

Sinia Mailin Hensel
Marc Partetzke
Anja Schade (Hg.)

Emotionen in der Politischen Bildung

SCHRIFTENREIHE DER **GPJE**

Workshops zum Buch



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Workshops

INHALT

RICO BEHRENS, STEFAN BREUER

Herausforderungen in reaktionären Zeiten. Ansätze zur Überwindung
von Unsicherheiten in der pädagogischen Praxis 5

JULIA BECHER, RHIANNON MALTER, JAKOB SCHREIBER

Affektivität und Politik. Formen jugendlicher Teilhabe
in der (post-)digitalen Öffentlichkeit 24

STEPHAN BENZMANN

Durch Lernnarrationen von Emotionen zu Fakten 42

ANDREAS PETRIK

Politische Gefühle und gefühlte Politik. Emotionssensible
Argumentationsanalyse zur Genderdebatte einer Migrationsklasse
auf einer Pro-Kontra-Streitlinie 60

MATTHIAS BUSCH, TILMAN GRAMMES, MAY JEHLE

„Erziehung zum freudigen Staatsgefühl“?! Bildungshistorische Einblicke
zum Spannungsverhältnis von Rationalität und Emotionalität
in politischen Schulfeiern 78

Herausforderungen in reaktionären Zeiten

Ansätze zur Überwindung von Unsicherheiten in der pädagogischen Praxis

1. Einleitung

Im Rahmen der GPJE-Tagung „Emotionen und politische Bildung“ 2023 in Hildesheim haben wir mit Teilnehmer*innen einen Workshop gestaltet, der es ermöglichen sollte, antidemokratische Herausforderungen in Bezug auf das Tagungsthema zu reflektieren. Im Workshop sind wir zunächst auf den Zusammenhang von Emotionen und zentralen Aspekten antidemokratischer Tendenzen im Bildungsbereich eingegangen. Daran anschließend stellten wir eine, unserem Modellprojekt „Starke Lehrer*innen – Starke Schüler*innen“ entstammende Heuristik vor, die sich auf konkrete Fallkonstellationen antidemokratischer Herausforderungen anwenden lässt. Zum Abschluss des Workshops boten wir den Teilnehmenden die Möglichkeit, sich anhand von vorbereiteten oder selbst eingebrachten Fallbeispielen mit den vorab diskutierten Fragestellungen auseinanderzusetzen. Unser nachfolgender Beitrag nimmt die Logik des Workshops auf, überführt sie aber in eine ausführliche, systematische und erläuternde Darstellung zum Thema.

Zunächst widmen wir uns dem Begriff der „Reaktionären Zeiten“. Diesen nutzen wir in Anlehnung an den Soziologen Wilhelm Heitmeyer, der seinerseits den Begriff der „autoritären Versuchungen“ in den Mittelpunkt rückt (Heitmeyer 2020). In aller Kürze werden dann antidemokratische Tendenzen vor der katalysatorischen Wirkung multipolarer Krisen skizziert. Solche Krisen erschaffen die tieferliegenden Ressentiments zwar nicht, sie befördern sie aber. In einem zweiten Schritt befassen wir uns mit Emotionen und ihrer Relevanz für die gezeichnete Lage. Notwendigerweise beschränken wir uns hier auf den Bereich von Bildung bzw. politischer Bildung unter den genannten Herausforderungen in einem engeren Verständnis. Im Anschluss stellen wir eine von uns als „Paritätischer Imperativ“ gelabelte affektive Bindung von Pädagog*innen an eine unproduktive Extremismustheorie heraus, die eine wirksame professionelle Arbeit mitunter erschwert. Demgegenüber markieren wir ein sozialwissenschaftliches Verständnis antidemokratischer Positionen und Einstellungen (aPuE) (Dannemann 2022) als notwendige Grundlage des Arbeitens. Davon ausgehend

leiten wir unser *Perspektiv-Ebenen-Modell* zur Auseinandersetzung mit antidemokratischen Positionen und Einstellungen ab. Zur Illustration demonstrieren wir am Ende des Artikels dessen Nutzen an einem konkreten Fallbeispiel und sprechen uns in diesem Zusammenhang für mehr pädagogische Fallreflexion in der praktischen Arbeit aus.

2. Reaktionäre Zeiten? Eine Gesellschaft im Krisenmodus

Dieser Artikel fällt aktuell mit der Wahrnehmung vieler Beobachter*innen zusammen, dass antidemokratische Positionen und Einstellungen wieder salonfähig geworden sind. Auf der internationalen Ebene zeigt sich dies im wachsenden Einfluss autokratischer Herrschaftsformen, sei es z. B. durch den russischen Überfall auf die Ukraine oder dem aggressiven Gebaren Chinas im Ost- und Südchinesischen Meer. Aber auch demokratische Systeme geraten zunehmend unter Druck, spürbar auch durch die rauer werdenden Auseinandersetzungen (z. B. Wahljahr in den USA, große Stimmengewinne extrem rechter Parteien in Europa). In Deutschland verzeichnet die s. g. Alternative für Deutschland (AfD) ein Umfragehoch nach dem nächsten¹, während der Verfassungsschutz ihrer Jugendorganisation und diversen Landesverbänden eine gesichert extrem rechte Ausrichtung attestiert. In „Think-Tank“-ähnlichen Treffen diverser Vertreter*innen der extremen Rechten wird derweil über Vertreibungs- und Deportationspläne für bestimmte Bevölkerungsgruppen gesprochen. In den Medien hetzen Vertreter*innen solcher politischen Kräfte mittels Verschwörungstheorien in und gegen öffentlich-rechtliche Medien. Ein beträchtlicher Anteil der Bevölkerung bleibt davon unbeeindruckt und lässt sich auch von den z. T. offen zur Schau getragenen rassistischen und reaktionären Überzeugungen nicht abschrecken. Solche „Autoritären Versuchungen“, wie Wilhelm Heitmeyer (2023) sie nennt, bleiben damit nicht folgenlos für die gesellschaftspolitische Kultur und auch nicht für mögliche Mehrheiten in parlamentarischen Auseinandersetzungen (sei es auch nur durch eine steigende Verhinderungsmacht). Diese Entwicklungen geschehen vor dem Hintergrund enormer Krisenerscheinungen, die zum einen durch autoritäre Politikentwürfe selbst ausgelöst (z. B. Kriegsfolgen) werden, zum anderen mitunter Resultate mangelhafter Problembearbeitung sind (z. B. Klimakrise, weltweite Ungleichheit und innergesellschaftliche Ungerechtigkeit, Migration). In der Tendenz ergibt sich daraus eine Verstärkung des

1 Mittlerweile konnten durch die Partei auch relevante Wahlerfolge in den Bundesländern Thüringen, Brandenburg und Sachsen erzielt werden.

Autoritären mit der Hoffnung auf einfache, schnelle Lösungen. Heitmeyer konstatiert: „Das Autoritäre besteht darin, ein verändertes Ordnungsmodell anzustreben, mit traditionellen Lebensweisen, klaren Hierarchien und dichotomischen Gesellschaftsbildern, die „Wir gegen die“, „Innen gegen Außen“, oder „Eigenes gegen Fremdes“ positioniert [...]“ (Heitmeyer/Piorkowski 2023). Forscher*innen warnen schon lange davor, dass bestimmte antidemokratische Einstellungen auf besorgniserregendem Niveau bestehen (Zick/Küpper/Mokros 2023; Decker u. a. 2022). In dieser erweiterten sozialwissenschaftlichen Perspektive sind es nicht allein einzelne Persönlichkeiten oder Parteien, die eine Bedrohung darstellen, sondern die unbearbeiteten überdauernden Ressentiments und autoritären Reflexe, die in der Gesellschaft durch multiple Krisen verstärkt und aktiviert werden können (Decker u. a. 2022, 18 ff.). Insofern sind reaktionäre Bezüge, die wir momentan etwa durch einen erstarkenden Nationalismus und Antisemitismus erleben, nicht neu, sondern nun sichtbarer und politisch einflussreicher. Als reaktionäre Bezüge locken sie, die Komplexität gesamtgesellschaftlicher und internationaler Problemlagen vermeintlich aufzulösen. Wilhelm Heitmeyer warnt in diesem Zusammenhang nicht unbegründet, dass solche Radikalität „[...] in einem rabiaten und emotionalisierten Mobilisierungsstil [...] anschlussfähig an eine weitverbreitete rohe Bürgerlichkeit [...]“ (Heitmeyer/Piorkowski 2023) ist.

Im Anschluss an solche Einschätzungen lässt sich „Politische Bildung in reaktionären Zeiten“ als Schwierigkeit und Anspruch zugleich verstehen. Politische Bildung hat die Aufgabe, die Bedeutungszunahme und Verbreitung von reaktionären und ausgrenzenden Gesellschafts- und Politikentwürfen kritisch zu adressieren. Pädagogische Räume sind in diesem Zusammenhang besonders stark herausgefordert, da sie keine von gesellschaftlichen Entwicklungen abgeschlossenen Systeme darstellen. Im Gegenteil: Als Teil der Gesellschaft sind z. B. Schulen immer auch Austragungsort aktueller gesellschaftlicher Konfliktlinien. Als solche sind sie nicht einfach nüchterne Reflexionsorte, an denen sich differenziert über Problemlagen und Ereignisse ausgetauscht wird. Die emotionale Wucht reaktionär-autoritärer Konzepte ist hier ebenfalls präsent. In den vielfältigen Interaktionen zwischen den Akteursgruppen innerhalb von Bildungseinrichtungen lässt sich auch keine eindeutige Konstellation hierfür ausmachen, etwa dergestalt, dass Herausforderungen nur durch Schüler*innen eingebracht würden. Die Praxis ist diverser, wie unsere Arbeiten zeigen (Behrens/Breuer 2019; Behrens/Besand/Breuer 2021; Breuer 2023). Auch Lehrkräfte, bisweilen sogar Schulleitungen, können antidemokratische Positionen und Einstellungen einbringen. Hieraus entstehen enorme Unsicherheiten unter Pädagog*innen, besonders unter den Bedingungen erstarkter reaktionär-emotionalisierter Kommunikationsstile im öffentlichen Diskurs.

3. Emotionen in der Auseinandersetzung – eine heuristische Betrachtung

Emotionen spielen in politischen Bildungsprozessen sowie bei der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Tendenzen eine nicht zu vernachlässigende Rolle (u. a. Besand 2017; Behrens/Breuer 2019; Schröder 2020). Trotz der Wichtigkeit dieser Frage steht die Betrachtung von Emotionen hinsichtlich ihrer konkreten Rolle und Bedeutung für die politische Bildung nach wie vor am Anfang. Diskutiert wird in diesem Zusammenhang auch, was unter Emotionen überhaupt zu verstehen ist.² Dieser Diskurs kann an dieser Stelle nicht geführt werden. Wir fragen stattdessen, welche Definitionsaspekte für ein Verständnis im Zusammenhang mit antidemokratischen Herausforderungen nutzbar gemacht werden können. Wie wir an anderer Stelle bereits herausgestellt haben (Behrens/Breuer 2019, 344 f.), eignen sich für eine geistes- und sozialwissenschaftliche Betrachtung folgende Feststellungen für den Emotionsbegriff:

- a. Emotionen stehen nicht in Opposition zu rationalem Denken: Immer wieder wurde im politikdidaktischen Diskurs auf die Unvereinbarkeit von Emotionen mit einem Rationalitätsprinzip politischer Bildung verwiesen. Emotionalität wurde in diesem Zusammenhang oft mit Irrationalität gleichgesetzt. In der kognitiven Emotionsforschung wird für Emotionen hingegen eine elementare Funktion für Denk- und Entscheidungsprozesse herausgestellt (Petruck-Schwarzer 2014, 53). Dieser Umstand ist insofern interessant, als er in der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Tendenzen eine Reflexion erfahren muss, wenn man auf herausfordernde Situationen reagieren will.
- b. Neuere Zugänge der Emotionsforschung (Petruck-Schwarzer 2014; Weber 2016), aber auch der politikdidaktischen Forschung (Schröder 2020) zeigen, dass Emotionen sozialisationsbedingten Wandlungen unterliegen. Sie sind ausschlaggebend für Bewertungs- und Beurteilungsprozesse von Menschen und beeinflussen damit ihre Auseinandersetzungs- und Erschließungsprozesse mit ihrer Umwelt. Aus politikdidaktischer Sicht haben sie damit einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Gewinnung politischer Urteile. Diese emotionalen Bestandteile stehen einer bewussten Wahrnehmung zunächst meist nicht zur Verfügung. Sie sind aber über reflexive Prozesse ansteuerbar, über die sie einer Auseinandersetzung zugänglich gemacht werden können (dazu Emotionsmanagement Behrens/Schmidt in diesem Band; Behrens/Breuer 2019).

2 Für den politikdidaktischen Diskurs siehe u. a. Besand (2019) oder Petri (2018).

Aus unserer Arbeit heraus haben wir schon in der Vergangenheit für Emotionen im Zusammenhang mit antidemokratischen Tendenzen einen heuristischen Ordnungsversuch vorgeschlagen, um Herausforderungen der Auseinandersetzung besser kategorisieren zu können. Dabei ließen sich mindestens zwei Ebenen feststellen. Notwendig scheint es, die emotionalen Bestandteile auf den Ebenen wahr- und ernst zu nehmen, denn sie prägen Wirklichkeitswahrnehmung und -empfinden der Handelnden im Feld. Zudem können auch Möglichkeiten erschlossen werden, die nachfolgend genannten Zusammenhänge einer Reflexion zuzuführen, um Interaktionen in einem wirksamen präventiven und reaktiven Handlungsrahmen zu führen.

Ebene 1: Emotionen als Begleiterscheinung in der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Tendenzen

In der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Tendenzen spielen Emotionen eine tragende Rolle (u.a. Besand 2017, Behrens/Breuer 2019). Eine der ersten und immer wieder eindringlichsten emotionalen Regungen in diesem Zusammenhang ist das Gefühl von Überforderung. Der situative Handlungsdruck verlangt, Fragen nach Positionierung, nach Abgrenzung und nach öffentlicher Wahrnehmung häufig ad hoc zu beantworten. Emotional gelesen, sind diese Auseinandersetzungen durch den inhärenten Druck, schnelle Entscheidungen treffen zu müssen, häufig Situationen der Unsicherheit.

Doch auch (selbst)sicheres, engagiertes Handeln ist von emotionalen Zuständen begleitet, die sich zu Emotions-Handlungsketten in der direkten Auseinandersetzung verdichten können. So etwa, wenn Lehrkräfte in der Interaktion selbst Empörung oder gar Wutempfinden verspüren und diese die weitere Auseinandersetzung prägen. Solche emotionalisierten Reaktionen auf antidemokratische Herausforderungen sind dann zwar eindeutig, sie zeigen in ihren Konsequenzen mitunter aber auch ritualisierte Auseinandersetzungen oder Erschöpfungszustände bei Pädagog*innen, die sich hoch emotional investieren (Behrens 2014 S. 175).

Durch die im nächsten Punkt näher beschriebene Praxis, dass antidemokratische Positionen und Einstellungen ihrerseits häufig emotional vorgetragen werden, z. B. durch Empörung, Spott oder persönliche Angriffe, werden zudem bestimmte Emotionsspitzen befördert. So lässt sich an einem Fallbeispiel unseres Buches ein Angriff auf eine Workshopleitung durch Kolleg*innen einer Schule nachzeichnen, die ganz bewusst die Kompetenz und Relevanz der Workshopleitung eines zivilgesellschaftlichen Trägers unterminieren sollte (Behrens/Besand/Breuer 2021, Fall 29: Angriffe auf die Workshopleitung, 226 ff.). Das zunächst

gefühlte Unbehagen der Workshopleitung wandelte sich zügig in Angstgefühle und schaffte ein Rechtfertigungsempfinden, das in der Situation durch eine übertriebene Verteidigungshaltung die eigentlich demokratiebildende Absicht des Workshops ins Wanken geraten ließ. Eine ähnliche Dynamik zeigt sich auch im Fall (Behrens/Besand/Breuer 2021, Fall 9: „Vielleicht ist ja was dran“ – Das Integrationsprojekt auf der Kippe, 116 ff.) weiter unten, in dem über ein Integrationsprojekt an einer Schule diskutiert wird. Gemeinsam ist beiden Fällen in der Konsequenz, dass Unsicherheitsgefühle Handlungsketten befördern, die eine angemessene Bearbeitung der Situationen erschweren.

Ebene 2: Emotionen als entscheidender Bestandteil der Kommunikation der extremen Rechten

Emotionalisierte Zugänge als Strategie der Platzierung von politischen Inhalten sind innerhalb der extremen Rechten an sich kein neues Phänomen (z. B. die extrem rechte Kampagne „Todesstrafe für Kinderschänder“). Auch in der Literatur zu rechtspopulistischer Kommunikation ist bereits an anderer Stelle viel über die emotionalisierten Strategien gesagt worden, die an Ängste und Unsicherheiten appellieren, Wut (z. B. auf politische Eliten/Gegner*innen) und Abscheu (z. B. gegen Geflüchtete oder auch alternative Lebensmodelle/-stile) hervorrufen (u. a. Strick 2021; Priester 2012). Sie müssen hier nicht ausführlich wiederholt werden.

Es gibt aber auch neue Qualitäten in diesem Zusammenhang. So etwa, wenn (politische) Bildung selbst zum Adressaten politischer Einschüchterungsversuche wird. In den letzten Jahren prominent verstärkt durch die AfD, etwa in bewusster Missdeutung des Beutelsbacher Konsens' oder der Verfügbarmachung von anonymen Meldeportalen gegen Lehrkräfte, die sich kritisch mit den antidemokratischen Konzepten der Partei auseinandergesetzt haben. Dies erzeugte mitunter tatsächlich diffuse Ängste, Befürchtungen vor entsprechender Verfolgung und Verunsicherung von schulischem Personal, das sich mitunter fragte, ob klare demokratische Haltung etwa schon im Bereich unzulässiger Indoktrination zu verorten sei. Hier rufen extrem rechte Akteure mit unterschiedlichen Strategien auch Schüler*innen dazu auf, Positionen gegen Toleranz, Inklusion oder Gendergerechtigkeit zu beziehen und appellieren an Emotionen wie Stolz und Ehrgefühl und sich „widerständig“ und „selbstdenkend“ zu zeigen (siehe beispielhaft TikTok-Videos des AfD-Politikers Maximilian Krah in diesem Zusammenhang). In all diesen Beispielen treten antidemokratische Konzepte selbst schon als emotionalisierte Abwertungen auf und müssen in der Interaktion verarbeitet werden.

4. Paritätischer Imperativ als affektives Hemmnis der Auseinandersetzung

Immer wieder erleben wir in Workshops, Vorträgen und Gesprächen mit Pädagog*innen und Verantwortlichen in Schulen und Bildungseinrichtungen eine gewisse Unsicherheit in der Frage, wie man eine entschiedene Arbeit in der Begegnung mit Herausforderungen der extremen Rechten realisieren kann. Dies hängt nur z. T. mit der Frage nach fehlenden konkreten Handlungsstrategien oder Konzepten zusammen. Mitunter spiegelt sich am Beginn der Beschäftigung eine immer wieder auch in Medien formelhaft wiederholte Gleichsetzung der Begriffe Links- und Rechtsextremismus wider. Zusammengefasst lässt sich diese Gleichsetzung auf die Formel bringen, nach der sich die Demokratie sowohl gegen Rechtsextremismus wie auch gegen Linksextremismus verteidigen müsse. Eine solche Beschreibung und Setzung der Begriffspaare ist in der wissenschaftlichen Debatte vielfach kritisiert worden (u. a. Stöss 2010), wiewohl es auch durchaus wissenschaftliche Vertreter*innen gibt, die in ihren Arbeiten die sogenannte Extremismustheorie vertreten (u. a. Mannewitz 2018). Hauptkritikpunkte an der Parallelisierung, häufig symbolisiert mit dem Bild des „Hufeisens“, sind zum einen eine Fixierung auf sichtbare Gewalt und Militanz als Gradmesser der Bedrohung pluralistischer Demokratie. Zum anderen geht eine solche wissenschaftliche, behördliche wie auch gesellschaftspolitische Beschreibung letztlich mit der Konturierung einer unauffälligen, breiten gesellschaftlichen Mitte einher, der lediglich kleine gesellschaftliche Ränder mit extremen Gefahrenpotential für die Demokratie gegenüberstehen. Zwar werden Unterschiede in den weltanschaulichen Bezugspunkten wahrgenommen, sie spielen allerdings in der Analyse der Phänomene und gesellschaftlicher Folgen eine untergeordnete Rolle und dienen primär der Labelung in „rechts-“, „links-“ und „religiös-“ konnotierten Extremismus. Eine solche Einteilung findet sich prominent in den Darstellungen von demokratiefeindlichen Gefahrenpotenzialen der Verfassungsschutzbehörden (Bundesministerium des Innern und für Heimat 2022) wieder, die häufig auch in Schulbüchern und Materialien zur politischen Bildung ihren Niederschlag finden.

Obwohl mittlerweile durch Studien belegt ist, dass Einstellungsdimensionen und Haltungen aus einer Ideologie der Ungleichwertigkeit, etwa Rassismus, Antisemitismus u. a. m. über die Breite der Gesellschaft zu finden sind (Heitmeyer 2002–2012), bestätigt das wirkmächtige Extremismuskonzept und seine unkritische mediale Perpetuierung das Konzept einer gesellschaftlichen Mitte, die über jeden Zweifel erhaben ist. In den genannten Studien wird immer wieder

z.T. eindringlich darauf verwiesen, dass Ungleichwertigkeit in ihrer Eigenschaft als Einstellungsmerkmal der eigentliche Treiber eines gesellschaftlichen Klimas der Ungleichwertigkeit und auch praktischer Diskriminierung sei, die zudem auch extreme gewaltsame Ausformungen begünstigen könne. Die z.T. alarmierenden Befunde dieser Studien werden über den engen wissenschaftlichen Bereich hinaus in der breiten gesellschaftspolitischen Debatte aber nicht in ihrer vollen Bedeutung rezipiert. Häufig geschieht lediglich eine „Nachjustierung“ des o.g. Extremismuskonzepts, indem konstatiert wird, die Hauptgefahr sei nun z.B. der Rechtsextremismus. In der gesellschaftspolitischen Debatte wird dann, meist von konservativer Seite, sobald in der Öffentlichkeit relevante Fälle auftauchen, die vermeintlich einer linken Orientierung zugeordnet werden können, das alte Hufeisennarrativ wieder reaktiviert. Diese Form des gesellschaftlichen Diskurses in Verbindung mit durchaus wissenschaftsbasierter Stützung eines auf Militanz fokussierten Extremismuskonzepts bleibt für die Bildungspraxis nicht folgenlos.

In vielen Zusammenhängen unserer Projekte verzeichnen wir eine Verunsicherung und mitunter auch Überforderung des pädagogischen Raums mit einem, wir möchten ihn „Paritätischen Imperativ“ nennen. In seiner verschärften Form legen sich pädagogisch Handelnde die oben beschriebene sehr prominente Logik der Extremismustheorie als curriculares Element der inhaltlichen Vermittlung und gleichzeitig als Ressourceneinsatz leitende Handlungsrichtschnur aus (Behrens 2014, 182 f.). Einem solchen „Paritätischem Imperativ“ folgend, soll dann eine Thematisierung von Herausforderungen immer parallel erfolgen also z.B. Aufklärungsarbeit zu Rechtsextremismus *und* Linksextremismus (mitunter noch religiösem Extremismus), schulische Projekte zu beiden Ausformungen usw.

Was sich zunächst plausibel anhören mag, offenbart bei näherer Betrachtung ein systematisches Problem. Zum einen suggeriert das Vorgehen, alles sei in der Praxis gleich gefährlich, zum anderen verfestigen sich das Sprechen über die Ränder der Gesellschaft und die Wahrnehmung als ein Problem der Wenigen. Dies ist in vielen Bildungseinrichtungen unserer Einschätzung nach immer noch ein Grundtenor der Konzeptualisierung, der in Fleisch und Blut übergegangen ist. Diese Fixierung ist aber auch aus weiteren Gründen problematisch. Pädagog*innen reagieren z.T. irritiert auf den Anspruch, sich in ihren demokratiebildenden Bemühungen in besonderer Weise mit antidemokratischen Positionen und Einstellungen auseinanderzusetzen, die Ungleichwertigkeit zum Ziel haben oder diese als Einstellungen befördern. Die häufig folgende Erkenntnis, dass entsprechende Einstellungen z.B. in Form von Nationalchauvinismus, Rassismus, Sexismus, Fremdenfeindlichkeit etc. auch in der Mitte der Gesellschaft

vorhanden sind und diese politisch wirksam und prominent durch die extreme Rechte und rechtspopulistische Kommunikationsstrategien vorangetrieben werden, kollidiert mit dem Reflex, immer auf Rechts- und Linksextremismus als zentrale Gefahr abheben zu wollen. In Projekten haben wir aber auch erlebt, wie nicht immer nur Irritation das ausschlaggebende Moment für Handlungshemmnisse war, sondern durchaus auch absichtsvolle Missinterpretation. Hier wurde die Gleichsetzung von Rechts- und Linksextremismus mittels Extremismustheorie als Mittel genutzt, eine vertiefte Auseinandersetzung mit antidemokratischen Positionen und Einstellungen zu reduzieren, zu marginalisieren oder gar „Scheinbeschäftigungen“ mit militanten linken Kreisen zu initiieren. In einer dritten Ausprägung des „Paritätischen Imperativs“ führt dieser bei Handelnden zu einer Art selbstbestätigenden Entlastungsstrategie (Behrens 2014, 168 f.). Die in Schule auftretenden Probleme werden nicht als relevant erlebt, weil sie z. B. strafrechtliche Grenzen nicht überschreiten. Antidemokratische Tendenzen im Parteienspektrum werden nicht klar verortet, weil Parteien formal nicht mit einem Verbot belegt sind. Hier fungiert die Grenzziehung mittels Militanz und physischer Gewalt mit der Absicht, eine Nichtbearbeitung bestehender Positions- und Einstellungslagen zu legitimieren. Gerade in solchen Konzept- und Einstellungsbildungen liegt aber das relevante pädagogische Handlungsfeld. Wir möchten damit nicht sagen, dass eine Aufklärung über terroristische, militante und organisierte Bedrohungen nicht notwendig oder sinnvoll ist. Ersetzt diese aber die eigentliche Beschäftigung mit Ungleichwertigkeit als gesellschaftlicher Herausforderung und Gegenstand praktischer Herausforderung innerhalb von Gruppen, Klassen und der Schule als Lern- und Lebensraum, dann schlägt eine wirksame pädagogische Arbeit in Prävention und Reaktion auf die eingangs dieses Artikels beschriebenen Herausforderungen fehl.

5. Perspektiv-Ebenen-Modell für antidemokratische Herausforderungen

Die begriffliche Rahmung der Herausforderungen ist, wie gerade gezeigt, also nicht ein rein theoretisches Problem, sondern für die Praxis der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Positionen und Einstellungen durchaus relevant. Ohne Sensibilisierung für den komplexen Zusammenhang antidemokratischer Tendenzen als Einstellungs- und haltungsbasiertes Syndrom mit Ankerpunkt in Ungleichwertigkeitsvorstellungen bleibt die Auseinandersetzung deklaratorisch und in der Praxis oft auf rein rechtliche Aspekte beschränkt. Erschwerend kommt hinzu, dass jenseits der exponierten und seltenen programmatischen

Arbeit an Schulprogrammen oder Schulleitbildern das Thema antidemokratischer Herausforderungen v. a. fallbezogen in den Wahrnehmungshorizont von Bildungseinrichtungen tritt, samt der dann involvierten unterschiedlichen Akteur*innen. Die Schnelllebigkeit, die dünne Personaldecke, die allseits bekannte Arbeitslast und auch der nicht zu unterschätzende Konkurrenzkampf von Bildungseinrichtungen erschweren die Bearbeitung antidemokratischer Positionen und Einstellungen zusätzlich. Was kann Pädagog*innen jedoch jenseits der oben skizzierten einstellungsbasierten Konzeptualisierung helfen, innerhalb ihrer Bildungseinrichtungen einen reflektierten Umgang zu befördern? Unsere Aufmerksamkeit fokussierte in Projekten zunächst v. a. die genannten situativen Herausforderungen sowie die sich anschließenden Bearbeitungsprozesse, die wiederum selbstverständlich auf systemische Zusammenhänge zurückweisen (Breuer/Behrens 2021, Abschlussbericht Modellprojekt „Starke Lehrer – Starke Schüler“ Sachsen).³ Zwar ist jeder Fall, jede Begebenheit, der/die in Schulen vorkommt unter ganz spezifischen Bedingungen eingebettet und unter individuellen Besonderheiten zu betrachten und zu bearbeiten, allerdings können im Vergleich und in der Analyse solcher Situation auch allgemeine Parameter abgeleitet werden. Dies spricht gegen explizite Rezeptlösungen, aber keinesfalls für eine völlig individualisierte Betrachtung. Deshalb möchten wir für eine sinnvolle

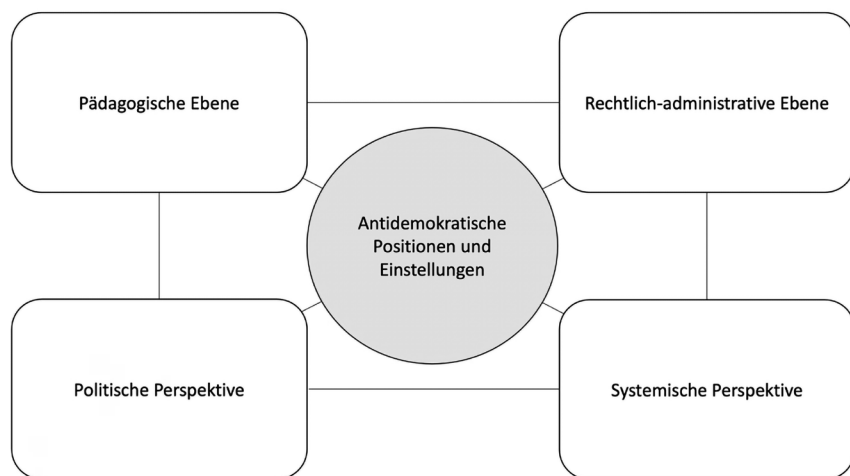


Abb. 1: Perspektiv-Ebenen-Modell aPuE (Quelle: eigene Darstellung)

3 Weiterführende Informationen zum Projekt: „Starke Lehrer*innen – Starke Schüler*innen“: <https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/starke-lehrer-starke-schueler/im-detail>.

Einordnung und Bearbeitung situativer Herausforderungen, resultierend aus den Erfahrungen unserer Projekte, ein Perspektiv-Ebenen-Modell zum Umgang mit antidemokratischen Einstellungen und Positionen in pädagogischen Kontexten empfehlen und explizieren (Behrens/Besand/Breuer 2021, 65) Damit lassen sich sowohl vorschnelle Festlegungen vermeiden, im Gegenzug aber auch notwendige Entscheidungen, Maßnahmen und Handlungsstrategien begründen und in der Praxis umsetzen.

Pädagogische Ebene

Auf dieser Ebene haben wir es mit dem eigentlichen Kern des Handelns von Pädagog*innen zu tun. Sie ist geprägt von den Fragen des Kommunizierens, des Gestaltens, von Interaktionen im direkten Austausch etwa von Lehrer*innen und Schüler*innen. Auf dieser Ebene kommen Konzepte und Vorstellungen zum Tragen, die sich auf Lern- und Entwicklungsaspekte beziehen und die sich aus dem Grundsetting pädagogisch-erzieherischer Arbeit ergeben. So etwa die Vorstellung, dass bildnerisches Handeln in der politischen Bildung von Deutungslernen lebt, damit auch die Frage nach Veränderbarkeit von problematischen Konzepten in Verbindung mit begleitenden Emotionen bei Adressat*innen befördert werden kann. Auf pädagogischer Ebene sind zudem Maßnahmen zu erörtern, die diskriminierungssensible Räume befördern. Situationen und Prozesse werden aus einer spezifisch bildungsorientierten Sichtweise betrachtet und befragt. Welche Maßnahmen, welche Handlungen sollen oder können unter Wahrnehmung eines spezifischen Bildungs- und Erziehungsverständnisses als sinnvoll betrachtet werden? Welche sind darüber hinaus aber auch pädagogisch-praktisch von den beteiligten Akteur*innen (z. B. den handelnden Lehrkräften) leistbar, durchführbar oder zumutbar?

Rechtlich-administrative Ebene

Die rechtlich-administrative Ebene beschreibt in unserem Modell die Ebene, von der aus sich Situationen im Rahmen einer Anwendung allgemeiner oder spezifischer Handlungsrichtlinien, Vorschriften und Gesetze einordnen lassen. Zum einen ermöglicht es die Betrachtung dieser Ebene, wichtige Handlungserfordernisse und -grenzen nicht zu übersehen und Rechtskonformität sicherzustellen, zum anderen lädt sie ein, Spielräume für das Handeln auszuloten und sinnvoll zu erschließen. Wichtig scheint auch zu betonen, dass die alleinige Konzentration auf diese Ebene schnell zu einem „false friend“ werden kann, der falsche Sicherheit suggeriert. So gibt es mitunter Staatsanwaltschaften, die das Zeigen des Hitlergrußes in Schulen nicht als strafbar im Sinne des §86a erachten,

da sie Schulen/Klassenräume nicht als öffentlichen Raum interpretieren (Unterberg 2019). Lehrkräfte, die sich alleinig auf die antizipierten Paragraphen des Strafgesetzbuches verlassen haben, können hier schwer enttäuscht werden. Die Konzentration kann aber auch auf gegenteilige Weise als oben schon kritisierte Entlastungsstrategie missbraucht werden, weil durch den überfetischisierten Versuch Rechtssicherheit herzustellen ein wirksames Handeln im Themenbereich behindert wird. Richtig angewendet, bietet die Ebene aber Rahmung und Stützung von Handlungsstrategien, die auch den Erfordernissen der anderen drei Ebenen genügen müssen.

Politische Perspektive

Die politische Perspektive schafft einen Zugang zu Fallsituationen, die oft im Hintergrund verbleiben bzw. gänzlich übersehen werden. Dabei geht es darum, dass die Handlungsentscheidung in Herausforderungssituationen immer auch mit Fragen von pädagogischen Vorbildfunktionen bzw. Modelllernen für die demokratische Bürger*innenschaft verbunden sind. Werthaltungen werden über die Bearbeitung oder auch Nichtbearbeitung von Situationen explizit und implizit transportiert (Henkenborg 2009). Schulen sind damit keine unpolitischen Räume. Insofern ist neben den beiden vorangegangenen Ebenen die Perspektive politischer Deutung und Signalwirkung zu betrachten. Hier stellen sich Fragen danach, wie Handlungsweisen und Reaktionsstrategien ausgestaltet sein können und müssen, damit die Bildungseinrichtung an der Förderung einer demokratischen Gesamtkultur mitwirkt. Passive, ignorierende oder indifferente Haltungen werden dabei sehr wohl intern und extern wahrgenommen. Es geht in dieser Perspektive keinesfalls um reine Symbolpolitik, wohl aber um das Verständnis, dass demokratische Werthaltungen spürbar und sichtbar von den Akteur*innen in Bildungseinrichtungen nach innen und außen vertreten werden. Die Erfahrungen mit Aktivist*innen der extremen Rechten zeigen nur zu gut, dass etwaige Leerräume gerne ergriffen werden (z. B. in Elternvertretungen, aber auch in Kollegien).

Systemische Perspektive

In der systemischen Perspektive wird die hierarchische Verschränkung unterschiedlicher Akteur*innen und Institutionen fokussiert. Mit dieser Perspektive wird sichtbar, dass Herausforderungssituationen in systemischen Logiken eingebettet sind und mitunter auch Systemgrenzen überschreiten können. Ein systemischer Blick führt in den meisten Fällen dazu, dass aufkommende Herausforderungen nicht einfach Einzelakteur*innen zugeordnet oder auch aufgelastet

werden und damit einer unfruchtbaren Vereinzelung von z. B. Lehrkräften in der Problembearbeitung Vorschub geleistet wird. Stattdessen gelangen Handlungsoptionen in den Blick, wie Limitierungen z. B. durch einen kollegialen Konsens oder festgelegte Handlungsleitlinien (z. B. in Hausordnungen oder Leitbildern) überwunden werden können. Die systemische Perspektive eröffnet zudem Fragen nach sinnvoller Verantwortungsübernahme unterschiedlicher Hierarchieebenen, die für eine gelingende Bearbeitung ineinandergreifen müssen. Eine sinnvolle Bearbeitung wird in manchen Fällen schwierig möglich sein, wenn sich etwa Schulleitungen indifferent oder bearbeitungsunwillig zeigen. Auch Verantwortungs- und Zuständigkeitsverflechtungen können so besser koordiniert und einbezogen werden. Dies betrifft im Themenfeld auch die Koordination mit nachgelagerten Schulaufsichtsbehörden, Elternarbeit, Schulsozialarbeit oder Ausbildungsbetrieben (z. B. in den berufsbildenden Schulen). Zu fragen ist mit dieser Perspektive vor allem: Wer trägt in welcher Form Verantwortung? Welche förderlichen Handlungen sind jeweils zu erbringen? Wie können Akteur*innen zu Verantwortungsübernahme und Handeln bewegt werden?

6. Fälle für die Professionalisierung der Reflexionsarbeit

Die oben beschriebenen Ebenen können in der pädagogischen Praxis helfen, Bearbeitungsmöglichkeiten in konkreten Situationen zu identifizieren. Darüber hinaus eignen sie sich auch zu einer längerfristigen Reflexion von Herausforderungen in Bildungseinrichtungen. Idealerweise verfügen die Pädagog*innen über die notwendigen Fähigkeiten, eine solche Reflexionsarbeit zu leisten. Die Erfahrungen unserer Projekte zeigen aber auch, dass dies nicht immer vorausgesetzt werden kann. Für die Professionalisierungsförderung ist es daher hilfreich, sich proaktiv mit der Anwendung und Einübung obiger Ebenen und Perspektiven zu befassen. Unterstützt werden sollte dies durch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Dimensionen der Ungleichwertigkeit. Eine fallorientierte Zugangsweise bietet hierfür Ausgangspunkte. In unserer Publikation „Politische Bildung in reaktionären Zeiten“ (Behrens/Besand/Breuer 2021) haben wir 32 Fallskizzen versammelt und für die praktische Arbeit aufbereitet. Sie können zur individuellen Professionalisierung bearbeitet werden oder als Gesprächsimpulse für Gruppen (z. B. das Kollegium) dienen. Diese Fallskizzen stellen eine kuratierte Auswahl von Vorkommnissen und Situationen dar, die uns in unserer Forschung und projektorientierten Arbeit im Themenfeld begegnet sind. Zu einem großen Teil wurden und werden die Fälle im Rahmen der Modellprojekte „Starke Lehrer*innen – Starke Schüler*innen“ (Breuer/Behrens 2021) sichtbar.

Darüber hinaus lernen wir Fälle über Fortbildungen und Workshops mit ganz unterschiedlichen Akteur*innen der pädagogischen Sphäre kennen, erhalten Einblicke aus der Arbeit mit Studierenden im Rahmen der universitären Lehramtsausbildung (z. B. Berichte aus den Praktika). Aufgrund unserer langjährigen und engmaschigen Begleitung von Schulen ergaben sich oft intensive Einblicke in die sensible Herausforderungslage mit antidemokratischen Tendenzen, die einem oberflächlichen Blick zunächst verborgen bleiben. Das gilt insbesondere für Aspekte der systemischen und politischen Perspektive aus dem oben vorgestellten Modell. Auch ohne ein kompliziertes, moderiertes Reflexionssetting lassen sich die o. g. Modellebenen und -perspektiven an den gesammelten und eigenen Fallskizzen anwenden – entweder in der Selbsterarbeitung, besser aber noch in einem kollegialen Rahmen, um weitere Deutungspotenziale zu erheben. Wir schlagen hierfür einen erschließenden Frage-Dreischnitt vor, mit dem die Ebenen und Perspektiven nach Bedarf einfließen sollen:

1. Problemidentifikation: Was ist das Problem?

Hier können selbstverständlich mehrere Problemdefinitionen aufkommen und teils verschränkt, teils konkurrierend nebeneinanderstehen.

2. Immanente Fragen: Welche Fragen wirft der Fall auf?

Hier können zum einen weitere Verständnisfragen gesammelt werden, die die konkrete Fallkonstellation besser versteh- und einordbar machen. Zum anderen geht es hier aber auch darum, erste grundsätzliche Fragen zu sammeln, für die der Fall exemplarisch ist, die aber auch in anderen Konstellationen auftreten können.

3. Handlungsstrategien: Wie könnten Handlungsstrategien aussehen?

Hier geht es darum, mögliche Reaktionen und Handlungen zu sammeln, zu vergleichen und ihre Folgen zu erörtern. Dieser letzte Schritt kann auch dazu genutzt werden, abstraktere Handlungsanleitungen auf die individuelle, situative Praxis zu transformieren.

Entlang dieser Schritte lassen sich die Fälle also individuell oder mit Kolleg*innen bearbeiten. Im Folgenden skizzieren wir an einem Fall aus dem genannten Buch diese Vorgehensweise.

Fallbeschreibung

*„In einer kleinen Oberschule in Spesselin soll ein neues Projekt zur Integration der unbegleiteten, minderjährigen Geflüchteten, die seit einer Weile an der Schule lernen, initiiert werden. Nach Bekanntwerden des Vorhabens haben einige Kolleg*innen ihre Ablehnung gegenüber dem Projekt offen zum Ausdruck gebracht. Um die Situation*

zu klären, wurde eine Aussprache vereinbart. Dafür trifft sich das Kollegium im Lehrer*innenzimmer. In [der] Diskussion werden sehr schnell auch stark diskriminierende Äußerungen gegenüber Geflüchteten vorgetragen. In diesem Kontext wird auf „die viel zu großen kulturellen Unterschiede und die generelle Anpassungsunwilligkeit“ sowie die ‚Neigung zu Gewalt und Betrug‘ von geflüchteten Menschen verwiesen, weshalb „ein Integrationsprojekt nur eine unnötige Zeitverschwendung wäre“. An der Aussprache beteiligen sich allerdings nur sehr wenige Lehrer*innen. In zunehmendem Maße genervt, wendet sich die Moderation an die stille Gruppe im Raum und fragt nach deren Einschätzung. Nach längerem Zögern antwortet ein Lehrer, dass er diese Aussprache bedrückend finde. Es falle ihm sehr schwer, eine konkrete Position zu finden und zu formulieren, da er einzelne Befürchtungen, die gegen das Integrationsprojekt vorgetragen wurden, durchaus nachfühlen kann, aber grundsätzlich geht ihm das Gespräch hier an die Nieren.“ (Behrens/Besand/Breuer 2021, 116).

Problemidentifikation: Was ist das Problem?

Zunächst auf die angesprochene Lehrkraft fokussiert wird sichtbar, dass sie nicht in der Lage zu sein scheint, eine eigene Haltung zum vorgestellten Integrationsprojekt zu finden bzw. auch öffentlich zu vertreten. Diese Unentschiedenheit speist sich eventuell aus einer Unklarheit über eigene (politische) Positionen, zumindest aber aus der Unsicherheit, zwischen sachlichen Argumenten für oder gegen das Projekt und diskriminierenden Positionen zu unterscheiden. Diese Situation wird als starke emotionale Belastung empfunden. Darüber hinaus können weitere Problemdefinitionen durch das Perspektiv-Ebenen-Modell herausgestellt werden.

Politische Perspektive: Eine politische Perspektive in diesem Fall betrifft die Möglichkeit, dass das Projekt aufgrund der diskriminierenden Vorbehalte von Kolleg*innen nicht zustande kommt und damit eine wichtige Unterstützungsleistung für die geflüchteten Schüler*innen verwehrt wird. Diese Entscheidung wird nicht nur intern getroffen, sondern wirkt auch nach außen, weil sich Schule mit ihrem Bildungsauftrag hier einer Integrationsanstrengung verwehrt.

Systemische Perspektive: Für eine systemische Perspektive ist die Konstellation des Kollegiums interessant. Scheinbar gibt es eine sichtbare Gruppe von Kolleg*innen, die lautstark und mit Nachdruck ihren diskriminierenden Haltungen Ausdruck verleiht (und die Möglichkeit besitzt, entscheidungsrelevant eigene Interessen geltend zu machen bzw. Verhinderungsmacht ausübt). Demgegenüber findet sich keine Gruppe, die die Interessen der geflüchteten Schüler*innen mit Nachdruck verteidigt und die Diskriminierungen zurückweist, sondern nur Kolleg*innen, die in der Diskussion schweigen bzw. sich indifferent zeigen.

Im vorliegenden Fall führt dies dazu, dass vorurteils- und abwertungsbehaftete Positionen Gehör finden, während Bedürfnisse und Erfahrungen der betroffenen Gruppe geflüchteter Jugendlicher vollkommen aus dem Blick geraten.

Immanente Fragen: Welche Fragen wirft der Fall auf?

Die Problemidentifikation zeigt, dass hier das Finden und Vertreten einer eigenen Haltung als Herausforderung im Vordergrund steht. Wie kann es in solchen Situationen gelingen, eine eigene Position zu finden und auch zu vertreten? Die Schwierigkeit liegt hier v. a. in einer tragfähigen Abgrenzung zwischen zulässiger Kritik und menschenfeindlicher Agitation. Dabei wird im Fall auch der Bezug zur Frage eines geeigneten Umgangs mit eigenen Emotionen zu gesellschaftlichen Konfliktthemen sichtbar. Es stellt sich die Frage, wie in persönlichen Professionalisierungsprozessen eine Positionierung im Angesicht komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge gelingen kann, die auch dem Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule gerecht werden kann.

Handlungsstrategien: Wie könnten Handlungsstrategien aussehen?

Der Fall zeigt durch seine systemische Verschränkung, dass es keine einfache, situative Handlungsstrategie gibt. Das Problem liegt v. a. im Bereich einer persönlichen Indifferenz der Lehrkräfte gegenüber den diskriminierenden Kolleg*innen. Ein guter Weg, um vergleichbare Indifferenzen und Unsicherheiten zukünftig zu vermeiden ist es, diese Situation zum Anlass für eine nachgelagerte Reflexion zu nehmen, um die eigene Argumentationssicherheit zu erhöhen. Auf einer konzeptionellen Ebene steht dabei die o. g. Klärung des demokratiebildenden Auftrags von Schule im Vordergrund. Zudem sollte die Identifikation pauschaler Abwertungskonzepte gestärkt werden, um schneller und sicherer zwischen differenzierter Kritik und diskriminierenden Vorurteilen unterscheiden zu können. Um in einer zukünftigen Situation unter emotionaler Anspannung eigene Positionen wirksamer einbringen zu können, können auf einer handlungspraktischen Ebene z. B. (inhalts-)analytische Argumentationsstrategien (z. B. Argumentationsdreieck, 5-Satz-Technik) hilfreich sein, mit denen die eigenen Gedanken zum Thema in eine rhetorische Abfolge und Ordnung gebracht werden können (Behrens/Besand/Breuer 2021, 300 ff.). Damit wird es möglich, eigenen Unsicherheiten Raum zu geben, ohne auf eine eigene Haltung verzichten zu müssen.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Konsequenzen aus dem Beschriebenen beziehen sich sowohl auf Fragen weiterer fachdidaktischer konzeptioneller Klärungen wie auch auf den Bereich der praktischen Anwendungshilfen. Trotz erster Ansätze auch in der Folge des vorliegenden Bandes ist eine weitere Klärung des Verhältnisses von Emotionen und politischer Bildung im Sinne einer ordnungsstiftenden Systematik notwendig. Sie geht weit über das hier umrissene engere Feld der antidemokratischen Herausforderungen hinaus, böte aber eine weitere Anreicherung und Einordnung der hier schon getroffenen Kategorisierungen. Mit unserem Ansatz konnten wir zunächst zeigen, dass Emotionen sowohl Gegenstand der Wahrnehmung, der Analyse als auch der Reaktion sein müssen. Sie sind als intrapersonale Empfindungszustände bei Pädagog*innen selbst interaktionsbegleitend bzw. auch Interaktionskonsequenz und müssen einer Regulation zugeführt werden. In dieser Weise tragen sie aber auch zu einer besseren Auseinandersetzung bei. Die Notwendigkeit ergibt sich allein schon daraus, dass emotionalisierte Interaktionen, wie gezeigt, zu Kommunikationsstrategien extrem rechter Akteur*innen gehören. Wir haben zudem gezeigt, wie starre extremismustheoretische Konzepte durch ihre Perpetuierung affektive Bindungen bei Pädagog*innen an einen „Paritätischen Imperativ“ (Gleichsetzung, Konzentration und Parallelbearbeitung von militantem „Rechts- und Linksextremismus“) befördern und gleichzeitig argumentiert, dass dies in vielen Fällen für eine sinnvolle Auseinandersetzung mit antidemokratischen Positionen und Einstellungen (Ungleichwertigkeitsvorstellungen) in pädagogischen Kontexten abträglich ist. Als praktische Konsequenz einer umfassenderen Reflexion antidemokratischer Herausforderungen haben wir unser Perspektiv-Ebenen-Modell vorgestellt und an einem Beispiel expliziert. In der Zukunft wird zu prüfen sein, ob Emotionen einen exponierteren Platz in diesem Modell einnehmen müssen.

Literatur

- BEHRENS, Rico** (2014): Solange die sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Politiklehrer/innen und ihr Umgang mit rechtsextremer Jugendkultur in der Schule. Schwalbach/Ts.
- BEHRENS, Rico/Besand, Anja/Breuer, Stefan** (2021): Politische Bildung in reaktionären Zeiten. Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt/M.
- BEHRENS, Rico/Breuer, Stefan** (2019): Emotionen in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Phänomenen der extremen Rechten. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, S. 338–350.
- BESAND, Anja** (2017): Nach PEGIDA – Rechtspopulismus als Herausforderung für die politische Bildung. In: Bürger im Staat, 1/2017, S. 63–71.

- BREUER, Stefan/Behrens, Rico (2021):** Abschlussbericht. Starke Lehrer – Starke Schüler. Modellprojekt zur Förderung pädagogischer Handlungskompetenz in der Auseinandersetzung mit antidemokratischen Überzeugungen an beruflichen Schulen. Online: <https://www.bosch-stiftung.de/de/projekt/starke-lehrer-starke-schueler/im-detail> (Zugriff: 11.3.2024).
- BREUER, Stefan (2023):** Antidemokratische Positionen und menschenfeindliche Einstellungen als Herausforderung für die Schule. Online: <https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/541523/antidemokratische-positionen-und-menschenfeindliche-einstellungen-als-herausforderung-fuer-die-schule/> (Zugriff: 11.3.2024).
- BUNDESMINISTERIUM DES INNERN UND FÜR HEIMAT (2023):** Verfassungsschutzbericht 2022. Bexbach.
- DANNEMANN, Udo (2023):** Vorstellungen von Lehrer*innen im Fokus – Antidemokratische Positionen und Einstellungen als zentrale Herausforderung im Schulalltag? In: Bechtel, Theresa u. a. (Hg.): Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung. Frankfurt/M., S. 165–185.
- DECKER, Oliver u. a. (2022):** Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Neue Herausforderungen – alte Reaktionen? Gießen.
- HEITMEYER, Wilhelm (2002–2012):** Deutsche Zustände. Frankfurt/M.
- HEITMEYER, Wilhelm (2020):** Autoritäre Versuchungen. Signaturen einer Bedrohung 1. Frankfurt/M.
- HEITMEYER, Wilhelm/Piorkowski, Christoph David (2023):** „Autoritärer Nationalradikalismus. Der Soziologe Wilhelm Heitmeyer über Hintergründe des Umfragehochs der AfD seit dem Sommer 2023“. In: Deutschland Archiv. Online: www.bpb.de/522277 (Zugriff: 11.3.2024).
- HENKENBORG, Peter (2009):** Demokratie-Lernen – eine Philosophie der Politischen Bildung. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP), 3/2009, S. 277–291.
- MANNEWITZ, Tom (2018):** Was ist politischer Extremismus? Grundlagen, Erscheinungsformen, Interventionsansätze. Frankfurt/M.
- PRIESTER, Karin (2012):** Wesensmerkmale des Populismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 5–6/2012, S. 3–9.
- PETRI, Annette (2018):** Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung. Frankfurt/M.
- PETRUCK-SCHWARZER, Myriam (2014):** Emotionen und pädagogische Professionalität. Zur Bedeutung von Emotionen in Conceptual-Change-Prozessen in der Lehrerbildung. Wiesbaden.
- SCHRÖDER, Hendrik (2020):** Emotionen und politisches Urteilen. Eine politikdidaktische Untersuchung. Wiesbaden.
- STÖSS, Richard (2010):** Rechtsextremismus im Wandel. Berlin.
- STRICK, Simon (2021):** Rechte Gefühle. Affekte und Strategien des digitalen Faschismus. Bielefeld.
- UNTERBERG, Swantje (2019):** Ermittlungen nach Hitlergruß im Klassenzimmer eingestellt. Online: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/hitlergruss-im-klassenraum-laut-staatsanwaltschaft-halle-nicht-straftbar-a-1259035.html>. (Zugriff: 11.3.2024).

- WEBER, Florian** (2016): Emotion und Kognition in der Politischen Bildung. Überlegungen aus emotionstheoretischer Sicht. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hg.): Politikunterricht verstehen und gestalten. Wiesbaden, S. 165–184.
- ZICK, Andreas/Küpper, Beate/Mokros, Nico** (2023): Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Online: <https://www.fes.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=91776&token=3821fe2a05aff649791e9e7ebdb18eabdae3e0fd> (Zugriff: 11.3.2024).

Affektivität und Politik

Formen jugendlicher Teilhabe in der (post-)digitalen Öffentlichkeit

1. Einleitung

In seinen Ausarbeitungen zum „Neuen Strukturwandel der Öffentlichkeit“ (2022) argumentierte Jürgen Habermas unlängst, dass die von ihm attestierten und an Phänomenen wie Desinformation, Fragmentierung und Vertrauensverlust in politische und zivilgesellschaftliche Institutionen festzumachenden Gegenwartskrisen demokratischer Öffentlichkeit sich nicht nur darauf zurückführen ließen, dass moderne demokratische Wohlfahrtsstaaten nicht mehr in der Lage seien, soziale Konflikte in ausreichendem Maße politisch abzufedern. Vielmehr trage die zunehmende Verschiebung des politischen Diskurses in die Sphäre einer sich etablierenden digitalen Öffentlichkeit, die sich an einer grundlegend anderen normativen Ordnung ausrichtet als etwa eine – von Habermas vermutlich präferierte – klassische demokratische Öffentlichkeit, dazu bei, demokratisch-deliberative Kulturen der politischen Meinungsbildung zu erodieren. Dass sich – aus gegenwartsdiagnostischer Perspektive – eine solche Verschiebung in der Mechanik demokratischer Meinungsbildung, politischer Auseinandersetzung und dem damit verbundenen Austausch von Argumenten abzeichnet und dass digitale Infrastrukturen wie Plattformen und Suchmaschinen zu einem zentralen und zugleich diskussionswürdigen Bestandteil demokratischer Debattenkultur in einer von digitalen Technologien geprägten Gesellschaft geworden sind, ist spätestens mit der breiten gesellschaftlichen Aufarbeitung aktueller Debattenkultur im Nachgang zu den US-Präsidentenwahlen im Jahr 2016 evident geworden. Die US-amerikanische Whistleblowerin und ehemalige Mitarbeiterin des Tech-Konzerns Facebook Frances Haugen bilanzierte etwa die Verwicklung des Unternehmens in die US-Wahlen und den sie konturierenden politischen Diskursen mit Blick auf das Innenleben des Unternehmens treffend:

„[...] if we don't publish angry, hateful, polarizing, divisive content, crickets. We don't get anything. And we don't like this. If we don't do these stories, we

don't get distributed. And if we don't get traffic and engagement, we'll lose our jobs." (Zubrow 2021, o.S.)

Mit Bezug auf das Thema des Tagungsbandes könnte man diesen Phänomenbereich folgendermaßen umreißen: Im Gegensatz zu einer – vermeintlich an normativen Prämissen wie Rationalität orientierten – politischen Meinungsbildung in analogen Arenen des politischen Diskurses zeichnet sich diese neue, plattformgebundene und digitale Öffentlichkeit dadurch aus, dass ihr Funktionieren maßgeblich an Emotionalität gebunden erscheint. Politische Auseinandersetzungs- und Meinungsbildungsprozesse fänden hier nicht mehr länger nur als Ringen um den „eigentümlich zwanglose[n] Zwang des besseren Arguments“ (Habermas 1990, 137) statt, sondern seien zu einem nicht unerheblichen Maße getrieben von emotionalen und damit rational-deliberativer Meinungsbildung entgegenstehenden Komplexen wie Wut, Angst, Hass und Ekel. Dass diese – insbesondere von Seiten etablierter politischer Institutionen geteilte – Konzeption digitaler politischer Öffentlichkeit zumindest in groben Zügen eine empirische Realität trifft, erscheint nicht nur mit Blick auf aktuelle politische Diskurslagen, sondern gerade auch im Wissen um aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse evident, die empirisch zeigen, dass die Verbreitung von Inhalten innerhalb einer plattformgebundenen Diskursarena maßgeblich mit der Anzahl negativer emotionaler Auslösemechanismen zusammenhängt, die in einer Online-Veröffentlichung eingebettet sind (Brady u. a. 2017, 7316). Andererseits läuft eine solche Betrachtung Gefahr, eine Konzeption des Politischen zu zementieren, die maßgeblich über eine – wie sie etwa Gary S. Schaal und Felix Heidenreich treffend charakterisieren – „liberale Emotionsaversion“ (Schaal/Heidenreich 2013, 4) operiert und dabei die deliberative Debattenkultur liberaler Demokratien nachträglich zur ‚emotionsfreien Zone‘ konstruiert. Dies steht ebenso in Spannung zu Ergebnissen empirischer Forschung, die dem ‚affective turn‘ zugerechnet werden können: Dabei wurde von verschiedenen Seiten her betont, dass politische Praxis – von der Bildung politischer Überzeugungen bis hin zu Formen politischer Entscheidungsfindung – immer auch durch Emotionen mitstrukturiert, wenn nicht sogar im Wesentlichen durch diese bestimmt werden (Witzgall 2021, 13 f.).

Für politische Bildung und eine an Prozessen politischer Urteilsbildung und Subjektwerdung interessierte erziehungswissenschaftliche Forschung drängt sich im Kontext dieses Problemzusammenhangs die Frage auf, wie sich eine politische und damit zugleich auch pädagogische und politikdidaktische Realität beschreiben und analysieren lässt, in der auf politische Teilhabe orientierte

Bildungsprozesse maßgeblich von Erfahrungen begleitet werden, die sich im Raum einer von klassischen Diskursmechanismen wenig regulierten (post) digitalen¹ (Jandrić u. a. 2018, 893) Öffentlichkeit vollziehen und hier häufig mit (zumeist negativen) Emotionskomplexen fundiert sind. Dieser Fragekomplex wird in der Erforschung von Bedingungen des Aufwachsens nachwachsender Generationen umso virulenter, da teils schon frühe Bildungs- und Sozialisationsprozesse in Kindheit und Jugend eng von digitalen Medien begleitet werden (u. a. Kramer/Müller 2022, 410; Zerle-Elsässer u. a. 2023, 376) und insbesondere Jugend im 21. Jahrhundert immer auch Medienjugend ist (u. a. Hugger 2014, 11).

An diese Überlegungen anknüpfend wollen wir entlang der (Diskurs-) Ereignisse rund um die Besetzung des Ortes Lützerath und digitalen Auseinandersetzungen von Jugendlichen mit diesem Thema erörtern, welche Bedeutung Emotionalisierung in den Artikulationen und Formen der Teilhabe auf digitalen Bild- und Videoplattformen zukommt. Hierzu stellen wir in einem ersten Schritt den Projektkontext vor, aus dem sich diese Fragen für uns ergeben, sowie begründen die Materialauswahl. Entlang einzelner Diskussionsstränge, die im Rahmen des Workshops „#Lützibleibt – Emotionalisierung als jugendkulturelle Aneignungsform auf TikTok?“, der im Rahmen der Jahrestagung der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung 2023 stattfand, verfolgt wurden, werden im Anschluss einige inhaltliche Überlegungen akzentuiert. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick zu möglichen Schlussfolgerungen für die politische Bildung.

2. Projekt- und Materialvorstellung

Ausgangspunkt unserer Analysen bildet empirisches Material, das im Rahmen des an der Goethe-Universität in Frankfurt a. M. angegliederten Forschungsprojekts „Jugend, Bildung und Algorithmizität – Zu neuen Formen der Politisierung auf digitalen Plattformen“ unter der Leitung von Prof. Dr. Juliane Engel und Prof. Dr. Mirja Silkenbeumer erhoben wurde. Ziel des Projekts ist es, politische Artikulationspraktiken und Subjektivierungsprozesse im Kontext digitaler Medien aus einer jugend- und bildungstheoretischen Perspektive zu untersuchen. Zentrales Themenfeld sind dabei klimapolitische Diskursstränge. Diese Auswahl begründet sich zum einen aus der Annahme, dass klimapolitische Fragestellungen

1 Mit dem Begriff der *Postdigitalität* verweisen medientheoretische Reflexionen auf den Umstand, dass Digitalisierungsprozesse einen Punkt erreicht haben, an dem die klare Trennung zwischen Analogem und Digitalem nicht mehr tragfähig ist (etwa Jörissen 2018).

einen der zentralen generationalen Fokalisationspunkte darstellen, zu denen sich Jugendliche in ihrer politischen Teilhabe positionieren (Holfelder u. a. 2021, 122 f.). Zum anderen erscheint diese Eingrenzung als empirisch gewinnbringend, insofern die Klimabewegung selbst maßgeblich in einem Zwischenraum von klassisch-analoger und neuer, digitaler und plattformgebundener Öffentlichkeit operiert (Belotti u. a. 2022, 727 f.). An diesem Umstand konkretisieren sich – erziehungswissenschaftlich und politiktheoretisch – Konfliktlinien, deren Erschließung multimodale Zugänge fordert. In der Untersuchung dieses Feldes stützen wir uns auf Gruppendiskussionen mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die sich klimapolitisch engagieren sowie auf qualitativ-rekonstruktive Analysen von Bild- und Videoprotokollen von digitalen Plattformen, die von klimaaktivistischen Organisationen wie Fridays for Future sowie privaten Kanälen veröffentlicht wurden. Eine methodische Herausforderung stellt hierbei die Vielschichtigkeit, Multimodalität und komplexe internetkulturelle Verweisungsstruktur der Videos dar (u. a. Breckner 2021; Przyborski 2017).

Ausgehend von einem breiten Politikverständnis (Pfaff 2006, 10) folgen wir der Annahme, dass politische Partizipation nicht nur institutionalisierte, sondern auch lebensweltlich gerichtete Dimensionen umfasst. Dabei berücksichtigen wir einerseits, dass die Omnipräsenz digitaler Medien und die Alltäglichkeit digitaler Praktiken für Jugendliche das Potential birgt, „auch die Zugangshürden für Akte politischer Partizipation [zu] veränder[n]“ (Grunert 2022, 79). Andererseits gestaltet sich die digitale Ermöglichung von Teilhabe und Partizipation in Abhängigkeit zu den technischen Voraussetzungen, wie insbesondere der algorithmischen Strukturierung der jeweiligen Plattformen (Thimm 2022, 8).

In Bezug auf die zu beantwortenden Fragestellungen nehmen wir hinsichtlich des zu untersuchenden Gegenstands zwei Engführungen vor: So begrenzen wir uns in Bezug auf die vorhandene Landschaft digitaler Plattformen auf das soziale Netzwerk TikTok. Hinsichtlich der klimapolitischen Artikulationen fokussieren wir das Konfliktereignis „Lützerath“. Dies werden wir im Folgenden kurz begründen.

2.1 TikTok

TikTok stellt mit einer Zahl von ca. 4,1 Millionen deutschen Nutzenden in rein quantitativer Hinsicht einen integralen Bestandteil jugendlicher Lebenswelten dar (MPFS 2022, 30). Angesichts der hohen User*innenzahl ist es deshalb kaum erstaunlich, dass politische Inhalte unterschiedlichster Couleur einen nicht unwesentlichen Teil der auf der Plattform zirkulierenden Beiträge darstellen (u. a. Zeng/Abidin 2021, 2462). Zwar ist TikTok – wie andere Plattformen auch

– darauf bedacht, mit Hilfe von diskursregulativen Eingriffen in das Plattformgeschehen politische Auseinandersetzungen auf ein Maß zu begrenzen, dass das stetige Wachstum der Nutzer*innenzahl und die Kapitalisierung der Plattform nicht gefährdet, dennoch legen empirische Studien (Hautea u. a. 2021, 2; Literat/Kligler-Vilenchik 2019, 1989 f.) nahe, dass die Plattform trotz dieser regulativen Maßnahmen gerade für junge User*innengruppen zu einer wichtigen politischen Diskursarena geworden ist. Politische Bildung steht in diesem Kontext in besonderer Weise vor der Herausforderung, das Spannungsfeld zwischen Potentialen für demokratische Bildungsprozesse und der „plattformseitige[n] „Manipulation“ der Sichtbarkeit und Relevanzbestimmung von Online-Inhalten“ (Ernst/Schmitt 2020, 27) zu bewältigen.

Darüber hinaus erscheint uns TikTok gerade auch für das Thema *Emotionalisierung und politische Bildung* anschlussfähig, da die Regulation und Bewirtschaftung von Emotionen integrale Bestandteile der Plattforminfrastruktur darstellen. Elemente der Emotionalisierung finden sich dabei sowohl auf Ebene des User-Interface, die die Kommunizierbarkeit von Emotionen reguliert – bspw. die vorhandene Auswahl an Emotionen über sog. Emojis –, als auch auf Ebene der algorithmischen Kuratierung, die den Erfolg von Content u. a. an die darüber ausgelöste Intensität von Emotionen bindet, was hohe Konzentrationen von emotionalisierter Kommunikation – bspw. in Form von sogenannten shit- und candystorms – sowie sodann zunehmend emotionalisierten Content zur Folge hat (Lünenborg 2022, 234). Deutlich wird dabei, dass die Kultivierung von Emotionen – unabhängig von den jeweils inhaltlich bearbeiteten Themenkomplexen – weniger als nicht-intendierter Nebeneffekt, sondern vielmehr als ein zentraler Plattformmechanismus zu begreifen ist, mit dem Nutzer*innen als von algorithmischen Modellierungen durchschaubare Affektwesen konzipiert werden (Flasche 2022, 14), die nur begrenzt über einen selbstreflexiven Umgang mit der eigenen Gefühlswelt verfügen.

Oftmals wird im Zuge dieser Diskussionen betont, dass die Verschiebung von politischen Debatten in den Raum von Plattformökonomien und die Möglichkeit eines niedrigschwelligen Zugangs zu Partizipationsräumen nicht das Versprechen einlöst, zu einer ‚guten‘ Debattenkultur beizutragen. Vielmehr hätten sie zur Folge, Debatten anzuheizen, zu entschlichen und damit zu einem sich polarisierenden gesellschaftlichen Klima beizutragen. Auf Social-Media-Plattformen – so die zu vernehmende Kritik – gelte keineswegs eine für eine demokratische Willensbildung normative Ordnung, die als gesellschaftlich legitimierte Institution die politische Auseinandersetzung reguliere: Die auf diesen Plattformen gültige Ordnung sei vielmehr ein Resultat eines der Öffentlichkeit

nicht einsehbaren Entwicklungsprozesses, funktioniere nach algorithmischen Logiken, die nicht das Ziel haben, ein kontroverses Ringen um die besseren Argumente zu ermöglichen, sondern die Nutzenden möglichst langfristig an die Plattform zu binden, ein Ziel, das sich – so könnte man die bereits erwähnte Habermassche Position pointieren – mit reißerischen Auseinandersetzungen (dazu Schmuck u. a. 2022, 742 f.) und Polarisierungen (dazu Cervi u. a. 2021, 276) besser und mitunter effektiver erreichen lässt als mit langwierigen und ziselierten politischen Diskursen. Die Relevanz von affektisierten Narrativen durchkreuzt hierbei gängige Vorstellungen rational-sachlicher Diskurse und setzt dadurch potenziell neue Aneignungspole des „Politischen“ frei, während gleichzeitig die so entstehende Sichtbarkeit von einzelnen Bewegungen bzw. Bewegungsnarrativen keineswegs mit resultierenden politisch-institutionellen Effekten gleichzusetzen ist (Papacharissi 2015, 321). Vielmehr ergeben sich aus den Bedingungen der Algorithmisierung selbstkuratierende Öffentlichkeiten (ebd.), in denen die Grenzen des Privaten und Politischen unter sich wandelnden Bedingungen von Zeit und Körperlichkeit und damit auch Betroffenheit neu ausgehandelt werden müssen.

2.2 Lützerath

Für die Analyse wurde die Fülle an klimapolitischen Artikulationen auf den Themenstrang um die Räumung des Dorfes Lützerath im nordrhein-westfälischen Kohlrevier und die damit einhergehenden klimapolitischen Proteste fokussiert. Grundlage der Auseinandersetzung bildete der Weiler Lützerath, der seit 2020 von Braunkohlegegner*innen und Klimaaktivist*innen besetzt wurde.² Zwar hatte die neu gewählte Bundesregierung anfangs noch zugesichert, das Dorf bleibe im Rahmen des Kohleausstiegs erhalten, die aufgrund des Kriegs in der Ukraine ausgelösten Engpässe in der Energieversorgung veranlassten die Bundesregierung unter Koalitionsbeteiligung von SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP jedoch dazu, dem Abbau der unter dem Weiler gelegenen Kohlevorkommen im Rahmen einer Vereinbarung mit dem Energiekonzern RWE zuzustimmen. Der Konflikt kulminierte im Januar 2023, als sich die Räumungsvorhaben der Landesregierung und des Energiekonzerns RWE zunehmend konkretisierten und verliel sich in zahlreichen Demonstrationen unter Beteiligung von Klimabewegungen wie Fridays For Future, Extinction Rebellion, Kirchenverbänden, politischen Parteien und Bürgerinitiativen Ausdruck, die sowohl in der Presse

2 Vgl. hierzu u. a. <https://www.deutschlandfunk.de/luetzerath-braunkohle-rwe-raeumung-100.html>; <https://www.tagesschau.de/inland/innenpolitik/luetzerath-127.html> (Zugriff 12.1.2024).

als auch auf verschiedensten Social-Media-Plattformen ein bundesweites Echo fanden. Die – im Jahr 2020 noch relativ kleine – Protestbewegung, die sich für den Erhalt der Dörfer im Einzugsgebiet des Tagebaus Garzweiler II einsetzte, wuchs binnen weniger Wochen zu einem bundesweiten und teils internationalen Protestkonglomerat an, das sich mit Mitteln des zivilen Ungehorsams, Protestcamps, Blockaden, Besetzungen und Großdemonstrationen gegen die Räumung des Dorfes einsetzte. Bemerkenswert ist dabei, dass der Protest über die Grenzen der „klassischen“ Klimabewegung hinaus ein erhebliches Mobilisierungspotential entfaltete, das sich in einem verschiedenste Protestgruppen umfassenden Bündnis Ausdruck verlieh (Krösche 2023, 267 f.).

In der politisch-diskursiven Auseinandersetzungen gelang es der Klimabewegung, „Lützi“ als einen durchaus symbolträchtigen Austragungsort zu stilisieren. Im Kampf um Lützerath – so könnte man diese Figur zusammenfassen – würde sich nicht einfach entscheiden, ob RWE sich unter politischer Protektion einen weiteren Lebensraum von Menschen und Nicht-Menschen einverleiben werde, sondern vielmehr, ob die Klimabewegung und ihr Protest dazu in der Lage sein würden, die Einhaltung des Pariser Klimaabkommens durch die Bundesregierung zu verteidigen, und damit einhergehend, ob die von Seiten politischer Institutionen angedachte Klimapolitik tatsächlich ernst zu nehmen sei und somit ferner auch, ob sich ein Pfad zur Verwirklichung einer relativ lebenswerten Zukunft mit relativ gesicherten Lebensgrundlagen am Horizont abbilden würde. Diese wahrgenommene Bedrohung, der also gewissermaßen „schutzlos“ gegenübergestanden wird, wird in den Videos durch z. B. düstere Bild- und Videoaufnahmen und entsprechend konnotierte Audiospuren unterstrichen, die den emotionalen Gehalt der Videos erhöhen. Apokalyptische Assoziationen sind allerdings zum Teil durch die Optik des Braunkohlereviere beinahe im Verhandlungsgegenstand selbst ohne entsprechenden inszenatorischen Aufwand angelegt. Es ist insofern wenig verwunderlich, dass sich in aktivistischen Social-Media-Beiträgen zu Lützerath häufig auch musikalischer oder visueller Elemente des Star Wars-Franchise bedient wird – die uniformierten Polizist*innen versinnbildlichen hierbei die Klonkrieger des übermächtigen galaktischen Imperiums, das über den Werdegang des Universums entscheidet.

Die emotionale Ladung der politischen Auseinandersetzung zeigt sich konkret auch bereits in dem von den Protestakteuren eingeführten Diminutiv „Lützi“, mit dem der Ort der Bewegung bezeichnet wird (auch „Hambi“ für Hambacher Forst). Diese Verniedlichung schließt sich an eine für linksprogressive Protestkulturen neuerdings gängige Sprechweise an, mit der eine auch geschlechtsneutrale Pluralmarkierung ermöglicht werden soll („Aktivisti“). Dies

kann auch als Form der jugendkulturellen Aneignung verstanden werden, in deren Vollzug eben jene implizite Schutzbedürftigkeit, die dieser Sprechpraxis meist unterlagert ist, akzentuiert wird.

3. Fragestellung und empirischer Zugang

Im Rahmen der Analyse jugendlicher Artikulationen klimapolitischen Protests sind wir immer wieder auf Inhalte gestoßen, die sich als explizit emotional kategorisieren lassen. Daraus ergeben sich unweigerlich Fragen danach, welche Emotionen auf Grundlage des Materials sichtbar werden und wie sich das Verhältnis von politischer Praxis, Emotionalität und Jugend(-kultur) innerhalb der konkreten Ausdrucksgestalten ausformt.

Für die exemplarische Erschließung des Feldes wurden drei TikTok-Videos analysiert, die sich mit der Räumung des Dorfes Lützerath befassen.³ Die Videos wurden ausgewählt, weil sie hinsichtlich der Artikulation von Emotionen Kontraste darstellen. Gemeinsam ist den drei Videos, dass sie keine ironischen Brechungen enthalten, sondern ihre jeweiligen individuellen und kollektiven Verletzungs- und Vulnerabilitätserfahrungen zum Ausdruck bringen oder aber als szenisches Element nutzen. In *Video 1* werden amateurhaft wirkende Aufnahmen der Großdemonstration sowie des Tagebaus gezeigt. Publiziert ist das 16-sekündige Video von einem privaten TikTok-Kanal, der sich auf unterschiedliche politische Themen spezialisiert hat. Eingebildet ist der Text *„Gerade verschwindet ein Dorf vor unseren Augen & damit werden wir 1,5 Grad nun nicht mehr einhalten können“*. Emotionen werden in dem Video insbesondere über die musikalische Unterlegung transportiert. Der von Streichern begleitete Gesang *„I am lost“* markiert Perspektivlosigkeit und Ohnmacht. In *Video 2* finden sich ebenfalls amateurhafte Videosequenzen einer Menschenansammlung, die auf eine Bühne ausgerichtet ist und scheinbar ein Konzert anschaut. Die verwendeten Hash-tags legen nahe, dass es sich dabei um Aufnahmen handelt, die im Rahmen der Lützerath-Proteste aufgenommen wurden. Im Unterschied zu dem Video zuvor ist dieses mit einer persönlichen Stellungnahme in Form eines knapp zweiminütigen Audiokommentars versehen, der nachträglich über das Video gelegt wurde. Hier werden v.a. der gesprochene Text sowie die erschöpft klingende Stimme zu Trägern von Emotionen. Auch dieses Video stammt von einem privaten TikTok-Kanal, in dem sowohl politische wie auch private Themen Gegenstand

3 Aus Gründen der Anonymisierung werden die Videos nicht verlinkt und auf diese nur in Form einer Beschreibung Bezug genommen.

sind. *Video 3* zeigt im Unterschied zu den anderen beiden Videos eine Aufnahme einer jungen Frau, die in einem Schlafzimmer monologhaft ihre Bestürzung und Wut über die Geschehnisse rund um Lützerath zum Ausdruck bringt. Die inszenierte Veröffentlichung von Privatheit kann hier auch als Markierung von Schutzansprüchen verstanden werden. Emotionen werden insbesondere über die Selbstinszenierung und die vorgetragene Botschaft übermittelt: Die sich selbst filmende Person bringt insbesondere Bestürzung und Wut in einer den Anschein von Spontaneität erweckenden Aufnahme verbal zum Ausdruck, wobei sie direkt zur Kamera bzw. zu den antizipierten Zuschauenden spricht.

Im Folgenden beleuchten wir entlang dieser exemplarischen Videos zwei Diskussionsfelder, ohne dabei den Anspruch zu verfolgen, sie in ihrer Komplexität und in Gänze zu erfassen. Dabei sind v. a. diese Fragen leitend:

- Welche Emotionen werden wie sicht- und rekonstruierbar und in welchem Verhältnis stehen diese zu den Formen politischer Praxis, den politischen Inhalten und den Ausgestaltungen von Jugend(-kultur)?
- Welche Abgrenzungen und Differenzmarkierungen sowie Vergemeinschaftungs- und Kollektivierungsbewegungen zeichnen sich in den Videos ab und welche Vorstellungen von Politik zeigen sich darin?

Hierbei streichen wir insbesondere zwei Dimensionen heraus: Erstens eine Verbindung von Kollektivierung und Emotionalität; so verweisen die in den Videos aufgerufenen Emotionen auf die relationale Positioniertheit zu einer in den Videos entworfenen Gruppe und prägen sich in dieser Weise als artikulierte Disruptionserfahrungen hinsichtlich eines auf eine gemeinschaftliche Praxis verweisenden Gerechtigkeitsgefühls aus. Sowie zweitens die an die Rezeption der Videos gebundene Beurteilung der Videos nach Kriterien von Authentizität, die sich auch über das jeweils eigene Affiziertwerden bemisst.

3.1 Kollektivierung und emotionales Erleben

Gemeinsames Element der drei Videos ist die Artikulation eines kollektivierenden „Wir“, das die Räumung des Weilers als Erfahrung teilt („*Gerade verschwindet ein Dorf vor unseren Augen*“). Das Gefühl einer moralischen Ungerechtigkeit wird hierbei zum konstitutiven Moment einer gemeinsamen Sprechpraxis, die über aktivistische Vergemeinschaftungen in Form einzelner Protestgruppen hinausgeht. Die ‚Wir-Entwürfe‘ weisen dabei keine stabilen Grenzen auf, sondern changieren: Eine Form der Kollektivierung, die sich in den Videos abzeichnet, umfasst die Gesamtheit der von der Klimakatastrophe Betroffenen bzw. die Menschheit als Ganzes („*Wir [haben] bald keine Erde mehr*“, „*Wir können 1,5 Grad*

nicht einhalten“; „Wir schaufeln unser eigenes Grab“). Unterlagert ist dabei eine unscharf verlaufende Zuschreibung gemeinsamer Emotionen im Spannungsfeld von einer geteilten Erfahrung des eigenen Verantwortlichseins und einer (politischen) Ungerechtigkeit. An anderen Stellen umfasst das ‚Wir‘ die Gruppe der Klimaaktivist*innen, die reaktiv auf die von ihnen erlebte Ungerechtigkeit antworten. Hier gewinnt das ‚Wir‘ über die Konstruktion eines polar gegenübergestellten Anderen an Kontur. Dabei sind v.a. Unverständnis und Empörung als primärer emotionaler Tenor vernehmbar, insbesondere begleitet von Argumentationen, die den Protest auf der Folie von als letztgültig betrachteter wissenschaftlicher Evidenzen legitimieren („Wir beweisen Fakten“; „Wir gehen nicht einfach so demonstrieren, [...] wir können es sogar wissenschaftlich beweisen“; „Doch dann gibt es diejenigen, die es nicht verstehen wollen“), wie es für die Klimabewegung generell charakteristisch ist. Dass dieser *faktischen* Untermauerung der moralischen Positioniertheit keine Beachtung geschenkt wird, dient – neben dem Umstand der Räumung selbst – als zentraler Motor für affektgeladene Sprache. Eine weitere Form der Differenzmarkierung und gleichzeitigen Kollektivierung funktioniert über die Unterscheidung von Gruppen, die in hohem Maße von den Folgen der Klimakrise betroffen sind, und denen, die in hohem Maße selbst zur Klimakrise beitragen („Ich sehe die all schrecklichen Bilder wie Menschen wegen uns leiden, wie Menschen wegen uns sterben, nur weil wir hier im Luxus leben“); hier dreht sich die emotionale Antwort auf die Klimakrise insbesondere um die Verhandlung von Schuld und Mitgefühl.

Neben diesen kollektivierenden Formen der Emotionalisierung und der Adressierung kollektiver emotionaler Zustände werden in den Videobeiträgen auch *individuelle* emotionale Reaktionen und Positionierungen hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der politischen Situation thematisch: „Ich bin erschöpft von den Nachrichten, die falsch dargestellt werden“; „Ich habe bis zuletzt gehofft, dass es noch Hoffnung gibt“; „Es macht mich fertig, es macht mich richtig fertig“. Hier werden individuelle Bewusstseinszustände und eigene Verletzlichkeiten, denen typischerweise keine politische Dimension zugeschrieben wird, ins Zentrum gerückt, wobei die artikulierte Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung zu der im Vollzug dieser zur Aufführung gebrachten politischen Handlungsinitiative in Spannung steht.

Die emotionale Verhaftung des Konflikts changiert dabei auch zwischen persönlichem Erleben und Ergebnis der Teilhabe an einer kollektiv geteilten Erfahrung. In der Artikulation persönlichen Involviertseins unterscheiden sich die Videos hinsichtlich der emotionalen Stoßrichtung. Während in zwei der Videos Ohnmacht gegenüber der politischen Sachlage zu Gefühlen der Resignation

und der Hoffnungslosigkeit geäußert werden, wird im dritten der fokussierten Beispielvideos Wut geäußert: *„Ich bin absolut sauer, ich bin richtig pissig, ich bin absolut abgefickt“*. Die Handlungsunfähigkeit im Angesicht einer Katastrophe wird argumentativ zur Legitimation des Protestes aufgegriffen und als mangelnde Handlungsmacht auch zur Bearbeitung der eigenen Involviertheit in die Verantwortung für die Klimakatastrophe herangezogen (*„dass ich als kleine Person nichts für die Klimakrise kann“*). Erweiternd zu der Argumentation mangelnder Handlungsoptionen für die Betroffenen ergibt sich stellenweise auch der dezidierte Vorwurf an diejenigen, die sich in eben jenen handlungsbefähigten Positionen befinden: *„denn die Politik ist das Problem“*; *„Brennt euch der Helm? Wieso seht ihr das nicht, dass wir fucking gerade in einer Katastrophe stecken?“*.

Gerade hier gewinnt in den Beiträgen ein klassisches Freund-Feind-Schema an Kontur, das maßgeblich von emotionalisierten Narrationen und apokalyptischen Zukunftsszenarien plausibilisiert wird (*„Wir [haben] bald keine Erde mehr“*). Gerade in der Darstellung von Wut auf Polizei, Behörden und Politik sowie Solidarisierungsaufrufen mit der Bewegung finden sich in Formulierungen wie *„anstatt mit uns zu kämpfen“* oder *„niemand schreitet ein“* antagonisierende Elemente, die einerseits zur Konstituierung der Gruppe der Klimaaktivist*innen, andererseits aber auch zur emotionalen Färbung der Bedrohung durch *„die andere Seite“* (unter die bspw. RWE, die Polizei und politische Akteure fallen) dienen (siehe dazu Cervi u.a. 2021). In dem Wunsch einer „einschreitenden“ Instanz innerhalb dieses Antagonismus, die die Ungerechtigkeit richtet und den Protestierenden in dieser David-gegen-Goliath-Rhetorik zur Seite steht, steckt auch die Forderung nach Anerkennung der Legitimität der eigenen Sprech- und Handlungsposition. Teilweise wird diese Forderung auch an bereits bestehenden Instanzen wie dem Rechtsstaat festgemacht: *„Wieso werden wir als Menschen nicht geschützt, das ist deutsches Grundgesetz“*. Die Konstruktion und affektisierte Kommunikation von Schutzbedürftigkeit kann als narratives Element aller Beispiele festgehalten werden, muss sich dabei allerdings immer im Spannungsfeld des Postulats von Sprechfähigkeit in einem von Erwachsenen bestimmten Diskurs verstehen.

In Anlehnung an Fabian Kessls Überlegungen zur Rhetorik der Klimabewegung als einer „Pädagogik der Verzweiflung“ (2019, 5 f.) sedimentieren sich hier Abbilder der Versuche, gleichermaßen die Verletzung gesellschaftlicher Aufgaben durch die Erwachsenengeneration einzuklagen und andererseits die Doppelrolle aus sprechfähigen Akteur*innen in einem politischen Diskurs und Betonung der eigenen Rolle als Jugendliche, deren Aufgabe es nicht ist, diese Rolle zu besetzen, auszutarieren. In diesem Kontext wird die generationale Verhaftung des Konfliktes entlang von Fragen nach generativer Verantwortung und

„adoleszenten Möglichkeitsräumen“, die der jungen Generation gesellschaftlich bzw. seitens der vorangehenden und zentrale gesellschaftliche Positionen (noch) bekleidenden Generation zugestanden werden (King 2013, 39 f.), thematisch.

3.2 Inszenatorische Elemente – Fragen von „Authentizität“ in emotionalisierten Darstellungen

Im Rahmen des Workshops bildeten die reaktiven Emotionen der Teilnehmenden eine Grundlage für die gemeinsame Diskussion, da die antizipierte Emotionalität bzw. Emotionalisierung der Zuschauer*innenschaft konstitutives Element der Ausdrucksgestalten darstellt. Hierbei stellte sich primär Irritation, bisweilen auch Ablehnung den Videos gegenüber ein, die im Rahmen der Diskussion weniger auf das Medium bzw. das Format, sondern vielmehr auf einzelne in den Beispielen zum Ausdruck kommende Praxen zurückgeführt wurde. Den Beiträgen gelang es höchstens vereinzelt, die ihnen selbst von ihnen in Anschlag gebrachten Emotionen auf die Zusehenden zu übertragen („*Ich bin absolut sauer*“). Ein zentraler Kritikpunkt der Workshopteilnehmenden an den Videos bestand in der wahrgenommenen mangelnden Authentizität der Darstellungen – die musikalische Untermalung der Demonstrationsaufnahmen wurde als übertrieben, die Wortwahl zum Teil als hochmütig und selbstgerecht empfunden („*Es gibt Menschen, die nicht vor Ort sein können und demonstrieren, wir [nutzen] diese Privilegien*“; „*Anstatt mit uns zu kämpfen gegen die Klimapolitik greifen sie uns noch in den Kommentaren an. Wie kannst du nach Afrika fliegen und für Klimapolitik demonstrieren? Dabei vergessen sie, dass ich in Afrika Menschenleben rette*“). Im dritten, monologisch abgefilmten Videobeitrag stachen insbesondere diejenigen Momente als störend hervor, in der die Protagonistin ihre Demonstration wütenden Protests unterbrach, um die Kamera zurechtzurücken oder einen Blick auf die zuvor angefertigten Notizen zu werfen. Der in dieser Kritik zum Ausdruck kommende normative Anspruch kann einerseits als Forderung, möglichst frei von erkennbar inszenatorischen Elementen zu sprechen, gedeutet werden (Barta/Andalibi 2021, 18), andererseits aber auch als Kritik an der wenig überzeugenden Darstellung derjenigen Emotionen, deren Evozierung den Content-Creator*innen unterstellt wird bzw. diese selbst für sich beanspruchen. Hierbei stehen dann weniger stilistische Ansprüche an Selbstinszenierung als Unterhaltungsformat im Zentrum, sondern vielmehr Fragen der politischen Instrumentalisierung von Emotionalität. Gleichwohl greifen plattformarchitektonische Bedingungen sozialer Medien, wie eingangs bereits skizziert, in diese Prozesse ein und formen diese Ansprüche aktiv mit aus. Der Anspruch an Authentizität ist auf TikTok mit seiner unterlagerten „just be you“ attitude“ (Barta/Andalibi

2021, 11) plattforminhärent und können auch als Anzeiger für eine veränderte und digital vermittelte Subjektivität gedeutet werden:: „[...] TikTok users do not just merely circulate content and comment it; they *become* the content“ (Medina Serrano u. a. 2020, 264; kursiv i. O.). Sich an diese Überlegungen anschließende Fragen bspw. nach Raisonement in dieser Art (politischen) Diskurses, aber auch Fragen von Sehgewohnheiten, Ökonomisierungstendenzen, der Entstehung von Echokammern etc. sind vor diesem Hintergrund noch weiter zu diskutieren. Dabei stellen sich auch Fragen der empirischen Erschließung von Authentizitätsansprüchen und -erfahrungen, gerade vor dem Hintergrund möglicher strategischer Verwertung von Emotionen und zwar sowohl mit Blick auf Prozesse plattformökonomischer Optimierung als auch politischer Meinungsbildung.⁴

Gleichwohl gibt es Hinweise, dass ebenjene über soziale Medien vermittelte Affektisierung für die Herstellung von Solidarität im Hinblick auf bestehendes Unrecht eine wirkmächtige Artikulationsform darstellen, ebenso, um kollektive Identität in sozialen Bewegungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten (dazu Brünker u. a. 2019). So betont Zizi Papacharissi die potenziell disruptive Kraft dieser „affective publics“ (2015, 318) und argumentiert, dass affektive Narrative das Potential haben, andere Weltentwürfe auch unter der Berücksichtigung von Perspektiven, die uns nicht unmittelbar zugänglich sind, zu teilen (ebd.).

An welchen Stellen es sich demnach auf Social-Media-Plattformen um strategische Affektivität handelt und an welchen um im Rahmen eines entsprechend affizierten Plattfordiskurses „authentische“ Darstellungen und inwiefern diese hinsichtlich ihrer demokratischen Legitimität zu bewerten sind, ist eine empirisch wie theoretisch weiter auszulotende Fragestellung.

4. Die Rolle politischer Bildung im Kontext der Klimakatastrophe als ernstzunehmende Bedrohung für zivilisatorische Systeme

Anliegen des Beitrags war es, vor dem Hintergrund aktueller Debatten um die Transformation politischer Teilhabe in einer von Digitaltechnologien durchdrungenen demokratischen Öffentlichkeit zu skizzieren, wie die politisierte Auseinandersetzung Jugendlicher mit Erfahrungen der Ungerechtigkeit im Kontext von klimapolitischen Protestformen sich vollzieht. Dabei bildete sich im Rahmen der Analyse ein Typus juveniler politischer Artikulation ab, der sich durch eine

⁴ Diskutiert wird dies u.a. im Phänomenbereich des sogenannten „Rage bait“, also der bewussten Provokation von Wut und Ärger zur Generierung von Nutzer*inneninteraktionen in sozialen Medien (u.a. Molloy 2019).

wechselseitige Durchdringung gesteigerter Emotionalität und eigene Vulnerabilitätserfahrungen einerseits sowie kollektiver und solidarischer Praxis andererseits auszeichnet. Deutlich wird auch hier die in Bezug auf die Klimabewegung konstatierte Inszenierung „heroischer Vulnerabilität“ (Safaian 2022, 28), in der jeweils hochindividualisierte emotionale Erfahrungszusammenhänge zum Vehikel politischer Teilhabe werden. Inwiefern dieser Typus in Verbindung mit der Digitalisierung politischer Teilhabe zu bringen oder aber Ausdruck einer davon (relativ) unabhängigen Subjektformation ist, wäre weiter zu untersuchen.

Dieser Typus kontrastiert deutlich mit digitalen Praktiken der Auseinandersetzung, die sich über Ironie, Übertreibung und Persiflage realisieren. Exemplarisch für diesen Typus können etwa ironisierende Verknüpfungen von popkulturellen Elementen und politischen Inhalten stehen, mit denen ein spielerisches – zugleich jedoch ebenso emotionalisierendes und emotionalisiertes – Gegengewicht zu den überwiegend emotional negativ konnotierten Artikulationsformen Kontur gewinnt (vgl. hierzu Silkenbeumer u. a. 2023, 18 f.). Emotionalisierung von Protest, so ließe sich diese Figur umreißen, nimmt in den hier fokussierten Diskursen auch immer wieder spielerische, den Ernst der Lage persiflierende Formen an, die zwar *auch* auf die Diskreditierung der politischen Gegenseite zielen, sich aber nicht allein auf diese Funktion beschränken lassen können. Eventuell ergibt sich aus diesen ironisierenden Brechungen auch ein Moment der Vergemeinschaftung, der mittel- und langfristiges politisches Engagement überhaupt erst ermöglicht.

An diesen hier skizzierten Charakteristika eines sich im Zwischenraum von digitaler und analoger Öffentlichkeit vollziehenden juvenilen Protests scheinen sich u. E. zugleich pädagogische und insbesondere politikdidaktische Fragestellungen aufzudrängen, die sich mit den gängigen Hoffnungen auf eine De-Emotionalisierung und Rationalisierung politischer Auseinandersetzungs- und Artikulationsprozesse nur begrenzt bearbeiten lassen, womit sich für eine an der Herstellung reflexiver und informierten politischen Urteilsbildung interessierte Pädagogik ein antinomisches Konfliktfeld aufspannt: Anhand der im Rahmen des Workshops ausgearbeiteten Figuren wurde deutlich, dass sich die von uns skizzierten Formen politischen Protests einer politischen Rhetorik bedienen, die kollektive Forderungen nach der Einhaltung von Klimazielen als mitunter existenziellen Kampf um die Lebensgrundlagen zukünftiger Generationen figurieren und damit – aus Perspektive einer auf die Herstellung rationaler Diskursführung ausgerichteten Pädagogik – zum pädagogischen Problem werden. Die vorgetragenen und emotionengetragen Artikulationsformen erfüllen jedoch andererseits zumindest in Teilen pädagogische Ansprüche nach Faktenbasiertheit und Informiertheit: Angesichts der klimawissenschaftlich verbürgten (zunehmend

düsteren) Prognosen für die nähere Zukunft der Menschheit (IPCC 2023, 71) und der im politischen Raum allseits beteuerten und gar verfassungsrechtlich verankerten Aufgabe intertemporaler Freiheitssicherung scheinen die mitunter hochemotionalisierten Vulnerabilitätspostulate berechtigt.

Verstärkt wird dieser antinomische Problemzusammenhang nicht zuletzt insofern, als er sich mit biographischen Zusammenhängen verdoppelt, in denen lebensphasenimmanente Fragen der individuellen Positioniertheit innerhalb der generationalen Ordnung(en) relevant werden. Auswirkungen von Entscheidungen, die Jugendliche hinsichtlich der Gestaltung ihres Biographieverlaufs treffen können, werden zunehmend unvorhersehbarer, im Kontext des drohenden Zusammenbruchs zivilisatorischer Systeme gar obsolet. Mit dem Eintreten dieser Sorge erscheint auch das Moratorium jugendlicher Entfaltung (Zinnecker 2003, 37) hinfällig, alsdenn eine zeitlich drängende Krise bei wahrgenommener Untätigkeit der vorangehenden, „zuständigen“ Generationen dieses durchkreuzt (siehe auch Kessl 2019, 3). Das generationale Versprechen der Ablösung der älteren Generation zur Ermöglichung des Eintritts in eine (mit-)gestaltbare, kultureller Erneuerung offenstehenden Welt (King 2022) scheint damit kaum einlösbar. Die im Kontext sozialökologischer Transformationsdynamik und Klimakatastrophe emergierenden Problemzusammenhänge scheinen somit pädagogisch und politikdidaktisch bekannte Dynamiken „epochaltypische[r] Schlüsselprobleme“ (Klafki 1998, 241) zu strapazieren. Es wäre hier Aufgabe pädagogischer Theoriebildung und Praxis, ein Verhältnis zu Formen von Emotionalität im Rahmen politischer Bildung zu entwickeln, mit dem einerseits Wege zu einer Verknüpfung von Emotionalität und Argumentationsbereitschaft betreten und andererseits Jugendliche dazu in die Lage versetzt werden können, ihre Vulnerabilitäts Erfahrungen und -postulate als politische Erfahrungen zu begreifen und zum Ausgangspunkt politischer Auseinandersetzungsprozesse zu machen.

Literatur

- BARTA**, Kirsten/Andalibi, Nazanin (2021): Constructing Authenticity on TikTok: Social Norms and Social Support on the „Fun“ Platform. In: Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction, 5(CSCW2), S. 1–29.
- BELOTTI**, Francesca u. a. (2022): Youth Activism for Climate on and Beyond Social media: Insights from FridaysForFuture-Rome. In: The International Journal of Press/Politics, 27/2022, S. 718–737.
- BRADY**, William J. u. a. (2017): Emotion shapes the diffusion of moralized content in social networks. In: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 28/2017, S. 7313–7318.

- BRECKNER**, Roswitha (2021): Challenges of hermeneutic image interpretation: Visual Segment Analysis as a way to explore visual meaning. In: Morikawa, Takemitsu (Hg.): *Inquiries into Humans and Societies: Studies in Sociology, Psychology and Education*. Tokio, S. 65–79.
- BRÜNKER**, Felix u. a. (2019): Collective Identity Formation on Instagram – Investigating the Social Movement Fridays for Future. Online: <https://arxiv.org/pdf/1912.05123> (Zugriff: 10.1.24).
- CERVI**, Laura/Tejedor Calvo, Santiago/Marín-Lladó, Carles (2021): TikTok and the new language of political communication. In: *Cultura, Lenguaje Y Representación*, 26/2021, S. 267–287.
- ERNST**, Julian/Schmitt, Josephine B. (2020): Politische Bildung für Jugendliche in oder mit digitalen Medien? Medienpädagogische Reflexionen der Strukturbedingungen von YouTube. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 38/2020 S. 21–42.
- FLASCHE**, Viktoria (2022): Jugendliche Selbstentwürfe an der Social-Media-Schnittstelle. Ästhetische Artikulationen Jugendlicher auf und mit Social-Media-Plattformen zwischen 2012 und 2018, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Online: <https://open.fau.de/server/api/core/bitstreams/dcebf120-65b7-43c3-8247-132b3daed563/content> (Zugriff 4.10.24).
- GRUNERT**, Cathleen (2022): „Tiny Acts of Political Participation“ – Zum Wandel politischer Partizipationsformen Jugendlicher in der (post-)digitalen Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1/2022, S. 73–94.
- HABERMAS**, Jürgen (1990): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (Hg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – was leistet die Systemforschung? Theorie-Diskussion*. Frankfurt/M., S. 101–141.
- HABERMAS**, Jürgen (2022): *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*. Berlin.
- HAUTEA**, Samantha u.a. (2021): Showing They Care (Or Don't): Affective Publics and Ambivalent Climate Activism on TikTok. In: *Social Media + Society*, 7/2021, S. 1–14.
- HOLFELDER**, Anne-Katrin u. a. (2021): Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1/2021, S. 120–139.
- HUGGER**, Kai-Uwe (2014): Digitale Jugendkulturen. In: Hugger, Kai-Uwe (Hg.): *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden, S. 11–28.
- IPCC** (2023): *Climate Change 2023. Synthesis report*. Genf: Intergovernmental Panel on Climate Change. Online: https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_FullVolume.pdf (Zugriff: 4.10.24).
- JANDRIĆ**, Petar u. a. (2018): Postdigital science and education. In: *Educational Philosophy and Theory*, 10/2018, S. 893–899.
- JÖRISSEN**, Benjamin (2018): Subjektivierung und ästhetische Bildung in der post-digitalen Kultur. In: *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1/2018, S. 51–70.
- KESSL**, Fabian (2019): Überlegungen zu einer Pädagogik der Verzweigung; oder: „Fridays for Future“ als Anfrage an Grundfeste der Pädagogik, Universität Wuppertal. Online: https://studentsforfuture.info/wp-content/uploads/2019/11/Ueberlegungen_PaedagogikVerzweigung_FKessl_10-19.pdf (Zugriff 4.10.24).

- KING, Vera** (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden.
- KING, Vera** (2022): Generative Verantwortung im Anthropozän – Perspektiven psychoanalytischer Aufklärung. In: *Psyche*, 12/2022, S. 1123–1146.
- KLAFKI, Wolfgang** (1998): Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive. In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A. (Hg.): *Pluralität und Bildung*. Wiesbaden, S. 235–249.
- KRAMER, Michaela/Müller, Jane** (2022): Peergroup und Schule in einer Kultur der Digitalität – Digitale (Bild-)Praxis als Grenzbearbeitung zwischen zwei Lebenswelten? In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4/2022, 409–423.
- KRÖSCHE, Heike** (2023): Recht und Pflicht im Widerstreit. Schulstreiks für das Klima und die Aufgaben Politischer Bildung. In: *Erziehung und Unterricht*, 3–4/2023, S. 267–274.
- LITERAT, Ioana/Kligler-Vilenchik, Neta** (2019): Youth collective political expression on social media: The role of affordances and memetic dimensions for voicing political views. In: *New Media & Society*, 9/2019, S. 1988–2009.
- LÜNENBORG, Margreth** (2022): Soziale Medien, Emotionen und Affekte. In: Schmidt, Jan-Hinrik/Taddicken, Monika (Hg.): *Handbuch Soziale Medien*. Wiesbaden, S. 233–250.
- MEDINA Serrano, Juan Carlos/Papakyriakopoulos, Orestis/Hegelich, Simon** (2020): Dancing to the Partisan Beat: A First Analysis of Political Communication on TikTok. In: 12th ACM Conference on Web Science, S. 257–266. <https://arxiv.org/pdf/2004.05478.pdf> (Zugriff: 4.10.24).
- MPFS** (2022): JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf (Zugriff: 4.10.24)
- MOLLOY, Parker** (2019): How right-wing media embrace social media-generated rage bait to drive website traffic. *Media Matters for America*. Online: <https://www.mediamatters.org/national-review/how-right-wing-media-embrace-social-media-generated-rage-bait-drive-website-traffic> (Zugriff: 4.10.24).
- PAPACHARISSI, Zizi** (2015): Affective publics and structures of storytelling: sentiment, events and mediality. In: *Information, Communication & Society*, 3/2015, S. 307–324.
- PFAFF, Nicole** (2006): Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. Wiesbaden.
- PRZYBORSKI, Aglaja** (2017): Sozialwissenschaftliche Bildinterpretation. In: Przyborski, Aglaja (Hg.): *Bildkommunikation: Qualitative Bild- und Medienforschung*. Berlin, S. 8–36.
- SAFAIAN, Dorna** (2022): Greta Thunberg und die Ambivalenz heroischer Vulnerabilität. In: *helden. heroes. héros*, 8/2022, S. 21–32.
- SCHAAL, Gary S./Heidenreich, Felix** (2013): Politik der Gefühle. Zur Rolle von Emotionen in der Demokratie. In: *APuZ*, 32–33/2013, S. 3–11.

- SCHMUCK**, Desirée u. a. (2022): Politics – Simply Explained? How Influencers Affect Youth's Perceived Simplification of Politics, Political Cynicism, and Political Interest. In: *The International Journal of Press/Politics*, 3/2022, S. 738–762.
- SILKENBEUMER**, Mirja u. a. (2023): „POV: Wie die Politik über unsere Zukunft entscheidet“. Bearbeitung intergenerationaler Ambivalenz in jugendkulturell konturiertem ‚Klimaprotest‘ auf TikTok. In: *Merz. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 6/2023, S. 10–23.
- THIMM**, Caja (2022): Soziale Medien und Partizipation. In: Schmidt, Jan-Hinrik/Taddicken, Monika (Hg.): *Handbuch Soziale Medien*. Wiesbaden, S. 251–269.
- WITZGALL**, Susanne (2021): Politik der Emotionen/Macht der Affekte. In: Kesting, Marietta/Witzgall, Susanne (Hg.): *Politik der Emotionen/Macht der Affekte*. Zürich, S. 13–28.
- ZENG**, Jing/Abidin, Crystal (2021): ‘#OkBoomer, time to meet the Zoomers’: studying the meme-fication of intergenerational politics on TikTok. In: *Information, Communication & Society*, 16/2021, S. 2459–2481.
- ZERLE-ELSÄSSER**, Claudia u. a. (2023): Doing family in the digital age. In: Skopek, Jan (Hg.): *Research Handbook on Digital Sociology*. Cheltenham, S. 365–378.
- ZINNECKER**, Jürgen (2003): Jugend als Moratorium. In: Reinders, Heinz/Wild, Elke (Hg.): *Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium*. Opladen, S. 37–64.
- ZUBROW**, Keith (2021): Facebook whistleblower says company incentivizes „angry, polarizing, divisive content“. Online: <https://www.cbsnews.com/news/facebook-whistleblower-frances-haugen-60-minutes-polarizing-divisive-content/> (Zugriff: 4.10.24).

Durch Lernnarrationen von Emotionen zu Fakten

„Zum Thema: Kaum ein Thema wird so emotional diskutiert wie die Frage nach einem EU-Beitritt der Türkei. Vielmehr als Emotionen sollten aber Fakten die Beitrittsdebatte leiten. In diesem Kapitel erfahrt ihr, was es genau bedeuten würde, wenn die Türkei in die EU einträte.“ (Riedel: Politik und Co 2018, 315)

Dieses Zitat ist der Einführungstext einer Politikschulbucheinheit, der als Autorentext für diese verfasst worden ist. In Form von zwei Deklarativsätzen wird auf einer didaktischen Metaebene kommuniziert, dass der Diskurs um den EU/Türkei-Beitritt¹ emotionaler geführt wird als andere (1. Satz) und dass Emotionen gegenüber Fakten weniger geeignet sind, um am Diskurs zum EU/Türkei-Beitritt teilzunehmen (2. Satz). Als Konklusion werden im dritten Deklarativsatz durch das Pluralpronomen „ihr“ in auktorialer Weise und auf einer direkten Kommunikationsebene die Adressatinnen und Adressaten der Schulbucheinheit angesprochen. Es wird diesen mitgeteilt, dass die Schulbucheinheit präzises Wissen über einen potenziellen EU/Türkei-Beitritt kommuniziert (3. Satz). Satzübergreifend wird kommuniziert, dass das anzueignende Wissen die Teilnahme am Diskurs zum EU/Türkei-Beitritt optimiert.

In dem Einführungstext tritt politische Bildung als Fachdidaktik in Erscheinung, die Emotionen problematisiert und durch eine faktenbasierte Wissensvermittlung politisch-partizipative Handlungen entemotionalisiert. Auf diese Weise sollen politische Handlungsdispositionen optimiert und damit der politische Diskurs an sich verbessert werden.

1 Für diese Frage werden im politischen und gesellschaftlichen Diskurs unterschiedliche Bezeichnungen verwendet, welche verschiedene gesellschaftliche semantische Prägungen und Rollen repräsentieren. Während z.B. das Wort *Aufnahme* in der Frage „Soll die Türkei in die EU aufgenommen werden?“ einen Akt der EU kommuniziert, sieht die Frage „Soll die Türkei der EU beitreten?“ eine aktive Handlung der Türkei vor. Im Folgenden wird die Bezeichnung *EU/Türkei-Beitritt* verwendet. Die Akteure stehen in alphabetischer Reihenfolge und durch den Schrägstrich wird keine semantische Zuteilung zu dem Wort Beitritt gemacht. „Beitritt“ ist das im Diskurs am häufigsten genutzte Wort zur Bezeichnung des politischen Vorgangs.

Dieser Artikel geht exemplarisch-analytisch dem Phänomen nach, dass in dieser Schulbucheinheit Emotionen (nicht) Gegenstand politikdidaktischer Absichten sind. Ziel ist nicht eine Bewertung oder Überprüfung normativer Prämissen, sondern eine empirische Erfassung dessen, was für eine Fachdidaktik im Umgang mit Emotionen in der Schulbucheinheit besteht.

Die Schulbucheinheit wird unter folgenden Fragestellungen betrachtet:

- Wie lässt sich die Schulbucheinheit fachdidaktisch beschreiben, um zu erheben, was sich Schülerinnen und Schüler als Abgrenzung von Emotionen als Faktenwissen aneignen sollen?
- Welche Inhalte werden als Faktenwissen Emotionen gegenübergestellt?
- Was für ein Lernweg ist zur Aneignung von Faktenwissen vorgesehen?
- Welche Handlungsdisposition ist Ziel der Schulbucheinheit?

Zur Beantwortung der ersten Frage wird ein theoretisch-methodisches Vorgehen erwogen sowie begründet. Dieses wird in einem zweiten Schritt angewandt, um die Schulbucheinheit, aus der das obige Zitat stammt, zu untersuchen und damit einer Beantwortung der drei weiteren Fragen nachzugehen. In einem Fazit werden alle Fragen summarisch beantwortet und das Vorgehen dahingehend reflektiert, ob es sich für die fachdidaktische Analyse weiterer Schulbucheinheiten und Fragestellungen eignet.

Das Vorgehen bezieht sich auf ein Forschungsprojekt, in dessen Rahmen 195 Politikschulbucheinheiten zum EU/Türkei-Beitritt untersucht werden. Ziel ist es, eine lernnarratologische Politikdidaktik von Politikschulbüchern zu entwickeln und Impulse für andere Bereiche der politischen Bildung abzuleiten.

1. Theoretisch-methodisches Vorgehen

Schulbücher gelten aufgrund ihres hohen Verbreitungsgrads als Massenmedien (Kuhn 1977). Es handelt es sich bei ihnen um ein für Schülerinnen und Schüler bestimmtes Medium bzw. Lernmittel, das schulart- und schulfachbezogen Ziele, Kompetenzen und Inhalte, die in Lehrplänen oder Standards bestimmt sind, umsetzt (Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, 10). Als didaktisches Medium sind sie Konstruktionen und Konstrukteure sozialer Ordnungen und Wissensbestände (Lässig 2010, 203). Dies zeigt sich beispielhaft an dem zitierten Einführungstext, da dort angekündigt wird, dass der EU/Türkei-Beitritt didaktisch so rekonstruiert repräsentiert wird, damit die Teilnahme am Diskurs faktenbasiert statt emotional erfolgen kann und auf diese Weise der Diskurs selbst verbessert wird.

Der Einführungstext steht in einem Schulbuch zur politischen Bildung. Politikschulbücher sind ein nach wie vor häufig eingesetztes und damit bedeutendes Medium der politischen Bildung (Oberle/Tatje 2017, 117). Sie werden u.a. als „heimliche Fachdidaktiken“ beschrieben (Grammes 1998, 23), da sie Leitmedien der didaktischen Konstruktion der politischen Wirklichkeit sind. Die politikdidaktische Beschäftigung mit ihnen stellt deshalb ein fortwährendes Forschungsdesiderat dar. Die wissenschaftliche Politikdidaktik formuliert aus diesem Grund wiederkehrend Erkenntnisinteressen an Politikschulbüchern, obgleich die Anzahl an Forschungsbeiträgen zu diesen in den letzten Jahrzehnten rückläufig ist.

Schulbucheinheiten repräsentieren in Politikschulbüchern in einem umgrenzten Rahmen ein politisches Thema verknüpft mit didaktischen Zielen. Häufig handelt es sich dabei um Doppelseiten. In der zu analysierenden dreiseitigen Schulbucheinheit geht es um das Thema EU/Türkei-Beitritt. In der Regel sind Schulbucheinheiten Teil eines Kapitels, in dem es um einen übergeordneten Themenkomplex geht. In der vorliegenden Schulbucheinheit ist dies das Thema „Europäische Union – ein Erfolgsmodell?“ (Politik und Co 2018, 287).

In Schulbucheinheiten sind ausgewählte Bildungsinhalte in eine fachdidaktische Lernumgebung transformiert worden. Sie umfassen damit Re-Repräsentationen (Mollenhauer 1985, 34), die in Schulbucheinheiten kombiniert und als Lernumgebung didaktisch inszeniert werden (vgl. hierzu das Konzept der didaktischen Inszenierung u.a. bei Jank/Meyer 2014, 111 sowie das Konzept der didaktischen Dramaturgie bei Hausmann 1959).

Viele Politikschulbuchstudien sind Inhaltsanalysen bzw. Rezeptionsanalysen oder betrachten einzelne didaktische Elemente. Sie basieren häufig auf normativen Prämissen und führen zu Kritik an Schulbüchern (Weißeno 2013, 151). Eine allgemeine fachdidaktische Theorie, die es ermöglicht, unter Einbezug aller Elemente einer Schulbucheinheit, das fachdidaktisch repräsentierte und kommunizierte Wissen zu beschreiben, gibt es bislang nicht. Eine solche Theorie könnte u.a. verwendet werden, um die Erfüllung normativer Standards auf der Basis eines Modells zu erheben, welches das Schulbuchwissen fachdidaktisch kontextualisiert. Damit würde zudem dem Problem von Inhaltsanalysen begegnet werden, dass einzelne Inhalte als problematisch bewertet werden, obwohl sie in ihrem fachdidaktischen Kontext als sinnvoll deklariert werden könnten.

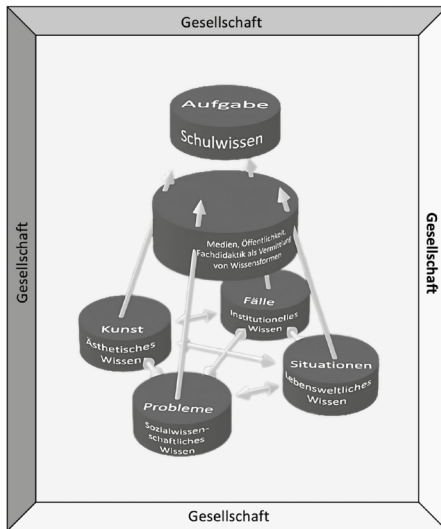
In dem eingangs wiedergegebenen Zitat ist durch die direkte Anrede zu erkennen, dass die fachdidaktische Repräsentation der Wirklichkeit in einer Schulbucheinheit eine kommunikative Absicht eines Empfängers gegenüber einem Sender hat. Den durch das Personalpronomen direkt angesprochenen

Schülerinnen und Schülern wird angekündigt, dass sie etwas erfahren bzw. lernen werden: der EU/Türkei-Beitritt wird auf eine sinnstiftende, faktenbasierte Art und Weise repräsentiert, um Einfluss darauf zu nehmen, wie die Realität, möglichst entemotionalisiert, wahrgenommen wird. Die nachfolgende didaktische Inszenierung wird als temporal angeordnet angekündigt, d.h. die Aneignung von Wissen führt zu einem neuen Wissensstand. Individuelle Akteure, d.h. die Menschen einer Gesellschaft, kollektive Akteure wie die Türkei und die EU, sowie Handlungsorte, d.h. gesellschaftliche Debatten sowie Debatten auf der politischen Ebene, werden als Träger der Inszenierung verortet. Die Schulbucheinheit wird als kommunikative Form situiert, die Merkmale von Erzählungen aufweist: Ein Sender berichtet einem Empfänger etwas, was selbst nicht anwesend ist, indem er Inhalte sinnbildend verknüpft und prozessual ordnet.² Die Narration über den EU/Türkei-Beitritt hat einen didaktischen Zweck, was sinnkonstitutiv für die Repräsentation des Inhalts (die Story) und die lernprozessualen Vorgänge (den Plot) ist. Deshalb wird die Schulbucheinheit auf der Basis dieser theoretischen Herleitungen im Folgenden als *Lernnarration* betrachtet.

Das Wissen, das die Lernnarration kommuniziert, ist Schul- bzw. Schulbuchwissen, denn es ist strukturiert durch den Zweck, lernbar zu sein. Als solches repräsentiert es andere Wissensformen. Das von Grammes entwickelte Modell der Wissensformen (1998, 70) ist ein fachdidaktisch-methodisches Tool, um Wissensformen differenziert zu erfassen (vgl. Abb. 1). Dieses wird im nachfolgenden Abschnitt als Analysetool genutzt, um zu erheben, wie das anzueignende Wissen strukturiert ist bzw. strukturiert werden soll.

Die Rolle der Schülerinnen und Schüler als Adressatinnen und Adressaten der Lernnarration wird in dem Einführungstext als kein bzw. kein faktenbasiertes Wissen über den EU/Türkei-Beitritt verfügend und deshalb emotional am gesellschaftlichen Diskurs teilnehmend beschrieben. Diese Verortung begründet die didaktische Repräsentation des Themas. Der Schulbucheinheit ist somit auf der Dokumentenebene eine Rolle von Schülerinnen und Schülern als Adressatinnen und Adressaten der Lernnarration inhärent. Iser hat in der Literaturwissenschaft für in Texten angelegte Leserrollen das Konzept des *Impliziten Lesers* entwickelt (1976, 60). Analoge Theorieentwicklungen gab es u.a. durch Eco mit dem *Modell-Leser* (1990). Für die lernnarratologische Beschreibung wird das Konzept des impliziten Lesers an das Vorhaben angepasst und die analytische Kategorie

2 Diese Merkmale beziehen sich auf Definitionen der Narratologie (z.B. bei Lahn/Meister 2016, 1 ff.).



Wissensformen

Struktur von Wissen, das menschliches Handeln im Kontext differenzierter sozialer Wirklichkeiten repräsentiert.

Sozialwissenschaftliches Wissen: Wissensform, die strukturiert ist durch institutionalisierte, systematische und aufklärerische Reflexion, um Erkenntnisprobleme zu lösen.

Institutionelles Wissen: Wissensform, die strukturiert ist durch das Kriterium angemessener kollektiver Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse, um politische Fälle zu lösen.

Alltagswissen: Wissensform, die strukturiert ist von der Herausforderung individuelle und soziale Situationen des Lebens zu bewältigen.

Künstlerisches Wissen: Wissensform, die strukturiert ist durch die Darstellung von Kunst, um politisches Denken anzuregen.

Schulwissen: Wissensform, die dadurch strukturiert ist, dass Aufgaben gelöst werden, durch die generationenübergreifend Wissenskulturen übertragen werden.

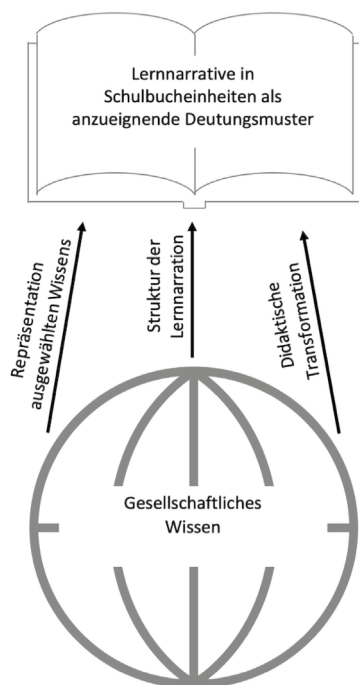
Abb. 1: Modell der Wissensformen (Quelle: eigene Darstellung)

*Impliziter Schüler*⁴ geprägt, d.h. die in der Lernnarration realisierte Rolle von Schülerinnen und Schülern, die Adressatinnen und Adressaten der Lernnarration sind und sich Wissen aneignen. Dem impliziten Schüler steht als Sender *die fachdidaktische Erzählinstanz* gegenüber. Dies ist die in der Lernnarration realisierte Rolle, welche den EU/Türkei-Beitritt didaktisch repräsentiert und kommuniziert.

Die Priorisierung von Fakten gegenüber Emotionen in dem Einführungstext ist eine fachdidaktisch-normative Setzung. Daneben sind weitere Repräsentationen sozial vorgeprägter Wertungen bzw. Deutungsmuster der Realität wahrscheinlich. Gager hat in seiner Politikdidaktik dieses Phänomen als *Wertungsmäßige Vorwegbestimmtheit* beschrieben (1983, 227). Wertungsmäßige Vorwegbestimmtheiten und didaktische-normative Strukturen, welche durch die Lernnarration als Wissen angeeignet werden sollen, werden im Rahmen des lernnarratologischen Theoriekomplexes als *Lernnarrative* bezeichnet. In Abbildung 2 wird als ein Ergebnis des Forschungsprojekts dargestellt, wie

3 Im Vergleich zu dem Modell bei Grammes ist in diesem 3D-Modell „Kunst“ als Wissensform und ästhetisches Wissen ergänzt worden. Ursächlich dafür ist, dass in den Schulbucheinheiten viele Karikaturen Wissen zum EU/Türkei-Beitritt vermitteln.

4 In Anlehnung an das Konzept von Iser wird für den Singular das generische Maskulin genutzt.



Lernnarrative

Deutungsmuster der Realität, welche die Lernnarration kommuniziert, und die Schüler aneignen sollen.

- Othering $\leftrightarrow$ Gathering (*politisch, kulturell-sozial, wirtschaftlich, geographisch*)
- Beitritt der Türkei zur EU $\leftrightarrow$ Kein Beitritt der Türkei zur EU (*juristisch/ politisch-rechtlicher Ordnungsrahmen*)
- EU/Türkei $\leftrightarrow$ Türkei/EU (*Bewertungsperspektive*)
- Agens $\leftrightarrow$ Patiens (*semantisch*)
- Gegenwart $\leftrightarrow$ Zukunft (*temporal*)
- Pro $\leftrightarrow$ Kontra (*lernlogisch*)
- Fakten $\leftrightarrow$ Emotionen (*Partizipatorisch*)

Abb. 2: Lernnarrative (Quelle: eigene Darstellung)

Lernnarrative Teil von Schulbucheinheit werden können und welche Strukturen bisher identifiziert wurden.

Die Schulbucheinheit, die im Folgenden lernnarratologisch analysiert wird (Riedel: Politik und Co 2018, 315–317), hat keine monomediale Form, wie z.B. ein fortlaufender Text. Sie ist eine Collage aus Elementen, die unterschiedlich sind: Texte (ein Einführungstext, zwei Quellentexte, eine Textcollage, eine Tabelle, eine Statistik sowie Lernaufgaben) und eine Karikatur (vgl. Abb. 3).

Sie ist multimedial sowie multimodal (Kühberger 2010, 44) und die Lernnarration setzt sich zusammen aus der Beziehung der unterschiedlichen Elemente zueinander. Aufgrund dieser Form erfolgt die lernnarratologische Analyse unter Beachtung strukturaler Beziehungen der einzelnen Elemente.

Aus Urheberrechtsgründen kann die Schulbucheinheit nicht abgedruckt werden. Einzelne Elemente werden in der nachfolgenden Analyse deshalb beschrieben, wenn sie analysiert, aber nicht vollständig direkt zitiert werden können.

Die Reihenfolge, in der die Analyse erfolgt, entspricht dem temporalen Verlauf der Lernnarration. Alternativ könnte die Analyse der konventionellen

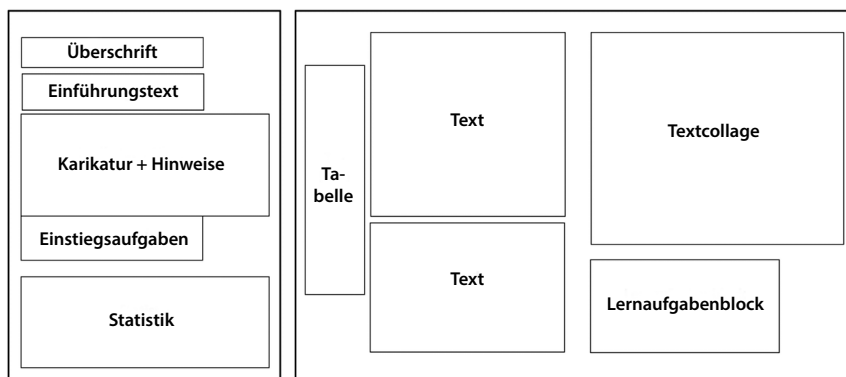


Abb. 3: Elemente der Schulbucheinheit (Quelle: eigene Darstellung)

Leserichtung oder potenzieller Blickrichtungen eines realen Schülers folgen. Da ein solches Vorgehen nicht von der Führung der Lernnarration ausgehen würde, könnten lernnarratologische Absichten in diesem Zusammenhang unbeachtet bleiben.

2. Von Emotionen zu Fakten: Exemplarische Analyse der Schulbucheinheit

Überschrift

Die Lernnarration beginnt mit der Überschrift „*Fallbeispiel EU-Erweiterung: Soll die Türkei der EU beitreten?*“ (Riedel: Politik und Co 2018, 315). Das durch die Lernnarration anzueignende Wissen wird als didaktischer Anwendungsfall strukturiert. Das Belegbeispiel, der politische Fall EU/Türkei-Beitritt, steht als Besonderes in einem Verhältnis zu einem Allgemeinen, dem Politikfeld EU-Erweiterungen, indem über das Allgemeine bereits Wissen angeeignet wurde, was durch das Besondere angewendet und dadurch illustriert werden soll. Für die Lernnarration wird durch die Überschrift ein deduktiver Lernweg angekündigt. Das Modalverb „soll[en]“ zeigt an, dass die Lernnarration den Zweck hat, dass die Wissensaneignung zur Eruierung einer potenziellen Veränderungsperspektive führt. Lernnarrativ werden Gegenwart und Zukunft einander gegenübergestellt.

Die Überschrift stellt das Thema EU/Türkei-Beitritt in das rechtliche Verhältnis eines Beitritts und fragt, ob ein Gathering oder ein Othering⁵ erfolgen soll.

5 Der Begriff „Othering“ bezieht sich auf die Beschreibung sozialer Vorgänge und geht insbesondere aus Theoriekonzepten postkolonialer Studien hervor. Othering ist der Prozess

Lernnarrativ werden diese beiden sich gegenüberstehenden Optionen durch die geschlossene Frage als Optionen zur Formulierung der Haltung des impliziten Schülers am Ende der Lernnarration vorgesehen. Die Überschrift prägt einen Lernnarrationsrahmen, in dessen Kontext die weiteren Elemente transformiert und transponiert sind.

Einführungstext

Auf den Einführungstext (vgl. S. 42), der auf die Überschrift folgt, bezieht sich keine Lernaufgabe. Da er den didaktischen Zweck der Lernnarration herleitet und auf einer Metaebene ankündigt, was im Fortgang geschieht, ist eine Rezeption den Erfüllungen der Anforderungen der Lernaufgaben vorgelagert. Der Einführungstext kommuniziert, dass das Anwendungsbeispiel EU/Türkei-Beitritt zur Teilnahme am politischen Diskurs auf der Basis von Fakten anleitet und prozessuales sowie deklaratives Wissen dazu angeeignet wird. Er konkretisiert damit den Lernnarrationsrahmen.

Der nach dem Einführungstext voranschreitende Plot der Lernnarration ist durch Lernaufgaben geprägt. Sie fordern zu Handlungen auf, die zu Wissensaneignungen in Auseinandersetzung mit den Lernmaterialien führen, und geben den weiteren temporalen Verlauf der Lernnarration vor. Die nachfolgende Reihenfolge der Analyse orientiert sich an der Abfolge, welche die Lernaufgaben vorgeben.

Erste Einstiegs-Lernaufgabe

Die erste Einstiegs-Lernaufgabe „*Analysiert die Karikatur im Hinblick auf einen möglichen EU-Beitritt der Türkei.*“ (Riedel: Politik und Co 2018, 315) ist mit einem Lernmaterial, einer Karikatur, und einer zweiten Lernaufgabe durch einen blauen Hintergrund verbunden. Beide Lernaufgaben werden als „Einstiegsaufgaben“ bezeichnet. Der Plot wird in diesem Abschnitt der Lernnarration als Einstieg, d.h. als inhaltliche Hinführung und Initiierung von Lernhandlungen im Kontext des Lernnarrationsrahmens kategorisiert. Die Lernaufgabe umfasst, wie auch die folgenden, eine Aufforderung im Plural. Sie gibt keine kooperative Bearbeitung vor. Vielmehr wird die Bedeutung der Lernnarration durch den Plural sozialisiert, d.h. die Wissensaneignung wird als relevant für mehrere gekennzeichnet. Die Lernaufgabe sieht eine Analyse der Karikatur vor, die durch den potenziellen EU/Türkei-Beitritt systematisiert wird. Die Karikatur ist folgendermaßen zu beschreiben:

der Konstituierung eigener Gruppen durch Abgrenzung von einer anderen bzw. fremden Gruppe. Das Fremde der anderen Gruppe wird beständig neu erzeugt und auf der Position der Differenz konstruiert (Varela 2010, 265).

Im linken Bereich steht ein Mann, dessen Gesichtszüge denen des türkischen Ministerpräsidenten Erdogans entsprechen. Er trägt die Kleidung eines historischen Sultans und hält ein Schwert in der Hand. Von ihm geht eine Sprechblase aus mit dem Text „... und ich bewerbe mich hiermit um die Aufnahme in die EU“. Im rechten Bereich unter der Sprechblase stehen sieben schemenhaft zu erkennende Personen mit Schutzkleidung sowie ein Panzer mit Wasserwerfer. Der Hintergrund hat die Farbe von Feuer. In einem Autorentext neben der Karikatur wird erläutert, dass sich die Karikatur auf Proteste im Jahr 2013 bezieht, gegen welche die türkische Regierung gewaltsam vorgeht.

Das ästhetische Wissen, das die Karikatur als Kunst kommuniziert, wird durch die Lernaufgabe in Relation zu institutionellem Wissen, den EU/Türkei-Beitritt, gesetzt und auf diese Weise didaktisch transformiert. Die Karikatur regt zum politischen Denken dazu an, ob es einen Widerspruch zwischen dem Beitrittswunsch und den politischen Verhältnissen in der Türkei gibt. Die Türkei bzw. ihr Ministerpräsident ist lernnarrativ in der semantischen Rolle eines Patiens⁶ und der implizite Schüler wird lernnarrativ in eine wertende Haltung gegenüber der Türkei versetzt. Da dieser Teil des Plots als Einstieg gekennzeichnet ist, prägen diese Lernnarrative die Story für den weiteren Verlauf der Lernnarration.

Zweite Einstiegs-Lernaufgabe

Die zweite Einstiegs-Lernaufgabe „*Urteilt in der Klasse spontan: Gehört die Türkei in die EU?*“ (Riedel: Politik und Co 2018, 315) evoziert durch die Aufforderung zu einem Spontanurteil Emotionen, da einem inneren Impuls folgend die Fragestellung des Lernnarrationsrahmens beantwortet werden soll. Die Erfüllung der Lernaufgabe wird in einen sozialen Kontext gestellt. Der Plot der Lernnarration fordert zu einer Handlung auf, die im Einführungstext als weniger geeignet dargestellt wird. Didaktischer Zweck des Spontanurteils kann es sein, dass am Ende der Lernnarration der Kontrast zu einem Urteil auf der Basis von Fakten erkannt wird. Ob dieses didaktische Potential genutzt wird, obliegt dem impliziten Schüler, da keine Lernaufgabe zu solch einer Reflexion auffordert. Eine weitere bzw.

6 Diese Einteilung bezieht sich auf das linguistische Konzept der semantischen Rollen (u.a. Primus 2012), mit dem lernnarratologische Repräsentationen eines Akteurs sichtbar gemacht werden können. In der Rolle eines Agens ist ein Akteur, wenn er, ausgedrückt durch das Verb eines Satzes, absichtsvoll handelt und ein Patiens, ein Akteur, der keine Kontrolle über die Handlung hat, die durch ein Verb ausgedrückt wird.

ergänzende Absicht könnte sein, dass der Plot durch die Lernaufgabe gewohnte Handlungsmuster von Schülerinnen und Schüler aufgreift, um den Zugang zum Thema zu erleichtern und Lernabsichten zu erfüllen.

Erste Lernaufgabe des Aufgabenblocks

Die erste Lernaufgabe des Aufgabenblocks „Überprüft mithilfe von M4–M7, ob die Türkei die Kopenhagener Kriterien erfüllt.“ (Riedel: Politik und Co 2018, 317) sieht die Auseinandersetzung mit vier Lernmaterialien vor. Die Reihenfolge entspricht der Reihenfolge der Lernmaterialien in konventioneller Leserichtung, wie sie in der Schulbucheinheit abgedruckt sind.

Die Lernmaterialien sollen gemäß Lernaufgabe genutzt werden, um zu überprüfen, ob die Türkei die Anforderungen der „Kopenhagener Kriterien“ erfüllt. Die Aneignung von Fakten wird durch diesen politisch-rechtlichen Rahmen sinnstiftend kontextualisiert und die Prüfung der rechtlichen Kriterien wird durch den kontrastiven Vergleich inhaltlich systematisiert.

Die Kopenhagener Kriterien werden in der Schulbucheinheit nicht repräsentiert, sondern in der vorausgehenden Schulbucheinheit. Die Aufforderung der Lernaufgabe setzt damit die Strukturierung der Lernnarration als Anwendungsfall durch die Überschrift um. Die Story der Lernnarration wird als evidenzbasierte Entsprechung oder Nichtentsprechung rechtlicher Kriterien durch die Türkei geprägt.

Das *erste Lernmaterial*, zu dessen Bearbeitung die Lernaufgabe auffordert, ist die Karikatur (s.o.). Diese wird in den didaktischen Kontext der Lernaufgabe zu einem Informationsmedium transformiert. Der implizite Schüler eignet sich das Wissen an, dass die Handlungen des Ministerpräsidenten dem politischen Kriterium der Kopenhagener Kriterien widersprechen.

Das *zweite Lernmaterial* trägt die Überschrift „Türkei: Daten und Fakten“ (Riedel: Politik und Co 2018, 315). Sie korrespondiert mit dem Einführungstext, indem sie, wie dort angekündigt, angibt, Fakten im Kontext des EU/Türkei-Beitritts zu kommunizieren. Als Fakten werden statistische Daten von Deutschland, der EU-28 und der Türkei als Teil der Story der Lernnarration genannt. Die Überschrift des Lernmaterials und der Lernnarrationsrahmen, den die Überschrift der Schulbucheinheit sowie der Einführungstext setzen, sieht vor, dass die Daten zu Deutschland und zur EU-28 diejenigen der Türkei kontrastieren.

Während der implizite Schüler für das wirtschaftliche Kriterium der Kopenhagener Kriterien abstrahieren soll, dass der Zustand der Türkei in einigen Punkten wettbewerbsfähig und in anderen problematisch ist, erwirbt er für

das politische Kriterium das Wissen, dass die Türkei eine präsidentielle Demokratie ist.

Politik wird in dem Lernmaterial als Realität repräsentiert, in der statistische Angaben Grundlage für politische Urteile sind und emotional geprägten Haltungen gegenüberstehen.

Durch die Aufforderung der Lernaufgabe zur Bearbeitung des Lernmaterials wird sozialwissenschaftliches Wissen in Relation zu institutionellem Wissen gesetzt. Auf Grund der strukturalen Beziehungen der Elemente kommuniziert die Lernnarration, dass politisches Wissen als Ausgestaltung des EU-Bewerbers Türkei durch zu identifizierende Argumente für oder gegen einen EU/Türkei-Beitritt erfolgen soll.

Das *dritte Lernmaterial* ist ein Text mit der Überschrift „Menschenrechte in der Türkei“ (Riedel: Politik und Co 2018, 316). Als Quelle wird *humanrights.ch* angegeben. Diese Quelle wird im strukturalen Gefüge der Lernnarration als verlässliche Quelle kommuniziert, da sie Teil der Lernnarration ist, in der es um die Aneignung von Fakten zur Entemotionalisierung des Diskurses geht. Das Lernmaterial selbst stellt keinen Zusammenhang zum EU/Türkei-Beitritt her. Dies erfolgt struktural durch Lernnarrationsrahmen und die Lernaufgabe. Durch diesen Zusammenhang werden als Fakten die Bewertung von NGOs für den Kontext der Lernabsichten der Lernnarration klassifiziert.

Die Lernaufgabe und der Einführungstext transformieren den Text didaktisch zu einem Informationsmedium, das Fakten kommuniziert, damit der implizite Schüler die Türkei in der Systematik eines rechtlichen Rahmens bewerten und auf dieser Basis am politischen Diskurs teilnehmen kann. In dem Text werden als Teil der Story negative Bewertungsergebnisse aufgezählt. Dies wird durch die Adjektive „eingeschränkt“ (Z. 7), „ungenügend“ (Z. 8 f.), „intransparent“ (Z. 10), „willkürlich/en“ (Z. 24, Z. 38), „exzessiv/er“ (Z. 29, Z. 39) deutlich. Der türkische Staat bzw. die türkischen Behörden werden in der semantischen Rolle eines Agens verortet, der negativ attribuiertes Handeln u.a. mit der Bekämpfung von Terrorismus begründet. Demgegenüber sind die türkische Bevölkerung bzw. Teile dieser sowie Migrantinnen und Migranten in den semantischen Rollen von Patientes (lateinischer Plural von Patiens). Der implizite Schüler soll sich das Wissen aneignen, dass der türkische Staat diese Menschen bzw. Gruppen repressiv behandelt und ihre politischen Rechte einschränkt, dass er Menschen ohne Zeitangabe inhaftiert, Pressefreiheit und Internetnutzungen einschränkt, willkürlich verhaftet, foltert sowie Flüchtlinge willkürlich abschiebt und Gewalt gegen diese anwendet. Übergeordnet befindet sich die Türkei in der Rolle eines Patiens, der bewertet wird. Der implizite Schüler soll sich durch die Prüfung,

ob die dargestellten Inhalte den Kopenhagener Kriterien entsprechen, das Wissen aneignen, dass die Türkei das politische Kriterium nicht erfüllt.

Struktural besteht ein intertextueller Zusammenhang zum ersten Lernmaterial, da in der Karikatur und in den Hinweisen zu dieser der Einsatz gegen Demonstranten ebenso thematisiert und negativ bewertet wird. Die Aneignung von Wissen über die Nichterfüllung des politischen Kriteriums der Kopenhagener Kriterien wird durch diesen strukturalen Zusammenhang verstärkt.

Die Quellenangabe klassifiziert den Text als Repräsentation von Medienwissen, da sie angibt, dass er in der medialen Öffentlichkeit publiziert wurde. Dieses Wissen ist im Kontext der Lernnarration didaktisch transformiert und transponiert. Es repräsentiert aufklärerisches, d.h. sozialwissenschaftliches, Wissen, das Alltagssituationen von Menschen reflektiert und das durch die strukturalen Zusammenhänge der Lernnarration in ein interrelationales Verhältnis zu institutionellem Wissen gestellt wird.

Das *vierte Lernmaterial*, zu dessen Bearbeitung die Lernaufgabe auffordert, ist ein Text mit der Überschrift „Wirtschaftliche Lage der Türkei“ (Riedel: Politik und Co 2018, 316). Als Quelle wird das deutsche Auswärtige Amt angegeben, das damit im strukturalen Gefüge als verlässliche Quelle für Fakten im Kontext des EU/Türkei-Beitritts kommuniziert wird. Durch die Überschrift des Lernmaterials wird kein Bezug zum EU/Türkei-Beitritt hergestellt und auch der Text umfasst einen solchen Zusammenhang nicht. Das Lernmaterial wird wie das dritte Lernmaterial durch Bezüge zu Lernaufgabe, Überschrift und Einführungstext didaktisch in die Lernnarration transponiert und transformiert.

Inhaltlich wird als Teil der Story die wirtschaftliche Situation der Türkei durch Vergleiche bewertet. Im strukturalen Zusammenhang werden wirtschaftliche Daten über die Türkei als Fakten bereits im zweiten Lernmaterial, zu dem die Lernaufgabe auffordert, kommuniziert, und auch dort in Relation zu Deutschland und der EU gesetzt. Anders als im zweiten Lernmaterial, in dem Daten genannt werden, wird die Verfasstheit der Türkei in diesem vierten Lernmaterial zu den z.T. gleichen Indikatoren negativ bzw. positiv bewertet. Der implizite Schüler kann seine bisherigen eigenständig abstrahierten Wertungen durch den strukturalen Zusammenhang überprüfen. Wirtschaftliche Daten werden durch den strukturalen Zusammenhang durch die Wiederholung als bedeutend für die Frage des EU/Türkei-Beitritts kommuniziert. Als positiv im Kontext der Kopenhagener Kriterien werden durch den Vergleich das Wirtschaftswachstum und die Staatsverschuldung der Türkei beschrieben. Als wirtschaftliche Schwierigkeiten der Türkei werden der Energieimport, die Inflation, die Arbeitslosenquote und der hohe Anteil an Beschäftigten im Agrarsektor kommuniziert.

Im Text werden das Wirtschaftswachstum, die Inflationsrate und Importe, die bereits im zweiten Lernmaterial genannt wurden, thematisiert und durch diese intertextuelle Wiederholung deren Bedeutung hervorgehoben.

Die Türkei ist in dem Lernmaterial wie schon zuvor in der Rolle eines Patiens, der bewertet wird.

Das Lernmaterial kommuniziert Medienwissen. Dieses repräsentiert aufklärerisches Wissen, d.h. sozialwissenschaftliches Wissen, über die wirtschaftliche Situation der Türkei, das durch den strukturalen Zusammenhang zur Lernaufgabe in Relation zu institutionellem Wissen steht.

Neben den Lernmaterialien „Wirtschaftliche Lage der Türkei“ und „Menschenrechte in der Türkei“ befindet sich *ein weiteres Lernmaterial* (Riedel: Politik und Co 2018, 316), zu dessen Bearbeitung weder diese noch eine weitere Lernaufgabe auffordert. Die Tabelle hat den Titel „EU-Beitrittsgespräche mit der Türkei“ und keine Quellenangabe. Die Platzierung kommuniziert, dass die Tabelle Wissen, das sich im Zusammenhang mit den beiden „nebenan“ platzierten Lernmaterialien angeeignet wird, kontextualisiert. Inhaltlich werden historisch-institutionelle Ereignisse zum EU/Türkei-Beitritt ausgeführt. Das Lernmaterial kommuniziert historisches Wissen als Tiefenstruktur von institutionellem Wissen. Der implizite Schüler soll sich das Wissen, das durch den Einführungstext als faktenbasiert deklariert ist, aneignen, dass die Frage des EU/Türkei-Beitritts ein generationenübergreifend relevantes politisches Thema ist. Das Lernmaterial begründet die Lernnarration aus dieser Perspektive. Die EU ist in dem Lernmaterial in der semantischen Rolle eines Agens, da sie über Anträge der Türkei entscheidet. Die Türkei ist in diesem Zusammenhang in der Rolle eines Patiens. Dies korrespondiert mit den semantischen Rollen in den beiden daneben platzierten Lernmaterialien.

Zweite Lernaufgabe des Aufgabenblocks

Die zweite Lernaufgabe umfasst drei Teilaufgaben:

„Bearbeitet M8 zunächst in Kleingruppen, dann in der Klasse.“

- a) *Ordnet die Argumente aus M8 tabellarisch in Pro- und Kontra-Argumente und ergänzt gegebenenfalls weitere Argumente.*
- b) *Teilt die Klasse in Befürworter und Gegner mithilfe des Ampelspiels (→Methodenglossar) ein.*
- c) *Führt ein Pro-Kontra-Streitgespräch (→Methodenglossar) zum Thema „Soll die Türkei Mitglied der EU werden?“. (Riedel: Politik und Co 2018, 317).*

Sie fordert zu Lernhandlungen auf, die in Auseinandersetzung mit einem Lernmaterial erfolgen sollen. Dieses trägt den Titel „Argumente für und gegen einen EU-Beitritt der Türkei“ (Riedel: Politik und Co 2018, 317). Es handelt sich um eine Collage von neun nummerierten Texten, die jeweils aus einem bis zwei Deklarativsätzen bestehen, z.B. „1 Eine Zuwanderungswelle von Arbeitssuchenden wird sich mit Übergangsfristen verzögern, aber nicht verhindern lassen.“ und „9 Eine demokratische Türkei hat „Signalwirkung“ für die Akzeptanz westlicher Werte in anderen islamischen Ländern.“. Die neun Texte ähneln O-Tönen aus Interviews. Als Quelle steht „Bearbeiter“ unter dem Lernmaterial, d.h. die Texte wurden für den Zweck der Lernnarration verfasst. Der Autor wird durch den strukturalen Kontext als valide Quelle für Fakten im Kontext der Lernnarration klassifiziert. Inhaltlich wird Wissen über Realitäten in der Türkei aus einer „Wir“-Perspektive kommuniziert. Die Texte umfassen mehrere Leerstellen, die zum Teil durch die impliziten Schüler anhand der strukturalen Bezüge der einzelnen Elemente der Lernnarration geschlossen werden können. Andere lassen sich dadurch nicht schließen. Der implizite Schüler wird als Rolle realisiert, welche diese Leerstellen eigenständig, d.h. ohne, dass eine Lernaufgabe dazu auffordert, mit Vorkenntnissen oder begleitender Recherche schließt. Kann bzw. tut er dies nicht, lernt er, dass nicht begründete Prämissen als Fakten genutzt werden können bzw. dass er der Validität des Autors vertrauen muss.

Die neun Texte repräsentieren sozialwissenschaftliches Wissen, da sie über die Türkei durch Informationen aufklären sollen. Durch die strukturalen Bezüge stehen sie in einem interrelationalen Zusammenhang zu institutionellem Wissen, das den EU/Türkei-Beitritt als Fall betrifft. Die Türkei ist in den Texten des Lernmaterials lernnarrativ in der Rolle eines Patiens, wenn kommuniziert wird, dass der Agens EU der Türkei eine positive Entwicklung bereitet. Sie ist in der Rolle des Agens, wenn kommuniziert wird, dass die Mitgliedschaft negative Auswirkungen hätte und die EU dadurch zu einem mit negativen Folgen leidenden Patiens werde. Eine Ausnahme stellt die Darstellung positiver geostrategischer Folgen und die Verbreitung westlicher Werte dar, denen jedoch eine Aufnahme der Türkei durch den Agens EU vorausgeht. Insgesamt kommunizieren sechs Texte Inhalte, die für einen Ablehnung des EU/Türkei-Beitritts sprechen und drei Inhalte für diesen. Vier Texte kommunizieren ein explizites Oothering der Türkei.

In dem Lernmaterial wird der EU/Türkei-Beitritt als multithematische Realität repräsentiert, in der juristische, temporale, kulturell-soziale, geographische, wirtschaftspolitische, sicherheitspolitische, prozessual-legitimatorische und institutionelle Fragen bedeutend sind, um die Frage, ob die Türkei der EU

beitreten soll, zu beurteilen. Politik wird als Realität dargestellt, in der sich Pro- und Kontra-Argumente gegenüberstehen, mit denen ein impliziter Schüler ein Urteil zu einem institutionellen Fall treffen kann.

Der implizite Schüler soll die neun Aussagen gemäß Lernaufgabe 2. a) in einer Pro-Kontra-Tabelle reorganisieren, d.h. er soll sie systematisieren, indem er sie auf die Frage, ob ein EU/Türkei-Beitritt erfolgen soll, bezieht, und sie lernnarrativ-lernlogisch sortieren. Da die Texte mit Bezug zum EU/Türkei-Beitritt als Argumente keine Konklusionen umfassen, sieht die Lernnarration vor, dass die Sortierung auf Basis einer vom impliziten Schüler durchzuführenden Abstraktion erfolgt.

Im Rahmen von Lernaufgabe 2. b) soll das Lernmaterial methodisch für ein Ampelspiel genutzt werden. Dieses sieht vor, dass der implizite Schüler sich zu den Aussagen der einzelnen Texte mit Bezug zur Frage, ob ein EU/Türkei-Beitritt erfolgen soll, positioniert. Er soll den Aussagen zustimmen, nicht zustimmen oder sich enthalten. Der Plot der Lernnarration sieht bezogen auf die faktenbasierte Aneignung von Wissen vor, dass einer summarischen Beurteilung der Frage, ob ein EU/Türkei-Beitritt erfolgen soll, Einzelurteile vorausgehen.

Lernaufgabe 2. c) fordert dazu auf, die lernlogisch sortierten und beurteilten Texte in einer Pro-Kontra-Diskussion zu nutzen. Der Plot sieht vor, dass die Teilnahme am Diskurs, die im Einführungstext als Zweck der Lernnarration genannt wird, in diesem methodischen Rahmen simuliert wird.

Im letzten Schritt der Pro-Kontra-Debatte wird der implizite Schüler dazu aufgefordert, dass er sich summarisch zu der Frage positioniert, ob ein EU/Türkei-Beitritt erfolgen soll. Dies kommuniziert, dass er durch die Aneignung von Wissen, das durch die Lernnarration kommuniziert wurde, dazu im Sinne des Lernnarrationsrahmens in der Lage ist und der Zweck der Lernnarration erfüllt ist: er kann statt emotionsbasiert nun faktenbasiert über einen EU/Türkei-Beitritt urteilen und auf Basis dieser erworbenen Fähigkeit besser am gesellschaftlichen Diskurs zu diesem Thema teilnehmen.

Fazit

Die Analyse der Schulbucheinheit ging vier eingangs formulierten Fragen nach. Die Antwort auf die erste ist, dass sich die Theorie der lernnarratologischen Politikdidaktik von Politikschulbüchern als passend erwiesen hat, um die Schulbucheinheit fachdidaktisch zu beschreiben. Neben fachdidaktischen sind narratologische und strukturelle Zugriffe in diesem Zusammenhang methodisch zielführend.

In der zweiten Frage ging es um die Inhalte, die als Faktenwissen Emotionen gegenübergestellt werden, da die Schulbucheinheit im Einführungstext ankündigt, dass Fakten angeeignet werden, die statt Emotionen die Partizipation am Diskurs über den EU/Türkei-Beitritt leiten sollen. Die Lernnarration attribuiert das anzueignende Wissen als generations- und gesellschaftsübergreifend bedeutend. Sowohl sozialwissenschaftliches als auch ästhetisches Wissen werden durch die Lernnarration in eine interrelationale Beziehung zu institutionellem Wissen gesetzt. Die Lernnarration als Fachdidaktik bricht den Fluss von Wissensformen und deren Relationen und fokussiert einzelne Wissensformen bzw. Relationen. Da der implizite Schüler durch neu angeeignetes Wissen die potenziell alltägliche politische Situation bewältigen können soll, dass er sich im Rahmen politischer Diskussionen faktenorientiert positioniert, podestiert die Lernnarration summarisch die Aneignung von lebensweltlichem Wissen.

Inhaltlich werden als jeweilige Teile der Story Kunst, statistische Daten, Wertungen als Medienwissen und eine Collage von Autorentexten als Fakten deklariert, die sich durch strukturelle Zusammenhänge im Kontext eines politisch-juristischen Rahmens verortet angeeignet werden sollen. Einzelne Fakten werden durch Wiederholungen, die durch das strukturelle Gefüge bestehen, als besonders bedeutend hervorgehoben.

Die Story der Lernnarration wird durch die Überschrift und die erste Lernaufgabe des Aufgabenblocks auf einen allgemeinen, übergeordneten Rahmen, EU-Erweiterungen und den für dieses Politikfeld maßgeblichen rechtlichen Rahmen, die Kopenhagener Kriterien, bezogen. Der EU/Türkei-Beitritt wird als didaktischer Anwendungsfall repräsentiert.

Die dritte Frage bezog sich auf den Lernweg. Der Plot der Lernnarration sieht vor, dass der implizite Schüler zuerst Emotionen evoziert und ein Spontanurteil trifft. Damit wird didaktisch zu einem Verhalten aufgefordert, das der Einführungstext als weniger geeignet klassifiziert hat. Auf diesen Einstieg folgend wird zur Aneignung von Fakten aufgefordert. Es sollen statistische Daten sowie zwei Texte genutzt werden, um Wissen über Fakten anzueignen, die zugleich durch einen juristisch-politischen Rahmen systematisiert werden sollen. Eine Textcollage soll lernlogisch reorganisiert werden. Daran anschließend soll eine Haltung zu neun einzelnen Texten gebildet werden. Anschließend soll eine diskursive Auseinandersetzung zur Frage, ob ein EU/Türkei-Beitritt erfolgen soll, durchgeführt werden. Die entemotionalisierte und faktenbasierte Teilnahme am Diskurs, die der Einführungstext als Ziel nennt, wird durch diese Methode simuliert, d.h. in einem didaktischen Rahmen geübt. Abschließend soll der implizite Schüler ein politisches Urteil zur Ausgangsfrage fällen.

Die Schulbucheinheit als Fachdidaktik normiert soziale Praktiken und konstruiert eine soziale Ordnung. Abb. 3 stellt den Plot und die Dramaturgie der Lernnarration übersichtlich dar und zeigt den vorgegebenen Weg zur Aneignung von Wissen.

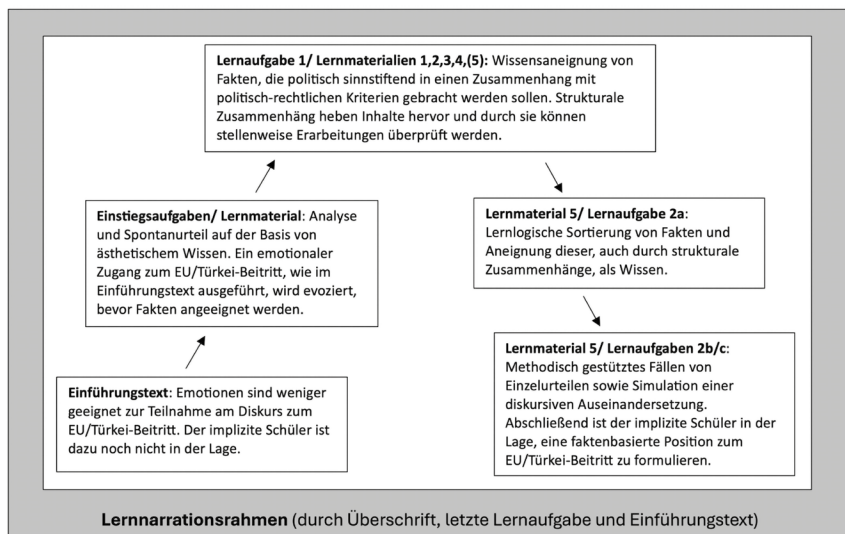


Abb. 4: Plot und Dramaturgie der Lernnarration (Quelle: eigene Darstellung)

Die Antwort auf die vierte Frage ist, dass es die Absicht der Lernnarration ist, dass der implizite Schüler ein politisches Urteil zu der Frage fällen kann, ob ein EU/Türkei-Beitritt erfolgen soll und dieses faktenbasiert begründen und diskursiv vertreten kann.

Die Schulbucheinheit kommuniziert als Lernnarration fachdidaktisch transformiertes politisches Wissen zum EU/Türkei-Beitritt. Sie fordert durch Lernaufgaben zu Handlungen auf, durch die Fakten angeeignet und angewendet werden, was als politisch besser geeignet attribuiert wird als auf Emotionen basierende partizipative Handlungen. Das entspricht einem durchgängigem narrativ fachdidaktisch-emotionstheoretischer Reflexionen der politischen Bildung (Grammes 2019, 62 ff). Kritik an Politikschulbüchern kann auf Basis der Befunde gegenübergestellt werden, dass Lernnarrationen von Politikschulbüchern soziale Praktiken prägen, die im Einklang mit theoretischen Überlegungen der politischen Bildung stehen. Es wäre bedauerlich, wenn dieses Potential nicht auch genutzt wird.

Literatur

- ECCO**, Umberto (1990): *Lector in Fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. München.
- GAGEL**, Walter (1983): *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*. Opladen.
- GRAMMES**, Tilman (1998): *Kommunikative Fachdidaktik. Politik, Geschichte, Recht, Wirtschaft*. Opladen.
- GRAMMES**, Tilman (2019): Politische Bildung als Resonanzpädagogik? Streifzüge durch die Emotionswelten politikdidaktischer Klassiker. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): *Emotionen im Politikunterricht*. Frankfurt/M., S. 62–80.
- HAUSMANN**, Gottfried (1959): *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*. Heidelberg.
- ISER**, Wolfgang (1976): *Der Akt des Lesens*. München.
- JANK**, Werner/Meyer, Hilbert (2011): *Didaktische Modelle*. Berlin.
- KÜHBERGER**, Christoph (2010): Multimodale Narrationen. In: Heinze, Carsten/Matthes, Eva (Hg.): *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn, S. 43–55.
- KUHN**, Leo (1977): *Schulbuch, ein Massenmedium: Informationen, Gebrauchsanweisungen, Alternativen*. Wien.
- LAHN**, Silka/Meister, Jan Christoph (2016³): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart.
- LÄSSIG**, Simone (2010): Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext. In: Fuchs, Eckhardt/Kahlert, Joachim/Sandfuchs, Uwe (Hg.): *Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht*. Bad Heilbrunn, S. 199–218.
- MOLLENHAUER**, Klaus (1985²): *Vergessene Zusammenhänge*. München.
- OBERLE**, Monika/Tatje, Christian (2017): Schulbuchnutzung im Politikunterricht. In: Manzel, Sabine/Schelle, Carla (Hg.): *Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung*. Wiesbaden, S. 113–125.
- PRIMUS**, Beatrice (2012): *Semantische Rollen*. Heidelberg.
- RIEDEL**, Hartwig (Hg.) (2018): *Politik und Co. Gemeinschaftskunde für das Gymnasium – Gesamtband Baden-Württemberg*. Bamberg.
- FUCHS**, Eckhardt/Niehaus, Inga/Stoletzki, Almut (2014): *Das Schulbuch in der Forschung: Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis*. Göttingen.
- VARELA**, María do Mar Castro (2010): Un-Sinn: Postkoloniale Theorie und Diversity. In: Kessl, Fabien/Plöfser, Melanie (Hg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den anderen*. Wiesbaden, S. 246–262.
- WEISSENO**, Georg (2013): Fachsprache in Schulbüchern für Politik/Sozialkunde: eine empirische Studie. In: Massing, Peter/Weißenö, Georg (Hg.): *Demokratischer Verfassungsstaat und Politische Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 151–170.

Politische Gefühle und gefühlte Politik

Emotionssensible Argumentationsanalyse zur Genderdebatte einer Migrationsklasse auf einer Pro-Kontra-Streitlinie

„In argumentative situations, people are deeply involved in what they say, experiencing doubt, uneasiness, impatience, certainly irritation (against the competing possibility, embodied in the opponent’s speech), and, finally, feelings of triumph or humiliation – or still anxiety: am I really sure that the right choice wasn’t the other one? This is true not only for arguments such as disputes but also for the most elaborated, highly intellectual verbal forms of argumentation.“ (Plantin 2004, 265)

1. Vernachlässigte Gefühle in der hochemotionalen Dorfgründung?

Auseinandersetzung über Politik machen uns oft wütend, ängstlich, traurig – und hoffentlich auch manchmal glücklich und zufrieden. Es ist selbstverständlich geworden, Emotionen als einen genuinen Bestandteil der politischen Bildung zu begrüßen, nicht nur als notwendiges Übel, sondern als untrennbaren Bestandteil des Politischen und der politischen Urteils- und Identitätsentwicklung. Diese emotionale Wende kann einerseits als Ausdruck des postmaterialistischen Wertewandels und ganzheitlicherer Menschenbilder willkommen geheißen werden. Andererseits wird sie von einer wachsenden rechtspopulistischen Emotionalisierung begleitet, die wiederum eine Folge des zunehmenden Vertrauensverlustes in demokratische Institutionen darstellt: Die derzeitige Demokratiezufriedenheit in Deutschland ist niedrig, die Unzufriedenheit mit dem Politikbetrieb hoch, der Pessimismus steigt, der Glaube an Verschwörungsnarrative ebenso, der rechte Rand der Gesellschaft radikalisiert sich (Best u. a. 2023). Politikunterricht selbst ist ein Versammlungsort der „Triggerpunkte“ (Mau u. a. 2023): Dort treffen der immer schon emotionalisierte Gegenstand Politik, die zunehmend emotionalisierten Schüler*innen und die entsprechend emotional immer stärker geforderten Lehrer*innen zusammen. Die Frage ist also schon lange nicht mehr, ob wir Emotionen einen Platz im Unterricht einräumen wollen, sondern *wie* wir

„emotionssensibel“ unterrichten (Petri 2019, 144), ohne Emotionen als bloßen Störfaktor anzusehen.

Ich werde mich im Folgenden erstmalig diagnostisch per Argumentationsanalyse mit den politikbezogenen Emotionen von Schüler*innen in einer kontroversen Diskussion zum Thema geschlechtsspezifische Arbeitsteilung beschäftigen, weil sich in diesen Emotionen mehr oder weniger fest verankerte Gewissheiten ausdrücken, die maßgeblich die Urteils- und Konfliktfähigkeit der Diskutierenden mitbestimmen. Diese Analyse findet im Rahmen des BMBF-Projekts „Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt“ (FGZ, Laufzeit 2020–2024) statt, in dessen Rahmen wir¹ Dorfgründungssimulationen in mehreren Schulklassen durchgeführt haben, die entweder rechtspopulistisch oder migrantisch geprägt waren. Für diesen Beitrag habe ich eine Berufsschulklasse ausgewählt, deren Mitglieder im Einzelhandel ausgebildet werden und aus Ländern wie Syrien, Iran, Afghanistan, Thailand, Kamerun, Marokko und Äthiopien stammen. Der Unterricht wurde 2022 videografiert und soll nun per Argumentationsanalyse ausgewertet werden (Petrik 2021). Dabei geht es mir um die Frage, inwieweit sich die vom Ursprung her wortzentrierte und kognitive Argumentationsanalyse zur Rekonstruktion emotionaler Gehalte eignet und inwiefern rekonstruierte Emotionen bei der Rekonstruktion von Politisierungstypen helfen. Dies mag auf den ersten Blick kontraintuitiv wirken, weil Argumentation im klassischen Syllogismus mit logischen Schlüssen verbunden wird. In der modernen Argumentationstheorie nach Toulmin (1975) gibt es jedoch die Auffassung, dass Emotion und Vernunft „untrennbar“ sind (Plantin 2004; Sandvik 2007). Toulmin selbst ging davon aus, dass sich in den Prämissen (backings) kontroverser Aussagen (claims) werthaltige Grundannahmen verbergen, die für die Auswahl der Schlussregeln und Argumente prägend sind – ich spreche hier von einem „Wahrnehmungs- und Selektionsfilter“ (vgl. Abb. 2). Diese emotionale Seite von Argumentationen haben wir in unserem Forschungsprojekt bisher kaum untersucht, sondern eher als Begleiterscheinung oder Auslöser hingenommen. Damit waren wir im Einklang mit der bisher überwiegend rationalistischen politikdidaktischen Urteilsforschung (Schröder 2020, 26 ff., 172 ff.).

2. Ein emotionspolitischer Kompass

Bei der Dorfgründungssimulationen (Petrik 2013, 296) handelt es sich um einen inhärent emotionalen Ansatz, der die Teilnehmer*innen bewusst in

1 An den Analysen hat David Jahr mitgewirkt.

Grundsatzkonflikte verwickelt, die an ihrem persönlichen Selbstverständnis rütteln. Linguistisch betrachtet, provoziert die fiktive Dorfumgebung einen „normative discours“, in dem es darum geht, andere zu überzeugen oder zumindest in ihrem Denken oder sogar Verhalten zu beeinflussen. Sobald scheinbar gültige, als selbstverständlich anerkannte Normen in Frage gestellt werden, entstehen starke emotionale Reaktionen (Walrod 2004, 210 ff.). Die Methode Dorfgründung ist insofern emotionssensibel, als Emotionen, die es Lehrer*innen nicht immer einfach machen, einen außergewöhnlich großen Raum erhalten: Debatten um (fiktives) ungleich verteiltes Geld, darum, ob das Dorf eine machtvollere Bürgermeister*in braucht oder eher basisdemokratisch entscheiden soll, ob muslimische Migrant*innen im Dorf Asyl erhalten oder um die säkulare Nutzung der katholischen Kirche verlaufen stets äußerst hitzig. Latente Konflikte in Klassen können aufbrechen und werden in Auswertungsphasen möglichst konstruktiv geklärt.

Entsprechend der Emotionstheorie Martha C. Nussbaums (2014) zielt die Dorfgründungssimulation auf emotionales commitment als Basis aller sozialen Gemeinschaften ab. Damit ist die normative Erwartung verbunden, dass Konfliktlösungsprozesse in demokratischen Bahnen laufen, indem Werte und Prinzipien der Demokratie als gemeinsame Basis und Mittel zu einem respektvollen und wertschätzenden Umgang anerkannt werden. Wenn die fiktive Dorfgemeinschaft ihren Zusammenhalt stärken will, was fast immer ein explizites Ziel der Beteiligten ist, dann muss sie „Emotionsmanagement betreiben“, das immer auch „Sozialmanagement“ bedeutet (Schützzeichel 2022, 430). Dieses Sozialmanagement erfordert erstens ein Bewusstsein für eigene und fremde Werte (Urteilskompetenz) und zweitens praktische Verfahren, um mit Kontroversität und Diversität möglichst konstruktiv, inklusiv und demokratisch umzugehen (Konfliktlösungskompetenz). Diese beiden Kompetenzen sind besonders emotionsgeladen, weil sie den Umgang mit hochkontroversen Werten modellieren. Emotionen sind hierbei nicht nur stimmungserzeugende Begleiterscheinungen der Werte, sondern gelten als „Gründe des Handelns“ (Mees/Schmitt 2003, 29 ff.). Sie sind also Antreiberinnen, Zielgeberinnen und Verstärkerinnen der eigenen (hier argumentativen) Handlungen und Haltungen zugleich. Gefühle sind hier demnach als „antizipierte Zustände“ (ebd.) zu verstehen. Mit Handlungen ist generell die Hoffnung verbunden, bestimmte positive Gefühle zu erzeugen oder negative Gefühle zu vermeiden oder zumindest zu reduzieren. In politischen Aushandlungsprozessen spielen Gefühle damit eine doppelte Rolle: Zum einen verbinden einige Dorfbewohner*innen positive Gefühle mit bestimmten Zielen, wie z. B. der Einrichtung einer Gemeinschaftskasse. Zugleich wundern oder

ärgern sie sich über all diejenigen, die ihr Ziel nicht teilen. Ihren Gegner*innen geht es emotional genauso – aber eben ausgelöst durch entgegengesetzte Ziele. Gefühle sind also nicht nur Antreiberinnen des Handelns, sondern auch „Bewertungsreaktionen auf Ereignisse, auf das Tun und Lassen von Urhebern oder auf Personen/Objekte von bestimmter Intensität des Erlebens“ (Mees 2006, 116). Sie zeigen die individuelle Bedeutsamkeit bestimmter Werte, die tiefe Bindung an bestimmte Positionen und sind damit ein zentraler Bestandteil der politischen Identität.

Um Emotionen zu rekonstruieren, müssen wir sie identifizieren können. Als kulturübergreifende, aber (sub-)kulturspezifisch ausgelöste Basisemotionen gelten Freude, Überraschung, Trauer, Ärger, Angst und Ekel (Frenzel/Götz/Pekrun 2015, 206 ff.). Sie lassen sich in verschiedene Emotionstypen unterteilen (Mees 2016, 109 f.):

1. Die Bewertung von *Ereignissen* nach Wünschen und Zielen:
 - *Empathie-Emotionen*: Neid und Schadenfreude vs. Mitfreude und Mitleid,
 - *Erwartungs-Emotionen*: Hoffnung, Befriedigung, Überraschung und Erleichterung vs. Enttäuschung, Frust, Furcht und Angst,
 - *Wohlergebens-Emotionen* (ohne Erwartungshaltung): Freude und Glück vs. Leid und Trauer.
2. Die Bewertung von *Handlungen* und *Unterlassungen* aufgrund von Normen:
 - *Attributions-Emotionen*: Stolz vs. Scham (selbstbezogen) sowie Billigung, Toleranz und Lob vs. Zorn und Wut (fremdbezogen),
 - Kontextabhängige *Wohlergebens-* oder *Attributions-Emotionen*: Selbstzufriedenheit und Dankbarkeit vs. Selbstunzufriedenheit und Ärger.
3. Die Bewertung von Personen oder Sachen (Beziehungseemotionen):
 - *Wertschätzungs-Emotionen* (aufgrund von Werten, ein objektiver Konsens wird unterstellt): Bewunderung vs. Verachtung,
 - *Attraktivitäts-Emotionen* (persönliche Vorlieben, *kein* objektiver Konsens wird unterstellt): Zuneigung und Liebe vs. Hass und Ekel.

Nach dem Appraisal-Ansatz (Frenzel/Götz/Pekrun 2015, 217 ff.) sind es nicht die je unterschiedlichen Situationen, die bestimmte Emotionen in uns aufflammen lassen, sondern unsere Interpretationen der Situation. Unterschiedliche Werte führen also zu unterschiedlichen Gefühlen, andersherum können wir von bestimmten Gefühlsäußerungen eventuell auf bestimmte Werte schließen. Hieran zeigt sich die psychologische Erkenntnis, dass Kognition und Emotion letztlich kaum trennbar sind, weil Emotionen Ausdruck „verinnerlichter

Normierung“ sind (Schröder 2020, 138) und demnach „grounded in cognition“ (Plantin 2004, 274). Somit haben verschiedene Kulturen, aber auch verschiedene soziale Milieus und Angehörige verschiedener politischer Grundorientierungen abweichende Emotionsregeln, wann ein bestimmtes Gefühl angemessen ist oder eben nicht (Mees 2006, 113 ff.). Diese Gefühlsreaktionen werden durch „subliminales priming“ (ebd., 118) hervorgerufen, also durch die Repräsentation früherer Erlebnisse. Entsprechend beständig sind Gefühle daher.

Was bedeuten diese Klassifikation und Funktionsbestimmung von Gefühlen nun für die emotionalen Debatten innerhalb der Dorfgründungssimulation? Die dort auftretenden unvermeidlichen Grundsatzkonflikte rekonstruieren wir vor dem Hintergrund der „ultimate values“ (Kitschelt 1994, 12) des politischen Kompasses. Dieser verbindet in einem Koordinatensystem zum einen maximal kontrastive distributive Werte mit maximal kontrastiven soziokulturellen Werten. Zusätzlich unterscheidet er dabei auch deren demokratische von ihren undemokratischen Ausprägungen (Petrik 2023, 305 ff.). In diesem Kompass sind politische Basisemotionen bisher nur implizit in den Wertepolen und den „Grenzen der Demokratie“ versteckt. Hinter diesen Werten können wir Emotionen vermuten, die das Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Staat dimensionieren: z. B. unterschiedliches Vertrauen in bestehende oder denkbare Machtkonstellationen sowie Angst vor Bedrohungen (Petri 2018, 69 ff.) oder eben konträre Gerechtigkeitsvorstellungen, die von Neid, Furcht und Angst gespeist sein können (Schröder 2020, 445 f.). Entsprechend werde ich nun den Kompass um seine potenziellen emotionalen Gehalte erweitern (vgl. Abb. 1).

Beginnen wir mit der distributiven, verteilungspolitischen Achse dieses neu entstandenen *emotionspolitischen Kompasses*. Der rechte Achsen-Pol „Marktfreiheit“ betont die individuelle Autonomie und Handlungsfreiheit als Abwesenheit von Zwang. Menschen werden dabei primär über ihre Leistung definiert und stehen in Konkurrenz zueinander. Leistungserreichung erzeugt Befriedigung, Stolz bzw. Lob oder Neid von anderen, bei Versagen Enttäuschung, Frust, Scham oder Schadenfreude. Oft ist auch Neid der Antreiber, besser zu werden als andere oder die Angst, den eigenen Status, das Eigentum zu verlieren. Im antidemokratischen Extrem kommen Zorn oder gar Hass auf diejenigen dazu, die weniger leistungsfähig sind, weil man sie „durchfüttern“ muss oder weil sie die eigene Leistungsfähigkeit bremsen: Das ist die emotionale Basis des Sozialdarwinismus.

Den Gegenpol bildet die soziale Gleichheit. Hier ist der Grundwert der Solidarität angesiedelt. Dahinter steckt das Mitgefühl mit Menschen, denen es sozial schlecht(er) geht, Empathie gegenüber schwierigen Arbeitsbedingungen und prekären, schambesetzten Lebenssituationen sowie der Angst, seinen Unterhalt nicht

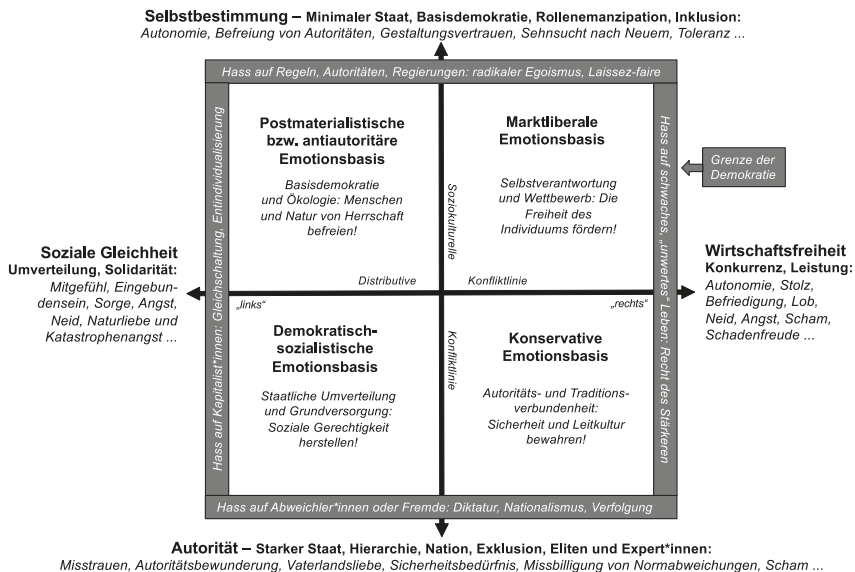


Abb. 1: Der emotionspolitische Kompass als Landkarte maximal kontrastiver Emotionsregeln (Quelle: eigene Darstellung; dazu auch Petrik/Jahr 2023, 307)

finanzieren zu können. Dazu kommt die Sorge, dass die wachsende Schere zwischen Arm und Reich rechtspopulistische Tendenzen befeuert. Denn Scham und Angst vor Ausschluss von Teilhabe innerhalb unterprivilegierter Milieus führen nicht zwangsläufig zu einer Umverteilungsorientierung, sondern können gerade auch den rechtspopulistischen Gegenpol attraktiv machen, weil er Sündenböcke für die eigene Misere anbietet und damit eine Projektionsfläche für Frustration und Wut. Solidarität kann zudem mit Glückgefühlen verbunden sein, durch eine konkrete oder politisch-systemische Solidargemeinschaft aufgefangen zu werden oder mit der Enttäuschung, im Stich gelassen zu sein. Bei ökologischen Umverteilungsfragen trifft eine marktliberale Sorge vor mangelnder unternehmerischer Freiheit, Profitverlust und wirtschaftlichem Abschwung auf postmaterialistische Naturliebe, Angst vor Naturkatastrophen und der Unbewohnbarkeit des Planeten. Der Neid auf Besizende kann eine Rolle spielen, bis hin zum antikapitalistischen Hass, der zu stalinistischen Gleichschaltungsphantasien, Zwangskollektivierung und damit zu einer Entindividualisierung führen kann.

Quer zur Verteilungsachse liegen die soziokulturellen Fragen der Gesellschaftsteuerung. Am autoritären Pol dominiert der Wert der Hierarchie und Kontrolle. Dahinter stecken Angst und Misstrauen vor dem genuin Bösen und

Triebhaftem im Menschen und seiner geistigen Beschränktheit, verbunden mit dem Vertrauen in und Bewunderung für säkulare oder religiöse Autoritäten. Dazu kommen Liebe und Stolz auf das eigene (sozialistische oder kapitalistische, links- oder rechtsautoritäre) Vaterland mit seinen Errungenschaften, Traditionen, Institutionen, Symbolen und Glaubenssystemen, die Sicherheit, Ordnung oder kommendes Glück versprechen. Normabweichungen werden missbilligt, weil sie die stabile bestehende oder neu herzustellende bzw. hergestellte Ordnung gefährden. Eigene Normabweichungen sind daher stark schambesetzt. Je stärker der Hass auf soziale oder kulturelle Abweichler*innen oder „Ungläubige“ ausgeprägt ist, umso mehr nähert man sich totalitären, diktatorischen Herrschaftspraktiken.

Am antiautoritären Pol der Selbstbestimmung herrscht dagegen eher die Angst vor, kontrolliert zu werden, folgsam sein oder sich anpassen zu müssen. Dies ist verbunden mit dem Vertrauen in sich selbst und andere, Freude und Glück auf bisher unbekannten Wegen, durch Rollenemanzipation und soziale Experimente erlangen zu können, in denen man utopische Vorstellungen umzusetzen versucht. Soziale und kulturelle Abweichungen sowie Selbstbefreiungen von rigiden Normen werden nicht nur toleriert, sondern geradezu begrüßt, gelobt, bewundert, sofern sie die eigene Autonomie nicht (zu sehr) einschränken. Antidemokratisch übersteigert finden wir hier den Hass auf Regeln, Autoritäten und (auch demokratische) Regierungen, so dass ein Laissez-faire, radikaler Egoismus und manchmal auch Gewalt gegen Autoritäten als einziger Ausweg erscheinen.

Die vier politischen Grundorientierungen bzw. Parteifamilien (auch eine emotionale Metapher!) postmaterialistisch-antiautoritär, marktliberal, konservativ und demokratisch-sozialistisch verbinden stets zwei Basisemotionen.

3. Gefühlsorte im Argumentationsmodell

Das Forschungsziel unseres Projekts im Rahmen des FGZ ist die Rekonstruktion von Politisierungstypen per Argumentationsanalyse. Darunter verstehen wir politische Argumentationsprofile, die ein bestimmtes Konfliktverhalten in Abhängigkeit von der latenten oder manifesten subjektiven politischen Werteorientierung zeigen. *Konfliktlösungskompetenz* definieren wir als *interaktive* Fähigkeit, in kontroversen Auseinandersetzungen zu einem friedlichen, gleichberechtigten und respektvollen, also demokratischen, Diskussionsklima beizutragen. *Urteilskompetenz* verstehen wir als *selbstreflexive* Fähigkeit, eigene und fremde Werturteile und Wertesysteme abzuwägen, um sich selbst und andere verorten zu können und eine bewusste politische Identität zu entwickeln.

Die Argumentationsanalyse nach Toulmin untersucht Sprechakte auf 1. *Thesen* (als subjektive, kontroverse Aussagen, Behauptungen), 2. *Begründungen* (als „Daten“, also wahre oder wahrscheinliche, kontextbedingt möglichst konsensuelle Aussagen), 3. *Schlussregeln* (als plausible Verknüpfungen von Thesen und Begründungen) und 4. *Prämissen* (als inhaltliche Stützung bzw. grundlegende Voraussetzung der Schlussregel bzw. der ganzen Argumentation). *Schlussregeln* und *Prämissen* bleiben im Sprechprozess meist implizit, aber auch *Begründungen* und selbst *Thesen* werden nicht immer klar sprachlich realisiert. Bei Werturteilen, die wir im Hinblick auf die Urteilskompetenz vorzugsweise untersuchen, besteht die *Prämisse* aus Werthaltungen, die wiederum auf ihre Bezüge zu politischen Grundhaltungen (siehe Abb. 1) untersucht werden können.

In der Argumentationstheorie sind Emotionen kein Hauptthema, jedoch durchaus im Fokus einiger Autor*innen. So beschreibt Plantin (2004, 268): *„When arguing their emotions, people have to make explicit their concept of the situation in which their feelings are grounded as well as their system of values and interests as revealed by this situation“*. Er geht davon aus, dass Gefühle a) auch argumentativ vermittelt werden und b) daher auch per Argumentationsanalyse ermittelt werden können. Im Einklang mit der Emotionsforschung betrachtet er Gefühle als von einem situativen Konzept, von einem „cognitive framing“ abhängig, das wiederum von Werten und Interessen geleitet wird.

Ich werde nun die Elemente des Argumentationsmodells (siehe Abb. 2) systematisch auf ihren potenziellen Bezug zu Emotionen abklopfen. Inwiefern und in welcher Form können diese sich dort manifestieren? Die *These* ist der Ausgangspunkt einer kontroversen Auseinandersetzung. Sie kann so formuliert sein, dass sie ein Gefühl der Sprecher*in direkt benennen oder jemand anderem ein Gefühl zuschreibt, also unterstellt. Emotionen können aber auch nonverbal durch „typische Intensitätsindikatoren“ (Mees 2006, 116 ff.) wie Stimmklang und Lautstärke, rote Wangen, Körperhaltung und Gestik ausgedrückt werden, die vorsichtig über „backward derivation“ (Plantin 2002, 269) erschlossen werden können. Dies kann sehr spekulativ und damit fehleranfällig sein und erfordert Videomaterial bzw. Transkriptionen mit szenischen Hinweisen, die Nonverbales integrieren.

Schlussregeln stellen die möglichst plausible Verbindung zwischen kontroverser These und möglichst konsensuellem Argument her. Unser Argumentationsmodell nutzt die sechs basalen Schlussregeln 1. definitorisch/subsumptiv, 2. kausal/konsekutiv, 3. final/funktional, 4. analog/kontrastiv, 5. exemplarisch und 6. normativ (Petrik 2021, 194). Plantin (2004, 270 ff.) spricht nicht explizit von Schlussregeln, entwickelt jedoch auf Basis antiker Rhetorik ein Merkmalsset

(„set of facets“) mit emotionalen Regeln („emotional lines“), die ein emotionales Ambiente organisieren. Es erscheint mir kein Zufall zu sein, dass diese emotionalen Regeln inhaltliche Bezüge zu den Schlussregeln zeigen, weil beide Modelle sich letztlich aus dem klassischen Syllogismus ableiten und diesen erweitern. In Anführungsstrichen stehen jeweils die Begriffe Plantins:

1. *Definitivisch/subsumptiv*: Hier findet eine „direct evaluation of the event“ statt, eine direkte Zuordnung zu Gefühlsbegriffen, die Nähe oder Ferne zum beurteilten Objekt ausdrücken: „pleasant/unpleasant“; „excitation/depression“, gut – böse, gerecht – ungerecht.
2. *Kausal/konsekutiv*: „Causes and agents“ eines Vorfalles: Schicksal oder persönlicher bzw. politischer Fehler: Traurigkeit und Resignation vs. Wut und Empörung; es erfolgt die Benennung von (Un-)Schuldigen, Urheber*innen, Verantwortlichen und vermuteten oder behaupteten Folgen: Welche Konsequenzen drohen? Welche Gefahren können (nicht) kontrolliert werden? Wird Angst geschürt?
3. *Final/funktional*: Sollen bestimmte Zwecke bestimmte Mittel heiligen? Welche persönlichen Normen, Werte und damit verbundenen Gefühle werden durch bestimmte Maßnahmen verletzt bzw. gerettet oder wiederhergestellt?
4. *Exemplarisch*: Hier werden (oft bewusst zugespitzte) Fälle verwendet, die starke Gefühle auslösen, also Negativ- oder gar Horrorszenarien: Verletzte oder getötete Kinder, Vergewaltigungen oder auch eigene Bedrohungserlebnisse. Entscheidend ist hier, wie stets bei exemplarischer Argumentation, ob die Fälle einen haltbaren empirischen Bezug haben und ob sie typischerweise bestimmten sozialen (Täter*innen-)Gruppen zugeordnet werden (können), die man abwerten möchte. Gezielt werden dann Einzelfälle übertrieben und verallgemeinert.
5. *Analog/kontrastiv*: Analogien werden gezielt mit emotional stark belasteten Zuständen gebildet, beliebt sind dabei Nazi- oder DDR-Vergleiche. Gewaltförmiger Widerstand als höchst emotionale Reaktion kann so auch in Demokratien legitimiert werden.
6. *Normativ*: Hier kommen „moral principles and hierarchies“ zum Einsatz, also Normen, die Emotionen wecken oder Autoritäten, die für bestimmte Emotionen stehen bzw. dafür, diese zu unterdrücken oder zu ächten.

Die Prämissenrekonstruktion solch¹ emotionalisierter Schlussregeln konzentriert sich schließlich auf das „cognitive framing“ (Pantin 2004, 274) als Produktionsort der zuvor rekonstruierten Emotionen und genereller Wahrnehmungsfilter wie moralische Grundhaltungen, gefühlsauslösende Wertesysteme, aber auch

explizite Gefühlskonzepte. Im vierten Schritt der Analyse, der Metareflexion, wird geprüft, ob die Interpretator*innen selbst von den bearbeiteten emotionalen Inhalten (emotional) betroffen sind und inwiefern das ihre Interpretation beeinflusst.

Die folgende Grafik (Abb. 2) ordnet den Bausteinen der Argumentation (These, Begründung, Schlussregel, Prämisse) die jeweiligen potenziellen emotionale Anteile zu. Sie zeigt zudem, nach welchen Kriterien eine Aussage eher als Beitrag zur Konfliktlösung oder als Ausdruck von Urteilsbildung aufgefasst werden kann:

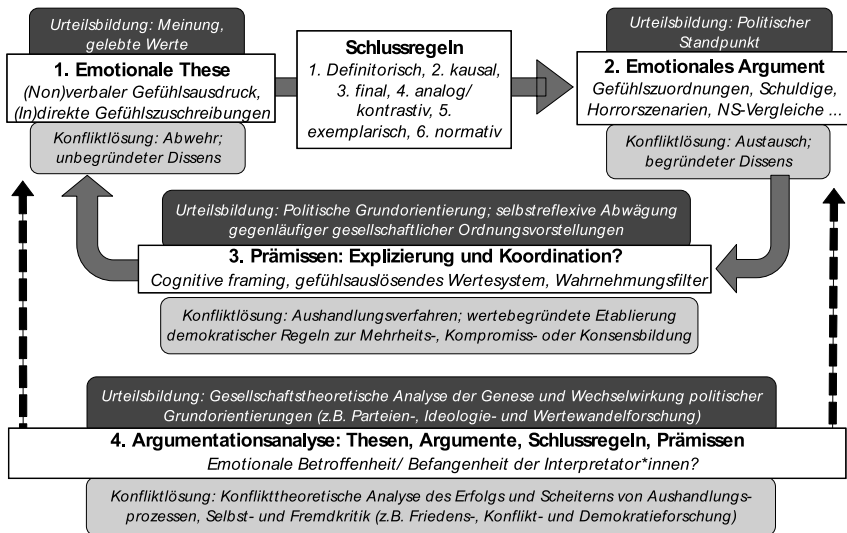


Abb. 2: Emotions-Orte im fachdidaktischen Argumentationsmodell (Quelle: erweitert nach Petrik 2021, 198)

4. Emotionssensible Argumentationsanalyse einer Dorfgründung mit Migrant*innen

Wenn wir in unserem Forschungsprojekt nun explorativ versuchen, die Rekonstruktion per Argumentationsanalyse emotionssensibel zu gestalten, dann erhoffen wir uns neue Hinweise auf die Bedeutung von Emotionen für die Urteilsbildung und Konfliktlösung. Die Ergebnisse können zur emotionssensibleren Diagnosekompetenz von Lehrenden beitragen, wenn diese mit hochkontroversen Lernumgebungen wie bspw. der Dorfgründungssimulation arbeiten.

Unsere Forschungsfrage lautet: Wie beeinflussen rekonstruierbare Emotionen die Aushandlungsprozesse und die politische Haltung der Dorfgründer*innen? Welche Zusammenhänge sind zwischen Grundhaltungen (Urteilskompetenz), Emotionen und (Sprech-)Handlung (Konfliktlösungskompetenz) beobachtbar?

Bei der Analyse konzentrieren wir uns beim vorliegenden Beispiel auf emotional auffällige Sequenzen in den Transkripten. Die nachträglichen Interviews mit Schüler*innen behandelt wir hier aus Platzgründen nur am Rande. Denkbar wären auch die Analyse kontroverse Aushandlungen von Emotionen, die hier aber keine Rolle spielen. Unter Emotionen verstehen wir grundsätzlich die oben erläuterten Basisemotionen Freude/Stolz und Liebe, Überraschung, Wut/Ärger/Hass, Trauer, Ekel, Angst und Scham. Wir wählen für diesen Beitrag die Dorfgründungsphase der Streitlinien als Fundstelle, weil dort didaktisch zugespitzte Wertekonflikte verhandelt werden. Die multikulturelle Lerngruppe zeigte sich an vielen Stellen dieser Dorfgründung emotional. Die Auseinandersetzung um das Gender-Thema „Quotenreglung aller Dorf-Arbeiten“ erwies sich dabei als besonders hitzig. Folgende Ausgangssituation wird den Dorfbewohner*innen per Folie gezeigt:

Streitlinie: Quotenregelung für alle Arbeitsplätze im Dorf?

Die Jungen machen bisher „harte“ Arbeiten wie Jagen, Fischen, Schreinern, Säen, Ernten, Holzhacken und Schlachten. Die Mädchen machen Hausarbeiten wie putzen, waschen, nähen, füttern die Tiere, kaufen im Nachbardorf ein und kochen. Einige Mädchen finden dies langweilig und ungerecht und fordern deshalb eine Quote: Alle Hausarbeiten und „harten“ Arbeiten sollen gerecht aufgeteilt werden, also möglichst mit 50 % Jungen und 50 % Mädchen besetzt sein. Wer für die Quote ist, ist PRO.

Die Positionierung der Schüler*innen auf der Pro- und Kontra-Seite erfolgte hier (wie bisher immer auch an Sekundarschulen und Gymnasien) unabhängig vom Geschlecht. Die Stimmung ist mal fröhlich, mal entrüstet, es wird lauthals gegen bestimmte Argumente protestiert und Beifall geklatscht für Argumentationen der eigenen Seite. Ich habe eine Sequenz herausgesucht, die mit einer Provokation von Ermias beginnt und mit einer sehr emotionalen Replik von Liyana endet:

Sequenz: „Männer und Frauen sind verschieden“

Ermias:	Männer und Frauen sind verschieden. Von Biologie. Vom Denken. Vom Körper, viele verschiedene Sachen. Ich weiß das auch nicht genau. Aber ich weiß zu 100 Prozent: Männer sind stärker als Frauen. Es gibt ähm, verschiedene Berufe, verschiedene Kenntnisse, da sind Männer sind besser als Frauen und Frauen sind besser als Männer. Und ich akzeptiere die, die sagen gleiche Beruf für gleiche Leute, jeder muss verdienen gleich, das glaube ich zu 100 Prozent. Aber wir sind verschiedene Leute. Bei einer schweren Arbeit und die Frau ist schwanger, dann kann die Frau nicht arbeiten, denn sie ist schwanger. Ich gebe euch einen Grund: Biologie. Biologie ist fertig. Männer sind stärker als Frauen. (...)
Kiano:	Ähm, wie heißt du nochmal? Ermias! Ermias sagt, die Männer sind stärker als Frauen. Was bedeutet stärker? Körperlich? Das bedeutet viele Dinge. Und das ist schwer zu sagen eine Mann ist stärker als eine Frau. Manchmal bedeutet das, eine starke Mann, mit vielen Muskeln, weint wegen einer kleinen Frau. Es braucht eine Balance mit deiner Kraft. Aber heutzutage wir haben weniger Kraft, wir haben alles automatisiert. (...) Wir müssen Denken mit Maschinen und Frauen können fast alles machen. (...)
Chai:	Es geht auch um schnell und so. Was hättest du davon? Stell dir mal vor, ein Beispiel, du bist gut in Mathematik. Aber jemand macht was und ist nicht gut in Mathematik. Das geht, aber es geht langsam. (...) Und wenn die Männer etwas gut machen, was die Leute gut können, dann geht alles schneller. Wenn die Frau jagen geht, oder sagen, das geht auch, aber das geht langsamer. [Einige Kursteilnehmer*innen lachen, andere reden auf Chai ein, er gibt den Ball weiter.]
Nayla:	Dauerhaft macht das auch keinen Spaß, wenn eine Frau zu Hause bleibt oder Kinder hat, erzieht und alles. Ich habe noch ein Beispiel: Guck mal nach Deutschland, wie Angela Merkel das alles gemacht hat. Und dann guck dir Putin an. Putin ist ein Mann. Die, die sagen, dass Männer stärker sind als Frauen: Wo steht das? Es ist nicht nur Fitness. Es gibt auch Frauen die schlauer sind. Merkel und Putin, beispielsweise. (...)
Liyana:	Also ich mag das überhaupt nicht. Seit ich ein Kleinkind war habe ich immer gehört, dass die Damen oder die Frauen zuhause bleiben sollen und die Männer draußen arbeiten. (...) Das habe ich nie verstanden und das wollte ich ändern. Wenn wir das nicht ändern, dann bleibt das immer so und es ändert sich nichts.

Ermias (Äthiopien) sieht auf der Kontra-Seite und argumentiert gegen die Geschlechterquote für Arbeitsplätze im Dorf. Zwar müssten Männer und Frauen gleich bezahlt werden, aber schwere Arbeit sei nur etwas für Männer. Seine Argumentation ist zunächst definitorisch bzw. subsumptiv: Er schreibt Männern

und Frauen eine biologische Verschiedenheit zu. Dass Männer „stärker sind als Frauen“, körperlich wie geistig, weiß er „zu 100 Prozent“. In dieser Formulierung äußert sich eine emotionale Sicherheit, eine Gewissheit, hier im Recht zu sein. Daraus könnte auch eine Irritation (Überraschung) sprechen, dass so viele Männer und Frauen auf dem Gegenpol stehen und diese Gewissheit in Frage stellen. Es folgt ein Kausalschluss: Weil Frauen schwanger werden könnten, dürfe man sie nicht gleichermaßen schwer belasten. Ermias' Prämisse ist eine weitgehend biologische Prägung des Menschen, die zu ganz unterschiedlichen Kompetenzen führt. Es handelt sich hier um wissenschaftlich kaum haltbare, schwarz-weiße Faktenbehauptungen. Hier könnte man eine konservative Fürsorge für das aus traditioneller Sicht „schwache Geschlecht“ herauslesen, die aber entgegen konservativer Grundannahmen nicht mit einer ökonomischen Schwächerstellung oder Abhängigkeit der Frau vom Mann einhergeht. Dass Ermias eher aus einer sozialistischen Care-Moral heraus argumentiert, zeigt sich im späteren Interview mit ihm. Solidarität mit den Schwächeren ist ihm ein Hauptanliegen seit seiner Kindheit in SOS-Kinderdörfern. Dieses Grundgefühl beinhaltet eine Ungleichheitsvorstellung ohne Ungleichwertigkeitsvorstellung Frauen gegenüber.

Kiano (Kamerun) positioniert sich „Pro Quote“ und hält, ebenfalls definitiv, entgegen, man könne gar nicht klar sagen, dass Männer stärker als Frauen seien und stellt den Fokus auf körperliche Stärke generell in Frage. Er ergänzt ein kontrastives Argument: Ein körperlich starker Mann könne wegen einer kleinen Frau traurig sein. Vermutlich denkt er hier an Beziehungsstreit oder Liebeskummer. Er bringt hier explizit ein starkes Gefühl der Verletzlichkeit hinein, das als Schwäche oder Stärke zugleich gelesen werden kann. Kiano scheint es zu nutzen, um körperliche Stärke zu relativieren bzw. mit psychischer Stärke zu kontrastieren. Schließlich ergänzt er ein weiteres plausibles Kausalargument: Durch Automatisierung sei heute körperliche Kraft weniger gefragt. Er geht also von der Prämisse aus, dass eventuelle körperliche Unterschiede gar nicht besonders relevant seien und stellt damit die traditionell körperbasierte Männer-Frauen-Dichotomie in Frage. Damit vertritt er ein liberales bis links-libertäres Männer- und Frauenbild, das auch Spuren maskuliner Dekonstruktion enthält: Männer können und dürfen auch schwach sein.

Chai (Thailand) wiederum, der auf der Kontra-Seite steht, hält den Befürworter*innen der Quote eine Analogie entgegen: Für mathematische Aufgaben würde man ja auch jemanden nehmen, der/die gut in Mathe wäre, dann ginge es schneller. Er ergänzt definitorisch, Männer seien halt bei einigen Tätigkeiten, wie zum Beispiel Jagen oder Sägen, schneller als Frauen. Seine Prämisse ist einmal Effizienz für die Dorfwirtschaft und zum anderen eine physische

Ungleichheit. Anders als bei Ermias scheint diese Ungleichheitsvorstellung (nicht Ungleichwertigkeitsvorstellung) jedoch nicht aus einer Fürsorge heraus, sondern von ökonomischer Vernunft oder meritokratischer Ungeduld bzw. liberalem Konkurrenzdenken angetrieben zu sein. Dabei sind seine Argumente kaum faktisch haltbar, insbesondere bei maschinengestützten Arbeiten wie Jagen oder Sägen, bei denen es nicht auf Schnelligkeit und Körperkraft ankommt.

Nayla (Irak) tritt für die Arbeitsplatz-Quote ein. Sie beginnt mit einer konsekutiven Argumentation, die ein explizites Gefühl enthält: Dauerhaft mache Zuhausebleiben und Kinder erziehen „keinen Spaß“, die Lebensqualität sei also beeinträchtigt. Sie ergänzt eine exemplarische Schlussregel, die eine kontrastive Analogie enthält: Angela Merkel – eine Frau – hat Flüchtlingen geholfen und wird positiv besetzt (gerade bei den Schüler*innen aus Syrien und Irak sehr häufig) und als „schlau“ bewertet. Dagegen wird Wladimir Putin – ein Mann – der Krieg führt, negativ besetzt und indirekt als dumm bezeichnet. Ihre Prämisse ist hier: Eine Emanzipation der Frau ist möglich, Männer und Frauen können dieselben „wichtigen“ Arbeiten machen, wie zum Beispiel Staatschef*innen sein; Frauen können dabei sogar besser oder humaner sein, man kann stolz auf sie sein, Geschlecht spielt hierbei keine Rolle. Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung dagegen erzeugt Langeweile, Frustration, Taurigkeit – und sogar Krieg.

Liyana (Syrien) stimmt Nayla zu und beginnt wie sie mit einer direkten emotionalen Selbstoffenbarung als negative Bewertung: „Ich mag das überhaupt nicht!“ Ihre Entrüstung, vermutlich sogar Wut, ist ihr deutlich anzumerken. Exemplarisch deutet sie ihre eigene normative Erfahrung als Kind im Irak an: Frauen müssen zuhause bleiben, Männer dürfen arbeiten gehen. Sie fügt das konsekutive Argument hinzu, dass solche Normen erhalten blieben, wenn man sie nicht ändern bzw. zunächst ablehnen würde. Damit scheint ihre Prämisse zu sein, dass ungerechte gesellschaftliche Normen veränderbar sind, wenn man dafür kämpft. Dieses starke Benachteiligungs- und Gerechtigkeitsgefühl basiert auf eigenen, höchst negativen, wenn nicht traumatischen Erfahrungen. Im späteren Interview erfahren wir den biografischen Hintergrund für ihre offensichtliche Wut bei diesem Thema: Sie wurde mit 14 durch den Druck fast der gesamten Familie im Irak zwangsverheiratet, bekam gegen ihren Willen sehr schnell zwei Kinder und hat sich schließlich nach zähen Kämpfen mithilfe deutscher Behörden von ihrem Mann scheiden lassen und das alleinige Sorgerecht für beide Kinder erstreiten können.

Insgesamt zeigt diese Szene das Zusammenspiel bestimmter politischer Grundwerte und Gefühle sehr deutlich. Dabei kann ein offenbar ähnliches Gerechtigkeits- oder Fürsorgegefühl wie bei Ermias und Kiano zu entgegengesetzten

Positionen bei hochsensiblen, weil identitätsrelevanten Themen führen: Es fühlt sich für einige ungerecht, überfordernd und unsolidarisch an, wenn Frauen hart arbeiten. Für andere wiederum fühlt es sich ungerecht, ignorant und falsch an, wenn Männer glauben, sie seien Frauen überlegen. Hier haben wir den Gegensatz aus libertären Selbstbestimmungs- und autoritären Unterordnungs- bzw. Sicherheitsgefühlen. Eine je unterschiedliche biologisch-geschlechtsbezogene (und auch wirtschaftliche) Faktenkenntnis bildet hier einen zusätzlichen emotionalen Antreiber bzw. WahrnehmungsfILTER.

Chai dagegen argumentiert nicht mit Gerechtigkeit, sondern mit Effizienz, also stärker auf der Verteilungsachse des politischen Kompasses. Für ihn spielt weder Tradition noch Fürsorge eine Rolle, sondern Fortschritt, Gewinn und Konkurrenz. Persönliche Betroffenheit wie bei Liyana (und vermutlich auch bei der kulturell ähnlich geprägten Nayla, die jedoch leider nicht interviewt werden wollte) führt hier offenbar zu einer tief emotional verankerten emanzipatorischen Haltung. Vor diesem Hintergrund ist auch die große Bewunderung für Merkel nachvollziehbar, die wir immer wieder in unseren Dorfgründungen mit Migrant*innen hören. Merkel wird von vielen Schüler*innen dieser Klassen auf doppelte Weise geschätzt: Als Frau an der Spitze eines Staates und als diejenige, die 2015 ihre Macht zur Aufnahme von fast einer halben Millionen Geflüchteten nutzte.

4. Fazit – Kann und sollte die Argumentationsanalyse Gefühle lesen?

Was ist nun der Mehrwert einer Argumentationsanalyse, die explizite und implizite emotionale Haltungen und Botschaften mit einbezieht?

Der Methode Streitlinie (und vermutlich auch der gesamten Dorfgründung) scheint sie dadurch gerechter zu werden, dass sie nun nicht mehr nur nach zugrundeliegenden Werten, sondern auch nach auslösenden und ausgelösten Gefühlen fragt. Die Relevanzsysteme der Schüler*innen treten deutlicher in Erscheinung, die soziale Perspektivenübernahme für ihre Identitätsentwicklungsprozesse scheint erleichtert, ohne damit behaupten zu wollen, dass es einfach sei, Gefühle einigermaßen sicher zu rekonstruieren. Schlussregeln werden noch stärker in ihrem intersubjektiven und nicht bloß logischen Charakter ernst genommen. Plausibilität wird nun auch um emotionale Stimmigkeit erweitert.

Letztlich können wir argumentationsanalytisch nur Hypothesen bilden, die dann in Interviews oder aber durch Nachfragen von Lehrer*innen oder Mitschüler*innen im Unterricht selbst bestätigt oder verworfen werden können.

Im emotionssensiblen Politikunterricht sollte es ja auch darum gehen, eine politikbezogene emotionale Selbstreflexion anzuregen: „Was ging da in dir vor, als du für oder gegen die Quote argumentiert hast? Mir scheint, du warst sehr wütend oder traurig, stimmt das? Und wenn ja, magst du sagen, was diese Wut oder Trauer ausgelöst hat?“ Deutlich wurde durch eine emotionsfokussierte Argumentationsanalyse auch der Zusammenhang von Fakten (bzw. das, was dafür gehalten wird) und Gefühlen. Je nachdem, wie ich Geschlecht biologisch oder sozial konstruiere, werde ich erfreut oder erbost auf bestimmte Gleichheitsvorstellungen reagieren.

Hinter der Faktenauswahl bzw. den Faktenbehauptungen steckt stets das grundsätzliche „cognitive framing“, die emotionsgeladene Werthaltung, die wir in der Prämisse verorten. Anders gesagt: Je aktuell ausgedrückte *politische Gefühle* scheinen von grundsätzlich *gefühlter Politik* bestimmt zu werden.

Der *emotionspolitische Kompass* (Abb. 1) ist ein erster Versuch, bestimmte Grundgefühle mit den Wertepolen zentraler gesellschaftlicher Konfliktlinien zu verbinden. Manches scheint sich dabei logisch-politiktheoretisch abzuleiten, manches bleibt bisher Spekulation und sollte durch weitere Forschung fundiert werden. Dabei kommen wir in das Feld der politischen Psychologie, das ich hier aus Platzgründen ausgespart habe. Das Ziel einer solchen zukünftigen Forschung wäre es, an Einzelfällen typische ideologiebezogene Emotionsregeln zu rekonstruieren. Auch der emotionale Unterschied zwischen demokratischen und antidemokratischen Werten erscheint aufschlussreich: Bei antidemokratischen Haltungen scheint immer Hass im Spiel zu sein. Das Objekt des Hasses variiert jedoch stark nach verinnerlichten Grundwerten.

Die Grenzen der Argumentationsanalyse zum tieferen Verständnis von Emotionen ist offensichtlich: Sie ist auf Sprachlichkeit angewiesen. Nichtsdestotrotz können und sollten gestische, stimmliche und körpersprachliche Anteile der Kommunikation als Verstärkung, Abschwächung oder Gegensatz der verbalisierten Position berücksichtigt werden, wenn immer die (Video-)Daten dies erlauben.

Zur Konfliktfähigkeit der hier explorativ untersuchten Lerngruppe fällt auf, dass keine auffälligen negativ-emotionalen, manipulativen Argumentationsstrategien benutzt werden. Trotz hoher und lebendig ausgetragener Kontroversität nicht nur beim Thema Gender, sondern auch bei Macht- und Verteilungsfragen bleibt der Umgang hitzig, aber fair. Der Zusammenhalt der Gruppe ist groß, obwohl sie aus zwei Klassen einer Schule besteht, die sich bisher kaum kennen. Dies mag auch – trotz aller kulturellen Unterschiede – an der gemeinsamen Erfahrung von Migration und Flucht nach Deutschland liegen.

Mir selbst – und ähnlich äußerten sich auch viele meiner Studierenden, mit denen ich an diesem Material gearbeitet habe – ist bei der Analyse mehr

denn je bewusst geworden, dass das Jahr 2015 für viele Frauen aus dem Nahen Osten nicht nur Sicherheit vor Krieg, Verletzung, Vergewaltigung, Verhungern und Tod bedeutete, sondern auch Befreiung von patriarchaler Unterdrückung. Liyanas Lehrerin erzählte mir später, dass Liyanas eindrücklichstes Erlebnis in Deutschland war, sich von Männern unbehelligt in der Öffentlichkeit bewegen zu können, allein im Café zu sitzen und „nichts passiert“: Kein Mann beschimpft sie und stellt ihre Autonomie als Frau in Frage. Die Geschichte von Liyana hat mich sehr berührt.

Literatur

- BEST**, Volker u. a. (2023): Demokratievertrauen in Krisenzeiten. Wie blicken die Menschen in Deutschland auf Politik, Institutionen und Gesellschaft. Friedrich-Ebert-Stiftung. Online: www.fes.de/studie-vertrauen-in-demokratie (Zugriff: 1.10.24).
- FRENZEL**, Anne C./Götz, Thomas/Pekrun, Reinhard (2015): Emotionen. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hg.): Pädagogische Psychologie. 2. Auflage. Berlin, S. 201–224.
- KITSCHALT**, Herbert (1994): The Transformation of European Social Democracy. Cambridge (U.K.) u. a.
- MAU**, Stefan/Lux, Thomas/Westheuser, Linus (2023): Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. Warum Gendersternchen und Lastenfahrräder so viele Menschen triggern. Berlin.
- MEES**, Ulrich/Schmitt, Annette (2003): Emotionen sind die Gründe des Handelns: Ein zweidimensionales Modell metatetischer Orientierungen und seine empirische Überprüfung. In: Dies. (Hg.): Emotions-Psychologie. Theoretische Analysen und empirische Untersuchungen. Oldenburg, S. 13–100.
- MEES**, Ulrich (2006): Zum Forschungsstand der Emotionspsychologie – eine Skizze. In: Schützeichel, Rainer (Hg.): Emotionen und Sozialtheorie. Disziplinäre Ansätze. Frankfurt/M., S. 104–124.
- NUSSBAUM**, Martha C. (2014): Politische Emotionen. Berlin.
- PETRI**, Annette (2018): Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung. Frankfurt/M.
- PETRI**, Annette (2019): Emotionen im Politikunterricht – Perspektiven für die Praxis politischer Bildung. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Emotionen im Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 135–149.
- PETRIK**, Andreas (2021): Fachdidaktische Argumentationsanalyse: Die Prämissenreflexion als Kern politischer Konfliktlösung und Urteilsbildung. In: Petrik, Andreas/Jahr, David/Hempel, Christopher (Hg.): Methoden der qualitativen Politikunterrichtsforschung. Frankfurt/M., S. 189–220.
- PETRIK**, Andreas/Jahr, David (2023): „Dann musst du es aber auch so verpacken, (...) dass es sich halt nicht zu rechtsradikal anhört.“ Manifeste rechtsextremistische Argumentation und

Gesellschaftlicher Zusammenhalt im Politikunterricht am Beispiel des Schülers John. In: Ertugrul, Baris/Bauer, Ullrich (Hg.): Sozialisation und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Aufwachsen in Krisen und Konflikten. Frankfurt/M., S. 301–328.

PLANTIN, Christian (2004): On the inseparability of emotion and reason in argumentation. In: Weigand, Edda (Hg.): Emotions in dialogic interaction. Paris, S. 265–275.

SANDVIK, Margareth (2007): The rhetoric of emotions in political argumentation. In: van Eemeren, Frans H. u. a. (Hg.): Proceedings of the sixth conference of the International Society for the Study of Argumentation. Amsterdam, S. 1223–1226.

SCHRÖDER, Hendrik (2020): Emotionen und politisches Urteilen. Eine politikdidaktische Untersuchung. Wiesbaden.

SCHÜTZEICHEL, Rainer (2022): Martha C. Nussbaum: Politische Emotionen. In: Senge, Konstanze/Schützeichel, Rainer/Zink, Veronika (Hg.): Schlüsselwerke der Emotionssoziologie. Wiesbaden, S. 423–434.

TOULMIN, Stephen (1975). *Der Gebrauch von Argumenten*. Kronberg/Ts.

WALROD, Michael R. (2004): The Role of Emotions in Normative Discourse and Persuasion. In: Weigand, Edda (Hg.): Emotion in dialogic interaction. Advances in the complex. Amsterdam, S. 207–219.

„Erziehung zum freudigen Staatsgefühl“?!¹

Bildungshistorische Einblicke zum Spannungsverhältnis von Rationalität und Emotionalität in politischen Schulfeiern

„Die Verlegenheit ist weit verbreitet, die den Lehrer ergreift, wenn an ihn die Aufgabe herantritt, eine Feier zu politischem Anlass in der Schule zu gestalten. Vielleicht ist es das Gefühl der Unzulänglichkeit [...]“. (Gagel 1964, 269)

1. Einleitung und Forschungsstand

Nachdem Robinson Crusoe auf der vermeintlich unbewohnten Insel gestrandet war, etabliert er – das wird leicht überlesen – ein Ritual: Er führt einen jährlichen Feiertag ein, den Tag seiner Landung am 30. September 1659. Macho (1998) liest dies als – literarische – „Erfindung“ des Nationalfeiertags:

„Der 30. September 1659 ist der Prototyp des 4. Juli 1776 oder des 14. Juli 1789. Diese Daten sind ähnlich kontingent wie der Tag der Strandung Robinsons. Sie fungieren als Elemente nationaler Identität – als ‚Massensymbole‘ im Sinne Canettis. Als Nationalfeiertage verkörpern sie das Phantasma geteilter Zugehörigkeit, gleichsam einen kollektiven ‚Landungstag‘. Nationalität wird als Ankunft inszeniert, als das Ideal eines gemeinsamen Anfangs [...] einer phantasmatischen Geburt des Gesellschaftskörpers.“ (Macho 1998, 198)

Die Bildungsfigur der Neuankömmlinge (Ode 2022, 135–184) macht „kollektive Landungstage“ auch zu einem schulischen Übungsfeld. Dort soll die nachwachsende Generation in eine geteilte Biographie des Gemeinwesens initiiert werden. Einen Kristallisationspunkt, in dem die Auseinandersetzung über Chancen, Risiken und Gestaltung einer „gefühlsbetonten“ politischen Bildung kumuliert, bilden daher in allen deutschen Staatsformen nicht erst seit dem Kaiserreich staatsbürgerliche Schulfeiern. Diese sollen, als „Reichsgründungsfeier“,

1 Eckhardt 1922, 530.

„Verfassungsfeier“, Schulfeier „im Geiste der Neuen Zeit“, „Fahnenappell“ oder neuerdings als „Demokratietag“ vaterländische Verbundenheit, staatsbürgerliche Gesinnung oder demokratische Haltung repräsentieren und fördern.² Ihre Rolle wird in den begleitenden Reflexionen politischer Bildung allerdings immer wieder als ambivalent thematisiert. Die schulische Inszenierung des Nationalfeiertages verspricht politischer Erziehung ein spezifisches Verhältnis von Emotionen und Rationalität – ob damit auch reflexive Momente politischer Bildung eingelöst werden, ist immer schon umstritten. In der exemplarischen Kontroverse um Symbol und Ritual in der politischen Bildung warnt der Geschichtsdidaktiker Rolf Schörken (1987, 297) vor einer „politischen Liturgie“, während der politische Kulturforscher Ulrich Sarcinelli (1989, 228) den Gegensatz zwischen objektivitätsverpflichteter politischer Realitätsvermittlung und symbolisch bedingter Realitätstäuschung als empirisch obsolet bezeichnet. Für Politikvermittlung gilt: „Der Mensch als ‚animal symbolicum‘ braucht Symbolisierung.“ (ebd., 229) Es käme vielmehr darauf an, die „verschwiegene Dramaturgie“ von Ritualen aufzudecken (ebd., mit Bezug auf das Vorwort von Claus Offe zu dem Klassiker „Politik als Ritual“, Edelman 1976).

Können Emotionen als Katalysatoren des Verstehens fachspezifischer Fragen und Problemstellungen fungieren? In einer seiner ersten didaktischen Veröffentlichungen entwickelt Walter Gagel eine didaktische Theorie unter dem Titel „Die politische Feier in der Schule“, die nach dem Mauerbau und inmitten des Kalten Krieges eine bemerkenswerte problemorientierte Antwort auf die Fragestellung bereithält. Sein Fallbeispiel ist aus aktuellem Anlass der Tag der Heimat. Zunächst mahnt er die Notwendigkeit einer klaren didaktischen Konzeption der politischen Schulfeier an: „Es ist zugleich die Aufforderung, nicht die Reserviertheit, sondern das Hervortreten als angemessene Weise staatsbürgerlichen Verhaltens anzusehen. Dies Ziel verlangt aber eine Reihe von Schritten. Wenn wir an eine Stunde zum Tag der Heimat denken, so wäre zuerst einmal der Kern der politischen Stellungnahme, d. h. die Konzeption, zu ermitteln.“ (Gagel 1964, 276) Es ging damals in Auseinandersetzung mit Vertriebenenverbänden

-
- 2 Dabei sind Feiern dieser Art nicht auf den schulischen Raum beschränkt. So stellt das Paulskirchenfest, das im Mai 2023 zum 175-jährigen Jubiläum der ersten Versammlung des ersten gesamtdeutschen Parlaments als Bürgerfest in Frankfurt am Main gefeiert wurde, nur ein Beispiel einer öffentlichen politischen Feier dar. Anlass und Botschaft dieses Festes spiegeln sich in verschiedenen Programmpunkten. Einen Kristallisationspunkt bildete die an zwei Abenden stattfindende „Ode an die Demokratie“, eine von Musik und Gedichten begleitete Lichtshow, in der die zentrale Botschaft einer demokratischen Einheit in der Vielheit feierlich inszeniert wurde.

um die Legitimität von schulischen Feiern zu einem seit 1950 (und bis heute) begangenen nationalen Gedenktag, dem Tag der Heimat. Anfang der 1960er Jahre war ein Erstarken nationalistischer Parteien, wie der NPD, sowie begleitend einer in weiten Teilen nationalkonservativen „Ostkunde“ (Überblick: Weichers 2013; Prehm 2023) zu bearbeiten. Am Beispiel dieses Gedenktages zeigt Walter Gagel, wie der Bezug auf die universellen Menschenrechte eine anspruchsvolle Perspektivenkoordination erfordert, weil es schließlich deutsche Politik gewesen ist, die durch den Zweiten Weltkrieg das Heimatrecht der Nachbarn zutiefst verletzt hat. Die Perspektive der Anderen, der vertriebenen Polen, Ukrainer und anderer nationaler und gesellschaftlicher Minderheiten, müsse also in einer demokratischen Feier integriert sein.

„Soll dieser Tag den Anspruch auf die verlorenen Ostgebiete wachhalten? Oder müsste nicht auch an die Ursache für den Verlust dieser Gebiete gedacht werden? Wenn wir das Recht auf Heimat als Norm hinstellen, dann dürfen wir auch nicht übersehen, dass deutsche Politik durch den Zweiten Weltkrieg dieses Recht tief verletzt hat. Deportation der Polen, Umsiedlung der Volksdeutschen, Eliminierung der Juden aus dem Volkskörper – an all dies muss erinnert werden, nicht nur an die Vertreibung der Deutschen.“ (Gagel 1964, 276)

Verfassungsfeiern, auch Verfassungspatriotismus, verweisen einerseits auf etwas national-staatlich Besonderes, aber immer auch auf etwas Allgemeines, die Gleichheit in der Verschiedenheit. Kein Staat, keine Nation stehe für sich allein in der Welt. „Die Erklärung der Menschenrechte durch die UN im Jahre 1948 enthält das Recht auf Heimat: es hat universellen Charakter. Es soll verhindern, dass der Mensch Spielball in der Hand politischer Mächte ist.“ (Gagel 1964, 276) Dieses elementare, in heutiger Terminologie „post-koloniale“ und globale Spannungsverhältnis bilde das reflexive Lern- und Bildungspotential einer politischen Schulfeier. Schulfeiern sind systematisch eingespannt in ein Verhältnis multipler Zugehörigkeitsordnungen, insbesondere die Spannung von Staatsbürgerschaft und Weltbürgertum.³ Mit der paradoxen Formel „Nationalität Mensch!“ ließe

3 Vgl. in diesem Zusammenhang auch die breite Dokumentation und Reflexion öffentlicher Gedenkveranstaltungen zum Widerstand gegen Hitler am 20. Juli (1944); im schulischen Zusammenhang seltener dokumentiert, ein älteres Beispiel Friedrichs 1964. Ähnlich kann der Internationale Gedenktag an die Opfer des Holocaust am 27. Januar (1945), dem Tag der Befreiung von Auschwitz, untersucht werden.

sich dieses spannungsreiche, multi-nationale curriculare Programm zugespitzt umschreiben. Gagel betont daher den „Kontroverscharakter“ der politischen Feier und markiert damit exakt die Grenze zu einer „Partnerschaftspädagogik“, die Gesellschaft als mehr oder weniger homogene Gemeinschaft nur nach innen zu denken vermag, als ein „Wir“, das keine multilateralen Außenpolitiken und internationalen Beziehungen mit den Anderen kennt (so bei Theodor Wilhelm, vgl. z. B. Grammes 1989).

Schulfeiern können als symbolische Repräsentation und performative Darstellung eines Kollektiv-Allgemeinen gelesen werden (zum Konzept allgemein vgl. die Beiträge in Tervooren/Wagner-Willi/Zirfas 2001). Ihre „politische Liturgie“ (Schörken 1987, 297) ermöglicht ein aktual-genetisches Erleben von „Masse“ oder „Multitude“, also abstrakter soziologischer Kategorien, die sich gemeinhin der unmittelbaren Erfahrung entziehen. Will man diese Erfahrung qualifizieren, könnte man von einem Erleben der „Gleichheit“ in der Verschiedenheit sprechen. Das Besondere wird als das Allgemeine präsentiert. In diesem Zusammenhang legt Gagel eine Spur zu der politikdidaktischen Kategorie der Solidarität, wenn er eine handlungsorientierte didaktische Inszenierung der politischen Schulfeier überlegt:

„Ein dritter Schritt ist nun die Inszenierung. Auf einer Bühne bietet ein Kreis von Sprechern das Hörbild dar, die Regie ist eine rein akustische, kein szenischer Effekt stört den Vorgang auf der ‚inneren Bühne‘. Die Gedenkstunde kann in solch einer Form Nachdenklichkeit und Besinnung erzeugen. Freilich verschwindet in dieser beeindruckenden Wirkung das Bewusstsein, daß sich die zuhörenden Mitschüler mit einer politischen Stellungnahme solidarisch fühlen. Es ist auch nicht notwendig, daß sich alle dessen bewusst sind. Bei den Mitwirkenden müssen wir es allerdings voraussetzen.“ (Gagel 1964, 276)

Unter der Zwischenüberschrift „Solidarität und Selbstbewußtsein“ bringt Hermann Giesecke die Emotion des Stolzes ein, die mit dem Grundgefühl der Anerkennung verbunden ist:

„In diesem Sinne dürfen wir ruhig das Gefühl der Solidarität mit unserem Staat entwickeln, wenn er in eine Krise gerät – wobei wir zwischen ‚Staat‘ und ‚Gesellschaft‘ in diesem Zusammenhang nicht weiter zu unterscheiden brauchen; wir brauchen uns nicht zu genieren, wenn wir stolz sind auf seinen – im Vergleich zu unserer bisherigen Geschichte – unerhörten

Fortschritt an Demokratisierung; [...] Und diese Liste darf denjenigen Generationen, die in der nationalsozialistischen Zeit keine Rolle mehr gespielt haben, durchaus das Selbstbewußtsein geben, daß sie sich im Kreise anderer demokratischer Staaten sehen lassen können; denn jede neue Generation hat das Recht, in gewissen Grenzen das Erbe ihrer Väter neu zu sortieren.“ (Giesecke 1966, 549)

Sozialtheoretisch rechnet Solidarität, neben Liebe und Recht, zu den grundlegenden Mustern intersubjektiver Anerkennung (Honneth 2018, in didaktischem Kontext Reinhardt 2000). Gesellschaft als imaginäre Institution (Castoriadis 1997, 196–284) soll im Vollzug in actu erlebbar werden. Als „Phantasma geteilter Zugehörigkeit“ hatte Macho (1998) das Phänomen charakterisiert. Es zeigt sich dabei in seiner Dramaturgie als grundsätzlich spannungsreich, als in sich durch den Rekurs auf „Nation“ abgeschlossen und abgekapselt. Die politische Schulfeier stellt als ästhetische Form gleichsam ein soziales Experiment dar, das sich aus der Sachmethode des Aktualgenetischen konstituiert. Aufgrund der damit einhergehenden Offenheit des Geschehens können in den durchgetakteten didaktischen Inszenierungen von politischen Schulfeiern, das ist unsere Hypothese, mit der wir uns den Quellen nähern, immer wieder auch eigensinnige, „widerständige“ Formen der individuellen Aneignung als Reibungsflächen sichtbar werden. Diese Formen können vielfältig sein – seltener expliziter und riskanter Protest, häufiger Bummelei, unfreiwillige Fehler im Ablauf, auch interesseloses Sich-Einfügen usw. Als performative Methodik im Spannungsverhältnis von Individuell-Besonderem und Kollektiv-Allgemeinem sind Schulfeiern Teil sozialen Lernens. Es handelt sich um schulische „Sinninszenierungen“ (Richter 2010, 29 ff.).

Diese Skizze einer Theorie der politischen Schulfeier wird im Folgenden exemplarisch an zwei Fallbeispielen illustriert, den Verfassungsfeiern der Weimarer Republik sowie den Fahnenappellen der Deutschen Demokratischen Republik. Eingestreute kurze Verweise legen immer wieder Spuren zu weiteren bildungshistorischen Materialien politischer Schulfeiern, auch im europäischen und internationalen Kontext (Übersicht von Anlässen zu Feiern gibt Schellack 1990).

Als Quellen dienen Fotos, Zeitungsberichte, Zeitzeug*innengespräche und Auszüge aus dem pädagogischen Diskurs auf unterschiedlichen Ebenen. Forschungsmethodisch wollen wir die Möglichkeit eines praxislogischen Zugangs andeuten und zeigen, wie ein immer wieder mit Ritualen und Feiern verbundenes implizites schweigendes Wissen (*tacit knowledge*, vgl. die Beiträge in Wulf u.a. 2021) sozial- und erziehungswissenschaftlich als sichtbare soziale Relation, als

performatives „Zwischen“ und „Vermittlung“ von Akteur*innen untereinander in Interaktion mit Objekten rekonstruiert werden kann.

Unsere Skizze möchte auch hochschuldidaktische Impulse geben für die Reflexion dieses Themas im Lehramtsstudium.

2. Verfassungsfeiern in der Weimarer Republik

Bildungshistorisch wird die Frage, ob und gegebenenfalls inwiefern emotionale Kompetenz ein legitimes Ziel politischer Bildung darstellt, überwiegend positiv beantwortet. Es existiert kein Konzept der Reformpädagogik, in dem nicht Spiel, Feste und Feiern als zentrale pädagogische Handlungsformen genannt werden, die den Unterricht und die Vermittlung von Wissen ergänzen sollen (Rülcker 2013; Heiland/Sahmel 1985; Stieghorst 2020).⁴ Nach Versuchen, sich nach 1918 zunächst vom „Hurrapatriotismus“ und den „Imponderabilien“ monarchischer Feiern abzugrenzen, entwickelt sich ab Mitte der 1920er Jahre in der Weimarer Republik über die Gestaltung staatsbürgerlicher Schulfeiern und öffentlicher Festakte zum Verfassungstag eine intensive Debatte über Legitimität und Wirksamkeit republikanischer „Gesinnungsbildung“ (Busch 2016, 201–226). Diskutiert wird eine grundsätzliche Ambivalenz von „Befreien und Binden“ (Cohn 1925).

So erfüllen schulische Verfassungsfeiern, wie sie ab 1923 veranstaltet werden, aus Sicht vieler Pädagog*innen „eine staatsbürgerliche Aufgabe höchster Bedeutung“ (Wolff 1929, 59) und stellen „die Krönung und klare Herausstellung der [...] im Unterricht zugrunde liegenden staatsbürgerlichen Gedanken“ (Daum 1926, 347) dar. Dabei wird der Verfassungsfeier zuerkannt, durch eine emotionale Ansprache die „Staatsgesinnung“ der Schüler*innen zu fördern. Anders als in der unterrichtlichen „Staatsvermittlung“ (Freudenthal 1931, 514), die den/die Staatsbürger*in kognitiv anspreche, ziele die „Methodik der Verfassungsfeier“ (Wolff 1929, 59) auf „ein geistiges Ergriffensein“ (Benzien 1931, 458) und eine innere Verbundenheit: „Versuchen wir das Ziel im Unterricht durch das Mittel des Verstandes zu erreichen, so wollen wir bei der Feier durch das Mittel des Gefühls Erfolg erringen“ (ebd., 458 f.). Die Feiern sollen den Kindern „Erlebnis“ (Ziechert 1929, 55) werden und „ein Tag freudigen Bekenntnisses zur demokratischen Republik“ sein (ebd., 54).

4 International sind schulische Verfassungsfeiern (national holidays) traditionelle Formate, die in der politischen Kultur einen festen Platz haben, etwa in den USA (Dagger 2023) oder in China. Für einen Überblick: Lo u. a. 2019. Einen Themenschwerpunkt mit Fallstudien setzt das Journal of Social Science Education 2019, 1.

Im „[R]ingen um die Form einer würdigen Begehung des Geburtstages der deutschen Republik“ (May 1931, 60) werden pathetisch-emotionalisierende Verfassungsfeiern in Abgrenzung zum Kaiserreich für die Weimarer Republik zunächst abgelehnt. Die Vorzüge der Republik sollten sich argumentativ und nicht durch „alten Kitsch der Kaisergeburtstagsfeiern“ vermitteln (Kuntzemüller 1927, 9). Spätestens ab Mitte der 1920er Jahre kehrt sich die Argumentation jedoch um. Früheren Schulfeiern wird der „Fehler“ zuerkannt, „nur Feiern des Intellekts, des Verstandes“ gewesen zu sein und „nicht nach großen Erlebnisgelegenheiten“ gesucht zu haben (Wolff 1929, 58). Rückblickend wird beklagt, „daß weite republikanische Kreise glaubten, das Kind mit dem Bad ausschütten zu müssen, und von irgendwelchen Feiern, von Repräsentation und Äußerlichkeiten überhaupt nichts mehr wissen wollten“ (Kuntzemüller 1927, 6):

„Auch die Schule des Volksstaates muß in dem rechten kinderpsychologischen Verhältnis wie das kaiserliche Deutschland die vaterländischen Schulfeste als Erziehungsmittel auswerten. [...] Der republikanische Lehrer glaubt mehr an die Macht der Lehre und der Idee und unterschätzt die Bedeutung einer geschickten Regie der Äußerlichkeiten [...]“ (Eckhardt 1922, 529)

In diesem Sinne entwickelt sich ab Mitte der 1920er Jahre eine vielfältige Praxis der Verfassungsfeiern, die neben Ansprachen, Fahnen Schmuck und Gesang Sprech- und Bewegungschöre, künstlerische Darbietungen, Theater und Sportveranstaltungen integriert (u. a. May 1931, 60 f.):

„Daß die Feiern des Verfassungstages, vor allem die Feier in einer großen Gemeinschaft, ein ausgezeichnetes Mittel staatsbürgerlicher Erziehung ist, unterliegt keinem Zweifel. Der Aufmarsch der an der Feier teilnehmenden Massen, das festliche Gepränge der Veranstaltung, der zu ihrer Durchführung notwendige große Aufwand, die in der Sonne leuchtenden Symbole des Reiches, die Musik: alles das gibt dem Jugendlichen ein Gefühl dafür, daß dieser Staat, den man so ehrt, doch etwas Großes und Wertvolles sein muß.“ (Schulz 1929, 296 f.)

Die Kritik bleibt nicht aus, „Schüler oder Studenten mit hübsch aufgemachten Verfassungsfeiern zu locken“ (Schönbrunn 1930, 538 f.), dabei aber inhaltsleere und im Hinblick auf die staatsbürgerliche Gesinnungsbildung wirkungslose Feste zu veranstalten. Zugleich wird aber auch betont, dass eine Verfassungsfeier nicht isoliert betrachtet werden könne, sondern eingebettet aus dem Unterrichtsalltag

heraus entwickelt werden müsse. Die Mitwirkung der Lernenden an Vorbereitung und Durchführung der Feiern wird als wichtiger Aspekt gelingender Gesinnungsbildung herausgestellt. So führe die Beteiligung der Schüler*innen an der Veranstaltung zu intensiven Vorbereitungen, in denen sich die Jugendlichen mit der Verfassung auseinandersetzen (u. a. Wolff 1929, 59). Die Vernetzung von Unterricht und Feier, von Rationalität und Emotionalität, reflektierter Vorbereitung und Festerlebnis wird als notwendige Voraussetzung und Qualitätsmerkmal politischer Schulfeiern herausgestellt (u. a. Ziechert 1929, 55).

Durch ihren öffentlichen Charakter und das mit der Veranstaltung genuin intendierte Bekenntnis zur Weimarer Republik werden Ausgestaltung und Durchführung der Verfassungsfeiern zugleich zu einem Politikum, an dem sich alljährlich Auseinandersetzungen zwischen Befürwortern und Gegnern der Republik entzünden. Einerseits werden von republikanischer Seite Störungen und Sabotagen der Feierlichkeiten durch Schüler*innen, Eltern und Lehrpersonen kritisiert. Gegner*innen der Verfassungsfeiern beklagen dagegen, dass der Staat „durch seine ‚Zwangsfeiern‘ gröblich gegen jene Bestimmungen der Weimarer Verfassung verstoße, die jedem Staatsbürger Gewissensfreiheit gewährleisten, ja, daß er darüber hinaus durch seine Veranstaltungen eine bewußt parteipolitische Beeinflussung der Jugend und ihrer Lehrerschaft betreibe“ (Schulz 1929, 296).

Landesweite Beachtung finden zwei Konflikte, die sich an der Durchführung von Verfassungsfeiern in Berlin und Goslar entzünden:

Am Werner-Siemens-Realgymnasium in Berlin-Schöneberg sorgt 1928 eine Verfassungsfeier, in der der Redner ausschließlich auf Friedrich Ludwig Jahn einging, für Proteste der Schüler*innen, da „die offizielle Feier [...] dem Wesen und der Würde unserer Republik nicht entsprochen hatte“ (Aevermann 1928, 169). Der Schüler*innenausschuss – „nicht befriedigt von dieser Sorte Feier“ (Politische Jugend, 1928, 336 f.) – beschließt und organisiert eine Wiederholung der Feier, an der über 1.200 Jugendliche teilnehmen.

Während v. a. republikanische Kreise in Presse und Landtagsdebatten das Engagement der Schüler*innen begrüßen und „ein Recht auf ein klares und entschiedenes Bekenntnis“ (ebd.) der Lehrer*innenschaft zur Republik fordern, sehen rechts-konservative Kreise einen Affront und politische Verhetzung der Jugend: „Es kann sehr nett werden, wenn künftig die Schüler so Politik treiben. Politische Jugend! Sie könnte auch – drüben stehen! Was dann?“ (ebd.)

Diese Befürchtung erfüllt sich ein Jahr darauf in Goslar:

„Bei den Reichsjugendwettkämpfen, die aus Anlaß der Verfassungsfeier stattfanden, haben Schüler und Schülerinnen der Goslar höheren Schu-

len beim Empfang der Siegerkränze von diesen die schwarz-rot-goldenen Schleifen [...] in Gegenwart der Lehrer abgerissen, an die Erde geworfen und mit Füßen getreten. Jedenfalls handelte es sich dabei, wie der Kultusminister [Carl Heinrich Becker] durch zwei Beamte vor Ort und Stelle feststellen ließ, nicht um ein harmloses ‚Entfernen‘ der schwarz-rot-goldenen Schleifen, sondern um einen demonstrativen herausfordernden Akt, der sich eben vor den Augen der Lehrer selbst abgespielt hat.“ (Mangel an staatsbürgerlicher Erziehung, 1929, 836 f.)

Für Furore sorgen dabei neben dem Verhalten der Schüler*innen die schulrechtlichen Maßnahmen des Provinzialschulkollegiums in Hannover, das den betroffenen Goslaer Gymnasien das Recht für die Abschlussprüfung entzieht und eine personelle Umgestaltung der Kollegien ankündigt (ebd.).

Mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten 1933 kommt es zu einem Abbruch der republikanischen Traditionen und damit zu einer radikalen Transformation der reformpädagogischen Fest- und Feierkultur (Rülcker 2013), deren pädagogische Grundspannung jedoch erhalten blieb und sich in Dokumenten bei kritischer Lesart auch beobachten lässt. Bildquellen dokumentieren eine Spannung zwischen militärischer Disziplin und lässiger Haltung, die eine eigensinnige Aneignung darstellen könnte. Eine Fotostrecke in Adolf Reichweins Bericht „Schaffendes Schulvolk“ (1937) konterkariert und verhöhnt in einigen Motiven geradezu nationalsozialistische Körperinszenierungen marschierender Formationen (zur Bildmetaphorik und politischen Sozialisationswirkung der Körperinszenierungen: Lingelbach 2007, Schmidtke 2007).

Eine in der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung erhaltene Jahresarbeit (Assessorenarbeit, Gutersohn 1937) dokumentiert und reflektiert ein Vorhaben mit Schüler*innen einer Schöneberger Schule bei Proben zu Aufführungen des Olympischen Festspiels 1936. Der Verfasser ist als Studienassessor – wir wissen nicht, ob freiwillig oder dienstverpflichtet – mit seiner Klasse Teil der Masseninszenierungen der Eröffnungsfeiern zu den Olympischen Spielen 1936. Die zahllosen Proben, die notwendigen Fahrten mit der S-Bahn zu nächtlicher Stunde und bei ungewöhnlich kalter Witterung führen zu Überforderungen, Irritationen und Beschwerden einiger Eltern. Es handelt sich um eine rare Sicht von der Hinterbühne einer schulisch organisierten politischen Feier. Die Vorderbühne ist durch die Filme von Leni Riefenstahl weltweit zu einer Ikone des emotionalisierenden Propagandafilms geworden (ausführlich zu Schulfeiern in der nationalsozialistischen Volksschule: Stieghorst 2020).

3. Der Fahnenappell als Bestandteil der politischen Feier in der Schule der Deutschen Demokratischen Republik und der bundesrepublikanischen Nachkriegszeit

In der unmittelbaren Nachkriegszeit gibt es vereinzelt Versuche, mit politischen Schulfeiern am 17. (!) Mai 1948 an die Revolution 1848 und demokratische Traditionen und Narrative anzuknüpfen, um so ein Gegenbild zur nationalsozialistischen Feierkultur zu setzen.⁵ Für Hamburg wird berichtet, dass das bevorstehende Jubiläumsjahr 1948 geradezu als ein „rettende(r) Ausweg“ empfunden worden sei (Schmitt 2010, 752). Gemäß den ersten vorläufigen Lehrplänen für den Geschichtsunterricht des Winterhalbjahres 1947/48 sollten zunächst ausschließlich die Revolution von 1848 und ihre Vorgeschichte seit 1789 behandelt werden; entsprechende Vorträge zur Lehrer*innenweiterbildung wurden organisiert. Eine kleine Gruppe von Pädagog*innen entwirft daraufhin einen Mustertext für die Gestaltung der schulischen 1848er-Feiern. Thematisch im Zentrum sollten die Ideen der Freiheit und Einheit sowie die Grundrechte stehen. „Seinen besonderen Sinn erhalte der Vergleich von 1848 und 1948 durch die übereinstimmende Aufgabe, ein ‚freies und einiges Deutschland als demokratischen Rechtsstaat aufzubauen‘“ (ebd.). Die behördlichen Anweisungen warnen ausdrücklich vor „langatmigen akademischen Feiern“ und regen eine „aktive Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler“ an. Das Engagement des Vertreters der Schulbehörde wird dennoch von einigen Kollegien als „Übereifer“ empfunden. Die Leiterin eines Hamburger Gymnasiums macht gegenüber der Schulbehörde zur Thematik 1848 darauf aufmerksam, dass „die Schülerinnen empfindlich seien gegenüber allem, was an nationalsozialistische Feiern anklingen könnte“ (ebd.).

Nach der doppelten Staatsgründung kam im Kontext der sozialistischen Erziehung der politischen Feier in der Schule der Deutschen Demokratischen Republik ein hoher und systematischer Stellenwert zu. Dies wurde auch in der zeitgenössischen Beobachterperspektive auf der Seite der Bundesrepublik registriert, wenn auf die hohe Zahl politischer Feiertage hingewiesen wird, deren gemeinsame feierliche Begehung und Gestaltung als verpflichtender Bestandteil des Schulalltags offiziell vorgesehen war (Gagel 1964, 273; Schmitt 1980, 94). Eine 1971 an der Universität Dresden abgeschlossene Dissertationsschrift über „Die Feier in der Schule der Deutschen Demokratischen Republik als Beitrag

5 Zur schulischen Feier einer nationalen Revolution in Portugal: de Oliveira 2015.

zur patriotischen Erziehung unserer Jugend“ gibt überdies Einblick in die systemimmanente Programmatik.⁶ Die „Feiergusaltung“ galt als „Teilsystem“ im sozialistischen Bildungssystem, dem „aufgrund spezifischer Merkmale und Eigenschaften ausgeprägte Bedeutung“ (Kalcher 1971, 3) zugesprochen wurde. Da die heranwachsende Generation nicht an den Kämpfen für den jetzigen Staat und das Vaterland teilgenommen habe (ebd., 19), solle die Feier als „traditionsbildende Form“ (ebd., 82) wirksam werden.⁷ Der Verfasser der Dissertation ging dabei von einem spezifischen Verhältnis von Rationalität und Emotionalität aus. So müsse bereits Wissen um den Anlass der Feier und die Symbolik der Gestaltung vorhanden sein, damit die bereits vorhandene emotionale positive Wertung im Vollzug der Feier Verstärkung oder gegebenenfalls eine Veränderung zum Positiven erfahren kann (ebd., 74, zum notwendigen Verhältnis von reflexivem Wissen und performativem Ritual: Gagal 1964). Weiter sollen Prinzipien der Selbsttätigkeit und Kollektiverziehung miteinander verknüpft und die Schüler*innen aktiv in die Feiergusaltung eingebunden werden, damit der Festigungsprozess des Kollektivs in der gemeinsamen Bewältigung dieser Aufgabe eine emotionale Vertiefung erfahren kann (ebd., 78).

Als Gestaltungselemente der Feier gelten – auch hier Parallelen zur Weimarer Republik – die Rede, die Künste, im Besonderen Literatur, darstellende Kunst, Musik, bildende Kunst, Architektur, Film. Ein wesentliches Element bilden zudem symbolische Handlungen, womit Handlungen gemeint sind, deren Bedeutung über den eigentlichen Vollzug dieser Handlungen hinausweist. Sie sollen einen „emotionalen Höhepunkt im Rahmen festlicher oder feierlicher Vorhaben“ (ebd., 149) bilden und dienen v. a. der Würdigung besonderer gesellschaftlicher Ereignisse. Das Wissen über diese Bezugspunkte wird im Kontext

-
- 6 Die Feiergusaltung als Kernelement politischer Erziehung ist auch in anderen kommunistischen Staaten des Ostblocks und ihren Nachfolgestaaten untersucht (als erster Zugang Somogyvari 2022), Fallstudien zu Russland (Linchenko 2019) oder zur Ukraine (Verbytska 2018). In den sozialistischen Ländern stellte sich in den didaktischen Inszenierungen von politischen Schulfeiern ein Spannungsverhältnis besonders nachdrücklich, weil hier Erziehungsziele wie Völkerfreundschaft und internationale Solidarität einer Arbeiterklasse neben und in Konkurrenz zu nationaler Souveränität weltanschaulich einen hohen Stellenwert einnehmen sollten.
 - 7 Die Feier galt zur Überzeugungsbildung im Sinne des proletarischen Klassenbewusstseins als besonders geeignet, da rationale Kenntnisse und Erkenntnisse durch diese eine emotionale Festigung erfahren sollten. Mit diesem Leitgedanken sah man sich nicht nur in der Tradition der deutschen Arbeiter(jugend)bewegung, sondern verwies auch auf die sog. bürgerliche Pädagogik, beispielsweise auf die Schulfeiern in den aufklärerischen Philanthropinen wie Schnepfenthal (Kalcher 1971, 45).

der Schulfeiern bereits vorausgesetzt (ebd., 151), sodass das gemeinschaftliche emotionale Erleben der Wertung dieses Ereignisses im Mittelpunkt des gemeinsamen Vollzugs dieser symbolischen Handlungen steht. Als zentrale Symbole kommen Fahnen und Ehrenzeichen zum Einsatz, eine wesentliche Rolle spielt auch die Kleidung: Dominieren soll die Kleidung der Jugendverbände, der Jungen Pioniere und der Freien Deutschen Jugend (FDJ), womit dem Tragen der angemessenen Kleidung ebenfalls eine mitgestaltende Funktion zugesprochen wird (ebd., 131 f.).

Der Vollzug solcher symbolischen Handlungen kann im Besonderen dem (Fahnen-)Appell als einer spezifischen Organisationsform der politischen Feier zugeordnet werden (ebd., 42). In seinen Abläufen folgt der Appell auch im schulischen Kontext der Appellordnung der FDJ- und Pionierorganisation. Er wird als „kurze, geordnete, straff organisierte Zusammenkunft der Schüler, Lehrer und Erzieher einer Schule“ (Laabs u. a. 1987, 325) beschrieben, die der Bekanntgabe von Informationen oder der Auszeichnung von Leistungen diene. In der Einübung des kollektiven und einheitlichen Auftretens wurde zudem eine Funktion für die disziplinierende Ordnungsbildung gesehen. Im Kontext der politischen Feier standen im Sinne der Traditionsbildung die Würdigung historischer und aktueller Ereignisse und der Einbezug der Schüler*innen in die politische Agitation im Mittelpunkt (Zentraler Ferienausschuss 1986, 10; Schmitt 1980, 94 f.).

Die Entwicklungen in der Inszenierung dieses Ordnungsrituals wurden von Ulrike Mietzner und Ulrike Pilarczyk (1997) anhand ausgewählter Fotografien exemplarisch rekonstruiert und diskutiert. Dabei arbeiten sie eine Differenzierung unterschiedlicher Arten von Fotografien heraus. Von Berufsfotograf*innen erstellte und für offizielle Veröffentlichungszwecke gedachte Fotografien tendieren durch die gewählten Perspektiven und Motive zu einer Typisierung abgebildeter Personen und rücken insbesondere Funktionsträger*innen und den Vollzug symbolischer Handlungen in den Mittelpunkt. Fotografien für schulinterne Verwendungszwecke lassen dagegen ein höheres Interesse an der Darstellung individueller Personen erkennen, was noch deutlicher zum Ausdruck kommt, wenn die Aufnahmen von Schüler*innen im Kontext schulischer Fotografie zirkel angefertigt wurden. Ausgehend von Analysen der Körperhaltungen, Gesichtsausdrücke und Einhaltung der vorgegebenen Ordnungsbildung können außerdem verschiedene Differenzierungen rekonstruiert werden. So kann sowohl im zeitlichen Verlauf über die Jahrzehnte als auch mit zunehmendem Alter der Schüler*innen eine nachlassende Sorgfalt in der Ordnungsbildung, beispielsweise hinsichtlich der Körperspannung, der Aufstellung und der Kleidung, beobachtet werden, auch wenn die Form der Einordnung und Anpassung noch gewahrt

wird. Außerordentliche Anlässe und außerschulische Orte scheinen hier noch stärker ordnungsbildend zu wirken, wohingegen Fotografien alltäglicher Anlässe auch Abweichungen und Nachlässigkeiten zeigen. So sind beispielsweise im Hintergrund zerbrochene Fenster oder im Zentrum des Appellplatzes abgestellte Fahrräder zu sehen oder die Kamera dokumentiert, dass die Aufmerksamkeit der Schüler*innen eher auf Nebenaktivitäten der Peergroup als auf den symbolischen Vollzug feierlicher Handlungen gerichtet ist. So zeigt sich in diesen verschiedenen Perspektiven eine Ambivalenz zwischen offizieller Inszenierung auf der einen Seite und ihrem Mitvollzug, der Involviertheit und Resonanz im alltäglichen Erleben auf der anderen Seite.

Die deutsch-deutsche Verflechtungsgeschichte ermöglicht einen kontrastierenden Blick aus der DDR in die Bundesrepublik. Dort stellt der 17. Juni 1953 als nationaler Gedenktag an die Opfer des Volksaufstandes in der DDR gleichsam eine „negative“ politische Schulfeier dar. Seit 1954 lebt dieser Gedenktag als Platzhalter des Nationalfeiertags aus dem Dagegen-Sein, um das positive Gegenbild der liberal-parlamentarischen Demokratie als sowohl immer bedroht als auch alternativlos erscheinen zu lassen. Als schulischer Gedenk- und Feiertag bildete der 17. Juni in den Schulen auch Anlass für allerlei Verlegenheiten, wie das Gedenken zu gestalten sei. Ein aktiver, erfolgreicher Volksaufstand ist didaktisch attraktiver als ein gescheiterter. Daran vermochten auch spätere Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, etwa von 1977, nicht viel zu ändern. Am Beispiel Hamburgs und West-Berlins nehmen Zeitgenoss*innen die eindrücklichen Pressefotos in der Berichterstattung von Schüler*innenfeiern rund um die Alster zu nächtlicher Stunde – der 17. Juni ist schulfrei und Feiertag! – in der Bildsprache als affin zu NS-Inszenierungen mit Fackeln bzw. staatlichen Feiern in der DDR wahr. Daran wird die lernbiografische These geknüpft, dass damit eine kollektive Form gelernt worden sei: „Allerdings hatten die Schülerinnen und Schüler im Laufe der 1950er und 1960er Jahre das Demonstrieren im Kontext der Feiern zum 17. Juni gelernt.“ (Apel 2012, 91) Mit den Schüler*innenbewegungen um „1968“ setzen dann auch alternative Gegenfeiern ein, mit denen das Datum des 17. Junis besetzt werden soll: als Feiertag der Hungernden oder als Feiertag der Dritten Welt (ebd.).⁸

8 Ein eindrückliches neueres Fallbeispiel, dass die Gegeninszenierung und das Anti-Ritual in die Forschung einbringt, ist die Autoethnographie „My silent teacher day“ (Conrad 2018). Die Leerstelle in der Repräsentation von queeren Mitgliedern der Schulgemeinschaft wird sichtbar gemacht.

4. Bilanz und Ausblick: Demokratietage und andere Formen

Im Spiegel der ausgewählten historischen Exempel lassen sich Praxisformen politischer Bildung reflektieren. Welche Anregungen können die historischen Fallbeispiele für die Gestaltung von Demokratietagen, etwa zum jährlichen Internationalen Tag der Demokratie am 15. September, zum Tag der Deutschen Einheit am 3. Oktober oder zum Verfassungstag am 23. Mai geben?⁹

Im Spiegel der ausgewählten historischen Exempel lassen sich Praxisformen politischer Bildung reflektieren, die in Überlegungen zu *citizenship education* (übersetzt als: staatsbürgerliche Erziehung) erneut aktuell sind. Heute haben Rituale einen festen Platz in demokratiepädagogischen Programmen. Das ABC der Demokratiepädagogik nennt unter dem Eintrag „Ritual“ die traditionellen Wirkungserwartungen, Konsensbildung, Symbolkraft, Zusammengehörigkeit und Vertrautheit zwischen Struktur und Variation:

„Rituale haben eine Dynamik, sollten nie aufgezwungen werden und sich im Laufe der Zeit weiterentwickeln und verändern. Rituale sind auf freiwilligen, angstfreien Konsens angelegt und entfalten immer auch eine bestimmte Symbolkraft, die von den Beteiligten sofort verstanden wird und über den reinen Sachzweck hinaus funktioniert. [...] Eine demokratische Lernkultur praktiziert bewusst solche Rituale und erzeugt dadurch Kontinuität und Vertrautheit in einer Gemeinschaft. Für Kinder und Jugendliche sind die gemeinschaftsstiftenden Funktionen vertrauter Rituale äußerst wichtig. Sie stellen ordnungs- und orientierungsbildende Strukturen her und ebnen den Weg zum sozialen Engagement und zur Beteiligung. [...] Dabei sind interaktive Strukturen und kindliche Variationen wichtige Aspekte.“ (Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik o.J., o.S.)

-
- 9 Kontinuierlich finden sich in den Medien Meldungen über neue schulpolitische Initiativen, hier nur zwei aktuelle Beispiele: Im Mai 2023 wird im Deutschen Bundestag ein Antrag der CDU/CSU debattiert, der einen Verfassungstag fordert, um nationale Symbole gerade auch bei Jugendlichen stärker sichtbar zu machen und im Bewusstsein zu verankern. Programatisch solle ein „Bundesprogramm Patriotismus“ die „ganzjährige Sichtbarkeit nationaler Symbole – insbesondere der Bundesflagge – im öffentlichen Raum“ erhöhen und dafür sorgen, „dass die Nationalhymne häufiger bei öffentlichen Anlässen gesungen und weiter als fester Bestandteil des deutschen Liedguts gepflegt“ werde (Deutscher Bundestag 2023, 2). Im Januar 2024 lanciert der französische Präsident Emanuel Macron ein schulpolitisches Programm, da den Jugendlichen die „Riten der Nation“ abhandengekommen seien, und empfiehlt neben mehr Unterricht in Staatsbürgerkunde verpflichtende Schuluniformen und Beteiligung an Theaterspielen.

Inzwischen haben sich in einzelnen Bundesländern, aber auch in anderen europäischen Staaten wie Luxemburg oder Frankreich sogenannte „Demokratietage“ etabliert (Busch 2021).¹⁰ Als jährlich wiederkehrende, teils in den gesellschaftswissenschaftlichen Curricula verbindlich geforderte Veranstaltungen sollen sie – bei konzeptionellen Unterschieden – meist eine Gelegenheit schaffen, aktuelle Themen und Herausforderungen der demokratischen Gesellschaft aufzugreifen und in fächer- und jahrgangsübergreifenden Projekttagen zu reflektieren. Auch die Auseinandersetzung mit der demokratischen Schulkultur, Präsentationen von Arbeitsgemeinschaften, Wahlen zur Schüler*innenvertretung und festliche Darbietungen werden teils in die Programmgestaltung der Demokratietage integriert. In Rheinland-Pfalz wird zudem seit 2006 jährlich ein schulübergreifender Demokratietag begangen, der unter Beteiligung von Politiker*innen, zivilgesellschaftlichen Akteur*innen und außerschulischen Initiativen zentral mit Workshops, Vorträgen, kulturellem Begleitprogramm und Podiumsdiskussionen organisiert wird (Kreiner-Wolf 2021). Mittlerweile wurde das Konzept auch von anderen Bundesländern adaptiert und ist Teil der KMK-Empfehlung zur Demokratiebildung (2018, 7), die die „Durchführung von regelmäßigen Demokratietagen zur Präsentation und Diskussion des schulischen Engagements für unsere Demokratie, auch auf Landes- und Kommunalebene“ fordert (kritisch zum Aspekt des Edutainment: Eis 2016; ähnlich bereits Schörken 1987; Kricke/Reich 2013).

Die historischen und aktuellen Fallbeispiele lassen nachvollziehen, inwieweit sich politische Schulfeiern immer als Resonanzpädagogik (Hartmut Rosa) konstituieren (Grammes 2019). Es geht nicht um Rationalität oder Emotionalität; vielmehr fokussiert Politikdidaktik immer schon auf eine Spannung zwischen Rationalität und Emotionalität. Werden Emotionen sozial- und erziehungswissenschaftlich als Vermittlungsverhältnisse und Relationen zwischen sozialen Akteur*innen gelesen, kommt mit der politischen Schulfeier das Thema sozialen Lernens als soziale Bildung wieder auf die Tagesordnung politischer Bildungsarbeit.

10 Weitere Fallbeispiele in transnationaler Perspektive sind Ausgestaltungen demokratischer Schulfeiern als Kinderfeste, die sich in nationalem Kontext auf die universalen Kinderrechte beziehen. Eine deutsch-türkische bilinguale Grundschule in Hamburg feiert das Kinderfest, das in der Türkei seit den 1930er Jahren jeweils am 23. April, dem Jahrestag der republikanischen Verfassungsgebung im Jahr 1923, gefeiert wird. In der Türkei übernehmen Kinder bis heute an diesem Tag zumindest symbolisch die Macht im Rathaus und im nationalen Parlament in Ankara (Meseci 2019).

Literatur

- APEL**, Linde (2012): „Der 17. Juni soll kein Feiertag sein.“ Politische Mobilisierung, Einstellungswandel und Protestformen unter Hamburger Oberschülern in den 1950er und 1960er Jahren. Online: <https://zeitgeschichte-hamburg.de/files/public/FZH/PDF/19%20Tage%20Hamburg-Apel%2017.6.1963.pdf> (Zugriff: 14.1.2024).
- AEVERMANN** (1928): Verfassungsfeier und praktische Staatsbürgerkunde. In: Bremische Lehrerzeitung, 07/1928, S. 169–170.
- BENZIAN** (1931): Verfassungsfeier? In: Die Deutsche Berufsschule, 40/1931, S. 458–459.
- BUSCH**, Matthias (2016): Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn.
- BUSCH**, Matthias (2021): Bedeutung und Gestaltungsformate schulischer Demokratietage. In: mateneen – Praxishefte Demokratische Schulkultur, 6/2021, S. 5–9.
- CASTORIADIS**, Cornelius (1997): Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie. Frankfurt/M.
- COHN**, Jonas (1926): Befreien und Binden. Zeitfragen der Erziehung überzeitlich betrachtet. Leipzig.
- CONRAD**, Jenni (2018): Our Silent Day. One White Gay Teacher Explores Teacher Agency in Counter-Socialization during the National Day of Silence. In: Journal of Social Science Education, 01/2018, S. 101–124.
- DAGGER**, Richard (2023): Patriotism and Democratic Education. In: Culp, Julian/Drerup, Johannes/Yacek, Douglas (Hg.): The Cambridge Handbook of Democratic Education. Cambridge, S. 377–394.
- DAUM**, Jakob (1926): Eine Verfassungsfeier im dritten und vierten Schuljahr. In: Neuzeitliche Schularbeit, 2/1926, S. 338–348.
- DE OLIVEIRA**, Sandi Michele (2015): Discourses of inclusion and exclusion in the commemoration of the 40th anniversary of the Portuguese revolution. In: Journal of Social Science Education, 02/2015, S. 17–25.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR DEMOKRATIEPÄDAGOGIK E. V.** (o.J.): ABC der Demokratiepädagogik. Online: www.degede.de/abc/rituale (Zugriff: 14.1.2024).
- DEUTSCHER BUNDESTAG** (2023): Antrag der Fraktion der CDU/CSU. Verfassung und Patriotismus als verbindendes Band stärken – Tag des Grundgesetzes am 23. Mai als Gedenktag aufwerten (Bundestags-Drucksache 20/9603), 23. Mai 2023, Berlin.
- ECKHARDT**, K. (1922): Imponderabilien. In: Die Volksschule, 18/1922, S. 528–531.
- EDELMANN**, Murray (1976): Politik als Ritual. Die symbolische Funktion staatlicher Institutionen und politischen Handelns. Frankfurt/M./New York.
- EIS**, Andreas (2016): Edutainment statt Politische Bildung? (Post)Politische Events, simulierte Partizipation und Gelegenheiten der Selbstermächtigung im Zeitalter des „communicative capitalism“. In: Dust, Martin/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hg.): Events & Edutainment. Jahrbuch für Pädagogik 2016. Frankfurt/M., S. 183–196.

- FREUDENTHAL**, Herbert (1931): Über staatsbürgerliche Bildung. Festrede bei der Verfassungsfeier der Pädagogischen Akademie in Kiel. In: Vergangenheit und Gegenwart, 21/1931, S. 513–522.
- FRIEDRICHS**, F. (1964): Der 20. Juli in Unterricht und Feier. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 60/1964, S. 444–454.
- GAGEL**, Walter (1964): Die politische Feier in der Schule. In: Bildung und Erziehung, 04/1964, S. 269–277.
- GIESECKE**, Hermann (1966): Braucht die deutsche Jugend Nationalgefühl? In: deutsche jugend, 12/1966, S. 541–552.
- GRAMMES**, Tilman (1989): Auf der Suche nach der Fachdidaktik „Politik“. Community, Gemeinschaft und die Rede vom Partner. In: Dithmar, Reinhard (Hg.): Schule und Unterrichtsfächer im Dritten Reich. Neuwied, S. 259–274.
- GRAMMES**, Tilman (2019): Politische Bildung als Resonanzpädagogik? Streifzüge durch die Emotionswelten politikdidaktischer Klassiker. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Emotionen im Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 62–80.
- GUTERSOHN**, Hans-Wolfram (1937): Schüler bei einer Massenveranstaltung der Schule. Beobachtungen und Folgerungen während der Proben und Aufführungen des Olympischen Festspiels 1936. Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung Berlin. Archivsignatur: Gut Ass 450.
- HEILAND**, Helmut/Sahmel, Karl-Heinz (1985): Praxis Schulleben in der Weimarer Republik 1918–1933. Die reformpädagogische Idee des Schullebens im Spiegel schulpädagogischer Zeitschriften der Zwanziger Jahre. Hildesheim.
- HONNETH**, Axel (2018): Anerkennung. Eine europäische Ideengeschichte. Berlin.
- KALCHER**, Alfred (1971): Die Feier in der Schule der Deutschen Demokratischen Republik als Beitrag zur patriotischen Erziehung unserer Jugend. Dresden.
- KREINER-WOLF**, Andreas (2021): Der Demokratie-Tag Rheinland-Pfalz als Plattform für Demokratiebildung und Partizipation In: mateneen – Praxishefte Demokratische Schulkultur, Nr. 6, S. 15–17.
- KRICKE**, Meike/Reich, Kersten (2013): „Das volle Leben“. Schulfeiern aus konstruktivistischer Sicht. In: Schulmagazin 5–10, 12/2013, S. 7–12.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ** (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf (Zugriff: 14.1.2024).
- KUNTZEMÜLLER**, Albert (1927): Republikanische Schulfeiern. In: Der Wegweiser, 04/1927, S. 6–10.
- LAABS**, Hans-Joachim u. a. (1987): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin (DDR).
- LINCENKO**, Andrei (2019): „With tears upon our eyes?“ Commemorations of Victory Day in the Great Patriotic War in the School Practice in the Soviet Union and Russia. In: Journal of Social Science Education, 01/2019, S. 56–80.

- LINGELBACH**, Karl Christoph (2007): Von der weltoffenen Schulwerkstatt zum reformpädagogisch bewegten Landschulmodell. Wie das „Bild“ von Reichweins Schulmodell Tiefensee durch redaktionelle Eingriffe in die Fotoserie von „Schaffendes Schulvolk“ (1937) verändert wurde. In: reichwein-forum, 19/2007, S. 63–70.
- LO**, Jane/Acikalın, Mehmet/Grammes, Tilman (2019): National holidays and other socio-political rituals in schools. Editorial. In: Journal of Social Science Education, 01/2019, S. 1–12.
- MACHO**, Thomas (1998): Robinsons Tag. Notizen zur Faszinationsgeschichte nationaler Feiertage. In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hg.): Rituale und Ritualisierungen. Opladen, S. 193–208.
- MANGEL AN STAATSBÜRGERLICHER ERZIEHUNG ODER DUMMERJUNGENSTREICH?**
In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 58/1929, S. 836–837.
- MAY**, W. (1931): Formen der Verfassungsfeier. In: Die Jugendbühne, 11/1931, S. 60–61.
- MEŞECİ** Giorgetti, Filiz (2019): An Evaluation on the Changing Educational Policies and Sociopolitical Rituals in Turkey. In: Journal of Social Science Education, 01/2019, S. 81–100.
- MIETZNER**, Ulrike/Pilarczyk, Ulrike (1997): Fahnenappell – Entwicklung und Wirkungen eines Ordnungsrituals. Fotografie als Quelle in der bildungsgeschichtlichen Forschung. In: Fotogeschichte. Beiträge zur Ästhetik der Fotografie, 66/1997, S. 57–63.
- ODE**, Erik (2022): Von Pilgern und Gastgeber. Die Bildungsfiguren der Moderne – ein Beitrag zur bildungstheoretisch orientierten Figurenforschung von Comenius bis Derrida. Paderborn.
- POLITISCHE JUGEND**, oder die „Erziehung zum republikanischen Deutschen“. In: Neue sächsische Schulzeitung, 05/1928, S. 236–237.
- PREHM**, Felix (2023): Die Entstehung des Eigenen am Anderen: Die Subjektgeschichte der politischen Bildung von 1955 bis 1980 in der BRD. Dresden.
- REICHWEIN**, Adolf (1937): Schaffendes Schulvolk. Stuttgart/Berlin.
- REINHARDT**, Sibylle (2000): Bildung zur Solidarität. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 288–302.
- RICHTER**, Anja (2010): Inszenierte Bildung. (Schulische) Festkultur im 19. Jahrhundert. Jena.
- RÜLCKER**, Tobias (2013): Feste und Feiern. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (Hg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Teil 2: Praxisfelder und pädagogische Handlungssituationen. Frankfurt/M., S. 1189–1203.
- SARCINELLI**, Ulrich (1989): „Symbol und Ritual statt politischer Bildung?“ – eine falsche Alternative, (Erwiderung auf Rolf Schörken). In: Gegenwartskunde, 38/1989, S. 227–233.
- SHELLACK**, Fritz (1990): Nationalfeiertage in Deutschland von 1871–1945. Frankfurt/M.
- SCHMIDTKE**, Adrian (2007): Körperformationen. Fotoanalysen zur Formierung und Disziplinierung des Körpers in der Erziehung des Nationalsozialismus. Münster.
- SCHMITT**, Karl (1980): Politische Erziehung in der DDR. Ziele, Methoden und Ergebnisse des politischen Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen der DDR. Paderborn.

- SCHMITT**, Uwe (2010): *Hamburger Schulen im Dritten Reich*. Bd. 1. Hamburg.
- SCHÖNBRUNN**, Walter (1930): Demokratisch-republikanische Erziehung. In: *Monatschrift für höhere Schulen*, 29/1930, S. 537–549.
- SCHÖRKEN**, Rolf (1987): Symbol und Ritual statt politischer Bildung. In: *Gegenwartskunde*, 03/1987, S. 289–297.
- SCHULZ**, Otto (1929): Ein Nachwort zu den gemeinsamen Verfassungsfeiern in Berlin. In: *Berliner Lehrerzeitung*, 10/1929, S. 296–297.
- SOMOGYVARI**, Lajos (2022): Celebrating May 1: Visual Propaganda from Different Perspectives in Communist Hungary. In: *Historia scholastica*, 01/2022, S. 59–78.
- STIEGHORST**, Hartmut (2020): Politische Erziehung in preußischen Volksschulen der Jahre 1900 bis 1945, ihre Ideologien und Terminologien im Wechsel der politischen Systeme. Rekonstruktionen auf der Grundlage von pädagogischen Materialien für die Lehrerschaft und von Schulchroniken aus dem Altkreis Halle (Westfalen). Bielefeld.
- TERVOOREN**, Anja/Wagner-Willi, Monika/Zirfas, Jörg (2001): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen.
- VERBYTSKA**, Polina (2018): Patriotic celebrations in educational commemoration practices in Ukraine. In: *Journal for Social Science Education*, 01/2018, S. 32–55.
- WEICHERS**, Britta (2013): *Der deutsche Osten in der Schule. Institutionalisierung und Konzeption der Ostkunde in der Bundesrepublik in den 1950er und 1960er Jahren*. Frankfurt/M.
- WOLFF**, G. (1929): Schule und Verfassungsfeier. In: *Die Jugendbühne*, 09/1929, S. 58–59.
- WULF**, Christoph u.a. (Hg.) (2021): *Handbuch Schweigendes Wissen*. Weinheim.
- ZENTRALER FERIENAUSSCHUSS BEIM MINISTERRAT DER DDR** (1968): *Für den Ferienhelfer. Symbole, Kommandos, Appelle*. Berlin (DDR).
- ZIECHERT**, A. (1929): Zur Verfassungsfeier 1929. In: *Die Jugendbühne*, 09/1929, S. 53–58.
- (Die Lehrerzeitschriften der 1920er-Jahre verzeichnen nicht in jedem Fall die Vornamen der Verfasser*innen.)

Emotionen, so die lange vorherrschende Meinung, führen zu einem Verlust an Reflexivität. Wer sich emotional ansprechen lässt, wird potenziell überredet, statt sich von guten Gründen überzeugen zu lassen. Spätestens seit der emotionalen Wende ist diese Auffassung nicht mehr haltbar und es findet auch in der Politikdidaktik/Politischen Bildung eine differenziertere Auseinandersetzung mit dem Thema Emotionen statt. Der vorliegende Band, der auf die GPJE-Jahrestagung 2023 an der Universität Hildesheim zurückgeht, bildet einen Teil dieser Auseinandersetzung ab. Er enthält darüber hinaus Beiträge zu weiteren Themen, die die Politikdidaktik/Politische Bildung im Tagungsjahr bewegt haben.

Die Herausgeber/-innen

Sinia Mailin Hensel ist studentische Mitarbeiterin an der Professur für Politikdidaktik und Politische Bildung der Universität Hildesheim.

Dr. Marc Partetzke ist Professor für Politikdidaktik und Politische Bildung an der Universität Hildesheim.

Dr. Anja Schade ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Politikdidaktik und Politische Bildung der Universität Hildesheim.

