

Zeitschrift der Deutschen Vereinigung  
für Politische Bildung NW



## Thema

*Karim Fereidooni*

Hamas-Terror, Gaza-Krieg, Nahost-Konflikt  
50 Handlungsmöglichkeiten für Lehrer\*innen

*Astrid Wolters*

Ein Kriegsgräberdienst als Bildungsanbieter

*Anton Meier*

NS-Gedenkstätten als Räume, den Erinnerungen  
Gehör zu verschaffen

*Martin Koch*

Simulationen von Verhandlungen im UN-Sicherheitsrat

## Diskussion

*Ulrich van der Heyden*

Ein Kommentar zur Wahrnehmung des „Globalen Südens“

*Doreen Cerny*

Gesellschaftsentwürfe und schulisches Handeln

*Karl-Heinz Klär*

Aus der Sackgasse der identitären Weltflucht

## Fachdidaktische Werkstatt

*Leena Ferogh*

Das EU-geförderte PRACTICE Programm

*Michael Johann*

Politische Internet-Memes

*Franziska Wittau und Ulf Kerber*

„Deine Insel“: Genetisches Lernen trifft Lernen über Medien

*Lothar Müller und Laura Oswald*

Frieden und Bildung:

Eine Ausstellung von Lehramtsstudierenden

## DVPB NW aktuell

# AUSSCHREIBUNG

Das Verständnis für wirtschaftliche Zusammenhänge ist eine wesentliche Grundlage für gesellschaftliches und politisches Engagement. Dieses Verständnis sollte möglichst bereits in der Schule gefördert werden.

Vor diesem Hintergrund vergibt die HANS TRAPPEN STIFTUNG alle zwei Jahre den

## HANS TRAPPEN PREIS FÜR INNOVATIVE WIRTSCHAFTSDIDAKTIK.

Mit dem Preis sollen Unterrichtsvorhaben ausgezeichnet werden, die ökonomisches Wissen für die schulische Bildung anschaulich vermitteln und Zusammenhänge transparent sowie einleuchtend darstellen.

Der Preis ist mit 5.200 € dotiert und wird dreigeteilt:

**1. Preis: 3.000 €    2. Preis: 1.500 €    3. Preis: 700 €**

Der Preis wird öffentlichkeitswirksam verliehen. Die preisgekrönten Beiträge werden auf der Webseite des Vereins ÖKONOMIE IM UNTERRICHT E.V. veröffentlicht. Zudem kann den Preisträger(inne)n die Gelegenheit geboten werden, ihr Konzept auf der Sommerakademie des Vereins vorzustellen.

### Teilnahmebedingungen

Teilnahmeberechtigt sind Einzelpersonen und Teams. Die pädagogische oder ökonomische Qualifikation der Autor(inn)en ist nachrangig. Bewerbungsschluss ist der **30. NOVEMBER 2024**.

Es können nur Einreichungen berücksichtigt werden, die bis zu diesem Tag in der Geschäftsstelle der HANS TRAPPEN STIFTUNG eingehen (s.u.). Mit der Bewerbung gewähren die Autor(inn)en der HANS TRAPPEN STIFTUNG bzw. dem mit ihr kooperierenden Verein ÖKONOMIE IM UNTERRICHT E.V. die Nutzungsrechte an den prämierten Beiträgen.

### Preiskriterien

Prämiert werden ausgearbeitete, einsatzfähige und im besten Fall erprobte, innovative Unterrichtsvorhaben, insbesondere zahlenbasierte Simulationen - Planspiele - rollengestützte Diskussionsformate - ökonomische Experimente - Arbeit mit Fallbeispielen - Formate, die den kritischen Umgang mit Modellen und Daten befördern. In Frage kommen Unterrichtsvorhaben für alle Altersgruppen.

### Bewerbung

Jeder Bewerbung ist ein einseitiges Deckblatt voranzustellen, in der die Autor(inn)en kurz zur Innovativität und zur Einsatzfähigkeit in der Schule Stellung nehmen sollen. Das Deckblatt können Sie abrufen unter: [https://www.deutsches-stiftungszentrum.de/sites/dsz/files/2024-03/hans-trappen-preis\\_bewerbungsformular.pdf](https://www.deutsches-stiftungszentrum.de/sites/dsz/files/2024-03/hans-trappen-preis_bewerbungsformular.pdf)

Vollständige Bewerbungen (Deckblatt, Unterrichtskonzept und ggf. Anhänge) sind ausschließlich per E-Mail im pdf-Format zu richten an

Herrn Klaus Kuli, HANS TRAPPEN STIFTUNG im STIFTERVERBAND  
klaus.kuli@stifterverband.de,  
Tel. 0201 8401-160

### Entscheidung

Über die Preisvergabe entscheidet eine unabhängige Jury, die von der HANS TRAPPEN STIFTUNG und ÖKONOMIE IM UNTERRICHT E.V. berufen wird und die auch aus der Zielgruppe, also Schülerinnen und Schülern, besetzt wird. Die Entscheidung muss durch das Kuratorium der HANS TRAPPEN STIFTUNG bestätigt werden.

Der Rechtsweg gegen die Entscheidung der Preisjury und des Kuratoriums ist ausgeschlossen.

Für Rückfragen stehen Herr Kuli (s.o.) oder Herr Ulrich Krüger, ÖKONOMIE IM UNTERRICHT E.V., Tel. 0163 4806 449 gern zur Verfügung.

**Editorial**

Der aktuelle Diskurs über Krieg und Frieden wird durch den russischen Überfall auf die Ukraine und den Hamas-Terror gegen Israel sowie den damit jeweils verbundenen Folgen dominiert. Daneben existieren – vielfach schon seit Jahren – zahlreiche weitere Konflikte, die in der öffentlichen Aufmerksamkeit weit weniger Raum einnehmen. Im Jahr 2022 gab es allein 55 militärische Konflikte mit staatlicher Beteiligung, acht von ihnen Kriege mit mehr als 1.000 kampfbedingten Todesfällen in einem Kalenderjahr. Insgesamt sind 2022 mindestens 237.000 Menschen in Kriegen und Konflikten getötet worden (vgl. <https://ucdp.uu.se/year/2022>; 15.4.2024).

Friedensbildung als Teil schulischer wie außerschulischer Politischer Bildung ist angesichts dieser Lage aktueller und notwendiger denn je. Im Schwerpunktthema leistet das vorliegende Heft einen Beitrag zur Frage, auf welche Herausforderungen sie dabei trifft und wie sie gestaltet werden kann. *Karim Fereidooni* zeigt Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte zum Hamas-Terror, Gaza-Krieg und Nahost-Konflikt auf. Die Rolle der Versöhnungs- und Erinnerungspolitik im Rahmen der Friedensbildung thematisieren *Astrid Wolters* am Beispiel des Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V. und *Anton Meier* am Beispiel der NS-Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne. *Martin Koch* beleuchtet das Potenzial von Simulationen von Verhandlungen im UN-Sicherheitsrat. Hinzu kommen Beiträge zur DISKUSSION, zur WERKSTATT, zur DVPB NW aktuell sowie REZENSIONEN.

Allen Autorinnen und Autoren sei für ihre Mitarbeit am Heft herzlich gedankt.

In eigener Sache: Mit Heft 3-4|2023 Politisches Lernen „Kommunen in Bewegung“ hat sich Andreas Wüste aus der Redaktion verabschiedet. Die letzten neun Jahre seit Heft 1-2|2015 waren geprägt von einer stets professionellen, unkomplizierten und freundschaftlichen Zusammenarbeit. Es war immer eine Freude, gemeinsam 18 Hefte zu konzipieren, Autorinnen und Autoren zu gewinnen und die Ausgaben zu finalisieren.

*Kuno Rinke*

# Inhalt

## THEMA

2

Hamas-Terror, Gaza-Krieg, Nahost-Konflikt – 50 Handlungsmöglichkeiten für Lehrer\*innen  
*Karim Fereidooni* ..... 2

Ein Kriegsgräberdienst als Bildungsanbieter:  
 Der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V.  
*Astrid Wolters* ..... 6

NS-Gedenkstätten als Räume, den Erinnerungen Gehör zu verschaffen  
*Anton Meier* ..... 10

„Künftige Geschlechter vor der Geißel des Krieges bewahren“ – Simulationen von Verhandlungen im UN-Sicherheitsrat  
*Martin Koch* ..... 15

## DISKUSSION

20

Am deutschen Wesen soll auch heute noch die Welt genesen  
*Ulrich van der Heyden* ..... 20

Gesellschaftsentwürfe und schulisches Handeln: Erfahrungsräume von Lehrer\*innen und deren Bedeutsamkeit für ihr berufsbezogenes Handeln  
*Doreen Cerny* ..... 26

Aus der Sackgasse der identitären Weltflucht  
*Karl-Heinz Klär* ..... 30

## FACHDIDAKTISCHE WERKSTATT

37

Das EU-geförderte PRACTICE Programm zur Prävention von Radikalisierung in der Schulbildung  
*Leena Ferogh* ..... 37

Politische Internet-Memes als Herausforderung für die Politische Bildung: Eckpfeiler einer Meme-Literacy  
*Michael Johann* ..... 42

„Deine Insel“: Genetisches Lernen trifft Lernen über Medien  
*Franziska Wittau und Ulf Kerber* ..... 48

Frieden und Bildung: Eine Ausstellung von Lehramtsstudierenden  
*Lothar Müller und Laura Oswald* ..... 54

## DVPB NW aktuell

58

## REZENSIONEN

60

Karim Fereidooni

## Hamas-Terror, Gaza-Krieg, Nahost-Konflikt – 50 Handlungsmöglichkeiten für Lehrer\*innen

In diesem Beitrag fasse ich meine (außer)universitären Erfahrungen in der Lehrer\*innen- und -fortbildung seit dem 7.10.2023 zusammen, indem ich 50 Handlungsvorschläge für Lehrer\*innen im Umgang mit dem Hamas-Terror, den Gaza-Krieg und den Nahost-Konflikt präsentiere.

Nach dem 7.10.2023 hat mir eine meiner Masterstudentinnen, die sich im schulischen Praxissemester befindet, nach ihrer mündlichen Prüfung diese Frage gestellt: „Herr Fereidooni, unser Schulleiter hat uns Lehrkräften eine Mail geschrieben, in der er uns verboten hat über den 7.10. und den gesamten Nahost-Konflikt zu sprechen. Was soll ich machen?“

Ich habe ihr gesagt, dass sie sich über diese Dienstanweisung hinwegsetzen soll, denn Lehrkräfte müssen mit ihren Schüler\*innen über den Terror am 7.10., den Gaza-Krieg sowie über den gesamten Nahost-Konflikt sprechen. Wenn Lehrer\*innen nicht über diese Dinge mit ihren Schüler\*innen sprechen, werden Schüler\*innen die Schule als eine Institution wahrnehmen, die nichts mit ihrer Lebensrealität zu tun hat.

Ich habe ihr drei Guidelines mit auf den Weg gegeben:

1. Der 7.10. muss im Unterricht als Terrorakt verurteilt werden. Die Hamas ist eine Terrororganisation und keine Widerstandsbewegung. Jüdisches Leben zählt.
2. Das Existenzrecht Israels darf nicht angezweifelt werden.
3. Die Palästinenser\*innen haben das Recht auf einen eigenen Staat. Muslimisches Leben zählt.

Im Rahmen der Thematisierung des Terrors am 7.10. darf es keine Multiperspektivität im Unterricht geben, denn es wurden 1.400 Menschen ermordet, sowie über 200 Menschen entführt und zwar von der Hamas. Nur eine Seite hat Gewalt ausgeübt. Wenn allerdings im Unterricht über den gesamten Nahost-Konflikt gesprochen wird, muss die Lehrkraft

multiperspektivisch über die gegenseitigen Verletzungsverhältnisse der letzten 80 Jahre aufklären, denn der Konflikt und der daraus resultierende Schmerz kann nicht lediglich einer Seite zugeschrieben werden.

Derzeit gehen einige jüdische Schüler\*innen in Deutschland aus Angst vor antisemitischen Übergriffen nicht in die Schule. Homeschooling wurde für sie eingerichtet. Muslimische Schüler\*innen in Deutschland haben Angst in der Schule als Terrorist\*innen gebrandmarkt zu werden und finden sich in Verhörsituationen wieder. Sie werden häufig pauschal als Antisemit\*innen diffamiert. Zudem haben sie oftmals nicht die Möglichkeit, über das Leid in Gaza zu sprechen.

Lehrer\*innen werden den Nahost-Konflikt nicht lösen können, wozu sie aber beitragen können, ist, den Lern- und Lebensort Schule für alle Schüler\*innen zu einem gleichermaßen angenehmen Ort zu machen. Dazu gehört, dass sie allen Schüler\*innen Raum geben, um über Gefühle zu sprechen.

Die Institution Schule ist für viele junge Menschen der einzige Ort, in dem sie mit anderen Meinungen konfrontiert werden. Diesen Schutzraum Schule müssen Lehrer\*innen aufrechterhalten. Die Schule besitzt für viele Schüler\*innen eine Korrektivfunktion. Die demokratischen Werte unserer Gesellschaft erlernen viele junge Menschen erst in der Schule und nicht zu Hause.

Die Ergebnisse der Mitte Studie (vgl. Zick et al. 2023) verdeutlichen, dass Antisemitismus ein gesamtgesellschaftliches Problem ist und nicht alleinig auf muslimische Menschen abgewälzt werden kann. Der Anteil von Muslim\*innen an unserer Gesellschaft beträgt 6,2 bis 6,7 %, wäh-

rend die Zustimmungswerte zu antisemitischen Aussagen bei 20% bis 30% liegen (vgl. Zick et al. 2023). Richtig ist aber auch, dass Menschen mit niedrigem formalen Bildungsabschluss, AfD-Wähler\*innen und Muslim\*innen antisemitischen Aussagen stärker zustimmen (vgl. Hirndorf 2023). So zu tun, also ob die nicht muslimische deutsche Bevölkerung frei von antisemitischem Denken wäre, wird der gesellschaftlichen Realität nicht gerecht. Denn antiisraelischer Antisemitismus wird von einer breiten Bevölkerungsgruppe geteilt (Friedrichs et al. 2022).

Lehrkräfte dürfen es nicht zulassen, dass Minderheiten gegeneinander ausgespielt werden, denn die Funktionslogik von Antisemitismus funktioniert nach dem Prinzip: „Teile und herrsche!“

Forschungsarbeiten unserer Arbeitsgruppe zeigen, dass Lehrer\*innen nicht gut ausgebildet sind, um Antisemitismus zu begegnen und häufig tragen gerade Lehrer\*innen antisemitische Phantasien und Wissensbestände in die Klasse hinein (Salzmann et al. in Druck). Wir konnten in unserer Studie belegen, dass jüdische Menschen häufig in Konfliktsituationen in den Schulbüchern vorkommen. Wenn jüdische Menschen überhaupt dargestellt werden, dann im Kontext von mittelalterlicher Judenverfolgung, Holocaust und Nah-Ost-Konflikt. Ganz normales jüdisches Leben in Deutschland spielt in den meisten Schulbüchern keine Rolle. Analog dazu haben wir im Unabhängigen Expertenkreis Muslimfeindlichkeit (2023), 761 Schulbücher danach untersuchen lassen, ob und wenn ja, wie Muslim\*innen und *der Islam* vorkommen. Wenn muslimische Menschen überhaupt in Schulbüchern vorkommen, dann in den allermeisten Fällen in negativen Zusammenhängen. Weder das plurale jüdische noch muslimische Leben wird in den gängigen Schulbüchern abgebildet.

Um Menschenfeindlichkeit in der Schule nachhaltig zu bekämpfen, müssen wir in der ersten und zweiten Phase der Lehrer\*innenbildung stärker zu den Themen Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus arbeiten. Professuren müssen geschaffen werden, die Lehrer\*innenbildung und Demokratiefeindlichkeit fokussieren.

Ich fordere ein Sondervermögen für die Bildung. Wir brauchen kleinere Klassen und mehr Zeit für Lehrer\*innen, an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen sowie gute Konzepte der schulischen und außerschulischen Kooperation.

Seit dem 7.10.2023 habe ich viele Fortbildungen durchgeführt. Aus diesen Erfahrungen habe ich die folgenden 50 Handlungsempfehlungen im Umgang mit dem Hamas-Terror, dem Gaza-Krieg und dem Nahost-Konflikt entwickelt. Zahlreiche Verweise auf Videos und weitere Quellen zu den jeweiligen Thesen sind auf meiner Webseite zu finden: <https://www.karim-fereidooni.de/50-handlungsempfehlungen-hamas-gaza-nahostkonflikt/>



### 1. Ich akzeptiere Möglichkeiten und Leerstellen des Unterrichts.

- Ich stelle mich der Situation und schweige nicht über den Hamas-Terror, den Gaza-Krieg und den Nahost-Konflikt.
- Ich habe nicht den Anspruch, in einer Unterrichtsstunde den Hamas-Terror, den Gaza-Krieg und den Nahost-Konflikt erklären zu wollen.
- Ich bereite mich emotional auf den Unterricht vor. Ich rede mit meinen Schüler\*innen über meine und ihre Gefühle. Ich halte es aus, wenn jüdische und muslimische Schüler\*innen über Leid, Trauer, Vertreibung und Tod sprechen.
- Ich versuche meine Schüler\*innen anzuregen, Fragen zum Hamas-Terror, zum Gaza-Krieg und zum Nahost-Konflikt zu stellen, die ich im Nachgang (mit einer gewissen Vorbereitungszeit) versuche zu beantworten.
- Ich gebe zu, wenn ich Sachverhalte (noch) nicht erklären kann.
- Ich bereite mich fachlich auf den Unterricht vor. Ich nehme mir die Zeit, um die Vielschichtigkeit dieses Komplexes zu durchdringen. Dafür lese ich Bücher, nehme an Vorträgen und Workshops teil.
- Ich nutze u.a. Bildungsmaterialien von Ufuq.de, der Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus (KIGA) oder von Amina Nolte und Sophia Müller, um Antworten auf die Fragen meiner Schüler\*innen zu finden. Ich bin mir aber bewusst, dass ich einige Dinge nicht erklären kann.

### 2. Ich nutze schulische und außerschulische Unterstützungsangebote.

- Ich fordere Hilfe von meiner Schulleitung und von meinen Kolleg\*innen ein, damit ich in meinen Bemühungen nicht alleine gelassen werde, den Hamas-Terror, den Gaza-Krieg und den gesamten Nahost-Konflikt zu thematisieren. Ich als Teil meiner Fachkonferenzen überlege gemeinsam mit meinen Kolleg\*innen, wie wir uns diesem Themenkomplex aus fachlicher und überfachlicher Perspektive nähern können.
- Ich als Teil der Schulgemeinde rege an, dass wir eine Projektwoche zu diesem Themenkomplex durchführen. Für diesen Tag laden wir externe Referent\*innen ein, z. B. vom Forum ziviler Friedensdienst.
- Ich setze mich dafür ein, dass bei zukünftigen Pädagogischen Tagen Referent\*innen eingeladen werden, die sich mit Demokratiebildung und Menschenfeindlichkeit beschäftigen, um von diesen Menschen zu lernen.
- Ich kooperiere mit außerschulischen Partner\*innen z. B. Meet a Jew (Zentralrat der Juden in Deutschland), Dialog von Shai Hoffmann und Jouanna Hassoun, schulpsychologischer Dienst und Systemberatung Extremismusprävention (Systex).
- Ich führe regelmäßig kollegiale Fallberatungen mit meinen Kolleg\*innen durch und melde mich für Supervision an, weil ich anerkenne, dass ich die Probleme meines Arbeitsalltags nicht alleine bewältigen kann.

- Ich setze mich dafür ein, dass multiprofessionelle Teams an unserer Schule Wirklichkeit werden und ich arbeite daran mit, dass ein Konzept der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen entwickelt wird.

### **3. Ich nehme die Multiperspektivität des Nahost-Konflikts ernst.**

- Ich thematisiere im Unterricht die gegenseitigen Verletzungsverhältnisse der letzten 80 Jahre dieses Konflikts in ihrer Multiperspektivität. Ich schiebe keiner Seite die alleinige Verantwortung/Schuld für den Nahost-Konflikt zu.
- Ich verurteile den Terrorismus, der am 7.10. stattgefunden hat und gleichzeitig thematisiere ich das menschliche Leid im darauffolgenden Gaza-Krieg.
- Ich halte es aus, wenn jüdische und muslimische Schüler\*innen unterschiedliche Perspektiven in den Unterricht hineintragen, die mit den universellen Menschenrechten vereinbar sind.
- Ich zeige Haltung gegen Menschenfeindlichkeit und lege klar dar, dass Gewalt gegen Menschen in diesem Konflikt kein (antikolonialer) Widerstandsakt ist.
- Ich versuche meinen Schüler\*innen demokratische Werte beizubringen und schweige nicht, wenn menschenfeindliche Positionen dargestellt werden. Ich bin nicht neutral, wenn menschenfeindliche Meinungen vertreten werden. Dazu gehört u. a., dass ich mit meinen Schüler\*innen über Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus spreche.
- Ich setze mich im Unterricht für das Existenzrecht Israels ein und gleichzeitig thematisiere ich die völkerrechtswidrige Annektierung von Teilen des palästinensischen Westjordanlands durch Israel.
- Ich nutze u. a. die Dokumentationen über Daniel Cohn-Bendit sowie das Auslandsjournal Extra mit Meron Mendel, um meinen Schüler\*innen die Vielfältigkeit der israelischen Gesellschaft darzustellen, sowie den Spielfilm Gaza Surf Club, um die Pluralität der palästinensischen Gesellschaft zu skizzieren.
- Ich spreche mich im Unterricht dafür aus, dass Palästinenser\*innen das Recht auf einen eigenen Staat haben und gleichzeitig thematisiere ich, dass die Ermordung von jüdischen Menschen keine antikoloniale Widerstandshandlung ist, weil Israel kein Apartheitsstaat ist.
- Ich lege im Unterricht dar, dass Palästinenser\*innen in Gaza bereits mehrfach vor und nach dem 7.10. gegen die Hamas demonstriert haben und ich thematisiere, dass ca. die Hälfte der Bevölkerung von Gaza jünger als 19 Jahren ist. Ich lege dar, dass nur ein Bruchteil der heute in Gaza lebenden Menschen bei den letzten Wahlen im Jahr 2006 die Hamas gewählt hat.
- Ich thematisiere, dass der Internationale Strafgerichtshof in Den Haag die Gefahr genozidaler Handlungen durch die israelische Armee an Palästinenser\*innen im Gaza-Streifen sieht, und im Zuge dessen thematisiere ich die menschenfeindliche Sprache führender israelischer Minister\*innen, die Palästinenser\*innen als „menschliche Tiere“ bezeichnet haben.

### **4. Ich stelle menschliche Schicksale vor, anstatt Opferzahlen zu präsentieren.**

- Ich befördere die Empathiefähigkeit meiner Schüler\*innen, indem ich die individuellen Schicksale auf israelischer und palästinensischer Seite beleuchte, damit die Schüler\*innen die menschlichen Schicksale hinter der großen Zahl der Getöteten kennenlernen.
- Ich thematisiere im Unterricht die Einzelschicksale beider Seiten. Ich gehe u. a. auf die Ermordung des palästinensischen Rettungssanitäters Awad Darawshe ein, der auf dem Supernova-Festival, welches am 7.10. von den Hamas-Terroristen angegriffen wurde, Dienst tat und durch die Terroristen umgebracht wurde. Ich thematisiere das Schicksal von Shachar, Shlomi und Rotem Mathias, um die Grausamkeit des Terrors des 7.10. behandeln zu können.
- Ich thematisiere das Leid der palästinensischen Bevölkerung im Rahmen des Gaza-Kriegs und zugleich informiere ich meine Schüler\*innen über die Arbeit der Initiative „Bring Them Home Now“, die sich dafür einsetzt, dass die israelischen Geiseln, die von der Hamas nach Gaza entführt wurden, freigelassen werden.

### **5. Ich stelle Initiativen vor, die sich für den Frieden einsetzen.**

- Ich stelle meinen Schüler\*innen Initiativen vor, die sich vor Ort für Frieden zwischen Israelis und Palästinenser\*innen einsetzen: z. B. Standing Together, Women Wage Peace<sup>13</sup>, Hands of Peace, School for Peace, Combatants for Peace und die jüdisch-muslimische Schule in Be'er Sheva.
- Ich stelle meinen Schüler\*innen Projekte vor, die sich in Deutschland und Österreich für Frieden einsetzen, z. B. Christlich-Islamisches Dialogforum Dortmund, Islamische Akademie NRW, Dialogperspektiven, Begegnen e. V. und die Mahnwachen für den Frieden.

### **6. Ich erläutere historische und geopolitische Zusammenhänge des Nahost-Konflikts.**

- Ich stelle meinen Schüler\*innen die historischen Zusammenhänge der Shoah dar und beleuchte u. a. die Rolle der christlichen Kirchen in der Zeit von 1933 bis 1945 und die Position des Großmuftis von Jerusalem.
- Ich präsentiere muslimische Persönlichkeiten, die in der Zeit von 1933 bis 1945 jüdische Menschen vor der Deportation bewahrt haben, wie z. B. Si Kaddour Benghabrit, Abdul Hussain Sardari oder Mohammad Helmy.
- Ich thematisiere die geopolitischen Zusammenhänge hinter dem Nahost-Konflikt und gehe u. a. auf die historische Rolle des englischen Kolonialismus in Palästina und die Vertreibung von ca. 700.000 bis 750.000 Palästinenser\*innen zwischen 1947 und 1949 im Zuge der Teilungspläne Palästinas durch die Vereinten Nationen ein. Viele dieser geflüchteten Palästinenser\*innen leben in Jordanien, im Libanon und in Syrien, wo sie am gesellschaftlichen Rand leben. Inzwischen beträgt die Anzahl der palästinensischen Geflüchteten 3,47 Millionen.

- Ich gehe auf den aktuellen Regional-Konflikt zwischen Iran und Saudi-Arabien ein.

### **7. Ich entwickle Regeln des friedlichen Zusammenlebens für meine Schule.**

- Ich habe nicht den Anspruch, den Nahost-Konflikt zu lösen. Vielmehr erarbeite ich mit meinen Schüler\*innen gemeinsame Regeln des Miteinanders in unserer Klasse und in unserer Schule.
- Ich arbeite gemeinsam mit meinen Schüler\*innen daran, dass niemand Angst haben muss, in die Schule zu kommen.
- Ich konzipiere Unterrichtsmaterialien mit meinen Kolleg\*innen und meinen Schüler\*innen, damit die Multiperspektivität des jüdischen und muslimischen Lebens in Deutschland sichtbar wird.

### **8. Ich nehme Antisemitismus und antimuslimischen Rassismus ernst.**

- Ich erkenne an, dass Antisemitismus und antimuslimischer Rassismus in unserer Gesellschaft vorkommen und setze mich dafür ein, dass in unserer Schule beiden Ungleichheitsideologien gleichermaßen entgegenwirkt wird. Hierfür nutze ich u. a. die Erkenntnisse der Mitte Studie 2023 und den Bericht des Unabhängigen Expertenkreis Muslimfeindlichkeit. Ich weiß, dass antimuslimischer Rassismus und Antisemitismus nach dem Prinzip „teile und herrsche“ funktionieren.
- Ich spiele in meinem Unterricht Minderheiten (Juden/ Jüd\*innen und Muslim\*innen) nicht gegeneinander aus.
- Ich erkenne an, dass meine muslimischen Schüler\*innen bzw. meine Schüler\*innen, die als muslimisch wahrgenommen werden und die ggf. in meinem Unterricht Antisemitismus reproduzieren, von antimuslimischem Rassismus betroffen sind. Und ich erkenne an, dass meine jüdischen Schüler\*innen bzw. meine Schüler\*innen, die als jüdisch wahrgenommen werden und die ggf. in meinem Unterricht antimuslimischen Rassismus reproduzieren, von Antisemitismus betroffen sind.
- Ich nutze antimuslimischen Rassismus nicht, um Antisemitismus zu bekämpfen. Und ich nutze Antisemitismus nicht, um antimuslimischen Rassismus zu bekämpfen.

### **9. Ich besitze eine realistische Sichtweise auf mein schulisches Handeln.**

- Ich bin mir bewusst, dass Schüler\*innen die demokratischen Werte unserer Gesellschaft vor allem in der Schule lernen.
- Ich weiß, dass mein Unterricht für viele Schüler\*innen der einzige Ort in ihrem Leben ist, in dem sie mit gegensätzlichen Meinungen konfrontiert werden.
- Ich überschätze und unterschätze meine Rolle nicht.

- Ich erkenne an, dass Lernen ein zirkulärer Prozess und kein linearer Prozess ist.
- Ich weiß, dass Bildungsprozesse Zeit brauchen.
- Ich erkenne an, dass meine Schüler\*innen, die sich aktuell menschenfeindlich äußern, vielleicht in einigen Monaten oder Jahren dazulernen und sich von ihren menschenfeindlichen Positionen lösen.
- Ich verstehe, dass Schule ein Schutzraum für Schüler\*innen ist, in dem Schüler\*innen Entwicklungsmöglichkeiten haben müssen.
- Ich erkenne an, dass Schüler\*innen sich ausprobieren, mich provozieren und sich an meinen politischen Positionen reiben, um ihren Platz in unserer Gesellschaft zu finden. Ich setze mich Tag für Tag für die Bildung von jungen Menschen ein und begegne deshalb jungen Menschen respektvoll, auch wenn sie mir diesen Respekt zeitweise nicht entgegenbringen.
- Ich akzeptiere, dass ich als Lehrkraft eine Vorbildrolle in unserer Gesellschaft einnehme. Ich akzeptiere, dass ich einige meiner Schüler\*innen mit meinen Bildungsangeboten nicht erreichen kann.
- Ich realisiere, dass sich einige meiner Schüler\*innen trotz meiner Bemühungen weiterhin menschenfeindlich äußern werden.

### **10. Ich gehe wertschätzend mit mir um.**

- Ich mache mein persönliches Glück nicht vom Lernerfolg meiner Schüler\*innen abhängig.

### **Literatur**

- Friedrichs, Nils / Storz, Nora (2022): Antimuslimische und antisemitische Einstellungen im Einwanderungsland – (k)ein Einzelfall? SVR-Studie 2022-2. Sachverständigenrat für Integration und Migration (Hrsg.), Berlin (<https://t1p.de/rxwja>; 28.2.2024)
- Hirndorf, Dominik (2023): Antisemitische Einstellungen in Deutschland. Konrad-Adenauer Stiftung (Hrsg.), Berlin (<https://t1p.de/ueeup>; 28.2.2024)
- Salzmann, Sebastian / Fereidooni, Karim / Goitowski, Katharina / Platt, Kristin / Tuncel, Teresa (2024): Antisemitismus als soziales Phänomen in der Institution Schule. Ergebnisse einer qualitativen Unterrichtsbeobachtungsstudie, in: Jahrbuch für Antisemitismusforschung (im Druck)
- Unabhängiger Expertenkreis Muslimfeindlichkeit (2023): Muslimfeindlichkeit. Eine deutsche Bilanz. Bundesministerium des Innern und für Heimat (Hrsg.) (<https://t1p.de/2z9t5>; 28.2.2024)
- Zick, Andreas / Küpper, Beate / Mokros, Nico (2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Hg. für die Friedrich-Ebert-Stiftung von Franziska Schröter, Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf. (<https://t1p.de/l6cq3>; 28.2.2024)

Astrid Wolters

## Ein Kriegsgräberdienst als Bildungsanbieter: Der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V.

Der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e. V. versteht Kriegsgräberstätten als europäische Lernorte. Seit über 70 Jahren betreibt der Volksbund eine eigene Jugend- und Bildungsarbeit. Als außerschulischer Partner im In- und Ausland bietet er zahlreiche Möglichkeiten der Kooperation und Formate der Bildungsarbeit an, deren Chancen und Herausforderungen hier thematisiert werden. Die Bildungsangebote gehen vom Kriegsgrab aus.

### 1. Geschichte der Jugend- und Bildungsarbeit

Als humanitäre Organisation, die 1919 gegründet wurde, sucht, identifiziert und bestattet der Volksbund im staatlichen Auftrag deutsche Kriegstote, soweit möglich. Er erfasst, pflegt und erhält deutsche Kriegsgräber beider Weltkriege im Ausland, auf insgesamt über 830 Kriegsgräberstätten in 46 Ländern. Neben der Angehörigenbetreuung, der Klärung von Vermissten-Schicksalen, der Organisation von Gedenkveranstaltungen etc. gehört vor allem auch die Bildungs- und Vermittlungsarbeit sowie die Jugendarbeit zu den Aufgaben des Vereins. Bereits in den 1920er Jahren hatte die Bündische Jugend gemeinsame Fahrten zur ehemaligen Westfront des Ersten Weltkriegs unternommen und dazu aufgerufen, die Gräber der Gefallenen im Ausland zu besuchen und sich ein Bild vom Frontverlauf zu machen (Weinrich 2013, S. 82). Im Rahmen dieser Reisen fanden auch Grabpflegeaktionen statt. In den ersten Jahren nach der Gründung des Volksbundes waren die Zielgruppen des Vereins die Hinterbliebenen und Veteranen, da die Pflege und der Erhalt der Kriegsgräber und das Andenken an die Verstorbenen im Mittelpunkt der Arbeit standen (Ulrich et al. 2019, S. 71 ff.). Schülerinnen und Schüler sollten vor 1933 möglichst nationale Tugenden lernen und gewonnen werden, um die Arbeit des Volksbundes einmal weiterzuführen. Nach 1933 ließen sich Werte der Volksbund-Jugendarbeit mit den Begriffen *Opferbereitschaft* und *Volksgemeinschaft* der NS-Propaganda verbinden. Das Thema Kriegsgräberfürsorge sollte in allen Schulfächern vorkommen, die Schulbehörden waren eingebunden, und es gab ein Lehrkräfte-Netzwerk für alle Schulen. Schülerinnen und Schüler wurden aufgefordert, als Spende den so genannten *Opferpfennig* zu geben, um den Opfergedanken bei den Jugendlichen zu verankern (ebd., S. 425). Sie sollten auch auf die Teilnahme am Zweiten Weltkrieg vorbereitet werden. Die Schul- und Jugendarbeit des Volksbundes blieb bis 1945 vorwiegend auf Werbe- und Rekrutierungsstrategien beschränkt. Es gab keine professionellen Strukturen für die Jugend- und Bildungsarbeit, keine Konzepte oder alters- und zielgruppengerecht aufbereitete Materialien. Eine strukturelle Anbindung an die Schulen existierte allerdings bis in die 1970er Jahre, die zum Beispiel durch jährliche Spendensammlungen für den

Volksbund ihren Ausdruck fand (ebd., S. 426)<sup>1</sup> Nach dem ersten Zeltlager 1951 in Nordflandern für 150 deutsche Jugendliche, bei dem auch die deutsche Kriegsgräberstätte in Lommel besucht wurde, fanden ab 1953 regelmäßig internationale Jugendlager des Volksbundes statt (Volksbund 2023). Die Idee war, die Vorbehalte der Bevölkerung durch die Begegnung mit deutschen Jugendlichen abzubauen und eine *Versöhnung über den Gräbern* anzubahnen. Dieses Leitmotiv wurde nach dem Leitspruch *Arbeit für den Frieden* 2018 zu *Gemeinsam für den Frieden* geändert. In den Jugendbegegnungen wurde zunächst die Kriegsgräberpflege in den Vordergrund gerückt und später mit pädagogischer Arbeit verbunden. 1962 entstand ein eigenes Jugendreferat im Volksbund und 1967 ein Pädagogischer Arbeitskreis, heute Beirat, der die Erstellung von Handreichungen fachlich begleitete. Durch die Öffnung der sozialistischen Staaten Osteuropas und die Demokratisierung erhielt der Volksbund zahlreiche neue Arbeitsfelder für die Kriegsgräberfürsorge und die Jugend- und Bildungsarbeit. Kontakte ermöglichten zahlreiche Begegnungen in Polen, der russischen Föderation oder Ungarn (Ulrich et al. 2019, S. 440 ff.). 1989 wurde die Jugendarbeit im Volksbund in der Satzung verankert. In einem eigenen Fachbereich „Internationale Jugendbegegnungen“ werden jedes Jahr über 30 verschiedene Workcamps und Internationale Jugendbegegnungen in Deutschland und im europäischen Ausland mit Partnern organisiert.

### 2. Lernort Kriegsgräberstätte

Laut Satzung ist ein Auftrag des Volksbundes, die „Begegnung insbesondere junger Menschen an den Ruhestätten der Toten und die Auseinandersetzung mit deren Schicksal zu fördern“ (Volksbund 2016). Dazu bietet der Volksbund Programme für Schulen und die Jugendarbeit sowie Jugendliche und Erwachsene im In- und Ausland

1 Vgl. dazu die Hefte „Kriegsgräberfürsorge in Unterricht und Erziehung“ von 1952 und „Strategien der Arbeit für den Frieden“ von 1979 zu Politischer Bildung und Friedensbildung im Unterricht. Die veränderte Haltung zur Bildungsarbeit und Jugendarbeit lässt sich auch an den Titeln ablesen.

sowie Lehr- und Fachkräfte-Fortbildungen am Lernort Kriegsgräberstätte an. Der Volksbund versteht Kriegsgräberstätten als transnationale Erinnerungs- und Lernorte, an denen die Kriegs- und Gewaltgeschichte in Europa sichtbar wird. Die Beschäftigung mit einzelnen Biografien und gerade auch die Auseinandersetzung mit den sehr unterschiedlichen Gruppen der bestatteten Kriegstoten, auch Tätern und Täterinnen, zeigen die Komplexität von Geschichte. Als weltweit einziger Kriegsgräberdienst unterhält der Volksbund vier eigene Jugendbegegnungs- und Bildungsstätten in der Nähe großer Kriegsgräberstätten: in Niederbronn-les-Bains (Frankreich), Lommel (Belgien), Ysselsteyn (Niederlande) und auf dem Golm (Insel Usedom, nahe Polen), die seit den 1990er Jahren als Einrichtungen entstanden sind (Ulrich et al. 2019, S. 442 f.). Gruppen finden hier Unterkunft, Seminarräume, Ausstellungen und didaktisch aufbereitete Angebote sowie in der Nähe Museen, Erinnerungsorte, Gedenkstätten und weitere Freizeitmöglichkeiten. Die Angebote der Jugend- und Bildungsarbeit erreichen jährlich rund 32.000 Jugendliche und Erwachsene. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebensgeschichten der auf den Kriegsgräberstätten bestatteten Menschen zeigt, welche Folgen Krieg und Gewalt für den Einzelnen haben, wie sich Politik und dahinterstehende Menschenbilder auf den Einzelnen auswirken, welche Handlungsmöglichkeiten die Menschen hatten, in welchem Kontext sie gestorben sind und welche historischen Hintergründe eine Rolle spielten. Durch einen biografischen Zugang wird eine vorübergehende Identifikation und ein emotionaler Zugang zu den Geschichten der Kriegstoten ermöglicht, der immer in den historischen Kontext eingebunden sein muss (ebd., S. 446). Kriegsgräberstätten sind außergewöhnliche Lernorte der Geschichtsvermittlung (vgl. Plessow 2020, S. 2). Martin Lücke weist darauf hin, dass statt eines „Lernens aus der Geschichte“ vermittelt werden müsse, dass aus der Vergangenheit Geschichte gemacht werde, die Orientierung in der Gegenwart biete (Lücke 2023). In Kriegsgräbern finden Menschen eine dauerhafte Ruhe, die unmittelbar im Krieg und auch später an den Folgen von Gewalt gestorben sind. Die Trauer über Tote erzeugt nicht automatisch politische Haltungen und Erkenntnisse. Die Beschäftigung mit Kriegen und Gewalterfahrungen und deren Folgen wie Diktaturerfahrungen und Massenverbrechen können aber zum Nachdenken anregen (vgl. Ulrich et al. 2019, S. 446). Die zuweilen große Anzahl Kriegstoter auf Kriegsgräberstätten kann Betroffenheit und Trauer hervorrufen, die pädagogisch aufgefangen und thematisiert werden sollten. Auf Kriegsgräberstätten können starke Gefühle hervorgerufen werden, auch Abwehr. Emotionen und Politische Bildung sind in den letzten Jahren in den Blick genommen worden. Menschen, die Kriegsgräberstätten besuchen, bringen ihre eigenen Erfahrungen und Gefühle mit, u. U. auch Kriegserfahrungen (vgl. Petri 2018). Diese Erkenntnisse müssten auch Eingang in die Gedenkstättenpädagogik und Bildungsarbeit auf Kriegsgräberstätten finden.

Der Volksbund baut seit den 1950er Jahren die Bildungsarbeit auf Kriegsgräberstätten aus und ist „heute Quasimonopolist im didaktischen Umgang mit diesem

Lernorttyp“ (Plessow 2020, S. 3). Kriegsgräberstätten sind Orte politischer Rituale und Gedenkhandlungen, der persönlichen Trauer, des kollektiven Gedenkens, zugleich auch Tourismusziele und Orte des historisch-politischen Lernens. Auf den Volksbund treffen ähnliche Fragestellungen und Herausforderungen wie auf NS-Gedenkstätten zu:

- die Bewertung von Zeitzeuginnen und Zeitzeugen,
- das Betrachten des Verhältnisses von Bildung und Gedenken,
- biografische Bezüge der Lernenden und die lebensgeschichtliche Aufbereitung des Lernstoffes, der Individualisierung und Handlungsorientierung,
- Fragen der Lehren, die aus bestimmten Konflikten gezogen werden könnten – oder auch nicht (Plessow 2020, S. 3 f.) –, und Fragen, wie angesichts gegenwärtiger Konflikte in geografischer Nähe in Europa Friedensbildung und historisch-politisches Lernen wirksam werden können – oder auch nicht.

Auf Kriegsgräberstätten müssen die Erinnerung an die Toten, die Wahrung und Würde des Ortes und das historisch-politische Lernen ausbalanciert werden. Hier sind auch Täter bestattet, die brutale Gewalt ausübten oder Massenmorde planten, neben anderen Kriegstoten, die z. B. Mitläufer oder Kollaborateure waren. Opfer von NS-Verfolgungsmaßnahmen aus Konzentrationslagern wurden auch auf Kriegsgräberstätten beigesetzt. Hier entstehen Spannungsfelder, die angesprochen werden müssen. Dem Eindruck, dass besonders auf den Soldatenfriedhöfen Gewaltverherrlichung propagiert werden könnte und die dort begrabenen Täter und Täterinnen und ihre Taten verschwiegen werden, begegnen die Bildungsreferentinnen und -referenten durch mehrperspektivische Zugänge und verschiedene Biografien in der Vermittlungsarbeit. Dass Gedenkkultur sich wandeln kann, beweist die im Dezember 2023 erfolgte erstmalige Installation eines Gedenkzeichens, der *Gates of Remembrance*, von Arnold Dreyblatt auf der flächenmäßig größten deutschen Kriegsgräberstätte der Welt im niederländischen Ysselsteyn. Die fünf Glasstelen zeigen Orte der Verfolgung und Ermordung von Opfern der nationalsozialistischen Besatzung und benennen die verschiedenen Opfergruppen in den Niederlanden.

### 3. Bildungskontexte und Bildungsangebote

Seit 1968 empfiehlt die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) die Wahrnehmung von Bildungsangeboten des Volksbundes (KMK 2008). Der Bundeselternrat hatte sich bereits 2001 für eine Kooperation mit dem Volksbund in der Demokratiebildung und Friedenspädagogik in Schulen ausgesprochen. Die KMK verwies in zwei Beschlüssen ausdrücklich auf die systematische Einbeziehung außerschulischer Lernorte im historisch-politischen Lernen (vgl. KMK 2014 und 2018). Auch die Integration von Themen der Erinnerungskultur<sup>2</sup> in Schulen, nicht

<sup>2</sup> Der Begriff „Erinnerungskultur“ ist zu einem Synonym für den „allgemeinen öffentlichen Umgang mit Vergangenheit“

nur im Fach Geschichte, wurde ausdrücklich betont. Kriegsgräberstätten sind keine Gedenkstätten im herkömmlichen Sinne, aber sie sind Orte bzw. Räume, die ähnlichen Erwartungen begegnen müssen.

„Am historischen Schauplatz eines Geschehens wird ‚Erinnerung‘ oft als besonderer Ort der Erwartung und Suggestion einer scheinbar unvermittelten Nähe zur Vergangenheit inszeniert. Dies prägt die Bildungsarbeit umfassend: Im Raum und mithilfe des Raums wird Erinnerung mit spezifischen Praktiken sowohl verankert als auch die mit dem Erinnerungsraum verbundenen Sinnzuschreibungen sozio-kulturell und narrativ gerahmt.“ (Schmid 2023, S. 6)

Kriegsgräberstätten müssen als gesellschaftlich konstruierte und vermittelte *Räume der Erinnerung* hinterfragt und betrachtet werden: Warum befindet sich die Kriegsgräberstätte hier und an wen wird erinnert? Wie wirken solche Orte und Räume? Welche Funktionen haben sie in verschiedenen Kontexten und Jahrzehnten? Der biografische Zugang zu Kriegsgräberstätten und Kriegstoten bietet Vorteile, da in der Beschäftigung mit Einzelbiografien und Selbstzeugnissen eine subjektive Annäherung an die Weltkriege möglich wird. Die Distanz zu den Kriegereignissen kann überbrückt werden, wenn persönliche Dokumente die verstorbenen oder getöteten Personen sichtbar werden lassen (Volksbund 2020, S. 24 ff.). Gleichzeitig kann mit Leerstellen in der Biografie gearbeitet und transparent umgegangen werden. Ohne persönliche Zeugnisse lässt sich wenig über die politische Haltung oder Wünsche der Kriegstoten aussagen. Der Volksbund betreibt eigene Forschung und nutzt sowohl eigene Archive und Datenbanken wie die *Gräbersuche online* als auch Quellen anderer Partner wie Archive des Bundes, der Länder und Kommunen, von Museen und Gedenkstätten, um biografische Spuren zu rekonstruieren. In Essen gibt es z. B. das laufende Projekt *Wenn nur noch Steine bleiben*, in dem die Lebensgeschichten von Opfern aus Konzentrationslagern erforscht und am Volkstrauertag der Öffentlichkeit präsentiert werden.

Die Bildungsarbeit des Volksbundes hat eine lange Tradition, die von Umbrüchen und Reformprozessen geprägt ist (Volksbund 2023). Der Volksbund macht sowohl Lernangebote im formalen Rahmen des Schulunterrichts am außerschulischen Lernort als auch im non-formalen Raum in den Jugendarbeitskreisen oder auf Studienreisen (vgl. Dittrich / Plessow 2019). In allen Bundesländern unterstützen Bildungsreferentinnen und -referenten des Volksbundes Schulen und andere Bildungsträger mit Projekten und Angeboten in der Schule, auf Kriegsgräberstätten in der Nähe oder im benachbarten europäischen Ausland. Spurensuchen auf Kriegsgräberstätten, auch digital mit den Apps Biparcours (in NRW für Schulen kostenlos) und Actionbound oder andere Erkundungen von Kriegsgräberstätten, biografische Recherchen, Erstellung von Geschichts- und Informationstafeln, Herstellung von

Namensziegeln für bislang namenlose Kriegsgefangene und Zwangsarbeitskräfte auf Friedhöfen im Bundesgebiet, oder die Übernahme von Pflegepatenschaften sind möglich (Volksbund 2020). Wanderausstellungen mit didaktischen Materialien und Erkundungsbögen zu unterschiedlichen Themen wie dem Ersten Weltkrieg, Krieg und Menschenrechte oder Flucht und Vertreibung können an Schulen ausgeliehen und von den Bildungsreferentinnen und -referenten mit Führungen oder Projekten in der Schule begleitet werden. Die didaktischen Handreichungen bieten zahlreiche Unterrichtsbeispiele und -entwürfe zum jeweiligen Themenkomplex, die die Lehrkräfte nutzen oder anpassen können. Das neue Schwerpunktthema *Friedensprozesse, Friedensschlüsse und Kriegsfolgen* wird bis 2026 die Volksbundarbeit prägen. Durch den russischen Angriffskrieg gegen die Ukraine und den Überfall der Hamas auf Israel und die Gegenreaktionen sind diese Themen sehr aktuell geworden. Die neueste didaktische Handreichung *Wege zum Frieden – Kriegsfolgen und Friedensprozesse* mit Fachartikeln und Unterrichtsbeispielen (Volksbund 2024) sowie eine Wanderausstellung mit Erkundungsbögen greifen Themen wie das Scheitern von Friedensbemühungen oder die Bedeutung von Erzählen und Lernen in der Migrationsgesellschaft beim Übergang vom Krieg zum Frieden auf. Bedingungen und Dauerhaftigkeit von Friedensschlüssen, das Erleben von Individuen und Gesellschaften in Friedensprozessen, aber auch die Kriegsgräberfürsorge als Kriegsfolge mit dem gegenseitigen Respekt vor den Kriegstoten, dem Bau von Denkmälern und Friedhöfen werden dargestellt. Als zeitliche Referenzrahmen dienen in der Ausstellung der Erste und Zweite Weltkrieg, die Balkankriege der 1990er Jahre und der russische Angriffskrieg auf die Ukraine seit 2022. Fortbildungen für Lehrkräfte und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der außerschulischen Bildungsarbeit bietet der Volksbund, auch zu diesem Angebot, auf regionaler, Landes- und Bundesebene an.

In der schulischen Bildungsarbeit mit dem Volksbund im Inland sind *Vorteile für eine Lehrkraft* u. a. das Lernen im Nahraum, der Lebensweltbezug der Schülerinnen und Schüler, der Erwerb neuer Kenntnisse und neuen Wissens, die in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden können. Für *Schülerinnen und Schüler* liegen Vorteile im Lernen durch Primärerfahrungen, im nahraumbezogenen, dekonstruktiven und partizipativen Lernen mit großer Anschaulichkeit (vgl. Weinhold 2019, S. 5 ff.). Kriegsgräberstätten sind öffentliche Orte und häufig auch in der Nähe von Schulen gelegen. In Nordrhein-Westfalen gibt es über 2.130 Kriegsgräberstätten mit mehr als 330.000 Kriegstoten, davon über die Hälfte aus dem Ausland, und sehr unterschiedlichen Gruppen dort bestatteter Personen: deutsche Soldaten, bei Bombenangriffen getötete Zivilistinnen und Zivilisten (Männer, Frauen und Kinder), sowjetische Kriegsgefangene und aus anderen Ländern stammende Kriegsgefangene, zivile Zwangsarbeitskräfte aus unterschiedlichen Ländern Europas und der Sowjetunion, teilweise mit ihren Kindern,

geworden, beschreibt aber oft den Umgang mit der NS-Zeit und ihren Nachwirkungen (vgl. Schmid 2023, S. 7).

„Euthanasie“-Opfer, verstorbene und ermordete Personen aus Konzentrationslagern.<sup>3</sup>

#### 4. Beispiele aus Nordrhein-Westfalen



Abb. 1: Krefelder Schülerinnen und Schüler auf Spurensuche auf dem Hauptfriedhof

Foto: Andreas Weinhold

Mehrere neue Lernangebote des Volksbundes in Nordrhein-Westfalen für Schulen (Sek I und II) und außerschulische Kooperationen sind digital: Durch die App *Actionbound* lassen sich verschiedene Kriegsgräberstätten, z. B. auf dem Parkfriedhof Dinslaken, selbstständig im eigenen Tempo erkunden. Auf der digitalen Lernplattform *BiPaLab NRW* von Bildungspartner NRW, einer Kooperation der Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe sowie dem Ministerium für Schule und Bildung NRW, sind zwei Lernangebote nutzbar und werden aktuell erprobt: Eines zur Vor- und Nachbereitung eines Besuchs auf einer Kriegsgräberstätte am Beispiel der deutschen Kriegsgräberstätte im niederländischen Ysselsteyn sowie ein weiteres zur Vorbereitung der Teilnahme an einem Gedenktag als Beispiel dem Volkstrauertag.

#### Literatur

- Dittrich, Konstantin / Plessow, Oliver (2019): Der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge als Akteur der außerschulischen, non-formalen Jugend- und Bildungsarbeit, in: *Lernen aus der Geschichte, 100 Jahre Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge*, Magazin vom 26. Juni 2019 (<https://t1p.de/hzs50>; 10.3.2024)
- Lücke, Martin (2023): *Geschichtliche Grundfragen, Teil 8: Kann man aus der Geschichte lernen?*, in: *Zeitgeschichte-online*, September 2023 (<https://t1p.de/5pq4x>; 10.3.2024)
- Petri, Annette (2018): *Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung*, Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag
- Plessow, Oliver (2020): *Die Kriegsgräberstätte und historisches Lernen. Geschichtsvermittlung an einem außergewöhnlichen Lernort*, in: *Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. (Hrsg.): Lernort Kriegsgräberstätte. Pädagogische Formate und Beispiele*, 2. Auflage, Hannover: Friedrich Verlag, S. 2–4
- Schmid, Harald (2023): *Räume der Vergegenwärtigung. Gedenkstätten am Ort des nationalsozialistischen Terrors*, in: *Bundesverband Museumspädagogik (Hrsg.), Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell 120, 2/2023*, S. 6–15
- Ulrich, Bernd et al. (2019): *Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge. Entwicklungslinien und Probleme*, Berlin: be.bra wissenschaft verlag
- Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. (Hrsg.) (2016): *Leitbild*, angenommen vom Bundesvertretertag am 23.9.2016
- Ders. (Hrsg.) (2020): *Lernort Kriegsgräberstätte, Pädagogische Formate und Beispiele*, 2. Auflage, Hannover: Friedrich Verlag
- Ders. (Hrsg.) (2023): *courage counts – 70 Jahre Jugendarbeit im Volksbund*, Kassel
- Ders. (2024): *Wege zum Frieden. Kriegsfolgen und Friedensprozesse. Unterrichtsideen und Materialien*, Hannover: Friedrich Verlag
- Weinhold, Andreas (2019): *Lernen im Nahraum – Heimatvereine als Bildungspartner der Schulen*, in: *Heimat Westfalen 1/2019, Heimat für Kinder und Jugendliche – WHB-Themenjahr 2019*, S. 4–10
- Weinrich, Arndt (2013): *Der Weltkrieg als Erzieher. Jugend zwischen Weimarer Republik und Nationalsozialismus*, Essen: Klartext Verlag

<sup>3</sup> Das „Gesetz über die Gräber der Opfer von Krieg und Gewaltherrschaft“ (Fassung von 2012) regelt, wer ein Kriegsgrab und damit dauerndes Ruherecht erhält. 1922 wurde das erste Gesetz zu Kriegsgräbern verabschiedet. Kriegsgräber dürfen nicht nach einer bestimmten Ruhezeit aufgegeben werden.

**Astrid Wolters, M.A.** ist Historikerin und seit 2020 Referentin der Geschäftsleitung und Koordination der Bildungsarbeit im Landesverband NRW des Volksbundes Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V., Kontakt: [astrid.wolters@volksbund.de](mailto:astrid.wolters@volksbund.de)

Anton Meier

## NS-Gedenkstätten als Räume, den Erinnerungen Gehör zu verschaffen

Im Interview mit Oliver Nickel, dem Geschäftsführer der Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne, werden Erfahrungen und Positionen zur historisch-politischen Bildung an NS-Gedenkstätten thematisiert. Hierbei wird einerseits auf pädagogische und didaktische Aspekte sowie das friedensstiftende Potential der Gedenkstättenarbeit eingegangen. Andererseits wird die herausfordernde gesellschaftspolitische Situation für die Gedenkstättenarbeit beleuchtet.

### NS-Gedenkstätten als Orte historisch-politischer Bildung

NS-Gedenkstätten sind Orte zur Vermittlung von lokalhistorischem Wissen und der Erinnerung an die NS-Opfer. Sie sensibilisieren für die Konsequenzen vergangener Ereignisse für Gegenwart und Zukunft (vgl. Moritz 2018, S. 130 f.). Ferner sollen sie demokratische und menschenrechtsbezogene Einstellungen und Verhaltensweisen stärken (vgl. Scheurich 2010, S. 435). Politisch betrachtet sind NS-Gedenkstätten immer auch gesellschaftlich gestaltete und gestaltbare Orte einer diskursiven Erinnerungskultur. Außerdem können sie gesellschaftspolitische Wirkung entfalten, z. B. durch die öffentlichkeitswirksame Problematisierung antisemitischer Narrative.

NS-Gedenkstätten vermitteln nicht nur historisches Wissen. Besucher\*innen können auch Forschungslücken kennenlernen und reflektieren, etwa im Hinblick auf NS-Täter\*innen und Mittäter\*innen (vgl. Scheurich 2010, S. 438). Dies erfordert die Expertise der Mitarbeitenden vor Ort, die einen pädagogischen und didaktischen Rahmen für umfassende Lernprozesse schaffen. So ist es häufig ihrer Expertise zu verdanken, dass Besucher\*innen für Geschichte als gesellschaftspolitisch umkämpftes Feld sensibilisiert werden. Zugleich stehen die Mitarbeitenden vor diversen Herausforderungen, beispielsweise im angemessenen Umgang mit Momenten der Überforderung oder des Konformitätsdrucks unter den Lernenden während schulischer Exkursionen (vgl. ebd., S. 438 ff.).

Das untenstehende Gespräch mit Oliver Nickel, Leiter der NS-Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne<sup>1</sup>, stellt exemplarisch Perspektiven des Umgangs mit diesen Herausforderungen sowie Erfahrungen in der Arbeit vor Ort vor. Neben Oliver Nickel gibt es 14 weitere Mitarbeiter\*innen der Gedenkstätte, elf davon auf ehrenamtlicher Basis. Das Gespräch verdeutlicht, dass Gedenk-

stättenarbeit nicht zuletzt Beziehungsarbeit ist, indem Kontakt und gegenseitige Verständigung mit Überlebenden und ihren Angehörigen ermöglicht werden. Gedenkstättenarbeit – diesen Schluss lässt das Gespräch zu – dient vor allem dazu, den Erinnerungen und Bedürfnissen Überlebender und Angehöriger verfolgter Personengruppen Anerkennung und Gehör zu verschaffen. Vor der Wiedergabe des Gesprächs wird zunächst die Gedenkstätte mit ihren Arbeitsschwerpunkten vorgestellt.

### „Nicht nur Gräber als Erinnerung“

Das Stalag 326 (VI K) Senne war während des Zweiten Weltkriegs ein Rekrutierungs- und Durchgangslager für mehr als 310.000 Kriegsgefangene (vgl. Hüser / Otto 1992, S. 158 ff.; Otto 2003, S. 104 f.). Neben sowjetischen waren auch französische, serbische, italienische, polnische und belgische Gefangene vor Ort. Sie wurden zur Zwangsarbeit eingesetzt, unter anderem in Bergbau, Industrie, Landwirtschaft, Ämtern, großen und auch kleineren Betrieben wie Bäckereien, Kfz-Werkstätten oder Schuhmacherbetrieben (vgl. Hüser / Otto 1992, S. 115 ff.). Rechtlich und rassistisch-ideologisch wurden sowjetische Kriegsgefangene dabei schlechter gestellt. Sie wurden gesondert von den anderen Gefangenen untergebracht, ihre Versorgung war unzureichend, viele starben an Unterernährung und Misshandlung. Im Bergbau, dem vergleichsweise härtesten Einsatzort, betrug ihre durchschnittliche Lebenserwartung ein halbes Jahr. Die Toten wurden abtransportiert und u. a. nahe dem Durchgangslager auf dem Ehrenfriedhof sowjetischer Kriegstoter (ehemals: „Lagerfriedhof“) beerdigt. Dort liegen Überreste von vermutlich 65.000 Gefangenen.

Nach der Befreiung im April 1945 waren auf dem Gelände bis 1947 mutmaßliche Kriegsverbrecher und nationalsozialistische Funktionäre interniert. Anschließend wurde dort das Sozialwerk Stukenbrock untergebracht. Verschiedene Sozialverbände organisierten auf dem Areal bis 1970 die Unterbringung und Versorgung Geflüchteter und Vertriebener. Das Gelände wird seitdem vor allem als Ausbildungszentrum der Polizei NRW genutzt. Die Gedenkstätte ermöglicht Besucher\*innen eine Auseinandersetzung mit dem Thema Kriegsgefangenschaft

1 Stalag 326 (VI K) Senne ist die Bezeichnung für „Mannschaftsstammlager“ im „Wehrkreis VI Münster“ zu einem Zeitpunkt der Errichtung, der nach alphabetischer Reihenfolge als „K“ markiert und damit später errichtet wurde als bspw. das Lager Hemer (VI A). Die 300er Nummer verweist auf Lager für sowjetische Kriegsgefangene. Stammlager sind größere Kriegsgefangenenlager. Sie dienen als Durchgangsstationen für den Arbeitseinsatz in der Kriegswirtschaft.

in der NS-Zeit. Aktuell befinden sich auf dem Areal mehrere Gebäude aus jener Zeit (u. a. das „Arrestgebäude“ und die „Entlausung“). Innerhalb dieser Gebäude befinden sich Ausstellungsflächen zur Kriegsgefangenschaft entlang biografischer Daten und Schilderungen der Gefangenen sowie zu lokalgeschichtlichen Aspekten über 1945 hinaus, etwa zur Nachnutzung des Geländes durch das Sozialwerk. Weiterhin zählen eine Bibliothek und ein Materialarchiv zur Gedenkstätte. Die Mitarbeitenden vor Ort begleiten Besucher\*innen in der Auseinandersetzung mit der Ausstellung und den Materialien pädagogisch und geben umfassende Auskünfte zu historisch-politischen Hintergründen. Im Zuge der Gedenkstättenbesuche kann zudem auf die Forschungsarbeit der Mitarbeitenden eingegangen werden.

Ein weiterer, zentraler Arbeitsinhalt ist die Kontaktpflege zu Angehörigen ehemaliger Kriegsgefangener und bis vor Kurzem auch zu den Überlebenden. In diesem Kontext konnte häufig ermöglicht werden, dass Überlebende und Angehörige Abschied nehmen von Menschen, deren Schicksal lange Zeit nicht aufgeklärt war (siehe Interview). Durch die Kontakte zu Überlebenden und ihren Familien sind vielfältige Zeugnisse über die NS-Zeit und ihre Aufarbeitung hervorgegangen, wobei die Gefangenen selbst gesellschaftspolitische Akteure einer schon früh beginnenden Erinnerungsarbeit sind. So haben sie noch im Mai 1945 einen Obelisk errichtet, um an die toten Mitgefangenen zu erinnern (vgl. Poste 2023, S. 13). In diesem Zusammenhang helfen der Gedenkstättenarbeit „nicht nur Gräber als Erinnerung“ (ebd.), sondern auch weitere Zeugnisse, deren Urheber die Kriegsgefangenen häufig selbst sind. So liegen beispielsweise Interviews von Überlebenden vor, die auch in der Bildungsarbeit verwendet werden.

Die pädagogischen Programme der Gedenkstätte werden häufig mit Kooperationspartner\*innen entwickelt und umgesetzt. Dabei kommen im Rahmen subjektorientierter Ansätze unterschiedliche Formate wie Graffiti- und Fotoworkshops, Vorträge oder literarische Arbeitsformen zum Einsatz (vgl. Nickel 2023, S. 67 ff.). Ferner können archivierte Materialien und Dokumente entdeckt und genauer untersucht werden. So lässt sich beispielsweise mit Fotoalben des Lagerpersonals ideologiebezogen und rassistisch-kritisch arbeiten (vgl. Meier 2023).

In welchem Maße Bildungs- und Forschungstätigkeiten der Gedenkstätte politisch ermöglicht werden, bleibt trotz Bereitstellung der Mittel für Ausbau und Weiterentwicklung der Gedenkstätte 326 (VI K) durch den Landschaftsverband Westfalen Lippe (LWL), das Land Nordrhein-Westfalen und den Bund (vgl. Müller 2023) allerdings fraglich. Denn ergänzend zu den bisherigen finanziellen Zusagen sollten durch die Gemeinden Schloß Holte-Stukenbrock, Bielefeld und den Kreis Gütersloh die jährlichen Betriebskosten gedeckt werden. Im September 2023 entschied der Kreistag Gütersloh mit Stimmen der CDU, der Freien Wählergemeinschaft und der AfD jedoch, diese Mittel aufgrund finanzieller Engpässe nicht bereitzustellen (vgl. Spiess 2023, S. 125 f.). Seither wird auf politischer Ebene nach Lösungen gesucht – Stand 4. März 2024.

### Interview mit Oliver Nickel, Leiter der Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne



Foto: Carsten Borgmeier,  
Die Glocke

*Anton Meier: Oliver, Du konntest bislang viele Erfahrungen im Rahmen der pädagogischen Arbeit der Gedenkstätte sammeln. Welchen Beitrag leistet diese Arbeit Deiner Einschätzung nach für die historisch-politische Bildung?*

Oliver Nickel: Wenn es darum geht, mit Jugendlichen zu arbeiten, grenzen wir uns sicherlich von klassischen Konzepten an Gedenkstätten ab. Mit klassisch meine ich, dass die Wissenschaftler\*innen und die Leitung im Vorfeld entscheiden, was die Jugendlichen an Wissen mitnehmen sollen. Dann werden beispielsweise Rallys oder kurze Führungen veranstaltet, bei denen die Teilnehmenden mit Fragebögen durch die Ausstellung gehen. Häufig steht am Ende ein Kurzreferat zu den Ergebnissen und eine abschließende Fragerunde<sup>2</sup>. Auch ich habe solche Angebote erlebt und schnell die Erfahrung gemacht, dass die Teilnehmenden sich dann lediglich auf die Fragen konzentrieren, aber nicht rechts und links schauen, was es noch zu entdecken gibt. Häufig trauen die Teilnehmenden sich nicht, etwas zu präsentieren. Zum Teil wird auch Druck von Lehrkräften aufgebaut, am Ende gute Ergebnisse zu präsentieren. Wenn aber Schüler\*innen gefragt werden, wie sie einen solchen Tag empfunden haben, bekommt man eine ganze Palette an Kritik: „Zu wenig Zeit.“, „Nicht selbstständig gearbeitet.“, „Wir konnten uns nicht einbringen.“.

Wir haben uns angesichts solcher Erfahrungen überlegt, wie wir die Jugendlichen besser einbeziehen können und festgestellt, dass es besser ankommt, wenn die Teilnehmenden nach einer kurzen Führung selbst entscheiden, mit welchen Themen sie sich beschäftigen möchten, beispielsweise Ernährung oder hygienische Verhältnisse im Lager. Dazu haben wir die passenden Lernmaterialien zur Verfügung gestellt, die dann frei ausgewählt wurden. Die Teilnehmenden konnten entscheiden, wie sie Ergebnisse präsentieren, ob sie beispielsweise Kurzfilme drehen, einen Podcast gestalten oder Interviews führen. Das kam gut an. Aufbauend auf diesen Erfahrungen haben wir beispielsweise die Archivkiste als

<sup>2</sup> Hier ist darauf hinzuweisen, dass mittlerweile relativ viele pädagogische Konzepte an Gedenkstätten umgesetzt werden, die besucher\*innenorientiert und sensibel gegenüber der Heterogenität der Adressat\*innen sind (vgl. Moritz 2018, S. 123 ff.).

Materialfundus (Abb. 1) etabliert. Wir haben uns dafür entschieden, dass so die Überlebenden selber zur Sprache kommen. So können die Teilnehmenden beispielsweise mit Interviewaussagen von Gefangenen arbeiten, sie entscheiden selbstständig, was für sie aus den Zitaten wichtig ist und welche weiteren Fragen entstehen. Dabei kommen sehr unterschiedliche Ergebnisse heraus.

Schön fand ich zum Beispiel, als mich eine Schule aus Gütersloh um ein Vorwort für eine selbst gestaltete Broschüre gebeten hat. Die Schüler\*innen hatten sich mit Zwangsarbeit im Kreis Gütersloh beschäftigt, mit dem Archivar gesprochen und schließlich die Broschüre geschrieben, mit biografischen Angaben zu den Zwangsarbeiter\*innen. Sie haben ihnen ein Gesicht gegeben, auch mit künstlerischer, grafischer Gestaltung. In der Broschüre haben sie ihren Wunsch zum Ausdruck gebracht, sich bei den Gefangenen zu entschuldigen. Ich finde es wichtig, dass man dem Raum gibt. Man muss sich nicht entschuldigen, aber für sie war es wichtig, in dem Moment zu sagen: „Das tut uns sehr, sehr leid, dass Du das erleben musstest, hier in Gütersloh, bei uns, bei uns in der Nachbarschaft“.

Wir hatten auch Schüler\*innen, die ein Gedicht geschrieben und auf dem Friedhof der Kriegstoten vorgetragen haben. So etwas zu ermöglichen, finde ich wichtig, denn die Themen hier sind sehr emotional. Man muss mit den Jugendlichen auch über Würde versus Beweis sprechen. Von Erwachsenen heißt es oft: „Man muss die Bilder zeigen, denn die beweisen ja, wie schlimm es war“. Und: „Die Jugendlichen sehen das ja eh alles schon auf YouTube“. Aber das stimmt nicht. Am Ende des Tages steht oft die Erkenntnis, Bilder braucht man gar nicht. Und es sind oft genügend Schüler\*innen da, die sagen: „Wir wollen diese Bilder nicht sehen“.

*Ich habe mich bei den genannten Alternativen gefragt, ob es einen langfristigen Effekt auf die Jugendlichen gibt? Hast Du hierzu Erfahrungen?*

Es ist schon mal passiert, dass Schüler\*innen nach dem Gedenkstättenbesuch nochmal mit ihren Eltern kommen, die das beeindruckt hat und die sich näher mit der eigenen Familiengeschichte auseinandersetzen wollen. Denn



Abb. 1: Archivkiste

Sowjetische Kriegsgefangene im Stalag 326 (VI K) Senne

Foto: Leon Nicolaysen, 2022

es gibt schon die Einsicht, dass im Grunde auf jedem Bauernhof ein sowjetischer Kriegsgefangener war. Da entsteht dann die Frage „Bei uns auch?“. Und dann kommen auch schon mal einige, die eine Hausarbeit geschrieben haben über das Thema und beispielsweise auch mal die Oma interviewt haben.

*Häufig wird friedenspolitische Bildung in erster Linie als Auseinandersetzung mit innerstaatlichen oder zwischenstaatlichen politischen Akteuren und Prozessen verstanden. Innerhalb der Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne liegt der Schwerpunkt aber auf lokalen gesellschaftspolitischen Strukturen und auf zwischenmenschlichen Beziehungen, zu denen unter anderem die Arbeit mit Angehörigen von Kriegsgefangenen gehört. Welche Bedeutung haben diese Arbeitsinhalte Deiner Meinung nach für die friedenspolitische Bildung?*

Wir kümmern uns seit 30 Jahren um die Angelegenheiten der Angehörigen. Ich kann mich an zwei Ereignisse erinnern, die mich emotional wirklich sehr gepackt haben. Eine ältere Dame hat mir gesagt: „Na ja, im Grunde genommen können die oben die Politik machen, wie sie wollen, sie kriegen es eh nicht hin. Eigentlich sind wir es, die sich auf unterster Ebene treffen, die ein friedliches Verhältnis pflegen und sich darum kümmern“. Hierbei erinnere ich mich auch gerne an die Familie Lysow, die uns in der Gedenkstätte besucht hat. Sie wollten den Ort, den ihr Vater überlebt hat, kennenlernen. Beim Abschiedessen hatte Frau Lysow mich gebeten aufzustehen, sie hat mich umarmt und zum Abschied gesagt: „Jetzt sind wir eine Familie“. Also – darum geht es eigentlich. Das ist das, wo ich auch heute noch denke: Das hat ein Friedenspotenzial.

Aber bei der Gedenkstätte als solcher und vor allem der Bildungsarbeit stelle ich mir in letzter Zeit die Frage, ob wir friedenspolitisch überhaupt etwas leisten können. Vor dem Hintergrund des Krieges in der Ukraine, der Situation in Israel, den Reaktionen auf den Massenmord durch die Hamas, aber auch der Zustimmung zum Rechtspopulismus, Rechtsextremismus, zur AfD frage ich mich doch tatsächlich: Was habe ich in den letzten 15 Jahren geleistet? War ich so naiv, zu glauben, dass ich, wenn ich in dieser Art und Weise aufkläre, vielleicht auch zum Frieden beitrage? Ich kann nicht für alle Gedenkstätten sprechen. Aber ich denke, dass wir derzeit, wenn überhaupt, nur sehr wenig zum Frieden beitragen können.

Es ist kaum zu ertragen, und das wissen wir auch von vielen Überlebenden, dass wir wieder mal in einer solchen Situation sind, in der eine Partei enormen politischen Einfluss ausüben kann, die rechtsextremistisch ist, in der zumindest viele Personen rechtsextremistisch sind. Und da stellt sich natürlich auch die Frage, wie wir damit umgehen. Eigentlich müssen wir uns auch regelmäßig austauschen mit unterschiedlichen Bildungsträgern wie Universitäten, Schulen, der Mobilen Beratung gegen Rechtsextremismus und weiteren Akteur\*innen, vielleicht auch der Polizei. Warum gibt es da nicht einen intensiveren Austausch, ein Forum? Denn es gibt viele Fehlstellen, viele Dinge, die gar nicht thematisiert werden in den Schulen und an den

Universitäten. Im Fokus stehen in der Regel die Verfolgung der Juden, der Holocaust. Diesen Aspekt an sich kritisiere ich nicht. Aber werden auch die sowjetischen, die französischen, serbischen und weitere Kriegsgefangene angesprochen? Werden die Zwangsarbeit, die zivilen, die ausländischen Arbeitskräfte thematisiert? Die Sinti und Roma? Homosexuelle? Wird das alles thematisiert? Kaum.

Viel grundsätzlicher muss aber die Politik kritisiert werden: Es gibt tolle Programme, es gibt auch Förderung, aber das Ausmaß ist doch unzureichend. Alle sagen, wie wichtig das ist und toll, was wir leisten. Aber wenn man ein bisschen Geld haben will, sei es für ein pädagogisches Projekt, für Mitarbeiter\*innen oder für Forschungsprojekte, dann ist aus verschiedensten Gründen kein Geld da. Und es scheidet manchmal an ein paar tausend Euro. Zum Beispiel stehen für die Neukonzeption der Gedenkstätte 64 Millionen Euro zur Verfügung. Aber es gibt nach wie vor keinen Fond für die Familien der sowjetischen Kriegsgefangenen, der es ihnen ermöglicht, wenigstens einmal zum Grab ihrer Angehörigen anzureisen. Das finde ich widersprüchlich, fragwürdig und egoistisch zu sagen, wir brauchen eine Gedenkstätte für unsere Demokratiebildung, aber für Angehörige, die sich aus finanziellen Gründen eine Anreise nicht leisten können, ist kein Geld da. Man muss sich bewusst machen, was man den Menschen genommen hat – auch diesen Abschied.

*Welchen Einfluss haben die aktuellen Kriege, etwa in der Ukraine, auf die Bildungsarbeit in der Gedenkstätte?*

Es gibt diesen Einfluss auf mehreren Ebenen. Wir haben uns dazu entschieden, keine Vertreter\*innen belarussischer oder russischer Konsulate oder Botschaften mehr bei uns zu begrüßen. Unverschämte fand ich die Anfrage, ob wir uns weiter um russische Angehörige kümmern würden. Angehörige können direkt mit uns in Kontakt treten. Also, die Situation ist schon angespannt mit den entsprechenden Vertreter\*innen.

Es ist auch mit dem Georgsband<sup>3</sup> eine Diskussion, weil das Georgsband eigentlich dafür steht, dass der Großvater gegen den Nationalsozialismus gekämpft hat. Mittlerweile wird es sehr stark missbraucht für Putin. Wir haben lange diskutiert und uns entschieden, dass das Georgsband bei uns nicht gezeigt wird oder wenn es gezeigt wird, dass wir dann mit demjenigen in Diskussion kommen und auch mal schauen müssen, „warum trägt er dieses Georgsband?“.

Interessant fand ich, dass ich angeschrieben wurde, wie viele Ukrainer im Lager waren oder ich bestätigen sollte, dass die meisten sowjetischen Kriegsgefangenen Ukrainer waren. Das lässt sich überhaupt nicht nachweisen. Manchmal erfährt man dann auch über Dritte, dass hinsichtlich der Neukonzeption schon die Meinung hier und da verbreitet wurde, „warum sollte man für die Russen jetzt eine Gedenkstätte aufbauen?“. Ich meine: Es geht hier um Opfer des deutschen Faschismus. Und es liegen ja

nicht nur „Russen“ auf dem Ehrenfriedhof. Ich habe aber auch schon mit Leuten drüber diskutiert, die dann gesagt haben: „Ja, stimmt, eigentlich totaler Blödsinn, wie wir gedacht haben“.

*Der Leiter der Gedenkstätte Buchenwald, Jens-Christian Wagner, hat jüngst von einer zunehmenden „Verwahrlosung der Geschichtskultur“ gesprochen (Der Spiegel 1/2024). Teilst Du diesen Eindruck?*

Ich glaube, das ist nichts Neues. Ich glaube, das kommt einfach mehr an die Öffentlichkeit durch die sozialen Medien. Hier ist das grundsätzliche Problem, dass Wissen über viele Opfergruppen bisher gar nicht vermittelt wird. Wenn ich mit den Schulen spreche über das, was sie im Unterricht durchnehmen, ist da nicht viel Platz für Geschichte. Wenn ich mit Lehrer\*innen spreche, wird klar, wie wenig Zeit man hat für das Thema Nationalsozialismus.

Ich hatte schon vor Jahren über die Gruppe der „Asozialen“ gesprochen und Schüler\*innen gefragt, was sie damit verbinden? Gängigste Antwort: „Das sind die Hartz-IV-Empfänger von früher“ bis hin zu „Also Homosexuelle haben das verdient“ oder „Zigeuner sind grundsätzlich Verbrechertypen“. Ich glaube nicht, dass man früher mehr wusste über die Opfergruppen, auch über Begrifflichkeiten.

Und wir wissen auch schon seit Jahren, dass immer mehr Rechte sich mal fotografieren in Gedenkstätten, ihre Jacken öffnen, rechte Symbolik zeigen. Das muss bekannt gemacht werden. Dabei geht es nicht nur darum, die Kolleg\*innen vor Ort zu schützen. Ich finde es mutig von Herrn Wagner, sich so klar und deutlich in der Öffentlichkeit zu positionieren, auch auf diese Problematiken hinzuweisen. Er wird dadurch zu einer Zielscheibe der Rechten. Und die Gewaltbereitschaft ist wirklich extrem. Ich kenne genug Kolleg\*innen, die über viele Jahre bis heute zum Thema Rechtsextremismus etc. arbeiten und die sich nicht ablichten lassen.

*Die Gewährung von Geldern im Kontext des Ausbaus der Gedenkstätte ist jüngst im Kreistag Gütersloh am Votum der CDU, FWG/UWG und der AfD gescheitert. Welche Auswirkungen haben die aktuellen Umstände auf die Mitarbeitenden und die bildungsbezogene Arbeit vor Ort?*

Die Eröffnung der neuen Gedenkstätte wird immer weiter verschoben. Mittlerweile steht 2031 im Raum. Schon vor Jahren sollte eine Stiftung gegründet werden, man wollte schon wesentlich weiter sein. Grundsätzlich müssen Räumlichkeiten, müssen die Gedenkstättenpädagog\*innen zur Verfügung stehen. Es muss eine dauerhafte Besetzung der Gedenkstätte geben, auch eine Zugänglichkeit. Es wäre gut, zumindest noch ein oder zwei wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen zu haben, um die Geschichte des Stalag 326 VI K mit den unterschiedlichen Kriegsgefangenenengruppen weiter aufzuarbeiten, und auch ein Stück weit die Nachkriegszeit. Wir sind in vielen Forschungsk Kooperationen und haben viele Forschungsanfragen. Es gibt auch Anfragen wegen Vorträgen, Tagungen usw.

<sup>3</sup> Es handelt sich um ein militärisches Abzeichen, das als Symbol des Triumphs über Hitler-Deutschland im Zweiten Weltkrieg und in Bezug auf den Ukrainekrieg als Symbol russischer Außenpolitik verwendet wird.

Um einen halbwegs vernünftigen Betrieb zu gewährleisten, muss man eigentlich drei bis vier hauptamtliche Stellen haben. Die Ehrenamtlichen haben sich die letzten Jahre sehr bemüht, das aufrecht zu erhalten. Aber so langsam ist man natürlich auch enttäuscht über die Situation und über den Kreistagsbeschluss. Viele der Ehrenamtlichen können nicht mehr so weitermachen, wie sie es gerne möchten, aus unterschiedlichen Gründen. Auf der anderen Seite haben wir immer mehr Anfragen. Das kriegen wir alles nicht gewuppt. Momentan können Führungen nur donnerstags gebucht werden, weil wir das besetzen können – für Schulen können Ausnahmen gewährt werden. Alles andere ist momentan nicht möglich. Wir sind auch gerade dabei, einen Antrag zu stellen, um von Stadt, Kreis und dem LWL so viel Geld zu bekommen, dass wir ab April zumindest bis zum Ende des Jahres noch eine volle Stelle einrichten können. Und wenn es jetzt in den nächsten Wochen zu einem Beschluss kommt, der dazu führt, dass das ganze Projekt zusammenbricht, dann müssen wir tatsächlich schauen, wie und ob wir weitermachen. Seit vielen, vielen Jahren gibt es das Problem mit der Unterfinanzierung und auch mit dem wenigen Personal. In dieser Form werden wir definitiv nicht weitermachen können.

*Danke für das Gespräch.*

## Literatur

- Hüser, Karl / Otto, Reinhard (1992): Das Stammlager 326 (VI K) Senne. 1941–1945. Sowjetische Kriegsgefangene als Opfer des nationalsozialistischen Weltanschauungskrieges. Bielefeld: Verl. für Regionalgeschichte
- Meier, Anton (2023): Rassismuskritik in der sozialwissenschaftlichen Bildung im Anschluss an eine Exkursion in die Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne, in: Die Materialwerkstatt 5 / 4, S. 208–219. (<https://doi.org/10.11576/dimawe-6642>; 4.3.2024)
- Nickel, Oliver (2023): Geschichte vermitteln, in: Nickel, Oliver / Poste, Burkhard (Hrsg.): Nicht nur Gräber als Erinnerung. 30 Jahre Förderverein Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne e. V., Schloß Holte-Stukenbrock, S. 67–76
- Moritz, Benjamin (2018): Historische (Lern-)Orte politisch verstehen, in: Deichmann, Carl / Partetzke, Marc (Hrsg.): Schulische und außerschulische politische Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 121–136
- Müller, Uwe (2023): Kosten für Stalag-Gedenkstätte in der Senne steigen, in: Neue Westfälische am 19.5.2023 (<https://t1p.de/u88qh>; 4.3.2024)
- Otto, Reinhardt (2003): Die Rekonstruktion von Gefangenenfriedhöfen am Beispiel des Lagerfriedhofes Stalag 326 (VI K) Senne in Ostwestfalen, in: Für die Lebenden – der Toten gedenken = Vo imja živyh - pomnit' o pogibših: Ein internationales Gemeinschaftsprojekt zur Erforschung des Schicksals sowjetischer und deutscher Kriegsgefangener und Internierter, Dresden: Stiftung Sächsische Gedenkstätten zur Erinnerung an die Opfer politischer Gewaltherrschaft, S. 104–119
- Poste, Burkhard (2023): „Nicht nur Gräber als Erinnerung“, in: Nickel, Oliver / Poste, Burkhard (Hrsg.): Nicht nur Gräber als Erinnerung. 30 Jahre Förderverein Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne e. V., Schloß Holte-Stukenbrock, S. 13–24
- Scheurich, Imke (2010): NS-Gedenkstätten, in: Lösch, Bettina / Thimmel, Andreas (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 433–442
- Schnadwinkel, Andreas (2023): Stalag-Gedenkstätte in Stukenbrock: Streit über Kosten verschärft sich, in: Westfalen-Blatt vom 15.9.2023 (<https://t1p.de/7y8ry>; 4.3.2024)
- Spiess, Jürgen (2023): Die neue Gedenkstätte. Ein Blick in die Zukunft und der Weg dahin, in: Nickel, Oliver / Poste, Burkhard (Hrsg.): Nicht nur Gräber als Erinnerung. 30 Jahre Förderverein Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne e. V., Schloß Holte-Stukenbrock, S. 119–128
- Wagner, Jens-Christian (2023): Der Terror der Rechtsextremen in Buchenwald, in: Der SPIEGEL vom 30.12.2023 (<https://t1p.de/nzwet>; 4.3.2024)

**Anton Meier** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Bielefeld. Er war 2021–2022 ehrenamtlicher Mitarbeiter der Gedenkstätte Stalag 326 (VI K) Senne und mit der Bearbeitung von Anfragen der Angehörigen sowjetischer Kriegsgefangener betraut.

Martin Koch

## „Künftige Geschlechter vor der Geißel des Krieges bewahren“ – Simulationen von Verhandlungen im UN-Sicherheitsrat

Dieser Beitrag lotet das Potenzial von Simulationen des UN-Sicherheitsrats für die Friedensbildung aus. Dazu werden in einem ersten Schritt die drei Phasen von UN-Simulationen (Einführung, Durchführung, Reflexion) vorgestellt, bevor im Anschluss daran die Vorzüge, aber auch die Grenzen von UN-Simulationen beleuchtet werden. Simulationen machen internationale Politik erfahrbar und zeigen, warum Entscheidungsfindungen im Sicherheitsrat komplex und zeitaufwendig sind.

### 1. Einleitung

Im Rahmen der Friedensbildung nehmen die Vereinten Nationen (United Nations, UN) eine zentrale Stellung ein. Die Präambel der UN-Charta beginnt mit dem Bekenntnis, dass „die Völker der Vereinten Nationen fest entschlossen [sind, MK], künftige Geschlechter von der Geißel des Krieges zu bewahren, die zweimal zu unseren Lebzeiten unsagbares Leid über die Menschheit gebracht hat [...]“ (United Nations 1945). In diesem Auszug wird bereits eine zentrale Differenzierung des Friedensbegriffs angedeutet, die Unterscheidung zwischen positivem und negativem Frieden. Während der negative Frieden lediglich die Abwesenheit von Krieg und physischer Gewalt meint, umfasst der positive Frieden die Zunahme sozialer Gerechtigkeit sowie die Etablierung einer Struktur des Friedens, die es ermöglicht, zwischen Staaten zu vermitteln und damit gewaltsame Auseinandersetzung zu verhindern (Galtung 1998, S. 19). Die UN setzen sich primär für die Abwendung von Krieg und gewaltsamer Konfliktaustragung ein (negativer Frieden) und versuchen gleichzeitig Strukturen zu etablieren, unter denen Grundrechte der Menschen, Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern, sozialer Fortschritt und bessere Lebensstandards etabliert werden (positiver Frieden). Nicht zuletzt sind die UN selbst ein Produkt und Baustein für eine geregelte, auf dem Völkerrecht beruhende Form der gewaltfreien Austragung von Konflikten (United Nations 1945). Die UN werden daher wie keine andere internationale Organisation mit der Herstellung und Sicherung von Frieden in der Welt in Verbindung gebracht.

Nun stellt sich die Frage, wie man Lernenden – an Schulen, Universitäten oder anderen Bildungseinrichtungen – die besondere Rolle der UN für die Friedenssicherung näherbringen kann. Sicher ließen sich Reden im Rahmen der UN-Generalversammlung oder des Sicherheitsrats in Form von Videomitschnitten mit- und nachverfolgen. Das schafft aber nicht unbedingt ein besseres Verständnis über die UN und die Verhandlungsdynamiken. Deshalb möchte ich in diesem Beitrag für die Simulation von Verhandlungen im UN-Sicherheitsrat, kurz: UN-Simulationen, plädieren. UN-Simulationen als eine Form des Rollen- bzw. Planspiels

sind schon lange kein Nischeninstrument für die politikwissenschaftliche Lehre bzw. den Unterricht (Gromes / Kowalewski 2015, S. 59) und spielen auch außerhalb der Politikwissenschaft in der Aus- und Weiterbildung – etwa in der Pflege (Steinacker et al. 2022) – eine zentrale Rolle. Gleichwohl gibt es mitunter Vorbehalte und eine gewisse Skepsis gegen UN-Simulationen, weil sie die Komplexität realer Krisen und Konflikte vereinfachen (Khan / Meidert 2022, S. 208 f.). Dieser Beitrag betont dagegen den Ertrag von UN-Simulationen in der Lehre und für die Lernenden. Dazu greife ich insbesondere auf eigene Erfahrungen in der universitären Lehre zurück, in der ich seit rund 15 Jahren UN-Simulationen nutze.<sup>1</sup>

### 2. Simulationen in der Lehre

In der Politikwissenschaft beschäftigt sich insbesondere die Teildisziplin Internationale Politik mit Krieg und Frieden sowie Fragen nach dem Erhalt bzw. der Schaffung von Frieden (Krell 2018, S. 27–31). Da Schüler\*innen wie Studierende in ihrem Alltag kaum Berührungspunkte zu Kriegen und Konflikten haben, wirken die Bekämpfung von Kriegen bzw. Sicherung von Frieden und damit auch die Friedensbildung oft abstrakt. Es ist doch – so könnte man meinen – allzu offensichtlich, dass es keine Kriege und gewaltsame Auseinandersetzungen geben sollte oder militärische Einsätze nur dann zu rechtfertigen sind, wenn sie einem höheren Ziel dienen, wie z. B. der Verhinderung von Genoziden oder dem Schutz von Minderheiten. Diese intuitive Gewissheit wird oft dadurch untermauert, dass die mediale Berichterstattung über Kriege und Konflikte in vielen Fällen ein eindeutiges Bild zeichnet, aus dem Opfer und Täter bzw. Verteidiger und Aggressor zweifelsfrei hervorgehen. In der Folge sind Schüler\*innen und Studierende mitunter ratlos und fragen sich, warum die

1 Wenngleich sich meine Erfahrungen primär auf Studierende beschränken, lassen sich Simulationen auch ohne größere Einschränkungen mit Schüler\*innen im (Oberstufen-) Unterricht durchführen. In einem Fall haben wir eine gemischte Simulation mit Schüler\*innen und Studierenden durchgeführt, bei der sich keine signifikante Differenz zwischen beiden Gruppen feststellen ließ.

UN nicht einfach etwas unternehmen, um einen Konflikt zu beenden und das sinnlose Töten stoppen, indem z. B. eine Friedensmission entsendet wird (Bucher et al. 2015). UN-Simulationen – insbesondere im Sicherheitsrat – bieten Schüler\*innen und Studierenden die Möglichkeit, sich nicht nur mit den Institutionen der UN auseinanderzusetzen, sondern dieses Wissen in simulierten Verhandlungen zum Einsatz zu bringen. UN-Simulationen sind eine Form des Planspiels, bei dem sich Schüler\*innen und Studierende in ein klar beschriebenes Setting begeben, in dem sie durch die Vertretung eines Mitglieds des Sicherheitsrats die politischen Positionen eben dieses Landes vertreten (Gromes / Kowalewski 2015, S. 61 f.).<sup>2</sup> Dazu orientieren sie sich an den Regeln und Verfahren des *National* oder *Harvard Model United Nations*. Es handelt sich dabei um eine vereinfachte Form der (Verfahrens-)Regeln des UN-Sicherheitsrats.<sup>3</sup> Im Rahmen einer Simulation könnte sich der Sicherheitsrat etwa mit der Frage beschäftigen, ob und wie die Vereinten Nationen im Nahostkonflikt vermitteln sollten oder ob der Sicherheitsrat reformiert werden sollte.

## Einführung

Eine UN-Simulation besteht im Wesentlichen aus drei Teilen. In einem ersten Teil, der Einführung (*briefing*), werden der Gegenstand, das Thema und die Regeln eingeführt. Dazu gehe ich in der Lehre auf die Vorgeschichte der Vereinten Nationen ein durch Verweis auf den Ersten Weltkrieg und die Gründung des Völkerbundes, dessen Scheitern, den Zweiten Weltkrieg und schlussendlich die Entstehung der Vereinten Nationen mit der besonderen Zusammensetzung des UN-Sicherheitsrats. Im Anschluss daran behandle ich die Hauptorgane der Vereinten Nationen<sup>4</sup> und thematisiere insbesondere den Sicherheitsrat, die Generalversammlung und das Sekretariat, während der Internationale Gerichtshof, der Wirtschafts- und Sozialrat und der Treuhandrat nur knapp vorgestellt werden. Abschließend diskutiere ich mit den Schüler\*innen bzw. Studierenden anhand ausgewählter Beispiele einzelne UN-Friedensmissionen und deren (Miss-)Erfolg. Sofern es die aktuelle politische Lage erlaubt, gehe ich auf Entwicklungen und Debatten ein, die unmittelbar mit den Vereinten Nationen zusammenhängen wie etwa der Angriff auf Israel im Oktober 2023. Schlussendlich wähle ich gemeinsam mit den Teilnehmer\*innen zwei Themen aus, die aktuell im Rahmen des Sicherheitsrats debattiert werden, wie etwa der Krieg in der Ukraine, und gebe ihnen die Aufgabe, sich mit den

allgemeinen sowie den spezifischen politischen Positionen des von ihnen vertretenden Mitglieds vertraut zu machen, die Regeln der Simulation zu verinnerlichen und ein kurzes Eingangsstatement (ca. 200 Wörter) zu verfassen. Mit Blick auf das Eingangsstatement bietet es sich an, mit den Schüler\*innen bzw. Studierenden Protokolle der Sitzungen zu lesen oder sich Ausschnitte einer Sicherheitsratssitzung anzusehen, um ein Gespür für den Sprachgebrauch, die impliziten sprachlichen Regeln sowie bestimmte Floskeln zu erlangen. Für die Einführungsphase plane ich vier bis sechs Stunden<sup>5</sup> ein, die ich paritätisch auf die Vorbereitung und das individuelle Selbststudium verteile.

## Durchführung

Aufbauend auf den Vorbereitungen findet im zweiten Teil die UN-Simulation als eine mindestens vier- besser sechstündige Blockveranstaltung statt. Dazu verhandeln die Teilnehmer\*innen zwei in der Regel aktuelle Themen des UN-Sicherheitsrats. Da sich nicht alle Mitglieder des Sicherheitsrats bei der Wahl nur eines Themas gleichermaßen gut profilieren können, wird durch die Wahl von zwei Themen eine größere thematische Breite sichergestellt. Mehr als zwei Themen bieten sich allerdings nicht an, weil der Vorbereitungsaufwand zu groß wird oder die Gefahr besteht, dass sich die Teilnehmer\*innen zu oberflächlich darauf vorbereiten. Eine größere thematische Vielfalt ließe sich dann realisieren, wenn die jeweiligen Mitglieder des Sicherheitsrats nicht nur durch ein bis zwei Personen, sondern durch eine Kleingruppe von drei bis fünf Personen vertreten würden. In diesem Fall könnten sich innerhalb der Kleingruppen Expert\*innen mit ausgewählten Themen beschäftigen und diese dann stellvertretend für die Gruppe in der Simulation vertreten.

## Reflexion

Die dritte Phase, die Reflexion (*debriefing*), umfasst die Nachbesprechung der Simulation. Diese Nachbesprechung, für die ich zwei Stunden einplane, findet einige Tage nach der Blockveranstaltung statt. In einem ersten Schritt sollen die Teilnehmer\*innen ihre Rollen während der Simulation reflektieren und dazu (schriftlich) darlegen, welche Positionen sie mit Blick auf die jeweiligen Themen vertreten haben. In einem zweiten Schritt sollen die Teilnehmer\*innen beschreiben, wie sie sich im Rahmen der UN-Simulation verhalten haben, um Ergebnisse herbeizuführen, in denen sich ihre Position spiegelt. In diesem Zusammenhang spielen politische Aktionen, Kooperationsversuche, Absprachen sowie bi- oder multilaterale Vereinbarungen ebenso eine Rolle wie Resolutionsentwürfe oder Änderungsanträge, die Zwischenschritte der Verhandlung dokumentieren. Darüber hinaus evaluiere ich mit den Teilnehmer\*innen, inwiefern die in der Simulation erzielten Ergebnisse die reale Situation in der Weltpolitik spiegeln. Dazu werden die Positionen der im Sicherheitsrat vertretenden

2 Mit Blick auf die UN-Simulation beschränke ich mich auf ein Planspiel, in dem die Teilnehmer\*innen zwar in die Rolle eines Staatsvertreters / einer Staatsvertreterin schlüpfen und die Position des Staats vertreten, nicht aber die Rolle eines Staatspräsidenten spielen und dazu dessen Gestik und Mimik parodieren.

3 Siehe ausführlicher hierzu: <https://www.model-un.de/de/was-ist-mun/> (12.3.2024).

4 Dazu lässt sich etwa auf Material der Bundeszentrale für Politische Bildung zurückgreifen, siehe: <https://www.bpb.de/themen/internationale-organisationen/vereinte-nationen/> (12.3.2024).

5 Hier und an anderen Stellen im Text erfolgen die Zeitangaben in Unterrichtsstunden (à 45 Min.).

Staaten und ihre Interessen mit den Resolutionen vergleichen. Abschließend diskutieren wir, inwiefern die in der Simulation verabschiedeten Resolutionen in Form und Präzision mit Resolutionen im UN-Sicherheitsrat übereinstimmen. Hierzu lassen sich exemplarisch Resolutionen der Vereinten Nationen heranziehen, die dann in Wortlaut und Ergebnis mit den im Rahmen der Simulation erzielten Resolutionen verglichen werden können. Auf diesem Weg lässt sich die Qualität der verabschiedeten Resolutionen während der Simulation genauer vermessen.

### 3. Was leisten Simulationen für die Friedensbildung?

UN-Simulationen zeichnen sich durch einen Pluralismus politischer Perspektiven mit Blick auf ein politisches Problem aus. Sie ermöglichen einen differenzierten Zugang zu internationalen Verhandlungskontexten und erlauben es, Strategien zur Konfliktbewältigung und Friedensarbeit einzüben, die aus einem idealisierten und normativ aufgeladenen Kontext herausgelöst werden. In den simulierten Verhandlungen setzt sich selten eine (vermeintlich) normativ überlegene Position durch. Vielmehr muss die Lösung eines Problems herbeigeführt werden, indem durch politisches Engagement zwischen unterschiedlichen Interessen vermittelt wird. Durch UN-Simulationen lernen Teilnehmer\*innen strategisches Denken und politische Perspektivenwechsel. Sie ermöglichen das Üben und Verbessern der rhetorischen Fähigkeiten und verdeutlichen, dass sich in politischen Debatten nicht unbedingt das „bessere“ Argument durchsetzt. Simulationen dienen als „Übungsfeld für die Vermittlung von Qualifikationen wie Planen und Entscheiden, Disponieren, Kommunizieren und Kooperieren, Argumentieren und Urteilen“ (Detjen 2007, S. 377). Simulationen bieten Möglichkeiten, erfahrungsorientiertes Lernen zu vermitteln und dabei Kompetenzen zu fördern, die über die bloße Aneignung von Wissen hinausgehen, indem neben kognitiven auch affektive Lernvorgänge einbezogen werden, um Erkenntnisse nachhaltiger im Gedächtnis und Bewusstsein zu verankern. Schlussendlich laden Simulationen dazu ein, in Folge von intensiven Diskussions- und Beratungsphasen differenzierte Erwartungs- und Gestaltungsurteile zu formulieren und damit einem zentralen Ziel der Friedensbildung nachzukommen, der politischen Urteilsbildung (Detjen et al. 2012, S. 57–64). Nachfolgend möchte ich den Nutzen von UN-Simulationen für die Friedenserziehung konkretisieren.

#### Vertieftes institutionelles Wissen und dessen Anwendung

Kenntnisse über den Aufbau der Vereinten Nationen oder die Zusammensetzung des UN-Sicherheitsrats gehören gewiss nicht zum Spezialwissen der Politikwissenschaft bzw. der Internationalen Politik. Aber gerade deshalb sind UN-Simulationen von einem unschätzbaren Wert für die Friedenserziehung. Denn hier geht es nicht nur darum, Institutionenkunde zu betreiben, sondern ein Verständnis dafür zu entwickeln, warum und wie der Sicherheitsrat

zur Schaffung von Frieden beizutragen vermag.<sup>6</sup> Der Sicherheitsrat, seine Regeln und Verfahren, von den Eingangsstatements bis zu den formalen Abstimmungen, werden nicht bloß unterrichtet, sondern mit Leben gefüllt. Das schließt insbesondere die Formalia während der Verhandlung sowie die Formulierungen und Wortwahl in Resolutionen ein. Teilnehmer\*innen erkennen dabei schnell, dass und warum manche Formulierungen und bisweilen nur einzelne Worte einen Unterschied machen. Darüber hinaus eignen sich die Teilnehmer\*innen Spezialkenntnisse mit Blick auf das von ihnen vertretene Mitglied an, indem sie dessen politische Positionen übernehmen.

#### Verschiedene legitime Interessen

Die vielleicht wichtigste Erkenntnis, die Teilnehmer\*innen aus einer UN-Simulation gewinnen, liegt in der Notwendigkeit, die Positionen und partikularen Interessen anderer Staaten anzuerkennen und diese nicht von vornherein zu delegitimieren. Vor allem dann, wenn es scheinbar unüberbrückbare Differenzen gibt, besteht der erste Schritt der Aufnahme von Verhandlungen darin, andere Positionen als legitime Interessenartikulation gelten zu lassen, um im Anschluss daran Lösungsmöglichkeiten auszuloten (Bucher et al. 2015, S. 144 f.). Das heißt freilich nicht, dass unmittelbar ein Resolutionsvorschlag vorgelegt wird. Verhandlungen werden von Teilnehmer\*innen unisono als komplex, vielschichtig und schwierig beschrieben, weil es viele unterschiedliche Interessen gibt, die für einen Kompromissentwurf berücksichtigt werden müssen. Gleichzeitig gibt es – insbesondere bei den fünf Vetomächten – „rote Linien“ und damit fundamentale Interessen, die nicht zur Disposition stehen. Das kann z. B. dazu führen, dass Kriege und Konflikte, wie z. B. der Krieg in der Ukraine, nicht durch den Sicherheitsrat gelöst werden können, weil Russland auf der einen und die westlichen permanenten Mitglieder auf der anderen Seite, allen voran die USA, fundamental andere Interessen haben. Ergebnisse und Erfolge können allerdings erzielt werden, indem etwa Fluchtkorridore geschaffen werden, um der Zivilbevölkerung in umkämpften Gebieten die Ausreise zu ermöglichen oder indem eine Waffenruhe vereinbart wird, um Verletzte und Tote zu bergen etc. Gerade die Erkenntnis der Komplexität von Entscheidungsfindungsprozessen ist zentral für die Simulation internationaler Verhandlungen. Denn wenn unterschiedliche, sich zum Teil widersprechende Positionen wechselseitig anerkannt werden, führt dies nahezu zwangsläufig zu längeren und komplexen Auseinandersetzungen – sofern man nicht gewillt ist, die Verhandlungen abubrechen. UN-Simulationen machen erfahrbar, dass einfache Unterscheidungen zwischen legitimen und illegitimen Interessen bzw. „guten“ und „bö-

<sup>6</sup> In der Lehre könnte man an dieser Stelle ausführlicher auf die permanenten und rotierenden Mitglieder des UN-Sicherheitsrats als Folge des Zweiten Weltkriegs eingehen. In der Reflexionsphase könnten zudem Reformvorschläge des UN-Sicherheitsrats diskutiert werden, die beispielsweise eine Aufstockung der sowohl permanenten wie rotierenden Mitgliedstaaten vorsehen.

sen“ Staaten die Realität nur verzerrt spiegeln und keinen Beitrag zur Kooperation leisten.

### **Erleichterung und Ernüchterung über verabschiedete Resolutionen**

Nach der UN-Simulationen lassen sich typischerweise zwei Erfahrungen der Teilnehmenden beobachten. Zum einen sind die Teilnehmer\*innen glücklich und erleichtert, dass trotz konfliktiver Interessenlagen und schwieriger Verhandlungen ein Kompromiss erzielt werden konnte. Die Verabschiedung einer Resolution ist immer ein diplomatischer Erfolg – auch in einer Simulation. Während dieser Eindruck unmittelbar nach der Simulation dominiert, setzt sich bei vielen Teilnehmer\*innen mit zunehmenden zeitlichen Abstand die Einstellung durch, dass die verabschiedete Resolution hinter den Möglichkeiten zurückbleibt, weil das eigentliche Problem nicht oder zumindest nicht vollständig gelöst wurde, weil z. B. ein Krieg fortbesteht und lediglich eine Waffenruhe, die Einrichtung eines Schutzkorridors oder die Zusage humanitärer Hilfe vereinbart wurden. Die erzielten Ergebnisse werden daher oft als unbefriedigend wahrgenommen, weil die Resolutionen nur einen Minimalkonsens zum Ausdruck bringen.

### **Verhandlungsdynamik, Erschöpfung und Frustration**

Neben diesen naheliegenden Erfahrungen einer UN-Simulation lässt sich regelmäßig noch ein weiterer Lerneffekt erzielen, der unmittelbar mit der in die Vorbereitung investierten Arbeit sowie der Frustrationstoleranz der Teilnehmer\*innen zusammenhängt. So müssen sich insbesondere während der Reflexion der Ergebnisse manche Teilnehmer\*innen eingestehen, dass sie nicht gut genug vorbereitet waren und mitunter einen Kompromiss eingegangen sind, der ihren eigenen Interessen widerspricht, weil sie über manche Hintergründe nicht gut genug informiert waren, während andere Teilnehmer\*innen sich besser vorbereitet haben und daher auch bessere Verhandlungsergebnisse erzielen konnten. Hinzu kommt, dass sich bei einer für sechs Stunden angesetzten UN-Simulation, typischerweise freitagnachmittags von 16 bis 22 Uhr, Anzeichen von Erschöpfung und Müdigkeit erkennen lassen. Diesen Umstand machen sich Teilnehmer\*innen zu Nutze, um die Verhandlungsergebnisse zu ihren Gunsten zu beeinflussen. Auf diesem Wege lernen und erleben die Teilnehmer\*innen, wie kontingente Verhandlungen verlaufen können, die z.T. von Parametern wie der persönlichen Konstitution, Hunger oder der eigenen Frustrationstoleranz beeinflusst werden. Diese Beobachtungen werden in der Reflexionsphase aufgegriffen, um sie weniger als persönlichen Eindruck, sondern vielmehr als systematische Erkenntnis der UN-Simulation zu notieren. Denn politische Entscheidungen, sei es in den UN, in parlamentarischen Ausschüssen oder im städtischen Rathaus, werden nicht selten durch individuelle Umstände und externe Bedingungen beeinflusst.

## **4. Wo liegen die Grenzen von Simulationen?**

Neben den genannten Vorzügen haben UN-Simulationen auch Schwächen, da sie die weltpolitische Komplexität reduzieren. Damit plädiere ich nicht für eine Komplexitätssteigerung, sondern möchte betonen, dass das weltpolitische Setting vereinfacht dargestellt werden muss, damit UN-Simulationen durchgeführt werden können. Auf diesen Umstand sollte insbesondere in der Reflexionsphase genauer eingegangen werden.

### **Staaten als monolithische Entitäten**

UN-Simulationen verstärken bei den Teilnehmer\*innen die Vorstellung, dass Staaten sich wie monolithische Entitäten verhalten, die eine eindeutige Position vertreten. Dabei wird übersehen, dass sich politische Einstellungen von Regierungen verändern können, da es insbesondere in Demokratien durch Wahlen zu einem Regierungswechsel kommen kann, der dann wiederum Auswirkungen für die außenpolitischen Interessen eines Landes haben kann. Dass sich diese Interessen auch fundamental ändern können, ist spätestens durch die Wahl von Donald Trump zum US-amerikanischen Präsidenten 2016 deutlich geworden. In der Folge wurden das Engagement der USA in internationalen Organisationen stark eingeschränkt und der Nutzen multilateraler Verhandlungen in Frage gestellt. Auf diese Vereinfachung muss in der Reflexionsphase ebenso eingegangen werden wie darauf, dass der Einfluss von weiteren weltpolitischen Akteuren nicht adäquat berücksichtigt werden kann, wie z. B. Nicht-Regierungsorganisationen oder multinationalen Unternehmen. Darüber hinaus kann in aller Regel auch nicht dezidiert darauf eingegangen werden, welche internen wirtschaftlichen und sicherheitspolitischen Bedingungen die Position eines Landes beeinflussen.

### **Einbettung in den weltpolitischen Kontext**

Eine weitere Einschränkung besteht in der stark vereinfachten Einbettung von Staaten in ihren weltpolitischen Kontext. So wird z. B. unterschlagen, welche wirtschaftlichen Abhängigkeiten zwischen Staaten existieren. Aus diesem Grund können Absprachen zwischen Staaten – etwa Entwicklungs- und Wirtschaftshilfen oder Handelszusagen – kaum Wirkung entfalten, weil sie für die Teilnehmer\*innen während der UN-Simulation keinen messbaren Effekt haben. Hinzu kommt, dass die gemeinsame Mitgliedschaft von Staaten in internationalen (Regional-)Organisationen die gemeinsame Identität prägt, z. B. als Mitglieder der EU oder als Verbündete in der NATO. Entscheidungen eines Landes werden also nicht unabhängig von der gemeinsamen Position in internationalen Organisationen gefällt und haben somit einen Einfluss auf die Interaktion in Verhandlungen.

### **Intensive Vorbereitung**

Schlussendlich wird der Erfolg von UN-Simulationen durch eine zwingend notwendige intensive Vorbereitungsphase begrenzt. Das betrifft erstens die Zeit, die mit den

Teilnehmer\*innen dafür aufgebracht werden muss, sich über die Vereinten Nationen, den Sicherheitsrat, die Regeln, Formalia und Verfahren zu informieren. Zweitens muss Zeit dafür reserviert werden, damit sich die Teilnehmer\*innen auf ihre Mitgliedstaaten und deren Positionen vorbereiten können. Darüber hinaus müssen sie sich über die zur Verhandlung stehenden Themen informieren, eine Stellungnahme formulieren und eine Strategie entwickeln, wie sie andere Staaten von der eigenen Position überzeugen wollen. Drittens ist vor allem in der Vor- und Nachbereitungsphase (*briefing* und *debriefing*) der/die Lehrende gefordert, um neben der inhaltlichen Vermittlung auch organisatorisch zu unterstützen, indem der Raum für die Verhandlung entsprechend hergerichtet wird, Tischkarten und ggf. Flaggen bereitstehen und ggf. für Essen gesorgt ist. Es empfiehlt sich auch, die Teilnehmer\*innen nicht nur hinsichtlich der Formalia und diplomatischen Wortwahl zu sensibilisieren, sondern ggf. auch zu erwägen, den Kleidungsstil der Simulation anzupassen, um damit die Ernsthaftigkeit der Simulation zu untermauern.<sup>7</sup>

## 5. Fazit

Spätestens mit dem Einmarsch russischer Truppen in die Ukraine am 24. Februar 2022 sowie mit der Verschärfung des Nahostkonflikts seit dem 7. Oktober 2023 sind Kriege und Konflikte wieder verstärkt in den Alltag und öffentliche Debatten eingedrungen. Gleichzeitig bleiben Fragen nach dem Ende der Gewalt bzw. der dauerhaften Herstellung von Frieden eher abstrakt. In diesen Debatten nehmen die UN, allen voran der Sicherheitsrat, eine besondere Stellung ein. Denn der Sicherheitsrat hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Menschheit von der Geißel des Krieges zu befreien, indem er als einziges UN-Organ völkerrechtlich bindende Resolutionen verabschieden kann.

Dieser Beitrag argumentiert, dass Simulationen von Verhandlungen des UN-Sicherheitsrats im Sinne eines Planspiels einen zentralen Beitrag zur Friedensbildung leisten können. Sie bilden zwar nicht die Realität ab (und haben auch nicht den Anspruch), sie machen aber die Komplexität von Verhandlungen erfahrbar, indem die weltpolitische Realität auf den UN-Sicherheitsrat mit seinen 15 Mitgliedern reduziert wird (Gromes and Kowalewski 2015, S. 60 f.). Auf diesem Wege lassen sich zwar keine innovativen realistischen Lösungen von Konflikten finden, aber sie zeigen, warum die Lösung weltpolitischer Probleme so schwierig und mitunter festgefahren ist. Teilnehmer\*innen von Simulationen berichten im Anschluss, bisweilen mit einem hohen Maß an Ernüchterung, dass sie im Vorfeld nicht erwartet hätten, dass sich eine Entscheidungsfindung so schwierig gestaltet. Trotz dieser Ernüchterung lernen Teilnehmer\*innen nicht nur die UN, ihre Regeln und Verfahren kennen, sondern sie erleben diese in Aktion.

Für die Zeit der Simulation könnten Schüler\*innen bzw. Studierende Weltpolitik mitgestalten, indem sie andere von ihrer Position zu überzeugen versuchen und dabei gleichzeitig erkennen müssen, dass auch andere Länder legitime Interessen vertreten. Die gemeinsame Suche nach einem Resolutionsentwurf ist eine Herausforderung, die Abwechslung in den Schul- und Uni-Alltag bringt, friedenspolitisches Interesse anregt und nicht zuletzt viel Freude macht. Besser lässt sich internationale Politik nicht erfahrbar machen.

## Literatur

- Bucher, Bernd / Koch, Martin / Walter, Jochen (2015): „Warum unternehmen die Vereinten Nationen nichts?“ UN-Simulationen in der politikwissenschaftlichen Hochschullehre, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 6 (2), S. 136–149
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Detjen, Joachim / Massing, Peter / Richter, Dagmar / Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell, Wiesbaden: Springer VS
- Galtung, Johan (1998): Frieden mit friedlichen Mitteln. Friede und Konflikt, Entwicklung und Kultur, Opladen: Leske + Budrich
- Gromes, Thorsten / Kowalewski, Sin (2015): Rollen- und Planspiele in der Lehre. Komplexität verstehen, strategisch handeln, in: Bös, Matthias / Schmitt, Lars / Zimmer, Kerstin (Hrsg.): Konflikte vermitteln? Lehren und Lernen in der Friedens- und Konfliktforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 59–74
- Khan, Rohan / Meidert, Nadine (2022): Zwischen Abbildung der Realität und normativer Zielvorstellung: Planspiele in der Politikwissenschaft, in: Bergem, Wolfgang / Schöne, Helmar (Hrsg.): Wie relevant ist die Politikwissenschaft?, Wiesbaden: Springer VS, S. 119–211
- Krell, Gert (2018): Weltbilder und Weltordnung: Einführung in die Theorie der internationalen Beziehungen, Baden-Baden: Nomos
- Steinacker, Anna Christine / Kreiss, Victoria / Herchet, Daniela (2022): Simulationsszenarien für Aus- und Weiterbildung in der Pflege: Mit ausgearbeiteten Szenarien für die praktische Umsetzung, Berlin, Heidelberg: Springer
- United Nations ‘United Nations Charter’ (<https://www.un.org/en/about-us/un-charter/full-text>; 3.3.2024)

<sup>7</sup> Mit Blick auf die Bekleidung geht es weniger um ein Verkleiden, sondern vielmehr darum durch die Kleidung zu signalisieren, dass man in eine andere Rolle schlüpft und in der Situation eines Diplomaten / einer Diplomatin ist.

Ulrich van der Heyden

## Am deutschen Wesen soll auch heute noch die Welt genesen

Wagt man als Global- und Kolonialismushistoriker einen Blick auf die heutige deutsche Öffentlichkeit und deren Wahrnehmung auf den „Globalen Süden“, zeigt sich, dass sich an dem zur Zeit der direkten deutschen Kolonialherrschaft von 1884/85 bis 1918/19 vertretenen Motto „Am deutschen Wesen mag die Welt genesen“ aktuell wenig geändert hat. Immer wieder maßen sich Vertreterinnen und Vertreter der Politik und des Journalismus an, den dort lebenden Menschen Vorwürfe und Vorgaben zu ihrer Kultur, zu ihren Traditionen und Wertevorstellungen, zu ihrem kollektiven Selbstverständnis zu machen.

### Culture Change – geschichtslos?

Seit einigen Jahren wird, ausgehend von den entsprechenden Diskussionen in den Vereinigten Staaten, auch die Möglichkeit eines Culture Change von einigen Menschen in Deutschland vorangetrieben. Unter dieser Bezeichnung wird im Allgemeinen die Notwendigkeit einer kulturellen Veränderung verstanden, die durch Transformationen traditioneller Denkstrukturen, Auffassungen, kultureller Werte und kulturell geprägten Handelns erreicht werden soll. Dadurch soll eine in der Regel nicht klar definierte Weltanschauung treten, die zu einem Wandel der Alltags- und Kulturtechniken, des Sprachgebrauchs, der Ideologien, Moden und weiterer lang gepflegte Eigenheiten einer politischen oder/und sozialen Gemeinschaft führen soll. Davor, dass dieses Vorgehen „demokratiegefährdend“ sei oder werden könne, warnte ausdrücklich die Migrations-Historikerin Sandra Kostner (vgl. Kostner 2021).

Im Zusammenhang mit den nicht nur hierzulande kontrovers geführten Debatten um die Sinnhaftigkeit der Politik des Culture Change (vgl. Liu 2023) wird mit Blick auf die Bewertung der Geschichte von deren Befürwortern Kritik an den kulturellen Austauschbeziehungen der Vergangenheit geübt, die rund um den Globus schon vor der Existenz von Klassengesellschaften existierten. Denn ohne diese hätte es keinen gesellschaftlichen Fortschritt geben können. Es ist kaum nachvollziehbar – um auf zwei öffentliche

Diskussionen hervorgerufene Beispiele aus jüngerer Zeit zu verweisen –, wenn beispielsweise lediglich Nachfahren von Sklaven das Tragen von Dreadlocks zugelassen oder etwa das Indianerspielen europäischer Kinder kritisiert werden. Denn bei Umsetzung solcher Forderungen müssten die Betroffenen ja nachweisen können, dass sie afrikanische oder indianische Vorfahren hatten, sie vielleicht – um das letztere Beispiel herauszugreifen – Viertel- oder Halbindianer sind oder zumindest Ahnen unter der indigenen Bevölkerung Amerikas haben. Solche Vorstellungen sind nicht zuletzt aus zeitgeschichtlicher Sicht mehr als problematisch, erinnern sie doch an den „Ariernachweis“ bei den Nazis oder die Apartheid in Südafrika.

Außerdem sollte man aus politischer Verantwortung beachten, worauf der Philosoph und einstige SPD-Staatsminister Julian Nida-Rümelin in den Diskussionen um das Verbot der Indianerspiele hingewiesen hat:

„Ich bezweifle, dass ein Kind, das als Apache oder Inka zum Fasching geht, die Leidensgeschichte der amerikanischen Ureinwohner verhöhnern will [...] Wenn man unschuldige, auch positiv gemeinte Verkleidungen verbietet, befürchte ich, dass man genau das Gegenteil erreicht.“ (Schlenz 2023)

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang ein fachkundiger Aufsatz der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen, in dem laut Verfasser zwar sichtbar werde, dass die hierzulande das

Indianerbild<sup>1</sup> prägenden Werke von Karl May, „Weiße, speziell Deutsche, der Richtwert für Entwicklung und Kultur“ sein sollen und dadurch „Stereotype und Klischees vermittelt wurden, die bis heute fest in den Köpfen sitzen – gleichwohl aber vollkommen falsch sind.“ Auch wenn der sächsische Schriftsteller „die reale Geschichte etwas romantisch-verkitscht wiedergibt, zeigt sich doch deutlich, wo seine Sympathien liegen.“ Seine Erzählungen verdeutlichen, dass er „auf der Seite der indigenen Bevölkerung und ihres Selbstbestimmungsrechtes“ steht (Ehrhardt 2022; vgl. ausführlich Wollschläger 1989, Pyta 2010, van der Heyden 2023c).

Fragt man, wie solche Begründungen für Culture Change entstanden sind, findet man keine befriedigende Antwort. Denn das Problem bei der Kommunikation solcher durch die Bevölkerungsmajorität abgelehnten Forderungen ist die Tatsache, dass die artikulierten Argumente historisch nicht belastbar und in ihrer Verbreitung nicht lenkbar sind.

### Das deutsche Wesen

Die Verfechtung der Idee des Culture Change verbunden mit der Vorstellung, hiermit Vorkämpfer einer besseren Welt zu sein, schadet der kurz- oder mittelfristig benötigten Wirkungskraft der Wissenschaft, insbesondere der kritischen Global-, vor allem der Kolonialgeschichtsschreibung.

In den kritisierten politischen, aber auch in den wissenschaftlichen Debatten spiegelt sich eine Einstellung wider, die sich mit dem Satz „Am deutschen Wesen mag die Welt genesen.“ zusammenfassen lässt (vgl. van der Heyden 2023a, b).

Dieser politische Euphemismus, der nun schon in Deutschland seit drei Jahrzehnten zu beobachten ist, geht auf den deutschen Lyriker Franz Emanuel August Geibel (1815–1884) zurück, der 1861 in dem Gedicht „Deutschlands Beruf“ formulierte: „Und es mag am deutschen Wesen / einmal noch die Welt genesen“. Als der wohl bekannteste „Interpret“ dieser Strophe gilt Kaiser Wilhelm II., der sie zu dem Schlagwort leicht umformulierte, welches noch heute die Handlungen der blinden Bilderstürmer und den ihnen folgenden Politikern bestimmt.

In den (politischen) Forderungen, spiegeln sich in den Worten des Publizisten Frank Schuhmanns vor allem Anmaßung, Selbstüberhebung, Realitätsverlust und Vorurteil der Akteure selbst wider (vgl. Schumann 2022, S. 812). Jedoch sollte abseits subjektiver Befindlichkeiten nicht – überspitzt formuliert – die Möglichkeit eines bewussten Ablenkungsmanövers durch reaktionäre politische Kräfte außer Acht gelassen werden, die die subjektiv zwar gut meinenden, aber historisch unaufgeklärten Menschen aus dem Hintergrund heraus für sich agieren lassen.

Dass diese Vermutung durchaus Realität sein könnte, wird hierzulande dadurch auffällig, dass das, was etwa in China und insbesondere in den Ländern des „Globalen

Südens“ geschieht, gegenwärtig in den deutschen Medien insbesondere in analytisch-aufklärenden Beiträgen kaum eine Rolle spielt oder „verdreht“ mit einem europäischen Blick kommentiert wird (vgl. Lenz 2023). Immer wieder maßen sich Politiker und Journalisten stattdessen an, den dort lebenden Menschen Vorwürfe zu ihrer Kultur, zu ihren Traditionen und Wertevorstellungen, zu ihrem kollektiven Selbstverständnis zu machen. Das sagt allein schon viel über das Demokratie-Verständnis der Akteure bzw. der Medienvertreter aus, wenn sie als nicht ausgewiesene Vertreter von sogenannten pressure groups lautstark politisches Begehren vortragen, zu deren Inhalten sie weder qualifiziert aussagefähig noch demokratisch legitimiert sind.

Solches Vorgehen nimmt zum Teil skurrile Formen an, die Sheila Mysorekar, die Vorsitzende eines Netzwerkes postmigrantischer Organisationen, zur Schlussfolgerung gelangen ließ:

„Stände der globale Süden mehr im Fokus, wäre der deutschen Presse klar, dass unsere Außenpolitik nicht immer Menschenrechte als oberste Priorität setzt. Eigentlich müsste auf jeder Pressekonferenz Annalena Baerbock die Frage gestellt werden, wieso nach wie vor vom US-Militärstützpunkt Ramstein aus Drohnenangriffe in Afghanistan, Jemen oder Somalia gesteuert werden. Drohnenkriege sind völkerrechtswidrig. Deutschland ist also mitverantwortlich, wenn Bombardierungen von Ramstein aus dirigiert werden.“ (Mysorekar 2023)

### Ein Berliner Beispiel

Von den Vertretern der oben erwähnten Handlungen und Forderungen des Cultural Change wird häufig die Notwendigkeit des Kampfes gegen einen angeblich vorhandenen „strukturellen Rassismus“ angeführt. Das führt in nicht wenigen Fällen zu einer Verallgemeinerung und Verwässerung der kritischen Auseinandersetzung mit Kolonialismus und Neokolonialismus. Ein Beispiel: Die angeblich aus antirassistischen Gründen betriebene Umbenennung der Mohrenstraße in Berlin (vgl. van der Heyden 2020a, b) hat durch die dadurch hervorgerufene Öffentlichkeit dazu geführt, dass nun jeder dumpfe Rassist weiß, wie er nunmehr Menschen mit anderer, vor allem dunklerer Hautfarbe beleidigen kann. Denn das Wort „Mohr“ war in der deutschsprachigen Alltagskommunikation so gut wie unbekannt oder nicht negativ konnotiert. Die Forderung, Umsetzung und die Folgen der Umbenennung dieses Straßennamens kann als ein Hinweis dafür angesehen werden, dass bei Ignoranz wissenschaftlicher Erkenntnisse ein kaum verdeckter kolonialrassistischer Paternalismus sichtbar wird. Denn so wie ihre Altvorderen im 19. Jahrhundert sind jene Aktivisten und die ihren kruden Vorstellungen folgenden Politiker – zugespitzt formuliert – davon überzeugt, dass ihre Vorstellungen von „Zivilisation“ nunmehr die „armen Wilden“ in Afrika bräuchten.

Denn es wird ja deshalb die Umbenennung von orientierenden Bezeichnungen im hauptstädtischen Stadtraum gefordert, weil eine kleine Minderheit der Meinung ist,

1 Vgl. hierzu u. a. Lutz 1985. In der DDR war es nicht viel anders (vgl. van der Heyden 2002).

dass historische Benennungen, die Bewohner des afrikanischen Kontinents negativ berühren könnten (vgl. mit Beispielen van der Heyden 2024). Dabei gehen sie davon aus, dass sie wüssten, was jene denken, fühlen und fordern würden und maßen sich somit an, als kleine Gruppierung im Namen einer mehr als eine Milliarde Menschen zählenden Bevölkerung des afrikanischen Kontinents zu agieren. Statt sich für die sogenannte Entwicklungshilfe oder gegen die neokoloniale Ausbeutung und Politik der ehemaligen Kolonialmächte zu engagieren, ganz abgesehen von der Notwendigkeit, den Kampf gegen Neopatrimonialismus und Korruption in den afrikanischen Staaten zu unterstützen, liegt der Fokus auf medialer Aufmerksamkeit.

### Eine weltweite Blamage Deutschlands

Ein Blick auf die Fußballweltmeisterschaft in Katar bestätigt die bisherigen Thesen.

Trotz den jahrelangen Wissens um die demokratischen Defizite des arabischen Emirats folgte kein Boykott oder Aufruf zu Verlegung der Spiele – auch und vor allem aus ökonomischen Interessen. Unmittelbar vor Beginn der Spiele stellten Politiker und ein Großteil der Medien vorgeblich überrascht fest, dass die Kataris sich nicht an das hielten, was den Deutschen in ihrem Sendungsbewusstsein vorschwebte. Dabei konnte jeder wissen, dass nur zehn Prozent der 2,7 Millionen Bürger des Landes von Geburt aus Kataris waren, die anderen gelten als Arbeitsmigranten. Es wäre keine Schwierigkeit gewesen, herauszufinden, dass diese nicht als gleichberechtigte Staatsbürger betrachtet und behandelt werden.

Aber was interessiert stattdessen? Die Missbilligung einer fremden Kultur, in der Alkoholgenuss und offene Präsentation von Homosexualität nicht erwünscht, ja verboten sind, schienen in hiesigen Redaktions- und Wohnstuben das Hauptthema geworden zu sein. Die Überraschung angesichts anderer Kulturen, Wertevorstellungen und Mentalitäten in einem anderen Teil der Welt erschien scheinheilig. Denn am deutschen Wesen sollte doch die Welt genesen.

Nunmehr sah man sich in Politikerkreisen und Redaktionsstuben einem Dilemma ausgesetzt. Das inzwischen so beliebte Verhängen von Sanktionen und Boykotts war in diesem Fall nicht mehr möglich und aus ökonomischen Gründen auch nicht gewollt. Selbst wenn man angeblich von den nun kritisierten Verhältnissen in der absoluten Monarchie am Persischen Golf nichts wissen wollte, wuchs die Erkenntnis, dass Deutschland auf das Öl der Kataris zukünftig angewiesen ist. Einen dadurch notwendig gewordenen politischen Spagat versuchte Außenministerin Annalena Baerbock, wobei sie wiederholt in den internationalen Medien keinen guten Eindruck hinterließ (vgl. van der Heyden 2024; auch die Eingabe von „Baerbock Blamage Ausland“ in eine Suchmaschine führt zu Dutzenden von Zeitungsmeldungen). Der an der Berliner Humboldt-Universität lehrende Herfried Münkler gestand in einem Interview:

„Mich hat ihre Praxis der Menschenrechtsperformance nie überzeugt [...] man kann zum Beispiel nicht gleichzeitig bei den Kataris Gas kaufen und sich am Fußball dort echauffieren. Es macht keinen Sinn, in dem einen Raum von Menschenrechten zu reden und im anderen hemmungslos Interessenökonomie zu betreiben.“ (Reich 2022)

Allzu bemerkenswert ist es allerdings nicht, dass die im Nahen Osten erneut unter Beweis gestellte deutsche Besserwisserei verwundert oder verärgert und zum Teil auch mit Abscheu zur Kenntnis genommen wurde. Nicht nur die Kataris, sondern auch die anderen im Kooperationsrat zusammengeschlossenen arabischen Golf-Anrainerstaaten verwarnten sich eine Einmischung in ihre inneren Angelegenheiten (vgl. DPA-Meldung 2022; Der Tagesspiegel 2022). Dieser an kolonial-paternalistisches Handeln der deutschen Politiker erinnernde Versuch der Einmischung einer ehemaligen Kolonialmacht in die Politik eines außereuropäischen Staates, verbunden mit der Abwertung von deren traditioneller Kultur und Wertevorstellungen, ist in der sich immer noch dekolonisierenden Welt nicht gut angekommen und wurde bisweilen als kolonialistisches Gehabe gewertet. Auch in anderen Zusammenhängen, sei es in China oder in Nigeria, werden bei den Menschen im „Globalen Süden“ besonders sensibel die paternalistischen Äußerungen und Handlungen deutscher Politiker registriert und zurückgewiesen. So etwa in Bezug auf die Übergabe der sogenannten Benin-Bronzen an Nigeria. Im Mai 2023 machte erstmals ein Mitglied der „Königsfamilie“, also der Oba, Prinz Okpame-Osawe Oronsaye, in einem Interview darauf aufmerksam (vgl. Lenz 2023; näher dazu van der Heyden 2024). Wenn in der Vergangenheit Politiker versuchten, gestützt im Allgemeinen von großen Teilen ihrer Bevölkerungen, eigene Werte und Vorstellungen anderen Völkern aufzuzwingen, standen dahinter immer ökonomische und machtpolitische Ambitionen – verklausuliert als Zivilisationsauftrag. Die Bezeichnung Kolonialismus ist für damaliges und heutiges Verhalten durchaus angebracht.

### Propaganda – Fake News – Wahrheit

Die Vorwürfe deutscher Politiker und Journalisten am Emirat Katar richteten sich neben den bereits angesprochenen Alkoholverboten und der Ablehnung der Zurschaustellung von Homosexualität auch gegen die durchaus Ablehnung verdienende gesellschaftliche Stellung und Behandlung von Frauen sowie insbesondere die vorgebliche Ausbeutung der Arbeitskräfte aus dem Ausland (vgl. ausführlich van der Heyden 2023a, b).

Vergleichbare historische Basisdaten der alten Bundesrepublik zur Zeit der dort stattgefundenen Fußball-Weltmeisterschaft im Jahre 1974 belegen, dass eine solche Überheblichkeit mehr als unangemessen ist:

Der Paragraph 175 des (west)deutschen Strafgesetzbuches kriminalisierte 123 Jahre lang Homosexualität schwuler Männer. Erst seit 1994 wurde der Paragraph in dem staatlich vereinigten Deutschland endgültig abgeschafft – in der DDR übrigens bereits im Jahre 1968.

Auch bei der Kritik an der Rolle der Frau am Golf sollte man sich an die eigene Nase fassen. In der DDR war bereits in deren Verfassung von 1949 im Artikel 7 die Passage enthalten, dass alle Bestimmungen aufgehoben sind, die der Gleichberechtigung der Frau widersprechen. Abtreibungen bei ungewollten Schwangerschaften waren in Westdeutschland bei Strafe verboten; in der DDR wurde 1972 ein Gesetz zur Schwangerschaftsunterbrechung verabschiedet (vgl. Schubert-Lehnhardt 2022). Die Gleichberechtigung der Frau wurde erst am 25. Juni 1980 in der Bundesrepublik festgeschrieben.

Wenn sich nun einige moralische Tugendwächter hierzulande um die arabischen bzw. islamischen Frauen im Nahen Osten Sorgen machen, hätten sie eigentlich im eigenen Land genügend Gelegenheit, sich zu engagieren, denn in Deutschland leben etwa 68.000 Frauen und Mädchen, die von weiblichen Genitalverstümmelungen betroffen und 15.000 weitere, die davon bedroht sind (vgl. Berliner Zeitung 2020). Auch wäre es möglich, wenn man die von vielen Europäern als diskriminierend angesehene Stellung der Frauen in arabischen Ländern anprangern will, diese Frauen für ein Verbot des Kopftuchtragens zumindest hierzulande zu unterstützen (vgl. Osman 2023).

Zur viel diskutierten Situation der in Katar arbeitenden ausländischen Arbeitskräfte äußerte sich Anfang November 2022 das Mitglied des Präsidiums der Arabisch-Deutschen Handelskammer, der ehemalige SPIEGEL-Nahostkorrespondent Jürgen Hogrefe, der als ein Kenner der Situation im arabischen Raum gilt:

„Das Ausmaß der verdrehten Berichterstattung über Katar und die Diffamierung seiner Bewohner und seiner Regierung hat längst einen kampagnenartigen Charakter angenommen, in dem die Fakten unter die Räder gekommen sind.“ (Hogrefe 2022)

Er analysierte in einem Gastbeitrag für den „Tagespiegel“, wie die Zahl von angeblich 6.500 toten Gastarbeitern bei den Bauten der Sportstadien seit der Vergabe der WM in Katar in den Medien entstehen konnte. Bestätigen lasse sich lediglich eine Anzahl von 35 „nicht arbeitsbedingten Todesfällen“ auf den Stadion-Baustellen. Inzwischen geisterte jedoch schon eine Zahl von 15.021 toten Gastarbeitern in den Gazetten. Damit hatte man zwar eine richtige Anzahl von Toten erfasst, jedoch von der gesamten ausländischen Bevölkerung Katars, die seit der Vergabe der Fußball-WM an diesen Golfstaat verstorben sind. Man hatte die Zahl einfach übernommen obwohl sie falsch sei, so Hogrefe. Die bestätigte Anzahl der verunglückten Gastarbeiter seien bei etwa drei Millionen Wanderarbeitern nicht allzu viele Unfalltote. Die natürliche Sterberate Katars läge, so der Nahost-Experte, sogar unter der in Deutschland (vgl. Hogrefe 2022; Abdelaziz-Ditzow 2022).

### Bitte in den Spiegel schauen!

Dass es Defizite bei den Arbeitsbedingungen gab und gibt, gesteht der Fachmann ein. Aber der dortige Staat arbeite

an einer Verbesserung. Er zitierte einen hohen internationalen Gewerkschaftsfunktionär, der festgestellt hatte, dass in Katar „die Verhältnisse in Bezug auf Arbeits- und Gesundheitsschutz vergleichbar (sind) mit dem deutschen oder US-amerikanischen Standard.“ (Hogrefe 2022)

Da so viel Überheblichkeit und Anmaßung nicht nur in der Presse sowie in TV und Radio nicht Halt machten, sondern von Politikern übernommen wurden, wird in dem Artikel darauf hingewiesen, dass es ähnliche Situationen auch in der EU gäbe:

„In Europa gibt es nach EU-Erhebungen rund eine halbe Million moderne Arbeitssklaven. Darunter osteuropäische Ausbeiner in Schlachthöfen oder illegale afrikanische Tomatenpflücker in Spanien.“ (Hogrefe 2022; vgl. AFP-Meldung 2017)

Warum werden diese Arbeitsbedingungen und -verhältnisse nicht ebenfalls in der Öffentlichkeit vehement kritisiert? Bekannt sollte zudem sein, dass insbesondere in Deutschland jahrelang und teilweise bis heute in Schlachthöfen und Fleischbetrieben vornehmlich sogenannte Werkvertragsarbeiter unter dem gesetzlichen Mindestlohn arbeiten (vgl. Balsler 2017; ausführlich van der Heyden 2023b). Geradezu unverständlich ist es, dass solche offensichtlichen Menschenrechtsverletzungen im eigenen Land nicht weit mehr Aufmerksamkeit durch Politiker und Medien generierten. Denn die kriminellen Machenschaften der Fleischmafia wurden von Adrian Peter bereits im Jahre 2006 aufgedeckt (vgl. Peter 2006).

Jeder, der sich einmal mit dem Bild Deutschlands in der Welt beschäftigt hat, wird ähnlich wie Jürgen Hogrefe angesichts des peinlichen „Zeichensetzens“ der deutschen Fußballmannschaft fragen:

„Woher stammt eigentlich unsere Überheblichkeit? Und die Maßlosigkeit? Weswegen müssen wir unablässig Leuten aus anderen Ländern und Kulturen vorschreiben, was sie zu tun haben? Wo bleibt die viel beschworene Empathie?“ (Hogrefe 2022)

In diesem Sinne argumentieren auch andere Persönlichkeiten, die um das außenpolitische Ansehen Deutschlands besorgt sind. Lars Pohlmeier von der Organisation Ärzte für die Verhütung des Atomkrieges (IPPNW) warb in einem Interview im Februar 2023 für mehr Realismus und selbstkritischer Rückschau auf das eigne Verhalten, etwa im Ukraine-Krieg, und mahnte an:

„Wir müssen wieder zurück dazu, universelle demokratische Werte zu vereinbaren, deren Einhaltung überprüft und bei Verstößen durch unabhängige internationale Gremien sanktioniert werden. *Und wir müssen endlich dazu bereit sein, uns solchen Regeln auch selbst zu unterwerfen und dies nicht nur von anderen zu fordern* (Hervorhebung UvdH).“ (Pohlmeier 2023)

### Wen kümmert es, was die Welt denkt

Recht aktuell und für die Deutschen peinlich, weil der deutsche Staat zur Zeit des Kaiserreiches schon einmal versucht hatte, einer großen Bevölkerungsgruppe des heutigen Namibia ihre Vorstellungen von „Zivilisation“ mit aller Macht bis hin zum Völkermord aufzuzwingen, ist die Warnung des Gründungspräsidenten des Landes Sam Nujoma von Mitte 2023, der per Gesetz den ehrenvollen Titel „Vater der namibischen Nation“ trägt. Im Hinblick auf die aus Europa hereingetragenen Denkweisen zur angeblichen Normalität gleichgeschlechtlicher Ehen sagte er:

„Namibier und Afrika sollten wachsam gegen einige fremde Normen und Werte sein, die uns aufgedrückt werden, aber gegen unsere eigenen afrikanischen kulturellen Normen und Traditionen gerichtet sind.“ (zitiert in Weidlich 2023)

Selbstbewusst reagierte auch der damalige und im Februar 2024 verstorbene Präsident Namibias, Hage Geingob, im März 2023, als er in einer Diskussion mit dem Chef der Konrad-Adenauer-Stiftung und früheren Bundestagspräsidenten Norbert Lammert, der ihm vor der wachsenden Präsenz der Chinesen in seinem Land meinte warnen zu müssen. Der namibische Präsident unterbrach ihn und sagte, die Deutschen sollten „lieber eigene Vorschläge machen, als über die Chinesen zu lamentieren.“ Im Westen halte man offensichtlich „Afrikaner für Kinder“, die nicht wüssten, wie sie mit größeren Staaten umgehen sollten. Dem deutschen Politiker hielt er vor: „Ich bin nicht Ihre Marionette.“ (zitiert bei Norden 2023) Der diesen Vorgang in die deutsche Presse gebrachte Journalist Udo Norden kommentierte richtig, dass es sich hier nicht nur um ein persönliches Ungeschick gehandelt habe, sondern auch um „ein Dilemma der deutschen Politik insgesamt.“ Ermahnungen kämen in Afrika „ganz schlecht an.“ Es dürfte stimmen, dass „in China hingegen [...] der Auftritt des CDU-Mannes für Schadenfreude“ gesorgt habe (vgl. ebd.).

Denn in Asien hat man mit der unangebrachten Überheblichkeit der Deutschen vor allem in China Erfahrung. Dort macht man sich über sie, insbesondere über ihre Politiker, lustig und fragt sich, woher so eine Überheblichkeit stammen könnte. Der Direktor des Zentrums für Deutschlandstudien an der Peking-Universität, Huang Liaoyu, wies in einem Zeitungsartikel daraufhin, dass die deutsche Mentalität einerseits tief durch die christliche Religion sowie den deutschen Idealismus geprägt sei, so „dass die Deutschen ein missionarisches Sendungsbewusstsein haben und dazu neigen, dem Ideellen das Primat vor dem Materiellen zu gewähren“, was an dem Spruch „Am deutschen Wesen mag die Welt einmal genesen“ zu erkennen sei. Hingegen: „Das chinesische Gebot ‚Was du nicht selbst erfahren willst, tu keinen anderen an‘ (Konfuzius) steht in einem interessanten Kontrast zum deutschen Credo: ‚Was ich gut finde, das teile ich mit dir.‘“ (Liaoyu 2023)

Alle anklagenden, aufklärerischen, korrigierenden Wortmeldungen zu dem (neo)kolonialen Gehabe deutscher Politiker und Publizisten hat letztlich bis in die

Gegenwart keine sichtbare Wirkung erzielt. Die besserwisserischen Ermahnungen der im Juni 2023 in Südafrika weilenden deutschen Außenministerin Baerbock haben in dem besuchten Land sogar dazu geführt, dass man dort in den öffentlich geäußerten Meinungen sowie in den sozialen Medien immer wieder Kritik bzw. Hohn an dem belehrenden Grundton deutscher Politiker beobachten konnte. Unverständnis entstand dann, als sie in einem Zeitungsbeitrag zugab, dass, „wenn wir über die Vertiefung der deutsch-südafrikanischen Beziehungen sprechen, dann [...] Business“ meinen (zitiert in Selz 2023). Aus dem Ende des Jahres 2023 bzw. Anfang 2024 sind noch in Erinnerung der von afrikanischen Politikern als neokoloniale Einmischung Deutschlands verstandene kuriose „Elefantenstreit“ (vgl. Nüsse 2024) oder die verqueren Darstellungen über die deutsche Kolonialpolitik und deren Aufarbeitung in einer Namibia-Dokumentation in der ARD oder auch eine für Protest sorgende Sendung im Format ZDF-Wissen über den Einsatz von Giftgas durch deutsche Truppen im heutigen Namibia (vgl. Zenthöfer 2023).

Der entlang mehrerer Beispiele geschilderte Rückfall in alte, als überwunden geglaubte Denkstrukturen ist im Übrigen kein Novum. Er war auch schon in der vorhergehenden Bundesregierung ersichtlich, wenn auch nicht in diesem Ausmaß für die Öffentlichkeit. Es sei nur daran erinnert, wie rabiät in der Eurokrise zu Beginn der 2010er Jahre mit Griechenland umgegangen worden ist, was den Sozialpsychologen Elmar Brähler in einem Interview dazu veranlasste, dass ihn dies schon damals an das Zitat „Am deutschen Wesen mag die Welt genesen“ erinnert habe (vgl. Beer / Hollersen 2023).

Das Ausblenden des Balkens im eignen Auge, um das Korn in den Augen der anderen zu sehen, hat in Deutschland eine lange Tradition, die schon den Bewohnern in den vom Deutschen Reich beherrschten Kolonialgebiete aufgefallen waren und worüber sie sich zu amüsieren verstanden (vgl. van der Heyden 2013).

Die TV-Übertragungen und Kommentierungen rund um das Sportereignis in Katar sowie das überhebliche Auftreten deutscher Politiker in anderen Regionen der Welt geben berechtigten Anlass, dass sich in dieser Hinsicht nicht viel geändert hat. Denn bis in die Gegenwart hinein verspüren einige Aktivisten, Journalisten und Politiker das Bedürfnis, sich dafür einsetzen zu müssen, dass das deutsche Wesen dazu beitragen solle, eine andere Welt nach ihrem historisch und politisch zweifelhaften Gusto zu errichten. Das wären vor einigen Jahrzehnten Steilvorlagen für Außenpolitiker, Publizisten und Wissenschaftler von damaligen Staaten des sozialistischen Lagers gewesen! Oder hätte sich „der Westen“ solch ein paternalistisch-kolonialistisches Gehabe angesichts des damals noch realen politischen Gegners erst gar nicht erlaubt?

## Literatur

- Abdelaziz-Ditzow, Mary (2022): Kritik an Katar ist berechtigt. Bashing aber ist unangebracht, in: *Capital* vom 24.11.2022
- AFP-Meldung (2017): 44 Millionen Schlachttiere importiert, in: *Neues Deutschland* vom 23.6.2017
- Balsler, Markus (2017): Geheime Schlachtordnung, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 2.6.2017
- Bayat, Shohreh (2023): Ich war Sklavin dieses Systems. Das Kopftuch war meine Fessel, in: *Stern*, Nr. 1, 2023, S. 52 f.
- Beer, Maximilian / Hollersen, Wiebke (2023): Interview mit Elmar Brähler, in: *Berliner Zeitung* vom 8.9.2023
- Berliner Zeitung (2020): Zehntausende Mädchen und Frauen in Deutschland von Genitalverstümmelung betroffen, in: *Berliner Zeitung* vom 25.6.2020
- Der Tagesspiegel (2022): Vor Besuch von Faeser. Katar verbittet sich Einmischung, in: *Der Tagesspiegel* vom 1.11.2022
- DPA-Meldung (2022), in: *Neues Deutschland* vom 16.12.2022
- Ehrhardt, Heiko (2022): „Winnetou ist (k)ein Rassist“. Einige Anmerkungen zu einer notwendigen Diskussion, in: *Zeitschrift für Religion und Weltanschauung. Materialdienst der Evangelischen Zentralstelle für Weltanschauungsfragen*, Nr. 5, Berlin, S. 362–366
- Hogrefe, Jürgen (2022): Der Umgang mit Katar ist scheinheilig, in: *Der Tagesspiegel* vom 2.11.2022
- Kostner, Sandra (2021): „Ein Schutzraum nur für freies Denken. An deutschen Hochschulen wächst der Widerstand gegen die abnehmende innere Freiheit“. Interview, in: *Stuttgarter Zeitung* vom 4.3.2021
- Lenz, Susanne (2023): „Es tut mir leid, aber Ihre Außenministerin hat es übertrieben.“ Interview mit Prinz Okpame-Osawe Oronsaye, in: *Berliner Zeitung* vom 13.5./14.5.2023
- Liaoyu, Huang (2023): Adler und Drache. Plädoyer für die deutsch-chinesische Freundschaft, in: *Der Tagesspiegel* vom 26.5.2023
- Liu, Catherina (2023): Die Tugendpächter. Wie sich eine neue Klasse mit Moral tarnt und Solidarität verrät, Frankfurt/M.
- Lutz, Hartmut (1985): „Indianer“ und „Native Americans“. Zur sozial- und literaturhistorischen Vermittlung eines Stereotyps, Hildesheim/Zürich/New York
- Mysorekar, Sheila (2023): Neujahrsvorsatz: Mehr kiffen, in: *Neues Deutschland* vom 3.1.2023
- Norden, Udo (2023): Lieber Peking als Berlin, in: *Berliner Zeitung* vom 10.5.2023
- Nüsse, Andrea (2024): Elefanten für Deutschland. Wie Botswana Berlin vorführt, in: *Der Tagesspiegel* vom 5.4.2024
- Osman, Hoke (2023): Europa islamisieren (Leserbrief), in: *B.Z.* vom 7.2.2023
- Peter, Adrian (2006): *Die Fleischmafia. Kriminelle Geschäfte mit Fleisch und Menschen*, Berlin
- Pohlmeier, Lars (2023): Mediatoren dringend gesucht. Interview mit Gisela Dürselen, in: *Neues Deutschland* vom 13.2.2023
- Pyta, Wolfram (Hrsg.) (2010): *Karl May. Brückenbauer zwischen den Kulturen*, Berlin
- Reich, Anja (2022): Interview mit Herfried Münkler, in: *Berliner Zeitung* vom 5.12.2022
- Schlenz, Kersten (2023): „Ich glaube, die Bevölkerung ist jeder Art der Bevormundung leid“. Interview mit Julian Nida-Rümelin, in: *Stern* vom 20.7.2023, S. 72
- Schubert-Lehnhardt, Viola (2022): Die DDR als Gesellschaftsentwurf mit sozialen und feministischen Anspruch, in: Bollinger, Stefan (Hrsg.): *Die DDR in der gesamtdeutschen Geschichte – Vertane Chance, Sackgasse, Nachwirkungen*, Neuruppin, S. 97–108
- Schumann, Frank (2022): Respektlos und ignorant, in: *Ossietzky. Zweiwochenschrift für Politik, Kultur, Wirtschaft*, Nr. 23, S. 812
- Selz, Christian (2023): Der Krieg und das Business, in: *Junge Welt* vom 29.6.2023
- van der Heyden, Ulrich (2002): Eine unentdeckte Nische der DDR-Gesellschaft: Die „Indianistikszene“ zwischen „antiimperialistischer Solidarität“ und Verweigerung, in: *Kultursoziologie. Aspekte – Analysen – Argumente*, Nr. 2, Leipzig, S. 153–174
- Ders. (2013): „Besoffen wie ein Deutscher“. Das Deutschlandbild von Afrikanern zur Zeit der direkten Kolonialherrschaft, in: *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*, Nr. 4, S. 357–393
- Ders. (2020a): Die Berliner Mohrenstraße und die Ignoranz geisteswissenschaftlicher Forschungen. Versuch einer geschichts- und politikwissenschaftlichen Analyse, in: *Jahrbuch für Europäische Überseegegeschichte*, Bd. 20, Wiesbaden, S. 247–266
- Ders. (2020b): Die Umbenennung der Berliner „Mohrenstraße“ – eine Blamage, in: *Berliner Debatte INITIAL*, Nr. 4, Potsdam, S. 133–144
- Ders. (2023a): Deutsche wissen immer alles besser! – Teil 1, in: *NachDenkSeiten* vom 9.12.2023 – Teil 1 (<https://www.nachdenkseiten.de/?p=107913>; 11.1.2024)
- Ders. (2023b): Deutsche wissen immer alles besser!, – Teil 2, in: *NachDenkSeiten* vom 10.12.2023 – Teil 2 (<https://www.nachdenkseiten.de/?p=107919>; 11.1.2024)
- Ders. (2023c): Von seinem letzten Kampf um Achtung und Verständnis anderer Kulturen. In memoriam Dietmar Kuegler, in: Roth, Karl Jürgen / Weigand, Karla / Weigand, Jörg (Hrsg.): *Amerika! Amerika! Dietmar Kuegler 1951–2023*, Winnert, S. 79–93
- Ders. (2024): *Mohren, Missionare und Moralisten. Eine Streitschrift zum Umgang mit der kolonialen Vergangenheit Deutschlands*, Berlin
- Weidlich, Brigitte (2023): Nujoma unterstützt das Anti-LGBTQ-Lager, in: *Allgemeine Zeitung, Windhoek* vom 5.6.2023
- Wollschläger, Hans (1989): *Karl May. Grundriß eines gebrochenen Lebens. Interpretation zu Persönlichkeit und Werk. Kritik*, Dresden
- Zenthöfer, Jochen (2023): Kein Giftgas in Namibia, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 18.12.2023

**Prof. Dr. Dr. Dr. Ulrich van der Heyden** ist Visiting Research Professor an der University of South Africa, Pretoria und Gastwissenschaftler (bis Ende 2023) an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. Er ist Afrika-, Missions- und Kolonialhistoriker sowie Politikwissenschaftler mit dem Schwerpunkt Afrika.

Doreen Cerny

## Gesellschaftsentwürfe und schulisches Handeln: Erfahrungsräume von Lehrer\*innen und deren Bedeutsamkeit für ihr berufsbezogenes Handeln

In diesem Beitrag wird eine Studie porträtiert, die an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig in der Zeit von Ende 2016 bis Mitte 2022 durchgeführt wurde. Diese wurde Ende Juni 2022 in Form einer Monographie an der Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg eingereicht. Das Habilitationsverfahren wurde im Juni 2023 abgeschlossen.

### Einblicke in den Forschungsweg

Die Studie trägt den Titel „Schule – Gesellschaft – Professionalisierung. Der Einfluss von Erfahrungsräumen auf das Handeln von Lehrer\*innen“.<sup>1</sup> In ihr stehen Lehrer\*innen mit Migrationshintergrund in Österreich, die in ihren Unterrichtsfächern gesellschaftliche Fragestellungen sowie das Verhältnis von Mensch zu Gesellschaft thematisieren, im Mittelpunkt. Lehrer\*innen sind Repräsentant\*innen des Staats Österreichs, tragen auf sehr diversen Ebenen Verantwortung und haben vielschichtige Mandatierungen. Zudem stellen bildungspolitische Akteur\*innen Erwartungen an Lehrer\*innen. Das Interesse, sich mit Lehrer\*innen mit Migrationshintergrund zu befassen, hatte mehrere Motivationen. Eine davon war, die Art und Weise, wie der Migrationshintergrund von Lehrer\*innen in bildungspolitischen Settings verhandelt wurde. Dies führte mich zu einem zu dem Interesse, wie sich das berufsbezogene Handeln von Lehrer\*innen mit Migrationshintergrund gestaltet und welche Erfahrungen diesem Handeln zugrunde liegen. Zum anderen wollte ich eruieren, wie Lehrer\*innen mit Migrationshintergrund Gesellschaft entwerfen, ob und auf welche Weise ihr Gesellschaftsentwurf mit ihrem Handeln in der Schule zusammenhängt.

Die Studie ist zweifach grundlagentheoretisch aufgestellt: Zum einen über das Verständnis von Profession sowie der Wende hin zu den Diskursen über Professionalisierung und Professionalität. Wichtig war mir, neben der Auseinandersetzung von klassischen Ansätzen zur Profession und Professionalisierung, den strukturtheoretischen Ansatz in einen erweiterten Verständnisrahmen zu setzen. Konkret: ich habe anhand von reflexiven Anteilen und machtheoretischen Aspekten entworfen, wie (schul)pädagogische professionalisierungstheoretische Diskurse ergänzt werden können. In diesem Schritt wurden die Sichtweisen auf Profession und Professionalisierung hinterfragt. Zum anderen erfolgte in dem zweiten grundlagentheoretischen – migrationstheoretischen – Teil der Arbeit eine historisch-systematische sowie eine post-koloniale Betrachtung

von Migration in Österreich sowie eine dezidierte Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Migration. Neben dem empirischen Teil der Arbeit, in dem die Lehrer\*innen mit ihren Biografien und ihrer Sicht auf ihr Handeln im Fokus standen, war die Erarbeitung des Verständnisses von Migration eine grundlegende wissenshistorische Auseinandersetzung. Dieses wissenshistorische Hinterfragen war für mich essenziell und ist – wenn auch auf den zweiten Blick – auf Handlungspraktiken bezogen, denn das Wissen über Migration und Zuschreibungsprozesse gegenüber Lehrer\*innen mit Migrationshintergrund ist immer auch zeit- und raumgeschichtlich verortet. Meine grundlagentheoretische Befassung mit Migration stellt außerdem Fragen nach kolonialer Kontinuität am Beispiel der Migration Österreichs – und findet sehr eindeutige Antworten. Sie erarbeitet, wie Menschen mit Migrationshintergrund in eine hegemoniale Anordnung gestellt werden und was letztlich mit dieser Praktik einhergeht. Sie stellt außerdem Zusammenhänge zwischen gewachsenen hegemonialen Praktiken und Zuschreibungspraktiken von Lehrer\*innen mit Migrationshintergrund, die sich in aktuellen bildungspolitischen Diskursen zeigen, her.

Diese Studie hat also letztlich zwei Erkenntnisinteressen: Das eine bezieht sich auf die Erarbeitung des Lehrer\*innenhandelns. Das andere bezieht sich auf das Verständnis von Migration in Österreich und wie dieses historisch gewachsen ist. Ich habe vier zentrale Stationen der Migration in Österreich nach dem Zerfall des Habsburgerreichs herausgearbeitet und diese dann nicht ausschließlich in eine zeitliche Abfolge gestellt, sondern einer systematischen Analyse unterzogen. Mit Hilfe dieser Analyse war es möglich, fünf zentrale Charakteristiken von Migration herauszuarbeiten, die dann in einem erweiterten Bezugsrahmen von mir weiter untersucht wurden. Der erweiterte Bezugsrahmen ist das Einholen der kolonialen Geschichte der k.u.k.-Monarchie. Es handelt sich dabei um eine systematische Analyse, also das analytische Zusammendenken sowohl der transformativ-machtheoretischen Aspekte und nicht ausschließlich um eine Beschreibung von historischen Gegebenheiten der kolonialen Geschichte der k.u.k.-

1 Diese Studie befindet sich derzeit im Druck und wird im Herbst 2024 im Verlag Barbara Budrich erscheinen.

Monarchie. Infolgedessen konnte ich drei koloniale Praktiken sowie drei Theoreme kolonialen Handelns des Habsburgerreichs ermitteln, die bedeutsam sind für ein grundlegendes Erfassen des Verständnisses von Migration – insbesondere der Arbeitsmigration – in Österreich. Diese Erarbeitung der kolonialen Geschichte des Habsburgerreichs konnte – auch wenn es sich zunächst um ein hintergründiges Erkenntnisinteresse handelte – zum einen zumindest kursorisch ein Forschungsdesiderat schließen, welches es bezüglich des kolonialen Selbstverständnisses gibt. Zum anderen konnte damit auch ein zentraler Verweisungszusammenhang verdeutlicht werden, denn die analysierten kolonialen Strukturen haben eine äußerst große Bedeutung für das differenzierte Erfassen von Migration. Auf die Erarbeitung dieses ersten Migrationsverständnisses aus einer historisch-systematischen und aus einer post-kolonialen Perspektive folgte dann eine weiterführende Erarbeitung des Verständnisses von Migration, welche die Repräsentation von Lehrer\*innen mit Migrationshintergrund in bildungspolitischen Dokumenten untersuchte. Diese Diskursanalyse zeigte sehr deutlich auf, welche Akteur\*innenschaften an der Erstellung und der Aufrechterhaltung von Repräsentationsregimen beteiligt sind. Außerdem verdeutlicht sie, dass produziertes und kommuniziertes Wissen – hier also über Menschen mit Migrationshintergrund, noch konkreter Lehrer\*innen mit Migrationshintergrund – etwas auslöst und die symbolische Macht, die in der Wissensproduktion in alltäglichen Zusammenhängen (z. B. in Schulen, Hochschulen, Universitäten, Behörden) eine Rolle spielt, reflexiv erschlossen werden muss.

Diese Studie ist somit ebenfalls in der (selbst)kritischen Migrationsforschung zu verorten und stellt zwangsläufig die grundlegende Frage danach, wie denn in Forschungsarbeiten – und auch wie in der Studie selbst, in der neues Wissen über das Handeln von Lehrer\*innen mit Migrationshintergrund produziert wird – der Aspekt der hegemonialen Anordnung reflexiv eingeholt werden kann. Kurz: Macht kann sich in vielfältigen symbolischen Formen zeigen, auch in theoretischen oder empirischen Abhandlungen, in einem Artikel, einer Konzeption, einer Qualifikationsarbeit.

Die unterschiedlichen Perspektivierungen, mit denen ich Migration grundlagentheoretisch gerahmt habe, bilden – neben der (empirisch) rekonstruktiven Erarbeitung des Lehrer\*innenhandelns – eine starke dekonstruktive Verortung der Studie. Sie bezog sich zunächst auf den dekonstruktiven Zugang von migrations- und bildungspolitisch anerkannten Deutungen von Menschen mit Migrationshintergrund. Zunächst bis auf weiteres, denn als rekonstruktiv orientierte Forscherin war spätestens an dem Zeitpunkt der Arbeit folgendes zwangsläufig klar: Ich wollte der Spur der Dekonstruktion weiter folgen und dies mit methodologischen und methodischen Grundfragen meiner Studie verknüpfen. Kurz gesagt: Neben der Offenlegung meines methodischen Vorgehens war es für mich zentral, einen Argumentationsbogen zu entwerfen. Er sollte zeigen, dass ein dekonstruktiver Zugang eine Rolle für mein rekonstruktiv-methodisches Arbeiten spielt. Es ging in die-

sem Teil der Studie also darum, die Theoriearchitektur der Rekonstruktion und der Dekonstruktion zu entschlüsseln, um dann das Potential einer verschränkten Arbeitsweise von Rekonstruktion und Dekonstruktion herauszustellen, ohne dabei beide Zugänge zu vereinheitlichen oder unter dem Dach der Methoden zu subsumieren. Konkret habe ich hier mit Derridas Verständnis der *différance* gearbeitet (vgl. Derrida 1972/1995). Diesem habe ich dann Stuart Halls Kritik zur *différance* gegenübergestellt (vgl. Hall 2004). In einem dritten Schritt habe ich dann die mögliche Anschlussfähigkeit einer praxeologischen Sicht (konkret von Common-Sense-Theorien sowie von Macht in der Wissenssoziologie) an die Grundhaltungen Halls untermauert. Zu Beginn der Studie war dies so nicht geplant – mit der Erarbeitung war dieser methodologische Erarbeitungsschritt im Nachgang ein unvermitteltes, wenngleich für mich grundlegendes weiteres hintergründiges Erkenntnisinteresse.

Zurück zum vordergründigen Erkenntnisinteresse der Studie: Dieses verweist neben solchen theoretischen und methodologischen Auseinandersetzungen, die in einer Qualifikationsarbeit wie dieser einen Neuheitswert haben sollten, auf eine empirische Vorgehensweise. Der empirische Teil der Studie ist – nicht nur, aber doch zentral – in der Tradition der Wissenssoziologie verhaftet und erfasst das berufsbezogene Handeln von Lehrer\*innen mit Migrationshintergrund sowie die jeweiligen Erfahrungen, die diesem Handeln zugrunde liegen. Die Erarbeitung des Erkenntnisinteresses benötigt daher eine empirische Annäherung. Ich habe Methoden der Erhebung (biographisch-narrative Interviews) und der Analyse (dokumentarische Methode, flankiert durch die Narrationsstrukturanalyse) gewählt, mit denen es möglich war, dass die Lehrer\*innen eigene Gewichtungen in den Erzählungen vornehmen können. Mein Ziel war es, mit diesem methodischen Herangehen mögliche Typen des berufsbezogenen Handelns der von mir befragten Lehrer\*innen herauszuarbeiten und die kollektiv geteilten Erfahrungen der Lehrer\*innen, die ihrem Handeln zugrunde liegen, herauszuarbeiten. Es ging mir also darum, herauszufinden, welche Muster des Handelns sich in den Erzählungen finden ließen. Diese Mustererkennung bezieht sich nicht auf ein Muster, sondern auf mehrere, die sich voneinander unterscheiden. Um überhaupt ein generatives Muster von Orientierungen offenlegen zu können, mussten Vergleichshorizonte erfasst werden. In den Interviews konnten Vergleichshorizonte identifiziert werden, die allerdings zu Beginn der Erarbeitung des empirischen Materials nicht vermutet wurden. Neben der sinn-genetischen Typenbildung des Materials habe ich eine relationale Typenbildung vorgenommen. Das bedeutet: Ich habe keine Typenbildung über etablierte soziale Merkmale (z. B. Alter, Geschlecht) bestimmt, sondern über die strukturierenden Themen, die sich aus den Gesprächen mit den Lehrer\*innen selbst ergaben. Dies ist ein äußerst zeitaufwändiges Verfahren, denn es wurden alle Fälle auf jene Aspekte hin in Beziehung (eine Relation) gesetzt, welche die *Lehrer\*innen* in den Gesprächen mit mir bearbeiteten. Dann wurde das Datenmaterial dahingehend untersucht,

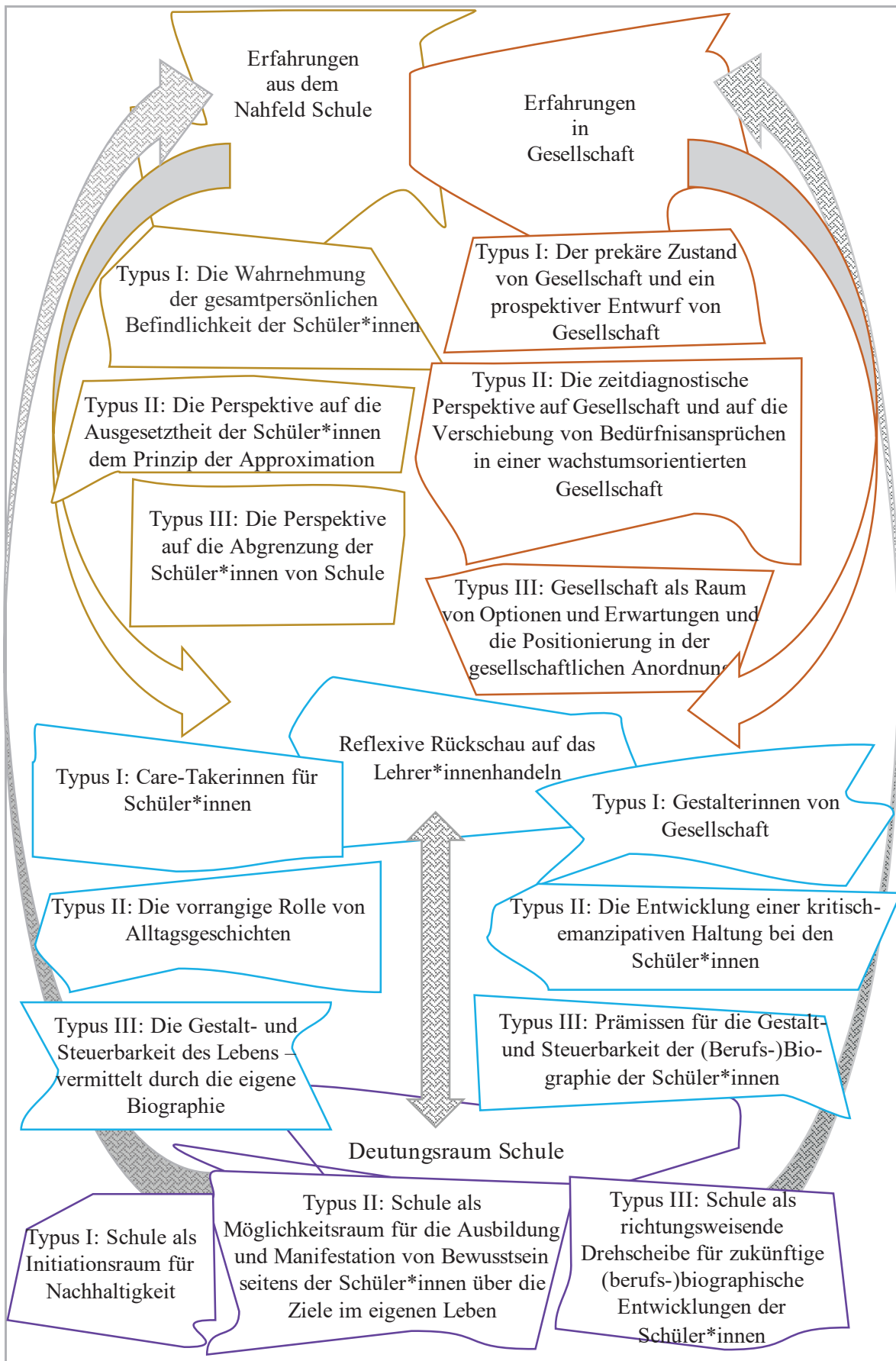


Abb. 1: Sinnlogische Verknüpfung der herausgearbeiteten typenspezifischen Orientierungen

Quelle: Eigene Darstellung, Cerny 2024 (im Druck)

welche kongruierenden oder divergierenden Muster sich schließlich finden ließen.

Was konnte durch die – insgesamt drei – herausgearbeiteten Typen gezeigt werden? Es gibt eine Verwiesenheit des Gesellschaftsbilds der Lehrer\*innen auf ihr berufsbezogenes Handeln. Der Entwurf der Lehrer\*innen von Gesellschaft ist unterschiedlich beschaffen. Außerdem konstituieren die Erfahrungen der befragten Lehrer\*innen aus dem Nahfeld Schule ihr berufsbezogenes Handeln. Ein recht unvermitteltes Ergebnis, welches sich aus der Analyse des Datenmaterials auch zeigte, ist, wie sie Schule betrachten und auf spezifische Weise erläutern – dieser Deutungsraum Schule hängt wiederum unmittelbar mit den Erfahrungen der Lehrer\*innen und ihrem Handeln zusammen. Die Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule, die Erfahrungen in der Gesellschaft und auch die Deutungen des Schulraums sind also einerseits in spezifischer Weise aufeinander bezogen. Andererseits sind diese Orientierungen nicht gleichartig, sodass das berufsbezogene Handeln der Lehrer\*innen mit Migrationshintergrund als ein heterogenes Handeln gefasst werden kann. Die Dichte der aufeinander bezogenen Orientierungen und die Muster des Handelns selbst werden systematisiert und zusammengefasst in der Arbeit dargestellt – hier sei auf die erscheinende Monografie verwiesen. Das Schaubild (vgl. Abb. 1) zeigt, wie die Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule, die Erfahrungen in der Gesellschaft und auch die Deutungen des Schulraums – als sinnlogische Verknüpfung der herausgearbeiteten typenspezifischen Orientierungen – miteinander in Beziehung stehen.

Neben der empirischen Bearbeitung dieser angewandten Fragestellungen werden die Ergebnisse in der Studie theoretisch eingeordnet und diskutiert: Erst werden die jeweils einzelnen rekonstruierten Zusammenhänge, also der Zusammenhang zwischen den Erfahrungen aus dem Nahfeld Schule und dem berufsbezogenen Handeln, dann der Zusammenhang zwischen dem Entwurf der Gesellschaft und dem berufsbezogenen Handeln und schließlich der Zusammenhang von berufsbezogenem Handeln der Lehrer\*innen und dem Deutungsraum Schule, anhand von facheinschlägigen Theorien diskutiert. Ich habe dann die Dimension der Erfahrungen in Gesellschaft aus den jeweiligen Typen einer post-kolonialen theoretischen Reflexion unterzogen. Das herausgearbeitete Lehrer\*innenhandeln wurde also sowohl professionalisierungstheoretisch als auch anhand von post-kolonialen Zugängen diskutiert.

Diese gesamte theoretische Diskussion in meiner Arbeit dient dazu, Anschlussmöglichkeiten an theoretische Diskurse aufzuzeigen, die sich allerdings erst aus der Analyse des vorliegenden Materials ergeben. Die theoretische Diskussion diente auch dazu, eine eigene Theorie zu skizzieren. Ich habe auf Grundlage meiner Typenbildung eine Integrative Theorie des Lehrer\*innenhandelns – eine Theorie mittlerer Reichweite – entwickeln können. Sie ist in der Lage, nicht nur das Wie des Handelns der Lehrer\*innen zu beschreiben, sondern auch, *Warum* die Erfahrungen der Lehrer\*innen das Lehrer\*innenhandeln strukturieren.

### Schlussbetrachtung

Die theoretische, methodologische und empirische Erarbeitung der Thematik des Zusammenspiels von Erfahrungshorizonten für das Handeln von Lehrer\*innen (mit Migrationshintergrund) schließt nicht nur Forschungslücken oder befasst sich mit grundlagentheoretischen Aspekten, sondern hat auch eine zentrale praktische Bedeutsamkeit, die (un)mittelbar in der Lehrer\*innenaus-, -fort- und -weiterbildung relevant sein kann. Die Erarbeitung der Thematik kann als Grundlage für Entwürfe dienen, die einen Perspektivwechsel der Sicht auf das Lehrer\*innenhandeln ermöglichen und dichotome Ansätze hinterfragen, die bspw. anhand von dekonstruktiven Zugängen Bewegung in Teildisziplinen, bspw. der Schulpädagogik, bringen und einen reflexiven Umgang mit machtvollen Strukturen in der (lehramtsbezogenen) Wissensproduktion und -kommunikation aktiv halten.

### Literatur

- Cerny, D. (2024): Schule – Gesellschaft – Migration. Eine rekonstruktiv-dekonstruktive Studie zum Einfluss von Erfahrungsräumen auf das Handeln von Lehrer\*innen, Leverkusen / Toronto: Verlag Barbara Budrich (im Druck)
- Derrida, J. (1972/1995): Dissemination (hrsg. v. P. Engelmann), Wien: Passagen-Verlag
- Hall, S. (2004): Bedeutung, Repräsentation, Ideologie. Althusser und die poststrukturalistischen Debatten, in: Koivisto, J. / Merckens, A. (Hrsg.): Stuart Hall. Ideologie. Identität. Repräsentationen. Ausgewählte Schriften 4. Hamburg: Argument Verlag, S. 34–66

**Doreen Cerny** ist habilitierte Erziehungswissenschaftlerin. Sie arbeitet seit 2013 an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig (PHS) und hat die Hochschulprofessur für Angewandte Erziehungswissenschaft inne. Derzeit ist sie Institutsleiterin des Instituts für Impulse im Bildungsbereich und lehrt an der PHS Salzburg sowie an der Universität Wien. Kontakt: doreen.cerny@phsalzburg.at

Karl-Heinz Klär

## Aus der Sackgasse der identitären Weltflucht

### Ein autobiografischer Blick auf Politik und Gesellschaft seit 1968

An die weltweite 1968er Jugend- und Studentenbewegung kann man sich auch 55 Jahre später noch mit Gewinn erinnern. Sie brach die Prüderie und Geschichtsvergessenheit der Nachkriegsjahre auf, ihre Ausläufer haben die Bewegung für Frieden und Abrüstung groß- und dem Kalten Krieg den Garaus gemacht und gegen die Atomkräfte eine umweltverträgliche Revolution der Energieerzeugung eingeleitet. Kein Grund, die 68er im Zeichen identitärer Weltflucht als toten Hund zu betrachten, sagt der Autor.

#### Willy Brandt

Der Vorsitzende Willy Brandt, so sehr Schriftsteller wie Politiker, erwartete von seinen Textvorbereitern gerade Sätze in der Landessprache und den Verzicht auf das unbestimmte Wir. Er wollte „sagen, was ist“, von vielen verstanden werden, sich nicht spreizen und nicht aus Versehen in zweifelhafte Gesellschaft geraten. Das Muster folgte einer erprobten sozialdemokratischen Tradition und war im Kern so gestimmt wie der ganze Mann: „Links und frei“ nannte er 1982 seine Erinnerungen (Brandt 1982), „frei und links“ verabschiedete er sich 1987 vom Parteivorsitz.

Brandt verabscheute Geschwätz und Vereinsmeierei, durch seine individualistische Haltung an der Spitze der deutschen Sozialdemokratie lieferte er einen Gegenentwurf zum kollektivistischen Selbst der Kommunisten wie zum identitären Selbst der (Klerikal-)Faschisten. Er hegte eine lebhaft abneigende Haltung gegen die Überhöhung der Gemeinschaft, den Gruppenzwang und den darin beschlossenen Anschlag auf das Individuum. Als er mich 1983 einstellte, konnte er es nicht wissen, aber rasch fiel ihm auf, dass ich ähnlich gestrickt war. „Links und frei“ verband uns vier Jahre zuverlässig in der alltäglichen Arbeit und danach weitere vier Jahre punktuell und strategisch.

Zu Brandt kam ich als friedensbewegter Sozialist und Kritiker der Kernkraft. In seiner Obhut wurde ich ein Gegner der Verfeindung im Innern wie nach außen. Ehrliche Überzeugungen sind eine Wohltat, aber wenn sie unnahbar machen, verstellen sie das Gespräch, und die Politik kann kein Netz spannen. Auch lernte ich, dass der mühselige politische Alltag Ausblick und Ziel nicht verschatten müssen, in Brandts Worten: „eine Gesellschaft ohne Ausbeutung, ohne Erniedrigung, ohne Not, eine Gesellschaft der Freien und der Gleichen“ (Brandt 1986, S. 4).

#### Identität ...

Als ich 2011 nach drei Jahrzehnten Politik als Beruf zur Ruhe kam und in die Welt akademischer Debatten zurückkehrte, staunte ich mehr als einmal. Aber nichts befremdete mich ärger als der auftrumpfende Relativismus der Postmoderne auf zahlreichen Feldern der Humanwissenschaften. Die Auffassung, der Saturn existie-

re erst, seitdem er entdeckt und kommuniziert sei, hatte ich 1970 als Romanistik-Student spontan zur anthropozentrischen Schnapsidee erklärt, dass davon jetzt mehr Leute an den Hochschulen besoffen waren als damals, wollte ich erst nicht glauben. Verlockend schien nicht länger, widerständig zu erforschen, was ist, sondern eifertig zu bekennen, was erwartet wird in der Community<sup>1</sup>, nicht selten „eleganter Unsinn“, wie Alan Sokal und Jean Bricmont 1999 paradigmatisch für die Szene belegt haben (vgl. Sokal / Bricmont 1999; zu dem „Saturn-Phänomen“ insgesamt Searle 2001).

Bald beschäftigte mich die identitäre Weltflucht<sup>2</sup> (vgl. Goldmann 1968 und 1973), die in dieser Gedankenwelt gedieh. Solange sie auf der Rechten die unsterbliche GroßeMittelKlasse (vgl. Klär 2013) erstehen und in der EU den ranzigen Chauvinismus wiederaufleben ließ, war sie mir historisch vertraut und primär ein Gegenstand der Analyse (vgl. Klär 2014). Doch als Donald Trump den US-Präsidentschaftskandidaten als Kulturkrieger gab, seine Republikaner auf Linie brachte und starken Zulauf hatte, wurde ich unruhig. Ein Lügenbold als identitäre Ikone von libertär und queer (Peter Thiel) bis evangelikal (Rush Limbaugh) – das war neu, kein Hitler, aber mehr als der Buffo Berlusconi.

Parallel verschärfte sich in Washington die neokonservative Außenpolitik, die seit (und teilweise gegen) Obama auch die US-Demokraten erfasst hatte und durch die russische Annexion der Krim genährt worden war. Von Gorbatschow und Reagan 1986 in Reykjavík ans Abstellgleis geschoben, wurde der Kalte Krieg zum Wiedergänger, auf China zugespitzt und im Kalkül des US-Establishments<sup>3</sup> zum Ersatz für den verfranzten „Krieg

1 Es geht hier um den Echoraum, den verschworene Gemeinschaften, auch intellektuell, ausbilden – von Hegel bis zur französischen Nachkriegsphilosophie.

2 Vgl. Lucien Goldmann (1968 und 1973), der umfassend die Weltflucht/Realitätsflucht der christlichen Jansenisten als Reaktion auf die Zumutungen der Aufklärung/Moderne analysiert.

3 Die Struktur hinter dieser überparteilichen Formation wurde bereits 1956 hellseherisch beschrieben von C. Wright Mills (2000): *The Power Elite*.

gegen den Terror“. Als nach einer überraschenden Wahl der eigene Präsident zum Hemmschuh für die neue „robuste“ Sicherheitspolitik zu werden drohte (vgl. Klär 2018), fand sich das apokalyptische Gespann Pompeo und Bolton, um als Außenminister und Sicherheitsberater dem Halldri Fußfesseln anzulegen.

Kaum weniger als dieser Rückfall ins Blockdenken irritierte mich, wie auf der atlantischen Linken Emanzipation den Charakter eines strukturell revolutionären Projekts verlor und zu einem Set von Lernmodulen für ein sittsam progressives Leben wurde. Warum das? Genügte es nicht, dass der Gesetzgeber jüngst im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz der Diskriminierung umfassend den Kampf angesagt hatte? Und nahm nicht die Welt des aus der Krise 2008 auferstandenen Finanzkapitals für die Mehrheit der Lebewesen des Planeten so bedrohliche Züge an, dass Selbstbehauptung unwillkürlich eine radikale Färbung bekam?

Das Antidiskriminierungsgesetz, für das ich 2006 im Bundesrat den Arm gehoben hatte, war ein gründliches Bollwerk, es stand auch nicht isoliert, aber im Verhältnis der Bürger untereinander kann öffentliches Recht nur mittelbar Wirkung erzeugen. Emanzipation als Schutz vor Diskriminierung sollte darum als Treibsatz inmitten der Gesellschaften zünden, ihre Erfinder betrachteten das Private umfassend als politisch und forderten die allgemeine Beachtung aufgeweckter Moral. Mit dieser Pointe, dass das Private in Wahrheit politisch sei, machte eine neue Bewegung aus studentischem Milieu eine alte Parole aus dem gleichen Milieu sich zu eigen und pumppte sie mit Hilfe geneigter Medien zur Generalkritik missliebigen bürgerlichen Verhaltens auf.

Radikal war die Attacke nicht – es sei denn, man strickt den Fukuyama von 1992 weiter und sieht am Werk eine neoliberale Kulturrevolution zur Vollendung von bürgerlicher Gesellschaft und Geschichte. Wo die Linke die woke Wende praktizierte, öffneten sich immerhin die liberalen Salons, denn zu gut passte ihre moralische Kampfansage zu den Zehn Geboten der Selbstoptimierung und beides zu den Erwartungen der etablierten Führungsetagen an ein nettes, konfliktscheues Personal (siehe schon Sennet 1998). Zügig wurden die Bildungseinrichtungen erfasst, und anders als in den späten 1960er Jahren passten diese sich bis in die Spitzen der Verwaltung hinein bereitwillig dem Protest an. Ging es doch um Werte.

Es war ja nun echt die hohe Zeit der Werte. Kein Konsumtempel wurde mehr eingeweiht ohne Wertebezug.

### ... und Verfeindung

So sah die Rechte missvergnügt ihr Monopol aufs Identitäre geschleift und eine identitäre Fraktion der Linken setzte sich über die „Dummheit des alten weißen Mannes“ hinweg. Anstelle des eigentümlichen Individuums und seines unveräußerlichen Rechts, in der Allgemeinheit unbehelligt mitzugehen, galten jetzt Gruppen eigentümlicher Individuen als zu befreiende Subjekte, ihre Besonderheit sei anzuerkennen und deren Ausweis dürfe nicht „angeeignet“ werden. Was darunter genau zu verstehen sei, sickerte erst nach und nach in das öffentliche Bewusstsein.

Eins ließ sich von Anfang an schlecht verbergen: Man kann das Individuum auch diskriminieren, indem man es entblößt, ungefragt vereinnahmt und einmauert in LGBTQIA+ – das Zwangsgefäß muss ja nicht Hautfarbe, Glaube oder Nation sein. Denn wie auch immer das Gehäuse aussieht: Es ist weltfremd und abwegig, das Individuum auf eine einzige Eigenschaft oder Zugehörigkeit zu verknappen. Die Reduktion erinnert den Arbeitswissenschaftler unwillkürlich an die Zerspannung der menschlichen Arbeitskraft im Taylor-System und die damit verbundene Verzweigung und Enteignung der Arbeiter und Produzenten (vgl. Klär 1983).

Die Ideologie dieser Verirrung wurde vollständig aus den rassevernegelten USA bezogen. Die Herkunft zeigte sich nicht nur in der Bezeichnung, in der Reklame und in der Vermarktung des Projekts, sondern auch in seiner Geschichtsvergessenheit. Ist der Antisemitismus nun ein Rassismus oder nicht? Mit Verwunderung erfuhr man, dass die Denke des woken Projekts sich in Amerika als „critical theory“ labelt.

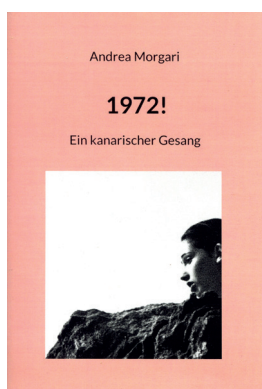
Was zu erwarten war, trat ein: Je identitärer die Welt gestrickt wird, umso stärker greift Verfeindung um sich. Wenn extreme Rechte und verpeilte Linksliberale dann auch noch einem ähnlichen Drehbuch folgen, wird national der unerlässliche Grundstock staatsbürgerlicher Einheit abgetragen und zwischenstaatlich geraten vertragliche Übereinkünfte unter Druck oder verfallen gar. „Wertebasiert“ lässt sich im Alltag kein Staat machen. Nicht von ungefähr haben Rechtsstaaten Verfassungen statt religiöser Testamente, verbindliche Verfahren und Gesetze statt verbindlicher Wertordnungen und Richter statt Inquisitoren (vgl. Klär 2015). Ebenso wenig lässt sich „wertebasiert“ im Verkehr der Staaten eine Außenpolitik praktizieren, die auf Interessenausgleich und Gewaltverzicht aus ist. Es gibt ein Sprichwort für das Dilemma „Des einen Uhl ist des anderen Nachtigall“. Rüstungskontrollverträge kommen zustande und haben Bestand nur dann, wenn die vertragschließenden Parteien Elemente gemeinsamer Sicherheit definieren und ungeachtet von Weltanschauung und Wertepreferenzen einhalten, ohne ein Übergewicht anzustreben (vgl. Klär 1987). Als 1975 in Helsinki die 35 Staaten der Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa sich einigten, war diese Einsicht Konsens und ausschlaggebend für die Schlussakte, die als historischer Durchbruch in den internationalen Beziehungen gefeiert wurde. Die Erinnerung daran schien mittlerweile so verloren wie die Erinnerung an den Ersten Weltkrieg, den „Urkonflikt“ der Moderne, der, genau entgegengesetzt, in einer Arena identitärer Wahnvorstellungen ausgebrochen war.

### Emanzipation: individuell und universell

Unter dem Eindruck solch weitreichender Abkehr von einem realistischen Weltverständnis beschloss ich, vorübergehend das Fach zu wechseln, die Karawane nicht länger essayistisch zu traktieren, sondern ihr ein Lied zu singen – ein Protestlied selbstverständlich, aber kein anklagendes, sondern ein erfrischendes. Daraus entstand vor sieben

Jahren binnen kurzem ein politisch-literarisches Lehrstück von Versuchung und Gefahr, Lust und Selbstbehauptung, Massel und Rettung: „1972! Politik und Liebe“ – oder Flower Power statt Kulturkrieg.

Vom eigenen Elan hingerissen hatte ich übersehen, dass 2018 im deutschen Verlagswesen niemand auf den belletristischen Erstling eines alten Mannes mit politischer Vergangenheit wartete, egal was drinsteht. Da das Schreiben Spaß gemacht und das Manuskript außer mir noch einigen anderen gefallen hatte, überstand ich die Ernüchterung und legte den Text in den Schrank zurück. 2022 nahm ich ihn im Corona-Fieber wieder vor und veröffentlichte das Resultat bei Books on Demand unter dem Autorennamen Andrea Morgari.



Ohne Reklame nahm öffentlich kaum jemand von der Neuerscheinung Notiz, es gibt viele neue Bücher. Immerhin folgte auf die Publikation ein kantiges Verhör, der unveröffentlichte Text findet sich im Anschluss. Er ruft die Zeit einer anderen Emanzipation auf. Sie ging von den 68ern aus, kam nicht identitär daher, sondern universalistisch und inklusiv, die Friedens- und Anti-Atombewegung der 80er Jahre sind ihre Glanzstücke. Heute dagegen wird 68 behandelt wie Anfang des 20. Jahrhunderts die 1848er Revolution, als toter Hund oder als anrühige Erbschaft. An jener Zeitenwende wurde in der bürgerlichen Welt statt für Völkerfrühling für Aufrüstung getrommelt, Kriegstüchtigkeit zum Ideal erhoben und der völkerverbindende Sozialismus der Arbeiterbewegung als Barbarei geschmäht. Die wahre Barbarei, auf diese Weise durch Verlernen vorbereitet, war 1914 später fällig (vgl. Zweig 1942; Klär 1981).

### Schlussfolgerungen

Erneut ist die Pipeline des politischen Gelernten gebrochen, sie muss gerichtet, der historische Ertrag gesichert werden. Eine Praxis der Antidiskriminierung, die sich der Missachtung privater Selbstverständnisse widersetzt, ist untadelig, reicht aber nicht aus, um den Prozess der Emanzipation auf der Höhe zu halten. Die gewohnheitsmäßige Ansprache der 60 Geschlechter, die Wikipedia unter „Sexuelle Identität“ ausweist, ist spielerisch und kaum ein Treibsatz für ein würdiges Leben der Freien und der Gleichen in Gesellschaften ohne Ausbeutung, ohne

Erniedrigung, ohne Not – und als Tätigkeitsnachweis angesichts von Kriegsgefahr und Krieg zu wenig.

Auch wird beim Stand der Dinge ein gutes Leben für die große Zahl wohl nur noch jenseits der kapitalistischen Produktionsweise und der ihr eigentümlichen besinnungslosen Plusmacherei zu gewinnen sein. „Wer glaubt, exponentielles Wachstum könne in einer endlichen Welt ewig weitergehen, ist entweder ein Verrückter oder ein Ökonom“, spottete Kenneth Boulding schon 1973 vor dem US-Kongress. Der Befund ist nicht widerlegt, und die Warnung, die er enthält, immer dringlicher.

Beim Wirtschaften herrschen auf der Welt Verhältnisse, die das Leben sabotieren, eine winzige Minderheit indes wird unvorstellbar reich dabei – das ist die unüberbietbare Diskriminierung unserer Zeit. Sie verlangt volle Aufmerksamkeit, ihre Überwindung ist der Große Preis der Emanzipation (vgl. aufschlussreich Saito 2022). Zu erringen ist der Preis nicht durch persönliche, private Einkehr, sondern allein durch kollektive, universalistische politische Aktion.<sup>4</sup>

Kein Tun hemmt die dringliche soziale und ökologische Umwälzung brutaler als Aufrüstung und Krieg, heiß oder kalt.<sup>5</sup> Eine klarere Botschaft gibt es in der Pipeline des politisch Gelernten nicht. Darum gilt heute wie vor vierzig Jahren Willy Brandts Wort: Friede ist nicht alles, aber ohne Friede ist alles nichts.

### 1972! Ein kanarischer Gesang – Eine Art Verhör

#### Autorenname

*Frage: Warum „Andrea Morgari“?*

Antwort: „morgari“ nutze ich seit zwanzig Jahren, wenn ich online kommentiere, von der Financial Times bis zu Telepolis, in der FAZ stand lange Zeit der bürgerliche Name daneben, es ist eine Verbeugung vor Oddino Morgari, einem italienischen Sozialisten und Kriegsgegner 1914/18.

*Und warum „Andrea“?*

Passt zu Morgari und gefiel mir, weil doppeldeutig, die Identitären aller Glaubensbekenntnisse gehen mir auf die Nerven.

*Aber Sie täuschen Ihre Leserschaft!*

Als Mann oder als Frau?

*Warum überhaupt das Verstecken hinter einem Pseudonym?*

Ist kein Verstecken, Sie brauchen ein paar Klicks, um im Internet den Klarnamen zu finden, falls Sie ein Geheimnis vermuten und es lüften wollen.

<sup>4</sup> Zu den Hinderungsgründen aus evolutionärer Sicht vgl. Waring 2023.

<sup>5</sup> Allein die Militärausgaben sind unmissverständlich. Im Jahr 2022 beliefen sie sich weltweit auf 2,2 Billionen US-Dollar, davon entfielen 877 Milliarden auf die USA, das war mehr als die zehn Länder auf den Folgeplätzen (China, Russland, Indien, Saudi Arabien, das VK, Deutschland, Frankreich, Südkorea, Japan, Ukraine) zusammen aufwendeten (vgl. Statista 2024).

*Gut, warum ein Autorennamen?*

Der Autorennamen ist spielerisch wie der Text der Erzählung, eine Fiktion beides. Was mich an diese Arbeit fesselte und mir Vergnügen bereitete, war die Freiheit zur spielerischen Gestaltung, als Wissenschaftler oder als politischer Autor hatte ich das nicht.

*Aber diese Freiheit hätten Sie auch unter eigenem Namen.* Nicht ganz, dachte ich. Doch warum, wenn ich Sie mal was fragen darf, machen Sie so wegen des Namens rum? Wird ein Text erst gegenständlich und der Deutung zugänglich, wenn der Autor zertifiziert ist?

*Sie wollen sich drücken.*

Anders, ich bin nicht postmodern. Texte von mir gibt es seit fünfzig Jahren unter verschiedenen Auftritten. Wenn sie etwas taugen, dann wegen des gedanklichen und sprachlichen Angebots, nicht wegen des Namens, der drübersteht.

*Sie mögen Beltracchi?*

Jetzt muss ich Sie loben! Den Maler schätze ich, aber die Analogie hinkt.

### **Titel der Erzählung**

*Zum Titel: Warum „ein kanarischer Gesang“, warum nicht „ein kanarischer Abgesang“? Sie beerdigen doch die Studentenbewegung.*

Im Gegenteil. Die Antiautoritären der Bundesrepublik, die sich 1972 ins Berufsleben verabschiedeten, standen für das Leben nach dem Tod der deutschnationalen Hegemonie. Dass ich Ihnen das sagen muss, dürfte an späteren lausigen Zeiten liegen.

*Sie klingen nostalgisch, wie Ihr Buch.*

Besser so als falsch. Das Grablied der Jugend- und Studentenbewegung auf den deutschen Nationalismus und die römische Kirche war eine mitreißende Hymne, menschenfreundlich, wirkmächtig, überwältigend. Leider nutzt auch eine solche Tat sich nach einer langen Weile ab, darum zum runden Jahrestag die Erinnerung.

*Einen märchenhaften Gesang haben Sie zu diesem Zweck komponiert.*

Warum nicht einen „poetischen“?

*Der poetische Realismus im französischen Film der 1940er Jahre, auf den Sie in Ihrer Erzählung und jetzt anspielen, war eine tragische Weltanschauung, bei Ihnen dagegen wird alles schön und gut.*

Sie verwechseln Tragik und Melancholie, aber nebbich: Beides war 1972 weit weg. Doch fühlen Sie sich zu Recht provoziert, denn mein Stück behandelt seine Figuren mit voller Absicht gut, ein paar Drecksäcke ausgenommen.

*Sozialistischer Realismus ...*

Leider nicht, die notwendige Abschaffung der besinnungslosen Plusmacherei braucht leider noch Zeit. Einen Vorgriff auf das richtige Leben erlaubt sich die Erzählung jedoch, das stimmt.

*Produzieren Sie damit nicht Fake News, es gibt Ihres Erachtens doch kein richtiges Leben im falschen?*

Wo haben Sie das denn her? Ich bin kein Bußprediger.

*Was sonst?*

Ein Sänger, Sie sagten es. Mein Text besingt die Freundschaft. Auf Freundschaft lässt sich zwar keine neue Gesellschaft bauen, aber im überschaubar Kleinen entsteht durch sie ein Vorgeschmack auf ein frohes Leben und eine umfassende Solidarität, die nötig sind, wenn die menschliche Gattung sich nicht evolutionär als Schuss in den Ofen erweisen soll.

*Sie geben Ihre Ideale nicht auf?*

Es sind keine Ideale, es sind Einsichten.

### **Freundschaft**

*Wenn man Ihren Text liest, stößt man zwar auf Freundschaft, vor allem aber auf Männer, die mit Lust eine andere Frau begatten als die eigene. Mir ist beim Lesen bald der bekannte Spruch der 68er eingefallen: „Wer zweimal mit der derselben pennt, gehört schon zum Establishment!“.*

War grandios der Spruch, er hat sich im Deutschen sogar gereimt, nur hat sich niemand drangehalten. Wer verzichtet schon auf den zweiten Akt, wenn der erste, wie üblich, zu rasch vorbei war? Aber Sie liegen nicht nur damit daneben. In meiner Erzählung ist die Liebe immer beidseitig. Nicht immer wird miteinander gepennt, nicht jede Zuneigung wird auserzählt, manche nur angedeutet, und welche Partei von der Lust mehr gereizt oder mehr aufgerieben wird, bleibt der Phantasie des Publikums überlassen. Ihre herrschaftliche Deutung des sexuellen Begehrens in diesem Text ist eine Kopfgeburt, und zwar Ihre.

*Wie verstehen Sie denn das Begehren?*

Kreatürlich.

*Bitte etwas genauer.*

Das Begehren baut sich auf vor jeder Reflexion, die Menschen sind darin Naturwesen, es richtet sich nicht nur auf eine Person. Aber schon in den Anfängen der menschlichen Gattung haben sich Paarbeziehungen auf Dauer herausgebildet, sie entsprachen Affekten und waren zweckmäßig. Die belesenen 68er sprachen von Zwangsehe und machten im Gefolge von Sigmund Freud die bürgerliche Gesellschaft dafür verantwortlich, das war ein zeitgenössischer Kurzschluss.

*Aber Ihre Protagonisten spotten doch ganz in diesem Sinn der bürgerlichen Norm!*

Nein, der Autor konstruiert Grenzüberschreitungen, das Personal lebt in einer belletristischen Fiktion. Und von wegen spotten: Wenn meine Gestalten die Norm verletzen, ist ihnen die Lust recht, aber Manschetten haben sie auch. Mit welcher Brille haben Sie den Text gelesen?

*Warum dann die ganze Übung?*

Weil die Liebe das größte Ding und das emanzipatorische Kraftwerk der Jugend- und Studentenbewegung in den

60ern und 70ern war und die „freie Liebe“ das womöglich zweitgrößte und weil ich diese Tatsache dem intellektualistischen wie dem psychologischen Blick auf die „68er Bewegung“ entgegenstellen wollte.

*Mit Liebe und Freundschaft hatten es die bekannten 68er Polit-Kader ja auch nicht so, oder?*

Da fehlt mir die Kenntnis.

*Wozu aber das Freundschaftsgetue? In Ihren realistischen Beschreibungen des körperlichen Begehrens und seiner Erfüllung kommen Sie doch locker ohne aus.*

Schauen Sie mal genau auf den Text. Freundschaft lebt nicht nur in den Paarbeziehungen, ist entscheidend nicht allein für deren Möglichkeit und Gelingen, sie ist durchgängig das Erfolgsmuster in der Erzählung, und wo sie fehlt, blättert die Tapete ab. Freundschaft im Privaten ist analog zur Kooperation im gesellschaftlichen Maßstab.

*Und was entspricht der Konkurrenz, die Sie in Ihren gesellschaftskritischen Essays der Kooperation unterordnen?*

Das eifersüchtige Nebeneinander.

## Leben und Literatur

*Sie strapazieren mein Vorstellungsvermögen nicht bloß mit einem Übermaß an freundschaftlichem Getue, Sie strapazieren es auch mit einigen Charakteren der Erzählung, die zu gebildet, zu clever, zu sprachgewandt sind. Was hat das noch mit einem realistischen Blick auf die 68er im Jahr 1972 zu tun?*

Die Intelligenz der Charaktere in dem Text müssen Sie aushalten. Die 68er Abiturienten in meiner Luftwaffen-Staffel in Lager Lechfeld waren auch nicht amüsiert, wenn ihnen der diensthabende Unteroffizier sagte, seine Mutter habe nach acht Jahren Volksschule so gut wie fehlerfrei Deutsch geschrieben, von ihnen könne man das nicht behaupten.

*Sie lenken ab. Ein Teenie wie Vera Mühlen gibt es nur im Roman ...*

Dann ist sie ja am richtigen Ort. Aber ich will Ihrem Einwand nicht ausweichen. Ich bin ein Verfechter und ein Liebhaber der Kategorie der Möglichkeit, das habe ich von meinem klügsten Lehrer Georg Lukács. Als Historiker müssen Sie kritisch fragen, was einem Akteur an Erkenntnis und Mut möglich war, wenn Sie das Handeln des Akteurs fair beurteilen wollen. Als Literat haben Sie die Freiheit, die Möglichkeiten eines Akteurs oder einer Actrice zu entfalten, das ist ein Angebot und ein Geschenk.

*Sie haben also reale Vorbilder aufgebohrt, wenn ich so sagen darf?*

Ich habe Lebenserfahrungen verarbeitet und Potential ausgeschöpft.

*Warum schwafeln Sie? Sagen Sie doch gut italienisch: Si non è vero è ben trovato!*

Das Eigenlob würde Ihnen passen.

*Sie kokettieren. Einige Ihrer Figuren sind ohne Mühe zu dechiffrieren, die beiden einflussreichen Juristen in Bonn zum Beispiel, auch die italienische Diva ist Ihnen unverwechselbar geraten, da liegt es nahe anzunehmen, dass Sie auch andere Charaktere von der Wirklichkeit abgepaust haben. Fürchten Sie Nachfragen?*

Nur seufzende, wenn überhaupt.

*Das in Anführungszeichen „schwarze“ US-Pärchen, das sich in der hellen Hautfarbe von seinen deutschen Freunden nicht unterscheidet, ist eine kühne Konstruktion, da ist Ihnen Ärger sicher.*

Die Figuren Eileen und Fred sind keine Konstruktion, sondern, um es mit Ihren Worten zu sagen, vom Leben abgepaust, ich habe sie bloß miteinander verbandelt. Dass beiden als weißen Schwarzen oder schwarzen Weißen der US-Rassismus zum Hals raushängt, wird man dem Autor nicht vorwerfen.

*Das vielleicht nicht, aber Sie geben den beiden auch null Empathie für ihr Schwarzsein nach US-Zensus mit.*

Worauf stützen Sie diese Deutung? Die beiden begegnen ihren weißen wie ihren schwarzen Vorfahren weder stolz noch verächtlich, sie finden es bloß absurd, dass sie – von wegen **ein** Tropfen Blut! – in den USA in die schwarze Schublade gesteckt werden. Zuwider ist ihnen der weiße Rassismus, der allen Schwarzen das Leben versaut, ihn fliehen sie.

*Ausgerechnet nach Deutschland ...*

... wo 1972 ein Tropfen Blut nichts bedeutet. Den woken Vorwurf gegen die Figuren Eileen und Fred und gegen den Autor, der bei Ihnen mitschwingt, sacke ich ein. Black Lives Matter, ja, aber mit Race können Sie mir in jeder Konnotation gestohlen bleiben. Es zählt das Individuum. Kategoriale Zugehörigkeiten, die echten, die konstruierten kommen erst an zweiter Stelle, wenn überhaupt.

*Antiautoritär auch nach fünfzig Jahren?*

Noch nach hundert. Es gibt keinen aufrechten Gang hinter das Individuum zurück. Die sich gegen die Rechte selbst identitär kostümieren und in Gruppenhokuspokus machen, sind keine Linken, sondern Salonliberale.

## Die sexuelle Autonomie der Frau

*Die Frauen in Ihrer Erzählung sind „Me too“, aber anders. Ja, anders.*

*Haben Sie die Form der Erzählung wegen der Frauengestalten gewählt?*

Das hat eine Rolle gespielt, aber ich habe 2017 beim Schreiben nicht auf #MeToo reagiert. Als der Hashtag Fahrt aufnahm, war mein Text abgeschlossen.

*Ihre Frauengestalten sind in einer Art selbständig, zielbewusst und erfolgreich, die verwundert. In den weiblichen Erinnerungen an die Zeit lesen sich die Frauenschicksale keineswegs strahlend.*

Da fehlt mir die Lektüre. Ich kann nur sagen, dass mir Weniges so zuwider ist wie die Erniedrigung von Frauen. Ich erlebte seinerzeit vor allem taffe Frauen, und immer habe ich insgeheim auf Holz geklopft, damit es in meinem Leben so bliebe. Ohne die helfende Hand von Frauen wäre ich privat und beruflich mehrfach abgestürzt und säße Ihnen vermutlich nicht gegenüber.

*Würden Sie für die Jugendbewegung der 60er Jahre schon von einer weiblichen Selbstermächtigung sprechen, die Sie dann in Ihrer Erzählung abgebildet haben?*

Die Worte sind mir zu groß. Meine Frauengestalten sind individualistisch. Gemeinsam ist ihnen allerdings ein Entwurf weiblicher Freiheit, wie ihn Carel van Schaik und Kai Michel in „Die Wahrheit über Eva“ als Kombination von sexueller Autonomie, wirtschaftlicher Unabhängigkeit und belastbarer Frauen-Netzwerke beschrieben.

*Sexuelle Autonomie ist ein großes Wort.*

Wie jede Autonomie ist auch die individuelle sexuelle Autonomie der Frau nur mit einem Gran Salz zu haben. Das ändert nichts daran, dass sie grob Anstoß erregt, nicht allein bei Männern, nicht nur gestern, nicht nur auf der Rechten.

*Wie erklären Sie die 60er-Jahre-Lust an der Lust?*

Juliet Prowse wurde mal gefragt, ob sie 1960 bei den Dreharbeiten von „G.I. Blues“ mit Elvis Presley im Bett gewesen sei, und sie antwortete: Wir waren jung und gesund. Was etwas später dazukam, war die Pille.

*Von Verhütung ist in Ihrem Text nie die Rede ...*

Das fiel mir bei der Durchsicht selber auf, aber bitte, so war es, man verließ sich 1972 auf die Pille.

*Man verließ sich ... Die Verhütung war den Frauen auferlegt – ist das nicht doch wieder bezeichnend?*

Die Teenies und Twens, die ich kennen lernte, haben nicht geklagt, sie waren froh, dass sie nicht Gefahr liefen, ungewollt schwanger zu werden. Vielleicht kann man sich fünfzig Jahre danach nicht mehr vorstellen, was es bedeutete, endlich unbeschwert poppen zu können, das war nicht nur für die Jungs toll.

## Die Franco-Diktatur

*Sie haben Ihr Buch „den spanischen Demokraten, Sozialisten, Kommunisten und Anarchisten gegen die Franco-Diktatur“ gewidmet. Warum diese enzyklopädische Auflistung? Und was war diese Diktatur für Sie?*

Als ich politisch heranwuchs und aufmerksam wurde, empfand ich es als Zumutung, dass „wir“, so hieß es, mit der spanischen Diktatur in einem Boot säßen. Als man mich in der Schule belehrte, das System sei bloß autoritär, nicht totalitär, also halb so schlimm, wollte ich es genauer

wissen und las mich ein in Bürgerkrieg und klerikal-faschistische Gewaltherrschaft.

*In Ihrem Text gehen Sie mit dem franquistischen Chef der kanarischen Inseln freundlich um.*

Nicht nur aus erzählerischen Gründen. Der Mann ist eine Stütze des Regimes, sein Charakter wird erprobt. Er und seinesgleichen müssen aufpassen, wenn das Regime alt wird, sich überlebt und erneut überzieht, sie müssen die Veränderung einleiten, wenn ihnen etwas an den Leuten liegt und sie nicht wollen, dass es knallt. Adolfo Suárez war in groß, was mein Präsident in klein verkörpert.

*War die Veränderung, für die der junge König und Suárez 1976 einstanden, schon 1972 zu spüren?*

In Katalonien an der Küste und etwas schwächer auf Teneriffa roch es danach, das reichte für die Erzählung.

*Die Bauarbeiter in Ihrem Text sind Anarchisten?*

Ja, wie radikale Bauarbeiter fast immer und überall auf der Welt, in Spanien bei den Comisiones Obreras.

*Es gibt zumindest eine Leserin, die nicht das Darling der Maurer, sondern Cristina Montt für die stärkste Figur Ihrer Erzählung hält. Sie ist nicht von ungefähr eine Katalanin aus Tarragona?*

Sie ist eine für damals typische junge Spanierin aus altrepublikanischer Familie, ihre Herkunft aus Katalonien ist weniger überraschend als Job und Ambiente ausgerechnet auf Lanzarote.

*Sie haben für die katalanischen Separatisten nichts übrig?*

Doch, ich gönne ihnen das gleiche Maß an Autonomie wie den bayrischen.

## „Die Kinder der Finsternis“ (Wolf von Niebelschütz)

*Da Sie auf Literatur bestehen, müssen wir noch über den Auftakt Ihres Gesangs reden und was er sagen soll. Sie beschreiben ein Wetterphänomen in vier Sätzen, diese lesen sich wie ein Zitat. Ist es eins?*

Der Anfang ist eine Verbeugung vor der Beschreibung eines Naturereignisses in den „Kindern der Finsternis“ von Wolf von Niebelschütz, zugleich eine Danksagung an den Autor, der eine fulminante Erzählung in die Provence des Mittelalters hineingebaut hat.

*Verbeugungen gehören eher nicht zu Ihrem Repertoire – warum hier?*

Wolf von Niebelschütz ist ein Meister unserer Muttersprache, wortsicher, tonsicher, bildsicher, hinreißend und tröstend zugleich.

*Wollten Sie einer bewunderten Vorlage mit einem eigenen historischen Stück naheifern?*

Nein, aber „Die Kinder der Finsternis“, die ich 2013 erstmals las, bestärkten mich, selbst wieder zu schreiben und dabei eine bestimmte Haltung nicht zu scheuen.

*Bis „1972!“ ließen Sie sich vier Jahre Zeit.*

Mit einer Erzählung ja, aber ich schrieb andere Texte, entschlackte meine Sprache und meine Entschlossenheit. Auf die Erzählung bin ich verfallen, weil ich Überdross empfand, unentwegt politischen Ochsen mit politischen Artikeln ins Horn zu kneifen.

*Und warum eine Danksagung?*

Im Roman wird der rätselhafte Titel des Werks an einer Stelle von der Markgräfin Oda erklärt: Die Menschen sind Kinder der Finsternis, sie müssen leiden, um das Licht im Reich Christi leuchten zu lassen (S. 225).

*Und leiden sie tatsächlich?*

Sie leiden, weil der Heilsplan, den ein Erbsünden-August im 5. Jahrhundert in die Welt gesetzt hatte, gelehrt wird, geglaubt wird und wirkt.

*Aber sie leiden nicht nur?*

Wolf von Niebelschütz ist so kühn, sich eine mittelalterliche Provence zusammenzustecken, in der, allen politischen Widrigkeiten und der christlichen Inquisition zum Trotz, Freundschaften entstehen und halten, Lebensgewinne nicht an Vorurteil und Dünkel scheitern und Liebe in unterschiedlichen Formen auch glückt.

*Der Autor ist nicht kirchentreu?*

Ganz und gar nicht.

*Er ist antiautoritär und überzeugt, dass kein aufrechter Weg hinter das Individuum zurückführe?*

Das hätte er so nicht gesagt, aber Sie haben Recht.

*Und seine Frauengestalten waren Ihnen ein Vorbild?*

Seine Frauen sind grandios.

*Kurz gesagt, es ist die heile Welt in der verdorbenen, die Ihnen ein Beispiel gab?*

Ja, das wahre Leben im falschen. Wieso verstehen Sie mich plötzlich?

## Literatur

Brandt, Willy (1982): Links und frei. Mein Weg 1930–1950, Hamburg

Brandt, Willy (1986): 25 Jahre nach Godesberg, in: Ders., Zwischen Essener Parteitag und Irseer Entwurf, Bonn

Goldmann, Lucien (1968): Der christliche Bürger und die Aufklärung, Neuwied

Ders. (1973): Der verborgene Gott. Studie über die tragische Weltanschauung in den Pensées Pascals und im Theater Racines, Neuwied

Klär, Karl-Heinz (1981): Der Zusammenbruch der Zweiten Internationale, Frankfurt/M. / New York

Ders. (1983): Arbeit und Herrschaft im kapitalistischen Produktionsprozess, in: Archiv für Sozialgeschichte, Band 23, S. 487–522

Ders. (1987): Aus der Sackgasse der atomaren Abschreckung, in: Neue Gesellschaft – Frankfurter Hefte, Heft 11, S. 984–988

Ders. (2013): Die GroßeMittelKlasse, in: NachDenkSeiten vom 7.2.2013 (<https://t1p.de/mw3ed>; 12.2.2024)

Ders. (2014): Die Verkehrung der Welt in mehreren Akten, in: Politisches Lernen Heft 1–2, S. 16–29 (<https://t1p.de/6jh7y>; 12.2.2024)

Ders. (2015): Homo migrans, in: Politisches Lernen Heft 3–4, S. 5–9 (<https://t1p.de/xgbrm>; 12.2.2024)

Ders. (2018): Trump, Anti-Trump und keine Analyse, in: Globkult vom 16.6.2018 (<https://t1p.de/jptel>; 12.2.2024)

Morgari, Andrea (2022): 1972! Ein kanarischer Gesang, Norderstedt: BoD

Mills, C. Wright (2000/1956): The Power Elite, Oxford

Saito, Kohei (2022): Marx in the Anthropocene, Cambridge

Searle, John R. (2001): Geist, Sprache und Gesellschaft. Philosophie der wirklichen Welt, Frankfurt/M.

Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin

Sokal, Alan / Bricmont, Jean (1999): Eleganter Unsinn. Wie die Denker der Postmoderne die Wissenschaften missbrauchen, München

Statista (2024): Die Länder mit den weltweit höchsten Militärausgaben im Jahr 2022 (<https://t1p.de/ncux>; 12.2.2024)

von Niebelschütz, Wolf (1959): Die Kinder der Finsternis. Roman, Düsseldorf / Köln

Waring, Timothy M. / Wood, Zachary T. / Szathmáry, Eörs (2023): Characteristic processes of human evolution caused the Anthropocene and may obstruct its global solutions,

in: Philosophical Transactions of the Royal Society vom 13.11.2023 (<https://doi.org/10.1098/rstb.2022.0259>; 12.2.2024)

Zweig, Stefan (1942): Die Welt von gestern. Erinnerungen eines Europäers, Stockholm, in: Ders. (o.J.), Ausgewählte Werke, Frankfurt/M., S. 731–1053

**Dr. Karl-Heinz Klär** ist Sozialwissenschaftler und Historiker. Er war Lektor, Archivar, Hochschulassistent an der Gesamthochschule Kassel, Büroleiter und Redenschreiber von Willy Brandt, Abteilungsleiter Politik der SPD, 20 Jahre Staatssekretär für Bund und EU in Rheinland-Pfalz, Fraktionsvorsitzender des linken Spektrums im Ausschuss der Regionen, der parlamentarischen Vertretung der Regionen und Kommunen in der EU und ist seit 2011 freier Autor.

Leena Ferogh

## Das EU-geförderte PRACTICE Programm zur Prävention von Radikalisierung in der Schulbildung

Der Beitrag führt ein in die Radikalisierungsprävention in der europäischen Zusammenarbeit von Bildungsträgern, Schulen und Politik. Insbesondere werden die Bedeutung des Internets in Radikalisierungsprozessen und die daran anknüpfenden Möglichkeiten der schulischen Präventionsarbeit ausgelotet. Exemplarisch wird die Förderung von Medien- und Informationskompetenz als ein Bereich der Präventionsarbeit vorgestellt. Anschließend werden einige methodische Vorschläge im Kontext eines Praxisprojektes erläutert und anwendungsbezogen dargestellt.

### 1. Das Projekt PRACTICE

In den letzten Jahren haben gewaltsamer Extremismus und Terroranschläge in ganz Europa zugenommen und stellen nicht nur eine Bedrohung für den Frieden und die Sicherheit in der Bevölkerung, sondern auch für europäische Werte und Grundrechte wie Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Wahrung des Rechtsstaats, der Menschenrechte und der Menschenwürde dar. Die alarmierenden Entwicklungen stehen in direktem Widerspruch zu der Vision einer europäischen Gesellschaft, die sich durch Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und Gleichstellung der Geschlechter auszeichnet.

Vor diesem Hintergrund hat sich das Konsortium des Projektes PRACTICE („Preventing Radicalisation through Critical Thinking Competences“) drei Jahre lang damit beschäftigt, innovative Ansätze zur schulischen Radikalisierungsprävention zu entwickeln. Beteiligt waren sieben Partnerorganisationen aus sechs Ländern (Italien, Österreich, Dänemark, Griechenland, Deutschland und Großbritannien) und 35 Schulen auf lokaler, nationaler und EU-Ebene. Aus Deutschland war die europäische Bildungsgenossenschaft blinc eG beteiligt.

Im Projekt wurden sowohl einzelne Module zur Fortbildung von Lehrkräften entwickelt als auch ein Modulhandbuch für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Begleitend dazu sind ein vergleichender Forschungsbericht, ein

Leitfaden für Lehrkräfte und Politikempfehlungen entstanden.

Die Materialien stehen in fünf verschiedenen Sprachen als offene Bildungsressource zur Verfügung unter: <https://practice-school.eu/resources/>

### 2. Die Pariser Erklärung von 2015 und die Rolle von Schule in der Radikalisierungsprävention

Als Reaktion auf die Anschläge in Paris und Kopenhagen trafen sich die EU-Bildungsminister und -ministerinnen am 17. März 2015 in Paris und verabschiedeten eine gemeinsame „Erklärung zur Förderung von Politischer Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung“ (Informelles Treffen der Bildungsminister 2015). Gemäß dieser „Pariser Erklärung“ sollen demokratische Werte und Grundrechte im Bildungsbereich durch europäische Zusammenarbeit und Erfahrungsaustausch auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene gestärkt werden.

Als eines der Hauptziele der Mitgliedstaaten im Bildungsbereich nennt die Erklärung insbesondere die Stärkung der Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen, kritisch zu denken und ein Urteilsvermögen zu entwickeln, damit sie insbesondere im Zusammenhang mit dem Internet und den sozialen Medien in der Lage sind, Realitäten zu erfassen, Tatsachen von Meinungen zu unterscheiden, Propaganda zu erkennen und allen

Formen von Indoktrination und Hassreden zu widerstehen. Diese Fähigkeiten gelten als Schlüsselfaktoren zur Prävention von Radikalisierung. Im Folgenden sollen die Rolle der Schulbildung und die Bedeutung der Förderung von Medien- und Informationskompetenz als Teilbereich der Radikalisierungsprävention geklärt werden.

### 3. Radikalisierung in der Schule – Mythos oder Realität?

Bei der anfänglichen Recherche im Rahmen des PRACTICE-Projekts war auffällig, dass die Mehrheit der Befragten in den Schulen angab, keine Erfahrungen in Bezug auf Fälle von Radikalisierung und Extremismus unter Schülerinnen und Schülern zu haben. Im Allgemeinen definierten die Befragten Radikalisierung unter Schülerinnen und Schülern als nicht vorhandenes und nicht dringliches Problem. Insofern ist es notwendig, den Begriff der Radikalisierungsprävention genauer zu definieren, wenn Schulen für eine effektive Präventionsarbeit gerüstet sein sollen.

Die folgende Abbildung zeigt das sogenannte Präventionsdreieck (Hemmingsen 2015, S. 23), das seit vielen Jahren zur Veranschaulichung der verschiedenen Ebenen von Präventionsbemühungen verwendet wird. Das Dreieck gibt es in verschiedenen Versionen, die gemeinsam haben, dass sie drei Hauptebenen enthalten:

*Die oberste Ebene* betrifft die Bemühungen von Polizei und Sicherheitsbehörden um Personen, die sich bereits in extremistischen Kreisen bewegen und eine kriminelle Laufbahn eingeschlagen haben. Eine Exitstrategie, um sie aus den Milieus herauszuholen, kann in einigen Fällen Sozialbehörden und Bildungsakteure einbeziehen, betrifft aber nicht die Schule.

*Die mittlere Ebene* konzentriert sich auf Kinder und Jugendliche, die besonders gefährdet sind und sich in einigen Fällen auch in der Risikozone für gewalttätige Radikalisierung und Zugehörigkeit zu extremistischen oder anderen kriminellen Milieus wie Banden befinden. Die präventiven Bemühungen zielen hier darauf ab, die jungen Menschen aus diesen Kontexten herauszuholen und ihre Radikalisierung im Keim zu ersticken.



Abb. 1: Das Präventionsdreieck (Hemmingsen 2015, S. 23)

*Die untere Ebene* ist das Feld, auf dem alle Kinder und Jugendlichen ihre persönlichen, sozialen, relationalen und fachlichen Fähigkeiten und Ressourcen entwickeln. Dies ist die Ebene, auf der die Schule als aktiver Akteur in der Präventionsarbeit ins Spiel kommt.

### 4. Risiko und Resilienz – Schwerpunkte der Schulbildung

Die Konzepte der Risiko- und Resilienzfaktoren sind in der allgemeinen Forschung und Debatte über die Gründe für die Anziehung junger Menschen zu gewalttätigen extremistischen Umfeldern von besonderer Bedeutung (RAN Centre of Excellence 2018). Obwohl unter den Forschenden Einigkeit in der Position besteht, dass es kompliziert ist, spezifische kausale Faktoren hinter den Radikalisierungsprozessen zu erkennen, ist es notwendig, die Risiko- und Resilienzfaktoren in der allgemeinen Prävention in den Blick zu nehmen, die im Schulumfeld eine Rolle spielen.

Die folgende Tabelle beschreibt verschiedene Ausprägungen von Risiko- und Resilienzfaktoren. Die Auflistung kann einen Anhaltspunkt für die Bedingungen geben, die die Vulnerabilität von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen sozioökonomischen und soziokulturellen Umfeldern verschärfen oder vermindern können. Viele dieser Bedingungen werden der Schule u.a. aus der Zusammenarbeit mit den Eltern, aus Erhebungen von Sozialbehörden und aus Verhaltensbeobachtungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler bekannt sein. Einige Bedingungen werden jedoch eher im Verborgenen liegen – und die Voraussetzung für eine wirksame Präventionsarbeit besteht vor allem darin, möglichst *alle* Schülerinnen und Schüler in der Schule zu erreichen.

In der Literatur über Radikalisierung und Extremismus tauchen auch häufig die Begriffe *Push- und Pull-Faktoren* auf als Ausdruck für diejenigen Mechanismen, die Menschen in extremistische Milieus drängen oder sie umgekehrt zurückhalten (RAN Centre of Excellence 2016, S. 4). Risikofaktoren und Resilienzfaktoren wirken in ähnlicher Weise wie die sogenannten Push- und Pull-Faktoren. Der Schule kommt hier eine Schlüsselfunktion zu, da sie wesentlich zur Entwicklung v.a. der individuellen Resilienzbedingungen der Schülerinnen und Schüler beitragen kann und entsprechende Kompetenzen stärken und entwickeln kann.

### 5. Die Rolle des Internets im Radikalisierungsprozess

Jüngste Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass Kinder und Jugendliche in marginalisierten Positionen besonders gefährdet sind, von onlinebasiertem extremistischem Material angezogen zu werden. Kinder und Jugendliche, die selbst online Hassreden ausgesetzt waren, neigen dazu, ähnliche Übergriffe gegen andere online zu begehen (Waschs / Wright / Vazsonyi 2019, S. 179 ff.). Zwar sind das Internet und die sozialen Medien selten die einzigen Werkzeuge, die im Radikalisierungsprozess eingesetzt werden. Es besteht jedoch kein Zweifel daran,

	Risikofaktoren	Resilienzfaktoren
Individuelle Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schwieriges Temperament und extrovertiertes Verhalten</li> <li>- Kognitive Herausforderungen und Probleme</li> <li>- Mangelnde soziale Kompetenz</li> <li>- Mangelndes Selbstwertgefühl und negative Selbstwahrnehmung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gut ausgeprägte kognitive und affektive Kompetenzen</li> <li>- Ausgeglichenes Temperament</li> <li>- Gutes Selbstwertgefühl und positive Selbstwahrnehmung</li> <li>- Empathie und Fähigkeit zur Perspektivübernahme</li> <li>- Hohes Maß an sozialer Kompetenz</li> <li>- Flexibilität und Anpassungsfähigkeit</li> </ul>
Kontextabhängige Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiäre Konflikte und mangelnde Erziehungskompetenz der Eltern</li> <li>- Probleme mit Bezugspersonen, mangelndes Zugehörigkeitsgefühl</li> <li>- Misshandlung und Vernachlässigung</li> <li>- Kriminalität, Gewalterfahrungen, Missbrauch</li> <li>- Mangel an ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen</li> <li>- Zugehörigkeit zu problematischen Milieus oder radikalisierten Gemeinschaften</li> <li>- Geringe Schulbildung, nicht in Ausbildung oder Arbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Positive emotionale Beziehung zu Eltern und anderen Bezugspersonen</li> <li>- Unterstützung, Einfühlungsvermögen, Fürsorge und Zuwendung seitens der Eltern oder anderer Bezugspersonen</li> <li>- Verinnerlichung eines Wertesystems in Bezug auf das Sozialverhalten</li> <li>- Zugehörigkeit zu unterstützenden, wertschätzenden und empathischen Gemeinschaften</li> <li>- Positive Erfahrungen in Schule und Ausbildung</li> <li>- Hohes Ausmaß ökonomischer, kultureller und sozialer Ressourcen</li> </ul>

Tabelle 1: Risiko- und Resilienzfaktoren für eine mögliche Radikalisierung (RAN Centre of Excellence 2018, S. 2 ff.)

dass das Internet eine wichtige Rolle bei der Rekrutierung für extremistische Gruppen spielt und darüber hinaus zunehmend technische Professionalität zur Verbreitung extremistischer Propaganda und ideologischer Botschaften einsetzt werden (Binder / Kenyon 2022, S. 1 ff.).

**6. Medieninformationskompetenz als Resilienzfaktor gegen Radikalisierung**

Das PRACTICE-Programm setzt in unterschiedlichen Kompetenzbereichen an, die eine Resilienz gegen Radikalisierung fördern können. Im Folgenden wird beispielhaft ein Projekt zur Förderung von Medien- und Informationskompetenz (Englisch: Media and Information Literacy, MIL) vorgestellt.

Die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) stellt dazu folgende Definition vor:

„Medien- und Informationskompetenz ist ein zusammenhängendes Bündel von Kompetenzen, die den Menschen helfen, in der neuen Informations-, Digital- und Kommunikationslandschaft die Vorteile zu maximieren und den Schaden zu minimieren. Medien- und Informationskompetenz umfasst Kompetenzen, die die Menschen in die Lage versetzen, sich kritisch und effektiv mit Informationen, anderen Formen von Inhalten, den Institutionen, die Informationen und verschiedene Arten von Inhalten vermitteln, und dem kritischen Umgang mit digitalen Technologien auseinanderzusetzen. Fähigkeiten in diesen Bereichen sind für alle Bürgerinnen und Bürger unabhängig von ihrem Alter oder ihrer Herkunft unerlässlich. Die Reaktion auf Desinformation und Fehlinformation erfordert eine Kombination aus kritischen Informations-, Medien- und digitalen Kompetenzen, d.h. Medien- und Informationskompetenz (MIL).“ (UNESCO 2024)

**7. Alles Fake News, oder was? – Ein Podcastprojekt**

In jedem am PRACTICE-Projekt beteiligten Land wurden in der zweiten Projekthälfte Praxisprojekte realisiert.

Die Umsetzung in Deutschland erfolgte in Form eines Podcastprojektes an einer Gesamtschule in Göttingen mit Schülerinnen und Schülern der 8. Klasse. Durch die Einschränkungen der Coronapandemie in den Schulen wurde das Projekt als Arbeitsgemeinschaft umgesetzt. Es eignet sich aber auch als Unterrichtsprojekt oder für Projektstage. Im späteren Projektverlauf erfolgte eine erneute Umsetzung an einer Oberschule in Groß Schneen in Klasse 10.

*7.1. Schwerpunkte des Projektes*

**Ziele**

Die Schülerinnen und Schüler (im Folgenden: SuS) sollen sensibilisiert werden für die Gefahr von Desinformation. Sie sollen Methoden kennenlernen, mit denen sie Falschnachrichten entlarven und kompetent beurteilen können, ob eine Quelle, eine Information oder Nachricht glaubwürdig ist. Darüber hinaus schlüpfen sie selbst in die Rolle von „Journalisten“ und „Journalistinnen“, indem sie über den Bürgerfunk (hier: im Stadtradio Göttingen) einen eigenen Podcast produzieren, der dort gesendet sowie auf der Schulhomepage veröffentlicht wird. Das Projekt dient der Förderung von Medien- und Informationskompetenz sowie digitaler Kompetenz und Ausdrucksfähigkeiten. Die Arbeit an einem gemeinsamen Projekt, das anschließend in der Öffentlichkeit präsentiert wird, kann Gemeinschaftssinn und Motivation fördern.

**Inhalt**

In dem Projekt setzen sich die SuS mit der Frage auseinander, was Fake News sind, mit welchem Ziel und mit welchen Mitteln sie verbreitet werden und wie sie erkannt und verhindert werden können. Außerdem lernen die SuS die Kriterien einer guten und seriösen Berichterstattung und die entsprechenden journalistischen Grundsätze kennen. Insbesondere wird das Medium Hörfunk mit seinen spezifischen Besonderheiten thematisiert und die Möglichkeiten sich über den Bürgerfunk an

Massenkommunikation zu beteiligen, wurden aufgegriffen.

**Methodik**

Das Projekt verfolgt einen Ansatz aktiver Medienpädagogik, bei dem die SuS nach einer Phase der Erarbeitung von inhaltlichen Bezügen zum Schwerpunkt „Fake News“ begleitet in Kleingruppen eigene Beiträge zu einem Podcast erarbeiten. Dabei beschäftigen sich die SuS u. a. mit folgenden Aspekten:

- Welche Arten von Fake News es gibt, über welche Kanäle und mit welcher Absicht werden Fake News und Hassreden verbreitet?
- Woran können die SuS Fake News und Hassreden erkennen?
- Wie ist ihr eigener Medienumgang mit Fake News und Hassreden geprägt?

Lebensweltbezüge der SuS können so aufgegriffen und bearbeitet werden. Im Folgenden wird ein Überblick über mögliche didaktische Fokussierungen im Vorfeld der Erstellung des Podcasts gegeben:

Inhaltsfeld – Differenzierung	Didaktische Fokussierung – Themen – Leitfragen
Arten von Fake News	Welche Arten von Fake News gibt es? – Bilder, Texte, Sounds, Clickbait, sponsored content usw.
Verbreitung von Fake News und Hassrede	Über welche Kanäle/Medien werden Fake News und Hassreden verbreitet? Warum bzw. mit welchen Absichten verbreitet jemand Fake News und Hassreden? Wer verbreitet Fake News? Welche Rolle spiele ich selber bei der Verbreitung von Fake News und Hassrede?
Erkennen von Fake News	Worauf muss ich achten, um Fake News zu erkennen? Welche Instrumente gibt es, um zu prüfen, ob eine Nachricht gefakt ist?
Das Gegenteil von Fake News – Kriterien für guten Journalismus	Wie erkenne ich, dass eine Quelle/ Nachricht glaubwürdig ist? Wie machen das Journalisten?
Die Fake News Fabrik und ihre Mittel	Welche Mittel werden eingesetzt, um Fake News zu produzieren bzw. Nachrichten zu (ver)fälschen und die Nachrichtenempfänger in die Irre zu führen?

Tabelle 2: Inhaltliche Schwerpunkte und zugehörige Leitfragen zur Auseinandersetzung mit Fake News

**7.2 Projektphasen**

Das Projekt besteht aus insgesamt sechs Phasen. Auf einen Einstieg zum Inhaltsfeld „Fake News und Hassrede“, der sich an den Leitfragen aus Tabelle 2 orientiert und mit Hilfe der in Kap. 7.3 dargestellten Übungen aus dem PRACTICE-Programm durchgeführt wird (1), folgt eine Einführung in das Medium Podcast mit Diskussion der Hörgewohnheiten der SuS und Einüben von Aufnahmefunktionen auf digi-

talen Endgeräten (2). In den sich anschließenden Phasen wird der Podcast in Aufbau und Inhalt geplant (3), erstellt (4, 5) und (z. B. über den lokalen Bürgerfunk) veröffentlicht (6). Zur Unterstützung der Lernenden sollten hierfür mögliche Themenblöcke für den Podcast vorgeschlagen werden.

Eine differenzierte tabellarische Übersicht über die einzelnen Projektphasen mit ihren jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten, angewendeten Arbeits- und Sozialformen sowie dem Zeitbedarf können als Zusatzmaterial online heruntergeladen werden.

**7.3 Lernaktivität: Internet-Rollen**

Im Folgenden wird die exemplarische Lernaktivität „Internet-Rollen“ aus dem PRACTICE-Programm zum Einstieg in das Inhaltsfeld „Fake News und Hassrede“ ausführlicher dargestellt.

**Thema (didaktische Leitfrage):** Fake News – Welche Rolle spiele ich selber bei der Verbreitung von Fake News und Hassrede im Internet und welche Möglichkeiten habe ich, deren Verbreitung zu bekämpfen?

Die SuS ordnen ihren Grad der Internetnutzung ein und überlegen, welche Rolle sie sich in Zukunft in diesem Kontext wünschen. Sie lernen auch, sich zu Hassreden zu positionieren und was sie dazu beitragen können, diese zu bekämpfen. Dazu können von der Lehrkraft begleitend mögliche Maßnahmen gegen Hassrede vorgestellt werden. Eine gute Aufstellung solcher Maßnahmen findet sich z. B. unter: <https://www.klicksafe.de/hate-speech/strategien-gegen-hate-speech>

**Dauer:** 45 Minuten

**Benötigtes Material:** Großes Kartonpapier / Tonpapier in verschiedenen Farben, Flipchart oder Tafel, Farbstifte, Post-its; Kopien des Handouts

**Beschreibung der Lehr-Lernaktivität mit Impulsen für die SuS:**

1. Die Lehrkraft legt verschiedenfarbige Karten auf den Boden und erläutert, dass sie verschiedene Internet-Rollen repräsentieren: Schöpfer\*in, Umwandler\*in, Kritiker\*in, Sammler\*in, Netzwerker\*in, Zuschauer\*in. Die Lehrkraft gibt Beispiele dafür, was jede Rolle bedeutet (siehe Handout).
2. Ordne Dich einer der ausgelegten Karten zu, die deiner eigenen Rolle im Internet am ehesten entspricht.
3. Die Lehrkraft fordert die SuS auf (und wählt ggf. einzelne Schüler:innen aus): Begründe deine Platzierung.
4. Ordne Dich wieder auf einer der Karten zu, aber diesmal unter dem Gesichtspunkt, welche Rolle Du bei der Bekämpfung von Hassreden im Internet einnimmst. Vergleiche Deine Platzwahl mit der Platzwahl Deiner Mitschülerinnen und -schüler. Gib auch individuelle / eigene Beispiele für Aktionen zur Bekämpfung von Hassreden im Internet an.

5. Ordne Dich wieder einer der Karten zu, je nachdem, wo Du deine Internet-Rolle in einem Jahr sehen möchtest, wenn es um die Bekämpfung von Hassreden geht. Begründe, warum Du diese Rolle gewählt hast.
6. Bildet Gruppen von zwei bis vier Personen zu den jeweiligen Rollen. Verteilt Euch möglichst gleichmäßig auf alle Rollen – unabhängig von der vorher gewählten Rolle. Entwickelt Maßnahmen, die ihr ergreifen könntet, um Eurer nun gewählten Rolle zu entsprechen.
7. Präsentiert Eure Maßnahmen der ganzen Klasse.

**Reflexionsfragen zur Nachbesprechung:**

- Wie hat Dir die Übung gefallen?
- War es schwierig für Dich, Deine Internet-Rolle zu identifizieren? Was hast Du über Deine Internet-Nutzung herausgefunden?
- Was hältst Du von den erarbeiteten Maßnahmen z. B. im Hinblick auf Effektivität und Umsetzbarkeit?
- Findest Du es wichtig, sich mit Hassreden im Internet zu beschäftigen? Warum oder warum nicht?
- War es schwierig für Dich, Dir Online-Maßnahmen gegen Hassreden zu überlegen?

**Literatur**

Binder, J.F. / Kenyon, J. (2022): Terrorism and the internet: How dangerous is online radicalization? (<https://t1p.de/217xm>; 7.3.2024)

Hemmingsen, A. (2015): The Danish Approach to Countering and Preventing Extremism and Radicalisation (<https://t1p.de/e76ev>; 7.3.2024)

Informelles Treffen der Bildungsminister (2015): Erklärung zur Förderung von Politischer Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung (<https://t1p.de/bgze4>; 4.2.2024)

RAN Centre of Excellence (2016): RAN Themenpapier. Die Wurzeln des gewaltbereiten Extremismus (<https://t1p.de/kwgk8>; 7.3.2024)

RAN Centre of Excellence (2018): Protective and promotive factors building resilience against violent radicalisation (<https://t1p.de/eq87w>; 7.3.2024)

UNESCO (2024): About Media and Information Literacy (<https://t1p.de/3xenu>; 7.3.2024)

Wachs S. / Wright M.F. / Vazsonyi A.T. (2019): Understanding the overlap between cyberbullying and cyberhate perpetration. Moderating effects of toxic online disinhibition, in: Criminal Behaviour and Mental Health. Volume 29, Issue 3, S. 179–188



Co-funded by the European Union

Handout: Die Leiter der Partizipation

**Dr. Leena Feroqh** ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin und arbeitet seit 2005 in und an europäischen Projekten zur politischen Bildung, zur Umweltbildung und zur interkulturellen Bildung. Seit 2016 ist sie für die europäische Bildungsgenossenschaft blinc eG als Projektmanagerin und für die Universität Kassel tätig. Hier koordiniert sie EU-geförderte Projekte in verschiedenen EU-Förderprogrammen. Das PRACTICE Programm wurde im Rahmen des Erasmus+ Programms gefördert. Kontakt: lferogh@blinc-eu.org

Michael Johann

## Politische Internet-Memes als Herausforderung für die Politische Bildung: Eckpfeiler einer Meme-Literacy

Politische Internet-Memes nehmen eine wichtige Rolle in den sozialen Medien ein und beeinflussen den politischen Diskurs. Dieses Phänomen stellt jedoch eine Herausforderung für die Politische Bildung dar. Eine Meme-Literacy, also die Fähigkeit, politische Internet-Memes verstehen und kritisch hinterfragen zu können, ist unerlässlich. Dieser Beitrag gibt einen Einblick in die Befunde zur Nutzung und zu den Effekten politischer Internet-Memes. Darauf aufbauend skizziert der Beitrag die Eckpfeiler einer Meme-Literacy anhand verschiedener Dimensionen, die inhalts- und kompetenzbezogene Eigenschaften im Umgang mit politischen Internet-Memes umfassen.

### 1. Einleitung

Internet-Memes (oder kurz: Memes) haben in den vergangenen Jahren nicht nur die sozialen Medien und die Alltagskommunikation der Nutzenden erobert, sondern auch einen bemerkenswerten Einfluss auf den Meinungsbildungsprozess erlangt. So hat mehr als Drittel aller Internetnutzenden in Deutschland schon einmal ein Internet-Meme selbst erstellt oder zumindest geteilt (vgl. Bitkom 2019). Vor allem bei jungen Nutzenden der Generation Z und unter den Millennials erfreuen sich Memes besonderer Beliebtheit. Dies ist auch ein Grund dafür, warum Meme-Seiten in den sozialen Medien (z. B. auf Instagram) großen Erfolg haben und Memes längst auch in der strategischen Kommunikation mit relevanten Zielgruppen genutzt werden (Johann / Bülow 2019a, S. 1722).

Die oftmals humorvoll erscheinenden Bilder, Videos oder Texte bzw. Kombinationen daraus haben grundsätzlich das Potenzial, komplexe politische Botschaften auf prägnante und unterhaltsame Weise zu vermitteln. Mit ihnen geht also eine deliberative Hoffnung des politischen Ausdrucks und der politischen Teilhabe einher (Shifman 2014a, S. 120). Doch während politische Internet-Memes Nutzende ansprechen und politische Diskussionen prägen, sind sie zugleich eine Herausforderung für die Politische Bildung. Oftmals humorvoll verpackt werden Memes auch dazu genutzt, um zu diskriminieren, zu attackieren und Desinformationen zu verbreiten (vgl. Paz et al. 2021).

Im Rahmen der Politischen Bildung gilt es also Kompetenzen zu entwickeln, damit die Form, die Inhalte und die in Memes zum Ausdruck gebrachte Haltung erkannt und reflektiert werden können. Die Entwicklung einer Meme-Literacy ist daher unerlässlich. Dieser Beitrag geht zunächst auf das Phänomen politischer Internet-Memes ein, wobei deren Genese sowie Befunde zur Nutzung und zu den Effekten politischer Memes im Fokus stehen. Dabei sollen die Chancen und Herausforderungen der Kommunikation mit politischen Memes akzentuiert werden. Auf dieser Basis werden dann die Eckpfeiler einer Meme-Literacy beschrieben, ehe ein Fazit den Schlusspunkt bildet.

### 2. Nutzung und Effekte politischer Internet-Memes

Bei einem Internet-Meme handelt es sich um „(a) eine Gruppe digitaler Einheiten, die gemeinsame Eigenschaften im Inhalt, in der Form und/oder der Haltung aufweisen, die (b) in bewusster Auseinandersetzung mit anderen Meme[s] erzeugt und (c) von vielen Usern im Internet verbreitet, imitiert und/oder transformiert wurde“ (Shifman 2014b, S. 44). Die Beliebtheit dieser Inhalte fußt auf den Dynamiken des Web 2.0, das über memetische Funktionen wie Hashtags, Sharing-Funktionen oder Meme-Generatoren das Erstellen und Teilen eigener Inhalte erleichtert (Johann / Bülow 2019b, S. 21).

Memes lassen sich in verschiedene Genres klassifizieren, die sich stetig weiterentwickeln und immer wieder neu erfinden. Hierzu zählen vor allem bild- und videobasierte Genres sowie sogenannte GIFs (animierte Bilder). Eine der prominentesten Erscheinungsformen sind die sogenannten Image Macros (Shifman 2014a, S. 112 f.). Hierbei handelt es sich um sich wiederholende Bilder, die technisch leicht zugängliche Vorlagen für die Überlagerung mit Text darstellen (z. B. durch die Nutzung von Meme-Generatoren oder Apps). Häufig behandeln Image Macros bestimmte Themen oder Situationen und eignen sich daher zum individuellen Ausdruck von Erfahrungen, Meinungen und Einstellungen (Nissenbaum / Shifman 2018, S. 295). So konstruieren sie ein persönliches Abbild der eigenen Realität.

Der niederschwellige Zugang zur Produktion von Memes hat längst auch die politische Sphäre erreicht. Nutzende setzen Memes zunehmend in der politischen Online-Kommunikation ein, um ihre politischen Einstellungen, Meinungen und Botschaften in der digitalen Öffentlichkeit zum Ausdruck zu bringen (Shifman 2014a, S. 123). Sie können genutzt werden, um sich am politischen Diskurs zu beteiligen, gegenläufige Standpunkte zu hinterfragen und andere Nutzende zu mobilisieren (vgl. Johann 2022; Johann et al. 2023). Damit sind sie effektives partizipatorisches Mittel insbesondere für Bevölkerungsgruppen, die keinen Zugang zu traditionellen politischen Handlungsmöglichkeiten haben oder die

fernauf klassischer Partizipationsmöglichkeiten agieren (Johann 2022, S. 160).

Die Nutzung von (politischen) Memes verfolgt eine Vielzahl von Motiven, die jeweils an unterschiedliche Bedürfnisse und Ziele der Nutzenden gekoppelt sind. Eines der prominentesten Motive ist Unterhaltung (Leiser 2022, S. 247). Memes sind besonders dafür bekannt, humorvoll und dadurch unterhaltend wirken zu können. Sarkasmus ist dabei die am häufigsten verwendete Humorform (Taecharungroj / Nueangjamnong 2015, S. 297). Allerdings kann Humor in Memes auch als Stilmittel zur Verpackung ernstgemeinter Botschaften verwendet werden (Dyrel 2016, S. 685).

Darüber hinaus dienen Memes der politischen Teilhabe (Johann 2022, S. 158). Sie haben sich zu einem wichtigen Werkzeug entwickelt, um politische Botschaften zu verbreiten und politische Diskussionen anzuregen. Sie können komplexe politische Themen auf prägnante und oft humorvolle Weise darstellen, was besonders junge Nutzende anspricht. Eng verbunden damit ist die Nutzung von Memes zum Selbstaussdruck bzw. zur Selbstdarstellung und in Verbindung damit die aktive Gestaltung der individuellen Identität der Nutzenden sowie der kollektiven Identität der Community, in der ein Internet-Meme verbreitet wird (Leiser 2022, S. 247). Auf diese Weise bieten Memes den Nutzenden eine kreative Plattform, um ihre Gedanken, Gefühle und Meinungen auszudrücken. Memes besitzen folglich also immer auch eine gemeinschaftsstiftende Funktion. Dies wird allerdings auch zur Kommunikation rechtspopulistischer Inhalte genutzt (Wagner / Schwarzenegger 2020, S. 324). Humor spielt dabei eine zentrale Rolle, denn memetischer Humor bedient sich sozialer Eingrenzungs- und Ausgrenzungsprozesse und legt damit gruppenspezifische Normen fest (Wagner / Schwarzenegger 2020, S. 318 ff.). Die Forschung zeigt, dass populistische Memes vor allem Wut und politische Unzufriedenheit der Nutzenden transportieren (vgl. Klein 2019), sich in erster Linie kollektivistischer Werte wie Patriotismus und Tradition bedienen (vgl. Trillò / Shifman

2021), Grenzziehungen im politischen Raum (neu) aushandeln (vgl. Mortensen / Neumayer 2021) und die affektive Beteiligung der Nutzenden am politischen Diskurs rekonfigurieren (vgl. Lukács 2021).

Internet-Memes spielen schließlich auch in Krisensituationen eine wichtige Rolle (vgl. Jensen et al. 2020). Sie können verwendet werden, um auf aktuelle Ereignisse oder Katastrophen aufmerksam zu machen und auf humorvolle oder satirische Weise mit ihnen umzugehen. Insofern können sie auch als Bewältigungsmechanismus für politische Krisen verstanden werden, was beispielsweise im Rahmen der COVID19-Pandemie vielfach gezeigt werden konnte (vgl. z.B. Akram et al. 2021). Schließlich können Memes auch Solidarität und Widerstand ausdrücken (vgl. Jensen et al. 2020). Sie werden dabei als Ausdruck individueller und kollektiver Emotionen und Standpunkte verwendet, wenn Nutzende sich in bestimmten politischen oder sozialen Bewegungen organisieren. Memes stellen folglich ein effektives Werkzeug politischen Protests dar, indem sie etablierte Normen in Frage stellen oder Ungerechtigkeiten aufzeigen und dabei das Potenzial zur politischen Mobilisierung an den Tag legen (vgl. Johann et al. 2023).

### 3. Von Media-Literacy zu Meme-Literacy

Das vorangegangene Kapitel hat gezeigt, dass mit der Nutzung von politischen Internet-Memes zahlreiche Chancen und Risiken einhergehen. Die breite Durchdringung des Internets mit Memes macht daher einen kompetenten Umgang mit Memes unerlässlich. So mag der Zugang zur Produktion von Memes durch technische Möglichkeiten recht niederschwellig sein, der Zugang zur Rezeption ist jedoch durch die Mehrdeutigkeit, pointierte Verkürzung und humorvolle Wirkungsweise von politischen Memes deutlich komplexer. Es ist also eine Meme-Literacy als spezielle Form der Media-Literacy bzw. Social-Media-Literacy gefordert.

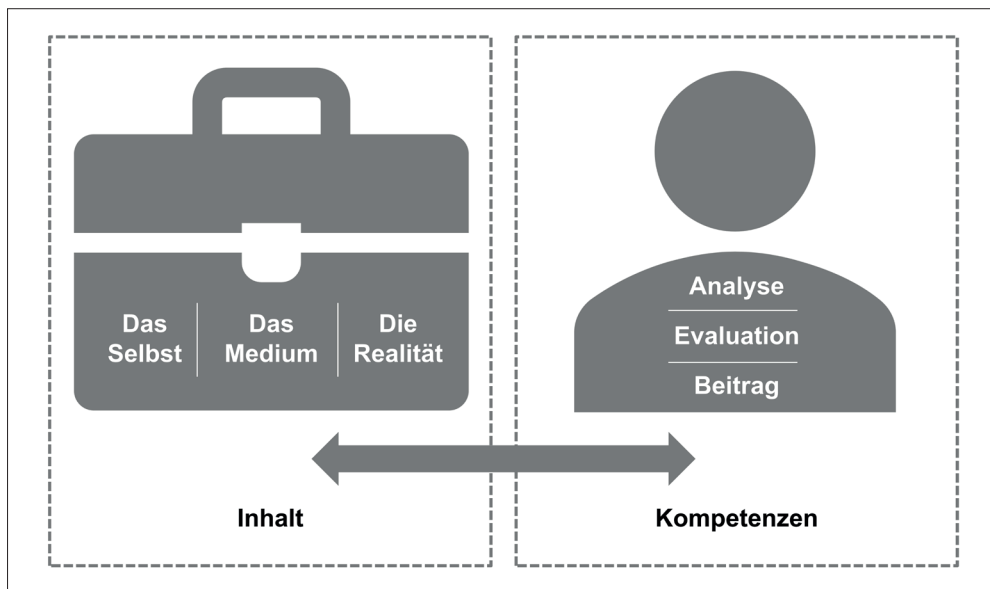


Abb. 1: Social-Media-Literacy-Modell

Quelle: Eigene Darstellung Michael Johann in Anlehnung an Cho et al. 2022, S. 7

Media-Literacy ist dabei allgemein als Fähigkeit zu fassen, Medieninhalte zu verstehen, zu analysieren und kritisch zu bewerten (Aufderheide 1993, S. 1). Es geht also darum, ein bewusstes und reflektiertes Verständnis für Medien zu entwickeln. Media-Literacy umfasst unter anderem die Fähigkeit, Medieninhalte zu interpretieren, Medienquellen zu hinterfragen, Medienbotschaften zu erkennen und Medien kritisch zu konsumieren. Sie beinhaltet auch die Kenntnis über Mediensysteme, Medientechnologien und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft. Fundamentaler Bestandteil einer Media-Literacy ist dabei, dass die Nutzenden eine kritische Autonomie in Bezug auf alle Medien entwickeln (ebd., S. 9).

Da dieses basale Verständnis von Media-Literacy den Bedingungen und Gegebenheiten der heutigen Medienlandschaft, die vor allem durch die Kommunikation über die sozialen Medien charakterisiert ist, nicht mehr umfassend gerecht werden kann, soll ein darauf aufbauendes Modell herangezogen werden, das Media-Literacy explizit im Kontext der sozialen Medien betrachtet. Dabei handelt es sich um das Social-Media-Literacy-Modell (SoMeLit) nach Cho et al. (2022). Im Sinne dieses Modells umfasst Social-Media-Literacy mehrere Ebenen, genauer gesagt den *Inhalt*, die *Kompetenzen* und die *Wechselbeziehungen* zwischen den beiden. Der *Inhalt* bezieht sich auf das Bewusstsein, das Verständnis und das Wissen, das notwendig ist, um Social-Media-Literacy zu erreichen. *Kompetenzen* sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nötig sind, um Social-Media-Literacy zu demonstrieren (ebd., S. 6). Auf der Ebene des Inhalts werden drei Teildimensionen unterschieden: *das Selbst*, *das Medium* und *die Realität*. Auf der Ebene der Kompetenzen stehen die drei Teildimensionen *Analyse*, *Evaluation* und *Beitrag* im Fokus (vgl. Abb. 1). Im Folgenden werden diese Dimensionen näher beschrieben und auf die Nutzung politischer Internet-Memes angewendet.

Social-Media-Literacy umfasst im Sinne der ersten *Inhaltsdimension* das Wissen über die eigene Identität und die Beziehungen zu den eigenen Entscheidungen, dem Konsum, der Interaktion und der sozialen Netzwerkumgebung in den sozialen Medien – also *das Selbst* (Cho et al. 2022, S. 8). In diesem Sinne sollten sich Nutzende bewusst werden, warum sie bestimmte Inhalte auswählen, wie sie soziale Medien konsumieren, mit anderen Nutzenden interagieren und wie die eigene Online-Präsenz gestaltet ist. Für die Nutzung von politischen Memes bedeutet das, dass sich die Nutzenden mit ihrer eigenen Identität und ihrer Beziehung zu Memes bewusst auseinandersetzen sollten. Sie sollten reflektieren, warum sie bestimmte politische Memes auswählen bzw. erstellen, teilen oder kommentieren, und wie dies ihre Persönlichkeit, Werte und Interessen widerspiegelt. Memes werden vor allem in politischen Diskursen eingesetzt, um persönliche politische Einstellungen, Meinungen und Botschaften zu vermitteln und den politischen Diskurs zu beeinflussen (Shifman 2014a, S. 122 f.). Dies macht es nötig, den eigenen Meme-Konsum zu überdenken und zu bewerten, ob er im Einklang mit den persönlichen Zielen und Werten steht. Zudem sollten sich Nutzende bewusst machen, wie

ihre Interaktionen mit politischen Memes und anderen Nutzenden ihr Wohlbefinden, ihre Beziehungen und ihre Online-Präsenz beeinflussen.

Als zweite *Inhaltsdimension* beinhaltet Social-Media-Literacy *das Medium*. Dies umfasst das Verständnis der technologischen Möglichkeiten und Architekturen der sozialen Medien, das Fehlen journalistischer Routinen und Standards für zum Beispiel Quellenprüfung und Faktenüberprüfung sowie die wirtschaftlichen und politischen Interessen, die oftmals hinter den Plattformen der sozialen Medien und den Betreibenden stehen (Cho et al. 2022, S. 8). Dieses Wissen ermöglicht es den Nutzenden, die Funktionsweise und Logik von sozialen Medien besser zu verstehen. So kann ein Verständnis dafür entwickelt werden, dass auf den Plattformen der sozialen Medien oftmals keine strengen Prüfungsmechanismen etabliert sind, die Inhalte beispielsweise auf Faktizität oder angemessene Darstellung überprüfen und entsprechend sanktionieren. Das Verständnis der wirtschaftlichen und politischen Interessen hinter den Inhalten hilft darüber hinaus bei der Einschätzung, warum man mit bestimmten Inhalten konfrontiert wird. Für die Nutzung politischer Memes bedeutet dies, dass die Nutzenden sich der technologischen und strukturellen Aspekte der Plattformen bewusst werden sollten, auf denen politische Memes geteilt und verbreitet werden. So entstehen politische Memes oftmals in den Randbereichen des Internets (z. B. auf Reddit oder 4chan) und diffundieren erst dann in die klassischen Mainstream-Netzwerke (z. B. Facebook oder Instagram, vgl. Zannettou et al. 2018). Dies trifft insbesondere auf politische Memes zu, die Hassrede oder populistische Inhalte transportieren (vgl. Rieger et al. 2021). Memes können also verwendet werden, um bestimmte politische Narrative zu unterstützen oder zu beeinflussen. Für einen literaten Umgang ist es wichtig, sich bewusst zu sein, dass politische Memes oft subjektive Darstellungen von Ereignissen oder Personen sind und politische Agenden verfolgen können. Das Wissen darüber, wo Memes entstehen und welche Inhalte sie transportieren können, kann also dabei helfen, negative Effekte abzdämpfen.

Die dritte *Inhaltsdimension* der Social-Media-Literacy bezieht sich auf *die Realität*, also das Bewusstsein für die Vielfältigkeit und Veränderbarkeit von Realitäten in den sozialen Medien sowie die verschiedenen Indikatoren und Kriterien, die die Nutzenden heranziehen, um die Faktizität von Inhalten in den sozialen Medien zu beurteilen (Cho et al. 2022, S. 8). Eine Social-Media-Literacy in diesem Bereich hilft also beim Verständnis, dass die sozialen Medien verschiedene Realitäten widerspiegeln können, die von den individuellen Perspektiven und Erfahrungen der Nutzenden geprägt sind. Gerade neuere Plattformen der sozialen Medien wie TikTok rücken die Nutzenden und ihre kreativ erstellten Inhalte immer stärker in den Fokus und damit auch die Realitäten und Agenden, die sie repräsentieren. Gerade auf TikTok nehmen dabei spielerische Formen des politischen Aktivismus zu (vgl. Cervi et al. 2023). Diese auf Basis von spielerischer Imitation und Replikation neu geschaffenen Realitäten können stark von der objektiven Realität abweichen oder zumindest

subjektiv gefärbt sein. Politische Memes müssen folglich nicht zwangsläufig desinformierend sein, sondern können auch mehr oder weniger stark verzerrte Darstellungen beinhalten und damit bestimmte politische Agenden unterstützen. Daher ist es aus Sicht der Nutzenden wichtig, die Realität von politischen Memes zu bewerten. Dies kann die Überprüfung der emittierenden Quelle, das Hinterfragen von Informationen und das Vergleichen mit verlässlichen Nachrichtenquellen beinhalten. Es erfordert auch die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einzunehmen und kritisch über die politische Ausrichtung und mögliche Absicht hinter einem politischen Internet-Meme nachdenken zu können. Durch das Bewusstsein für die Vielfältigkeit und Veränderbarkeit von Realitäten in politischen Memes und deren kritische Bewertung können Nutzende eine informierte und kritische Haltung entwickeln. Dies kann letztendlich sogar zu einem besseren Verständnis politischer Themen beitragen und es den Nutzenden ermöglichen, fundierte Entscheidungen zu treffen und eine aktive Rolle in politischen Online-Diskussionen einzunehmen.

Neben diesen inhaltsbezogenen Anforderungen an eine Social-Media- bzw. Meme-Literacy benötigt der literate Umgang mit politischen Memes auch entsprechende *Kompetenzen*, also Fähigkeiten und Fertigkeiten. Hier steht im SoMeLit-Modell zunächst die Dimension *Analyse* im Vordergrund. Diese bezieht sich auf die Fähigkeit, die eigenen Entscheidungen in Bezug auf die Erstellung und den Konsum von Inhalten sowie die Interaktion mit anderen Nutzenden und Inhalten beobachten und einordnen zu können, um Muster und Querverbindungen zwischen diesen erkennen zu können (Cho et al. 2022, S. 12). Somit ist es das Ziel, eine bewusste und reflektierte Haltung gegenüber dem eigenen Verhalten in den sozialen Medien einzunehmen. Im Kontext von politischen Memes bedeutet dies, dass die Nutzenden die Fähigkeit entwickeln sollten, ihre eigenen Entscheidungen in Bezug auf politische Memes zu analysieren und zu überwachen: Warum beteilige ich mich an einem spezifischen Diskurs? Warum habe ich ein bestimmtes Internet-Meme geteilt? Wie reagiert die Community auf ein geteiltes Internet-Meme? Dies beinhaltet also auch die Beobachtung der eigenen Vorlieben für bestimmte Arten von politischen Memes, der Häufigkeit des Teilens oder Kommentierens solcher Inhalte und der Auswirkungen dieser Aktivitäten auf die eigene Wahrnehmung und die Interaktionen mit anderen Nutzenden. Durch eine solche Analyse des eigenen Umgangs mit politischen Memes können die Nutzenden beispielsweise ein Gefühl dafür entwickeln, welche Arten von politischem Humor sie bevorzugen, ob dieser ihre politischen Überzeugungen beeinflusst und welche Auswirkungen bestimmte Humorarten auf die Interaktion zwischen den Nutzenden in einer Community haben. Die Forschung hat beispielsweise gezeigt, dass insbesondere selbstzerstörerischer Humor für hohe Interaktionsraten sorgt, wobei Stilelemente wie Übertreibungen, Vergleiche, Sarkasmus, Wortspiele, Albernheiten und Überraschungen eine höhere Verbreitung der Memes mit sich bringen (Taecharunroj / Nueangjamnong 2015, S. 297). Die Fähigkeit zur Analyse unterstützt folglich die Nutzenden da-

bei, ein bewusstes Verständnis für den eigenen Einfluss und die eigenen Präferenzen im Zusammenhang mit politischen Memes zu entwickeln. So können Nutzende ihre Entscheidungen hinterfragen, ihren Wahrnehmungshorizont erweitern und gegebenenfalls ihr Verhalten anpassen. Eine kritische Analyse der eigenen Entscheidungen bezüglich der Nutzung von Memes kann auch dazu beitragen, ein tiefergehendes Verständnis politischer Themen zu entwickeln und eine reflektierte Teilnahme an politischen Online-Diskussionen zu gewährleisten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Social-Media-Literacy im Bereich der *Kompetenzen* ist die Dimension *Evaluation*, die die Fähigkeit umfasst, die Überzeugungen, Werte und Lebenserfahrungen zu identifizieren, die der eigenen Umgebung in den sozialen Medien zugrunde liegen. Dabei geht es auch darum, die Realität von Botschaften und Inhalten in den sozialen Medien zu bewerten und kritisch zu hinterfragen (Cho et al. 2022, S. 12). Dies beinhaltet die kritische Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden Überzeugungen und Werten, die gerade auch von anderen Nutzenden in den sozialen Medien präsentiert werden. Es erfordert die Fähigkeit, die Glaubwürdigkeit und den Realitätsgehalt von Informationen zu beurteilen, die in der eigenen Social-Media-Umgebung auftauchen. Politische Standpunkte etwa, die in einem politischen Internet-Meme zum Ausdruck kommen, gilt es so stets zu hinterfragen und zu evaluieren, denn politische Memes stellen bewusst Stereotypen bzw. stereotypes Verhalten dar (Shifman 2014a, S. 112). Visuelle und sprachliche Indikatoren werden dabei genutzt, um Humor zu erzeugen mit dem Effekt, dass politische Themen und Akteur\*innen ein spezifisches Framing erhalten, das eben auf der Konstruktion solcher Stereotype beruht. Politische Memes legitimieren oder delegitimieren so etwa einzelne Akteur\*innen, indem sie positive oder negative Eigenschaften vermeintlich humorvoll hervorheben. Politische Memes vereinfachen also stets komplexe politische Erzählungen durch den Einsatz von humorvoll erzeugten Stereotypen. Daraus folgt ein ambivalentes Verhältnis zwischen politischen Memes und Stereotypisierung: Während der Einsatz von Stereotypen zu mehr Sichtbarkeit im Diskurs führt, ist Stereotypisierung genau dann problematisch, wenn sie bewusst mit der Faktizität der dargestellten Informationen in Konflikt gerät oder diese zur Diffamierung eingesetzt wird (Moebius 2018, S. 8 f.). Eine effektive Evaluierungsfähigkeit der Nutzenden ist also der Schlüssel dafür, politische Memes kritisch zu hinterfragen und zu analysieren. Indem sie die zugrunde liegenden Überzeugungen und Werte erkennen, können sie ein tieferes Verständnis für die politischen Botschaften hinter den Memes erlangen und eine eigene Haltung und Meinung dazu entwickeln.

Der dritte Eckpfeiler der Social-Media-Literacy im Bereich der *Kompetenzen* ist schließlich die Dimension *Beitrag*, also die Fähigkeit, Botschaften für zivilgesellschaftliche Ziele und das gemeinschaftliche Wohl zu entwickeln, zu teilen und zu verbreiten (Cho et al. 2022, S. 12). Diese Fähigkeit umfasst die aktive Nutzung der sozialen Medien, um positive Veränderungen zu bewirken und kollektive Ziele zu fördern, die gesellschaftlich erwünscht

sind. Es gilt also Inhalte in den sozialen Medien zu erstellen und zu teilen, die zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen, um ein Bewusstsein dafür zu schaffen oder eine entsprechende Diskussion anzustoßen. Mit der Nutzung politischer Memes sollen die Nutzenden folglich die Fähigkeit entwickeln, politische Memes in den politischen Diskurs einzubringen, die eben einen solchen positiven Wertbeitrag leisten können. So können politische Memes im Sinne des Agenda Settings auf soziale oder politische Probleme aufmerksam machen und zum Nachdenken anregen (vgl. Johann et al. 2023). Durch die Verbreitung solcher Memes können die Nutzenden andere Nutzende erreichen und ein Bewusstsein für bestimmte Themen schaffen. So spielen Memes eine zentrale Rolle in politischen Protestbewegungen und im politischen Aktivismus. Beispiele hierfür sind etwa *Black Lives Matter* (vgl. Dynel / Poppi 2023) oder *Fridays for Future* (vgl. Johann et al. 2023). Politische Memes ermöglichen es den Nutzenden, ihre Stimme zu erheben und sich aktiv an politischen Diskussionen zu beteiligen. Diese Fähigkeit fördert somit eine aktive und engagierte Teilnahme an politischen Diskussionen und demokratischen Prozessen in den sozialen Medien, was mitunter ein Grund für das hohe deliberative Potenzial von politischen Memes ist.

#### 4. Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Schwerpunkt bei der Vermittlung von Social-Media-Literacy immer auf dem Selbst, dessen Entscheidungen, Verbindungen und Handlungen liegen sollte (Cho et al. 2022, S. 14). Durch die Anwendung der in diesem Beitrag illustrierten Social-Media-Literacy-Dimensionen auf politische Internet-Memes können Nutzende ein reflektiertes Bewusstsein im Umgang mit solchen Inhalten entwickeln. Politische Memes sind dabei weitaus mehr als unterhaltsame oder humorvolle Inhalte. Mag der Zugang zu ihrer Erstellung niederschwellig sein, ihre Rezeption ist komplex und vielschichtig. Daher gilt es, politische Memes stets in Bezug auf ihre Faktizität, ihren Ursprung und mögliche politische Motive hinter der Meme-Diffusion zu hinterfragen. Nur durch eine solche Reflexion und aktive Beeinflussung des eigenen Nutzungsverhaltens können die positiven Potenziale der Meme-Nutzung in den sozialen Medien ausgeschöpft und Risiken minimiert werden (Schreurs / Vandenbosch 2021, S. 2). Politische Memes repräsentieren die demokratische Grundidee, wonach sie das Potenzial haben, politische Meinungen und Ansichten diskursiv aushandeln zu können (Shifman 2014a, S. 144). Für dieses wahrhaft mächtige Potenzial ist die Entwicklung und Förderung einer Meme-Literacy unerlässlich, die im vorliegenden Beitrag anhand der Dimensionen *das Selbst, das Medium, die Realität, Analyse, Evaluation* und *Beitrag* ausdifferenziert wurde.

Es bleibt zu betonen, dass der dynamische Charakter von Memes auch andere Aspekte der Meme-Literacy stärker in den Fokus rücken kann. So ist mit Meme-Literacy unter anderem auch die Fähigkeit gemeint, sich mit allen Teilen des (Re-)Produktions- und Konsumzyklus eines

Memes auseinanderzusetzen und diese zu hinterfragen und zu verstehen (Harvey / Palese 2018, S. 260). In dieser Definition werden vor allem auch die kognitiven Strukturen angesprochen, die die Produktion und Rezeption von Memes beeinflussen. Im Sinne der Fähigkeit, Memes produzieren, entschlüsseln, verstehen und genießen zu können (Procházka 2014, S. 70), stehen zudem die kognitiven Strukturen im Fokus, wobei in dieser Definition auch explizit die Fähigkeit, Memes zu genießen, adressiert ist. Neben kognitiven Einflussfaktoren gilt es also auch affektive Strukturen stärker zu betrachten, um ein noch holistischeres Bild einer Meme-Literacy zeichnen zu können.

#### Literatur

- Akram, Umair et al. (2021): Internet memes related to the COVID-19 pandemic as a potential coping mechanism for anxiety, in: *Scientific Reports*, Heft 11/1, S. 1–8
- Aufderheide, Patricia (1993): *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*, Washington: Aspen Institute
- Bitkom (2019): *Meme-Kultur ist im Internet weit verbreitet* (<https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Meme-Kultur-ist-im-Internet-weit-verbreitet>; 30.6.2023)
- Cervi, Laura / Divon, Tom (2023): Playful activism: Memetic performances of Palestinian resistance in TikTok #challenges, in: *Social Media + Society*, Heft 9/1, S. 1–13
- Cho, Hyunyi et al. (2022): Social media literacy: A conceptual framework, in: *New Media & Society*, Online First, S. 1–20 (<https://doi.org/10.1177/14614448211068530>; 30.6.2023)
- Dynel, Marta (2016): “I has seen image macros!” Advice animals memes as visual-verbal jokes, in: *International Journal of Communication*, Heft 10, S. 660–688
- Dynel, Marta / Poppi, Fabio I. M. (2023): Fidelis ad mortem: Multimodal discourses and ideologies in Black Lives Matter and Blue Lives Matter (non)humorous memes, in: *Information, Communication & Society*, Heft 26/4, S. 847–873
- Harvey, Lauren / Palese, Emily (2018): #NeverthelessMemes Persisted: Building critical memetic literacy in the classroom, in: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Heft 62/3, S. 259–270
- Heiskanen, Benita (2017): Meme-ing electoral participation, in: *European Journal of American Studies*, Heft 12/2, S. 1–26
- Jensen, Minna S. et al. (2020): “Brussels will land on its feet like a cat”: Motivations for memefying #Brusselslockdown, in: *Information, Communication & Society*, Heft 23/1, S. 59–75
- Johann, Michael (2022): Political participation in transition: Internet memes as a form of political expression in social media, in: *Studies in Communication Sciences*, Heft 22/1, S. 149–164
- Johann, Michael / Bülow, Lars (2019a): One does not simply create a meme: Conditions for the diffusion of Internet memes, in: *International Journal of Communication*, Heft 13, S. 1720–1742

- Johann, Michael / Bülow, Lars (2019b): Politische Internet-Memes. Erschließung eines interdisziplinären Forschungsfeldes, in: Bülow, Lars / Johann, Michael (Hrsg.): Politische Internet-Memes. Theoretische Herausforderungen und empirische Befunde, Berlin: Frank & Timme, S. 13–40
- Johann, Michael et al. (2023): Fridays for future and Mondays for memes: How climate crisis memes mobilize social media users, in: *Media and Communication*, Heft 11/3, S. 226–237
- Kirner-Ludwig, Monika (2020): Internet memes as multilayered re-contextualization vehicles in lay-political online discourse, in: *Internet Pragmatics*, Heft 3/2, S. 283–320
- Klein, Ofra (2019): LOLitics: The content and impact of Dutch populist internet memes, in: *SSRN Electronic Journal*, S. 1–48 (<https://doi.org/10.2139/ssrn.3371224>; 30.6.2023)
- Leiser, Anne (2022): Psychological perspectives on participatory culture: Core motives for the use of political internet memes, in: *Journal of Social and Political Psychology*, Heft 10/1, S. 236–252
- Lukács, Gabriella (2021): Internet memes as protest media in populist Hungary, in: *Visual Anthropology Review*, Heft 37/1, S. 52–76
- Moebius, Simon (2018): Humor und Stereotype in Memes, in: *kommunikation@gesellschaft*, Heft 19/2, S. 1–26
- Mortensen, Mette / Neumayer, Christina (2021): The playful politics of memes, in: *Information, Communication & Society*, Heft 24/16, S. 2367–2377
- Nissenbaum, Asaf / Shifman, Limor (2018): Meme templates as expressive repertoires in a globalizing world: A cross-linguistic study, in: *Journal of Computer-Mediated Communication*, Heft 23/5, S. 294–310
- Paz, María Antonia et al. (2021): From polarization to hate: Portrait of the Spanish political meme, in: *Social Media + Society*, Heft 7/4, S. 1–15
- Procházka, Ondřej (2014): Internet memes: A new literacy?, in: *Ostrava Journal of English Philology*, Heft 6/1, S. 53–74
- Rieger, Diana et al. (2021): Assessing the extent and types of hate speech in fringe communities: A case study of Alt-Right communities on 8chan, 4chan, and Reddit, in: *Social Media + Society*, Heft 7/4, S. 1–14
- Schreurs, Lara / Vandenbosch, Laura (2020): Introducing the social media literacy (SMILE) model with the case of the positivity bias on social media, in: *Journal of Children and Media*, Heft 15/3, S. 320–337
- Shifman, Limor (2014a): *Memes in digital culture*, Cambridge: MIT Press
- Shifman, Limor (2014b): *Meme. Kunst, Kultur und Politik im digitalen Zeitalter*, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Taecharungroj, Viriya / Nueangjamnong, Pitchanut (2015): Humour 2.0: Styles and types of humour and virality of memes on Facebook, in: *Journal of Creative Communications*, Heft 10/3, S. 288–302
- Trillò, Tommaso / Shifman, Limor (2021): Memetic commemorations: Remixing far-right values in digital spheres, in: *Information, Communication & Society*, Heft 24/16, S. 2482–2501
- Wagner, Anna / Schwarzenegger, Christian (2020): A populism of lulz. The proliferation of humor, satire and memes as populist communication in digital culture, in: Krämer, Benjamin / Holtz-Bacha, Christine (Hrsg.): *Perspectives on populism and the media. Avenues for research*, Baden-Baden: Nomos, S. 313–332
- Zannettou, Savvas et al. (2018): On the origins of memes by means of fringe web communities, in: *Proceedings of the 18th Internet Measurement Conference*, S. 188–202

**Dr. Michael Johann** ist Kommunikationswissenschaftler. Er forscht und lehrt am Institut für Medien, Wissen und Kommunikation an der Universität Augsburg. Zuvor war er an den Universitäten Passau und Leipzig tätig. Seine Schwerpunkte liegen in den Bereichen digitale, strategische und politische Kommunikation. Er hat unter anderem zahlreiche Beiträge zu politischen Internet-Memes veröffentlicht.

Kontakt: michael.johann@uni-a.de

Franziska Wittau und Ulf Kerber

## „Deine Insel“: Genetisches Lernen trifft Lernen über Medien

Deine Insel ist ein Chatbotspiel, das auf Elementen der genetischen Politikdidaktik aufbaut. Es fordert die Nutzer:innen zur Entwicklung einer Gesellschaft auf einer einsamen Insel auf und möchte in diesem Zuge auf Herausforderungen freier und demokratischer Gesellschaften aufmerksam machen. Der nachfolgende Artikel stellt das Spiel vor und beleuchtet Chancen und Schwierigkeiten des Einsatzes.

### 1. Einleitung

Simulativen Spielen wird im Rahmen handlungsorientierter, genetischer Lernprozesse das Potenzial einer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Wertegrundlagen zugesprochen (Deichmann 2018; Petrik 2013). Inselgeschichten sind ein klassisches Beispiel hierfür. Im Rahmen des Mikrokosmos der Insel wird eine Annäherung an makropolitische Entscheidungs- und Handlungsfelder wie der Migrations- oder Sozialpolitik ermöglicht.

Simulative Makromethoden wie Plan- und Rollenspiele werden aber durch unterrichtliche Rahmenbedingungen wie Stofffülle, Prüfungen oder räumlich-organisatorische Ressourcen behindert (Scholz 2022, S. 498). Digitale Simulationen bieten das Potenzial, diesen Grenzen zu begegnen, da sie komplexitätsreduziert sind, etwa weil Entscheidungssituationen vorgegeben sind und nicht eigenständig entworfen werden.

Am Chat-Spiel „Deine Insel“ sollen die Möglichkeiten und Grenzen digitaler Simulationen exemplarisch diskutiert werden. „Deine Insel“ ist ein interaktives Minigame in Form einer Robinsonade, das im Rahmen des Themenschwerpunkts „#Hitlers Macht“ zum 90. Jahrestag der Machtergreifung für das ZDF-Format Terra X gemeinsam mit der Bildungsstätte Anne Frank u. a. für den Einsatz in der schulischen politisch-historischen Bildung entwickelt wurde (Bildungsstätte Anne Frank o.J.). Ziel des Spiels ist die Entwicklung eines Staatswesens, das nach dem Spiel den Kategorien Basisdemokratie, Repräsentative Demokratie, Autoritäre Demokratie, Autokratie oder Diktatur zugeordnet wird. Ein Schwerpunkt ist es dabei, Mechanismen, die freie und demokratische Gesellschaften gefährden, transparent zu machen (ebd.), z.B. das autoritäre Versprechen einfacher Lösungen für komplexe Probleme oder das generalisierte Infragestellen der Solidarität anderer. Nachfolgend wird das Spiel vorgestellt und unter fachdidaktischen Gesichtspunkten analysiert.

### 2. „Deine Insel“: Vorstellung des Simulationsspiels

Zu Beginn des Spiels, das in durchschnittlich 20 Minuten gespielt werden kann, erfolgt die für Gründungsszenarien typische Konstruktion einer politischen Ursprungssituation. Die spielende Person soll sich vorstellen, gemeinsam mit 20 guten Freund:innen eine einsame Insel zu beziehen und diese nach eigenen Vorstellungen des guten bzw. richtigen Lebens gestalten zu können. Unterstützt wird sie dabei

vom „Konstrukteur deiner Insel“, kurz K.I.. Während des gesamten Spiels läuft am oberen Bildrand ein Timer mit einer Startzeit von 8:00 Minuten, nach dessen Ablauf das Spiel aber nicht endet.

Ehe konkrete Regelungen zur Gestaltung des Zusammenlebens auf der Insel entworfen werden, sollen in zwei Schritten Ideale für das Miteinander auf der Insel festgelegt werden. Zunächst gibt K.I. 14 Ideale vor, aus denen die Spielenden jene auswählen sollen, die ihnen „besonders wichtig“ erscheinen (z. B. „Bei uns haben alle die gleichen Rechte“, „Alle sind erst mal für sich selbst verantwortlich“). Anschließend werden die Spielenden gebeten, sich zu sieben „allgemeinen Fragen“ (z. B. „Eine funktionierende Gemeinschaft sollte möglichst konfliktfrei sein“) entlang einer sechsstufigen Skala mit den beiden Endpolen „Stimme nicht zu“ bzw. „Stimme zu“ zu positionieren.

Die abstrakten Ideale werden anschließend konkretisiert, indem formale Wege der Entscheidungsfindung und -durchsetzung auf der Insel bestimmt werden. Dies erfolgt entlang der Kategorien „Meine Freiheiten“, „Entscheidungsfindung“, „Rechtsprechung“, „Strafverfolgung“, „Ressourcenverteilung“ sowie „Besuch von außen“. Die Regelsetzung erfolgt als Auswahl vorgegebener Vorschläge, die nach Aussage von K.I. „nützlich“ sind. Hierbei haben die Spielenden die Option, einer bereits durch K.I. getroffenen Vorauswahl (=Default-Modus) zuzustimmen. Die Regeln können aber auch eigenständig aus- bzw. abgewählt werden. Im Anschluss an jede Kategorie erhalten die Spieler:innen ein Feedback von K.I. Dabei erhalten autoritäre Entscheidungen besonderen Zuspruch (z. B. „Vielen Dank! Mit diesen Einstellungen haben wir eine starke Führung, die für Ordnung sorgt.“). Zudem wird angegeben, wie viele der 20 Bewohner:innen die Entscheidung gutheißen, verbunden mit der Möglichkeit, ein ausführlicheres Feedback einzuholen. Dieses erfolgt als Kommentar zur getroffenen Entscheidung (z. B. „Ich finde gut, dass niemand diskriminiert wird. Das ist wichtig, wenn wirklich alle gemeinnützige Arbeit machen sollen.“, „Wir sind alle ganz schön misstrauisch – ich frage mich, ob sich Gäste hier wohlfühlen. Oder die Bewohner:innen.“). Im Gegensatz zu K.I. fallen die Kommentare der Bewohner:innen umso kritischer aus, je autoritärer die Entscheidung ist.

Nach Abschluss aller Kategorien ist die Insel „bezugsfertig“. Im Rahmen der anschließenden Auswertung erfolgt zunächst die Zuordnung der entworfenen politischen

Ordnung zu den oben genannten Herrschaftsformen, verbunden mit einem Vergleich zu den Ergebnissen der bisherigen anderen Spielenden<sup>1</sup>. Dabei gilt: Je mehr Vorgaben K.I.s übernommen werden, desto autoritärer die Inselordnung. Bei Abwahl aller Vorgaben entspricht die Inselordnung der Herrschaftsform „Basisdemokratie“.

Zudem erfolgt eine Metareflexion des eigenen Spielerlebnisses und -verhaltens (z. B. entlang der Fragen „Hast du die Uhr bemerkt?“, „Hast du bemerkt, dass manche Entscheidungen dich als Oberhaupt voraussetzen?“). Abschließend werden die getroffenen Entscheidungen und gesetzten Regeln mit den eingangs gewählten Wertvorstellungen abgeglichen. Diejenigen Ideale, die durch die getroffenen Entscheidungen untergraben wurden, werden aufgelistet (siehe Beispiel in Kapitel 3). Die Auswertung endet mit einem Schlusskommentar, der an die Auseinandersetzung mit den Funktionsweisen und Entstehungswegen autoritärer bzw. totalitärer Systeme appelliert:

„Du hast gesehen, wie genau du Entscheidungen kontrollieren musstest, um keine Diktatur zu erschaffen. Diktaturen entstehen auch meist nicht über Nacht, sondern über viele Entscheidungen, von denen viele auch gut gemeint sein können. Viele Entscheidungen hast du vielleicht unter Zeitdruck getroffen. Oder, weil du die Konsequenzen einer Entscheidung nicht bedacht hast. Diktaturen entstehen oft aus Angstreaktionen oder dem Bedürfnis, schnell handlungsfähig zu werden. Oder aus der Unfähigkeit, sich in andere hineinzuvorsetzen.“

### 3. Fachdidaktische Analyse

#### 3.1 Möglichkeiten und Grenzen genetischen Lernens

Ausgangspunkt genetischer politischer Bildungsprozesse ist das Ringen „um Normsetzungen in Gründungssituationen in begrenzten Räumen“ (Reinhardt 2019, S. 169). Im Mittelpunkt steht dabei nicht die Vermittlung eines abgeschlossenen Wissenskanons (z. B. zu politischen Theorien), sondern der induktive Entdeckungs- und Entwicklungsprozess (Petrik 2013, S. 244). Dieser soll als umkämpftes Terrain einer kollektiven Auseinandersetzung um elementare Wertekonflikte verstehbar werden. Dies gelingt einerseits durch wiederholte Reflexionsschleifen zu den Erlebnissen der Simulation, andererseits durch die Bezugnahme auf sozialwissenschaftlich-theoretisches Wissen, welches auf die Inselerfahrungen übertragen wird.

Auch im Rahmen des Chatbotspiels „Deine Insel“ erfolgt durch die einleitende Auswahl der Ideale und die Positionierung zu den wertbezogenen Statements von K.I. eine Auseinandersetzung mit den eigenen politischen Grundorientierungen. Im Gegensatz zur „klassischen“ Inszenierung von Ursprungssituationen, in denen die Neuankömmlinge „die ihnen (!) zentral erscheinenden politischen Grundfragen“ (Petrik 2013, S. 308) verhandeln, basieren sie hier aber auf den Vorgaben des Chatprogramms. Sie lassen sich den folgenden Grundwerten zuordnen:

- Die existenziellen Grundwerte Leben, Frieden und Sicherheit (Haller 2022, S. 229–370), die sich auf das Leben und die Sicherheit der Bewohner:innen der Insel beziehen (z. B. im Ideal „Niemand von außen darf über uns bestimmen“ oder im Statement „Wo Rauch ist, ist auch Feuer“).
- Die politischen Grundwerte Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit (ebd., S. 371–490), die sich auf das Zusammenleben in der Gemeinschaft beziehen (z. B. in den Idealen „Bei uns haben alle die gleichen Rechte“, „Bildung ist für alle da“; „Privat ist privat“ oder dem Statement „Manchmal ist das Wohl der Gemeinschaft wichtiger als das Wohl eines Einzelnen“).
- Die sozialen Grundwerte Menschenwürde, Inklusion/soziale Zugehörigkeit und Wohlstand (ebd., S. 505–662), die die Stellung der einzelnen Gesellschaftsmitglieder in der Inselgesellschaft betreffen (z. B. in den Idealen „Wir schützen die Würde aller“, „Wir unterstützen einander in schwierigen Zeiten“ oder dem Statement „Erfolg ist Einstellungssache“).

Die anschließende Regelsetzung in sechs Kategorien (siehe Kapitel 2) entspricht der Forderung des genetischen Ansatzes, dass Robinsonaden nicht bei der Auseinandersetzung um normative Grundfragen stehen bleiben dürfen. Vielmehr sollen politische Grundorientierungen zu kontroversen, konfliktauslösenden politischen Elementarfragen verdichtet werden, aus denen die Regeln des gemeinsamen Miteinanders abgeleitet werden (Petrik 2013, S. 159 f.). Das Chatspiel deckt dabei den Großteil der von Petrik benannten zehn (erweiterungsfähigen) Elementaria ab, wenngleich in unterschiedlicher Tiefe. So werden z. B. die Aufgaben „Entscheidungen treffen, partizipieren, die Gesellschaft weiterentwickeln“ und „Konflikte lösen und Regelbrüche sanktionieren“ sowie die mit ihnen verbundenen Elementarfragen vergleichsweise ausführlich abgebildet. Die Klärung des Verhältnisses der Inselgemeinschaft zu den ökologischen Lebensgrundlagen wird hingegen nicht beleuchtet. Dies lässt sich auf den Fokus des Spiels zurückführen (autoritäre Gefährdungen freier Demokratien). Angesichts der Zentralität der Klima- und Nachhaltigkeitsfrage für Jugendliche sowie der Tatsache, dass die Klima- und Umweltpolitik ein umkämpftes Politikfeld ist, kann diese Schwerpunktsetzung aber in Frage gestellt werden.

Aufgrund des Single-Player-Modus des Spiels und der damit verbundenen Tatsache, dass jede:r Spieler:in für sich alleine entscheidet, entfallen zudem die für genetische Lernprozesse zentralen Aushandlungsprozesse in der Gruppe über das Wertefundament und die politische Organisation der Gemeinschaft. Dadurch kommt ein wesentlicher Kern des genetischen Lernens abhanden, nämlich die Erfahrung, „dass auch Menschen desselben Alters und vielleicht desselben Milieus sich in andauernde Konflikte über eine lebenswerte Gesellschaft verstricken, ganz entgegen ihrer Vermutung, sie seien gleich und einig.“ (Reinhardt 2019, S. 171). Zudem gehen durch die fehlende kollektive Aushandlung Reflexionsmöglichkeiten verloren. Möchten Lernende die von ihnen bevorzugten Grundwerte oder politischen Regeln nämlich für die gesamte

1 Die deutliche Mehrheit der Spielenden hat laut Auswertung eine der Formen Autoritäre Demokratie (ca. 41 %), Autokratie (ca. 35 %) oder Diktatur (ca. 12 %) entworfen. Stand: 1.2.2024

Gemeinschaft auch gegen Vorbehalte oder Widerstände anderer durchsetzen, müssen sie dies argumentativ begründen. Das verlangt das reflexive Nachdenken über Vor- und Nachteile der eigenen Präferenzen.

Gleichwohl heißt das nicht, dass das Spiel selbst Reflexivität generell nicht unterstützt. Allerdings erfolgt die Reflexion des Vorgehens und der getroffenen Entscheidungen erst nach Abschluss aller Spielentscheidungen. Damit wird den Lernenden „das Aha-Erlebnis der Kurzsichtigkeit, der nicht-intendierten Handlungsfolgen und [vor allem, FW/UK] der prinzipiellen Revidierbarkeit von Politik“ (Petrik 2013, S. 302) erschwert – insbesondere, weil das Spielergebnis im Cache des Browsers gespeichert bleibt. Ein Neustart des Spiels ist damit erst möglich, wenn die entsprechenden Daten im Browserverlauf gelöscht wurden. Das erschwert auch das Erreichen des Leitziels politischer Mündigkeit, denn diese kann in und durch digitale Spiele v.a. unter den folgenden Bedingungen gefördert werden (Budke / Czuderna 2023, S. 159–161):

- Den Spieler:innen werden möglichst kontroverse Optionen und Perspektiven angeboten.
- Die Folgen der zu treffenden Entscheidungen sind abschätzbar.
- Die Folgen werden den Spieler:innen nach getroffener Entscheidung rückgemeldet.
- Auf Basis der Rückmeldungen können Entscheidungen wiederholt, angepasst oder revidiert werden.

Auch ist die Zuordnung der eigenen Inselordnung zu den fünf Herrschaftsformen nicht ohne weiteres nachvollziehbar. So wird in der Auswertung zwar dargelegt, welche der eingangs gewählten Ideale durch die getroffenen Unterscheidungen untergraben werden. Es fehlt jedoch die Erläuterung, warum und wie die eigenen Wertgrundlagen ausgehöhlt wurden. Beispielsweise untergräbt die Auswahl in Abb. 1 die folgenden Ideale:

- Bei uns haben alle die gleichen Rechte.
- Bei uns sind alle Menschen gleich viel wert.
- Alle dürfen mitentscheiden.
- Wir schützen die Würde aller.
- Ich kann leben, wie ich will.

Eine *mögliche* Ursache hierfür ist, dass die Aussage „Ich gebe den Bewohner:innen die Möglichkeit, sich für Gespräche in einem Parlament zu treffen“ den/die Spieler:in als Staatsoberhaupt voraussetzt. Das hebt das Ideal einer gemeinschaftlichen Entscheidungsfindung aus. Diese Ich-Formulierungen müssen aber nicht zwangsläufig undemokratisch interpretiert werden. Zu Beginn des Spiels spricht der Chatpartner K.I. die Spielenden konsequent direkt an: „Stell *dir* vor, *du* hättest *deine* eigene einsame Insel. [...] Ich schenke *dir* so eine Insel.“ Dieser Auftakt kann die Wahrnehmung einer rein individuell zu fällenden Entscheidung begünstigen.

Deutlich wird aus diesen Überlegungen vor allem die Notwendigkeit eines ausführlichen De-Briefings im Anschluss an das Spiel, in dem auch eine Bezugnahme auf

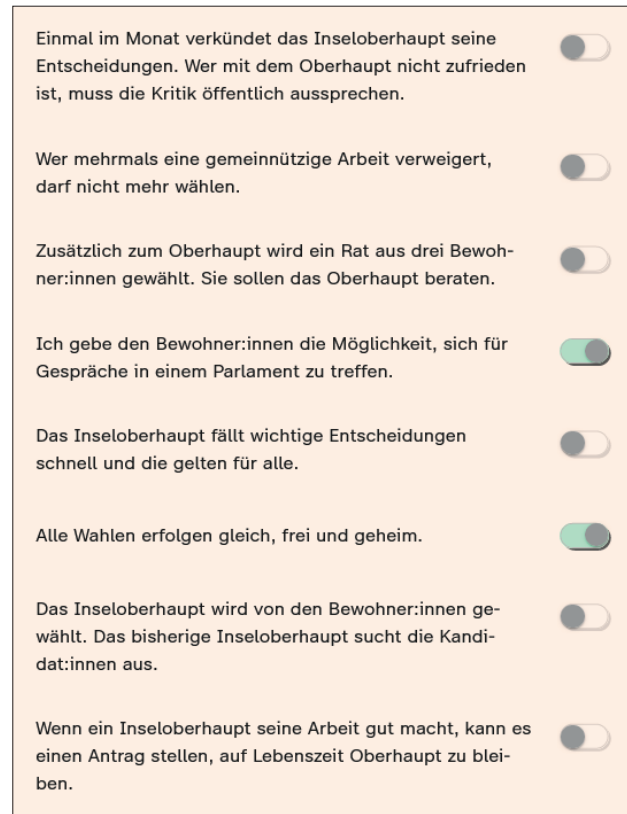


Abb.1: Regelauswahl für die Kategorie „Entscheidungsfindung“

Quelle: <https://deine-insel.zdf.de/chat> (14.3.2024)

sozialwissenschaftlich-theoretisches Wissen erfolgen sollte. Neben politisch-theoretischen Strömungen (Liberalismus, Konservatismus, Sozialismus, Anarchismus) (Petrik 2013, S. 307 ff.; Deichmann 2015, 2018) zählt hierzu auch klassisches institutionenkundliches Wissen über reale politische Systeme wie der parlamentarischen Demokratie (Fischer 2012, S. 260 ff.). Möglich ist auch eine Thematisierung von Negativ-Vorbildern wie dem Dritten Reich, um Gefahren der Machtverselbstständigung und mögliche Auswege aus dieser zu thematisieren (Petrik 2013, S. 294). Alle drei Wege eröffnen einen politischen Ideenhorizont (ebd., S. 192). Sie schaffen Anknüpfungspunkte für eine problemorientierte Diskussion der bisher getroffenen Entscheidungen und eine daran anschließende Entwicklung einer alternativen Inselordnung. Das Spiel könnte dann (nach Löschen der Browserchronik) ein zweites Mal gespielt werden, wobei die begrenzten Auswahlmöglichkeiten durch die Vorgaben des Chatpartners K.I. weiterhin bestehen.

### 3.2 Unintendierte Lernanlässe?: Lernen über Medien

Der Fokus des Spiels „Deine Insel“ liegt zwar in der Reflexion der Frage, wie sich aus Demokratien durch vermeintlich gut gemeinte politische Entscheidungen zunehmend autoritäre Herrschaftssysteme entwickeln. Es lassen sich aber auch Elemente der Medienbildung an das Spiel anknüpfen. Insbesondere ist hier auf das Phänomen des Digital Nudgings durch so genannte Dark Patterns zu verweisen (Wittau / Kerber 2023). Diese sollen Internetnutzende

Verhaltensökonomischer Effekt	Erläuterung	Einsatz bei der Internetnutzung	Einsatz im Spiel „Deine Insel“
Default-Effekt (Voreinstellungseffekt)	Übermäßige Bevorzugung derjenigen Optionen, bei denen keine aktive Entscheidung getroffen werden muss	Cookies Privacy-Policy	K.I. unterbreitet die Vorschläge zur Gestaltung der Inselordnung als Batterie. Die Spielenden haben die Wahl, die Vorschläge entweder als Ganzes anzunehmen oder eine eigene Auswahl zu treffen. Hier muss dann für jede Freiheit bzw. Regel eine einzelne Entscheidung getroffen werden. Greifen die Spielenden ausschließlich auf die Voreinstellungen zurück, entwickelt sich die Insel zur Diktatur.
Social Proof-Effekt (Mitläufereffekt)	Nachahmen der Verhaltensweisen anderer	Influencing, Angabe: 10 Personen schauen sich das gerade an	Nachdem die Entscheidungen zur Gestaltung der Inselordnung getroffen wurden, erhalten die Spielenden eine Rückmeldung, wie viele der 20 Mitbewohner:innen auf der Insel die Entscheidung befürworten. Je autoritärer/totalitärer die Inselordnung durch die getroffenen Entscheidungen wird, desto geringer fällt die Zustimmung aus. Dies kann als mögliches Korrektiv ausgelegt werden.
Urgency-Effekt (Dringlichkeitseffekt)	Ein Designmuster setzt den Nutzenden unter Druck, eine bestimmte Handlung (nicht) vorzunehmen, indem die zur Verfügung stehende Zeit begrenzt wird.	Hinweis im Einkaufswagen: „Diese Produkte sind noch für 15 Minuten für Sie reserviert.“	Die rückwärts laufende Uhr schafft den Eindruck nur begrenzt zur Verfügung stehender Zeit, was den Druck zum Füllen von Entscheidungen erhöht. Mögliche Konsequenzen der gefällten Entscheidungen können so aus dem Blickfeld geraten, die Annahme voreingestellter Entscheidungen leichter fallen.

Tabelle 1: Digital Nudging im Spiel „Deine Insel“

Quelle: Eigene Darstellung

entlang algorithmisch programmierter Schnittstellen unbewusst dazu verleitet werden, Entscheidungen zu treffen, die ihren eigentlichen Interessen widersprechen (z. B. durch Zeitdruck, Auswahlüberforderung, Peerdruck). Wenn die getroffene Entscheidung den Nutzenden schadet und v.a. die Interessen großer Internetkonzerne bedient, spricht man von dunklem Nudging bzw. Dark Patterns. Hierzu wird im Rahmen der Programmierung auf zutiefst menschliche, verhaltensökonomische Effekte zurückgegriffen. Im Spiel „Deine Insel“ werden der so genannte Default-Effekt, der Social Proof-Effekt und der Urgency-Effekt eingesetzt (Wittau / Kerber 2023, S. 188; Pörtner / Weber 2023, S. 11 ff., siehe Tabelle 1). Diese können in der methodischen Reflexionsphase des De-Briefings diskutiert werden, wobei auf reale Pendanten der Dark Patterns des Spiels eingegangen werden sollte.

Zu den möglichen medienbildenden Bezügen des Spiels gehört auch eine Auseinandersetzung mit Künstlicher Intelligenz (nachfolgend KI). Anlass hierfür bilden Name und Kürzel des Chatpartners (Konstrukteur deiner Insel/ K.I.). Hier muss zweierlei kritisiert werden. Erstens handelt es sich beim Chatpartner nicht um eine KI, sondern um einen einfachen Algorithmus, d.h. eine simple Wenn-dann-Anweisung. Mögliche Eingaben der Nutzenden sind dabei auf die vorprogrammierten Vorgaben, die im Spiel vorgegebenen Entscheidungsoptionen, beschränkt. Dabei erhalten die Spielenden für jede getroffene Entscheidung Punkte. Je autoritärer die Wahl, desto höher die Punktzahl – je höher die Punktzahl am Ende des Spiels, desto undemokratischer die Herrschaftsordnung der Insel. Auch eine KI basiert auf Algorithmen, kann aber im Gegensatz zu „einfachen“ Algorithmen Aufgaben selbstständig lösen, d.h., ohne dass der konkrete Lösungsweg vorprogram-

miert ist. Zudem basiert eine KI auf komplexen Daten, z. B. Bildern oder großen Mengen an Texten und ist KI lernfähig. Das Kürzel K.I. für den Chatpartner kann dazu beitragen, digitalisierungsbezogene Fehlvorstellungen hervorzu-rufen.

Zweitens wird durch die Gestaltung des Spiels eine vorwiegend kritische Perspektive auf KI eingenommen. Die Inselordnung entwickelt sich zur Diktatur, wenn man den Vorgaben des Chatpartners K.I. umfänglich folgt. Das ist gerade im Kontext Politischer Bildung nicht unproblematisch, da so eine vorschnelle Moralisierung von KI erfolgen kann. Auch wenn zahlreiche KI-basierte Programme kritische Entwicklungen mit sich bringen, etwa mit Blick auf die Diskriminierung gesellschaftlich ohnehin benachteiligter Gruppen durch die Reproduktion vorhandener Vorurteile und Stereotype (Rentsch 2023, S. 189 ff.), eröffnen sich auch Vorteile durch die Nutzung von KI, z. B. im Bereich der medizinischen Früherkennung. Entsprechend des Kontroversitätsgebots sind Chancen und Grenzen technologischer Entwicklungen gleichermaßen zu berücksichtigen. Sollen unterkomplexe Alltagsvorstellungen (KI ist [nur] gefährlich) nicht reproduziert werden, sollte daher eine differenzierte Auseinandersetzung mit den informatischen Grundlagen und gesellschaftlichen Wirkungen von KI im Anschluss an das Spiel erfolgen.

Schließlich kann und sollte reflektiert werden, inwiefern die programmatische Struktur des Spiels die Entscheidung für autoritäre Strukturen begünstigt. Zu dieser Struktur zählen, analog zu anderen Spielen wie „Sims“, z. B. das beschriebene Sammeln von Punkten für Entscheidungen, oder das Festmachen von Erfolgen an den Wahrnehmungen anderer Charaktere im Spiel. Bei „Deine Insel“ sind dies K.I. und die anderen Bewohner:innen. Eine Orientierung

an solchen den Lernenden vielfach bekannten Strukturen wird vor allem dadurch erleichtert, dass „Deine Insel“ kein konkretes Ziel, etwa die Errichtung einer demokratischen Gemeinschaft, vorgibt. Einzige Vorgabe ist es, dass auf der Insel so gelebt werden soll, wie es die Bewohner:innen richtig finden.

#### 4. Fazit

Zusammenfassend stellt das Chatbotspiel „Deine Insel“ einen kognitiv aktivierenden Zugang sowohl zur Auseinandersetzung mit politischen Ordnungen als auch zur kritisch-reflexiven Annäherung an digitale Technologien bereit. Lernende werden (bei entsprechender didaktischer Rahmung) zu kontroversen Stellungnahmen auf der Inhaltsebene (Demokratie / Diktatur, Künstliche Intelligenz) und auf der Ebene der programmatischen Struktur des Spiels eingeladen. Dies ist zunächst auf den motivierenden Charakter der Übersetzung des genetischen Lernprozesses in ein digitales Spiel zurückzuführen. Zudem ist der Zeitbedarf im Vergleich zu klassischen Simulationen in Form von Rollen- oder Planspielen deutlich geringer. Das Spiel selbst kann in weniger als einer Unterrichtsstunde gespielt werden. Eine verständigungsorientierte Diskurskultur entsteht allerdings nicht selbstläufig. Damit Aushandlungsprozesse über Wertgrundlagen und Entwicklungslinien politischer Systeme stattfinden, bedarf es der Einbettung von Reflexionsphasen, in denen der Spielprozess und sein Ergebnis analysiert werden.

Die vorprogrammierte Auswertung des Spiels eröffnet dagegen eher zusätzliche Fragen, statt bestehende zu beantworten. So erfolgt beispielsweise keine Erklärung, warum bestimmte Entscheidungen, die prinzipiell an die Grund- und Menschenrechte angelehnt sind (z.B. Versammlungsfreiheit), demokratische Ideale untergraben. Eine mögliche Erklärung hierfür liegt im sprachlichen Framing des Spiels, das es im Unterricht zu besprechen gilt. Gerade zu Beginn des Spiels wird der / die Spieler:in fast ausschließlich in der Du-Form adressiert (s. o.). Das setzt einen interpretativen Rahmen für spätere Auswahlmöglichkeiten. Besonders gut wird dies an der Aussage „Ich stelle Grundstücke für den Wohnungsbau zur Verfügung.“ Diese muss und kann nicht zwangsläufig als Entscheidung eines / einer Alleinherrschenden gegen die Inselbewohner:innen gelesen werden. Es kann auch als das Teilen des eigenen Eigentums, der geschenkten Insel, verstanden werden. Hinzu kommt, dass Entscheidungen für Werte und Regeln nicht im luftleeren Raum getroffen werden, sondern unter Berücksichtigung aktueller realpolitischer Erfahrungen und Entwicklungslinien. Beispielsweise kann das Ideal „Niemand von außen darf über uns bestimmen.“ wahlweise als nationalistische Abschottung, wie im Falle des Brexits, oder als legitimer Wunsch nach staatlicher Souveränität, Sicherheit sowie Freiheit, etwa im Anschluss an den russischen Angriffskrieg in der Ukraine, interpretiert werden.

Die Beispiele zeigen, dass das motivierende Potenzial des Spiels angesichts eines un- bzw. missverstandenen Spielergebnisses schnell aufgebraucht sein kann, oder

die Intention des Spiels gar ins Gegenteil verkehrt wird. Gerade bei Lernenden, die bereits autoritären Positionen zustimmen, kann so ein so genannter Backfire-Effekt ausgelöst werden. Das Spielergebnis löst dann keine kritische Reflexion über die eigenen Wertvorstellungen oder Folgen eines undemokratischen politischen Rahmens aus, sondern verfestigt diese eher („Jetzt erst recht!“). Dies belegt erneut die Notwendigkeit der umfassenden Didaktisierung des Spiels.

Hierzu zählt auch das Bereitstellen von Begleitmaterial, in dem sozialwissenschaftlich-theoretisches Wissen bearbeitet wird, um über die alltäglichen Wissensbestände der Lernenden hinauszugehen und einen echten Lernfortschritt zu erzielen. In Abhängigkeit von Alter und Vorwissen der Lernenden bieten sich institutionenkundliche oder politisch-theoretische Zugriffe sowie das Aufgreifen historischer Bezugspunkte an. Gerade letzteres sollte auch im Sinne der Spielentwickler:innen sein, da das Chatbotspiel ein digitales Zusatzangebot zu einem Themenschwerpunkt zum 90. Jahrestag der Machtergreifung der Nationalsozialisten ist.

Zusätzliche Reflexionsprozesse können auch durch zwei mögliche didaktische Umstrukturierungen angeregt werden. Erstens kann den Lernenden das Ziel des Spiels transparent gemacht werden: eine möglichst demokratische Inselordnung entwerfen. Damit kann der Herausforderung begegnet werden, dass die in Kapitel 3.2 geschilderten programmatischen Strukturen andere Schwerpunkte wie das Punktesammeln belohnen. Zusätzlich wird die Chance gesteigert, dass die Lernenden bereits während des Spiels reflektiertere Entscheidungen treffen, z. B. weil sie die Vorschläge von K.I. genauer lesen und durchdenken. Dennoch ist auch im Falle der Setzung dieses Ziels nicht davon auszugehen, dass alle Schüler:innen eine Basisdemokratie oder repräsentative Demokratie entwickeln. Darauf verweisen etwa Studien zur Verbreitung antidemokratischer Einstellungen bis weit in die Mitte der Gesellschaft (vgl. Zick / Küpper / Mokros 2023). Es entfaltet sich aber ein Irritationspotenzial, das erweiterte Gesprächsanlässe im Rahmen der dargestellten Reflexionsphasen schafft. Zweitens muss das Spiel nicht zwangsläufig alleine gespielt werden. Durch eine Entscheidungsfindung in Kleingruppen oder sogar dem Plenum können die oben angesprochenen kollektiven Aushandlungsprozesse in Gang gesetzt werden.

Mit Blick auf die medienbildenden Potenziale wurde vor allem auf die Zugänge zum Phänomen des Digital Nudging verwiesen. Für die im Spiel eingesetzten Mechanismen und Effekte finden sich eine Vielzahl von Pendanten aus der digitalen Lebenswelt der Lernenden. Die Reflexion der Wirkung der Mechanismen im Spiel kann dazu beitragen, eigene alltägliche Erfahrungen zu verstehen und beurteilen. Kritisch in den Blick genommen werden sollte jedoch das im Spiel vermittelte Verständnis von Künstlicher Intelligenz. Hier bedarf es einer begrifflichen und inhaltlichen Differenzierung, die Chancen und Gefahren der zunehmenden Algorithmisierung in der Kultur der Digitalität in den Blick nimmt (vgl. Kerber / Wittau 2023), statt diese

vorschnell zu moralisieren und damit überwältigend im Sinne des Beutelsbacher Konsens zu wirken.

## Literatur

- Bildungsstätte Anne-Frank (o.J.): Empire oder Kommune? Über das Online-Spiel „Deine Insel“ (<https://www.bs-anne-frank.de/angebote/online-spiel-deine-insel>, 13.02.2024)
- Budke, Alexandra / Czauderna, André (2023): Mündige Entscheidungen in digitalen Spielen. Modellentwicklung und Ergebnisse aus qualitativen Interviews mit Game Designern, in: Pettig, Fabian / Gryl, Inga (Hrsg.): Geographische Bildung in digitalen Kulturen. Perspektiven für Forschung und Lehre, Wiesbaden: Springer VS, S. 157–169
- Deichmann, Carl (2018): Politische Ideen im handlungsorientierten Politikunterricht erleben, in: Juchler, Ingo (Hrsg.): Politische Ideen und politische Bildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 151–166
- Deichmann, Carl (2017): Populismus und Extremismus: didaktische und methodische Herausforderungen für die Politische Bildung, in: Polis 3 / 17, S. 19–22
- Fischer, Christian (2012): Institutionenkunde genetisch? Ein Werkstattbericht, in: GWP 2 / 12, S. 255–267
- Haller, Max (2022): Die revolutionäre Kraft der Ideen. Gesellschaftliche Grundwerte zwischen Interessen und Macht, Recht und Moral, Wiesbaden: Springer VS
- Kerber, Ulf / Wittau, Franziska (2023): Die Macht der Algorithmen verstehen und reflektieren – Sozioinformatische Bildung und die Förderung reflexiver Digitalkompetenzen, in: Busch, Matthias / Keuler, Charlotte (Hrsg.): Politische Bildung und Digitalität, Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 19–28
- Petrik, Andreas (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Pörtner, Max / Weber, Carsten (2023): Wirkung von Dark Patterns auf die Customer Experience und das Vertrauen der Generation Y, Essen
- Reinhardt, Sibylle (2019): Politik-Didaktik. Handbuch Sekundarstufe I + II, Berlin: Cornelsen
- Rentsch, Susanne (2023): Science Facts statt Science Fiction. Künstliche Intelligenz als Herausforderung für eine diskriminierungskritische Politische Bildung, in: Bechtel, Theresa, et al. (Hrsg.): Perspektiven diskriminierungskritischer Politische Bildung, Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 185–200
- Scholz, Lothar (2022): Spielend lernen. Spielformen in der politischen Bildung, in: Pohl, Kerstin / Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 498–506
- Wittau, Franziska / Kerber, Ulf (2023): Sozioinformatisches Denken. Digital Literacy durch eine neue ökonomische Medienbildung, in: GWP 2 / 23, S. 180–192
- Zick, Andreas / Küpper, Beate / Mokros, Nico (2023) (Hrsg.): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23, Bonn: Verlag J.H.W. Dietz Nachf.

**Dr. Franziska Wittau** ist Lehrkraft für besondere Aufgaben am Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften der Universität Bielefeld.

**Dr. Ulf-Frank Kerber** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Transdisziplinäre Sozialwissenschaft der PH Karlsruhe.

Lothar Müller und Laura Oswald

## Frieden und Bildung: Eine Ausstellung von Lehramtsstudierenden

Unmittelbar nach Beginn des Ukrainekrieges im Jahr 2022 entwickelten Lehramtsstudierende der Universität Trier im Rahmen eines Seminars in den Bildungswissenschaften eine umfangreiche Ausstellung zu „Frieden und Bildung“. In diesem Beitrag werden grundlegende Gedanken zum Auftrag der Schule zur Bewahrung von Frieden sowie inhaltliche und methodische Beispiele anhand ausgesuchter Ergebnisse des Seminars vorgestellt.

### Der Ukraine-Krieg als Auslöser

Wie in jedem Sommersemester besuchten auch 2022 ca. 50 Lehramtsstudierende der Universität Trier in ihrem zweiten Studiensemester ein praxisorientiertes Seminar mit Titel „Sozialisation, Erziehung, Bildung“ im Rahmen der Bildungswissenschaften. Eigentlich hatte die Planung vorgesehen, sich ausschließlich mit den titelgebenden Grundbegriffen zu beschäftigen und ein Planspiel zur Lösung eines eher lokalen schulischen Konflikts durchzuführen. Durch den Einmarsch Russlands in die Ukraine wenige Wochen vor Veranstaltungsbeginn wurde das Seminarkonzept jedoch umgeworfen und die Thematik „Frieden und Bildung“ in den Mittelpunkt gestellt. Das Ergebnis des produktorientierten Seminars war eine umfangreiche Posterausstellung zum Thema. Vor der Darstellung ausgewählter Poster sollen einige einleitende Überlegungen zu Frieden und seiner Bedeutung in der Schule angestellt werden.

### Frieden als Gegenstand und Prinzip schulischen Handelns

Frieden ist basaler Gegenstand politischen Lernens, Politischer Bildung überhaupt. Die Hoffnung auf Frieden kann Motivation und Kraft geben, in Schule und an anderer Stelle pädagogisch aktiv zu werden. Gleichzeitig erleben wir Momente tiefer Verunsicherung und Infragestellung dieser Hoffnung.

Der Einmarsch Russlands in die Ukraine im Februar 2022 sowie der seitdem unverändert hart geführte Krieg stellen eine solche Infragestellung, von anderer Seite auch „Zeitenwende“ genannt, dar. Neben vielen weiteren Kriegsherden der Welt bewirkt aktuell der Angriff der islamistischen Terrororganisation Hamas im Oktober 2023 auf Israel und die andauernde militärische Reaktion Israels im Gazastreifen ein erneutes Erschrecken. Dies ist für viele Menschen mit dem Gefühl verbunden, dass Frieden weiter entfernt sei denn je. Antisemitismus von verschiedenen Gruppen und mit verschiedensten Motiven tritt zutage. Die Diskussion über das Existenzrecht Israels sowie das Recht palästinensischer Zivilisten auf Wahrung ihrer Menschenrechte bewegt sich argumentativ oft in Extremen. Eine Polarisierung der Meinungen geht zunehmend einher mit aggressiven Formen der Auseinandersetzung, verbal oder auch körperlich. Weltpolitische Konfrontationen finden nicht selten eine Entsprechung in Konflikten innerhalb

von Schulen, z. B. zwischen Schülerinnen und Schülern mit biografischen Bezügen zu den Kriegsparteien, aber auch aufgrund politisch zunehmend polarisierter erscheinender Ansichten.

Lehrpersonen sind hier gefordert, im Unterricht mäßigend, vermittelnd und den Frieden fördernd zu agieren. Hierzu braucht es erzieherische Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Gestaltung eines demokratischen Diskurses oder zur Anleitung und Begleitung von Schülerinnen und Schülern bei der Suche nach Gemeinsamkeiten und Verbindendem. Bei aller Notwendigkeit, die Gefühlswelt der Kinder und Jugendlichen aufzugreifen und sensibel zu thematisieren, ist es nicht weniger bedeutsam, fachlich versiert die Konfliktherde zu thematisieren, geschichtlich, politisch, auch soziologisch und psychologisch zu beleuchten, um damit um sich greifenden Fehlinformationen seriös recherchierte Fakten und Zusammenhänge entgegenzustellen.

Es ist daher für Lehrpersonen essenziell, in der Lage zu sein, auf der Basis der Grundrechte demokratische und den Frieden fördernde Werte nicht nur abstrakt, sondern konkret im Kontext aktueller und akuter Konflikte vorzuleben und einzufordern.

Friedenthemen sind schon deshalb immer Querschnittsthemen, da Krieg alle Bereiche unseres Lebens tangiert. Seit Johan Galtungs richtungsweisender Definition wird unter Frieden nicht nur die Abwesenheit von Gewalt (negativer Friede), sondern auch eine gerechte und im Geiste des Friedens agierende Gesellschaft (positiver Friede) verstanden (vgl. Galtung 2012, S. 758 ff.). Die Vereinten Nationen sprechen von einer „Kultur des Friedens“, zu der die Achtung der Würde des Menschen, gewaltfreie Konfliktbearbeitung, Zivilcourage und demokratische Beteiligung gehören (vgl. UNESCO Deutschland 2017).

Im Schulkontext zu unterscheiden sind die Begriffe Friedenspädagogik, Friedensbildung und Friedenserziehung. Uli Jäger versteht Friedenspädagogik als die wissenschaftlich fundierte, systematische Entwicklung von Schulkonzepten mit dem Ziel „einen substantiellen Beitrag zur Etablierung einer Kultur des Friedens zu leisten“ (Jäger 2011, S. 537). Gleichzeitig ordnet er die „praktischen und alltagsbezogenen Maßnahmen von Eltern oder von im erzieherischen Bereich tätigem Fachpersonal“ eher der Friedenserziehung zu, wobei das Recht des Kindes auf eine gewaltfreie Erziehung nach §



schließenden Sitzungen lernten die Studierenden die Begriffe Friedenspädagogik, Friedenserziehung sowie Friedensbildung näher kennen (vgl. Jäger 2010), um dann konkrete Übungen, Unterrichtsmethoden sowie Arbeitsmaterialien auszuprobieren und zu evaluieren.

Unter dem Titel „Frieden und Bildung – Schulische Beiträge zu einer Kultur des Friedens“ wurden als Ergebnisse der Arbeit insgesamt 26 Poster (über mehrere Wochen an einem zentralen Ort) in der Universität ausgestellt. Die Poster greifen einerseits übergreifende Inhalte wie Demokratie, Umwelt oder Gender auf, zeigen andererseits aber auch konkrete alltägliche Aspekte von Frieden wie Zivilcourage oder Streitschlichtung und damit die zahlreichen Dimensionen, in denen schulische Friedensbildung erfolgen kann, auf.

Jedes Thema wurde mit zwei Postern dargestellt. Das erste nimmt eine inhaltliche, allgemeinere Perspektive ein, das zweite beleuchtet mögliche schulische Umsetzungen, Übungen, Interventionen, Initiativen etc. Für die schulische Umsetzung recherchierten oder entwickelten die Studierenden Übungen und Interventionsmöglichkeiten, mit denen das jeweilige Thema im Unterricht oder im Schulalltag behandelt werden kann, und führten diese im Seminar durch. Hier einige Beispiele:

### Schwerpunkt „Frieden in mir“

Gibt es so etwas wie eine „friedfertige Persönlichkeit“, einen „inneren Frieden“? Die Studierenden kamen in ihren Recherchen zu dem Schluss, dass individuelles Glück, Resilienz oder die Fähigkeit zur positiven Emotionsregulation von Bedeutung zu sein scheinen. Deren Förderung sollte bereits in jungen Jahren beginnen. Die Übung „Positive Bilanz“ dient der Bewusstmachung gelungener, schöner Dinge des letzten Tages. Die Übung „Stärkeanalyse“ fordert die Schülerinnen und Schüler auf, gezielt Dinge zu finden, die „richtig gut gekonnt werden“. Friedfertigkeit durch ein positives Selbstbild, eine positive Selbstwirksamkeitserwartung o.Ä. zu erzeugen und damit die Resilienz für Anfeindungen zu stärken, ist das Ziel solcher Methoden.

### Schwerpunkt „Frieden durch mein Handeln“

Damit Frieden auch im Alltag er- und gelebt werden kann, ist es notwendig, konkrete Kompetenzen zur Abwehr von Gewalt, von Unterdrückung oder Diskriminierung zu erwerben. Die Studierenden beschäftigten sich hier umfassend mit Zivilcourage und wie sie zu fördern sei. Die Übung „Die Gewaltskala“, die verschiedene Formen der Gewalt einordnet, kann helfen, Fehleinschätzungen („Ab und zu eine Ohrfeige kann ja nicht schaden“) bewusst zu machen und zur Diskussion zu stellen. Die Übung „Der Passant“, in der Kinder potentiell Opfer einer Entführung werden, ist entgegen der Einschätzung der Studierendengruppe kaum ohne umfassende Begleitung und Betreuung durch die Lehrperson vorstellbar. Kompetenztrainings zum Eingreifen, insbesondere bei psychischen / verbalen Formen der Gewalt, z. B. in Form von Rollenspielen, wurden von vielen Studierenden in ihrer eigenen Schulzeit ver-

misst. Im Seminar wurden einige Übungen hierzu ausprobiert.

### Schwerpunkt „Frieden und Religion“

Neben der allgemeinen Betrachtung von Glauben und der Entstehung von Kriegen und Konflikten im Zusammenhang mit Religionen setzten sich die Studierenden in ihren Seminarbeiträgen und auf ihren Postern mit pazifistischen Weltanschauungen auseinander und thematisierten mögliche Präventionsmaßnahmen zur Vermeidung von Religionskonflikten. Zentral diskutierten sie, inwiefern Religion und Glauben zur Legitimation für einen eigentlich politischen Konflikt instrumentalisiert werden. Während der Diskussionen im Seminar wurden Ideen zur Vermittlung von interkulturellem Basiswissen formuliert, welches die Wertebildung der Schülerinnen und Schüler fördern soll. Einblick in und Verständnis für Weltreligionen haben hierbei das Potenzial, eine positive Sicht auf Diversität sowie Toleranz für- und miteinander zu stärken. Unterrichtliche Interventionen können beispielsweise Kultur- oder Länderabende sein, an denen Schülerinnen und Schüler Kulturen präsentieren und auch sinnlich, z. B. über typische Speisen, erlebbar machen. Thematisch einschlägige Filme wie „Monsieur Claude und seine Töchter“ können als Impuls zur Vergegenwärtigung und dem Hinterfragen von Stereotypen dienen. Vorsicht ist geboten, wenn Vorurteile (auch und gerade, wenn sie humorvoll gerahmt sind) unhinterfragt bleiben, was eine Aufarbeitung im Unterricht notwendig macht.

### Schwerpunkt „Frieden und Menschenrechte“

Die Vermittlung der Menschenrechte als fundamentale und allgemeingeltende Rechte, die jedem Menschen unabhängig von Herkunft, Geschlecht oder Religion zustehen, ist essenziell für die Demokratieerziehung an Schulen. Die Kultusministerkonferenz bezeichnet zudem die Verwirklichung der Kindrechte, die Unterstützung der Kinder bei deren Wahrnehmung und das Eintreten für die Rechte anderer als Kernbereich des schuli-



Abb. 2: Zivilcourage – Übung zum Eingreifen bei Mobbing per Handy

Foto: Lothar Müller

schen Erziehungs- und Bildungsauftrags (vgl. Kultusministerkonferenz 2018, S. 3). Unterrichtsmaterialien hierzu bieten das Deutsche Institut für Menschenrechte und UNICEF, über die sich die Studierenden im Kontext der Ausstellung ausgetauscht haben. Bereits in der Grundschule kann diese Thematik durch Anknüpfen an das elementare Gerechtigkeitsempfinden von Kindern behandelt werden (vgl. Abb. 2). In weiterführenden Klassen können die Lernenden z. B. erweitert mit dem Themenfeld zu „Freiheit und Sicherheit im Rechtsstaat“ konfrontiert und zur inhaltlichen Auseinandersetzung animiert werden.

### Resumee des Seminars oder „Frieden in der Lehrpersonenbildung“

Für Studierende wie Lehrende war es außerordentlich interessant und lehrreich, das Inhaltsfeld Frieden und Friedenserziehung im Rahmen des Lehramtsstudiums zu behandeln. Die zahlreichen kreativen Ideen der Studierenden zu den unterschiedlichen Themen zeugen von großem Engagement und einem breiten Spektrum an praktischen Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht. Wichtig zu betonen ist, dass keinesfalls nur Studierende klassischer Fächer der Politischen Bildung vielfältige Ansatzpunkte für eigenen (zukünftigen) Unterricht fanden. Vielmehr zeugen die erstellten Poster davon, dass Friedensbildung von fundamentaler Relevanz über Fächergrenzen hinweg ist.

Unverzichtbar ist hierbei die altersgerechte Aufarbeitung der Themen und die sensible, aufmerksame Begleitung durch die Lehrperson. Die Herausforderungen von Friedenserziehung liegen u. a. in der Vermeidung einer drohenden (emotionalen) Überwältigung insbesondere von Kindern und Jugendlichen, aber auch von jungen Erwachsenen. Die hier bestehende Gefahr sollte aber keinesfalls dazu führen, dieses für junge Menschen unausweichliche und relevante Thema in der Schule auszusparen. Schule als Stätte der Erziehung zum Frieden, als Ort einer Kultur des Friedens kommt eine wichtige, wenn nicht zentrale Bedeutung außerhalb der Familie zu.



Abb. 3: QR-Code zur Ausstellung (<https://t1p.de/sx1vx>; 26.2.2024)

Dies gilt umso mehr, je wirkmächtiger die Demokratie und damit den Frieden destabilisierende politische und gesellschaftliche Kräfte werden. Die Sensibilisierung hierfür war sicher einer der wichtigsten Erträge des Seminars sowie der Ausstellung. Zu hoffen ist, dass Absolventinnen und Absolventen des Seminars ihre Erkenntnisse in Praktika, während eines Praxissemesters oder zu anderen Gelegenheiten schon während ihres Studiums in Schulen einbringen können. Nicht zuletzt die Lehrpersonenfortbildung könnte von solchen Impulsen profitieren, was das Potential für eine fruchtbare Verzahnung der Phasen der Lehrpersonenbildung hätte.

Wir würden uns freuen, wenn Sie die Ausstellung virtuell auf unserer Homepage besuchen.

### Literatur

- Galtung, Johan (2012): Peace, Positive and Negative, in: Christie, Daniel J. (Hrsg.): The Encyclopedia of Peace Psychology. Band 2, Malden, Mass: Wiley-Blackwell, S. 758–762
- Jäger, Uli (2010): Friedenspädagogik: Grundlagen, Herausforderungen und Chancen einer Erziehung zum Frieden, in: Imbusch, Peter/ Zoll, Ralf (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung, 5. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 537–555
- Ders. (2011): Friedenspädagogik, in: Gießmann, Hans J. / Rinke, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Frieden, Wiesbaden: Springer VS, S. 133–145
- Kultusministerkonferenz (2018): Menschenrechtsbildung in der Schule (<https://t1p.de/sfh6c>; 30.1.2024)
- UNESCO Deutschland (2017): Kultur des Friedens (<https://t1p.de/2a896>; 29.1.2024)

**Dr. Lothar Müller** (Dipl.-Psych. Dipl.-Päd.) ist Akademischer Direktor in den Bildungswissenschaften an der Universität Trier. In seiner Promotion entwarf er eine „Didaktik der Menschenrechte“. Aktuell beschäftigt er sich mit Inklusion in Montessorischulen sowie den Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung in der Schule.  
Kontakt: [lothar.mueller@uni-trier.de](mailto:lothar.mueller@uni-trier.de)

**Laura Oswald** (B. Ed.) studiert im Master of Education Französisch und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien und gibt regelmäßig im Rahmen von Vertretungsstunden Unterricht an Schulen der Region. Zudem arbeitet sie als studentische Mitarbeiterin in den Bildungswissenschaften und dem Fach Geschichte an der Universität Trier.  
Kontakt: [s3laoswa@uni-trier.de](mailto:s3laoswa@uni-trier.de)

## Aktivitäten des Landesvorstandes

Im Dezember wurden Pläne des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes NRW publik, eine *Stabsstelle für „Extremismusprävention“* einzurichten und damit die Landeszentrale für politische Bildung NRW erheblich zu schwächen. Die DVPB NW hat mit Blick auf diese Pläne eine *Stellungnahme an das Ministerium* versendet, in der bei grundsätzlicher Begrüßung der Stärkung der Extremismusprävention Kritik an den Plänen geäußert wurde. Die Landeszentrale, deren Stärkung im Koalitionsvertrag von CDU und Grünen explizit vereinbart wurde, genießt in Öffentlichkeit und Fachkreisen ein großes Renommee. Es steht zu befürchten, dass die Pläne zur Umstrukturierung nicht nur zu einer Destabilisierung der Landeszentrale, sondern der gesamten außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung führen, was vor allem auf die Verkürzung des Bildungsauftrags Politischer Bildung auf Extremismusprävention zurückzuführen ist.

Im Februar veröffentlichte der Vorstand ein *gemeinsames Positionspapier mit der GEW NRW* zu einer durch die Bezirksregierungen mit dem Verweis auf das Mäßigungsgebot und eine vermeintliche Neutralitätspflicht versendeten Schul-E-Mail. Diese hat für viel Verunsicherung an Schulen gesorgt. Viele Lehrkräfte hatten infolge des Schreibens daran gezweifelt, ob eine Teilnahme an Demonstrationen gegen Rechts zulässig sei. Gefordert wurde von der Landesregierung nicht nur eine offensive Rückenstärkung von Lehrkräften und deren Einsatz für die Demokratie in herausfordernden Zeiten, sondern auch ein Ausbau von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für alle Lehrkräfte sowie die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien und Handlungsleitfäden.

Die herausgeforderte Demokratie ist auch das Kernthema des diesjährigen *Landesforums „Die demokratische Gesellschaft unter Druck?“*, das am Dienstag, den 12.11.2024 von 9 bis 16 Uhr an der Ruhr-Universität Bochum stattfindet. Derzeit erleben wir vielfältige Bestrebungen aus

dem In- und Ausland, die demokratisch-westlichen Gesellschaften zu destabilisieren. Über soziale Medien wird Hass verbreitet, mit Fake News Verunsicherung erzeugt und das Vertrauen in die Demokratie gezielt ausgehöhlt. Das wirkt sich u. a. in zunehmend gereizten gesellschaftlichen Debatten in Politik und Medien und dem alltäglichen Miteinander aus. Auch wenn Politische Bildung diese Probleme nicht alleine lösen kann, kann und muss sie Angebote für den politischen Dialog eröffnen. Sie muss vor allem die Fähigkeiten zur friedlichen politischen Auseinandersetzung, auch über kontroverse gesellschaftliche Konflikte fördern. Im Mittelpunkt des Landesforums 2024 soll die praktische Erprobung und theoretische Reflexion neuerer Lehr-Lern-Methoden und Kommunikationsinstrumente stehen, die politische Bildner:innen im Rahmen ihrer Bildungsarbeit einsetzen können. Eine Anmeldung zum Landesforum ist über die Homepage der DVPB NW möglich. Im Anschluss an das Landesforum finden die turnusgemäßen Neuwahlen des Vorstands statt. Wir freuen uns über Mitglieder, die Interesse an der Arbeit im Vorstand haben. Gerne können sich Interessent:innen im Vorfeld mit Rückfragen u. Ä. an [geschaeftsfuehrung@dvpb-nw.de](mailto:geschaeftsfuehrung@dvpb-nw.de) wenden.

Darüber hinaus bietet die DVPB NW als Mitveranstalterin der Heinrich Böll Stiftung NRW und der Universität Bielefeld eine *Fortbildung für Lehrkräfte und außerschulische Bildner:innen* zur Rolle Politischer Bildung in Zeiten der Krise an. Die Fortbildung mit dem Titel „Doing Future – together“ wird am 27.9.2024 an der Universität Bielefeld als Zukunftskonferenz stattfinden. Gemeinsam mit den Teilnehmenden werden Strategien zur Stärkung der Resilienzfähigkeit von Schüler:innen und Teilnehmer:innen und zur Gestaltung von Zukunft in Zeiten der Krise entwickelt. Eine Anmeldung ist zeitnah über die Homepage der Heinrich Böll Stiftung NRW möglich.

Franziska Wittau,  
Landesvorsitzende DVPB NW

## Stationen eines Lebens für die Politische Bildung Eine persönliche Würdigung zum Abschied von Ulrich Krüger aus dem Landesvorstand

Im letzten Jahr 2023 hat sich Ulrich Krüger aus dem Landesvorstand der DVPB NW verabschiedet. Er gehörte ihm durchgängig 20 Jahre seit 2003 an, davon sechs Jahre als Vorsitzender von 2009 bis 2015 und mehrere Jahre als stellvertretender Vorsitzender. Unser gemeinsamer Weg in der Politischen Bildung führt noch weiter zurück.

Wenn ich über Ulrich Krüger schreibend nachdenke, dann stellt sich die Frage, wo fange ich an? Erster Gedanke Uni Bonn! Wir haben uns im WS 1972 in einem Proseminar zur Einführung in die Empirische Sozialforschung (Statistik 1) kennen gelernt und ein gemeinsames Referat zur „Konsumentensouveränität“ geschrieben. Es war die Basis für weitere Studienaktivitäten und politisches Engagement an der Hochschule. In bewegten Zeiten: Studentenproteste, Ostpolitik, Abrüstung, Demokratie wagen ...

Fachlich interessant, dass die um die Lehrstühle Bracher, Jacobsen, Schweitzer arrondierten Assistenten uns später als veritable Professoren auf unserem Berufsweg begleiteten wie z. B. W. Schlangen, U. von Alemann, R. Meier, E. Forndran, W. von Bredow, M. Th. Greven.

Die ersten Berufsjahre hat Uli als Fachlehrer für Sozialwissenschaften, Politik/Wirtschaft und Geschichte im Raum Köln/Bonn an mehreren Gymnasien unterrichtet. Aufgefallen durch gute Unterrichtspraxis und pädagogische Ideen verschlug es ihn ins Pädagogische Landesinstitut Brandenburg (PLIB) als Pädagogischer Mitarbeiter. Danach wechselte er 1996 zum Landesinstitut für Schule und Weiterbildung nach Soest. Im Rahmen des Studiengangs „Politische Bildung“ – Kooperationsprojekt der Länder Nordrhein-Westfalen und Brandenburg – kreuzten sich wieder unsere Wege. Zum Glück!

Die nächste berufliche Station war das Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZsFL) Aachen mit der Aufgabe als Fach- und Kernseminarleiter. Sein spezielles Interesse galt dabei der Verbesserung der Lehrerbildung mit Hilfe der Videografie. Eine Vielzahl von Publikationen beschäftigte sich u. a. mit den Feldern Lernen für Europa, Interkulturelles Lernen, Weltbilder und Wahrnehmung.

Wenn man in NRW in den 90er Jahren für das Fach Sozialwissenschaften politisch unterwegs war, kam man an der DVPB nicht vorbei! Es war immer nur eine Frage der Zeit, dann wurde nachgefragt, ob man nicht mitarbeiten wollte. Ob Landesvorsitzender, Stellvertreter, Beisitzer oder Delegierter – alle Positionen hat Uli über viele Jahre wahrgenommen. Ein gemeinsames Verständnis von ökonomisch-politischer Bildung spornte uns an. Landesforen

und Bundeskongresse waren die Felder, wo sich – neben dem Kerngeschäft – Politische Bildung zeigte. Das Kerngeschäft war die Etablierung moderner Lehrpläne, Fort- und Weiterbildung der Lehrer und Lehrerinnen, Verhinderung fachfremden Unterrichts, ... Themen, bei denen man den „Löwen“ MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung) zur Jagd tragen musste.



Ulrich Krüger (links) mit Johan Galtung auf dem Landesforum 2011 in Bochum

Foto: Jürgen Jansen

Ein Herzensanliegen war und ist Uli Krüger die Friedens- und Konfliktforschung. Hier gelang es ihm, den Nestor der Friedensforschung Prof. Dr. Johan Galtung als Hauptreferenten für das Landesforum 2011 in Bochum zu gewinnen.

In seinem heutigen „Un“Ruhestand ist er weiterhin federführend im Verein „Ökonomie im Unterricht“ ([www.oekonomie-im-unterricht.de](http://www.oekonomie-im-unterricht.de)) aktiv und verantwortet mit Kuno Rinke die Herausgabe der „Trappen-Texte“ im Wochenschau Verlag wie auch die Planung und Organisation der jährlichen Sommerakademie als Lehrerfortbildung in Bad Honnef.

Privates – über die vielen Jahre haben wir unterschiedlich intensiv die eigene wie familiäre Beziehung gepflegt. Bei jedem Treffen das Gefühl, wir haben uns doch erst gestern getroffen und Lust auf das nächste Mal.

Lieber Uli, vielen Dank und Glück Auf!

Helmut A. Bieber, DVPB NW

## Rezensierte Bücher

Birgül Demirtaş (2023): „Da war doch was!“ – Der Brandanschlag in Solingen 1993	
Birgül Demirtaş (2023): „Da war doch was!“ 68 Trainingskarten zum Umgang mit rassistischer, antisemitischer und extrem rechter Gewalt	
Kuno Rinke.....	61
Michael Lauter (2022): Der schwarze Kaiser. Die Geschichte des Josef Kaiser aus Speyer	
Rosa Fava.....	62
Anna Corsten (2023): Unbequeme Erinnerer. Emigrierte Historiker in der westdeutschen und US-amerikanischen NS- und Holocaust-Forschung, 1945–1998	
Annegret Ehmann .....	64
Brigitte Studer (2021): Reisende der Weltrevolution – Eine Globalgeschichte der Kommunistischen Internationale	
Jochen Fuchs.....	66
Axel Honneth (2023): Der arbeitende Souverän. Eine normative Theorie der Arbeit	
Ludwig Heuwinkel.....	68
M. Pissarek / M. Wieser / J. Koren / V. Kucher / V. Novak-Geiger (Hrsg.) (2022): Projektbezogene Kooperation von Schule und Universität. Synergien, Gelingensbedingungen, Evaluation	
Ulrike Greiner .....	70
Alfred Holzbrecher / Jan Schmolling (Hrsg.) (2023): Fotografie in der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung	
Kuno Rinke.....	72

## Autorinnen und Autoren

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

Dr. Rosa Fava ist freiberufliche Dozentin und Teamerin der Politischen Bildung.

Dr. Ulrike Greiner ist Universitäts-Professorin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg, Erzabt-Klotz-Str.1, 5020 Salzburg, Österreich.

Kontakt: [ulrike.greiner@plus.ac.at](mailto:ulrike.greiner@plus.ac.at)

Dr. Ludwig Heuwinkel ist Studiendirektor und Autor, Bielefeld.

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

Prof. Dr. Dr. Jochen Fuchs ist Jurist und Politikwissenschaftler und als Rechtsprofessor am Fachbereich Soziale Arbeit, Gesundheit und Medien an der Hochschule in Magdeburg tätig. Kontakt: [jochen.fuchs@h2.de](mailto:jochen.fuchs@h2.de)

## „Lasst uns Freunde sein!“ – Bildungsmaterial gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

**Birgül Demirtaş (2023): „Da war doch was!“ – Der Brandanschlag in Solingen 1993. Hintergrundwissen und rassismuskritische Materialien für die pädagogische Praxis**

ISBN:978-3-7799-7448-2 (Print), ISBN: 978-3-7799-7449-9 (E-Book), 237 Seiten, Weinheim: Beltz Juventa, 30,00 Euro (Print), 27,99 Euro (E-Book)

**Birgül Demirtaş (2023): „Da war doch was!“ – 68 Trainingskarten zum Umgang mit rassistischer, antisemitischer und extrem rechter Gewalt**

68 Karten plus 15 Seiten Booklet, GTIN 4019172400217, Weinheim: Beltz Juventa, 50,00 Euro



Was war denn da, in Solingen, 1993? Saime (4 Jahre), Hülya (9) und Hatice Genç (18), Gürsün Ince (27) und Gülistan Öztürk (12) wurden durch den Brandanschlag am 29. Mai in der Unteren Wernerstraße 81 ermordet. Die vier zum Tatzeitpunkt zwischen 16 und 23 Jahre alten Straftäter gehörten der Solinger rechtsextremen Szene an.

Mevlüde Genç hat im Alter von 50 Jahren an diesem Tag zwei Töchter, zwei Enkelkinder und eine Nichte verloren. Sie hat kurz nach dem Anschlag trotz ihres Leids den Satz formuliert „Bırakın arkadaş olalım!“ – „Lasst uns Freunde sein!“.

Die Autorin Birgül Demirtaş hat Betroffene der rassistischen Gewalt, Angehörige der zweiten Generation und weitere Jugendliche und junge Erwachsene aus Solingen in die Entwicklung der Bildungsmaterialien maßgeblich einbezogen. Die Veröffentlichungen bestehen aus einem 237seitigen Buch sowie einem Satz von 68 Karten im A5-Format mit einem 15-seitigen Booklet.

Die Fachkräfte können im Buch zunächst auf 30 Beiträge in den ersten vier Kapiteln zurückgreifen: u. a. zu „rassismuskritischen Ansätzen“, zur „rassismuskritische(n) Kommunikation und Sprache in pädagogischen Settings“ sowie zu „Ursachen, Fakten und Folgen“ des Brandanschlags.

Das anschließende 130-seitige Arbeitsmaterial besteht aus neun Modulen: „Migration und Othering“ sowie „(Un)sichtbare Privilegien im Kontext von Rassismus“ (zwei Module); zum Inhaltsfeld „rassistische und extrem rechte Gewalt“ mit dem Schwerpunkt auf den Anschlag

in Solingen (fünf); „Alltagsrassismus, Kontinuitäten des Rassismus“ sowie „Erinnerungskultur und Solidarität“ (zwei). Zu jedem Modul sind jeweils Arbeitsblätter für die Altersstufen 10–12, 13–15 und 16–18+ Jahre ausgearbeitet, insgesamt 27 Arbeitsblätter für Kinder und Jugendliche. Den Arbeitsblättern ist für jede Altersstufe eine didaktisch-methodische Erläuterung für Fachkräfte und Multiplikator\*innen vorangestellt.

Ein standardisiertes Layout (z.B. durch Farbgestaltung, Abkürzungen und ihre Positionierung, Reihenfolge einzelner Elemente in jedem Modul) ermöglicht den Lesenden eine leichte „Navigation“ durch das Arbeitsmaterial.

Das Kartenset greift neben dem Brandanschlag in Solingen 1993 weitere rassistische, antisemitische und extrem rechte Gewalttaten seit den 1880er Jahren auf wie z. B. Duisburg 1984, Morde des Nationalsozialistischen Untergrunds (NSU) 2000–2007, die Kölner Keupstraße 2004 und Hanau 2020. Die nummerierten Trainingskarten sind fünf Inhaltsfeldern zugeordnet: Begriffe, Grundlagen zu rassistischen Ansätzen, extrem rechte und rassistische/antisemitische Gewalt in Deutschland, Erinnerungsarbeit am Beispiel des Anschlags in Solingen sowie Reflexion zur Erinnerung und zum Umgang mit Gewalttaten. Der didaktisch-methodische Einsatz der Karten wird im Booklet erläutert, das in seiner übersichtlichen Gestaltung dem Buch gleicht. Es werden sechs veränderbare „Anwendungsmethoden“ vor allem für den außerschulischen Einsatz vorgeschlagen und können für die Schule angepasst werden. Die Schrittfolge zur Durchführung wird ausführlich beschrieben und anschließende Reflexionsfragen für das Plenum aufgeführt. Das didaktisch-methodische Gesamtpaket ermöglicht die durchgängige Aktivierung der Teilnehmenden und gibt Raum für Erfahrungsaustausch und kontroverse Diskussion.

Buch und Kartenset sind in ihrer didaktisch-methodischen Anlage auf die Perspektive von Betroffenen und deren Angehörigen sowie auf die Selbstreflexion der Teilnehmenden und der Fachkräfte ausgerichtet. Viele der vorgeschlagenen Impulse sollen Empathie ermöglichen und können oder sollen Emotionen hervorrufen. Viele der Impulse sprechen die Teilnehmenden in „Du-Form“ an und sollen zu Aussagen über eigene Erfahrungen und Gefühle anregen.

Diese Impulse erfordern auch eine Sensibilisierung der Fachkräfte. So sollte Druck auf die Teilnehmenden zur Selbstoffenbarung und zur Abgabe sozial erwünschter Aussagen ausgeschlossen werden. Auch mögliche Retraumatisierungen von Teilnehmenden und angemessene Reaktionen der Fachkräfte darauf sollten ins Auge gefasst werden. Bedeutsam sind deshalb die Triggerwarnungen in den Hinweisen. Zudem wird die Freiwilligkeit von Aussagen zu den eigenen Empfindungen und Erfahrungen hervorgehoben.

## Josef Kaiser zwischen Verfolgung und Selbstbestimmung. Ein gebildertes Lesebuch zur Annäherung an die verdrängte Geschichte der Schwarzen Besatzungskinder nach dem Ersten Weltkrieg

**Michael Lauter (2022): Der schwarze Kaiser. Die Geschichte des Josef Kaiser aus Speyer**

Ubstadt-Weiher: Verlag Regionalkultur, ISBN: 978-3-95505-343-7, 168 Seiten mit Illustrationen, fester Einband Großformat, 24,80 Euro



„Die Geschichte meines Mannes existiert zwar noch in meinem Kopf, sagte die alte Dame, ‚aber wenn ich nicht mehr da bin, dann wird sie vergessen werden. Mein Mann konnte zeitlebens mit niemandem über sein Leben sprechen, weil er sich einfach schämte. Niemand sollte wissen, was die Nationalsozialisten

ihm angetan hatten, aber ich bin heute der Meinung, alle sollten es wissen und heutige Generationen sollten ihre Lehren daraus ziehen!“ (S. 158) Diese Worte Herta Kaiser-Grimms, Witwe des Schwarzen Deutschen Josef Kaiser, motivierten den Autor und Grafiker Michael Lauter zu seiner Liebesroman und Geschichtsbuch vereinigenden Biografie.

### Schwarze Rheinländer\*innen

Josef Kaiser wurde im September 1921 in Speyer geboren. Sein Vater war der französische Offizier René José de Capelas aus Madagaskar, einer von 3.000 Besatzungssoldaten im Ort. Er konnte der Mutter, Maria Kaiser, nach Verlegung der Truppen nichts als ein Foto hinterlassen. Maria Kaiser war Hilfsarbeiterin und bekam ein Jahr später ein weiteres Kind von einem Besatzungssoldaten, Susanne, der Vater war aus Marokko. So wuchsen die zwei Kinder gemeinsam auf, hatten als Mädchen und Junge aber sehr unterschiedliche Lebensgeschichten. Josef Kaiser konnte dank seiner Sportlichkeit schon als Kind in einem Zirkus arbeiten und die Familie unterstützen. Nach einem Unfall 1933 aber und angesichts der nationalsozialistischen Sterilisationspolitik versuchte er, auf einem Schiff nach Belgien zu flüchten. Die Flucht misslang genauso wie andere Versuche, den Behörden zu entkommen, und Josef Kaiser wurde wie seine Schwester 1937 sterilisiert.

Josef Kaiser gehörte zu den damals so genannten „Rheinlandbastarden“ oder „Marokkanermischlingen“, eine pauschale rassenideologische alltagssprachliche Bezeichnung unabhängig von der tatsächlichen Herkunft der Väter. Stärker noch als die Nachkommen Schwarzer

Soldaten nach dem Zweiten Weltkrieg wuchsen die Kinder der Schwarzen französischen Besatzungssoldaten unter vielen Stigmatisierungen auf, oft in Kinderheimen. Die Besatzung der linksrheinischen Gebiete durch Frankreich wurde als Erniedrigung erlebt und in einer rassistischen Kampagne als „Schwarze Schmach“ inszeniert; Schwarze Kinder galten als der augenfällige Beweis, dass die weiße und europäische deutsche Nation zugrunde gerichtet werde. Die Behörden und andere Funktionsträger begannen sofort damit, die Möglichkeit einer Sterilisation auf legalen oder illegalem Weg zu diskutieren, und ab 1923 wurden die etwa 400 Kinder systematisch erfasst. 1927 war die Einschätzung noch, dass eine zwangsweise Sterilisation nicht geboten sei, da es sich angesichts der Mütter um Deutsche handele.

### Sterilisation im Nationalsozialismus

Im Nationalsozialismus änderte sich das sofort: Bereits im April 1933 wurden die Kinder durch das Innenministerium und unter Mithilfe der Caritas nochmals zentral registriert, wobei auch versucht wurde, Schwarze Kinder weißer Mütter im gesamten Reich vollständig zu erfassen. Bürgermeister und andere lokale Stellen gaben die angeforderten Informationen nach oben weiter. 1935 wurde im „Sachverständigenbeirat für Bevölkerungs- und Rassefragen“ beraten, ob man die Kinder und Jugendlichen in afrikanische Länder deportieren oder im Rahmen des „Gesetzes zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ sterilisieren sollte. Beides wurde vor allem wegen der Sorge um die außenpolitische Wirkung einer solchen rassistischen Maßnahme nicht umgesetzt.

Stattdessen wurde die Sterilisation ohne gesetzliche Regelung, aber auf Grundlage eines Führerbefehls vom April und Mai in einer von der Gestapo geleiteten Aktion 1937 geheim durchgeführt. Die Gestapo war verantwortlich, weil im Nationalsozialismus „Rasse“ als politische Größe gesehen wurde und entsprechend „Mischlinge“ als politischer Feind im Inneren galten. Die Kinder und Jugendlichen bzw. ihre Sorgeberechtigten erhielten eine Vorladung in bestimmte Kliniken. Die Amtsvormünder oder Mütter wurden zur Einwilligung in die Sterilisation gezwungen, teilweise unter Androhung von Konzentrationslagerhaft. Nachweisbar wurden 436 Minderjährige auf diese Art unfruchtbar gemacht.

### Zermürender Kampf um Entschädigung und lebenslange Demütigung

Zwar wurden einige der durchführenden Ärzte nach Kriegsende angeklagt, aber freigesprochen. Die sterilisier-

ten Menschen erhielten in der Regel keine Entschädigung und wurden nicht offiziell als Opfer des Nationalsozialismus anerkannt. Nur in wenigen Ausnahmen gelang es den Opfern, wie im Falle Josef Kaisers dank des unermüdeten Einsatzes seiner Ehefrau und nach vielen physischen und psychischen Untersuchungen, geringfügige Entschädigungsleistungen zu erhalten.

Seine Frau, die sechs Jahre jüngere Herta Grimm, hatte Josef Kaiser 1943 kennengelernt, als er sich mit Gelegenheitsjobs über Wasser hielt. Die nationalsozialistische Politik gegenüber den unterschiedlichen Gruppen Schwarzer Deutscher war widersprüchlich (vgl. dazu Fava, Schwarze im Nationalsozialismus – ein Thema für den Unterricht, in: Politisches Lernen 1-2/2007, S. 25–34); sie wurden aus allen Lebensbereichen herausgedrängt, ohne dass aber eine systematische Mordpolitik betrieben wurde. Josef Kaiser verbrachte als Freiwilliger in der Organisation Todt, ein quasimilitärisches Bauunternehmen, fast zwei Jahre in Finnland und kurze Zeit in britischer Kriegsgefangenschaft. Nach dem Krieg mussten die Eheleute weiter lange in Armut leben, auch weil Josef Kaiser keine Ausbildung machen dürfen und nur schlecht bezahlte, schwerste körperliche Arbeiten annehmen konnte, bis er in einem Eisenlager bessere Bedingungen vorfand und sich schließlich frühverrenten ließ. Gleichzeitig hatte Kaiser das Angebot, als Chauffeur des Direktors der Landesrentenversicherung zu arbeiten, abgelehnt, weil er sich dabei als „Sarotti-Mohr“ gefühlt hätte.

Die Aussicht auf und die tatsächliche Kinderlosigkeit bis hin zum Fehlen eigener Enkel\*innen belasten Herta Kaiser-Grimm bis heute und bewirkten bei Josef Kaiser die eingangs genannten Scham- und teilweise auch Schuldgefühle gegenüber seiner Partnerin. Die massiven lebenslangen Rassismuserfahrungen, die biografischen Schädigungen durch die nationalsozialistische Ausgrenzungspolitik und vor allem, so die Deutung seiner Witwe und des Biografen, die Sterilisation haben Kaiser tief in seiner Würde als Mensch und als Mann verletzt. Sie haben ihn nicht brechen können, aber zu Depressionen und körperlichen Beschwerden geführt, bis Josef Kaiser 1991 mit 70 Jahren starb.

### **Inhaltliche und methodische Möglichkeiten im Unterricht**

Die Biografie Josef Kaisers schafft Zugänge zu unterschiedlichen historischen und politischen Themenfeldern. Allein die lange Lebensgeschichte und deren Kontextualisierung vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zu Bezugnahmen auf aktuell steigenden Rassismus macht Zeitgeschichte erfahrbar. Die Fokussierung auf die Sterilisation des Schwarzen Jungen und deren Folgen bringt, so die Intention Lauters und Kaiser-Grimms, die Menschenverachtung des Nationalsozialismus auf den Punkt. Gleichzeitig öffnet der Blick auf die im öffentlichen Bewusstsein kaum vorhandene kleine und – eben durch die Sterilisation – verdrängte und vernichtete Schwarze deutsche Bevölkerung der Weimarer Zeit neue Perspektiven, während vielfältige Zugänge zum

Verständnis des Nationalsozialismus und seiner unmittelbaren Folgen geöffnet werden. Nicht zuletzt zeigt sich die Bedeutung von Regionalgeschichte, „Geschichte von unten“ und anschaulich geschilderter Alltagsgeschichte.

Michael Lauters bildete und leicht leserliche Biografie des Schwarzen Deutschen Josef Kaiser eignet sich nicht nur als inhaltlicher Zugang zur Geschichte, sondern auch aus fachdidaktischen Gründen: Der Autor legt ausführlich dar, was ihn motivierte und wie er vorgegangen ist, um eine historische Biografie und ihre Hintergründe zu rekonstruieren und dabei durch sorgfältiges Nachprüfen fundiert Sachwissen zu vermitteln. Bei Recherchen für ein Projekt stieß Lauter zufällig auf ein Foto des verstorbenen Ehemannes der über 90-jährigen Herta Kaiser-Grimm und war an der außergewöhnlichen Geschichte interessiert. Lauter berichtet, dass er Interviews mit „der alten Dame“ führte, Fotografien, Artikel, Dokumente und andere Zeugnisse recherchierte, daraus eine Abfolge von Ereignissen entwarf und durch die Hilfe anderer Personen sowie verschiedener Einrichtungen zu einer Lebensgeschichte verdichtete. Er verwarf den Gedanken, eine reine Dokumentation zu verfassen, sondern wollte in Form einer Erzählung und in Verbindung mit fiktiven Elementen für ein breiteres Publikum einen emotionalen Zugang schaffen. Gleichzeitig werden alle wichtigen Hintergründe aus der Weimarer- und der Nazi-Zeit, der frühen und späteren Bundesrepublik, die das Leben Josef Kaisers und seiner Frau bestimmten, sorgfältig erläutert und teilweise in Endnoten mit Belegen versehen.<sup>1</sup>

So lässt sich mit dem Buch gut auch mit jüngeren Schüler\*innen der Prozess historischen Arbeitens, die interessengeleitete und interpretierende Rekonstruktion von Vergangenheitsfragmenten zur (Lebens-)Geschichte nachvollziehen und Medienkompetenz stärken. In Zeiten von Social Media, Fake News, historisch argumentierenden Verschwörungserzählungen und damit begründeten politischen Haltungen und Positionierungen wird Kompetenzorientierung umso wichtiger. Die grundlegenden Fragen von Quellenprüfung sowie danach, was überhaupt gesichertes (historisches) Wissen sein kann, treten im Alltag bei jedem Blick auf die medialen Welten im Smartphone in den Vordergrund. Es sind auch und insbesondere die meist farbigen Illustrationen, die sich einfach medienkritisch betrachten lassen: Hat der Autor sich die Situation ausgedacht, gibt es ein Foto dazu, ...? So werden Fertigkeiten vermittelt, die für die Auseinandersetzung mit den ungleich komplexeren Bild- und Videoformaten, mit denen Jugendliche und Kinder heute interagieren, eine Basis bilden können.

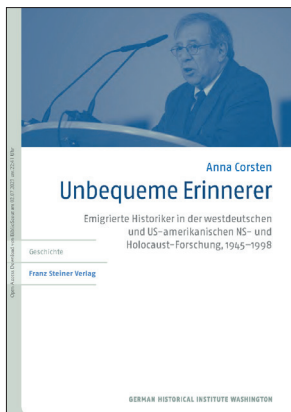
*Rosa Fava, Berlin*

<sup>1</sup> Ein Gespräch mit Michael Lauter und Herta Kaiser-Grimm vom Januar 2023 lässt sich auf YouTube anschauen (<https://www.youtube.com/watch?v=1-jG3KQTD3E>; 10.1.2024).

## Von der Notwendigkeit, nationale Narrative immer wieder kritisch zu hinterfragen

### Anna Corsten (2023): *Unbequeme Erinnerer. Emigrierte Historiker in der westdeutschen und US-amerikanischen NS- und Holocaust-Forschung, 1945–1998*

Stuttgart: Franz Steiner Verlag, ISBN 978-3-13196-4 (Print) -8 (E-Book), 423 Seiten, 72,00 Euro (Print), 0,00 Euro (E-Book)



Man sollte meinen, der westdeutschen Geschichtswissenschaft sei es nach 1945 ein besonderes Anliegen gewesen, über die Verbrechen der nationalsozialistischen Terrorherrschaft und besonders den Völkermord an den europäischen Juden zu forschen und zu publizieren. Rückblickend ergibt sich ein anderes Bild. Als „Unbequeme Erinnerer“ galten aus

Deutschland und Österreich emigrierte deutschsprachige, überwiegend jüdische Historiker, Politologen, Kultur- und Sozialhistoriker. Nach Jahrzehnten des Verdrängens ihrer Arbeiten zählen diese Männer bis heute zu den klassischen Chronisten dieser Epoche. Wie haben sie nach 1945 über deutsche Geschichte geschrieben, sie gedeutet, wie wurden sie von „Außenseitern zu Pionieren“ der Holocaustforschung? Davon handelt die vorliegende Untersuchung.

Aufbauend auf ihrer 2020 an der Universität Leipzig angenommenen Dissertation beschreibt die Autorin, Mitarbeiterin am Institut für Zeitgeschichte der Friedrich-Schiller-Universität Jena, vergleichend und exemplarisch Biografien von ausgewählten Historikern der ersten und zweiten Generation. Untersucht wird, inwiefern sie die Forschungen über Nationalsozialismus und Holocaust in der Zeitspanne von 1945 bis 1998 prägten, welche Narrative und Deutungen sie mitbrachten, mit welchen Methoden und Quellen sie arbeiteten und welche Resonanz sie in den USA und Westdeutschland erfuhren. Die Bedeutung des transatlantischen Austauschs für die Erforschung von Nationalsozialismus und Holocaust wurde bislang nicht systematisch untersucht. Mit dieser Studie wird somit eine wichtige Forschungslücke geschlossen. Sie basiert auf umfangreicher Quellen- und Fachliteratur, biografischen Interviews, auto- und kollektiv-biografischen sowie privaten Briefwechseln und Memoiren.

Zur *ersten Generation* der Emigranten zählt Anna Corsten zwischen 1895 und 1917 geborene, die noch ihre Ausbildung in Deutschland absolviert hatten, und deren Emigration über England in die USA verlief: George F. W.

Hallgarten (1901–1975), Hajo Holborn (1902–1969), Adolf Leschnitzer (1899–1980) und Hans Rosenberg (1904–1988). Zur *zweiten Generation* gehören zwischen 1918 und 1935 geborene, die als junge Erwachsene, Jugendliche oder Kinder in die USA kamen: Henry Friedlander (1930–2012), Raul Hilberg (1926–2007), Georg Iggers (1926–2017), George L. Mosse (1918–1999), Fritz Stern (1926–2016), Herbert A. Strauss (1918–2005) und Gerhard Weinberg (1928), der als Emeritus hochbetagt noch in Chapel Hill, North Carolina lebt.

Beide Generationen hatten in den USA studiert und dort ihren Lebensmittelpunkt gefunden. Alle hatten schmerzvolle Erfahrungen mit Antisemitismus und Verlust von Familienangehörigen gemacht. Ihre Einstellungen zu ihrem Herkunftsland waren und blieben ambivalent. Eine Rückkehr nach Deutschland erwog keiner, auch wenn es nach 1945 wieder zu Kontakten, Teilnahme an Konferenzen und Lehraufträgen an Universitäten in Westdeutschland kam. Zum Beispiel Leschnitzer, geboren in Posen, verbrachte seine Kindheit in Berlin, reiste ab 1952 regelmäßig nach Berlin und lehrte als Honorarprofessor an der Freien Universität Jüdische Geschichte und Kultur. Strauss wurde 1982 an die Technische Universität Berlin als Gründer des Instituts für Antisemitismus berufen, das er bis 1990 leitete. Nicht Holocaustgeschichte, sondern Antisemitismus und Emigrationsforschung waren seine wissenschaftlichen Schwerpunkte.

Im Fokus der Autorin stehen die „Erinnerer“ der zweiten Generation. Sie entkamen nach 1933 bzw. nach 1945 als junge Erwachsene, Jugendliche oder Kind der Verfolgung in die USA. Zum Beispiel entging Strauss der Deportation versteckt in Berlin, danach floh er über die Schweiz in die USA. Friedlander, hatte als Kind das Ghetto Łódź, Auschwitz und mehrere Lager überlebt, bevor er 1947 ohne Eltern in die USA kam.

*Weinberg*, ab 1956 Koordinator der Mikroverfilmung von den USA beschlagnahmten NS-Aktenbeständen in Alexandria / Virginia, vor deren Rückgabe an das Bundesarchiv, fand damit auch seine Themen: Diplomatiegeschichte, NS-Außenpolitik und Zweiter Weltkrieg. Obwohl Weinberg am wissenschaftlichen Austausch mit Westdeutschland interessiert war, erhielten seine Arbeiten dort kaum breite Aufmerksamkeit, während Kollegen in den USA seinen globalgeschichtlichen Ansatz begrüßten. Immerhin erschien sein opus magnum „Eine Welt in Waffen. Die globale Geschichte des Zweiten Weltkriegs“ 1995 bei der Deutschen Verlagsanstalt in deutscher Übersetzung.

*Hilberg* reichte sein Hauptwerk „Die Vernichtung der europäischen Juden“ 1955 als Doktorarbeit ein. Er begriff die Verfolgung und Ermordung der Juden als einen arbeitsteiligen bürokratischen Prozess, doch er fand keinen Verleger. Ablehnung erfuhr Hilberg vor allem, weil er

sich auf deutsche Dokumente der Täter stützte und nicht auf jüdische Widerstands- und Opferberichte. Die Begriffe Holocaust und Shoah hielt er für Modebegriffe und mied sie (vgl. S. 320). Erst spät in den 1990er Jahren wurde sein Werk durch die Taschenbuchausgabe in der Schwarzen Reihe des Fischer Verlags in Deutschland bekannt und fand Anerkennung. Eine Einladung zur Eröffnung der Gedenk- und Bildungsstätte Haus der Wannsee-Konferenz 1992 nahm Hilberg gerne an. Seine Forschungen über NS-Verwaltungshandeln wurden und werden noch öffentlich Bedienteten in Fortbildungsseminaren vermittelt in Kooperation mit der Gewerkschaft ÖTV, jetzt ver.di.

Friedlander erhielt 1975 eine Professur in New York am Brooklyn College für Jüdische Studien, bot aber dort auch Kurse zum Holocaust und über Konzentrationslager an. Intensiv setzte er sich mit der „verschleiern“ Sprache der Schreibtischtäter auseinander und sah, ähnlich wie Raul Hilberg, dass Bürokraten den Holocaust in Gang gesetzt und arbeitsteilig durchgeführt hatten. Seit den 1980er Jahren kam er über die Auseinandersetzung mit NS-Prozessen zu einem Gesamtbild der NS-Vernichtungspolitik. Unter dem Titel „Der Weg zum NS-Genozid – Von der Euthanasie zur Endlösung“ erschien 1997 seine grundlegende Studie auf Deutsch. Seine These, dass der NS-Genozid gegen Juden, Sinti und Roma sowie geistig und körperlich Behinderte gerichtet war, weil deren Erbgut angeblich den Genpool des deutschen Volkes verschlechterte, wird bis heute in Teilen der Holocaustforschung nicht akzeptiert.

Hilberg, Friedlander und Weinberg werden in Corstens Studie am ausführlichsten gewürdigt. Die drei verbanden gemeinsame demokratische und ethische Grundsätze. Mit ihren Forschungen erschlossen sie neue thematische und interpretatorische Perspektiven, über die sie sich kollegial austauschten.

### Wie erklärt sich das Jahr 1998 als Zäsur für den untersuchten Zeitraum?

Die zeithistorische Forschung in Deutschland setzte sich – dies belegt die Studie von Anna Corsten – erst Ende der 1980er Jahre mit den Biografien ihrer Historiker und deren Rolle während des NS auseinander, mied jedoch den Holocaust. Der Historikertag 1998 in Frankfurt/M. markierte die geschichts- und gesellschaftspolitische Wende sowie die überfällige Rezeption der aus dem geschichtswissenschaftlichen Diskurs als „unangenehme“ Kritiker und Konkurrenten ausgeschlossenen Emigranten. Damals hinterfragte erstmals eine jüngere deutsche Historikergeneration die Rolle ihrer Doktorväter im NS unter dem Aspekt des Zusammenhangs von Biografie und Forschung, inwiefern diese mit ihren Arbeiten über „Volkstums- und Ostforschung“ eigene Mitverantwortung an der NS-Ideologie und antisemitische Einstellungen verdrängt und zur Nichtbeachtung der in den USA Lehrenden und Forschenden wesentlich beigetragen hatten. Die ältere Historikergeneration war den Emigrierten mit doppeltem Ressentiment begegnet. Sie unterstellten ihnen als Juden und Betroffene emotionale Befangenheit und fehlende Objektivität. Wegen „langjährige[r] Entfremdung

vom deutschen Boden“, so 1948 wörtlich Gerhard Ritter (1888–1967), sei es abzulehnen, sich „von Fremden über“ die „eigene Geschichte“ belehren zu lassen (zit. in Corsten, S. 70). Besonders unrühmlich verhielten sich das Institut für Zeitgeschichte in München und die Historische Zeitschrift: man ignorierte sie oder beließ es bei wenigen missgünstigen Besprechungen (vgl. S. 336). Erst 2003 erschien die Arbeit von Nikolaus Berg „Der Holocaust und die westdeutschen Historiker“. Er kam zu dem Ergebnis, dass die historischen Arbeiten der Nachkriegsjahrzehnte der Entlastung der Deutschen dienten.

Den Anstoß zur öffentlichen Auseinandersetzung mit dem Holocaust in Westdeutschland gaben 1979 der US-Film „Holocaust“ und die beginnenden Planungen für den Aufbau des Holocaust Museums in Washington, das 1993 eröffnet wurde. Die Bitburg-Affäre 1985 (der umstrittene Besuch Helmut Kohls mit US-Präsident Ronald Reagan) und der Historikerstreit 1986 waren in den 1980er Jahren weitere wichtige politische Debatten im Kampf um die Deutungshoheit, die die restaurierte konservative Historikerschaft für sich beanspruchte. Unterstützt wurde sie ab 1982 von Helmut Kohl und der CDU. Er befürchtete, dass die deutsche Geschichte auf den Holocaust reduziert würde. Mit konservativen Emissären zu jüdischen Organisationen in den USA versuchte er, Einfluss auf das Geschichtsbild der Amerikaner zu nehmen, u. a. durch die Forderung von Mitsprache beim Aufbau des US-Holocaust Museums in Washington.

Auch in den USA setzte die systematische Beschäftigung mit dem Holocaust in der Geschichtswissenschaft erst Ende der 1980er Jahre mit einer Konferenz des Deutschen Historischen Instituts Washington ein. Erinnerung an den Holocaust galt in den USA als eine primär innerjüdische Angelegenheit bis zum Nahostkrieg 1973 (Jom Kippur) und die Gefährdung der Existenz Israels. Jüdische Organisationen in den USA folgerten daraus, dass die Erinnerung nicht länger im kulturellen Ghetto gepflegt, sondern ebenso ein Anliegen der allgemeinen Öffentlichkeit werden müsse. Sie förderten Ausstellungen, Bildungsprogramme sowie 1978 die Fernsehserie Holocaust und trugen so schrittweise zur Etablierung des Holocaust im Bewusstsein der amerikanischen Öffentlichkeit bei.

Beeindruckend ist, wie es der Autorin gelungen ist, ihre umfangreichen Archivrecherchen, Interviews und Quellenstudien zu einem eindrucksvollen Narrativ zu verarbeiten. Allein der Anhang mit Literatur-, Tabellen-, Abbildungs- und Quellenverzeichnis umfasst 80 Seiten. Studierende sollten sich mit den Werken und der Zeit dieser „Erinnerer“ beschäftigen, gerade jetzt, wo virulenter Antisemitismus wieder salonfähig geworden ist und es weltweit besonders an den Universitäten zu heftigen Auseinandersetzungen und aggressiven Angriffen auf jüdische Studierende kommt. Anna Corstens Darstellung liest sich verständlich und spannend. Die Studie wurde mit dem Franz Steiner Preis für Transatlantische Geschichte ausgezeichnet. Vom German Historical Institut Washington wird die englischsprachige Ausgabe demnächst publiziert.

*Annegret Ehmman, Berlin*

## Ein Gespenst geht um in der Welt – nicht nur in Europa wie anno 1848

### Brigitte Studer (2021): *Reisende der Weltrevolution* – Eine Globalgeschichte der Kommunistischen Internationale

2. Aufl., Berlin: Suhrkamp, ISBN 978-3-518-29929-6, 618 Seiten, 30,00 Euro



Die Autorin Brigitte Studer, bis zu ihrer Emeritierung Inhaberin des Lehrstuhls für Schweizer und Neueste Allgemeine Geschichte an der Berner Universität, publizierte bei Suhrkamp 2020, dem Jahr, in welchem auch die Festschrift zu ihrem 65. Geburtstag mit dem Titel „Ausgeschlossen einflussreich – Handlungsspielräume an den Rändern etablierter Macht-

strukturen“ erschienen ist, ein Buch zur Geschichte der Komintern unter dem Titel „Reisende der Weltrevolution“, welches derart erfolgreich war, dass bereits im Folgejahr eine 2. Auflage notwendig wurde.

Das war ein Überraschungscoup. Ein Thema weit jenseits des Mainstreams<sup>1</sup> und eine Autorin, die bisher bis auf wenige Ausnahmen<sup>2</sup> nur zu „Frauenfragen“ publizierte.

Im Vorwort löst Studer das „Rätsel“ auf: Aus ihrem „Interesse für Frauengeschichte“ (S. 9) heraus hatte sie sich „einst“ dazu entschlossen, sich in ihrer Lizentiatsarbeit mit Rosa Grimm zu beschäftigen, die nicht nur die KP der Schweiz mitbegründet hatte, sondern auch Anfang der 1930er Jahre Kominternangestellte gewesen war. Diesem Umstand und der Auffassung, dass es der Kominterngeschichtsschreibung an einer „transnationalen und akteurszentrierten Perspektive“ (S. 9) mangle, ist das Buch zu verdanken.

Die Geschichte der Komintern – dem „wohl historischen einmaligen politischen Experiment<s>, nach rationalen Methoden, auf der Basis einer durchdachten und differen-

zierten Organisation eine Revolution auf globaler Ebene zu planen, materiell vorzubereiten und durchzuführen“ (S. 13) – nicht primär auf der Basis von Beschlüssen von Kongressen, Direktiven und Organisationsentscheidungen zu schreiben<sup>3</sup>, sondern die Protagonisten dieses Experiments in den Fokus zu rücken, ist ein Novum. Dem ist – zusammen mit dem offensichtlichen Fleiß<sup>4</sup> der Autorin – der Erfolg dieses gut lesbaren und gehaltvollen Werks geschuldet.

Die Leserinnen und Leser folgen quasi den Spuren von gut 20 Reisenden<sup>5</sup> der Weltrevolution von 1919 bis zum Ende der dreißiger Jahre des 20. Jahrhunderts – die letzten Jahre der 1943 von der Kominform (Kommunistisches Informationsbüro) abgelösten Komintern werden eher stiefmütterlich behandelt – von Moskau über Baku, Taschkent, Berlin, Paris, Brüssel, Guangzhou, Wuhan, Shanghai, Paris, Basel, Zürich, Barcelona, Madrid, Albacete bis nach Valencia, mithin von Brennpunkt zu Brennpunkt revolutionärer Arbeit – bzw. von Fluchtpunkt zu Fluchtpunkt nach gescheiterten Einsätzen. Studer begründet ihren Verzicht auf einen systematischen Überblick – also auf eine lückenlose Globalgeschichte – zugunsten einer Konzentration auf die deutsche, die chinesische und die spanische Revolution damit, dass dadurch die „wichtigsten globalen Internationalisierungsmomente der Geschichte der Komintern“ (S. 35 f.) ausgewählt wurden.

Ihre akteurszentrierte Perspektive gibt der Autorin dabei die Möglichkeit, auch quasi anekdotische Momente zu präsentieren. Sie macht dadurch die Lektüre auch für jene Leser attraktiv, die weniger an Kämpfen um die richtige ideologische Linie interessiert sind denn an den konkreten Lebensumständen und Lebensstilen der Emissäre der Komintern. Schilderungen von Erlebnissen derselben auf ihren Reiserouten durch nicht selten aus europäischer

3 Als nur eingeschränkt tauglich wird diese Methode bspw. auch von Klaus Meschkat eingestuft. Vgl. Meschkat (2007): Die Komintern in Lateinamerika – Biographien als Schlüssel zum Verständnis einer Weltorganisation, in: Biographisches Handbuch zur Geschichte der kommunistischen Internationale – Ein deutsch-russisches Forschungsprojekt, Berlin, S. 111–128.

4 Hierfür spricht, dass das Quellen- und Literaturverzeichnis nebst Personen-, Organisationen- und Periodikaregister fast 10 Prozent des gut 600 Seiten umfassenden Werks in Anspruch nimmt. Vgl. die Ausführungen der Autorin zu ihren Quellen (S. 49 ff.).

5 Von den mindestens 30.000 Menschen, die zwischen 1919 und 1943 mal kürzer, mal länger in den unterschiedlichsten Funktionen für die Komintern gearbeitet haben, werden von Studer rund 320 namentlich erwähnt, hauptsächlich konzentriert sie sich auf eine etwa zwei Dutzend Personen umfassende Gruppe (S. 30), zu der einige wenige zählen, die wie Willi Münzenberg, Margarete Buber-Neumann, Heinz Neumann, Ruth Werner oder Tina Modotti in der BRD auch außerhalb von Fachkreisen nicht gänzlich unbekannt sind.

1 Gibt man „Komintern“ in die Suchfunktion des Katalogs der DNB (vgl. <https://portal.dnb.de/opac.htm>) ein, so werden immerhin über 500 Treffer angezeigt. Bis auf wenige Ausnahmen sind dies aber Quelleneditionen im Anschluss an die Öffnung der Moskauer Archive bzw. neugeschaffene Online-Ressourcen wie z.B. die der Komintern-Zeitschrift „Der Bolschewik“.

2 So etwa: Instrumentalisierte Solidarität. Die Rolle der Schweizer Kommunistischen Partei im Spanienapparat der Komintern 1936-1939, in: The International Newsletter of Historical Studies on Comintern, Communism and Stalinism IV/V, 1997/98, Nr. 9–13, S. 151–163.

Perspektive exotisch erscheinenden Weltgegenden dürften mitunter eine ähnliche Faszination ausüben wie jene Romane eines kleinen Mannes aus Radebeul.

Ein Verdienst von Studer ist ferner, dass sie Berichte über inzwischen meist vergessene avantgardistische Experimente und Ereignisse in den ersten Jahren nach der Großen Oktoberrevolution wiedergibt. Verwiesen sei hier beispielsweise auf die Persimfans (**Perviy Simfonicheskiy Ansambl'** bez Dirizhyora) – also Symphonieorchester, die im Namen der Demokratie Dirigenten für verzichtbar erklärt hatten (S. 80 f.), – auf nackt beim Kreml in der Moskva badende Einheimische (S. 81) und auf einen Zarenthron, der nicht in einem Museum entsorgt worden war, sondern als Garderobenständer eine neue Verwendung gefunden hatte (S. 82).

Dies gilt auch für die Schilderung von Problemen und Strategien der pragmatischen Problemlösungen in den frühen Jahren. So sprang beispielsweise beim 2. Weltkongress 1920 in Ermanglung anwesender „Neger“<sup>6</sup>, deren Befreiung man sich ja auf die Fahnen geschrieben hatte, der anwesende John Reed<sup>7</sup> als Vertreter der KP der USA im EKKI (Exekutivkomitee der Kommunistischen Internationale) für diese in die Bresche und nutzte diese Gelegenheit, den Rassismus als eine spezielle Form der Klassenunterdrückung zu brandmarken (S. 102).

Beim Kongress der Völker des Ostens in Baku trat dann die Schwierigkeit auf, dass sich zu bestimmten Stunden der Saal nahezu schlagartig leerte. Die Erklärung hierfür war, dass nicht wenige muslimische Delegierte sich selbst durch die revolutionärsten Reden nicht davon abbringen ließen, die ihnen vorgeschriebene Gebetszeiten einzuhalten (S. 122).

Nicht weniger interessant ist die Darstellung von Vorlesungen an der Universität der Erwerbstätigen des Ostens durch die (britische) Ehefrau des Inders M. N. Roy (Mitbegründer nicht nur der indischen, sondern auch der mexikanischen KP), die sich darin erschöpften, dass sie das damals brandneue Buch „Revolutions From 1789 To 1906“ von Raymond W. Postgate<sup>8</sup> kapitelweise vortrug (S. 128). Auch die Probleme, die sich für den altgedienten, an ein konspiratives Leben gewöhnten Revolutionär Jakob Reich alias Genosse Thomas<sup>9</sup> (S. 143 ff.) daraus

ergaben, dass es nach und nach erforderlich wurde, ausführliche Berichte zu schreiben, selbst Dienstreisekosten akribisch abzurechnen (S. 179 f.) oder u. U. gar bei der Reichsversicherungsanstalt für Angestellte Beiträge abzuführen (S. 188 f.), werden von anderen Autorinnen und Autoren wohl kaum adäquat gewürdigt, wenn denn überhaupt erwähnt.

Bei der Auswahl der von Studer für mitteilungswert gehaltenen Thematiken aus dem ihr zur Verfügung stehenden Fundus sind ihre Wurzeln in der Frauenforschung nicht zu übersehen. In Anbetracht dessen, dass weniger als 1/6 der bei der Komintern tätigen Personen Frauen waren, die zudem in der Mehrzahl in untergeordneten Positionen tätig waren, werden von ihr die Aktivitäten von Frauen in eher überdurchschnittlichem Umfang berücksichtigt. Bemühungen der Komintern um die Emanzipation der Frau werden regelmäßig ausführlich dargestellt und gewürdigt. Dies gilt beispielsweise für die paritätische Besetzung des Vorsitzes des Kongress der Völker des Ostens in Baku (S. 122), für die ausführliche Schilderung der Aktivitäten von Ursula Kuczynski / Ruth Werner / Sonja (insb. S. 376 ff. und 551 f.) und die Berücksichtigung der Diskussionen um eine „revolutionäre“ oder aber zumindest antibürgerliche (Sexual-)Moral einschließlich von Beispielen des Auslebens derselben (S. 215 ff.) sowie der Frage der „Kameradschaftsehe“ (S. 217).

Insgesamt ist der Autorin für ihr Werk ein großes Lob auszusprechen – auf die Problematik, dass diese „Globalgeschichte“ auf den Schultern nur relativ weniger Personen ruht und deren Auswahl nicht auf der Basis von für empirische Studien erforderlichen repräsentativen Stichproben erfolgt ist, braucht Studer nicht hingewiesen zu werden – dies hat sie selber offen thematisiert (S. 30).

*Jochen Fuchs, Magdeburg*

6 Erst nach dem 6. Weltkongress und der Gründung der Antiimperialistischen Liga 1927 kam die Forderung auf, dem Rassismus durch die Gründung einer „Negerrepublik in Amerika“ und einer unabhängigen „Republik für die Schwarzen“ in Südafrika zu begegnen (S. 291). Das in Hamburg 1930 gegründete „Negerbüro“ ist im Zusammenhang mit der Mitte 1930 ebenfalls in die Hansestadt einberufenen „I. Internationale Konferenz der Negerarbeiter der Liga gegen den Imperialismus“ zu sehen.

7 Autor des 1919 erschienenen Buches „Ten Days That Shock The World“.

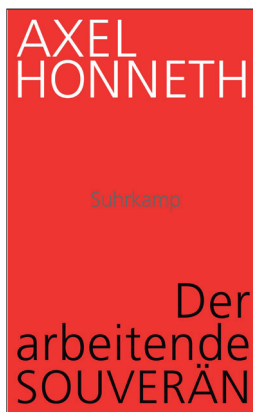
8 Britischer Linker und in jungen Jahren Kriegsdienstverweigerer, der nach dem Zweiten Weltkrieg versuchte, die Qualität der englischen Küche zu verbessern.

9 Genosse Thomas war seit 1921 darauf spezialisiert, Millionenbeträge zum Zwecke der Finanzierung revolutionärer Aktivitäten klandestän zu verteilen. Ein detaillierter Dienstreisekostenverwendungsnachweis dürfte für ihn durchaus gewöhnungsbedürftig gewesen sein.

## Die Bedeutung der Arbeit für die politische Willensbildung

### Axel Honneth (2023): Der arbeitende Souverän. Eine normative Theorie der Arbeit

Frankfurt/M.: Suhrkamp, ISBN 978-3518587973,  
400 Seiten, 30,00 Euro



Laut Axel Honneth gilt eine gute und partizipatorische Organisation der gesellschaftlichen Arbeit ebenso wie das allgemeine Wahlrecht und eine engagierte politische Öffentlichkeit als eine unabdingbare Voraussetzung für die demokratische Willensbildung. Honneth, der bereits 1992 in seiner Veröffentlichung „Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte“ die Bedeutung der

individuellen und sozialen Anerkennung für das gesellschaftliche Zusammenleben hervorgehoben hat, ist sich bewusst, dass die Analyse der gesellschaftlichen Bedeutung von Arbeit gegenwärtig nicht im Fokus des öffentlichen Interesses steht. Diese Diskussion sei jedoch notwendig, da der demokratische Staat, neben der Schulpolitik, nur „durch die Gestaltung der Arbeitsbedingungen darauf einwirken [können], ob ihm zuträglich, das heißt kooperative oder ihm zuwiderlaufend, das heißt egozentrische Verhaltensmuster innerhalb seiner Grenzen die Oberhand gewinnen“ (S. 10).

Im ersten Teil seiner Veröffentlichung analysiert Honneth drei politische Traditionen, welche die im Kapitalismus bestehenden Arbeitsverhältnisse als moralisch bedenklich beurteilen und deshalb eine völlige Umstrukturierung der Arbeitswelt fordern. Der Autor fasst diese drei Paradigmen unter den Stichworten „Entfremdung“, „Autonomie“ und „Demokratie“ zusammen. Besondere Bedeutung misst er dabei dem demokratischen Paradigma zu, das den Fokus auf Chancen der Arbeitenden zur gleichberechtigten Mitwirkung an der demokratischen Willensbildung legt. Als Voraussetzungen hierzu beschreibt Honneth fünf „Dimensionen“ bzw. „Schwellenwerte“: 1. Die wirtschaftliche Unabhängigkeit wird durch eine angemessene Sozialpolitik und rechtliche Reformen sichergestellt. 2. Arbeitszeitverkürzungen schaffen genügend freie Zeit für politische Informationsbeschaffung und -verarbeitung. 3. Die am Arbeitsplatz erbrachte Leistung erhält genügend Wertschätzung und soziale Anerkennung. 4. Der Arbeitsplatz muss Möglichkeiten zur vorauslaufenden Einübung demokratischer Praktiken bieten. 5. Die zu leistende Arbeit darf nicht zu anregungsarm und monoton sein, da ansonsten die mentalen Fähigkeiten für eine de-

mokratische Partizipation sich nicht entwickeln können. Zusammenfassend kommt Honneth zu dem Ergebnis:

„Nur wer einer hinreichend komplexen, hinreichend entscheidungsbefugten, hinreichend sozial anerkannten und hinreichend übersichtlich vernetzten Arbeit nachgeht, so lautet der Grundgedanke, wird über diejenigen Fähigkeiten und Ressourcen verfügen, die erforderlich sind, um autonom, also mit eigener Stimme und frei von Ängsten vor Herabwürdigung und Geringschätzung, an der demokratischen Willensbildung mitwirken zu können.“ (S. 152)

Aufgabe des Staates sei es, darauf zu achten, dass die beschriebenen Mindeststandards nicht unterschritten würden.

Während der Verfasser im ersten Teil normative Auffassungen bezüglich der Arbeitswelt analysiert und hinsichtlich ihrer Eignung, wie sie die demokratische Willensbildung unterstützen können, bewertet, beschreibt er im zweiten Teil die faktischen Arbeitsverhältnisse. Hierbei bezieht er sich auf die Zeit vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Als allgemeines Fazit stellt er für diesen Zeitraum fest, dass eine Kluft zwischen dem Anspruch auf demokratische Beteiligung und den Chancen zu deren faktischer Ausübung bestehe.

### Normative Ansprüche an die Arbeitswelt

Im abschließenden dritten Teil befasst sich Honneth mit der sich aus den vorherigen Ausführungen abgeleiteten Fragestellung, was angesichts aller scheinbaren Hindernisse getan werden müsse, um die normativen Ansprüche an die Arbeitswelt und die Wirklichkeit der Arbeitsverhältnisse anzugleichen. Dabei ist sich der Autor durchaus bewusst, dass gegenwärtig den Missständen in der kapitalistischen Arbeitswelt angesichts der Klimakatastrophe nur geringe Beachtung zukommt.

Als ein mögliches Gegenmittel zum politischen Bedeutungsverlust der Arbeitswelt wird die Idee eines vom Staat garantierten bedingungslosen Grundeinkommens ausführlich diskutiert.

Als gut begründetes Ergebnis seiner Erörterung stellt Honneth fest:

„Ein System des bedingungslosen Grundeinkommens würde private Konsumenten, nicht aber dialogwillige und kompromissbereite Staatsbürger:innen großziehen“ (S. 304).

Während Honneth ein bedingungsloses Grundeinkommen als einen möglichen Weg zur politischen Aufwertung der Arbeit ablehnt, sieht er in den Widerstandspraktiken der Arbeiter\*innen einen denkbaren Ansatz, um das Interesse der Betroffenen an einer Demokratisierung der Arbeitswelt zu stärken. Honneth verweist auf verbreitete Widerstandspraktiken wie sporadischer Unge-

horsam, aufmüpfige Sabotage, Verspottung von Anweisungen, Zeitschinden oder Bloßstellen von abwegigen Anordnungen. Jedoch, so fügt er hinzu, würden diese überwiegend individualistischen Widerstandsakte kaum öffentliche Beachtung finden und seien zudem häufig reaktiv und negativistisch. In diesem Zusammenhang spricht er sich gegen die Parole aus, den Kapitalismus vollkommen abzuschaffen, da solche Ideen weit über den Vorstellungshorizont der Beschäftigten hinausreichen würden. Daher sei es bei der Suche nach den Grundlagen einer demokratischen Politik der Arbeit sinnvoll, „einen Weg der Mitte zu finden“ (S. 317).

Als mögliche Ausgangspunkte zu einer auf Partizipation abzielenden demokratischen Gesellschaftsordnung untersucht Honneth zwei Strategien. Die erste zeigt Organisationsformen gesellschaftlicher Arbeit jenseits der Erwerbsarbeit auf. Laut Honneth sind vor allem Genossenschaften und staatliche Dienstverpflichtungen im sozialen Bereich (z.B. ein freiwilliger sozialer oder ökologischer Dienst) geeignet, den Gemeinsinn zu stärken. Allerdings könne dieses nur erreicht werden, wenn Produktionsgenossenschaften „durch kollektiven Druck auf sozialdemokratisch gesinnte Regierungen“ (S. 345) eine stärkere staatliche Förderung erhielten. Und für eine Dienstverpflichtung seien positive Anreize nötig.

Die zweite Strategie besteht darin, die Arbeitsverhältnisse so zu verbessern, dass sich die Arbeitenden bereits am Arbeitsplatz als vollwertige Mitglieder einer demokratischen Gesellschaft fühlen können. Hierzu müssten zunächst Verhandlungs- und Statusrechte gesichert sein, um darauf aufbauend Maßnahmen zur Anreicherung und Umschichtung der individuellen Arbeitsaufgaben ergreifen zu können. Anhand der im ersten Teil des Buches behandelten fünf Dimensionen bzw. Stellschrauben entwickelt Honneth zahlreiche demokratiefördernde Reformen in der Arbeitswelt, wobei er sich bewusst ist, dass diese mit einschneidenden Begrenzungen der unternehmerischen Freiheit verbunden sind. Er merkt auch einschränkend an, dass es nicht um die Selbstbestimmung der Arbeitenden gehe, sondern um mehr Mitbestimmung für sie. Auch wenn Honneth die gesellschaftspolitische Bedeutung der Gewerkschaften als Organe der Interessenvertretung der abhängig Beschäftigten betont, kritisiert er, dass die Gewerkschaftsmitglieder den Entscheidungen ihrer Funktionäre ähnlich hilflos ausgeliefert seien wie den Entscheidungen und Vorgaben ihrer Vorgesetzten.

### Stellungnahme

Die Zielsetzung von Axel Honneth, der von 2001 bis 2018 Direktor des renommierten Instituts für Sozialforschung in Frankfurt/M. war und als prominenter Repräsentant der dritten Generation der Frankfurter Schule gilt, verdient uneingeschränkte Sympathie und Unterstützung: Durch Verbesserungen der Arbeitsbedingungen für den arbeitenden Souverän sollen wesentliche Voraussetzungen für eine umfassende Willensbildung und konstruktive Partizipationsmöglichkeiten der Arbeitenden in einer demokratischen Gesellschaft geschaffen werden. Dabei leitet Honneth in seinen klar strukturierten und durchgängig gut

verständlichen Ausführungen seine Gestaltungsvorschläge für die Reform der Arbeitsverhältnisse aus der ökonomischen, soziologischen und philosophischen Ideengeschichte ab. Hieraus wählt er gezielt soziale Reformvorschläge aus, wobei er sich entsprechend der Theorietradition der Frankfurter Schule wiederholt auf marxistische Theorieansätze bezieht, diese aber nicht zur essentiellen Grundlage seiner theoretischen Überlegungen heranzieht. Die Anregungen ähneln teilweise den in der Vergangenheit vor allem von Gewerkschaftsseite und der kritischen Wissenschaft im Rahmen der Debatte zur „Humanisierung der Arbeitswelt“ aufgestellten Forderungen. Ebenso wie im Rahmen dieser Debatte keine Abschaffung des kapitalistischen Systems, sondern in erster Linie Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitswelt gefordert worden sind, lehnt auch Honneth einen grundlegenden ökonomischen Systemwandel ab. Als Begründung verweist er, ohne Hinweis auf empirische Belege, auf die fehlende Bereitschaft der Arbeitenden, einen fundamentalen Systemwechsel zu unterstützen bzw. zu initiieren. Er plädiert für einen Weg der Mitte, schlägt Reformen vor und kann gleichwohl – und hier befindet er sich in Gesellschaft mit vielen anderen Gesellschaftswissenschaftler\*innen – keine konkretisierten Entwürfe vorlegen, wie diese im Rahmen des gegenwärtigen kapitalistischen Systems, das laut Honneth für die von ihm kritisierten Zustände in der Arbeitswelt verantwortlich ist, erfolgreich umsetzbar sind.

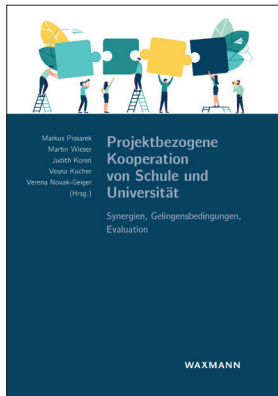
Vor dem Hintergrund der angestrebten Ausweitung der demokratischen Partizipationsmöglichkeiten verwundert es, wieso nicht konkrete Möglichkeiten erörtert werden, mit denen die Gewerkschaften die angestrebten Veränderungen der Arbeitsverhältnisse unterstützen und durchsetzen könnten, zumal deren Mitglieder sich neben Lohnerhöhungen in vielfältigen Aktionen aktiv für die von Honneth vorgeschlagenen Veränderungen der Arbeitsverhältnisse einsetzen. In diesem Zusammenhang wäre es interessant gewesen, inwiefern sich aus der Sicht des Autors das gewerkschaftliche Engagement gegebenenfalls in neue Richtungen bewegen müsste, um die von ihm angestrebten Ziele zu erreichen. Stärker berücksichtigt werden müsste zudem, welche Herausforderungen mit der Klimakatastrophe und den geänderten Anforderungen an eine verbesserte Vereinbarkeit von Arbeit, Familie und Freizeit im Hinblick auf eine Demokratisierung der Arbeitswelt verbunden sind.

Während Honneth den Leser\*innen einen umfassenden und informativen Einblick in die Ideengeschichte zur Gestaltung der Arbeit vermittelt, bezieht er jedoch nur vereinzelt empirische Forschungsergebnisse, z.B. aus der Arbeitssoziologie, in seine Argumentation ein. Hierdurch hätten seine Ausführungen inhaltlich noch stärker an Überzeugungskraft gewonnen. Trotz der vorgetragenen kleineren Einschränkungen ist die Lektüre des Buches sehr lohnenswert, da Honneth mit der Arbeitswelt ein zentrales Thema in den Mittelpunkt der sozialwissenschaftlichen Diskussion rückt, das auch unabhängig von aktuellen Krisen und gesellschaftlichen (Fehl-)Entwicklungen zukünftig aufmerksam beobachtet werden sollte.

## Wie gelingt die Kooperation von Universität und Schule?

**M. Pissarek / M. Wieser / J. Koren / V. Kucher / V. Novak-Geiger (Hrsg.) (2022): Projektbezogene Kooperation von Schule und Universität. Synergien, Gelingensbedingungen, Evaluation**

Münster / New York: Waxmann, ISBN 978-3-8309-4497-3, 309 Seiten, 39,90 Euro



Der vorgelegte Sammelband kann als einer der vielen Erträge eines jahrzehntelangen Engagements der Universität Klagenfurt respektive ihrer LehrerInnenbildungsinstitutionen in der Kooperation von Universität und Schule gewertet werden. So kann Konrad Krainers Illustration dieser Entwicklungsarbeit in diesem Band (S. 31 ff.) auch

als Tour de Force durch die österreichische Bildungssystementwicklung der letzten vier Jahrzehnte gelesen werden. In den historischen Etappen der (Hoch-)Schul(system)entwicklung und damit verzahnten LehrerInnenprofessionalisierung spiegelt sich ein auch zeitbedingt unterschiedliches Verhältnis der Kooperation von Universität und Schule.

Die (hoch)schulbezogene Bildungsforschung an der Universität Klagenfurt, so wird auch am historischen Rückblick Krainers sichtbar, hat sich hierin ausgezeichnet, nicht nur einzelne Beiträge zu liefern, sondern auch generalisierbare Gestaltungsformate – bildungswissenschaftlich wie fachdidaktisch – innovatorisch und stilgebend für ganz Österreich geprägt zu haben. Dafür steht auch das im Jahr 2004 zur Fakultät erhobene Interuniversitäre Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung.

Die Lektüre des Aufsatzes von Konrad Krainer, der auch die fachdidaktische Fortbildung maßgeblich (nicht zuletzt durch österreichweite Initiativen wie IMST, International Mathematics and Science Study) voranbrachte, ist insofern ergiebig, als sie den dadurch seit den 80er Jahren angestrebten Paradigmenwechsel nochmals sichtbar macht: Lehrkräfte werden partizipatorisch zu Mitforschenden und an Publikationen Beteiligten, Fortbildung ist als Community of Practice (und nicht als unidirektionale Wissensvermittlung) konzipiert, und die Langfristigkeit von Lehrgängen ermöglicht nachhaltige Professionalitätsentwicklung. Im nächsten Schritt einer solcherart konzipierten Fortbildung begegneten einander nicht nur Einzelpersonen, sondern auch interinstitutionelle Teams und letztlich auch die Organisationen Schule und Universität in ihrem jeweiligen Entwicklungsbedarf. Die Universität als Institution tritt damit in einen intensiver vernetzten Kooperationskreislauf mit Schulen ein,

ein Ergebnis, welches bis heute auch von bleibendem Wert für die Rolle der universitären LehrerInnenbildung gilt und deren sogenanntes Theorie-Praxis-Verhältnis entscheidend verändert. Das wird in dem paradigmatischen Beitrag Krainers pointiert und historisch kontextuiert nachgezeichnet und ist für das Verständnis österreichischer Bildungssystementwicklungen überaus erhellend, insbesondere auch in der von Krainer skizzierten Verzahnung von organisationalem Lernen, fachdidaktischer Unterrichtsentwicklung und in späteren Phasen damit zu verknüpfenden (inter)nationalen Messungen von SchülerInnenleistungen.

Hier könnte kritisch angemerkt werden, dass sich Krainers Beitrag, aber auch der gesamte Band als (Fort-)Schreibung einer kontinuierlichen und erfolgreichen Entwicklungsgeschichte der LehrerInnenprofessionalität qua Kooperation versteht. Dies geht zulasten der Darstellung von Brüchen, Misserfolgen, gescheiterten Kooperationen und aktuellen Entwicklungen (LehrerInnenmangel und entsprechende Reaktionen wie Studienzeitverkürzung, berufsbegleitendes Studieren mit längeren Unterbrechungen, teils reine online-Lehre im Lehramtsstudium, aber auch Zeitnot der Schulen und Publikationsdruck für [junge] WissenschaftlerInnen etc.), welche das Qualitätsparadigma qua arbeitsintensiver und langfristiger Universität-Schule-Kooperation quasi „hinterrücks“ in Frage stellen.

So gesehen ist der Band aber auch ein Statement für langfristige Investitionen in Bildungskooperationen und deren qualitätsvolle Prozesse: er zeichnet sich dadurch aus, dass er die generationenübergreifende Entwicklungsarbeit von BildungsforscherInnen einordnet, die sich zugleich auch als EntwicklerInnen und GestalterInnen von LehrerInnenbildung verstanden haben und verstehen. Auf den Grundlagen der Arbeit von Persönlichkeiten wie Peter Posch (in der Aktionsforschung gemeinsam mit Herbert Altrichter), Konrad Krainer, Roland Fischer, Franz Rauch u. a. fußend, legen die HerausgeberInnen, also die nächste Generation, hier die ersten Ergebnisse ihres im Rahmen der österreichischen LehrerInnenbildungsreform 2017 gestarteten Gesamtprojektes *Kooperationsschulen der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt* vor.

Der Band ist auch ein Statement für nachhaltige konzeptionelle Arbeit in der LehrerInnenbildung: Folgerichtig stammt der erste Beitrag in dem dreigliederten Buch (Theoretische Grundlagen, Best-Practice-Beispiele, Evaluation) von Peter Posch (S. 13 ff.), einem der Pioniere neuartiger, durch die Aktionsforschung beeinflussten Fortbildungskonzepte für die LehrerInnenprofession an der Universität Klagenfurt. Posch stellt hier die in Japan und China flächendeckend an Schulen institutionalisierten „Lesson“ und „Learning Studies“ als Aktionsforschungsstudien vor, und zugleich auch die diesbezüglichen österreichischen Initiativen, die wiederum stark mit dem Engagement der Universität Klagenfurt verbunden sind. Wer eine knappe und dennoch präzise

Einführung in diese Form der – von Teams durchgeführten und in Zyklen des Erprobens und Validierens sich entfaltenden – Unterrichtsentwicklung sucht und vor allem auch die zugrundeliegende Variationstheorie besser verstehen möchte, sollte Poschs Beitrag, der sich auch unabhängig von Teil 2 des Bandes rezipieren lässt, zur Kenntnis nehmen. Klar wird bei der Lektüre auch, wie sehr die weiterentwickelte Aktionsforschung im Sinne der Learning Studies mit den Annahmen der Lehrerwissensforschung über das Zusammenspiel von praktischem Denken und praktischem Wissen und dementsprechende Transformationsprozesse zusammengeht – und wie wichtig diese Beiträge für die Überwindung der sogenannten Theorie-Praxis-Kluft in der LehrerInnenbildung sind und bleiben.

Der Beitrag von Judith Koren (S. 53 ff.) komplettiert die theoretischen Grundlagen und skizziert den Phasenverlauf der Implementierung des Gesamtprojektes *Kooperationsschulen der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt*. Dabei wird, in Fortsetzung der skizzierten Tradition, deutlich herausgestellt, dass es hier von Beginn an um ein neues konzeptionelles Verhältnis zwischen Schule und Universität in der LehrerInnenbildung ging. Nicht die optimale Passung der Organisation der pädagogisch-praktischen Studien in der LehrerInnenausbildung stand im Zentrum (welche im Übrigen von der Pädagogischen Hochschule Kärnten verantwortet wurde), sondern die Einbeziehung zukünftiger Lehrpersonen in die aktionsforschungsbezogene Zusammenarbeit von Universität und Kooperationsschulen.

### Best-Practice-Beispiele

Im zweiten Teil, der nun den Best-Practice-Beispielen des Klagenfurter Gesamtprojektes gewidmet ist, werden aus den bis dato 28 Projekten an fünf Schulen erste Resultate aus 12 Projekten präsentiert. Formal übersichtlich strukturiert, hilft die „Factbox“ am Beginn jedes Kapitels, sich schnell eine Übersicht zum jeweiligen Projekt zu verschaffen. Forschungsmethodisch sind die Projekte durch multiperspektivische Designs und die Partizipation von Lehrpersonen als Mitforschende an der Schnittstelle zu ihrer eigenen Praxis ausgezeichnet. Diese Praxisnähe und direkte Partizipation lässt sich in fast allen hier referierten Projekten erkennen, im Umkehrschluss gibt es kaum kontrolliert experimentelle Designs, da sich etwa Interventionsforschung im engen Sinn nach wie vor mit den gemischten Communities of Practice schlägt, die in der hier praktizierten partizipativen Forschung entstehen, ein Diskussionspunkt, den man in den Theoretischen Grundlagen durchaus auch zur Diskussion stellen hätte können. Dahinter würden nämlich größere Fragen nach der Position der Universität im Spannungsfeld zwischen entwicklungs- und erkenntnisorientierten Forschungsansätzen stehen, wobei auch diese dichotomen Begriffe (Entwicklung / Erkenntnis) neu zu dekonstruieren wären. In den jeweils der „Factbox“ angeschlossenen „Persönlichen Gedanken und Reflexion“ der AutorInnen wird das Ringen um die Positionierung dieser Entwicklungs- und Evaluationsforschung sichtbar.

Thematisch sind in den Projekten gewissermaßen große Fragekomplexe der gesellschaftlichen Gegenwart vertreten: Heterogene Lerngruppen, Sprachförderung, geflüchtete Jugendliche und Schule, First Generation Students, aber auch Gesundheit und Bildung, Demokratiebildung, digitale Grundbildung, Argumentationskompetenz; und nicht zuletzt der Fokus auf (fachliche und interdisziplinäre) Lernsettings und Aufgabenkulturen wie Kooperative Lernfelder, Vorwissenschaftliche Arbeiten etc. So profitieren die LeserInnen von den dargebotenen Innensichten nicht nur der Entwicklung der Projekte, sondern auch der Erfahrungen mit den realen Schul- und Unterrichtsprozessen im österreichischen Bildungssystem, die hierüber darstellbar wurden – wenn auch an Beispielen an Kärntner Schulen, so in manchen Aspekten durchaus allgemeine Entwicklungen im Besonderen spiegelnd.

### Zwischenevaluation

Im dritten Teil des Bandes wird eine 2020 durchgeführte Zwischenevaluierung des Gesamtprojektes auf der Basis der Einschätzungen der Beteiligten vorgestellt, und zwar zu Zufriedenheit, Ergebnissen und Verbesserungspotentialen. Der Teilnehmerkreis ist multiperspektivisch gestreut (von DirektorInnen über SchülerInnen zu WissenschaftlerInnen), die Anzahl (zwischen N 5 und N 18) allerdings (offenbar auch pandemiebedingt) begrenzt.

Als ein wesentliches Fazit dieser Evaluierung, aber auch insgesamt dieses für verschiedene Zielgruppen (Lehrpersonen, DirektorInnen, in der LehrerInnenbildung engagierte BildungsforscherInnen) sehr lesenswerten Sammelbandes kann die Herausarbeitung von zentralen Gelingensbedingungen in der Kooperation von Universität und Schule gesehen werden, wobei in den Beiträgen wiederkehrend fünf Faktoren als besonders bedeutsam herausgestellt wurden:

- Die Erfahrung des Mehrwerts dieser Kooperation an beiden Institutionen
- Die Beachtung, ja das Verstehen und Zunutzen-Machen von (systembedingten) Unterschieden zwischen den Institutionen Schule und Universität und den Erkenntnisinteressen und Handlungslogiken ihrer Akteure
- Der strikte Bezug auf gesellschaftliche Entwicklungen (und deren Interpretation für Bildungsprozesse), lebensweltliche Bedingungen von SchülerInnen, fachliche und überfachliche Ziele und Rahmenfaktoren von Schulen sowie deren Verzahnung
- Das besondere projektbezogene Engagement von Einzelpersonlichkeiten an der Universität und an der Kooperationsschule
- Die realistische Offenlegung und Bearbeitung der möglichen Kluft zwischen Anspruch und Realität.

Ulrike Greiner, Salzburg

## Fotografie als Bildungsmedium

### Alfred Holzbrecher / Jan Schmolling (Hrsg.) (2023): *Fotografie in der Kulturellen Kinder- und Jugendbildung*

ISBN: 978-3-7799-6859-7 (Print), ISBN: 978-3-7799-6860-3 (E-Book), 281 Seiten, Weinheim: Beltz Juventa, 40,00 Euro (Print), 36,99 Euro (E-Book)



Die Herausgeber Alfred Holzbrecher und Jan Schmolling formulieren einleitend ihren Anspruch: „Mit unserem Buch leisten wir einen Beitrag, die Fotografie neu zu denken und ihre Potenziale für die Kulturelle Medienbildung zu vermitteln“ (S. 9). Dieses neue Denken lässt sich vom letzten Beitrag „Kinder- und Jugendfotos verstehen lernen“ her erschließen (Holz-

brecher, S. 262 ff.). Holzbrecher – langjähriger Gymnasiallehrer in NRW und von 1999 bis zu seiner Emeritierung 2013 an der PH Freiburg mit den Schwerpunkten Interkulturelle Didaktik und Fotopädagogik tätig – überträgt das Vier-Ohren-Modell der sprachlichen Kommunikation (Sach-, Beziehungs-, Appell-, Selbstoffenbarungsohr) von Friedemann Schulz von Thun (1981) auf die Fotografie. Ein komplexes Schaubild visualisiert diese Übertragung (Holzbrecher, S. 272 f.). In diesem sogenannten „Freiburger Konzept“ (Freund / Trepte, S. 142 ff.) wird die Untersuchung der Produktions- und der Rezeptionsperspektive von Fotografien aus kommunikationswissenschaftlicher und psychologischer Perspektive verknüpft. Den Kern dieses Konzeptes bildet die Anwendung des bildhermeneutischen Modells (Sach-, Beziehungs-, Appell-, Selbstoffenbarungsebene) auf beide Perspektiven.

Leserinnen und Leser können dieses Schaubild auch dazu verwenden, die insgesamt 20 Beiträge von 14 Autorinnen und Autoren konzeptionell zu verorten. Die Beiträge decken sieben Inhaltsfelder ab: „Empowerment und Resilienz“, „Imagination mit geschärftem Blick“, „Pädagogische Schlüsselbegriffe“ (Subjektorientierung, Partizipation, Diversität, Multimodales Lernen, Künstliche Intelligenz), „FotoProjektDidaktik“, „Öffentlichkeit herstellen“ und „Pädagogische Professionalität entwickeln“.

Auch der zweite Anspruch der Herausgeber – die Vermittlung der Potenziale von Fotografie – gelingt mit den Beiträgen, vielfach mit Farbfotos versehen, überzeugend. Diese Potenziale liegen nach Ansicht von Holzbrecher zunächst in der klassischen *Fotoanalyse*, darüber hinaus in der Ergänzung dieser objektorientierten Analyse durch eine subjektorientierte, die bei dieser Analyse die „ästhe-

tische Praxis von Kindern und Jugendlichen“ in den Blick nimmt (vgl. Holzbrecher, S. 266, 274, 276).

Ein weiteres Potenzial bestehe in der *Fotoproduktion*. Was die Fotoanalyse angeht, gehört sie inzwischen zum Standard der historisch-politischen und sozialwissenschaftlichen Bildung innerhalb und außerhalb von Schule, wie z.B. Veröffentlichungen in Fachverlagen zeigen. Dagegen besteht meinem Eindruck nach Nachholbedarf in der didaktisch-methodischen Einbettung fotografischer Praxis durch Kinder und Jugendliche. Auf diesem Gebiet geben die Autorinnen und Autoren zahlreiche Anregungen. Vorgestellt werden für die schulische und außerschulische Praxis u.a. der „Deutsche Jugendfotopreis“ – für den jahrelang bis 2022 der Mitherausgeber und Medienwissenschaftler Jan Schmolling verantwortlich war (Schmolling, S. 31 ff.; Köffler, S. 62 ff.; Klant, S. 45 ff.) – und der „Freiburger Jugendfotopreis“ (Freund / Trepte, S. 142 ff.). Ergänzend könnte für Schulen in NRW der Fotowettbewerb „EuroVisions“ des Ministeriums für Bundes- und Europaangelegenheiten angeführt werden. Weiterhin werden im Sammelband Fotografieprojekte aus dem außerschulischen Bereich dokumentiert (Geisler / Müller zur *In\_Game* Fotografie, S. 205 ff.; Wolf zu Empowerment und Förderung der Selbstbestimmung von Mädchen, S. 231 ff.). Als Beispiel aus der Schule berichtet Martina Zöls von einem wissenschaftspropädeutischen Seminar der Oberstufe eines bayrischen Gymnasiums, dessen Schülerinnen und Schüler auf eine Seminararbeit vorbereitet wurden (S. 177 ff.).

Neben diesen thematisch orientierten Beiträgen können allgemeindidaktische Artikel Anregungen für die Einbettung des Fotografierens vor allem in die schulische Praxis geben. Anzuführen sind insbesondere die Artikel „Was bedeutet fotografische Kompetenz?“ (Loeper, S. 164 ff.; weiterhin Schenk, S. 172 ff.; Holzbrecher, S. 122 ff., 138 ff.).

Zusammenfassend kann im Hinblick auf die Produktion von Fotos in der Schule festgehalten werden, dass sich Lehrkräften viele Anknüpfungsmöglichkeiten bieten, die nicht auf Fotoklassen (vgl. Freund / Trepte S. 147), Arbeitsgemeinschaften oder Projekte beschränkt sind, sondern die auch im regulären historisch-politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht vorhanden sind. Unterrichtsinhalte wie Sozialer Wandel, Gruppe und Individuum, Soziale Ungleichheit oder Europäische Union sind nur einige Beispiele.

Es ist eine der Stärken des Sammelbandes, dass die Praxisbeispiele eingebettet sind in ein Gesamtkonzept. Dies besteht darin, Fotografie als Bildungsmedium medientheoretisch zu begründen *und* didaktische Schlussfolgerungen zu entwickeln *sowie* exemplarische Wege zur Umsetzung in schulischen und außerschulischen pädagogischen Praxisfeldern aufzuzeigen.

Kuno Rinke, Bonn

Politisches Lernen

42. Jahrgang, Heft 1-2 (2024) | ISSN 0937-2946 | ISSN Online 2750-1965

Herausgeber

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

Mitherausgeber\*innen und Redaktion

Dr. Kuno Rinke (V.i.S.d.P.)  
Steinacker 1, 53229 Bonn  
kuno.rinke@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](mailto:zeitschriften@budrich.de)

[www.budrich.de](http://www.budrich.de) | [www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de) | [www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)

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

© 2024 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 Mediadaten/Anzeigenpreisliste: POL24 vom 01.02.2024.

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

Titelfoto: CC0 Public Domain <https://pxhere.com/de/photo/923804>

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow - [www.lehfeldtgraphic.de](http://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