

Anke Christensen,
Maike Schmidt (Hg.)

Kunstfreiheit und ihre Grenzen

Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.

Anke Christensen, Maike Schmidt (Hg.)

Kunsthreiheit und ihre Grenzen

Fachwissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven

Anke Christensen, Maike Schmidt (Hg.)

Kunstfreiheit und ihre Grenzen

Fachwissenschaftliche und
fachdidaktische Perspektiven



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOHENSCHAU Verlag, Frankfurt/M. 2026

Dr. Kurt Debus GmbH, Eschborner Landstr. 42–50, 60489 Frankfurt am Main

info@wochenschau-verlag.de

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends und Korrelationen gemäß § 44b UrhG („Text und Data Mining“) zu gewinnen, ist untersagt.

Umschlaggestaltung: Ohl Design

Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

Print-ISBN 978-3-7344-1773-3

PDF-ISBN 978-3-7566-1773-9

ISSN 3053-6898

eISSN 3053-6901

<https://doi.org/10.46499/2482>

INHALT

ANKE CHRISTENSEN, MAIKE SCHMIDT

„Das ist alles von der Kunstfreiheit gedeckt!“ Einleitung 9

I. Interdisziplinäre Perspektiven auf Kunstfreiheit

NURSAN CELIK

Ist wirklich alles von der Kunstfreiheit gedeckt?

Eine literaturwissenschaftliche Antwort 33

JUAN IGNACIO CHIA

Ist wirklich alles von der Kunstfreiheit gedeckt?

Eine juristische Antwort 43

II. Skandal im Schulbezirk?!

Zwei zu heiße Medien für den Unterricht?!

MARKUS JANKA, MICHAEL STIERSTORFER

Skandal im Schulbezirk?! Zwei zu heiße Medien für den Unterricht?! 59

MARKUS JANKA

(Gore Vidals) *CALIGULA* (1980)

„Paganography“ zwischen Index und Curriculum 60

MICHAEL STIERSTORFER

Papierklavier (2020)

Ein obszön-effekthaschender Text-Bild-Hybrid oder ein innovatives und

preisverdächtiges Gesamtkunstwerk? 80

III. Eingriffe in die Kunst: Überarbeitungen – Verbote – Interventionen

ANTJE ARNOLD, JUDITH LEIß

„Totengräber der Kunst“? Überlegungen zu Sensitivity Reading aus literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Perspektive 101

BETTINA HOFMANN, HANNAH JÜNTGEN

Banned Books in den USA. Implikationen für den deutschen Englischunterricht am Beispiel von Sherman Alexies
The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian (2007) 120

ANDREAS HÜBNER, JAN-CHRISTIAN WILKENING

Subversiv, performativ, raumgreifend, dokumentarisch?
Versuch einer Typisierung von (kunst)aktivistischen Interventionen an Denkmälern für die historisch-politische Bildung 139

KIRA KAUFMANN, DIETER MERLIN

Die kleine Meerfrau revisited. Kontextualität und politischer Protest. 158

IV. Kunstfreiheit und Demokratiebildung

DANIEL MILKOVITS, ELKE HÖFLER

„Ist alles ein großes Theater“. Kunstfiguren und Autorpersonae als Potenziale für die Literatur- und Mediendidaktik 185

MALTE KLEIN, MICHAEL ASMUSSEN

Online-Propaganda unter dem Deckmantel der Kunstfreiheit und die unsichtbaren Kräfte des Digitalen. Schulische Medienbildung vor den Herausforderungen extremistischer Hetze 201

ULRICH CLERES, SIMON HANSEN

Provokationen im Gegenwartstheater. Potenziale für den demokratiebildenden Deutschunterricht. 217

CHRISTIAN FILK, FRIEDERIKE RÜCKERT

„Das Irritationspotenzial der *Aisthesis*“. Was ein emanzipatorischer, selbstperformativer Kunstunterricht zur Persönlichkeitsentwicklung und politisch-kulturellen Praxis von Heranwachsenden beitragen kann 236

Autor*innen. 256

Subversiv, performativ, raumgreifend, dokumentarisch?

Versuch einer Typisierung von (kunst)aktivistischen Interventionen an Denkmälern für die historisch-politische Bildung

1. „Im Schatten der Denkmäler“

Im Frühjahr 2017 kündigten gelegentliche Gewitter bei um die 30 Grad Celsius langsam den drückenden Sommer in New Orleans an. Die Gemüter in der Stadt erhitzen sich allerdings weniger an den für diesen Teil der USA üblichen Wetterkapriolen, vielmehr sorgte die Entfernung von vier Konföderierten-Denkmalern aus dem Stadtbild für hitzige Debatten: Zuerst stürzte am 24.4. das sogenannte „Battle of Liberty Place Monument“, es folgte das Monument des Konföderierten-Präsidenten Jefferson Davis am 11.5. sowie zuletzt die Statuen der Konföderierten-Generäle P.G.T. Beauregard und Robert E. Lee am 17.5. respektive am 19.5.2017 (vgl. Theinert 2017). Der City Council von New Orleans hatte die Denkmäler nach einem langwierigen politischen und juristischen Verfahren als „Public Nuisances“ eingestuft (Gill/Hunter 2021, S. 123–130), Bürgermeister Mitch Landrieu ihre Entfernung angeordnet und den Schritt danach in seinem Essayband *In The Shadow of Statues* ausführlich begründet:

First erected over 166 years after the founding of our city and 19 years after the end of the Civil War, the monuments that we took down were meant to rebrand the history of our city and the ideals of a defeated Confederacy. It is self-evident that these men did not fight for the United States of America, they fought against it. They may have been warriors, but in this cause they were not patriots. These statues are not just stone and metal. They are not just innocent remembrances of a benign history. These monuments purposefully celebrate a fictional, sanitized Confederacy, ignoring the death, ignoring the enslavement and the terror that it actually stood for. (Landrieu 2018, S. 219)

Die Versklavung von Millionen von Menschen, die Etablierung des systemischen Rassismus und institutionalisierter Diskriminierung, fortwährende Verbrechen und Terror im Namen der ‚White Supremacy‘ sowie Polizeigewalt, da-

für standen und stehen die Konföderierten-Denkmäler in New Orleans – und überall sonst in den Vereinigten Staaten. Erinnerungspolitisch beschworen die Denkmäler den Mythos des ‚Lost Cause‘, nahmen eine südstaatliche Neuinterpretation des Amerikanischen Bürgerkrieges vor und symbolisierten „die Durchsetzung von weißer Herrschaft und rassistischer Hierarchie“ im Süden der USA (Anderson 2023, S. 53). Dass die Denkmäler seit Beginn der #BlackLivesMatter-Bewegung, die im Jahr 2013 in Reaktion auf den Freispruch von George Zimmerman ihren Anfang genommen hatte, spätestens nach dem Mord an George Floyd durch den Polizisten Derek Chauvin im Mai 2020 in den Fokus der Protestierenden gerieten, mag daher nicht überraschen. Der Sturz unzähliger Konföderierten-Denkmäler seither zeugt von (sich wandelnden) Machtverhältnissen, verlangt nach einer Historisierung sowie nach einer Aktualisierung der Debatten und Diskurse um die Denkmäler. Schließlich demonstrierten etwa 15 bis 26 Millionen Menschen im Frühjahr und Sommer 2020 im Namen der #BlackLivesMatter-Bewegung, über 160 Konföderierten-Denkmäler wurden in den Jahren 2020 und 2021 entfernt (vgl. Brückmann 2024, S. 383).

Die Proteste in den USA initiierten eine globale Bewegung: Aktuell werden Machtverhältnisse weltweit hinterfragt und Denkmäler in ihren Entstehungskontexten kritisch historisiert. Auch im hiesigen, deutschsprachigen Raum geraten Bauwerke wie die sogenannten Bismarck- und Wilhelm-Denkmäler und jene Denkmäler, in denen sich koloniale Spuren zeitigen, vermehrt in das Zentrum der Diskussionen (vgl. Barsch/Leinung 2022). Dabei beschäftigen die Debatten um Denkmäler Gesellschaft, Wissenschaft und Bildung gleichermaßen. Jüngst sind die Debatten in der deutschsprachigen historischen Bildung angekommen, wie nicht zuletzt die Schriften von Autor*innen wie Marco Dräger (2017; 2021; 2023), Dietmar von Reeken (2021), Martin Schlutow (2024) sowie Sebastian Barsch und Silja Leinung (2022) zeigen. An systematisierten Operationalisierungen für das historische Lernen und Denken mangelt es jedoch weiterhin, was nicht heißen soll, dass es an pragmatischen Vorschlägen für den Geschichtsunterricht fehlt (vgl. u. a. Dräger 2013 sowie Schlutow 2021).

In New Orleans folgte auf die Debatten um die Denkmäler der Sturz derselbigen. Dass mit Ausnahme der Statue Robert E. Lees alle Denkmäler im Schutze der Dunkelheit entfernt wurden und die Stadt aus Sicherheitsgründen vorab keine Einzelheiten über die Beseitigungen bekanntgab, deutet darauf hin, wie hitzig die Diskussionen in der Stadtgesellschaft geführt worden waren. Allerdings laufen die Debatten um Denkmäler nicht immer auf deren Sturz hinaus. Vielmehr ist der Denkmalsturz als eine unter diversen Formen von (kunstaktivistischen) Interventionen zu verstehen, die es mit Blick auf die

historische Bildung zu typisieren und didaktisch zu operationalisieren gilt. Im Folgenden sollen daher zunächst die Entstehungs- und Bedeutungskontexte der U.S.-amerikanischen Denkmäler historisiert werden, um sodann gegenwärtige Formen von Interventionen, die im Zusammenhang mit den Denkmälern stehen, zu typisieren und daran anschließend die Potenziale einer solchen Typisierung für die historische Bildung in Schule und Öffentlichkeit zu skizzieren. Voraussetzung hierfür, so die Prämisse dieses Beitrages, ist ein subjektorientiertes Verständnis von historischem Lernen und Denken (vgl. Hellmuth/Kühberger 2013; Hellmuth/Ottner-Diesinger/Preisner 2021), das davon ausgeht, dass Schüler*innen und Bürger*innen den Umgang mit Denkmälern nicht nur kritisch reflektieren, sondern an den besagten Debatten aktiv partizipieren und selbst Lösungsvorschläge in die Debatten zum Umgang mit Denkmälern einbringen. Die Auseinandersetzung mit Denkmälern zielt also letztlich auf die Weiterentwicklung einer partizipativen historisch-politischen Demokratiebildung für Schüler*innen und Bürger*innen; und sie zielt auf eine Vermessung der Kunstfreiheit im bildungspolitischen Rahmen.

2. Die Entstehung der Konföderierten-Denkmäler nach dem Amerikanischen Bürgerkrieg

Der 22.2.1884 markierte für die Stadt New Orleans den Beginn einer neuen Ära: Trotz eines Wolkenbruches hatten sich inmitten der Karnevalssaison etwa 15.000 Bewohner*innen der Crescent City am Tivoli Circle¹ eingefunden, um der Enthüllung des „Robert E. Lee Monuments“ beizuwohnen. Nach dem Ende des Amerikanischen Bürgerkriegs und den Jahren der Rekonstruktion läutete das Denkmal für den bereits 1870 verstorbenen Konföderierten-General Robert E. Lee in New Orleans die Jim Crow Ära ein, in der die jüngst gewonnenen Freiheiten und Rechte der afroamerikanischen Bevölkerung schrittweise zurückgenommen und ein formales Diskriminierungssystem der Segregation eingeführt werden sollte (vgl. Mauch et al. 2020, S. 186 f.). Auch „die Legende von der *Lost Cause*, wonach Lee und seine Männer im Kampf für eine gerechte Sache der gewaltigen Übermacht des Nordens ehrenhaft unterlegen waren“ (Mauch et al. 2020, S. 155), sollte nunmehr seine volle Wirkung entfalten. Der Süden, so hieß es nach den Logiken des ‚Lost Cause‘ fortan, hätte dafür gekämpft,

1 Später bekannt als Lee Circle, heute als Harmony Circle.

seine eigenständige Kultur, den ‚Southern Way of Life‘, sowie die Rechte der Einzelstaaten gegenüber der Union zu verteidigen. Die Sklaverei – obwohl von einigen Staaten sogar explizit in den offiziellen Sezessionserklärungen als Grund für den Austritt aus der Union genannt – rückte an den Rand, und die militärische Niederlage im Bürgerkrieg wurde zu einem moralischen Sieg uminterpretiert. (Anderson 2023, S. 50)

Über die Legende vom ‚Lost Cause‘ wurden in den Folgejahren nicht nur die Soldaten der Konföderation als heldenhaft und heilig überhöht, vielmehr wurde Robert E. Lee als der ‚heldenhafteste‘ und ‚heiligste‘ aller Konföderierten de facto vergöttlicht. Dabei negierten die Apologeten des ‚Lost Cause‘ die Versklavung der afroamerikanischen Bevölkerung und das System der Sklaverei als wesentliche Ursachen für den Amerikanischen Bürgerkrieg und verbreiteten stattdessen die Erzählungen vom Kampf um die vermeintlichen *States Rights* und das Narrativ von den ‚treuen Sklaven und Sklavinnen‘, die ihren Herren und der konföderierten Sache gegenüber loyal und nicht auf die Verantwortung der Freiheit vorbereitet waren (vgl. Janney 2020). Innerhalb dieser Erzählungen und Narrative stieg Robert E. Lee zum Paladin der Konföderierten auf, er personifizierte den ‚Lost Cause‘, er war „the obvious man to personify a newly revised, newly remembered Confederacy – a Confederacy that pretended to have fought a heroic struggle not for slavery but for liberty, defined as the right of states to self-determination“ (Savage 1997, S. 131).

Mit dem „Robert E. Lee Monument“ wurde der ‚Lost Cause‘ wortwörtlich in Stein gehauen und die rassistische wie geschichtsrevisionistische Erinnerungspolitik der ehemaligen Konföderierten, getragen von Organisationen wie den *United Daughters of the Confederacy*, tief im kulturellen Gedächtnis der amerikanischen Südstaaten – freilich auf Kosten der afroamerikanischen Bevölkerung – verankert. Dass in New Orleans der Tag der Enthüllung des Denkmals für Robert E. Lee mit dem Geburtstag von George Washington zusammenfiel, war beileibe kein Zufall. Über die Person Robert E. Lee versuchten die Südstaatenapologeten die Konföderation mit der nationalen Mythologie der Vereinigten Staaten zu verbinden – und dies nicht ohne Grund: Lees Vater, Henry Lee, genannt „Light Horse Harry“, hatte während des Amerikanischen Unabhängigkeitskrieges an der Seite von George Washington gekämpft, Lee selbst mit Mary Curtis eine entfernte Verwandte des ersten Präsidenten geheiratet (vgl. Gill/Hunter 2021, S. 6).

Der Statue des 1870 verstorbenen Konföderierten-Generals Robert E. Lee sollten im Jahr 1911 die Statue des ehemaligen Konföderierten-Präsidenten

Jefferson Davis sowie im Jahr 1915 die Reiterstatue des ehemaligen Konföderierten-General P.G.T. Beauregard folgen. Davis und Beauregard hatten Ende des 19. Jahrhunderts in New Orleans gelebt und waren in der Stadt verstorben und verehrt worden (vgl. Gill/Hunter 2021). Darüber hinaus hatte man in der Stadt im Jahr 1891 das sogenannte „Battle of Liberty Place Monument“ errichtet, das einem gescheiterten Aufstand der White League-Terroristen vom 14.9.1874 huldigte und im Zuge geschichtsrevisionistischer Erinnerungspraktiken zugleich das Ende der Rekonstruktion in New Orleans „zelebrierte“ (Gill 1997, S. 109–122).

Mit seinen Konföderierten-Denkmalern stellte New Orleans keine Besonderheit dar. In vielen Metropolen der amerikanischen Südstaaten veränderten Denkmäler spätestens ab den 1880er Jahren die innerstädtische Topografie, teils sprechen Historiker*innen gar von einem Monument Movement, das nicht nur den Süden, sondern die gesamten Vereinigten Staaten erfasste. Mit den Statuen zu Ehren ehemaliger Konföderierter manifestierten sich nunmehr Rassismus und Geschichtsrevisionismus im Stadtbild und kündeten in Form einer zu Stein gewordenen Erinnerungspolitik von der ‚White Supremacy‘ (vgl. Blight 2002a; Blight 2002b; Cox 2003; Widener 1982). Über die Errichtung der Denkmäler (wie auch das Verfassen von Geschichtsbüchern und die Benennung bzw. Umbenennung von Schulen und Straßennamen) wollten die ‚Lost Cause‘-Akteure, neben den *United Daughters of the Confederacy* auch Organisationen wie die *Sons of Confederate Veterans*, sicherstellen, dass die ‚Weißen‘ des Südens die ‚wahre‘ Geschichte des Amerikanischen Bürgerkriegs ‚kennen‘ und rassistische Politiken wie die Jim-Crow-Gesetze weiterhin unterstützen würden. Die Konföderierten-Denkmalern konnten in diesem Sinne als Leuchttürme der ‚White Supremacy‘ verstanden werden, die in den städtischen Gesellschaften Kraft ihrer Monumentalität intervenierten und die Dispositive der Macht neu ordneten (vgl. Cox 2021; Foucault 1978, S. 119–122).

Auch wenn die Verfechter*innen der Legende vom ‚Lost Cause‘ ihre Erzählung bis zum Ende des 19. Jahrhunderts zur Norm machen konnten und den Amerikanischen Bürgerkrieg ‚erfolgreich‘ als einen Konflikt über ‚States Rights‘ gerahmt hatten, so blieben die Denkmäler und die Ideologie der ‚White Supremacy‘ nie ohne Widerstand (vgl. Blight 2002b). Schon in den 1890er Jahren erinnerte Frederick Douglass, einer der bedeutendsten Abolitionisten und Bürgerrechtler des 19. Jahrhunderts, daran, dass er nie vergessen werde, zwischen denen zu unterscheiden, „who fought for liberty and those who fought for slavery“ (zit. n. Blight 1989, S. 1156), während W. E. B. DuBois die Tradition des Widerstands afroamerikanischer Intellektueller gegen ‚Lost Cause‘ und ‚White

Supremacy' im 20. Jahrhundert fortsetzte und die direkten Verbindungen zwischen dem Kult um Robert E. Lee und dem Terror gegen die afroamerikanische Gesellschaft offen zur Sprache brachte (vgl. Mitchell 2020, S. 4 f.). Als Antwort auf die Forderungen nach einem Ende der sogenannten ‚Rassentrennung‘ brachte die Zeit der Bürgerrechtsbewegung dann, so zeigen Studien des Southern Poverty Law Centers (vgl. SPLC 2022), eher eine Konjunktur von Konföderierten-Denkmalern denn deren Niedergang, bevor mit dem Mord an Trayvon Martin im Februar 2012 und den Protesten gegen die wiederholten Fälle von Polizeigewalt mit Todesfolge in #BlackLivesMatter eine Bewegung entstand, deren Aktivist*innen sich dezidiert die Entfernung der Konföderierten-Denkmäler zum Ziel setzten (vgl. Mitchell 2020, S. 5).

Die Auswirkungen der #BlackLivesMatter-Bewegung waren alsbald in New Orleans zu spüren. Eine lange Tradition von Bürgerrechtsbewegungen und -vereinigungen in der Stadtgesellschaft fortführend, kurz sei u.a. an Homer Plessy und Ruby Bridges erinnert, setzte sich neben anderen Akteuren mit *Take 'Em Down NOLA*, eine Gruppe, die ursprünglich aus den Bemühungen um die Umbenennung von Schulen hervorgegangen war, an die Spitze der Aktivist*innen und trat vehement für eine Entfernung konföderierter Denkmäler und Symbole aus dem Stadtbild von New Orleans ein (vgl. Mitchell 2020, S. 2). Im Rahmen seiner Proteste und Aktivitäten nutzten *Take 'Em Down NOLA* und seine Mitstreiter*innen vorwiegend interventionistische Praktiken, mal subversiver oder performativer, mal raumgreifender oder dokumentarischer Art, und kombinierten diese Praktiken mit Formen lokal-tradierter Kulturtechniken wie den ‚Second Lines‘. So wurde die Entfernung der vier hier besprochenen Konföderierten-Denkmalern am 7.5.2017 beispielweise mit einer „Second Line to Bury White Supremacy“ zelebriert (vgl. Maxson 2019, S. 48–71).

Für *Take 'Em Down NOLA* bedeutete die Entfernung der vier Denkmäler nur den Beginn eines fortzuführenden Prozesses. Bis heute ist die Gruppe, wie auch andere Akteure, aktiv, greift bei ihren Protestformen auf interventionistische Praktiken zurück, beschränkt sich bei den Überlegungen zum künftigen Umgang mit den Bauten allerdings auf die ihr eingeschriebene Formel: „Bringt sie zu Fall!“ Damit pocht die Gruppe auf das gute Recht der New Orleanser Stadtgemeinschaft, den öffentlichen Raum selbst zu gestalten – bzw. in diesem gestalterisch zu intervenieren (vgl. Anderson 2023, S. 56). Zugleich wäre aus Perspektive der historisch-politischen Bildung zu überlegen, wie die Aktivist*innen und Bürger*innen von New Orleans nicht nur den aktuellen Umgang mit den Denkmälern kritisch reflektieren und wandeln, sondern aktiv an der künftigen Gestaltung der urbanen Räume um diese Denkmäler partizipieren und sich mit

Lösungsvorschlägen einbringen könnten. Auch hier böten interventionistische Praktiken einen gewinnbringenden Ansatz.

3. Interventionen an Denkmälern: Eine Typisierung

Über den Umgang mit Denkmälern in Geschichtsdidaktik und -unterricht finden sich im deutschsprachigen Raum gleichermaßen theoretische, empirische und pragmatische Ansätze, die sich nicht selten auf außerschulische historische Lernorte beziehen (vgl. Pleitner 2017). Auf theoretischer Ebene sind vor allem die Arbeiten von Marco Dräger sowie Martin Schlutow zu nennen, die in den vergangenen Jahren erste Vorschläge für eine systematische Auseinandersetzung mit Denkmälern im Kontext historischen Lernens erarbeitet haben (vgl. Dräger 2023; Schlutow 2024). Dräger etwa nennt mehrere Kategorien für den Umgang mit Denkmälern, wie die Kontextualisierung durch Informationstafeln, den Sturz von Denkmälern oder die Entstehung eines Gegendenkmal (vgl. Dräger 2023, S. 185–187). Schlutow fokussiert sich in seinen Ausführungen zu Denkmälern auf Denkmalstürze und deutet diese als eine geschichtskulturelle Praktik. Unter Berücksichtigung der Systematisierung des Historikers Winfried Speitkamp, der zur Auseinandersetzung mit Denkmalstürzen die vier Ebenen Symbole, Formen, Akteur*innen und Funktionen vorschlägt (vgl. Speitkamp 1997), thematisiert Schlutow insgesamt sieben verschiedene Formen von Denkmalstürzen: verhinderter Denkmalsturz, Umwidmung und Umbenennung, didaktische und künstlerische Ergänzungen, Demontage und Musealisierung, Graffiti, (physische und digitale) Demonstrationen und Kampagnen sowie Abrisse und Entsorgungen (vgl. Schlutow 2024, S. 457–461).

Auch Unterrichtsmaterialien zur Auseinandersetzung mit Denkmälern gibt es mittlerweile in Fülle (z.B. von Reeken 2008; Dräger 2022; Deutscher Bildungsserver). Unter den vielen Vorschlägen, wie Denkmäler im deutschsprachigen Geschichtsunterricht zum Gegenstand historischen Lernens gemacht werden können, finden sich mitunter Überlegungen, wie diese nicht nur als Gegenstände, sondern als Diskussionsanlässe operationalisiert werden könnten. Dräger votiert diesbezüglich für eine Thematisierung der Bedeutung von Gegendenkmalern oder eine Auseinandersetzung mit den weltweiten Denkmalstürzen im Jahr 2020 (vgl. Dräger 2023, S. 10–15, 20–22), die Lernplattform *segu* bietet unter anderem ein Modul an, das sich diskursiv mit Bismarck-Denkmalern beschäftigt (vgl. Pallaske). Eine empirische Annäherung an den Umgang mit Denkmälern im deutschsprachigen Raum steht hingegen noch weitestgehend aus. Sebastian Barsch und Silja Leinung charakterisierten den empirischen For-

schungsstand erst kürzlich als „eher überschaubar“ (Barsch/Leinung 2023, S. 9) und verwiesen auf die geringe Anzahl von drei Studien, die jener Forschungsperspektive zuzuordnen sind (vgl. Sachrendt 2007; Klein 2010; Dräger 2017).

Die vorliegenden Ausführungen vermögen den spärlichen empirischen Forschungsstand rund um den Themenkomplex Denkmäler nicht zu erweitern, liefern aber im Idealfall Anregungen für kommende empirische Untersuchungen, die sich auf den Umgang mit Denkmälern konzentrieren wollen. Denn Ziel der folgenden Ausführungen ist es, in jüngerer Vergangenheit beobachtbare Interventionen an Denkmälern zu typisieren und in Form von vier verschiedenen Praktiken voneinander abzugrenzen: subversive Praktiken, performative Praktiken, raumgreifende Praktiken und dokumentarische Praktiken.

a) Subversive Praktiken

Subversive Praktiken sind als ästhetische Umdeutungen bestehender Denkmäler zu verstehen, die etwa durch Graffiti, Writings oder Tags, wie im Zuge der #BlackLivesMatter-Bewegung an mehreren Statuen ehemaliger konföderierter Generäle praktiziert, umgesetzt werden. Ein Beispiel hierfür ist die oben angesprochene Reiterstatue des Konföderierten-Generals P. G. T. Beauregard, die ehemals am Eingang des Stadtparks in New Orleans platziert war. Unbekannte besprühten die Statue im Sommer 2015 mit dem Schriftzug „Black Lives Matter“ und markierten das Denkmal so dezidiert im Kontext rassistischer Gewalt gegen die afroamerikanische Bevölkerung (vgl. Kamenitz 2015). Einen Schritt weiter gingen die Personen, die später die New Orleanser Jefferson Davis Statue umdeuteten und mit ihrer subversiven Praktik zugleich künftige Handlungen verknüpften: „WE READY, WE COMIN', TAKE 'EM DOWN“.



Abb. 1: We Ready, aufgenommen am 20.9.2016, unverändert (Bart Everson, CC BY 2.0)

Subversive Praktiken basieren dabei oftmals, so zeigen auch die hiesigen Beispiele, auf Formen literaler Akte, die gesellschaftliche Autoritäts- und Machtformen infrage stellen und kreative Raumaneignungen mit Ausdrucksmöglichkeiten von Identität und Identitätsentwicklung sowie mit Wirkmächtigkeit und Meinungsäußerung verweben (vgl. Riek 2011, S. 32–34). Nach eingehenden Untersuchungen und Analysen von entsprechenden Fällen aus den Lebens- und Alltagswelten von Schüler*innen und Bildungsinteressierten ließen sich solche subversiven Praktiken und die damit verbundenen Formen literaler Akte daher relativ problemlos in Lehr-Lern-Szenarien über Methoden der Imitation und Simulation operationalisieren.

b) Performative Praktiken

Mit performativen Praktiken sind situativ einsetz- und anpassbare Umdeutungen von Denkmälern gemeint, die, so ist unter Berücksichtigung des *performative turn* zu argumentieren, „die Aufmerksamkeit auf die Ausdrucksdimension von Handlungen und Handlungsereignissen bis hin zur sozialen Inszenierungskultur“ (Bachmann-Medick 2009, S. 104) legen. Solche performativen Praktiken sind durch Intermedialität, Interdisziplinarität, Körperlichkeit und die Verschränkung von Künstler*innen, ‚Publikum‘ und Inszenierung gekennzeichnet, im „Zentrum steht kein abgeschlossenes Werk, sondern das Ereignis“ (Schönwald 2021, S. 141). Ein Beispiel für diesen Typus der Intervention bietet ein Werk des Künstlers Dustin Klein, der im Jahr 2020 in Richmond, Virginia, in Erinnerung an den in Polizeigewahrsam gestorbenen George Floyd das Projekt „Recontextualizing Richmond“ initiierte. Als Teil der Projektions- und Performance-basierten Intervention „Reclaiming the Monument“ adressierte das Projekt den systemischen Rassismus, der mit den Konföderierten-Denkmalen in den USA eng verknüpft ist, und verband diese Form der ästhetischen Umdeutung mit performativen Akten, die während der (nächtlichen) Projektionen organisiert wurden (vgl. Klein 2020). Als performative Praktiken können ferner jene ‚Second Lines‘ und ‚Block Partys‘ bewertet werden, die während und nach der Entfernung der Robert E. Lee Statue die Straßen von New Orleans bereicherten. Nicht zuletzt sind auch die Entfernungen der Denkmäler per se, wengleich zumeist von staatlicher Seite durchgeführt, als (radikal-)performative Praktiken der Intervention zu verstehen.



Abb. 2: „Robert E. Lee statue at Lee Circle New Orleans removed. Block party festive atmosphere of people waiting on Howard Avenue“, aufgenommen am 19.5.2017 (Infrogmation of New Orleans, Serie: Lee Taken Down, unverändert, CC BY 2.0)



Abb. 3: „Robert E. Lee statue at Lee Circle New Orleans removed. Block party festive atmosphere of people waiting on Howard Avenue“, aufgenommen am 19.5.2017 (Infrogmation of New Orleans, Serie: Lee Taken Down, unverändert, CC BY 2.0)

Zwar ließen sich performativ-interventionistische Praktiken in den seltensten Fällen in institutionellen Rahmen historisch-politischer Bildung organisieren und durchführen, die Analyse und Diskussion der diversen Positionen, die sich in den Kontexten der Performationen häufig kaleidoskopartig aufblättern, böten aber ein hervorragendes Potenzial, um Lernende mit verschiedenen Perspektiven vertraut zu machen. Die Problematisierung der Positionen und Sehepunkte in dialogischen Prozessen, das Hinterfragen und Problematisieren der unterschiedlichen Praktiken könnte sodann einen Prozess partizipativer historisch-politischer Demokratiebildung in Gang setzen.

c) Raumgreifende Praktiken

Der Typus der raumgreifenden Praktiken der Intervention zielt, gemäß des *spatial turns*, nicht nur auf die soziale Konstruiertheit bzw. die Umdeutung der sozialen Konstruiertheit des Raumes. Stattdessen sind auch die „gelebten, sozialen Praktiken der Raumkonstitution“ (Bachmann-Medick 2009, S. 291) zu berücksichtigen, räumliche Ein- und Ausgrenzungen sowie die räumliche Dynamik sozialer Beziehungen und Machtverhältnisse zu bedenken (vgl. Bachmann-Medick 2009, S. 289–295). Als raumgreifende Praktiken sind u. a. Installationen zu fassen, die an einem Denkmal – oder in seiner unmittelbaren Nähe – errichtet werden, die Veränderbarkeit des Raumes transparent machen und die sozialen Beziehungen neu verhandeln und gesellschaftliche Verhandlungsprozesse räumlich diskursivieren. Ein möglicher Orientierungspunkt für derlei Praktiken ist die von Simone Leighs geschaffene Bronzeskulptur „*Sentinel* (Mami Wata)“. Die Skulptur wurde temporär am ehemaligen Standort des Denkmals für den Konföderierten-General Robert E. Lee in New Orleans, dem heutigen Harmony Circle platziert. Im Gegensatz zur verherrlichenden Erinnerung an die Konföderation zielt die Skulptur darauf ab, ein Nachdenken darüber anzuregen, wie afrikanische Kultursymbole mit der afrikanischen Diaspora verflochten sind und sich mit lokalen Traditionen verschränken (vgl. Sutton 2022).

In Settings historisch-politischer Bildung könnten Konzeptionen für Interventionen, die auf raumgreifenden Praktiken beruhen, zu aktiv partizipativen Lern-Lehr-Szenarien führen. Lernende und Lehrende würden die besagten Praktiken anhand von Beispielen demnach nicht nur exemplarisch untersuchen und analysieren, sondern in gemeinschaftlich-dialogischen Prozessen selbst Konzepte für Interventionen entwickeln und diese, sofern lebens- und alltagsweltlich relevant, auch in die lokalen und regionalen Debatten und Diskurse einbringen. Darüber hinaus könnten Lernende und Lehrende in den Kontakt

mit Akteuren raumgreifender Praktiken treten und im Dialog ein tieferes Verständnis für die Funktionsmechanismen der Intervention gewinnen.

d) Dokumentarische Praktiken

Dokumentarische Praktiken verlangen es, ästhetische Dokumentationsprozesse, wie sie sich in Fotografie und Film finden, als künstlerische und historische Praxis ernst zu nehmen. Dokumentarische Praktiken reagieren zumeist auf politische Herausforderungen und Aushandlungsprozesse und sind insofern als interventionistisch zu bewerten, als dass sie die Kontinuitäten und Brüche vergangener wie gegenwärtiger Transformationen reflektieren, kommentieren und umdeuten (vgl. Goebel 2021, S. 1–13). Dokumentationen von (ehemaligen) Konföderierten-Denkmalern durch Fotografien, Ausstellungen oder vergleichbare dokumentarische Handlungen sind spätestens seit 2014 in großem Umfang entstanden. Als ein Beispiel für den Typus der dokumentarischen Praktiken kann etwa die Intervention von An-My Lê gelten, die das Denkmal des Konföderierten-Generals P. G. T. Beauregard in New Orleans aus einer durchaus irritierenden Perspektive fotografierte, dabei das Monument ‚verhüllte‘ und zugleich in einem buchstäblich anderen Licht erscheinen ließ (vgl. Lê 2016). Damit gelang Lê ebenso die Störung bzw. der Bruch geschichtsrevisionistischer Erinnerungspraktiken und Mythisierungen der Konföderierten-Generäle, wie ihr dies mit der Serie der „Fragment“-Fotografien der Statuen von Robert E. Lee, P. G. T. Beauregard und Jefferson Davis gelungen war, die sie in den der Öffentlichkeit unzugänglichen Homeland Security Storages bildlich dokumentierte. In ihrer Gesamtheit brechen die Fotografien von Lê das helden- und legendenhafte der Konföderierten-Generäle, sie portraituren die Statuen hingegen fast hilflos und alleingelassen in abgeschotteten, halbverpackten und vernagelten Kontexten (vgl. Lê 2017a; Lê 2017b).

In puncto Operationalisierung in Lern-Lehr-Arrangements historisch-politischer Bildung erscheint die Verwendung von Formen dokumentarischer Praktiken besonders zielführend. Die fotografische Dokumentation lokaler und regionaler Denkmäler scheint überall umsetzbar, die Irritation bzw. das Brechen der mit den Denkmälern verschränkten erinnerungspolitischen Erzählungen und Narrative könnte die Lernenden zusätzlich motivieren und vertiefende Prozesse des dialogischen und diskursiven Problematisierens und Hinterfragens von Lebens- und Alltagswelten auslösen. Einer subjektorientierten Praxis von historisch-politischem Lernen und Denken wäre so der Weg geebnet.

4. Didaktische Ableitungen

Es bleibt festzuhalten, dass sich die beschriebenen Praktiken, die im Rahmen der #BlackLivesMatter-Proteste in New Orleans, aber auch in anderen Teilen der Vereinigten Staaten zu registrieren waren und sind, in eine Typologie überführen lassen, die die divergierenden Praktiken und Handlungsspielräume im Umgang mit Denkmälern zu erfassen vermag und auf den globalen Kontext von Diskussionen um und Proteste gegen Denkmäler übertragbar ist. Für die historisch-politische Bildung eröffnen die skizzierten Interventionstypen verschiedene Optionen, um in (außer-)schulischen Bildungskontexten die Beschäftigung mit Denkmälern anzuregen und zu problematisieren: Zunächst wäre es denkbar, bereits praktizierte Interventionen an Denkmälern weltweit in das Zentrum historisch-politischer Analysen zu rücken und auf diesem Wege der vielerorts geforderten Global Citizenship Education (GCE) Vorschub zu leisten. Wie erwähnt, handelte es sich bei den jüngst beobachtbaren Denkmalstürzen und -interventionen in den Vereinigten Staaten schließlich nicht um ein national begrenztes, sondern um ein globales Phänomen, das seine Spuren auch im europäischen Raum, etwa in Spanien, England und Deutschland, hinterlassen hat. Folglich eröffnet sich im Zusammenhang mit der Thematisierung von Interventionen an Denkmälern eine komparative Ebene, die in Lern-Lehr-Settings produktiv dazu genutzt werden könnte, um Lernenden gleichermaßen Probleme und Lösungsansätze zum Umgang mit Geschichte(n) aus multiperspektivischen globalen Perspektiven zu verdeutlichen. Nicht nur ließe sich damit, wie in den Bildungsplänen vieler Bundesländer gefordert (siehe bspw. die Fachanforderungen für das Fach Geschichte in Schleswig-Holstein, Ministerium für Schule und Berufsbildung 2016), der Kompetenzorientierung Rechnung tragen, vielmehr könnten eben auch die Prinzipien der GCE berücksichtigt werden. So wäre eine Operationalisierung der Sustainable Development Goals umsetzbar, deren hoher Stellenwert in Bildungsprozessen weltweit nicht von der Hand zu weisen ist:

Economically, environmentally, socially and politically, we are linked to other people on the planet as never before. With the transformations that the world has gone through in the past decades – expansion of digital technology, international travel and migration, economic crises, conflicts, and environmental degradation – how we work, teach and learn has to change, too. UNESCO promotes global citizenship education to help learners understand the world around them and work together to fix the big problems that affect everyone, no matter where they're from. (UNESCO 2024)

Darüber hinaus käme eine Erprobung der vier skizzierten Interventionstypen an (fiktiven) Denkmälern als Ausgangspunkt historisch-politischer Lernprozesse in Frage, in dessen Zuge die Lernenden dazu angehalten würden, ihre Interventionen zu reflektieren. Ein möglicher methodischer Rahmen für einen solchen Ansatz historischen Lernens und Denkens könnten die Überlegungen von Andreas Körber und Kolleg*innen bieten (2021), die mit dem sogenannten Task Based History Learning kürzlich ein Konzept vorgelegt haben, das Partizipation in geschichtskulturellen Zusammenhängen als eine operationalisierbare Chance versteht, sich über den diskursiven Charakter von Geschichte bewusst zu werden. Schließlich, so das Argument der Autor*innen, könne ein Task Based History Learning zur Befähigung der Teilhabe an der Geschichtskultur beitragen, „in welcher die immer neue Aushandlung historischer Kenntnisse, Deutungen und Einsichten mittels prozesshaft-kommunikativer Operationen gefordert ist“ (Körber et al. 2021, S. 212).

5. Schluss, oder: ‚Rücktritt‘ vom Versuch

„Im Schatten‘ der Entstehungs- und Diskurskontexte um die New Orleanser Konföderierten-Denkmäler hat dieser Beitrag versucht, eine Typisierung von (kunst)aktivistischen Interventionen an Denkmälern für die historisch-politische Bildung vorzulegen. Freilich war damit kein Aufruf zu (kunst)aktivistischen Interventionen verbunden, vielmehr war es ein Ansinnen, die Praktiken und Wirkungsmechanismen von (kunst)aktivistischen Interventionen offenzulegen und für die historisch-politische Bildung operationalisierbar zu machen. Fragen der Kunstfreiheit wurden nicht explizit aufgegriffen, bildeten aber stets die Blaupause, anhand derer die Typen (kunst)aktivistischen Interventionen konzipiert, gedacht und entfaltet wurden.

Ein solcher Ansatz, so die Überzeugung, könnte den Prinzipien eines subjektorientierten historischen bzw. historisch-politischen Lernens und Denkens durchaus gerecht werden. Schließlich würden Emanzipation, Autonomie, Kritikfähigkeit und Partizipation bei Lernenden und Lehrenden, „Mitgestaltung und Selbstverwirklichung im Sinne sozialer Verantwortung wie auch demokratischer Widerstand“ (Hübner 2022, S. 68) so zu zentralen Aspekten historisch-politischer Bildung. Aus den Schatten der Denkmäler entstünden die Initialen künftiger Demokratie- und Sinnbildung.

Literatur

- Anderson, Jonas: Welche Geschichte? Wessen Geschichte? Die amerikanischen Konföderierten-Denkmalen und der Kampf um das Erinnern, in: Sebastian Barsch, Silja Leinung (Hg.): *erinnern_zerstören_gestalten*. Denkmäler im interdisziplinären Diskurs. Kiel 2023, S. 43–57.
- Bachmann-Medick, Doris: *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. 3. Auflage. Reinbek 2009.
- Barsch, Sebastian; Leinung, Silja (Hg.): *erinnern_zerstören_gestalten*. Denkmäler im interdisziplinären Diskurs. Kiel 2023.
- Barsch, Sebastian; Leinung, Silja: „Zerstört es! Erhältet es! Macht es neu!“ Denkmäler als Orte historischen Denkens und Streitens, in: dies. (Hg.): *erinnern_zerstören_gestalten*. Denkmäler im interdisziplinären Diskurs. Kiel 2023, S. 7–19.
- Blight, David: „For Something beyond the Battlefield“: Frederick Douglass and the Struggle for the Memory of the Civil War, in: *Journal of American History* 75,4 (1989), S. 1156–1178.
- Blight, David: *Beyond the Battlefield. Race, Memory, and the American Civil War*. Amherst, MA 2002a.
- Blight, David: *Race and Reunion. The Civil War in American Memory*. Cambridge, MA 2002b.
- Brückmann, Rebecca: Rassismus und Segregation, in: Christian Lammert, Markus B. Siewert, Boris Vormann (Hg.): *Handbuch Politik USA*. Wiesbaden 2024, S. 373–384.
- Cox, Karen L.: *Dixie’s Daughters. The United Daughters of the Confederacy and the Preservation of Confederate Culture*. Gainesville, FL 2003.
- Cox, Karen L.: *No Common Ground. Confederate Monuments and the Ongoing Fight for Racial Justice*. Chapel Hill, NC 2021.
- Deutscher Bildungsserver: Denkmäler, einzusehen unter: https://www.bildungsserver.de/elixier/elixier2_list.php?feldinhalt1=denkmal&bool1=and. Zuletzt abgerufen am 2.1.2025.
- Dräger, Marco: Denkmäler für Deserteure? Exemplarische Pro- und Contra-Diskussion im Unterricht, in: *Geschichte lernen* 26, 151 (2013), S. 22–27.
- Dräger, Marco: *Denkmäler für Deserteure. Ein Überblick über ihren Einzug in die Erinnerungskultur*. Wiesbaden 2017.
- Dräger, Marco: *Denkmäler im Geschichtsunterricht*. Frankfurt/M. 2021.
- Dräger, Marco: *Denkmäler im Geschichtsunterricht thematisieren*. Frankfurt/M. 2022.
- Dräger, Marco: Erinnern – Zerstören – Gestalten. Geschichtsdidaktische Anmerkungen zum Umgang mit Denkmälern, in: Sebastian Barsch, Silja Leinung (Hg.): *erinnern_zerstören_gestalten*. Denkmäler im interdisziplinären Diskurs. Kiel 2023, S. 177–191.
- Foucault, Michel: *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin 1978.
- Gill, James: *Lords of Misrule. Mardi Gras and the Politics of Race in New Orleans*. Jackson, MS 1997.

- Gill, James; Hunter, Howard: *Tearing Down the Lost Cause. The Removal of New Orleans's Confederate Statues*. Jackson, MS 2021.
- Goebel, Pia: *A community of documentary practice? Dokumentarische Praktiken zeitgenössischer Bewegtbildkünstler*innen*, Bochum 2021, einzusehen unter: <https://doi.org/10.13154/294-10898>. Zuletzt abgerufen am 26.3.2025.
- Hellmuth, Thomas; Kühberger, Christoph (Hg.): *Geschichtsdidaktik aus subjektorientierter Perspektive*. Wien 2013.
- Hellmuth, Thomas; Ottner-Diesenerberger, Christine; Preisinger, Alexander (Hg.): *Was heißt subjektorientierte Geschichtsdidaktik? Beiträge zur Theorie, Empirie und Pragmatik*. Frankfurt/M. 2021.
- Hübner, Andreas: „Anregung zum Müßiggang“. *Historisches Lernen in Zeiten von Katechismus-Debatte, Globalisierung und Anthropozän*, in: Sebastian Barsch (Hg.): *Geschichtsdidaktische Perspektiven auf die Geschichte des 20. und 21. Jahrhunderts*, Kiel 2022, S. 61–68.
- Janney, Caroline: *The Lost Cause*, in: *Encyclopedia Virginia* vom 7.7.2020, einzusehen unter: <https://encyclopediavirginia.org/entries/lost-cause-the>. Zuletzt abgerufen am 2.1.2025.
- Kamenitz, Eliot: *Photos: Statue of Confederate Gen. P. G. T. Beauregard in New Orleans spray-painted with Black Lives Matter*, in: *nola.com* vom 6.8.2015, einzusehen unter: https://www.nola.com/news/politics/photos-statue-of-confederate-gen-p-g-t-beauregard-in-new-orleans-spray-painted-with/article_9730c749-5dc5-5193-905d-7034dbaec4a2.html. Zuletzt abgerufen am 2.1.2025.
- Klein, Dustin: *Recontextualizing Richmond, 2020. Projektionen*, einzusehen unter: <https://www.reclaimingthemonument.com/gallery-copy>. Zuletzt abgerufen am 2.1.2025.
- Körper, Andreas et al.: *Task-Based History Learning (TBHL) – ein Konzept für reflexive Lernaufgaben im Geschichtsunterricht?* In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 20 (2021), S. 197–212.
- Landrieu, Mitch: *In the Shadow of the Statues. A White Southerner Confronts History*. New York 2018.
- Lê, An-My: *Monument, General P. G. T. Beauregard, New Orleans, LA* 2016, in: *Whitney Museum of American Art*, einzusehen unter: <https://whitney.org/collection/works/56098>. Zuletzt abgerufen am 2.1.2025.
- Lê, An-My: „General Robert E. Lee and General P.G.T. Beauregard Monuments“. *Homeland Security Storage, New Orleans, LA* 2017a. Fotografie, einzusehen unter: <https://anmyle.com/silent-general-1>. Zuletzt abgerufen am 8.1.2025.
- Lê, An-My: „Jefferson Davis Monument“. *Homeland Security Storage, New Orleans, Louisiana* 2017b. Fotografie, einzusehen unter: <https://anmyle.com/silent-general-1>. Zuletzt abgerufen am 8.1.2025.
- Maxson, David J.: „Second Line to Bury White Supremacy“. *Take 'Em Down Nola, Monument Removal, and Residual Memory*, in: *Quarterly Journal of Speech* 106,1 (2019), S. 48–71.

- Mauch, Christof; Ortlepp, Anke; Heideking, Jürgen: *Geschichte der USA*. 7. Auflage. Tübingen 2020.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein: *Fachanforderungen Geschichte*. Kiel 2016, einzusehen unter: <https://fachportal.lernnetz.de/sh/faecher/geschichte/fachanforderungen.html>. Zuletzt abgerufen am 7.1.2025.
- Mitchell, Mary Niall: „We Always Knew It Was Possible“. *The Long Fight against Symbols of White Supremacy in New Orleans*, in: *City* 24,3–4 (2020), S. 580–593, einzusehen unter: <https://doi.org/10.1080/13604813.2020.1784580>, S. 1–14. Zuletzt abgerufen am 3.1.2025.
- Pallaske, Christoph: *Bismarck kontrovers*, in: *segu*, einzusehen unter: <https://segu-geschichte.de/bismarck/>. Zuletzt abgerufen am 2.1.2025.
- Pleitner, Berit: *Außerschulische historische Lernorte*, in: Michele Barricelli, Martin Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2017, S. 290–307.
- Reeken, Dietmar von: *Gegenwärtige Denkmalskonflikte im Geschichtsunterricht*, in: Vadim Oswald, Hans-Jürgen Pandel (Hg.): *Handbuch Geschichtskultur im Unterricht*. Frankfurt/M. 2021, S. 36–63.
- Reeken, Dietmar von (Hg.): *Themenheft Denkmäler*, in: *Geschichte lernen* 21, 121 (2008).
- Riek, Kim: *Graffiti. Ein Themenheft für junge Erwachsene und Bildungsanbieter*. Münster 2011, einzusehen unter: https://www.bildungsserver.de/BVAuG/Lehrerinformation_Graffiti.pdf. Zuletzt abgerufen am 22.11.2024.
- Saehrendt, Christian: *Bewegendes Erlebnis oder lästiger Pflichtterminus? Wie erleben Schülerinnen und Schüler den Besuch des Denkmals für die ermordeten Juden Europas in Berlin?*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 58,12 (2007), S. 744–757.
- Savage, Kirk: *Standing Soldiers, Kneeling Slaves. Race, War, and Monuments in Nineteenth-Century America*. Princeton, NJ 1997.
- Schlutow, Martin: „Rhodes muss weg“ – das Traindenkmals auch? *Postkolonialer Denkmalsturz in vergleichender Perspektive*, in: *Geschichte lernen* 34,200 (2021), S. 14–19.
- Schlutow, Martin: *Postkolonialer Denkmalsturz als geschichtskulturelle Praktik*, in: Manuel Köster, Holger Thünemann (Hg.): *Geschichtskulturelle Transformationen. Kontroversen, Akteure, Zeitpraktiken*. Köln 2024, S. 451–469.
- Schöneward, Sarah: *Kunst auf Sendung. Zur Analyse und Vermittlung von Radiokunst*. Bielefeld 2021.
- Southern Poverty Law Center: *Whose Heritage? Public Symbols of the Confederacy*. 3. Auflage. Montgomery, AL 2022, einzusehen unter: <https://www.splcenter.org/sites/default/files/whose-heritage-report-third-edition.pdf>. Zuletzt abgerufen am 3.1.2025.
- Speitkamp, Winfried: *Denkmalsturz und Symbolkonflikt in der modernen Geschichte. Eine Einleitung*, in: ders. (Hg.): *Denkmalsturz. Zur Konfliktgeschichte politischer Symbolik*. Göttingen 1997, S. 5–21.

Sutton, Benjamin: Simone Leigh statue of African deity installed at former site of Confederate monument in New Orleans, in: the art newspaper vom 24.1.2022, einzusehen unter: <https://www.theartnewspaper.com/2022/01/24/simone-leigh-statue-new-orleans-confederate-monument>. Zuletzt abgerufen am 2.1.2025.

Theinert, Nils: Denkmäler für eine verlorene Sache. Die Entwicklung konföderierter Denkmäler am Beispiel North Carolinas, 1870–1910, in: Visual History vom 2.5.2017, einzusehen unter: <https://www.visual-history.de/2017/05/02/denkmaeler-fuer-eine-verlorene-sache/>. Zuletzt abgerufen am 16.12.2024.

UNESCO: What you need to know about global citizenship education vom 27.5.2024, einzusehen unter: <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>. Zuletzt abgerufen am 7.1.2025.

Widener, Ralph W.: Confederate Monuments. Enduring Symbols of the South and the War Between the States. Washington, DC 1982.

Dieser Artikel ist im Open Access unter der Lizenz CC BY-ND 4.0 verfügbar.

Autor*innen

ANTJE ARNOLD, Dr. phil., Studium der Germanistik, lateinische Philologie und Archäologie der römischen Provinzen an den Universitäten in Köln, Birmingham und Prag. Promotion 2012. Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bergischen Universität Wuppertal/RWTH Aachen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Vorstellungsbildung, Imagination und Immersion, Emotional-soziale Kompetenzen und Literaturunterricht sowie Sprachförderung durch Sprachspiele. Kontakt: a.arnold@uni-koeln.de

MICHAEL ASMUSSEN, Dr. phil., Studium der Pädagogik (Schwerpunkt Medienpädagogik/Bildungsinformatik) und Philosophie an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Promotion 2020. Medienpädagoge und Medienberater am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung in einer Kultur der Digitalität, kritische Medienbildung in Schule. Kontakt: michael.asmussen@iqsh.landsh.de

NURSAN CELIK, Dr. phil., Studium der Germanistik und Philosophie an der Universität Kassel. Promotion 2023. Wissenschaftliche Mitarbeiterin in Neuere Deutsche Literatur an der Humboldt-Universität zu Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Recht und Literatur und Literatur- und Kunsttheorien. Kontakt: nursan.celik@hu-berlin.de

JUAN IGNACIO CHIA, Studium der Rechtswissenschaft an der Universidad Nacional de Rosario (Argentinien). Jurist, Übersetzer und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Hermann Kantorowicz-Institut für juristische Grundlagenforschung an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rechtsphilosophie, Theorien der Grund- und Menschenrechte, Kunst- und Übersetzungstheorien. Kontakt: jchia@law.uni-kiel.de

ANKE CHRISTENSEN, Dr. phil., Studium der Germanistik, Wirtschaft/Politik und Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Promotion 2021. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literatur- und Medienpädagogik, Kinder- und Jugendliteratur, bes. Kinder- und Jugendtheater. Kontakt: achristensen@ndl-medien.uni-kiel.de

- ULRICH CLERES**, Studium der Germanistik und Musik an den Universitäten in Aachen, Dortmund und an der Musikhochschule Detmold. Studienleiter für Deutsch an Gymnasien am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) in Kronshagen. Schwerpunkte der Fortbildungstätigkeit: Gegenwartsdramatik, Gegenwartsprosa und Film- und Medienanalyse. Kontakt: ulrich.cleres@iqsh.de
- CHRISTIAN FILK**, Prof. Dr., Studium der Philosophie, Germanistik, Medienwissenschaft, Soziologie und Erziehungswissenschaft an den Universitäten Siegen, Bielefeld und Kassel. Promotion 2006. Professor für Medienpädagogik und interdisziplinäre Medienforschung an der Europa-Universität Flensburg (EUF) und Leiter des dortigen Seminars für Medienbildung. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Medienforschung, Bildungswissenschaft, Kulturphilosophie und Ästhetik. Kontakt: christian.filk@uni-flensburg.de
- SIMON HANSEN**, Dr. phil., Studium der Fächer Deutsch und Philosophie auf Lehramt an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Promotion 2020. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Dramatik und Theater, Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts. Kontakt: shansen@ndl-medien.uni-kiel.de
- ELKE HÖFLER**, MMag. Dr. phil., Studium Französisch und Fächerkombination „Bühne, Film und andere Medien“ sowie der Unterrichtsfächer Französisch und Italienisch an der Universität Graz. Promotion 2012. Assistenzprofessorin (Tenure-Track) für Mediendidaktik und Sprachendidaktik am Institut für Romanistik an der Universität Graz. Bildungsbloggerin (www.digitalanalog.at). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mediendidaktik, Literaturdidaktik (Schwerpunkt: Lesedidaktik), Artificial Intelligence, Social Media, Fiktionsforschung und Wissenschaftskommunikation. Kontakt: elke.hoefler@uni-graz.at
- BETTINA HOFMANN**, Dr. phil., Studium der Anglistik, Romanistik und Erziehungswissenschaft an der Universität Heidelberg sowie Jüdische Studien an der Hochschule für Jüdische Studien, Heidelberg. Promotion 1996. Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: ethnische Literaturen der USA, insbesondere jüdisch-amerikanische Literatur und amerikanische Kriegsliteratur. Kontakt: bhofmann@uni-wuppertal.de

ANDREAS HÜBNER, Dr. phil., Studium der Fächer Geschichte und Englisch für Lehramt an Gymnasien an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Promotion 2013. Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Historischen Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Didaktik der Geschichte, Global- und Kulturgeschichte, historische Tierforschung und Geschichte des Anthropozäns. Kontakt: ahuebner@histosem.uni-kiel.de

MARKUS JANKA, Prof. Dr. phil., Studium der Klassischen Philologie, Geschichte und Erziehungswissenschaften an der Universität Regensburg. Promotion 1997. Habilitation 2003. Universitätsprofessor für Klassische Philologie und Leiter des Arbeitsbereiches für Fachdidaktik der Alten Sprachen an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Antikes Drama; Ovid; Mythologie; Rhetorik und Erotik der Antike; Wirkungsgeschichte der antiken Literaturen; Didaktik der Klassischen Sprachen und Literaturen. Kontakt: janka@lmu.de

HANNAH JÜNTGEN, M.Ed., Studium der Anglistik/Amerikanistik und Sozialwissenschaften an der Bergischen Universität Wuppertal. Studienrätin an der Friedrich-Albert-Lange-Schule in Solingen. Kontakt: h.juentgen@fals-solingen.de

KIRA KAUFMANN, Dr. MMag., Studium der Deutschen Philologie, Philosophie und Slawistik an der Universität Wien. Promotion 2023. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Neuere Deutsche Literatur als Post-Doc und Koordinatorin im WEAVE-Projekt „Bürographien. Verwaltung nach dem Zeitalter der Bürokratie“ unter der Leitung von Prof. Dr. Burkhardt Wolf. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Österreichische Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts, Wiener Moderne, protokollarische Schreibformen. Kontakt: kira.kaufmann@univie.ac.at

MALTE KLEIN, Dr. phil., Studium Geschichte und ihre Didaktik, Wirtschaft/Politik und ihre Didaktik, Erziehungswissenschaften und Sport an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und Universität van Amsterdam. Promotion 2019. Educational Engineer am Historischen Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel mit den Schwerpunkten Geschichte und Wirtschaft/Politik im Rahmen des Landesprogramms „Zukunft Schule im digitalen Zeitalter“ und teilabgeordneter Oberstudienrat am Ernst-Barlach-Gymnasium Kiel. Das Landesprogramm „Zukunft Schule im digitalen Zeitalter“ wird im Auftrag des schleswig-holsteinischen Bildungsministeriums in Kooperation mit den lehrkräftebildenden Hoch-

schulen (CAU, EUF, MHL, MKH), dem IPN, dem SHIBB sowie dem geschäftsführenden IQSH umgesetzt. Kontakt: klein@histosem.uni-kiel.de

JUDITH LEIß, Dr. phil., Studium der Fächer Deutsch, Englisch, Philosophie und Erziehungswissenschaften an der Universität zu Köln. Promotion 2009. Studienrätin im Hochschuldienst am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusionsorientierte diskriminierungskritische Literaturdidaktik, Literaturunterricht und Wertebildung, Literarische (De-)Konstruktion und Reflexion sozialer Kategorien. Kontakt: judith.leiss@uni-koeln.de

DIETER MERLIN, Dr. phil., Studium der Literatur- und Medienwissenschaft, Germanistik und Philosophie an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Promotion 2012. Professor für Deutsch und Deutschdidaktik an der PH Kärnten (Klagenfurt). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Literar- und medienästhetisches Lernen (auch in einer Kultur der Digitalität); Medientheorie, -geschichte und -didaktik; Kinder- und Jugendliteratur; empirische Professionsforschung (schulische Lehr- und Lernprozesse). Kontakt: dieter.merlin@phk.ac.at

DANIEL MILKOVITS, MA MA MEd, Studium der Germanistik, Romanistik und Austrian Studies an den Universitäten Graz und Wien. Seit 2024 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Forschungsstelle Thomas Bernhard der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Österreichische Literatur seit dem 19. Jahrhundert, derzeit v.a. zu Polemik und Satire, zum Wiener Vorstadttheater, zur Literatur- und Kultursoziologie, zum Volksstück des 20. Jahrhunderts, zur Nachkriegs- und (Anti-)Heimatliteratur. Kontakt: Daniel.Milkovits@oeaw.ac.at

FRIEDERIKE RÜCKERT, Prof. Dr., Studium der Fächer Kunst und Französisch an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Promotion 2018. Professorin für Kunstpädagogik/Bildende Kunst an der Europa-Universität Flensburg (EUF). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Medienkunst, die Integration von Bewegtbildern im Kunstunterricht sowie die Reflexion von kunstdidaktischer Hochschullehre und die Rolle der Kunst in Transformationsprozessen. Kontakt: friederike.rueckert@uni-flensburg.de

MAIKE SCHMIDT, Dr. phil., Studium der Germanistik und Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Promotion 2010. Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Arbeits- und Forschungs-

schwerpunkte: Literatur des frühen 21. Jahrhunderts, Regionalliteratur und Narrative des Nordens. Kontakt: mschmidt@ndl-medien.uni-kiel.de

MICHAEL STIERSTORFER, Dr. phil., Studium der Germanistik, Latinistik und Erziehungswissenschaften an der Universität Regensburg. Promotion 2016. Fachleiter Deutsch am Gymnasium der Benediktiner Schäftlarn bei München und Kooperationspartner des Forschungsprojekts „The Past for the present“ (Lehrstuhl für Alte Sprachen und ihre Didaktik, LMU München). Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Antikenrezeption, Literarisches Lernen anhand von Texten der Fantasy und Phantastik, Leseförderung anhand von aktueller Jugendliteratur. Kontakt: stierstorfer@abtei-schaeftlarn.de

JAN-CHRISTIAN WILKENING, Dr. phil., Studium der Germanistik und Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Promotion 2025. Aktuell Referendar an einem Gymnasium in Hildesheim. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Public History, inklusive und transnationale Geschichtsdidaktik. Kontakt: jcwilkening93@gmail.com

Was darf Kunst? Dieser Frage gehen die Autor*innen anhand konkreter Fallbeispielen aus der Unterrichtspraxis der Fächer Deutsch, Englisch, Geschichte, Kunst, Latein, Musik und Politik nach. Im Mittelpunkt stehen die Spielräume und Grenzen von Kunst – verstanden als Teil von Demokratie- und Medienbildung: Manche Kunstwerke lösen im Schulkontext Kontroversen aus, die Lehrkräfte vor Herausforderungen stellen, aber auch der Wertebildung dienen. Eingriffe in die Kunst – wie Überarbeitung, Verbote und Intervention – erweisen sich als ergiebige Unterrichtsgegenstände, die sich für die Schulung von Fiktionalitätsbewusstsein und Ambivalenztoleranz eignen.

Die Herausgeber*innen

Dr. Anke Christensen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Literatur- und Mediendidaktik, Kinder- und Jugendliteratur und Kinder- und Jugendtheater.

Dr. Maike Schmidt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Literatur des frühen 21. Jahrhunderts, Regionalliteratur und Narrative des Nordens.

ISBN 978-3-7344-1773-3



 **WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.