓	
	Geeignete Forschungsmethode wählen und ggf. Erhebungsinstrumente festlegen	Wann, wo und wie sollten Daten erhoben werden? Woher sollten mögliche Informationen stammen? Welche Forschungsmethoden waren passend für die Zielerreichung? Hier bedurfte es fachmethodischer Hilfestellung.
	↓	
Begründungszusammenhang	Untersuchungsobjekte / Gesprächspartner:innen	Bei der Auswahlentscheidung und dem Umfang wurde häufig der Aufwand falsch eingeschätzt. Die Projektleitung hat daher zunächst eine erste Vorauswahl der Projektpartner:innen treffen müssen.
	↓	
	Daten systematisch erheben (und ggf. digital erfassen)	Es war dringend empfohlen, die erhobenen Daten mithilfe geeigneter Software zu erfassen. Dies galt insbesondere für die Aufbereitung des Zeitzeug:innengesprächs.
	↓	
	Daten auswerten & interpretieren Beschreibung ↓ Analyse ↓ Erklärungen	Die Überprüfung von Forschungshypothesen war oft recht komplex. Hier bedurfte es einer grundlegenden Einführung und Hilfe. Digitale Medien zur Erschließung von Denkmalen und ihrer Geschichte sowie zur Ergebnisdokumentation wurden intensiv genutzt (z. B. digitales Archivmaterial, padlet, Biparcours, u.v.m.).
	↓	
	Produkt zur Dokumentation des Forschungsprozesses und der Ergebnisse erstellen	Frust entsteht schnell, wenn die aufwändigen Arbeiten ohne große Würdigung verschwinden. Daher wurden zwei Informationstafeln konzipiert und eine digitale Ausstellung mit der Lernapp Biparcours entwickelt.
	↓	
Verwertungs-zusammenhang	Reflexion des Forschungsprozesses	

Tab. 2: Phasen und Fallstricke des Forschungsprozesses auf dem Kriegsdorfer Friedhof

Quelle: Eigene Darstellung

len kann und die deshalb nicht minder perspektivierend sind.“ (ebd.)

Das Zeitzeug:inneninterview im Rahmen des Forschungsprojekts „Den Denkmälern eine Biografie geben – Erforschung von unbekannten Kriegsgräbern auf dem Friedhof Kriegsdorf“ sowie die Auswertung des Gesprächs berücksichtigte diese Tücken. Die thematischen Schwerpunkte, die zum Teil auch in den unten beschriebenen Biparcours aufgenommen werden konnten, waren vielfältig. Das Forschungsteam konnte vor allem erfahren, wie sich das Leben für die Zeitzeugin in Kriegsdorf während des Zweiten Weltkriegs abspielte. Interessant waren auch die Erzählungen zu den Auswirkungen des Kriegs auf die Kindheit. Der feindliche Fliegerangriff am 14. Oktober 1941 wurde in einem größeren Rahmen thematisiert. In diesem Zuge konnten vorherige Informationen über eine Familie überprüft werden, die in der Kriegsgräberreihe bestattet wurden.

Neben dem Blick auf das historische Geschehen zog die 90-jährige Zeitzeugin auch einen Vergleich zwischen dem Krieg damals und dem heutigen Krieg in der Ukraine.

„Dat, wat man immer sieht (.) also ich (.) meistens schalte ich ab. Dat ich et nit mehr sehen kann, wie die Häuser (.) weil man dann direkt wieder all (.) Aber (.) der Krieg heute ist schlimmer. Wir konnten uns noch (.) Da kam ne Bombe oder et kam – da haben wir immer gesagt die Weihnachtsbäumchen – die schossen die äh in den Himmel oben, und da war so eine Flakstellung hier. Da konnten die sehen, wo die Flugzeuge flogen zum Abschießen, ne. Aber – dat war nicht so ne Krieg wie heute mit den Torpedos und wat die halt heute all für ne Gedöns haben. Et war ein schlimmer Krieg. Und wo die Bomben fielen – Köln oder so – wenn da bombardiert wurde, dat war ja och fast () oder Dresden. Dat war schon ein schlimmer Krieg. Aber für uns hier: Mer hatten zwar äh Geschosse hier in den Gärten stehen. Wir hatten dat auch – große Kanonen. Wir hatten auch (.) wir hatten mitten in den Hof (.) haben mer noch ne Geschoss bekommen. Da hatten mer schon (.) wohnten mer schon im zweiten Haus. Da schlug da noch wat ein. Ja, da waren mer och noch all zu alle Mann mit Nachbarn bei uns im Keller so. Aber jetzt so im Nachhinein – sage ich immer – wir konnten uns noch mehr schützen wie jetzt. Jetzt ist ja (.) schrecklich, wat da passiert.“³ (Wüste 2023)

An dieser exemplarischen Ausführung der Gesprächspartnerin wird die Schwierigkeit deutlich, die Aussagen auszuwerten. Im klassischen Sinne ist ein:e Zeitzeug:in jemand, der / die von seinem / ihrem Alltag in einer bestimmten Zeit berichtet. Er oder sie schildert nicht ein historisches Ereignis, sondern wie dieses Ereignis auf ihn oder sie gewirkt hat und wie das Alltagsleben zu dieser Zeit verlief. (vgl. Teepe 2021, S. 165) Die Betroffenheit als *Zeitzeugin* wird in der Antwort der 90-Jährigen deutlich. Gleichzeitig ist sie aber auch eine *Augenzeugin* des oben genannten verheerenden Luftangriffs vom 14. Oktober 1941, die zufällig und ungewollt am Ort dieses Geschehens gewesen ist. Diese Erfahrungen schwingen in allen Antworten während des Gesprächs mit. Als Zeit- und Augenzeugin

ergreift sie Partei und wertet. Für die Lernenden einer 9. Klasse war es nicht einfach, diese Ebenen auf den ersten Blick zu unterscheiden.

5.3 Informationstafeln und ein Biparcours zum Forschungsprojekt

Um die Ergebnisse der Erforschungen im Sinne einer Multiplikatorenwirkung in die Breite der Troisdorfer Bevölkerung zu tragen und letztendlich für Denkmalschutz und Denkmalpflege zu sensibilisieren, wurden zwei Informationstafeln aufgestellt und eine digitale Ausstellung (Biparcours) entwickelt. Die Forschungsergebnisse wurden so aufbereitet, dass diese langfristig über QR-Codes an Ort und Stelle abrufbar sind. Somit entstand eine Art Dauerausstellung, die Stadtteil bezogen in der unmittelbaren Nähe der Denkmale sichtbar ist.

Der Biparcours gliedert sich in drei Abschnitte:

- Abschnitt 1 – Kriegsdorfer Friedhof: Kriegsgräberfeld
- Abschnitt 2 – Kriegsdorfer Friedhof: Gedenkstein Kriegerdenkmal
- Abschnitt 3 – Kriegsdorf: Luftangriff 14. Oktober 1941

Im ersten Abschnitt geht es vor allem um die Auseinandersetzung mit der Kriegsgräberreihe und mit den Toten. Zum einen geht es um eine erste Untersuchung der Angaben auf den Grabsteinen durch die Betrachter:innen. Zentrale Aspekte zu den Gräbern können herausgearbeitet werden wie z. B.:

- Bei den Toten handelt sich um Zivilist:innen und Soldaten.
- Vier von den acht Toten eines Luftangriffs auf Kriegsdorf am 14. Oktober 1941 befinden sich in der Kriegsgräberreihe.
- Unter den Toten auf dem kleinen Kriegsgräberfeld befinden sich zwei Frauen.
- Unter den Toten auf dem kleinen Kriegsgräberfeld befindet sich auch ein fünfjähriges Kind.
- Die bestatteten Soldaten sind alle im Frühjahr 1945 verstorben – also zum Ende des Zweiten Weltkriegs.



Abb. 8: Schüler:innen bei der digitalen Erkundung der Gräber
Foto: Daniel Römer, HBG Troisdorf

3 Transkriptionsregeln: (.) kurze Pause, () unverständlich

Zum anderen wird auf die Biografien der einzelnen Toten eingegangen, sofern Informationen recherchiert werden konnten. Der Biparcours versteht sich als Living Document und kann jederzeit noch präzisiert oder ergänzt werden. Für die App-Nutzer:innen liefert der Abschnitt auch Informationen zu einer Familie, die bei dem schon öfters genannten Bombenangriff umgekommen sind. Zusätzliche Materialien zum historischen Hintergrund in Troisdorf sind ebenfalls verlinkt.

Im zweiten Abschnitt wird Interessierten eine Anleitung gegeben, wie sich das Kriegerdenkmal erschließen lässt. Es geht beispielsweise um Begrifflichkeiten und um Ornamente, die auf solchen Denkmälern verwendet werden können.

Zentraler Aspekt im dritten Abschnitt ist der Luftangriff am 14. Oktober 1941 auf Kriegsdorf. Aus historischen Quellen werden Hintergrundinformationen geliefert und Bilder präsentiert.

Alle drei Abschnitte beinhalten zudem Audioausschnitte aus dem Gespräch mit der Zeitzeugin.

Das Projekt und speziell die Informationstafel auf dem Friedhof wurden durch das Programm „denkmal aktiv – Kulturerbe macht Schule“ der Deutschen Stiftung Denkmalschutz⁴ mit Mitteln des Ministeriums für Heimat, Kommunales, Bau und Digitalisierung des Landes NRW gefördert. Die zweite Informationstafel zum Luftangriff im Jahr 1941, der ebenfalls von besonderer Bedeutung bei der Denkmalerforschung gewesen ist, wurde durch die Städte- und Gemeinden-Stiftung der Kreissparkasse Köln im Rhein-Sieg-Kreis⁵ finanziert.

Es ist eine beeindruckende Sammlung an Quellen entstanden, die nicht nur Schüler:innen einen niederschweligen Zugang zu den gegenseitigen Abhängigkeiten von Krieg, Frieden, Diktatur, Demokratie und bürgerschaftlichem Engagement eröffnet.

Die Errichtung von Kriegsgräberfeldern war früher nach dem Ersten Weltkrieg und während des Zweiten Weltkriegs von großer Bedeutung. Neben Soldaten haben auch Kriegsgefangene, Opfer von Bombenangriffen, Zwangsarbeitskräfte, Häftlinge aus Konzentrationslagern, Personen aus dem Widerstand gegen das nationalsozialistische Regime u. a. auf solchen Stätten ihre letzte Ruhe gefunden. Heute sind Kriegsgräberfelder in Städten und Gemeinden immer noch wichtige Denkmale, weil sie Orte sind, an denen der Opfer von Krieg und Gewaltherrschaft in besonderer Weise gedacht wird. Zukünftige Generationen sollen erkennen und immer wieder daran erinnert werden, welch schreckliche Folgen Krieg und Gewaltherrschaft haben.

Mit den Ergebnissen des Forschungsprojekts „Den Denkmälern eine Biografie geben – Erforschung von unbekannten Kriegsgräbern auf dem Friedhof Kriegsdorf“ können die Schüler:innen allen Interessierten Anregungen geben, sich der Frage, wie alle friedlich miteinander leben können, immer wieder neu zu stellen.

Einschätzungen der beteiligten Schüler:innen, Wirkungen des Projekts und Übertragbarkeit auf vergleichbare Forschungsprojekte

In der Auseinandersetzung mit Krieg und Frieden deckt das Forschungsprojekt große Teile der Komplexität des Friedensbegriffs ab (vgl. Tab. 1). Das gilt vor allem auch in der Auseinandersetzung mit dem Frieden und den Kriegswirungen in Europa. Jean-Claude Juncker, damaliger Premierminister von Luxemburg und später von 2014 bis 2019 Präsident der Europäischen Kommission, formulierte es in seiner berühmt gewordenen Gedenkrede im Deutschen Bundestag anlässlich des Volkstrauertages am 16. November 2008 wie folgt:

„Wer an Europa zweifelt, wer an Europa verzweifelt, der sollte Soldatenfriedhöfe besuchen! Nirgendwo besser, nirgendwo eindringlicher, nirgendwo bewegender ist zu spüren, was das europäische Gegeneinander an Schlimmstem bewirken kann. Das Nicht-Zusammenleben-Wollen und das Nicht-Zusammenleben-Können haben im 20. Jahrhundert 80 Millionen Menschen das Leben gekostet. Jede Stunde des Zweiten Weltkrieges hat 1045 Tote gebracht.“ (zit. nach Bendick 2021, S. 227)

Dass die Schüler:innen etwas Großartiges geleistet haben, empfand einer der Schüler aus dem Forschungsteam des Heinrich-Böll-Gymnasiums, der sich mit einer kleiner Gruppe speziell um die Informationstafeln gekümmert hat:

„Auch wenn so ein Forschungsprojekt durchaus sehr anstrengend sein kann und viel Zeit benötigt, war es für mich sehr interessant und auch lehrreich. Außerdem sind wir Schülerinnen und Schüler schon auf gewisse Weise stolz, dass wir mit den Stelltafeln etwas für die Gesellschaft geschaffen haben.“

Ähnliches klang auch bei der Rede der Schüler:innen an, die in der Gruppe teilgenommen haben, die das Zeitzeug:innengespräch vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet haben:

„Es war interessant zu sehen, wie nah die Menschen am Kriegsgeschehen dran waren. Für uns ist das unvorstellbar gewesen. Es ist beeindruckend zu hören gewesen, wie sehr ein Krieg die Menschen um ihn herum prägt. Durch unser Interview haben wir die Möglichkeit erhalten, nicht nur durch aufgezeichnete Daten, sondern auch durch die Erinnerungen einer Person, die all dies miterlebt hat, zu lernen und einen Eindruck zu bekommen, wie prägend Krieg bis heute sein kann.“

Zur Erreichung der Forschungsziele wurde besonders Wert auf einen abwechslungsreichen und handlungsorientierten Mix der Methoden sowie auf Teilnehmendenorientierung im Forschungsprozess gelegt. Die Umsetzung erfolgte durch theoretische und spielerische Komponenten (Vorträge, Archivarbeit, Führen von eigenen Interviews, Workshopangebote etc.), die sich an den Vorkenntnissen der Schüler:innen orientierten. Diese teilnehmendenorientierte Herangehensweise, die sich nach den er-

⁴ <https://denkmal-aktiv.de/>; 20.6.2023

⁵ <https://www.ksk-koeln.de/de/home/ihre-sparkasse/stiftungen/staedte-und-gemeinden-stiftung-im-rhein-sieg-kreis.html>; 20.6.2023

sten Schritten als unabdingbar erwies, wurde in der Abschlussevaluation vielfältig gelobt. Die Teilnehmenden hatten im Laufe des Projekts immer wieder größte Schwierigkeiten, komplexe Phänomene der Denkmalarbeit zu verstehen und inhaltlich einzuordnen. Das zeigte sich besonders bei der Verschriftlichung von Anfragen, der Konzeption der Stelltafeln und auch bei der Erstellung des Biparcours. Daher wurden die ausführlichen Erklärungen durch die Projektleitung größtenteils als sehr gewinnbringend eingestuft. Auffällig in den Rückmeldungen zum Forschungsprozess war, dass sich die Schüler:innen über das gesamte Schuljahr intensiv betreut und von allen Projektpartner:innen gewertschätzt gefühlt haben.

Neue Erkenntnisse der Projektbeteiligten fokussierten sich thematisch und methodisch vor allem auf die Auseinandersetzung mit den Denkmälern. Außerdem zeigten die Teilnehmenden sehr großes Interesse an Biografien der Kriegstoten und an den lokalen Gegebenheiten rund um den Zweiten Weltkrieg in Kriegsdorf, die unmittelbar mit den Denkmälern in Bezug standen.

Hinsichtlich des Nutzens der Projektgruppe aus der Maßnahme lässt sich festhalten, dass vor allem die kognitive und emotionale Auseinandersetzung mit Informationen rund um die lokalen Denkmale bedeutsam waren. Die Thematisierung und Beleuchtung der Problembereiche aus verschiedenen Perspektiven mithilfe von unterschiedlichen Forschungsmethoden konnten sinnvoll vermittelt werden.

Deutlich erkennbare Motivation, sich nach dem Forschungsprojekt verstärkt mit Denkmalfragen zu befassen, gaben fast alle Teilnehmenden an. Thematisierte Sachverhalte in der Denkmalarbeit generell wie aber auch speziell bezogen auf den Kriegsdorfer Friedhof besser beurteilen zu können, haben alle Teilnehmenden zurückgemeldet. Etwas mehr als die Hälfte der Schüler:innen war der Meinung, die erworbenen Kenntnisse und gemachten Erfahrungen in ihrem schulischen Alltag nutzen zu können. Viele von ihnen fühlten sich in ihrem bestehenden Engagement hinsichtlich der Erinnerungskultur gestärkt, viele der Teilnehmenden gaben an, ihr Engagement für die Denkmalarbeit künftig erweitern bzw. sich überhaupt erst engagieren zu wollen.

Die Bewertungen der Beteiligten sind damit sehr vergleichbar zu Ergebnissen aus der Wirkungsforschung außerschulischer politischer Bildung. Ahlheim und Heger sprechen präziser von „Wirkungsspuren“, die in der Regel da zu erkennen sind, „wo die Erinnerung an bestimmte Veranstaltungen und Veranstaltungsformen, an bestimmte Themen und Personen, Referenten wie andere Teilnehmer, oft auch noch nach Jahren besonders intensiv ist, wo man oft lange oder doch eine längere Zeit nach der Veranstaltung mit Berufskolleginnen und -kollegen, mit Freunden, mit Verwandten, auch zuhause in der Familie, diskutiert und geredet hat.“ (Ahlheim / Heger 2007, S. 195) Die Autoren betonen in diesem Zuge vor allem auch Besuche am „authentischen“ oder besser „historischen“ Ort. (ebd., S. 198)

Die Wirkungsspuren des Forschungsprojekts gehen weit über das Forschungsteam hinaus. Schon mit

der Ankündigung der Projektpräsentation in der Stadt Troisdorf gab es erste Rückmeldungen und Wünsche, sich auch in anderen Stadtteilen mit den Kriegsgräberfeldern zu beschäftigen. Es liegen Anfragen aus weiteren Troisdorfer Stadtteilen (hier: Eschmar, Sieglar und Spich) vor, deren Kriegsgräberfelder bedeutend größer und anders konzipiert sind als in Kriegsdorf. Das alles ist weit entfernt von ungläubigem Rümpfen der Nasen über mögliche Ewiggestrige oder Historikernerds.



Abb. 9: Kriegsgräber im Stadtteil Sieglar: Auf dieser Kriegsgräberstätte ruhen über 60 Kriegstote des Ersten und Zweiten Weltkrieges (vor allem der Sieglarer Bevölkerung). Unter den Toten befindet sich auch eine ukrainische Arbeiterin, die tödliche Verletzungen durch Granatsplitter erlitten hat.

Foto: Andreas Wüste, Bonn



Abb. 10: Kriegsgräber im Stadtteil Eschmar

Foto: Andreas Wüste, Bonn

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus dem Forschungsprojekt ziehen? Die Übersicht (Tab. 3) zeigt einige Aspekte, die bei vergleichbaren Projekten im kommunalen Zusammenhang bedeutsam sind. Die Übertragbarkeit für ein Projekt rund um Denkmale oder auch zum Beispiel Straßennamen ist gewährleistet.

Mit Forschungsprojekten wie „Den Denkmälern eine Biografie geben – Erforschung von unbekannten Kriegsgräbern auf dem Friedhof Kriegsdorf“ kann eine breite Bevölkerung für Frieden- und Sicherheitsfragen

Forschungsstadium	Phasen des Forschungsprozesses	Schlussfolgerungen für weitere Forschungsprojekte
Entdeckungs- zusammenhang	Forschungsproblem bzw. -frage identifizieren	Die Forschungsleitfragen waren rückblickend zunächst einmal sehr basal. Hier bedarf es einer verstärkten Unterstützung, um die Fragen noch präziser werden zu lassen: Was ist der Gegenstand? Wie ist das genaue Thema des Projekts? Wie lautet die konkrete Fragestellung meines Forschungsteilbereichs?
	↓	
Begründungszusammenhang	Überblick über ggf. bestehende Theorie(n) und vorhandene Quellen, (Fach-)Literatur verschaffen	Die Vorauswahl der Quellen hat sich als gewinnbringend erwiesen. Gleichzeitig war die Anlage des Forschungsprojekts sehr prozess- und ergebnisoffen angelegt, so dass selbstgesteuert auch immer wieder eigene Forschungswege beschritten werden konnten.
	↓	
	Forschungsziel(e) formulieren / zentrale Begriffe definieren und operationalisieren / Hypothesen entwickeln	Das Forschen ist ein zeitaufwendiges Projekt. Daher ist eine Begrenzung der Ziele maßgeblich für den Erfolg: Die Forschungsziele sollten möglichst auf einen bestimmten Zeitabschnitt, auf einen geografischen Raum und auf eine Personengruppe und/oder ein Ereignis begrenzt werden.
	↓	
	Geeignete Forschungsmethode wählen und ggf. Erhebungsinstrumente festlegen	Oftmals haben Schüler:innen keine Vorstellung über geeignete Forschungsmethoden. Methoden der Geschichtswissenschaft und der empirischen Sozialforschung müssen intensiv begleitet werden. Am besten lässt sich dies in Teamteaching-Modellen umsetzen.
	↓	
	Untersuchungsobjekte / Gesprächspartner:innen	siehe Forschungsziel(e) formulieren
Begründungszusammenhang	↓	
	Daten systematisch erheben (und ggf. digital erfassen)	Die Arbeit mit digitalen Tools hat sich motivational als sehr positiv herausgestellt und sollte beibehalten werden.
	↓	
Begründungszusammenhang	Daten auswerten & interpretieren Beschreibung ↓ Analyse ↓ Erklärungen	Die Auswertung historischer Quellen und auch der empirisch erhobenen Daten kann nur dann erfolgreich umgesetzt werden, wenn den Lernenden klar wird, welche Perspektiven eine Quelle / Darstellung u. a. einnimmt und welche sie verschweigt. Die Unterscheidung zwischen Faktendarstellung, Positionen anderer und eigener Meinung sowie das Bemühen um Sachlichkeit und wissenschaftliche Distanz müssen systematisch eingeübt werden.
	↓	
	↓	
Verwertungszusammenhang	Produkt zur Dokumentation des Forschungsprozesses und der Ergebnisse erstellen	Um die Ergebnisse der Erforschungen im Sinne einer Multiplikatorenwirkung in die Breite zu tragen, ist eine öffentlichkeitswirksame Präsentation wünschenswert.
	↓	
Verwertungszusammenhang	Reflexion des Forschungsprozesses	

Tab. 3: Phasen und Schlussfolgerungen für vergleichbare Forschungsprojekte

Quelle: Eigene Darstellung

in Kommunen sensibilisiert werden. Es ist der Versuch, „die Logiken des Krieges zu entschlüsseln“, um auch „die Logiken der Friedensstiftung“ zu verstehen. (Sander 2022, S. 398)

Natürlich gibt es keine Garantie, dass nun alle Friedensbotschafter:innen werden. Aber vermutlich kann durch solche Projekte und deren öffentlichen Ergebnisse die Wahrscheinlichkeit deutlich erhöht werden, dass aus denkmalisch-symbolischen Friedenstauben nie wieder NS-Adler entstehen.

Literatur

- Ahlheim, Klaus / Heger, Bardo (2006): Wirklichkeit und Wirkung politischer Erwachsenenbildung. Eine empirische Untersuchung in Nordrhein-Westfalen, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Bendick, Rainer (2021): Kriegsgräberstätten als Lernorte für das Friedensprojekt Europa. Vom alten Europa der Nationalismen und Kriege zum neuen Europa der Kooperation und der Integration, in: Behrmann, Roland / Huneke, Friedrich / Oppermann, Julia (Hrsg.): Zeitenwende '45 – Aufbruch in ein neues Europa, Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 215–229
- Busch, Matthias (2022): Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung, in: Sander, Wolfgang / Pohl, Kerstin: (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 5. völlig überarb. Aufl., Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 312–319
- Hacke, Christian (2022): Verlust an Orientierung und Gestaltungskraft. Deutsche Außenpolitik von Adenauer bis Scholz, in: Politikum, Heft 3|2022, S. 4–13
- Hauswedell, Corinna (2022): Zeitenwende!?, veröffentlicht auf Wissenschaft und Frieden Online am 8. März 2022 (<https://wissenschaft-und-frieden.de/blog/meinungen-und-positionen/zeitenwende/>; 20.6.2023)
- Keßler, Felix (2023): Uruguay will riesigen Nazi-Bronzeadler doch nicht einschmelzen, Spiegel Online vom 19.6.2023 (<https://www.spiegel.de/ausland/uruguay-will-riesigen-nazi-bronzeadler-doch-nicht-einschmelzen-a-2b271c9b-1b47-4227-b374-514a3d0b20db>; 20.6.2023)
- Kirchner, Vera / Wüste, Andreas (2019): Forschendes Lernen im Politik- und Wirtschaftsunterricht, in: Unterricht Wirtschaft + Politik, Heft 2/2019, S. 2–9
- Lahl, Kersten / Varwick, Johannes (2022): Sicherheitspolitik verstehen. Handlungsfelder, Kontroversen und Lösungsansätze, 3. Auflage, Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag
- Lang, Hans-Joachim (2007): Die Namen der Nummern. Wie es gelang, die 86 Opfer eines NS-Verbrechens zu identifizieren, überarbeitete Ausgabe, Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag
- Lang, Hans-Joachim (o.J.): Die Namen der Nummern. Wie es gelang, die 86 Opfer eines NS-Verbrechens zu identifizieren (<https://www.die-namen-der-nummern.de/index.php/de/>; 20.6.2023)
- Meyers, Reinhard (2019): Krieg und Frieden, in: Gießmann, Hans J. / Rinke, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Frieden, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–42
- Nielebock, Thomas (2016): Frieden und Sicherheit – Ziele und Mittel der Politikgestaltung, in: DEUTSCHLAND & EUROPA, Heft 71, S. 6–17
- Sander, Wolfgang (2022): Friedenspolitische Bildung, in: ders. / Pohl, Kerstin: (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 5. völlig überarb. Aufl., Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 391–399
- Scholz, Olaf (2022): Reden zur Zeitenwende, Berlin (<https://www.bundesregierung.de/resource/blob/992814/2131062/78d39dda6647d7f835bbe76713d30c31/bundeskanzler-olaf-scholz-reden-zur-zeitenwende-download-bpa-data.pdf?download=1>; 20.6.2023)
- Schrader, Arne / Burmester-Kock, Jessica (o.J.): Didaktische Ansätze zur schulischen Arbeit mit Biografien. Ein Interview mit Elke Gryglewski und Marc Partetzke, in: Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. (Landesverband Niedersachsen) (Hrsg.): Helden – Täter – Opfer: Biografien der Weltkriege. Wertungswandel und Rezeptionsgeschichte, Hannover: Friedrich Verlag, S. 22–23
- Schröder, Anke (2021): Denkmäler. Zeugnisse der Erinnerungskultur bewusst betrachten, in: Pandel, Hans-Jürgen / Teepe, Renate/Huneke, Friedrich (Hrsg.): Methodentraining für den Geschichtsunterricht, Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 57–74
- Stadt Troisdorf (o.J.): Kriegsdorf: Vom Nonnenbesitz zur Familienhochburg (<https://www.troisdorf.de/de/rathaus-service/stadtportraet/stadtteile/kriegsdorf/>; 20.6.2023)
- Teepe, Renate (2021): Zeitzeugen befragen und ihre Aussagen kritisch auswerten, in: Pandel, Hans-Jürgen/Teepe, Renate/Huneke, Friedrich (Hrsg.): Methodentraining für den Geschichtsunterricht, Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 165–174
- Wüste, Andreas (2023): Transkription eines Zeitzeug:innen-gesprächs am 26.1.2023

Julia Süß

Wie politisch ist Musik?

Ein Unterrichtskonzept zur gesellschaftspolitischen Dimension von Musik und Teilhabe

Der vorliegende Beitrag stellt ein Unterrichtskonzept vor, in dem sich Schüler*innen in der sozialpädagogischen Ausbildung mit Zusammenhängen zwischen Musik und gesellschaftlicher Teilhabe anhand des Beispiels von Ray Charles auseinandersetzen. Sie sollen anhand einer Fallanalyse vom Einzelfall auf Allgemeines schließen und Potenziale für die sozialpädagogische Berufspraxis daraus ableiten können. Durch die Konfrontation mit einem Dilemma sollen Kompetenzen aus dem Bereich der Politischen Bildung gefördert werden. Den Abschluss bietet das musikpraktische Beispiel eines Arrangements für gemeinschaftliches Musizieren zu einem Song von Ray Charles.

1. Einleitung

Nach der mitunter kontrovers diskutierten Einführung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung in Österreich 1978 wurde Politische Bildung mittlerweile in vielen Schultypen in das Fach Geschichte integriert (vgl. Diendorfer 2022, S. 5 ff.). Für die konkrete Schulform eines berufsbildenden Kollegs für Sozialpädagogik wird Politische Bildung ausschließlich als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip von anderen Disziplinen abgedeckt (vgl. Lehrplan Kolleg für Sozialpädagogik, S. 11). Aus diesem Grund wird in diesem Artikel der Frage nachgegangen, inwiefern sich Politische Bildung und Musikerziehung miteinander verbinden lassen. Für die Konzeption eines fächerübergreifenden Unterrichtsprinzips werden daher nachfolgend die Fachdidaktiken der beiden Teildisziplinen Politische Bildung und Musikerziehung auf Gemeinsamkeiten hin beleuchtet und Themen, Methoden und Kompetenzen miteinander in Verbindung gebracht (vgl. Berührungspunkte von Themen und Methoden im fächerübergreifenden Unterricht Deichmann / Tischner 2014, S. 9).

In diesem Beitrag soll es aber nicht um politische Botschaften gehen, die in Musik vermittelt werden – höchstens in der Darstellung einer Kreativaufgabe zum Inhalt –, sondern um die potentielle gesellschaftspolitische Dimension des gemeinschaftlichen Musizierens an sich.

In einem ersten Schritt wird die Bedeutung von Teilhabe in der Politischen Bildung einerseits und in der Musikpädagogik andererseits verdeutlicht und dabei im Besonderen auf die Elementare Musik- und Bewegungspädagogik sowie auf Community Music eingegangen. In einem nächsten Schritt wird auf fachspezifische Kompetenzen und didaktische Prinzipien eingegangen, wobei auch ein Blick über die Grenzen Österreichs nach Deutschland geworfen wird. Schließlich münden die Überlegungen in einer Unterrichtskonzeption für das Fach Musikerziehung unter Berücksichtigung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung.

2. Gleiches Recht auf Teilhabe

Das gleiche Recht auf Teilhabe für alle wird in der Politischen Bildung als Grundlage für die Notwendigkeit von „Demokratie-Lernen“ gesehen, da es alle Bürger*innen voneinander abhängig mache. In gesellschaftlichen und privaten Lebensbereichen kann Demokratie gleichsam Mitwirkung und Mitbestimmung bedeuten. Als Ziel Politischer Bildung galten lange sogenannte „mündige Bürger*innen“, die sich in jeweils unterschiedlichem Ausmaß über Politik informieren, ihr Urteil fällen und sich in Prozesse einbringen, während Desinteresse als große Herausforderung gesehen wird (vgl. Reinhardt 2012, S. 16 f.).

Wirft man einen Blick in die Musikpädagogik, so sticht auch dort das Ziel einer gleichberechtigten Teilhabe einerseits besonders in der Elementaren Musik- und Bewegungspädagogik (EMBP) und andererseits in der Community Music hervor. Musikalische Aktivitäten der EMBP finden in Gruppen statt und fordern und fördern soziales Verhalten. Durch das gemeinschaftliche, sich gegenseitig unterstützende Lernen werden die unterschiedlichen Fähigkeiten der Gruppenmitglieder als Ressource erlebt. Improvisation wird als Methode musikalischen Ausdrucks angewandt, in der alle ihre zu dem Zeitpunkt gegebenen Fähigkeiten einbringen können (vgl. Salmon 2020, S. 109 ff.). Als wesentliche Grundannahme der EMBP nennt Andrea Sangiorgio, dass jeder Mensch die Möglichkeit habe, Musik und Tanz persönlich bedeutsam zu erfahren, und bezeichnet diese als partizipatorisch und demokratisch. Zu den von ihm genannten verhaltensbezogenen Zielen gehören unter anderem die Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühls während des Musizierens (oder Tanzens) sowie die Unterstützung positiver sozialer Interaktion. Als besonderes Merkmal kehrt auch er den partizipatorischen Ansatz hervor, die aktive Einbeziehung aller Gruppenmitglieder in die Unterrichtsprozesse sei das Ziel (vgl. Sangiorgio 2018, S. 13 ff.).

Community Music verbindet in ihrer Praxis musikalische und soziale Aktivitäten vor den Grundwerten von Gleichberechtigung, Demokratie und Toleranz. Sie kann im Wesentlichen als Musik für alle verstanden werden, die aus gemeinschaftlichem Musizieren entsteht. Ihre politische Dimension ist eng verwoben mit den Empowerment-Bewegungen der 1960er Jahre, im Zuge derer auch die Forderung nach Kunst und Kultur für alle entstand. Die Aktivierung von Bürger*innen, gesellschaftliches Engagement und Teilhabegerechtigkeit finden ebenso Eingang. Ihr wird das Potenzial zugeschrieben, neben musikalischen Bildungszielen, Ziele der Inklusion, kulturellen und gesellschaftlichen Teilhabe, sozialen Gerechtigkeit und Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Durch die ähnlichen Ziele bestehen offensichtliche Gemeinsamkeiten mit der sozial(pädagogisch)en Arbeit, wo Community Music unter methodischen Aspekten einzuordnen wäre. (vgl. Bánffy-Hall / Hill 2019, S. 98–109).

Für den Unterrichtsvorschlag ergibt sich daraus die Notwendigkeit für das persönliche Erleben von Teilhabe beim gemeinschaftlichen Musizieren. Diese soll in Zusammenhang gebracht werden mit einem erweiterten Verständnis für die gesellschaftspolitische Bedeutung von Teilhabe.

3. Kompetenzen und Methoden

Das österreichische Kompetenzmodell für Politische Bildung beschreibt die vier Komponenten der politischen Urteils-, Methoden-, Handlungs- und Sachkompetenz (vgl. Hellmuth 2022, S. 19). Ein Blick auf Politikunterricht in Deutschland zeigt, dass dort ebenso politische Urteilskompetenz, politische Handlungskompetenz und methodische Kompetenz als wünschenswerter Output des Politikunterrichts gelten. Reinhardt beschreibt darüber hinaus die fünf Demokratie-Kompetenzen Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliches Denken, politisch-moralische Urteilsfähigkeit und Partizipation, die mit Bezug auf Österreich auch von Dichatschek aufgegriffen werden (vgl. Reinhardt 2012, S. 18 ff. und Dichatschek 2017, S. 49).

Um die fachspezifischen Kompetenzen Politischer Bildung zu fördern, wird in der hier entworfenen Unterrichtskonzeption versucht, fachdidaktische Prinzipien und Methoden der Politikdidaktik anzuwenden. So bereichern nun eine Fallanalyse und die Dilemma-Methode im Rahmen einer politisch-moralischen Urteilsbildung das Unterrichtsgeschehen. Die Erweiterung um ein Rollenspiel soll Perspektivenübernahme und Konfliktfähigkeit fördern.

Es werden zudem (musikalische) Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die die Schüler*innen dazu befähigen, ihren Arbeitsalltag als aktiv handelnde Sozialpädagog*innen zu gestalten. Dafür werden aufbauend auf individuell nachvollziehbaren theoretischen Erkenntnissen praktische musikalische Handlungskompetenzen mit politischer Dimension erlebbar gemacht. Zu den Zielen der sozialpädagogischen Ausbildung gehören u. a. die Fähigkeit, eigenständig musikalische Aktivitäten zielgruppenorientiert zu gestalten und zu reflektieren, sowie sozial-

pädagogisch-musikalische Anwendungs- und Aufgabengebiete nennen und begründen zu können (vgl. österreichischer Lehrplan S. 32 ff.). Aus den kompetenzorientierten Qualifikationsprofilen der Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik in Deutschland möchte ich aus dem Lehrplan Bayerns (2017) folgende Formulierungen hervorheben: „Partizipation als Leitfaden der Angebotserstellung“, „Methodenkonzepte für musische Aktivitäten“ sowie „methodisch-didaktische Grundlagen der musikalischen Arbeit in verschiedenen Arbeitsfeldern“ (zit. nach Buxot 2019, S. 70). Die inhaltlichen Überschneidungen und Ähnlichkeiten in beiden Ländern bei den für das vorliegende Unterrichtskonzept relevanten Kompetenzen und Methoden, lassen aus meiner Sicht eine Anwendung sowohl in Deutschland als auch in Österreich zu.

4. Unterrichtskonzeption

4.1 Fallanalyse anhand der Biografie von Ray Charles

Der Einstieg in den Unterricht zum Thema „Musik und Teilhabe“ findet nach dem Prinzip „Erleben – Erkennen – Benennen“ mit einer praktischen Aktivität statt. Gemeinsam wird das Lied „Hit the Road, Jack“ von Ray Charles angehört – zur Auflockerung im Stehen. Die Schüler*innen bekommen dabei Aufgaben für das aktive Musikhören, wie z. B. das Mitschnippen auf den Off-Beat, Heraushören der vorkommenden Instrumente, Mitzeigen von Melodieverläufen oder das Wahrnehmen der im Lied vermittelten Emotionen. Nach einem kurzen Austausch darüber folgt die Überleitung zum Text „Ray Charles“ (Arbeitsblatt AB1), der als Hausaufgabe vor dem Unterricht zu lesen war. Die Klasse wurde so bereits vorab mit dem „Fall“ Ray Charles konfrontiert und konnte idealerweise einen emotionalen Bezug dazu aufbauen. Die Schüler*innen werden aufgefordert, die wichtigsten Inhalte des Textes als Wiederholung zu nennen.

Anschließend setzen sich die Schüler*innen im Sinne der Fallanalyse nach Breit (vgl. Reinhardt 2012, S. 124 f.) mit dem Fall auseinander. Dabei sollen sie ermitteln, inwiefern Musik in der Biografie von Ray Charles zu gesellschaftlicher Teilhabe beitrug. In den Phasen der Außen- und Innenbetrachtung werden erst die Fakten betrachtet, dann wird durch Perspektivenübernahme versucht, die Gedanken und Gefühle des Protagonisten in den einzelnen Stationen seines Lebens nachzuvollziehen. Die Phase der politischen Urteilsbildung wird in diesem Beispiel sehr breit ausgelegt. Was hat dem Protagonisten in problematischen Situationen geholfen und inwiefern können die Lösungen als politische Lösungen betrachtet werden? Mit Hilfe der Lehrperson sollte an dieser Stelle die gesellschaftspolitische Relevanz von Teilhabeerfahrungen deutlich werden. Um vom Einzelfall auf Allgemeines schließen zu können, wird diskutiert, ob das Beispiel von Ray Charles auch für andere Menschen oder sogar Gruppen in der Gesellschaft stehen könnte.

Um die politische Bedeutsamkeit der gesellschaftlichen Teilhabe noch zu unterstreichen und ein weiteres Beispiel aus der Biografie von Ray Charles zu bringen, kommt Arbeitsblatt AB2 ins Spiel.

4.2 Das Konzert-Dilemma

Das dargestellte Unterrichtsszenario „Konzert-Dilemma“ folgt im Wesentlichen den Erläuterungen zur Dilemma-Methode nach Sibylle Reinhardt mit ihren vier Phasen der Konfrontation, Strukturierung, Reflexion und Politisierung (vgl. Reinhardt 2012, S. 149 ff.). Der erste Schritt ist die Konfrontation mit dem Dilemma. Mögliche Vorgehensweise: Der Text „Konzert in Georgia“ von AB2 wird im Unterricht (vor)gelesen. Erste Spontanreaktionen und Ansichten dazu werden geäußert. Durch eine schnelle Abstimmung wird ein erstes Stimmungsbild unkommentiert festgehalten. Für die zweite Phase, die Strukturierung, werden nachfolgend mehrere Wege skizziert. In der vermutlich zeitsparendsten Variante werden im Plenum Argumente für und gegen das Konzert gesammelt und von der Lehrperson notiert. Je nach Zusammensetzung einer Klasse können in einer offenen Diskussionsrunde Argumentationslinien auftauchen, die sich mehr oder weniger voneinander unterscheiden. Gegebenenfalls kann die Lehrperson weitere Ansichten durch gezielte Fragestellung provozieren, z. B. in der Art: „Wie lässt sich die Entscheidungsfindung auf Basis von gleichberechtigter und aktiver Teilhabe am Demokratieleben argumentieren?“

Eine zweite Möglichkeit zur Strukturierung stellt eine vorbereitete Diskussionsrunde dar, in der Schülerinnen und Schüler die Rollen von Person 1 bis 7 einnehmen (siehe AB3: Diskussionsrunde). Dies kann das Spektrum der Sichtweisen erweitern, falls die Meinungen der Schüler*innen sehr stark in eine Richtung (pro oder contra) gehen. Weitere Argumente der Schüler*innen können ergänzt werden, sofern sie noch nicht abgedeckt sind.

Die – wenn auch bloß gespielte – Diskussionsrunde kann exemplarisch zeigen, wie Unterschiede anerkannt und andere Meinungen akzeptiert werden können. Das zivilisierte Streiten und Diskutieren, um zu einem Konsens oder zumindest einer individuellen Meinungsbildung zu kommen, wird durch das Rollenspiel geübt. Die Lehrperson oder eine Person aus der Klasse können dabei eine moderierende Funktion übernehmen, die übrigen Schüler*innen nehmen die Rolle von Beobachtenden ein. Perspektivübernahme geschieht einerseits durch das Spielen einer bestimmten Rolle – unabhängig davon, ob diese die eigene Meinung vertritt – andererseits durch das Verstehen und Nachvollziehen der Argumente anderer Personen. Dadurch kann Bewusstsein und Verständnis für unterschiedliche Positionen und Argumentationslinien entstehen.

Eine Möglichkeit der kreativen Auseinandersetzung mit dem Dilemma ist in AB4 beschrieben. Die Schüler*innen erhalten die Aufgabe, in Kleingruppen einen Songtext wahlweise aus der Sicht des Studenten oder von Ray Charles zu verfassen und musikalisch auszudrücken. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die Klasse bereits Erfahrung mit elementarem Instrumentarium und einfachen musikalischen Formen, wie z. B. der Blues-Form, gemacht hat und diese anwenden kann. Die Ergebnisse werden einander präsentiert. Diese Aufgabe kann entweder vor die Phase der Strukturierung treten, sie ergänzen

oder eventuell sogar gänzlich ersetzen, sofern verschiedene Argumente dabei offensichtlich werden.

In der anschließenden Reflexion (Phase 3) werden die vorgebrachten Sichtweisen beurteilt. Die Schüler*innen entscheiden und begründen, welchen Argumenten sie zustimmen oder welche sie ablehnen.

Der Anstoß zur vierten Phase, der Politisierung des Dilemmas, liegt in diesem Fall sehr nahe, da von der Bürgerrechtsbewegung ja die Änderung der politischen Rahmenbedingungen bereits gefordert wird, in dessen Zuge das Dilemma für die Einzelperson entsteht. Kommt die Idee nicht von selbst aus den Reihen der Schüler*innen, so lässt sie sich leicht durch Verweis auf die Ziele der Bürgerrechtsbewegung einleiten. Interessant sind hier im Sinne der demokratischen Gestaltungsmöglichkeiten die friedliche Protestbewegung und die Strategie des zivilen Ungehorsams, darüber hinaus natürlich die Frage, wie es denn generell zu Gesetzesänderungen kommen kann. Das Beispiel zeigt, wie Politik in alle Lebensbereiche wirkt und somit auch Zusammenhänge mit Musik bestehen.

Abschließend können sich die Schüler*innen in einer letzten Abstimmung für eine finale Argumentation entscheiden. Die Abstimmung wird mit dem Ergebnis der Erstabstimmung verglichen.

Da es sich um ein Ereignis aus dem realen Leben handelt, das außerdem bereits abgeschlossen ist, stellt sich noch die Frage, wie das Dilemma von Ray Charles gelöst wurde und welche Konsequenzen das nach sich zog. Eine historisch nicht ganz korrekte, aber anschauliche Auflösung findet man in der Szene „No More Segregation“ des Films „Ray“ von Regisseur Taylor Hackford.¹ Wesentliche Information für die Schüler*innen: Ray Charles entschied sich, das Konzert kurzfristig abzusagen, wurde verklagt und hat dabei verloren. Er weigerte sich von da an, weitere Auftritte mit getrennten Zuschauerräumen zu geben. Dies führte in weiterer Folge zum ersten „integrierten“ Konzert – also mit gemischtem Publikum – das es jemals im Staat Tennessee gab (vgl. Evans 2008, S. 139 ff.). Diese Form der Teilhabe kann in AB1 ergänzt werden.

Die Unterrichtssequenz „Konzert-Dilemma“ bietet Gelegenheiten, Zielkompetenzen des Demokratie-Lernens anzubahnen, wie z. B. Perspektivübernahme, Konfliktfähigkeit, Verständnis für Partizipation sowie politisch-moralische Urteilskompetenz.

Das Thema ließe eine Erweiterung und Übertragung auf heute zu mit möglichen Fragen wie Wie urteilte man damals über Ray Charles – gesetzlich und in der Gesellschaft? Wie wird seine Entscheidung heute gesehen? Wie sieht es mit den Rechten und der Gleichstellung verschiedener Bevölkerungsgruppen in den USA heute aus? Wie setzen sich berühmte Persönlichkeiten z. B. für die Black Lives Matter-Bewegung ein bzw. sollten sie das tun? Welche Verantwortung kann jede*r Einzelne übernehmen?

1 Im Generellen wird der Film „Ray“ als Einstimmung und für Hintergrundinformationen empfohlen – ausschnittsweise kann dieser zur Veranschaulichung auch im Unterricht verwendet werden. Kritische Recherche ist jedoch gefragt, da nicht alle Ereignisse so auch tatsächlich stattgefunden haben.

4.3 Gemeinschaftliches Musizieren

Im Laufe des Unterrichts wurde bisher verdeutlicht, über welche Wege Musik zu gesellschaftlicher Teilhabe führen kann. Dieser Gedanke wird nun auf die Sozialpädagogik ausgebreitet. Dabei wird der Bezug zum Konzept der Community Music verdeutlicht, die zu ihren Zielen die kulturelle und soziale Teilhabe zählt, sowie eine politische Dimension innehat. Dadurch tritt die Bedeutung musikalischer Angebote sowohl für die Politische Bildung als auch für die sozialpädagogische Arbeit hervor.

Beim praktischen Erleben und Reflektieren des gemeinschaftlichen Musizierens, bildet das eingangs gehörte Musikbeispiel „Hit the Road, Jack“ die Klammer um den Unterrichtsstrang. Dieses Liedbeispiel eignet sich gut, da es einem immer gleich bleibenden Harmonieschema folgt. Es werden anhand eines gemeinsam gespielten Arrangements Möglichkeiten zur Differenzierung, Vereinfachung und Individualisierung in der Gruppe aufgezeigt. Das persönliche Erleben von Partizipation beim gemeinsamen Musizieren darf vor dem Hintergrund der bisherigen Phasen in den Vordergrund des Bewusstseins rücken. Meist wird den Schüler*innen an dieser Stelle klar, wie einzelne, ganz einfache Aufgaben gemeinsam zu einem guten musikalischen Produkt führen können und jede*r Teil des Ganzen ist. Durch rhythmische Vereinfachung (nur Viertelnoten), farbliche Markierungen und motorisch leicht(er) zu bedienende Instrumente (große Tonne als Trommel, Keyboard, Boomwhakers, ...) wird niederschwellige Teilnahme ermöglicht. Ein alternativer deutschsprachiger Text zum Refrain erleichtert das Mitsingen. Strophen können zu einem (frei-metrischen) Improvisationsteil umgestaltet werden, wobei den besonderen Fähigkeiten der einzelnen Teilnehmenden Raum gegeben wird. Zentral ist, dass für alle die gleiche Möglichkeit besteht, sich einzubringen.

5. Conclusio

Die eingangs gestellte Frage, inwiefern sich Politische Bildung und Musikerziehung miteinander in Verbindung bringen lassen, wurde entlang des gemeinsamen Themas *gesellschaftliche Teilhabe* betrachtet. Dabei wurden durch die Anwendung und Verknüpfung fachspezifischer Methoden und didaktischer Prinzipien Kompetenzen für beide Disziplinen angebahnt. Als ein gemeinsames Ansinnen kann betrachtet werden, Menschen in möglichst vielen Lebensbereichen demokratische Teilhabeerfahrungen zu ermöglichen und sie damit vertraut zu machen – sowohl in kleineren gesellschaftlichen Bereichen, wie gemeinschaftlichem Musizieren, als auch als aktive, politisch mündige Bürger*innen.

6. Übersicht über die Materialien

Musik und Teilhabe – Inwiefern kann Musik zu gesellschaftlicher Teilhabe beitragen?		
Arbeitsblätter	Titel	
AB1	Zum Lebenslauf von Ray Charles	Printversion / Download
AB2	Ein Konzert in Georgia	Printversion / Download
AB3	Die Diskussionsrunde	Printversion / Download
AB4	Einen Song schreiben und vertonen	Printversion / Download

Literatur

- Bánffy-Hall, Alicia / Hill, Burkhard (2019): Community Music, in: Hartogh, Theo / Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Neuausgabe, Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 98–111
- Buxot, Werner (2019): Musik an Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik, in: Hartogh, Theo / Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Neuausgabe, Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 57–74
- Deichmann, Carl / Tischner, Christian K. (2014): Zur Einführung, in: Deichmann, Carl / Tischner, Christian K. (Hrsg.): Handbuch Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 7–14
- Dichatschek, Günther (2017): Didaktik der Politischen Bildung. Theorie, Praxis und Handlungsfelder der Fachdidaktik der Politischen Bildung, Balti: AV Akademikerverlag
- Diendorfer, Gertraud (2022): „Der lange Anfang“. Der schwierige Weg der Institutionalisierung von Politischer Bildung in Österreich, in: Informationen zur Politischen Bildung, Heft 50/2022, S. 5–10
- Evans, Mike (2008): Ray Charles. Die Geburt des Soul, deutsche Ausgabe, Berlin: Bosworth Music
- Hellmuth, Thomas (2022): Politische Bildung und/oder Demokratiebildung? in: Informationen zur Politischen Bildung, Heft 50/2022, S. 18–24
- Lehrplan Kolleg für Sozialpädagogik: <https://www.sob-caritas.at/kolleg-fuer-sozialpaedagogik>; 7.2.2023
- Reinhardt, Sibylle (2012): Politik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 4., überarbeitete Neuauflage, Berlin: Cornelsen Verlag
- Sangiorgio, Andrea (2018): Das Potential des Orff-Schulwerks für die Arbeit mit besonderen Zielgruppen, in: Orff-Schulwerk heute. Elementare Musik- und Tanzpädagogik, Heft 99/2018, S. 13–16
- Salmon, Shirley (2020): Die Bedeutung des Orff-Schulwerks für inklusiven Musikunterricht, in: Henning, Heike (Hrsg.): All inclusive?! Aspekte einer inklusiven Musik- und Tanzpädagogik, Münster: Waxmann Verlag, S. 107–122

Musik und Teilhabe – Inwiefern kann Musik zu gesellschaftlicher Teilhabe beitragen?

Arbeitsblatt AB 1: Zum Lebenslauf von Ray Charles

Kindheit

Am 23.9. 1930 wurde Ray Charles Robinson geboren. Zusammen mit seinem jüngeren Bruder, George, wuchs er bei seiner Mutter im für Schwarze bestimmten Viertel der Stadt in ärmlichsten Verhältnissen auf. Schon als Kind war Ray fasziniert von dem Klavier, auf dem ein Nachbar häufig Boogie-Woogie spielte. Hier drückte er zum ersten Mal selbst in die Tasten und lernte von seinem Nachbarn, das Instrument zu spielen. Daran erinnerte sich Ray Charles später noch: „[...] ich kann mir kaum vorstellen, was aus mir geworden wäre, wenn es ihn nicht gegeben hätte“ (Evans 2008, S. 15).

Zwei tragische Ereignisse prägten Ray Charles' Kindheit: sein kleiner Bruder George erkrankte im Alter von vier Jahren an einer Augenkrankheit. Dieses Trauma sollte ihn sein Leben lang begleiten. Nur wenige Wochen später begann Ray immer schlechter zu sehen und schließlich gänzlich zu erblinden. Seine Mutter bestand darauf, „[...] dass er seinen täglichen Aktivitäten wie zuvor ganz normal nachgehen sollte [...]“ (ebd. S. 17 f.). Dazu gehörte das Klavierspielen genauso, wie die Mithilfe im Haushalt.

Schulbeginn

Um ihn vor einem Leben in Armut zu bewahren, schickte sie Ray in eine staatliche Schule für Gehörlose und Blinde, wo die Kinder nach Hautfarbe und Geschlecht getrennt wurden. Weit weg von Zuhause fühlte sich der 7-Jährige am Beginn seiner Schulzeit allein und weinte sehr viel. Dies führte zusammen mit seinen ärmlichen Herkunftsverhältnissen dazu, dass er zunächst von anderen Kindern gehänselt wurde. Das Lernen und die Gospelsmusik in den Gottesdiensten machten ihm aber Freude.

Musikerfahrungen

Im zweiten Schuljahr bekam er den ersten Musikunterricht. In der Schule musste er klassische Musik spielen, aber wann immer er sich unbeobachtet fühlte, spielte er Blues und Jazz, denen stets seine persönliche Vorliebe und Leidenschaft galt.

Als Ray zu den älteren Schülern gehörte, wurden unter den Musikbegeisterten regelmäßig inoffizielle Jamsessions abgehalten, wo er auf dem Klavier für Action sorgte. Er wurde in musikalischer Hinsicht eine anerkannte Leitfigur in der Schule. Auch außerhalb der Schule ergaben sich mehr und mehr Gelegenheiten mit anderen Musikern zusammenzuspielen und erstes Geld damit zu verdienen.

Erwachsen werden

Ray Charles wollte sein Leben ungeachtet seiner Blindheit möglichst selbstständig bewältigen können und seine (musikalischen) Ziele erreichen. Nach dem Tod seiner Mutter verließ er mit 15 Jahren die Schule, um als Musiker zu arbeiten und für seinen eigenen Unterhalt zu sorgen. Rückschläge schienen ihn dabei stets nur noch entschlossener zu machen. Immer wieder fand er sich in verschiedenen Städten Floridas in die hiesige Musikszene ein und machte sich schnell einen Namen – sein Talent und Können blieben nirgends unbeachtet. Schließlich führte ihn der Weg in den Norden nach Seattle, wo die Hautfarbe weniger Rolle spielte. Von hier aus konnte seine Karriere so richtig beginnen. Ray Charles wurde zum weltweit gefeierten Musiker. Er heiratete und wurde Vater. Gleichzeitig ließ er sich zu dieser Zeit bereits auf Drogenkonsum ein und war 16 Jahre lang von Heroin abhängig.

Ungeachtet der Schattenseiten seiner Biografie ist sein musikalischer Erfolg unbestritten. Er gilt als genialer Pianist, Sänger und – durch die Verbindung von Blues und Gospel – als Begründer eines neuen Stils: des Soul.

Quelle: Text der Autorin auf Grundlage von Evans, Mike (2008): Ray Charles. Die Geburt des Soul, Berlin: Bosworth Music GmbH

Aufgaben

1. Arbeite heraus, inwiefern Ray Charles in seinem Leben über Musik Teilhabeerfahrungen machen konnte. Betrachte schulische, berufliche und gesellschaftliche Kontexte!

	Schule	Beruf	Gesellschaft
Frühe Kindheit			
Jugend			
Erwachsenenleben			

2. Versetze dich in die Lage von Ray Charles und beschreibe die Gedanken und Gefühle, die anlässlich der verschiedenen Lebensereignisse aufkommen.
3. Notiere, was dem Protagonisten aus deiner Sicht in problematischen Situationen geholfen hat. Gibt es weitere Lösungsvorschläge, die wünschenswert gewesen wären?
4. Begründe, ob das Beispiel von Ray Charles auch für andere Menschen oder sogar Gruppen in der Gesellschaft stehen könnte.

Arbeitsblatt

Musik und Teilhabe – Inwiefern kann Musik zu gesellschaftlicher Teilhabe beitragen?

Arbeitsblatt AB 2: Ein Konzert in Georgia

Wir schreiben das Jahr 1961. Diskriminierung von Afroamerikaner*innen ist in den Südstaaten der USA in Form von Rassentrennung (Segregation) nicht nur an der Tagesordnung, sondern immer noch gültiges Gesetz. Die Gesetze beziehen sich auf alle öffentlichen Einrichtungen wie z. B. Schulen oder Warte- und Sitzbereiche in öffentlichen Verkehrsmitteln, Parkbänke etc. Obwohl sie dem Grundsatz „getrennt aber gleich“ unterliegen, bedeutet das für die Schwarze Bevölkerung in der Realität meist schlechtere Umstände. Was Konzerte betrifft, gibt es ganze Veranstaltungen oder bestimmte Bereiche - wie die besseren Plätze - die Weißen vorbehalten sind.

Gegen die diskriminierenden Zustände wehrt sich die US-Amerikanische Bürgerrechtsbewegung, allen voran Martin Luther King, jr., und setzt sich durch friedliche Proteste für die Überwindung des Rassismus in den USA ein.

Ray Charles wird vor einem Konzert mit seiner Band im Bundesstaat Georgia von Studenten kontaktiert, die, bestärkt durch die Bürgerrechtsbewegung, den Musiker darauf aufmerksam machen wollen, dass er das Konzert nicht spielen soll, da es den Regeln der Segregation unterliegt. Schwarze dürfen beispielsweise nicht auf die Tanzfläche, sondern müssen auf den Balkonen bleiben.

Diese Situation ist schon seit seiner ersten Tournee so, ohne Konzerte jedoch, können Bands und Sänger von nichts leben. Die Absage des Konzerts kommt außerdem einem Vertragsbruch mit dem Veranstalter gleich, wofür er eine Anzeige und Verurteilung riskiert – die genauen Folgen für sich und seine Karriere kann er nicht abschätzen.

Was soll er tun: soll er das Konzert absagen oder spielen?

Quelle: Text der Autorin

Aufgaben

1. Beurteile die Handlungsmöglichkeiten des Musikers in der beschriebenen Situation. Notiere in Stichworten Argumente für und wider das Konzert.
2. Was würdest du an seiner Stelle tun? Nimm Stellung und begründe deine Entscheidung.

Arbeitsblatt

Musik und Teilhabe – Inwiefern kann Musik zu gesellschaftlicher Teilhabe beitragen?

Arbeitsblatt AB 4: Einen Song schreiben und vertonen

Aufgaben

1. Versetzt euch wahlweise entweder in die Situation des jungen Studenten, der sich aktiv für die Verbesserung der Rechte der Schwarzen Bevölkerung einsetzt und Ray Charles darum bittet, nicht aufzutreten – oder in die von Ray Charles, der vor einer schwierigen Entscheidung steht.

Welche Gedanken und Emotionen beschäftigen die Person? Was möchte sie dem jeweils anderen mitteilen? Was möchte sie erreichen? Wie fühlt sie sich dabei?

Notiert eure Gedanken in Stichworten.

2. Entwickelt aus euren gesammelten Überlegungen einen Songtext.

Beachtet dabei typische formale Strukturen der Populärmusik, wie z. B. Reimschemata, Gliederung in Verse / Chorus etc.

3. Wie würde Ray Charles das musikalisch ausdrücken?

Wie könnte ein Lied der Protestbewegung damals geklungen haben?

Gestaltet gemeinsam euren Songtext mit einfachen musikalischen Mitteln. Versucht dabei, den emotionalen Gehalt eurer Aussagen musikalisch auszudrücken.

Verwendet euch bekannte Stilelemente der Blues- und Soulmusik (z. B. 12-taktige Bluesform, Call & Response, Off-Beat-Betonung etc.).

Wählt passende Instrumente für euer Arrangement und übt die Umsetzung in die Praxis.

4. Präsentiert der Klasse euer Ergebnis und beschreibt dabei kurz den Entstehungsprozess.

Musik und Teilhabe – Inwiefern kann Musik zu gesellschaftlicher Teilhabe beitragen?**Arbeitsblatt AB 3: Die Diskussionsrunde**

Person 1: Ray Charles sollte das Konzert spielen. Ob er das Konzert spielt oder nicht, wird die Rassentrennung auch nicht aufheben. Er liebt die Musik und auch die Menschen, die ihm zuhören – das ist das Einzige, was zählt.

Person 2: Ich würde das Konzert spielen, da ihm sonst eine Strafe droht. Es geht nicht nur um Geld, sondern auch um seinen Ruf. Er riskiert seinen Status als Profi, wenn er einen Vertrag bricht und verurteilt wird. Wer weiß, was das für Konsequenzen hat! Er sollte sich vor den (Weißen) Machthabern lieber nichts erlauben.

Person 3: Ray Charles muss als Schwarzer zur Bürgerrechtsbewegung stehen, weil sie für eine wichtige Sache eintritt. Er hat als bekannte Persönlichkeit die Chance, durch die Konzertabsage ein Zeichen zu setzen. Auch, wenn es nur symbolisch ist, kann es den Menschen Hoffnung geben und vielleicht auch einige seiner Fans zum Nachdenken bringen. Wer weiß, was damit ausgelöst wird?

Person 4: Vielleicht könnte er dieses Konzert spielen, weil auch seine Mitmusiker von dem Konzert abhängig sind. Jedoch könnte er während des Konzertes ein paar mahnende Worte zu diesem Thema sagen. Auf jeden Fall sollte er in Zukunft keine Konzerte mehr bei Veranstaltern planen lassen, wo die Menschen nach Hautfarbe getrennt sitzen müssen.

Person 5: Ganz klar: wenn man die Bedeutung der Konzertabsage für die beteiligten Personen abwägt, sehe ich: für das Publikum heißt es eben, dass sie kein Konzert sehen, was ein Luxusproblem darstellt. Für Ray Charles bedeutet es vielleicht eine Strafe – die er sich vermutlich leisten kann. Für die Bürgerrechtsbewegung aber geht es um viel mehr – immerhin um die Gerechtigkeit! Es wäre ein toller Erfolg für sie!

Person 6: Ray Charles hat die Möglichkeit, seine Bekanntheit für eine gesellschaftlich-politische Wirkung zu nutzen und sollte das tun, was für Gerechtigkeit steht. Warum sollte er sich Gesetzen unterwerfen, die moralisch verwerflich sind? Er kann sich bewusst dafür entscheiden, von seiner Möglichkeit aktiver Teilhabe an der Demokratie Gebrauch zu machen, um sich für Gleichheit und Gerechtigkeit einzusetzen.

Person 7: Er sollte das Konzert spielen. Ray Charles hat sich den geltenden Gesetzen zu beugen, wie jeder andere auch. So funktioniert das gesellschaftliche Zusammenleben nun mal. Er hat außerdem einem Vertrag zugestimmt, diesen muss er jetzt auch einhalten.

Quelle: Text der Autorin

Aufgaben

Person 1-7: Lies die Argumente deiner Rolle genau durch und versuche, dich in die Person hineinzuversetzen. Erläutere deinen Mitschüler*innen in der Diskussion deinen Standpunkt.

Moderator*in: Moderiere die Diskussionsrunde neutral, sodass alle Personen zu Wort kommen. Fasse ggf. das Wichtigste zusammen und stelle die einzelnen Positionen gegenüber.

Beobachter*in: Verfolge die Diskussion aufmerksam mit und stelle ggf. Verständnisfragen. Vergleiche die vorgebrachten Argumente, um zu einem persönlichen, begründeten Urteil zu kommen.

Andreas Wüste

„CultuRallye“ – Diversität erleben

Eine diversitätssensible Handlungsempfehlung

Das Trainingstool „CultuRallye“ von METALOG bietet im schulischen wie außerschulischen Bereich eine erfahrungsorientierte Lernmethode für einen Einstieg in ein Diversität-Unterrichtsvorhaben. In welcher Schwerpunktsetzung das Vorhaben angelegt ist (z.B. Sprache/Mehrsprachigkeit, Rassismus, Klassismus, Unternehmenskulturen, Gender, Migrant:innen u.v.m.), spielt eine nebensächliche Rolle, weil die interaktive Übung zunächst einmal auf einer sehr basalen Ebene des Erlebens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden ansetzt. Es geht bei diesem Erleben etwa um Erfahrungen in Mehrheiten-/Minderheitensituationen, Dominanz, Anpassung, Toleranz, Umgang mit Regelverstoß und Sanktionierung, Konfliktverhalten, Ausgrenzung oder Einbeziehung. „CultuRallye“ knüpft dabei an die individuelle Realität der Lernenden an und fordert diese heraus, zu einem vorgegebene Ausgangssetting Lösungsstrategien zu entwickeln.

Worum geht es?

Regeln bestimmen und erleichtern das (Zusammen-) Leben – meistens jedenfalls. Das werden die Teilnehmenden mit „CultuRallye“ erleben. Regeln sind nicht immer sichtbar und manchmal müssen wir uns erwartbar, manchmal aber auch ganz unerwartet neuen Rahmenbedingungen stellen. Hauptthema des Tools ist es, mit expliziten und impliziten Regeln sowie Regelvariationen in den oben genannten unterschiedlichen Kontexten wie z.B. Unternehmenskulturen handlungsaktiv umzugehen und sich etwa in einer neuen Situation unter „erschweren“ Bedingungen zu orientieren.

„CultuRallye“ eignet sich nicht nur im Bereich eines Diversitätsvorhabens, sondern auch im Bereich von Teamentwicklung (z.B. Entwickeln von gemeinsamen Regeln, Bilden neuer Teams oder zu Beginn eines Schuljahres, um gemeinsame Regeln festzulegen).

Wie läuft das Szenario ab?

Das Lernszenario ist simpel und daher sehr gut für unterschiedliche Lernniveaus zugänglich. An jedem Tisch beginnen die Akteur:innen mit speziell entwickelten Würfeln zu spielen. Jeder Tisch lernt Regeln für das Spiel, die auf den ersten Blick gleich aussehen. Nach kurzer Zeit des Einlesens in die Regeln darf nicht mehr gesprochen werden und es beginnt die Spielphase. Nach einiger Zeit wechseln einige Akteur:innen die Gruppe und spielen an einem neuen Tisch weiter. Die Wechsler:innen wissen jedoch nicht,

dass die Regeln an jedem Tisch verschieden sind. Ohne zu sprechen, müssen sie jetzt mit der neuen Situation umgehen und entweder neue Regeln lernen oder die eigenen „importieren“. Es wird erlebbar, wie wir uns als Fremde in neuen Umgebungen wie z.B. neuen Abteilungen, neuen Klassen etc. fühlen und was wir brauchen, um uns in einer diversen Welt orientieren zu können.

Anzahl der Akteur:innen	9–35
Zeit (ohne Auswertung)	20–25 Minuten
Gruppengröße	3–5 Lernende pro Tisch
Lieferumfang für max. 35 Akteur:innen	14 Würfel, 700 Geldchips, 35 Kunststoffbecher, Spielanleitungen für 7 Tische, 1 detaillierte Anleitung

Mögliche Hürden und auftretende Probleme

Die Etikettierung des Tools mit einem unspezifischen Kulturbegriff ist eher als schwierig zu betrachten, da die Verwendung des Begriffs per se problematisch und gar nicht notwendig für ein Gelingen der Übung ist. Die Moderation sollte diesbezüglich sehr sensibel vorgehen.

Ein zweiter wichtiger Aspekt hinsichtlich der Diversitätssensibilität betrifft die Anmoderation durch die Leitung. Denn bei der Anwendung von „CultuRallye“ besteht das grundsätzliche Problem, dass gerade die Eigen- und Fremdkonstruktionen, die im Spiel angebahnt werden, sehr gefährlich und problematisch sein können. Diese können bei unreflektierter Hinführung und Auswertung schnell in Kulturalisierungen, Stigmatisierungen und Zuschreibungen übergehen. Damit werden Gräben erst geschaffen, die eigentlich vermieden werden sollten. Menschen mit Diskriminierungserfahrungen erleben in dieser Form dann die Duplizierung dieser schon im Alltag gemachten (Schmerz-)Erfahrungen. Dadurch können pädagogisch und psychologisch schwierige Konstellationen entstehen.

Fazit für die ökonomische und politische Bildung

Für die ökonomische und politische Bildung eignet sich dieses Tool in Einheiten zum Gegenstand Diversität als Einstieg. Das Spiel ist ein Augenöffner, der überraschend Selbstverständlichkeiten hinterfragen und eigene blinde Flecken aufdecken kann. Es bedarf aber insgesamt einer erfahrenen und diversitätssensiblen Moderation.

Andreas Wüste ist Sozialwissenschaftler und Redakteur der Zeitschrift Politisches Lernen.

Kontakt: andreas.wueste@dvpb-nw.de

Norbert Johannes Ingler und Christian Brauers

175 Jahre Paulskirche und 75 Jahre Deutscher Bundestag

Das Doppeljubiläum als Chance für den historischen und politischen Unterricht

Wie kann dieses für Deutschland bedeutende historische Doppeljubiläum im Geschichts- oder im Politikunterricht thematisiert und gewürdigt werden, und dies in einer für Schülerinnen und Schüler motivierend-herausfordernden Weise? – Die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) hat in Zusammenarbeit mit den Wissenschaftlichen Diensten des Deutschen Bundestags eine besondere Aufgabe für den Schülerwettbewerb der BpB 2023/2024 entwickelt und getestet.

1. Auf Anregung der Bundestagspräsidentin

Der Impuls kam von Bärbel Bas, der Bundestagspräsidentin, und von den Wissenschaftlichen Diensten des Bundestages. Die Frage stand im Raum, ob es eine Perspektive für eine Aufgabe im Schülerwettbewerb gibt, das parlamentarische historische Doppeljubiläum, 175 Jahre Gesamtdeutsches Parlament in der Frankfurter Paulskirche (1848–2023) und 75 Jahre Deutscher Bundestag (1949–2024) in besonderer Weise im historisch-politischen Unterricht aller Schulformen der Sekundarstufen I und II zu thematisieren, zu erörtern und zu würdigen.

Eine Arbeitsgruppe unter Beteiligung des Fachbereichs Geschichte in den Wissenschaftlichen Diensten des Bundestags hat sich dieser Herausforderung gestellt und eine Aufgabe für den im neuen Schuljahr 2023/2024 beginnenden Wettbewerb konzipiert, die den Schülerinnen und Schülern Freude am forschenden Lernen machen soll, an Recherchen und Befragungen, an Interviews und Diskussionsrunden. Ein großer Reiz liegt sicherlich im Vergleich der beiden historisch-politischen Situationen, zum einen die Zeit der Revolution 1848/1849 und zum anderen die Zeit der Gründung der Bundesrepublik 1949 nach dem Zweiten Weltkrieg.

Die Recherchearbeit der Klassen und Kurse wird durch die informativen, gut lesbaren Internetseiten des Deutschen Bundestags zur Frankfurter Nationalversammlung 1848 unterstützt, dies z.B. in Verbindung mit einer biografischen Datenbank der Abgeordneten der Paulskirche (www.bundestag.de/parlament/geschichte/paulskirche). Auch zum ersten Deutschen Bundestag 1949, der mit einer aus heutiger Sicht hohen Wahlbeteiligung von fast 80 % gewählt wurde, finden Schülerinnen und Schüler auf den Internetseiten des Deutschen Bundestags (neu: www.bundestag.de/75-jahre) gesicherte Informationen. Zum Parlamentarischen Rat und der Entstehung des Grundgesetzes, der Verfassung unseres Staates, gibt es viele gute Ansatzpunkte für Recherchen. Hingewiesen sei exemplarisch auch auf die Internetseiten des Deutschen

Historischen Museums, der Bundesregierung (u.a. zum Parlamentarischen Rat 1949) oder vom Haus der Geschichte in Bonn.

Werden sich die Klassen und Kurse den Herausforderungen dieser Aufgabe stellen? Werden sie z.B. auf die Bundestagsabgeordneten in ihren Städten und Kreisen zugehen, diese befragen und mit ihnen die Relevanz eines frei gewählten Parlaments erörtern? Werden sie Spaß an der Gestaltung der in der Aufgabe geforderten Werkstücke (Infotafeln oder Multimedia-Präsentation) haben? Gibt es in den Schulen eine Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Fächern der politischen Bildung? – Geplant ist, die Spitzenergebnisse dieser Wettbewerbsaufgabe 2024 im Deutschen Bundestag zu präsentieren. Die Siegerklasse wird durch die Bundestagspräsidentin und Vertreter des Präsidiums empfangen.

Das ZDF hat in diesem Sommer eine bemerkenswerte und vor allem für Schülerinnen und Schüler sehr verständliche, spannende Dokumentation erarbeitet, die in der ZDF-Mediathek abgerufen werden kann: „Terra X History Kampf um Freiheit – Fünf Anläufe zur Demokratie“. In 90 Minuten wird ein großer Bogen gespannt. Ausgehend vom Volksaufstand in der DDR 1953 und rückblickend auf die deutsche Revolution 1848/49 und die Paulskirche als erstes gesamtdeutsches Parlament werden Grundzüge der deutschen Geschichte bis heute thematisiert. Auch die beiden Weltkriege und das Scheitern der Weimarer Republik und die NS-Zeit werden nicht ausgeklammert.

2. „1848 – das sagt mir nichts!“ – Erfahrungen beim Test der Aufgabe

Die 28 Schülerinnen und Schüler der 8a des Lise-Meitner-Gymnasiums in Geldern wünschten sich, geprägt durch die Corona-Erfahrungen in Schule, ein gemeinsames Projekt, um das Gemeinschaftsgefühl zu stärken und ließen sich daher gerne als Testklasse auf die o.a. Aufgabe der BpB im Wirtschaft-Politik-Unterricht ein. Vor allem der erste Teil der Aufgabe, die 1848er Revolution, stellte die Lerngruppe vor Herausforderungen: Im Geschichtsunterricht war die

Zeit des 19. Jahrhunderts noch nicht behandelt worden, die Paulskirche nur einer Schülerin von einer Frankfurt-Reise bekannt. Mit Hilfe des Deutsch- und Klassenlehrers und anhand von filmischen Beispielen (z.B. Biografie Robert Blum) erlangten die Schülerinnen und Schüler ein erstes Verständnis der historischen Konstellation.

Danach begann eine umfangreiche Recherche mit Blick auf die regionalen Entwicklungen im Kontext von 1848 und 1949 im konservativ geprägten Kreis Kleve. Die Lerngruppe recherchierte Lebensläufe und erstellte Kurzbiografien zu einzelnen Abgeordneten, ein Kontakt zum historischen Verein für Geldern und Umgebung wurde hergestellt und ein Archivgang vereinbart. Eine vergleichende Übersicht der beiden historischen Konstellationen half dabei, relevante Fragen für zwei Expertengespräche zu entwickeln: Barbara Hendricks (SPD), ehemalige Bundesumweltministerin aus Kleve, und Stefan Rouenhoff (CDU), aktueller Bundestagsabgeordneter des Kreises, nahmen sich je 90 Minuten Zeit für die Klasse. Beeindruckend zu sehen war dabei, wie die Schülerinnen und Schüler im zweiten Gespräch – basierend auf den Erfahrungen der ersten Expertenbegegnung – immer mutiger nachfragten und entschlossener wurden, eigene Akzente im Gespräch zu setzen. Ein demokratischer Diskurs entstand, ausgehend von 1848 über 1949 bis in die heutige demokratische Verfasstheit der Bundesrepublik.



Abb. 1: Die Klasse 8a des Lise-Meitner-Gymnasiums Geldern im Gespräch mit Frau Dr. Barbara Hendricks

Foto: Christian Brauers

Am Ende des Unterrichtsprojektes standen vielfältige Lernprodukte: Die o.a. Biografien und vergleichende Übersichten zu 1848 und 1949, Zeitungsartikel zu den Expertengesprächen und Powerpoint-Präsentationen mit zusammengetragenen Bildmaterial, Zitaten der Berufspolitiker und der Schülerinnen und Schüler, eigene Designarbeiten zum Thema (Plakatskizzen etc.) und selbst

produzierte Stop-Motion-Erklärfilme. Bemerkenswert ist auch, dass in der schriftlichen Schlussreflexion über ein Viertel der Schülerinnen und Schüler das zuvor gänzlich unbekannte Paulskirchen-Jubiläum als besonders wichtig für die deutsche Demokratie hervorhebt. Dabei wird argumentiert, dass die Ereignisse von 1848 maßgeblich zur Entwicklung der deutschen Demokratie gehörten und wesentlich seien für die heutige Verfassung und die parlamentarischen Prozesse.

3. Zum Schülerwettbewerb der Bundeszentrale

Der jährliche Schülerwettbewerb zur politischen Bildung der BpB zählt zu den bedeutendsten deutschen Schülerwettbewerben, dies nicht nur auf die Fächer der politischen Bildung bezogen (vgl. www.schuelerwettbewerb.bpb.de).

Durch die Projektarbeit machen die Kinder und Jugendlichen sich nicht nur vertieft mit einem aktuellen Thema vertraut. Denn – wie man vielen Projektberichten entnehmen kann – führt das Wettbewerbsengagement oft auch zu einer Verbesserung des sozialen Zusammenhalts der Lerngruppe. Hinzu kommen das Streben nach gemeinsamen Zielen, Kooperationserfahrungen mit anderen Jugendlichen oder auch Erwachsenen und der „Blick über den Tellerrand“, wenn man z.B. Expertenbefragungen organisiert und durchführt oder moderne digitale Präsentationsformen für das Wettbewerbswerkstück erarbeitet.

Grundsätzlich ist eine Wettbewerbsteilnahme ab der 4. Klasse Grundschule und für alle Schulformen einschließlich der Berufskollegs möglich. Schon seit vielen Jahren gehören engagierte Grundschulen zu den Preisträgern. Es gibt eine Vielzahl von Gewinnchancen, weil die BpB einen großzügigen Preisrahmen setzt und nicht nur die besten Werkstücke prämiiert. In den letzten Jahren wurden die Siegerklassen für eine Woche nach Berlin eingeladen, verbunden mit einem spannenden, schülerorientierten Programm. Übrigens werden alle teilnehmenden Klassen, Kurse und Gruppen von der Jury auf der Grundlage ihrer jeweiligen Voraussetzungen, ihres Alters und ihrer Schulform betrachtet. Man braucht also keine Angst haben, denn Chancengleichheit sichert die Jury zu.

Am 10. Juni 2022 waren die Siegerklassen und Siegerkurse des Schuljahres 2021/2022 in Berlin zu einem besonderen Event eingeladen. Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier nahm als Ehrengast im Café Moskau an einer Feierstunde zum 50. Jubiläum des Schülerwettbewerbs der BpB teil. Er würdigte das tolle Engagement von Schülerinnen und Schülern und ihrer Lehrkräfte sowie das Team der Bundeszentrale und stellte sich den Fragen der diskussionsfreudigen Jugendlichen.

Dr. Norbert Johannes Ingler war Schulleiter eines Gymnasiums in NRW und ca. 20 Jahre im Auftrag der KMK Kommissionsmitglied des Schülerwettbewerbs der BpB. Kontakt: norbert.ingler@t-online.de

Christian Brauers ist Fachleiter für Sozialwissenschaften am ZfSL in Kleve und unterrichtet am Lise-Meitner-Gymnasium in Geldern die Fächer Wirtschaft-Politik, Sozialwissenschaften und Deutsch. Kontakt: christian.brauers@lmg-geldern.de

Christoph Bulmahn

Die Analyse von Fällen als Klausuraufgabe in der Sekundarstufe II – ein Diskussionsbeitrag

Auch wenn das Fallprinzip im sozialwissenschaftlichen Unterricht eine prominente Stellung einnimmt, bilden Fallbeispiele nur selten das Ausgangsmaterial für schriftliche Überprüfungen. Der Beitrag entwickelt ausgehend von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und curricularen Anforderungen an die Arbeit mit Fällen einen Methodenleitfaden zur Analyse von Fallbeispielen in Klausuren der Sekundarstufe II und stellt ihn zur Diskussion.

1. Einleitung

Die Arbeit mit Fällen ist im sozialwissenschaftlichen Unterricht über das Fallprinzip fest etabliert und erscheint prominent in Lehrwerken und Unterrichtsbeispielen (vgl. Sander 2013; Reinhardt 2016). Über dieses Prinzip sollen für Schülerinnen und Schüler u. a. abstrakte gesellschaftliche Phänomene zugänglich gemacht werden. Fälle gelten so als Brücke zwischen der gesellschaftlichen Mikro- und der Makro-Ebene, als Verbindung zwischen der Lebenswelt der Lernenden und dem wissenschaftlichen Wissen des Faches (vgl. Gagel 2000, S. 107).

So fest verankert, wie die Arbeit mit Fällen im sozialwissenschaftlichen Unterricht und seinen Fachdidaktiken wirkt, so zurückhaltend zeigt sich die Unterrichts- und die anschließende Überprüfungspraxis der Sekundarstufe II und des nordrhein-westfälischen Zentralabiturs darin, Fälle als Ausgangsmaterial für Klausuren vorzusehen. Wenngleich Fallbeispiele ausdrücklich im Kernlehrplan als mögliches Ausgangsmaterial für die Analyseaufgabe genannt werden, dominieren im Zentralabitur positionale, zumeist journalistische Texte (vgl. MSW 2013, S. 81; KQG Sozialwissenschaften o.J.).

Unabhängig von der Entscheidung über Ursache und Wirkung dieser Beobachtung bieten auch die eingeführten Schulbücher bei der Analyse von Fällen keine systematische Unterstützung in Form methodischer Hilfestellungen, obwohl offensichtlich die Analyse eines Falles anders zu erfolgen hat als die eines positionalen Textes.

Diese methodische Lücke möchte dieser Beitrag schließen und ein methodisches Vorgehen für die Analyse von Fällen in Klausuren im Fach Sozialwissenschaften vorschlagen. Dazu soll zunächst der Stellenwert der Arbeit mit Fällen in den Sozialwissenschaften, der Fachdidaktik und im nordrhein-westfälischen Kernlehrplan „Sozialwissenschaften“ skizziert werden, um hieraus Anforderungen an die Auswahl von Fällen als Materialbasis für Klausuren in der gymnasialen Oberstufe und für deren Analyse zu entwickeln. Anschließend soll ein Methodenleitfaden für die Fallanalyse als Klausuraufgabe vor- und mit diesem Beitrag zur Diskussion gestellt werden. Das abschließende Fazit resümiert Chancen der Fallanalyse als Klausurformat und gibt einen Ausblick auf mögliche Schritte zu deren Etablierung.

2. Fälle, Fallstudien/-beispiele und Fallanalysen ...

Je nach Referenzpunkt unterscheiden und/oder überschneiden sich die Terminologien. Als *Fall* soll in diesem Beitrag die Gesamtheit eines Vorfalles verstanden werden, der in seiner Einzigartigkeit auf eine soziale Struktur verweist. In einer *Fallstudie* wird der Fall umfangreich dokumentiert, das *Fallbeispiel* zeigt einen Ausschnitt des Falls in einem kleineren Umfang. Die *Fallanalyse* ist ein methodisches Vorgehen der Auseinandersetzung mit dem Fall.

2.1 ... in den Sozialwissenschaften

Niklas Luhmann hat dem Fall-Verständnis der Soziologie nichts weniger als den Titel seiner Abschlussvorlesung gewidmet und der fachinternen Kontroverse um das Verständnis und das Verhältnis der beiden Fragen „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“, freilich im größeren Kontext des Positivismusstreits und hinsichtlich der Frage nach einer umfassenden Gesellschaftstheorie, eine hohe Sprengkraft für die Einheit des Faches beigemessen (vgl. Luhmann 1993, S. 245). Dennoch sieht er sich am Ende seiner akademischen Karriere dazu in der Lage, die beiden Fragen zu beantworten:

„Die Antwort auf die Frage: was ist der Fall? müßte jetzt lauten: das, was beobachtet wird, unter Einschluß der Beobachtung von Beobachtern. Die Antwort auf die Frage: was steckt dahinter? müßte jetzt lauten: das, was beim Beobachten nicht beobachtet werden kann.“ (ebd., S. 257)

Ungeachtet der sehr grundsätzlichen Kontroverse um das Selbstverständnis der Soziologie und ihrer grundsätzlichen Fähigkeit zur Theoriebildung verweist sein Fazit darauf, dass der Fall stets etwas vordergründig Beobachtbares und etwas strukturell zunächst Unbeobachtbares hat. Damit ergeben sich für die Analyse von Fällen drei Dimensionen, die es zu erschließen gilt: die individuelle bzw. organisationale Ebene im Vordergrund, die gesellschaftliche Ebene im Hintergrund und die Beziehung dieser beiden Ebenen zueinander.

Fachmethodisch gilt die Analyse von Fällen auch in den anderen Bezugsdisziplinen sozialwissenschaftlicher Bildung als gängiger Modus wissenschaftlicher Auseinandersetzung. So finden sich Fallstudien und Fallberichte neben der Soziologie auch in den Wirtschaftswissenschaften

und der Politikwissenschaft sowie in vielen benachbarten Disziplinen, wie der Erziehungswissenschaft oder der Sozialen Arbeit.

Hering und Schmidt (2014) sehen in Fallstudien als Methode der empirischen Sozialforschung drei idealtypische Funktionen: Erstens einen „per se interessante[n] Fall“ (S. 530) ausführlich darzulegen, um so ggfs. eine sozialwissenschaftliche Debatte anzustoßen, zweitens Theorien unterschiedlicher Reichweiten zu prüfen, zu ergänzen oder zu bestätigen oder drittens durch Fallvergleich und -kontrastierung den Einzelfall in Beziehung zu anderen Fällen zu setzen, um umfassendere Forschungsdesigns zu entwickeln und zu überprüfen (vgl. a. a. O.). Während das dritte Erkenntnisinteresse eher forschungsmethodisch intendiert ist, liegen hinsichtlich der anderen beiden Funktionen die Anknüpfungspunkte für inhaltlich-fachwissenschaftliche Zugänge auf der Hand.

Auch wenn die hier aufgezeigten Ansätze zur Bedeutung von Fällen und ihrer Analyse nur einen sehr kleinen Ausschnitt der Debatte in den Sozialwissenschaften darstellen, zeigen sie, dass die Arbeit mit Fällen in den Bezugsdisziplinen sozialwissenschaftlicher Bildung sowohl inhaltlich als auch methodisch prominent wie repräsentativ ist.

2.2 ... in der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik

Losgelöst von der oben skizzierten Grundsatzdebatte in der Soziologie hat die Beschäftigung mit Fällen im sozialwissenschaftlichen Unterricht ihre Quellen in unterschiedlichen (fach-)didaktischen Traditionen. Diese scheinen wiederum ihren gemeinsamen Ausgangspunkt eher im Prinzip des Exemplarischen Lernens zu haben, mit dem Ziel, den Lernenden lebensweltnahe Zugänge zu den oftmals abstrakten Gegenständen der unterschiedlichen Fächer zu schaffen (vgl. Reinhardt 2014, S. 121). Auch wenn Kritikerinnen und Kritiker der unterrichtlichen Umsetzung die Gefahr der Beliebigkeit von Inhalten oder die Ignoranz von strukturellen Konflikten sehen (vgl. Reinhardt 2014, S. 121; Grammes / Tandler 1991, S. 241), stellt Fischer sich dieser Kritik mit der Definition dessen, was ein Fall ist, deutlich entgegen:

„Unterrichtsinhalte sind Ausschnitte aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Der ‚Fall‘ ist nicht nur Aufhänger oder Einstieg, sondern die Sache selbst. Der Unterrichtsprozess ist gekennzeichnet als Analyse des ‚Falls‘, seiner Hintergründe und Verzahnungen im Gesamtgesellschaftlichen zwecks Stellungnahme zum konkreten ‚Fall‘.“ (Fischer 1993, S. 13)

Damit wird deutlich, dass bei einem Vorgehen nach dem Fallprinzip weder die eine noch die andere genannte Kritik zutreffen kann: Damit der Fall ein Fall im Sinne des Prinzips ist, muss er mehr sein als eine vermeintlich schülerorientierte didaktische Inszenierung (vgl. dazu auch Schwier / Bulmahn 2016). Er muss vielmehr Teil der gesamtgesellschaftlichen Wirklichkeit sein und sich so einer umfassenden Analyse stellen können (vgl. Reinhardt 2014, S. 121; Gagel 2000, S. 80 ff.). Auffällig ist dabei vor allem, dass der Fall im fachdidaktischen Sinne keine so-

ziale Einheit und kein sozialer Zusammenhang, sondern vielmehr ein Ereignis, also ein Vorfall ist, der sich konkret einer Person, einer Gruppe oder Organisation zuordnen lässt (vgl. Gagel 2000, S. 81). Daraus leitet sich das Merkmal der Begrenztheit ab, d.h. der Fall ist nicht immer räumlich, in jedem Fall aber zeitlich begrenzt, hat also Anfang und Ende (vgl. ebd.; Reinhardt 2014, S. 122).

Dabei muss man sich bei der Arbeit mit Fällen der Frage stellen, worin ihr Bildungsgehalt liegt und welchen Beitrag zu gesellschaftlicher Mündigkeit, dem wohl unumstrittenen Ziel sozialwissenschaftlicher Bildung, sie leistet. Versteht man gesellschaftliche Mündigkeit u. a. als „Fähigkeit [...], sich mit Gesellschaft, Politik und Wirtschaft eigenständig und sachkompetent sowie interessengeleitet auseinanderzusetzen“ (Hedtke 2021a, S. 27), liegt die Antwort unmittelbar auf der Hand: Sofern Fälle, wie von Fischer gefordert, „Ausschnitte aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (Fischer 1993, S. 13) sind, müssen sich Lernende bei ihrer Analyse nahezu zwangsläufig mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit – und an dieser Stelle eben fallorientiert und somit ausschnittsweise – mit deren Strukturen, Abhängigkeiten, Wechselwirkungen und normativen Implikationen auseinandersetzen. Eine weitere Chance dieser Arbeit liegt in der Auseinandersetzung mit dem Handeln der Akteure innerhalb des Falls. Dadurch, dass ein Fall konkret sein muss, also das Handeln von Personen, Organisationen oder Gruppen zum Gegenstand hat, kann die Arbeit mit Fällen dazu beitragen, bei ihrer Analyse die Empathie der Lernenden für das gesellschaftliche Handeln anderer zu fördern und so auch die eigene Urteilsfähigkeit zu stärken (vgl. Gagel 2000, S. 81; Schröder 2022). Dabei gilt es zu bedenken, dass die Perspektive des anderen zwar nie ganz erfasst werden, aber schon die „hypothetische Erschließung des Standpunkts und der Empfindungen des Anderen“ (Breit 1991, S. 10) dazu beitragen kann, bei eigenen Entscheidungen den anderen und seine Perspektive zu sehen, was Breit (1991) mit der Fähigkeit zur „Sozialen Perspektivübernahme“ beschreibt. Darüber hinaus bietet sich die Möglichkeit, die wechselseitigen Bezüge zwischen dem Handeln der Akteurinnen und Akteure und der gesellschaftlichen Realität zu reflektieren. Im Idealfall wird so die Reflexion eigener Selbst-, Sozial- und Weltverhältnisse angeregt und ein Beitrag zur sozialwissenschaftlichen Aufklärung der Lernenden geleistet (vgl. Hedtke 2021a, S. 26 ff.).

2.3 ... in den Lehrplänen und Vorgaben in Nordrhein-Westfalen

An dieser Stelle soll darauf verzichtet werden, detailliert in die konkretisierten Kompetenzen der Inhaltsfelder der Sekundarstufe II für die Fächer Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft zu blicken. Der aktuelle Kernlehrplan fordert im Bereich der Methodenkompetenzen bereits jetzt, Fallbeispiele als eine sozialwissenschaftliche Textsorte zu analysieren und in ihrer objektiven Dimension zu erschließen und zwar in unterschiedlichen Graden von Komplexität: Begriffe, Modelle und Theorien (vgl. MSW 2013, S. 61 f.).

So schaffen Fälle in schriftlichen Überprüfungen die Möglichkeit, erworbenes Deutungs- und Orientierungswissen in Bewegung zu setzen, indem es in einen Anwendungskontext gebracht wird. Somit kann auch ein Beitrag zu einem tieferen Verständnis der im Fall thematisierten gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse geleistet werden.

3. Anforderungen an das Ausgangsmaterial und seine Analyse

Fasst man diese Erkenntnisse aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und curricularen Anforderungen zusammen, ergeben sich verschiedene Anforderungen an das Ausgangsmaterial selbst und für dessen Analyse.

3.1 Ausgangsmaterial

Wie oben dargestellt, wird ein Fall aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive vor allem dadurch zum Fall, dass er beispielhaft für eine größere Struktur steht. In dieser Hinsicht kommt dem Merkmal der Konkretheit eine wichtige Bedeutung zu. Da davon ausgegangen werden kann, dass sich die gesellschaftlichen Bedingungen, Strukturen und Prozesse im Handeln von einzelnen Personen oder sozialen Einheiten unterschiedlichen Abstraktionsgrads (v.a. Gruppen und Organisationen) zeigen (müssen), muss der im Fall geschilderte Vorfall konkret sein, also konkreten Personen, Gruppen oder Organisationen zuordbar sein, um so

einen Anknüpfungspunkt für die Erläuterungen oder Erklärungen auf der Makroebene zu schaffen.

Fraglich erscheint hingegen, ob und inwieweit das fachdidaktische Merkmal der zeitlichen Begrenztheit erfüllt sein muss. Wie Gagel feststellt, unterscheidet sich v.a. durch dieses Kriterium der fachdidaktische Fall von dem Fall im fachwissenschaftlichen Sinne (vgl. Gagel 2000, S. 81). Die „historische Darstellung“ (ebd.) des Vorfalls hat ihren (fach-)didaktischen Wert mutmaßlich vor allem darin, eine gewisse Komplexität für den Lernprozess zu schaffen und so dem von Fischer ursprünglich beklagten Vermitteln von „Wissenshäppchen“ entgegenzuwirken. Während diese Befürchtung für längerfristige Unterrichtszusammenhänge zutreffen mag, erscheint es für die Überprüfung der angestrebten Kompetenzen im Rahmen einer Klausur weniger wichtig. Vielmehr führt die Darstellung einer zeitlichen Abfolge, zumal wenn sie mit verschiedenen Dokumenten und Dokumententypen geschieht, aus pragmatischer Sicht im Rahmen in einer Klausur zu einem schwer zu bewältigenden Umfang (vgl. zum Umfang beispielhaft Grammes / Tandler 1991; Reinhardt 2006; Fischer 2020). So ist es wohl vertretbar, auf dieses fachdidaktische Kriterium für das Ausgangsmaterial zu verzichten. Insgesamt bietet es sich somit an beim Ausgangsmaterial vom Fallbeispiel zu sprechen, um begrifflich klar den Unterschied etwa zur Fallstudie zu markieren. Welche Möglichkeiten für Fallbeispiele die einzelnen Inhaltsfelder des Kernlehrplans bieten, zeigt beispielhaft Tabelle 1.

Inhaltsfeld	Mögliche Fallbeispiele zu / zum / zur ...	Mögliche Fachbezüge
Marktwirtschaftliche Ordnung (IF 1)	... Liberalisierung eines Marktsegments (z. B. Telekommunikationsmarkt, Fernbusse, ...)	Konsumenten-/Produzentenouveränität, Marktformen und Wettbewerb
	... einem Kartellverstoß und Kartellstrafen	Marktformen und Wettbewerb, Soziale Marktwirtschaft
Politische Strukturen, Prozesse und Partizipationsmöglichkeiten (IF 2)	... einem Gesetzgebungsfall (z. B. mit Vermittlungsausschuss)	vertikale und/oder horizontale Gewaltenteilung
	... Einführung eines Bürgerhaushalts o. Ä.	(E-)Partizipation, Demokratietheorien
Individuum und Gesellschaft (IF 3)	... einem Konflikt in Schule, Verein oder Betrieb	Rollentheorie
	... Bildung von (jugendlichen) Subkulturen	Gruppentheorien, Identität, Sozialisation
Wirtschaftspolitik (IF 4)	... einer wirtschaftspolitischen Maßnahme, z. B. einem Konjunkturpaket	Wirtschaftspolitische Konzeptionen, Konjunkturtheorie
	... einem politischen Konflikt um Wachstumskonzepte	Wachstumskonzeptionen
Europäische Union (IF 5)	... einer europäischen Gesetzesinitiative	Mehrebenensystem
	... Liberalisierung eines Marktbereichs auf europäischer Ebene	Europäischer Binnenmarkt
Strukturen sozialer Ungleichheit, sozialer Wandel und soziale Sicherung (IF 6)	... einem sozialstaatlichen Reformprojekt	Gerechtigkeitskonzepte
	... einer alltäglichen sozioökonomisch geprägten Lebenssituation	Modelle sozialer Ungleichheit
Globale politische Strukturen und Prozesse (IF 7)	... einer Unternehmensverlagerung	Standortwettbewerb
	... einem internationalen Handelskonflikt	Handelspolitische Leitbilder
	... einem internationalen Konflikt	Friedenskonzeptionen, Rolle der UN

Tab. 1: Mögliche Anknüpfungspunkte für Fallbeispiele im Rahmen einer Klausuraufgabe

Quelle: Eigene Darstellung nach MSW 2013

Methodenleitfaden

Analyse eines Fallbeispiels

Ziel

In einem Fallbeispiel wird von einem Ereignis, einem Vorfall o.Ä. berichtet. Dabei wird das Handeln von Personen, Organisationen oder Gruppen beschrieben. Mithilfe der Analyse soll versucht werden, diesen Einzelfall in einen größeren gesellschaftlichen Kontext einzuordnen.

Aufbau der Analyse

1) Einleitung: äußere Textmerkmale (Autor, Titel, Erscheinungsjahr/-medium), Textart (Fallbeispiel), Thema	
(Mögliche) Leitfrage(n): <ul style="list-style-type: none"> Was ist das Thema des Fallbeispiels? Wer ist der Autor bzw. die Autorin und was ist über ihn bzw. sie bekannt? Welche Angaben werden zur Herkunft des Textes gemacht (in der Quellenangabe)? 	(Mögliche) Formulierungen: <ul style="list-style-type: none"> „Bei dem vorliegenden Text(auszug) handelt es sich um ein Fallbeispiel zum Thema [...]“ „Das vorliegende Fallbeispiel zum Thema [...] stammt von [...] und wurde [...] veröffentlicht.“
2) Beschreibung der Außensicht Bei der Beschreibung der Außensicht geht es darum, den Inhalt des Fallbeispiels zu erfassen und sich ihm, gewissermaßen als „Fremde bzw. Fremder“, analytisch zu nähern, indem die beteiligten Akteurinnen und Akteure, ihre jeweiligen Ziele und die Strategien, mit denen sie diese Ziele erreichen wollen, zu darzustellen sind.	
(Mögliche) Leitfrage(n): <ul style="list-style-type: none"> Worum geht es in dem Fallbeispiel? Wer sind die Akteure? Welche Ziele haben die Akteure und wie versuchen sie diese zu erreichen? 	(Mögliche) Formulierungen: <ul style="list-style-type: none"> „Das Fallbeispiel thematisiert [...]“ „Akteure im vorliegenden Fallbeispiel sind [...]“ „Akteur [...] verfolgt mit [...] das Ziel [...], Akteur [...] dagegen“
3) Beschreibung der Innensicht Die Beschreibung der Innensicht bezieht sich auf die Emotionen und Gedanken der Betroffenen. Dieser Schritt sollte unbedingt nach der Beschreibung der Außensicht stattfinden, um ein Raumgreifen emotionaler Aspekte aus Sicht der Betroffenen zu vermeiden. Sollte das Fallbeispiel das Handeln von Institutionen zum Gegenstand haben, sollten die Motive und Interessen der in ihnen handelnden Individuen betrachtet werden.	
(Mögliche) Leitfrage(n): <ul style="list-style-type: none"> Wie geht es den Betroffenen mit der Situation? Welche Gedanken und Gefühle haben sie? 	(Mögliche) Formulierungen: <ul style="list-style-type: none"> „[...] empfindet die Situation [besonders/etwas/stark...]“ [belastend/herausfordernd/schwierig...]“

4) Fachlicher Hintergrund, Einordnung in Sach-/Theoriezusammenhang Die Einordnung in den größeren Zusammenhang stellt den Schwerpunkt der Analyse dar. Dabei geht es um die Erklärung und Einordnung des Handelns der Akteure oder des Vorfalles aus fachlicher Sicht sowie um die größeren gesellschaftlichen Strukturen oder Entwicklungen, die sich am Fall erkennen lassen. Dabei erscheint zentral, dass hier keine bloße Reproduktion von gelernten Theorien, Modellen und/oder Konzepten stattfindet, sondern eine Verbindung zwischen Fall und Struktur erfolgt. Ob und welche fachlichen Bezüge dabei zu berücksichtigen sind, muss mithilfe des Analyseschwerpunkts in der Aufgabenstellung festgelegt werden.	
(Mögliche) Leitfrage(n): <ul style="list-style-type: none"> Was ist die fachliche Dimension des Fallbeispiels (vgl. Analyseschwerpunkt)? Wie lässt sich das Handeln der Akteure bzw. der Vorfall aus fachlicher Sicht erklären / beschreiben / einordnen? Welche größeren gesellschaftlichen Strukturen / Entwicklungen lassen sich am Fall erkennen? Mit welchen Theorien / Modellen / Konzepten lässt sich die Situation beschreiben und erklären? 	(Mögliche) Formulierungen: <ul style="list-style-type: none"> „Das Fallbeispiel könnte ein Beispiel für [...] sein. Das zeigt sich an ...“ „Aus Sicht der Theorie [...] handelt es sich hierbei um [...]“ „Analysiert man das Fallbeispiel mit dem Modell [...], wird deutlich, dass ...“ „Die Theorie würde [...] als [...] beschreiben ...“ „Schwierigkeiten zeigen sich dabei, [...] mithilfe des Modells [...] zu beschreiben, weil ...“
5) Generalisierung In der Generalisierung wird ermittelt, wofür und inwiefern der Fall beispielhaft ist und wie er sich evtl. von „der Regel“, also z.B. idealtypischen Konstrukten oder empirischen Befunden unterscheidet. An dieser Stelle ließen sich auch die Objektivierbarkeit und Aussagekraft des Fallbeispiels reflektieren.	
(Mögliche) Leitfrage(n): <ul style="list-style-type: none"> Inwiefern ist der Fall beispielhaft? Wie unterscheidet er sich von „der Regel“? Worüber wird berichtet? Worüber nicht, obwohl es (eigentlich) typisch in diesem Zusammenhang ist? Wie aussagekräftig ist das Fallbeispiel? 	(Mögliche) Formulierungen: <ul style="list-style-type: none"> „Der Fall von [...] weist [typische] Strukturen/Elemente des [...] ... auf.“ „Das Fallbeispiel [...] zeigt typische Merkmale von ...“ „Anders als bei vielen Fällen im Bereich [...] ...“

Worauf man achten sollte:

- Beim Fallbeispiel bleiben: Der Fall ist ein Einzelfall. Er verweist zwar auf eine größere Struktur, darf aber nicht um jeden Preis „passend gemacht“ werden.
- Analysieren, nicht nur beschreiben: Es geht darum, das Fallbeispiel sozialwissenschaftlich zu analysieren. Dafür muss mit Theorien, Methoden und Fachbegriffen gearbeitet werden.
- Belege liefern: Analyseergebnisse durch geeignete Textzitate belegen.

Quellen: Brait, G. (1991): Mit den Augen des anderen sehen. Eine neue Methode zur Fallanalyse. Schwalbach/Ts: Wochenschau / Gabel, W. (2000): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Ein Studienbuch, Opladen: Leske+Budrich / Leisen, J. (2016): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil. Bonn: Klett / MSB NRW. (Hrsg.) (2013): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft, Düsseldorf: Ritterbach / Reinhardt, S. (2014): Politik-Didaktik. Praxis für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen

Dabei scheint es im Unterrichtskontext wichtig, dass das Ausgangsmaterial eher typische Fälle thematisiert, um Über- und Unterinterpretationen zu vermeiden (vgl. Hering / Schmidt 2014, S. 539).

3.2 Analyse

Die Analyse des Fallbeispiels ist vor dem Hintergrund der oben dargestellten Fall-Charakteristika so anzulegen, dass die drei Dimensionen des Falls herausgearbeitet und in Beziehung gesetzt werden können.

Hier bietet die fachdidaktisch etablierte Fallanalyse mit ihrer Schrittfolge „Außenbetrachtung – Innenbetrachtung – Politische Urteilsbildung – Generalisierung“ (vgl. Reinhardt 2014, S. 124 ff.) einen ersten Anknüpfungspunkt.

Außenbetrachtung und Innenbetrachtung erscheinen dabei aus der Perspektive der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und curricularen Anforderungen zwingend notwendig, beispielsweise auch, um die soziale Perspektivübernahme zu ermöglichen. Ähnlich verhält es sich mit der Generalisierung, hat sie doch zum Ziel zu prüfen, inwiefern es sich bei dem Fall tatsächlich um ein verallgemeinerbares Phänomen handelt, sodass die Verbindung von individueller bzw. organisationaler Dimension auf der einen und gesellschaftlicher Dimension auf der anderen Seite hier ihre Berücksichtigung findet. Gleichzeitig bietet dieser Schritt auch die Möglichkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Ausgangsmaterial.

Um diese Bewertungen vorzubereiten, sollte das vorher Herausgearbeitete allerdings zunächst in den Sach- und Theoriezusammenhang eingeordnet werden, indem das Fallbeispiel dann aus Sicht der durch den Analysefokus in der Aufgabenstellung fokussierten Theorie, des Konzepts oder des Modells betrachtet wird. Das Fallbeispiel wird so auch in die Begrifflichkeiten der jeweiligen Theorie gefasst, was einer erkennbaren Analyseleistung entspricht.

Aufgrund des Klausursettings, das eine Urteilsbildung in Form einer Erörterung oder Gestaltungsaufgabe im Rahmen einer gesonderten Aufgabe vorsieht, ist bei der Fallanalyse selbst auf diesen Schritt zu verzichten, auch um die Schritte der Analyse und Bewertung zu trennen.

Der nachfolgende Methodenleitfaden (Abb. 1) soll den Lernenden die Möglichkeit bieten, sowohl Fallbeispiele fachgerecht mit Hilfe der Leitfragen zu erschließen als auch den eigenen Analysetext entsprechend zu strukturieren. Zur weiteren Unterstützung sind sprachliche Hilfen im Sinne eines Scaffoldings hinterlegt (vgl. Blümel-de Vries 2018, S. 76; Leisen 2016, S. 41).

4. Fazit und Ausblick

Mit dem hier vorgestellten Methodenleitfaden soll die Arbeit mit Fällen auch im Rahmen von Klausuren in der gymnasialen Oberstufe, analog zu ihrem vermeintlichen Stellenwert im Unterricht, einen festen Platz finden.

Auch wenn die faktische Etablierung eines weiteren Klausurformats sicher mit zurückhaltender Skepsis aufgenommen werden dürfte, stehen dem, wie oben ausgeführt, zahlreiche Vorteile in pädagogischer, fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Hinsicht gegenüber.

So bietet die Arbeit mit Fällen und ihre Analyse mithilfe fachwissenschaftlicher Theorien und Modelle den Lernenden die Möglichkeit, Theorien und Modelle in einen Funktionszusammenhang zu bringen, indem mit ihnen sozialwissenschaftliche Alltagsphänomene erklärt und modelliert werden müssen. Darüber hinaus werden die Lernenden auch im Sinne des fachdidaktischen Prinzips der Wissenschaftsorientierung in die Lage versetzt, eigenständig die Reichweite und Grenzen sozialwissenschaftlicher Theorien und Modelle bestimmen zu können, was zur Entwicklung ihrer Modellkompetenz beiträgt (vgl. Sander 2013, S. 199 f.; Seekatz 2021, S. 142). Dadurch, dass die Fallanalyse allen Sozialwissenschaften als Methode gemein ist, wird in wissenschaftspropädeutischer Hinsicht darüber hinaus ein Beitrag zur Entwicklung eines „Sozialwissenschaftswissen[s]“ (Hedtke 2021b, S. 39) geleistet.

Ausgehend von diesen konzeptionellen Überlegungen soll mit diesem Beitrag die Diskussion um die methodische Erschließung von Fallbeispielen im sozialwissenschaftlichen Unterricht initiiert und angeregt werden.

Literatur

- Breit, Gotthard (1991): Mit den Augen des anderen sehen. Eine neue Methode zur Fallanalyse, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Blümel-de Vries, Katrin (2018): Vielfältig fördern im Politikunterricht!, in: Politisches Lernen 1-2/2018, S. 72–81
- Fischer, Kurt Georg (1993): Das Exemplarische im Politikunterricht. Beiträge zu einer Theorie politischer Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Fischer, Christian (2020): Die Fallanalyse Feinberg. Entwurf und Diskussion einer Unterrichtsreihe zum Thema Antisemitismus, in: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik – Politische Didaktik, Jg. 69 (3), S. 383–393
- Gagel, Walter (2000): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Ein Studienbuch, Opladen: Leske+Budrich
- Grammes, Tilman / Tandler, Agnes (1991): Die Fallstudie (Case study). Lernen politischer Urteils- und Entscheidungskompetenz am Beispiel des Volkszählungsgesetzes von 1983, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung, Bonn: bpb, S. 213–247
- Hedtke, Reinhold (2021a): Warum und wozu sozialwissenschaftliche Bildung? Entwicklungslinien und Eckpfeiler, in: Engartner, Tim / Hedtke, Reinhold / Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik-Wirtschaft-Gesellschaft, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 1–36
- Hedtke, Reinhold (2021b): Die Bezugsdisziplinen sozialwissenschaftlicher Bildung, in: Engartner, Tim / Hedtke, Reinhold / Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik-Wirtschaft-Gesellschaft, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 38–47
- Hering, Linda / Schmidt, Robert J. (2014): Einzelfallanalyse, in: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 529–541

- KQG Sozialwissenschaften BR Arnsberg (o.J.): Reader mit den bisherigen Themen des ZAB, zur Bedeutung des Themas, Ausdifferenzierung des Bewertungssystems, Formulierungshilfen [Unveröffentlichter Fortbildungsreader]
- Leisen, Josef (2016): Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagen-teil Stuttgart: Klett
- Luhmann, Niklas (1993): „Was ist der Fall?“ und „Was steckt dahinter?“ Die zwei Soziologien und die Gesellschaftstheorie, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 22 (4), S. 245–260
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft, Düsseldorf: Ritterbach Verlag
- Reinhardt, Sibylle (2006): Unterricht gegen „rechts“ – geht das? Der Fall EKO-Stahl. Vorschlag für eine Fallstudie zur Auseinandersetzung Lernender mit Ausländerfeindlichkeit, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), Jg. 55 (3), S. 417–429
- Reinhardt, Sibylle (2014): Politik-Didaktik. Praxis für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen
- Sander, Wolfgang (2013): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Schröder, Hendrik (2022): Für eine Emotionssensible politische Urteilsbildung: Eine Planungsheuristik (<https://profession-politischebildung.de/grundlagen/emotionssensible-politische-urteilsbildung/>; 6.3.2023)
- Schwier, Volker / Bulmahn, Christoph (2016): Wie kann bessere Schülerorientierung gelingen? Stolperfallen und mögliche Auswege, in: Die Grundschulzeitschrift (300), S. 40–43
- Seekatz, Jonas (2020): Arbeiten mit Modellen im sozialwissenschaftlichen Unterricht, in: Achour, Sabine et al. (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 140–145

Carmen Rebbe

Sollte die EU einen Klimazoll einführen? – Eine politische Rede zur Kontroverse über einen CO₂-Grenzausgleich aus der Perspektive des chinesischen Handelsministers gestalten

Im Beitrag wird am Beispiel eines politischen Redebeitrages aus der Perspektive des chinesischen Handelsministers eine Möglichkeit entwickelt, den aktuellen Diskurs über einen Klimazoll im sozialwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe II aufzugreifen und dabei insbesondere der Kontroversität des Lerngegenstandes Rechnung zu tragen. Die Anforderungen zielen darauf, die Rede nicht nur schriftlich zu gestalten, sondern auch im simulativen Setting zu halten.

1. Zur Kontroverse um den Klimazoll

„[T]his is Europe's man on the moon moment.“ (von der Leyen 2019) Mit dieser Analogie stellte EU-Kommissionspräsidentin von der Leyen 2019 das Ziel des *Green Deal* vor, bis 2050 eine komplette Klimaneutralität in der EU zu erreichen. In diesem Kontext plädierte sie als Erweiterung des seit 2005 bestehenden EU-Emissionshandelssystems für die Einführung eines Klimazolls (vgl. Cernicky / Hartlieb 2020, S. 2). Dieser sei notwendig, um dem Problem des *carbon leakage* zu begegnen: Die Einführung strenger Emissionsrichtlinien in einem Land führt zu einer Produktionsverlagerung und letztlich einer Emissionssteigerung (vgl. Dohmen 2021). Die EU sieht sich folglich durch ihr eigenes Emissionshandelssystem damit konfrontiert, dass ihre Klimaschutzbemühungen konterkariert und die Wettbewerbsfähigkeit ihrer Unternehmen gemindert werden.

Daher haben sich die EU-Staaten darauf geeinigt, ab Oktober 2023 mit einer Testphase von drei Jahren einen Klimazoll auf importierte Produkte der besonders CO₂-intensiven Industrien aus Ländern einzuführen, die selbst über kein gleichwertiges CO₂-Bepreisungssystem verfügen (vgl. Bundesregierung 2023; Dröge 2021, S. 5). Diese Ankündigung wurde international kontrovers aufgenommen: Innerhalb der EU spricht man von einem längst überfälligen Schritt zugunsten der eigenen Wettbewerbsfähigkeit sowie eines wirksamen Klimaschutzes (vgl. Schöneberg 2022). Betroffene Handelspartner kritisieren den Klimazoll indessen als ungerechten und unrechtmäßigen „Protektionismus im grünen Mäntelchen“ (Oroschakoff 2023) und haben wirtschaftspolitische Gegenreaktionen angedroht (vgl. Dröge 2021, S. 31; Hosp 2021). Auch Wirtschaftsexpert*innen befürchten eine Verstärkung protektionistischer Maßnahmen im Welthandel und haben aufgrund des hohen bürokratischen Aufwands Zweifel an der Umsetzbarkeit des Klimazolls formuliert (vgl. Follmann 2021, S. 12; Dröge 2021, S. 12 f.).

2. Didaktisch-methodische Überlegungen

2.1 Auswahl des Themas

Die thematische Leitfrage, ob die EU angesichts ihrer globalen Verantwortung im Hinblick auf den Klimawandel und ihrer Behauptung im globalen Wettbewerb tatsächlich wie vorgesehen einen CO₂-Grenzausgleich einführen sollte, ist für Lernende als EU-Bürger*innen von Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung (vgl. Ackermann 2018, S. 49). Die Auseinandersetzung mit der Gestaltung des Welthandels in Anbetracht des Klimaschutzes am Beispiel des Klimazolls knüpft an die Lebenswelt vieler Schüler*innen an, die sich als junge Generation als in besonderer Weise vom Klimawandel Betroffene erleben (vgl. Frick / Gossen 2022, S. 9 f.). Ferner lässt sich an dem Entscheidungsfall „Sollte die EU einen Klimazoll einführen?“ die generelle Debatte um die Gestaltung des Welthandels entlang der Bruchlinien Freihandel versus Protektionismus exemplarisch problematisieren und kann somit in ihren Grundzügen von den Lernenden auch auf andere handelspolitische Maßnahmen übertragen werden.

2.2 Inhaltliche und methodische Voraussetzungen

Im Sinne politischer Urteilsfähigkeit sollen die Lernenden ein kriterienorientiertes Entscheidungsurteil fällen, das mehrere perspektivgebundene Teilurteile – Perspektive der EU, Handelspartner am Beispiel Chinas sowie eines neutralen Akteurs am Beispiel des Wirtschaftsnobelpreisträgers William Nordhaus – zu einem eigenen Gesamturteil zusammenführt (vgl. Detjen 2013, S. 52 ff.; Ammerer 2008, S. 15). Der wirtschaftliche Integrationsprozess der EU wird zu Beginn des Unterrichtsvorhabens als Sachkompetenz vorausgesetzt. Ferner sind für die verschiedenen Teilurteile folgende Inhalte nötig, die sukzessive im Unterricht thematisiert werden sollten: Problemerkennung *carbon leakage*, Mechanismus eines Klimazolls, absoluter und komparativer Kostenvorteil, Bedeutung verschiedener Regionen im Welthandel und als CO₂-Emittenten, Instrumente des Freihandels und Protektionismus, Alternatividee eines Klimoclubs.

Als methodische Voraussetzungen sind insbesondere erste Erfahrungen mit der Gestaltungsaufgabe po-

litische Rede (vgl. MSB NRW) sowie die Arbeit mit Beobachtungsbögen wünschenswert.

2.3 Unterrichtliche Durchführung

Das beigefügte Material zielt darauf ab, die Einführung des CO₂-Grenzausgleichs aus der Perspektive Chinas als exemplarischer Handelspartner der EU zu problematisieren. Auf Grundlage ihrer im Vorfeld erworbenen Sachkompetenz (vgl. 2.2.) sowie einer Rollenkarte (M1) positionieren sich die Lernenden als chinesischer Handelsminister in methodischer Form einer politischen Rede im simulativen Setting einer WTO-Ministerkonferenz zum Klimazoll. Die Rollenkarte ist dabei als grober Überblick zur Position Chinas angelegt, die den Lernenden hilft, ihre Materialien der Vorstunden durch die „Brille“ Wang Wentaos für ihre politische Rede auszuwerten. Die Verengung auf die Perspektive Chinas lässt sich mit dem Exemplaritätsprinzip (vgl. Sander 2013, S. 193) begründen, da China beispielhaft für vom Klimazoll betroffene Handelspartner der EU steht. Vor dem Hintergrund von Chinas Bedeutung als größter Handelspartner der EU sowie seiner Verantwortung für den globalen Emissionsausstoß bei einer gleichzeitig im Vergleich zur EU geringen historischen CO₂-Bilanz ist diese didaktische Reduktion angemessen (vgl. Our World in Data 2023). Ebenso wird aus den genannten Gründen bei der Auswahl der Perspektive Chinas die Kontroversität (vgl. Grammes 2014, S. 271) des Gegenstandes gesteigert und eine Diskussion des Klimazolls unter dem Kriterium der Gerechtigkeit ermöglicht. Obwohl China 2021 ein eigenes Emissionshandelssystem etabliert hat, wird zukünftig dennoch ein Grenzausgleich auf chinesische Importe der betroffenen Sektoren erhoben, weil der chinesische CO₂-Preis aktuell noch bedeutend unter dem europäischen liegt und die Emissionsrichtlinien daher nicht als gleichwertig mit den europäischen anerkannt werden (vgl. Peterson 2021, S. 346 f.). Da Handelspartner der EU, die in den europäischen Emissionshandel integriert sind, hingegen von einem Klimazoll ausgenommen sind, sieht China in dem Grenzausgleich einen Verstoß gegen das WTO-Prinzip der Meistbegünstigung und zweifelt somit die Rechtmäßigkeit der Maßnahme an (vgl. ebd.).

Die angehängten Materialien leisten einen Beitrag zur Umsetzung zweier zentraler Handlungsfelder des handlungsorientierten Politikunterrichts: Die Schüler*innen üben das produktive Gestalten eines politischen Redebeitrages und erproben simulatives Handeln durch dessen überzeugende Präsentation (vgl. Ackermann 2018, S. 124). Während das schriftliche Verfassen des rollengebundenen Redebeitrages mittels des „Denken[s] aus anderen Perspektiven“ (MSB NRW 2013, S. 16) schwerpunktmäßig der Förderung der Urteilskompetenz zu Gute kommt, intendiert die Präsentation und Evaluation der Rede primär eine Erweiterung der Methoden- und Handlungskompetenz. Politische Handlungs- und Urteilsfähigkeit sind eng verwoben, „da erfolgreiches Handeln ohne treffende Beurteilung der politischen Situation nicht möglich ist“ (Sander 2013, S. 91). Die Handlungskompetenz geht aber insofern über die Urteilskompetenz hinaus, als dass sie zusätzlich die Kenntnis von Argumentations- und

Präsentationstechniken verlangt (vgl. ebd., S. 92 f.). Indem der Redebeitrag nicht nur gestaltet, sondern auch vorgelesen wird, können die Lernenden das an eine eingenommene Rolle geknüpfte „Auftreten vor anderen“ (ebd.) erproben und zugleich ihr perspektivgebundenes Teilurteil zum Entscheidungsfall veröffentlichen.

Da es sich bei der Gestaltung eines politischen Redebeitrages „um einen sprachsensiblen Bereich handelt“ (Achour / Massing 2020, S. 186) wird durch Scaffolding in Form von Redefragmenten (M5) didaktisch differenziert (vgl. Holzbrecher 2015). Ferner können die Lernenden als Unterstützung auf ein recht kleinschrittiges Redekonzept (M2, M3) und eine Übersicht über sprachliche Mittel (M4) zurückgreifen (vgl. Tavernier / Turner 2020, S. 65). Um die Präsentation der Rede vorzubereiten, machen die Schüler*innen sich mit Strategien zum gelungenen Halten einer Rede (M6) vertraut und ergänzen diese als Hilfestellung in ihr ausformuliertes Redemanuskript (vgl. Paulus / Schieren 2022).

Vor der Präsentation exemplarischer Redebeiträge bietet sich zunächst eine Übungsphase in Paaren oder ggf. in Einzelarbeit unterstützt durch digitale Medien an (z. B. Video auf dem Smartphone). Während des Haltens der Rede wird durch das simulative Setting der WTO-Ministerkonferenz ein realitätsnaher Sprech Anlass erzeugt, der bestenfalls durch Requisiten (z. B. Redner*innenpult) noch verstärkt werden sollte. Die Auswertung des Redebeitrages wird durch einen Beobachtungsbogen (M7) angeleitet, der eine Analyse und Reflexion sowohl des Inhalts sowie sprachlich-formaler Aspekte als auch ihres Zusammenwirkens ermöglicht. Ausgehend von den Beobachtungen formulieren und diskutieren die Lernenden im Peer-Feedback Verbesserungsvorschläge für den*die Redner*in. Zuvor empfiehlt es sich, dem*der Redner*in die Möglichkeit zur Reflexion des eigenen Vortrages mittels offener Selbsteinschätzungsfragen (M8) zu ermöglichen, die mit der Fremdeinschätzung abgeglichen werden können. Als weiterführende Aufgabe ist denkbar, auf einzelne Passagen der Redebeiträge konstruktiv-kritische Fragen aus der bereits bekannten Perspektive des EU-Handelskommissars zu entwickeln, um die konträren Positionen Chinas und der EU (vgl. EU-Parlament 2022) vergleichend gegenüberzustellen.

3. Übersicht über die Materialien

Sollte die EU einen Klimazoll einführen?		
M1	Simulatives Setting, Rollenkarte	Printversion / Download
M2	Redekonzept I	Download
M3	Redekonzept II	Download
M4	Übersicht: Sprachliche Mittel	Download
M5	Redefragmente	Download
M6	Strategien zum Halten einer Rede	Download
M7	Beobachtungsbogen	Download
M8	Selbsteinschätzungsfragen	Download

Literatur

- Achour, Sabine / Massing, Peter (2020): Kommunikatives und simulatives politisches Handeln, in: Achour, Sabine et al. (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht, Frankfurt/M., S. 186–188
- Ackermann, Paul et al. (2018): Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht, 5. Auflage, Frankfurt/M.
- Ammerer, Heinrich (2008): Warum denke ich, was ich denke? Politische Teilurteile sichtbar machen und bewerten, in: Forum politische Bildung/Informationen zur Politischen Bildung Nr. 29. (Onlineversion), S. 15–19 (www.politische-bildung.com; 5.7.2023)
- Bundesregierung (Hrsg.) (2023): EU-Klimaschutzpaket: Fit For 55 (<https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/fit-for-55-eu-1942402>; 5.7.2023)
- Cernicky, Jan / Hartlieb, Armin (2020): CO₂-Grenzausgleich: Steuer oder Zoll für das Klima?, in: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.): Analysen & Argumente Nr. 415, S. 1–8
- Detjen, Joachim (2013): Von der politischen Urteilsfähigkeit zur politischen Urteilskompetenz, in: Unterricht Wirtschaft und Politik, Nr. 4, S. 52–58
- Dohmen, Caspar (2021): Klimaschutz und CO₂-Grenzausgleich. Wie die EU den Umbau der Wirtschaft absichern will, in: Deutschlandfunk.de (<https://www.deutschlandfunk.de/klimaschutz-und-co2-grenzausgleich-wie-die-eu-den-umbau-der-100.html>; 5.7.2023)
- Dröge, Susanne (2021): Ein CO₂-Grenzausgleich für den Green Deal der EU: Funktionen, Fakten und Fallstricke, in: Stiftung Wissenschaft und Politik (Hrsg.): SWP-Studie S 09 (<https://www.swp-berlin.org/publikation/ein-co2-grenzausgleich-fuer-den-green-deal-der-eu>; 5.7.2023)
- EU-Parlament (2022): EU-Einigung über CO₂-Grenzausgleichsmechanismus CBAM, Pressemitteilung vom 13.12.2022 (<https://www.europarl.europa.eu/news/de/press-room/20221212IPR64509/eu-einigung-uber-co2-grenzausgleichsmechanismus-cbam>; 7.7.2023)
- Follmann, Stefan (2021): Klimazoll. Sinnvolle Maßnahme für Klima und Wirtschaft?, in: Praxis Politik & Wirtschaft, Heft 6, S. 10–16
- Frick, Vivian / Gossen, Maike (2022): Junge Menschen in der Klimakrise. Eine Untersuchung zu emotionaler Belastung, Bewältigungsstrategien und Unterstützungsangeboten im Kontext von Klimawandel und Umweltproblemen in der Studie „Zukunft? Jugend fragen! 2021“, in: Umweltbundesamt (Hrsg.): Teilbericht. TEXTE 12, Dessau-Roßlau
- Grammes, Tilman (2014): Kontroversität, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, 4. Auflage., Schwalbach/Ts., S. 266–274
- Holzbrecher, Alfred (2015): Differenzsensibel lehren lernen – Entwicklungsperspektiven und didaktische Anregungen für Unterricht und Schule, in: Ders. / Over, Ulf (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Schulentwicklung, Weinheim/Basel, S. 349–361
- Hosp, Gerald et al. (2021): Der EU-Klimazoll kommt: Neue Handelskonflikte sind programmiert, in: NZZ vom 16.12.2021 (<https://www.nzz.ch/wirtschaft/eu-klimazoll-neue-handelskonflikte-sind-programmiert-ld.1628570>; 5.7.2023)
- MSBNRW (Hrsg.): Methodenblatt: Rede. Sozialwissenschaften (<https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/>; 5.7.2023)
- MSB NRW (Hrsg.) (2013): Kernlehrplan für die Sek II – Gy/Ge in NRW, Düsseldorf
- Oroschakoff, Kalina (2023): Der erste Klimazoll der Welt: Was das neue Instrument der EU bewirken soll, in: NZZ.ch vom 6.5.2023 (<https://www.nzz.ch/international/die-eu-fuehrt-den-ersten-klimazoll-der-welt-ein-ld.1736486>; 5.7.2023)
- Our World in Data based on the Global Carbon Project 2023 (<https://ourworldindata.org/co2-emissions>; 5.7.2023)
- Paulus, Moritz / Schieren, Stephan (2022): Workshop Fischereisubventionen weltweit abschaffen? – Eine Rede halten bei der WTO-Ministerkonferenz, Sommerakademie Bad Honnef (unveröffentlicht)
- Peterson, Sonja (2021): Helfen EU-Klimazölle, um China und die USA stärker in die Verantwortung zu nehmen?, in: Wirtschaftsdienst, 101. Jg., Heft 5, S. 346–350 (<https://www.wirtschaftsdienst.eu/inhalt/jahr/2021/heft/5/beitrag/helfen-eu-klimazoele-um-china-und-die-usa-staerker-in-die-verantwortung-zu-nehmen.html>; 5.7.2023)
- Sander, Wolfgang (2013): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, 4. Auflage, Schwalbach/Ts.
- Schöneberg, Kai (2022): EU einigt sich auf Klimazoll, in: taz.de vom 13.12.2022 (<https://taz.de/CO2-Abgabe-fuer-Einfuehren/!5899087/>; 5.7.2023)
- Tavernier, Gordon / Turner, Michael (2020): Lasst uns handeln! Der politische Redebeitrag als Gestaltungsaufgabe, in: Politisches Lernen 3–4, S. 62–65 (<https://dvpb-nw.de/wp-content/uploads/2021/01/PL-2020-3-4-WE1-Tavernier-Turner-Gestaltungsaufgabe-Material-1.pdf>; 5.7.2023)
- von der Leyen, Ursula (2019): Presseerklärung von Kommissionspräsidentin von der Leyen anlässlich der Annahme des europäischen Green Deal (https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/speech_19_6749; 5.7.2023)

M1: Simulatives Setting und Rollenkarte „Wang Wentao, Handelsminister Chinas“¹

Das Szenario:

Stelle dir vor, du wärst **Chinas Handelsminister Wang Wentao**. Als solcher bist du Abgesandter bei der WTO-Ministerkonferenz und hältst dort eine Rede von ca. 5 Minuten zum Thema *Welthandel im Zeichen des Klimaschutzes neu gestalten*. Deine Rede ist eine Reaktion auf die Ankündigung deines Vorredners Valdis Dombrovskis, des EU-Handelskommissars, einen europäischen Klimazoll einführen zu wollen. Du willst die anderen Teilnehmenden mit deiner Rede von deiner Position überzeugen!

Aufgabe

Verfasse eine Rede aus der Perspektive Wang Wentaos passend zum oben beschriebenen Szenario. Mache dich zunächst mit der Rolle Wentaos vertraut.

Informationen zur Rollenkarte:

Mein Land produziert unglaublich viele Waren, die es in alle Welt exportiert. Das gelingt uns durch niedrige Löhne und automatisierte Produktion. Das war nicht immer so: Vor einigen Jahrzehnten waren wir ein armes Entwicklungsland, erst in den letzten 30 Jahren haben wir einen immensen wirtschaftlichen Aufholprozess durchlaufen.

Wir sind heute der wichtigste Handelspartner der Europäischen Union: Etwa ein Viertel der europäischen Importe stammen aus China. Der CO₂-Ausstoß dieser Produkte erscheint auf unserer Emissionsbilanz, aber die Nachfrage kommt wesentlich aus dem Westen. So etwa auch bei unserer Stahlindustrie, die vor allem von dem europäischen CO₂-Grenzausgleich betroffen sein wird. Dass ausgerechnet die EU uns als Schwellenland mit einem Klimazoll belasten will, überrascht mich, da die meisten Emissionen pro Kopf und die in der Vergangenheit ausgestoßenen Treibhausgase nicht auf China zurückgehen.

Außerdem unternimmt China derzeit große Anstrengungen, bis 2060 klimaneutral zu werden. 2021 ist unser eigenes Emissionshandelssystem an den Start gegangen. Aktuell liegt der chinesische CO₂-Preis zwar noch unter dem europäischen, weil der Markt sich noch vollständig ausweiten und sich ein nachhaltigerer Preismechanismus etablieren muss. Schon bald ist aber zu erwarten, dass der chinesische Emissionshandel ein gleichwertiger Mechanismus zur wirtschaftlich nachhaltigen CO₂-Reduktion sein wird.

Mehr Infos zum chinesischen Emissionshandelssystem hier!



Indem die EU den chinesischen Emissionshandel als nicht gleichwertig mit dem eigenen anerkennt und chinesische Importe nicht vom Klimazoll ausnimmt, behandelt sie uns als Handelspartner ungleich gegenüber z. B. Norwegen, das in das europäische Emissionshandelssystem integriert ist und daher keine Grenzabgabe zahlen muss. Außerdem erhalten einige europäische Unternehmen von den EU-Mitgliedsstaaten noch bis mindestens 2036 kostenlose Emissionsberechtigungen, was ausländische Importeure benachteiligt. Mein Land ist bereit, die handelspolitischen Instrumente im Rahmen der WTO aber auch davon unabhängig als Schutz gegen den Klimazoll auszuschöpfen.

Quelle erstellt in Anlehnung an: Wurzel, Steffen: China führt Emissionshandel ein, in: tagesschau.de vom 01.02.2021; Hosp, Gerald et al.: Der EU-Klimazoll kommt: Neue Handelskonflikte sind programmiert, in: Neue Züricher Zeitung online vom 12.6.2021

¹ Idee und Material in Anlehnung an: Paulus, Moritz / Schieren, Stephan (2022): Workshop Fischereisubventionen weltweit abschaffen? – Eine Rede halten bei der WTO-Ministerkonferenz. Sommerakademie Bad Honnef (unveröffentlicht); MSB NRW (Hrsg.): Methodenblatt: Rede. Sozialwissenschaften (<https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/>; 5.7.2023)

Margit Rodrian-Pfennig

Die freiheitliche demokratische Grundordnung vor ihren Freunden retten!

Replik auf Armin Scherb in Politisches Lernen 1-2.2023 zu
Julika Bürgins Studie „Extremismusprävention“ (2021)

Ist Armin Scherbs Rezensionssessay *„Müssen freie Träger politischer Bildung auf dem Boden des Grundgesetzes stehen?“* (Politisches Lernen 1-2.2023, S. 70 f.) ein schlichtes Plädoyer für die „Extremismusklausel“, das Extremismuskonzept des Verfassungsschutzes und die Idee (besser: Ideologie) von „wehrhafter Demokratie“? Sie liest sich so, denn die inhaltlichen Wiedergaben samt der Seitenverweise treffen nicht die Analyse und Argumentation Julika Bürgins. Über den Gegenstand der Studie – Herkunft und Konsistenz des E-Konzepts, seine inhaltliche Verflechtung mit den vom Bund aufgelegten Modellprojekten zur Extremismusprävention, verwaltungsrechtlichen Urteilen zur Aberkennung von Gemeinnützigkeit oder Neutralitätsgeboten und ihre Auswirkungen auf freie Träger politischer Bildung – erfährt man sehr wenig.

Um es vorwegzunehmen, Scherbs Verriss der Studie und seine im Wortsinn in die Irre führende Kritik bestätigt die These Julika Bürgins, dass es bei der Extremismusdebatte um mehr geht als Inhaltssetzungen in der politischen Bildung oder Strukturveränderungen staatlicher Förderpolitik. Sein Fokus ist auf eine nicht weiter zu hinterfragende „Praxis (gerichtet), [...] Verfassungskonformität als Kriterium für die Förderwürdigkeit von freien Trägern politischer Bildung“ (S. 70) heranzuziehen. Doch dieses konstatierte Problem ist in der vorliegenden Rezension gleich aus mehreren Gründen nur unzureichend verankert: Es stützt sich (mindestens implizit) auf die „Extremismusklausel“ als offiziellem Teil dessen, was Julika Bürgin kritisch zusammenfassend als „Politik der Demokratiebildung“ bezeichnet – obwohl diese Klausel und die damit verbundene Prüfpraxis seit 2014 keine Geltung mehr hat und damit auch nicht im Zentrum der Analyse Bürgins steht. Ob

sie künftig zur Disposition steht, kann mit Blick auf die bisherige Fassung des geplanten „Demokratiefördergesetzes“ und auf ein entsprechendes Gutachten der Wissenschaftlichen Dienste des Deutschen Bundestags (Georgii 2011) bezweifelt, aber nicht ausgeschlossen werden. Dieses Gutachten stützt seine Skepsis bezüglich der verfassungsrechtlichen Zulässigkeit der Extremismusklausel insbesondere auf Artikel 5 GG, die Garantie der Meinungsfreiheit.

Mit Artikel 5 GG sucht Scherb Julika Bürgins Analyse des Extremismuskonzepts zu entkräften: Sie unterstelle, dass die vom Bundesverfassungsgericht benannten „Definitionsbestandteile der freiheitlich demokratischen Grundordnung ein ‚bestimmtes‘ Demokratiemodell“ (S. 70) statuierten. Doch Bürgin spricht an keiner der genannten Textstellen von der fdGO, sondern analysiert die Demokratievorstellung und deren Herleitung, die dem E-Konzept zugrunde liegt. Nun obliegt es nicht dem Bundesverfassungsgericht, das Grundgesetz zu *definieren*. Auch die im historischen Verlauf zur Buchstabenfloskel „fdGO“ verkommene Aufzählung dessen, was „mindestens“ (BVerfG 1952) zur freiheitlichen demokratischen Grundordnung gehöre, ist keine *Definition*, sondern eine Auslegung. Dass sie institutionell als „Legalitätsformel“ nutzbar ist – und von Scherb offensichtlich so verstanden wird, was gleichzeitig ein Licht auf sein Demokratieverständnis wirft –, wurde und wird bis heute verfassungsrechtlich kritisiert, zudem gibt es inzwischen eine Reihe anderer Auslegungen und Rahmungen. Das von Scherb zitierte „Lüth-Urteil“, in dem die freie Meinungsäußerung als „schlechthin konstituierend“ (BVerfG 1958) für eine demokratische rechtsstaatliche Ordnung charakterisiert wird, versteht das Grundrecht auf Meinungsfreiheit

selbst als konstitutiv, nicht irgendeinen „Schutz“ irgendwelcher Substanz von Definitionen, wie Scherb meint. Mit anderen Worten: Die Grundrechte schützen vor einem übermächtigen Staat! Ihre Garantie ist Kern, aber auch Stachel liberaler Demokratien.

Solche Selbstwidersprüche und bewusste oder unbewusste Fehldeutungen in Scherbs Argumentation finden sich mehrfach, vor allem dort, wo neben der fdGO die „wehrhafte“ oder „streitbare“ Demokratie beschworen wird. Beispielsweise verwende Julika Bürgin „permanent den Begriff der freiheitlichen demokratischen Grundordnung im Sinne eines affirmativen Status-Quo-Konzepts [...], das eine ‚Stillstellung des Politischen‘ nach sich zöge“ (S. 70). Nein, solche Aussagen macht sie nicht, weder an den von Scherb genannten noch an anderen Stellen. Sie kritisiert das in Modellprojekte hineingeschriebene Ziel des Antixtremismus bzw. setzt sich (mit Hans Kelsen und Ingeborg Maus) rechts- und verfassungstheoretisch fundiert mit der Form moderner Demokratie auseinander.

Bürgins verfassungsrechtliche und demokratietheoretische Analyse der Unterkomplexität zichtigend, belehrt Scherb die Leser*innen mit einem historischen Exkurs zur „Legalitätstaktik“ der Nazis und zum „Paradoxon des Demokratieschutzes“ streitbarer oder „wehrhafter Demokratie“, die er dem Grundgesetz bzw. der fdGO anbehauptet. Als Zeuge für das Bewusstsein eines daraus offenbar resultierenden moralischen Dilemmas zitiert er Herrmann Jahrreiß, Nazi-Jurist und Verteidiger in den Nürnberger Prozessen. Gegen Bürgin sucht Scherb das so zählbeige wie falsche Narrativ zu verteidigen, es sei die angebliche Schwäche der Weimarer Verfassung gewesen, genauer der Rechtspositivismus, die dem Nationalsozialismus zur Machtübernahme verholfen habe. Doch das ist Nazi-Legende, die den mehrfachen Verfassungsbruch übertünchen soll. Beleg hierfür ist ihm eine propagandistische Äußerung Josef Goebbels. Aus diesem Zitat (S. 70) spricht die Staatsrechtsauffassung von Carl Schmitt.

Scherb setzt den differenzierten und komplexen Diskussionsinhalten Bürgins zusammenhanglos einen eigenen, die fdGO, gegenüber. Argumentationsstrategisch muss er dafür mit Verfälschungen und Fake-Konstruktionen arbeiten. Spricht Bürgin vom Extremismuskonzept, macht Scherb daraus die fdGO, spricht sie vom Antixtremismus, wird auch daraus die fdGO. Oder liegt dieser Strategie ein „Fehlkonzept“ zugrunde, wie es Scherb (2022) Kritiker*innen des E-Konzeptes an anderer Stelle vorwirft?

Auch dort nimmt er (neben anderen) Bezug auf Julika Bürgins Studie. Die Rezension selbst ist ein mehr oder weniger wortgetreuer Auszug dortiger Passagen. Thema und Kontext – Extremismusprävention – machen seine Argumentationslinie deutlicher: Die Extremismusdebatte in der politischen Bildung sei eine gespenstisch anmutende Diskussion ohne Legitimation, sie konstruiere eine „Fata Morgana“. Konstruktionsvehikel seien „fundamentale Fehldeutungen“. Ursächlich hierfür sei die

unzureichende Differenzierung von empirischen und normativen Aussagen, die zu „Fehlkonzepten“ führe und sich äußere in der „Konfrontation zweier inkommensurabler Ebenen“ (ebd. S. 232 f.). Dem folgt dann die eigene Konstruktion eines denkwürdigen, bezeichnenden Sachverhalts: Das geheimdienstliche E-Konzept samt „Hufeisenmodell“ wird zu einer „Theorie des demokratischen Verfassungsstaats“ aufgebläht (die normative Ebene), gegen die Kritiker*innen mit Bezug auf das Konzept der „Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit“ den Extremismus der Mitte (empirische Ebene) in Stellung brächten. Diese Konstruktion hat eine höchst eigenwillige Logik, aber ein durchaus klares Ziel: das E-Konzept gegen Kritik zu immunisieren, ohne sich mit dieser Kritik auseinanderzusetzen. Wie bei den oben gezeigten Anwürfen gegen Bürgin werden auch hier haltlose Inhalte und Zusammenhänge suggeriert, Argumentationen verdreht und neu zusammengesetzt. Die Inkonsistenz dieser „Theorie“, bestehend aus Zirkelschlüssen – Grundgesetz/Verfassung = „Hufeisenmodell“ = Extremismus = „wehrhafte Demokratie“ – ist allerdings dem E-Konzept und seinen Autoren geschuldet, denen Scherb folgt (er nennt Uwe Backes). Die Wandlung der bundesrepublikanischen Demokratie in einen „normativen Verfassungsstaat“, der extremismuspräventiv zu schützen sei, ist eine aus dem E-Konzept heraus entwickelte Chimäre, verankert in der Ideologie der „wehrhaften Demokratie“, die allerdings erst dem Grundgesetz angedichtet werden muss, um sie dann daraus ableiten zu können.

Man mag „militant democracy“ (Karl Mannheim und Karl Löwenstein) als wehrhaft oder streitbar übersetzen, die beiden Begriffsschöpfer haben kein Konzept entwickelt. Die Staatsrechtstheorie, der diejenigen folgen, die dem Grundgesetz ein Wesen von Wehrhaftigkeit einschreiben möchten, ist diejenige Carl Schmitts, Kronjurist des Nazi-Regimes. Scherb weist die „Freund-Feind“-Dichotomie Schmitts als Ankerpunkt „wehrhafter Demokratie“ gegenüber Julika Bürgin zurück. Sie ist ein solcher Ankerpunkt, Kernpunkt der Wehrhaftigkeits-Ideologie ist aber ein anderer Satz Schmitts (2015): „Souverän ist, wer über den Ausnahmezustand entscheidet“. Die „wehrhafte Demokratie“ misstraut dem *demos*, dem Staatsvolk, macht die Ausnahme zur Regel und schwingt sich selbst zur Übernorm auf. Aus der fdGO ist Derartiges nicht ableitbar. Das Grundgesetz stellt den Staat unter das Recht. Vielleicht ist es an der Zeit, die freiheitliche demokratische Grundordnung gegen ihre Freunde zu verteidigen.

Literatur

- Georgii, Harald (2011): Bekenntnisklausel im Zuwendungsbereich <https://www.thierse.de/dokumente/ordner-fuer-dokumente/gutachten-extremismusklausel.pdf> (22.5.23)
- Scherb, Armin (2022): Politische Bildung, Demokratie-Lernen und Extremismusprävention, in: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik, 2/2022, S. 232-240
- Schmitt, Carl (2015/1922): Politische Theologie, Berlin

Stellungnahme der DVPB NW e.V. zu geplanten Kürzungen im Bereich der politischen Bildung

Die Bundeszentrale für politische Bildung wird weniger Geld zur Verfügung haben – dies sehen die Sparpläne der Bundesregierung vor. Das Budget für die Bundeszentrale soll um 20 Millionen Euro gekürzt werden. Dies sind mehr als ein Fünftel des bislang bei 96 Millionen Euro liegenden Etats

Die DVPB NW schließt sich der Kritik des Bundesverbandes der DVPB bezüglich der Sparmaßnahmen an. Sie formuliert in ihrer Stellungnahme, dass die Kürzungspläne besonders dramatisch seien und in einer Zeit erfolgten, „in der der Bedarf nach politischer Bildung besonders hoch ist. Vielen erfolgreichen Projekten droht das Aus.“ (<https://dvpb.de/wp-content/uploads/2023/07/Stellungnahme-der-DVPB-zum-Bundeshaushalt-1.pdf>)

Es ist zu befürchten, dass vor allem bei den Programmtiteln gekürzt wird. Dies hätte weitreichende Folgen, weil zahlreiche Projekte der Demokratieförderung und politischen Bildung auf die Kofinanzierung durch die Bundeszentrale angewiesen sind. So können Erstwähler-Kampagnen an Schulen zum Opfer fallen – Basisarbeit an der Demokratie oder auch die Arbeit mit Multiplikatoren, die vor allem vor Ort und vor allem im ländlichen Raum tätig sind. Auch diese sind in Gefahr, wenn die Ressourcen nicht ausreichen. Dies alles geschieht zu einem Zeitpunkt, wo man Michel Friedman zustimmen kann: „Unsere Gesellschaft wird immer unpolitischer“. (Süddeutsche Zeitung vom 30.8.2023)

Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung, nimmt im Gespräch mit der Süddeutschen Zeitung Stellung: „Es gibt nur eines, was auf Dauer teurer ist als Bildung: keine Bildung“. Er befürchtet „weniger Ressourcen für zivilgesellschaftliche Akteure der politischen Bildung für besondere Schwerpunkte“. (Süddeutsche Zeitung vom 9.8.2023)

Die Auswirkungen verschiedener Sparmaßnahmen im Bereich der politischen Bildung sind frappant und ergänzen sich zu einem Bild, dem man unbedingt entgegenwirken muss. Opfer sind immer

wieder Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene – vor allem jene, die bildungsbenachteiligt sind. In der Schule trifft diese Personengruppe auf Lehrpläne, die in den letzten Jahren zuungunsten politischer Inhalte und Stundendeputaten zusammengekürzt wurden. Hinzu kommt ein Mangel an gut ausgebildetem Lehrpersonal – häufig wird das Fach Wirtschaft-Politik als Einzelfach oder fächerintegriert von Fachfremden unterrichtet. Es ist zum Stiefkind der Schulen geworden. Das leider immer noch sehr hierarchisch strukturierte Schulsystem mit eng getakteten Lehrplänen und Leistungsüberprüfungen, die veraltet sind, fördern darüber hinaus kein wirksames demokratisches Erleben. Fehlen dann noch Erstwähler-Kampagnen an Schulen, die Arbeit mit Multiplikatoren, die vor allem vor Ort und vor allem im ländlichen Raum tätig sind, so nehmen wir diese Personengruppe einfach nicht ernst – nur bezüglich „unserer“ Angst, was aus unserer Demokratie einmal wird. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene müssen Demokratie selbstwirksam erfahren. Anlässlich des 75. Jahrestages der Auftaktsitzung des Parlamentarischen Rates hat Bundeskanzler Olaf Scholz die Bürgerinnen und Bürger dazu aufgerufen, die deutsche Verfassung zu schützen. „Die beste Demokratie, die wir in Deutschland jemals hatten, ist die, die wir verteidigen müssen.“ (Süddeutsche Zeitung vom 1.9.2023) Dies kann nicht mit einem Kürzen der Mittel für die vor allem vulnerable Gruppe der oben Skizzierten passieren. Wir benötigen eine politische und soziologische Aufmerksamkeit und integrative Politik, um die Gefahren der Demokratie abzuwenden – und eine konfliktfähige Zivilgesellschaft. Kürzungen im Bereich der politischen Bildung laufen dem zuwider und sind falsch.

Wir kritisieren die Kürzungspläne und fordern die Bundesregierung auf, die politische Bildung zu stärken. Dazu gehört auch eine grundständige Finanzierung.

Antje Menn, DVPB NW e.V.

Aktivitäten der DVPB NW – Aus dem Rechenschaftsbericht 2023

Die Mitgliederversammlung der DVPB NW e. V. fand am 18. September 2023 digital statt. Im Rahmen dieser Veranstaltung legte der Vorstand den Rechenschaftsbericht über die Aktivitäten im vergangenen Vereinsjahr vor.

Vorstandsinterna

Seit der letzten Mitgliederversammlung gab es vier Vorstandssitzungen (Oktober, März, Juni, August). Die Sitzung im März war die erste in Präsenz seit 2020.

Mit dem Rückzug von Helmut Bieber und Ulrich Krüger aus dem Vorstand haben zwei prägende Gesichter der DVPB NW den Vorstand verlassen. Sie werden menschlich wie fachlich vermisst, und ihr Einsatz wird fehlen.

Der monatliche Newsletter

Seit 20 Jahren erscheint der monatliche Newsletter, der die Mitglieder mit verbandspolitischen Themen, Unterrichtsmaterialien, Wettbewerben, Stellenanzeigen und „Fundstücken aus der privaten Zeitungsanalyse“ versorgt. Während des ersten Lockdowns wurden zusätzlich zweimal im Monat spezielle Materialien für den Distanzunterricht versandt, um die Kolleg:innen zu unterstützen.

Die Präsenz in Social Media

Der Verband ist in Sozialen Netzwerken auf Twitter bzw. X unter dem Namen @dvpb_nw zu finden. Derzeit folgen dem Verband 404 Accounts, und insbesondere während unserer „SOWI bleibt“-Kampagne haben wir diese Kommunikationsform genutzt und ausgebaut.

Die Homepage

Die Homepage www.dvpb-nw.de wird weiterhin bei der Firma Krankikom (Duisburg) gehostet. Eine genaue Aufschlüsselung des Nutzerverhaltens (Besucherzahlen etc.) ist aufgrund unserer Datensparsamkeit nicht möglich. Zudem sind in Zukunft Alternativen hinsichtlich des Datenschutzes, der Kosten und Funktionalität zu diskutieren.

„Politisches Lernen“ im Verlag Barbara Budrich

Die Verbandszeitschrift „Politisches Lernen“ erscheint im 41. Jahrgang zweimal jährlich. Seit 2022 erscheint „PL“ im Verlag Barbara Budrich in Leverkusen. Die Kooperation hat sich bewährt, wie die bisherigen Hefte bis Politisches Lernen 3-4.2023 zeigen:

1-2.2022: Wohnen – die neue soziale Frage?

3-4.2022: „Alle Menschen ...!“ – Zum Diskurs über Diversität

1-2.2023: Zur Permanenz der Bilder

3-4.2023: Kommunen in Bewegung (im Erscheinen)

Die Mitglieder der DVPB NW e.V. können die Artikel aus dem Mitgliederbereich des Verlags kostenlos als PDF herunterladen.

Neben den Herausgebern und Redakteuren Dr. Kuno Rinke und Andreas Wüste sind seit Heft 3-4.2023 auch Dr. Franziska Wittau und Antje Menn Mitglieder der Redaktion.

Politisches Lernen ist online unter <https://pl.budrich-journals.de> und <https://dvpb-nw.de/zeitschriften> verfügbar. Der Online-Bestand wird nach und nach erweitert.

Das Landesforum 2022 und 2023

Das Landesforum ist ein wichtiger Ort des Austauschs und der Diskussion. Im Jahr 2022 führten wir es in Präsenz durch und beleuchteten das Thema „Neue Zeiten, neue Wege? Herausforderungen und Möglichkeiten für die politisch-gesellschaftliche Bildung“ im World-Café-Format. Leider mussten wir das Landesforum 2023 mit dem Titel „Dem Frieden der Welt dienen – Zeitenwende für die politische Bildung?!“ aufgrund einer zu geringen Anmeldezahl absagen, doch wir sind zuversichtlich, bald wieder in den persönlichen Austausch zurückzukehren.

Interessenvertretung

Damit die Relevanz der politischen Bildung auch weiterhin ein Thema in der Bildungspolitik bleibt, haben wir im vergangenen Vereinsjahr Gespräche mit Bildungspolitiker:innen in NRW und mit der Landeszentrale für politische Bildung NRW zur Situation der politischen Bildung geführt. Nachdem 2022 Verbändebeteiligungen erfolgten, wurden keine weiteren Stellungnahmen verfasst.

Engagement im Bundesvorstand

Helmut A. Bieber und Achim von Olberg arbeiten als Mitglieder der DVPB NW in der Redaktion der bundesweiten Verbandszeitschrift POLIS mit. Sie sind schwerpunktmäßig für die Formate IMPULS, dvpb-aktuell, Rezensionen und Zeitung verantwortlich.

Christel Schrieverhoff vertritt die DVPB NW im Bundesvorstand und wirkte bei der Vorbereitung des 15. Bundeskongresses für Politische Bildung vom 2. bis 4. November 2023 in Weimar mit.

Antje Menn, DVPB NW e. V.

Hannes S. Macher (1943–2023)

Im April 2023 ist Hannes S. Macher verstorben. Er war 1988 Mitbegründer von „Forum Politikunterricht“, der Zeitschrift der DVPB Bayern e. V., die er ab 1990 alleinverantwortlich herausgab und redaktionell betreute.

Mit großer Dankbarkeit blickt die Redaktion von Politisches Lernen auf fast 30 Jahre kollegiale Zusammenarbeit und Unterstützung zurück.

Unser Mitgefühl gilt seiner Familie und den Mitgliedern der DVPB Bayern e. V.

Kuno Rinke, Redaktion Politisches Lernen

Rezensierte Bücher

Manuel Schmitz (2023): Monumental. Macht und Architektur in Brüssel Kuno Rinke.....	73
Sascha Regier (2023): Den Staat aus der Gesellschaft denken. Ein kritischer Ansatz der Politischen Bildung Sven Rößler	74
Lothar Scholz (2022): Spiele im Politikunterricht und Angelika Lippe-Heinrich (2023): Rollenspiele und Übungen zur Chancengleichheit Andreas Wüste	76
Charlotte Wiedemann (2022): Den Schmerz der Anderen begreifen – Holocaust und Weltgedächtnis Annegret Ehmann	78
Carsten Bünger / Agnieszka Czejkowska / Ingrid Lohmann / Gerd Steffens (2022): Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt Eva Küssner	80

Autorinnen und Autoren

Annegret Ehmann ist Historikerin, Pädagogin und freiberufliche Publizistin in Berlin.

Eva Küssner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung der Fachgruppe Politikwissenschaft und Mitglied des Graduiertenkollegs JUST (soziale und gerechte Transformation) der Universität Kassel.

Kontakt: eva.kuessner@uni-kassel.de

Dr. Kuno Rinke ist Sozialwissenschaftler und Geograph. Er ist Redakteur der Zeitschrift Politisches Lernen. Kontakt: kuno.rinke@dvpb-nw.de

Dr. Sven Rößler ist akademischer Fachdidaktiker der Politischen Bildung, verwaltet derzeit die Professur für die Didaktik des Sachunterrichts mit Schwerpunkt Gesellschaftswissenschaften an der Universität Vechta.

Kontakt: sven.roessler@uni-vechta.de

Andreas Wüste ist Sozialwissenschaftler und Redakteur der Zeitschrift Politisches Lernen. Kontakt: andreas.wueste@dvpb-nw.de

Blicke hinter die Fassaden – Essays zur Macht und Architektur

Manuel Schmitz (2023): **Monumental. Macht und Architektur in Brüssel**

Brüssel: Endlich Verlag, ISBN 978-3-982500706, 320 Seiten, 29,80 Euro



Wer hat hier früher gelebt oder war das Niemandsland? Das mag einem in Brüssel beim Flanieren durch einen der vielgeschossigen, von Glasfassaden umrahmten Baukomplexe der Europäischen Union durch den Kopf gehen. Dem aufmerksamen Blick wird an den baulichen Schnittstellen der Kontrast zu den nahegelegenen Vierteln des 19. Jahrhunderts

nicht entgehen. Hintergründe zum kontrastreichen Europaviertel und zu weiteren Gebäuden in Brüssel liefert das Buch des promovierten Politikwissenschaftlers Manuel Schmitz. In insgesamt 17 Kapiteln beleuchtet der Autor die ausgewählten Bauten „als Spiegel der Macht“:

„Aber es ist nicht nur die politische Macht, die hier interessiert. Es gibt die Macht des Gewehrs und des Paragrafen, des Wortes und der Brieftasche. Mal marschiert die Macht, mal schreitet sie auf leisen Sohlen [...] „Es geht dabei um die gewollten und nicht-gewollten Signale, die ein Bau sendet.“ (S. 7 f.)

Neben den Gebäuden zum Europaviertel lernen die Leserinnen und Leser das Rathaus, die Stadtmauern und Zunfthäuser, die Kathedrale und Nationalbasilika, die Börse, den Justizpalast und Triumphbogen, das Atomium, die Königspaläste, die Belgischen Volksvertretungen, das Palais und den Place auf dem Kalten Berg sowie die Villa Empai kennen. Erfrischend und typisch für den Schreibstil ist die Beschreibung von Gebäudemäßen, wie denen des Berlaymont-Gebäudes, dem Sitz der EU-Kommission, unter dem Abschnitt „Anti-Brasilia“:

„Der Kontrast zwischen bürgerlichen Einfamilienhäusern und dem Berlaymont tritt hier deutlich zutage. [] Dicht gedrängt stehen diese Einfamilienhäuser in engen Straßen. Diesen kleinteiligen Strukturen steht das Berlaymont gegenüber – ein Koloss. Der Gigant steht auf einer Fläche von 29.336 m², was etwa drei Hektar entspricht. Unter der Erde versteckt der Goliath vier Geschosse [] Die gesamte Grundfläche des Gebäudes beträgt 241.515 m², Platz für maximal 2020 Kopfarbeiterinnen. [] Ansonsten weht ein egalitärer Geist durch das Berlaymont: Jede Mitarbeiterin (nicht alle sind verbeamtet) hat ein Büro von knapp 16 m², wobei die Breite stets 2,40 m beträgt, was zwei

Fenstermodulen entspricht. An einem Winterabend zeigt das Gebäude so die Überstunden seiner Nutzerinnen an. [...] im Vergleich zur Wohnbebauung des 19. Jahrhunderts wirkt die Zentrale der EU wie ein Raumschiff – hart gelandet und fremd.“ (S. 254)

Dass bei Gebäuden der Prozess ihrer Entstehung oft verborgen bleibt, kann bei der Lektüre von Kapitel 17 „Völkervertretung Europas: Das Parlament der Europäischen Union“ nachvollzogen werden. Die am Haupteingang zum Parlamentskomplex erhaltene Fassade des ältesten Brüsseler Bahnhofs aus dem Jahre 1854 inmitten der neuen Gebäude ist nicht vorausschauenden Architekten zu verdanken, sondern „bürgerlichem Engagement mit antibürgerlichen Methoden.“ Es „hatten Hausbesitzer im alten Bahnhof Quartier bezogen, den sie erst verließen, als sie die Zusage der Politik erhalten hatten, dass das Gebäude nicht ganz abgerissen werde.“ (S. 278)

Auf eine überzeugende und überraschende Weise wird der Zusammenhang von Architektur und Macht im Kapitel 11 „Kongohaus: Das Hôtel van Eetvelde“ deutlich. Der Autor führt vom „Peitschenschlag des Jugendstils“ – den Wanddekorationen aus Linien, die ausschwingen und zurückspringen – zum „Peitschenschlag des Kolonialismus“ unter König Leopold II., zur Bestrafung mittels der Chicotte, der Peitsche aus Nilpferdleder. Das Stadthaus wurde von Victor Horta entworfen und 1895 erbaut. Es gilt noch heute als „innovatives Meisterwerk“ des Brüsseler Jugendstils. Der Auftraggeber Edmond van Eetvelde war der oberste Verwalter des Kongos für den König. Van Eetvelde gehörte zu denen – so Schmitz – die die „Ausbeutung des Kongos als Zivilisationsprojekt feierten [...]“. Das Haus sollte als Visitenkarte für den Kongo dienen.“ (S. 177, 180)

Eine andere Variante des Zusammenhangs von Macht und Architektur ist für den Autor in der „Bürokratenstadt: Die Cité Administrative“ (Kapitel 15) zu erkennen. Die als „Bruxellisation“ bezeichnete „Stadtplanung mit der Abrissbirne“ belege den „rücksichtslos[en]“ Umgang „mit dem architektonischen Erbe“. (S. 234)

Schmitz nimmt die Leserinnen und Leser mit auf eine Entdeckungsreise. Sie „begehen“ die Stadt, nehmen Gebäude und Stadtviertel in ihrer Oberfläche wahr und erhalten Informationen, die dem bloßen Auge verschlossen bleiben. Die Essays erzählen Geschichte und Geschichten, sie sind lesefreundlich verfasst, was vermutlich auch den langjährigen Erfahrungen des Autors als Stadtführer zu verdanken ist. Vertiefungen können aus den 650 Anmerkungen und dem 13-seitigen Literaturverzeichnis erschlossen werden. Wer sich nicht auf den Weg nach Brüssel in eine Buchhandlung machen möchte, kann das im Eigenverlag erschienene Buch direkt per Email beim Autor bestellen (info@manuel-schmitz.be).

Kuno Rinke, Bonn

Ein Update ist verfügbar ...

Sascha Regier (2023): Den Staat aus der Gesellschaft denken. Ein kritischer Ansatz der Politischen Bildung

Bielefeld: transcript, ISBN 978-3-8376-6437-9, 402 Seiten, 44,00 Euro (als PDF im Open Access)



Im Untertitel angekündigt als ein (kritischer) Ansatz der Politischen Bildung setzt der hier vorgelegte Entwurf von Grundzügen einer *Soziopolitischen Bildung* vor allem dabei an, zunächst überhaupt „den Staat aus der Gesellschaft [zu] denken“ – nämlich programmatisch im Sinne einer Klärung ihrer fachlichen Voraussetzungen und aus ganz praktischem Anlass: Hier überprüft je-

mand gewissenhaft die auf »den Staat« bezogenen Prämissen der fachdidaktischen Literatur, die (nicht nur) ihm im Vorbereitungsdienst auf das Zweite Staatsexamen als die fachdidaktische Literatur vorgestellt wurde.

Plausibel strukturiert sich der Argumentationsgang ausgehend von einem Nachvollzug politikwissenschaftlicher Entwicklungslinien (Kapitel 1), die selbst durch eine eigentümlich apolitische »Staatslosigkeit« gekennzeichnet sind, was sich dann (Kapitel 2) auch auswirkt auf solche dominanten *affirmativen* Strömungen der Politischen Bildung, für welche die Politikwissenschaft die herausragende Bezugsdisziplin darstellt und in denen entsprechend »der Staat« konzeptionell nur noch als – herrschaftsblind normativ überhöhtes – Faktum vorausgesetzt ist. Unter anderem am Beispiel des Politikzyklus (2.4.2) wird dieses disziplinäre Korrespondenzverhältnis anschaulich.

Elegant eingewobene kritische Einordnungen und Abgrenzungen bereiten bereits jene Anforderungen an eine *Soziopolitische Bildung als staatstheoretisch erweiterte Kritische Politische Bildung* vor, die – spätmoderne Ambivalenzen auslotend – in Kapitel 3 als eine unter anderem macht- und herrschaftskritische (3.1) ausgeführt wird. Neben der weiterführenden Begriffsbestimmung von »Kritik«, »des Politischen« und »Bildung« fällt hier der – nicht zuletzt zugunsten einer unkritisch wirtschaftswissenschaftlichen – weitgehend verdrängten soziologischen Perspektive von Politischer Bildung die für die *Soziopolitische Bildung* namensgebende Aufgabe zu, nicht nur die strukturelle Konflikthaftigkeit von Gesellschaft an sich, sondern damit eben auch die Konstitutionsbedingungen von Staatlichkeit als gesellschaftlichem Kampffeld (historisch) zu begreifen, wie sie im folgenden Kapitel (4.) staatstheoretisch diskutiert und vertieft werden.

Im Hinblick auf das abschließende und mehr als die Hälfte des Umfanges ausmachende 5. Kapitel antizipiert der am Ende der Einleitung gegebene Hinweis, dass die nun entfaltenen Bezugstheorien „der Politischen Bildung nicht nur analytische Impulse, sondern auch praktische“ (S. 22) zu geben in der Lage sind, mögliche Einwände. Und tatsächlich verselbstständigen sich die konzisen Ausführungen – etwa zu Regulationstheorie, Neogramscianische Internationale Politische Ökonomie, Poulantzas, Foucault oder feministische Staatstheorie – hier nicht, sondern bleiben stets auf ihren didaktischen Gebrauchswert im Rahmen einer Soziopolitischen Bildung bezogen.

Es gelingt dem Autoren vielmehr eine von seinem transparent gemachten Erkenntnisinteresse nachvollziehbar angeleitete und beeindruckend sachkundig anmutende Darstellung, in der über die akademischen Rezeptionskonjunkturen mitunter in Vergessenheit geratene Theoreme genetisch vergegenwärtigt und mit im aktuellen Feld der Kritischen Politischen Bildung durchaus präsenten schlüssig verknüpft werden, hinsichtlich ihrer Reichweite und Grenzen eingeordnet oder in der eigenen Positionierung differenziert um Voraussetzungen des (analytischen) Gelingens ergänzt.

Die inhaltlich anspruchsvolle Lektüre bleibt erstaunlich kurzweilig und lädt unwillkürlich dazu ein, in einen imaginären Dialog mit dem Verfasser zu treten und das Gelesene durch eigene Erfahrungen, Beobachtungen oder Lesarten zu ergänzen – was es noch reizvoller macht, die anregenden Gedankengänge nachzuvollziehen. Bei aller für dieses ambitionierte Vorhaben nötiger gedanklicher Strenge wie auch in – was keinesfalls selbstverständlich ist: – tadelloser formaler und Textqualität gelingt es Sascha Regier klar und verständlich, bisweilen sogar regelrecht spannend formuliert und daher wirklich sehr gut lesbar sowie auf breiter, fachlich stets einschlägiger Literaturbasis mit zudem vorbildlich hoher Belegdichte für einen soziopolitischen Zugang zu werben, der „durch eine soziologische und staatskritische Perspektive auf das Politische dieses in seiner strukturellen Konflikthaftigkeit zu erfassen vermag.“ (S. 11) Das wird durch einen durchgängigen Einsatz von Ein- und Überleitungen, Zusammenfassungen und Querverweisen unterstützt, was den kohärenten Gesamteindruck unterstreicht; auch der Blick in den zugunsten der Klarheit des im Fließtext verfolgten Gedankens wohlthuend ausgiebig genutzten Anmerkungsapparat erweist sich oft als instruktiv und lohnend.

Die sich wiederholende Verwendung verdichtender Aufzählungen à la „erstens ..., zweitens ...“ verleihen der Argumentation zweifellos weitere Klarheit, sind aber stilistisch sicher Geschmacksfragen und vermutlich auch dem Charakter einer Qualifikationsschrift geschuldet. Da der Kritik, will sie relevant werden, eigentümlich ist, selbst das, was sie kritisiert, noch zugleich auch immer besser machen zu müssen als die dafür Kritisierten, die

eben nur (im doppelten Wortsinne) *selbst-verständlich* das machen, was sie eben so tun – umso mehr, wenn es die einflussreicheren eines Feldes sind – schützt dieses sehr strukturierte Vorgehen den Verfasser so auch vor an formalen Einwänden entzündenden Nebelkerzen der Zurückweisung und Delegitimation seiner Kritik. Denn in der Konsequenz solide und ausführlich entwickelter Überlegungen kommt Sascha Regier zu vernichtenden Urteilen über die gerade in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung als – erneut im doppelten Sinne: – *schlicht* geübte Praxis den Diskursraum wirkmächtig und für das Berufsfeld folgenreich einschränkende, gramscianisch als „hegemonial“ gefasste Politische Bildung – selbst nach ihrem eigenen Selbstverständnis und Anspruch.

Wollte man Kritik üben, so zeigt sich dem Rezensenten – der sich sehr wohl bei fachdidaktischen, nicht aber bei den hier in der Hauptsache vorgestellten avancierten fachwissenschaftlichen Theorien ein abschließendes Urteil zutraut; mit dieser einen Ausnahme: – dann doch mal wieder eine eher mit ihrer weitverbreiteten unzulänglichen Aneignung verwechselte Hannah Arendt, die auf eine liberalistisch eingehegte Pluralität (S. 24 f.) reduziert oder gar mit der Totalitarismustheorie (S. 31) identifiziert wird. Der theoriepolitischen Traditionslinie, in der der Verfasser steht, entsprechend, spielt Arendt aber über die Einleitung hinaus dort, wo sich dies inhaltlich auswirken könnte, überhaupt keine Rolle.

Auf die (angebliche) Rückkehr des Staates infolge von Covid-19-Pandemie und des imperialistischen Angriffskrieges Russlands auf die Ukraine wird vor allem in der Einleitung zwar hingewiesen, sie findet jedoch keinen weiteren Niederschlag mehr in der Analyse – vermutlich ist es dafür auch noch zu früh, gehört es doch zum Schicksal seriöser Theoriebildung, wesentlich nur ein *Nachdenken* sein zu können. Andererseits ist die „zeitgenössische bürgerliche Gesellschaft [...] weiterhin auf Grund ihrer ökonomischen Strukturen als »Kapitalismus« zu bezeichnen“ (S. 114), insofern werden auch solche Zäsuren eher nicht wirklich jene fundamentalen Veränderungen bewirken, die das Feuilleton regelmäßig in ihnen zu erkennen glaubt – und wenn doch, dann allenfalls zum erwartbar Schlechteren und gerade darin *in der bisherigen Logik* einer auf Ungleichheit als Prinzip beruhenden gesellschaftlichen Ordnung, als konkret bürgerlich-kapitalistische, die – ein Grundmotiv der hier besprochenen Untersuchung – insofern *systematisch* und zunehmend auch in den globalen Metropolen spürbar im Widerspruch zu Demokratie steht.

Es bleibt festzuhalten, dass sich einmal mehr die akademische Fachdidaktik der *Politischen Bildung* – auch und gerade, wo sie faktisch nur *Politikdidaktik* sein will (S. 10) – aufgefordert sieht, Rechenschaft über ihre expliziten und, mehr noch, auch ihre eben nur impliziten und oft verkürzten fachlichen Vorannahmen abzulegen, denn „[d]ie gegenwärtigen Krisenzeiten belegen aufs Dringlichste, dass Politische Bildung nicht im selbstreferentiellen Raum der Politikdidaktik verharren darf, meint sie es ernst mit der Verwirklichung der Ziele der Moderne, Freiheit, Autonomie und Selbstregierung für alle Individuen zu ermöglichen.“ (S. 363) Und, ist man versucht, zu ergänzen, damit es auch ernst meint mit sich selbst und der oftmals *gegen* die klassischen Einsichten der Disziplinengeschichte gerichteten Forderung nach »Professionalisierung«. Es wird deutlich, dass die bis heute einflussreichen Ansätze insbesondere einer im Kern als Erziehung/Belehrung traditionellen Politischen »Bildung« somit nicht nur *fachdidaktisch* (wie beispielsweise die Debatte um die »Konzepte der Politik« Anfang der 2010er Jahre schon aufgezeigt hat), sondern auch *fachlich* am Gegenstand vorbeigehen. Also gerade in jenem Feld, worin sie sich als vermeintliche Expert:innen selbstbewusst von Strömungen einer Politischen *Bildung* abgrenzen.

Angesichts eines hier nun erneut eindrücklich herausgearbeiteten, letztlich dramatischen Ungenügens konturiert sich jedoch nicht weniger als ein Scheitern gegenüber dem bisher dennoch wohl allgemein akzeptierten Bildungsbeitrag des (Schul-) Faches; gerade die „maßgeblich verwendeten Ansätze“ verfehlen, so auch das Fazit Sascha Regiers, „das Ziel der (politischen) Mündigkeit“ (S. 362). Es bleibt daher nur – im vitalen Interesse der Politischen Bildung und eben nicht bloß einer, die sich selbst als Kritische von dieser unterschieden zu sehen gezwungen ist – diesem Titel Verbreitung und die verdiente Resonanz zu wünschen. Durch die auch digitale Veröffentlichung im Open Access hat der Verfasser alle Voraussetzungen dafür geschaffen, über alles Weitere hat, wie immer, schließlich die Geschichte zu urteilen.

Sven Rößler, Oldenburg

Der homo ludens trifft politische Bildung

Lothar Scholz (2022): Spiele im Politikunterricht

Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag,
ISBN 978-3-7344-1424-4, 96 Seiten, 14,90 Euro

Angelika Lippe-Heinrich (2023): Rollenspiele und Übungen zur Chancengleichheit

Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, ISBN 978-3-7344-1528-9, 160 Seiten, 29,90 Euro



„Spiele im Politikunterricht“ von Lothar Scholz ist ein Klassiker und Generalist auf seinem Themengebiet. Im neuen Gewand von 2022 liefert das Werk einen Überblick über ein ganzes Bündel an Ideen rund um Einsatzmöglichkeiten und Einsatzgrenzen von Spielen aller Art.

Im ersten Kapitel „Spielen in der Schule“ erfolgen eine theoretische

Verortung und eine begriffliche Annäherung durch den ehemaligen Fortbildungsbeauftragten und Dozenten in der hessischen Lehrerfortbildung. „Um dem Spiel in der Schule einen bedeutenderen Stellenwert in der Praxis des Unterrichts einzuräumen, ist es sinnvoll, von einem offenen und weiten Spielbegriff auszugehen.“ (S. 12), führt der Autor aus. Den Spielbegriff erörtert Scholz im Folgenden unter vier Gesichtspunkten:

- Spielen und Nichtspielen in der Schule sind keine Gegensätze.
- Spaß ist ein wichtiges Merkmal für Spiel.
- Spiel kann Spannung erzeugen.
- Spielen in der Schule ist nicht zweckfrei.

Scholz verortet Spiele und spielerische Arbeitsformen im Politikunterricht als handlungsorientierte Methoden und gibt im zweiten Kapitel des Werkes einen umfangreichen Überblick über zahlreiche Spielformen für den Alltagsunterricht, aber auch für komplexere Vorhaben im projektbezogenen Arbeitsformen.

Die Leser:innen erhalten einen sehr praxisorientierten Einblick in die Methode und jeweils Kurzbeschreibungen samt Praxistipps zu Methoden wie:

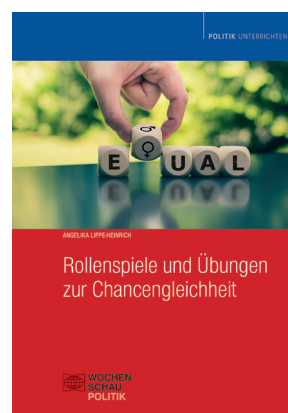
- Assoziations- und Einstiegsspiele in assoziativen, konfrontativen oder provozierenden Spiel- und Lernformen
- Diskussions- und Entscheidungsspiele: z. B. Pro- und Contra-Debatte / Entscheidungsspiel (auch Verhand-

lungs- oder Konferenzspiele) / Prioritätenspiel / Thesen-spiel / Positions- und Streitlinie / Vier-Ecken-Spiel / Ampelspiel / Kartenspiele z. B. von der Bundeszentrale für politische Bildung

- Simulationsspiele: z. B. Rollenspiel / Planspiel / Talk-show / Tribunal / Hearing, simulierte Expertenbefragung, simulierte Podiumsdiskussion, fiktives Interview
- Interaktions- und Kooperationsspiele: z. B. Spiele zur kooperativen Kommunikation im Unterricht (etwa Gruppenpuzzle, Fish-Bowl u. a.) / Interaktionsspiele zu Themen des politischen Unterrichts
- Wissensspiele: z. B. Rätsel- und Quizformen / Legespiele, Zuordnungs- und Kombinationsspiele / Wettkampfspiele mit Zufallsfaktoren
- Szenische Spiele: z. B. Stegreifszene / Improvisationstheater / Pantomime / Theaterarbeit
- Spielerische Produktions- und Präsentationsformen: z. B. visuell (Laudatio, Gedichte, Satire, Comic, Poster, Broschüren, Slogans, Flugblatt u. v. m.) / auditiv (Hörspiel, (Rap)Song, Reportagen, (fiktives) Interview, Wahlrede u. v. m.) / audiovisuell (Videofilm, Nachrichtensendung, Diashow u. v. m.) / gegenständlich (Skulptur, Kunstwerk, Modell u. v. m.)

Die Übersicht zeigt, in welchem Umfang sich mit Mikro- und Makromethoden mit spielerischen Elementen attraktiver und motivierender (vor allem Schul-)Unterricht gestalten lässt. Wünschenswert wäre noch die Perspektive auf digitale Spielformate gewesen, die im Bereich der politischen Bildung zunehmend an Bedeutung und immer mehr an Professionalität gewinnen.

Fazit: Wer praxisorientierte Spielanregungen für den Politikunterricht sucht, der wird sie in diesem Werk ganz sicher finden.



Ist „Spiele im Politikunterricht“ von Lothar Scholz ein Generalist vor allem für den schulischen Kontext, so gehört Angelika Lippe-Heinrichs „Rollenspiele und Übungen zur Chancengleichheit“ zu den Spezialisten vor allem im außerschulischen Bereich. Das Werk bietet keinen generellen Markt der Möglichkeiten wie Scholz, sondern nutzt leitende Gegen-

stände – konkret Chancengleichheit, Diversity Management und neue Geschlechterrollen in Beruf, Arbeit und Familie –, um an diesen spielerisch Stereotypen aufzuspüren. Dies soll vor allem durch kreative Performance und gemeinsame Reflexion eigener blinder Flecken gelin-

gen. Das Buch hat einen sehr politisch-gesellschaftlichen Anspruch, der bereits im Vorwort der Lehrbeauftragten im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung am Institut für Organisation und Management der Universität Leuphana (Lüneburg) deutlich wird:

„Alle amtlichen Statistiken und die Daten der Marktforschung bestätigen die Existenz einer immer größer werdenden Schere zwischen Arm und Reich in Deutschland. Die Existenz einer gläsernen Decke und umfangreicher struktureller Barrieren, welche es Frauen und anderen Querschnittsgruppen deutlich schwerer machen, eine sozial und beruflich stabile Position aufzubauen, spricht eine deutliche Sprache. Diesem Trend entgegenzuwirken ist das Ziel dieser Publikation.“ (S. 5)

Die Spiele, beispielhafte Übungen und Trainings, die jeweils ausführlich beschrieben werden (Ziel, Aufgabe, Methoden, Durchführungshinweise), sind für Klein- und Großgruppen von zwei bis 30 Personen geeignet und in Präsenz- und Online-Lehre einsetzbar. Das ist eine gute Bandbreite, die nicht nur angekündigt, sondern auch eingehalten wird. Das zeigen besonders die vielfältigen Lern- und Spielideen wie

- „Kennenlernspiele und Spiele in der Eröffnungsphase“: z. B. Gruppenbildung mit Unbekannten durch Abzählen / Gender-Duo / Kennenlernen durch die Sinne
- „Stereotypen erkennen: Wahrnehmung schärfen“: z. B. Übungen zu Stereotypen erkennen und definieren / Berufe-Baum / Der rote Mantel / Perspektivwechsel und optische Sinnestäuschungen / Wahrnehmung hinterfragen: heiß und kalt? / Sexismus im Marketing – in den Medien / Biografische Textanalyse, 5-Schritte-Lese-Übung mit Interview
- „Berufswahl und -orientierung: neue Berufs- und Familienrollen“: z. B. Rollenspiel Personaleinstellung / Rollenspiel Geschäftsführung wird Eltern / Rollenspiel Führungskraft und Schwangerschaft / Rollenspiel Berufsbilder Metallverarbeitung und Lehramt u. v. m.
- Strategie-Spiele zur Gleichstellung in Beruf und Familie: z. B. Training Wer die Wahl hat ... / Training Geschlechtsspezifisches Einstellungsverhalten / Training Gläserne Decke und „Bamboo-Ceiling“ / Training Geschlechtsspezifischer Führungsstil / Training Familien- und Karriereplanung / Training Vereinbarkeit von Familie und Beruf u. v. m.

Aus den Namensbezeichnungen der Spiele und Übungen werden zwar auf den ersten Blick nicht immer sofort die spielerischen Ansätze ersichtlich. In den genaueren Beschreibungen geht die Autorin aber jeweils detailliert darauf ein, inwiefern ein spielerischer Charakter vorliegt.

Die Autorin hat bei der Auswahl ihrer Sammlung vor allem die Entwicklung von Potentialen und Chancen im Blick. Und auch in diesem Rahmen wird es wieder sehr politisch:

„Je länger man darüber nachdenkt, umso klarer wird die Erkenntnis, dass Gleichstellung nichts mit Gleichbehandlung aller zu tun hat. Ein derartiges Anliegen würde zur Gleichmacherei der Einzelnen führen. Viel wichtiger ist die Erkenntnis, dass die Menschen auf dieser Erde so verschieden sind, wie es nur immer geht und jede/r Mensch ein Unikat, ein eigenes Kind der Schöpfung, gewachsen auf sozialen und biologischen Prägungen, wie den von der Natur mitgegebenen Potenzialen. Insofern geht es darum, jede einzelne Person zu fördern in der Entwicklung von Potentialen und Chancen.“ (S. 24)

Ein klares Votum also für die Leitlinie Vielfalt in der politischen Bildung. Der Autorin geht es also keinesfalls um „Gleichmacherei und Anpassung an konventionelle Stereotypen. Chancengleichheit verlangt vielmehr nach der individuellen Förderung jedes einzelnen Menschen in einer veränderlichen Gesellschaft im Wandel.“ (S. 25)

Lippe-Heinrich legt im Kapitel 3 „Gestaltungsüberlegungen für zukunftsgerichtete Bildungsprozesse“ umfangreich dar, welche Ausgangslagen sie für Lernsituationen in den Blick nehmen möchte. Die Leser:innen erhalten Einsichten in Überlegungen zu Teamarbeit und soziales Lernen sowie Gleichstellung als übergeordnete Lernziele. Darüber hinaus hält die Autorin ein Plädoyer für Vielfalt beim Einsatz von Methoden und Medien. Das ist zwar ein Allgemeinplatz, er wird aber im Hinblick auf die später vorgestellten Spiele im Kontext der Kritik am oft immer noch „verschulten“ Lernen präzisiert.

Einen besonderen Schwerpunkt der didaktisch-methodischen Ausführungen legt Lippe-Heinrich auf das gendersensible Arbeiten. In gleich zwei Unterkapiteln im Kapitel 3 „Hinweise für gendergerechtes Lernen in Gruppen“ und „Anmerkungen zur geschlechtsspezifischen Interaktion in Gruppen“ wird dieser Gegenstand thematisiert. Abschließend wird auch die Durchführung von Spielen in Präsenz- und Onlineveranstaltungen eingegangen.

Die didaktisch-methodischen Überlegungen sind grundsätzlich gut, es tauchen aber immer wieder auch Allgemeinplätze auf, auf die sicher verzichtet werden könnte: „Der Einsatz der Projektmethode als Methode ganzheitlichen Kompetenzerwerbs hat das Ziel einer Förderung von ganzheitlichem Lernen in übergreifenden Geschäftsprozessen. In diesem Zusammenhang sind alle Methoden des selbstgesteuerten und selbstorganisierten sowie entdeckenden Lernens von zentraler Bedeutung.“ (S. 149) Das ist natürlich nicht falsch, die besondere Stärke des Buchs liegt aber sicher in den Praxisbezügen und Spielerläuterungen.

Fazit: Das Werk bietet eine umfangreiche Sammlung an Spielen, Übungen und Trainings rund um den Gegenstand Chancengleichheit in beruflichen, gesellschaftlichen und familiären Konstellationen. Die Verknüpfung des Fachgegenstands mit den spielerischen Methoden gelingt überzeugend.

Andreas Wüste, Bonn

Erinnerungspolitik: ein heißes Eisen? Angriff auf ein Buch und seine Autorin

Charlotte Wiedemann (2022): Den Schmerz der Anderen begreifen – Holocaust und Weltgedächtnis

Berlin: Propyläen Verlag, ISBN 9783549100493,
288 Seiten, 22,00 Euro



Seit Jahrzehnten wird gestritten über die Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte nach 1945, den Umgang mit den Verbrechen des Nationalsozialismus, Erinnern und Gedenken an Holocaust und die Bedeutung für die Zukunft unseres Landes, Europas und die Welt. Die Debatten hatten und haben Auswirkungen auf unsere etablierte, spezifisch deutsche „Erinnerungskultur“, die an Jahrestagen

gern beschworen und gelobt, doch zunehmend als in Ritualen erstarrt kritisiert wird. Generationenwechsel, Globalisierung und Migration verändern die Perspektiven auf Geschichte und uns selbst. Es ist ein neuer, zeitgemäßer Blick erforderlich: weltoffen statt zwanghaft provinziell, vielfältig statt ego- und ethnozentrisch, neugierig und respektvoll statt gleichgültig und abschottend.

Charlotte Wiedemann, Publizistin, Auslandsreporterin und langjährige Dozentin in der Journalistenausbildung hat sich mit ihrem Buch im Frühjahr 2022 in diese Debatten eingemischt mit einem Plädoyer für ein „vielstimmiges Wir des Erinnerns“. Auf der Basis ihrer Auslandserfahrungen sowie relevanter wissenschaftlicher Literatur wirbt sie für ein globales Geschichtsbewusstsein, das andere, vergleichbare Leiderfahrungen in der Welt, vor allem die der Kolonialgeschichte, mit Empathie und Respekt in unsere national und eurozentrierte Erinnerungskultur einbezieht.

Ihr Buch wurde sehr positiv rezensiert (vgl. Brumlik 2022). Doch der „Dokumenta Skandal“, die Veränderung der politischen Stimmungen durch den Populismus und Rechtsruck in Europa und vor allem die Etablierung der rechtsextremen nationalreligiösen Regierung in Israel im November 2022 ließen dieses Buch und ihre Autorin rasch ins Visier höchster israelischer Politiker geraten.

Für den 9. November 2022 war im Goethe Institut in Tel Aviv eine Veranstaltung mit der Rosa-Luxemburg-Stiftung über zwei Traumata der israelischen Gesellschaft, Holocaust und Nakba, geplant: ein Dialog auf gleicher Augenhöhe jedoch explizit ohne beide Traumata gleichzusetzen! Das Konzept hatten der jüdische Holocaust Forscher Amos Goldberg und der palästinensische

Politologe Bashir Bashir schon einige Jahre früher entwickelt, in einem Sammelband mit verschiedenen wissenschaftlichen Beiträgen dazu in Ivrit und Englisch 2015 veröffentlicht und in einem Projekt mit der Böll-Stiftung erprobt. Eine deutsche Übersetzung gibt es nicht. Nun sollte dieser Dialog zusammen mit Charlotte Wiedemann auf der Basis ihres Buches in Israel stattfinden. Durch Intervention des israelischen Botschafters in Deutschland, Ron Prosor, wurde die Veranstaltung verboten.

Doch was in Tel Aviv nicht stattfinden durfte, wurde im Einstein Forum in Potsdam von Direktorin Susan Neiman, ermöglicht. Susan Neiman, die neben ihrer amerikanischen auch die israelische Staatsbürgerschaft besitzt, wollte sich mit diesem Verstoß gegen die Meinungsfreiheit nicht abfinden. Sie lud die beiden Wissenschaftler und die Autorin ein, am 2. Februar 2023 diesen Dialog im Einstein Forum durchzuführen. Am 13. März 2023 konnte Charlotte Wiedemann auf Einladung der Zeitschrift INTERNATIONAL auch in Wien ihr Buch vorstellen mit einer Lesung des beeindruckenden Kapitels über Riga und die zwiespältige Erinnerung in Lettland (vgl. beide vollständigen Veranstaltungen auf YouTube).

Doch der Antisemitismusverdacht gegen Charlotte Wiedemann und ihr Buch wurde von einem Minister der israelischen Regierung erneut entfacht: Am 20. Juli 2023 berichtete die Jerusalem Post, Amichai Chikli, Minister für Diaspora Angelegenheiten der jetzigen israelischen Regierung, habe sich in einem Brief an die deutsche Innenministerin Nancy Faeser über „schwerste antisemitische Ereignisse in Berlin und Potsdam“ beschwert wegen des verbotenen Vergleichs der Leiden der Holocaust Opfer mit denen von Palästinensern während der Nakba (vgl. Klein 2023). Die Begriffe hebräisch Shoah für den NS-Völkermord an den Juden und arabisch Nakba für Flucht und Vertreibung der Palästinenser im Krieg von 1948 bezeichnen sprachlich beide „Katastrophe“, doch den Begriff Nakba zu benutzen, unterliegt in Israel Verbotsvorschriften, die auch bei deutschen Gerichten Anwendung finden (vgl. Coituru 2022).

Chikli unterstellte insbesondere Charlotte Wiedemann, sie habe mit ihrem Buch und bei Veranstaltungen in Potsdam und in Berlin durch Vergleiche der Shoah mit der Nakba, die Singularität der Shoah in Frage gestellt und Antisemitismus gefördert. Dies sei von der deutschen Regierung unterstützt worden. Deswegen verlangte Chikli sofortiges Handeln, genaue Untersuchung der Verfehlungen und eine Entschuldigung der deutschen Regierung. Diese Beschwerde ist ein ungeordnetes Sammelsurium von vermeintlich antisemitischen Vorfällen, besonders die Anklagen gegen Charlotte Wiedemann strotzen von absurden Unterstellungen und inakzeptablen politischen Belehrungen (vgl. Shamir 2023).

Doch nun zum Buch selbst, und weshalb es gerade jetzt so wichtig ist: Mit der Singularität der Shoah setzt sie sich im Kapitel über Treblinka und einem weiteren Kapitel unmissverständlich auseinander, ebenso mit Vergleichen als notwendiger und legitimer historischer Methode. Es bedeute eben nicht Gleichsetzung von Ereignissen und Leiden, was ihr unterstellt wurde, und sie stellt klar: „Aber wer die Shoah benutzt, um anderes Leid zu degradieren, hat ihre wichtigste Lehre nicht verstanden“.

Charlotte Wiedemann wirbt für „Erinnern für eine Welt, in der es keine Hierarchie der Leiderfahrung mehr gibt und keinen Schmerz, der nicht zählt“. Es sei aus zwei persönlichen Anliegen entstanden. Ihr als Deutsche, geboren 1954, geht es um die Verantwortung für die Verbrechen des Nationalsozialismus, doch ebenso, die Shoah im Zentrum unserer Verantwortung zu halten. Zugleich plädiert sie, dass Europäer sich bewusst werden sollten, dass der Zweite Weltkrieg ein globales Ereignis war. Aufgrund ihrer Erfahrungen als Journalistin in der muslimischen Welt, in Ländern West- und Ostafrikas, Lebensjahren in Südostasien, verbindet sie durchgängig dortige Orte, Schicksale und Leiden von Opfern kolonialer genozidaler Gewalt mit den traumatischen Erfahrungen von Menschen in Europa. In sechzehn Kapiteln lässt sie teilhaben an ihrer persönlichen Suche und historischen Bewusstwerdung mit ihren Reisen zu Menschen, die bis heute Traumata von Kolonialismus und Folgen des Zweiten Weltkriegs zu bewältigen haben, denen wir im gesicherten Europa jedoch Respekt und Teilhabe verweigern, wenn sie als Flüchtlinge nach Europa kommen. Charlotte Wiedemann möchte Brücken zu Erfahrungswelten bauen, die in unserer Erinnerungskultur nicht, nicht mehr oder gar nicht verortet sind.

Von der Fülle der Beispiele für die Komplexität von Erinnern und Vergessen können hier nur einige exemplarisch erwähnt werden:

- Im ersten Kapitel erinnert sie an die Millionen Kolonialsoldaten in der französischen und der britischen Armee, sowie Afroamerikaner in der US-Armee, die für die Befreiung Europas vom Nationalsozialismus kämpften und dabei ums Leben kamen. Ihre Schicksale wurden lange verdrängt, auch von denen, die sie in den Kampf schickten. Unter dem Eindruck des aktuellen russischen Angriffskrieges auf die Ukraine schließt sie im letzten Kapitel den Kreis ihrer Betrachtungen mit „Assoziationen zur Ukraine“ ab. Sie erinnert daran, dass die Ukraine als „Lebensraum und Kornkammer“ im Zentrum der NS-Kolonialpolitik stand und mehr als sieben Millionen Menschen das Leben kostete. Eines der ersten ukrainischen Opfer des putinschen Angriffskrieges war Borys Romantschenko, der als Zwangsarbeiter vier KZ überlebte. Er starb am 18. März 2022 durch einen Bombenangriff in seiner Wohnung. Geschichte wiederholt sich nicht, wird behauptet, Oh doch! Am Beispiel der ukrainischen Stadt Mariupol lässt sich von 1920 bis in unsere Tage verfolgen, wie Schauplätze in einem Jahrhundert mehrfach

von Zerstörung und neuem Leid überzogen wurden, wenn sie nur unzureichend erinnert werden.

- Während 1945–49 in den Nürnberg Prozessen ‚Crimes Against Humanity‘ verhandelt und abgeurteilt wurden, verübten gleichzeitig im Prozess als Ankläger vertretene Kolonialstaaten außerhalb Europas unmenschliche Handlungen: in Französisch Algerien, Britisch-Malaya, Niederländisch Indonesien, um die Unabhängigkeitsbestrebungen der dortigen Kolonisierten zu unterdrücken. Als im algerischen Ort Sétif und anderen Städten am 8. Mai 1945 Menschen zusammenkamen, um das Kriegsende zu feiern, eröffneten französische Siedler das Feuer auf sie, unterstützt von französischer Armee und Luftwaffe, und töteten 45.000 Menschen, die auf das versprochene Ende auch ihrer kolonialen Entrechtung gehofft hatten. 2023 entschuldigte sich der niederländische König Willem-Alexander für alle Formen der Unfreiheit und Sklaverei erst kurz vor dem 150. Jahrestag des 1. Juli, dem „KetiKoti“ Tag der Abschaffung der Sklaverei in den Niederländischen Kolonien 1863, der damit endlich zum Feiertag in den Niederlanden erklärt wurde.

Durch die atmosphärischen Beschreibungen der Orte, die Charlotte Wiedemann aufsuchte, ihre persönliche Zuwendung zu den Menschen, die sie traf und befragte, vermittelt sie überzeugend ohne Moralisierung und Polemik, worauf es ankommt: Empathie und Solidarität. Ihr an Beispielen reiches Buch ist das Ergebnis ihrer langjährigen, ehrlichen Auseinandersetzung mit sich und mit den Themen koloniale Verbrechen und Genozid, Rassismus, Nationalsozialismus und Shoah, und auf welche Weise diese Erfahrungen und die Erinnerungen in Beziehung zueinander stehen. Damit die dominierende nationale Perspektive in unserer Erinnerungskultur gebrochen wird, ist dieses Buch ebenso nachdrücklich zu empfehlen wie weitere Bücher der Autorin, etwa „Vom Versuch nicht weiß zu schreiben. Oder wie Journalismus unser Weltbild prägt“ (Köln: Papy Rossa 2018) und „Der lange Abschied von der weißen Dominanz“ (München: dtv 2019).

Literatur

- Brumlik, Micha (2022): Charlotte Wiedemann „Den Schmerz der Anderen begreifen“: Globale Empathie, in: Frankfurter Rundschau vom 30.6.2022
- Croituru, Joseph (2022): Schoa und Nakba: Zweierlei Urkastastrophen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 20.1.2022
- Klein, Zvika (2023): Israeli minister demands accountability for Berlin’s Holocaust comparison, in: The Jerusalem Post vom 20.7.2023
- Shamir, Jonathan (2023): Israeli Minister Complains to Germany Over ‘Antisemitic’ Event in Berlin. But Did It Happen?, in: Haaretz vom 24.7.2023

Annegret Ehmman, Berlin

Mit linearem Zukunftsdenken brechen!

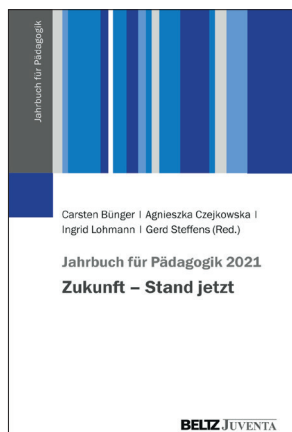
Carsten Büniger / Agnieszka Czejkowska / Ingrid Lohmann / Gerd Steffens (2022): Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt

Weinheim und Basel: Beltz Juventa,

ISBN 978-3-7799-6865-8 (Print),

ISBN 978-3-7799-6866-5 E-Book (PDF), 339 Seiten, 39,95

Euro Verlag, ISBN 9783549100493, 288 Seiten, 22,00 Euro



Was sind Merkmale pädagogischer Zukunftsbezüge unter Betrachtung gegenwärtiger globaler gesellschaftlicher Entwicklungen? Dieser Frage widmet sich der Sammelband „Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt“. Die Herausgeber*innen stellen die gesellschaftlichen Ausgangslagen 2001 und 2021 gegenüber. Der Vergleich dient als

Reflexionsfolie zur Verhältnisbestimmung von Bildung und Zukunft: Bewusster und dringlicher als vor 20 Jahren nehmen Menschen heute die Aufgabe wahr, Probleme globaler Vielfachkrisen anzugehen und sich über die Beschaffenheit einer sozial-ökologischen Transformation zu verständigen. Das gesellschaftliche Zukunftsverhältnis leiten die Herausgeber*innen von Kontingenz- und Ungewissheitserfahrungen ab sowie der Notwendigkeit, auf das Wissen über die Auswirkungen nicht-nachhaltiger Lebensweisen zu reagieren (S. 10 f.). Trotz Schnelllebigkeit und Krisenhaftigkeit verstehen sie Zukunft als einen „Möglichkeitsraum kollektiver Erörterung und Gestaltung“ (S. 13). Anhand kritischer Bildungsforschung geben die einzelnen Beiträge Einblicke in gegenwärtige Positionen, Reflexions- und Suchprozesse.

Die Autor*innen sind in der Forschung, Lehre sowie der (außer)schulischen Bildung tätig. Ihre theoretischen und empirischen Beiträge formulieren bildungsphilosophische (Hosseini-Eckhardt) und didaktische Überlegungen (Barbehön / Wohnig), politische Forderungen zu den Folgen von Corona auf junge Menschen (Wischmann) oder verorten sich an Schnittstellen von Wissenschaft und Praxis (Merck). Der Band gliedert sich in die vier Themenbereiche: (1) Zukunftsbilder und ihr Wandel, (2) Gesellschaftspolitische Zukunftsbezüge zwischen Öffnung und Schließung, (3) Zukunftsbezüge einer Pädagogik der Gegenwart, (4) Situiertere Zukünfte – Generationenerfahrungen und Aufbrüche. Die Bezeichnung der Themenbereiche sowie die Zuordnung der einzelnen Beiträge bleiben z.T. unklar. Inklusive eines historischen Stichworts zur Zukunft der Kritik

(Sonderegger) und eines Jahresrückblicks auf Corona-Diskurse (Steffens) enthält das Jahrbuch 23 Beiträge.

Der erste Themenbereich behandelt sich verändernde Zukunftsentwürfe. David Salomon zeichnet die Ästhetik des aktuell so erfolgreichen Zukunftsnarrativs der Dystopie nach. Sie passe zu den derzeitigen Verkettungen globaler Krisen, doch müsse Dystopie nicht als Kritik utopischer Entwürfe verstanden werden, sondern könne selbst Ort kritisch-utopischen Denkens sein (S. 24). Barbara Platzer greift im Abschnitt „Zwischen Öffnung und Schließung“ die Gegenwartsanalyse eines Jugendrats auf, die sie als real-dystopisch charakterisiert: sei Zukunft in der Moderne ein Gestaltungsprojekt gewesen, so werde Zukunft heute als mehrdimensionale Bedrohung wahrgenommen und schließlich in Frage gestellt. Wie können wir uns die Gestaltung möglicher Zukünfte offenhalten? Platzer argumentiert für eine Kritik an linearem, fortschrittsgebundenem Zukunftsdenken sowie seiner Historie und schlägt einen neuen Sinn für Zeitlichkeit im Namen radikaler Aufklärung vor (S. 92 f.). Im dritten Teil „Zukunftsbezüge einer Pädagogik der Gegenwart“ zeigen Julia Lingenfelder und Bettina Lösch, was die kritische politische Bildung zur Umsetzung einer sozial-ökologischen Transformation als Zukunftsmöglichkeit beitragen kann: Gesellschaftskritische Analysen sollen inhaltlicher Bestandteil politischer Bildungspraxis sein (S. 164). Didaktisch könnten anhand kritischer politischer Bildung u. a. emanzipatorische Erfolgsgeschichten sichtbar gemacht werden. So kann politische Bildung Gestaltungsmut fördern anstatt z. B. als Mittel der Extremismusprävention zu fungieren. Die Autor*innen des letzten Teilkapitels haben mit einer vorgestellten Linearität von Entwicklung und Zeit abgeschlossen. So untersucht Friedemann Derschmidt anhand eines künstlerischen Projekts ideologische Dis-/Kontinuitäten anhand eugenischer „Rassentheorie“ aus der Zeit vor und während des Nationalsozialismus. Er stellt die zeitliche Verwobenheit von Generationen heraus: Zukunftsgestaltung braucht für ihn die Aufarbeitung von Vergangenheit (S. 224).

Was macht Zukunft nun gegenwärtig für verschiedene Pädagogikfelder aus? Mehr als vor 20 Jahren geht es um eine Auseinandersetzung mit der Gewordenheit der Verhältnisse und der politischen Beschaffenheit. Eine Fähigkeit, so Ruth Sonderegger, um mit der Ungesicherheit von Zukunft umzugehen, sei die Kritik: Sie unterstützt und fordert heraus (S. 292). Die Beiträge geben weder finale Antworten noch konkrete Handlungsempfehlungen. Sie schließen ab mit großen Wahrheitserzählungen und reichen von fundierten Analysen hin zu polemischen Beiträgen.

Eva Küssner, Kassel

Herausgeber

Deutsche Vereinigung für
Politische Bildung NW e.V.
(www.dvpb-nw.de)

Mitherausgeber*innen und Redaktion

Dr. Kuno Rinke (verantw.)
Steinacker 1, 53229 Bonn
kuno.rinke@dvpb-nw.de

Andreas Wüste

andreas.wueste@dvpb-nw.de

Dr. Franziska Wittau

franziska.wittau@uni-bielefeld.de

Antje Menn

antje.menn@dvpb-nw.de

Mitarbeit beim Lektorat

Antje Krawietz-Hüll

Geschäftsstelle DVPB NW e.V.

Postfach 2150

48008 Münster

geschaeftsfuehrung@dvpb-nw.de

Politisches Lernen online

<https://pl.budrich-journals.de> | <https://dvpb-nw.de/zeitschriften>

Hier finden Sie nach und nach auch die wesentlichen Beiträge früherer Hefte.

Erscheinen und Bezugsbedingungen:

Die Zeitschrift „Politisches Lernen“ erscheint zweimal jährlich als Doppelheft mit einem Umfang von ca. 80 Seiten.

Für Mitglieder der DVPB NW e.V. ist das Abo im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Einzelheft Print/Online: 15,00 €

Jahresabonnement Print + Online oder nur Online: Institutionen 55,00 €; Privat 29,00 €

Jahresabonnement Print: Institutionen 43,00 €; Privat 25,00 €

Die Preise verstehen sich inkl. Mehrwertsteuer zuzüglich Versandkosten bei Printexemplaren.

Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist drei Monate zum Jahresende.

Abonnements- und Anzeigenverwaltung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen.

Tel. +49 (0) 02171 79491 50 – zeitschriften@budrich.de

www.budrich.de | www.budrich-journals.de | www.shop.budrich.de

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO2-kompensierte Produktion

© 2023 Verlag Barbara Budrich, Opladen • Berlin • Toronto

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

Anzeigenverwaltung beim Verlag. Aktuelle Mediadata/Anzeigenpreisliste: POL23 vom 01.02.2023.

Die Redaktion stellt den Autor*innen frei, in welcher Weise sie eine gendergerechte Schreibweise anwenden möchten.

Titelfoto: [wwwuppertal](https://www.flickr.com/photos/wwwuppertal/10277288833/sizes/l/) CC BY 2.0 <https://www.flickr.com/photos/wwwuppertal/10277288833/sizes/l/>

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de



Fördern Sie mit uns das Nachdenken über den Holocaust

Generalstaatsanwalt Fritz Bauer
Foto: Schindler-Foto-Report

Fritz Bauer Institut *Geschichte und Wirkung des Holocaust*

Das Fritz Bauer Institut ist eine unabhängige, zeitgeschichtlich ausgerichtete und interdisziplinär orientierte Forschungs- und Bildungseinrichtung. Es untersucht und dokumentiert die Geschichte der nationalsozialistischen Massenverbrechen – insbesondere des Holocaust – und deren Wirkung bis in die Gegenwart. Ein Schwerpunkt seiner Arbeit ist die Vermittlung der einschlägigen deutschen und internationalen Forschung durch Publikationen, Vortragsveranstaltungen und Ausstellungen.

Im Jahr 1995, 50 Jahre nach der Befreiung vom Nationalsozialismus, wurde das Fritz Bauer Institut vom Land Hessen, der Stadt Frankfurt am Main und dem Förderverein Fritz Bauer Institut e.V. als Stiftung bürgerlichen Rechts mit Sitz in Frankfurt am Main ins Leben gerufen. Das Institut trägt den Namen Fritz Bauers und ist seinem Andenken verpflichtet. Fritz Bauer (1903–1968), jüdischer Remigrant und seit 1956 hessischer Generalstaatsanwalt, kämpfte für die Rekonstruktion des Rechtssystems in der Bundesrepublik Deutschland und für die strafrechtliche Verfolgung von NS-Verbrechern. Dem israelischen Geheimdienst Mossad gab er den entscheidenden Hinweis auf den Aufenthaltsort Adolf Eichmanns, der daraufhin in Argentinien gefasst und 1961 in Jerusalem vor Gericht gestellt werden konnte. Fritz Bauer war der maßgebliche Initiator der Frankfurter Auschwitz-Prozesse (1963–1965). Er verstand die Prozesse als Selbstaufklärung der deutschen Gesellschaft in den Bahnen des Rechts.

Im Jahr 2017 wurde der Lehrstuhl zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, der erste in der Bundesrepublik Deutschland zu diesem Themenfeld, geschaffen und am Historischen Seminar der Goethe-Universität angesiedelt. Der Lehrstuhl ist mit der Leitung des Fritz Bauer Instituts verbunden.

Förderverein *Fritz Bauer Institut e.V.*

Der Förderverein des Fritz Bauer Instituts konstituierte sich im Januar 1993 in Frankfurt am Main. Er ist eine tragende Säule des Instituts und hat durch das ideelle und finanzielle Engagement seiner Mitglieder und Spender wesentlich zur Gründung der Stiftung beigetragen. Der Verein sammelt Spenden für die wissenschaftliche, pädagogische und dokumentarische Arbeit des Instituts, er schafft neue Kontakte und stößt gesellschaftliche Debatten an. Ein mitgliederstarker Förderverein setzt ein deutliches Signal bürgerschaftlichen Engagements und kann die Interessen des Instituts wirkungsvoll vertreten. Zu den zahlreichen Mitgliedern gehören bekannte Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, Verbände, Vereine, Institutionen und Unternehmen sowie zahlreiche Landkreise, Städte und Gemeinden. Vereinsmitglieder erhalten regelmäßig Einladungen zu Veranstaltungen des Fördervereins und des Instituts. Die jährlich im Herbst erscheinende *Einsicht – Bulletin des Fritz Bauer Instituts* und den im Frühjahr publizierten *Jahresbericht des Fritz Bauer Instituts* bekommen sie kostenlos zugesandt.

Werden Sie Mitglied im Förderverein, oder unterstützen Sie unsere Arbeit durch eine Spende!

Jährlicher Mindestbeitrag: € 60,- / Partnerbeitrag: € 100,- /
ermäßigt, Schüler und Studenten: € 30,-
Frankfurter Sparkasse, BIC: HELADEF1822
IBAN: DE43 5005 0201 0000 3194 67
Gerne schicken wir Ihnen weiteres Informationsmaterial zu.

Förderverein Fritz Bauer Institut e.V.
Norbert-Wollheim-Platz 1, 60323 Frankfurt am Main
Telefon: +49 (0)69.798 322-39
verein@fritz-bauer-institut.de
www.fritz-bauer-institut.de