

REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

4 | 2023

Schwerpunkt

Zukunft der Erinnerung –
neue Felder historisch-
politischer Bildung

Zeitung

Bundesschülerkonferenz fordert mehr Politische Bildung

Fachbeiträge

Aleida Assmann

Wandel der Erinnerungskultur

Sabine Mannitz, Lea Deborah Scheu, Isabelle Stephanblome
Von Hoyerswerda bis Hanau – Inklusive Erinnerungskultur
braucht neue Bildungsformate

Sina Arnold, Jana König
Verflechtungen. Multidirektionale Erinnerung als ein
Zugang zur historisch-politischen Bildung in der
postmigrantischen Gesellschaft

Markus Gloe
Erinnerung in einer Kultur der Digitalität

Didaktische Werkstatt

Johann Henningsen, Stefanie Oster, Christoph Schultz
Bildungsarbeit zum rassistischen Pogrom in
Rostock-Lichtenhagen

DVPB aktuell

Stellungnahme der DVPB zum terroristischen Angriff
auf Israel



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

WISSENSCHAFT FÜR DIE PRAXIS

Was bringt uns
„unser gutes Recht“
für die Lösung
von Zukunftsfragen?
Ein Heft zum
Zusammenspiel
von Politik, Recht
und Rechtsstaat.



**JETZT ABONNIEREN UNTER
WWW.POLITIKUM.ORG**



**WOCHENSCHAU
VERLAG**

Editorial

Die deutsche Erinnerungskultur befindet sich in einem Umbruch: Nicht nur das vielzitierte Ende der Zeitzeugenschaft der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft, sondern auch der gesellschaftliche Wandel, der in vielen Bereichen zu tiefgreifenden Veränderungen führt, machen einen Wandel der erinnerungskulturellen Praxis notwendig. Die Frage danach, wie wir künftig erinnern wollen, hängt unmittelbar mit dem gesellschaftlichen Wandel zusammen. Dies stellt auch die historisch-politische Bildung vor Herausforderungen und eröffnet ihr neue Felder. *Aleida Assmann* skizziert in ihrem Beitrag den Wandel der Erinnerungskultur vor dem Hintergrund der Geschichte des bundesdeutschen Erinnerungsdiskurses. *Sabine Mannitz, Lea Deborah Scheu* und *Isabelle Stephanblome* fragen nicht nur angesichts des schrecklichen Anschlages von Hanau im Jahr 2022 danach, wie eine inklusive Erinnerungskultur in der Einwanderungsgesellschaft aussehen kann und skizzieren Ansätze für die historisch-politische Bildung. Was multidirektionales Erinnern in der postmigrantischen Gesellschaft bedeutet, erläutern *Sina Arnold* und *Jana König*. *Markus Gloe* berichtet darüber, wie sich historisch-politisches Lernen mit digitalen Zeugnissen realisieren lässt. Und *Johann Henningsen, Stefanie Oster* und *Christoph Schultz* stellen ihre Bildungsarbeit zum Pogrom von Rostock-Lichtenhagen vor. Die Redaktion dankt allen Autor:innen ganz herzlich für ihre Mitarbeit an diesem Heft.

Zum Jahresende verlassen mit Hans-Joachim von Olberg und Helmut Bieber gleich zwei „Urgesteine“ der DVPB und der POLIS die Redaktion. Hans-Joachim von Olberg hat in unterschiedlichen Positionen seit fast einem Vierteljahrhundert maßgeblich zum Gelingen der POLIS beigetragen. Helmut Bieber hat an vielen Stellen in der DVPB gewirkt und als profunder Kenner unseres Verbandes den verbandspolitischen Teil der POLIS betreut. Die DVPB und die Redaktion bedanken sich bei beiden ganz herzlich und wünschen alles Gute.

Künftig werden uns Antje Menn vom Landesverband Nordrhein-Westfalen und Oliver Emde aus Hessen in der Redaktion unterstützen. Wir freuen uns auf die Zusammenarbeit.

Martina Tschirner

POLIS

Zukunft der Erinnerung – neue Felder historisch-politischer Bildung

Zeitung

Bundesschülerkonferenz fordert mehr Politische Bildung	4
--	---

Fachbeiträge

<i>Aleida Assmann</i>	
Wandel der Erinnerungskultur	7
<i>Sabine Mannitz, Lea Deborah Scheu, Isabelle Stephanblome</i>	
Von Hoyerswerda bis Hanau – Inklusive Erinnerungskultur braucht neue Bildungsformate	11
<i>Sina Arnold, Jana König</i>	
Verflechtungen. Multidirektionale Erinnerung als ein Zugang zur historisch-politischen Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft . .	15
<i>Markus Gloe</i>	
Erinnerung in einer Kultur der Digitalität	18

Didaktische Werkstatt

<i>Johann Henningsen, Stefanie Oster, Christoph Schultz</i>	
Bildungsarbeit zum rassistischen Pogrom in Rostock-Lichtenhagen . .	21

DVPB aktuell

Impuls	
Stellungnahme der DVPB zum terroristischen Angriff auf Israel	25
Berichte	
Niedersachsen: Fachtag der DVPB Niedersachsen mit anschließender Wahl des Landesvorstandes	26
Hessen: "It's the economy, stupid!" – Bericht zum 3. Politiklehrer:innentag in Hessen	27
Brandenburg: Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund partizipativ gestalten – aber wie?!	28
Bremen: Neuer Landesvorstand	30
Thüringen: Ein Kampagnenbericht zur Petition „Sozialkunde stärken“	30
Sachsen-Anhalt: Tag der politischen Bildung 2023.	31
Leserbrief	31
In eigener Sache	31

LITERATUR

Rezensionen	32
Vorschau/Impressum	34

* Die Redaktion stellt den Autorinnen und Autoren grundsätzlich frei, in welcher Form sie eine gendersgerechte Schreibweise anwenden möchten.



Bundesschülerkonferenz fordert mehr Politische Bildung

Die Bundesschülerkonferenz (BSK) ist die ständige Konferenz der Landesschülervertretungen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Sie lud Ende Oktober zu einem Bildungskongress, an dessen Ende ein Forderungspapier für eine „radikale Bildungswende“ entstand.

„Während Ministerien und Verbände fleißig vor sich hin maßnahmen, stellt sich niemand die Frage, was eigentlich Lernende, die von diesen Entscheidungen am meisten betroffen werden, wollen. Schülervertretungen sind nicht dafür da, um Nikolausaktionen und Kuchenstände zu betreiben und für Abikassen zu sammeln, sondern um Bildungspolitik durch Interessensvertretung aktiv mitzugestalten“, schreibt die BSK in der Pressemitteilung. Die Generalsekretärin der

Bundesschülerkonferenz, Wiebke Maibaum kritisiert, dass die Politik es jahrzehntelang „verpennt“ habe, „die Weichen in Richtung Zukunft zu stellen. Wir sind die Generation, die die Rechnung bezahlt. Es darf keine Ausreden mehr geben. Wir wollen eine echte Bildungswende. Jetzt. Und zwar gemeinsam.“

Die BSK fordert den Ausbau der digitalen Infrastruktur an Schulen drastisch zu beschleunigen. Dazu müsse Bürokratie abgebaut werden. Ziel sei, regionale Ungleichheiten und Standortunterschiede zu beheben. Zugleich müsse „digitale Kompetenz“ von Lehrkräften, Lernenden aber auch Eltern erlernt werden.

Vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels sollten die Bundesländer nicht im Wettbewerb um Personal stehen, sondern

gemeinsam an einer Lösung arbeiten, so die BSK. Hierbei ist es entscheidend, den Beruf attraktiver zu gestalten und das Lehramtsstudium zu reformieren.

Im Forderungspapier macht die Schüler*innenvertretung klar, dass Unterricht grundlegend neu gedacht werden muss. „Schulen brauchen die notwendige Freiheit, moderne Unterrichtsmethoden einzusetzen. Hier betonen wir vor allem weniger Frontalunterricht, andere Unterrichtszeiten und politische Bildung, die Demokratie stärkt und erlebbar macht.“

Unter dem Stichwort „Lernen fürs echte Leben“ fordern sie eine stärkere Berufsorientierung in den Schulen, z.B. durch Berufsberatungsgespräche oder verpflichtende Praktika. Die Bundesschülerkonferenz mahnte zudem zu mehr politischer Bildungsarbeit an den Schulen. Hakenkreuze auf den Tischen, unangebrachte Witze und das Verwenden von rechtsextremen Symbolen seien bundesweit ein Problem, sagte Nedjmije Bajrami, Innenkoordinatorin der Bundesschülerkonferenz. „Die politische Aufklärungsarbeit ist momentan so notwendig wie lange nicht mehr. Steigender Rechtsextremismus ist an Schulen deutlich sichtbar“, sagte die 19-Jährige. Dem zunehmenden Antisemitismus an Schulen müsse ebenfalls mit Aufklärungsarbeit begegnet werden.

Auch mehr Chancengerechtigkeit und Inklusion im Bildungssystem und ein stärkerer Fokus auf die mentale Gesundheit der Lernenden, etwa indem man mehr Schulpsychologen einstellt, gehörten zu den Forderungen der Schülervertreter*innen.

(br/DL, Tagesschau, BSK)

Foto: Stiftung Bildung; Fotograf: Joshua Basu / lilagrün media



Das Bundessekretariat der Bundesschülerkonferenz stellt das Forderungspapier vor.

DVPB-Bundeskongress Politische Bildung im Zeichen von Kürzungsdebatten

Foto: Ausschnitt des Live-Streams auf www.youtube.com/@bpb_de



Nach vier Jahren Pause wieder was los: 1000 Teilnehmer*innen beim Bundeskongress Politische Bildung in Weimar.

Der 15. DVPB-Bundeskongress Politische Bildung fand vom 2. – 4. November 2023 unter dem Motto „Gegenwartsdeutungen – Zukunftserzählungen. Politische Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche“ in Weimar statt. Der Bundeskongress ist eine Kooperationsveranstaltung von Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) und Bundesausschuss Politische Bildung (bap).

Jun.-Prof. Dr. Alexander Wahnig, Vorsitzender der DVPB, eröffnete den Kongress und verwies in seiner Rede auf den programatischen Titel. Dieser stehe für ein Verständnis politischer Bildung, das auf Mündigkeit, Emanzipation, Demokratisierung und Offenheit der Zukunft fokussiert. Er wies darauf hin, dass der Titel des Kongresses sich nicht nur auf aktuelle Herausforderungen und Umbrüche bezieht, sondern auch auf die Offenheit der Zukunft. Diese zwei Facetten, so stellte Wahnig in der Rede klar, bedingen sich gegenseitig. „Die Gestaltung der Zukunft kann in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche in zwei Formen – sehr vereinfacht gesagt – erzählt werden: als offener oder als geschlossener Prozess; als Erneuerung oder als Verlängerung der Gegenwart. In dieser Gemengelage ist es uns als DVPB wichtig, ein positives Verständnis politischer Bildung zu platzieren.“

Die Idee des Kongresses sei es daher, darüber zu reflektieren, wie die Gegenwart gedeutet und wie die Zukunft erzählt werden

kann. „Politische Bildung muss hier zum einen Orientierung bieten, wenn es um die Deutung der Gegenwart geht. Sie kann aber auch als Ideenlabor, als Experimentierstätte für Zukunftsvisionen dienen, indem sie Freiräume öffnet für die Erfahrung und Erprobung von Neuem, von nicht Bekanntem.“

Faerer nimmt auf Kongress Kürzungen zurück

Zum Auftakt des Bundeskongresses verkündete Innenministerin Nancy Faerer (SPD), dass die geplanten Haushaltskürzungen bei der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) zurückgenommen würden. Für das Jahr 2024 stünden „trotz angespannter Haushaltslage“ wieder so viele Mittel bereit wie in diesem Jahr, sagte Faerer und erntete damit kräftigen Applaus. Möglich sei dies, weil das Bundesinnenministerium (BMI) noch vorhandenes Geld aus den Vorjahren nutzen könne, so Faerer. „Die Kürzungspläne der Ampel bei der politischen Bildung waren auf breite Kritik gestoßen – auch innerhalb der SPD. Im August hatte das BMI daraufhin Nachbesserungen angekündigt. Allerdings sind die Haushaltsverhandlungen noch nicht abgeschlossen. Mitte November wird eine Entscheidung erwartet“, berichtet die taz.

Mitschnitte des Kongresses sind auf der Homepage der bpb zu sehen (<https://www.bpb.de/veranstaltungen>).

(taz, br/DL)

Kommission der Hertie-Stiftung fordert mehr Demokratiebildung

Die Hertie-Kommission „Demokratie und Bildung“ stellte im September 2023 ihren rund 70-seitigen Bericht „Mehr und besser. Vorschläge für eine Demokratiebildung von morgen“ vor (<https://www.ghst.de>). In acht Empfehlungen sind die zentralen Ergebnisse zusammengefasst. „Demokratiebildung gehört auf die Agenda der Bundesregierung“, sagt Kommissionsleiterin Dr. Ingrid Hamm, Geschäftsführerin der Global Perspectives Initiative. „Die Bewältigung der großen Zukunftsaufgaben verlangt großes Vertrauen in unsere Demokratie und ein tiefes Verständnis für die Regeln unseres demokratischen Zusammenlebens. Demokratiebildung ist daher eine Aufgabe von hoher Priorität. Wir empfehlen dafür eine übergreifende Initiative auf allen staatlichen Ebenen.“ Jedoch werde die Dringlichkeit der demokratischen Bildung in der Politik bisher unterschätzt, heißt es in dem Gutachten.

Die Kommission fordert eine stärkere Öffnung der Schulen für die Zusammenarbeit mit Akteuren aus Zivilgesellschaft, Politik und Wirtschaft. Um Debatte, Beteiligung und Engagement als entscheidende Angebote zur Entwicklung eines demokratischen Verständnisses an möglichst vielen Schulen wirkungsvoll einzusetzen, rät die Hertie-Kommission zu Anreizen, die von staatlicher Seite geschaffen werden. Dazu gehört beispielsweise die Einführung eines Demokratiebudgets von mindestens 5 Euro pro Schüler*in, über das Schüler*innen und Lehrkräfte gemeinsam entscheiden sollen.

Darüber hinaus empfiehlt die Kommission eine systematische Überarbeitung der Bildungsstandards für die Sekundarstufe I sowie die Integration von Demokratiebildung in die Primarstufe. Außerdem müsse die Ausblendung der Demokratiebildung an beruflichen Schulen dringend korrigiert werden. Verbindliche Standards sollen die Qualität der Demokratiebildung gewährleisten. Demokratie-Scouts sollen Schulen und außerschulische Partner*innen zusammenbringen. Zudem wird die Etablierung eines Demokratie-Preis für engagierte Schulen empfohlen. Zugleich empfiehlt die Hertie-Kommission, Schulleitungen und Lehrkräfte von Verwaltungsaufgaben zu entlasten und mehr Autonomie als „Führungskräfte mit Gestaltungsfreiheit“ zuzubilligen.

(br/DL, Hertie-Stiftung, Die Zeit)

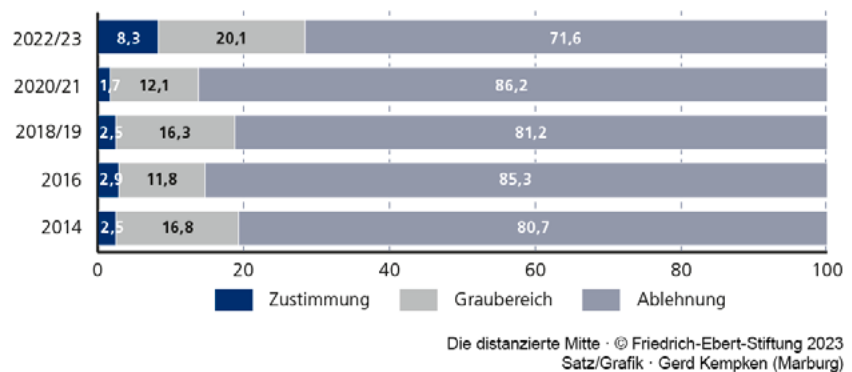
Laute Forderung nach Konsequenzen aufgrund der Mitte-Studie zu Rechtsextremismus

Unter dem Titel „Die distanzierte Mitte“ stellt eine Forschungsgruppe unter Leitung von Prof. Dr. Andreas Zick vom Institut für Interdisziplinäre Konflikt und Gewaltforschung (IKG) der Universität Bielefeld die neue Mitte-Studie der SPD-nahen Friedrich-Ebert-Stiftung zu rechtsextremen, menschenfeindlichen und demokratiegefährdenden Einstellungen in Deutschland vor. Auf Basis einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage werden in der Reihe der Mitte-Studien die Verbreitung, Entwicklung und Zusammenhänge sozialer und politischer Einstellungen analysiert, um Auskunft über aktuelle und langfristige Herausforderungen der Demokratie und Gesellschaft zu geben. Die jüngsten Ergebnisse zeigen: Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Krisen und Konflikte distanziert sich ein deutlich größerer Anteil der Mitte der Gesellschaft von demokratischen Werten, Normen und Grundprinzipien als in den Erhebungen der Vorjahre.

„Darüber hinaus heben die Forschenden zwei Phänomene hervor: Zum einen fühlen sich rund 30 Prozent der Menschen inzwischen häufig oder eher einsam. Das Gefühl der Isoliertheit kann dazu führen, dass sie stärker menschenfeindlichen Haltungen zu-neigen, wie der Ablehnung Geflüchteter oder anderer Minderheiten. Ebenso seien einsame Menschen leichter ansprechbar für rechte Gruppen, die ein neues Dazugehörigkeitsgefühl vermitteln“, berichtet die Frankfurter Rundschau.

In der Studie wird der Versuch unternommen, aus der Zustandsbeschreibung Leitlinien für die politische Bildung abzuleiten. Die Forscher*innen benoten, dass in den Ergebnissen der Mitte-Studie 2022/23 ein „Rechtsruck“ in Teilen der Gesellschaft zu verzeichnen ist, trotz aller Demokratieförderprogramme. „Dahinter liege auch ein Fehlverständnis dieser Programme mit Blick auf die Funktionslogiken politischer Bildung: Diese muss weit über das Verständnis von Extremismusprävention gefördert und bildungspolitisch ermöglicht werden und dies nicht nur in Projektform. Gefördert und gestärkt werden müssen durch politische Bildung die Demokrat:innen. Dies leisten die aufgeleg-

Manifest rechtsextremes Weltbild in Deutschland 2014–2023 (Angaben in Prozent) Abb. 3.4



Mit 8 % ist der Anteil von Befragten der Mitte-Studie 2022/23 mit klar rechtsextremer Orientierung gegenüber dem Niveau von knapp 2 bis 3 % in den Vorjahren erheblich angestiegen.

ten Präventionsprogramme zu wenig“, heißt es in der Studienzusammenfassung. „Die Förderung einer professionell aufgestellten politischen Bildung, [...], schafft dagegen Anknüpfungspunkte und Erfahrungsräume, um Ängste, Sorgen, Gefühle von Machtlosigkeit aufzugreifen und Räume der demokratischen Mitgestaltung anzubieten“, analysiert Sabine Achour in der Studie.

Bei der Präsentation der Studienergebnisse wurde scharfe Kritik an den massiven Kürzungsplänen der Bundesregierung bei der politischen Bildung und bei Demokratieprojekten geübt. Die Pläne „besorgen uns sehr“, sagte Zick bei der Vorstellung der Studie. Die von der Ampelkoalition geplanten Kürzungen seien „das falsche Signal. Vielleicht überlegen die Entscheider im Licht der Studie noch mal, ob das so bleiben kann.“ (br/DL, FR, FES)

Mehr Mitbestimmung in Niedersachsens Schulen?

Gemäß den Plänen der rot-grünen niedersächsischen Landesregierung sollen in der bevorstehenden Novelle des Schulgesetzes Klassenräte flächendeckend und unabhängig von der Schulform zur Pflicht werden. Die geplanten neuen Bestimmungen sollen klare Festlegung von demokratischen Verfahren zur Wahl der Klassensprecher*innen festlegen.

Ziel ist es, die Demokratiebildung voranzubringen. „Junge Menschen sollen lernen, Teil einer Gemeinschaft zu sein, die nach demokratischen Regeln funktioniert“, sagte der SPD-Abgeordnete Philipp Meyn bei der Vorstellung eines entsprechenden Antrags am Freitag im Landtag. Das sei bereits ab

Klasse eins und auch an Förderschulen möglich. Während die AfD-Fraktion dies als „Einkengung und Aushöhlung der pädagogischen Freiheit“ bezeichnete, kritisierte die CDU eine falsche Prioritätensetzung.

Verpflichtende Klassenräte sind bisher für die Primarstufe eine Seltenheit. Zuvor hat bereits Berlin Klassenräte in der Primarstufe ab dem Schuljahr 2022/23 verpflichtend eingeführt.

(br/DL, Haz)

Viele junge Wähler neigen zur AfD

„Bei den Landtagswahlen in Hessen und Bayern zeichnete sich ein Trend ab: Junge Menschen wählen nicht mehr progressiv, sondern die AfD“, analysiert das Internetportal der Amadeu Antonio Stiftung „Belltower.news“ die beiden Wahlergebnisse. Bereits bei den Landtagswahlen im Osten hatte sich gezeigt, dass viele jüngere Menschen die AfD wählen. In Bayern und Hessen setzte sich diese Entwicklung nun fort. In der Wählerschicht der 18- bis 24-Jährigen rangiert die AfD in Hessen laut infratest dimap auf Platz zwei hinter der CDU. In Bayern können sich auf diesem Platz die Grünen noch knapp behaupten. Bei Erstwählern fallen die Befunde ähnlich aus. Belltower.news bringt dies auch mit der Nutzung sozialer Medien zusammen. Vor allem auf der bei jungen Menschen beliebten Plattform TikTok hat die AfD eine überproportionale Reichweite. „Ein Viertel aller deutschen Politiker*innen-Accounts auf TikTok betreibt die AfD. Dazu kommen Accounts von Fraktionen, Jugendorganisation, Ortsvereinen, Fans.“

(br/DL, Handelsblatt, belltower.news)



Aleida Assmann

Wandel der Erinnerungskultur

Die Begriffe Erinnerung und Wandel gehören unbedingt zusammen. Denn dass sich die Erinnerung wandelt, gilt für einzelne Menschen im Laufe ihres Lebens ebenso wie für ganze Gesellschaften und Nationen. Im Alter kehren Episoden des eigenen Lebens zurück, die man lange vergessen hatte, die aber durch Gespräche, Briefe, Gegenstände oder Orte wieder ‚getriggert‘ werden können. Ein weiterer wichtiger Grund für den Wandel vom Vergessen zum Erinnern (oder umgekehrt) sind die sozialen Rahmen der Gesellschaft, die der Soziologe Maurice Halbwachs untersucht hat. Es gibt, so stellt er fest, gesellschaftliche und politische Normen, die das kollektive Erinnern der Menschen in einer Gesellschaft steuern. Ebenso wie ein Bilderrahmen schließt ein Gedächtnisrahmen immer etwas ein und vieles aus. Was nicht in den Rahmen passt, kann zum Beispiel so anstößig sein wie das antisemitische Flugblatt von Hubert Aiwanger aus seiner Schulzeit, das im August 2023 zum Gegenstand einer erregten Mediendebatte geworden ist. Damit geht man nicht gerne an die Öffentlichkeit, das behält man lieber für sich.

Der Wandel vom Vergessen zum Erinnern

Eine besondere Form des Rahmenwechsels ist der Wandel vom Vergessen zum Erinnern. In den ersten vier Jahrzehnten herrschte in der westlichen Bundesrepublik eine Politik des Schlussstrichs und des Vergessens. Dieser Wunsch ging damals nicht nur von den Deut-

schen, sondern auch von den Alliierten aus. Der englischer Premier Winston Churchill zum Beispiel erklärte 1946 in einem Vortrag der Jugend an der Universität Zürich, dass man nur unter zwei Bedingungen eine neue Zukunft gewinnen könne: durch einen Glauben an die europäische Familie und durch einen Akt des Vergessens aller Irrtümer und Verbrechen der Vergangenheit. Für ihn war das abschreckende Vorbild das Ende des Ersten Weltkriegs. Dieser war mit dem Versailler Vertrag nicht zu Ende gebracht worden, weil in Deutschland umgehend Hass und Rache mobilisiert wurden. Für einen radikalen Neubeginn, darin war man sich nach dem Zweiten Weltkrieg einig, musste man die Vergangenheit hinter sich lassen. Es ging ja vorrangig darum, eine neue Demokratie aufzubauen. Die Devise hieß deshalb: Fortschritt, Aufbruch, Zukunft. Von Erinnerung war nicht die Rede.

Von Adenauer bis Kohl hielt sich die westdeutsche Politik an dieses Leitbild. Das verordnete ‚Vergessen‘ schloss dabei ein ganzes Spektrum politischen Handelns ein von symbolischen Akten der Versöhnung bis zu Reparationszahlungen an Israel. Begriffe wie ‚Vergangenheitsbewältigung‘ oder ‚kommunikatives Beschweigen‘ (Hermann Lübbe) beschreiben sehr gut diese Orientierung auf einen Neubeginn, der mit dem Abschluss und der Abkehr von der Vergangenheit eingeleitet wurde.

Der politische Rahmenwechsel vom Vergessen zum Erinnern, der in den 1980er Jahren folgte, wurde durch die Mediende-

batte des sogenannten ‚Historikerstreits‘ eingeleitet. Sie wurde unter Wissenschaftlern ausgetragen, hat aber auch weite Teile der Gesellschaft erfasst. Dabei ging es um die Frage, ob bestimmte Ereignisse wie die Ver-

Prof. Dr. Aleida Assmann lehrte von 1993–2014 Anglistik und Allgemeine Literaturwissenschaft an der Universität Konstanz. Zahlreiche Gastprofessuren führten sie ins Ausland. 2017 erhielt sie zusammen mit ihrem Mann Jan Assmann den Balzan Preis für ihre Forschungen zum Kulturellen Gedächtnis und 2018 ebenfalls zusammen mit Jan Assmann den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels.



nichtung der Juden in der NS-Zeit mit der Zeit verblasen und „nur noch Geschichte sind“, oder ob sie zu dauerhaften historischen Bezugspunkten werden, die als Schlüssel-erinnerung das Selbstbild der Gesellschaft bestimmen. Weitere Anstöße in dieser Richtung kamen von der jüngeren 68er-Generation der Kriegskinder und nach dem Krieg Geborenen. Als sie in ihren Berufen Verantwortung übernahmen, fingen sie in ihren Institutionen, Städten und Kommunen an, die Geschichte der verfolgten und ermordeten Jüdinnen und Juden aufzuarbeiten. Mit ihren Fragen nach deren Einzelschicksalen erfüllten

sie einen historischen Auftrag ihrer Generation: Es ging darum, das Schweigen ihrer Eltern, die der Kriegsgeneration angehörten, zu durchbrechen. Dieser Wandel wurde in Westdeutschland durch einen Generationswechsel ausgelöst. Die Erlebnisgeneration des NS-Regimes und des Krieges rückte an den Rand, während die nächste Generation Verantwortung übernahm und neue Fragen stellte.

Das Prinzip des Schlusstrichs, das von Churchill, Adenauer und Kohl favorisiert worden war, hatte einen hohen Preis: Während sich Sieger und Verlierer miteinander arrangierten, fanden die jüdischen und andere Opfer des NS-Terrors lange kein Gehör. Ein Schlusstrich ist immer problematisch, weil er die Täter schützt und den Opfern schadet.

Vom Schlusstrich zum Trennungsstrich

Diesen Akt des Schweigen-Brechens habe ich damals selbst in Echtzeit miterlebt. Mich hat fasziniert, was sich alles zwischen der Ausstrahlung des amerikanischen Fernsehfilms *Holocaust* 1979 und der Einweihung des Denkmals von Peter Eisenmann für die ermordeten Juden Europas in Berlin 2005 ereignete. Doch erst sehr viel später war ich in der Lage, mir meinen eigenen Reim auf diese bedeutende Wende zu machen mithilfe einer Unterscheidung zwischen den Begriffen ‚Schlusstrich‘ und ‚Trennungsstrich‘.

Mit dem Ruf nach einem *Schlusstrich* wollte man in Westdeutschland ein dunkles Kapitel der eigenen Geschichte abschließen und ad acta legen, ganz nach der Devise: aus den Augen, aus der Sprache, aus dem Sinn. Was bei einem Schlusstrich nicht mehr besprochen und thematisiert wird, das sollte sich, so die Hoffnung, mit der Zeit allmählich von selbst auflösen. Das Ziel, das dahinterstand, lautete: Man muss die Vergangenheit vergessen, um den Weg in eine bessere Zukunft zu öffnen.

Seit der Wende ist in Deutschland das Schlusstrich-Modell durch ein anderes Modell abgelöst worden: Ich nenne es den *Trennungsstrich*. Ein Trennungsstrich zieht ebenfalls eine Linie zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit. Der Unterschied ist aber, dass man damit die Vergangenheit nicht dem Vergessen überlässt, sondern sie umgekehrt zum Gegenstand der Auseinan-

dersetzung macht und ins Erinnern zurückholt. Ein Trennungsstrich ist komplexer als ein Schlusstrich: Durch ihn grenzt man sich von einer Vergangenheit ab, der man sich aber gleichwohl weiterhin zurechnet und die man für die eigene Orientierung braucht. Man übernimmt für diese Vergangenheit also Verantwortung und distanziert sich damit von ihr durch ‚Erinnern‘ – und das heißt dann: durch bewusste Reflektion, durch historische Aufarbeitung und eine Umwertung der Werte. Der Trennungsstrich ist die Form der Auseinandersetzung mit einer Vergangenheit, die man nicht einfach loswerden kann, die man aber auf keinen Fall wiederholen möchte. Dieses moralisch gestützte Abstandsverhältnis wird aber gerade nicht durch Vergessen, sondern umgekehrt durch Erinnern, Lernen, Reflektieren und Wachhalten erreicht.

Hinter diesem Willen zur Aufklärung steht der Wunsch, eine Zäsur in der Geschichte zu vollziehen und einen Wandel des Selbstbildes und der eigenen Identität einzuleiten. Dieser Wunsch kommt aus der Überzeugung: Wir können nicht einfach so weitermachen, als sei nichts geschehen. Wo sich Menschheitsverbrechen ereignet haben, wird das Kontinuum der Geschichte zu einem schweren Problem. Es meldet sich das Bedürfnis, einen klaren Schnitt zu machen und sich von der negativen Vergangenheit zu befreien. Das geht jedoch nicht mehr durch Leugnung oder Vergessen, denn Vergessen ist, wie wir überall konstatieren können, eine besonders hartnäckige Form der Konservierung. Es geschieht im Modell des Trennungsstrichs durch Aufarbeitung, Durchleuchtung und Auseinandersetzung. Dann ist es nämlich nicht mehr einfach die vergehende Zeit, die einen von der Geschichtslast befreit, sondern die aktive Auseinandersetzung.

Das gilt auch für Staaten, die einen Transformationsprozess durchlaufen, um sich von Diktaturen in Demokratien zu verwandeln. Hier lauten die Richtlinien: „Der Weg in die Zukunft führt über die Aufarbeitung traumatischer Vergangenheit“ und: Eine unaufgearbeitete Verbrechen Geschichte „unterminiert den Weg in die Demokratie“. ¹ Auch in diesem Fall wird nicht das Vergessen sondern das Erinnern zum Motor der Erneuerung, denn sie schafft die Basis für ein neues Selbstbild und erweist sich als die sicherste Form des Abstands gegenüber vergangenen Verirrungen

und Verbrechen. Eine Erinnerung, die mit einem Bekenntnis zur historischen Wahrheit verbunden ist, kann eine verwandelnde Kraft entfalten, die zur Grundlage eines erneuerten nationalen Selbstverständnisses werden kann. ‚Transition‘ – Übergang – braucht eben auch eine ‚Transformation‘, und das heißt: einen gemeinsamen Willen zur Veränderung der Verhältnisse und des gemeinsamen Selbstbildes.

Jüdisches Unbehagen an der deutschen Erinnerungskultur

Inzwischen haben wir weitere Generationenwechsel erlebt. In der dritten post-Holocaust-Generation hat sich die Erinnerungskultur weiter gewandelt. Es gibt die Chance neuer Perspektiven wie die Aktivierung des NS-Familiengedächtnisses durch die Nachfragen der Enkel an die Großeltern. Aber auch auf der Seite der 3. Generation jüdischer Deutscher gibt es Wandel durch Erneuerungsbedarf. Ein Beispiel ist der Schriftsteller Max Czollek, der 2018 das Buch *Desintegriert euch!* veröffentlicht hat. Inzwischen hat er eine weitere Streitschrift mit dem Titel *Gegenwartsbewältigung* (2020) vorgelegt. Von der deutschen Gedenkkultur, die er als ein „Gedächtnistheater“ beschreibt, das vorwiegend „der Wiedergutwerdung der Deutschen“ und ihrer „nationalen Selbstaufwertung“ diene, hält er wenig. Er kritisiert, dass dies zulasten jüdischer und migrantischer Minderheiten gehe, die als Statisten gebraucht und politisch instrumentalisiert werden. Er wendet sich auch scharf gegen die vordergründige Entlastungsstrategie von deutschen Politikern wie Philip Amthor, den eigenen Antisemitismus auf die Migranten zu verschieben, indem sie 4 Monate nach dem Angriff in Halle verkünden, dass Antisemitismus „vor allem in muslimisch geprägten Kulturkreisen besonders stark vertreten“ sei. Durch verschobenen Antisemitismus und offene Islamfeindlichkeit werde vom Rechtsradikalismus abgelenkt und die beiden am meisten gefährdeten Minderheiten gegeneinander ausgespielt. Diese Gefahr hat nach dem genozidalen Angriff der Hamas auf feiernde Israelis und andere zivile Opfer dramatisch zugenommen, wie die Zunahme antisemitischer Parolen und Symbole während des Krieges im Nahen Osten in der deutschen Öffentlichkeit zeigt.

Ein anderer Vorwurf gegen die deutsche Erinnerungskultur stammt von dem Historiker Samuel Salzborn: Das ritualisierte öffentliche Eingeständnis deutscher Schuld leiste der Verdrängung biographischer Bezüge Vorschub und führe zu einer „Behauptung individueller und familiärer Unschuld“. Die Erinnerungskultur hat in seinen Augen vor allem eines bewirkt: „die größte Lebenslüge der Bundesrepublik, den Glauben an eine tatsächliche Aufarbeitung der Vergangenheit“. Eine (selbst-)kritische Aufarbeitung der Vergangenheit habe auch 75 Jahre nach der Niederschlagung des Nationalsozialismus auf gesellschaftlicher Ebene kaum stattgefunden: Mit der Abwehr der Shoah im deutschen Erinnern manifestiere sich vielmehr ein Selbstbild, das um den nationalen Mythos kollektiver Unschuld kreist. Erinnerungskultur ist also kein Selbstläufer in der Demokratie. Nicht nur, dass sie sich ständig wandelt, sie steht auch permanent unter Druck.

Probleme und Widerstände

Es gibt viele Faktoren, die einen Wandel der deutschen Erinnerungskultur anstoßen: Neben dem Wandel der Generationen sind das neue Geschichtsereignisse wie der Fall der Mauer und seit zwei Jahrzehnten eine verstärkte Zuwanderung nach Deutschland. Seit 2000 gilt Deutschland aufgrund eines neuen Staatsbürgergesetzes als ‚Einwanderungsland‘ – wenn auch nicht unbedingt als ‚Einbürgerungsland‘. Einen Entwurf zu einem neuen Gesetz zur Erleichterung der Einbürgerung hat erst die Ampelregierung am 6. Januar 2023 auf den Weg gebracht. Das neue Staatsbürgergesetz erkannte von nun an Menschen, die in Deutschland geboren sind, als Deutsche an, ohne sie weiteren Zwängen und Formalien zu unterziehen. Auf diese Lockerung reagierte Friedrich Merz umgehend mit dem Konzept einer „freiheitlich deutschen Leitkultur“. Die Leitkultur fasste die verbindlichen Inhalte der Dominanzkultur zusammen und machte sie zu einer verbindlichen Voraussetzung für den Integrationsprozess.

Mit Blick auf die Erinnerung in der Einwanderungsgesellschaft wurde in den letzten Jahren die Frage diskutiert, ob und wie Migrant:innen überhaupt einen Zugang zur deutschen Geschichte finden können. Aber auch für die Einheimischen hat sich mit wachsendem zeitlichem Abstand der Bezug zum



Das Denkmal für die ermordeten Juden Europas in Berlin ist die zentrale Holocaustgedenkstätte der Bundesrepublik Deutschland. Es besteht aus einem von Peter Eisenman entworfenen Stelenfeld und einem unterirdisch gelegenen Ort der Information. Nach langen öffentlichen Debatten wurde es am 10. Mai 2005 feierlich eröffnet.

Foto: Alexander Blum, CC BY-SA 4.0 <<https://commons.org/licenses/by-sa/4.0/>> via Wikimedia Commons

historischen Ereignis des Holocaust verändert. Anlässlich der Gedenkfeierlichkeiten im Jahr 2019 sagte der damalige Außenminister Heiko Maas: „Als ich begann, mich als Schüler mit den nationalsozialistischen Verbrechen auseinanderzusetzen, waren die NS-Gräueltaten noch gegenwärtig. Viele in meinem Umfeld gehörten zur Erlebengeneration. (...) Wer heute geboren ist, für den ist etwa die Pogromnacht zeitlich genauso weit entfernt wie bei meiner Geburt ein Reichskanzler Bismarck. (...) Unsere Geschichte muss von einem Erinnerungsprojekt noch stärker zu einem Erkenntnisprojekt werden.“²

Eine andere Antwort auf die Frage der Einbindung der Migranten in die deutsche Erinnerungskultur hat der KZ-Überlebende Max Mannheimer gegeben. Was er den Schüler:innen in den Schulen mit auf den Weg gab, gilt heute mehr denn je für alle neu zusammengesetzten Klassen: „Ihr seid nicht schuldig, für das, was in der Geschichte geschehen ist, aber ihr tragt eine Verantwortung dafür, dass es sich in diesem Land nicht wiederholt!“ Hier ist der Wechsel der Begriffe entscheidend. *Schuld* kann immer nur individuell zugeschrieben werden. Verantwortung dagegen kann von allen wahrgenommen werden, wie immer sie sich in der Geschichte positionieren. Alt- ebenso wie Neubürger erben in diesem Land die Geschichten, die überall in der gemeinsamen Umwelt in Spuren, Denkmälern und Gedenkstätten präsent sind. Den Zugang dazu offen und die Erinnerung lebendig zu halten, ist ein Kernthema der politischen Bildung für alle.

Einen weiteren Wandel gibt es von Seiten rechter Parteien, die sich gegen eine negative Erinnerung wehren. Darin sehen sie eine Beschädigung des kollektiven Selbstbildes, genauer: der Ehre der Nation, die sie unbedingt rein erhalten wollen. Deshalb sprechen sie ständig von „Schuld kult“ und „Sündenstolz“. Weit mehr als das von den Deutschen in der Geschichte verursachte millionenfache Verbrechen des Holocaust interessiert sie dabei die Pflege ihres positiven Images. Dabei merken sie nicht, dass sich die Zeiten und Werte gewandelt haben. Vergessen und Verleugern sind schon lange nicht mehr der Königsweg der Geschichtspolitik. Im Gegenteil, der ‚Trennungsstrich‘ bzw. der deutsche Weg der selbstkritischen Erinnerungskultur wird inzwischen zunehmend auch in anderen Nationen diskutiert.³ Schuld und Verbrechen sind und bleiben absolut negativ besetzte Begriffe. Dass man aber endlich über das redet, was die anderen verschwiegen und verborgen haben, ist keineswegs negativ. Denn nicht die Nation ist heilig, sondern die Würde des Menschen.

Erinnern in der Einwanderungsgesellschaft

Wir erleben gerade den Umbau des nationalen Wir in der Einwanderungsgesellschaft. Bei diesem Wandel stellen sich gerade weitere grundsätzliche Fragen: Wer erzählt die Geschichte der Nation? Wer gehört dazu und kommt darin vor? Wer wird ausgeschlossen? Wird der Holocaust als Anker der deutschen Erinnerung eine innerdeutsche Angelegenheit

bleiben oder wird er auch für die Hinzugekommenen verbindlich sein? Welche Rolle werden die Erinnerungen spielen, die die Migrant:innen mitbringen? Und welche Rolle werden die Erfahrungen spielen, die sie in diesem Land gemacht haben, positive ebenso wie negative und traumatische? Werden sie mit ihren Erinnerungen ihren Platz in der deutschen Gesellschaft finden? Ihre und andere positive Erinnerungen hat Düzen Tekkal in ihrem Projekt *#German Dream* zusammengestellt. Diese Erinnerungen sind bedeutsam, weil sie über Verbitterung und Alltagsfrust hinweg auch das Ankommen und Einleben bezeugen und für andere nachvollziehbar machen. Nicht weniger wichtig sind aber auch die negativen und traumatischen Erfahrungen, die die Migrant:innen in diesem Lande machten, und mit denen sie bisher weitgehend alleingelassen wurden. Das ändert sich gerade durch das Domid-Museum in Köln, das die türkische Migrationsgeschichte seit der Arbeitsmigration von 1961 dokumentiert. Ibrahim Arslan, Aktivist und Überlebender der rassistischen Brandanschläge von Mölln 1992, kommentiert: „Das migrantisch situierte Wissen wurde seit Jahrzehnten nicht beachtet, obwohl es immer wieder eine Expertise zu Rassismus war und ist. Nun hat dieses Wissen ein Museum.“

Nicht nur die Geschichte des Anwerbeabkommens und der ersten sogenannten „Gastarbeiter“ sind inzwischen Teil der deutschen Erinnerungsgeschichte geworden, son-

dern auch die Morde des NSU von 2000 bis 2007 sind ein Trauma der Migranten, das auch die Deutschen angeht. Wie die von den Tätern benutzten Abkürzungen zu ihrer Selbstbezeichnung, ‚NSU‘ und ‚NSU2.0‘, zeigen, geht hier eine Geschichte weiter, unter die noch kein wirksamer Schlussstrich gezogen wurde. Aus der Erfahrung und Sicht der jüdischen und muslimischen Migranten sind Antisemitismus und Rassismus in diesem Land nicht Vergangenheit, sondern Gegenwart. Deshalb können die Gesten der Erinnerung auch nicht auf das historische Verbrechen des Holocaust beschränkt bleiben, sondern sollten um ein öffentliches Gedenken auch an diese Akte der Gewalt ergänzt werden. Die Synagoge in Halle und die Stadt Hanau, wo bei einem Anschlag so viele Zuwanderer starben wie in einem Jahrzehnt des NSU-Terrors, gehören zusammen. Antisemitische und rassistische Anschläge erfordern eine Erweiterung der Erinnerung durch Einbeziehung aller Opfer ethno-politischer Gewalt und eine solidarische Trauer mit ihren Angehörigen.

Migration und Kolonialgeschichte

Nach 1945 gab es in Westdeutschland ununterbrochen Einwanderungswellen. In den letzten beiden Jahrzehnten sind dabei vermehrt syrische und Migrant:innen aus unterschiedlichen afrikanischen Regionen dazugekommen. Auch das hat Folgen für die deutsche Erinnerungskultur. Die Migrant:innen bringen

ihre eigenen Gesichtsperspektiven mit, was zu Konflikten im Präsentieren politischer Symbole im öffentlichen Raum führen kann. Durch den Blick der Zuwanderer auf deutsche Städte ändert sich auch der Blick der Einheimischen. Dafür möchte ich ein Beispiel aus der Stadt Konstanz einfügen, wo vor einiger Zeit über Nacht der Buchstabe „M“ von einer Hauswand entwendet wurde. Die von dem Diebstahl betroffene Apotheke wurde so zur ‚Ohren-Apotheke‘. Das ist niemandem entgangen, der hier vorbeikommt. Jede schaut anders auf dieses Bild. Als ich die Besitzerin der Apotheke nach Ihrer Meinung fragte, hob sie den Diebstahl und Verstoß gegen das Denkmalgesetz hervor. Der Schriftzug stamme aus dem 18. Jahrhundert. Für mich ist der zerstörte Schriftzug so etwas wie eine öffentliche Lektion, vielleicht sogar eine Geschichtsstunde. Tatsächlich hat das Wort ‚Mohrenapotheke‘, das es überall in Deutschland gibt, inzwischen einen eigenen Wikipedia-Eintrag. Man kann sich über die Geschichte dieses Namens also schnell und einfach informieren. Wir Eingesessenen haben also gerade die Chance, etwas über unsere Geschichte dazulernen, indem wir mit den Augen derer auf sie blicken, die nicht hier geboren sind oder deren Vorfahren eine ganz andere Herkunft haben.

Auch das fehlende „M“ ist ein Anzeichen des Wandels: Nach den Opfern des Nationalsozialismus tauchen jetzt auch die Opfer der Kolonialgeschichte aus dem Dunkel der Geschichte wieder auf. Die Erinnerungskultur erweitert sich mit der Globalisierung. Über Räume und Zeiten hinweg stellen sich neue Fragen und Herausforderungen: Werden weitere Erinnerungsbündnisse geschlossen und globale Beziehungsgeschichten entstehen, die durch die Anerkennung von Verbrechen in der Vergangenheit neue Perspektiven für eine gemeinsame Zukunft eröffnen?

Anmerkungen

- 1 Leggewie, C. (2011): Der Kampf um die europäische Erinnerung, München: Beck, S. 25.
- 2 Maaß, H. (2019): „Das Unwissen der jungen Deutschen ist gefährlich“, in: Die Welt vom 27.01.2019.
- 3 Neiman, S. (2020): Von den Deutschen lernen. Wie Gesellschaften mit dem Bösen in der Geschichte umgehen können, Berlin: Hanser; Epplée, N. (2023): Die unbequeme Vergangenheit. Vom Umgang mit Staatsverbrechen in Russland und anderswo, Berlin: Suhrkamp.

Foto: DOMiD-Archiv, Köln



Der Verein DOMiD (Dokumentationszentrum und Museum über die Migration in Deutschland) wurde 1990 von Migrant:innen aus der Türkei gegründet. Sie suchten in Museen, Archiven und Büchern vergeblich nach den Geschichten der vielen Menschen, die bereits Jahrzehnte zuvor nach Deutschland gekommen waren. Um das historische Erbe der Migrant:innen zu bewahren, starteten sie selbst eine Sammlung. Ihr Ziel war es, ein Museum zu bauen. 2027 soll das Migrationsmuseum in Köln endlich eröffnen.

Sabine Mannitz, Lea Deborah Scheu, Isabelle Stephanblome

Von Hoyerswerda bis Hanau – Inklusive Erinnerungskultur braucht neue Bildungsformate¹

Der rechtsterroristische Anschlag von Hanau, bei dem 2020 neun Menschen mit Migrationsgeschichte ermordet wurden, reiht sich ein in eine Historie rechtsextremer Gewalttaten in Deutschland. Vor 30 Jahren standen Hoyerswerda, Rostock-Lichtenhagen, Mölln und Solingen stellvertretend für eine Welle an rassistisch motivierten Anschlägen, denen seit den 1990er Jahren mindestens 187 Menschen zum Opfer gefallen sind (Blickle et al. 2020). Welchen Stellenwert hat diese rassistische Gewalt im kollektiven Gedächtnis? Debatten zur Öffnung deutscher Erinnerungskultur haben vor allem der Frage gegolten, wie die NS-Vergangenheit und deutsche historische Verantwortung in der Migrationsgesellschaft vermittelt werden können. Im Gedenken an die Opfer von Hanau gerät die Chance einer inklusiven Erinnerungskultur stärker in den Blick: Wie können die Kontinuitäten rechtsextremer Gewalt, die Menschen mit Migrationsgeschichte in Deutschland erfahren, durch unterschiedliche Bildungsformate für die deutsche Gesellschaft insgesamt sowie spezifisch für junge Menschen zugänglich gemacht und erinnerungskulturell bearbeitet werden?

Deutsche Erinnerungskultur – Ziele und Anfechtungen

Erinnerungskultur beschreibt die öffentlichen Formen des Erinnerns einer Gesellschaft an die eigene kollektive Geschichte (Cornelißen 2012). Sie umfasst Erzählungen, Symbole, Gedenkorte und -praktiken und stellt historische Narrationen in einen gemeinschafts- oder identitätsstiftenden Zusammenhang. Für die deutsche Erinnerungskultur fasste die Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann (2020) zusammen, dass es nach der NS-Geschichte darum ginge, „sich als Kollektiv zu erinnern und sich dabei auch auf die Verfehlungen und die Verbrechen der eigenen Geschichte zu beziehen“. Dieses erinnerungspolitische Ziel einer „historisch-moralischen Bildung“ (Welzer 2010) kann in vielfältigen Formaten zum Ausdruck kommen, die unterschiedliche Akzente setzen: Denkmäler oder Gedenkveranstaltungen

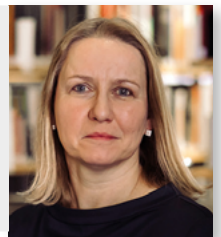
können beispielsweise spezifischen Ereignissen oder Opfergruppen gelten und unterschiedlichen Zwecke dienen, wie etwa Versöhnung oder Wiedergutmachung. An dieser in Deutschland dominierenden Intention setzt die Kritik des Publizisten Max Czollek an. Er kritisiert die bisherige deutsche Erinnerungskultur dafür, eine „Wiedergutwerdung“ vornehmen zu wollen, wo dies nicht möglich sei: „Erinnerungskultur bedeutet, die Gesellschaft so einzurichten, dass die Geschichte sich nicht wiederholt. Sie bedeutet auch, dass es Räume der Untröstlichkeit braucht, in denen gilt, was selbstverständlich sein sollte: es wird nie wieder alles gut“ (Czollek 2021).

In Deutschland bezieht sich Erinnerungskultur vor allem auf das Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus. Damit Erinnern nicht nur in Denkmälern eingehegt und auf Rituale reduziert wird, bedarf es jedoch einer fortwährenden Aktualisierung und Bewusstmachung (Emcke 2016). Der Auftrag, der aus dem Vergangenen an Gegenwart und Zukunft abgeleitet wurde – „nie wieder“ – muss gesellschaftliche Realitäten reflektieren. Diese Notwendigkeit wurde immer wieder besonders deutlich, wenn Forderungen nach einem „Schlussstrich“ unter das Wachhalten der Erinnerung an die NS-Verbrechen erhoben wurden. Dabei gilt es nicht nur, angesichts von Versuchen des Geschichtsrevisionismus die Bedeutung der Erinnerung an die Shoah immer wieder zu vermitteln. Durch Deutschlands Wandel zum Einwanderungsland wurden gesellschaftliche Fragen der Erinnerungskultur auch dahingehend diskutiert, wie beispielsweise Schulunterricht (Wetzel 2008), der sich auch an Menschen mit Migrationsgeschichte richtet, die keinen familiären Bezug zum Holocaust haben, die nationalsozialistische Judenvernichtung als Ankerpunkt der deutschen Demokratiegeschichte nach 1945 plausibel machen kann (Knigge/Steinbacher 2019).

Das Erstarken von rechtspopulistischen sowie rechtsextremen Gruppierungen und Narrativen über die letzten Jahre verweist grundsätzlich auf die Dringlichkeit, an die Op-

fer rechter Gewalt zu erinnern. Auch die rassistischen Anschläge der vergangenen 30 Jahre sollten dabei stärker zum Gegenstand des kollektiven deutschen Gedächtnisses werden, damit gesamtgesellschaftlich im Bewusstsein verankert wird, dass rechte Gewalt und mangelnder Wille zu deren Aufarbeitung keine his-

Dr. Sabine Mannitz ist Mitglied des Vorstands im Leibniz-Institut für Friedens- und Konfliktforschung PRIF in Frankfurt/Main und leitet dort die Forschungsabteilung „Globale Verflechtungen“.



Lea Deborah Scheu ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Leibniz-Instituts für Friedens- und Konfliktforschung PRIF in Frankfurt/Main und dort Mitglied der Forschungsgruppe Radikalisierung.



Isabelle Stephanblome ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Leibniz-Instituts für Friedens- und Konfliktforschung PRIF in Frankfurt/Main. Sie ist Mitglied der Forschungsgruppe Radikalisierung und forscht zum politischen Umgang mit Terrorismus in Deutschland.



torischen Phänomene sind, sondern eine Kontinuität darstellen und nicht als abgeschlossenes Kapitel der Geschichte gelten können. Zu nennen sind unter anderem die Anschläge in den 1990er Jahren in Hoyerswerda, Rostock-Lichtenhagen, Mölln und Solingen, die Mordserie des NSU (Maubach 2022), sowie die tödlichen rechtsextremistischen Anschläge in den letzten Jahren in München, Kassel, Halle und Hanau (Speit 2021). Hier gibt es bereits aktive Erinnerungsarbeit durch Angehörige und zivilgesellschaftliche Vereinigungen, jedoch fehlt die breite Anbindung bzw. Verschränkung mit der kollektiven Erinnerungskultur, die ent-

Foto: Pressestelle der Stadt Hanau



„Der 19. Februar ist der dunkelste Tag für Hanau in Friedenszeiten“, sagt Hanaus Oberbürgermeister Claus Kaminsky. Stadt und Land Hessen luden zur Trauerfeier am 4. März in den Congress Park Hanau ein, Angehörige der Opfer sprachen, Bundespräsident Steinmeier und Bundeskanzlerin Merkel waren zu Gast. Jedes Jahr am 19. Februar gibt es eine zentrale Gedenkfeier, wie hier im Jahr 2023 auf dem Hanauer Marktplatz.

Gewaltgeschichten ins allgemeine Bewusstsein rücken. Ein breiter gesellschaftlicher Verständigungsprozess bietet die Möglichkeit, im Dialog mehr Anerkennung für marginalisierte Bevölkerungsgruppen zu schaffen und dadurch Vertrauen zu stärken. Denn, so Carolin Emcke: „Wer wir als Gesellschaft sein wollen, wird sich auch darin zeigen, ob und wie eine solche zeitoffene, vielstimmige Erzählung gelingt“ (Emcke 2016).

Ansätze einer inklusiven, multi-perspektivischen Erinnerungskultur existieren bereits (vgl. ASF 2022). In dem Podcast „Trauer und Turnschuh“ spricht Max Czollek mit der Journalistin Hadija Haruna-Oelker darüber, wie Fragen der Zugehörigkeit mit erinnerungskulturellen Themen verknüpft werden. Das Format soll Impulse für eine inklusive Erinnerungskultur in die breite Öffentlichkeit tragen. Eine Konferenz der Bildungsstätte Anne Frank gemeinsam mit der Frankfurt UAS hat 2022 Beiträge dazu diskutiert, wie sich vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte und postmigrantischer Gegenwartsrealitäten eine inklusive Erinnerungskultur zu Holocaust und Kolonialismus gestalten lässt. Und Teilnehmer*innen der Jungen Islam Konferenz diskutierten bei den JIK-Talks 2022 darüber, wie ein postmigrantisches Erinnern multiperspektivisch aufgebaut werden kann, so dass Erfahrungen von Menschen mit Migrationsgeschichte stärker einbezogen werden.

Die genannten Bestrebungen von Zivilgesellschaft können, auch vor dem Hintergrund aktueller politischer Bemühungen, Prozesse des Umdenkens in der Gesellschaft anstoßen. Die Tendenz, Opfer rassistischer Gewalt als „Nicht-Deutsch“ zu betrachten, ist aber häufig noch unübersehbar. Als der Bundesvorsitzende der CDU, Friedrich Merz, im September 2023 erklärte, der Bezirk Berlin-Kreuzberg sei nicht Deutschland, bediente er genau diese Denkfigur (dpa 2023). Rechtspopulismus stellt in Deutschland eine beharrliche Herausforderung dar, und beim Gedenken an die Opfer von rassistischen Anschlägen ist mit entsprechenden Widerständen zu rechnen.

Ansätze für eine inklusive Erinnerungskultur in der politisch-historischen Bildung

Neben dem Engagement von Zivilgesellschaft gibt es unterschiedliche Bildungsformate, die vor allem in Schulen genutzt werden, um ein

scheidend dafür ist, ein inklusives Verhältnis zu dieser Geschichte und ihren Opfern sowie Betroffenen zu entwickeln.

Ansätze für eine inklusive Erinnerungskultur in der Zivilgesellschaft

Auch wenn rechtsextremistische Mordanschläge wie der in Hanau 2020 quer durchs Land Beileidsbekundungen hervorrufen, sind die persönliche Betroffenheit und die Furcht vor rechter Gewalt und Rassismus vor allem bei Menschen mit Migrationsgeschichte in Deutschland hoch. Seit der deutschen Einheit, die unter das Leitmotiv gestellt wurde, dass „jetzt zusammenwache, was zusammengehöre“, sahen sie sich noch stärker an den Rand gedrängt (Rother 2013). Und auch wenn das gesellschaftliche Miteinander vor 1989/90 nicht glorifiziert werden sollte (Mannitz 2001), ist die Hasskriminalität seit den 1990er Jahren auf erschreckend hohem Niveau. Selbst das BKA zählt mit seiner vergleichsweise engen Definition 109 Todesopfer rechter Gewalt seit 1990 (Speit 2021); der Verein Opferperspektive e.V. dokumentiert 183 (Opferperspektive 2019). Die Anschläge der letzten Jahre in München, Kassel, Halle und Hanau haben indessen auch dazu geführt, dass die Bekämpfung von Rechtsextremismus und Rassismus stärker auf der politischen Agenda steht (BpB 2022). Dadurch stehen mehr Gelder für den

Wissensaufbau zu Rassismus in Deutschland zur Verfügung, und Kontinuitäten rassistischer Gewalterfahrungen konnten systematischer dokumentiert werden. Beispielsweise versucht der Afrozensus die Diskriminierungserfahrungen von Deutschen mit afrikanischer Migrationsgeschichte zu erfassen (Aikins et al. 2020). Das Projekt „CLAIM“ erhebt in Umfragen die Diskriminierungserfahrungen von Muslim*innen in Deutschland (CLAIM 2021). In Zivilgesellschaft und Wissenschaft löste die manifeste rechte Gewalt zudem Beiträge zu inklusiver Erinnerungskultur aus (Ahmad 2022). Dabei ist die Frage zentral, wie die Erfahrungen von marginalisierten Gruppen der Mehrheitsgesellschaft bewusst gemacht werden können.

Die Inklusion marginalisierter Teile der Gesellschaft in der deutschen Erinnerungskultur kann zur Sensibilisierung für verdrängte Perspektiven und Akteure der Geschichte beitragen. Konkret geht es z.B. darum, das Bewusstsein für die deutsche Kolonialvergangenheit und ihre Opfer, für Erinnerungsmuster ostdeutscher Identität oder auch den Beitrag von einstigen „Gastarbeiter*innen“ für den wirtschaftlichen Aufstieg Deutschlands zu stärken. Insbesondere bietet eine inklusive Erinnerungskultur jedoch die Chance, Kontinuitäten rechtsextremer und rassistischer Gewalt aufzuzeigen. Es sollte gerade nicht eine neue, parallele Erinnerungsstruktur geschaffen werden – die gibt es ohnehin – sondern die Verbindung zwischen

inklusives Erinnern zu stärken. Ihre Verwendung bietet die Chance, ein aktives inklusives Erinnern anzuregen bzw. schon in jungem Alter zu erlernen.

Erziehungswissenschaftlich beschäftigt sich jüngst beispielsweise der Sammelband „Geschichten im Wandel“ mit der Frage, wie Bildungsformate postmigrantische Ansätze in der deutschen Erinnerungskultur vermitteln können (Georgi et al. 2022). Darin zeigen die Autor*innen auf, welche Themen, Methoden oder Materialien genutzt werden, um im Unterricht eine diversitätssensible Gedenk- und Erinnerungskultur zu vermitteln. Als Unterrichtsthemen zur Reflexion von Marginalisierungserfahrungen eignen sich z.B. die deutsche Kolonialvergangenheit und der NSU-Prozess (ebd., S. 81). Methoden, die sich für ein „Doing Memory“, also für praktisches historisches Lernen eignen, sind klassischerweise Ausflüge an Erinnerungsorte und Gespräche mit Zeitzeugen (ebd., S. 86–87). Lehrer*innen bekräftigten in Interviews, dass es u.a. relevant sei, im Unterricht derartige Gegenwartsbezüge herzustellen, um Geschichte erfahrbar zu machen, und globale Perspektiven zu vermitteln, die eine Multiperspektivität für diverse Vergangenheiten fördern (ebd., S. 90; 102).

Der Bedarf ist den Ergebnissen der aktuellen MEMO-Jugendstudie (Papendick et al. 2023) zufolge groß: Rund 85 % der 3.485 Befragten zwischen 16 und 25 Jahren befürworten eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit (ebd., S. 11), insbesondere zur NS-Zeit. Auch deren Bezüge zur Gegenwart wurden von den Befragten als relevant erachtet (ebd., S. 30), und 61 % gaben an, durch ihre Auseinandersetzung mit der deutschen Vergangenheit für Diskriminierung sensibilisiert worden zu sein (ebd., S. 40). Die Befragung zeigt jedoch auch, dass Jugendliche mit Migrationsbiografien sich und ihre Familiengeschichten weniger in der deutschen Erinnerungskultur wiederfinden. Die Studie verweist auf einen „systematische[n] Zusammenhang zwischen der erinnerungskulturellen Repräsentation und Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts“ (ebd., S. 47): diese Gruppe der Befragten schätzt den gesellschaftlichen Zusammenhalt in Deutschland für geringer ein als diejenigen, die sich und ihre Geschichte in der deutschen Erinnerungskultur repräsentiert sehen (vgl. ebd., S. 46f.). Historisch-politische Bildung bietet somit auch die Chance, durch in-



Der 19. Februar 2020 ist der dunkelste Tag für Hanau in Friedenszeiten. Gökhan Gültekin, Sedat Gürbüz, Said Nesar Hashemi, Mercedes Kierpacz, Hamza Kenan Kurtović, Vili-Viorel Păun, Fatih Saraçoğlu, Ferhat Unvar und Kaloyan Velkov wurden in den Abendstunden bei dem rassistischen Anschlag ermordet. Bereits sieben Monate nach dem rassistischen Anschlag brachte die Hanauer Stadtpolitik das „Zentrum für Demokratie und Vielfalt“ auf den Weg, das im Jahr 2026 eröffnen soll.
Infos: ZDV – #hanaustehtzusammen (hanau-steht-zusammen.de)

Foto/Animation: Architekturbüro Meurer

klusive Erinnerungsarbeit, die den Geschichten marginalisierter Jugendlicher Raum gibt, den sozialen Zusammenhalt zu fördern.

Selbst wenn es gegenüber dem schulischen Kontext schwieriger sein mag, Erwachsene für politische Bildungsangebote zu interessieren, sollten Formate wie Gedenkstättenfahrten, Stadtrundgänge, Museumsbesuche oder Reflexionen zu aktuellen Migrationsdebatten, die ein inklusives Erinnern stärken können, sich auch mehr an Erwachsene richten. Über die Hälfte der Bevölkerung (58,5 %) hat noch nie bewusst eine Gedenkstätte oder einen Ort des Erinnerns aufgesucht (Papendick et al. 2022, S. 16) – solche Orte müssen also sichtbarer und Hemmschwellen gesenkt werden. Die private Initiative zur Verlegung der „Stolpersteine“ ist ein prominentes Beispiel dafür. Aber auch die rassismuskritischen Bildungsmaterialien zum Solinger Brandanschlag 1993 „Da war doch was“ (Demirtaş 2023) verbinden niedrigschwellige Angebote zur Reflexion über das Geschehene mit digitalen Visualisierungen im Stadtraum und stellen vielfältige Informationen aus Betroffenenperspektive bereit. Solche

Formate, welche die Erinnerung aus Sicht von Betroffenen rassistischer Gewalt mit systematisch erarbeiteten Tool-Kits für die schulische und außerschulische Bildung verbinden, sind hervorragend geeignet, Wissen zu vermitteln und Sensibilität zu entwickeln: „Erinnern bedeutet Anerkennung“, wie die Islamwissenschaftlerin Dr. Fatma Sagir schrieb, die im Rahmen eines Kunstprojekts einen poetischen Stadtpaziergang durch Freiburg zum Thema „Gastarbeit“ entwarf (Sagir 2021).

Gemeinsame Erinnerung? – Impulse des Gedenkens an den Anschlag von Hanau

Inklusive Erinnerungskultur kann nur entstehen, wenn unterschiedliche Akteure einer Gesellschaft sie langfristig etablieren. Bisher ist in Deutschland vor allem ein starkes Engagement aus der Zivilgesellschaft sichtbar und auch von der institutionellen Bildungsarbeit gingen solche Impulse aus. Der Umgang mit dem rechtsterroristischen Anschlag in Hanau hat aber gezeigt, dass der Aufbau gemeinsamer Erinnerungsräume mehr kollektive Anstrengungen

erfordert. Am 19. Februar 2023 jährte sich der Mordanschlag zum dritten Mal, der neun Menschen mit Migrationsgeschichte das Leben kostete: Ferhat Unvar, Mercedes Kierpacz, Sedat Gürbüz, Gökhan Gültekin, Hamza Kurtović, Kaloyan Velkov, Vili Viorel Păun, Said Nesar Hashemi und Fatih Saraçoğlu. Angehörige der Opfer gründeten die Initiative 19. Februar und engagieren sich für das Erinnern und die Aufarbeitung des Anschlags. Bereits schnell nach dem Anschlag machte sich außerdem Hanaus Oberbürgermeister Claus Kaminsky für ein Mahnmal zum Gedenken an die Opfer stark. Verschiedene Kontroversen führten allerdings dazu, dass bis heute offen ist, ob und wo ein solches Mahnmal errichtet wird.

Für den Aufbau einer inklusiven Erinnerungskultur in Deutschland hält der Umgang mit dem Anschlag in Hanau wichtige Erkenntnisse sowie das Potenzial eines länger währenden bundesweiten Wandels bereit. Ein Scheitern der Mahnmal-Initiative wäre fatal. Es werden weitere Schritte nötig sein zum offenen Dialog zwischen Politik, Angehörigen und übrigen Bürger*innen in Hanau, um nicht am Ende ein Mahnmal zu schaffen, das „wir“/„sie“-Konfliktlinien zementiert. Stattdessen sollte die Chance zum inklusiven Erinnern auch bundesweit ergriffen werden. In zivilgesellschaftlichen Initiativen passiert das bereits: In Stuttgart wurden wiederholt Gedenktafeln für die Hanauer Opfer am Rathaus installiert, denn „die getöteten Menschen in Hanau stehen stellvertretend für die Opfer rechter Gewalt überall“, so eine Aktivistin (Krug 2022). Unter Hashtags wie *#SayTheirNames* oder *#HanauIstUeberall* werden überregional Aktionen organisiert, um die allgemeine Bedeutung des Hanauer Mordanschlags ins öffentliche Bewusstsein zu rücken. Ebenso bestehen andernorts Bemühungen, der Opfer rechter Gewalt in den 1980er- und 90er-Jahren, deutlicher zu gedenken. Die Einführung eines bundesweiten Gedenktags für die Opfer rassistischer Gewalt ebenso wie die Verankerung dieser Gewaltgeschichten in Lehrplänen und extracurricularen Bildungsformaten könnte dieser Perspektive Nachdruck verleihen.

Den gesamtgesellschaftlichen Dialog zu rassistischen Anschlägen weiterzuführen, ist für die Schaffung einer gemeinsamen und inklusiven Erinnerung in der deutschen Gesellschaft notwendig. Vor allem darf er nicht nur Betroffenheit kommunizieren, sondern muss Ursachen und Versäumnisse kritisch reflektieren.

Der genaue Blick auf diese Defizite zeigt politische, soziale und institutionelle Ansatzpunkte, um Rassismus abzubauen, in diesem Zuge eine Fehlerkultur zu etablieren und Rechtsextremismus sowie Rechtspopulismus präventiv entgegenzuwirken. Das Gedenken der Opfer rechter Gewalt und rassistischer Anschläge als Teil der deutschen Erinnerungskultur zu begreifen, verlangt schließlich auch, dass Rassismus- und Antisemitismuskritik sich nicht bloß an Geschichte richten, sondern als migrationsgesellschaftliche Perspektiven zum Teil des Alltags werden. Hierbei fällt der Schulbildung und Jugendarbeit, aber auch einer niedrigschwelligen Erwachsenenbildung, besondere Verantwortung zu.

Anmerkung

1 Der Beitrag basiert in Teilen auf dem PRIF-Blogbeitrag der Autorinnen vom 17.02.2023.

Literaturverzeichnis

- Ahmad, Z. (2022): Erinnerungskultur, postmigrantisch. Veröffentlichung: 29.12.2022. In: <https://tinyurl.com/mrrejt8> (Abruf: 03.08.2023)
- Aikins, M./Bremberger, T./Aikins, J./Gyamerah, D./Yildirim-Caliman, D. (2021): *Afrozensus 2020*, Berlin.
- ASF – Aktion Sühnezeichen Friedensdienste e.V. (2022): *Multiperspektivität der Erinnerung*, Berlin.
- Assmann, A. (2020): *Raus aus den Ideologien*. Veröffentlichung: 16.02.2020. In: <https://tinyurl.com/36k5s89h> (Abruf: 02.08.2023).
- Blickle, P./Jansen, F./Kleffner, H./Radke, J./Stahnke, J./Staud, T./Venohr, S. (2020): *Todesopfer rechter Gewalt. 187 Schicksale*. Veröffentlichung: 30.09.2020. In: <https://tinyurl.com/mwbhv2mw> (Abruf: 05.09.2023).
- BpB – Bundeszentrale für politische Bildung (2022): 19. Februar 2020: Anschlag in Hanau. Veröffentlichung: 18.02.2022. In: <https://tinyurl.com/bddnwnyr> (Abruf: 02.08.2023).
- CLAIM (2021): *Neue Studie: Beratungsangebote für Betroffene von antimuslimischem Rassismus*. Veröffentlichung: 23.03.2021. In: <https://tinyurl.com/55yzt88> (Abruf: 03.08.2023).
- Cornelißen, Ch. (2012): *Erinnerungskulturen*. Veröffentlichung: 22.10.2012. In: <https://tinyurl.com/mtuwxnh> (Abruf: 25.08.2023).
- Czollek, M. (2021): *Versöhnungstheater. Anmerkungen zur deutschen Erinnerungskultur*. Veröffentlichung: 11.05.2021. In: <https://tinyurl.com/4vww9b43y> (Abruf: 02.08.2023).
- Demirtaş, B. (2023): „Da war doch was!“ – Der Brandanschlag in Solingen 1993: Hintergrundwissen und rassismuskritische Materialien für die pädagogische Praxis. Weinheim, 2023; siehe auch: <https://tinyurl.com/3uryufvm> (Abruf: 06.09.2023).
- dpa (2023): *Kreuzberg-Spruch. Grüne werfen Merz „gefährlichen Weg“ vor*. In: <https://tinyurl.com/2ytwwvaw> (Abruf: 06.09.2023).
- Emcke, C. (2016): *Erinnern*. Veröffentlichung: 29.01.2016. In: <https://tinyurl.com/2amyanr6> (Abruf: 02.08.2023).
- Gedenken an Mölln 1992 (2022): *Möllner Rede im Exil 2022*. Veröffentlichung: 07.11.2022. In: <https://tinyurl.com/nvh39pw> (Abruf: 03.08.2023).
- Georgi, V./Lücke, M./Meyer-Hamme, J./Spielhaus, R. (2022): *Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld.
- Initiative 19. Februar Hanau (2023): *Drei Jahre Erinnerung und Aufklärung – Hanau 19. Februar 2020*. Veröffentlichung: 17.01.2023. In: <https://tinyurl.com/3k33kzd2> (Abruf: 03.08.2023).
- Knigge, V./Steinbacher, S. (2019): *Geschichte von gestern für Deutsche von morgen? Die Erfahrung des Nationalsozialismus und historisch-politisches Lernen in der (Post-)Migrationsgesellschaft*, Göttingen.
- Krug, L. (2022): *Aktivistinnen bringen erneut illegale Hanau-Gedenktafel am Rathaus an*. Veröffentlichung: 19.02.2022. In: <https://tinyurl.com/2zrr3vpk> (Abruf: 03.08.2023).
- Lübben, T. (2022): *Weiter Streit um Standort. Sieger-Entwurf für Hanau-Mahnmal ausgewählt*. Veröffentlichung: 13.05.2022. In: <https://tinyurl.com/2586puka> (Abgerufen: 03.08.2023).
- Mannitz, S./Scheu, L./Stephanblome, I.: *Drei Jahre nach Hanau: Wie inklusiv ist die deutsche Erinnerungskultur?* Veröffentlichung: 17.02.2023. In: <https://blog.prif.org/2023/02/17/> (Abruf: 05.09.2023).
- Mannitz, S. (2001): *„West Side Stories“*. Warum Jugendliche aus Migrantenfamilien das wiedervereinigte Berlin als geteilte Stadt erleben. In: Gese, F. (Hg.): *Migration und Integration in Berlin*, Wiesbaden, S. 273–291.
- Maubach, F. (2022): *Mölln, Solingen und die lange Geschichte des Rassismus in der Bundesrepublik*. Veröffentlichung: 02.12.2022. In: <https://tinyurl.com/5n92au93> (Abruf: 02.08.2023).
- Opferperspektive e.V. (2019): In: <https://opferperspektive.de/183-todesopfer-rechter-gewalt-seit-1990> (Abruf: 16.11.2023).
- Papendick, M./Rees, J./Scholz, M.; Zick, A. (2023): *MEMO-Jugendstudie 2023*. Veröffentlichung: 21.02.2023. In: <https://tinyurl.com/ucdwfb7n> (Abruf: 28.08.2023).
- Rother, B. (2013): *Ein Satz und seine Geschichte. »Jetzt wächst zusammen, was zusammengehört«*. Veröffentlichung: 02.12.2013. In: <https://tinyurl.com/rdcasfx> (Abruf: 02.08.2023).
- Sagir, F. (2021): *Erinnerung bedeutet Anerkennung*. Veröffentlichung: 08.09.2021. In: <https://tinyurl.com/3dj93j2v> (Abruf: 5.9.2023).
- Speit, A. (2021): *Rechtsextreme Gewalt in Deutschland*. Veröffentlichung: 02.02.2021. In: <https://tinyurl.com/mrrj87cs> (Abruf: 02.08.2023).
- Welzer, H. (2010): *Erinnerungskultur und Zukunftsgedächtnis*. Veröffentlichung: 21.06.2010. In: <https://tinyurl.com/2ubvt8hk> (Abruf: 02.08.2023).
- Wetzel, J. (2008): *Erinnern unter Migranten. Die Rolle des Holocaust für Schüler mit Migrationshintergrund*. Veröffentlichung: 26.08.2008. In: <https://tinyurl.com/58de5mhf> (Abruf: 02.08.2023).

Sina Arnold, Jana König

Verflechtungen. Multidirektionale Erinnerung als ein Zugang zur historisch-politischen Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft

Im Mai 1989 entwickelte der Lehrer Klaus Emrich mit Schüler*innen der Kreuzberger Heinrich-Zille-Grundschule in Berlin ein Projekt zu Wilhelm Lehmann. Lehmann wurde 1943 im Zuchthaus Plötzensee ermordet, weil er seinen Protest gegen Hitler und den Krieg an ein Klohäuschen in Kreuzberg gekritzelt hatte und denunziert worden war. Die Schüler*innen befestigten eine Papptafel zum Gedenken an Lehmann, und kurze Zeit später weihte der Bezirk eine offizielle Gedenktafel ein. Emrich berichtet, dass die Schüler*innen auch durch ihre eigenen Migrations- und Rassismuserfahrungen motiviert waren, sich mit Lehmanns Schicksal auseinanderzusetzen. Zwei Jahre später initiierte er mit seinen Schüler*innen eine Ausstellung in einer ehemaligen Kreuzberger Hinterhoffabrik, in der sich zwischen 1943 und 1945 eine Gruppe jüdischer Jugendlicher versteckt und überlebt hatte. Unter ihnen waren Ruth und Bruno Gumpel, die später in die USA auswanderten und mit denen die Schüler*innen Briefkontakt aufnahmen. Es war kein bloß historisches Interesse, das erkenntnisleitend für die Arbeit der Schüler*innen war: der Zusammenhang zwischen Faschismus und Rassismus war ihnen bewusst, erinnert sich Emrich, und so wollten sie auch ihre eigene Wirklichkeit, gerade angesichts des zunehmenden Rassismus nach dem Mauerfall, besser begreifen. In ihrer Einleitung zu der Ausstellung schrieben die Schüler*innen: „Diese Ausstellung soll bewirken, daß vielen Menschen bewußt wird, was damals mit den Juden passierte und das jetzt wieder beginnt. Man sieht oft im Fernsehen, wie Asylantenheime brennen, und wie Neonazis offen darüber reden, wie toll sie es finden, Ausländer zu schlagen und zu hetzen. Wir sind der Meinung, daß so etwas wie früher nicht noch einmal passieren darf.“ 1993 schließlich wurde auf Initiative derselben Schüler*innen am Kottbusser Tor in Kreuzberg eine Gedenkstele für den türkischen Gewerkschafter und Lehrer Celalettin

Kesim aufgestellt, der 1980 von türkischen Faschisten aus dem Umfeld der „Grauen Wölfe“ ermordet wurde. Emrich berichtet, dass die Auseinandersetzung mit Biografien jüdischer Verfolgter dazu beigetragen habe, auch solch eine antifaschistische Erinnerung zu ermöglichen.

Michael Rothbergs „Multidirektionale Erinnerung“

Diese Beispiele veranschaulichen Formen des Gedenkens, die in den vergangenen Jahren unter dem Stichwort „Multidirektionale Erinnerung“ verhandelt wurden. Der Begriff geht zurück auf ein bereits 2009 erschienenes Buch des US-amerikanischen Literaturwissenschaftlers und Holocaustforschers Michael Rothberg, welches erst 2021 ins Deutsche übersetzt wurde. Der Ausgangspunkt von Rothbergs Überlegungen ist einfach: Erinnerung ist keine knappe Ressource, um die verschiedene Opfergruppen konkurrieren müssen, sie folgt nicht der Logik eines „Nullsummenspiels“. Vielmehr können sich Erinnerungen an verschiedene historische Ereignisse sogar wechselseitig ermöglichen und in dieser „Multidirektionalität“ kann eine produktive Dynamik entstehen. In Filmen und Texten aus dem Frankreich der frühen 1960er Jahre oder in den Schriften von Aimé Césaire, W. E. B. Du Bois und Hannah Arendt sucht Rothberg nach Wechselwirkungen zwischen scheinbar disparaten Erinnerungen. Er zeichnet unter anderem anhand des französischen Kontextes nach, wie die Thematisierung des Holocausts die Artikulation anderer Geschichten der Viktimisierung – Kolonialismus, Sklaverei, Rassismus – ermöglichte. Zugleich zeigt er, dass die öffentliche Erinnerung an den Holocaust auch aufgrund von Ereignissen der Nachkriegszeit befördert wurde, die auf den ersten Blick wenig mit diesem zu tun haben scheinen: Dekolonisierung und die Bürgerrechtsbewegungen in der Karibik, Afrika, Europa, den USA und anderswo. Entscheidend

ist, dass diese wechselseitigen Bezugnahmen historische Ereignisse weder gleichsetzen noch relativieren, sondern ihre Partikularität und Universalität gleichermaßen anerkennen.

Dr. Sina Arnold ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Antisemitismusforschung (ZfA) der Technischen Universität Berlin und Projektleiterin am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ).



Jana König leitet Archiv und Sammlung des FHXB Friedrichshain-Kreuzberg Museum in Berlin.

Erinnerungskonflikte in Deutschland – ein „Historikerstreit 2.0“?

Während das Buch im US-amerikanischen Kontext von der Fachöffentlichkeit überwiegend positiv rezipiert wurde, führte die deutsche Übersetzung 13 Jahre später zu einer hitzigen Debatte, die im Feuilleton – auch vor dem Hintergrund der Konflikte um Achille Mbembes Einladung zur Ruhrtriennale und der Kunstaussstellung documenta fifteen – ausgetragen und von manchen als „Historikerstreit 2.0“ bezeichnet wurde. Oft genug liefen die Debatten asynchron und waren von Erinnerungskonkurrenz geprägt: Während an den Holocaust selbstverständlich gedacht würde, seien die Opfer von Kolonialismus und Rassismus unsichtbar geblieben, sagten die einen. Ganz im Gegenteil, die Erinnerung an den Holocaust werde von rechts wie von links infrage gestellt – und die Sprache des Postkolonialismus trage dazu bei, Antisemitismus in seiner antizionistischen Spielart wieder salonfähig zu machen, sagten die anderen. Diese Debatte fand und findet vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen

statt, die auch Auswirkungen auf die öffentliche Erinnerung haben. Denn die deutsche Gesellschaft ist nicht nur eine postnationalsozialistische, sondern auch eine postkoloniale und postmigrantische: Wenn rund ein Viertel der deutschen Bevölkerung selber migriert ist oder (Groß-)Eltern hat, die nach Deutschland eingewandert sind, dann bedeutet das auch einen Wandel der historischen Bezugspunkte, welche die biographischen Erfahrungen – seien es eigene, seien es familiär vermittelte – prägen. Zugleich ist das Gedenken an den Holocaust nicht zuletzt seit dem Aufstieg der AfD und der damit zusammenhängenden Konjunktur von Schuldabwehr-Antisemitismus und Holocaust-Relativierung verstärkt Angriffen ausgesetzt. Jahrzehntlang hatten Opfergruppen und ihre Verbände dieses Gedenken gegen das Verschweigen und Verdrängen in der bundesdeutschen Gesellschaft erkämpft. Auch wenn die Holocausterinnerung mittlerweile ein etablierter Aspekt zumindest der offiziellen Politik der Berliner Republik ist, so verweist ihre Entstehungsgeschichte doch auf die fragilen Konjunkturen kollektiver Erinnerung. Und schließlich bedeutet auch das Sterben der Zeitzeug*innen eine Herausforderung für die Erinnerung an den Nationalsozialismus.

Aktuell ergeben sich daher einige Fragen für Erinnerungspolitik und ihre Vermittlung in Gedenkstätten, Geschichtsunterricht und der außerschulischen Bildungsarbeit: (Wie) muss sich Gedenken unter postmigrantischen Bedingungen wandeln? Läuft eine Verflechtungsgeschichtliche Perspektive auf Nationalsozialismus und Kolonialismus automatisch Gefahr, die Singularität des Holocaust zu leugnen? Führt die Konzentration auf Auschwitz als Zivilisationsbruch zwangsläufig dazu, die Verbrechen des Kolonialismus zu bagatelisieren? Und wie lassen sich Antisemitismus und Rassismus – auch historisch – zueinander ins Verhältnis setzen, ohne ihre Spezifika zu übergehen und in Erinnerungskonkurrenz zu verfallen?

Chancen für die historisch-politische Bildung

Auch wenn „Multidirektionalität“ als Schlagwort zunehmend Eingang in die historisch-politische Bildungsarbeit findet, was sich in entsprechenden Publikationen oder Fachtagungen der vergangenen Jahre zeigt, so ist

die dahinterliegende Idee für Pädagog*innen gar nicht so neu. Denn die Herausforderung eines migrations- und generationsbedingten Wandels der Erinnerung an den Nationalsozialismus besteht bereits seit einer Weile (Gryglewski 2013; Sternfeld 2013; Fava 2015; Messerschmidt 2016). Schon in den 2000er Jahren haben Mitarbeiter*innen in NS-Gedenkstätten betont, wie wichtig es ist, die Erinnerung an den Holocaust auch in Beziehung zur Gegenwart zu setzen, um diese weiterhin zugänglich zu machen. In diesen Jahren fand ein Wandel des deutschen Selbstverständnisses hin zur „Migrationsgesellschaft“ statt, der Auswirkungen auf die Vermittlungsarbeit hatte: Wenn große Teile der Bevölkerung eine Migrationsgeschichte haben und ihre Vorfahren nicht zu den Täter*innen oder Mitläufer*innen des Nationalsozialismus gehören, dann wandeln sich familienbiografische Bezugspunkte. Prägender sind vielleicht Erfahrungen wie die rassistischen Pogrome in den 1990ern, die NSU-Morde, der Genozid an den Armenier*innen oder das Grauen des Islamischen Staates im Irak oder Syrien. Und eigene Rassismuserfahrungen werden bei der Betrachtung vergangener Ausgrenzungen und Gewalt womöglich in den Vordergrund treten.

Entsprechend versuchen mittlerweile zahlreiche Projekte der historisch-politischen Bildungsarbeit, multiperspektiv zu arbeiten und Bezüge zwischen unterschiedlichen Ereignissen, aber auch zwischen Vergangenheit und Gegenwart herzustellen. Dazu gehören das Projekt „Verflechtungen – Koloniales und rassistisches Denken und Handeln im Nationalsozialismus“ der KZ-Gedenkstätte Neuenhammer, welches mit Biografien von People of Color im Nationalsozialismus arbeitet, „Remember“ der KZ-Gedenkstätte Flossenbürg, welches einen Schwerpunkt auf Herkunftsbioografien und Ausgrenzungserfahrungen postmigrantischer Teilnehmer*innen legt, oder „Der Gang der Geschichte(n)“ von Projektkontor Minor, welches Narrative von Zugewanderten über den Holocaust vor dem Hintergrund ihrer biografischen Erfahrungen zum Ausgangspunkt nimmt.¹

Eine im weitesten Sinne „multidirektionale“ Perspektive bietet einige pädagogische Chancen. Sie kann Geschichte bedeutsam machen durch das Anknüpfen an eigene biografische Erfahrungen etwa von Aus-

grenzung, Diskriminierung oder Gewalt. Dadurch eröffnet sie auch Möglichkeiten, die Erinnerung an die Verfolgung von Juden und Jüdinnen, Sinti und Roma und andere Minderheiten im Nationalsozialismus jenseits eines von manchen als ritualisiert beschriebenen „Versöhnungstheaters“ (Czollek 2023) zu aktualisieren. Dadurch, dass unterschiedliche (historische) Wissensbestände über Gewalt einbezogen werden, kann die Bedeutung des Holocausts stärker in das Selbstverständnis der Gesellschaft rücken als es dem offiziellen, staatlichen Gedenken oft möglich ist, und es kann eine lebendige Verbindung zur Gegenwart hergestellt werden. Historische Narrative können somit in der Einwanderungsgesellschaft diversifiziert werden, marginalisierte Perspektiven werden nicht mehr zum historischen „Sonderfall“, sondern erfahren Anerkennung. Das alles bietet Auswege aus Erinnerungskonkurrenzen.

Dass das funktioniert, zeigen zahlreiche Beispiele aus der pädagogischen Arbeit in unseren eigenen Forschungen (Arnold/König 2018, Arnold/Bischoff 2022; s.a. Yacine 2023). So beobachtete eine Mitarbeiterin am Denkmal für die ermordeten Juden Europas, dass angesichts der Erzählungen jüdischer Biografien geflüchtete Besucher*innen beginnen, eigene Erfahrungen von Inhaftierung und Folter zu thematisieren. Auch ein*e Mitarbeiter*in eines jüdischen Museums berichtet, wie die dort beschriebenen Erfahrungen bei manchen Besucher*innen mit Migrationsgeschichte identifikatorische Anknüpfungspunkte bieten – sie würden helfen, die eigene Minderheitenerfahrung zu artikulieren und beförderten Verständnis für und Empathie gegenüber der jüdischen Erfahrung.

Herausforderungen und Ausblick

Gleichzeitig sind Verknüpfungen und Verbindungen nicht per se erstrebenswert. Gerade die Konkurrenz zwischen verschiedenen Erzählungen, hat historisch auch für fortschrittliche Errungenschaften in der deutschen Erinnerungslandschaft gesorgt. Die Ausstellung „Verbrechen der Wehrmacht“, das Denkmal für die im Nationalsozialismus ermordeten Sinti*innen und Rom*innen, die antifaschistischen Proteste gegen das revisionistische Gedenken in Dresden am 13. Februar – dies alles kam nur zustande, weil statt Verbindungen offene Konflikte eingegangen wurden.

Und nicht jede Form von Multidirektionalität führt automatisch zu einem „Mehr“ an Erinnerung und Solidarität, wie Rothberg selbst darlegt. Gleichsetzungen des Warschauer Ghettos mit der Situation in Gaza oder „Judensterne“ auf Corona-Leugner*innen-Demonstrationen sind nur zwei von zahlreichen Beispielen, in denen historische Querbezüge geschichtsrelativierend sind. Rothberg räumt in seinem Buch „The Implicated Subject“ von 2019 ein, dass es auf *Intention* und *Effekt* von Multidirektionalität ankommt: Geht es um eine differenzierte Betrachtung von Ereignissen in ihrer Einzigartigkeit oder um eine reine Gleichsetzung? Führt die Bezugnahme zu Konkurrenz oder zu Solidarität? Dabei sei es oft schwer zu sagen sei, ob „ein konkreter Erinnerungsakt eher Konkurrenz oder eher gegenseitiges Verständnis erzeugen wird“ (Rothberg 2021, S. 36).

Für Pädagog*innen bedeutet das vor allem die Notwendigkeit, historisch spezifisch zu bleiben: Was war das Besondere an der Ermordung der europäischen Juden und Jüdinnen im Holocaust? Was das des Kolonialismus? Was sind auch in der Gegenwart die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Ideologien wie Rassismus und Antisemitismus? Historisch-politische Bildungsarbeit muss also universell *und* partikular sein. In Rothbergs Worten: Es braucht ein „solides empirisches Wissen über die verschiedenen Geschichten“, gekoppelt mit einer „nuancierte[n] Ethik des Vergleichs“ (Rothberg 2021, S. 11). Das kann in der Praxis auch erst einmal bedeuten, historische Ereignisse – eingebunden in die stets existierenden globalen und zeithistorischen Bezüge – für sich zu behandeln. Um in einem nächsten Schritt dann Verflechtungen herauszuarbeiten. Die Bedingung für ein solches Anknüpfen ist ein identitätskritischer Ansatz. Denn Empathie und Solidarität werden oftmals durch essentialisierende Formen von Identitätspolitik eingeeengt. Rothberg betont hingegen, dass keine „direkte Verbindung von Erinnerung und Identität“ besteht, und mehr noch: „Erinnerungen sind kein Eigentum von Gruppen – und Gruppen ‚gehören‘ auch nicht ihren Erinnerungen“ (Rothberg 2021, S. 30). In diesem Sinne richtet er sich auch gegen die Vorstellung eines quasi automatischen Zusammenhangs zwischen kollektiv-nationaler Erinnerung und kollektiv-nationaler Identität. Doch eine multidirektionale

Perspektive kann dazu beitragen, aus der identitären Logik mancher kollektiver Erinnerungen auszubrechen und stattdessen ein kognitives wie emotionales historisches Verständnis für unterschiedliche Erfahrungen zu befördern.

Was aber ermöglicht Multiperspektivität in pädagogischen Settings? In Interviews mit über 120 Pädagog*innen konnten unterschiedliche Ermöglichungsbedingungen herausgearbeitet werden (Arnold/Bischoff 2022). Dazu gehören einerseits persönliche Erfahrungen: Multiplikator*innen berichten, dass das Interesse an anderen Erfahrungen dann ausgeprägter ist, wenn ein autobiografischer Bezug besteht. Bestimmte inhaltliche Positionen – etwa die grundsätzliche Kritik an der Homogenisierung von Gruppen oder die Ablehnung einer nationalen Perspektive – befördern Multidirektionalität ebenfalls. Auch strukturelle Aspekte sind nicht zu vernachlässigen, etwa die Möglichkeit, marginalisierte Perspektiven in Institutionen wie der Schule überhaupt erst sichtbar zu machen. Und schließlich wird der Zugang durch grundlegende pädagogische Prinzipien befördert, etwa das Zulassen von Kontroversen, lebensgeschichtliche Zugänge, narrative Methoden, Partizipationsmöglichkeiten oder die Ausbildung von Empathiefähigkeit.

Klar ist: Nur wenn es gelingt, eine differenzierte Bezogenheit von nationalsozialistischen Verbrechen, (deutschem) Kolonialismus und anderen Genoziden in den Blick zu nehmen, lassen sich Formen des Gedenkens entwickeln, die einer Gegenwart gerecht werden, die eine postnationalsozialistische, postkoloniale und postmigrantische zugleich ist. Den Opfern des Holocausts und des Kolonialismus zu gedenken heißt auch, das Denken und Handeln auf die Kritik von aktuellem Antisemitismus, Rassismus und Nationalismus auszurichten – und für einen Umgang mit Geschichte zu streiten, der sich der Gegenwart verpflichtet sieht.

Anmerkung

1 Weitere Informationen zu den Projekten in den Gedenkstätten finden sich hier: <https://www.verflechtungen-kolonialismus-nationalsozialismus.de>, <https://www.gedenkstaette-flossenbuerg.de/files/downloads/Presseinformationen-ReMember.pdf> sowie <https://minor-kontor.de/der-gang-der-geschichten/> [28.08.2023].

Literatur

- Arnold, S./Bischoff, S. (2022): Vom Getrennten und Gemeinsamen. Bedingungen multidirektionalen Erinnerns in der Migrationsgesellschaft. Eine Analyse von drei Interviewstudien mit 124 Multiplikator:innen der historisch-politischen Bildungsarbeit. In: Georgi, V./Lücke, M./Meyer-Hamme, J./Spielhaus, R. (Hg.): *Geschichten im Wandel. Neue Perspektiven für die Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft*, Bielefeld, S. 361–372.
- Arnold, S./König, J. (2018): „The whole world owns the Holocaust“ – Erinnerungspolitik in der postmigrantischen Gesellschaft am Beispiel der Erinnerung an den Holocaust unter Geflüchteten. In: Foroutan, N./Karakayali, J./Spielhaus, R. (Hg.): *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*, Frankfurt a.M., S. 173–190.
- Axster, F./König, J. (2022): Im Spannungsfeld von Solidaritätsansprüchen und Relativitätsvorwürfen: Zum Konzept der multidirektionalen Erinnerung. In: *Zeichen*, 50(1), Berlin, S. 26–30.
- Czollek, M. (2023): *Versöhnungstheater*, München.
- Emrich, K. (1995): Widerstand gegen den Nationalsozialismus im Unterricht der Grundschule. In: Ehmann, A./Kaiser, W./Lutz, T./Rathenow, H./vom Stein, C./Weber, N. (Hg.): *Praxis der Gedenkstättenpädagogik. Erfahrungen und Perspektiven*, Opladen, S. 102–114.
- Emrich, K. (2023): Gespräch mit Jana König am 25.01.2023.
- Fava, R. (2015): *Die Neuausrichtung der Erziehung nach Auschwitz in der Einwanderungsgesellschaft. Eine rassismuskritische Diskursanalyse*, Berlin.
- Gryglewski, E. (2013): *Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust*, Berlin.
- König, J. (2022): Wege aus der Konkurrenz. In: Mendel, M./Nur-Cheema, S./Arnold, S. (Hg.): *Freemies. Antisemitismus, Rassismus und ihre Kritiker*innen*, Berlin, S. 202–205.
- Messerschmidt, A. (2016): *Geschichtsbewusstsein ohne Identitätsbesetzungen. Kritische Gedenkstättenpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Aus Politik und Zeitgeschichte*, 66(3–4), Bonn, S. 16–22.
- Rothberg, M. (2021): *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung*, Berlin.
- Rothberg, M. (2019): *The Implicated Subject. Beyond Victims and Perpetrators*, Stanford.
- Sternfeld, N. (2013): *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*, Wien.
- Yacine, M. (2023): „Multidirektionales Erinnern“ in der historisch-politischen Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus. Unveröffentlichte Masterarbeit am Institut für Europäische Ethnologie der Humboldt-Universität zu Berlin.

Markus Gloe

Erinnerung in einer Kultur der Digitalität

Die Erinnerung an Holocaust und NS-Verbrechen spielt eine wichtige Rolle für das Selbstverständnis der Bundesrepublik und spiegelt sich im Bildungskontext unter anderem in vielfältigen bildungspolitischen Vorgaben wie Erlassen, Empfehlungen oder Curricula wider. In der Vergangenheit waren dabei Zeit-

zeugen von Holocaust-Überlebenden (Ma et al. 2017, S. 392; Marcus et al. 2022). Seit 2018 produzierte das interdisziplinäre Projekt „Lernen mit digitalen Zeugnissen“ (LediZ) an der Ludwig-Maximilians-Universität München die ersten deutschsprachigen interaktiven Zeugnisse, vor allem mit der Intention, den Einsatz an schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen zu erforschen.

Zeitzeug:innen des Holocaust erzählen ihre Geschichte und beantworten 1.000 bis 2.000 Fragen zu ihrem Leben während und nach dem Holocaust. Die Erzählung und Beantwortung der Fragen werden dabei stereoskopisch gefilmt. Auf diese Weise können die Zeitzeug:innen danach in Lebensgröße in 2D oder 3D visualisiert werden. Das Zusammenspiel der individuellen Fragen von Nutzer:innen und die Zuordnung von passenden aufgenommenen Antworten bilden den innovativen Kern der Zeugnisse: Die mündlich gestellte Frage wird in Text umgewandelt und an ein Sprachverarbeitungssystem übermittelt (Duda 2021). Dort wird im vorhandenen Medien- und Datensatz nach passenden Antworten gesucht, die dann als 2D- oder 3D-Video an den/die Nutzer:in ausgegeben werden. Interaktive digitale Zeugnisse ermöglichen es den Besucher:innen von Museen und Gedenkstätten oder Lernenden in Bildungskontexten, ihre eigenen Fragen zu stellen, indem sie die Interaktion mit digitalen Zeugnissen simulieren. Insbesondere aus der Perspektive der Vermittlung ergeben sich vielfältige Fragestellungen, die um das Zusammenspiel von Zeugenschaft und Rezipient im Spiegel des Medienformates kreisen (Ballis/Gloe 2020).

Die interaktiven Zeugnisse können die wachsende zeitliche Distanz zu den nationalsozialistischen Gräueltaten auf eine dreifache Weise aufheben. Zum einen durch die Möglichkeit, dass Lernende ihren eigenen Fragen, die sie in Bezug auf den Holocaust bewegen, nachgehen können. Zwar gibt es nicht auf alle Fragen der Nutzer:innen im Pool der aufgezeichneten Antworten eine passende (zeitliche Gebundenheit der Aufzeichnungen, fehlende Antizipation der Fragen bei der Erstellung, etc.), denn – das sei an dieser

Stelle deutlich herausgestellt – es werden aus den vorhandenen Materialien keine neuen Antworten generiert, auch wenn dies technisch möglich wäre. Zum zweiten wird die Distanz durch die Technik in einer doppelten Weise aufgehoben. Lernende geben in Interviews nach Zeitzeugengesprächen in Schulen an, dass sie sich zum Beispiel nicht getraut hätten, Fragen zu Tabuthemen wie z.B. Sexualität in Konzentrationslagern zu stellen. Es zeigt sich, dass sich diese Zurückhaltung bei interaktiven Zeugnissen auflöst. Darüber hinaus stellen Nutzer:innen vor allem bei der einführenden Erzählung der Lebensgeschichte eine emotionale Verbindung zu den Zeitzeugen her, die bei Filmaufnahmen häufig nicht gegeben ist. Zum dritten bieten die ausgewählten Zeitzeugen auch verschiedene Identifikationsangebote an, die dabei helfen, die Distanz zu überwinden. Fragen der Herkunft, der Heimat und der Zugehörigkeit sind anschlussfähig an die Lebenswelt der Jugendlichen (Gloe/Heindl 2023).

Von harscher Kritik bis zu begründeter Skepsis

Die Produktion von interaktiven Zeugnissen hat aber auch Kritik hervorgerufen. Ausgehend von den Memory Studies, einem Forschungsfeld, das sich mit den sozialen, kulturellen, politischen und technischen Veränderungen und deren Auswirkungen auf Erinnern und Vergessen von Einzelpersonen, Gruppen und Gesellschaften befasst, argumentiert Wulf Kansteiner, dass Schüler:innen mit diesen Medien auf „digital ghosts of Holocaust survivors“ (Kansteiner 2017, S. 321) treffen. Micha Brumlik spricht von einer „erschreckende[n] Utopie“ und unter dem Stichwort der „Trivialisierung“ zusätzlich von einem „Bemühen, die Erinnerung an den Holocaust mit im wahrsten Sinne des Wortes zwielichtigen Mitteln wie der gespenstischen Holographisierung von Überlebenden aufrechtzuerhalten“ (Brumlik 2015, S. 27).

Auch die mangelhafte technische Reife der Anwendung wird kritisiert. Sowohl die Passgenauigkeit der Antworten als auch die Präsentationsweise sind zwar im Gegensatz



Dr. Markus Gloe ist Professor für Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde / Politik & Gesellschaft am Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

zeug:innengespräche eine elementare Säule. In absehbarer Zeit werden jedoch die letzten Überlebenden des Holocaust und der NS-Verfolgung sterben. Zeitzeug:innen werden nicht mehr in Präsenz über ihre Erlebnisse erzählen können und Zuhörer:innen werden keine Fragen mehr stellen können. Dieser Verlust wird schon seit einigen Jahren zum Thema in der Bildungsarbeit gemacht: Wie bewahren wir die Erinnerungen an Lebensgeschichten, wenn die letzten Zeitzeug:innen 78 Jahre nach dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft sterben? Wer wird dann anstelle der Zeitzeug:innen aussagen? Welche neu entwickelten Technologien können genutzt werden, um Erinnerungen für zukünftige Generationen zu bewahren? Wie wirken solche Medien im Verbund mit anderen Medien bei der Erinnerung zusammen?

Interaktive digitale Zeugnisse in 2D und 3D

Bereits seit 2012 arbeitet die USC Shoah Foundation in den USA im Projekt „(New) Dimensions in Testimony“ an so genannten interaktiven digitalen Zeugnissen. Auch das National Holocaust Museum and Centre in Laxton in Großbritannien entwickelte seit 2014 zusammen mit der British Forever Holding Installationen mit virtuellen Zeugnis-



Eindrücke aus der Virtual Reality-Experience Eva Umlauf aus dem interdisziplinären Projekt „Lernen mit digitalen Zeugnissen“ (LediZ) an der Ludwig-Maximilians-Universität München.



Fotos: Markus Gloe

zu den Anfängen der Projekte heute deutlich ausgereifter, aber keinesfalls fehlerfrei. Im Sinne eines Kippbildes werden sich die Nutzer:innen durch die technischen Probleme aber auch immer wieder bewusst, dass es sich bei den interaktiven digitalen Zeugnissen um eine Maschine handelt: Die Auswahl von passenden Antworten bleibt das Resultat von Software. Auf diese Weise kann einer zu starken Emotionalisierung – ein Grundproblem aller auf veranschaulichende oder gar immersive Effekte setzenden historisch-politischen Bildung – entgegengewirkt werden.

Volumetrische Videos und VR-Anwendungen

Auch volumetrische Videos werden seit 2019 für die Aufzeichnung von Interviews mit Überlebenden des Holocaust genutzt. Anders als bei stereoskopischen Aufnahmen von interaktiven Zeugnissen werden dabei Menschen und Objekte als dreidimensionales Abbild erfasst und können so von allen Seiten betrachtet werden. Aus den Videos lassen sich dann entsprechende Virtual Reality (VR)-Anwendungen erstellen. Ein Beispiel dafür ist das vom Fraunhofer-Institut für Nachrichten-

technik, dem Heinrich-Hertz- Institut (HHI) und der Filmgesellschaft UFA GmbH initiierte Projekt „Ernst Grube – Das Vermächtnis“. Dafür wurden im volumetrischen Studio der Firma Volucap GmbH in Potsdam-Babelsberg die Erzählungen von Ernst Grube mit 16 Kamera-paaren aufgenommen. Auf der Grundlage dieser volumetrischen Videos wurde eine VR-Anwendung erstellt, in der Nutzer:innen in verschiedenen virtuellen Szenen an einer Erzählsituation zwischen Ernst Grube und einem jungen Mann teilhaben können. In sechs chronologisch geordneten Episoden erzählt Ernst Grube über die Zeit zwischen 1938 und 1945: Er berichtet über die Situation seiner Familie (Szene 1), vom Leben im Kinderheim zwischen 1938 und 1942 (Szene 2), über die Lager in den Münchner Stadtteilen Milbertshofen und Berg am Laim (Szene 3), von der Deportation in das Lager Theresienstadt (Szene 4) sowie über das Leben in Theresienstadt (Szene 5) und der Rückkehr nach München (Szene 6). Die Länge der

einzelnen Szenen beträgt acht bis zehn Minuten (Ballis/Gloe 2022, S. 143ff.).

Ebenfalls in Zusammenarbeit mit dem Fraunhofer-Institut für Nachrichtentechnik und dem Heinrich-Hertz- Institut (HHI) hat das Münchner Projekt „Lernen mit digitalen Zeugnissen“ (LediZ) an der Ludwig-Maximilians-Universität die VR Experience „Eva Umlauf – ihr Zeugnis“ zur Holocaust-Überlebenden Dr. Eva Umlauf produziert und im November 2023 erstmals der Öffentlichkeit präsentiert. In drei Episoden erzählt die Holocaust-Überlebende aus ihrem Leben: von ihrer Geburt

in einem Arbeitslager, von ihrer Kindheit und von der Aufarbeitung ihrer Geschichte, die bis in die Gegenwart reicht. Die volumetrischen Aufnahmen wurden mit einer VR-Umgebung sowie authentischen Photographien und Videomaterial angereichert.

Im Rahmen eines weiteren Projektes werden an der Filmuniversität Babelsberg Konrad Wolf seit Oktober 2021 volumetrische Interviews mit Überlebenden des Holocaust geführt, um ein volumetrisches Zeitzeug:innen-Archiv anzulegen. Die mit Hilfe von Volumetrie ermöglichten dreidimensionalen „Abbilder“ können für Verbindungen mit zukünftigen digitalen Medien, wie Virtual Reality-Experiences, in Forschung und Lehre genutzt werden.

Digitale Spiele und Social Media

Neben neueren Formaten wie interaktiven digitalen Zeugnissen oder VR-Experiences haben gerade in der Corona-Pandemie zahlreiche Überlebende des Holocaust selbst damit begonnen, auf Social Media ihre Erzählungen zu teilen. Darüber hinaus gibt es zahlreiche spezielle Produktionen für Social Media-Plattformen, die ein großes mediales Echo hervorgerufen haben. Am bekanntesten sind die beiden Projekte *@evasstories* und *@ichbinsophiescholl*. Diese Angebote erreichten aber kaum Jugendliche zwischen 13 und 19 Jahren, wie eine aktuelle Studie von Kuchler/Berg (2023) belegen kann.

Kritik an diesen Projekten wird immer wieder laut, weil diese „zu frei“ mit den historischen Fakten umgehen. Dies fällt natürlich um so schwerer ins Gewicht, wenn nicht klar gestellt wird, wo es sich um historische Fakten und wo um Fiktion handelt und es zugleich vielen Nutzer:innen schwerfällt, die Fiktionalität zu erkennen (ebd.).

Was vor ungefähr zehn Jahren noch völlig undenkbar war, ist heute möglich: Computerspiele nehmen in den vergangenen Jahren verstärkt auf unterschiedliche Art und Weise Bezug auf historische Themen wie den Holocaust, indem sie entweder ein erzählerisches Hintergrundthema bieten oder Spielmechanismen verwenden, die sich an historischen Abläufen orientieren. Das bekannteste Spiel dieser Art ist „Through the Darkest of Times“, in dem man die Rolle von Widerstandskämpfern während des Nationalsozialismus einnehmen kann (Seidel 2020). Trotz massiver

medialer Kritik und immer wieder geäußerten Zweifeln an solchen Spielen, muss konstatiert werden: Computerspiele haben einen festen Platz in der Jugendkultur und bieten eine Möglichkeit, Jugendliche in ihrer Lebenswelt zu erreichen. Allerdings bleibt beim Spielen für die Spielenden wenig Zeit, die jeweiligen Inhalte oder die eigenen Entscheidungen während des Spielprozesses zu hinterfragen (Gloe/Puhl 2021, S. 109). Spielende müssen durch formale Lernprozesse zum Nachdenken über ihre Entscheidungen und die daraus folgenden Handlungen im Spiel angeregt werden.

Fähigkeiten zum informellen Lernen einüben

Die Beispiele zeigen, dass sich die erinnerungskulturellen Räume durch die technischen Entwicklungen im Rahmen der digitalen Transformation weiter diversifizieren und für Bildungsangebote einen breiteren Medienverbund anbieten. Zwar sind Zeitzeug:innengespräche in naher Zukunft nicht mehr möglich, aber neben klassischen Medien wie Texten und linearen Interviews können künftig die oben skizzierten Angebote in die Bildungsarbeit integriert werden.

Trotzdem stehen wir noch ganz am Anfang bei der Beantwortung der Frage, wie wir aus Sicht der historisch-politischen Bildung mit diesen neuen erinnerungskulturellen Vermittlungsräumen umgehen wollen. Vor allem müssen wir im Blick haben, dass sich neben formalen Lernprozessen informelle Lernprozesse über digitale Angebote auf Social Media-Plattformen, Videoplattformen, in Online-Foren oder Computerspielen immer stärker etablieren. Da nicht alle Kinder und Jugendlichen hier die gleichen Voraussetzungen mitbringen und nicht alle Eltern ihren Kindern ausreichend Unterstützung angedeihen lassen können, müssen wir in formalen Lernsettings der historisch-politischen Bildung verstärkt auch die Fähigkeiten zum informellen Lernen einüben. So können auch die neuen erinnerungskulturellen Räume einen Beitrag im Kampf gegen Hate Speech, Desinformation und Holocaustleugnung leisten.

Literatur

- Ballis, A./Gloe, M. (2020): Interactive 3D testimonies of Holocaust survivors in German language. Methodological framework for research and education. In: Gloe, M./Ballis, A. (Hg.): Holocaust Education Revisited. Orte der Vermittlung - Didaktik und Nachhaltigkeit, Wiesbaden, S. 343–364.
- Ballis, A./Gloe, M. (2022): „Ich möchte nicht eine Konserve werden, die auf alles eine Antwort hat“ – Digitale Medienformate in der Bildungsarbeit. In: Bahr, M./Poth, P./Zadoff, M. (Hg.): „Aus der Erinnerung für die Gegenwart leben.“ Geschichte und Wirkung des Shoah-Überlebenden Ernst Grube, Göttingen, S. 143–155.
- Brumlik, M. (2015): Hologramm und Holocaust. Wie die Opfer der Shoah zu Untoten werden. In: Baader, M.S./Freytag, T. (Hg.): Erinnerungskulturen: Eine pädagogische und bildungspolitische Herausforderung, Köln/Weimar, S. 19–30.
- Duda, F. (2021): „Was war oder ist Ihre schönste, tollste und angenehmste Kindheitserinnerung?“ – Ein sprachwissenschaftlicher Ansatz zur Machine-Learning-Datengenerierung. In: Ballis, A./Duda, F./Gloe, M. (Hg.): Interaktive 3D-Zeugnisse von Holocaust-Überlebenden. Chancen und Grenzen einer innovativen Technologie. Braunschweig: Eckert Dossiers 1, S. 43–62.
- Gloe, M./Heindl, F. (2023): Zeitzeug*innen des Holocaust – Digital? In: Heldt, I./Beutel, W./Lange, D. (Hg.): Demokratie auf Distanz – Digitaler Wandel und Krisenerfahrung als Anlass und Auftrag politischer Bildung, Frankfurt a.M., S. 155–165.
- Gloe, M./Puhl, S. (2021): Bildung ballert. In: Gloe, M./Oefftering, T. (Hg.): Politische Bildung meets Kulturelle Bildung, Baden-Baden, S. 109–124.
- Kansteiner, W. (2017): Transnational Holocaust Memory, Digital Culture and the End of Reception Studies. In: Sindbaek Andersen, T./Törnquist-Plewa, B. (Hg.): The Twentieth Century in European Memory, Boston/Leiden, S. 305–343.
- Kuchler, Chr./Berg, M. (2023): *@ichbinsophiescholl*. Darstellung und Diskussion von Geschichte in Social Media, Göttingen.
- Ma, M./Coward, S./Walker, Chr. (2017): Question-answering virtual humans based on pre-recorded testimonies for holocaust education“ In: Ma, M./Oikonomou, A. (Hg.): Serious Games and Edutainment Applications, London, S. 391–409.
- Marcus, A.S./Maor, R./McGregor, I./Mills, G./Schweber, S./Stoddard, J./Hicks, D. (2022): „Holocaust education in transition from live to virtual survivor testimony: Pedagogical and ethical dilemmas. In: Holocaust Studies 28 (3), S. 279–301.
- Seidel, I. (2020): Widerstand gegen den Nationalsozialismus im Computerspiel. Das pädagogische Potential von „Through the Darkest of Times“. Online: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/14864> [zuletzt: 15.10.2023].



Didaktische Werkstatt

Johann Henningsen, Stefanie Oster, Christoph Schultz

Bildungsarbeit zum rassistischen Pogrom in Rostock-Lichtenhagen 1992

„Wann hast du das erste Mal vom Pogrom in Rostock-Lichtenhagen gehört?“ Diese Frage ist Bestandteil der Kennenlernrunden unserer Bildungsangebote. Die Antworten sind so unterschiedlich, wie es die Teilnehmenden sind. Manche waren selbst vor Ort, haben die Angriffe im Fernsehen mitverfolgt oder an der großen antirassistischen Demonstration nach dem Pogrom teilgenommen. Andere haben mal einen Film zum Thema gesehen oder können sich an Erzählungen aus der Familie erinnern. Wieder andere, darunter ein Großteil der jugendlichen Teilnehmenden, hören in diesem Moment das erste Mal von dem, was 1992 in Rostock-Lichtenhagen passiert ist – auch wenn diese Jugendlichen häufig selbst aus Rostock kommen.

Die tagelangen Angriffe auf ehemalige Vertragsarbeitende aus Vietnam und Asylsuchende im August 1992 gelten als das größte Pogrom der deutschen Nachkriegsgeschichte (Guski 2012; Prenzel 2012).¹ Die Bilder aus Rostock-Lichtenhagen vom brennenden Haus mit dem charakteristischen Sonnenblumenmosaik, in dem die Angegriffenen untergebracht waren, gingen um die Welt. Noch heute erfährt das Pogrom besonders zu den „runden“ Jahrestagen große mediale Aufmerksamkeit. Demgegenüber steht die noch immer stark lückenhafte Forschung zum Ereignis sowie das Fehlen von Unterstützungs- und Entschädigungsangeboten für die hunderten

unmittelbar Betroffenen (Nguyen 2017). In diese Dichotomie von hoher Aufmerksamkeit und mangelnder Aufarbeitung ist auch das fehlende Wissen von Jugendlichen aus der Region zu verorten. Bis heute ist das Pogrom in Lichtenhagen nicht fest in den Curricula des Landes Mecklenburg-Vorpommern verankert.

Mit „Soziale Bildung e.V.“ haben wir in Rostock seit 2012 punktuell pädagogische Angebote zur Auseinandersetzung mit dem Pogrom in Rostock-Lichtenhagen entwickelt. Seit 2015 können wir diese Bildungsarbeit mit dem von der Hanse- und Universitätsstadt Rostock geförderten Dokumentationszentrum „Lichtenhagen im Gedächtnis“ langfristig und breiter anbieten. Neben den Vermittlungsangeboten betreiben wir ein Archiv, beraten und vernetzen Interessierte und führen eigene Rechercheprojekte durch. Die kommunale Förderung für Erinnerungs- und Bildungsarbeit zu lokalen Fällen rechter Gewalt ist jedoch keineswegs selbstverständlich. Bundesweit gibt es nur wenige vergleichbare Projekte. In Rostock ging der Entscheidung, kommunale Mittel für die Einrichtung einer Projektstelle bereitzustellen, eine lange und oft konfliktbehaftete Geschichte der Erinnerung voraus (Heinrich 2020).

In diesem Text möchten wir einen Einblick in unsere Bildungsarbeit geben. Zunächst erläutern wir die Ziele und Spezifika dieser Arbeit und stellen dann verschiedene Formate



Johann Henningsen ist Historiker und arbeitet in Rostock bei Soziale Bildung e.V. im Dokumentationszentrum „Lichtenhagen im Gedächtnis“. Zuvor war er in der außerschulischen Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus und Antisemitismus tätig.

Stefanie Oster arbeitet seit 2019 als Historikerin bei Soziale Bildung e.V. im Dokumentationszentrum „Lichtenhagen im Gedächtnis“.

Christoph Schultz arbeitet als Erziehungs- und Sozialwissenschaftler beim Träger Soziale Bildung e.V. und ist im Rahmen des Programms „Politische Jugendbildung im AdB“ aktiv.

vor. Der Fokus liegt dabei auf zentralen Fragen und Herausforderungen, die sich in den vergangenen Jahren ergeben haben.

Übergeordnetes Ziel unserer Arbeit ist es, für sehr unterschiedliche Zielgruppen Räume der Auseinandersetzung mit dem Pogrom in Rostock-Lichtenhagen zu eröffnen. Grundlage dessen ist die Vermittlung von Wissen zum Pogrom in Rostock-Lichtenhagen. Dazu gehören die Vorgeschichte und der Ablauf des



Bei einem Projekttag gestalten Rostocker Schüler*innen eigene Erinnerungsorte für das Pogrom in Rostock-Lichtenhagen.

Ereignisses ebenso wie die unmittelbare Nachgeschichte und die Geschichte von Aufarbeitung und Erinnerung. Ein Schwerpunkt der Wissensvermittlung liegt auf den Perspektiven von Betroffenen der rassistischen Gewalt. Ausgehend davon ist es unser Ziel, die Teilnehmenden zu befähigen, eine begründete Haltung zum Pogrom, zum gegenwärtigen Umgang und zur Gestaltung des Gedenkens an das Ereignis zu entwickeln. Diese Lernziele unterscheiden sich nicht grundlegend von vergleichbaren Angeboten, die beispielsweise von der Politikdidaktikerin Gudrun Heinrich an der Universität Rostock entwickelt wurden (Heinrich 2021).² Im Folgenden möchten wir darum drei Punkte herausstellen, die für unsere Praxis spezifisch erscheinen.

Wie in der Geschichts- und Politikdidaktik üblich bemühen wir eine multiperspektivische Darstellung des Gegenstands und stellen beispielsweise das Handeln von vielen verschiedenen Akteursgruppen vor. Der Fokus liegt jedoch klar auf den Betroffenen des Pogroms, also den vietnamesischen Rostocker*innen und den Asylsuchenden. Ihre Stimmen wurden in den vergangenen Jahrzehnten häufig unhörbar gemacht (Ha 2012; Thomas et al. 2021). In unserer Bildungsarbeit versuchen wir, diesem „silencing“ (Güleç et al. 2017) durch das gezielte Sichtbarmachen marginalisierter Perspektiven entgegenzuwirken. Den häufig nicht selbst von Rassismus betroffenen Teilnehmenden bieten wir so außerdem einen Perspektivwechsel an.

Dass wir die Perspektiven von Betroffenen überhaupt darstellen können, ist keineswegs selbstverständlich. Besonders zu den betroffenen Asylsuchenden gab es lokal lange kaum Wissen. Durch die Zusammenarbeit mit Rom*nja-Organisationen konnten wir in den vergangenen beiden Jahren erstmals Kontakte zu Betroffenen aus rumänischen Rom*nja-Communitys herstellen, die das Pogrom als Asylsuchende erleben mussten und ausgehend davon unsere Angebote erweitern (Oster et al. 2024). Diese Verbindung von eigenen Recherchen und Archivarbeit erlaubt uns eine kontinuierliche Anpassung und Erweiterung unserer Angebote. Besonders in den Stadtrundgängen und Projektwochen können die Teilnehmenden zudem selbst mit Archivalien arbeiten.

Unsere Angebote stehen allen Gruppen ab dem 14. Lebensjahr offen. Zu den Teilnehmenden gehören zum Beispiel Klassen aus allen Schulformen, Freiwilligendienstleistende und erwachsene Multiplikator*innen. Die von uns verwendeten Methoden sind online veröffentlicht und können von allen Interessierten für eigene Angebote verwendet werden.³ Die kommunale Förderung ermöglicht es uns, den sehr verschiedenen Zielgruppen unsere Formate kostenfrei anzubieten, sie flexibel anzupassen und, wie oben beschrieben, kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Die pädagogischen Formate, welche wir am häufigsten umsetzen, sind Projekttage, Projektwochen und Stadtrundgänge. Diese werden wir im Folgenden ausführlicher beschreiben und zentrale Herausforderungen und Fragen skizzieren.

In Projekttagen nähern wir uns dem Pogrom in Lichtenhagen chronologisch. Ausgehend von den Berichten Betroffener und ihrer Unterstützer*innen erarbeiten die Teilnehmenden einen Zeitstrahl, welcher verschiedene Ereignisse aus der Vorgeschichte abdeckt. Dazu gehören die europäische Teilung und Vertragsarbeit in der DDR ebenso wie die Debatte um Asyl und die massive Zunahme rechter Gewalt Anfang der 1990er Jahre. So sollen zum einen Entstehungsfaktoren für die Eskalation der Gewalt im Sommer 1992 verdeutlicht werden, zum anderen subjektive Wahrnehmungen dieser Ereignisse und unterschiedliche Perspektiven auf die Entstehungsfaktoren anschaulich gemacht werden. Bereits zu Beginn der Angebote stehen wir dabei häufig vor der Herausforderung, be-

sonders mit Jugendlichen erst grundlegende historische Ereignisse wie die europäische Teilung klären zu müssen. Außerdem ist es für die Teilnehmenden häufig die erste bewusste Auseinandersetzung mit den Geschichten von Rom*nja und Gadjé-Rassismus.⁴

Den Ablauf des Pogroms bearbeiten wir mit einer gekürzten Fassung der Dokumentation „The truth lies in Rostock“ (1993), die viele Aufnahmen des Ereignisses und für den Entstehungszeitraum ungewöhnlich viele Interviews mit Betroffenen enthält (Oster et al. 2022). Den Spielfilm „Wir sind jung. Wir sind stark“ (2015), der in anderen Bildungsangeboten genutzt wird, verwenden wir unter anderem aufgrund der problematischen Täterzentrierung und der fast völligen Unsichtbarmachung der betroffenen Asylsuchenden nicht (Figge 2016). Anhand der historischen Dokumentation diskutieren wir mit den Teilnehmenden das Handeln von verschiedenen Akteursgruppen, systematisieren diese und führen ausgehend davon den Begriff „Pogrom“ ein. Zum Abschluss eines Projekttags arbeiten wir mit verschiedenen Ansätzen wie beispielsweise Methoden zur Nachgeschichte des Pogroms, der Reflektion von verschiedenen Formen der Erinnerung oder Diskussionen zu Gegenwartsbezügen unter der Leitfrage „Lichtenhagen kommt (nie) wieder?“.

In Projektwochen oder Schülerpraktika lassen sich die Inhalte dieser Angebote auf mehrere Tage verteilen und mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen vertiefen. In Zusammenarbeit mit dem Rostocker Verein „Diên Hồng – Gemeinsam unter einem Dach“, der von den vietnamesischen Betroffenen unmittelbar nach dem Pogrom gegründet wurde, dem Volkstheater Rostock und dem Regisseur Dan Thy Nguyen konnten wir in der Vergangenheit mehrmals Projektwochen zum Theaterstück „Sonnenblumenhaus“ (2014) anbieten. Diese Projektwochen ermöglichten es uns, einem Aspekt des Ereignisses, den Perspektiven der vietnamesischen Betroffenen, ausreichend Platz einzuräumen und den Teilnehmenden eine vertiefte Beschäftigung zu ermöglichen. In Langzeitpraktika konnten Schüler*innen des Erasmus-Gymnasium-Rostock ausgehend von der Beschäftigung mit Archivmaterial eigene Formen der Erinnerung wie Instagram-Posts und eine Plakatreihe gestalten.

In Stadtrundgängen bewegen wir uns anhand des dezentralen Denkmals „Ges-

tern Heute Morgen“ des „Künstlerkollektivs SCHAUM“⁵ durch Rostock. Seit 2017 markieren fünf weiße Marmorstelen verschiedene Orte, die mit dem Pogrom in Rostock-Lichtenhagen in Verbindung stehen, wie das Sonnenblumenhaus, eine Polizeiwache oder das Rathaus. Nach politischen Diskussionen wurde 2018 auf dem zentralen Doberaner Platz eine sechste Stele ergänzt, die den Betroffenen gewidmet ist. Wir diskutieren bei den Stadtrundgängen ausgehend von den Stelen verschiedene Aspekte des Pogroms wie zum Beispiel die Verantwortung und das Handeln von Politik und Polizei oder die Erzählungen der Betroffenen. Dabei können wir auf Material aus unserem Archiv wie Zeitungsartikel, Tonaufnahmen und Bilder zurückgreifen und die Erzählungen so veranschaulichen.

Besonders für auswärtige Gruppen ist es häufig fast ein Moment der Enttäuschung, dass am Sonnenblumenhaus als historischen Ort heute keine Spuren des Ereignisses mehr zu finden sind. Zudem ist das Denkmal am Sonnenblumenhaus an einem wenig genutzten kleinen Weg gelegen und ohne Hinweise nur schwer zu entdecken. Dieser Umstand und die ohne Erklärung kaum verständliche Gestaltung der Denkmale wird sowohl in der Forschung (Ha 2023) als auch von den Teilnehmenden unserer Stadtrundgänge häufig thematisiert. Unabhängig von einer Beantwortung der Frage, wie angemessen diese Form des Gedenkens ist, sind die Kunstwerke ein guter Ausgangspunkt für Diskussionen rund um das Gedenken. Für unfreiwillige Abwechslung in unseren Stadtrundgängen sorgen zudem die Interventionen von Passant*innen, mit denen wir besonders am Sonnenblumenhaus häufig konfrontiert werden. Dabei überwiegen Strategien der Schuldabwehr, Relativierung und Leugnung wie sie bereits in den Tagen nach dem Pogrom in Rostock laut wurden.

Abschließend möchten wir auf die bereits kurz vorgestellten Herausforderungen und Fragen näher eingehen: die Komplexität des historischen Ereignisses, die Schwierigkeiten eines Perspektivwechsels und die Wirkmächtigkeit lokaler Erzählungen.

Die Reduktion komplexer Sachverhalte ist eine Herausforderung, der sich alle Fachdidaktiken stellen müssen. Uns begegnet sie besonders häufig, wenn wir versuchen, die Vorgeschichte des Pogroms in Lichtenhagen zu erzählen. Die einzelnen Entstehungsfakto-

ren wie die Auswirkungen der postsozialistischen Transformation, die Debatte um Asyl und Migration Anfang der 1990er Jahre und die Eskalation von Rassismus und rechter Gewalt in dieser Zeit sind jeweils für sich allein Gegenstand von Bildungsangeboten. In unseren Formaten machen sie einen kleinen Aspekt in einer Methode aus, welche idealerweise in unter 90 Minuten zu absolvieren ist – und das mit Gruppen, welche von diesen Themen häufig noch nie etwas gehört haben.

Hinzu kommt, dass die Fokussierung auf Betroffenenperspektiven eine nochmalige Ausweitung dieser Themen und neue Fragen mit sich bringt. Um die Erzählungen der ehemaligen Vertragsarbeitenden zu verstehen, müssten wir neben der deutschen Teilung auch über die vietnamesische Teilung sprechen. Um sich den Erzählungen jener rumänischen Rom*nja anzunähern, die 1992 in Lichtenhagen Asyl suchten, bräuchte es neben Wissen zum Mauerfall auch Wissen über den blutigen Sturz von Nicolae Ceaușescu in Rumänien und dessen Folgen. In der zweiten Auflage unserer Methodenhandreichung fokussieren wir tatsächlich mehr auf diese globalen Aspekte statt auf eine detaillierte lokale Erzählung zum Ende der DDR in Rostock. Beide Ansätze – die Kontextualisierung des Pogroms in der Globalgeschichte (Ngyuen 2020) und in der Lokalgeschichte (Maubach 2024) – in der Bildungsarbeit abzubilden, bleibt eine Herausforderung.⁶

Aber nicht nur die Vorgeschichte, auch der Ablauf des Ereignisses selbst ist äußerst komplex. Erschwerend kommt hinzu, dass trotz zweier staatlicher Untersuchungsausschüsse noch immer wesentliche Fragen zum Ablauf sowie dem Handeln staatlicher Akteur*innen unbeantwortet sind. Auf das Handeln dieser Akteur*innen, besonders auf das der Polizei, konzentrieren sich häufig die Nachfragen unserer Teilnehmenden: Wäre nicht alles ganz anders gekommen, wenn die Wasserwerfer früher eingetroffen wären? Und warum waren die am entscheidenden Abend eigentlich in Schwerin positioniert und nicht in Rostock? Fragen, auf die auch wir keine Antwort wissen und die eigentlich auch nicht im Zentrum unserer Angebote stehen. Hinter ihnen mögen sich Ungläubigkeit angesichts des Ausmaßes an staatlichem Versagen, der Wunsch nach einem einfachen und technischen Ende des Gewaltereignisses oder die Suche nach staatlichem Schutz verbergen.



Der Regisseur Dan Thy Nguyen im Nachgespräch zu einer Aufführung von „Sonnenblumenhaus“ im Rahmen einer Projektwoche im Rostocker Peter-Weiss-Haus.

Foto: Dokumentationszentrum „Lichtenhagen im Gedächtnis“

Auffällig ist, dass trotz der gegenteiligen Ausrichtung unserer Materialien vielen unserer Teilnehmenden die Identifikation und Beschäftigung beispielsweise mit der Polizei wesentlich leichter fällt als mit den Betroffenen der Gewalt, besonders mit den betroffenen rumänischen Rom*nja. Einer der Hauptgründe dafür mag sein, dass unsere Angebote, wie oben beschrieben, für einen Großteil der Teilnehmenden Raum der ersten bewussten Auseinandersetzung mit der Geschichte von Rom*nja und Gadjé-Rassismus überhaupt sind. Viele haben bis auf rassistische Fremdbezeichnungen und Stereotype keinerlei Vorwissen zu diesen Themen und haben eigene gadjé-rassistische Stereotype noch nie reflektiert. Hier ist auch fraglich, inwieweit Bildungsangebote zum Pogrom in Rostock-Lichtenhagen, die häufig bereits mit anderen komplexen Themenbereichen überladen sind, den richtigen Ort für die erste Auseinandersetzung mit Gadjé-Rassismus darstellen. Trotz dieser Herausforderung halten wir an der Fokussierung auf die Perspektiven Betroffener fest. Nicht nur, um „Empathie und Solidarität zu fördern“ (Räuber et al. 2023), sondern auch, weil diese Perspektiven eine wichtige Erkenntniskategorie sind. Die Erzählungen der betroffenen Rom*nja beispielsweise haben seit dem vergangenen Jahr völlig neue Fragen zum Ablauf des Pogroms aufgeworfen und neue Kontextualisierungen eröffnet (Oster et al. 2024).

Zudem brechen die Stimmen der betroffenen Rom*nja mit vielen der gadjé-rassistischen Erzählungen, mit welchen die lokale

Erinnerung an das Pogrom in Lichtenhagen bis heute verknüpft ist. Uns begegnen diese Erzählungen beispielsweise bei den oben beschriebenen Interventionen von Rostocker Anwohner*innen bei Stadtspaziergängen oder anderen Gesprächen mit Zeitzeug*innen des Pogroms aus Rostock. Auch wenn jugendliche Teilnehmende unserer Angebote ihre Eltern oder Großeltern zu deren Erinnerungen befragen, werden häufig rassistische, relativierende oder schuldabwehrende Erzählungen reproduziert. Auch mehr als dreiðig Jahre nach dem Pogrom sind diese Erzählungen oft hoch emotionalisiert. Unsere Erfahrung ist, dass eine kritische Reflektion dieser tradierten Erzählungen mit der Erlebnissengeneration selbst nur mit viel Ressourceneinsatz und Durchhaltevermögen zu erreichen ist. Umso wichtiger ist es, dass diese Erzählungen nicht ungebrochen in den Familien weitergegeben werden.

Hier sehen wir es als Aufgabe von schulischer und außerschulischer Bildungsarbeit, besonders den „Nachgeborenen“ Räume zu eröffnen für die eigenständige Reflektion und die Entwicklung begründeter Haltungen. Bildungsarbeit ist in diesem Sinne ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem nachhaltigen und angemessenen Gedenken. Dennoch sollte die Aufarbeitung rechter Gewalttaten nicht auf Bildungsangebote reduziert werden. Kein Projekttag oder Stadtrundgang kann politische Verantwortungsübernahme sowie Unterstützungs- und Entschädigungsangebote für die Betroffenen ersetzen.

Anmerkungen

- 1 Mehr Informationen zur Vorgeschichte, dem Ablauf des Ereignisses und der Nachgeschichte: app.lichtenhagen-1992.de
- 2 Übersicht zu Bildungsmaterial: lichtenhagen-1992.de/paedagogische-handreichungen
- 3 Zum Download: politischbilden.de/material/lichtenhagen
- 4 Gadjé-Rassismus ist ein Ausdruck für Rassismus gegen romane Menschen. Er verwendet eine Bezeichnung aus dem Romanes für Nicht-Rom*nja, verzichtet so auf die Reproduktion rassistischer Fremdbezeichnungen und markiert die Akteur*innen, von denen der Rassismus ausgeht. (Witt 2021).
- 5 Mehr Informationen und Bilder zu den einzelnen Kunstwerken: rostock-lichtenhagen-1992.de
- 6 Aktuell bearbeitet wird sie von einem interdisziplinären Team an der Universität Rostock mit dem Projekt „Lichtenhagen global und inklusiv“.



Bei einem Stadtrundgang vor dem charakteristischen Sonnenblumenmosaik. An der Fassade zu erkennen ist die Plakette, die seit 2022 den Denkmalschutzstatus des Mosaiks anzeigt.

Foto: Dokumentationszentrum „Lichtenhagen im Gedächtnis“

Literatur

- Figge, M. (2016): Rassistische Gewalt und ihre Rahmungen. Zur filmischen Erinnerung in Burhan Qurbanis *Wir sind jung. Wir sind stark*. In: *montage AV* 25 (2), S. 37 – 54.
- Güleç, A.; Schaffer, J. (2017): Empathie, Ignoranz und migrantisch situiertes Wissen. Gemeinsam an der Auflösung des NSU-Komplexes arbeiten. In: Karakayali, J. et al. (Hg.): *Den NSU-Komplex analysieren*. Bielefeld, S. 57 – 79.
- Guski, R. (2012): „Das Wort Pogrom kannte ich nur aus Geschichtsbüchern“. Nachwendepogrome im vereinten Deutschland. In: *Zeitgeschichte regional. Mitteilungen aus Mecklenburg-Vorpommern* 16 (226), S. 26 – 35.
- Ha, K. N. (2012): Rostock-Lichtenhagen. Die Rückkehr des Verdrängten, <https://heimatkunde.boell.de/2012/09/01/rostock-lichtenhagen-die-rueckkehr-des-verdraengten> (Abruf: 01.10.2023).
- Ha, K. N. (2023): Ein kalter Fall 3/3. Unzureichende Aufarbeitung von Rostock-Lichtenhagen: politisch, juristisch, kulturell, <https://www.migazin.de/2023/08/24/unzureichende-aufarbeitung-von-rostock-lichtenhagen-politisch-juristisch-kulturell/> (Abruf 01.10.2023).
- Heinrich, G. (2020): Rostock Lichtenhagen 1992 – eine traumatisierte Stadtgesellschaft macht sich auf den Weg. Ein Projektbericht. In: Borstel, D. et al. (Hg.): *Kultur der Anerkennung statt Menschenfeindlichkeit. Antworten für die pädagogische und politische Praxis*, Weinheim, Basel, S. 144 – 156.
- Heinrich, G. (2021): „Rostock-Lichtenhagen 1992“ als Lerngegenstand der politischen Bildung. In: Mecking, S. et al. (Hg.): *Rechtsextremismus – Musik und Medien*, Bd. 2., Göttingen, S. 241 – 258.
- Maubach, F. (2024): Hoyerswerda, Rostock-Lichtenhagen, Mölln, Solingen. Plädoyer für eine Lokalgeschichte rassistischer Gewalt in Ost und West. In: Heinrich, G. et al.: *Perspektiven aus der Wissenschaft auf 30 Jahre Lichtenhagen 1992*, Berlin (i. E.).
- Nguyen, D. T. (2017): Rechte Gewalt, die DDR und die Wiedervereinigung. In: Kocatürk-Schuster, B. et al. (Hg.): *Unsichtbar. Vietnamesisch-deutsche Wirklichkeiten*, Köln, S. 147 – 167.
- Oster, S.; Henningsen, J. (2022): „The truth lies in Rostock“. Eine Dokumentation zum Pogrom in Lichtenhagen 1992, zeitgeschichte-online.de/node/59542 (Abruf 01.10.2023).
- Oster, S.; Henningsen, J. (2024): Betroffene Rom*nja des Pogroms in Rostock-Lichtenhagen 1992. Bericht aus einem Rechercheprojekt. In: Heinrich, G. et al.: *Perspektiven aus der Wissenschaft auf 30 Jahre Lichtenhagen 1992*, Berlin (i. E.).
- Prenzel, T. (2012): Rostock-Lichtenhagen im Kontext der Debatte um die Einschränkung des Grundrechts auf Asyl. In: Prenzel, T. (Hg.): *20 Jahre Rostock-Lichtenhagen. Kontext, Dimensionen und Folgen der rassistischen Gewalt*. Rostock, S. 9 – 30.
- Räuber, P.; Beitz, A. (2023): Ein Widerspruch in sich? Neonazis in der DDR und was ihr Beispiel für die historisch-politische Bildung bedeutet, politischbilden.de/material/widerspruch-in-sich (Abruf 01.10.2023).
- Thomas, T.; Virchow, F. (2021): Hegemoniales Hören und Doing Memory an rechte Gewalt. Verhandlungen politischer Kultur in der Bundesrepublik in (medialen) Öffentlichkeiten. In: Seeliger, M. et al. (Hg.): *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit*, Baden-Baden, S. 203 – 224.
- Witt, R.-L. (2021): Gadjé-Rassismus. Ein analytischer Perspektivwechsel auf Kontinuitäten menschenfeindlicher Ideologien in weißer Kultur und Identität. In: Nobrega, O. S. et al. (Hg.): *Rassismus. Macht. Vergessen. Von München über den NSU bis Hanau: symbolische und materielle Kämpfe entlang rechten Terrors*, Bielefeld, S. 125 – 144.



Impuls
Termine
Personen
Berichte

DVPB aktuell

IMPULS

Stellungnahme der DVPB zum terroristischen Angriff auf Israel

von Webredaktion, 30. Oktober 2023

Die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V. (DVPB) ist zutiefst erschüttert von den terroristischen Angriffen auf Israel. Wir erklären uns solidarisch mit den Betroffenen und sprechen unser tiefes Mitgefühl und unsere Anteilnahme aus. Angesichts der Situation in Deutschland und weltweit erklären wir zudem unsere große Besorgnis über einen wachsenden Antisemitismus und die Bedrohung jüdischer Bürgerinnen und Bürger und Einrichtungen:

Antisemitismus verletzt das Recht auf ein Leben frei von Angst und Diskriminierung.

Antisemitismus hat negative Auswirkungen auf unser Land und auf die Gesellschaft im Ganzen.

Durch die Förderung einer Ideologie, die auf Hass, Vorurteilen und der Annahme ungleichwertiger Identitäten basiert, stellt der Antisemitismus, wie jede Form der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, eine Bedrohung für die Verwirklichung der Menschenrechte aller Bürgerinnen und Bürger dar.

Als Verband unterstützen wir politische Bildnerinnen und Bildner, die in politischer

und historisch-politischer Bildungsarbeit täglich dazu beitragen, dass das „Nie wieder“ in Bezug auf Antisemitismus im deutschen Alltag gelebt wird und Bürgerinnen und Bürger der Bedrohung jüdischen Lebens unmissverständlich entgegenzutreten. Die Profession Politische Bildung hat in Theorie und Praxis Materialien, Zugänge und Programme entwickelt, die Lehrerinnen und Lehrer sowie außerschulische Bildnerinnen und Bildner einsetzen können, um Antisemitismus und andere Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit kritisch zu thematisieren und ihnen entgegenzuarbeiten. Die DVPB erinnert nachdrücklich daran, solchen Ansätzen im schulischen und außerschulischen Alltag auch ausreichend Raum zu geben bzw. den Raum für eine antisemitismuskritische politische Bildung sowie eine Bildungsarbeit mit Fokus auf interkulturelle Konfliktbewältigung und Versöhnung zu schaffen.

<https://dvpb.de/2023/10/30/stellungnahme-der-dvpb-zum-terroristischen-angriff-auf-israel/>

15. Bundeskongress der Politischen Bildung

Vom 2. bis 4. November hat der Bundeskongress in Weimar stattgefunden. Es war für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein besonderes Gefühl, endlich wieder in persona zusammenzukommen und viele anregende Veranstaltungen, Gespräche, Diskussionen erleben zu können. In Heft 1-2024 der POLIS wird es ausführliche Berichte zu den einzelnen Sektionen geben. Wer sich vorab schon informieren möchte, kann auf der Homepage der bpb schauen:



BERICHTE

Niedersachsen

Fachtag der DVPB Niedersachsen mit anschließender Wahl des Landesvorstandes

Unter dem Schwerpunktthema „Nachhaltigkeit und Transformation in und mit Politischer Bildung“ fand am 21. September an der Georg-August-Universität Göttingen der 31. niedersächsische Tag der Politischen Bildung statt. Der vom Landesverband der DVPB in Kooperation mit dem Kultusministerium, der Landeszentrale für politische Bildung und dem Netzwerk Lehrkräftefortbildung der Universität Göttingen veranstaltete Fachtag wurde von etwa 100 Kolleg*innen aus Schulen, Universitäten und der non formalen Politischen Bildung besucht.

Den Teilnehmenden wurde ein interessantes und abwechslungsreiches Programm geboten, das vielfältige Aspekte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) aufgriff und in den Kontext der Politischen Bildung stellte: Nach Grußworten von Prof. Dr. Steve Kenner (als Landesvorsitzender der DVPB), Ulrika Engler (Direktorin der LpB) und Prof. Dr. Hermann Veith (Leiter des Netzwerks Lehrkräftefortbildung der Universität Göttingen) analysierte die international renommierte Klimaaktivistin und Wachstumskritikerin Tonny Nowshin die Klimakrise als Problem des Kapitalismus und des Kolonialismus. Im Anschluss konnten die Teilnehmenden zwischen spannenden Workshops wählen, in denen Voraussetzungen, Realisierungsformen, Themen und Herausforderungen einer politikdidaktisch fundierten BNE in den Blick genommen wurden.

Den Abschluss des Fachtages bildete ein Podiumsgespräch zwischen Prof. Dr. Steve Kenner (als Landesvorsitzender der DVPB), Prof. Dr. Hermann Veith (Leiter des Netzwerks Lehrkräftefortbildung der Universität Göttingen), Brigitte Christa Kumkar (Leiterin des für Politische Bildung zuständigen Referats im niedersächsischen Kultusministerium) und Dr. Moritz Haarmann (zum Zeitpunkt der Veranstaltung Gastprofessor für Politikdidaktik an der Universität Lüneburg). Kultusministerin Julia Willi Hamburg (Bündnis 90/Die Grünen) musste ihre Teilnahme an dem Podium leider aus terminlichen Gründen kurzfristig absagen. Unter reger Beteiligung der zahlreichen anwesenden Lehrkräfte im Plenum setzte sich das Podium vorrangig mit der politikdidaktischen Qualität der aktuellen schulischen Lehrpläne auseinander. Während die aktuellen Kerncurricula für das gymnasiale Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft kritisch beurteilt wurden, wurden die geltenden Rahmenrichtlinien für das Unterrichtsfach Politik an berufsbildenden Schulen als gute Arbeitsgrundlage für die Förderung Politischer Bildung gewürdigt. Brigitte Christa Kumkar versprach, die Ministerin über die Ergebnisse des Austauschs zu informieren.

Im Anschluss an den Tag der Politischen Bildung fand die diesjährige Mitgliederversammlung mit der turnusgemäßen Wahl des Landesvorstandes statt. Prof. Dr. Steve Kenner, der den Landesvorsitz 2019 übernommen hatte, kandidierte aufgrund seines beruflichen Wechsels an die Hochschule Wein-



Der neu gewählte engere Landesvorstand (v. l. n. r., es fehlt: Mirko Truscelli): Michael Nagel, Theresa Bechtel, Dr. Moritz Haarmann, Martin Estler

garten nicht erneut als Landesvorsitzender. Gewählt wurden Dr. Moritz Haarmann (Landesvorsitzender), Theresa Bechtel (zweite Landesvorsitzende), Michael Nagel (zweiter Landesvorsitzender), Mirko Truscelli (Geschäftsführer), Martin Estler (Schatzmeister) sowie als Beisitzende Elizaveta Firsova-Eckert, Pia Frede, Roland Freitag, Malin Gabbatsch, Dr. Justus Goldmann, Andrea Grashorn, Dr. Daniela Kallinich, Manfred Quentmeier, Claudia Schanz, Knut Schoolmann und Bastina Vajen.

Die Mitgliederversammlung sprach Steve Kenner ihren Dank aus, den Landesvorstand über vier Jahre engagiert geführt und die DVPB als Akteurin der Politischen Bildung in Niedersachsen gut vernetzt und sichtbar gemacht zu haben. Ein Schwerpunkt des neuen Landesvorstandes wird darin liegen, für eine politikdidaktisch fundierte Erneuerung Lehrpläne des gymnasialen Unterrichtsfaches der Politischen Bildung einzutreten.

(MPH)



Abschließendes Podiumsgespräch (v. l. n. r.: Dr. Moritz Haarmann, Prof. Dr. Steve Kenner, Brigitte Christa Kumkar u. Prof. Dr. Hermann Veith)

Hessen

„It's the economy, stupid!“ –

Bericht zum 3. Politiklehrer:innentag in Hessen

„Was ist gute ökonomische Bildung?“ Diese kontroverse wie relevante Frage stellte den Ausgangspunkt des dritten hessischen Politiklehrer:innentages dar. 85 Kolleg:innen aus ganz Hessen versammelten sich am 10. Oktober in den Räumen der Evangelischen Akademie Frankfurt, um darüber zu diskutieren und in den Austausch zu treten. Insbesondere die sozioökonomische Bildung als Konzept, das integrativ und multiperspektivisch von der Lebenswelt der Schüler:innen ausgeht, stand im Zentrum des Tages.

Prof. Dr. Till van Treeck (Universität Duisburg-Essen) eröffnete den Tag mit einem Vortrag, in dem er anhand der Arbeitszeitdebatte nachzeichnete, welche pluralen Perspektiven wirtschaftswissenschaftliche Theorien – von neoklassischen bis zu feministischen Ansätzen – auf diese Debatte gewähren. Er plädierte dafür, die intradisziplinären Perspektiven der Wirtschaftswissenschaften und ihre Kontroversen als solche nicht außer Acht zu lassen.

In sechs Workshops lernten die Kolleg:innen anschließend Methoden, Materialien und Ansätze der (sozio-)ökonomischen Bildung genauer kennen.

Im Workshop „Politiken der Arbeit – mehr als nur Arbeitsmarktpolitik“ von Dr. Andreas Füchter widmeten sich die Teilnehmenden dem Zusammenhang von Arbeit und Demokratie. Für die unterrichtliche Praxis wurde herausgearbeitet, dass Schüler:innen ein breites Verständnis von Arbeit haben: Nicht nur Geld und finanzielle Zwänge sind für sie dabei von Relevanz, sondern vor allem auch Anerkennung. Für den Politikunterricht wurden darauf aufbauend Kontroversen zur Zukunft der Arbeit auf den Ebenen passiver, aktiver und aktivierender Arbeitsmarktpolitik sowie der Beschäftigungspolitik diskutiert, wie sie sich etwa beim Bedingungslosen Grundeinkommen, dem Fachkräftemangel, Fragen von „Fördern und Fordern“ oder der Herstellung fairer Wettbewerbschancen für benachteiligte Arbeitnehmer:innen zeigen. Abschließend zeigte der Workshop an Beispielen innerhalb wie jenseits der Erwerbsarbeit auf, wie die politische Gestaltung von Arbeit und der Arbeitswelt im Unterricht thematisiert werden kann.

Der Workshop „Die politische Ökonomie der Migration im Unterricht behandeln“, geleitet von Holger Oppenhäuser von attac, erschloss das Bildungsmaterial („Wirtschaft demokratisch gestalten lernen“, erschienen im Wochenschau Verlag) der globalisierungskritischen Nichtregierungsorganisation, indem einzelne Methoden erprobt wurden. So begann der Workshop mit dem Sammeln von Beweggründen für Flucht und Migration. An das Zusammentragen von Fluchtursachen schloss sich die Erprobung eines Rollenspiels und eine Reflexion dessen an.

Philipp Matern von der Deutschen Bundesbank gestaltete einen Workshop zu den aktuellen Herausforderungen der EZB-Geldpolitik. Dabei wurde die Geldpolitik als Teil der Wirtschaftspolitik in ihren Ausgestaltungsmöglichkeiten und Bedingungen vorgestellt und vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Herausforderungen und Veränderungen – wie dem Klimawandel und Kryptowährungen – diskutiert.



Prof. Dr. Till van Treeck erläutert in seinem Vortrag intradisziplinäre Perspektiven auf die Arbeitszeitdebatte.

Foto: Fabian Welsch

Auch wurden die Finanz- und Eurokrise sowie die Maßnahmen und Handlungsmöglichkeiten der Europäischen Zentralbank kritisch thematisiert.

Im Workshop von Lars Zipfel von der Joachim-Herz-Stiftung ging es um den Einsatz digitaler Planspiele. Der Einsatz von Planspielen zur ökonomischen Bildung wurde zunächst einführend und dann bezogen auf das Angebot der Stiftung vorgestellt. Die Stiftung bietet drei Planspiele und weiteres Unterrichtsmaterial an. Während des Workshops haben die Teilnehmenden einen groben Überblick über den Aufbau und die Möglichkeiten des Planspiels „EcoLand“ erhalten. Anschließend konnten sie eine Spielrunde selbst durchlaufen.

Marcel Beyer plädierte in seinem Workshop „Sozial-ökologische Transformation: Zukunftsfähig wirtschaften im Kontext sozialwissenschaftlicher Bildung“ für eine Vielfalt ökonomischer Perspektiven im Kontext sozioökonomischer Bildung. Exemplarisch wurde der Begriff des „Marktes“ – entgegen einer Verkürzung auf ein einfaches Angebots-Nachfrage-Verhältnis, wie es in Schulbüchern häufig zu finden ist, – kritisch beleuchtet. Der Referent hat anschließend exemplarisch Inhalte der mit Valentin Savjosdikin entwickelten WOCHENSCHAU-Hefte „Ökonomische Theorien“ und „Zukunftsfähiges Wirtschaften. Denken und Handeln“ für die Sekundarstufe II vorgestellt.

Florian Cöster und Dr. Frank Heisel gestalteten gemeinsam unter dem Titel „Wohnen: Eine soziale Frage? Ökonomische Unterrichtsthemen unter sozialwissenschaftlicher Perspektive“ einen Workshop, der die Wohnungsfrage in das Zentrum einer auf sozioökonomische Bildung ausgerichteten Unterrichtseinheit rückte. Ausgehend von der Lebenswelt der Schüler:innen wurde die methodische Umsetzung ebenso diskutiert wie der Anspruch der Subjekt- und Problemorientierung. Die Referenten brachten eine entwickelte Unterrichtseinheit in den Workshop ein, um daran die Verwirklichung dieser Ansprüche zu diskutieren.

Für den Abschluss des Tages gewährte Prof. Dr. Birgit Weber (Universität zu Köln) einen Einblick in ihre Forschungsergebnisse zur curricularen Verortung und Ausgestaltung der (sozio-)ökonomischen Bildung in Hessen und darüber hinaus. Diesen Ergebnissen vorangegangen war ein historischer wie

konzeptueller Abriss, der aufzeigte, wie sich die sozioökonomische Bildung entwickelte und was sie von ‚klassischer‘ ökonomischer Bildung unterscheidet. Frau Weber stand anschließend neben Dr. Subin Nijhawan (Goethe-Universität Frankfurt) und Nicole Krüger (Netzwerk Ökonomische Bildung) im Rahmen eines Podiumsgesprächs Rede und Antwort. Dabei wurden Fragen der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, der Zusammenhang von guter ökonomischer Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Potenziale einer allgemeinbildenden ökonomischen Bildung diskutiert.

Der interessante Tag wäre ohne die Unterstützung von vielen Menschen und insbesondere auch den Evangelischen Akademien Frankfurt und Hofgeismar sowie der Hessischen Landeszentrale für politische Bildung nicht möglich gewesen. Die Dokumentation des Tages ist unter www.politiklehrerinnentag.de in der Rubrik „Rückblicke“ zu finden. Der Termin für nächstes Jahr steht ebenfalls bereits fest: Am 12. September 2024 wird der vierte Politiklehrer:innentag, erneut in Frankfurt, stattfinden.

Christoph Bauer, Mirjam Durchholz,
Andreas Eis, Jonathan Vogt, Susann Gessner,
Jana Gürke, Friederike Müller, Maria Schneider,
Fabian Welsch, Philipp Klingler

Weitere Informationen zur Arbeit des Landesverbandes finden Sie hier:



Brandenburg

Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund partizipativ gestalten – aber wie?!

Am 21. September 2023 haben die DVPB Berlin und Brandenburg gemeinsam mit dem Netzwerk Fach Gesellschaftswissenschaften (vgl. Witt et al. 2019) im Entwicklungspädagogischen Informationszentrum (EPIZ) Berlin die Fortbildung „Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund partizipativ gestalten – aber wie?!“ veranstaltet. 53 Teilnehmende aus Universität, Grund-, Sekundarschulen und Gymnasien erlebten einen informativen und diskussionsreichen Nachmittag in Berlin-Neukölln.

Dies war bereits die zweite Veranstaltung, die in diesem Jahr in Kooperation zwischen DVPB und Netzwerk stattgefunden hat: Schon Ende April konnten interessierte Mitglieder in der Berliner Landeszentrale für politische Bildung mit Maik Wienecke über das Studium des Faches Gesellschaftswissenschaften an der Universität Potsdam (vgl. Wienecke 2023) und Melanie Richter-Oertel von der Universität Flensburg über die Entwicklung einer Didaktik gesellschaftswissenschaftlicher Verbundfächer (vgl. Richter-Oertel 2023) ins Gespräch kommen.

Der Austausch über den Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund ist in Berlin und Brandenburg vor allem aus zweierlei Gründen von Bedeutung: Erstens wird in den Jahrgängen 5/6 der Grundschule das Fach Gesellschaftswissenschaften nach einem integrativen Rahmenlehrplan unterrichtet (vgl. Witt 2021). Zweitens werden in den Rahmenlehrplänen der Fächer Politische Bildung, Geschichte und Geografie für die Sekundarstufe I vier Themenfelder für den Unterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverbund vorgegeben: Armut und Reichtum, Migration und Bevölkerung, Konflikte und Konfliktlösungen sowie Europa in der Welt.

Die aufeinander abgestimmte Planung und Umsetzung fächerverbindenden Unterrichts stellt die Fachbereiche der Schulen allerdings vor große Herausforderungen (vgl. SenBJF 2019). So müssen in der Sekundarstufe I die Vorgaben der drei unter-

Planungsraster zur Konzipierung einer integrativen Unterrichtseinheit		
1. Bezug zum Bildungsplan und zum schulinternen Curriculum	2. Lerngruppe	3. Lebensweltorientierung
4. Entwicklung einer Leitfrage		
5. konkrete Planung einer integrativen Unterrichtseinheit Inhalte, Arbeits- und Denkweisen der ...		
geographischen Dimension	historischen Dimension	politischen Dimension
ggf. einer weiteren Dimension		
6. zu erwerbende Kompetenzen		
Analysieren	Methoden anwenden	Urteilen
7. Aufgabenstellung unter Beachtung der vielfältigen Heterogenitätsmerkmale einer Lerngruppe		
8. Leistungsmessung und -bewertung		
9. Partizipationsmöglichkeiten		
Raster zur Planung integrativer Unterrichtseinheiten		

schiedlichen Rahmenlehrpläne schlüssig miteinander vernetzt und (wie auch in der Grundschule) teils fachfremd unterrichtet werden. (Angehende) Lehrkräfte sollten deshalb im Rahmen der im September stattgefundenen Fortbildung durch ein im Alltag erprobtes Planungs-raster, exemplarische Unterrichtsreihen und partizipative Angebote außerschulischer Partner*innen aus Berlin und Brandenburg Anregungen für die eigene Unterrichtsplanung (im Team) erhalten.

Eröffnet wurde die Veranstaltung durch eine Keynote von Dr. Luisa Girnus (FU Berlin, Vorstand DVPB Brandenburg). In ihrem Vortrag verdeutlichte sie, dass es für einen reflektierenden Umgang mit dem Thema Nachhaltigkeit einer Vernetzung der politischen, historischen und geografischen Perspektive bedarf. So können einander ergänzende Blickwinkel auf das Thema geschaffen und Schnittmengen inhaltlicher, didaktischer und methodischer Art für den Lehr-Lernprozess genutzt werden.

Hierauf aufbauend stellte Dirk Witt (Ausbilder am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulent-

wicklung Hamburg, Vorstand Netzwerk Fach Gesellschaftswissenschaften) das Raster zur Planung integrativer Unterrichtseinheiten vor (vgl. Abbildung 1, Graf & Witt 2022; Witt et al. 2022). In diesem steht eine problemorientierte Leitfrage im Zentrum der Unterrichtseinheit, die sich aus den Vorgaben der Rahmenlehrpläne, den Spezifika der Lerngruppe und ihrer Lebenswelt ergibt. Auf Grundlage dieser Leitfrage werden fachspezifische (also v.a. politische, historische und / oder geografische) Inhalte und Methoden bestimmt, um Analyse- und Urteils Kompetenzen zu entwickeln. Hierfür gilt es Aufgaben zu konzipieren, die ein selbstverantwortetes, arbeitsteiliges und plurales Lernen ermöglichen. Abschließend soll überlegt werden, wie auf Grundlage des erworbenen Wissens simulative oder reale Partizipationserfahrungen gemacht werden können.

Um den Teilnehmenden aufzuzeigen, wie diese theoretischen Gedanken für den Unterrichtsalltag nutzbar gemacht werden können, wurden in einer ersten Workshopphase durch Mitglieder des Netzwerkes exemplarische Unterrichtsreihen zu den Themen

- „Armut und Reichtum“ (Erik Flach, Fachbereichsleitung Gesellschaftswissenschaften an der Schule an der Havelndüne, Berlin / Leitfrage: Wie können wir eine Welt schaffen, in der niemand in Armut leben muss?),
- „Migration und Bevölkerung“ (Dirk Witt, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg / Leitfrage: Ist Zuwanderung und Integration durch mich und durch uns gestaltbar?),
- „Konflikte und Konfliktlösungen“ (Johann Knigge-Blietschau, Landesfachberater Weltkunde am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein / Leitfrage: Der Ukraine-Krieg – Wo ist die Grenze?)
- und „Europa in der Welt“ (Lars Marwinski, Fachbereichsleitung Gesellschaftswissenschaften an der IGS Langenhagen, Niedersachsen / Leitfrage: Europa – Was hält uns zusammen?) vorgestellt und diskutiert.



Keynote von Dr. Luisa Girnus (FU Berlin, Vorstand DVPB Brandenburg)



Eröffnung durch Birgit Brenner (EPIZ Berlin)



Vorstellung des Planungsrasters durch Dirk Witt (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Vorstand Netzwerk Fach Gesellschaftswissenschaften)



Erik Flach (Fachleitung Gesellschaftswissenschaften an der Schule an der Haveldüne, Mitglied DVPB & Netzwerk Fach Gesellschaftswissenschaften)

In einer zweiten Workshopphase präsentierten dann mit dem EPIZ, dem Dokumentationszentrum Flucht, Vertreibung, Versöhnung und dem Europäischen Wettbewerb außerschulische Partner*innen aus Berlin und Brandenburg Angebote zu den vier oben genannten Themen. Dies sollte den Teilnehmenden praktische Möglichkeiten an die Hand geben, wie sie ihren Lernenden (außer-)schulische Partizipationserfahrungen ermöglichen können, die anschlussfähig an die oben vorgestellten Unterrichtsvorhaben sind und einen sinnvollen Abschluss darstellen.

Abschließend reflektierten die Teilnehmenden gemeinsam mit der Moderation, was diese im Rahmen der Fortbildung inhaltlich gelernt und mitgenommen haben bzw. welche Fragen und Anliegen für sie noch offengeblieben sind. So wurden die Idee der Fächerverbindung, das Planungsraaster und die darauf aufbauenden Praxisbeispiele als sehr hilfreich und anregend für die eigene (fachfremde) Unterrichtsplanung empfunden. Zudem wurde der Wunsch nach weiteren Fortbildungen dieser Art sowie einem Online-Portal mit Best-Practice-Beispielen geäußert.

Literatur

- Graf, Gunther; Witt, Dirk (2022): Unterrichtsplanung im Team: Ein Gewinn für den Unterricht. In: WOCHENSCHAU-Sonderausgabe: Gesellschaftswissenschaften (73/2022), S. 28 – 33.
- Richter-Oertel, Melanie (2023): Transdisziplinarität als theoretische Basis einer gesellschaftswissenschaftlichen Verbundfachdidaktik. In: ZDG (Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften), 14. Jg., Heft 1, S. 18-35.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) (2019): Fachbrief Nr. 33 Geschichte, Politische Bildung, Politikwissenschaft, Gesellschaftswissenschaften 5/6, Sozialwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften. Themenschwerpunkt: Politische Bildung in der Kontingentstundentafel. Abgerufen am 29.09.2023 unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/geschichte/alte_FB_geschichte/Fachbrief_Geschichte_33.pdf.
- Wienecke, Maik (2023): Das Fach Gesellschaftswissenschaften an Brandenburger Schulen und als Studienfach an der Universität Potsdam. In: Fenn, Monika; Wienecke, Maik; Witt, Dirk (Hg.): Professionalisierung für das Unterrichten gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbünde. Schwalbach, S. ? - ?.
- Witt, Dirk; Knigge-Blietschau, Johann; Wenzel, Birgit (2019): Netzwerk Gesellschaftswissenschaften. In: ZDG (Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften), 10. Jg., Heft 1, S. 157 – 162.
- Witt, Dirk (2021): Das Fach Gesellschaftswissenschaften. Vernetzendes Denken lernen. In: Geschichte lernen (199/2021), S. 2 – 9.
- Witt, Dirk; Knigge-Blietschau, Johann; Sieber, Christian (Hg.) (2022): Leitfaden Referendariat im Fach Gesellschaftswissenschaften. Frankfurt/M..

Bremen

Neuer Landesvorstand

Bei der Mitgliederversammlung am 24. August 2023 wurde ein neuer Vorstand für den Landesverband Bremen gewählt. Claudia Froböse bleibt dem Landesverband für eine weitere Periode als erste Vorsitzende erhalten. Zur 2. Vorsitzenden wurde Sarah Göhmann gewählt. Dr. Hendrik Schröder wurde erneut zum Schatzmeister gewählt. Beisitzer:innen sind Jan E. Thorweiger, Dr. Corinna Sührig, Benjamin Schwarz, Sophie Hinze und Fernando Webersinke.

Gemeinsam hat der neue Vorstand bereits Entwürfe für einen Schüler:innen- und einen Lehrprobenpreis für den Bereich der politischen Bildung verabschiedet. Außerdem begrüßt der Vorstand den neuen Bildungsplan für das Fach Politik an den Berufsbildenden Schulen im Land Bremen mit Erlass vom 1.8.2023, weil er maßgeblich zur Stärkung des Faches und der politischen Bildung für Schüler:innen in den Berufsbildenden Schulen beitragen kann.

Sarah Göhmann



Foto: DVPB-Landesverband Bremen

Der neue Landesvorstand (v.l.): Fernando Webersinke, Dr. Hendrik Schröder, Sarah Göhmann, Dr. Corinna Sührig, Sophie Hinze, Benjamin Schwarz, Jan E. Thorweiger, Claudia Froböse

Thüringen

Ein Kampagnenbericht zur Petition „Sozialkunde stärken“

Bis zum letzten Tag des Unterzeichnungszeitraums blieb es spannend! Noch am Vormittag fehlten 110 Stimmen bis zur 1500sten Unterschrift, die die Petition gegen die Kürzungspläne des Kernfachs Politik an Thüringer Gymnasien (s. Interview POLIS 3|2023) zur Anhörung im Petitionsausschuss hätte bringen können. Es war klar, es wird knapp, aber es ist möglich! Entsprechend wurden ein letztes Mal E-Mail-Verteiler, Whatsapp-Kontaktlisten, Familienmitglieder, Lehrerzimmer und Büronachbar*innen der Mitglieder des Landesverbands zur Unterstützung angesprochen, -gerufen und -gemailt – und das mit Erfolg! Am Ende wurden 2100 Unterzeichnungen auf der digitalen Petitionsplattform des Landes registriert.

Neben dem politischen Ziel, der Halbierung der politischen Bildung an Thüringer Gymnasien entgegenzutreten, haben wir als Landesverband mit unserer Petitionskampagne auch einige strategische Erfahrungen sammeln können, die wir hier teilen wollen. So haben wir etwa gelernt, unsere Forderungen in pointierte Formulierungen zusammenzufassen, die in Interviews, Social Media-Beiträgen oder im kurzen Gespräch auf dem Flur unser Anliegen griffig transportieren konnten. Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass von den Gesprächspartner*innen wertgeschätzt wurde, mit unserer zuvor formulierten Stellung-

nahme eine ausführliche Dokumentation des Ist-Zustands und eine fachlich gehaltvolle Darstellung der Auswirkungen der Reform parat zu haben. Es hat sich weiterhin ausgezahlt, dass die Stellungnahme schon bereits vor Beginn der Petitionslaufzeit von einem breiten Bündnis an zivilgesellschaftlichen, bildungspolitischen, politikbildnerischen und wissenschaftlichen Trägern unterstützt wurde. Damit waren deren Netzwerke mit der Thematik bereits vertraut und die Distribution der Petition konnte daran anschließen. Auch das sich hinter der Stellungnahme sowohl schulische als auch außerschulische politische Bildungsakteure zusammenfanden, hat ein wirksames Zeichen der Solidarität gesetzt. Obwohl die Laufzeit der Unterzeichnung in die Semesterferien fiel, zeigten auch unsere Aufrufe an die Studierendenschaft Wirkung, wenn auch etwas schleppend. Beschränkten wir uns zunächst auf die regionalen Fachschaftsräte und Lehramtsreferate, weitete sich der Kreis später auf sämtliche Hochschulstandorte der Bundesrepublik aus, die Politiklehrkräfte ausbilden. Ähnlich verhielt es sich mit dem Unterstützungsauftrag an Politiker:innen: Sprachen wir in der ersten Runde zunächst die Landesriege und ihre Jugendorganisationen an, weiteten wir nach dem Erreichen eines ersten Grundsockels an Unterstützung vor Ort, den Kreis auch auf

die Mitglieder des Bundestags und des Europaparlaments aus. Auch der Outreach an Lehrerverbände, Gewerkschaften und Fachgesellschaften zeigte Wirkung. Für die Online-Kommunikation wurden regelmäßig Meilenstein-Erfolge ausgerufen, um das Anliegen sichtbar zu halten.

Nun bleibt zu hoffen, dass die Kampagne und die öffentliche Anhörung der Petition auf die gegenwärtige Beratungsphase der Schulreformpläne des Bildungsministeriums Wirkung entfalten und das Fach Sozialkunde idealerweise schulformübergreifend gestärkt, zumindest aber nicht weiter geschwächt wird. Wir danken den DVPB-Landesverbänden und dem Bundesvorstand für ihre Unterstützung unseres Anliegens in den letzten Monaten.

Ilka Maria Hameister

Sachsen-Anhalt

Tag der politischen Bildung 2023

Die inzwischen lange Tradition unserer Zusammenarbeit mit der Landeszentrale für politische Bildung bewährte sich auch im Jahr 2023. Am 5. Oktober trafen sich mehr als 100 Engagierte für den schulischen und außerschulischen Bereich in den Franckeschen Stiftungen in Halle an der Saale – im großartigen Freylinghausen-Saal für die Plenarveranstaltungen und in angrenzenden Räumen für die Workshops. Gespräche von Teilnehmenden betonten die Freude, „dass das nach Corona wieder möglich ist“. Das Thema „Zusammenhalt in der Krise“ war hoch-aktuell und rahmte die beiden Hauptvorträge und den anschließenden Talk am Tisch. Martin Hanusch (LpB) und Marga Kempe (DVPB) begrüßten, der Staatssekretär im Bildungsministerium Jürgen Böhm eröffnete und fand als ehemaliger Lehrer direkt Kontakt zum Publikum.

Der erste Hauptvortrag von Prof. Dr. Reinhold Sackmann (Universität Halle) stellte regionale Forschung vor zu „Sozialer Zusammenhang vor Ort“. Die theoretische Anbindung erfolgte an Durkheim, Operationalisierungen wurden skizziert (Identifikation, generalisiertes Vertrauen, kollektive Wirksamkeit) und durch den Vergleich von Fallstudien wurden negative und positive Ausprägungen deutlich. Den geringsten Zusammenhalt zeigte ein Ort, in dem der Bürgermeister sich vom Recht distanziert hat und auch von den lokalen Eliten, aber angeblich für das

Volk spricht. Der lokale Bezug war natürlich für die Zuhörenden sehr spannend (Namen werden hier nicht genannt). – Die Beziehung zwischen Demokratie und Schule war das Thema des zweiten Hauptvortrags von Prof. Dr. Katrin Reimer-Gordinskaya (Hochschule Magdeburg-Stendal). Mit einem eindrucksvollen historischen Rückblick bis zu Martin Luther schilderte sie die allgemeine Schulbildung als demokratische Erziehungsgeschichte, die schließlich alle Menschen in dieser Gesellschaft umfasst. Für den Wandel der Bildungsziele von Unterwerfung hin zu Emanzipation im Verständnis des kategorischen Imperativs führte sie die Theoretiker Immanuel Kant, Karl Marx und Theodor W. Adorno an. Diese beiden Vorträge gaben Lehrern und Lehrerinnen einen wissenschaftlichen Rahmen für ihr Nachdenken über ihre Profession. – Der Talk am Tisch (neben den Vortragenden auch Marga Kempe und Suzanne Wiedemeyer, stellv. Vorsitzende des DGB-Landesbezirks) brachte interessante einzelne Fragen und Statements, hätte aber einen verabredeten roten Faden gebraucht, der Interaktionen ermöglicht hätte.

Der Nachmittag war der Praxis gewidmet. In vier Workshops wurden die Anwesenden in Prozesse des simulierenden Lernens einbezogen und haben – so Reaktionen am Schluss – Anregungen für ihre Praxis mitgenommen. Workshop 1: Dr. Christian Fischer (Uni Erfurt) leitete seine Arbeitsgruppe in das politische Lernen junger Lernender über Regeln, Gesetze und Verbote anhand des Bilderbuchs „Hier kommt keiner durch“. WS 2: Josephine Macfoy und Flora Halbert („Buzzard“, Berlin) stellten die Problemstudie „ChatGPT&Co“ als Beispiel für Künstliche Intelligenz

für die Sekundarschule vor. WS 3: Dr. Heike Müller (DVPB Sachsen-Anhalt) schlug eine Fallstudie für die gymnasiale Oberstufe vor, die Rechtsterrorismus am Beispiel „Der Attentäter von Halle“ erschließt. WS 4: Diskriminierung und Rassismus – Wie kann Schule damit umgehen? Das Courage-Schulnetzwerk in Sachsen-Anhalt war durch Martin Hanusch von der Landeskoordination vertreten und das Landesnetzwerk der Migrantenorganisationen in Sachsen-Anhalt (LAMSA) durch Giulia Pesapane. Sie stellten ausgehend von dem Fallbeispiel einer Grundschule in Burg, in der vor zwei Jahren ohne Wissen der Eltern eine erste Klasse allein aus Kindern mit arabischer Muttersprache gebildet wurde, das Projekt „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ sowie Möglichkeiten vor, wie Schulen mit Diskriminierung und Rassismus umgehen können, damit Integration gelingt.

In allen Workshops erhielten die Teilnehmenden Materialien, mit denen sie selbst in Unterricht und Schule die vorgestellten und erschlossenen Aktivitäten anstoßen oder durchführen können. Dieser produktive Charakter ist ein Markenzeichen unseres Tags der politischen Bildung (früher „PolitikLehrerTag“ genannt).

In den Workshops wurde die Petition des Landesverbandes Thüringen der DVPB gegen die in Thüringen geplante Kürzung der obligatorischen Unterrichtszeit in Sozialkunde, dem Kernfach der politischen Bildung, erläutert und es wurden viele Unterschriften gesammelt.

Sibylle Reinhardt
(Mitglied im Landesvorstand der
DVPB Sachsen-Anhalt)

Leserbrief*

Zum Leserbrief von Steffen Maisch in POLIS 3/23, S. 34 über die Rezension von Johannes Schillo

Erstaunlich, was der Leserbriefschreiber alles weiß: Klar, der Kosovokrieg 1999 war „völkerrechtswidrig“, ist daher „kritisch zu betrachten“ – das „steht außer Frage“. Dabei stellen das gerade NATO-Vertreter seit damals in Frage und berufen sich etwa auf die Schutzverantwortung („Responsibility to protect“), mit der das Vorgehen völkerrechtlich zu legitimieren sei. Mein Hinweis auf die Belege in Auernheimers Buch, dass in der Ukraine seit 2014 eine entschiedene Politik der ‚Entrussifizierung‘ stattfindet (in dem Bürgerkrieg gegen unbotmäßige Volksteile hat es bis 2022 über 10.000 Tote gegeben, davon viele im Osten des Landes), geht aber gar nicht – das soll „völliger Unsinn“ sein.

Natürlich hatte der Kosovokrieg andere Gründe als der Ukrainekrieg, doch im Blick auf den Völkerrechtsbruch oder die Bombardierung ziviler Ziele durch NATO-Truppen kann man durchaus Gemeinsamkeiten entdecken. In der Rezension war die Rede davon, dass die nationalistisch aufgeladene Formierung eines ukrainischen Volkskörpers „im Grunde eine ethnische Säuberung“ darstelle. Ob sie als diese juristisch zu werten ist, wird erst die Siegerjustiz nach einem (hoffentlich bald statt-

findenden) Friedensschluss klarstellen. Vielleicht wird man dann auch erfahren, was von der Kriegspropaganda beider Seiten zu halten oder wie es zu bewerten ist, dass die Kiewer Führung zur Verteidigung gegen den russischen Angriff völkerrechtlich geächtete Streubomben oder Uranmunition einsetzt. Für den Leserbriefschreiber aber steht jetzt bereits fest: Kriegsverbrechen gibt es nur auf russischer Seite. „Wir“ und unsere Stellvertreter machen das nicht. Logo, dem Internationalen Strafgerichtshof ist es ja verboten, US-Soldaten anzuklagen. Und ein Julian Assange, der Kriegsverbrechen von NATO-Militärs aufdeckt, wird eingesperrt.

Ich stelle mir demnach Herrn Maisch als Politiklehrer im Unterricht vor: Der Westen führt ebenfalls Angriffskriege – das „steht außer Frage“, hat aber nichts zu bedeuten! Übernahme der westlichen Kriegspropaganda – daher selbstverständlich! Skepsis gegenüber dem NATO-Narrativ – „völliger Unsinn“! Wer da noch eine abweichende Meinung zitieren sollte, vielleicht sogar einen ‚Feindsender‘ abgehört hat – der ist „von jeglicher Faktenbasis entfernt“! Das wird sicher ein munteres Unterrichtsgeschehen: die Schüler und Schülerinnen auf Linie gebracht und vor Meinungen, die wegen ihrer Unsinnigkeit noch nicht einmal erwähnenswert sind, geschützt. Alles im Dienst am Überwältigungsverbot, versteht sich!

Johannes Schillo

In eigener Sache

In unserer letzten Ausgabe ist eine Bildunterschrift nicht korrekt. Dort heißt es auf Seite 16, dass die M*-Straße „2021 auch offiziell umbenannt“ wurde. Allerdings hat der Bezirk Berlin-Mitte zwar 2021 die Umbenennung offiziell beschlossen, die Umsetzung wurde jedoch von einer Klage von Anwohner*innen verzögert, die erst 2023 abgewiesen wurde. Erst im Anschluss an die Abweisung der Klage kann die Entscheidung auch rechtskräftig und in diesem Sinne offiziell genannt werden. Zudem macht die Bildunterschrift nicht eindeutig klar, dass es sich bei der Situation auf dem Foto um eine politische Aktion und nicht um die noch nicht umgesetzte offizielle Umbenennung handelt. Das Bild zeigt Aktivisten dabei, wie sie das Straßenschild der M*-Straße symbolisch durchstreichen sowie ein Straßenschild mit dem geforderten und inzwischen auch offiziell beschlossenen neuen Straßennamen Anton-Wilhelm-Amo-Straße daneben halten. Damit verleihen sie ihrer Forderung symbolisch Nachdruck, die kolonial-rassistische Bezeichnung aus dem öffentlichen Raum zu entfernen und stattdessen an den im 18. Jahrhundert an den Universitäten Wittenberg, Halle und Jena tätigen Schwarzen Philosophen und Rechtsgelehrten zu erinnern.

* Leserbriefe spiegeln nicht die Meinung der Redaktion wider.



Aus der „Hamburger Schule der Politikdidaktik“

Matthias Busch, Andreas Petrik, Sören Torrau, Christian Welniak (Hg.): Gesellschaft inszenieren, gestalten und reflektieren. Eine subjektiv-biografische Einführung in die Kommunikative Fachdidaktik von Tilman Grammes. Verlag Barbara Budrich: Opladen/Berlin/Toronto 2023, 298 Seiten, 38,00 Euro.



Tilman Grammes (TG) hat nun als ein weiterer prominenter Politikdidaktiker der zweiten Generation das Festschriftalter erreicht. Mit einer Publikation im Verlag Barbara Budrich haben ihm seine Schüler zum 65. Geburtstag gratuliert und im Rekurs auf einige seiner zahlreichen Veröffentlichungen seine „Kommunikative Fachdidaktik“ (KFD) aus unterschiedlichen Perspektiven gewürdigt. Der eingangs (6) abgebildete fachdidaktische Globus macht dabei deutlich, dass die KFD die für den sozialwissenschaftlichen Unterricht relevanten Einflussfaktoren umfassend berücksichtigt. Dementsprechend breit angelegt ist das Feld der Publikationen von TG. Daher kann eine Besprechung der vorliegenden Festschrift auch nicht alle von den Autoren thematisierten As-

pekte der KFD angemessen berücksichtigen. Eine sicherlich subjektive Auswahl muss hier akzeptiert werden. Interessant macht die vorliegende Schrift auch das Format: Den im Untertitel angekündigten „subjektiv-biografische(n) Einführung(en)“ durch die Herausgeber folgen als Belege einschlägige Originaltexte von TG selbst.

Im Titel der Festschrift deuten die Autoren auch den pragmat(ist)ischen Background der Arbeiten von TG an. Das „Gesellschaft inszenieren“ verweist darauf, dass wir spätestens seit dem linguistic turn in Wissenschaft und Lehre immer nur über die Deutungsmuster der Diskussionsbeteiligten sprechen und das „Gesellschaft gestalten und reflektieren“ nimmt sodann die erforderliche Praxisrelevanz aller intellektuellen Anstrengungen in den Blick.

Andreas Petrik, Professor für Didaktik der Sozialkunde an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg fügte sich bereits mit seinem Dorfgründungsmodell in die Tradition seines akademischen Lehrers ein. Sein Beitrag thematisiert sodann auch einige pragmatismus-affine Elemente der KFD. So bezieht sich Petrik auf TGs Theorie der Wissensformen, seine Einlassungen zur Lehrkustdidaktik und zur Überwindung des sog. Brückenproblems (von der Mikro- zur Systemwelt) sowie auf die Relevanz des genetischen Prinzips, das das kognitive Zurückverwandeln von Strukturen in Handlungen verlangt. In diesem Kontext veranschaulichen die Autoren unisono auch einen Entwicklungsprozess der KFD, wenn sie auf die Cover-Darstellung des fachdidaktischen Globus an weiteren verschiedenen Stellen (6, 19, 84, 235) rekurrieren. Deutlich wird dabei die Blickerweiterung von dem ursprünglichen didaktischen Dreieck über den fachdidaktischen Kegel zu eben diesem fachdidaktischen Globus.

Der Demokratiepädagoge Christian Welniak widmet sich unter anderem TGs Relationierung des Wissens, das die mentalen Muster der Schülerinnen und Schüler nicht in der Defizitperspektive sieht, sondern vielmehr die pädagogische Differenzenerfahrung zum Ausgangspunkt für politisches Lernen nimmt (82). Welniak weist hier auf den untrennbaren Zusammenhang von Sozialisationsforschung und Politikdidaktik hin und unterstreicht dabei die pragmatische Basis der KFD, die in der „Entwicklung (...) von Heuristiken aus empirischen Handlungserfahrungen eine andauernde Aufgabe fachdidaktischer wie demokratiepädagogischer Forschung“ sieht (87).

Es ist naheliegend, dass Matthias Busch, Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an

der Universität Trier in Parallelität zu seinem eigenen Schwerpunkt die historische Bildungsforschung thematisiert, die TG „nicht als normative Ideengeschichte“ versteht, „sondern aus dem Klassenzimmer heraus rekonstruiert“ (13, 142). Mit der Auswahl der TG-Texte „Berlin – zwei Welten eine Stadt“ und „Staatsbürgerkunde zwischen Katechetik und Dialektik“ kann Busch belegen, dass die fachdidaktischen Forschungen von TG sowohl historische als auch systemübergreifende Erkenntnispotenziale aufweisen. So wird unter anderem das Dilemma sowohl der Staatsbürgerkunde wie auch der politischen Erziehung in China (236) sichtbar, welches darin besteht, dass ein Fach, das Politik zum Gegenstand hat, nicht zugleich einer reflexiven Urteilsbildung und einer herrschenden Ideologie dienen kann (146).

Sören Torrau, Juniorprofessor an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg hat sich mit der internationalen Wirkung seines akademischen Lehrers beschäftigt. Er weist darauf hin, dass TG auch eine internationale Forschungswerkstatt mitkreiert und damit seine Theorie von der Relationierung der Wissensformen mit dem Forschungsschwerpunkt „Comparative Education“ auf ein noch breiteres Fundament gestellt hat (235). Wenn „Pädagogen (...) immer gereist“ sind (231), so müssen TGs Erfahrungen aus dem Text „Civic Studies in a Socialist Democracy with Chinese Characteristics“ besonders interessieren. In diesem Zusammenhang erscheint es konsequent, dass unter den von Torrau präsentierten Texten auch TGs Einlassungen zum Beutelsbacher Konsens erscheinen, zumal die drei Prinzipien des Konsenses in demokratischen Staaten eine erfolgreiche Rezeptionsgeschichte aufweisen und gegenüber autokratischen Staaten wie China zumindest einen normativen Gegenpol aufrichten.

Im Zusammenhang mit TGs 1998 erschienenem Opus Magnum hatte schon Walter Gagel von einer „(zweiten) didaktischen Wende“ gesprochen. In der vorliegenden Festschrift bestätigen die Autoren dieses Urteil mit ihrem äußerst kenntnisreichen Blick auf Tilman Grammes' Kommunikative Fachdidaktik. Wollte man TGs vermutlich letzte Wirkungsstätte als Namensgeber in Anspruch nehmen, so könnte man nach Auffassung des Rezensenten mit Fug und Recht von einer „Hamburger Schule der Politikdidaktik“ sprechen und anerkennend zur Kenntnis nehmen, dass es seinen Schülern mit dieser Einführung gelungen ist, der hohen Bedeutsamkeit des Lebenswerks von TG für die Scientific Community Nachdruck zu verleihen.

Armin Scherb

Jenseits von Grenzen und Fächern

Luisa Girus, Isabelle-Christine Panreck, Marc Partetzke (Hg.): Schnittpunkt Politische Bildung. Innovative Ansätze und fächerübergreifende Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS 2023, 302 Seiten, 69,99 Euro.



Der Sammelband, in dem die Beiträge einer von den Herausgeberinnen und dem Herausgeber an der Universität Hildesheim im Februar 2022 unter dem Titel *Beyond Boundaries: Politische Bildung aus interdisziplinärer und internationaler Perspektive* durchgeführten Tagung publiziert werden, besitzt eine erstaunliche Aktualität. Unter anderem auch deshalb, weil die Frage, in welcher Weise die politische Bildung auf den Antisemitismus reagieren soll, in drei Beiträgen thematisiert wird. Damit können unmittelbare Konsequenzen auf die aktuellen Ereignisse gezogen werden, die im Zusammenhang mit dem Überfall der Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 stehen. So wird die Untersuchung von Christoph Wolf zum Antisemitismus in den Vorstellungen von Politiklehrkräften (S. 29–47) mit einem problemzentrierten Interviewleitfaden im Rahmen qualitativer Forschung durchgeführt. Er kommt zu der Erkenntnis, dass es bei den Interviewten sehr unterschiedliche Deutungen und Gewichtungen zur Verbreitung des Antisemitismus bis hin zu Relativierungen des Problems sowie zur Behandlung des Themas im Unterricht gibt (einschließlich der Auffassung, das Thema dürfe nicht überbewertet werden: „Eine seltenere Thematisierung des Holocaust führe zu weniger Antisemitismus“ (siehe S. 37).

Die Forschungsergebnisse sollten im Kontext der neuen Ereignisse und Entwicklungen im Nahostkonflikt mit entsprechenden Konsequenzen für die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern aufgearbeitet und mit weiteren Untersuchungen angesichts des zunehmenden Antisemitismus in den Schulen erweitert werden. Dabei liefern die Überlegungen, welche Gregor Berger, Asiyeh Panahi und Laura Bäuml zur Theorie und Praxis ideologiekritisch-antirassistischer Bildung anstellen (S. 191–218), einen guten Beitrag, weil sie neben der Reflexion zur Funktion der Ideologie und des Rassismus konkrete Unterrichtssituationen mit Planspielen skizzieren (S. 208ff.).

Auch die Antworten, die Paul Scheidt auf die von ihm gestellte Untersuchungsfrage *Wie viel Postcolonial Studies braucht die Erziehung nach Auschwitz?* (S. 219–238) sind hilfreich für die Aufarbeitung des Antisemitismus in den Schulen, weil aufgezeigt wird, dass Lehrpersonen nicht nur Wissen über die Verbrechen des Nationalsozialismus vermitteln, sondern auch pädagogische Strategien entwickeln sollten, mit deren Hilfe die Möglichkeit einer Moral- und Wertevermittlung im Kontext der Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Kolonialismus und Antisemitismus besteht. So kann das Ziel verfolgt werden, die politisch Lernenden gegen Rassismus und Rechtsextremismus zu immunisieren (besonders S. 221ff.). Dass dies ein Grundanliegen der politischen Bildung ist, wird den Leserinnen und Lesern wiederum bei der Lektüre des Aufsatzes von Johannes Schmoldt zum Zusammenhang von politischer Bildung und politischer Ideengeschichte (S. 171–190) deutlich; gehört doch die intensive Auseinandersetzung mit der Wertedimension der politischen Realität zum Kernbestand der politischen Bildung. In diesem Zusammenhang sollte auch die These zur Notwendigkeit der Vermittlung von „Utopiefähigkeit“ in der politischen Bildung von Alexander Neupert-Doppler (S. 259–274) diskutiert werden.

Unter der Perspektive der politikdidaktischen Herausforderungen der aktuellen Macht- und Werte-Konflikte können die Leserinnen und Leser ebenfalls die Beiträge von Ilka Maria Hameister zum *Klassenzimmer als Safe- oder Brave Space* (S. 13–27), diejenige von Heike Flindt zur perspektivischen Fähigkeit als Bildungsaufgabe (S. 49–70) oder von Simone Abendsschön und Philipp Kleer zur politischen Informationskompetenz online (S. 71–102) diskutieren und in der Praxis der politischen Bildung umsetzen. Dabei ist es hilfreich, das demokratische Umfeld, welches Stefanie Kessler in dem Beitrag *Demokratielernen durch Erfahrung?* (S. 239–258) thematisiert, und die Medienkompetenz, welche Sven Kommer in dem Artikel *Zwischen Youtube-Erklärungsvideos und Fake-News* (S. 155–170) behandelt, zu berücksichtigen.

Politische Bildung jenseits der Grenzen im wahren Sinne des Wortes behandeln die Beiträge von Gordon Carmele zur politischen Bildung in Spanien (S. 103–126), derjenige von Frank Reichert, Bastian Vajen, Amy Yuen-lam Tsang, Steve Kenner zur *Citizenship Education from Distance* (S. 127–154), in dem die Erfahrungen in der Pandemie in Deutschland und Hong Kong untersucht werden, sowie die Studie von Brian Lighthill (University of Warwick) *Learning for Life* (S. 275–296) zur Bedeutung der Literatur für die politische Bildung.

Die Aufsatzsammlung enthält nicht nur eine Präsentation wichtiger Forschungsergebnisse in der Politikdidaktik, sondern auch Forscher sowie Lehrerinnen und Lehrer erhalten viele Anregungen für zukünftige Projekte.

Carl Deichmann

Staats- und gesellschaftstheoretisch anspruchsvoll – fachdidaktisch nicht auf dem aktuellen Stand

Sascha Regier: Den Staat aus der Gesellschaft denken. Ein kritischer Ansatz der Politischen Bildung. Bielefeld: transcript Verlag 2023, 399 Seiten, 44,00 Euro.



Vorweg: „Den Staat aus der Gesellschaft denken“ widmet sich einer elementaren Bringschuld der Politikdidaktik: Politische Bildung muss notwendigerweise ihr Staatsverständnis sowie ihre Involviertheit in die staatlich verantworteten gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse klären. Sascha Regier interessiert sich dabei für das politikdidaktische Potential materialistischer Staats- und Gesellschaftstheorien und möchte auf dieser Grundlage eine staats-theoretische Fundierung der kritischen Politischen Bildung leisten. Leider ignoriert Regier dabei den fachdidaktischen Forschungsstand.

Die einleitende, den Forschungsgang prägende Bestandsaufnahme der Politikdidaktik ist fachdidaktisch nicht haltbar. So vertritt Regier die These, die Fachdidaktik (und mit ihr die Lehrkräftebildung) werde von einem auf die Politikwissenschaft verengten, institutionenkundlich orientierten und im Ergebnis ganz und gar unkritischen Ansatz beherrscht (insbesondere S. 12–22). Dabei bezieht er sich zum Beispiel auf einen 2014 von Reinhold Hedtke publizierten Beitrag (S. 13, FN 16), der diese Interpretation allerdings (ebenso wenig wie ein vorausgehend aufgeführter, längst historischer Text) nicht hergibt. Denn Hedtke konstatiert mitnichten eine hegemoniale Position der monodisziplinär orientierten Politikdidaktik, sondern fokussiert auf die Kontroversen zwischen entsprechenden Ansätzen und einer sozialwissenschaftlich orientierten Politikdidaktik. Wie an einem einzelnen Einwurf an späterer Stelle deutlich wird, ist Regier immerhin nicht entgangen, dass sich (in ausdrücklicher Opposition zu einer monodisziplinär unterlegten Politikdidaktik) „[d]ie ‚Autorengruppe Fachdidaktik‘“ (S. 58) gebildet hat. Diese Gruppe, die von Regier auch als sozialwissenschaftlich orientiert eingeschätzt wird (ebd.), erweist sich in den aktuellen politikdidaktischen Diskursen freilich als deutlich präsenter als die von Regier unter einer fragwürdigen Vorgehensweise identifizierte, „hegemoniale Politikdidaktik“. Sie hat zudem bereits viele sozialwissenschaftlich orientierte Fachdidaktiker*innen hervorgebracht. Nicht zuletzt zählt die von der ‚Autorengruppe Fachdidaktik‘ (und von Regier nicht berücksichtigte) publizierte Schrift „Was ist gute Politische Bildung?“ (2016) ebenso wie die auflagenstarken Werke einzelner Mitglieder (unter anderem die Politikdidaktik Sibylle Reinhardt,

ebenfalls unberücksichtigt) wohl zu den populärsten fachdidaktischen Standardwerken. Regier allerdings kapriziert sich in seiner politikdidaktischen Bestandsaufnahme auf alte Arbeiten von Mitgliedern der Autorengruppe der „Konzepte der Politik“ (2010) um Georg Weißen, deren Einfluss er damit beispiellos übertreibt. Ein Großteil der sozialwissenschaftlich orientierten Politikdidaktiker*innen hingegen wird von Regier konsequent ignoriert – neben Sibylle Reinhardt betrifft das beispielsweise auch Anja Besand, Tilman Grammes, Dirk Lange, Tonio Oeftering oder Andreas Petrik. Relevante Arbeiten jüngerer Fachdidaktiker*innen (zum Beispiel die für Regiers Untersuchungsinteresse interessante Dissertationsschrift Sven Rößlers) finden ebenso wenig Beachtung. Nur auf Grundlage dieser sehr selektiven Rezeption kann Regier zu den fragwürdigen Befunden kommen, dass innerhalb der Politikdidaktik ein affirmatives Politik- und Staatsverständnis vorherrsche (S. 60–63), die Disziplin sich im Wesentlichen mit der Einübung eines reaktiven Institutionenlernens befasse (S. 63–65), einen harmoniegeprägten und konfliktscheuen Politikbegriff produziere (S. 66–68), sich im Hinblick auf die sozialwissenschaftlichen Methoden einseitig am Modell des

Politikzyklus orientiere (S. 68 u. 69) und im Ergebnis von einem institutionen- und staatszentrierten Demokratieverständnis dominiert werde (S. 70–75). Ein weiteres Ergebnis der einseitigen Auseinandersetzung mit dem relevanten Forschungsstand ist, dass Regiers Ausführungen zu „Grundlagen einer Soziopolitischen Bildung als staatstheoretisch erweiterte Kritische politische Bildung [sic!]“ (Kap. 3) viele Überlegungen umfassen, die innerhalb der Politikdidaktik längst etabliert sind (vgl. unten).

Soweit, so schlecht, könnte man sagen. Geduldet man sich allerdings bis zum umfangreichen Kapitel 5 (S. 143–362), muss man Sascha Regier auch Anerkennung zollen: In diesem 220 Seiten umfassenden Hauptteil der Arbeit analysiert der Autor in didaktischer Vermittlungsabsicht materialistische Staats- und Gesellschaftstheorien, die er für die staats-theoretische Fundierung einer herrschafts- und machtkritischen Politischen Bildung für besonders relevant hält. Seine politikdidaktische Adaption der Kritischen Staats- und Gesellschaftstheorie steht auch in der Tradition der Arbeiten Oskar Negts (auf die er sich auch bezieht). Durch eine ebenso differenzierte wie systematisch angelegte Analyse erweitert Regier aber den sozialwis-

enschaftlichen Horizont der Politikdidaktik beträchtlich. Bezüglich der politikdidaktischen Konsequenzen bleibt die Arbeit leider im Ungefähren (S. 368). Durch die defizitäre politikdidaktische Bestandsaufnahme entgeht Regier zudem, dass die Fachdidaktik sich längst vielen der umrissenen Forderungen stellt. Fachdidaktische Instrumente, an denen Regier anknüpfen könnte, wären etwa das unter anderem von Sibylle Reinhardt elaborierte politikdidaktische Prinzip der Konfliktorientierung (Regier fordert, dass „das Politische als das strukturell Konflikthafte“ erfasst werden müsse; S. 368) oder das unter anderem von Reinholdt Hedtke vertretene Prinzip der Sozialwissenschaftlichkeit, durch dessen Anwendung das (von Regier in unerkannter Übereinstimmung mit mehreren Politikdidaktikerinnen und Politikdidaktikern geforderte) bildungswirksame Problematisieren der vielseitigen Interdependenzen zwischen staatlicher, ökonomischer und sozialer Macht und Herrschaft gelingen kann (vgl. exemplarisch S. 366). Beide Prinzipien werden übrigens auch von der gesamten ‚Autorengruppe Fachdidaktik‘ vertreten.

MPH

Diese Beiträge sind digital auffindbar unter: DOI <https://doi.org/10.46499/2245.2939>

Die nächsten Hefte

POLIS 1/2024 (1. April): Politische Bildung in Krisenzeiten

POLIS 2/2024 (1. Juli): Schule als politischer Ort

POLIS 3/2024 (1. Oktober): Politische Bildung für und mit Kindern

POLIS 4/2024 (22. Dezember): Klimakrise und sozial-ökologische Transformation

Liebe Leserinnen und Leser,

haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen?

Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie, auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall: Schreiben Sie an die Redaktion:

Lichtweg 12, 36039 Fulda, tschirner@em.uni-frankfurt.de.

Impressum

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung

Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durch den Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Alexander Wohnig (www.dvpb.de)

27. Jahrgang 2023

Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner
Lichtweg 12, 36039 Fulda
Tel.: 0661 9621133

Verlag

Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Eschborner Landstraße 42–50
60489 Frankfurt/M.
www.wochenschau-verlag.de

Redaktion

Dr. Martina Tschirner (MT) (V.i.S.d.P.)
Helmut A. Bieber (hab)
Dr. Moritz Peter Haarmann (MPH)
Dr. Gudrun Heinrich (GH)
Jun.-Prof. Dr. Steve Kenner (SK)
Prof. Dr. Dirk Lange (DL)
Dr. Luisa Girnus (lu)
Hans-Joachim von Olberg (vo)

Verantwortlich für diese Ausgabe

Dr. Martina Tschirner

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Helmut A. Bieber

Verantwortlich für die ZEITUNG

Prof. Dr. Dirk Lange / Patrick Bredl (br)

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

Bestellungen und Fragen zum Abonnement richten Sie bitte an info@wochenschau-verlag.de,
Tel.: 069-7880772-0. Bestellungen von Einzelheften richten Sie bitte an wochenschau@brocom.de oder
Tel.: 07154 / 132730.

Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

Druck

in the EU

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 12,00 € zzgl. Versandkosten.

Digitale Ausgabe: 11,99 €

Abonnement: 38,00 € zzgl. Versandkosten.

In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7 % Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2023

Anzeigen

presse@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Volksbank Weinheim
IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07
BIC GENODE61WNN
© Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH

Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur mit vorheriger Einwilligung des Verlages erfolgen.

Beilagen-/Beihefterhinweis

Dem Heft liegen Verlagsbeilagen bei:

- Verlagsbeilage POLITIKUM 4/2023 „Tatort Rechtsstaat“
- Katalog Studium & Wissenschaft

ISSN: 1433-3120

Bestell-Nr.: po4_23

PDF ISBN 978-3-7566-0063-2

Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

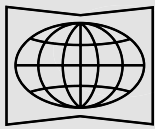
„Zeitung“: © Gina Sanders, fotolia.com;

„Fachbeiträge“: © raven, fotolia.com; „Forum“:

Franz Pfluegl, fotolia.com; „Didaktische Werkstatt“:

© Robert Neumann, fotolia.com; „Literatur“:

© adistock, fotolia.com



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

HANDBÜCHER

Chehata | Eis | Lösch | Schäfer | Schmitt |
Thimmel | Trumann | Wohnig (Hg.)

HANDBUCH KRITISCHE POLITISCHE BILDUNG



ISBN 978-3-7344-1594-4, 608 S., € 59,90
Subskriptionspreis bis 31.1.2024: € 49,90
PDF: ISBN 978-3-7566-1594-0, € 49,99

Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch,
Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel,
Jana Trumann, Alexander Wohnig (Hg.)

HANDBUCH KRITISCHE POLITISCHE BILDUNG

Das Handbuch legt den aktuellen Stand kritischer politischer Bildung im deutschsprachigen Raum dar und versammelt Beiträge zu gesellschaftstheoretischen Begründungen und Schlüsselproblemen politischer Bildung. Renommierete Autor*innen werfen reflexive Blicke auf formale und non-formale politische Bildung, auf kritische Soziale Arbeit, soziale Bewegungen und Selbstorganisationen sowie auf rahmende Strukturen und Förderprogrammatiken. Nach über zehn Jahren liegt damit eine völlig neu erarbeitete Weiterentwicklung des Vorgängerbandes ‚Kritische politische Bildung. Ein Handbuch‘ vor.

Ein Handbuch für Lehrkräfte, politische Bildner*innen, Multiplikator*innen und Wissenschaftler*innen der schulischen und außerschulischen politischen Bildung sowie für alle an kritischer politischer Bildung Interessierten.

HANDBUCH POLITISCHE BILDUNG

Wolfgang Iander, Kerstin Pohl (Hg.)



ISBN 978-3-7344-1362-9,
640 S., € 49,90

Andreas Kost, Peter Massing,
Marion Reiser (Hg.)

HANDBUCH DEMOKRATIE



ISBN 978-3-7344-0951-6,
368 S., € 39,90

Wolfgang Beutel, Markus Glos, Gerhard Himmelmann,
Dirk Lunge, Volker Reinhardt, Anne Seifert (Hg.)

HANDBUCH DEMOKRATIE- PÄDAGOGIK



ISBN 978-3-95414-185-2,
804 S., € 59,90

HANDBUCH DIGITALE INSTRUMENTE

DER ÖKONOMISCHEN BILDUNG

Tanja Brehm, Claudia Wengcke (Hg.)



ISBN 978-3-7344-1554-8,
416 S., € 45,90

Bildung gegen Antisemitismus



ISBN 978-3-7344-1524-1



ISBN 978-3-7344-1142-7



ISBN 978-3-7344-1456-5



ISBN 978-3-7344-1354-4



ISBN 978-3-7344-1140-3



Best.-Nr. ZDgM2_23



ISBN 978-3-7344-0894-6



ISBN 978-3-7344-1342-1



ISBN 978-3-7344-0914-1



ISBN 978-3-7344-0583-9