

S. 109-122

Markus Gloe | Tonio Oeftering | [Hrsg.]

Politische Bildung meets Kulturelle Bildung



Nomos

<https://doi.org/10.5771/9783845296708>

Generiert durch Duale Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart, am 07.11.2023, 09:27:01.
Das Erstellen und Weitergeben von Kopien dieses PDFs ist nicht zulässig.

Votum. Beiträge zur politischen Bildung und Politikwissenschaft

herausgegeben von

Prof. Dr. Tonio Oeftering,
Prof. Dr. Markus Gloe und
Prof. Dr. Tom Thieme

Band 5

Markus Gloe | Tonio Oeftering [Hrsg.]

Politische Bildung meets Kulturelle Bildung



Nomos

<https://doi.org/10.5771/9783845296708>

Generiert durch Duale Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart, am 07.11.2023, 09:27:01.
Das Erstellen und Weitergeben von Kopien dieses PDFs ist nicht zulässig.



Onlineversion
Nomos eLibrary

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

ISBN 978-3-8487-5484-7 (Print)

ISBN 978-3-8452-9670-8 (ePDF)

1. Auflage 2020

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2020. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Politische Bildung meets Kulturelle Bildung. Schnittmengen ausloten. Domänenspezifisches benennen!	7
<i>Markus Gloe/Tonio Oeftering</i>	
Der politische Blick: Über das langsame Zusammenwachsen politischer und ästhetischer Bildung	17
<i>Werner Friedrichs</i>	
Die politische Dimension kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft	33
<i>Santina Battaglia/Paul Mecheril</i>	
Ist das noch/schon politische Bildung? Erkundungen im Überschneidungsfeld zwischen kultureller und politischer Bildung	47
<i>Anja Besand</i>	
Theater und Politische Bildung	59
<i>Ingo Juchler</i>	
Politische Musik und Politische Bildung	75
<i>Tonio Oeftering</i>	
Seriennacht statt Lesenacht! Polit-Serien als Medium der Kulturellen und der Politischen Bildung	91
<i>Markus Gloe</i>	
Bildung ballert: Computerspiele als Medium in Kultureller und Politischer Bildung	109
<i>Markus Gloe/Sebastian Puhl</i>	
Politische Bildung trifft kulturelle Bildung: Das Beispiel Mode	125
<i>Sabine Dengel</i>	

Inhalt

Politische Bildung mittels Literatur?	147
<i>David Salomon</i>	
Historisch-politisches Lernen und kulturelle Bildung. Ein Beispiel für lebensweltlich bedeutsame Erinnerungskultur	159
<i>Michele Barricelli</i>	
Gegen:Kultur(elle Bildung)	177
<i>Annegret Jansen/Sven Rößler</i>	
Autor*innenverzeichnis	193

Politische Bildung meets Kulturelle Bildung. Schnittmengen ausloten. Domänenspezifisches benennen!

Markus Gloe/Tonio Oeftering

„Im Kulturellen und im Politischen, also in dem gesamten Bereich des öffentlichen Lebens, geht es weder um Erkenntnis noch um Wahrheit, sondern um Urteilen und Entscheiden, um das urteilende Begutachten und Bereden der gemeinsamen Welt und die Entscheidung darüber, wie sie weiterhin aussehen und auf welche Art und Weise in ihr gehandelt werden soll.“ (Arendt 2000, 300)

Möchte man die Schnittmengen zwischen Politischer Bildung und Kultureller Bildung identifizieren und Domänenspezifisches benennen, lohnt sich eine Annäherung über die zentralen Begrifflichkeiten: das Politische, Kultur und Bildung.

Alle drei Begriffe gehören – zumindest in der deutschen Sprache – zu den komplexesten, vielschichtigsten und meistdiskutierten. Sie waren im Laufe der Zeit fundamentalen Umdeutungsprozessen unterworfen, ohne dass frühere Deutungen damit völlig obsolet geworden wären. So kann Politik beispielsweise nach wie vor als das öffentliche Sprechen und Handeln mit dem Ziel, die gemeinsamen Angelegenheiten zu regeln, verstanden werden, wie es bereits Aristoteles beschrieben hat (vgl. Aristoteles 1990). Aber auch Ideen von Politik als einer Elitenherrschaft bei Platon (vgl. Platon 2001, vgl. auch z.B. Deibel 2000, 23ff.) oder auch als repressiver Herrschaftstechnik bei Machiavelli (vgl. Machiavelli 2019, vgl. auch z.B. Pfetsch 2019, 98ff.) lassen sich bis in unsere Tage finden.

Für Kultur findet sich ebenfalls keine einheitliche Begriffsdefinition. Kroeber und Kluckholm hatten bereits im Jahr 1952 die stolze Zahl von 175 verschiedenen Definitionen von „Kultur“ zusammengestellt. Diese Zahl dürfte sich seitdem sicherlich noch einmal deutlich erhöht haben (vgl. Nünning 2009).

Und auch was unter Bildung zu verstehen sei, ist seit Jahrhunderten Gegenstand reger Diskussionen. Das Spektrum reicht hier von einem von der Philosophie der Aufklärung geprägten Bildungsideal der Entfaltung einer mündigen Persönlichkeit bis hin zu einem Begriff von Bildung, der vor allem auf die ökonomische Verwertbarkeit angelegener Bildungs-

gegenstände zielt, also im Grunde auf Ausbildung (vgl. Oeftering 2013, 47ff.).

Aus dieser Begriffsvielfalt ergibt sich, dass sowohl für die Politische wie auch für die Kulturelle Bildung kein einheitlicher Begriff von Politik bzw. Kultur sowie Bildung zugrunde gelegt werden kann. Die unterschiedlichen Begriffe sollten aber in den entsprechenden Diskursen mitreflektiert werden. Diesem Umstand trägt der vorliegende Band insofern Rechnung, als dass den Autor*innen kein einheitliches Verständnis von Kultur, Politik und Bildung bzw. Kultureller und Politischer Bildung vorgegeben wurde, sodass die Texte die Vielfalt und Vitalität des Feldes spiegeln können. Gleichzeitig treiben die Beiträge den oben genannten Reflexionsprozess voran, aber eben unter der spezifischen Perspektive, dass beide Bereiche, also Kulturelle und Politische Bildung miteinander in Beziehung gesetzt werden sollen. Dabei wird zunächst einmal ersichtlich, worin domänenspezifische Eigenheiten bestehen, die sich nicht ohne Weiteres überbrücken lassen; es wird aber auch deutlich: Beide Bereiche weisen grundlegende Gemeinsamkeiten auf und stehen zum Teil vor den gleichen Herausforderungen. Die Schnittmengen zwischen Politischer und Kultureller Bildung auszuloten, erscheint vor diesem Hintergrund umso vielversprechender.

Politik und Kultur – zwei getrennte Sphären?

Bereits im Jahr 2009 hatte sich Joachim Detjen deutlich dagegen ausgesprochen, künstlerische Mittel in Anspruch zu nehmen, um einen Zugang zu Politik zu eröffnen. Er orientiert sich dabei an einer Politischen Bildung im engen Sinne, die auf ein Verstehen der Politik, Förderung einer rationalen politischen Urteilsfähigkeit und Förderung der politischen Handlungsfähigkeit abziele (vgl. Detjen 2009). Eine so verstandene Politische Bildung weise Detjen zufolge keine Gemeinsamkeiten mit Kultureller Bildung auf. Kulturelle Bildung, deren Verständnis auf einem differenztheoretischen Kulturbegriff beruht, diene letztlich dazu, Selbstbildungsprozesse zu ermöglichen, und fördere „zu diesem Zweck Wahrnehmung, Verhalten, Werthaltungen, Identität sowie Lebensgestaltung“ (ebd.). Nur bei einem „großzügigen Verständnis von politischer Bildung“ (ebd.) ergäben sich Schnittmengen mit kultureller Bildung. Politische Inszenierung, Ästhetisierung der Politik auf der einen, politische Akzente in künstlerischen Manifestationen auf der anderen Seite führt Detjen als Beleg dazu an. Das berühre aber Politik nicht im Kern, es dringe nicht zu politischen

Problemlagen vor. Kultur und Kunst verblieben im „Vorhof der Politik“ (ebd.).

Es überrascht doch sehr, weil gerade in den von Detjen aufgelisteten Zielen der Kulturellen Bildung sich deutliche Schnittmengen zu dem von Detjen zuvor als Teil der politischen Mündigkeit angeführten Verantwortungsbewusstsein ergeben. Auch im Beziehen von Positionen – Detjen unterscheidet selbst drei (kritisieren, legitimieren, thematisieren) – dringen künstlerische Manifestationen zum Kern der Politik vor. Sie beziehen eine klare Position, regen ggf. zum Nachdenken und Reflektieren an und entfalten von Zeit zu Zeit sogar politische Massenwirkung. Detjen selbst führt dies auf. Zumeist würden die politischen Botschaften, die von einem Kunstwerk ausgehen, nach einiger Zeit im Bewusstsein der Menschen verblassen. Müssen aber nicht gerade deshalb Politische und Kulturelle Bildung ihre Schnittmengen ausloten und gemeinsam gestalten, damit sich die Bürger*innen der politischen Botschaften bewusst sind und nicht von ihnen ggf. unterbewusst überwältigt werden?

So sieht Witt (2018) Kulturelle Bildung auch an ein weites Verständnis Politischer Bildung anschlussfähig, in dem auf politische Urteilsfähigkeit und politische Handlungsfähigkeit gezielt wird. Kulturelle Bildung sei „im Kontext von Mitbestimmung, Mitgestaltung, Partizipation und politischem Handeln“ (ebd.) zu verorten, so Witt. Die Schnittmengen von Kultureller und Politischer Bildung stärker in den Blick zu nehmen, kann Politischer Bildung insofern zum Vorteil gereichen, als es dazu beitragen könnte, besser an die Erfahrungen, Interessen und Lebenswelten von Jugendlichen anzuknüpfen, die im Zentrum kultureller Bildungsmaßnahmen stehen. Diese ermöglichen eine spezifische Form der Selbst- und Weltaneignung: „Dabei geht es um eine spielerische, lustvolle und von Neugier geprägte – oft auch ironische – Auseinandersetzung mit dem Unbekannten, aber auch mit dem subjektiv Erlebten, mit eigenen Gedanken und Gefühlen. Auf künstlerischem Wege können junge Menschen sich auf einer anderen Ebene mit ihrer Lebenswelt oder auch mit für sie bedeutsamen Fragen auseinandersetzen und zum Ausdruck bringen, wofür vielleicht sonst die Worte fehlen. Sie beziehen Position und lernen, diese mit anderen zu verhandeln“ (ebd.).

Das soll aber ausdrücklich kein Plädoyer für ein Ineinanderfallen der beiden Bereiche sein. Die domänenspezifischen Eigenheiten werden durch ein Ausloten der Schnittmengen nicht aufgelöst: „Wenn im Rahmen Politischer Bildung Methoden Kultureller Bildung angewandt werden, wird daraus nicht automatisch Kulturelle Bildung – und umgekehrt“ (ebd.).

Gemeinsame Ziele

Mit Blick auf die Ziele Politischer wie Kultureller Bildung fällt auf, dass sich tatsächlich Gemeinsamkeiten aufzeigen lassen. So findet sich beispielsweise das Ziel, allen Bildungsadressaten Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen, sowohl in der Kulturellen Bildung (z.B. Kulturrat NRW 2018) als auch in der Politischen Bildung (z.B. Harles/Lange 2015; Widmaier/Nonnenmacher 2011). Allerdings unterscheidet sich das Teilhabeverständnis der Kulturellen Bildung von einem Verständnis politischer Partizipation in der Politischen Bildung. Kulturelle Teilhabe als Ziel setzt auf Partizipation am „künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen“ (Ermert 2009). Politische Partizipation umfasst klassischer Weise institutionell verfasste Formen der Beteiligung wie der Teilnahme an Wahlen oder die Mitgliedschaft in Parteien, aber auch institutionell unverfasste Formen wie Leserbriefe, Unterschriftensammlungen, Demonstrationen oder Bürgerinitiativen (vgl. Richter 2018, 531ff.). Politische Partizipation geht damit also über bloßes politisches Interesse hinaus, welches zumeist eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für politische Partizipation ist (vgl. Rucht 2010, 2).

Ein weiteres gemeinsames Ziel besteht im Ermöglichen von Selbstwirksamkeitserfahrungen, wie sie Kinder und Jugendliche bspw. in Projekten der Kulturellen Bildung sammeln können: „Die eigene Idee gemeinsam mit vielen anderen in einem anstrengenden Prozess am Ende doch noch auf die Bühne zu bringen, allen Krisen zum Trotz – dies kann eine prägende Erfahrung sein“ (Witt 2018). Auf die Politische Bildung bezogen ließe sich dieses Zitat ohne Weiteres umwandeln: Die eigene Idee gemeinsam mit vielen anderen in einem anstrengenden Prozess am Ende doch noch durchzusetzen, d.h. eine politische Entscheidung im eigenen Sinne zu erwirken, allen Krisen zum Trotz – dies kann eine prägende Erfahrung sein.

Gemeinsame Herausforderungen

Neben diesen gemeinsamen Zielvorstellungen gibt es weitere Parallelen zwischen Kultureller und Politischer Bildung, die sich jedoch eher als Herausforderungen darstellen.

Hierzu gehört zunächst einmal, dass beide Bereiche – Politik und Kultur – in hohem Maße öffentlichem Legitimationsdruck ausgesetzt sind. Die flapsige Bemerkung „Ist das Kunst oder kann das weg?“ zeigt dies

ebenso wie die verbreitete Annahme „Die da oben machen doch eh, was sie wollen“.

Beide Bereiche zeichnen sich darüber hinaus – oder vielleicht auch damit zusammenhängend – dadurch aus, dass sie ein erhebliches Teilhabeproblem haben: Nur wenige nutzen Kultureinrichtungen und nur wenige partizipieren politisch. Wobei in beiden Fällen auch genauer zu fragen ist: an welchen Kultureinrichtungen und an welchen Formen von Politik? Denn wenn hier ein zu enges Verständnis angelegt wird, mündet dies schnell in ein sozial exkludierendes Verständnis von Kultur und Politik, nämlich ein klassisch-bürgerliches Kulturverständnis („Hochkultur“) einerseits und ein nur klassische Partizipationsformen berücksichtigendes enges Politikverständnis andererseits (s. dazu auch die Ausführungen zu Detjen oben). Wird der Blick auf kulturelle und politische Teilhabe jedoch geweitet, lässt sich feststellen, dass kulturelle wie politische Partizipation – gerade unter Jugendlichen – sehr weit verbreitet ist, nämlich in unterschiedlichen Subkulturen (in Abgrenzung zur „Hochkultur“) sowie damit verbundenen politischen Aktivitäten, die sich ebenfalls „unterhalb“ des klassischen Institutionengefüges bewegen (bspw. Werbung für Amnesty International auf Konzerten o.ä.).

Die gemeinsame Herausforderung Kultureller wie Politischer Bildung besteht folglich darin, politische und kulturelle Praxen, die sich unterhalb der Wahrnehmung „klassischer“ Kultur- und Politikverständnisse vollziehen, zu identifizieren und für Bildungsprozesse zugänglich zu machen. Hierfür müssen sich Kulturelle und Politische Bildung aber zunächst Zugang zu den Lebenswelten der Lernenden verschaffen. Dies gestaltet sich als ein zuweilen schwieriges Unterfangen, weil sich politische und kulturelle Praktiken Jugendlicher häufig gerade in Abgrenzung zur Welt der Erwachsenen verstehen und ein solcher didaktischer Zugriff zu Bildungszwecken leicht (berechtigte) Abwehrreaktionen auf als illegitim empfundene Eingriffe in die Lebenswelt der Lernenden provozieren kann (vgl. die Beiträge von Oeftering und Gloe in diesem Band). Gleichzeitig führt die lebensweltliche Verankerung und Bedeutung kultureller und politischer Praxen gewissermaßen zum Kern des didaktischen Potentials einer Verbindung kulturellen und politischen Lernens: Beides – Kultur und Politik – sind in den Lebenswelten der Jugendlichen nicht nur fest verankert, sondern häufig auch auf das engste miteinander verbunden. Kulturelles und politisches Lernen kann demzufolge dann in besonderer Weise stattfinden, wenn entweder politisches Lernen den Blick für kulturelle Zusammenhänge öffnet, bzw. wenn kulturelles Lernen das Politische in der Kultur sichtbar macht, oder aber, wenn beides von vorneherein zusammengedacht wird, also Politik bzw. das Politische und Kultur und die damit verbunde-

nen Bildungszugänge als zwei ohnehin miteinander zusammenhängende Bereiche angesehen werden.

Die in diesem Band versammelten Beiträge gehen diesen möglichen Wegen auf unterschiedliche Weise nach, etwa wenn das Potential für politisches Lernen in Literatur (vgl. den Beitrag von Salomon in diesem Band), Theater (vgl. den Beitrag von Juchler in diesem Band), Computerspielen (vgl. den Beitrag von Gloe in diesem Band) und Musik (vgl. den Beitrag von Oeftering in diesem Band) aufgezeigt wird oder auch kulturelle Erlungenschaften wie Mode in einem breiteren gesellschaftlichen und politischen Horizont verortet werden (vgl. den Beitrag von Dengel in diesem Band).

Des Weiteren ergibt sich aus der anfangs aufgezeigten Schwierigkeit einer allgemein anerkannten Definition für beide Bereiche, dass sie begrifflich zu zerfasern drohen. Neben Politischer Bildung wird derzeit versucht, mit Begrifflichkeiten wie Demokratie-Lernen oder Demokratiebildung das Feld neu zu besetzen und verbunden mit einem neuen ‚Label‘ auch andere inhaltliche Zugänge zu politischem Lernen zu etablieren. Auch in der Kulturellen Bildung findet sich dieses Phänomen mit Bezeichnungen wie künstlerischer Bildung und ästhetischer Bildung (vgl. Fuchs 2008, 13) oder musischer Bildung, theatraler Bildung, Kulturvermittlung oder Kinder- und Jugendkulturarbeit (vgl. Zacharias 2008, 27).

Dieses Phänomen der begrifflichen Zerfaserung hat unterschiedliche Ursachen. Eine besteht wohl in einer weiteren gemeinsamen Herausforderung Kultureller wie Politischer Bildung: nämlich die Tatsache, dass sowohl Politische Bildung als auch Kulturelle Bildung – vor allem in der Schule – als Querschnittsaufgabe gelten. Dies zeigt sich auch an den entsprechenden Beschlüssen und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK). Sie hat als seit 1948 gegründete „Ständige Konferenz“ vor allem die Aufgabe, „als Instrument der Selbstkoordinierung“ zu agieren. Die Bundesländer versuchen so bei aller Verschiedenheit der jeweiligen politischen Absichten und Ziele, tragfähige Elemente der Gemeinsamkeit ihrer Arbeit politisch wirksam werden zu lassen (vgl. Beutel/Gloe 2020, 396f.). „Bei allen Maßnahmen, deren Wirkung über die Landesgrenzen hinausgeht“, so schreibt die KMK auf ihrer Webseite, „stimmen sie sich mit dem Ziel ab, Gemeinsamkeit und Vergleichbarkeit zu schaffen bzw. zu wahren“. Das alles geschieht mit Empfehlungen und Beschlüssen im vorrechtlichen Raum – umzusetzen ist es ggf. jeweils in den Ländern. Gleichwohl entfalteten die Beschlüsse und Empfehlungen als politische Verpflichtung und als Richtschnur des Handelns der einzelnen Länder ihre Wirksamkeit. Abgesehen von neueren KMK-Beschlüssen und Empfehlungen, wie z.B. zur Demokratiebildung (KMK 2018a) und Menschenrechtsbildung (KMK

2018b), die nur indirekt auf Politischen Bildung zielen, gibt es nur den Beschluss der KMK über die Grundsätze zur politischen Bildung vom 15. Juni 1950. Dort heißt es in den entscheidenden Passagen:

„2. In diesem Sinne ist politische Bildung ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer und für alle Schularten. Jedes Fach und jede Schulart haben darum nach ihrer Eigenart und Möglichkeit zur politischen Bildung beizutragen. Eine besondere Verantwortung trägt der Geschichtsunterricht, der geschichtliches Denken und Werten mit Verständnis für die Gegenwart verbinden muss.

3. Politische Bildung erfordert Kenntnis der wichtigsten Tatsachen, Formen und Zusammenhänge des gesellschaftlichen, staatlichen und überstaatlichen Lebens. Es wird empfohlen, zur Vermittlung dieses Stoffwissens und zur Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen, soweit dies nicht in anderen Unterrichtsfächern möglich ist, vom 7. Schuljahr ab Unterricht in besonderen Fachstunden zu erteilen. Die Benennung dieses Faches wird freigestellt (Gemeinschaftskunde, Bürgerkunde, Gegenwartskunde, Politik).“ (KMK 1950, zit. nach Detjen 2013, 109).

In der KMK-Empfehlung zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung wird die Bedeutung der Schule für die Kulturelle Bildung unterstrichen:

„Nicht alle Kinder und Jugendliche haben gleichermaßen Zugang zu Angeboten kultureller Bildung. Die Schule bietet ihnen die Chance, Kultur in vielfältiger Weise zu erleben, zu erfahren und selber zu gestalten. Die Öffnung von Schule für die vielen außerschulischen Akteure der kulturellen Bildung und der Kultur und eine verlässliche Zusammenarbeit mit diesen außerschulischen Partnern tragen dazu bei, dass Kinder und Jugendliche in der Schule Kultur als zentralen Bestandteil ihres Lebens erfahren und gestalten können“ (KMK 2013, 3).

Allerdings wird die Kulturelle Bildung dann auch als Aufgabe aller Unterrichtsfächer deklariert (ebd., 5). Dass also beide Bereiche als Querschnittsaufgabe gesehen werden, führt bedauerlicherweise dazu, dass beide Bereiche häufig fachfremd unterrichtet werden (weil es, wenn es Querschnittsaufgabe ist, ja eigentlich auch jeder können sollte) und damit aufgrund mangelnder Qualifikation – in der Lehramtsausbildung in den Bundesländern sind weder Pflichtbestandteile der Kulturellen noch der Politischen Bildung für die Studierenden aller Fachrichtungen zu finden – wichtige Lernpotentiale nicht entfaltet werden können. Über Alltagseinsichten geht ein solcher fachfremder Unterricht oft nicht hinaus.

Anzumerken ist, dass die Politische Bildung – wenn auch in höchst unterschiedlichem Ausmaß (vgl. Hedtke/ Gökbudak 2020) – überhaupt als mehr oder weniger eigenständiges Schulfach etabliert ist, d.h. als Fach, das – wenn auch mit unterschiedlichen Bezeichnungen – als Politikunterricht klar benannt und in der Schule fest verankert ist. Kulturelle Bildung verteilt sich hingegen auf Fächer wie z.B. Bildende Kunst, Musik, Darstellendes Spiel/Theater; ein eigenständiges Fach Kultur oder Kulturelle Bildung gibt es nicht in vergleichbarem Maße.

Insofern enthält der vorliegende Band auch einen bildungspolitisch relevanten Aspekt: Fachlichkeit stellt eine unhintergehbare Voraussetzung für gelingende kulturelle wie politische Bildungsprozesse dar. Die hier angestrebten Reflexionen leisten in diesem Sinne einen Beitrag zur Professionalisierung beider Bereiche und hoffentlich auch einen Beitrag dazu, die im Titel angedeuteten Schnittmengen, aber auch die fachlichen Spezifika herauszustellen und einem breiteren didaktischen Diskurs zugänglich zu machen.

Die Herausgeber bedanken sich bei den Autor*innen für ihre wertvollen Beiträge. Für das gewissenhafte Lektorat gilt unser Dank Cosima Klein, Max Schewe, Tatjana Voskamp und Derya Yildirim von der Arbeitsgruppe Politische Bildung/Politikdidaktik des Instituts für Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg sowie Ahmmad Haase und Marianne Wischer an der Lehreinheit Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde des Geschwister-Scholl-Instituts für Politikwissenschaft der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Literatur:

- Arendt, Hannah (2000): Kultur und Politik. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München: Piper, S. 277-304.
- Aristoteles (1990): Politik. Hamburg: Meiner.
- Beutel, Wolfgang/Gloe, Markus (2020): Die neuen KMK-Beschlüsse: (k)ein großer Wurf?. In: Berkessel, Hans/Beutel, Wolfgang/Frank, Susanne/Gloe, Markus/Grammes, Tilman/Welniak, Christian (Hrsg.): Demokratie als Gesellschaftsform. 7. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, S. 396-405.
- Beibel, Daniela (2000): Zum Begriff des Politischen bei Platon. In: Lietzmann, Hans J./Nitschke, Peter (Hrsg.): Klassische Politik. Politikverständnisse von der Antike bis ins 19. Jahrhundert. Opladen: Leske+Budrich, S. 23-40.
- Detjen, Joachim (2009): Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung, online: www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59939/verhaeltnis-politischer-und-kultureller-bildung [zuletzt: 7.11.2019].

- Derjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: De Gruyter.
- Ermert, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung?, online: [www. bpb.de/ge-
sellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung](http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung) [zuletzt: 7.11.2019].
- Fuchs, Max (2008): Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München: kopaed.
- Harles, Lothar/Lange, Dirk (Hrsg.) (2015): Zeitalter der Partizipation. Paradigmenwechsel in Politik und politischer Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hedtke, Reinhold/Gökbudak, Mahir (2020): 3. Ranking Politische Bildung Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich 2019. Online: https://pub.uni-bielefeld.de/download/2941780/2943402/Ranking_Politische_Bildung_2019_final_1.pdf [zuletzt: 23.7.2020].
- KMK (2013): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.2.2007 i.d.F. vom 10.10.2013.
- KMK (2018a): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009 i. d. F. vom 11.10.2018.
- KMK (2018b): Menschenrechtsbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018.
- Kulturrat NRW (2018): Positionspapier: Landesweites Gesamtkonzept Kulturelle Bildung NRW. Online: www.kulturrat-nrw.de/positionspapier-landesweites-gesamtkonzept-kulturelle-bildung-nrw/ [zuletzt: 2.2.2020].
- Machiavelli, Niccolò (2019): Der Fürst. Hamburg: Meiner.
- Nünning, Ansgar (2009): Vielfalt der Kulturbegriffe, online: [www.bpb.de/gesell-
schaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe](http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe) [7.11.2019].
- Oeftering, Tonio (2013): Das Politische als Kern der politischen Bildung? Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Platon (2001): Politeia: Der Staat. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Pfetsch, Frank R. (2019): Theoretiker der Politik: von Platon bis Habermas. 3. Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Richter, Emanuel (2018): Partizipation. In: Voigt, Rüdiger (Hrsg.): Handbuch Staat. Wiesbaden: Springer VS, S. 531-539.
- Rucht, Dieter (2010): Engagement im Wandel. Politische Partizipation in Deutschland. WZBrief Zivil-Engagement Mai 2010. Online: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/60046/1/631896406.pdf> [zuletzt: 18.6.2020].
- Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.) (2011): Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- Witt, Kirsten (2018): Politische Bildung in der Kulturellen Jugendbildung. Online: www.kubi-online.de/artikel/politische-bildung-kulturellen-jugendbildung [zuletzt: 18.6.2020].
- Zacharias, Wolfgang (2008): Zur Katographierung Kultureller Bildung 2.0 – Eine Skizze. In: Hill, Burkhard/Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (Hrsg.): Lernkultur und Kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen – Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur. München: kopaed, S. 27-41.

Der politische Blick: Über das langsame Zusammenwachsen politischer und ästhetischer Bildung

Werner Friedrichs

Im Beitrag wird zunächst der Eigensinn ästhetischer und politischer Bildung rekonstruiert. Den Hintergrund bildet die epistemologische Abgrenzung des Repräsentationalismus vom Immanentismus. Auf dieser Folie lässt sich einerseits ein kognitiv-lernender von einem ästhetisch-bildenden Ansatz politischer Bildung unterscheiden und andererseits ein rezeptiver Ansatz ästhetischer Bildung einem produktiven gegenüberstellen. Als Folge ergeben sich zwei Ergänzungsverhältnisse politischer und ästhetischer Bildung. Zum einen kann ästhetische Bildung als Rezeptionshilfe für einen politisch geschulten Blick dienen, zum anderen dienen ästhetisch-künstlerische Praxen der Analyse und Gewinnung politischer Gesichtspunkte. Die produktive Verknüpfung politischer und ästhetischer Bildung stellt gegenwärtig die aussichtsreichere und anschlussfähigere Perspektive dar. Von hier aus kann eine Praxis künstlerischen Forschens entwickelt werden, in der der Eigenwert der materiellen Objekte berücksichtigt wird. Es gilt, mit den Objekten zu arbeiten und nicht nur über sie zu sprechen. Politische Bildung muss sich, um den gegenwärtigen Herausforderungen begegnen zu können, zu einer artikulatorischen Praxis in ästhetisch-politischen Ordnungsgefügen entwickeln, um Bildungen demokratischer Subjektivität zu ermöglichen.

1. Sichtweisen: Konstellationen politischer und ästhetischer Bildung

Die Bedeutung ästhetischer Bildung für politische Bildung ergibt sich buchstäblich im ersten *Augenblick*: Am Ausgang der meisten politischen Erfahrungen steht ein sinnlicher Eindruck – „Sehen kommt vor dem Sprechen“ (Berger 2016, 7, vgl. dazu auch Besand 2018). Ästhetische Bildung beansprucht daher auch die Förderung „sozialer Kompetenz“. „Die Art und Weise, wie wahrgenommen wird, konstituiert eine Gemeinschaft und bestimmt ihre Möglichkeiten“ (Maset 2012, 109). Die sich daraus ergebende, politische Relevanz einer ästhetischen Bildung der Wahrnehmung hat noch dadurch zugenommen, dass sich die Gegenwartsgesellschaft nach dem „iconic turn“ (Burda u. a. 2005) bzw. „visualistic turn“ (Sachs-Hombach 2009) mehr denn je als visuelle Kultur beschreiben lässt (vgl. Mitchell 2008). Zwar hatten visuelle Darstellungen und Symbole schon immer eine zentrale Stellung in der Politik inne – etwa bei der Installation und Verfestigung von Machtstrukturen (vgl. z. B. Soeffner 1997, Hebekus 2009) –, aber Bildlichkeit hat sich inzwischen so stark verdichtet, dass schon seit längerem ein Zeitalter der Simulation diagnostiziert wird, in dem jeglicher

Realgehalt hinter dem bildlichen Ausdruck erodiert sei (vgl. z. B. Baudrillard 1978a, b). Die Schlagworte des postfaktischen Zeitalters und der Fake News bestätigen diese fast vier Jahrzehnte zurückliegende Einschätzung. Es scheinen vollkommen neue Möglichkeiten der Machtausübung durch Bildräume möglich (vgl. z. B. Holert 2000; Holert 2008). Damit ist es der politischen Bildung weniger denn je möglich, Bildlichkeit zu übergehen und sich allein auf einen mutmaßlich hinter ihrer Oberfläche steckenden, reinen Informationsgehalt zu konzentrieren (vgl. dazu nach wie vor Besand 2003).

Eine genauere Bestimmung des Verhältnisses von politischer zu ästhetischer Bildung, der Unterschiede und Schnittmengen, hängt vom jeweiligem Grundverständnis ab. Für die politische Bildung kann ein lerntheoretischer von einem bildungstheoretischen Ansatz unterschieden werden (vgl. Sutor 1971, 13f.; Hilligen 1975, 95ff.): Beim lerntheoretischen Ansatz handelt es sich um ein *kognitiv-lernendes* Format, in dem der Prozess der politischen Bildung als lernende Veränderung kognitiver Fach- und Basiskonzepte schematisiert wird. Der bildungstheoretische Ansatz lässt sich als *ästhetisch-bildendes* Format bezeichnen. Darin geht es um das wechselseitige, kategoriale „Erschlossensein“ von Mensch und Welt (vgl. Klafki 1963, insb. 43ff.), das sich aus einer „bildenden Berührung“ in einem „Lehrgefüge“ (Weniger 1975, 199) ergibt. Solchermaßen gewonnene „Bildungskategorien“ seien nicht „auf Erkenntniskategorien zu reduzieren“ (Derbolav 1970, 50). D. h. es werde in der Bildung gegenständliches Wissen erster Ordnung im *Sinn* eines Selbst- und Weltverhältnisses *aufgehoben* (vgl. dazu u. a. Litt 1948, 48f.). Während also im *kognitiv-lernenden* Format der Erwerb von konkretisiertem Orientierungswissen und der Aufbau entsprechender Kompetenzen im Zentrum stehen, geht es im *ästhetisch-bildenden* Format um den *Eigensinn* demokratischer Selbstartikulation, d. h. um politische Selbstwerdung. Diese hat ihr Maß in einem „gelungenen Weltverhältnis“, das sich „am Grad der Verbundenheit mit und der Offenheit gegenüber anderen Menschen“ (Rosa 2016, 53) abtragen lässt.

In der ästhetischen Bildung lassen sich nach einem ähnlichen Muster zwei Grundverständnisse unterscheiden. Dem kognitiv-lernenden Format entspricht ein *rezeptives* Verständnis ästhetischer Bildung. „Ästhetische Bildung wird heute zumeist als Erweiterung des perzeptiven, emotionalen und kognitiven Erfahrungsspektrums definiert. In einem ästhetischen Sinne gebildet zu werden bedeutet demnach, mehr, bewusster und anders wahrzunehmen, zu fühlen und zu denken, als das in alltäglichen, normalisierten Weisen des Erfahrens der Fall ist“ (Laner 2018, 14). Ein solches Verständnis wird in der rezenten Debatte einem *produktiven* Verständnis ästhetischer Bildungen gegenübergestellt. „[Hier] fällt das Augenmerk auf

die *Produktionsbedingungen* [Herv. i. O.], die konkreten Praktiken der Herstellung (*poiesis*) und ihrer Medien und Materialien, auf die erratische Suche oder ‚Versuchung‘ durch die Dinge, ohne die damit verbundenen Affekte sowie das Verstehen und seine Prozesse zu privilegieren“ (Mersch 2015, 14 und passim). Der Fokus wird von einer Optimierung der Rezeptionsexpertise auf die Schaffung von Perspektiven, Gesichtspunkten und letztlich Wissen verschoben (vgl. statt vieler Bippus 2012).

Die Einteilungen in *kognitiv-lernende* und *ästhetisch-bildende* politische Bildung sowie *rezeptive* und *produktive* ästhetische Bildung basieren auf unterschiedlichen Weltvermessungen: einer repräsentationalistischen auf der einen und einer immanenten auf der anderen Seite. Bei ersterer stehen sich Wahrnehmende und Wahrnehmungsgegenstände gegenüber – je nach erkenntnistheoretischer Schwerpunktsetzung liegt das Primat beim Subjekt (Konstruktivismus) oder dem Objekt (Realismus). Diese Gegenüberstellung löst sich im immanenten Weltzugang auf: „Nicht ich mache eine Wahrnehmung, so wie sie ist, sondern die Wahrnehmung lässt mich so sein, wie ich bin“ (Wiesing 2015, 118). Folglich entstehen erst in der Operativität der Wahrnehmung (selbst Ausdruck eines immanenten Gefüges) – der realen Ordnung des Zuhandenen – Welt, Selbst und deren Gegenüberstellung. Das führt zu unterschiedlichen Lesarten von Politik. Im Paradigma der Repräsentation treten Individuen, Bürger*innen, Schüler*innen oder einfach Subjekte dem Bereich, System oder der Sphäre der Politik gegenüber oder in sie ein. Es lassen sich Akteure, Institutionen und Interessen unterscheiden, Politikfelder als Gegenstandsbereiche ausweisen und mit analytischen Begriffsinstrumentarien vermessen (*polity*, *politics*, *policy*). Im Paradigma der Immanenz besteht Politik dagegen in der apriorischen Einrichtung des Sichtbaren. Subjekte sind immer schon in die Politik eingelassen. Ein davon zu unterscheidendes Politisches macht sich in Unterbrechungen des epistemischen Regimes der Politik vernehmbar: Wenn von Gewohnheiten abgewichen wird, wenn Selbstverständlichkeiten, Zählungen und/oder Einteilungen aufgebrochen werden.

Das Verhältnis von politischer und ästhetischer Bildung lässt sich damit anhand der Verortung des politischen Blicks holzschnittartig in zwei Konstellationen unterteilen. Ist der (subjektive) politische Blick (*rezipierender*) Teil eines kognitiven Lernprozesses, in dem (repräsentierende) Wahrnehmungen auf der Grundlage eines konzeptionellen Erkenntnisapparates verarbeitet werden? Hier würde ästhetische Bildung bei der Interpretation des Dargebotenen helfen (Abschnitt 2). Oder ist das, was am Ende ein subjektiver, politischer Blick genannt wird, (immanenter) Ausdruck einer „skopischen Ordnung“ (Jay 1992)? Dann ginge es eher um die ästhetisch-forschende Untersuchung der *Produktion* der Blicke in einer Ordnung

des Sinnlichen mit Blick auf politische *Bildungen* von Subjektivität (Abschnitt 3).

2. Der politisch geschulte Blick – ästhetische Bildung als Rezeptionshilfe

Dem kognitiv-lernenden Format politischer Bildung liegt ein repräsentationalistisches Modell zugrunde, nach dem Subjekte der Welt, insbesondere der Politik, gegenübertreten. Sie entwickeln dabei ein „inneres Bild“ der Welt. Die Repräsentationen, das Gesehene und Wahrgenommene dienen als Ausgangsmaterial für die Entwicklung von Vorstellungen bzw. Konzepten über Politik. Solche Lernprozesse werden hinsichtlich der fachlichen Angemessenheit entwickelter Konzepte (vgl. Weißenö u. a. 2010) bzw. deren subjektiver Bedeutsamkeit (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011) in der politischen Bildung thematisiert. Fluchtpunkt bleibt dabei ein „betont nüchternes, kognitionsbezogenes Profil“, das auf „sachbezogenes Wissen“ (Sander 2011, 30) abstellt.

Ästhetische Bildung droht auf einer solch repräsentationalistischen Folie in den Stand einer methodischen Hilfestellung für den Umgang mit bildlichen Darstellungen gesetzt zu werden (vgl. z. B. Goll 2010b). „[V]isuelle Inszenierungen politischer Ereignisse und ihrer Protagonisten“ werden „als interessengeleitete Vorhaben und Strategien“ (Fleckner 2014, 11) betrachtet. Bilder gelten als zeichenhafter, ikonischer Vorrat des kulturellen Gedächtnisses, die unter Zuhilfenahme von Kontextwissen eingeordnet werden können (vgl. dazu auch Paul 2009). Der Eigensinn ästhetischer Erfahrung wird damit in einer politischen Ikonographie aufgelöst; Bildverwendung diene einzig dazu, einen vom Ästhetischen klar abgrenzbaren, politischen Lernprozess zu unterstützen (vgl. Goll 2010a, 193 und passim).

Ein etwas differenzierteres Verhältnis zur ästhetischen Bildung ergibt sich, wenn man Darstellungen nicht allein in ihrer „Ikonographie und Ikonologie“ (Panofsky 2006) berücksichtigt. Letztlich wird in einer solchen „Tyrannei des Sichtbaren“ alles mit einem „Schleier des Wissens“ (Didi-Hubermann 2000, 59) überzogen. Gegen eine solche „Tyrannei“ wird die „ikonische Differenz“ (vgl. z. B. Boehm 1994, 29; 2011) ins Spiel gebracht. Dabei handelt es sich um den Kontrast zwischen sichtbaren und beschreibbaren Elementen einer Darstellung einerseits und einer ihr „innewohnenden Fremdheit“ andererseits, in der sich „Räume von Sinn, ungeahnte Räume der Visualität, des Klagens, der Geste“ (Boehm 2008, 52f.) befinden. In der Kunst kann auf der Folie dieser Differenz ein Moment des Unverfügbaren exponiert werden. Didi-Hubermann hat beispielsweise rekonstruiert, wie sich das Grauen von Auschwitz in einer *Konstellation von*

Bildlichkeit zeigt, d. h. auf Bildlichkeit angewiesen ist, sie aber gleichzeitig übersteigt (vgl. Didi-Hubermann 2007). Wahrnehmung kann also mittels bildlicher Anordnungen darin geschult werden, auch Momente des Ungeheuerlichen, der Gewalt, der Zumutung oder des Gefühls zu erkennen. Ästhetische Bildung macht hier Momente der Irritation für die politische Bildung verfügbar (vgl. dazu Richter 2003; Richter 2006; Richter 2010).

Eine die Wahrnehmungskompetenz fördernde ästhetische Bildung hat – jenseits ihrer Zurechtstufung in eine politische Ikonographie (Goll) oder ihrer Indienstnahme als Irritation der Wahrnehmung (Richter) – vor allem mit Blick auf die ästhetisch-mediale Verfasstheit der Gegenwart erheblich an Bedeutung für die politische Bildung gewonnen. Dieser Befund Besands stellt insbesondere auf eine „Ästhetisierung“ ab (vgl. z. B. Besand 2003; Besand 2006): „Wahrheit, Wissen und Wirklichkeit haben in den letzten zweihundert Jahren zunehmend ästhetische Konturen angenommen. [...] Im Sinn dieser tieferen, epistemologischen Ästhetisierung scheint mir das Ästhetische in der Tat eine Schlüsselkategorie unserer Zeit zu sein“ (Welsch 1993, 43). Ästhetisierung bedeutet, „dass Nichtästhetisches ästhetisch gemacht oder als ästhetisch begriffen wird.“ (ebd., 23) Damit werden Politik und Ästhetik bis zur Ununterscheidbarkeit angenähert (vgl. die Beispiele in Besand 2012). „Schlüsselbilder“ binden „starke Wertungen“ (Pörksen 1997, 28 und passim). Die Logik der Macht wird ästhetisch moduliert (vgl. Jameson 1997). Politische Kommunikation, Wahlen, Akteure, Protest, soziales Handeln, Gruppenzugehörigkeiten oder Einstellungen folgen einer ästhetischen Grammatik, die Handlungsspielräume, Denkweisen und Situationsbeschaffenheiten konfiguriert.

Durch den Einbezug ästhetischer Ausdrucksmomente kann politische Bildung auf Entwicklungen in ästhetisch-politischen Regimen reagieren. Insbesondere können jene emotionalen Effekte ästhetischer Oberflächen in der politischen Bildung Raum bekommen, die sich einer rein rationalen Bearbeitung entziehen. Eine vor allem auf die Schulung der Rezeption setzende politische Bildung bleibt dabei in letzter Konsequenz dem Repräsentationsparadigma verpflichtet: Zwar werden die Erscheinungen und Oberflächen ernster genommen, aber sie werden zumeist immer noch als Erscheinungen und Oberflächen *von etwas* behandelt (vgl. z. B. Sander 2011). Damit entsteht die Gefahr einer Selbstaufhebung – dass eine der Ästhetik innewohnende bildende „Kraft“ (Menke 2008) selbst wieder der Ästhetisierung anheimfällt, die Oberfläche oberflächlich wird (vgl. dazu die Beiträge in Brombach u. a. 2010). Um dieser bereits von Nietzsche oder Benjamin markierten Gefahr zu entkommen, muss die ästhetische Erfahrung nicht nur hinsichtlich ihrer transportierten, sensualistischen Daten in Bildungsprozessen berücksichtigt werden, sondern vor allem hinsicht-

lich ihres selbstbildsamen Potentials. Denn „in der ästhetischen Erfahrung gehen Ich-Erfahrung und Welt-Erfahrung eine Einheit ein“ (Brandstätter 2012, 176). Das Ich wird hier nicht als vor der Erfahrung gegeben gesehen, sondern die Besonderheit ästhetischer Erfahrung besteht darin, dass auch das Ich der Erfahrung erfahren wird. Dabei geht es nicht um die *vor* dem ästhetischen Gegenstand stehenden Zuschauer*innen, die einem Gegenstand Wohlgefallen entgegenbringen – oder auch nicht. Sondern um die sich *in* der ästhetischen Erfahrung konstituierenden Gesichtspunkte.

3. Der produzierte Blick – politisch-ästhetische Bildung als experimentelle Artikulation von Gesichtspunkten

In der Diskussion um die Konzeption der ästhetischen Bildung wird verstärkt seit den 1990er Jahren eine Abgrenzung gegen eine ästhetische Erziehung vollzogen, in der es vor allem um die „Ausstattung des individuellen Bestandes an Bildungskapital“ geht. Bildung verweise dagegen „auf die Tatsache, dass ästhetische Arbeit immer Eigenarbeit des Subjekts ist“ (Selle 1990, 21). Eigenarbeit wird dabei nicht als kreative Entäußerung eines Künstler*innensubjekts verstanden. In der „Werkstatt des Subjekts“ (Selle 1992, 35ff.) wird das „In-der-Zeit-Sein“ (ebd., 37) selbst zum Gegenstand der Bearbeitung. Mit dieser stärkeren Ausrichtung auf eine experimentelle Praxis wird an ein Format ästhetischer Aktivität angeschlossen, von dem man sich noch in den 1960er Jahren eine kritische Entgrenzungsperspektive erhoffte (vgl. z. B. Mayrhofer/Zacharias 1976). Sie sollte aus einem allgemein bildsamen Moment des Ästhetischen erwachsen (für einen allgemeinen Überblick vgl. Rittelmeyer 2017, mit Blick auf die Potentiale politischen Lernens vgl. Jungbluth 1987).

Die Folgen der Verschiebung „von der Kunsterziehung zur ästhetischen Forschung“ (Lange 2012) sind umfassend. Insbesondere wird eine lang tradierte Aufteilung aufgekündigt, der zu Folge „die sinnlichen Bilder der Kunst die pathetischen Seiten des Menschen an[sprechen], während die rein rationalen Aussagen in dieser Hinsicht völlig versagen“ (Grassi 1970, 37) und die Kunst entsprechend „keinen Anspruch auf Wissen“ (ebd.) erhebt. Ästhetische bzw. künstlerische Forschung begreift sich dagegen als epistemische Praxis, in der Wissen erzeugt wird. Ermutigt wird dieser Anspruch durch die Ergebnisse aus der aktuellen Wissenschaftsforschung, in der vor allem die Praxis des Experimentierens neu interpretiert wird (3.1). Im unmittelbaren Zusammenhang damit hat sich eine intensive Diskussion um die Konzepte eines neuen (spekulativen) Materialismus entwickelt, nach der Wissensbestände als Ergebnis von Mensch-Objekt-Konstellatio-

nen aufzufassen sind (3.2). Künstlerische Praxis als ein Umgang mit Materialitäten, als Installation von Mensch-Objekt-Beziehungen lässt sich vor dem Hintergrund dieser theoretischen Entwicklungen als eine Form der ausdrücklichen Produktion von Gesichtspunkten verstehen (3.3).

3.1 Praxis des Experimentierens

Schon seit einiger Zeit hat ein geläufiges Narrativ, nach dem Wissen in abgeschlossenen Laboren erzeugt wird und dann der Gesellschaft zur Weiterverarbeitung übergeben wird, seine Überzeugungskraft verloren. Dieses Bild einer gereinigten, modernen Wissenschaft scheint dem Grunde nach sogar noch nie der konkreten Forschungssituation entsprochen zu haben (vgl. prominent Latour 2002; Latour 2008). Vielmehr entsteht das Wissen aus einer komplexen Gemengelage von Verträgen, Geldgebern, Mehrheitsentscheidungen, Beobachtungserzählungen, Maschinen, Materialien usw. Im Zentrum der „grundsätzlichen Neubewertung der wissenschaftlichen Praxis“ (Rheinberger 2006, 27) steht die Rücknahme der Ausblendung jener zahlreichen an der Produktion von Wissen beteiligten Faktoren. Die Praxis des Experimentierens wird anders lesbar. Sie wird nicht länger als „neutrale“ Prüfinstanz zuvor getätigter, theoretischer Annahmen oder Hypothesen angesehen. Vielmehr ergeben sich aus der Praxis einer expliziten Zusammenstellung von Akteur*innen, Objekten, Abläufen oder Plänen Erfahrungsbestände, Gesichtspunkte und letztlich Wissen. Sinnhaftes Wissen, das nicht aus der distanzierenden Beobachtung in einem cartesianischen Raum entstanden ist, sondern das aus einer realisierten Konstellation erwachsen ist.

3.2 Konzepte eines neuen (spekulativen) Materialismus

Die enorme Aufmerksamkeit, die den *Science und Technology Studies* zuteil geworden ist (vgl. z. B. die Beiträge in Bauer u. a. 2017), erklärt sich aus den weitreichenden Folgen, die sich aus ihren Einsichten ergeben. Wenn Wissen aus Konstellationen von Akteur*innen und Materialien resultiert, kann nicht auf der Grundlage einer repräsentationalistischen Matrix *über* die Dinge gesprochen werden. Der Weltbezug muss in der Tradition der Immanenz gedacht werden, mit der „sich eine neue Ontologie und vielleicht eine neue Politik an[kündigen]“ (Rölli 2018, 7). Das Spektrum der produzierenden Konstellationen ist vielfältig: Technisches Wissen entsteht

aus dem Zusammensein mit technischen Objekten (vgl. z. B. Simondon 2012), literarisch-philosophische Einsätze entwickeln sich aus dem Umgang mit Aufschreibesystemen (vgl. z. B. Kittler 1986, 293ff. und passim), perspektivischer Sehsinn wird durch die Beschaffenheit optischer Medien erzeugt (vgl. z. B. Crary 1990) oder körperlich situiertes Wissen erwächst in der „Inter-/Intra-Aktion mit anderen Spezies“ (Haraway 1995, 24). Die breit angelegte Diskussion, die inzwischen unter den Bezeichnungen Spekulativer/Neuer Realismus/Materialismus intensiv geführt wird, fordert letztlich eine stärkere Berücksichtigung des Eigenwerts der Materialität bzw. der Objekte und Dinge bei der Entwicklung von Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. Friedrichs/Hamm 2020).

3.3 Künstlerische Praxis als Form der Produktion von Gesichtspunkten

Diese neue Interpretation der Praxis des Experimentierens, in der ein Weltzugang gesucht wird, der sich nicht in einer rational gereinigten Repräsentation beruhigt, sondern sich auf das In-der-Welt-Sein einlässt, in dem „Gefüge“ (Deleuze/Guattari 1993), „Trassierungen“ (Meillassoux 2017) und „Passagen“ (Serres 1984) verdeutlicht werden, entspricht der zeitgemäßen künstlerischen Praxis. Ästhetik wird damit zu einem markanten praxeologischen Bezugspunkt dieser „new theory of everything“ (Harman 2018, insb. S. 59ff.). In der experimentellen Ästhetik wird ein direkter Zugang zu Dingen und Materialien gesucht, man drückt nichts *über* die Dinge aus, sondern man arbeitet *mit* ihnen. In einer solchen Praxis wird der Unterschied zwischen Wissenschaft und Kunst im Experiment aufgelöst: „Wer über Wissenschaft *und* [Herv. i. O.] Kunst redet, muss auch vom Experiment reden“ (Schmidgen 2017, 7). Seit etwa zwei Jahrzehnten werden diese Zusammenhänge unter dem Begriff der künstlerischen Forschung diskutiert (vgl. Badura u. a. 2015), woraus sich ein eigenes Format ästhetischer Bildung entwickelt hat (vgl. nach wie vor Kämpf-Jansen 2012).

4. Konsequenzen für die politische Bildung

Für die politische Bildung ergeben sich aus einem solchen Zuschnitt ästhetischer Bildung, in dem es nicht mehr um die Rezeption von Werken, sondern um das produktive Bilden von Konstellationen geht, Verbindungslinien, die weit über eine methodische Einhilfe beim Umgang mit Bildern hinausgehen. In ihrem Ansinnen, das Gemeinsame, das Mit-Sein

in Konstellationen zu exponieren und ausdrücklich zu machen, verweben sich politische und ästhetische Bildungen so ineinander, dass sie nur noch um den Preis der Zurückstufung auf technische Unterweisungen zu trennen wären. Aus jeder politisch-ästhetischen Anordnung, der „Con-Stellare“ (Mersch 2015, 131ff.) des Mit-Seins, des Gemeinsam-Seins ergeben sich Gesichtspunkte und Perspektiven, die Vorstellungen des In-der-Welt-Seins erzeugen. Denn das konkrete Selbst-Weltverhältnis wird hier nicht als Ergebnis eines lernend-theoretischen Rasonierens angenommen, sondern als Reflex praxiswirksamer Anordnungen. Entsprechend lassen sich Vorstellungen nicht als konsistentes Theoriegebäude beschreiben, sondern als „Soziales Imaginäres“ (vgl. Taylor 2004, insb. 23ff.) bzw. „Imaginäre Institution“ (Castoriadis 1990). Aus der Praxis des Zusammenlebens, des Tausches, des Liebens, der Auseinandersetzung, des Sehens oder der Fortbewegung ergeben sich Figurationen des Imaginären, die dann wiederum handlungsleitend sind (vgl. dazu auch Wulf 2014). In diesem Zusammenhang wurde zuletzt darauf hingewiesen, welche Folgen ein Wandel des Imaginären haben kann (vgl. Bizeul/Rohgalf 2016). Demnach geht es bei der ästhetischen Arbeit am politischen Imaginären um nicht weniger als um Schlüsselfragen der Gegenwart.

So lässt sich der Streit um die Menschengemachtheit des Klimawandels nicht anhand von Fakten führen. Sobald die Klimaskeptiker*innen über langfristig fehlende Daten und die Umweltschützer*innen über ein ökologisches Gleichgewicht sprechen, bewegen sie sich in einem Imaginären, in dem der Mensch der Erde gegenübersteht und über sie verfügen oder sich um sie kümmern kann. Erst die Verdrängung der Immanenz (in Latours Worten: Reinigungsarbeit) macht diese *a posteriori* imaginierten und praktizierten, instrumentellen Umgangsformen möglich (vgl. für eine entsprechende Argumentation Latour 2017). *Ausgeblendet* wird, dass der Mensch als ein gereinigtes Epiphänomen, als eine Projektion aus den Verstrickungen in die Prozesse der *Gaia* hervorgegangen ist – selbst in der Biologie wird inzwischen nicht mehr von der autonomen Existenz von Individuen ausgegangen (vgl. z. B. Gilbert u. a. 2012). Das heißt nicht weniger, als dass sich die Erzählungen *über* die Erde einer spezifischen, praxeologischen – und letztlich ästhetischen – Konstellation verdanken. Politische Bildung muss sich, um einer solchen Situation gerecht zu werden, nicht als Aufklärung *über*, sondern als experimentelle Praxis *mit* den Konstellationen verstehen: Dingen in einer ästhetischen Praxis Ausdruck verleihen, sie öffentlich machen – „Making things public“ (Latour/Weibel 2005). Ästhetische und politische Bildung sind der gemeinsame Fluchtpunkt der Versuche, ein Mit-Sein, Mit-Denken und Mit-Werden zu exponieren, die sich diesseits einer gereinigten Projektionsfläche vollziehen (Haraway 2018,

insb. 101ff.). Das Zusammensein ist und war zu keinem Zeitpunkt einfach gegeben. Menschen, Dinge, Lebewesen waren immer Ergebnis eines historischen „Schnitts“ (Barad 2007, passim), einer experimentellen Praxis, die allerdings durch einen „idealistischen Materialismus“ (Latour 2007) zum Verschwinden gebracht wurde. In der künstlerischen Forschung werden jene vergessenen Zusammenstellungen auf ihre imaginären Effekte geprüft. Welches Imaginäre stellt sich z. B. in künstlerisch hergestellten Modalitäten des „VieleSeins“ (*Art of Beeing Many*, vgl. Peters u. a. 2016) oder in arrangierten Formen der „natürlichen Eingebundenheit“ (*Arts of Living on a Damaged Planet* – vgl. Bubandt u. a. 2017 u. a.) ein? Ästhetische und politische Bildung werden sich in einer hybriden Welt im Angesichte drängender Zukunftsfragen zukünftig immer mehr in einer praktisch-experimentellen Arbeit am politischen Imaginären treffen *müssen* (vgl. dazu auch Friedrichs 2019a; Friedrichs 2019b; Friedrichs 2019c).

POLITISCH-ÄSTHETISCHE BILDUNG

Weltverhältnis	Repräsentationalismus <i>Der Mensch und die Welt</i> stehen sich gegenüber	Immanentismus <i>Der Mensch ist</i> In-der-Welt
Grundverständnis politischer Bildung	Kognitiv-lernendes Format: Der Mensch lernt <i>über</i> die Politik (Wissen)	Ästhetisch-bildendes Format: Politische Selbstartiku- lation <i>in</i> der Welt (Sinn)
Grundverständnis ästhetischer Bildung	Rezeptiver Ansatz: Ästhetische Bildung als erweiterte Wahr- nehmungskompetenz	Produktiver Ansatz: experimentelle bzw. performative Analyse von Gesichtspunkten
Verhältnis Politische/ästhetische Bildung	Der <i>politisch</i> geschulte Blick – <i>ästhetische</i> Bildung als Rezeptionshilfe	<i>Politisch-ästhetische</i> Bildungen als Artikulation situierter Subjektivität

Literatur

- Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Bonn.
- Badura, Jens/Dubach, Selma/Haarmann, Anke/Mersch, Dieter/Rey, Anton/Schenker, Christoph/Pérez, Germán Toro (Hrsg.) (2015): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich.
- Barad, Karen (2007): Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning. Durham u.a.
- Baudrillard, Jean (1978a): Agonie des Realen. Berlin.
- Baudrillard, Jean (1978b): Kool Killer oder der Aufstand der Zeichen. Berlin.
- Bauer, Susanne/Heinemann, Torsten/Lemke, Thomas (Hrsg.) (2017): Science and Technology Studies. Klassische Positionen und Perspektiven. Berlin.
- Berger, John (2016): Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt. Frankfurt/M..
- Besand, Anja (2003): Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter neuer Medien. Schwalbach/Ts.
- Besand, Anja (2006): Verhüllen oder Enthüllen? – Ästhetik als Herausforderung für Sozialwissenschaft und sozialwissenschaftliche Bildung. In: Journal of Social Science Education (JSSE). H.2/2006, S. 1-14.
- Besand, Anja (2012): Kunstunterricht und Politikunterricht. In: Besand, Anja (Hrsg.): Politik trifft Kunst. Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung. Bonn, S. 43-57.
- Besand, Anja (2018): Politische Bildung mit offenen Augen. Von den Chancen der Verbindung von Kunst- und Politikunterricht. In: Besand, Anja/Gessner, Susann (Hrsg.): Politische Bildung mit klarem Blick. Frankfurt/M., S. 205-217.
- Bippus, Elke (2012): Einleitung. In: Bippus, Elke (Hrsg.): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich, S. 7-23.
- Bizeul, Yves/Rohgalf, Jan (2016): Singularität und Verschmelzung. Rosanvillons contre-démocratie und der Wandel des demokratischen Imaginären. In: Zeitschrift für Politische Theorie. H. 1/2016, S. 33-51.
- Boehm, Gottfried (1994): Die Wiederkehr der Bilder. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? München, S. 11-38.
- Boehm, Gottfried (2008): Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. Berlin.
- Boehm, Gottfried (2011): Ikonische Differenz. In: Rheinsprung – Zeitschrift für Bildkritik. H. 11/2011, S. 170-176.
- Brandstätter, Ursula (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildgard/Reinwand, Venessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München, S. 174-180.
- Brombach, Ilka/Setton, Dirk/Temesvári, Cornelia, (Hrsg.) (2010): Ästhetisierung. Der Streit um das Ästhetische in Politik, Religion und Erkenntnis. Zürich.
- Bubandt, Nils/Gan, Elaine/Swanson, Heather/Tsing, Anna, (Hrsg.) (2017): Arts of Living on a Damaged Planet. Monsters of the Anthropocene. Minneapolis.

- Burda, Hubert/Maar, Christa (Hrsg.) (2005): *Iconic Turn*. Köln.
- Castoriadis, Cornelius (1990): *Gesellschaft als imaginäre Institution*. Frankfurt am Main.
- Crary, Jonathan (1990): *Techniken des Betrachters. Sehen und Moderne im 19. Jahrhundert*. Zürich.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1993): *Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin.
- Derbolav, Josef (1970): Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik. In: Kochan, Detlef C. (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969*. Darmstadt, S. 31-74.
- Didi-Hubermann, Georges (2000): *Vor einem Bild*. München.
- Didi-Hubermann, Georges (2007): *Bilder trotz allem*. München.
- Fleckner, Uwe/Warneke, Martin/Ziegler, Hendrik (Hrsg.) (2014): *Politische Ikonographie. Ein Handbuch. Band 1: Abdankung bis Huldigung*. München.
- Friedrichs, Werner (2019a): Der einbildende Bildner: Über die Notwendigkeit eines Demokratisch-Imaginären als Bildungsziel. In: Deichmann, Carl/May, Michael (Hrsg.): *Orientierungen politischer Bildung im postfaktischen Zeitalter*. Wiesbaden, S. 13-28.
- Friedrichs, Werner (2019b): Politisch-ästhetische Bildung als künstlerisch-forschende Praxis. In: Goll, Thomas (Hrsg.): *Politik in der Kunst – Kunst in der Politik*. Wiesbaden. i. E.
- Friedrichs, Werner (2019c): Stell Dir das mal vor! Über die Bedeutung des Demokratisch-Imaginären für die Demokratiepädagogik. In: Gloe, Markus/Rademacher, Helmolt (Hrsg.): *Demokratische Schule als Beruf. 6. Jahrbuch Demokratiepädagogik*. Frankfurt/M., S. 202-211.
- Friedrichs, Werner/Hamm, Sebastian (Hrsg.) (2020): *Zurück zu den Dingen. Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität*. Baden-Baden.
- Gilbert, Scott F./Sapp, Jan/Tauber, Alfred I. (2012): A Symbiotic View of Life: We Have Never Been Individuals. In: *The Quarterly Review of Biology*. H. 4/2012, S. 325-341.
- Goll, Thomas (2010a): Bild. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): *Planung Politischer Bildung*. Baltmannsweiler, S. 189-196.
- Goll, Thomas (2010b): Bilder als Medien der politischen Bildung im Kontext hermeneutischer Politikdidaktik. In: Deichmann, Carl/Juchler, Ingo (Hrsg.): *Politik verstehen lernen. Zugänge im Politikunterricht*. Schwalbach/Ts., S. 48-60.
- Grassi, Ernesto (1970): *Macht des Bildes: Ohnmacht der rationalen Sprache. Zur Rettung des Rhetorischen*. Köln.
- Haraway, Donna (1995): *Monströse Versprechen. Die Gender- und Technologie-Essays*. Hamburg.
- Haraway, Donna (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chtuluzän*. Frankfurt/M.

- Harman, Graham (2018): *Object-Oriented Ontology. A New Theory of Everything*. London.
- Hebekus, Uwe (2009): *Ästhetische Ermächtigung. Zum politischen Ort der Literatur im Zeitraum der Klassischen Moderne*. München.
- Hilligen, Wolfgang (1975): *Zur Didaktik des politischen Unterrichts I*. Opladen.
- Holert, Tom (Hrsg.) (2000): *Imagineering. Visuelle Kultur und Politik der Sichtbarkeit*. Köln.
- Holert, Tom (2008): *Regieren im Bildraum*. Berlin.
- Jameson, Fredric (1997): *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham.
- Jay, Martin (1992): Die skopischen Ordnungen der Moderne. In: *Leviathan* H.2/1992, S. 178-195.
- Jungbluth, Uli (1987): *Ästhetische Erziehung und politisches Lernen. Eine Untersuchung ausgewählter Konzepte zur fachspezifischen Konkretisierung des Politischen in der schulischen Ästhetischen Erziehung*. Frankfurt/M.
- Kämpf-Jansen, Helga (2012): *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Marburg.
- Kittler, Friedrich (1986): *Grammophon Film Typewriter*. Berlin.
- Klafki, Wolfgang (1963): *Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik*. In: Wolfgang Klafki (Hrsg.): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, S. 25-45.
- Laner, Iris (2018): *Ästhetische Bildung zur Einführung*. Hamburg.
- Lange, Marie-Luise (2012): *Von der Kunsterziehung zur ästhetischen Forschung*. In: Besand, Anja (Hrsg.): *Politik trifft Kunst. Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung*. Bonn, S. 31-42.
- Latour, Bruno (2002): *Die Hoffnung der Pandora. Untersuchungen zur Wirklichkeit der Wissenschaft*. Frankfurt/M.
- Latour, Bruno (2007): *Can We Get Our Materialism Back, Please?* In: *Isis. Journal of the History of Science in Society*. H. 1/2007, S. 138-148.
- Latour, Bruno (2008): *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt/M.
- Latour, Bruno (2017): *Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das neue Klimaregime*. Berlin.
- Latour, Bruno/Weibel, Peter (Hrsg.) (2005): *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*. Cambridge.
- Litt, Theodor (1948): *Die Selbsterkenntnis des Menschen*. Hamburg.
- Maset, Pierangelo (2012): *Ästhetische Bildung und Differenz. Wiederholung 2012*. Lüneburg.
- Mayrhofer, Hans/Zacharias, Wolfgang (1976): *Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität*. Hamburg.
- Meillassoux, Quentin (2017): *Trassierungen. Zur Wegbereitung spekulativen Denkens*. Berlin.

- Menke, Christoph (2008): *Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie*. Frankfurt/M.
- Mersch, Dieter (2015): *Epistemologien des Ästhetischen*. Zürich.
- Mitchell, William John Thomas (2008): *Das Leben der Bilder. Eine Theorie der visuellen Kultur*. München.
- Panofsky, Erwin (2006): *Ikonographie und Ikonologie. Bildinterpretation nach dem Dreistufenmodell*. Köln.
- Paul, Gerhard (2009): *Das Jahrhundert der Bilder. Die visuelle Geschichte und der Bildkanon des kulturellen Gedächtnisses*. In: Paul, Gerhard (Hrsg.): *Das Jahrhundert der Bilder. Band 1: 1900 bis 1949*. Göttingen, S. 14-39.
- Peters, Sibylle (2016): *The Art of Being Many. Zur Entwicklung einer Kunst der Versammlung im Theater der Gegenwart*. In: Schäfer, Martin Jörg/Tsianos, Vasilis (Hrsg.): *The art of being many: towards a new theory and practice of gathering*. Bielefeld, S. 155-172.
- Pörksen, Uwe (1997): *Weltmarkt der Bilder. Eine Philosophie der Visiotype*. Stuttgart.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2006): *Experimentalsysteme und epistemische Dinge*. Frankfurt/M.
- Richter, Dagmar (2003): *Politisch-ästhetisches Lernen im Sachunterricht*. In: Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader*. Herbolzheim, S. 209-228.
- Richter, Dagmar (2006): *Politische Bildung durch ‚Kunst mit politics‘: Nur ein Versprechen oder eine Chance zur politisch-ästhetischen Kompetenzbildung?* In: *Journal of Social Science Education (JSSE)*. Heft 2/ 2006, S. 1-11.
- Richter, Dagmar (2010): *Kunstwerk*. In: Besand, Anja/Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Medien in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 274-282.
- Rittelmeyer, Christian (2017): *Warum und Wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen.
- Rölly, Marc (2018): *Immanent denken. Band 1: Mit Deleuze auf den Spuren von Spinoza und Leibniz*. Wien.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin.
- Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.) (2009): *Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn*. Frankfurt/M.
- Sander, Wolfgang (2011): *Ästhetisches Lernen in der politischen Bildung*. In: Danner, Antje/Gansen, Peter/Heyd, Corinna/Lieber, Gabriele (Hrsg.): *Ästhetische Bildung. Perspektiven aus Theorie, Praxis, Kunst und Forschung*. Norderstedt, S. 30-37.
- Schmidgen, Henning (2017): *Forschungsmaschinen. Experimente zwischen Wissenschaft und Kunst*. Berlin.
- Selle, Gert (1990): *Einführung. Das Ästhetische: Sinntäuschung oder Lebensmittel?* In: Selle, Gerd (Hrsg.): *Experiment ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen*. Hamburg, S. 14-37.

- Selle, Gert (1992): Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna.
- Serres, Michel (1984): Die Nordwest-Passage. Berlin.
- Simondon, Gilbert (2012): Die Existenzweise technischer Objekte. Zürich.
- Soeffner, Hans-Georg (1997): Erzwungene Ästhetik: Repräsentation, Zeremoniell und Ritual in der Politik. In: Wicke, Michael (Hrsg.): Konfigurationen Lebensweltlicher Strukturphänomene. Soziologische Varianten phänomenologisch-hermeneutischer Welterschließung. Opladen, S. 229-251.
- Sutor, Bernhard (1971): Didaktik des politischen Unterrichts. Paderborn.
- Taylor, Charles (2004): Modern Social Imaginaries. Durham.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.) (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn.
- Welsch, Wolfgang (1993): Das Ästhetische – Schlüsselkategorie unserer Zeit? In: Welsch, Wolfgang (Hrsg.): Die Aktualität des Ästhetischen. München, S. 13-47.
- Weniger, Erich (1975): Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1930/1952). In: Weniger, Erich (Hrsg.): Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim, S. 199-294.
- Wiesing, Lambert (2015): Das Mich in der Wahrnehmung. Eine Autopsie. Frankfurt/M.
- Wulf, Christoph (2014): Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur. Bielefeld.

Die politische Dimension kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft

Santina Battaglia/Paul Mecheril¹

Der Beitrag zeigt den engen Zusammenhang zwischen politischer Bildung und kultureller Bildung auf. Die Autor_innen kontrastieren dabei vier verschiedene Ansätze zur Thematisierung der kulturellen Bildung in der Migrationsgesellschaft: „klassisch-nationale“ (1), interkulturelle (2), transkulturelle (3) und rassismuskritisch-transformative (4). Kulturelle Bildung wird in dem Augenblick, in dem sie gesellschaftlich allgemein bedeutsame Themen aufgreift, politisch. Demnach gilt für politische wie für kulturelle Bildung, dass es wichtig ist, im jeweiligen Bildungsansatz das kritische Erkennen von Traditionen und Formen der Homogenisierung von Wir-Gruppen zu ermöglichen und Formen der Erzeugung der „kulturell Anderen“ zu problematisieren. Lernenden wird damit ermöglicht, problematische Verständnisse von Kultur kritisch zu reflektieren und sich selbst zum Neudenken der gesellschaftlichen Verhältnisse zu motivieren.

1. Einleitung

Bewegungen von Menschen über Grenzen hat es zu allen historischen Zeiten und fast überall gegeben. Migration ist eine universelle menschliche Handlungsform (Castles 2000, 269). Die Überschreitung von Grenzen, deren soziale Bedeutung nicht schlicht gegeben ist, sondern in komplexen Prozessen hergestellt, bekräftigt, verhandelt und verändert wird, war immer ein bedeutender Motor gesellschaftlicher Veränderung.

Auch wenn Migration kein ausschließlich modernes Phänomen darstellt (siehe etwa Bade et al. 2010), gelten gegenwärtig spezifische Bedingungen. Noch nie waren weltweit so viele Menschen bereit, aufgrund von Umweltkatastrophen, (Bürger-)Kriegen und anderen Bedrohungen gezwungen und aufgrund der technologisch bedingten Veränderung von Raum und Zeit in der Lage, ihren Arbeits- oder Lebensmittelpunkt auch über große Distanzen hin zu verändern: Wir leben, so die mittlerweile breit geteilte Diagnose, im Zeitalter der Migration (Castles/Miller 2009).

Die in diesem Kontext entstehenden Phänomene, wie beispielsweise transnationale Zwischenwelten und Mehrfach-Zugehörigkeiten, neue

1 Wir danken Anna Nikolenko sehr herzlich für Ihre wertvollen Kommentare und Anregungen.

Handlungsformen und Selbstverständnisse, aber auch neue Strukturen und Prozesse alltäglichen Rassismus', sind dabei in dem Sinne als allgemeine Phänomene zu verstehen, dass sie nicht allein für als Migrant_innen angesehene Personen relevant sind. Migrationsphänomene beeinflussen gesellschaftliche Kontexte und ihre Menschen insgesamt.

Der Ausdruck „Migrationsgesellschaft“ impliziert damit eine allgemeine Perspektive, mit der unter anderem die Dynamik von Zugehörigkeitsordnungen in den Blick kommt. Phänomene der Entstehung von post-nationalen Identitäten und Bürgerschaftsverhältnissen, der Konstruktion von natio-ethno-kulturell kodierten Hierarchien (vgl. Mecheril 2004), die Auseinandersetzungen um die Frage, wer „wir“ sind, oder die zuweilen an rassistische Konstruktionen des und der Anderen anschließende Form der Unterscheidung von Menschen sind Themen, die so für Bildungskontexte in ihrer Relevanz besonders klar ersichtlich werden.

2. Kulturelle Bildung in der Migrationsgesellschaft

In den letzten Jahren ist in der kulturellen Bildung das Interesse an der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Migration deutlich gestiegen (vgl. etwa Menrath 2019/2018), denn seit Beginn des neuen Jahrtausends hat sich in Deutschland die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Bedeutung transnationaler Migrationsphänomene für die gesellschaftliche, organisationale und interaktive Wirklichkeit weder marginal noch vorübergehend, sondern konstitutiv ist (vgl. etwa Hummrich/Terstegen 2020).

Die öffentlichen Diskurse, politischen Debatten und Anstrengungen sowie auch die jüngsten Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung zeigen, dass Migration zu einer der wichtigsten gesellschaftlichen Auseinandersetzungen der Gegenwart und Zukunft avanciert ist. Dies bestätigt auch das Feld, das sich aus pädagogischer Perspektive mit Kunst, Kultur und Ästhetik befasst (vgl. etwa die Beiträge in Lutz-Sterzenbach/Schnurr/Wagner 2013 oder die Beiträge in Ziese/Gritschke 2014).

Auffassungen des Begriffs „kulturelle Bildung“ unterscheiden sich vor allem in der Frage, welchen Zwecken sie dienen soll und ob es dabei um pädagogische Anliegen geht, die in einem weiteren Sinn mit allen kulturellen Prozessen und Gegenständen (also auch Lebenspraxen und Werten) oder im engeren Sinn mit künstlerischen Sparten und Ausdrucksformen verknüpft sind. Auch empirisch ist kulturelle Bildung in ihren Ausgestaltungen vielfältig (vgl. etwa Fuchs 2008). Sie ist jedoch – wie auch die politische Bildung – aufgrund ihrer finanziellen Bedingungen stark durch bildungspolitische Programmatiken und ihre Implikationen beein-

flusst sowie auch durch kulturpolitische Machtverhältnisse und Interessen und daher in der politischen Praxis verortet (Steigerwald 2019, 33). Nicht zuletzt von dieser Praxis vermittelt dominieren bestimmte Auffassungen, Zielsetzungen und Handlungsformen, die es unter migrationspädagogischen Gesichtspunkten (vgl. Mecheril 2015) zu analysieren gilt.

Idealtypisch lassen sich in diesem Kontext mindestens vier Ansätze unterscheiden: klassisch-nationale (1), interkulturelle (2), transkulturelle (3) und rassismuskritisch-transformative (4).

(1) Wenn kulturelle Bildung (lediglich) als eine Praxis verstanden und konzipiert wird, die es den formell wie informell als Mitglieder einer Nation, Ethnie, Gruppe usw. geltenden Einzelnen ermöglichen soll, an deren symbolischen Deutungshaushalten zu partizipieren (und diese darüber womöglich mitzugestalten), dann neigt diese Auffassung dazu, einen von Wolfgang Welsch als klassisch bezeichneten Kulturbegriff aufzurufen, an dem er dreierlei kritisiert: zum Ersten die behauptete Homogenität von Kultur (die gerade heute unter Bedingungen allseitiger und vielfältiger Grenzüberschreitung nicht gelte), zum Zweiten die völkische Fundierung von Kultur und schließlich die begriffsarchitektonisch für den Erhalt der Einheit der Kultur erforderliche Imagination des Außen und des Fremden (in dieser Logik ebenfalls als homogen und völkisch fundiert gedacht). Er beurteilt diese Kulturauffassung als „nicht nur deskriptiv falsch, sondern auch normativ gefährlich und unhaltbar“ und folgert: „Heute gilt es, die Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken“ (Welsch 2000, 332).

Max Fuchs sieht in diesem Sinne das Scheitern einer an einer „Leitkultur“ orientierten "Kulturpädagogik" zu Zeiten der Weimarer Republik als lehrreich an für alle weiteren Versuche, eine solche durchzusetzen. „Denn diese Vorstellung einer einheitlichen und allgemein-verbindlichen Leitkultur und sei sie noch so humanistisch und „wertvoll“ verkennt Status und Rolle der Kultur in der entwickelten Gesellschaft: (...). Jede entwickelte Gesellschaft ist ein Zusammenhang vielfältigster Kulturen (Generationen, Ethnien, sozialökonomische Milieus, Geschlechter, Religionen etc.), so dass sich eine wichtige politische Aufgabe daraus ergibt, diese Pluralität lebbar zu machen“ (Fuchs 2001, 3).

Wo kulturelle Bildung das „klassische“ Kulturverständnis explizit oder auch nur implizit aufruft, tendiert sie dazu, damit ein homogenes nation-ethno-kulturell kodierte Wir imaginär aufzurufen, das konstitutiv auf das imaginäre Nicht-Wir angewiesen ist, dem all jene „technischen und künstlerischen Hervorbringungen bis zu den Verhaltensmustern des Zusammenlebens und den Wertvorstellungen und Normen“ (Ermert 2009) abgehen, die für „uns“ kennzeichnend sind. Denn ohne dieses imaginä-

re Andere, das diffus und vage sein kann, zuweilen aber auch etwa in dem Bild des dämonischen Anderen ganz konkret wird (vgl. die Beiträge in Castro Varela/Mecheril 2016), blieben die jeweilige Kultur sowie das imaginäre Subjekt der Kultur sowie die Aufgabe kultureller Bildung unbestimmt. – Je politisch einflussreicher rechte Parteien werden, desto eher darf mit solchen Konzeptionen kultureller Bildung gerechnet werden.²

Ein potenzieller Beitrag kultureller Bildung zur Bestärkung eines imaginären natio-ethno-kulturell kodierten Wir findet sich jedoch nicht nur in offen nationalistischen Positionen. Vielmehr bezeichnet das nationalstaatlich gefasste Bildungssystem einen Rahmen, in dem der Bezug auf das nationale Wir bzw. auf eine nationalstaatlich begrenzte Gesellschaftlichkeit einen zuweilen verborgenen Grundzug der Diskurse zu kultureller Bildung darstellt. Exemplarisch sei hier Karl Ermert zitiert: „Kulturelle Bildung“, schreibt er, „bedeutet Bildung zur kulturellen Teilhabe. Kulturelle Teilhabe bedeutet Partizipation am künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen.“ (Ermert 2009) Kultur wird in diesem Text dann einige Zeilen später so definiert: „Kultur im weiteren Sinne meint die jeweils typischen Erscheinungen in der Gesamtheit der Lebensvollzüge einer Gesellschaft (Nation, Ethnie, Gruppe usw.) von den technischen und künstlerischen Hervorbringungen bis zu den Verhaltensmustern des Zusammenlebens und den Wertvorstellungen und Normen, also auch den philosophischen und religiösen Bezugssystemen einer Gemeinschaft“ (ebd.).

Wenn kulturelle Bildung „eine Teilhabe am kulturellen Leben der Gesellschaft erschließen“ soll und zugleich der Gesellschaftsbegriff nicht weiter erläutert wird, dann liegt es nahe, dass damit ein nationalstaatliches Verständnis von Gesellschaft als kultureller Einheit imaginiert und aufgerufen wird (ohne dass dies notwendigerweise auf eine entsprechende Programmatik zurückgeführt werden kann oder muss). Da, wo Konzepte kultureller Bildung „Gesellschaft“ explizit oder indirekt mit dem National-

2 Im Grundsatzprogramm der AfD heißt es im mit „Deutsche Leitkultur statt Multikulturalismus“ überschriebenen Kapitel 7.2: „Die Ideologie des Multikulturalismus, die importierte kulturelle Strömungen auf geschichtsblinde Weise der einheimischen Kultur gleichstellt und deren Werte damit zutiefst relativiert, betrachtet die AfD als ernste Bedrohung für den sozialen Frieden und für den Fortbestand der Nation als kulturelle Einheit. Ihr gegenüber müssen der Staat und die Zivilgesellschaft die deutsche kulturelle Identität als Leitkultur selbstbewusst verteidigen“ (2016, S. 47; https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2018/01/Programm_AfD_Online-PDF_150616.pdf [zuletzt: 10.3.2020]).

staat (Deutschland beispielsweise) assoziieren, findet eine Art *doing nation* statt. Kulturelle Bildung wird so zum nationalen Narrativ, in dem ein wachsender Teil ihrer potenziellen und tatsächlichen Adressat_innen nicht vorkommt, was auch für gängige Modelle politischer Bildung gilt (vgl. hierzu z. B. die Kritik von Salgado 2010).

(2) Diese enge diskursive Verbindung von Nation und Kultur zeigt sich auch bei sogenannten interkulturellen Ansätzen der kulturellen Bildung: „Aus einem höheren Anteil an Migranten in der Bevölkerung“, schreibt Kristin Bäßler in der Schrift „Kulturelle Bildung im Wandel“ des Deutschen Kulturrats (2009), „wächst auch die Herausforderung, sich stärker mit dem Thema interkulturelle Bildung zu befassen. [...] Das Kennenlernen und die Auseinandersetzung mit Menschen und Kulturen aus allen Teilen der Welt, die Auseinandersetzung mit der kulturellen Vielfalt unseres Landes ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe geworden. Umso mehr Bedeutung erlangt die interkulturelle Bildung, denn sie befähigt zum einen [sic!] Offenheit und Bereitschaft, sich mit anderen kulturellen Einflüssen und Traditionen zu beschäftigen, zum anderen regt sie zur Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Herkunft an, die für den interkulturellen Dialog unersetzlich ist“ (Bäßler 2009, 139).

Überall da, wo interkulturelle Differenz mit Hilfe von Vokabeln wie „Länder“, „Herkunft“, „Kulturen aus allen Teilen der Welt“ territorialistisch vereindeutigt und natio-ethno-kulturell kodiert wird, tendiert dieses Verständnis kultureller Bildung (unabhängig von den Intentionen der jeweiligen Autor_innen) zur impliziten Bestärkung eines völkisch-nationalen Denkens. Dieses ist dem (pädagogischen) Diskurs um interkulturelle Differenz insgesamt inhärent. Mit Bezug auf das Stichwort „interkulturell“ findet sich eine kaum noch überschaubare Anzahl von Konzepten und Modellen. Viele dieser Ansätze gehen davon aus, dass als „kulturell different“ beschreibbare und territorial markierbare Lebensformen in Kontakt kämen, dass sodann diese Lebensformen in ihrer Differenz prinzipiell aner kennenswert und schließlich Fertigkeiten der wechselseitigen kommunikativen Anerkennung auszubilden seien.

„Anerkennung kultureller Differenz“ ist ein unter gesellschaftlichen Bedingungen kultureller Pluralität zuweilen als zentral bezeichnetes Bildungsziel. Da wir in kulturell pluralen und sich kulturell wandelnden gesellschaftlichen Zusammenhängen leben, ist das, gerade auch in Zeiten zunehmend ungehemmter nationalistischer und leitkultureller Gewalt, plausibel. Für das Fachgebiet der Interkulturellen Pädagogik ist die „interkulturelle“ Perspektive konstitutiv (vgl. Auernheimer 2012). Das Grundproblem der Bezeichnung „Interkulturelle Pädagogik“ besteht jedoch darin, dass die Bevorzugung des Kulturbegriffs suggeriert, „Kultur“ sei die zentra-

le Differenzdimension, auf der die relevanten Unterschiede der Mitglieder migrationsgesellschaftlicher Kontexte zu beschreiben, zu untersuchen und zu behandeln wären. Diese Fokussierung ist für die Beschäftigung mit von Migrationsprozessen hervorgebrachter Pluralität zu eingeschränkt und in dieser Einschränkung problematisch, denn (migrations-)gesellschaftliche Differenzverhältnisse lassen sich nicht auf kulturelle Differenzen reduzieren, da etwa politische, ökonomische, rechtliche und weitere Linien ebenso zu beachten sind.

Solange interkulturelle Ansätze sich auch in der kulturellen Bildung weniger mit der kulturellen Pluralität hoch differenzierter Gesellschaften in einer allgemeinen Einstellung beschäftigen, sondern im Wesentlichen mit Pluralisierung und Diversifizierung als Resultat von Migration, suggerieren sie, dass die Diversifizierung und Pluralisierung von Problemlagen, Bildungsanliegen und -voraussetzungen sowie die Vielfalt der Bildungsverläufe in einer Migrationsgesellschaft insgesamt unter der Kategorie „Kultur“ beschrieben und behandelt werden könnten.

(3) Von interkulturellen Ansätzen unterscheiden sich transkulturelle Zugänge zu kultureller Bildung in der Migrationsgesellschaft darin, dass sie Bildungsphänomene aus einer eher identitätsskeptischen Perspektive thematisieren. Aus transkultureller Perspektive lautet die zentrale Kritik an dem Multi- oder Interkulturalitätsparadigma, dass ihr zentraler Referenzbegriff, „Kultur“, nicht in der Lage sei, gegenwärtige Phänomene der Überschreitung kultureller Grenzen und Identitäten, der Vermischung und Hybridisierung zu erfassen, da der Kulturbegriff seiner Logik nach zur Vereinheitlichung von kulturellen Räumen beitrage, welche jedoch viel eher als Räume der Differenz zu verstehen und insbesondere unter gegenwärtigen Bedingungen durch starke Vernetzungen, Kreuzungen, Kombinationen und Überlagerungen gekennzeichnet seien.

So einleuchtend und anregend diese Perspektive etwa für die Musikvermittlung ist (vgl. die Beiträge in Unseld/Binas-Preisendörfer 2012), so findet doch auch im transkulturellen Ansatz eine kulturalistische Reduktion migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse statt, da der (trans-)kulturelle Blick auf Lebenssituationen, Praktiken, (Post-)Identitätspositionen und Teilhabechancen von Personen in der Migrationsgesellschaft suggeriert, dass „kulturelle Verhältnisse“ die zentrale analytische Dimension der Erhellung von Situationen, Positionen und Chancen Einzelner sei. Die Kritik an dieser Annahme ist auch für Ansätze gültig, die mit einem vermeintlich raffinierteren Kulturbegriff arbeiten, denn: (Trans-)Kulturalisierung bleibt Kulturalisierung. Wer in analytisch unvoreingenommener Weise auf Identitäten und Unterschiede in der Migrationsgesellschaft schaut, wird feststellen, dass „kulturelle Differenz/Identität“ zwar eine bedeutsame

Dimension ist, dass die Beschränkung pädagogischen Deutens und Handelns auf diese Dimension jedoch unangemessen ist (vgl. ausführlicher Mecheril 2004; Kap. 4).

(4) Konzepten der kulturellen Bildung in der Migrationsgesellschaft schließlich, die sich auf herrschaftskritische Traditionen wie postkoloniale und rassismuskritische Analyseperspektiven beziehen, geht es im Kern darum, kulturelle Bildung so zu konzipieren, dass die Macht- und Herrschaftsdimension migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse in Erscheinung tritt und nicht zuletzt auch der Gebrauch von „Kultur“ als Form der Legitimation von Macht und Herrschaft kritisch zum Thema wird. Sogenannte postmigrantische Ansätze in Kunst und Theater beispielsweise, die nicht-weiße, von Rassismuserfahrungen strukturierte Erfahrungen und Realitäten auf die Bühne bringen und Räume kultureller und politischer Artikulation und Auseinandersetzung schaffen, sind hier zu nennen. Nicht die Frage nach dem Anderssein der Anderen, nicht die Frage nach ihrer Herkunft (die in interkulturellen Ansätzen thematisiert wird), sondern die machtvolle Praxis des Herkunftsdialogs (Battaglia 2007) und ihre subjektivierenden Konsequenzen beispielsweise werden somit zum Thema.

Wenn in Diskursen zu kultureller Bildung die Macht- und Herrschaftsdimension migrationsgesellschaftlicher Verhältnisse thematisch wird, ist es naheliegend, dass hier in besonders klarer Weise auch kritisch-reflexiv Bezug auf kulturelle Bildung selbst genommen und ihr Beitrag zur Fortsetzung, Bestärkung und Maskierung migrationsgesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse hervorgehoben wird. Notwendig sei es, so Anna Chrusciel, „die Funktion von kultureller Bildung an der Stabilisierung bestehender Verhältnisse zu befragen, wie dies beispielsweise von Akteurinnen und Akteuren einer institutionskritischen Kunstvermittlung seit Ende der 1990er Jahre eingefordert wird. Dann wären Fragen in Bezug auf die Verteilung von Ressourcen, in Bezug auf die Verteilung von Entscheidungsmacht, in Bezug auf die Themen, die verhandelt werden und in Bezug auf Repräsentationsfragen in eine Befragung von Wirkungen einzubeziehen: Wer darf wem welche Fragen stellen? Was ist für wen eine erstrebenswerte Wirkung? Wer definiert diese? Und wer sind die Subjekte dieser Wirkungsanliegen?“ (Chrusciel 2017, 5).

Wo diese Fragen nicht gestellt werden (können), gerät kulturelle Bildung zu einem „Instrument zur Bearbeitung und Befriedung sozialer Spannungen“ (ebd., 4) und neigt dann dazu, ein nicht unmaßgeblicher Bestandteil jener gesellschaftlichen Praxis zu sein, in der Konflikte, die aus sozialer Ungleichheit erwachsen, als „kulturelle Unterschiede“ gedeutet werden. Dem Anspruch der Kritik und Veränderung gesellschaftlicher

Machtverhältnisse, mit dem die kulturelle Bildung Anfang der 1970er Jahre angetreten war, wird sie damit nicht gerecht.

Da, wo mit der Analyseperspektive „Migrationsgesellschaft“ (Mecheril 2004) eine, sicher nicht einzig mögliche, aber durchaus allgemein bedeutsame Kennzeichnung und Untersuchung gesellschaftlicher Wirklichkeit vorgenommen wird, die von Wanderungen von Menschen und ihren Lebensweisen über politische Grenzen hinweg geprägt ist, betrifft diese Kennzeichnung kulturelle Bildung überhaupt. Dies führt – terminologisch durchaus unterschiedlich benannt – zu der Notwendigkeit, sie, so soll dies hier bezeichnet werden, migrationsgesellschaftlich zu öffnen (vgl. Terkessidis 2010). Fragen der Re-Präsentation auf der personellen (Wer leitet Einrichtungen kultureller Bildung?), der modalen (Welche Formen kultureller Praxis gelten als wertvoll? Wer darf sprechen?) wie inhaltlichen (Welche und wessen Geschichte und Erfahrung wird wo zum Thema?) Ebene werden damit virulent und leiten einen zuweilen radikalen Prozess der Revision ein.

Im Bereich kultureller Bildung finden sich gerade in den letzten Jahren etliche Ansätze, die migrationsgesellschaftliche Ordnungen reflektieren und die Herrschaft des Menschen über den Menschen und Formen ihrer Legitimation – bei denen die Kulturalisierung gesellschaftlicher Verhältnisse nicht die unwirksamste ist (Mecheril/Olalde 2016) – kritisch betrachten.

In diesem Kontext sind Bewegungen im aktuellen Diskurs um kulturelle Bildung und Kunstvermittlung bedeutsam, die Beatrice Jaschke und Nora Sternfeld als „educational turn in education“ beschrieben haben (vgl. Jaschke/Sternfeld 2012, 18). Dieser verbindet eine hegemoniebewusste Institutionskritik mit Idealen der Partizipation und Bildung in emanzipatorischer Absicht. Bildungspraktiken im Allgemeinen sollen auf eine Entwicklung demokratischer Möglichkeiten gerichtet sein und daher als politische Handlungen verstanden werden. Dabei werden auch Institutionen selbst als Ergebnis hegemonialer Institutionalisierungsprozesse in den Blick genommen und darauf befragt, inwieweit diese zur Konsolidierung der bestehenden hegemonialen Verhältnisse etwa mit Bezug auf natio-ethno-kulturell kodierte Zugehörigkeitsordnungen beitragen und dadurch eine reproduktive Funktion wahrnehmen bzw. hegemoniekritisch soziale Beziehungen und Gesellschaft verändernd wirken (vgl. etwa Mayo 2006). So werden Institutionen kultureller Bildung zu politisierten Räumen und politischen Akteur_innen, die den Auftrag politischer Bildungsarbeit erhalten bzw. auf sich nehmen.

Die institutionskritische Frage, wer im Rahmen von Institutionen kultureller Bildung sprechen darf und kann, ist für Sternfeld und Jaschke

zentral. Mit ihr wird eine kritische Perspektive darauf möglich, wer in den Kunst- und Kulturinstitutionen Sprechräume erhält, wer somit an Prozessen der gesellschaftlich wirksamen Wissensproduktion beteiligt ist und wer nicht. Bedeutsam ist für Sternfeld (2014) darüber hinaus die Dekonstruktion mächtigen Wissens und in diesem Zusammenhang ein politisch verstandenes Verlernen (im Sinne des „Unlearning“ der postkolonialen Kritik Gayatri Spivaks) von strukturellen Ausschlussmechanismen, Hegemonie etc. Da Machtverhältnisse alltäglich „aufgeführt“ und somit reproduziert oder auch unterlaufen werden, ist ein wichtiger Aspekt des Verlernens das Performative, da erst auf diese Weise alternative Wissensproduktion und gegenhegemoniale Prozesse ermöglicht werden, die zu gesellschaftlicher Transformation führen können. Mit der zu einem von Carmen Mörsch geleiteten Projekt entstandenen Publikation „Zeit für Vermittlung“ kann kulturelle Bildung in diesem Sinn als zweifache Bewegung zwischen Kritik und Neudenken der Praxis verstanden werden (IAE 2013).

3. Das Politische der Kultur(ellen Bildung) thematisieren

Da kulturelle Bildung, wie Bildung überhaupt, einen normativen Vektor aufweist, also unterscheidet zwischen dem, was angeeignet/vermittelt werden soll und dem, was nicht angeeignet/vermittelt werden soll, stellt das, was angeeignet/vermittelt werden soll (praktische und symbolische Handlungs- und Unterscheidungsweisen, Wertvorstellungen und Normen), an sich einen Wert dar – zumindest dann, wenn diese Aneignung im Rahmen kultureller Bildung weniger als Mittel (zum Beispiel für die Steigerung des ökonomischen Outputs) und vor allem als Zweck an sich verstanden wird. Zugleich wird damit potenziell der geringere Wert des imaginierten Nicht-Wir produziert. Im Rahmen von (kultureller) Bildung ist die zumeist implizite, indirekte und diffus bleibende Adressierung eines Gegenbildes zu dem Wir, das sein soll, das Nicht-Wir, sei es auf Grund seiner Klassen- oder Bildungslage, aber auch – im Rahmen natio-ethno-kulturell kodierter kultureller Bildung – auf Grund seines natio-ethno-kulturellen Status als zumindest weniger kultiviert als das Wir, um das es geht, konstitutiv.

Da, wo kulturelle Bildung nicht nur mit Vorstellungen eines bevorzugten nationalen Wir operiert, sondern dieses auch aufruft und affirmiert, da, wo dieses Wir im Rahmen kultureller Bildung direkt (die Vermittlung der Kultur der Nation, des Volkes, der Eigengruppe) oder indirekt (zumeist über die Vokabel „Gesellschaft“) natio-ethno-kulturell kodiert ist, ist kulturelle Bildung gefährdet (unmerklich und solange sie nicht program-

matisch reflexiv eingestellt ist und die eigenen Symbolhaushalte kritisch zum Thema macht), als Medium der Vorherrschaft eines natio-ethno-kulturell kodierten, einheitlichen Wir, das komplementär ein Nicht-Wir aufruft, zu fungieren.

Auch weil kulturelle Bildung also dazu tendiert, natio-ethno-kulturell kodierte Imaginationen und Normsetzungen zu transportieren, weist sie immer auch eine politische Dimension auf. Zumindest dann, wenn man ein postfundamentalistisches Verständnis des Politischen präferiert. Das „Politische“ – im Gegensatz zur Politik als systemisch-funktionaler Zusammenhang des Staatsapparates und seiner Institutionen – stellt in dieser Perspektive eine grundlegende Dimension des Sozialen dar, in der die Auseinandersetzungen um die Angemessenheit und Legitimität der sozialen Ordnung durch Be-Gründungen stattfinden (vgl. Arendt 1996; Marchart 2010; Marchart 2013). Das Politische verweist auf Auseinandersetzungen, Einsätze und Kämpfe um die Frage der „guten Ordnung“. In diesem Sinne weist kulturelle Bildung eine signifikante politische Dimension auf, weil sie explizit oder absichtslos, gleichwohl soziale Wirkungen entfaltend, Vorstellungen „guter Ordnung“ transportiert. Diese Vorstellungen und Annahmen führen auch immer mit sich, wer über solche Vorstellungen „guter Ordnung“ bedeutsam verfügt, darüber befinden darf und soll, wem damit also politische Subjektivität zukommt.

Da, wo im Rahmen kultureller Bildung das Politische (auch der kulturellen Bildung) explizit wird und Gegenstand kultureller Bildung wird, wird diese zu einer Form politischer Bildung. Dasselbe gilt auch umgekehrt: Da, wo politische Bildung zur Thematisierung des Politischen auf die ästhetische, ethische, kommunikative und mediale etc., mithin die kulturelle Dimension des Politischen reflektiert, wird sie zu einer Form kultureller Bildung.

Die Reproduktion natio-ethno-kulturell kodierter Zugehörigkeitsordnungen zeigt sich unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen nicht nur in besonderer Deutlichkeit; ihre Machtförmigkeit wird auch in besonders klarer Weise kritisierbar. Auch dies kann, wie oben angesprochen, im Rahmen kultureller Bildung erfolgen. Somit können wir grob zwei idealtypische Pole unterscheiden, die eine Dimension aufspannen, auf der die vier oben skizzierten Ansätze sich einordnen lassen: explizite oder implizite Affirmation vorherrschender natio-ethno-kulturell kodierter Zugehörigkeitsordnungen vs. reflexiv-kritische Auseinandersetzung mit natio-ethno-kulturell kodierten Zugehörigkeitsordnungen.

Wenn wir kulturelle Bildung nicht nur als Aneignung und Fortschreibung der Denk-, Wissens-, Deutungs- und Fühlgewohnheiten einer – wie auch immer verstandenen und unterschiedenen – Gruppe verstehen, dann

geht es im Rahmen kultureller Bildung auch um die kritische Reflexion des Kulturellen. Kulturelle Bildung ist dann auch eine Art Kritik der (Dominanz-)Kultur und das Maß der Kritik ist: Wo und wie produziert Kultur Ausschlüsse, Zumutungen, Demütigungen, Missachtungen und legitimiert diese? Dies ist zumindest im Rahmen eines herrschaftskritischen Verständnisses (vgl. Mecheril/Olalde 2016) kultureller Bildung das Maß kultureller Bildung, wodurch kulturelle Bildung und politische Bildung, verstanden weniger als Wissen über formale politische Abläufe, sondern als Interesse, sich mit der Frage einer guten allgemeinen Ordnung auszusetzen, sehr eng aneinandergerückt sind.

Die aktuellen Herausforderungen kultureller und politischer Bildung unter migrationspädagogischen Gesichtspunkten können demnach als von derselben Beschaffenheit und in dieselbe Richtungweisend verstanden werden. Die zentrale Aufgabe kultureller wie auch politischer Bildung besteht unter dieser Voraussetzung nicht (mehr) darin, in ein partikular gefasstes Wir einzuführen und dieses womöglich unter der Hand imaginär aufzublähen, sondern darin, eben diese Hebungen und Überheblichkeiten kritisch zu reflektieren, und zwar als Bestandteil dessen, was es heißt, kulturell – oder eben auch politisch – gebildet zu sein.

Literatur

- Arendt, Hannah (1996) [1958]: *Vita Activa oder Vom tätigen Leben* (Original: "The human condition"). München/Zürich: Piper.
- Auernheimer, Georg (2012): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. 7. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bade, Klaus Jürgen/Emmer, Pieter C./Lucassen, Leo/Oltmer, Jochen (2010): *Enzyklopädie Migration in Europa vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. 3. Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Bäßler, Kristin (2009): Handlungsfelder kultureller Bildung. In: *Deutscher Kulturrat e.V. (Hrsg.): Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel*. Berlin: Deutscher Kulturrat, S. 27-372.
- Battaglia, Santina (2007): Die Repräsentation des Anderen im Alltagsgespräch: Akte der natio-ethno-kulturellen Belangung in Kontexten prekärer Zugehörigkeiten. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA-NRW, S. 181-202.
- Castles, Stephen (2000): International migration at the beginning of the twenty-first century: global trends and issues. In *International Social Science Journal*, 52/3, S. 269-281.

- Castles, Stephen/Miller, John (2009): *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. 4.Auflage. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Castro Varela, do Mar María/Mecheril, Paul (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkungen. In: Castro Varela, do Mar María /P. Mecheril, Paul (Hrsg.): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 7-20.
- Chrusciel, Anna (2017): Wer will was für wen in der Kulturellen Bildung? Rückwirkungen und Spiegeffekte der Wirkungsdebatte. Vortrag von Anna Chrusciel (Berlin/Zürich) im Rahmen der Plattform Kulturelle Bildung „Das visionäre Potenzial der Kunst Kunst und Kulturelle Bildung im Kontext von Flucht, Ankommen und Zukunftsgestaltung“, am 23. September 2016 in der Stiftung Genshagen. Online: http://www.stiftung-genshagen.de/uploads/media/Chrusciel_Wer_will_was_fuer_wen_in_der_Kulturellen_Bildung.pdf. [zuletzt: 20.3.2020].
- Deutscher Kulturrat e. V. (Hrsg.) (2009): *Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel*. Berlin: Deutscher Kulturrat.
- Ermert, Karl (2009): Was ist kulturelle Bildung? Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=all/>. [zuletzt: 20.3.2020].
- Fuchs, Max (2001): *Kulturelle Bildung. Zur theoretischen und praktischen Relevanz einer interdisziplinären pädagogischen Leitformel*. Online: <http://www.fk16.tu-dortmund.de/kulturwissenschaft/symposium/fuchs.pdf>. [zuletzt: 19.3.2020].
- Fuchs, Max (2008): *Kulturelle Bildung: Grundlagen – Praxis – Politik*. München: kopaed.
- Hummrich Merle/Terstegen, Saskia (2020): *Migration. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- IAE Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) (2013): *Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung. Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des «Programms Kulturvermittlung» (2009–2012)*. Online: <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=1&m2=3&lang=e/>. [zuletzt: 20.3.2020].
- Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (2012): Einleitung. Ein educational turn in der Vermittlung. In: Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora/Schnittpunkt (Hrsg.): *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*. Wien: Verlag Turia + Kant, S. 13-23.
- Lutz-Sterzenbach, Barbara/Schnurr Ansgar/Wagner Ernst (2013) (Hrsg.): *Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern*. Bielefeld: transcript.
- Marchart, Oliver (2010): *Die politische Differenz*. Berlin: Suhrkamp.
- Marchart, Oliver (2013): *Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mayo, Peter (2006): *Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis*. Hamburg: Argument Verlag.

- Mecheril, Paul (2004): Einführung Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul (2015/2013): Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen/>. [zuletzt: 19.3.2020].
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2016): Kritik. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag, S. 493-507..
- Menrath, Stefanie Kiwi (2019/2018): Integration? Diversity! Kulturelle Bildung in der heterogenen Gesellschaft. In KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/integration-diversity-kulturelle-bildung-heterogenen-gesellschaft/>. [zuletzt: 19.3.2020].
- Salgado, Rubia (2010): In der Demokratie gibt es keine Ausnahme. Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. In Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 11, 2010. Wien. Online <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf/>. [zuletzt: 19.3.2020].
- Steigerwald, Claudia (2019): Kulturelle Bildung als politisches Programm. Zur Entstehung eines Trends in der Kulturförderung. Bielefeld: transcript.
- Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln. In: Sabisch, Andrea/Meyer, Torsten/Sturm, Eva (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen, Bd. 30, Hamburg: o.V., S. 9-24.
- Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Berlin: Suhrkamp.
- Unsel, Melanie/Binas-Preisendorfer, Susanne (2012): Transkulturalität und Musikvermittlung. Frankfurt a.M: Peter Lang, S. 201-218.
- Welsch, Wolfgang (2000): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 26, S. 327-351.
- Ziese Maren/Gritschke Caroline (Hrsg.) (2016): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld: transcript.

Ist das noch/schon politische Bildung?

Erkundungen im Überschneidungsfeld zwischen kultureller und politischer Bildung

Anja Besand

In diesem Beitrag wird die Überschneidung von kultureller und politischer Bildung über Beispiele von Bildungsinterventionen im öffentlichen Raum ergründet, die den Menschen im Alltag begegnen. Es wird der Frage nachgegangen, welche neuen niedrigschwelligen Formate geeignet sind, in Situationen extremer gesellschaftlicher Polarisierung und politischer Emotionalisierung Zugänge für eine Debatte zu eröffnen, die nicht bevormundend sind und doch gleichzeitig mehr erreichen können als die Selbstbestätigung bereits vorgefasster politischer Haltungen zu verstärken.

Die Beispiele „Monument“, „Monument of the Anxious and the Hopeful“ sowie „The Other Music Academy“ werden vorgestellt und auf die Eingangsfrage, ob das noch oder schon politische Bildung sei, untersucht.

1. Zum Stand der Politischen Bildung

Die politische Bildung erfährt in jüngster Zeit eine enorme Konjunktur. Alle reden über sie. Niemals war sie so wichtig. So wichtig, dass nach einer jahrzehntelangen Marginalisierung sogar die Stundentafel aufgeknüpft und zusätzliche Zeit für sie bereitgestellt wird (so geschehen in Sachsen zum Jahreswechsel 2018/19). Und mehr als das: Es sollen Module für politische Bildung geschaffen werden für Lehramtsstudierende *aller* Fächer. Wilhelm Heitmeyer, der renommierte Gewalt- und Extremismusforscher aus Bielefeld, fordert (2019) gar ein obligatorisches Angebot zur politischen Bildung im Studium Generale – also für *alle* Studierenden und denkt dabei ganz besonders an zukünftige Ingenieur_innen, Jurist_innen, Mediziner_innen und Wirtschaftswissenschaftler_innen. Solche Ideen mögen dem einen oder der anderen zu weitgehend oder sogar bevormundend erscheinen – institutionellen Rückenwind hat die politische Bildung gerade aber allemal. Sie wäre dumm, wenn sie die Dynamik, die sich um den Bildungsbereich augenblicklich ergibt, nicht zu nutzen verstünde. Gleichzeitig muss sie sich aber auch ernsthafte Fragen stellen. Zu fragen wäre in diesem Sinne beispielsweise: Können die Erwartungen, die sich gegenwärtig an politische Bildung richten, durch die Disziplin überhaupt erfüllt werden? Welche Angebote, Strategien oder Methoden stehen der

politischen Bildung denn eigentlich zur Verfügung, um in einer polarisierten Gesellschaft fruchtbare Lernprozesse anzustoßen? Wie lassen sich Zielgruppen, die sich augenscheinlich von der Vorstellung einer gelingenden repräsentativen Demokratie verabschieden, durch Bildungsangebote zurückgewinnen? Wie sollen wir im Rahmen politischer Bildung mit emotional hoch aufgeladenen Situationen umgehen, in denen Argumente eben nicht sachlich ausgetauscht, sondern krawallartig hinausgebrüllt werden? Der Blick auf die erneut in Mode gekommenen und häufig nur schwach moderierten Fishbowl-Gespräche, die gegenwärtig allorts aufgeführt werden, stimmen in diesem Zusammenhang nicht allzu optimistisch (vgl. Rietzschel 2019). Bei genauer Betrachtung war die politische Bildung noch nie gut darin, skeptische Zielgruppen aufzuschließen (vgl. Besand/Jugel 2015). Mehr als die Bekehrten zu bekehren – will sagen: politische Bildungsangebote für politisch bereits Interessierte zu entwickeln – stellt seit geraumer Zeit eine erhebliche Herausforderung für den Bildungsbereich dar und über den Stellenwert von Emotionen beginnt das Fach gerade erst so richtig nachzudenken (vgl. Besand/Overwien/Zorn 2019).

Es scheint daher geboten zu sein, nach neuen niedrigschwelligen Formaten politischer Bildung zu suchen, die geeignet sind, in Situationen extremer gesellschaftlicher Polarisierung und politischer Emotionalisierung, Zugänge für eine Debatte zu eröffnen, die nicht bevormundend sind und doch gleichzeitig mehr erreichen als die Selbstbestätigung bereits vorgefasster politischer Haltungen zu verstärken (vgl. kritisch dazu Besand 2018b). Zu suchen wäre nach nachdenklich leisen und doch eindrücklichen sowie sichtbaren Bildungsinterventionen im öffentlichen Raum. Interventionen, denen Menschen in ihrem Alltag begegnen und nicht solche, die erst aufgesucht werden müssen. Dieser Beitrag dient der Exploration solcher Möglichkeiten im Überschneidungsfeld kultureller und politischer Bildung (vgl. dazu ausführlich Besand 2018a; Besand 2012). Die hier vorgestellten Beispiele erheben dabei keinen Anspruch auf didaktische Gelungenheit oder Letztbegründung. Sie sind als Anregung und Selbstreflexion zu verstehen und stellen die Frage, wie weit sich politische Bildung öffnen kann, ohne eigene tiefverankerte Prinzipien, wie das der Kontroversität, aufzugeben und stellen doch gleichzeitig die Frage, die diesem Beitrag den Titel gibt: Ist das noch oder schon politische Bildung?

2. Beispiel 1: Monument



Abb. 1 und 2: Monument 2017 Manaf Halbouni

Foto 1 https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monument_by_Manaf_Halbouni.jpg Foto 2 Quelle: AFP/KARAM AL-MASRI

Die Installation „Monument“, die aus drei ausrangierten Bussen bestand, die hochkant als Barriere auf dem Dresdner Neumarkt in unmittelbarer Nachbarschaft zur berühmten Dresdner Frauenkirche platziert worden sind, ist ein Werk des syrisch-deutschen Künstlers Manaf Halbouni. Sie war im Frühjahr 2017 in Dresden zu sehen und hat zu heftigen Kontroversen in der Stadtgesellschaft geführt. Das historische Vorbild, an dem sich Halbouni bei der Gestaltung dieser Arbeit orientierte, war die Fotografie einer Barrikade, die während des Bürgerkriegs in Syrien in Aleppo als Schutzschild gegen Scharfschützen gedient hat. Die Fotografie dieser Barrikade wurde als eines der Symbole für die humanitäre Katastrophe des syrischen Bürgerkrieges weltweit bekannt. Die Organisatoren des Kunstereignisses auf dem Dresdner Neumarkt – zu denen neben dem Dresdner Kunsthaus auch der Oberbürgermeister der Stadt Dresden, Dirk Hilpert, gehörte – wollten mit dieser Skulptur nach eigenen Worten ein Zeichen für Frieden, Freiheit und Menschlichkeit setzen. Es sollte ein Mahnmal für die humanitären Katastrophen, hervorgerufen durch Kriege, sein, welches bewusst eine Brücke zwischen der Zerstörung Dresdens im 2. Weltkrieg und der Zerstörung Aleppos im syrischen Bürgerkrieg schlägt. Die pädagogische Absicht, die sich hinter der Installation nur mühsam zu verbergen sucht, ist damit als Perspektivübernahme zu fassen. Die Hoffnung besteht in der Befriedung einer aufgewühlten Stadtgesellschaft, die in erheblichen Teilen keinerlei Verständnis für die Situation der syrischen Geflüchteten in Deutschland auszubringen vermag.

Tatsächlich geschieht aber etwas anderes: Bereits im Rahmen der Einweihung der Installation am 7. Februar 2017 kommt es zu heftigen Protesten und

Störungen durch Menschen aus dem Umfeld der Pegida-Bewegung. Mit Trillerpfeifen, Megafonen, Buhrufen und Parolen wie „Haut ab“ oder „Schande“ störten sie die Eröffnung. Eine Videodokumentation der Dresdner Neueste Nachrichten (DNN) zeigt, wie mehrfach „Volksverräter“ oder „Hilbert muss weg“ skandiert wurde; auch das „Umwerfen“ der aufgestellten Busse wurde immer wieder lautstark gefordert. Aufgrund der Proteste musste die Installation anfangs rund um die Uhr von der Polizei bewacht werden.

In diesem Konflikt wird nicht nur die Frage thematisiert, ob die originäre Installation der Busse in Aleppo durch salafistische Kämpfer zustande gekommen ist (und damit gar nicht als zivile Installation verstanden werden kann), sondern auch sehr grundsätzlich, ob die Installation der Busse in Dresden überhaupt als Kunst bezeichnet werden kann. Diese überaus grundsätzlich zu verstehende Frage wird insbesondere mit Blick auf Demonstrationsschilder und Sprechchöre deutlich, die die Installation auf dem Dresdner Neumarkt als Schrottplatz beschreiben. Wenn es sich bei dieser Arbeit – aus der Sicht einer nicht unbeträchtlichen Zahl von Demonstrierenden – allerdings nicht um Kunst handeln sollte, um was handelt es sich dann?



Abb. 3: Demonstranten vor dem Kunstwerk <https://www.dasbiber.at/blog/morddrohungen-wegen-drei-bussen>

Auch wenn ein erweiterter Kunstbegriff in diesem Beitrag nicht in Frage gestellt werden soll, scheint die Frage nach dem wesentlichen Charakter der Installation „Monument“ für die hier vorgestellte Auseinandersetzung durchaus fruchtbar zu sein. Denn tatsächlich scheint der Kunstcharakter dieser Arbeit hinter ihren allzu offensichtlichen politischen und didaktischen Ambitionen in den Hintergrund zu treten. Zu fragen wäre deshalb vielleicht weniger, ob es sich in diesen Zusammenhängen (noch) um Kunst handelt als vielmehr, ob es dabei vielleicht eher (schon) um politische Bildung geht und wie sich die Arbeit aus dieser Perspektive bewerten lässt? Und tatsächlich lassen sich die Absichten, mit denen die Arbeit aufgestellt wurde, in sprachlich ähnlicher Form in Anträgen oder Broschüren politischer Bildung finden. Auch hier geht es darum, durch Perspektivübernahmen moralische Reflexionsprozesse anzuregen, die geeignet sind, das Eigene im Fremden wiederzuentdecken und damit Zeichen für Frieden, Freiheit und Menschlichkeit zu setzen. In der allzu demonstrativen Zurschaustellung dieser Absichten haben die Initiatoren allerdings eher Abwehrreflexe befördert, als eine Zuwendung zur Sache ermöglicht. Auf der Suche nach niedrigschwelligen Interventionen, die mehr erreichen als die Selbstbestätigung bereits vorgefasster politischer Haltungen zu verstärken, scheint diese Arbeit – auch aus einer politisch bildnerischen Perspektive – weniger beispielhaft zu sein. Denn obwohl sie in der Lage ist, eine lebendige Debatte anzustoßen, lässt sie wenig Raum für eigene Interpretation und selbstbestimmtes Urteilen. Gerade das ist für die Güte eines politisch bildnerischen Angebots aber unerlässlich.

3. Beispiel 2: Monument of the Anxious and the Hopeful

Auch die zweite Arbeit, die hier vorgestellt werden soll, trägt den Titel „Monument“ – dieses Mal allerdings ergänzt um eine konkrete Adressierung. Das „Monument of the Anxious and the Hopeful“ ist eine Arbeit von Candy Chang und James Reeves, die im Rubin Museum of Art in New York City im Jahr 2018 installiert wurde (Projektvorstellung auf der Seite <http://candychang.com/work/a-monument-for-the-anxious-and-hopeful/>). Es handelt sich um eine raumfüllende, partizipationsorientierte Installation, die im Kern aus einer blauen und einer roten Wand besteht, über die Besucher_innen durch das Anbringen individuell beschrifteter Karten ihre Ängste und Hoffnungen sichtbar machen können.



Abb. 4: *Monument of the Anxious and the Hopeful* online zugänglich unter <http://candychang.com/work/a-monument-for-the-anxious-and-hopeful/>

Die Installation wächst damit mit ihren Besucher_innen und macht deren individuelle Befindlichkeit sichtbar. Sie ermöglicht einen breiten Blick auf geteilte Einschätzungen, Ängste und Nöte im Jahr 2018, deutet über die geteilten Hoffnungen aber auch Auswege aus gesellschaftlichen Problemstellungen an. Die Kernidee dieser Arbeit ist so schlicht wie überzeugend. Indem Menschen ihre Ängste und Hoffnungen teilen und in die Lage versetzt werden, diese mit den Ängsten und Hoffnungen von anderen abzustimmen, werden Selbstvergewisserungsprozesse angestoßen, die den Ausgangspunkt von deliberativen Prozessen bilden können. Mit der Sprache der politischen Bildung gesprochen, geht es zunächst um eine Verständigung über die Fragen: Was genau ist das Problem und welche Ansatzpunkte zur Bearbeitung dieses Problems lassen sich erkennen? Die Arbeit verharrt damit nicht in Krisenszenarien, sondern schafft einen nicht bevormundenden Blick auf individuelle Lösungsansätze, an denen Besucher_innen sich orientieren können – aber nicht müssen.

Interessant an diesem Beispiel ist zweierlei: Zum einen scheint die Arbeit sowohl in ihrer formalen, inhaltlichen und strategischen Anlage sehr stark

auf die politische Bildung zu verweisen. Mit der Hilfe von Haftnotizen, Moderationskarten etc. ist ein ganz ähnlich strukturierter Ausgangspunkt auch in schulischen wie außerschulischen politischen Bildungssituationen leicht generierbar. Wir haben es hier also mit einem Kunstwerk zu tun, dass schon bei einer oberflächlichen Betrachtung nach politischer Bildung aussieht (Besand 2004). Im Hinblick auf die im Titel dieses Beitrags aufgeworfene Frage könnte man damit möglicherweise zu dem Schluss kommen, dass es sich bei Chang und Reeves Arbeit nur deshalb um Kunst handelt, weil wir sie im Museum vorfinden. Leider ist eine solche Zugriffsweise im Rahmen klassischer politischer Bildung aber dennoch eher selten anzutreffen. Das hat verschiedene Gründe. Zum einen schreckt die politische Bildung – zumindest in der Bundesrepublik – noch immer von der Nutzung ästhetisch anspruchsvoller und emotional fundierter Ausgangspunkte für Bildungsprozesse zurück (vgl. Besand 2004, Besand u.a. 2019). Zum anderen werden auch unter dem Stichwort Problemorientierung die Probleme selten so offen zur Disposition gestellt, weil Bildungsprozesse im Vorfeld thematisch bereits eingeklammert werden. Die fundamentale Offenheit, die wir in diesem Beispiel erkennen können, ist typisch für die Arbeitsweise der hier vorgestellten Künstler_innen. Candy Chang ist mit ähnlichen Arbeiten, wie beispielsweise „Before I Die“ oder „This would be a nice place for a tree“ international bekannt geworden.



Abb. 5: „This would be a nice place for a tree“ Candy Chang 2007. Bildquelle <http://candychang.com/work/>

Wichtig für all diese Arbeiten ist die überaus grundsätzlich formulierte Auseinandersetzung mit der Frage, wie wir leben wollen – eine der Kernfragen der politischen Bildung. Leider wird diese Frage im Prozess politischer Bildung aber viel zu selten gestellt.

4. Beispiel 3: *The Other Music Academy* – OMA

Das dritte Beispiel, das für diesen Beitrag ausgewählt wurde, kommt nicht aus dem Bereich der bildenden Kunst, sondern der Musik und trägt den Namen „The Other Music Academy“ (OMA). OMA versteht sich als Empowerment-Center und setzt sich für ein positives Verständnis von Unterschieden und Diversität ein (vgl. Bern 2015). Gegründet wurde OMA im Jahr 1999 von Alan Bern, der auf Einladung der Stadt Weimar einen viertägigen Workshop zum Thema jiddische Musik gab. Sieben Jahre später war aus diesem Workshop der Yiddish Summer Weimar entstanden – eine jährlich stattfindende, einmonatige und interdisziplinäre Sommerakademie mit Teilnehmenden aus aller Welt. Um den Yiddish Summer Weimar und seine Ablegerprojekte zu koordinieren, wurde 2006 The Other Music Academy e. V. gegründet (vgl. ebd.).



Abb. 6: YIDDISH-SUMMER-WEIMAR <https://www.nmz.de/kiz/nachrichten/yiddish-summer-weimar-lockt-mit-internationalem-tanzorchester>

Der Anspruch der Akademie und dieses Festivals ist dabei nicht allein auf die gemeinsame Produktion von Musik gerichtet, sondern auf die Auseinandersetzung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen im Anschluss an die Kooperation im Projekt. Auf die eingangs gestellt Frage nach neuen niedrigschwelligen Formaten, die geeignet sind, in Situationen extremer gesellschaftlicher Polarisierung und politischer Emotionalisierung Zugänge für eine Debatte zu eröffnen, die nicht bevormundend ist und doch gleichzeitig mehr erreichen will als die Selbstbestätigung bereits vorgefasser politischer Haltungen zu verstärken, gibt OMA damit eine interessante und bemerkenswert differenzierte Antwort. Anders als viele Dialogformate, die wir gegenwärtig im Bereich politischer Bildung beobachten, geht man in diesem Kulturprojekt davon aus, dass eine Verständigung über polare politische und gesellschaftliche Vorstellungen hinweg erst dann fruchtbar zustande kommen kann, wenn Menschen über gemeinsame Projekte, wie beispielsweise gemeinsames Musizieren, einen gewissen Grad an Vertrauen und Bindung aufgebaut haben. Das heißt, auch wenn es hier zunächst „nur“ nach einem harmlosen Musikprojekt aussieht, wird auf den zweiten Blick ein sehr viel komplexeres Angebot sichtbar. In der Auseinandersetzung zwischen politischer und kultureller Bildung ist damit ein entscheidender Punkt angesprochen, denn aus der Perspektive der politischen Bildung betrachtet erscheinen Projekte kultureller Bildung nicht selten unterkomplex. *„Nur weil man in einem Chor oder ähnlichem zusammen singt, hat man sich noch lange nicht in den Schwierigkeiten gesellschaftlicher Kooperation geübt und darüber hinaus auch keine demokratischen Kompetenzen entwickelt“*, lautet ein bekannter Vorwurf gegen allzu überschwängliche Erwartungen an die entsprechenden Projekte. In The Other Music Academy bleibt es in diesem Sinne allerdings auch nicht bei gemeinsamen musikalischen Projekten. Diese bilden lediglich eine Grundlage für die politischen und sozialen Fragestellungen, die im Anschluss erst sinnvoll gemeinsam bearbeitet werden können. Nichtsdestotrotz leben Projekte wie diese von ihrem zunächst eher harmlos erscheinenden Image. Man könnte sie beinahe als Mogelpackungen oder Bildungsfallen verstehen, in die Menschen gelockt werden, die sich bei näherer Betrachtung aber als sehr viel tiefgründiger und vielfältiger erweisen, als das zunächst zu erwarten gewesen wäre.

Aus der Perspektive politischer Bildung betrachtet könnte man in diesem Zusammenhang fast von einer Überwältigung sprechen – allerdings mit dem entscheidenden Einwand, dass Projekte wie diese einen erheblichen Teil ihrer Kraft darauf verwenden, dass Menschen, die das normalerweise nicht tun würden, die konflikthafte Auseinandersetzung mit für sie fremden Überlegungen oder Einstellungen freiwillig auf sich nehmen.

Das vor der kontroversen Auseinandersetzung sozialer, kultureller und politischer Fragen zunächst die Erarbeitung einer gemeinsamen Grundlage stehen muss, ist für die politische Bildung häufig nicht allzu leicht zu verstehen. Dabei lässt sich der Zusammenhang auch empirisch im Rahmen außerschulischer politischer Bildungsangebote wiederfinden (vgl. Besand u.a. 2018). Über den starken Fokus auf Kontroversen darf allerdings auch im Rahmen der politischen Bildung nicht vergessen werden, dass Menschen sichere Räume brauchen, in denen sie sich auf riskante Begegnungen mit Fremden einlassen können. Eben dies wäre dann auch von Projekten wie The Other Music Academy für die politische Bildung zu lernen.

5. Freiheit von Bevormundung, Offenheit und Wertigkeit sowie Bindung und Sicherheit

Wie lässt sich der Ertrag der hier vorgestellten Erkundung im Überschneidungsfeld zwischen politischer und kultureller Bildung zusammenfassen? Was kann politische Bildung von kultureller Bildung lernen? Von unserem ersten Beispiel lässt sich lernen, dass Interventionen zwischen Kunst und Politik nur dann gelingen, wenn sie den Menschen, denen sie begegnen genügend Raum für eigene Interpretationen und Deutungen lassen. Pädagogische Zeigefinger und Vereindeutigungen funktionieren weder in der kulturellen noch in der politischen Bildung, vielmehr geht es in beiden Bildungsbereichen um den Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven und Deutungen und damit letztlich um Unsicherheit. In Anlehnung an Maset wäre deshalb zu sagen, dass sich angesichts der Widerspenstigkeit von Kunst auch von Vermittlungsprozessen, die auf sie gerichtet sind, keine allgemeine Sicherheit hinsichtlich der Vermittlungsziele oder -absichten erwarten lässt. Kunst ist nicht eindeutig vermittelbar, weil hier – ähnlich wie in der politischen Bildung – einzig sicher ist, dass nichts sicher ist. Genau dieses paradoxe Verhältnis ist aber gleichzeitig die zentrale und zugegebenermaßen herausfordernde Aufgabe der eigentlichen Vermittlungstätigkeit in beiden Bereichen (vgl. Maset 2001, 14).

Das zweite Beispiel macht sichtbar, wie emotionale Ausgangspunkte im Rahmen politischer Bildung möglicherweise aussehen können. Das Verb aussuchen ist dabei sehr bewusst gewählt, denn die Form der Sichtbarmachung spielt in dieser Arbeit eine große Rolle. Für die politische Bildung wäre in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass mit der Wertigkeit der Darstellung Wertschätzung ausgedrückt wird und bestimmte Äußerungen so erst möglich werden. Gleichzeitig ist die Offenheit der Herangehenswei-

se beispielgebend und lässt sich gut auf fundamentale didaktische Prinzipien wie das der Problemorientierung beziehen. Interessant an diesem Beispiel ist auch, dass durch die zur Schau getragene Ähnlichkeit der Arbeit von Candy Chang zu Prozessen politischer Bildung sichtbar wird, dass Bildungsprozesse im Kontext politischer Bildung thematisch häufig sehr viel stärker eingegrenzt werden, als wir es hier vor Augen haben. Ein Bildungsangebot zu umwelt- oder klimapolitischen Fragen öffnet sich in diesem Sinne eben nur Problembeschreibungen, die sich diesem Themenfeld zuordnen lassen. Die Konkretheit der Themenstellung nimmt damit gleichzeitig nicht selten Problembeschreibungen vorweg und verhindert, dass individuell bedeutsame Ausgangspunkte zur Sache sichtbar werden. Niedrigschwellige und gleichzeitig doch komplexe Zugänge zur Sache zu finden ist dementsprechend eine wichtige Aufgabe politischer Bildung, die sich mit Blick auf partizipationsorientierte Arbeiten aus dem Bereich der bildenden Kunst eigentlich sehr leicht entwickeln lassen.

Die Frage, die im Rahmen des dritten hier vorgestellten Beispiels sichtbar wird, ist die Frage nach den Bindungen im Bildungsprozess. Viel ist geschrieben worden über Dialogveranstaltungen zur Stärkung gesellschaftlicher Kohäsion, aber wenig darüber, welche Vorbedingungen für solche Dialogveranstaltungen sicherzustellen sind. Am Beispiel der Other Music Academy lässt sich lernen, dass Menschen sich zunächst in einer vermeintlich harmlosen und klar konturierten Situation des Miteinanders mit einander vertraut machen müssen, bevor sie sich auf das, was Heinz Bude als „gefährliche Begegnungen“ beschreibt, einlassen können (vgl. Bude 2014). Im Hinblick auf die eingangs formulierte Frage nach niedrigschwelligen Formaten, die geeignet sind, in Situationen extremer gesellschaftlicher Polarisierung und politischer Emotionalisierung, Zugänge für eine Debatte zu eröffnen, die nicht bevormundend ist und doch gleichzeitig mehr erreicht als die Selbstbestätigung bereits vorgefasster politischer Haltungen, finden wir im Rahmen dieser Erkundung damit schlaglichtartig gleich mehrere Antworten: Freiheit von Bevormundung, Offenheit und Wertigkeit sowie Bindung und Sicherheit. Die Schlagworte selbst mögen wenig helfen, ihre anschauliche Illustrierung anhand konkreter Beispiele bietet aber hoffentlich erste Ansatzpunkte.

Literatur

- Bern, Allen (2015): The Other Music Academy – Konzept, online unter: https://othermusicacademy.eu/files/paperoma_konzept.pdf [zuletzt: 28.5.2019].
- Besand, Anja/Overwien, Bern/Zorn, Peter (2019): Politische Bildung mit Gefühl, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Besand, Anja/Hölzel, Tina/Jugel, David (2018): Inklusives politisches Lernen im Stadion – Politische Bildung mit unbekannten Spieler*innen und offenem Spielverlauf – Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Lernort Stadion, Dresden: Heinrich Böll Stiftung Sachsen.
- Besand, Anja (2018a): Politische Bildung mit offenen Augen. Von den Chancen der Verbindung von Kunst- und Politikunterricht. In: Besand, Anja/Gessner, Susann (Hrsg.): Politische Bildung mit klarem Blick, Frankfurt a.M.: Wochenschau-Verlag, S. 205-217.
- Besand, Anja (2018b): Von Sachsen lernen. Oder wie angemessene "Bearbeitungsstrategien" auf rechtspopulistische Bewegungen aussehen könnten. In: Bitzegeio, Ursula/Decker, Frank/Fischer, Sandra/Stolzenberg Thorsten (Hrsg.): Flucht, Transit, Asyl – Interdisziplinäre Perspektiven auf ein europäisches Versprechen, Bonn: Dietz-Verlag, S. 394-409.
- Besand, Anja/Jugel, David (2015): Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken. In: Dönges, Christoph/W. Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 45-59.
- Besand, Anja (2012): Politik trifft Kunst. Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Besand, Anja (2004): Angst vor der Oberfläche – Zum Verhältnis ästhetischer und politischer Bildung im Zeitalter neuer Medien, Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Bude, Heinz (2014): Gesellschaft der Angst, Hamburg: Hamburger Edition HIS Verlagsgesellschaft.
- Heitmeyer, Wilhelm (2019): Universitäten nehmen die Situation nicht ernst. In: Deutschlandfunk am 6.2.2019, online: https://www.deutschlandfunk.de/rechte-bewegungen-an-hochschulen-universitaeten-nehmen-die.680.de.html?draft&article_id=440346&fbclid=IwAR1iCow86HOZpXUzjbZRaYGGat9OW-wYGTczgD-tsixpKK4Wo96UIY6nlhI [zuletzt: 29.5.2019].
- Maset, Pierangelo (2001): Praxis Kunst Pädagogik, Lüneburg: edition HYDE.
- Rietzschel, Antonie (2019): Geh doch weg. In: Süddeutsche Zeitung, 9.2.2019, online: <https://www.sueddeutsche.de/politik/bautzen-ostdeutschland-stimmung-1.4323482> [zuletzt: 03.03.20].

Theater und Politische Bildung

Ingo Juchler

Wie ästhetische Bildung, vom Theater ausgehend, zusammen mit politischer Bildung realisiert werden kann, wird in diesem Beitrag vorgestellt. Politiklehrer_innen bekommen einen Einblick in die didaktische Bedeutung und den Gewinn für Schüler_innen durch den außerschulischen Lernort des Theaters. Am Beispiel des antiken Schauspiels wird die Bedeutung des Theaters für politische, genauer demokratische Bildung aufgezeigt, indem dargelegt wird, wie sie die Handlungskompetenz, den Perspektivwechsel sowie die Urteilsfähigkeit einzelner positiv beeinflusst. Da diese Kompetenzen heute länderübergreifend in den Curricula festgeschrieben sind, bietet es sich an, das Theater in den Unterricht miteinzubinden. Im letzten Absatz dieses Beitrags liefert der Autor ein Beispiel für den Unterricht anhand des Schauspiels „Der Volksfeind“ von Henrik Ibsen, mithilfe dessen Politiklehrer_innen das Theater in ihren Unterricht integrieren können.

1. Einleitung

Das Theater ist seit jeher mit dem Politischen verwoben. Für eine didaktische Beschäftigung mit Theaterstücken ist es allerdings nicht notwendig, dass das Politische darin explizit erscheint wie beispielsweise in vielen Bühnenwerken von Bertolt Brecht. Vielmehr kann es reizvoller und im Sinne der unterrichtlichen Auseinandersetzung produktiver sein, wenn das Politische nicht offensichtlich und gar mit einer eindeutigen Botschaft verbunden ist: Gerade die Verflechtung von politischen, rechtlichen, historischen, wirtschaftlichen, religiösen, psychologischen und anderen Themen ermöglicht Schüler_innen, im Politikunterricht einen Zugang zu den menschlichen Handlungen des Bühnenstücks zu erlangen und diese Handlungen in einer ganzheitlichen Perspektive zu verstehen. Durch einen Theaterbesuch kann diese Erfahrung noch durch ästhetische Momente erweitert werden – beim Besuch des außerschulischen politischen Lernorts Theater können die Lernenden durch sinnlich-ästhetisches Erleben rational-reflexive und emotionale Zugänge für eine erweiterte Form politischer und kultureller Bildung gewinnen.

2. Theater und Demokratie – „durch Leiden lernen“

Die Verbindung zwischen dem Politischen und dem Theater besteht seit im 5. Jahrhundert vor unserer Zeitrechnung im Dionysostheater am Südhang der Akropolis Theater gespielt wurde (vgl. Juchler 2016, 7ff.). Die Aufführungen dienten – neben kultischen Zwecken – der Selbstreflexion der Bürger_innen in der neuen Staatsform der Demokratie: „Es gehört zu den oft erörterten welthistorischen Grundtatsachen, dass bei den Griechen die demokratische Polis gleichzeitig mit dem Theater und der Rhetorik entstand. Das Theater führte den Kampf entgegenstehender Positionen modellhaft vor, die Rhetorik war die Wissenschaft von den Mitteln solchen Streits. Beides versorgte das Leben in der Polis mit der Selbstreflexion, ohne die gewaltfreie Politik nicht möglich ist“ (Seibt 2019).

Die Volksherrschaft war im Unterschied zur Monarchie und Tyrannis sowie zur Aristokratie und Oligarchie auf Bürger_innen angewiesen, die sich mit den Gegenständen des Politischen auseinandersetzten. In der demokratisch regierten Polis mussten die Bürger_innen über ein bestimmtes Maß an politischer Urteilskraft verfügen. Diese Fähigkeit wurde gerade auch im Theater gefördert, weshalb im antiken Athen zur Zeit der Demokratie eine umfängliche Subventionspolitik den Theaterbetrieb samt dessen Besuch unterstützte (vgl. Bierl 2007, 50). Die Tragödien mit ihren ausweglosen Konflikten auf der Ebene des Mythos ermöglichten den Zuschauern Erfahrungen und Einsichten, die sie für die Gestaltung ihrer eigenen Lebenspraxis und für ihr Bürger-Sein nutzen konnten. Die mit der Aufführung von Tragödien verbundene didaktische Intention kam in den Theaterstücken bisweilen sogar explizit zum Ausdruck. So erklärt der Chor in der *Orestie* des Aischylos, mit der dieser 458 v. Chr. die Dionysien gewonnen hatte:

„Wer aber an Zeus denkt,
den Sieger,
und ihn preist als Sieger,
der gewinnt Einsicht,
Verständnis des Ganzen.
Er brachte die Menschen
auf den Weg zum Denken,
zum richtigen Denken.
Er gab das Gesetz:
Durch Leiden lernen.
Tun, leiden, lernen.“
(Aischylos 2017, 22f.)

Aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten sind die Bürger_innen in der Lage, bewusst zu handeln, ihr Leben und das gemeinsame Zusammenleben in der Polis zu gestalten, was auch misslingen kann. Doch aus diesen Niederlagen können die Bürger_innen der Polis gestärkt hervorgehen, wenn sie bereit sind aus den leidvollen Erfahrungen zu lernen.

Gleichwohl vermag der Besuch des Theaters die Zuschauerinnen und Zuschauer zu verunsichern, indem scheinbare Gewissheiten – politische wie existentielle – in Frage gestellt werden. Ungeachtet dieser möglichen Verwirrungen oder gerade wegen dieser rät uns eine Figur in Georg Büchners *Dantons Tod* zum Besuch der Schaubühne:

„Zweiter Herr. Haben Sie das neue Stück gesehen? Ein babylonischer Turm! Ein Gewirr von Gewölben, Treppchen, Gängen, und das alles so leicht und kühn in die Luft gesprengt. Man schwindelt bei jedem Tritt. Ein bizarrer Kopf. (Er bleibt verlegen stehn.)

Erster Herr. Was haben Sie denn?

Zweiter Herr. Ach, nichts! Ihre Hand, Herr! die Pfütze – so! Ich danke Ihnen. Kaum kam ich vorbei; das konnte gefährlich werden!

Erster Herr. Sie fürchteten doch nicht?

Zweiter Herr. Ja, die Erde ist eine dünne Kruste; ich meine immer, ich könnte durchfallen, wo so ein Loch ist. – Man muss mit Vorsicht auftreten, man könnte durchbrechen. Aber gehn Sie ins Theater, ich rat es Ihnen!“ (Büchner 1997, 34f.)

3. Theater und politische Urteilsfähigkeit – „die Arbeit eines Gemeinwesens an seiner mentalen Infrastruktur“

Die von den Athenern erstmals praktizierte Staatsform der Demokratie ist eine im Hinblick auf die Bildung ihrer Bürger_innen sehr voraussetzungsvolle Regierungsform. Deshalb stellen die politische Urteilsfähigkeit des Demos wie die politische Bildung der athenischen Bürger_innen allgemein eine konstitutive Voraussetzung für die demokratische Herrschaftsordnung dar. Die Bürger_innen brauchten „Kenntnisse und etwa die Fähigkeit, Reden und Vorschlägen von Politikern zu beurteilen“ (Meier 1988, 9). Vor diesem Hintergrund kann die Entstehung der Tragödie während der Hochzeit der ersten Demokratie als mit dieser Regierungsform verknüpft angesehen werden – es bestand ein „sehr enger Zusammenhang zwischen Tragödie und Politik“, die Tragödie kann als ein „ganz besonderes Beispiel“ dafür erachtet werden, „dass sich die Arbeit eines Gemeinwesens an seiner mentalen Infrastruktur in aller Öffentlichkeit vollzieht“

(Meier 1988, 10f.). Die im Theater in Athen aufgeführten Tragödien können vor diesem Hintergrund als Möglichkeit erachtet werden, der – von den Demokratiekritikern dem einfachen Volk unterstellten – mangelnden politischen Urteilsfähigkeit entgegenzuwirken. Die politische Urteilsfähigkeit konnte von den Polis-Bürger_innen insbesondere im Theater geübt werden:

„Hier auf der Bühne wurde das Für und Wider verschiedener Standpunkte vorgeführt und das Publikum aufgefordert, sich eine Meinung zu bilden, Stellung zu beziehen, Argumente und das Argumentieren zu erlernen und die eigenen Urteile begründen zu müssen“ (Krippendorff 2019, 112).

4. Wirkungsästhetik – Jammer, Schauern und Katharsis

Das Theater hat bis heute eine Wirkungsästhetik entfaltet, welche unter didaktischen Vorzeichen mannigfach Bezüge zum Politischen und zur sozialen Lebenswelt entwickelt, wenn auch diese Bezüge oftmals nicht explizit gestaltet wurden und werden. Die erste ausgearbeitete theoretische Grundlage für das Theater mit didaktischem, politisch-moralischem Anspruch bildet Aristoteles' *Poetik*, wonach die Tragödie als „Nachahmung von Handelnden [...] Jammer und Schauern hervorruft und hierdurch eine Reinigung von derartigen Erregungszuständen bewirkt“ (Aristoteles 1994, 19). Damit wandte sich Aristoteles gegen die Auffassung seines Lehrers Platon, der im Theater eine Wirkung erkannte, welche die Sitten der Zuschauer verdirbt, und der damit einen theaterfeindlichen Traditionsstrang begründet hatte, der insbesondere von der katholischen Kirche, aber auch von der puritanischen Bewegung in England oder von Pietisten in Deutschland fortgesetzt wurde. Gleichwohl galt das Theater etwa im Zeitalter der Aufklärung als Ort der moralischen Bildung mit vielfältigen Bezügen zur politisch-sozialen Lebenswelt des Publikums. Diese Verbindungen zum Politischen sind im Theater von seiner Entstehung vor 2500 Jahren bis heute erhalten geblieben, obgleich diese Verbindung oftmals implizit erscheint, vielfach auch nicht bewusst beabsichtigt ist:

„Irgendwie« wissen wir, dass Theater trotz allem in einer besonderen Weise zwar nicht direkt politisch ist, aber doch in der Praxis seiner Entstehung und Produktion, seiner Darbietung und seiner Rezeption durch die Zuschauer eine eminent »soziale«, eine gemeinschaftliche Sache ist. Das Politische ist ihm einbeschrieben, durch und durch,

strukturell und ganz unabhängig von seinen Intentionen“ (Lehmann 2012, 20).

Auch wenn moderne Theaterautorinnen und -autoren ein anderes Selbstverständnis als Friedrich Schiller von der Schaubühne als moralischer Anstalt vertreten, so geht es ihnen gleichwohl darum, die Zuschauer_innen zur Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen und moralischen Themenzusammenhängen anzuregen und zu eigenen Erkenntnissen wie Urteilen über die auf der Bühne verhandelten Gegenstände zu gelangen. Pars pro toto kann mit Nora Eckerts Überlegungen zu theatralen Vorstellungen Georg Büchners festgestellt werden:

„Büchner verwahrte sich zwar gegen das Moralisieren auf der Bühne, sezierte dort aber nicht weniger genau als im Labor. Am Ende geht es auch bei ihm um ethische Fragen, darum, wie wir die Haltung und das Verhalten des Menschen beurteilen, wie wir selbst dazu stehen. Selbst wenn die Frage der Moral nicht explizit gestellt wird, so ist sie doch der Handlung implizit und ein wesentliches Agens.“ (Eckert 2018, 819)

5. Theater und politische Bildung: Didaktische Momente

5.1 Handeln

Der Besuch des Theaters weist einen besonderen Zugang zum Politischen auf, denn im Mittelpunkt des Bühnengeschehens, des Dramas, steht das menschliche Handeln. Handeln seinerseits ist nach den Überlegungen von Hannah Arendt zur *Condition humaine* neben Arbeiten und Herstellen eine menschliche Grundtätigkeit. Allerdings stelle

„Handeln die einzige Tätigkeit der Vita activa [dar], die sich ohne Vermittlung von Materie, Material und Dingen direkt zwischen Menschen abspielt. Die Grundbedingung, die ihr entspricht, ist das Faktum der Pluralität, nämlich die Tatsache, dass nicht ein Mensch, sondern viele Menschen auf der Erde leben und die Welt bevölkern.“ (Arendt 2001, 17)

Auf der Bühne des Theaters findet das menschliche Handeln durch die Schauspieler in ihren unterschiedlichen Rollen seinen pluralen Ausdruck – Drama bezeichnet im Griechischen das Substantiv für Handeln. Für Arendt ist deshalb

„das Theater denn in der Tat die politische Kunst par excellence; nur auf ihm, im lebendigen Verlauf der Vorführung, kann die politische Sphäre menschlichen Lebens überhaupt so weit transfiguriert werden, dass sie sich der Kunst eignet. Zugleich ist das Schauspiel die einzige Kunstgattung, deren alleinigen Gegenstand der Mensch in seinem Bezug zur Mitwelt bildet.“ (Arendt 2001, 233f.)

Der Theaterbesuch und die Thematisierung von Theaterstücken in der politischen Bildung ermöglicht in besonderer Weise die Auseinandersetzung mit dem Phänomen des menschlichen Handelns, das in der pluralistischen Demokratie ein konstitutives Element bildet. Dabei ist die mimetische Praxis des Theaters nicht auf die Abbildung konkreter Menschen ausgerichtet. Vielmehr ist es, so Aristoteles, der Tragödiendichtung darum zu tun, das menschliche Handeln an sich als Lebensvollzug in einem politisch-sozialen Kontext darzustellen: „Tragödie ist nicht Nachahmung von Menschen, sondern von Handlung und von Lebenswirklichkeit“ (Aristoteles 1994, 21). Durch die Beschäftigung mit Theaterstücken respektive dem Besuch von Theateraufführungen können in der politischen Bildung Erfahrungen mit den allgemeinen wie spezifisch politisch-sozialen Handlungsmöglichkeiten von Menschen, der prinzipiellen Offenheit und Kontingenz menschlichen Handelns sowie dem immer wieder Anfangen-Können im Bereich des Politischen gemacht werden. Für eine Demokratie nicht angemessene politische Auffassungen wie das sogenannte TINA-Prinzip oder die vorgebliche Alternativlosigkeit politischer Entscheidungen können durch die im Theater vorgestellte prinzipielle Offenheit menschlicher Handlungsmöglichkeiten auch im Bereich des Politischen als haltlos und die politische Freiheit einschränkend erkannt werden –

„die Offenheit für möglichst viele Dimensionen und Verstehensmöglichkeiten, für möglichst komplexe, auch widersprüchliche, für vielschichtige Interpretationen des im Lichte des Bühnengeschehens Sichtbar-Gemachten macht den Unterschied aus zwischen Drama und Traktat, zwischen Dichtung und Manifest“ (Krippendorff 2019, 164).

5.2 Perspektivenwechsel

Das Theater ist der Ort, an dem die unterschiedlichsten Handlungsintentionen mit ihren jeweiligen Auffassungen und Interessen aufeinandertreffen, sich aneinander reiben, kollidieren, zusammenfinden etc. Wie der Roman ist auch das Drama durch eine Vielstimmigkeit unterschiedlicher, auch konträrer Perspektiven, gekennzeichnet. Vor diesem Hintergrund er-

möglicht die Beschäftigung mit Theaterstücken in der politischen Bildung das Üben der Wahrnehmung von Perspektiven Anderer. Die im Theater vermittelte Pluralität von Handlungen gewährt den Zuschauer_innen eine multiperspektivische Vorstellung unterschiedlichster Meinungen und Lebensvollzüge, die empathisch nachvollzogen, nachempfunden und durchdacht werden können.

Die auf diese Weise ermöglichte Übung des Perspektivenwechsels stellt eine allgemein didaktische Aufgabe dar, welche grundsätzlich in jedem Unterrichtsfach durchgeführt werden kann und sollte. Für die politische Bildung stellt die Auseinandersetzung mit verschiedenen Auffassungen über politisch-soziale Gegenstände jedoch eine besondere Herausforderung dar: Das Politische in der Demokratie findet im Modus der Pluralität statt, und die demokratische Regierungsform erfordert die Fähigkeit ihrer Bürger_innen zur angemessenen Auseinandersetzung mit der vorfindlichen Vielzahl an Meinungen und Interessen. Der Theaterbesuch und die Beschäftigung mit Theaterstücken in der politischen Bildung ermöglicht das Einüben der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur produktiven Auseinandersetzung mit den politischen Auffassungen und Interessen anderer.

5.3 Urteilsfähigkeit

An der politischen Fähigkeit zur angemessenen Urteilsbildung der Bürger_innen, die bei den Volksabstimmungen auf der Pnyx zum Tragen kommen sollte, entzündete sich bereits in der Antike die Kritik der Gegner dieser ersten Demokratie. Prinzipiell waren in der athenischen Demokratie alle Männer – ob arm oder reich, hochgebildet oder Analphabet – politisch vollberechtigte Staatsbürger. Es galt das Prinzip der Isonomie, der politischen Gleichheit aller frei geborenen Männer – ein Prinzip, das etwa in Preußen erst nach der Novemberrevolution 1918 umgesetzt werden konnte. Ausgeschlossen von jedweder Beteiligung an Entscheidungen des politischen Gemeinwesens blieben in Athen die Frauen, Sklaven und Metöken. Doch sollte wirklich jeder Stimme das gleiche Gewicht zukommen, egal, ob sie von einem gebildeten oder einem ungebildeten Bürger stammt? Die Frage nach der politischen Urteilsfähigkeit der Bürger_innen bildete die Achillesferse der neuen Staatsform, an der die Kritiker der Demokratie ansetzten. Dieses Argument gegen die Gleichwertigkeit der Stimmen in der Demokratie begegnet uns noch in der Moderne. So rechtfertigte etwa der Nestor des politischen Liberalismus, John Stuart Mill, 1861 den Ausschluss bestimmter Bevölkerungskreise von Wahlen: „Ich halte es für

gänzlich unzulässig, dass jemand wahlberechtigt sein soll, der nicht lesen und schreiben kann und, würde ich noch hinzufügen, die Grundrechenarten nicht beherrscht“ (Mill 2013, 141).

In unserer heutigen Demokratie stellt die politische Urteilskraft der Bürger_innen eine der essentiellen Voraussetzungen für den gedeihlichen Fortbestand dieser Staatsform dar. Deshalb avancierte Mündigkeit nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges in der Bundesrepublik als wesentliche personale Anforderung der Bürger_innen für die Entwicklung der in statu nascendi befindlichen Demokratie zum erklärten Erziehungsziel der neuen Schule. Aufgrund des exklusiven Zusammenhangs zwischen dem pädagogischen Ziel der Mündigkeit und dem politischen System der Demokratie wurde die Befähigung von Schüler_innen zur politischen Urteilsbildung zum übergeordneten Ziel der schulischen politischen Bildung. Dieses didaktische Anliegen nimmt entsprechend heute einen prominenten Platz in den Bildungs- und Rahmenlehrplänen der verschiedenen Bundesländer ein.

Doch wodurch sollten sich politische Urteile auszeichnen? Entscheidend für ein politisches Urteil sollte sein, dass es auf das politische Gemeinwesen gerichtet ist, welches sich in der Demokratie insbesondere durch das Vorhandensein einer Pluralität von Meinungen auszeichnet, die im Prozess der politischen Öffentlichkeit aufeinandertreffen und verhandelt werden. Die Einbeziehung anderer politischer Haltungen ist für die Bildung des eigenen politischen Urteils konstitutiv, wenn dieses über die Vertretung des bloßen politischen Eigeninteresses hinausreichen soll.

Zur Erreichung dieses didaktischen Ziels eignet sich der Besuch des Theaters in besonderer Weise, denn hier treffen die unterschiedlichen Interessen und Perspektiven der Handelnden auf der Bühne aufeinander. Die Zuschauer_innen können diese Vielfalt von Haltungen rezipieren und eine eigene Auffassung dazu gewinnen. Entscheidend ist hier für die Urteilsbildung in einem politischen Konflikt, dass sie nicht allein auf der rational-kognitiven Ebene stattfindet. Vielmehr ermöglicht der Besuch des außerschulischen politischen Lernorts Theater auch einen emotionalen Zugang zu der Thematik. So gelangt Ekkehart Krippendorff vor dem Hintergrund seiner Auseinandersetzung mit der »Gefühlsdimension« des Theaterbesuchs zu dem Schluss, dass

„die geistig-ethische Bildung, die Schärfung der moralischen Urteilskraft und die Sensibilisierung für Unrecht und Ungerechtigkeit in dieser Welt sich zum geringsten Teil über verbale Argumente vollziehen, sondern mit größerer Effektivität und Tiefenwirkung auf dem Felde der Ästhetik, welches eben auch die Sprache der Dichtung, der Litera-

tur und damit auch des Dramas, also des Theaters ist.“ (Krippendorff 2019, 140f.)

Im Folgenden wird beispielhaft Henrik Ibsens *Ein Volksfeind* vorgestellt und politische Anknüpfungspunkte für eine Auseinandersetzung im Politikunterricht aufgezeigt.

6. Henrik Ibsen: *Ein Volksfeind*

Henrik Ibsen veröffentlichte sein Schauspiel *Ein Volksfeind* im Jahre 1882. Die darin behandelten Thematiken, insbesondere die Umweltproblematik und die Zumutungen des Liberalismus, erfahren heute vielfältige Bearbeitungen auf den deutschsprachigen Bühnen. Das Stück handelt in einem Kurort, wo der Badearzt und Angestellte des Kurbads, Dr. Tomas Stockmann, eine ungeheuerliche Entdeckung macht: „Das ganze Bad ist eine Pesthöhle“, denn das Wasser, so zeigt seine Analyse, ist „eindeutig gesundheitsschädlich“ (Ibsen 2013, 21f.). Grund hierfür sind die Abwässer einer Gerberei. Stockmann möchte Abhilfe schaffen und in einem ersten Schritt die Öffentlichkeit durch einen Artikel in den »Volksnachrichten« informieren. Zunächst hat der Badearzt hierfür die volle Unterstützung des Redakteurs der »Volksnachrichten«, Hovstad, des Zeitungsmitarbeiters Billing und des Buchdruckers Aslaksen, der nach eigenen Worten als besonnener und gesetzestreuer Staatsbürger bekannt und Vorsitzender des Hausbesitzerverbandes sowie des Mäßigkeitsvereins ist.

Stockmanns Antipode ist sein älterer Bruder Peter, Amtsrat und Polizeidirektor, Vorsitzender der Kurbadverwaltung etc. Als der Amtsrat dem Redakteur Hovstad und Aslaksen darlegt, dass die vom Badearzt gewünschten Veränderungen enorme Kosten mit sich brächten, weshalb eine Kommunalsteuer zu erheben sei, und das Kurbad für zwei Jahre geschlossen werden müsste, ändert das die Haltung der vormaligen Unterstützer von Tomas Stockmann: Sein aufklärerisches Manuskript wird nicht gedruckt. Doch der Badearzt lässt nicht locker und lädt zu einer großen Volksversammlung im Haus des Kapitän Horster ein. Dort erklärt sich Tomas Stockmann – und wird schließlich von der Menge als »Volksfeind« gebrandmarkt. Ibsens Schauspiel endet im fünften Akt mit dem Vorhaben des nunmehr ehemaligen Badearztes, zur Vermittlung seiner Ideen eine Schule zu gründen. Seinen Auftritt schließt er mit der Erkenntnis: „Die Sache ist nämlich so, seht ihr, dass der stärkste Mann auf der Welt der ist, der ganz allein dasteht.“ (Ibsen 2013, 120)

Die gesamte Dramaturgie von Ibsens *Ein Volksfeind* läuft auf die Brandrede Tomas Stockmanns vor der Volksversammlung im vierten Akt zu. Im »Volksboten« war inzwischen eine Darstellung des Amtsrats erschienen, die den Erkenntnissen des Badearztes widersprach. Der Redakteur der Zeitung springt nun bei der Volksversammlung dem Amtsrat zur Seite und erklärt: „In der vorliegenden Sache steht nun völlig außer Zweifel, dass Doktor Stockmann den allgemeinen Willen gegen sich hat.“ (Ibsen 2013, 79f.). Der Badearzt seinerseits kommt denn auch in seiner Rede nicht auf die Vorstellung der Untersuchungsergebnisse im Hinblick auf das verseuchte Wasser in der Stadt zu sprechen, sondern erklärt zur eigentlichen Gefahr für das Gemeinwesen:

„DOKTOR STOCKMANN: Nun gut, meine Mitbürger, ich will mich nicht näher über unsere führenden Männer auslassen. [...] Und außerdem stellt gar nicht diese Art von Leuten die größte Gefahr für die Gesellschaft dar: sie sind es nicht, die die Quellen unseres geistigen Lebens so gründlich vergiften und den Grund und Boden unter uns verpestet; sie sind es nicht, die als die gefährlichsten Feinde unserer Gesellschaft am Werk sind.

RUFE VON ALLEN SEITEN. Wer dann? Wer ist es? Heraus damit!

DOKTOR STOCKMANN. O ja, Sie können sich drauf verlassen, dass ich sie nennen werde! Denn das ist ja die große Entdeckung, die ich gestern gemacht habe. Der größte Feind der Wahrheit und der Freiheit, das ist die geschlossene Mehrheit. Ja, diese verfluchte, geschlossene, liberale Mehrheit – die ist es! Jetzt wissen Sie’s.“ (Ibsen 2013, 84f.)

Tomas Stockmann spricht hier ein vieldiskutiertes Thema des politischen Liberalismus und die elementare Entscheidungsregel bei demokratischen Wahlen an: die Geltung des Mehrheitsprinzips – und dessen Grenzen. In der politischen Theorie der Demokratie hatte sich Alexis de Tocqueville wegweisend dieser Thematik in seiner Arbeit *De la démocratie en Amérique* angenommen. Was Tocqueville dabei insbesondere beschäftigte, waren die politischen Möglichkeiten und Wirkungen, die sich aus der Herrschaft auf der Grundlage des Majoritätsprinzips ergaben. In diesem Zusammenhang sprach der Gelehrte, der sich später als Politiker für die Abschaffung der Sklaverei einsetzte, von der Gefahr einer »Tyrannei der Mehrheit« in der Demokratie:

„Und was mich in Amerika am meisten abstößt, ist nicht die dort herrschende äußerste Freiheit, sondern der geringe Schutz gegen die Tyrannei. Erfährt in den Vereinigten Staaten ein Mensch oder eine Partei eine Ungerechtigkeit, an wen sollen sie sich wenden? An die

„öffentliche Meinung? Gerade sie bildet die Mehrheit.“ (Tocqueville 2001, 147)

Tomas Stockmann kritisiert in seiner Rede vor der Volksversammlung gleichfalls die Herrschaft der Mehrheit und erklärt, dass diese ihn in seiner Freiheit einschränke und ihn daran hindere, vor dem Hintergrund des mit Mikroben verseuchten Wassers der Wahrheit zu ihrem Recht zu verhelfen. Zugleich nimmt der Badearzt eine Gleichsetzung der Mehrheit mit den Ungebildeten vor – und steht damit in der Tradition der oben dargelegten antiken Demokratiekritik, die Demokratie nicht als Herrschaft von allen, sondern pejorativ als Herrschaft der Vielen, also der Armen und Ungebildeten, verstand:

„DOKTOR STOCKMANN. Es ist die große Mehrheit in unserer Gesellschaft, die mich meiner Freiheit beraubt und die mir verbieten will, die Wahrheit auszusprechen.

HOVSTAD. Die Mehrheit hat immer das Recht auf ihrer Seite.

BILLING. Die Wahrheit auch; verdammt noch mal!

DOKTOR STOCKMANN. Die Mehrheit hat nie das Recht auf ihrer Seite, sage ich! Das ist eine dieser Gemeinschaftslügen, gegen die sich ein freier, denkender Mann zur Wehr setzen muss. Wer macht denn die Mehrzahl der Bewohner eines Landes aus? Sind das die klugen Leute oder die dummen? Ich denke, wir sind uns darin einig, dass die dummen Menschen überall auf der Welt in einer erschreckend großen Überzahl vorhanden sind. Aber, zum Teufel, es kann doch nie und nimmer richtig sein, dass die Dummen über die Klugen herrschen!“ (Ibsen 2013, 85)

Die von Tomas Stockmann vorgenommene Gleichsetzung der Mehrheit mit den Ungebildeten wurde im Verlauf der Rezeptionsgeschichte des Schauspiels insbesondere auch von einer anarchistischen Position aus unterstützt. So war etwa Emma Goldman eine aufrechte Bewunderin der Werke Henrik Ibsens allgemein. Seinen *Volksfeind* befand sie als großartiges Stück, denn hier „vollführt Ibsen die letzten Beerdigungsriten für ein zerfallendes und sterbendes Gesellschaftssystem. Aus seiner Asche erhebt sich das erneuerte Individuum, der kühne und mutige Rebell.“ (Goldman 2013, 216) Für Goldman verkörpert Tomas Stockmann einen Neuerer der Gesellschaft, der sich der Herrschaft der ungebildeten Majorität, die über kein Urteilsvermögen verfügt, ausgeliefert sieht:

„Befremdet fragten die Wenigen, wie die Traditionen der amerikanischen Freiheit von der Mehrheit derart im Stich gelassen werden konnten. Wo war ihr Urteilsvermögen, ihre Vernunft? Und das ist

der Punkt: die Mehrheit kann nicht vernünftig sein; sie kann nicht urteilen. Da es ihr völlig an Originalität und moralischer Courage mangelt, hat die Mehrheit stets ihr Schicksal in die Hände anderer gelegt. Da sie unfähig ist, Verantwortung auszuhalten, ist sie ihren Anführern bis in die Zerstörung gefolgt. Dr. Stockmann hatte recht: »Der gefährlichste Feind von Freiheit und Gerechtigkeit unter uns ist die kompakte Mehrheit, die verdammte kompakte Mehrheit.« Die kompakte Masse verfügt über keinerlei Ambitionen oder Initiative, sie hasst nichts so sehr wie Neuerungen. Stets hat sie sich gegen Erneuerer und Pionierinnen neuer Wahrheiten gestellt, sie verdammt und verfolgt.“ (Goldman 2013a, 56)

Entsprechend begeistert waren Anarchist_innen in der Zeit des *Fin de Siècle* von Aufführungen des *Volksfeinds*. So berichtet Georgi Plechanow, der sich zu dieser Zeit in seinem Genfer Exil aufhielt:

„Doch vor einigen Jahren war ich während der Aufführung des *Volksfeinds* im Genfer Theater selbst Augenzeuge, mit welcher Teilnahme eine kleine Gruppe anwesender Anarchisten den heftigen Tiraden des guten Doktor Stockmann gegen die »kompakte Majorität« und gegen das allgemeine Wahlrecht lauschte. Und es muss zugegeben werden, dass diese Tiraden den Betrachtungen der Anarchisten in der Tat sehr ähnlich sehen.“ (Plechanow 1955, 881)

Doch fühlten sich um die Jahrhundertwende nicht allein Verfechter_innen des Anarchismus von Ibsens *Volksfeind* angesprochen. So wurde die Gestalt des Badearztes Tomas Stockmann sowohl in Moskau als auch in Sankt Petersburg populär, als der russische Schauspieler und Regisseur Konstantin Stanislawski von der Spielzeit 1900/01 an die Figur des Doktor Stockmanns spielte. Nach Darstellung von Stanislawski lag diese Popularität an den spezifischen zeitpolitischen Verhältnissen – die Theaterbesucher_innen schlugen eine Brücke zwischen dem Stück und ihrer Lebenssituation:

„In jener politisch erregten Zeit – vor der ersten Revolution [die Russische Revolution von 1905; Anm. des Verf.] – war in der Öffentlichkeit ein sehr starkes Gefühl des Protestes lebendig. Man erwartete einen Helden, der es wagen würde, der Regierung die grausame Wahrheit gerade heraus ins Gesicht zu sagen. Man brauchte ein revolutionäres Stück – und machte den *Volksfeind* zu einem solchen. Das Werk wurde beliebt, ungeachtet dessen, dass der Held eigentlich die geschlossene Masse verachtet und sich in Lobeserhebungen für die Individualität

einzelner Persönlichkeiten ergeht, denen er die Leitung des Lebens übertragen möchte.“ (Stanislawski 1951, 425)

Die von Stanislawski getätigte Beobachtung trifft auch auf Besucher des *Volksfeinds* während der Belle Époque in Mittel- und Westeuropa zu. So fand die deutsche Erstaufführung des Stücks am 5. März 1887 im Berliner Ostend-Theater statt. Im Jahr 1890 war das Haus die Spielstätte der Freien Volksbühne, die hier den *Volksfeind* zum zweiten Mal inszenierte. Der Kritiker und Regisseur Otto Brahm berichtet über diese Aufführung:

„Dass die bürgerliche Gesellschaft auf einem Moorgrunde von Lüge und Unfreiheit steht, darüber waren der Dichter und sein Publikum bald einig; aber auch die tiefergreifenden Wahrheiten dieses idealen Anarchisten, dieses aristokratischen Radikalen, der sein volles, warmes, törichtes, kluges Wollen mit Kindersinn offenbart, trafen auf nachdenkliche Empfänglichkeit.“ (Brahm 1961, 180)

In Paris wurde Doktor Stockmann zur Zeit der Dreyfus-Affäre 1898 stürmisch gefeiert – man setzte die Ibsen-Figur mit Émile Zola gleich, der in seinem berühmten Artikel *J'accuse...*! die politische Öffentlichkeit über die Hintergründe der Affäre aufzuklären suchte.

Heutige Inszenierungen des *Volksfeinds* auf deutschsprachigen Bühnen nehmen gleichfalls eine je spezifische Aktualisierung mit politischer Akzentuierung vor. So werden im Schauspielhaus Zürich in der Bearbeitung des Stückes von Dietmar Dath (Premiere am 10. September 2015) unter der Regie von Stefan Pucher die Fährnisse der Mediendemokratie dargestellt. Für die Inszenierung durch Jette Steckel am Wiener Burgtheater (Premiere am 18. November 2017) stellt Frank-Patrick Steckel zu seiner deutschen Neufassung fest:

„Ibsen hingegen deutet an (und dieser Punkt war in der Bearbeitung zu präzisieren), dass ein »Volk«, von dem gemäß seiner grundgesetzlichen Verfasstheit die Staatsgewalt seines Heimatlandes »ausgeht«, tunlichst eine informierte, an ihrem eigenen Schicksal wie an dem Anderer interessierte, politische Körperschaft zu sein hat und kein launisches, phrasenanfälliges, leicht zu betrugendes, zu belügendes, zu betäubendes grobes »Stimmvieh« sein darf, falls der demokratische Prozess gelingen soll.“ (Steckel 2017)

Schließlich wird an der Berliner Schaubühne unter der Regie von Thomas Ostermeier und der Bearbeitung von Florian Borchmeyer (Premiere am 8. September 2012) während der Rede von Tomas Stockmann vor der Volksversammlung ein Dialog mit dem Publikum durchgeführt. Die Re-

aktionen und die dabei zur Sprache kommenden Themen sind sehr unterschiedlich und stehen im aktuellen politischen Lebensbezug der Zuschauer, je nachdem, ob der *Volksfeind* in Berlin, Santiago de Chile, Delhi, Seoul, Torun, Istanbul, London, Moskau oder Peking aufgeführt wird. Im Dialog mit dem Publikum während der Premiere der Aufführung im Nationalen Zentrum für Darstellende Künste am 6. September 2018 in Peking standen – entsprechend der Urfassung – Umweltprobleme im Mittelpunkt:

„Es dauerte eine Weile, bis die Pekingener Zuschauer begriffen, dass ihre Meinung gefragt war. Doch dann brach es aus ihnen heraus: In China würden auch Umweltskandale vertuscht. Die Medien würden nicht die Wahrheit sagen. Es gebe keine Redefreiheit.“ (Böge 2018)

Nach diesen Zuschauerreaktionen durften die beiden folgenden Aufführungen in Peking nur zensiert auf die Bühne – ohne Dialog mit dem Publikum, doch Tomas Stockmann erklärte an der Leerstelle: „Hier sollte eigentlich ein Dialog mit Ihnen stattfinden.“ (zitiert nach Böge 2018) Die weiteren vorgesehenen Aufführungen in Nanjing wurden aus „bühnentechnischen Gründen“ abgesagt, so die offizielle Begründung.

Ibsens *Volksfeind* ist nach wie vor von politischer Brisanz am außerschulischen politischen Lernort Theater.

Literatur

- Aischylos (²2017): Die Orestie. In: Bernd Seidensticker (Hrsg.): Die Orestie des Aischylos. Übersetzt von Peter Stein. München.
- Arendt, Hannah (²¹2001): Vita activa oder Vom tätigen Leben. München u.a.
- Aristoteles (1994): Poetik. Stuttgart.
- Bierl, Anton (2007): Zwischen dem Selbst und dem Anderen. Aischylos' »Perser« und das Politische in der antiken Tragödie. In: Erika Fischer-Lichte/Matthias Dreyer (Hrsg.): Antike Tragödie heute. Vorträge und Materialien zum Antiken-Projekt des Deutschen Theaters. Berlin, S. 49-64.
- Böge, Friederike (2018): Keine Stimme für niemand. China setzt Schaubühnen-Tournee mit Ibsen ab. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 14. September 2018, S. 9.
- Brahm, Otto (1961): Theater, Dramatiker, Schauspieler. Berlin.
- Büchner, Georg (1997): Dantons Tod. Stuttgart.
- Eckert, Nora (2018): Büchners ungeschriebene Theatertheorie. In: Sinn und Form, H. 6/2018, S. 816-825.

- Goldman, Emma (2013): Das moderne Theater – fruchtbarer Boden für radikales Denken. In: Emma Goldman: Anarchismus und andere Essays. Münster, S. 202-228.
- Goldman, Emma (2013): Plädoyer für Minderheiten. In: Emma Goldman: Anarchismus und andere Essays. Münster, S. 55-63; zitiert Goldman 2013a.
- Ibsen, Henrik (2013): Ein Volksfeind. Stuttgart.
- Juchler, Ingo (2016): Politische Bildung im Theater. In: Ingo Juchler/Alexandra Lechner-Amante (Hrsg.): Politische Bildung im Theater. Wiesbaden, S. 7-15.
- Krippendorff, Ekkehart (2019): Über den Tag hinaus. Exemplarische Theaterkritik im herrschaftsfreien Diskurs. Heidelberg.
- Lehmann, Hans-Thies (2012): Das Politische Schreiben. Essays zu Theatertexten. Berlin.
- Meier, Christian (1988): Die politische Kunst der griechischen Tragödie. München.
- Mill, John Stuart (2013): Betrachtungen über die Repräsentativregierung. Berlin.
- Plechanow, G. W. (1955): Kunst und Literatur. Berlin.
- Seibt, Gustav (2019): Sire, geben Sie Begriffsfreiheit! In: Süddeutsche Zeitung, 23./24. Februar 2019, S. 17.
- Stanislawski, K. S. (1951): Mein Leben in der Kunst. Berlin.
- Steckel, Frank-Patrick (2017): Anmerkung zur Bearbeitung. In: Programmheft zu Henrik Ibsen: Ein Volksfeind. Eine deutsche Neufassung von Frank-Patrick Steckel. Burgtheater. Wien, o.S.
- Tocqueville, Alexis de (2001): Über die Demokratie in Amerika. Stuttgart.

Politische Musik und Politische Bildung

Tonio Oeftering

Der Beitrag rückt die Fragestellung „Inwiefern kann politische Musik einen Beitrag zu politischen Bildungsprozessen leisten?“ in den Fokus. Eine Beantwortung dieser Frage erfordert zunächst die Klärung der Kennzeichen, welche Musik als politisch markieren. In diesem Zusammenhang stellt der Autor in Anlehnung an Ute Canaris dar, inwieweit Musik als „Magd, Begleiterin wie Modell der Politik“ (Canaris 2005, 25) angesehen werden kann. Neben Fragen der Intention, der Erkennbarkeit und des Kontextes politischer Musik spielt die visuelle Darstellung eine weitere Rolle zur Beantwortung der Frage, wie Musik politisch wird. Weitere Bedingungen, welche die Wirksamkeit politischer Musik als solche beeinflussen, werden illustriert. Schließlich gilt es, die Frage „Was kann an/aus/mit politischer Musik gelernt werden?“ zu beantworten, wobei festgestellt wird, dass im Zentrum der Arbeit mit politischer Musik die Auseinandersetzung mit Songtexten stehen sollte. Dabei ermöglicht das Analysieren der im Song transportierten „Message“ die Anbahnung der politischen Urteilsbildung der Lernenden. Die didaktischen Prinzipien der Elementarisierung und der Lebensweltorientierung werden als wesentlich angesehen, um das demokratiepolitische Potenzial des Einsatzes politischer Musik in der schulischen wie auch in der außerschulischen emanzipationsorientierten politischen Bildung freizulegen.

Intro

Im Jahr 2014 veröffentlichte die Bundeszentrale für politische Bildung einen Themen- und Materialienband mit dem Titel: „Musik und Politik. Politisch-kulturelle Bildung als Zugang Jugendlicher zur Politik!“ (Gloe/Kuhn/Oeftering 2014). Für diese Publikation wurde eine Handreichung zur politischen Bildung erstellt, die neben theoretischen Fragestellungen zum politischen Lernen mit politischer Musik auch Materialien zu sieben unterschiedlichen Musikstilen für die politische Bildungspraxis bereitstellt. Nach der Veröffentlichung der Materialsammlung sind eine Reihe weiterer Beiträge veröffentlicht worden, auf die sich die folgenden Ausführungen beziehen. Dieser Beitrag kann insofern ein Stück weit als „Medley“ oder auch „Best-of“ der bisher geleisteten Arbeiten zu diesem Thema verstanden werden. Die all diesen Arbeiten zugrundeliegende These ist eine dreifache: Erstens: Die meisten Jugendlichen hören Musik. Zweitens: Die meisten Jugendlichen hören politische Musik. Und zwar unabhängig davon, ob sie sich dessen bewusst sind oder nicht. Drittens: In der Tatsache, dass so viele Jugendliche politische Musik hören, begründet sich das Potenzial zum politischen Lernen anhand dieser Musik.

Die erste These verweist darauf, dass der Konsum von Musik eine weit verbreitete alltägliche kulturelle Praxis darstellt (Strophe 1), die zweite darauf, dass es sich hier um eine Art von Musik handelt, die in einen bestimmten Kontext – in die politische Sphäre – eingebettet ist. Die Klassifikation von Musik als „politisch“ ist dabei voraussetzungsvoll, sodass folgende Fragen im Raum stehen: Was kennzeichnet politische Musik als politische Musik und wie wird Musik politisch? (Strophe 2). Schließlich ist danach zu fragen, ob und welches didaktische Potenzial politischer Musik inhärent ist, also die Frage, wie politische Musik für politische Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden kann (Strophe 3).

1. Strophe: Musikkonsum als alltägliche Praxis

Wer einmal anfängt über seinen eigenen Musikkonsum zu reflektieren, stellt schnell fest, dass uns Musik in fast allen Lebenslagen begleitet. Viele hören sie morgens nach dem Aufstehen oder auf dem Weg zur Arbeit. Im Fahrstuhl und im Kaufhaus läuft Musik. Manche hören sie während der Arbeit im Büro. Und auch während unserer Freizeit hören wir Musik, sei es privat zu Hause, auf Konzerten oder in Clubs und Bars.

Wer diesen Musikkonsum weiter reflektiert, stellt fest, dass sehr viel von der Musik, die wir in den unterschiedlichen Lebenslagen hören, politisch ist. Um dies zu erkennen, bedarf es mitnichten des Besuchs eines Punkrockkonzerts. Auch vermeintlich gefällige Popmusik aus dem Radio beinhaltet zuweilen ernsthafte politische Themen. So behandelt etwa der Song „Sunday bloody Sunday“ von U2 den Nordirlandkonflikt oder der Song „I don’t like Mondays“ von den Boomtown Rats einen Amoklauf – beides Songs, die häufig im Radio gespielt und von vielen Hörer_innen unbedarft, das heißt um den politischen Gehalt nicht wissend, mitgesummt werden. Hieraus lassen sich eine Reihe Fragen ableiten: Handelt es sich überhaupt noch um politische Musik, wenn die Hörenden dies gar nicht wahrnehmen? Und was heißt dies für die Bestimmung politischer Musik als solcher? Wie wird Musik überhaupt politisch?

2. Strophe: Wie wird Musik politisch?

Ob Musik als politisch zu kennzeichnen ist, hängt von einer Reihe von Faktoren ab. Hierzu gehört zunächst, welcher Politikbegriff den Überlegungen zugrunde gelegt wird. Wird ein enger Politikbegriff herangezogen,

der sich vor allem auf Politik im Rahmen dafür bereitgestellter Institutionen bezieht, lässt sich leicht feststellen, dass es relativ wenige Lieder gibt, die sich in diesem Sinne mit Politik auseinandersetzen (ein Beispiel wäre der Song „United Abominations“ der Thrash Metal Band Megadeth, welcher sich mit dem Versagen der Vereinten Nationen angesichts globaler Krisen auseinandersetzt). Wird ein breiterer Politikbegriff vorausgesetzt, der Politik auch im alltäglichen lebensweltlichen Raum und Erleben einschließt, zeigt sich, dass es sehr viele Titel gibt, auf die dies zutrifft. Hierzu gehört etwa das Ver- und Aushandeln von Geschlechterrollen im HipHop (häufig der Mann als der „coole Gangster“ und die Frau als die untergeordnete, dem Mann zur Verfügung stehende „Bitch“) oder auch das Propagieren einer drogenfreien und vegetarischen oder veganen Lebensweise im Straight Edge Hardcore.

Eine weitere Akzentverschiebung ergibt sich, wenn nicht *die Politik*, sondern *das Politische* als Hintergrundfolie zur Beantwortung der Frage, was politische Musik als solche ausmacht, herangezogen wird. Diese Unterscheidung fragt nicht nach dem, was wir als alltägliche Politik in Form von Institutionen, Prozessen und Inhalten wahrnehmen und beschreiben können, sondern gewissermaßen nach dem „Wesen“ der Politik, nach dem, was Politik im Kern ausmacht, also nach dem Politischen. Das Politische wird von unterschiedlichen Autoren verschiedenartig modelliert (vgl. dazu etwa die Beiträge in Bedorf/Röttgers 2010). Eine Möglichkeit besteht darin, das Politische als einen „Modus“, als eine Art und Weise des sich Ereignens von Politik zu fassen. Wird dieser Modus im Anschluss an Hannah Arendt als „Miteinander-Sprechen“ und „Miteinander-Handeln“ bestimmt (vgl. dazu Brokmeier 2003; Brokmeier 2007; Oeftering 2013, 91ff.), dann wird ein politisches Lied als ein kommunikativer Akt im öffentlichen Raum wahrnehmbar, der bestimmte Interessen verfolgt und diese in die öffentlich getragene Kommunikation und in das gemeinsame Sprechen und Handeln einsteigt.

Neben diesen grundsätzlichen Überlegungen kann die Verbindung von Musik mit Politik bzw. dem Politischen noch auf weitere Weisen zustande kommen. Ute Canaris spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Musik als „Magd, Begleiterin wie Modell der Politik“ (Canaris 2005, 25) angesehen werden kann.

Der Begriff der *Magd* bezieht sich auf die absichtsvolle Indienstnahme von Musik für politische Zwecke. Hierzu gehört etwa die musikalische Untermalung von militärischen Aufmärschen oder auch der letzte Satz von Beethovens 9., der eben nicht mehr nur Teil einer Symphonie unter anderen ist, sondern die Europahymne.

Musik als *Begleiterin* von Politik bezieht sich darauf, dass bestimmte Lieder in besonderer Weise einen „Zeitgeist“ widerspiegeln, sie fungieren gewissermaßen als „Soundtrack“ für eine bestimmte historische Phase. Besonders eindrucksvolle Beispiele wären hier „Wind of Change“ der Scorpions als Soundtrack für die Wende 1989/90 oder auch das Lied „Only time“ von Enya, das im Anschluss an die Terroranschläge vom 11. September 2001 vielfach zur Untermalung dokumentarischer Fernseh- und Filmbilder genutzt wurde.

Musik als *Modell* von Politik verweist auf deren utopischen Gehalt. In zahlreichen Liedern beschwören Bands und Künstler_innen eine Welt, die so viel besser sein könnte, als die gegenwärtige es ist. Hier ist als erstes der Klassiker „Imagine“ von John Lennon zu nennen, der viele andere Künstler zu ähnlichen Songs inspiriert hat, etwa Ozzy Osbourne zu seinem Lied „Dreamer“.

Es gibt Canaris zufolge verschiedene Formen, in denen die hier angelegte Verbindung von Musik und Politik zum Ausdruck kommen kann:

- „1. Es muss eine politische Absicht der Produzenten (in Komposition, Interpretation, Präsentation) erkennbar (und ästhetisch überzeugend umgesetzt) sein.
2. Es muss eine entsprechende Erkennbarkeit und Aufnahmebereitschaft bei den Rezipienten vorhanden sein“ (ebd., 29).

Beides ist richtig, aber insgesamt verhält es sich doch komplexer. Der oben genannte Song von Enya wurde bereits im Jahr 2000 veröffentlicht und hat erst nachdem verschiedene Radio- und Fernsehstationen ihn im Anschluss an die Anschläge vom 11. September 2001 genutzt hatten, seine politische Bedeutung erfahren. Das heißt: Unabhängig von der Intention auf der Produzentenseite entscheidet auch der Kontext, in dem das Lied gespielt wird, ob es sich um ein politisches Lied handelt oder nicht. Dass der Kontext entscheidend ist, zeigt auch der umgekehrte Fall, der verdeutlicht, dass ein politisches Lied seinen politischen Charakter verlieren kann, wenn es in einen anderen Kontext, in dem es als politisches Lied nicht mehr erkennbar ist, platziert wird:

„Ein Beispiel hierfür ist der Song ‚Zombie‘ der irischen Rockband The Cranberries. In dem 1994 veröffentlichten Lied geht es um den Nordirlandkonflikt. Für das offizielle Video zum Song wurde das Thema auch visuell eindrucksvoll umgesetzt. 16 Jahre später verwendete der Autohersteller Renault den Song für eine humoristische Autowerbung, in der ein junger Mann den Refrain des Lieds schief intoniert und damit unwissentlich den Vater seiner Freundin während einer Autofahrt provoziert. Von der politischen Botschaft bleibt nichts mehr erkennbar, der Nordir-

landkonflikt wird zugunsten eines Lifestyleprodukts in den Hintergrund gedrängt und banalisiert.“ (Gloe/Oeftering 2013, 130; vgl. auch Gloe/Oeftering 2016)

Neben Fragen der Intention, der Erkennbarkeit und des Kontextes gibt es noch eine Reihe weiterer Bedingungen, welche die Wirksamkeit politischer Musik als solche beeinflussen (vgl. Canaris 2005, 34f.). Die Verbindung von Musik und Politik zeigt sich

- „in der Musikperformance: in der Bühnenshow, bei Live-Auftritten, dem historisch-politisch aufgeladenen Ort der Aufführung von Konzerten, in der Visualisierung von Musik“ (ebd.). Auf der Bühne haben Musiker_innen viele Möglichkeiten politische Statements zu setzen. Hierzu würde zu allererst das Spielen politischer Lieder zählen, aber auch das Skandieren von Parolen, das Zeigen von Bannern und Flaggen oder vielleicht auch nur das Tragen eines T-Shirts. Auch der Ort, an dem Aufführungen stattfinden, kann in vielerlei Hinsicht politisierend wirken. Beispielsweise ein Konzert, dass im Sommer 2016 im ehemaligen Konzentrationslager Bergen-Belsen anlässlich des 100. Geburtstages von Yehudi Menuhin stattfand, der im Juli 1945 selbst, zusammen mit Benjamin Britten, an diesem Ort ein Konzert für Holocaustüberlebende gegeben hatte – und dort u.a. Werke der deutschen Komponisten Bach und Beethoven spielte.
- „in politischen Äußerungen und Gesten der Musikerinnen und Musiker“ (ebd., 35). Politische Äußerungen und Gesten finden meist außerhalb des eigentlichen Musizierens, sei es in Interviews oder auch auf der Bühne, statt. Beispiele hierfür wären etwa Sinead O'Connor, die 1992 in der Saturday Night Live Show im amerikanischen Fernsehen ein Bild von Papst Johannes Paul II. zerriss, um gegen Kindesmissbrauch in der katholischen Kirche zu demonstrieren oder auch die Rede, die Madonna beim „Women's March“ in Washington D.C., einem Protestmarsch für Frauen- und Menschenrechte, der am 21. Januar 2017, einen Tag nach der Inauguration Donald Trumps zum Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika, stattfand, gehalten hat.
- „in den Gruppennamen von Ensembles und Bands, bei den Titeln und der Gestaltung von Plattencovern, Homepages u.a.“ (ebd.). Das Stilmittel der „tellingnames“ und der Darstellung politischer Sachverhalte auf Plattencovern, in dem diese Verbindung von Musik und Politik besonders deutlich wird, ist vor allem im Heavy Metal weit verbreitet. Beispiele wären die Polit-Band Rage against the Machine oder die Thrash Metal Bands Overkill und Megadeth.

- „durch die (alternative) Produktions-, Vertriebs und Vermittlungsweise der Musik“ (ebd.). Vor allem in der Punk- und Hardcoreszene ist das hier angesprochene Do-it-yourself-Prinzip weit verbreitet. Es bedeutet, dass sich Bands und Künstler_innen ganz bewusst gegen eine Bindung an große Labels entscheiden und stattdessen die Produktion von Tonträgern und das Merchandise mit sogenannten Independent Labels bewerkstelligen oder gleich ganz selbst übernehmen, um so möglichst kurze und direkte Vertriebswege an die Fans sicherzustellen und sich bewusst der Kommerzialisierung, dem Mainstream und den Gesetzen des Marktes zu verschließen.

Solo 1: Eminem

Während der BET HipHop Awards am 10. Oktober 2017 wurde ein vier-einhalb minütiges Video des Rappers Eminem mit dem Titel „The Storm“ abgespielt. Es handelt sich bei diesem Video um die Aufzeichnung eines sogenannten Freestyles, also eines spontan gerappten Texts, in dem sich Eminem sehr kritisch gegenüber Donald Trump äußert. Erstaunlich an der Performance ist dabei weniger die vor allem im sogenannten Battle Rap durchaus übliche harsche Wortwahl gegenüber dem Adressaten des Tracks, sondern, dass Eminem verbal „eine Linie in den Sand“ zieht und an seine Fans gerichtet zu verstehen gibt, dass diese sich entscheiden müssten, ob sie auf seiner oder auf Trumps Seite stehen und denjenigen, die auf der anderen Seite stehen, unmissverständlich den Mittelfinger zeigt. Auch wenn argumentiert werden kann, dass ein millionenschwerer Musiker wie Eminem kein wirkliches Risiko eingeht, wenn er Gefahr läuft einige Fans zu verlieren, so muss doch konstatiert werden, dass der Rapper hier eine starke politische Geste gewagt hat, die auch unter Karriere Gesichtspunkten zumindest unberechenbar erscheint, da nicht absehbar war, welche Reaktionen dieser Freestyle tatsächlich hervorrufen würde.

Solo 2: Herbert Grönemeyer

Herbert Grönemeyer gehört zu den erfolgreichsten Deutschen Rock- und Popmusikern und schon lange zu denen, die sich immer wieder auch politisch zu Wort gemeldet haben. So hat Grönemeyer etwa 1993 das Album „Chaos“ veröffentlicht, das er als direkte Reaktion auf die Wiedervereinigung, aber auch auf die Brandanschläge in Rostock-Lichtenhagen

verstand (vgl. Reimann 2018). Auch auf seinem 2018 erschienenen Album „Tumult“ gibt sich der Sänger politisch. Allerdings geht es ihm nach eigenem Bekunden dabei weniger um das (Re-)produzieren von politischen Parolen, sondern

„[...] eher um Haltung, es geht um eine Gesellschaft, die sich überlegen muss, was wollen wir, was wollen wir nicht. Wie wollen wir aussehen, egal, von welcher politischen Richtung wir kommen. Ob wir jetzt linksliberal sind oder wertkonservativ. Wir alle sind aufgerufen, jetzt für dieses Land, für die 80 Millionen Menschen ein Klima, eine Kultur zu schaffen, in der alle sicher und offen leben können. Und wir alle müssen uns klar positionieren gegen Rechts“ (Grönemeyer zit. nach Reimann 2018).

Diese Haltung zeigt Grönemeyer selbst auch auf seinen Konzerten, etwa, wenn er am Ende des Songs „Fall der Fälle“ die Textzeile „Keinen Millimeter nach rechts“ mehrfach wiederholt und das Publikum mit ausgestrecktem Mikrofon auffordert, es ihm gleichzutun (vgl. Hoenig 2019).

3. Strophe: Was kann an/ aus/ mit politischer Musik gelernt werden?

Es dürfte deutlich geworden sein, dass es sich bei der Verbindung von Musik und Politik um ein vielschichtiges Phänomen handelt. Worin liegt nun aber das Potenzial für politisches Lernen?

Auf einer der konkreten Bildungspraxis übergeordneten Ebene lässt sich zunächst einmal festhalten, dass politische Musik ein hohes Maß an „demokratiepolitischem Potential“ aufweist (dazu Oeftering 2016, insbesondere 149ff.). Dieses ist vor allem darin zu sehen, dass sich politische Musik – sofern sie nicht völlig als „Magd“ vereinnahmt ist – dadurch auszeichnet, dass sie *Kritik* an bestehenden Verhältnissen übt. Unabhängig davon, ob sich ein Song konkret *gegen* etwas wendet (bspw. Rassismus) oder gezielt *für* etwas einsetzt (bspw. Frieden, vgl. dazu Gloe/Oeftering 2016) – hinter der Musik steht das Bestreben einen als verbesserungswürdig angesehenen Status quo in eine bestimmte Richtung zu verändern. Damit stellt politische Musik herrschende Ordnungen, Herrschaften und Verhältnisse in Frage, sie nimmt einen dezidierten Standpunkt ein und fragt nach Rechtfertigung. Sie ist nicht bereit, das Bestehende als Unhinterfragbares anzunehmen – kurz: Musik politisiert.

Aus dieser Politisierung bestehender Verhältnisse heraus ergibt sich ein übergeordnetes Bildungsziel für politische Bildungsprozesse, das mit Hilfe

politischer Musik in besonderer Weise verfolgt werden kann: Die *Emanzipation* der Lernenden (vgl. dazu ausführlich Oeftering 2017).

Bereits 1970 hat der „Klassiker“ Kurt Gerhard Fischer konkrete Lernziele für die Emanzipation der Lernenden benannt (und 1972 veröffentlicht). Diese lauten:

„Schüler müssen erkennen, dass sie in Abhängigkeiten leben und gehalten werden –

Schüler müssen lernen, vorfindliche Abhängigkeiten auf ihre Zwecke zu befragen –

Schüler müssen erkennen, dass Abhängigkeiten abgebaut werden können –

Schüler müssen erkennen, dass es Grenzen für den Abbau von Abhängigkeiten gibt, z.B. die Abhängigkeit von der eigenen Körperlichkeit –

Schüler müssen üben, die Grenzen der unüberwindlichen Abhängigkeit zu erproben und hinauszuschieben –

Schüler müssen üben, überwindbare Abhängigkeiten abzubauen. (Mitbestimmung in Elternhaus und Schule; Selbstbestimmung in der Freizeit z.B.)“ (Fischer 1972, 83).

Politische Musik kann hierzu einen Beitrag leisten. Politische Songs wie etwa „Kleiner Roboter“ der Punkband Hass bieten Anhaltspunkte und Anlässe, damit Lernende sich mit diesen Fragen auseinandersetzen (vgl. Greco/Oeftering 2014a, 173ff.; Oeftering 2017). In diesem Lied geht es um verschiedene gesellschaftlich auferlegte Zwänge, welche die Punkband der Lebensweise der „Spießer“ zuordnet und gegen die sie sich klar ausspricht. Zu diesen Zwängen zählt etwa das Ausüben einer geregelten Erwerbsarbeit, Sport- und Fernsehkonsum, der Erwerb eines Eigenheims, ein geregeltes Sexualleben usw. Dieser Song bietet zahlreiche Anlässe, sich mit oftmals unhinterfragt hingenommenen Selbstverständlichkeiten des alltäglichen Lebens auseinanderzusetzen, diese kritisch zu hinterfragen, ggf. zu einer Überwindung von Lebensweisen, welche als einengend oder illegitim empfunden werden, anzuregen und so, im Sinne Kurt Gerhard Fischers, zur Emanzipation der Lernenden beizutragen.

An diesem Beispiel wird auch deutlich, was im Zentrum der Arbeit mit politischer Musik stehen sollte: Die Auseinandersetzung mit Songtexten. Zwar gibt es durchaus Lieder, die ohne Text in der Lage sind starke politische Botschaften zu senden (etwa Jimi Hendrix‘ auf dem Woodstock Festival gespielte Version von „Star spangled banner“, die als ein wütender Kommentar zum Vietnamkrieg zu verstehen ist). Gleichwohl ist es in den meisten Fällen der Text eines Liedes, der die politische Botschaft transportiert.

Dementsprechend besteht die Aufgabe in Veranstaltungen der politischen Bildung vor allem darin, Songtexte entlang des *hermeneutischen Dreischritts* – Verstehen, Auslegen, Anwenden – zu analysieren (vgl. dazu Gloe/Kuhn 2014, 39ff.).

Verstehen meint hier zuallererst, dass die Worte des Textes verstanden werden müssen, bevor an eine interpretierende Auslegung überhaupt nur gedacht werden kann. Dies klingt trivial, ist in der alltäglichen Bildungsarbeit aber vielleicht gar nicht so ohne Weiteres einzulösen. Denn spätestens wenn mit Songs, deren Texte in einer fremden Sprache verfasst sind, gearbeitet wird, wird deutlich, wie hoch die Hürden hier sein können. Bspw. englische Vokabeln herauszusuchen, ist ein zeitaufwendiger Prozess, der entsprechend bei der Planung berücksichtigt werden muss (hier zeigt sich aber auch schon das Potenzial des Einsatzes von politischer Musik für fächerübergreifenden Unterricht). Verstehen meint aber auch „sinner-schließendes Nachvollziehen“ (ebd., 40), also das Durchdringen dessen, was der/die Verfasser_in mit den Worten zum Ausdruck bringen möchte (bspw. durch die Verwendung von Metaphern etc.).

Beim *Auslegen* „stellt sich die Frage nach dem Kontext, nach dem Zusammenhang“ (ebd., 41) der im Text beschriebenen Vorgänge, eingenommenen Positionen usw. Es geht darum, den Song einzubetten, danach zu fragen, wie und warum er entstanden ist, aber auch darum, zu analysieren, worin der Politik-Bezug des Songs zu sehen ist. Dementsprechend ist zu ermitteln, ob sich der Song auf bestimmte Akteure, politische Prozesse, Institutionen usw. bezieht, welche zeithistorischen Begebenheiten dazu geführt haben, dass sich der/die Künstler_in in dieser Weise geäußert hat usw.

Im dritten Schritt, der Phase der *Anwendung*, geht es darum, die Textanalyse im engeren Sinne zu transzendieren (vgl. ebd., 42). Es werden Vergleiche zu anderen Songs des gleichen oder auch eines anderen Genres gezogen, Lieder gesucht, welche die gleiche oder auch eine gegenteilige Position einnehmen wie das Analyisierte usw. Es geht aber auch um Urteilsbildung in dem Sinne, dass nach der persönlichen Übereinstimmung oder auch möglichen anderen Perspektiven mit der im Song transportierten „Message“ gefragt und also dazu angeregt wird, Kritik an dem Lied zu üben und sich ggf. gegenteilig zu positionieren.

Die damit angesprochene politische Urteilsbildung kann also mit politischen Songs angebahnt werden. Dies auch deswegen, weil politische Lieder meist dem in der Didaktik verankerten Prinzip der *Elementarisierung* folgen (vgl. Kuhn 2014, 31f.). Das heißt, in politischen Liedern werden komplexe politische Probleme und Sachverhalte auf einen bestimmten Teilaspekt, eine bestimmte Position „heruntergebrochen“. Dies ermöglicht

induktive Lernwege, um von dem konkreten Song auf die übergeordnete politische Ebene zu kommen.

In dieser meist eindeutigen Positionierung von Künstler_innen in ihren Songs liegt aber auch einer der Gründe, warum Hans-Werner Kuhn beim Einsatz von politischer Musik in der politischen Bildung zurecht von einem „verminten Gelände“ (Kuhn 2014) spricht. Denn die in den Songs eingenommene Eindeutigkeit birgt das Risiko, dass die für die politische Bildung so wichtige *Kontroversität* nur eingeschränkt aufrechterhalten werden kann. Ein gutes Lied zu einem bestimmten politischen Problem eröffnet einerseits Lernchancen, ist aber auch immer mit dem Risiko behaftet, dass die Lernenden die in dem Song vertretenen Positionen leichtfertig übernehmen, gerade weil Musik ein so ansprechendes und vielleicht auch vereinnahmendes Medium ist.

Dies hat auch damit zu tun, dass Musik als Medium nicht nur den Verstand anspricht, sondern in hohem Maße auch *emotional* auf die Hörenden wirkt (vgl. dazu ausführlich Kuhn 2019; Oeftering 2019a). Gerade hierin ist allerdings wieder ein didaktisches Potenzial zu sehen: Denn

„mit Musik lässt sich veranschaulichen, dass der Transport von Inhalten nicht losgelöst von deren emotionaler Einbettung betrachtet werden kann; anhand von Musik kann reflektiert werden, welche Rolle Gefühle in der Politik spielen, wie politische Wirklichkeit auch über Gefühle konstruiert wird und wie politische Wirklichkeit Gefühle konstruiert; und schließlich bietet Musik eine hervorragende Möglichkeit, kreatives Lernen von Politik zu ermöglichen.“ (Oeftering 2019a, 386).

Der Einsatz von politischer Musik in der politischen Bildung ermöglicht also die Förderung einer ganzen Reihe von Kompetenzen (bspw. politische Urteilsbildung, s.o.) und kann anhand verschiedenster didaktischer Prinzipien konzipiert werden (vgl. Greco/Oeftering 2014b, 242ff.). Als herausragendes didaktisches Prinzip ist hier die *Lebensweltorientierung* zu nennen (vgl. Oeftering 2019b). Dies knüpft an die eingangs aufgestellten Thesen an. Die Tatsache, dass fast alle Jugendlichen und Erwachsenen Musik hören, bedeutet, dass es sich hier von vorneherein um ein vor allem lebensweltlich verankertes Medium handelt. Insofern kann der didaktisch strukturierte Einsatz von politischer Musik in der politischen Bildung zu einer Entschärfung des sogenannten „Brückenproblems“ (vgl. Petrik 2007, 53ff.) in Bildungsprozessen beitragen. Dieses Problem besteht darin, dass es gar nicht so einfach ist, in politischen Lernprozessen von der Lebenswelt der Lernenden auf die Ebene der Politik zu kommen, weil Politik häufig als etwas der eigenen Lebenswelt entrücktes wahrgenommen wird.

Gelingt es nun, nicht die abstrakten Lerngegenstände zum Ausgangspunkt des Lernens zu nehmen, sondern die politische Musik der Lernenden, so deutet sich ein vielversprechendes Verfahren an. Denn:

„Durch eine reflektierte Auseinandersetzung mit der Musik, welche die Lernenden als Teil ihrer Lebenswelt hören, werden Wege zum politischen Lernen eröffnet. Dies scheint insbesondere für sogenannte bildungsferne Lernende ein vielversprechender Zugang zu sein, weil nicht Politik als abstrakter Gegenstand, sondern politische Musik als ‚Brücke‘ zu den Inhalten den Ausgangspunkt des Unterrichts bildet“ (Oeftering 2019b, 100f.).

Allerdings liegt hier, um nochmals mit Kuhn zu sprechen, eine weitere „Mine“ verborgen. Denn insbesondere für Jugendliche hat der Konsum von Musik sehr viel damit zu tun, sich von der Welt der Erwachsenen bewusst abzugrenzen. Das Hereinholen dieses in diesem Sinne sozialisationsbedeutsamen Mediums in den Unterricht bedeutet in gewisser Weise eine Grenzüberschreitung, die bei den Jugendlichen zu (berechtigten) Abwehrreaktionen führen kann. Die Lehrkräfte bewegen sich hier also auf einem schmalen Grat, weil sie einerseits ein legitimes politisches Bildungsinteresse verfolgen, die Wahl des Zugangs über politische Musik aber gleichzeitig einer ist, der einen illegitimen Eingriff in die Lebenswelt der Lernenden bedeuten kann, weil es für die Lernenden bedeutsam ist, dass die Schule auf genau diesen Ausschnitt ihrer Lebenswelt keinen Zugriff hat (vgl. ebd., 104).

Sofern sich die Lehrkräfte dazu entschlossen haben, politische Musik im Unterricht und Veranstaltungen der politischen Bildung einzusetzen, eröffnen sich ihnen jedoch mannigfaltige Möglichkeiten. Der Einsatz politischer Lieder bietet sich dabei in allen *Unterrichtsphasen* an, nicht nur in der Einstiegsphase, um ein politisches Thema „aufzuschließen“, sondern auch in der Erarbeitungs- und der Vertiefungs-, Anwendungs- und Sicherungsphase (vgl. dazu Gloe/Oeftering 2013, 134ff.).

Auch *methodisch* lassen sich mit politischer Musik viele und auch viele neue, kreative Wege beschreiten (vgl. dazu ebd., aber auch die vielen Anregungen in den Bausteinen in Gloe/Kuhn/Oeftering 2014). Neben klassischen Methoden wie etwa einer Fall- oder Konfliktanalyse, die einen in einem oder mehreren Songs beschriebenen Fall- bzw. Konflikt zum Ausgangspunkt nimmt, können die Lernenden u.a.

- ein Standbild zum Song entwerfen
- einen neuen Songtext schreiben, der die gegenteilige Position einnimmt

- ein Plattencover oder ein Konzertplakat gestalten
- einen Radiobeitrag erstellen
- eine Umfrage zu dem Song bzw. dem Thema des Songs durchführen
- eine Plattenbesprechung schreiben
- einen Leserbrief an eine Musikzeitschrift schreiben
- eine Podiumsdiskussion zu dem Thema des Songs mit verschiedenen Rollen (Musiker_innen, Produzent_innen, Politiker_innen usw.) durchführen

Die Auswahl zeigt, dass gerade die in der Musik bereits angelegte Verbindung von Politik und künstlerischem Ausdruck zahlreiche Lernwege eröffnet, die beides ermöglichen: Die Förderung von Kreativität wie auch politisches Lernen, und damit eine politische Bildung, die neue Wege geht, ohne ihr zentrales Ziel, die Mündigkeit der Lernenden, aus den Augen zu verlieren.

Outro

Der Einsatz politischer Musik in der schulischen wie auch der außerschulischen politischen Bildung stellt einen vielversprechenden Weg für politisches Lernen dar, weil ihr demokratiepolitisches Potenzial für emanzipationsorientierte politische Bildungsprozesse nutzbar gemacht werden kann. Denn es handelt sich bei politischer Musik um ein lebensweltlich verankertes Medium, das geeignet ist, die vielfach beklagte Kluft zwischen Lebenswelt und Politik zu überbrücken, bzw. deutlich zu machen, dass es diese Kluft im Grunde gar nicht gibt – das Politische ist durch den Konsum politischer Musik längst in der Lebenswelt der Lernenden verankert. Es muss nur noch freigelegt, sichtbar und zugänglich gemacht werden.

Seit der Veröffentlichung der Handreichung der Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema Musik und Politik (Gloe/Kuhn/Oeftering 2014) wurde – das haben die Ausführungen dieses Beitrags deutlich gemacht – bereits einiges an theoretischer und konzeptioneller Arbeit auf diesem Gebiet geleistet. Was in diesem Zusammenhang allerdings noch eindeutig als Desiderat zu kennzeichnen ist, ist die empirische Forschung zum Einsatz politischer Musik in der politischen Bildung. Wir wissen im Grunde nichts darüber, was tatsächlich im Klassenzimmer oder Seminarraum passiert, wenn dort politische Musik eingesetzt wird. Hier öffnet sich ein weites Feld, dessen Bearbeitung erst noch zu leisten ist.

Deutlich geworden ist aber auch, dass das didaktische Reflektieren über den eigenen Musikkonsum, den Musikkonsum der Lernenden und die

Chancen und Grenzen des Einsatzes von politischer Musik in der politischen Bildung auch den Blick auf die Musiker_innen und Bands selbst verändert: Musiker_innen sind häufig nicht nur Unterhaltungskünstler_innen, sondern vielfach auch politische Menschen. Sie sind engagierte Citizens im besten Sinne, die sich nicht nur mit ihrem Werk, sondern auch mit ihrer ganzen Persönlichkeit – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – für Demokratie und Menschenrechte einsetzen. Oder, um abschließend noch einmal Herbert Grönemeyer zu Wort kommen zu lassen:

„Ich habe meine Rolle, ich bin halt Musiker. Ich bin für den musikalischen Teil zuständig. Und ich glaube, ich kann für Dinge trommeln – ich habe eine Öffentlichkeit. Ich kann Dinge sagen und kann Menschen Mut machen und mir selber auch“ (Grönemeyer zit. nach Reimann 2016).

Literatur

- Bedorf, Thomas/Röttgers, Kurt (2010): *Das Politische und die Politik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brokmeier, Peter (2003): *Der Mensch als politisches Lebewesen bei Hannah Arendt*. Vortrag gehalten im Rahmen der Tagung: verstehen – urteilen – handeln. Hannah Arendts Denkanstöße zur Neubestimmung des Politischen. Unveröffentlichtes Manuskript, 15.2.2003, Evangelische Akademie Baden.
- Brokmeier, Peter (2007): *Hannah Arendts philosophischer Begriff des Politischen*. In: Horster, Detlef (Hrsg.): *Verschwindet die politische Öffentlichkeit? Hannah-Arendt-Lectures und Hannah-Arendt-Tage*. Weilerswist, S. 27–43.
- Canaris, Ute (2005): *Dienerin, Gefährtin oder Wegweiserin? Was Musik mit Politik zu tun hat*. In: Ute Canaris (Hrsg.): *Musik//Politik*, Bochum, S. 21–46.
- Fischer, Kurt Gerhard (1972): *Emanzipation als Lernziel der Schule von morgen*. In: Ders.: *Überlegungen zur Didaktik des Politischen Unterrichts*. Göttingen, S. 80–91.
- Gloe, Markus/Kuhn, Hans-Werner (2014): *Wie analysiert man politische Songs?* In: Gloe, Markus/Kuhn, Hans-Werner/Oeftering, Tonio (Hrsg.) (2014): *Musik und Politik. Politisch-kulturelle Bildung als Zugang Jugendlicher zur Politik!* Bonn, S. 39–58.
- Gloe, Markus/Kuhn, Hans-Werner/Oeftering, Tonio (Hrsg.) (2014): *Musik und Politik. Politisch-kulturelle Bildung als Zugang Jugendlicher zur Politik!* Bonn.
- Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (2013): *Musik und Politik. Ungenutztes Potential für den Politikunterricht*. In: *Politische Bildung*. H. 3/2013, S. 128–137.

- Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (2016): Ein bisschen Frieden... Lieder gegen den Krieg und für den Frieden als Medium politischer Bildungsprozesse. In: Rademacher, Helmut/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): *Demokratiepädagogik und Friedenspädagogik. Jahrbuch Demokratiepädagogik 4.* Schwalbach/Ts., S. 159-167.
- Greco, Sara/Oeftering, Tonio (2014): Punk – Keine Macht für Niemand. In: Gloe, Markus/Kuhn, Hans-Werner/Oeftering, Tonio (Hrsg.): *Musik und Politik. Politisch-kulturelle Bildung als Zugang Jugendlicher zur Politik!?* Bonn, S. 161-182.
- Greco, Sara/Oeftering, Tonio (2014): Lernpotentiale politischer Musik. In: Gloe, Markus/Kuhn, Hans-Werner/Oeftering, Tonio (Hrsg.): *Musik und Politik. Politisch-kulturelle Bildung als Zugang Jugendlicher zur Politik!?* Bonn, S. 239-246.
- Hoening, Matthias (2019): "Keinen Millimeter nach rechts" Grönemeyers Tour-Auftakt wird politisch, online: <https://www.n-tv.de/leute/Groenemeyers-Tour-Auftakt-wird-politisch-article20890564.html> [zuletzt: 29.03.19]
- Kuhn, Hans-Werner (2014): Musik und politische Bildung – ein vermintes Gelände?! In: Gloe, Markus/Kuhn, Hans-Werner/Oeftering, Tonio (Hrsg.) (2014): *Musik und Politik. Politisch-kulturelle Bildung als Zugang Jugendlicher zur Politik!?* Bonn, S. 27-38.
- Kuhn, Hans-Werner (2019): „But I will always be emotionally yours... (Bob Dylan) – Musik und Politikunterricht“. In: Richter, Dagmar/Frech, Siegfried (Hrsg.): *Gefühle, Affekte Stimmungen – Emotionen im Politikunterricht.* Schwalbach/Ts. S. 170-188.
- Oeftering, Tonio (2013): Das Politische als Kern der politischen Bildung? Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.
- Oeftering, Tonio (2016): Auf der Suche nach verschobenen Ausdrucksformen der Demokratiepolitik. Musik und Politik. In: Friedrichs, Werner/Lange, Dirk (Hrsg.): *Demokratiepolitik. Vermessungen – Anwendungen – Probleme – Perspektiven.* Wiesbaden, S. 147-157.
- Oeftering, Tonio (2017): Politische Musik im Politikunterricht – ein Beitrag politisch-kultureller Bildung zur Emanzipation von SchülerInnen? In: Lange, Dirk/Greco, Sara (Hrsg.): *Emanzipation und politische Bildung.* Schwalbach/Ts., S. 190-198.
- Oeftering, Tonio (2019a): „I’ve got a feeling..“ – Musik, Emotionen und politische Bildung. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hrsg.): *Politische Bildung mit Gefühl.* Bonn, S. 380-394.
- Oeftering, Tonio (2019b): „Lebensweltorientierte politische Bildung ist Ausdruck einer didaktischen Haltung“. Lebensweltorientierte Lernaufgaben – Anmerkungen aus der politischen Bildung. In: Fischer, Andreas/Oeftering, Tonio/Hantke, Harald/Oppermann, Julia (Hrsg.): *Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben. Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich? Fachdidaktische Zugänge.* Hohengehren, S. 99-110.
- Petrik, Andreas (2007): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen.

Reimann, Christoph (2018): „Tumult“ von Herbert Grönemeyer. „Wir alle müssen uns klar gegen Rechts positionieren“. Herbert Grönemeyer im Corsogespräch mit Christoph Reimann, online: https://www.deutschlandfunk.de/tumult-von-herbert-groenemeyer-wir-alle-muessen-uns-klar.807.de.html?dram:article_id=432581 [zuletzt: 29.03.19]

Seriennacht statt Lesenacht!

Polit-Serien als Medium der Kulturellen und der Politischen Bildung

Markus Gloe

Polit-Serien erleben im internationalen Fernsehen nicht zuletzt durch Eigenproduktionen von Anbietern wie Amazon Prime oder Netflix eine ausgeprägte Konjunktur und sind zum Teil sehr erfolgreich. In der Kommunikationswissenschaft gibt es bereits eine lange Tradition der quantitativen und qualitativen Erforschung von Fernsehserien im Allgemeinen, aber auch von Polit-Serien im Besonderen. Im Bereich der Politischen Bildung steht die Auseinandersetzung mit Polit-Serien als Medium der Politischen Bildung erst am Anfang. Dies gilt erst recht für die Kulturelle Bildung.

Der Beitrag nähert sich deshalb zunächst dem Phänomen der Polit-Serie an, indem er den breiten Fächer an politischen Fernsehserien in unterschiedlichen Genres entfaltet (2). Anschließend wird der Stand der Auseinandersetzung in der Politischen Bildung skizziert (3) und Überlegungen aus dem Bereich der Kulturellen Bildung präsentiert, die im Zusammenhang mit Polit-Serien von Relevanz erscheinen (4). Im Anschluss werden die bisherigen Ausführungen in einem möglichen Analyseraster für Polit-Serien zusammengeführt (5). Mit ihren jeweils spezifischen Zugängen zählen Politische und Kulturelle Bildung auf das gleiche Ziel ein, Kinder und Jugendlichen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Während die Politische Bildung bei der Analyse von Polit-Serien vor allem das „Was“ der Darstellungen von Politik oder des Politischen in den Blick nehmen kann, kann Kulturelle Bildung die Frage des „Wie“ der Darstellung der Politik oder des Politischen in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen. Nur durch eine solche wechselseitige Bereicherung kann einer möglichen Politikverdrossenheit durch den Konsum von Polit-Serien entgegengewirkt und Lernenden über Polit-Serien ein Zugang zur politischen Welt ermöglicht werden.

1. *Previously on ...*

Im internationalen Fernsehen erleben Polit-Serien eine „ausgeprägte Konjunktur“ (Dörner/ Simond 2018, 33). Neben dem Auftreten von Politiker*innen in unpolitischen Kontexten oder der unterhaltsamen Inszenierung politischer Ereignisse zählt „die Integration politischer Inhalte, Themen der Akteure in Unterhaltungsformate“ (Dohle/ Vowe 2014, 19) ebenfalls zu den Phänomenen des Politainments (vgl. Dörner 2001). Serien wie *The West Wing – Im Zentrum der Macht* oder *House of Cards* feiern Erfolge und erhalten Auszeichnungen. So konnte beispielsweise *The West Wing* vier Mal in Folge in den Jahren 2000 bis 2003 den Emmy-Award in der Kategorie „Outstanding Drama Series“ gewinnen, im Jahr 2001 erhielt die Serie den Golden Globe Award in der Kategorie „Best Television Series –

Drama“. Auch *House of Cards* konnte den Emmy-Award sowie den Golden Globe Award für die beste Hauptdarstellerin und den besten Hauptdarsteller gewinnen. Dörner und Simond schließen daraus, „dass Produzenten wie Rezipienten die seriell-fiktionale Konstruktion politischer Welten und Akteure für besonders relevant und/oder erfolgsversprechend halten“ (Dörner/Simond 2018, 33).

Bereits in den 1970er Jahren hatte George Gerbner die so genannte Kultivierungsthese aufgestellt. Danach beeinflusst das Fernsehen „durch das ständige Bombardement mit seinen auf große Publika ausgerichteten und daher weitgehend einheitlichen Botschaften in Unterhaltung, Information und Werbung das Weltbild des Publikums“ (Wünsch/Nitsch/Eilders 2012, 177). Dabei werden in der Regel Kultivierungseffekte erster Ordnung (aus der Fernsehnutzung resultierende Realitätsvorstellungen), zweiter Ordnung (Wirkungen auf Einstellungen) und dritter Ordnung (Effekte auf das Verhalten) unterschieden. Daraus lässt sich schließen, dass bestimmte Politikbilder beim Publikum durch umfangreiche Fernsehnutzung kultiviert werden.

Im Jahr 1999 sah Ruß-Mohle in unterhaltungsorientierter Fernsehnutzung des Publikums die Ursache dafür, dass „die eigentliche Aufklärungsarbeit beim breiten Publikum nicht vom seriösen Journalismus geleistet wird, sondern von den Seifenopern des Fernsehens“ (Ruß-Mohle 1999, 173). Allerdings hatte es die politische Kommunikationsforschung „weitgehend versäumt, sich mit Unterhaltungsangeboten zu beschäftigen“ (Nieland 2002, 500). Erst in den letzten Jahren sind Polit-Serien auch in den Blick der empirischen Forschung zur politischen Kommunikation, aber auch zur Unterhaltungsforschung geraten (z.B. Mutz/Nir 2010; zum Forschungsstand insgesamt vgl. Dörner/Simond 2018, 35ff.). Nitsch und Eilders untersuchen quantitativ die Polit-Serien nach ihrem Politikgehalt (hoch/niedrig) und nach ihrer Realitätsnähe (hoch/niedrig) (vgl. Eilders/Nitsch 2015). Viele Untersuchungen gehen von einem persuasiven Potential – vor allem für politisch Uninteressierte – aus, weil Polit-Serien primär aus Unterhaltungsabsichten konsumiert werden (vgl. Hastall u.a. 2014, 295). Andere wiederum gehen davon aus, dass die eigenen Sichtweisen durch Polit-Serien bestätigt, aber nicht verändert werden, denn nur die zum Erfahrungshorizont der jeweiligen Zuschauer*in passenden Elemente würden beim Schauen der Serie wahrgenommen werden (vgl. Carstensen 2016, 949). Hinsichtlich des Politik- und Politiker*innen-Bildes sind die Forschungsergebnisse – wenig überraschend – uneinheitlich. Während zum einen überwiegend positive Effekte, u.a. bei *The West Wing* – man spricht hier sogar vom *The West Wing* Priming-Effekt – nachgewiesen werden (vgl. Holbert u.a. 2003, 436; Moy/Pfau 2010; Nitsch/Wünsch 2016),

gibt es auch Studien, die zum Beispiel bei *House of Cards* zu gegenteiligen Ergebnisse kommen (vgl. Bock 2014). Mit einem Fokus auf Polit-Serien mit weiblichen Hauptfiguren konnten Hoewe und Sherrill ein gestiegenes politisches Interesse und eine erhöhte politische Partizipationsbereitschaft nachweisen. Die Effekte erhöhten sich durch einen stärkeren Konsum dieser Serien (vgl. Hoewe/Sherril 2019).

Bei qualitativen Studien dominieren vor allem Inhaltsanalysen. Im Hinblick auf die Repräsentation politischer Prozesse werden beispielsweise *The West Wing* auf das idealistische Politikbild (u.a. Lörke 2014; Rothöhler 2012), *House of Cards* auf das machtpolitische Handeln (u.a. Kirchmeier 2016; Schubert 2017) und *The Wire* auf die Lokalpolitik in Baltimore untersucht (u.a. Painter 2017). Die Darstellung von Folter, Ausnahmezuständen, Paranoia und Kriegstraumata steht bei qualitativen Studien zu *24* oder *Homeland* im Mittelpunkt (u.a. Dunst 2016; Morsch 2014). Bei der Analyse von Serien, in denen eine Frau die Hauptrolle spielt, wie z.B. *Commander in Chief*, *The Amazing Mrs. Pritchard*, *Scandal* oder *Veep*, rückt die Genderdimension in den Mittelpunkt der Forschung und es wird u.a. die Reproduktion von Geschlechterstereotypen untersucht (vgl. van Zoonen 2012). Dörner und Simond konstatieren vor allem Forschungslücken im Hinblick auf vergleichend angelegte qualitative Studien, „die Semantik und Ästhetik von Serien untersuchen und dabei die Dimensionen von Produktion, Text und Rezeption im Zusammenhang analysieren“ (Dörner/Simond 2018, 40).

In der Politischen Bildung sind Polit-Serien im Gegensatz zum Medium Film (stellvertretend für viele Straßner 2013) eher selten Gegenstand von fachdidaktischen Betrachtungen geworden. Eine Ausnahme bildet die Forschergruppe „WEITERSEHEN – interdisziplinäre Perspektiven Dresdner Serienforschung“, in der Anja Besand die Perspektive der Politischen Bildung vertritt (Besand 2018a). Bei empirischen Studien, die den Einsatz von Polit-Serien im Politikunterricht untersuchen, sieht bis heute die Lage noch dürrtger aus (Ausnahme Manzel 2018).

Aufgrund der Forschungsergebnisse stellt sich einerseits die Frage, wie Zuschauer*innen auf das Schauen von Serien vorbereitet werden können. Andererseits stellt sich die Frage, ob Polit-Serien einen Zugang zur politischen Welt ermöglichen, der für kulturelles und politisches Lernen genutzt werden kann.

2. Intro

Dörner und Simond definieren Polit-Serien als eine „in Episoden und Staffeln unterteilte, fiktionale und audiovisuelle Erzählung über politische Wirklichkeiten“ (Dörner/ Simond 2018, 34). Daraus folgt ein entscheidender Hinweis, dass sie also keine Dokumentation oder Teil einer Berichterstattung ist, sondern immer ein Unterhaltungsformat mit entsprechender Fiktionalität darstellen. Polit-Serien sind also eine ganz besondere Präsentationsweise von Politik im Fernsehen bzw. auf Streaming-Diensten. In Anlehnung an einen engen Politikbegriff sind mit politischen Wirklichkeiten „Geschehnisse [gemeint], die mit politischen Institutionen und Akteuren wie Regierungen und Parlamenten, Präsidenten, Parteien und politischen Journalisten, Geheimdiensten und Spionage zu tun haben“ (ebd.).

Dörner und Simond weisen zu Recht auf folgendes hin: „Polit-Serien müssen, um den dramaturgischen Anforderungen gerecht zu werden, verkürzen, verdichten, zuspitzen und beschleunigen. Alles passiert schneller, einfacher, eindeutiger als in der alltäglichen Wirklichkeit“ (ebd.). Aber sie dürfen bei allen Mitteln, die ergriffen werden, um den dramaturgischen Anforderungen gerecht zu werden, nicht den Kontakt zur politischen Wirklichkeit verlieren, um nicht belanglos zu erscheinen.

In den letzten Jahren sind einige Polit-Serien produziert worden, die speziell das politische Geschehen in Szene setzen: z.B. *House of Cards*, *Borgen*, *Scandal*, *Madame Secretary*, *Designated Survivor*, *Marseille*, *Stadt der Macht*, etc. Auffällig ist dabei, dass einige Serien durch die Darstellung der Politiker*innen als ehrliche Makler, eine dargestellte Transparenz oder den offenen Diskurs als Mittel der Politik ein ausgesprochen positives Politikbild zeichnen (z.B. *The West Wing*, *Designated Survivor*, *Madame Secretary*). Ein weiteres Konzept ist die Darstellung von Realpolitik, in denen „gute Ziele“ mit fragwürdigen Mitteln erreicht werden (z.B. *Borgen*, *Die Stadt der Macht*) (vgl. Carstensen 2016, 948). In einer dritten Kategorie fallen Serien, die durch die Betonung von Machterlangung/Machterhalt als Ziel von Einzelnen, Manipulation eines ineffizienten politischen Systems und Skandalen ein stark negatives Bild von Politik vermitteln (z.B. *House of Cards*, *Scandal*). Anders als in den Politthrillern der 1960er (z.B. *Botschafter der Angst*) oder 1970er (z.B. *Die drei Tage des Condor* oder *Die Unbestechlichen*) (vgl. Kohlmann 2017) stehen dabei aber nicht mehr nur Männer im Rampenlicht (z.B. *Commander in Chief*, *The Amazing Mrs. Pritchard*, *Scandal*, *The Good Wife*, etc.).

Die Polit-Serien ließen sich aber auch nach der politischen Ebene einteilen, auf der sie spielen. Es gibt zum einen die Serien, die ein inter-

nationales Setting aufweisen (z.B. *Madame Secretary*, *Occupied – Die Besatzung*), den nationalen Kontext eines einzelnen Landes mit Anleihen zum Internationalen in den Blick nehmen (z.B. *House of Cards* (USA), *Borgen* (Dänemark), *Der Mechanismus* (Brasilien), *Kanzleramt* (Deutschland)) und nicht zuletzt auch Serien, die die Lokalpolitik fokussieren (z.B. *The Wire* (Baltimore), *Show Me A Hero* (Yonkers im Norden von New York City), *Hindafing* (fiktiver bayerischer Ort), *Marseille*).

Es gibt aber auch Serien, die sich einer speziellen politischen Thematik widmen. So gibt es beispielsweise zahlreiche Serien, die nach den Ereignissen des 11. Septembers 2001 eine dauerhafte Terrorbedrohung und Terrorbekämpfung in den Mittelpunkt rücken (stellvertretend für viele Kleiner 2017): z.B. *24*, *Sleeper Cell*, *The Unit*, *Strike Back*, *Person of Interest*, *American Odyssey* oder *Homeland*. Weitere Serien widmen sich der Frage von menschlicher Genmanipulation (z.B. *Bihackers*), den Fragen von Überwachung und Datenklau (z.B. *You are wanted*) oder dem Einsatz von Spionen in fremden Staaten (z.B. *Berlin Station*, *West of Liberty*). Andere Serien nehmen wiederum das Zusammenwirken von Medien und Politik in den Blick. Vor allem die Bedeutung von Nachrichten im Politikbetrieb wird z.B. in *Newsroom* oder *The Loudest Voice* thematisiert. Wiederum andere Serien setzen sich mit Fragen des Rechts, des Rechtsstaats und der Gerechtigkeit auseinander wie z.B. *Suits*, *Better Call Saul*, *Making a Murderer* oder *Breaking Bad* (vgl. Müller-Mall 2018).

Darüber hinaus könnten die Serien über die Gattung kategorisiert werden. Die meisten Polit-Serien sind wohl der Gattung Thriller zuzuordnen. Aber es gibt auch Satiren und Komödien (z.B. *Veep*, *Alpha-House*, *The Thick Of It*, *The Politician*, *Eichwald MdB*) und Zeichentrick-Serien (z.B. *The Simpsons*, *Southpark*).

Darüber hinaus gibt es zahlreiche andere Serien-Genres, die ebenfalls das Politische berühren oder verarbeiten, aber nach der Definition von Dörner und Simond nicht klassisch zu den Polit-Serien gezählt werden. Zu nennen sind hier Zombie-Serien wie z.B. *The Walking Dead* (vgl. Besand 2018b), Science-Fiction-Serien wie z.B. *The Game of Thrones* (vgl. Koch 2018) oder *Star Trek* (vgl. Kanzler 2018), Superhelden-Serien wie z.B. *Daredevil* oder *Luke Cage* aus der Marvel-Reihe oder *Arrow* aus der DC-Welt (vgl. Schwarke 2018) sowie Western-Serien wie z.B. *Bonanza* (Georgi-Findlay 2018).

Die sicherlich unvollständige Auflistung zeigt, dass der Pool an medialen seriellen Erzählungen, die die Fragen des Politischen berühren, nahezu unerschöpflich ist. Aber wie können diese Medien in formalen Bildungsprozessen, vor allem in der Politischen und Kulturellen Bildung, eingesetzt werden?

3. Handlungsstrang I: Polit-Serien in der Politischen Bildung

Arztserien wie Dr. House oder Emergency Room werden in der Mediziner- und Mediziner*innen-Ausbildung als Lernvorlage eingesetzt (vgl. Schäfer 2013), aber wie sieht es mit Polit-Serien als Lernvorlagen in der Politischen Bildung aus?

Für den Film schrieb Hermann Giesecke in seiner 1973 erstmals erschienen „Methodik des Politikunterrichts“: „Es bedarf keiner umfangreichen Begründung dafür, daß [sic!] der Film für den politischen Unterricht eine große Rolle spielt. Ist er doch, ob als Dokumentar- oder Spielfilm, eine politische Aussage sui generis“ (Giesecke, zit. nach Straßner 2013, 9). Aber gilt das auch für politische Fernsehserien?

Manzel (2018) untersucht den Einsatz von Polit-Serien im Fachunterricht aus Schüler*innen- und Lehrer*innenperspektive empirisch auf der Basis einer reinen Gelegenheitsstichprobe in Nordrhein-Westfalen. In ihren theoretischen Vorüberlegungen zeigt sie auf, dass sich aus ihrer Sicht der Einsatz von Polit-Serien zur Förderung aller vier Kompetenzfacetten des Politikkompetenzmodells (Detjen et al. 2012) einsetzen lassen. Fachkonzepte wie Parteien, Wahlen, Macht oder Konflikt würden in Polit-Serien eine zentrale Rolle spielen und könnten zum Aufbau konzeptuellen Wissens genutzt werden (Manzel 2018, 376). Auch Urteilskompetenz ließe sich durch den Einsatz von Polit-Serien fördern:

„Diese Fiktionalität einer Polit-Serie gibt Lehrkräften die Möglichkeit Gestaltungsurteile anzubahnen, die verschiedene Auswirkungen von politischen Entscheidungen thematisieren und szenisch durchspielen“ (ebd., 377f.).

Politische Einstellung und Motivation würde sich durch die Auseinandersetzung mit den Wirkungen von Polit-Serien entsprechend der Kultivierungsthese fördern lassen. Die politische Handlungsfähigkeit würde im Sprechen über Polit-Serien und ihre Inhalte ausgebaut werden (vgl. ebd. 378).

In ihrer Studie legt Manzel dann aber vor allem den Fokus auf Verhaltensweisen von Schüler*innen beim Serien schauen. Als Methode kamen für die Perspektive der Schüler*innen standardisierte Fragebögen zum Einsatz. Die Perspektive der Lehrer*innen wurde mittels leitfadengestützter Interviews erhoben. Manzel kommt zu dem Ergebnis, dass immerhin ein Drittel der Schüler*innen bereits Polit-Serien gesehen haben. Dies rechtfertigt einen entsprechenden Einsatz des Mediums im Unterricht. Die Lehrer*inneninterviews zeigten aber, dass es einen großen Nachholbedarf an geeigneten Materialien und an entsprechenden Fortbildungen zum

Einsatz von Serien gebe (vgl. ebd., 386f.). Weitere Forschung ist aus der Sicht Manzels dringend notwendig (vgl. ebd.).

Ähnlich wie Manzel sieht auch Zelger (2015) in Polit-Serien das Potential, alle vier Kompetenzfacetten – orientiert am Kompetenzstrukturmodell von Krammer (vgl. Krammer 2008) – zu fördern. Am Beispiel der Serie *Borgen* ließen sich Fachkonzepte wie Wahlen, Parteien und Medien entsprechend herausarbeiten und elaborieren. Die in der Serie *Breaking Bad* präsentierten Dilemmata ließen sich zur Förderung von politischer Urteilskompetenz benutzen. Zelger plädiert in diesem Zusammenhang dafür, nicht nur Polit-Serien im engen Sinne einzusetzen. Dies sei ihrer Auffassung nach nicht mit dem Konzept des „selbstreflexiven Ich“ (Hellmuth 2009) und dem narratologischen Zugang vereinbar. Denn Zelger sieht großes Potential in der Anwendung des Konzepts der politischen Narrative beim Einsatz von Polit-Serien im Unterricht (vgl. Zelger 2015, 69). Danach werden die komplexen Aushandlungsprozesse über Erzählungen geführt und können ebenfalls über Erzählungen rekonstruiert werden (vgl. Gadinger/Jarzebski/Yildiz 2014). Trotz der Globalisierungstendenzen in US-amerikanischen Serien und der Möglichkeit, Unterschiede zum jeweiligen herrschenden politischen System explizit zu benennen oder herauszuarbeiten, plädiert Zelger dafür, sich auch „kleinräumigen Dimensionen von Politik“ (Zelger 2015, 73) zu widmen. Dabei geht es dezidiert um die kommunale politische Ebene, denn die Unterschiede zwischen nationalen politischen Strukturen schlagen sich kaum in Politikserien nieder, wie Nitsch und Eilders am Vergleich von *The West Wing* und *Kanzleramt* nachweisen (vgl. Nitsch/Eilders 2015). Zelger schlägt für die Bearbeitung deshalb österreichische Serien wie z.B. *Vier Frauen und ein Todesfall*, *Kottan ermittelt* oder *Braunschlag* vor (vgl. Zelger 2015). Darüber hinaus könnten Serien aus dem deutschsprachigen Raum wie z.B. *Hindafing*, oder für Frankreich z.B. *Marseille* zum Einsatz kommen. Aber auch in den Superhelden-Serien tritt Politik vor allem als Lokalpolitik auf (vgl. Schwarke 2018, 88f.). Ahrens zeigt an der Serie *The Wire* auf, wie es dem Publikum gelingen kann, das, was es in der Serie zu sehen gelernt hat, „auf andere Orte rückzuübersetzen“ (Ahrens 2011, 166). Hier ergeben sich gute Anknüpfungspunkte für die Politische Bildung mit dem fachdidaktischen Prinzip des Lebensweltbezugs bzw. der Lebensweltorientierung (vgl. Fischer et al. 2019). Zur Förderung der Methodenkompetenz schlägt Zelger handlungs- und produktionsorientierte Methoden wie z.B. die Fortsetzung in Bild, Ton und Film oder das Erstellen von Karikaturen vor. Allerdings scheinen die Vorschläge nur bedingt für Entschlüsselung fertiger Manifestationen des Politischen oder den kritischen Umgang mit fertigen Manifestationen geeignet (vgl. Krammer 2008, 10). Zur Förderung

der Handlungskompetenz schlägt Zelger vor, politische Fragestellungen in bekannten Figurenkonstellationen aushandeln zu lassen oder Standbilder zu erstellen (Zelger 2015, 74).

Besand ist dagegen ambivalent, was den Einsatz von Serien im Politikunterricht angeht. Die Unterrichtszeit in der Schule reiche nicht aus, um mit Schüler*innen Serien im Unterricht zu schauen. Es sei aber möglich, den Lernenden die Aufgabe zu stellen, eine Serie, die sie ohnehin schauen und gerne mögen, daraufhin zu untersuchen, wie Politik und Gesellschaft dargestellt würden, welche Rollenbilder benutzt werden etc. Lernende müssten auf das Schauen von Serien vorbereitet werden. Sie sollten nicht schutzlos den gezeigten Bildern ausgeliefert, sondern sie müssten durch Politische Bildung in die Lage versetzt werden, die Vielschichtigkeit der Serie zu durchschauen und auch eine kritische Distanz aufzubauen, um sich abzugrenzen. Aber Polit-Serien sollten nicht als Vorlage gesehen werden zu lernen, wie Politik tatsächlich funktioniert. Bei Serien, die den Politikprozess abbilden, bestünde für Lernende eine gewisse Verwechslungsgefahr. Deshalb sieht Besand ein größeres Potential beispielsweise in Zombie-Serien, die eine solche Verwechslung ausschließen (vgl. Besand 2020).

Entsprechend der Kultivierungsthese (s.o.) geht es darum, dass Schüler*innen sich ihre Fachkonzepte, die durch ihren Medienkonsum entsprechend der Kultivierungseffekte erster Ordnung geprägt sind, offenlegen und diese mit fachwissenschaftlich abgesicherten Konzepten kontrastieren oder erweitern. Aufgrund der medialen Zwänge von Dramaturgie, zeitlicher Raffung u.a., ist es nicht immer gesagt, dass die der Darstellung zugrunde liegenden Konzepte eins zu eins übernommen werden können. Aber auch die Kultivierungseffekte zweiter Ordnung – die Wirkung des Medienkonsums auf die Einstellungen – sollte im Rahmen des politischen Lernens reflektiert werden. Im Politikkompetenzmodell sind „Politische Einstellung und Motivation“ ein eigener Kompetenzbereich (vgl. Detjen et al. 2012, 89ff.). Die Autoren gehen zwar davon aus, dass dieser Kompetenzbereich im Unterricht nicht zu fördern ist, aber Schüler*innen mit den nötigen Reflexionsinstrumenten auszustatten, damit sie als (medien)mündige Bürger*innen reflektieren können, wie bestimmte Einstellungen geprägt werden, scheint dringend geboten. Im Sinne der politischen Handlungskompetenz ließen sich am Beispiel von Fernsehserien auch Kultivierungseffekte dritter Ordnung – Effekte auf das Verhalten – thematisieren.

4. Handlungsstrang II: Polit-Serien in der Kulturellen Bildung

Diesem Aufsatz liegt ein Verständnis von Kultureller Bildung zugrunde, das sowohl kulturelle und ästhetische Darstellungsformen, Kenntnisse über Kultur – Kultur ist immer auch Medienkultur – und Reflexion kultureller Prozesse und Resultate in einer Phase der Rezeption als auch kulturelle und ästhetische Aktivitäten in einer Phase der Produktion bzw. der Handlung einschließt (Zirfas 2016). In der Auseinandersetzung mit Polit-Serien liegt dabei der Fokus vor allem auf den kulturellen Bildungsprozessen in der Phase der Rezeption. Kulturelle Bildung ist also immer auch Medienbildung.

Es überrascht wenig, dass man in den Publikationen zur Kulturellen Bildung wenig zu Fernsehserien im Allgemeinen und zu Polit-Serien im Besonderen findet. Am ehesten werden Fernsehserien in Artikeln thematisiert, die sich mit der Frage nach Populärkultur als Gegenstand der Kulturellen Bildung auseinandersetzen (stellvertretend für viele Maase 2015; Hornberger 2016). Vordergründig scheinen Kulturelle Bildung und Fernsehserien als Ausdruck des Populären durch einen „tiefen Graben“ (Hornberger/Krankenhagen 2013) getrennt. Ähnlich wie bei den Diskussionen um das Lesen bis in die Nachkriegszeit, den Film oder Computerspiele könnte auch bei Fernsehserien ins Feld geführt werden, dass es bei der Rezeption nicht um Wissensdurst, Erbauung oder Information ginge, sondern darum, Sensationslust zu stillen, Entspannung zu erlangen und Empfindungen zu spüren. In diesem Zusammenhang weist Hornberger darauf hin, dass Kultur als Bildung bzw. Bildung durch Kultur mit Hilfe populärkultureller Produkte vor allem informell, außerinstitutionell und an informellen Orten stattfindet:

„Es gilt zunächst wahrzunehmen, dass all diese alltagskulturellen Orte mögliche Orte informellen Lernens sind. Dass dort Bildungserlebnisse mit Populärer Kultur gemacht werden: Ästhetische Erfahrungen, Momente der Sinn- und Identitätsstiftung, erweiterte, vielfältige Zugänge zur Welt. Dennoch wird das Sich-Unterhalten an informellen Orten nur selten als Bildung wahrgenommen. [...] Nüchtelanges Serienschauen gilt nicht etwa als Äquivalenz zu einer 8stündigen Robert-Wilson-Inszenierung, sondern wird als bingewatching bezeichnet, zu deutsch: Komaglotzen. Mit 8 Stunden Theater oder dem Lesen eines 800-Seiten-Romans an einem Wochenende beweist man einen langen Atem und Hingabe zur Kunst, mit 8 Stunden „The Walking Dead“ nur seine Unfähigkeit zum Maßhalten. Dabei zeichnet sich intensives Serienschauen gerade durch hohe Konzentration und Hingabe aus

– und wird doch häufig nur als Sucht problematisiert“ (Hornberger 2016).

Aber das Wissen um technische Möglichkeiten, um dramaturgische Formen und ästhetische Mittel in einer Fernsehserie hilft Rezipienten die Fernsehserien in ihrer ganzen Komplexität wahrzunehmen und sich voll und ganz auf sie einzulassen oder sich von ihr zu distanzieren. Vor allem die Faszination, die populäre Medien auf Jugendliche ausübt, sowie eine zum Teil feststellbare Sprachlosigkeit, wenn der Dialog mit den Jugendlichen über populäre Medien gesucht wird, kann als Ausgangspunkt für kulturelle Bildungsprozesse gesehen werden (Zelger 2015, 72).

„Ein Bewusstsein über die Wirkungsweisen und Formen des Populären ist in einer Kultur, die so stark von Medien und Populärer Kultur geprägt ist, ein elementarer Bestandteil von Medienkompetenz und Kultureller Bildung“ (Hornberger/Krankenhagen 2013).

Die Grundaufgaben, die Exner für die kulturelle Filmbildung formuliert, lassen sich auch auf Fernsehserien im Allgemeinen und Polit-Serien im Besonderen übertragen:

„Einerseits die Wirkungsweisen von Dramaturgie, Mythos, Ästhetik und Ideologie von Filmen [bzw. Fernsehserien, Anm. d. Verf.] goutierbar und reflektierbar zu machen. Andererseits Modellsituationen, Lebensentwürfe und Erfahrungswelten von Filmerzählungen zur Vermittlung ethisch-ästhetischer Orientierungen und sozialer Deutungsmuster zu nutzen“ (Exner 2013).

Genau in dieser Erweiterung der Grundaufgaben der Politischen Bildung (s. Abschnitt 3) liegt der Mehrwert des Ineinandergreifens von Kultureller und Politischer Bildung in der Auseinandersetzung mit Polit-Serien.

Die Überlegungen der Kulturellen Bildung können dabei vor allem dafür sensibilisieren, dass es sich bei der Auseinandersetzung mit Fernsehserien um informelle Lernprozesse handelt, die nicht ohne mögliche Widerstände in formale Bildungsprozesse transformiert werden können (Hornberger 2016). Aber mit der Reflexion dessen lassen sich entsprechende Konzepte entwickeln, die mit der „Gefahr der Kolonialisierung“ (ebd.) angemessen umgehen.

5. Next Week on ...

Bisher sind Polit-Serien eher weniger im Unterricht eingesetzt worden. Zelger führt dabei vor allem zeitökonomische Gründe an. Aber auch die mangelhafte Qualität vor allem älterer Serien sieht Zelger als Grund für den seltenen Einsatz an (Zelger 2015, 67f.). Neuere Serien seien dagegen „komplex, vielfältig verwoben und vielgestaltig anzusehen“ (ebd., 68) sowie für Rezipient*innen „eine spannende Herausforderung“ (ebd.).

Vielleicht ist ein Grund aber auch in der „Gefahr der Kolonialisierung“ (Hornberger 2016) zu sehen. Lehrer*innen scheuen davor zurück, informelle Lernprozesse in ein formales oder angeleitetes und beaufsichtigtes Lernen zu transformieren. Eventuell erwarten Lehrende entsprechenden Widerstand gegen diesen „institutionellen Übergriff“ (ebd.), der ein Lernen blockiert. Allerdings spielen Polit-Serien im engen Sinne im Rahmen der Sehgewohnheiten von Jugendlichen bisher eher eine geringere Rolle. Dort stehen eher Sitcoms wie *The Big Bang Theory* oder *Young Sheldon* sowie Mystery-Serien wie z.B. *Dark* hoch im Kurs. So muss der Einsatz von Polit-Serien als Medium nicht als Anbiederung gesehen bzw. durch eine mögliche „Klischeedemontage“ (Zelger 2015, 69) der Spaß und Lust an Serien verdorben werden. Andererseits verändert sich das Medienkonsumverhalten von Jugendlichen permanent. Die jährlichen KIM- und JIM-Studien geben darüber deutlich Aufschluss (vgl. mpfs 1998ff.).

Auf der anderen Seite kann der Einsatz von Polit-Serien Erfahrungsberichten zu Folge einen Motivationsschub bringen, sich mit politischen Fragestellungen auseinanderzusetzen (vgl. Carstensen 2016, 950). Für den Film hält Straßner fest, dass er ansprechender als Texte und Statistiken sei, die zu den zentralen Medien im Politikunterricht gehörten (Straßner 2013, 10). Da der Konsum von Fernsehserien zum jugendlichen Alltag gehört, spricht vieles dafür, das Medium auch im Unterricht einzusetzen.

Für die Analyse von Polit-Serien aus Sicht der Politischen, aber auch der Kulturellen Bildung sollten in Anlehnung an Dörners und Simonds Forschungsperspektiven verschiedene Aspekte in den Blick genommen werden (vgl. im folgenden auch Dörner/ Simond 2018, 41ff.):

Produktion:

- Wer produziert die vorliegende Serie? Wie lässt sich die Produzentin bzw. der Produzent politisch verorten? Welche Motive lassen sich identifizieren?

- Für welchen Sender bzw. welchen Streaming-Dienst wurde die Serie produziert?
- Für welches Land/ Ausstrahlungsgebiet wurde die Serie ursprünglich produziert?
- Wann wurde die Serie produziert? Welche Rolle spielen die Gegebenheiten der Entstehungszeit für die Entschlüsselung der Serie? Wann wurden ggf. entsprechende Vorlagen (Comics, Bücher, etc.) produziert?
- Wo wurde die Serie produziert? Welche Spezifika des jeweiligen politischen Systems und des Mediensystems sind zu beachten?
- Welche politischen Experten wurden im Produktionsprozess herangezogen?
- Gibt es andere (Polit-)Serien, die als Vorbild, Anregung oder Kontrastfolie genutzt wurden?

Inhalte:

- Welche politischen Fragen stehen im Mittelpunkt der Serie/ der Episode?
- Welche (politischen) Fachkonzepte werden in den Serien angesprochen? Wie werden diese Fachkonzepte gefüllt? Entsprechen die Fachkonzepte den fachwissenschaftlichen Erkenntnissen?
- Wie werden reale Ereignisse oder politische Prozesse der Realität in der Serie verarbeitet? Was entspricht aufgrund der Produktion und den Bedingungen des seriellen Erzählens nicht der Realität?

Darstellung/Text:

- Welche Bilder von Politik werden präsentiert?
- Wird Politik nur als eine Frage der Moral dargestellt?
- Wie kommen langwierige komplexe politische Aushandlungsprozesse zum Tragen? Wie wird damit in der Serie umgegangen?
- Wie agieren die politischen Akteure in der Serie? Welches Bild von Politiker*innen wird damit befördert?
- Welche Parallelen bzw. Bezüge zwischen der fiktionalen Erzählung und der nichtfiktionalen politischen Realität lassen sich nachweisen?
- Sind Bezüge zwischen den Figuren in der Polit-Serie und realen Personen erkennbar?

- Gibt es politische Akteure der politischen Realität, die als Gäste auftreten?
- Wie wird mit Vor- und Rückverweisen gearbeitet?
- Welche filmischen Mittel kommen zum Einsatz (Lichtgestaltung/ Farbgestaltung/ Kameraführung/ Musik und Geräusche)

Rezeption/ Wirkung:

- Welches Medienkonsumverhalten liegt bei den Zuschauer*innen vor?
- Wie positionieren sich die Zuschauer*innen zu dem Gezeigten?
- Entspricht das gezeigte Bild von Politik und/oder Politiker*innen den eigenen Bildern?
- Werden die gezeigten politischen Akteure als positive Vorbilder oder als kritische Gegenbilder wahrgenommen?
- Wo verlässt das Gezeigte die bisher geprägten Erwartungsstrukturen? Warum?
- Welche Haltungen und Werte werden beim Schauen der Serie angesprochen?
- Wird das Gezeigte als realistisch, utopisch oder dystopisch eingeschätzt?
- Motiviert das Schauen der Serie zur (politischen) Partizipation?
- Wie wirkt sich ein anderer Systemkontext auf die Rezeption aus?

Begleitet man auf diese Art und Weise das Schauen von Serien, können Lernende ihre (politische) Medienmündigkeit erweitern.

6. Teaser Staffel 2: Seriennacht statt Lesenacht

Die Überlegungen haben gezeigt, dass Polit-Serien sich sowohl als Medium der Politischen Bildung als auch als Medium der Kulturellen Bildung eignen. Mit ihren jeweils spezifischen Zugängen zahlen beide Ansätze auf das gleiche Ziel ein, Kinder und Jugendlichen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Nicht schutzlos konsumierten Bildern ausgeliefert sein, die Vielschichtigkeit von Polit-Serien zu durchschauen und eine kritische Distanz aufzubauen, gehören dazu. Vielfach wird die Bedeutung von kritischem Denken betont, wenn auch nicht in den Curricula. Kritisches Denken beginnt mit einer bewussten Wahrnehmung der Dinge, die die eigenen Haltungen und Werte beeinflussen. Besonders durch ein Zusammenwirken von Kultureller und Politischer Bildung kann eine bewusste Wahrnehmung geschult werden. Während bei der Analyse die Politische

Bildung vor allem das „Was“ in den Darstellungen der Polit-Serien in den Blick nehmen kann, kann Kulturelle Bildung die Frage des „Wie“ der Darstellung des Politischen in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen. Aber erst durch das Zusammenwirken beider wird der bewusste Blick umfassend.

Natürlich bedarf es weiterhin empirischer Forschung zum Einsatz von Fernsehserien im Allgemeinen und Polit-Serien im Besonderen im Unterricht: Lassen sich mit dem Einsatz der Medien wirklich die entsprechenden Kompetenzen fördern, wie von Manzel oder Zelger angenommen? Wie kann und muss der Einsatz von Fernsehserien im Unterricht sinnvoll vorbereitet und vorentlastet werden? Warum erzielen Polit-Serien in ihren Ursprungsländern eine deutlich breitere Zuschauerresonanz?

Darüber hinaus müssen aber auch passende Konzepte entwickelt werden, die in eine spezifische „Didaktik des Populären“ (Hornberger/Krankenhagen 2013) münden, „die diese informellen Prozesse zugänglich macht, ohne sie zu domestizieren oder zu instrumentalisieren“ (ebd.).

Nicht zuletzt müssen Lehrer*innen und außerschulische Bildner*innen für den Einsatz von Fernsehserien als Bildungsmedium ausgebildet und fortgebildet werden. Auch hier müssen Kulturelle und Politische Bildung bereits zusammenwirken.

Durch das gegenseitige Ineinandergreifen von Politischer und Kultureller Bildung kann auch der üblichen Filmbildung an Schulen entgegenge wirkt werden, den der Franzose Bergala despektierlich als „Inhaltismus“ bezeichnet (Bergala 2006). Es geht nicht darum, Polit-Serien für den Unterricht als Aufhänger zu nehmen, sondern sie auch als Kunstwerk wahrzunehmen. Lernenden kann so über Polit-Serien – die oben genannten Einschränkungen beachtend – ein Zugang zur kulturellen und zur politischen Welt ermöglicht werden. Deshalb ist der Empfehlung von Zelger (2015, 76) nur Nachdruck zu verleihen: Ersetzt die ein oder andere Lesenacht in der Schule durch eine Seriennacht mit Polit-Serien!

Literatur:

Ahrens, Sönke (2011): Blickdehnübungen für emanzipierte Zuschauer. Die Lehren von „The Wire“. In: Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.): Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens. Wiesbaden, S. 163-173.

Bergala, Alain (2006): Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo. Marburg.

- Besand, Anja (2018a): Politik in Fernsehserien. Oder: Warum man sich selbst mit *Game of Thrones* politisch bilden kann. Eine Einführung. In: Besand, Anja (Hrsg.): Von Game of Thrones bis House of Cards. Politische Perspektiven in Fernsehserien. Wiesbaden, S. 1-6.
- Besand, Anja (2018b): Was wir von Zombies lernen können. Politische Grundfragen in *The Walking Dead*. In: Besand, Anja (Hrsg.): Von Game of Thrones bis House of Cards. Politische Perspektiven in Fernsehserien. Wiesbaden, S. 27-50.
- Besand, Anja (2020): 2. Politikstunde: Von Game of Thrones bis House of Cards – oder Politik ist überall. Online: www.youtube.com/watch?v=qdacpPU4bJI [zuletzt: 20.3.2020].
- Bock, Annekatrin (2014): Machtkampf, Intrigen und Manipulation. Die negative Wahrnehmung von Politikgeschehen in aktuellen Politikserien, in: INDES 3 (4), S. 23-31.
- Carstensen, Franziska (2016): Politserien – wie verändern politische Fernsehserien die Wahrnehmung von Politik? Eine Veranstaltung der Deutschen Vereinigung für Parlamentsfragen am 27. April 2016 in Berlin. Ein Bericht. In: Zeitschrift für Parlamentsfragen (ZParl) 4/2016, S. 948-950.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißenö, Georg (2012): Politikkompetenz – Ein Modell. Wiesbaden.
- Dörner, Andreas (2001): Politainment. Politik in der medialen Erlebnisgesellschaft. Frankfurt/M.
- Dörner, Andreas (2016): Politserien. Unterhaltsame Blicke auf die Hinterbühnen der Politik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 51 (66), S. 4-11.
- Dörner, Andreas/Simond, Stefan Heinrich (2018): Polit-Serien im Fernsehen. Gegenstandsbestimmung, Stand der Forschung und neue Perspektiven. In: Switek, Nico (Hrsg.): Politik in Fernsehserien. Analysen und Fallstudien zu House of Cards, Borgen & Co. Bielefeld, S. 31-51.
- Dohle, Marco/Vowe, Gerhard (Hrsg.) (2014): Politische Unterhaltung - Unterhaltende Politik. Forschung zu Medieninhalten, Medienrezeption und Medienwirkungen, Köln.
- Dunst, Alexander (2016): Unheimliche Heimat. Homeland und die Ästhetik des Imperiums. In: Doll, Martin/Kohns, Oliver (Hrsg.): Figuration des Politischen. Paderborn, S. 19-42.
- Eilders, Christiane/Nitsch, Cordula (2015): Politics in Fictional Entertainment. An Empirical Classification of Movies and TV Series, in: International Journal of Communication (9), S. 1563-1587.
- Exner, Christian (2013): (Jugend-)Film in der Kulturellen Bildung. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/jugend-film-kulturellen-bildung> [zuletzt: 14.2.2020].
- Fischer, Andreas/Oeftering, Tonio/Hantke, Harald/Oppermann, Julia (2019): Lebensweltorientierung und lebensweltorientierte Lernaufgaben. Wieviel Lebensweltorientierung ist im Unterricht möglich? Fachdidaktische Zugänge. Hohengehren.

- Gadinger, Frank/Jarzebski, Sebastian/Yildiz, Taylan (Hrsg.) (2014): Politische Narrative. Konzepte – Analysen – Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Georgi-Findlay, Brigitte (2018): Politische Bildung durch *Bonanza&Co?* Welt und Wertvorstellungen in amerikanischen Westernserien der 1950er- und 60er-Jahre. In: Besand, Anja (Hrsg.): Von Game of Thrones bis House of Cards. Politische Perspektiven in Fernsehserien. Wiesbaden, S. 207-224.
- Hastall, Matthias R. u.a. (2014): Fiktionale Geschichten und ihre Wirkungen auf die Wahrnehmung der politischen und sozialen Realität. In: Dohle, Marco/Vowe, Gerhard (Hrsg.): Politische Unterhaltung – Unterhaltende Politik. Forschung zu Medieninhalten, Medienrezeption und Medienwirkung. Köln, S. 294-314.
- Hellmuth, Thomas (2009): Das „selbstreflexive Ich“: Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck/Wien/Bozen.
- Hoewe, Jennifer/Sherril, Lindsey A. (2019): The influence of female lead characters in political TV shows: Links to political engagement. In: Journal of Broadcasting & Electronic Media 63, Vol. 1, S. 59-76.
- Holbert, R. Lance/Pillion, Owen/Tschida, David/Armfield, Greg/Kinder, Kelly/Cherry, Kristin/Daulton, Amy (2003): The West Wing as Endorsement of the U.S. Presidency. Expanding the Bounds of Priming in Political Communication. In: Journal of Communication, 53 (3), S. 427-443.
- Hornberger, Barbara (2016): Informelle Orte, informelles Lernen: Herausforderung für Kulturelle Bildung. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/informelle-orte-informelles-lernen-herausforderung-kulturelle-bildung> [zuletzt: 14.2.2020].
- Hornberger, Barbara/Krankenhagen, Stefan (2013): Pop- und Medienkultur in der Kulturellen Bildung. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/pop-medienkultur-kulturellen-bildung> [zuletzt: 23.6.2019].
- Kanzler, Katja (2018): 'Kahn!' – Verfremdung und Serialität als Modi politischer Reflexion in *Star Trek*. In: Besand, Anja (Hrsg.): Von Game of Thrones bis House of Cards. Politische Perspektiven in Fernsehserien. Wiesbaden, S. 71-86.
- Kirchmeier, Christian (2016): *The President's Address*. Zur politischen Parabase in HOUSE OF CARDS. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 3 (46), S. 369-385.
- Kleiner, Marcus S. (2017): Medien der Angst. Terrorbildung in den US-amerikanischen Fernsehserien 24 und Sleeper Cell. In: MedienPädagogik 26 (2017), S. 99-166.
- Koch, Lars (2018): „Power resides where men believe it resides. Die brüchige Welt von *Game of Thrones*. In: Besand, Anja (Hrsg.): Von Game of Thrones bis House of Cards. Politische Perspektiven in Fernsehserien. Wiesbaden, S. 129-152.
- Kohlmann, Jan-Philipp (2017): „Die da oben“ – Wie Politserien von Demokratie und Politikbetrieb erzählen. online: <https://www.kinofenster.de/themen-dossier/salle-themendossiers/dossier-film-politik-wahlkampf/dossier-film-politik-wahlkampf-hg1-politserien/> [zuletzt: 14.2.2020].

- Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Informationen zur Politischen Bildung Nr. 29. Online: http://www.politischebildung.com/pdfs/29_basis.pdf [zuletzt: 14.2.2020].
- Lörke, Melanie (2014): What's next? The West Wing als positive Gegenwelt. In: Lillge, Claudia/Breitenwischer, Dustin/Glasenapp, Jörn/Paefgen, Elisabeth (Hrsg.): Die neue amerikanische Fernsehserie. Von Twin Peaks bis Mad Men. Paderborn, S. 229-252.
- Maase, Kaspar (2015): Der Mainstream der Populärkultur: Feld oder Feind Kultureller Bildung? Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/mainstream-populaer-kultur-feld-oder-feind-kultureller-bildung> [zuletzt: 14.2.2020].
- Manzel, Sabine (2018): Polit-Serien im Fachunterricht. Empirische Befunde zum Medieneinsatz aus Schüler- und Lehrerperspektive. In: Switek, Nico (Hrsg.): Politik in Fernsehserien. Analysen und Fallstudien zu House of Cards, Borgen & Co. Bielefeld, S. 373-391.
- Morsch, Thomas (2014): 24. Der permanente Ausnahmezustand. In: Lillge, Claudia/Breitenwischer, Dustin/Glasenapp, Jörn/Paefgen, Elisabeth (Hrsg.): Die neue amerikanische Fernsehserie. Von Twin Peaks bis Mad Men. Paderborn, S. 105-130.
- mpfs (1998ff.): JIM-Studie. Jugend, Information, Medien. Online: <https://www.mpfs.de/studien/?tab=tab-18-1> [zuletzt: 20.3.2020].
- Moy, Patricia/Pfau, Michael (2010): With malice toward all? The media and public confidence in democratic institutions. Westport.
- Müller-Mall, Sabine (2018): Spuren des Juridischen in Serie(n). In: Besand, Anja (Hrsg.): Von Game of Thrones bis House of Cards. Politische Perspektiven in Fernsehserien. Wiesbaden, S. 99-112.
- Mutz, Diana C./ Nir, Lilach (2010) Not Necessarily the News: Does Fictional Television Influence Real-World Policy Preferences?. In: Mass Communication and Society 13, S. 196-217.
- Nieland, Jörg-Uwe (2002): Fiktionalisierung der politischen Kommunikation. Zwischen strategischem Kalkül und Entleerung der Politik. In: Baum, Achim/Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Fakten und Fiktionen. Über den Umgang mit Medienwirklichkeiten. Konstanz, S. 499-513.
- Nitsch, Cordula/Eilders, Christiane (2015): Fictional Politics on TV. Comparing the Representations of Political Reality in U.S. Series The West Wing and the German Series Kanzleramt. In: Global Media Journal – German Edition 5 H.1, S. 1-19.
- Nitsch, Cordula/Wünsch, Carsten (2016): Fiktionale Videomalaise? Ein Prolonged-Expose-Experiment zur Wirkung von fiktionalen Politikdarstellungen auf die Politikverdrossenheit der Rezipienten, in: Czichon, Miriam/Wünsch, Carsten/Dohle, Marco (Hrsg.): Rezeption und Wirkung fiktionaler Medieninhalte. Baden-Baden, S. 115-133.
- Painter, Chad (2017): All in the Game. In: Journalism Studies 18 (1), S. 11-27.
- Rothöhler, Simon (2012): The West Wing. Zürich.

- Ruß-Mohl, Stephan (1999): Spoon feeding, Spinning, Whistleblowing. Beispiel USA: Wie sich die Machtbalance zwischen PR und Journalismus verschiebt. In: Rolke, Lothar/Wolff, Volker (Hrsg.): *Wie die Medien die Wirklichkeit steuern und selber gesteuert werden*. Opladen, S. 163-176.
- Schäfer, Jürgen R. (2013): Fernsehserien als Lernvorlage: Was können wir von Dr. House lernen? In: Nittel, Dieter/ Seltrecht, Astrid (Hrsg.): *Krankheit: Lernen im Ausnahmezustand*. Berlin/Heidelberg, S. 411-419.
- Schubert, Christoph (2017): Constructing the antihero. Linguistic characterisation in current American television series. In: *Journal of Literary Semantics* 46 (1), S. 25-46.
- Schwarke, Christian (2018): Wer rettet die Welt? Superhelden und ihre Politik in Krimi- und Fantasyserien. In: Besand, Anja (Hrsg.): *Von Game of Thrones bis House of Cards. Politische Perspektiven in Fernsehserien*. Wiesbaden, S. 87-98.
- Straßner, Veit (Hrsg.) (2013): *Filme im Politikunterricht*. Schwalbach/Ts.
- Van Zoonen, Liesbet (2012): Trends in political television fiction in the UK. Themes, characters and narratives 1965-2009. In: *Media Culture & Society* 34 (3), S. 263-279.
- Wünsch, Carsten/Nitsch, Cordula/Eilders, Christiane (2012): Politische Kultivierung am Vorabend. Ein prolonged-exposure-Experiment zur Wirkung der Fernsehserie „Lindenstraße“. In: *M&K* 2 (60), S. 176-196.
- Zelger, Sabine (2015): Serien erzählen lassen! Zum politikdidaktischen Potential eines schulisch vernachlässigten Mediums. In: *informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 39 (2015) 1, S. 67-76.
- Zirfas, Jörg (2016): *Die Arena der Kulturellen Bildung. Ein analytisches Modell*. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/arena-kulturellen-bildung-analytisches-modell> (zuletzt: 23.6.2019).

Bildung ballert: Computerspiele als Medium in Kultureller und Politischer Bildung

Markus Gloe/Sebastian Puhl

Der Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die Grundlagen von Computerspielen. Dabei werden Ähnlichkeiten zu klassischen Spielen, aber auch Besonderheiten von Computerspielen herausgearbeitet. Zusätzlich wird das Genre der Serious Games vorgestellt, die als Zwischenglied zwischen reinen Lernspielen und klassischen unterhaltenden Videospielen gelten. Im Anschluss wird auf der Grundlage des Wertverständnisses von Joas das Modell Wertreflexionskompetenz vorgestellt und im Zusammenspiel mit korrespondierenden Kompetenzen entfaltet. Hier zeigt sich die Verbindung zu den Kompetenzmodellen der Politischen Bildung und den Schlüsselkompetenzen der Kulturellen Bildung. Im Folgenden argumentieren die Autoren, warum Videospiele zur Wertreflexion geeignet sind. Dabei gehen sie auf die Aspekte Virtualisierung des Spielfeldes, Unbegrenztheit und Folgenlosigkeit, Macht über Zeit und Konfrontation mit Problemen Anderer ein. Der Aufsatz endet mit einem Plädoyer für einen stärkeren Einsatz von Videospielen in der Politischen und der Kulturellen Bildung.

1. *Spiele bis die Maschine heiß läuft: nur Zeitvertreib?*

Videospiele haben einen festen Platz in der Jugendkultur. Drei von fünf Jugendlichen spielen regelmäßig digitale Spiele (mpfs 2018, 55). Jungen wie Mädchen spielen, wobei erstere häufiger und länger spielen (ebd., 56, 58). Beide Geschlechter nutzen zum Spielen verschiedene Zugänge: Videospielkonsolen, PCs, aber vor allem Smartphones (ebd., 57). Das Spielen von Computerspielen ist somit kulturelle Praxis von Jugendlichen (Bevc 2010, 102).

Grundsätzlich belegen Meta-Studien, dass Lernen mittels Videospielen zu guten Lernergebnissen führt (z.B. Wouters et al. 2013, DeSmet et al. 2014). Allerdings bleibt beim Spielen für die Spielenden wenig Zeit, die jeweiligen Inhalte oder die eigenen Entscheidungen während des Spieleprozesses zu hinterfragen. Das Lernpotential von Videospielen lässt sich aber aus Sicht der Autoren sowohl für Politische als auch für Kulturelle Bildung nutzen. Damit dies gelingt, müssen Spielende durch Lernprozesse zum Nachdenken über ihre Entscheidungen und die daraus folgenden Handlungen im Spiel angeregt werden. Das korrespondiert mit der Tatsache, dass Lehrkräfte gern mehr mit digitalen Medien, auch mit Computerspielen, im Unterricht arbeiten würden. Ihnen fehlt es jedoch zum einen an der Ausstattung, vor allem aber an den pädagogischen Konzepten (Bit-

kom 2019). Ein mögliches Konzept für den Einsatz von Computerspielen wird in diesem Beitrag vorgestellt.

Der Beitrag gibt dazu erst einen Überblick über die Grundlagen von digitalen Spielen. Insbesondere wird dabei auf das Genre der *Serious Games* eingegangen. Sie gelten als Zwischenglied zwischen reinen Lernspielen und klassischen unterhaltenden Videospielen.

Im Anschluss wird die Wertereflexionskompetenz als Ziel identifiziert, das sowohl Politische als auch Kulturelle Bildung fördern wollen. Im Folgenden argumentieren die Autoren, warum Videospiele zur Wertereflexion als Schnittpunkt von Kultureller und Politischer Bildung geeignet sind. Der Aufsatz endet mit einem Plädoyer für einen stärkeren Einsatz von Videospielen in entsprechenden Bildungskontexten.

2. Videospiele

2.1 Grundlegendes

Ein Spiel kann deskriptiv als eine Handlung oder Betätigung verstanden werden, die auf Freiwilligkeit beruht, jedoch bestimmten Restriktionen unterliegt. Die Freiwilligkeit der Spielhandlung und die festen Regeln sowie die temporalen und lokalen Grenzen des Spiels stellen Anforderungen an die Spieler_innen, die sie zu bewältigen versuchen. Der Sinn und das Ziel der Handlung liegt hierbei im Spiel selbst und geht einher mit „einem Bewusstsein des ‚Andersseins‘“ (Huizinga 2004, 37). Ein Spiel ist ein „Experimentieren mit Möglichkeiten“ (Warwitz/Rudolf 2004, 18) und kann demnach auch auf imaginative Weise ein Möglich-Machen, ein Ausprobieren oder ein „zu eigen machen“ (ebd.) der Welt sein. Ein solcher Spielbegriff lässt sich sowohl auf Rollenspiele von Kleinkindern, Gesellschaftsspiele, aber auch auf Videospiele übertragen.

Im Spiel kann gelernt werden, aber pädagogische Bemühungen sind vonnöten, um die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zu erkennen, zu entfalten und zu nutzen (ebd., 23). Fritz erweitert diese Bildungsperspektive. Spiele helfen dem Menschen, sein Menschsein zu entfalten

„und schaffen Impulse für Wachstum, Veränderung und Selbstentfaltung, um zu werden, was dem Menschen bestimmt ist: ein offenes Wesen zu sein. Die verschiedenen Welten im Möglichkeitsraum des Menschen sind Einigungsformeln zwischen Außenwelt und Innenwelt und wirken auf die Konstruktion der realen Welt ein. Erst durch die Möglichkeitsräume erfährt der Mensch im Laufe seiner Entwicklung,

was reale Welt sein kann. Was ist die Bedeutung von Spiel? Diese Kraft bringt die Fähigkeit des Menschen hervor, sich seiner eigenen Unbegreiflichkeit zu nähern und Wirklichkeit im Rahmen der menschlichen Kultur, wie begrenzt und eingeschränkt auch immer, zu entfalten. Spiel ist Verheißung und Hoffnung auf Freiheit, Entwicklung, Veränderung. Spiel bewirkt, dass Wirklichkeit sich wirksam entfalten kann“ (Fritz 2004, 260).

Digitale Spiele lassen sich grundsätzlich als Spiele beschreiben, die mit Hilfe von Medien mit Mikroprozessoren realisiert werden. Sie können in Computerspiele, Videospiele (Konsolen) und mobile Spiele unterschieden werden.

Andere klassifizieren Digitale Spiele nach Zahl der Spieler (Einzel- oder Mehrspieler-Games), nach Alter und Geschlecht der Spielenden (z. B. Kinder- oder Erwachsenenspiele; Pink Games), nach Inhalten (z. B. Adventure, Action-, Sport-, Strategie- oder Simulationsspiele), Online- vs. Offline-Spiele oder aber auch nach Darstellungsparameter (z. B. 2D, 3D, Ego- oder Third-Person-Perspektive) (Masuch/Emmerich 2016; Wiemeyer 2016).

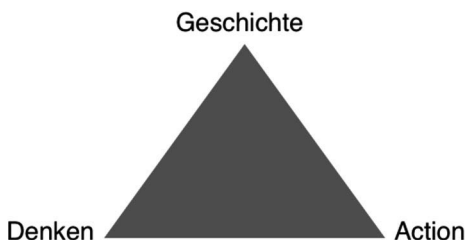


Abb. 1 Eigene Darstellung nach Fritz (1995)

Um sich Videospielen ganz basal zu nähern, werden folgend drei semiotische Inhaltsdimensionen vorgestellt, die eine Annäherung an Videospiele ermöglichen (Darstellung folgt Fritz 1995, 23). Die drei Dimensionen sind *Denken*, *Geschichte* und *Action*. Der Grundgedanke ist, dass man Videospielen anhand dieser Elemente eine Position in diesem Dreieck zuweist. *Denken* umfasst hierbei Spielelemente, die sich eher auf die indirekte Steuerung von Spielelementen und auf kognitiv anspruchsvollere Denkaufgaben fokussieren. Beispielsweise sind hier Strategiespiele zu nennen wie Anno 1800. In dieser komplexen Aufbausimulation müssen Spieler_innen eine Stadt zur Zeit der industriellen Revolution aufbauen. Videospiele, die sich eher durch Action auszeichnen, lassen den Spielenden zumeist eine

Spielfigur direkt in der virtuellen Welt steuern; es müssen Handlungen ausgeführt werden, die oft *filmisch inszeniert* werden. In diesem Bereich finden sich viele populäre Spiele – Grand Theft Auto V, The Witcher 3: Wild Hunt oder World of Warcraft. Alle Beispiele vereint, dass sie eine große Welt zum Entdecken für die Spieler_innen bereitstellen und dass der *modus operandi* zur Konfliktlösung der Kampf ist. Ebenso groß wie die digitalen Spielwelten sind die Geschichten. Narration bieten viele Videospiele schon sehr lange, mit der Zeit haben sich aber immer komplexere *Geschichten* herausgebildet, die erfahr- und erkennbar sind und als Handlungsräume dienen. Sogenannte *walking simulator* sind digitale Spiele, die interaktiv eine Geschichte erfahrbarmachen. In Firewatch z. B. spielt man im Yosemite-Nationalpark Henry, der in einem Gebiet nach Buschfeuern Ausschau hält. Dabei steht er immer über Funk in Kontakt zu anderen Firewatchern. Zwischen diesen Figuren wird die Geschichte erzählt. Spielende steuern zwar den Protagonisten und haben verschiedene Antwortmöglichkeiten, im Mittelpunkt steht jedoch die Geschichte.

Im Unterschied zu imaginativen Kinderspielen reglementieren bzw. geben Videospiele die Spielerfahrung sehr stark vor. Nichtsdestotrotz bieten vor allem moderne Videospiele umfassende Welten, die eine Vielzahl an Handlungs- und Entscheidungsoptionen bereitstellen. Daraus resultiert eine immer wieder neue Informationsvergabe, die von Spieler_innen aufgenommen und verarbeitet werden muss, um darauf in der Spielwelt ihre Handlungen anzupassen (Fritz 2005a, 19). Hierin liegt auch der größte Unterschied zwischen Videospiele und anderen narrativen Medien wie dem Film oder dem Buch:

„Der Charakter der Spielfigur tritt dagegen in den Hintergrund. Vielmehr hat er die Funktion, die Handlungsmöglichkeiten des Spielers mit diesen Figuren zu veranschaulichen.“ (Fritz 2004, 234).

Am Geschehen nehmen die Spieler_innen aktiv teil und können verschiedene Handlungsalternativen ausprobieren (ebd., 236).

Wie andere Medien auch, entstehen digitale Spiele in einem kulturell vorgeprägten Raum. Sie sind demnach anschlussfähig an die kulturelle Praxis und können als Repräsentanten einer bestimmten Weltsicht und Blick auf die Gesellschaft fungieren. Als Folge einer solchen Perspektive erhalten digitale Spiele zu einem bestimmten Grad eine politische Komponente und weisen auf Potentiale und Schnittmengen zwischen Politischer und Kultureller Bildung hin.

2.2 Serious Gaming

Mit der stetig steigenden Zugänglichkeit von Computern rückten auch die Potentiale von Videospielen für Bildungskontexte im Rahmen von Game-Based-Ansätzen in den Fokus. Wegen ihrer Verbindung von Lerninhalten und Gamification können Serious Games als Zwischenglied zwischen reinen Lernspielen und klassischen, unterhaltenden Digitalen Spielen gelten. In diesem Zusammenhang wird auch vom sogenannten Edutainment gesprochen. Serious Games wollen die Spielenden nicht vordergründig unterhalten, sie können dabei unterstützen, bestimmte Problemlösekompetenzen aufzubauen. Im oben benannten Dreieck der Dimensionen (s. 2.1) sind Serious Games eher in der Dimension *Denken* zu verorten. Sie bieten den Lernenden die Möglichkeit, spezifische Lerninhalte spielerisch zu ergründen (Abt 1971). Serious Games haben damit eine „Doppelmission“: „Ernsthafte Ziele müssen erreicht werden, ohne das Spielerlebnis zu korrumpieren“ (Wiemeyer 2016, 17). Der Anwendungsbereich von Serious Games ist vielfältig. Sie finden sich in der Medizin, in der Erwachsenenbildung sowie beim Militär oder in weiteren Bildungskonzepten wieder. Als Beispiele mit politischem Inhalt sei *Orwell: Keeping an Eye on You* genannt. In diesem Spiel geht es darum, dass man ganz nach der Manier des Romans 1984 von George Orwell Teil eines Überwachungsstaates ist und man entscheiden muss, welche mitunter folgenschweren Informationen man weitergibt. Spiele wie *Path Out* oder *Papers Please* konfrontieren die Spieler_innen mit dem Thema Asyl. Aber auch historische Settings werden angesprochen – z. B. *Through the darkest of Times*. Das Spiel startet 1933 mit der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler. In diesem Strategiespiel übernimmt man die Rolle von Widerständlern im Dritten Reich. Hierbei müssen unbequeme Entscheidungen getroffen werden, um das eigene Leben zu retten. Auch tragen die Auswirkungen von Handlungen weitreichende Folgen mit sich. *Demokratie 3* wiederum ist ein Spiel, das versucht, die komplexen Zusammenhänge einer demokratischen Regierung abzubilden und spielerisch erlebbar zu machen.

Der pädagogische Zweck muss jedoch nicht zwingend schon bei der Produktion der Spiele intendiert sein, er kann auch erst im Anschluss beim Einsatz in der Bildungssituation an das digitale Spiel herangetragen werden (Breuer 2017, 2). Jenkins u.a. schlagen deshalb vor, besser von Serious Gaming zu sprechen, um so den Fokus auf die Spielenden zu richten (Jenkins u.a. 2009). Die entscheidende Frage ist damit: „Wie kann man digitale Spiele sinnvoll/gewinnbringend/effektiv zu ernsten/pädagogischen Zwecken einsetzen?“ (Breuer 2017, 2).

3. Werereflexionskompetenz

3.1 Dimensionen der Werereflexionskompetenz

Der Einsatz von Computerspielen in der Kulturellen Bildung ist vielfältig. Sie können sowohl als Werkzeuge – wie z. B. minecraft –, zur Vermittlung von Wissen, aber auch als kulturelle Artefakte eingesetzt werden (Breuer 2017, 1). Auch in der Politischen Bildung können sie für verschiedene Zwecke eingesetzt werden: z. B. Online-Rollenspiele als soziale Experimentierräume (Kücklich 2007) oder zur Rekonstruktion impliziter Gesellschaftsmodelle (Selke 2007).

Nach Auffassung der Autoren lassen sich Videospiele aber auch einsetzen, um die Werereflexionskompetenz zu fördern. Damit kann auch die Brücke zwischen Politischer Bildung und Kultureller Bildung geschlagen werden. Als Grundlage dient das Wertverständnis von Joas: „Werte entstehen in Erfahrungen der Selbstbildung und Selbsttranszendenz“ (Joas 2006, 4). Mit *Selbstbildung* erfasst Joas das Konzept, dass man sich durch die reflexive Auseinandersetzung mit Werterfahrungen mit bestimmten Werten identifiziere (ebd.). Bezugspersonen der Primärsozialisation seien hierbei der Ausgangspunkt für Werterfahrungen. Mit Vergrößerung des Personenkreises über die Zeit wachse auch das Spektrum an Werterfahrungen eines Individuums. Da die Aneignung der Werte in der Selbstbildung jedoch nicht durch Wertübertragung vonstattengehe, bedarf es eines weiteren Aspektes der Wertentstehung im Individuum: die Selbsttranszendenz. Joas beschreibt damit „wertbezogene Transformationserfahrungen“ (ebd., 5). Folglich modifizieren neue Werterfahrungen das bisherige Selbst durch transzendente Erfahrungen. Sie präsentieren sich dem Individuum in kollektiven Situationen des „Über-sich-selbst-hinausgerissen-Werden[s]“ (ebd., 7) und in der individuellen „Erfahrung des Über-sich-hinaus-Wachsens“ (ebd.). Werte existieren also inner- und außerhalb von Individuen, was paradox wirkt. Dieser scheinbare Widerspruch lässt sich jedoch relativieren, denn Werturteile

„sind etwas durch und durch Menschliches und entspringen nicht einer transzendenten Idee des Guten. [Werte] [...] sind dabei aber nicht bloße Projektionen subjektiver Präferenzen verschiedener Menschen; wir beanspruchen mit ihnen eine Geltung, die über den individuellen Geschmack hinausgeht.“ (Rinderle 2007, 347)

Bei Werten handelt es sich daher nicht um rein äußerlich Gegebenes, das schlicht gelernt werden könne, sondern um intraindividuelle Konstruktionen, die über eine reflexive Auseinandersetzung mit anderen Individuen

und deren Werten entstehen (vgl. Anselm 2012, 19). Werte, Wertbindung und -entstehung betrachtet Joas jeweils als

„ein Phänomen, bei dem wir von etwas ergriffen werden, das wir nicht direkt ansteuern können, das in uns ein intensives Gefühl von Freiheit auslöst und hinterlässt.“ (Joas 2006, 2).

Der passive Modus, in dem sich Werte präsentieren, kann als Indiz interpretiert werden, dass eine Beschäftigung mit Werten durch Selbstbildung hinter unseren Handlungen unausweichlich ist. Ergänzend kann hierzu Krobath angeführt werden, der im Wertepluralismus die Notwendigkeit einer kritischen Diskussion von Werten sieht (vgl. Krobath 2009, 185). Durch die Bindung an Werte werde dem Individuum ebenfalls eine Freiheit und Orientierung gegeben, die relevant für dessen Handlungsentscheidungen seien (vgl. Joas 2006, 3). Darin erkenne man eine Komponente der Persönlichkeitsbildung, denn die Auseinandersetzung mit den eigenen Werten sei eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstbild oder der Idealvorstellung des Selbst (Rinderle 2007, 168; vgl. auch Anselm 2012).

Zur didaktischen Strukturierung der Werteerziehung gibt es verschiedene Ansätze. In diesem Artikel wird dem Modell der Werteerziehung als Wertklärung gefolgt (Darstellung folgt Sander 2000, 195 f.). Für Pädagog_innen resultiert daraus zum einen eine Enthaltung gegenüber den individuellen Wertpräferenzen der Lernenden. Mit dem Aufzeigen der Pluralität des Wertspektrums in der Gesellschaft soll die Klärung der eigenen Werthaltungen der Lernenden angestoßen werden. Ein so initiiert Prozess baut eine Struktur moralischer Urteilskompetenz ganz nach dem Vorbild der Selbstbildung und -transzendenz auf. Da Werte nicht einfach vermittelt werden, sondern es eine intensive, reflexive Auseinandersetzung mit ihnen bedarf, um vorhandene Werte bewusst zu machen, divergierende Wertperspektiven zu diskutieren und sie anschließend in einer wertreflexiven Vertiefung kritisch zu hinterfragen, muss in pädagogischen Kontexten genug Zeit dafür eingeräumt werden. Es zeigt sich vor allem im Finden einer reflektierten Werthaltung, dass Wertereflexionskompetenz ein Teil der Werterziehung ist. Jedoch können identitätsfördernde Wertbildungsprozesse nur angestoßen werden, wenn man sich mit dem Medium auseinandersetzt. Reines Konsumieren sei nicht ausreichend, um eine Wertereflexionskompetenz zu entwickeln (vgl. Anselm 2012, 20).

In unserer heutigen wertpluralen Gesellschaft existieren genuin verschiedene Werte parallel. Der Weg, sich den eigenen Werten bewusst zu werden, ist von einigen Widersprüchen gesäumt. Auch das Abgleichen von eigenen Werten mit denen anderer kann Schwierigkeiten hervorrufen.

Zudem wird man über die komplette Lebensspanne immer wieder mit neuen Wertmeinungen konfrontiert, sodass das *Aushalten von Widersprüchen* als eine erste Dimension der Wertereflexionskompetenz angesehen werden kann.

Eine andere Meinung lediglich auszuhalten, ist jedoch nicht ausreichend. Die zweite Dimension ist deshalb das *Reflektieren von Meinungen*. Hierbei handelt es sich nicht nur um die Reflexion der eigenen Meinung, sondern auch um die der anderen. Die zweite Dimension besteht folglich aus zwei Komponenten. Zum einen reflektiert man die eigene Meinung und wird sich somit über die eigenen Werte klar. Zum anderen setzt man sich genauso mit den Meinungen anderer auseinander und erkennt die Werthaltungen, die den Meinungen zugrunde liegen.

Die ersten beiden Dimensionen können als Voraussetzung für die dritte betrachtet werden. Die dritte Dimension ist der *Austausch der reflektierten Meinungen* und eine *Diskussion über unterschiedliche Sichtweisen*. Über Kommunikation findet ein Nach-außen-treten der Wertmeinungen statt. Außerdem sind die Sprechenden durch die Kommunikation gezwungen, ihre Wertposition zu formulieren. Für sie ist dies eine Möglichkeit, sich mithilfe von Kommunikation der eigenen Werte bewusst zu werden. Zudem stehen kommunizierte Werte zur Diskussion. Erst durch die Interaktion wird „der Wertbildungsprozess aktiviert“ (ebd., 27).

3.2 Korrespondierende Kompetenzen

Mit den Dimensionen der Wertereflexion korrespondieren jedoch noch weitere Kompetenzen. Fundament der Wertereflexionskompetenz ist die kommunikative Auseinandersetzung mit Werten. Daher wird der *kommunikativen Kompetenz* besondere Bedeutung eingeräumt.

Um Videospiele spielen zu können, werden bestimmte Fähigkeiten vorausgesetzt, die sich in einer *Handlungskompetenz* niederschlagen und sich auch in Groebens medienspezifischen Rezeptionsmustern wiederfinden (Groeben 2004). Ein Videospiel beherrschen zu können, ist jedoch nur eine Variante der Handlungskompetenz, so ist auch in anderen medialen Kontexten Handlungskompetenz Voraussetzung für Handlungssicherheit. Im Kontext der Wertereflexion heißt kompetent handeln ebenfalls, dass man die Fähigkeit zur Reflexion besitzt und das Vermögen hat, sein eigenes Verhalten zu reflektieren. Dies geht vonstatten in einer Handlung der Perspektivübernahme. Eine Schwierigkeit liegt jedoch darin, dass gezeigte Handlungen oder reflektierte Werthaltungen nicht tatsächlich bei den Spielenden vorhanden sein müssen. Hiermit ist nicht nur die Reflexion

der Spieler_innenhandlungen, sondern ebenfalls die Handlung der Spielfigur gemeint. Narrative Videospiele überlassen nicht alle Handlungen der Spielfigur den Spielenden, sondern geben einiges über Story-Elemente z.B. in Cut-Scenes vor. Man hat im Videospiel die Wahl, ob man in character via Perspektivübernahme den Wertvorstellungen der Spielfigur folgt und dementsprechend handelt oder seinem Spielhandeln die eigenen Werte zugrunde legt.

Ebenfalls korrespondiert die *Urteilskompetenz* mit der Wertereflexionskompetenz. Denn Urteilskompetenz bietet Orientierung im Wertpluralismus. Nur so wird Flexibilität gewährleistet, die es dem Individuum ermöglicht, an „Wertaushandlungsprozesse[n]“ (Müller/Maisenhölder 2015, 4) teilzunehmen. So stehen die eigenen Wertvorstellungen genauso zur Diskussion wie die in Medien dargestellten. Gegenstand dieser Diskussion ist eine Reflexion und ein Abgleich jener beiden. Direkt daran schließt die Begründung des eigenen Verhaltens und das der Spielfigur an und ist stark mit der Handlungskompetenz verwoben. Sämtliche Motive können damit Basis der Wertereflexionskompetenz sein, sodass auf die Reflexion der Handlungen in Videospielen deren Legitimation folgt. Aus diesem Grund ist eine weitere Teilkompetenz die Begründungskompetenz. Im Zentrum steht aber nicht nur das eigene Verhalten, sondern auch das der anderen auftretenden Figuren kann ergründet werden. Gerade für Videospiele ist dies von Bedeutung, da man mittelbar in der Rolle seiner Spielfigur agiert und Entscheidungen innerhalb der Spielregeln trifft. Da digitale Spiele auch Produkte sind, besteht die Urteilskompetenz auch aus einem Hinterfragen der Design-Entscheidungen der Entwickler und der Beweggründe, warum die Narration, die Figuren oder die Spielwelt in einer bestimmten Art und Weise dargestellt sind. Hinterfragbar ist somit auch, ob eine etwaige Normüberschreitung als Provokation oder Stilmittel eingesetzt wurde.

Modell der Wertereflexionskompetenz

Dimensionen	1. Aushalten von Widersprüchen	1. und 2. sind Voraussetzung für 3.
	2. Reflektieren der eigenen Werte und derer anderer	
	3. Diskussion unterschiedlicher Sichtweisen	
Korrespondierende Kompetenzen	Kommunikationskompetenz	Anschlusskommunikation, Diskussion
	Handlungskompetenz	Videospiel beherrschen, reflektive Handlungen der Spielenden, Handeln als Spielfigur
	Urteilskompetenz	Orientierung im Wertpluralismus: Abgleich, Begründung und Reflexion von Wertvorstellungen und Motivation der Handlungen, Design-Entscheidungen

Abb. 2 Eigene Darstellung

4. Videospiele als Medium zur Förderung der Wertereflexionskompetenz

Im Vergleich zu anderen AV-Medien bieten Videospiele den Spielenden die Möglichkeit, im Bewusstsein des Andersseins zu handeln. Durch „handlungssensible Bildelemente“ (Fritz 2005a, 24) können Spieler_innen in der virtuellen Welt agieren. Die Spielwelt präsentiert sich als „beherrschbare Lebenswelt“ (Warwitz/Rudolf 2004, 102). Es bedarf jedoch in Videospiele keine Imagination der Spielwelt, sondern eines „Nutzer-eingriffs“ (Ladas 2002, 38), ohne den das Videospiel nicht auskommt. Aber nicht jedes Haus kann betreten werden und nicht alles ist für die Spielfigur zu benutzen. Diese Mittelbarkeit bedeutet, dass nur diejenigen Objekte und Nicht-Spieler-Charakter- englisch non-player character (NPC) – in Interaktion mit den Spieler_innen treten, die Relevanz für die *Narration* (s. 2.1) haben. Des Weiteren ist die virtuelle Welt begrenzt. Es ist nur das durchführbar, was von den Entwicklern ermöglicht wurde.

Entscheidend ist auch, dass die Spielenden im Videospiel die Macht über die Zeit haben. Es ist beinahe in jedem Videospiel möglich, die Zeit anzuhalten, indem man in den Pausenmodus wechselt oder abspeichert und ein andermal fortfährt. Durch neu laden, den Tod der Spielfigur oder einen Fehlschlag der Mission ist darüber hinaus eine Wiederholung der Handlung möglich.

Raum und Handlung haben eine medienspezifisch dem Videospiel eigene modale Besonderheit: die Virtualisierung des Spielfeldes (Venus 2018, 335f).

„Zwar agieren die Spielenden in einem physikalisch-phänomenologischen Hier und Jetzt. Qua Spielherausforderung und Spielerfolg zeigt sich das Spielgeschehen aber, vermittelt durch das Display, auf einer situationsabstrakten, symbolisch konstituierten Bildebene beziehungsweise in einem symbolisch konstituierten Bildraum, als ein Dort-und-Dann, das der allgemein gültigen Zeitrechnung und Topografie perfekt entzogen ist.“ (ebd.)

Die Spieler_innen vollziehen demnach eine Handlung, die in zwei Räumen stattfindet. Eine physische Handlung im realen Raum erzeugt eine Konsequenz im virtuellen Raum, die auf dem Display oder Bildschirm dargestellt bzw. abgebildet wird. Im virtuellen Spielfeld zeigt sich der zweite Raum, auf den die Spieler_innen Einfluss haben, ihn aber selbst nicht betreten. In diesem „Potenzial ikonischer Resonanzen und ikonischer Isotopiebrüche“ (ebd., 339) zeigt sich das neue medienkulturelle Phänomen darstellender Videospiele. Das hat zur Folge, dass Spielende strikt zwischen den Handlungen in virtuellen Räumen und der realen Welt trennen (Fritz 2004, 206). Das Videospiel eröffnet hierbei Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten, die das imaginative Spiel nicht offeriert. Der virtuelle Handlungsraum evoziert eine virtuell sicht- und spielbare Realität. Dies sei zudem auch ein Merkmal, das klassische Brettspiele von virtuellen Spielen unterscheidet, obwohl sie sich ihren basalen Konstruktionsmerkmalen ähneln (ebd., 230 f.). Videospielen fehlt zwar „die Offenheit der Spielsituationen, die physische Aktivität und die Kreativität“ (Warwitz/Rudolf 2004, 35 f.), ermöglichen aber eine Repräsentation des Spielraums, wodurch konkret erkennbar ist, welche Folgen das jeweilige Handeln hat. Wo im Räuber-und-Gendarm-Spiel Tötungssimulationen allein in der Vorstellung stattfinden und eventuell mit schauspielerischen Einlagen dargestellt werden, ermöglicht die Virtualisierung des Spielfeldes die Beobachtung der Auswirkungen im virtuellen Raum. Zudem erweitern sie damit den Erlebnis- und Handlungsraum der Spieler_innen und erschaffen eine gewisse Unbegrenztheit und Folgenlosigkeit der Handlungen. Sie bildet eine für den virtuellen Raum existierende Konsequenz ab, die aber folgenlos für die Realität bleibt. Das Handeln im virtuellen Raum findet demnach im Modus der Simulation und des Probehandelns statt.

„Computerspiele bieten eine Spielwelt für menschliche Verhaltensdispositionen, eine ‚andere Welt‘, in der die Spieler ihre Gefühle und

Handlungsbereitschaften ohne soziale Zwänge, Normen und Rücksichtnahmen ‚verflüssigen‘ können.“ (Fritz 2004, 231).

Die virtuelle Welt scheint daher stark verwoben mit der mentalen Welt der Rezipienten_innen. Sie können medial emotionale Selbstfindungsprozesse durchleben oder diese in Bezug zu virtuellen Welten mithilfe bestimmter Identifikationsfiguren durchspielen (ebd., 191). Die Virtualisierung des Spielfeldes postuliert ein simulatives Probehandeln im virtuellen Raum und setzt ein Verhältnis zwischen Spielenden und Spielfigur(en) voraus. Jedoch mimen sie im Videospiel keine Rolle; obwohl sie in einer handeln und Identifikation stattfindet, wird durch die Repräsentation der Handlungen und die räumliche Trennung zwischen Spieler_in und Spielfigur eine Distanzierung von den ausgeführten Handlungen im Videospiel möglich. Gemeint ist hiermit: In der Simulation ein anderer sein zu können, verbunden mit einem Narrativ, das die virtuelle Figur und damit auch den Spieler vor bestimmte Herausforderungen stellt.

Mit Verweis auf die oben genannten drei semiotischen Inhaltsdimensionen von Fritz (s. 2.1) zeigt sich in der *Narration* ein weiteres Alleinstellungsmerkmal von Videospielen im Hinblick auf die Förderung der Wertereflexionskompetenz. Denn vor allem Videospiele, die einen narrativen Fokus haben, begründen die Handlungsmotivation der Spielfigur auf Problemstellungen, die sich durch die erzählte Geschichte ergeben. Konfrontiert werden die Spielenden mit den Problemen der Spielfigur, deren Lösung über dessen Handeln herbeizuführen ist. Man hat demnach keine große Wahl, welche Probleme bewältigt werden müssen. Ebenfalls ist die Auswahl der Problemlösungswege beschränkt. Nichtsdestotrotz wird dies als Chance für die Wertereflexion gesehen. Angeführt werden kann, dass Spielende so mit Sachverhalten und Lösungsoptionen konfrontiert werden, die sie im imaginativen Spiel nicht in Betracht ziehen würden und andersherum müssen bestimmte Lösungsansätze vernachlässigt werden, weil das Videospiel bestimmte Handlungen nicht erlaubt oder ermöglicht. Es ist insofern ein restriktives Gerüst von Regeln, dem sich die Spielenden anpassen müssen, um im Videospiel erfolgreich zu sein.

Es wurde schon angesprochen, dass Videospiele von Produzenten – also von Dritten – entwickelt werden und auch daher in einem Videospiel nur das möglich ist, was vorher einprogrammiert wurde. Fritz spricht in diesem Zusammenhang von einer „Aufbereitung der realen Welt“ (ebd., 189), wodurch neue und andere Sichtweisen bereitgestellt werden. Videospiele entstehen folglich nicht aus dem Nichts, sondern sind wie andere mediale Produkte auch in einen bestimmten gesellschaftlichen und kulturellen Kontext eingebettet und spiegeln Wertvorstellungen und Verhaltensorien-

tierungen wider, worin sich Spieler_innen „mit ihrem gesellschaftlichen Handeln aber auch mit ihren Wünschen, Impulsen und Antrieben im Spielprozess wieder finden können“ (ebd., 231). In Verbindung mit der Virtualisierung des Spielfeldes ist hierin ein Bildungspotenzial zu erkennen, das ein Alleinstellungsmerkmal des Videospiels ist.

Bewusstsein des Andersseins	<ul style="list-style-type: none">• Steuern und Handeln als Spielfigur• Beherrschbare Lebenswelt• Bedarf des Nutzereingriffs• Verhältnis zwischen Spielenden und Spielfigur
Virtualisierung des Spielfeldes	<ul style="list-style-type: none">• Virtualisierung des Spielfeldes• Begrenzung des Spielfeldes• Spielfeld unterliegt Regeln• Zwei Räume des Handelns: Trennung von Spielenden und Spielfigur• Erweiterung des Erlebnis- und Handlungsraums• Simulatives Probehandeln
Unbegrenztheit Folgenlosigkeit	<ul style="list-style-type: none">• Erkenn- und sichtbare Konsequenzen des Handelns• Handlungsbereitschaft ohne soziale Zwänge, Normen und Rücksichtnahmen• Viele Videospiele bedeuten eine große Auswahl an Rollen, Welten und Möglichkeiten
Macht über die Zeit	<ul style="list-style-type: none">• Pausieren• Wiederholen, probieren
Konfrontation mit Problemen anderer	<ul style="list-style-type: none">• Spielinhalt ist meist die Suche nach Lösungen für die Probleme der Spielfigur• Lösung über vorgegebene Wege/Handlungsoptionen• Videospiele als Produkt, deren Produzenten wirtschaftliche Interessen verfolgen.

Abb. 3 Eigene Darstellung

Aber nicht jedes Videospiel ist für die Förderung von Wertereflexionskompetenz geeignet. Manche Spielinhalte besitzen einen gefährdenden Charakter für Kinder und Jugendliche. So kann angeführt werden, dass die simplifizierte Perspektive auf die Probleme der virtuellen Welt bestehend aus Gut-gegen-Böse-Einteilungen die Förderung von Schablonendenken zur Folge haben kann. Vor allem der Fokus auf gewalthaltige Konfliktlösung wird von Pädagogen, Psychologen und Kulturkritikern als problematisch beschrieben (Warwitz/Rudolf 2004, 101 f.).

„So sind nicht alle [...] Arten des digitalen Mordens gesellschaftsfähig und nicht alle Handlungsoptionen in Spielen für jede Psyche oder

Entwicklungsstufe des Menschen geeignet, wie uns Altersvorschriften des Jugendschutzes erinnern“ (Klager 2016, 72).

Vor allem für den Einsatz von gewalthaltigen Videospielen im pädagogischen Kontext darf dieser Fakt nicht vernachlässigt werden.

5. *Spielt mehr Videospiele!*

In Bildungskontexten der Politischen und Kulturellen Bildung können digitale Spiele als Bildungsmedien zur Förderung der Wertereflexionskompetenz genutzt werden. Dazu müssen Computerspiele nicht zwingend von den Entwicklern als Bildungsmedien gedacht und konzipiert worden sein, sondern die Lehrenden sollten die Lernenden dazu anregen, einen kritischen Blick auf die Spielinhalte, die Entscheidungsmöglichkeiten der Spielfiguren und/oder auf die eigenen Entscheidungen als Spielende zu werfen. Das heißt nicht, Computerspiele als Lehrender auszuwählen und in einer Lernsituation als Medium einzusetzen. Ziel ist vielmehr, Lernende anzuleiten, sich selbst bei den Computerspielen, die sie ohnehin spielen, die Fragen zu stellen, wenn sie spielen bzw. nachdem sie gespielt haben. Dabei können Lehrende mit gutem Beispiel vorangehen: Spielt mehr Videospiele!

Literatur

- Abt, Clark C. (1971): *Ernste Spiele: Lernen durch gespielte Wirklichkeit*. Köln.
- Anselm, Sabine (2012): *Vom Wert des Lesens. Variationen über ein aktuelles Thema*. Hohengehren.
- Bevc, Tobias (2010): Visuelle Kommunikation und Politik in Videospielen: Perspektiven für die politische Bildung?. In: Thimm, Caja (Hrsg.): *Das Spiel: Muster und Metapher der Mediengesellschaft*. Wiesbaden, S. 101-121.
- Bitkom (2019): *Lehrer sehen deutsche Schulen digital abgehängt*, online: <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Lehrer-sehen-deutsche-Schulen-digital-abgehaengt> [zuletzt: 30.6.2019].
- Breuer, Johannes (2017): *Culture + 1 – Digitale Spiele und Kulturelle Bildung*, online: <https://www.kubi-online.de/artikel/culture-1-digitale-spiele-kulturelle-bildung> [zuletzt: 30.6.2019].

- DeSmet, Ann/Van Ryckeghem, Dimitri/compernelle, Sofie/Baranowski, Tom/Thompson, Debbe/Crombez, Geert/Poels, Karolien/Van Lippevelde, Wendy/Bastiaensens, Sara/Van Cleemput, Katrien/Vandebosch, Heidi/De Bourdeaudhuij, Ilse (2014): A meta-analysis of serious digital games for healthy lifestyle promotion. In: Preventive Medicine 69, S. 95-107.
- Fritz, Jürgen (1995): Modelle und Hypothesen zur Faszinationskraft von Bildschirmspielen. In: Fritz, Jürgen (Hrsg.): Warum Computerspiele faszinieren. Empirische Annäherung an Nutzen und Wirkung von Bildschirmspielen. Weinheim, München, S. 11-38.
- Fritz, Jürgen (2004): Das Spiel verstehen. Eine Einführung in Theorie und Bedeutung. Weinheim, München.
- Fritz, Jürgen (2005a): Computerspiele. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München, S. 19-28.
- Groeben, Norbert (2004): Medienkompetenz. In: Mangold, Roland/Vorderer, Peter/Bente, Gary (Hrsg.): Lehrbuch der Medienpsychologie. Göttingen, S. 27-50.
- Huizinga, Johan (2004): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek, Rowohlt.
- Jenkins, Henry/Camper, Brett/Chisholm, Alex/Grigsby, Neal/ Klopfer, Eric/Osterweil, Scott/Perry, Judy/Tan, Philip/Weise, Matthew/Chor Guan, Teo (2009): From Serious Games to Serious Gaming. In: Ritterfeld, Ute/Cody, Michael/Vorderer, Peter (Hrsg.): Serious Games: Mechanisms and Effects. New York/London, S. 448-468.
- Joas, Hans (2006): Vortrag bei der Tagung. Gute Werte, schlechte Werte. Gesellschaftliche Ethik und die Rolle der Medien. In: www.fsf.de/data/hefte/pdf/Veranstaltungen/tv_impuls/2006_Ethik/Vortrag_Joas_authorisiert_061017.pdf [zuletzt: 11.7.2019].
- Klager, Christian (2016): Spiel als Weltzugang. Philosophische Dimensionen des Spiels in methodischer Absicht. Weinheim.
- Krobath, Hermann (2009): Werte – Ein Streifzug durch Philosophie und Wissenschaft. Würzburg.
- Kücklich, Julian (2007): Online-Rollenspiele als soziale Experimentierräume. In: Bevc, Tobias (Hrsg.): Computerspiele und Politik. Zur Konstruktion von Politik und Gesellschaft in Computerspielen. Münster, S. 55-76.
- Ladas, Manuel (2002): Brutale Spiele(r)? Wirkung und Nutzung von Gewalt in Computerspielen. Frankfurt/M.
- Masuch, Maic/Emmerich, Katharina (2016): Digitale Spiele. In: Dadaczynski, Kevin/Schiemann, Stephan/Paulus, Peter (Hrsg.): Gesundheit spielend fördern. Potenziale und Herausforderungen von digitalen Spieleanwendungen für die Gesundheitsförderung und Prävention. Weinheim/Basel, S. 158-172.
- mpfs (2018): JIM-Studie 2018, online: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf [zuletzt: 6.6.2019].

- Müller, Fabian/Maisenholder, Patrick (2015): „Wo andere begrenzt sind, von Moral oder Gesetz...“ Über das Potential von gewalthaltigen Games für die Schulung der Werturteilskompetenz im Ethikunterricht. In: Paidia. Zeitschrift für Computerspielforschung, online: www.paidia.de/?p=6759. [zuletzt: 4.6.2019].
- Rinderle, Peter (2007): Werte im Widerstreit. Freiburg/München.
- Sander, Wolfgang (2000): '... erkennen, als jemand, der einmalig ist auf der Welt!' Werteerziehung als Aufgabe der Schule. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 184-201.
- Selke, Stefan (2007): Das Soziale an Software. Rekonstruktion impliziter Gesellschaftsmodelle bei der Entwicklung des Computerspiels MyTown. In: Bevc, Tobias (Hrsg.): Computerspiele und Politik. Zur Konstruktion von Politik und Gesellschaft in Computerspielen. Münster, S. 167-192.
- Venus, Jochen (2018): Gewalt. In: Beil, Benjamin/Hensel Thomas/Rauscher, Andreas (Hrsg.): Game Studies. Wiesbaden, S. 331-342.
- Warwitz, Siegfried A./Rudolf, Anita (2004): Vom Sinn des Spielens. Hohengehren.
- Wiemeyer, Josef (2009): Digitale Spiele. In: Sportwissenschaft 39 (2009), S. 120-128.
- Wiemeyer, Josef (2016): Serious Games für die Gesundheit. Anwendung in der Prävention und Rehabilitation im Überblick. Wiesbaden.
- Wouters, Pieter/van Nimwegen, Christof/van Oostendorp, Herre/van der Spek, Erik (2013): A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games. In: Journal of Educational Psychology 105 (2), S. 249-265.

Politische Bildung trifft kulturelle Bildung: Das Beispiel Mode

Sabine Dengel

In diesem Beitrag wird anhand des Beispiels Mode dargestellt, wie politische und kulturelle Bildung verknüpft werden können. Hierfür wird zunächst eine theoretisch fundierte Vorgehensweise vorgeschlagen, um den Einfluss der Bezugswissenschaften so gering wie möglich zu halten. Verschiedene Aspekte und Betrachtungsmöglichkeiten einer Verknüpfung werden erläutert – so zum Beispiel, wie Kreativität soziale Wirklichkeit strukturieren kann und wie Mode und soziale Emotionen mit der öffentlichen Kommunikation zusammenhängen. Der Beitrag schließt mit einer transkulturellen Perspektive auf politische/kulturelle Bildung.

1. Themenfelder und Fragestellungen

Will man in Deutschland „Mode“ als Gegenstand gleichermaßen der politischen wie der kulturellen Bildung bzw. als Medium qualifizieren, das besonders geeignet ist beide Bildungsbereiche zu verknüpfen, sind sehr gute Gründe ins Feld zu führen, denn Mode gilt den einen kaum als ernstzunehmender Gegenstand politischer Bildung, den anderen meist nicht als Kunstform. Wie Mentges in ihrer Untersuchung der Theorielage ausführt, waren es bisher auch eher die Außenseiter_innen in der Wissenschaft, die sich dem Gegenstandsbereich gewidmet haben (vgl. Mentges 2015, 38f.). Anders als in Italien oder Frankreich gilt Mode in Deutschland als Oberflächenerscheinung und wird aufgrund ihrer Nähe zum Kommerziellen, die hier weniger verdeckt wird als beispielsweise in der Bildenden Kunst, nicht als Bildungsgegenstand in Betracht gezogen. Darum muss es an erster Stelle darum gehen, Fragestellungen, Hypothesen oder mindestens Themenkomplexe zu isolieren, die für beide (Praxis-)Felder von erheblicher Relevanz sind oder sein könnten, wenn sie für die Bildung fruchtbar gemacht werden. Folgende – stark zugespitzte – Argumente können hier angeführt werden: Mit dem Aufgreifen des Themenfelds Mode in einem weiten Sinne können Personen und Gruppen adressiert werden, die sich für die orthodoxen Themenstellungen der politischen und kulturellen Bildung nicht gewinnen lassen, die aber auf Grundlage der jeweils eigenen Leitbilder angesprochen werden sollen. Kulturelle und politische Bildung nehmen – nicht ohne dies gleichzeitig zu problematisieren – vielfach für sich in Anspruch, Persönlichkeitsbildung zu leisten. Einen möglichen Ansatzpunkt bietet dabei die Fokussierung auf subjektive und kollektive

Identitäten, die sich heute entlang visuell-ästhetischer Kriterien ausprägen; Mode und Erscheinungsbilder spielen dabei eine zentrale Rolle. Wie Sellmann in einer Untersuchung *Jugendlicher Lebenswelten* feststellt, „darf (es) einfach nicht scheiße aussehen!“ (Sellmann 2013, 79). Nicht nur höhere Bildungsabschlüsse, sondern auch soziale Positionen hängen in Deutschland nach wie vor nicht unwesentlich von Habitusfragen und kulturellem Kapital ab; soziale Differenzierung wird demnach (auch) kulturell buchstabiert, was für die Bildungseinrichtungen, aber auch für Politik ein wichtiges Thema sein sollte. Untersucht man das Modegeschehen im Kontext der Funktionsweisen des Ökonomischen seit der Jahrtausendwende, können Bildungsinstitutionen und Kultureinrichtungen in Klausur gehen: Sie sind dem neoliberalen „Zeitgeist“ auf der Spur in Richtung Innovation, Marken- und Profilbildung und Evaluation ihrer Angebote gefolgt. Kreativität und (Selbst-)Optimierung sind fundamentale Bestandteile der Metaimperative der Gesellschaften des globalen Westens, deren Ökonomien Wachstum entlang dieser Kategorien erzeugen. Kapitalistische Ökonomie formatiert Menschen als (Mode-)Konsument_innen und Konkurrent_innen; andere Selbstzuschreibungen im Hinblick auf Geschlecht, Hautfarbe, Religionszugehörigkeit etwa werden globalwirtschaftlich zunehmend irrelevant (vgl. Bauer 2019; Bauer 2018). Digitalisierung – ein Thema, das beide Bildungsrichtungen aktuell stark ventilieren – kann entlang des Geschehens im Feld der Mode auf unterschiedliche Arten exemplarisch aufgearbeitet werden: Wissen über Mode, ihre Visualisierungsmedien, ihre Vermittlungsformen und ihre Funktionsweisen, ist heute fundamentales soziales Orientierungswissen; Aneignung findet in allen möglichen gesellschaftlichen, insbesondere auch digitalen Kontexten statt. Kritik und Distanz sind die Stichworte, mit denen sich Akteure der kulturellen und politischen Bildung, formal oder nonformal, aufgefordert sehen sollten, gemeinsame Konzeptionen zu entwickeln.

2. Politische und kulturelle Bildung

Politische und kulturelle Bildung nähern sich einander an, können aber noch nicht auf ein breites Erfahrungswissen in Sachen Zusammenarbeit zurückgreifen. Die jeweiligen Blicke auf Bildungsgegenstände und -zugänge haben sich in den letzten Jahren aufgrund gesellschaftlicher wie politischer Dynamiken und Brüche stark gewandelt. Gelingende Kooperationen der Professionen hängen daher wesentlich von einer neuen Selbstbestimmung im veränderten gesellschaftlichen Raum ab. Akteure beider Bildungsrichtungen suchen ihre je spezifischen Zugänge, um Aneignung

von Welt zu ermöglichen oder zu erleichtern. Eine Auseinandersetzung mit der „Welt“ der Mode kann ein geeigneter Zugang zu einer bildenden Beschäftigung mit dem Ich und Wir in einer kulturalisierten Welt sein. Diese zeichnet sich, wie der Medienwissenschaftler Andreas Wolfsteiner herausarbeitet, heute insbesondere durch das sukzessive Verschwimmen der Grenzen zwischen sozialen Sphären – zwischen Innen und Außen, hier und dort, dem Eigenen und dem Fremden, zwischen Öffentlichkeit und Privatsphäre, Wahrheit und Fake News oder Mensch und Technik – aus (vgl. Wolfsteiner 2018). Die Lebenswelt des kosmopolitisch und urban orientierten Teils der Gesellschaften des globalen Westens ist eine weitgehend inszenierte, szenografierte Welt, in der klassische Ordnungsmuster an Bedeutung verlieren. Eine analytisch gewollte Trennung von Politik, Gesellschaft und Kultur ist hier schwer aufrecht zu erhalten, was sich auch auf die bisherige klare Scheidung von kultureller und politischer Bildung auswirkt. Beide Bildungsansätze verhalten sich zu den dynamischen Veränderungen von Politik und Gesellschaft, auf die Kunst und auch Mode in besonderer Weise reagieren. Diejenigen, die politische Bildung auf politische Gegenstände in einem engen Sinne einzuhegen versuchen, können mit der Kulturalisierung von Politik und politischen Auseinandersetzungen nicht angemessen umgehen. Kulturalisierung impliziert u.a., dass sich politische Lager anhand von Lebensweisen und kulturellen Zuordnungen formieren. Wie Cornelia Koppetsch unlängst in einem Interview betonte, hat der Konflikt zwischen Kosmopoliten und denjenigen, die mit den damit verbundenen Werten wenig anfangen können, inzwischen den Charakter einer „Metapolarität“ angenommen (vgl. Koppetsch 2019; Merkel 2016, 11).

Der Kulturalisierung des Politischen, auf die die politische Bildungslandschaft en gros noch nicht adäquat reagiert hat, steht eine Politisierung bzw. ein Politisch-Werden der kulturellen Bildung gegenüber. Akteure der kulturellen Bildung wenden sich stärker als zuvor gesellschaftspolitischen Themen zu oder setzen sich vermehrt mit der politischen Dimension von Mode oder Kunst, theatralen Stoffen oder musealen Sammlungen auseinander. Künstler_innen und Modeschaffende wenden sich gesellschaftspolitischen Fragen zu (vgl. Pfannkuch 2017). Politische und kulturelle Bildung entwickeln ihre Ziele und Methoden entlang von Themenkonjunkturen, die deshalb vielfältige Berührungspunkte haben, weil sich die Vertreter_innen der Richtungen nicht nur politischen Imperativen ausgesetzt sehen, sondern gesellschaftspolitisch stark diskutierte Fragen verarbeiten. Beide Bildungsansätze verbindet aktuell ihr Hadern mit der Aufklärung, ihren Implikationen und Konsequenzen. Damit einhergehende Fragen des eigenen Verhältnisses zum Universalismus, zur Relativierung eurozentrischer

Perspektiven oder der Reformulierung von Demokratie werden genauso gestellt wie Fragen zum Umgang mit Affekten und Emotionen. Am Beispiel der Mode lassen sich diese unterschiedlichen Aspekte für die politische und kulturelle Bildung erschließen, obwohl zum Teil je spezifische Akzente gesetzt werden müssen.

3. *Theoretisches Neuland*

In den letzten Jahren sind in der Bildungslandschaft vielfach praktische Mode-Projekte, insbesondere im Bereich der Nachhaltigkeit oder der Auseinandersetzung mit historischen, regionalen etc. Moden aufgefallen (vgl. www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/199041/mode [zuletzt: 29.3.2020]). Für das Arbeiten an der Schnittstelle zwischen politischer und kultureller Bildung empfiehlt sich allerdings eine theoretisch fundierte Vorgehensweise, da ihre Protagonist_innen oftmals eine Rückbindung an ihre jeweiligen kultur- oder sozialwissenschaftlichen Bezugswissenschaften haben und daraus spezifische Verständnisse von Bildung und unterschiedliche Zugänge zu Gegenständen wie der Modetheematik ableiten. Die in einer der wenigen deutschsprachigen Fachpublikationen der letzten Jahre zum Themenfeld Mode und Wissenschaft aufgerufenen, kunst-, kulturwissenschaftlich, kulturhistorisch und/oder ethnologisch fundierten Themenstellungen sind für die politische Bildung nicht anschlussfähig: Frühe Trachtenforschung, Kostümgeschichte oder volkskundliche Kleidungsforschung (vgl. König u.a. 2015) wären auf der Agenda von Trägern politischer Bildung nur schwer denkbar. Mode wird in den soziologisch orientierten Ansätzen vorwiegend als ein *soziales* Zeichensystem begriffen, das Identitäten formt, soziale Abgrenzung und Ordnungen definiert, Zugehörigkeiten markiert und soziale Differenzierungen und Machtverhältnisse sowie Normen und Leitbilder sichtbar macht. Eine Analyse der Materialität, der konkreten „Objekte“ oder der wechselnden Ausprägungen der Mode, die Frage, welche Formen, Materialien, Muster und Farben in welchem regionalen oder historischen Kontext „aus der Mode“ oder „in Mode“ sind, ist für die politische Bildung bisher nicht in der Breite als Gegenstand vermittelbar. Mode wurde von René König, einem der klassischen Protagonisten der Modetheorie, als ‚soziales Totalphänomen‘ beschrieben, was darauf hindeutet, dass sich Verstehen und Erklären weniger auf die „vestimentären Objekte“ (Barthes 1985), d.h. Kleidungsstücke und Accessoires an sich als auf damit verbundene soziale Praktiken, Prozesse, Funktionen und Strukturen bezieht. Der Soziologe Georg Simmel hatte mit seiner frühen These der „Gleichgültigkeit“ (Simmel 1995, 13)

der Mode gegenüber ihren faktischen Ausprägungen einen hohen Einfluss auf spätere Ansätze, so dass König, Mentges und Müller eine „Marginalisierung der Mode ausgerechnet durch die Modetheorie“ (König u.a. 2015, 17) beklagen. Lehnert betont eine Sichtweise von Mode als Dynamik, die Kulturen nicht nur Ausdruck verleiht, sondern sie vorantreibt (vgl. Lehnert 2015, 29), ohne dass hier schon eine Qualität oder Richtung erkennbar ist. Mode werden Kleidungsstücke nach ihrer Auffassung durch die Zuweisung von Bedeutungen und die Nutzung im Sinne von Tragen und Inszenieren. Zentral ist ihre Feststellung, dass Kleider „aus der Perspektive des Performativen [...] in bestimmten – auch diskursiven Praktiken – zu Mode (werden), und sie drücken z.B. Identität oder Geschlecht nicht aus, sondern bringen sie im Vollzug erst hervor“ (Lehnert 2015, 30)! Damit schlägt Lehnert eine Brücke zu denjenigen Fragen, die aus dem klassisch soziologischen Fokus an die Mode adressiert werden (vgl. Simmel 1995; Bourdieu 1992; Esposito 2014). Politische und kulturelle Bildung können sich an einigen der im Feld der Modetheorie bisher zentral aufgerufenen Themen, Kategorien und Leitfragen orientieren, wenn sie Modellprojekte oder Projektreihen im Themenfeld Mode und Gesellschaft entwickeln. In der Literatur wird allerdings regelmäßig darauf verwiesen, dass sich Modetheorie in Deutschland nicht als systematischer Forschungsbereich entwickelt hat (vgl. König u.a. 2015, 8). In den modetheoretischen Herausgaben der letzten Jahre (vgl. ebd.; Eismann 2012; Lehnert u.a. 2014a) werden meist historisch-klassische Texte auszugsweise präsentiert und analysierend kommentiert, wie Herbert Spencers *Die Mode* (1885), *Die Theorie der feinen Leute* von Thorstein Veblen (1899), *Die Philosophie der Mode* von Georg Simmel von 1905/6 oder Walter Benjamins *Passagen-Werk*, ein unvollendetes, philosophisch-literarisches Projekt, an dem der Autor von 1927 bis zu seinem Tod 1940 gearbeitet hat. Bedingt anschlussfähig für Konzeptionen der politischen Bildung ist *Die Sprache der Mode* des Semiotikers Roland Barthes aus dem Jahr 1967, die bis heute Ansatzpunkte für eine Beschäftigung mit nicht-sprachlichen Codierungen im Bereich der materiellen Kultur liefert (1985). René Königs Arbeiten zur Mode als "universales kulturelles Gestaltungsprinzip, das nicht nur den Körper des Menschen im ganzen (sic!), sondern auch seine sämtlichen Äußerungen zu ergreifen und umzugestalten vermag“ (1999; 1973; 1967a; 1967b; auch König/Schuppisser 1958), zeigen die Schnittstelle zwischen Soziologie und Kulturanthropologie, auch Ethnologie auf. Die klassisch soziologischen Studien über Mode bieten nach wie vor Impulse für aktuelle Fragestellungen über soziale Ordnungen und Funktionsweisen des Modesystems im sozialen System auf, die die kulturelle Bildung nur bedingt adaptieren kann. Der Systemtheoretiker Niklas Luhmann hatte sich nur unsystema-

tisch mit dem Themenfeld Mode befasst (vgl. Schiermer 2010). Elena Esposito, seine Doktorandin und heutige Professorin für Systemtheorie, hat dagegen eines der zentralen Werke der zeitgenössischen Modetheorie „Die Verbindlichkeit des Vorübergehenden. Paradoxien der Mode“ (Esposito 2004) verfasst, in der sie sich mit den gesellschaftlich wirksamen Widersprüchen der Mode beschäftigt, beispielsweise mit der Ankerfunktion des Modewandels, der in seiner Berechenbarkeit soziale Stabilität erzeugt (vgl. auch Esposito 2014, 209f.). Interessante Anknüpfungspunkte für beide Bildungsansätze bieten die Thesen von Bourdieus Theorie der „feinen Unterschiede“ (1992), die sich mit dem Zusammenhang von Geschmack und Habitus mit sozialer und kultureller Differenz beschäftigen. Seit rund vierzig Jahren untersuchen Forscher_innen des Heidelberger SINUS Instituts für Markt- und Sozialforschung auf u.a. dieser Theoriegrundlage milieuhängige Alltagsästhetiken und Affinitäten zu Mode- und Konsumstilen (vgl. www.sinus-institut.de), die gleichermaßen gesellschaftspolitische wie kulturelle Fragenkomplexe betreffen.

4. Mode unter spätmodernen Bedingungen

Die aufgeführten Beispiele an modetheoretischen Herangehensweisen liefern politischer und kultureller Bildung Impulse für zwar aufklärende, aber (historisch-)orthodoxe Annäherungen an Fragen des Modehandelns, des Verhältnisses von Psyche, Körper, Kleid und Raum, der Konsumkultur, der sozialen Funktionen von Mode und korrespondierender Strukturprinzipien etc. Im Folgenden wird gegen eine reine Orientierung am modetheoretischen Bestand plädiert, weil die Potenziale der kulturellen und politischen Bildung wenigstens in Teilen darüber hinausweisen. Wenn kulturelle und politische Bildung am Beispiel der Mode und des Modesystems grundsätzliche Fragen nach den zentralen Funktions- und Strukturprinzipien von Kultur und Gesellschaft exemplarisch bearbeiten, sollten sie den post- oder spätmodernen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen aus mindestens zwei Gründen Rechnung tragen, die eingangs schon erwähnt wurden: Sie arbeiten mit Adressat_innen ihrer Bildungsangebote an Konzeptionen, die deren Lebenswelt in Rechnung stellen. Mode unter spätmodernen Bedingungen zu analysieren, ist zudem auch für die Bearbeitung anderer Fragestellungen in den Bildungsfeldern relevant. Vorgeschlagen wird hier eine Betrachtung von Mode im Kontext der drei Faktoren, deren Zusammenwirken nach Auffassung des Soziologen Andreas Reckwitz konstitutiv für die Transformation der Moderne zur Spätmoderne seit den 1970er Jahren gewesen ist:

„die sozio-kulturelle Authentizitätsrevolution, getragen vom Lebensstil der neuen Mittelklasse, die Transformation der Ökonomie hin zu einer postindustriellen Ökonomie der Singularitäten; und die technische Revolution der Digitalisierung“ (Reckwitz 2017a, 103).

Keiner der drei Faktoren ist ohne die Mode zu denken und die Mode in ihren heutigen Erscheinungsformen ist nicht losgelöst von der am Authentischen ausgerichteten Gesellschaft, vom Lifestyle-Kapitalismus und der Kreativwirtschaft sowie von der am Ästhetischen orientierten digitalen Kommunikation zu denken. Noch nicht erledigt ist damit die Erörterung der Frage, ob und inwiefern eine Analyse von Mode wie vorgeschlagen, lediglich Teilantworten bringt, die – trotz globaler Modeproduktion und -konsumption – nur im westlichen Kontext taugen. Deshalb wird abschließend Bezug auf neuere Ansätze einer transkulturellen Betrachtung von Mode in Theorie und Praxis genommen.

5. Identität, Authentizität, Wirklichkeit

Ein vielfach aufgegriffenes Thema modetheoretischer Auseinandersetzungen ist die Bedeutung von Mode für die Individuation von Jugendlichen, die sich meist über sichtbare Abgrenzung von Erwachsenen-Stilwelten vollzieht. Dabei werden diese Abgrenzung und gleichzeitige Zugehörigkeit zu Peer Groups mittels Gestaltung des äußeren Erscheinungsbildes als komplementäre Bestandteile des Coming of Age betrachtet. Hervorgehoben wurden in den letzten Jahren insbesondere die Käuflichkeit jugendkultureller Insignien, für die die AC/DC- oder Rolling Stones-T-Shirts bei Modeketten stehen, sowie die Flexibilisierung der Zugehörigkeiten. Wo in den 1970er und 80er Jahren relativ stabile Identitäten aus der – ebenfalls relativ stabilen – Zugehörigkeit zu einer bestimmten Jugendkultur abgeleitet werden konnten, findet heute nicht selten ein rascher Wandel statt (Gestern Hipster...). Die starke Aufwertung von Nonkonformität, Besonderheit und Singularität, wie sie die soziologische Fachliteratur in den letzten Jahren fokussiert, fand in der Modetheorie noch kaum Niederschlag. Zwar wird eine der von Esposito identifizierten Paradoxien der Mode – alle gehen konform in dem Wunsch nach Nonkonformität (vgl. Esposito 2004, 207ff.) – vermutlich ihre Gültigkeit nicht verlieren – allein, weil es das Einzigartige in der Welt der Dinge nicht gibt –, aber mit der starken Aufwertung des Individuums differenzieren sich auch die Mittel: Nicht nur wird es gängige Praxis Polohemden, Sneaker oder Müsli zu personalisieren, sondern mit den Möglichkeiten der Körpermodifikation wie dem

Tätowieren, Piercen etc. werden permanent neue Singularisierungsmittel geschaffen. Bei der Selbstpräsentation auf den digitalen Bühnen kommt es zudem auf persönliche Fertigkeiten im Feld des Remix, des Sampling oder der Neu-Kontextualisierung von Mode, Accessoires und anderen Stilmitteln an. Was gut ist, entscheiden nicht Kriterien, sondern Erfolge auf Wettbewerbsmärkten, die Besonderheit honorieren (vgl. Reckwitz 2017a, 14ff., 107ff.).

6. *Kreativität strukturiert soziale Wirklichkeit*

Wissenschaft und Medien setzen sich mit der Singularisierung entweder theoretisch oder insbesondere auch am Beispiel von Literatur und Theater auseinander. Für die politische Bildung ist hier vor allem interessant, welche Wirkungen die Aufwertung der Persönlichkeit für die Beurteilung von Authentizität und Wirklichkeit hat. „Wahrhaftigkeit“, analysiert Guillaume Paoli in seiner Kritik der Gegenwartskultur, entstehe nach heutigem Verständnis, indem man „über sich“ schreibe. Es werde darauf verzichtet, „die Welt kollektiv verstehen zu wollen“; zugleich gehe mit dem „Streben nach ‚Authentizität‘ [...] die Möglichkeit der Fiktion verloren“, was sich im Boom der personal essays, Biografien und Ich-Romane zeige (vgl. Paoli 2017, 113ff.). Auf den Bühnen steigt das wahrgenommene Authentizitätsniveau durch Mittel des Dokumentarischen und Immersiven sowie durch den Einsatz von Laien. Die Lücke zwischen Wirklichkeit und Realität wird nicht durch die Kunst, das Fiktive oder Mimetische geschlossen, sondern durch die – und hier zitiert Paoli Wolfgang Engler – „gesellschaftliche(n) Leitfiktion des unverfälschten Einsseins mit mir“ (ebd., 122, 118ff.). Es ist jedoch nicht irgendein Ich, das im Zentrum des spätmodernen Interesses steht, sondern ein Ich mit besonderen Kompetenzen. Andreas Reckwitz hatte sich vor seinem aktuell breit rezipierten Buch über die „Gesellschaft der Singularitäten“ (2017a) mit der Entwicklung eines Kreativitätsdispositivs in den westlichen Gesellschaften seit den 1970er und 1980er Jahren beschäftigt (vgl. Reckwitz 2012, Reckwitz 2013). Kreativität avancierte seit dieser Zeit zu einem Faktor, der soziale Wirklichkeit in vielen Lebensbereichen strukturiert und weitreichende Konsequenzen für die Identitäten der Subjekte hat. Sie umfasst nach Reckwitz‘ Beobachtung

„in spätmodernen Zeiten dabei eine widersprüchliche Dopplung von Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ, von subjektivem Begehren und sozialer Erwartung: Man will kreativ sein und soll es sein. Was meint hier Kreativität? Kreativität enthält in einem ersten Zugriff eine

doppelte Bedeutung: Zum einen verweist sie auf die Fähigkeit und die Realität, dynamisch Neues hervorzubringen. Kreativität bevorzugt das Neue gegenüber dem Alten, das Abweichende gegenüber dem Standard, das Andere gegenüber dem Gleichen. Zum anderen impliziert Kreativität ein Modell des ›Schöpferischen‹, welches diese Tätigkeit des Neuen an die moderne Figur des Künstlers, an das Künstlerische und Ästhetische zurückbindet. Es geht um mehr als um eine rein technische Produktion von Neuartigem, vielmehr um die sinnliche und affektive Erregung durch dieses Neue in Permanenz. Es geht um eine entsprechende Modellierung des Individuums als schöpferisches Subjekt, die dem Künstler analog ist“ (Reckwitz 2013, 23).

Im Hinblick auf Kinder und Jugendliche stellten Wissenschaftler_innen im Rahmen der Sinus Milieustudien schon vor einigen Jahren fest, „dass jugendliches Leben heute in sehr starker Weise ästhetisch formatiert ist“ und ihre gesellschaftliche wie auch politische Teilhabe zu weiten Teilen „ästhetisch gestiftet“ wird (Sellmann 2013, 79f.). Es sind insbesondere die spätmodernen Mittelschichten, für deren Lebensführung das Kreativitätsdispositiv maßgebend wird. Die Individuationen ihrer Mitglieder, vor allem der Jugendlichen, hängen von einer kreativen Gestaltung ihrer Subjektivitäten und den richtigen kuratorischen Entscheidungen im Bereich der Selbstpräsentation ab. Diejenigen, die Reckwitz in späteren Texten als „Hyperindividualisten“ (vgl. Reckwitz 2017b) oder „Singularitäten“ beschreibt, gelten im Hinblick auf ihre Selbstwerdung zu weiten Teilen als verantwortlich, da sie „mehr und mehr in die kulturelle Pflicht geraten, ihr Leben vor sich selbst zu beobachten, zu inszenieren und zu präsentieren“ (Sellmann 2013, 79) und ihre Umgebungen – Wohnungen, Arbeitsplätze, Innenstädte nach Maßgaben des Kreativen transformieren (vgl. Reckwitz 2013, 24; Siebel 2015, 247-284). Besonders interessant an dem frühen Text von Reckwitz (2013) ist zum einen die Qualifizierung der ästhetischen Reize als Motoren sozialer Mobilisierung und Transformation in der Spätmoderne, zum anderen die Begründung für diese starke Orientierung der Menschen am Reizhaften. Spätestens hier wird die Erklärungskraft des Ansatzes für die Betrachtung der Funktionen von Mode und eine Beurteilung des sich beschleunigenden Modewandels erkennbar:

„der Wert des Neuen ist weitgehend entnormativiert. Der Wert des Neuen besteht nicht in seiner Eingliederung in eine Fortschrittssequenz, sondern in seinem momenthaften ästhetischen Reiz, der immer wieder von einer anderen, nächsten sinnlich-affektiven Qualität abgelöst wird. Es ist [...] die Bewegung selbst, die Aufeinanderfolge von Reizakten, der das Interesse gilt. Das Neue bestimmt sich hier

im Wesentlichen über seine Differenz zu vorhergehenden, alten Ereignissen in der Zeitsequenz [...] und über seine Differenz als willkommene Abweichung vom Üblichen. Die Produktion des Neuen folgt hier nicht mehr dem Modell der politischen Revolution oder dem der technischen Erfindung, sondern der Kreation von Objekten oder Atmosphären, die die Sinne und Bedeutungen reizen und affektiv wirksam sind“ (Reckwitz 2013, 25).

Als historischen Zeitpunkt, an dem die Entfaltung des Prozesses ihren Ausgang nimmt, nennt Reckwitz das 18. Jahrhundert, das in der Regel auch von den Modetheoretiker_innen als Ausgangspunkt ihrer Betrachtungen des Modewandels gesetzt wird (vgl. Lehnert u.a. 2014b, 12). Mode wird in den historischen Analysen als Phänomen der westlichen Moderne qualifiziert und in einem engen Sinnzusammenhang mit der Entwicklung der die Moderne kennzeichnenden ökonomischen und kulturellen Systeme betrachtet. Mentges erkennt in dem frühen Modesystem bereits den „hegemonialen Anspruch eines marktwirtschaftlichen und kulturellen Konzepts, das auf Expansion angelegt“ und mit der Verbreitung westlicher Körper- und Geschlechtsvorbilder, westlicher Ästhetik und westlichem Habitus verbunden ist (vgl. Mentges 2015, 30).

7. *Mode und soziale Emotionen*

Reckwitz betrachtet die Entwicklungsphasen der Moderne unter dem Aspekt der korrespondierenden gesellschaftlichen Stimmungen, Affekte und Gefühlslagen, wodurch er eine Grundlage für das Verständnis nicht nur der zentralen Bedeutung von Mode für die westlichen Gesellschaften, sondern auch für die Analyse der öffentlichen Kommunikation in der Gegenwart generell liefert. Aus seiner Sicht reagierte das Kreativitätsdispositiv

„auf den Affektmangel der gesellschaftlichen Moderne. Die moderne Gesellschaft in ihrer klassischen Variante betrieb eine systematische Verknappung der Affekte, die den vergesellschafteten Subjekten hätten Motivation und Befriedigung verschaffen können. Die Ästhetisierungsprozesse des Kreativitätsdispositivs versuchen, diese Verknappung zu überwinden“ (Reckwitz 2013, 27).

Reckwitz These bezieht sich auf die durch z.B. Industrialisierung, Organisation der Arbeitswelt, moderne Gesetzgebung inspirierten Standardisierungsprozesse und eine damit verbundene Ausrichtung an einem Maßstab des Allgemeinen, die er mit den Begriffen einer „sozialen Logik“ oder

eines „doing generality“ der Moderne fasst, und die „auf eine Standardisierung, Formalisierung und Generalisierung sämtlicher Einheiten des Sozialen drängt“ (vgl. Reckwitz 2017a, 28). In der bürgerlichen Moderne als Klassengesellschaft findet dann auch die Analyse der Distinktionslogik der Mode von Georg Simmel ihren Platz. Für ihn, der Mode als „bloßes Erzeugnis sozialer Bedürfnisse“ wertet, implizierte sie

„einerseits den Anschluss an die Gleichgestellten, die Einheit eines durch sie charakterisierten Kreises, und damit den Abschluss dieser Gruppe gegen die tiefer Stehenden, die Charakterisierung dieser als nicht zu jener gehörig. Verbinden und Unterscheiden sind die beiden Grundfunktionen, die sich hier untrennbar vereinigen, von denen eines, obgleich oder weil es den logischen Gegensatz zu dem anderen bildet, die Bedingung zu seiner Verwirklichung ist“ (Simmel 1995, 12).

Simmels Distinktionsthese, die den Modewandel auch dadurch inspiriert sieht, dass die „unteren Stände“, die „oberen“ imitieren und diese sich dann neuen Moden zuwenden (vgl. Simmel 1995, 12f.) kann nach wie vor eine Arbeitsgrundlage für eine Beschäftigung mit kulturellen Codierungen in sozialen Milieus sein. Am Beginn des 20. Jahrhunderts spielen für ihn noch Kategorien der bürgerlichen Moderne eine zentrale Rolle, aber die Industrialisierung und die wachsende Bedeutung des Mittelstands wirken auf seine Analyse ein. Er erkennt „die eigentliche Variabilität des geschichtlichen Lebens [...] im Mittelstand“ (Simmel 1995, 31). Die Ausrichtung der Einzelnen am Ideal des Besonderen, wie sie für die Spätmoderne charakteristisch ist, kann er jedoch nicht antizipieren. Auch die heute mögliche Nicht-Unterscheidbarkeit der Outfits von Milliardären und 16-jährigen Jugendlichen, wie sie Weis am Beispiel von Mark Zuckerberg erläutert (vgl. Weis 2015, 10), ist für ihn undenkbar. Standardisierung und kostengünstige Produktion durch die Entwicklung der Modeindustrie sind für ihn aber bereits ein wichtiger Indikator für den beschleunigten Modewandel. In der politischen Bildung hat man bis in die jüngste Vergangenheit entlang der Max Weberschen These Rationalisierung und Modernisierung in einem Kontext betrachtet und als fortschreitenden Prozess beurteilt. Reckwitz liefert mit seinem Ansatz eine Erklärung für die im Rahmen der Rationalisierungsthese nicht erklärbaren Phänomene, wie beispielsweise der Bedeutungszuwachs des Emotionalen oder die Lust am Irrationalen. Aus seiner Perspektive sind die Entwicklung der Ökonomie und der Digitalisierung in den letzten Jahrzehnten unter Kulturalisierungs- und Affektaspekten zu betrachten, wie in den folgenden Abschnitten erläutert.

8. Kulturökonomie und Mode

Unter dem Stichwort Lifestyle-Kapitalismus hat der österreichische Publizist Robert Misik im Hinblick auf die Mode und Ihre Vermarktung Grundlagenarbeit zum Verständnis der zentralen Funktionsprinzipien des heutigen Modeschaffens, der modischen Inszenierung und räumlicher Mode-Umgebungen geleistet. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass in der Spätmoderne der entwickelten Industrienationen kaum noch Produkte, sondern vielmehr Lebensstile, Identitätsbausteine oder Erlebnisse gekauft werden (vgl. Misik 2007, 16ff.; 2015, 41-46). Kulturalisierung impliziert die Aufladung von Produkten wie Kleidungsstücken mit Bedeutung. Wirtschaft entwickelt sich u.a. dadurch zur Kreativökonomie, dass im Vordergrund nicht die Produktentwicklung, sondern gewissermaßen der idealistische „Überbau“, d.h. die soziale und kulturelle Bedeutung steht, die dem Produkt strategisch zugeschrieben wird. Überzeugungen, Werte und Haltungen werden durch den Konsum der „richtigen“ Produkte sichtbar und erlangen nur auf diesem Wege Greifbarkeit. Soziale Milieus grenzen sich durch Kleidungskonsum voneinander ab: Ein klassisch konservativer Geschmack wird durch andere Stilmerkmale visualisiert als sozialkritische oder ökologische Grundhaltungen, die sich in gleichem Maße nur über Konsum sichtbar machen lassen. Soziale Medien dienen als Plattformen der Visualisierung richtiger oder falscher Konsumententscheidungen, deren Teilnehmende dann wiederum über soziales „In-“, oder „Out-Sein“ der Einzelnen entscheiden.

Bei der Schaffung des ideellen Überbaus der Produkt- bzw. Modewelten kommen diejenigen Kreativarbeiter_innen zum Einsatz, die sich entlang der Imperative des Kreativitätsdispositivs beruflich entwickelt haben. Diejenigen, die Mode medial herstellen oder mit ihrer spezifischen Medialität arbeiten, rekurren dabei auf Traditionen des Modegeschäfts, wie der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstandenen „griffe“, der spezifischen Signatur der Modeschaffenden in den Kleidungsstücken: „Die sichtbare Signatur der Mode-DesignerInnen transformiert das Kleid zu einer vestimentären Projektionsfläche und eröffnet damit vielfältige Anknüpfungspunkte für eine Medialität der Mode“ (Wenrich 2015, 13f.). Mode steht seitdem zunehmend in einem diskursiven Feld des Sprechens und Schreibens über Mode. Wenrich beschreibt sie als

„aktiv und passiv medial und sie konstituiert damit kulturelle Räume, indem sie in oder mit einer Vielzahl von Medien als Gestaltungsfeldern zusammen mit entsprechenden (kleidungs-)sprachlichen Registern aufscheint und sie zu einer Gesamtaussage, wie z.B. urban chic,

casual oder preppy subsumiert. Was daraus entsteht sind mittlerweile medial-repräsentative Endlosschleifen aus Laufstegpräsentationen, fotografischer und filmischer Dokumentation und Repräsentationen auf facebook, tumblr., instagram und youtube. Kommentierungen auf blogs bzw. über den Weg aller verfügbaren Plattformen der social media sind dabei obligatorisch“ (ebd., 16f.).

Allerdings sind für eine Analyse der kulturkapitalistischen Strategien der Bedeutungszuweisung an Kleidungsstücke nicht nur die virtuellen Repräsentationen interessant, sondern Weiterentwicklungen der traditionellen Formate des Modischen, wie beispielsweise die analog-räumlichen szenografischen Inszenierungen. Dazu gehören die Modenschauen, deren Aufgabe die Vermittlung der Mode als etwas Neues ist und die sich durch Ephemeralität, Vergänglichkeit und zunehmend durch Performativität und das Stattfinden an außergewöhnlichen Orten auszeichnet (vgl. Kühl 2013, 92f.). Misik hat als eines der Prinzipien neuer Vermarktungsstrategien die „Brand-Vision“ herausgearbeitet: „So wie die Marke zur Markenkunst wird, so wird der Markendesigner selbst zur Marke“ (Misik 2007, 62). Damit beschreibt er Kooperationen von Stararchitekten mit Luxusmarken, wie die mehrfache Zusammenarbeit von dem bis dahin als ‚linken‘ Kulturkritiker geltenden Niederländers Rem Koolhaas und dem Luxus-Label Prada bzw. der Fondazione Prada. Prada habe mit seinem Flagship-Store in Soho, dem ehemaligen Künstlerviertel, „in einem Akt ‚präsentären place-making‘ den Bilderfundus des einstigen Avantgardisten Viertels“ geplündert (vgl. Misik 2007, 60). Auch der von Zaha Hadid entworfene Flagship Store Neil Barrett in Tokio oder die von Frank Gehry entworfene Fondation Louis Vuitton in Paris zeigen den gewollten ikonischen Charakter der teils zu Verkaufs-, teils zu kulturellen Repräsentationszwecken geschaffenen singulären Architekturen. Ähnlich wie bei den spektakulären Modenschauen sollen die realräumlichen Inszenierungen Immersion, also ein Eintauchen in künstlich geschaffene, auf sinnliche Reize programmierte Atmosphären ermöglichen. Pamela Scorzin führt dazu aus, dass ein besonderer szenografischer Zuschnitt von Raum notwendig wird, damit er

„für die Kunden und Konsumenten nunmehr zu einem multisensorischen Erlebnis und einzigartigen lokalen Ereignis werden muss. Das traditionelle Retaildesign der großen Monobrand Stores mutet heute immer häufiger wie ein Geschichten erzählendes, Atmosphären produzierendes und Emotionen stimulierendes Set- oder Produktionsdesign an, in das die Konsumenten eintauchen können. Das immersive und

interaktive Erleben von ganzheitlichen Markenräumen wird dabei zuvörderst durch die Szenografie bestimmt“ (Scorzin 2016, 215).

Immersive Konzeptionen beruhen allerdings nicht nur auf spektakulärer Räumlichkeit, sondern auf dem Zusammenwirken von Architektur und digital-technologischer Gestaltung, die auf intransparente Weise einen lenkenden oder sogar zwingenden Charakter hat (vgl. Mühlhoff/Schütz 2017). Arns versteht Immersion daher weniger als eine explizit künstlerische oder technische Strategie,

„sondern eher als Bezeichnung unseres Normalzustands. Wir leben quasi in einem Zustand permanenter Immersion – eingetaucht in Umgebungen, die zunehmend von autonom handelnden Technologien bevölkert werden.“ (Arns 2018, 212).

Legnaro und Birenheide analysieren shopping malls in ihrer Untersuchung der *Stätten der späten Moderne* unter dem Aspekt eines „doing freedom“, einer symbolisch als Produkt eigenen Handelns hergestellten Freiheit, die über den autoritären Charakter der Kaufatmosphären hinwegtäuscht. Als heterotopische Orte, die an Freiheitsräume der bürgerlichen Moderne assoziieren, böten die Malls mit ihren Shop- und Wellnessangeboten, ihren Stadtraum simulierenden Flächen aber lediglich eine Art von „fast freedom“ an, die bequem konsumiert werden könne (vgl. Legnaro/Birenheide 2005, 137ff.). Deutlich stärker als bei den in allen größeren Städten vorhandenen Shopping Centern oder den baulich an dörfliche Idyllen assoziierenden Outlets in Vorstädten und ländlichen Räumen leben die erwähnten Beispiele ikonischer Fashion Showrooms und Popup Stores der A-Klasse Label davon, dass sie die Grenzen zwischen Mode und Kunst, Architektur und Design verwischen und

„sich dezidiert musealer und künstlerisch-konzeptueller Strategien (bedienen), um Waren und Produkte in einen Schwebezustand zwischen erwerbbaaren modischen Konsumprodukt und unantastbarem kulturellen Artefakt mit symbolischem Mehrwert zu bringen“ (Scorzin, 2016, 216).

Mehr und mehr werden erfolgreiche ‚capsule‘-Kollektionen auf der Basis von befristeten Kooperationen zwischen Künstler_innen und Marken produziert. Temporäre und manchmal auch mobile Pop-up-Stores, die die Marken als Ableger der Flagshipstores in andere marktrelevante Teile der Welt exportieren, sorgen dafür, dass das Prinzip der nur begrenzten Verfügbarkeit von Events, Ausstellungen und Modeartikeln den Singularitätswert noch auf die Spitze treibt, was sich gleichzeitig auch auf den

Nachrichtenwert positiv auswirkt. Beispiel dafür sind der „Transformer“ von Prada, der 2009 sechs Monate lang als „multidimensionaler Veranstaltungsort“ in Seoul stand (vgl. www.prada.com/de/de/pradasphere/events/prada-transformer.html [zuletzt: 2.2.2020]) oder der „Mobile Art – Chanel Contemporary Art Container“ von Zaha Hadid, der zeitweise in Paris, Hongkong, Tokio und New York zu sehen war und nach wie vor virtuell zu besichtigen ist (vgl. www.chanel-mobileart.com [zuletzt: 2.2.2020]). Die Marken des mittleren Segments bedienen sich der Vorbilder in abgespeckten Formen. Vertreter_innen der kulturellen und politischen Bildung sollten sich darüber im Klaren sein, dass Wissen in diesem Feld heute fundamentales Orientierungswissen ist.

9. Mode und digitale Technologie

Dies gilt noch stärker für die digital-medialen Strategien der Modeverbreitung. In den digitalen (Mode-)Räumen, wie Sozialen Medien, Modeblogs etc. findet kulturelles und politisches Lernen statt. Digitale Technologie strukturiert Individualität und kulturelle Praktiken. Modeschaffen und Modevermarktung haben durch die digitalen Möglichkeiten neue Rezeptionsweisen hervorgebracht. Die digitalen Formate der Mode wirken auf ihre Nutzer_innen als mobile User_innen, die zugleich Publikum als auch (Co-)Produzent_innen sind, in der Form ein, dass sich neue Sozialfiguren mit spezifischem Habitus ausprägen (vgl. Reckwitz 2017a, 229). Rhein verweist auf die Praktiken des „Doing Identity“ im Netz: „Jugendliche nutzen das Internet im Rahmen ihrer Identitätsarbeit ... für narrative und performative Selbstinszenierungen“ (Rhein 2013, 118). Dabei seien auf Authentizität abzielende Formen der Selbstpräsentation wesentlicher als Identitätsexperimente mit Avataren oder fiktiven Charakteren (vgl. ebd., 118f.). Reckwitz beschreibt diese Netz-Authentizität als performative, die einen Widerspruch in sich trägt: „Sei ganz Du selbst, aber bitte sei es auch!“ (Reckwitz 2017a, 247). Freie Möglichkeiten der Selbstdarstellung sind in den sozialen Netzwerken eingeschränkt. Die digitalen Individualisierungsstrategien der nach Unverwechselbarkeit Strebenden sind in der Regel auf die Möglichkeiten begrenzt, die die Profile erlauben, was dann wiederum auf die Selbstwahrnehmung zurückwirkt. In der Share- und Like-Praxis, dem Teilen, Kommentieren und Verbreiten von Modeformaten im Internet erkennen einige Analyst_innen demokratischen Anspruch und Praxis, da nicht mehr nur Produzent_innen von Mode und digitalen Modeformaten über Sichtbarkeit, Distribution und Erfolg von Entwürfen und Kollektionen entscheiden, sondern die Rezipient_innen

und die „großen, sich selbst organisierenden Fashion Communities im Netz“ (vgl. Scorzin 2016, 134f.). Dass diese – und insbesondere auch die sich digital artikulierenden Jugendkulturen – wiederum eine große Inspirationsquelle für die Modemacher_innen sind, lässt sich beispielsweise an den ‚Skandalkollektionen‘ der letzten Jahrzehnte wie der ‚Drogenmode‘ aufarbeiten, die sich subkultureller Ästhetiken bedienen und den Körper sowie psychosoziale Zustände einbeziehen (vgl. Weis 2019, 29ff.). Hatten die Bildungsanbieter_innen vor einigen Jahren das Internet als Medium einer qualitativ neuen Wissensgesellschaft betrachtet, so wird durch Reckwitz‘ Analyse sein Charakter einer „Kulturmaschine“ deutlich, „in deren Zentrum die Produktion, Zirkulation und Rezeption von – narrativen, ästhetischen, gestalterischen, ludischen – Formaten der Kultur steht“. Das Digitale forciert demnach „die Allgegenwärtigkeit von Kultur und damit von Affektivität“ (Reckwitz 2017a, 234). Mode in sozialen Medien und im Internet, über Influencer und Modeblogs kann für die politische Bildung insbesondere unter dem Aspekt des „iconic“ oder „visual turn“, dem „allgemeinen kulturellen Paradigmenwechsel von Wort- zu Bildlogiken“ (Sellmann 2013, 89), interessant sein, weil dies auch Rückschlüsse auf Rezeption und Lernprozesse ermöglichen kann. Die digitale Kultur zeichnet sich, dann sowohl was Bild als auch Text anbetrifft, durch gleichzeitige „Entinformationalisierung und Emotionalisierung“ (Reckwitz 2017a, 235) aus. Lohnend ist eine Auseinandersetzung mit dem noch jungen Format des Fashion Campaign Films, d.h. Kurzfilm-Hybridformat für In- und Luxusmarken, in denen Fashiondesign, Film, (Medien-)Kunst, Werbung und Popkultur effektiv amalgamieren. Auch hier wird vielfach das im vorherigen Abschnitt über Architektur erwähnte wechselseitige Aufwerten von Stars als Trading up praktiziert. Im Bildungsprojekt analysiert werden können z.B. die Kino-Kurzfilme von Regisseuren wie Wes Anderson für Prada (vgl. Anderson), Martin Scorsese für Dolce&Gabbana (vgl. Scorsese) oder bekannten Künstler_innen wie dem Italiener Simone Legno mit seiner Lifestyle-Marke Tokidoki für Karl Lagerfeld (vgl. Legno).

Die Künstler-Fashion Films sind insbesondere auch deshalb interessant, weil sie zwar ökonomisch motiviert sind, aber interessante gesellschafts-politische Fragen und Themen aufgreifen. Dies zeigt Pamela Scorzin eindrucksvoll am Beispiel der Arbeit des international bekannten chinesischen Medienkünstlers Yang Fudong für die Spring/Summer 2010-Männerkollektion von Prada:

„Die Filmcharaktere sind [...] in doppeltem Sinne (multiethnische) Models und zeitgenössischen Repräsentanten. Ihre Bekleidung und Ausstattung fungieren als Kodierung und symbolisieren das Begeg-

nen bestimmter Kulturformen und Traditionen. Anstelle eines tatsächlichen Austauschs verdrängen, überlagern, überblenden und vermischen sich hier im Kurzfilm augenscheinlich gegenseitig verschiedene Kulturen und Epochen, in die die scheinbar verlorenen Reisenden modernen Existenzen wie in einen emotionalen Schwebezustand geworfen und darin verwoben sind. Yang Fudongs Fashion-Campaign-Film *First Spring* für Prada zeichnet hiermit in sinnlich-poetischen und meditativ-eleganten, ästhetizistischen Filmbildern die *Conditio humana* eines postkolonialen Zeitalters mit seinen globalisierten Formensprachen nach. Sie skizzieren metaphorisch eine modisch-fluide Hybrid-Kultur“ (Scorzin 2016, 137).

10. Transkulturelle Perspektiven

Politische und kulturelle Fragen, wie die hier aufgegriffenen, werden aber nicht nur von Künstler_innen im Hinblick auf die Mode formuliert, sondern sie lassen sich auch aus gängigen Werbeformaten kritisch-analytisch herleiten. Schröder und Threuter arbeiten beispielsweise am Beispiel der *Eau Sauvage*-Werbung von Dior mit dem Hollywood-Schauspieler Jonny Depp (vgl. www.dior.com/beauty/de_de/minisite/th/dior_sauvage.html?utm_source=social&utm_content=social&utm_medium=social&utm_campaign=sauvage_int_sept15#section/homepage/state/night/popin/video-film-eau-de-parfum [zuletzt: 2.2.2020]) die Bedeutung „wilder Dinge“ in Kunst und Design heraus und betrachten diese aus einer postkolonialen Perspektive. Der Werbefilm, der mit einer Vielzahl von ‚wilden‘ Symbolen von archaischer Männlichkeit und Natur, wilden Tieren, Wüste, magischen Ritualen etc. arbeitet, dient als Anlass, um sich mit dem in der Mode als Motiven wiederkehrenden ‚Fremden‘, ‚Wilden‘ oder ‚Exotischen‘ im Hinblick auf verborgene Machtstrukturen und der Funktion dieser Motive für eurozentrische Projektionen auseinanderzusetzen (vgl. Schröder/Threuter 2017, 8-28). Die „eigentümliche Dialektik von Wildem und Zivilisiertem“ (ebd., 19) findet sich in der westlichen Kultur seit der Entwicklung der klassizistischen Ästhetik im 18. Jahrhundert, die z.T. als Reaktion auf die kolonialen Begegnungen zu verstehen ist. Bis in die Gegenwart findet dann eine beständige innereuropäische Auseinandersetzung in den gestaltenden Künsten statt, um beispielsweise das ‚Fremde‘ ästhetisch zu neutralisieren oder zu domestizieren, um europäische Zivilisation gegenüber dem vermeintlich Archaischen und Irrationalen heraus zu präparieren, um Zivilisationskritik am Westen, z.B. am Funktionalismus in der Kunst zu üben oder – seitens der Jugendkulturen – um gegen die als disziplinie-

rend und autoritär wahrgenommene europäische Kultur zu rebellieren. Mittlerweile greifen auch vereinzelte Modedesigner_innen mit Migrationsgeschichte oder auch aus dem außereuropäischen Raum Fragen des Postkolonialismus oder der Transkulturalität auf. Dabei ist spürbar, wie wirkungsmächtig die europäischen Projektionen von Kulturalität sind, die auf die Modeschöpfer_innen einwirken. Aber auch das Phänomen einer auf westlichen Erwartungen reagierenden ‚Selbstorientalisierung‘ von Modeschöpfer_innen zur Positionierung der eigenen Marken auf dem globalen Modemarkt ist ein Thema (vgl. Dogramaci 2013, 69-79). Die Modeschaffenden aus nicht-europäischen Kontexten stehen bei ihrer Suche nach modischen Ausdrucksformen daher in einem Feld vielfältigster Ambivalenzen: Neben den europäischen Projektionen, der Funktion „exotischer“ Moden als ästhetischer Inspirationsquelle für europäische Mode und dem Kapitalismus westlicher Prägung sowie der engen Bindung der Mode an die westlich geprägte Moderne, spielen die verflochtenen Traditionen und verwobenen visuellen Codierungen eine Rolle in ihrer Arbeit. Kerstin Pinther, die sich mit afrikanischem Modedesign beschäftigt, betont die Hybridität und Transkulturalität von Ideen und Stilen gerade auch dort, wo man es mit vermeintlich spezifischen kulturellen Traditionen zu tun hat (vgl. Pinther 2013, 28). Sie untersucht Arbeiten von Modedesigner_innen aus Afrika, die hegemoniale Praktiken westlicher Modeindustrie durch unterschiedliche Strategien zu unterlaufen versuchen. Dazu gehört die De- und Neukonstruktion, das Mischen und Zusammensetzen von gebrauchter Kleidung, das Upcycling, eine Orientierung an der *Récup’Art* oder das Re-Mixen von unterschiedlichen Materialien (vgl. ebd., 32). Pinthers Beispiele zeigen, dass die Mode nicht nur die vielfältigen Beziehungen zwischen Afrika und Europa kritisch verarbeitet, sondern die Modeschaffenden selbst von ihren Biografien her transkulturelle Lebensprofile aufweisen und vielfach in Ländern Europas studiert oder gearbeitet haben. In den letzten Jahren sind politische und kulturelle Bildung mit Forderungen nach Dekolonisierung ihrer Ansätze und Perspektiven konfrontiert worden oder haben diese selbst erhoben. Die Auseinandersetzung mit den Ideen und dem Modeschaffen von außereuropäischen oder diasporischen Designer_innen und ihren Rezipient_innen im Rahmen von Bildungsprojekten könnte innovative Zugänge unterschiedlichster Art eröffnen. Beispielsweise bieten eine große Zahl internationaler Modedesign-Ausstellungen der letzten Jahre (z.B. *Connecting Afro Futures* 2019, „*prêt-à-partager*“ 2012, Chalayan 2005/06, Chalayan 2010) und nicht zuletzt die Kenntnisse der Adressat_innen politischer und kultureller Bildung selbst Impulse für neue Zugänge transkultureller Bildung.

Literatur

- Anderson, Wes, z.B. die Candy-Trilogie von Wes Anderson und Roman Coppola:
Episode 1: <https://www.youtube.com/watch?v=KfUoZFzNkc>
Episode 2: <https://www.youtube.com/watch?v=xKKWMIZUtmQ&frags=pl%2Cwn>
Episode 3: <https://www.youtube.com/watch?v=feDHEJSeS50>
[zuletzt: 29.3.2020]
- Arns, Inke (2018): Qualityland, oder: Der Immersion begegnen. In: Ulrike Blumenreich/Sabine Dengel/Wolfgang Hippe/Norbert Sievers (Hrsg.): Jahrbuch für Kulturpolitik 2017/2018. Welt.Kultur.Politik. Kulturpolitik und Globalisierung (2011-2020). Bielefeld.
- Barthes, Roland (1985): Die Sprache der Mode. Frankfurt/M.
- Bauer, Thomas (2019): Kompliziert? Ambiguitäten. Thomas Bauer im Gespräch mit Jürgen Wiebicke. In: Das philosophische Radio, WDR 5, Sendung vom 11.1.2019, online: <https://www1.wdr.de/mediathek/audio/wdr5/wdr5-das-philosophische-radio/audio-kompliziert--ambiguitaeten-100.html> [zuletzt: 13.5.2019]
- Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart.
- Benjamin, Walter (2000/1983): Das Passagenwerk. Band I, Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- Chalayan Hussein (2005/2006): Fashion & Video, Ausstellung im Kunstmuseum Wolfsburg, online: <https://www.kunstmuseum-wolfsburg.de/ausstellungen/huss-ein-chalayan-fashion-and-video/> [zuletzt: 29.3.2020]
- Chalayan, Hussein (2010): Retrospektive 1994-2010 Istanbul Modern, online: https://www.istanbulmodern.org/en/exhibitions/past-exhibitions/hussein-chalayan-1994-2010_261.html [zuletzt: 2.2.2020]
- Connecting Afro Futures. Fashion x Hair x Design, 24.8.2019 bis 1.12.2019 im Kunstgewerbemuseum Berlin, online: <https://www.smb.museum/ausstellungen/detail/connecting-afro-futures-fashion-x-hair-x-design.html> [zuletzt: 29.3.2020]
- Dogramaci, Burcu (2013): "On the Orient Express with..." Zur (Selbst-)Orientalisierung türkischstämmiger Modedesigner. In: Querformat. Zeitschrift für Zeitgenössisches, Kunst, Populärkultur: Anziehen! Transkulturelle Moden. H.6/2013, S. 69-79.
- Eismann, Sonja (2012): absolute fashion. orange press.
- Esposito, Elena (2004): Die Verbindlichkeit des Vorübergehenden. Paradoxien der Mode. Frankfurt/M.
- Esposito, Elena (2014): Originalität durch Nachahmung: Die Rationalität der Mode. In: Lehnert, Gertrud/Kühl Alicia/Weise Katja (Hrsg.): Modetheorie. Klassische Texte aus vier Jahrhunderten, S. 198-210.
- „Gestern Hipster, morgen Punk“, online: <http://kubo.de/project/gestern-hipster-heute-punk-morgen-guck-ich-wieder-in-den-schrank/> [zuletzt: 29.3.2020]

- Gürtler, Christa/Hausbacher, Eva (2015): Kleiderfragen. Mode und Kulturwissenschaft. Bielefeld.
- König, Gudrun M./Mentges, Gabriele/Müller, Michael R. (2015): Die Wissenschaften der Mode. Bielefeld.
- König, René/Schuppisser, Peter W. (1958): Die Mode in der menschlichen Gesellschaft. Zürich.
- König, René (1967a): La diffusion de la mode dans les sociétés contemporaines. In: Cahiers Internationaux de Sociologie 43.
- König, René (1967b): Kleider und Leute. Zur Soziologie der Mode. Frankfurt/M.
- König, René (1973 [1965]): Soziologische Orientierungen. Vorträge und Aufsätze. Köln.
- König, René (1999 [1985]): Die Menschheit auf dem Laufsteg. In: Thurn, Hans Peter (Hrsg.): Die Mode im Zivilisationsprozess. Opladen.
- Koppetsch, Cornelia (2019): Im Interview mit Michael Köhler: Rechtspopulismus. „Wir sind aus der politischen Lethargie erwacht“. In: Deutschlandfunk – Kulturfragen, Sendung vom 10.06.19, online: https://www.deutschlandfunk.de/rechtspopulismus-wir-sind-aus-der-politischen-lethargie.911.de.html?dram:article_id=450774 [zuletzt: 29.3.2020]
- Kühl, Alicia (2013): Mode ist Fernweh. Das Thema ‚Reise‘ in der Modenschau. In: Querformat. Zeitschrift für Zeitgenössisches, Kunst, Populärkultur: Anziehen! Transkulturelle Moden. H.6/2013, S. 92-99.
- Legnaro, Aldo/Birenheide, Almut (2005): Stätten der Späten Moderne. Reiseführer durch Bahnhöfe, shopping malls, Disneyland Paris. Wiesbaden.
- Legno, Simone: Travel with Karl Lagerfeld and Tokidoki. online: <https://www.youtube.com/watch?v=ZF3vqzmcaIM> [zuletzt: 29.3.2020]
- Lehnert, Gertrud/Kühl, Alicia/Weise, Katja (2014a): Modetheorie. Klassische Texte aus vier Jahrhunderten. Bielefeld.
- Lehnert, Gertrud/Kühl, Alicia/Weise, Katja (2014b): Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Modetheorie. Klassische Texte aus vier Jahrhunderten. Bielefeld, S. 11-56.
- Lehnert, Gertrud (2015): Mode als kulturelle Praxis. In: Gürtler, Christa/Hausbacher, Eva (Hrsg.): Kleiderfragen. Mode und Kulturwissenschaft. Bielefeld, S. 29-44.
- Mentges, Gabriele (2015): Die Angst der Forscher vor der Mode oder das Dilemma einer Modeforschung im deutschsprachigen Raum. In: König, Gudrun M./Mentges, Gabriele/Müller, Michael R. (Hrsg.): Die Wissenschaften der Mode. Bielefeld, S. 27-47.
- Merkel, Wolfgang (2016): Bruchlinien Kosmopolitismus, Kommunitarismus und die Demokratie, In: WZB Mitteilungen, Nr. 154: Offen? Abgeschottet? Neue gesellschaftliche Konfliktlinien. Dezember 2016, S. 11-13, online: <https://bibliothek.k.wzb.eu/artikel/2016/f-20214.pdf> [zuletzt: 09.07.19]
- Misik, Robert (2007): Das Kult-Buch. Glanz und Elend der Kommerzkultur. Bonn.
- Misik, Robert (2015): Lifestyle-Kapitalismus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte: Mode. H.1-3/2015, S. 41-46.

- Mühlhoff, Rainer/Schütz, Theresa (2017): Verunsichern, Vereinnahmen, Verschmelzen. Eine affekttheoretische Perspektive auf Immersion, SFB 1171, Working Paper 05/17, Berlin 2017, online: http://www.sfb-affective-societies.de/publikationen/workingpaperseries/wps_10/wp10_muehlhoff_schuetz.pdf [zuletzt: 29.3.2020]
- Paoli, Guillaume (2017): Die lange Nacht der Metamorphose. Über die Gentrifizierung der Kultur. Berlin.
- Pfannkuch, Katharina (2017): Proteststoff. Politik in der Mode. In: Spiegel Online, online: <https://www.spiegel.de/stil/politische-mode-kleidung-hat-immer-eine-aus-sage-a-1144010.html> [zuletzt: 29.3.2020]
- Pinther, Kerstin (2013): Über die Ambivalenzen visueller Codes des ‚Afrikanischen‘ im Modedesign von Xuli Bet und Buki Akib, in: Querformat. Zeitschrift für Zeitgenössisches, Kunst, Populärkultur: Anziehen! Transkulturelle Moden. H.6/2013, S. 28-41.
- Prêt-à-Portager: Doppelausstellung transnationaler und interdisziplinärer künstlerischer Mode-Begegnungen auf dem afrikanischen Kontinent der ifa-Galerien, 26. April-8. Juli 2012 in Berlin und 3. Mai-1. Juli 2012 in Stuttgart, online: <http://www.africavenir.org/nc/de/newsdetails/article/in-cooperation-with-institut-fuer-auslandsbeziehungen-ifa-pret-a-partager-26-april-8-july.html> [zuletzt: 29.3.2020]
- Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität – Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Frankfurt/M.
- Reckwitz, Andreas (2013): Die Erfindung der Kreativität. In: Kulturpolitische Mitteilungen. H.2/2013, S. 23-34.
- Reckwitz, Andreas (2017a): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin.
- Reckwitz, Andreas (2017b): Zwischen Hyperkultur und Kulturessenzialismus. Die Spätmoderne im Widerstreit zweier Kulturalisierungsregime. online: <http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240826/zwischen-hyperkultur-und-kulturessenzialismus> [zuletzt: 29.3.2020]
- Rhein, Stefanie (2013): Jugendliche im Netz: Was machen die da eigentlich, warum ist das Ihnen so wichtig, und – ist das nicht gefährlich. In: Thomas, Peter Martin/Calmbach, Marc (Hrsg.): Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft. Berlin-Heidelberg, S. 175-198.
- Schiermer, Björn (2010): Mode, Bewusstsein und Kommunikation. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie, H.1/2010, S. 121-149, online: http://www.modetheorie.de/fileadmin/Texte/s/Schiermer_Mode_Bewusstsein_und_Kommunikation_2010.pdf [zuletzt: 29.3.2020]
- Schröder, Gerald/Threuter, Christina (2017): Wilde Dinge in Kunst und Design. Aspekte der Alterität seit 1800. In: Dies. (Hrsg.): Wilde Dinge in Kunst und Design. Aspekte der Alterität seit 1800. Bielefeld, S. 8-28.
- Scorsese, Martin: https://www.youtube.com/results?search_query=scorsese+dolce+gabbana [zuletzt: 29.3.2020]

- Scorzin, Pamela (2016): *Scenografic Fashion Design. Zur Inszenierung von Mode und Marken*. Bielefeld.
- Sellmann, Matthias (2013): „Es darf einfach nicht scheiße aussehen!“ Alltagsästhetik als entscheidende Konstante jugendlicher Lebenswelten. In: Thomas, Peter Martin/Calmbach, Marc (Hrsg.): *Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft*. Berlin, Heidelberg, S. 79-93.
- Siebel, Walter (2015): *Die Kultur der Stadt*. Berlin.
- Simmel, Georg (1906): *Philosophie der Mode*. In: Behr, Michael/Krech, Volkhard/Schmidt, Gerhard (Hrsg.): *Ders. (1995): Gesamtausgabe*, Bd. 10, Frankfurt/M., S. 7-37.
- Spencer, Herbert (1885): *Die Mode*, online: http://www.modetheorie.de/fileadmin/Texte/s/Spencer-Die_Mode_1885.pdf [zuletzt: 29.3.2020]
- Thomas, Peter Martin/Calmbach, Marc (2013): *Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft*. Berlin, Heidelberg.
- Veblen, Thorstein (1958 [1899]): *Theorie der feinen Leute. Eine ökonomische Untersuchung der Institutionen*. Köln/Berlin
- Weis, Diana (2015): *Revolte im Kinderzimmer*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H.1-3/2015, S. 10-17.
- Weis, Diana (2019): *Somästhetik: Mode, Drogen, Depression*. In: *POP. Kultur & Kritik*. H.14/2019, S. 25-35.
- Wenrich, Rainer (2015): *Einführung zu einer Medialität der Mode*. In: *Ders. (Hrsg.): Die Medialität der Mode. Kleidung als eine kulturelle Praxis. Perspektiven für eine Modewissenschaft*. Bielefeld, S. 13-27.
- Wolfsteiner, Andreas (2018): *Mentale Techniken und die Künste der Immersion*, online: <https://www.kupoge.de/kongress/2017/dokumente.html> [zuletzt: 29.3.2020]

Politische Bildung mittels Literatur?

David Salomon

Der Beitrag gliedert sich in drei Abschnitte. Zunächst wird herausgestellt, dass „Literatur“ als Medium öffentlicher Argumentation und Auseinandersetzung immer schon selbst Politikum war und ist. Im zweiten Abschnitt begründet der Autor, warum es im Falle von Literatur angemessener erscheint, von ästhetischer statt von kultureller Bildung zu sprechen und arbeitet einen Begriff politischer Ästhetik heraus, der im dritten Abschnitt auf politische Bildungsprozesse hin ausgelegt wird. Dabei wird betont, dass der Einsatz von Literatur im Unterricht sich nicht darin erschöpft, als mikromethodisches Unterrichtsmittel eingesetzt zu werden. Vielmehr gelte zu erkennen, dass Literatur keine von der sozialen Wirklichkeit abgeschiedene Blackbox darstellt, sondern als eigenständiger Gegenstand und als Erkenntnismedium ernstgenommen werden sollte, um sein didaktisches Potenzial für politische Lernprozesse zu entfalten.

1. Literatur als Politikum

„Literatur“ (in einem weiten Verständnis des Begriffs, das über den engeren Bereich der „schönen Literatur“ hinausreicht) ist das klassische Medium moderner Öffentlichkeit. Seit ihrer durch den Buchdruck vermittelten Befreiung aus Klostermauern ist die neuzeitliche Gesellschaft literarisch, *schriftlich* und hierdurch erst dem Stille-Post-Prinzip mündlicher Überlieferung enthoben (siehe hierzu insbes. Derrida 2004). Die Verschriftlichung der menschlichen Lebensvollzüge trug – wie Neil Postman (2003, 31ff.) zurecht herausstellt – wesentlich zur Herausbildung von „Bildungsanstalten“ bei, in denen anders als im traditionellen „Lehrverhältnis“ (Ariès 2003, 46) Sozialisation gestaltet und inszeniert werden soll. Der Zugang zur Literatur, so Postman, strukturiert seither den Zugang zur sozialen Welt schlechthin. (Die auch in pädagogischen und didaktischen Diskussionen der letzten Jahre geradezu inflationär gebrauchte und nach einzelnen Fächern und Disziplinen ausdifferenzierte Kategorie der *literacy* ist insofern tatsächlich mehr als eine bloße Metapher.) Als Medium *öffentlicher* Argumentation und Auseinandersetzung ist die „Literatur“ der Moderne zugleich selbst *Politikum*. Gerade die „schöne Literatur“, um die es im Folgenden gehen soll, wurde immer wieder zum Gegenstand heftiger Auseinandersetzungen um ihre *politische* Funktion und Rolle, bzw. darum, ob ihr überhaupt eine solche zukommen solle. Erst in der *literarisierten* Öffentlichkeit konnte der Schriftsteller zur öffentlichen Person ersten Ran-

ges aufsteigen, zum Schöpfer alternativer Welten, zum Kritiker bestehender Ordnung, zum exemplarischen Bürger oder – um einen berühmten Buchtitel Hans Mayers anzuführen – zum exemplarischen „Außenseiter“ (Mayer 1984). Ob als Repräsentant oder als Märtyrer – wie sich mit einem eine Formulierung Thomas Manns aufgreifenden Buchtitel Mayers weiter sagen lässt (Mayer 1971) – prägt gerade die *Exemplarizität* den Nimbus des „modernen“ Schriftstellers im 19. Und 20. Jahrhundert. Es erscheint sinnvoll bei der Frage nach dem Verhältnis von literarischer und politischer Bildung bei diesen Konflikten um das Politische in der Literatur zu beginnen.

Literatur galt den jeweils Herrschenden oftmals als gefährlich, wie sich nicht zuletzt am Aufwand ablesen lässt, den Zensurbehörden trieben (und teilweise auch heute noch treiben), um unliebsame Publikationen zu unterbinden. Der potenziellen Gefährlichkeit der Literatur entsprach stets die unterstellte Gefährlichkeit des „Literaten“: „Ihr Toren, die ihr im Koffer sucht! / Hier werdet Ihr nichts entdecken! / Die Contrebande, die mit mir reist, / Die hab ich im Kopfe stecken.“, denkt das lyrische Ich in Heinrich Heines „Deutschland. Ein Wintermärchen“ bei sich, während es, die „preußischen Douaniers“ dabei beobachtet, wie sie sein Gepäck durchsuchen (Heine 1997, 579). Der Schriftsteller (dieses Typs) – und nicht zufällig wählt etwa Jürgen Habermas (Habermas 2003) in einem bedeutenden Essay zur Rolle des Intellektuellen in Deutschland Heine als Titelhelden – ist potenzieller Unruhestifter, keinem Gott, Kaiser noch Tribun gehorsam, es sei denn aus eigener Entscheidung. Die besondere Gefährlichkeit, die der hier zu Tage tretenden Disziplinlosigkeit gegenüber etablierter Autorität zugesprochen wird, begründet sich nicht zuletzt daraus, dass sie in aller Öffentlichkeit stattfindet. Der Schriftsteller hat – so die These – ein Publikum und ist gegebenenfalls im Stande es in seiner Literatur oder mittels seines durch sie erworbenen Ruhms aufzuheizen. Es ist diese triadische Beziehung von literarischem Werk, Literaturproduzent und Publikum, die jene Figur des Schriftstellers hervorgebracht hat, die seit Zolas Auftreten in der Dreyfusaffäre als geradezu klassisches Bild des intervenierenden Intellektuellen gilt (Winock 2007, 26ff.). Denn anders als eine Imagination von „autonomer“ Kunst, die hiermit Abschottung des Werks von der Welt meint, sucht der intellektuelle Schriftsteller die Unabhängigkeit seiner Dichtung gerade dadurch zu behaupten, dass er auch für sich selbst Autonomie in Anspruch nimmt und sich zu Dingen äußert, zu denen ein Urteil ihm nicht qua seiner Profession, wohl aber als Bürger zusteht. Die mit dieser häufig beschriebenen Problematik der missbräuchlichen Nutzung von Publizität zur Einmischung in politische Entscheidungsfindung verbundenen Vorwürfe an den Intellektuellen fasst

Jürgen Habermas prägnant zusammen, wenn er eine – von ihm mit Max Weber konnotierte – Position reflektiert, die sich einen Dichter oder Philosophen, „der sich in der Öffentlichkeit engagiert“ nur vorstellen könne als den Promoter einer Entdifferenzierung zwischen Geist und Macht – „als politischen Dilettanten, der schwärmerisch die beiden Sphären und deren Eigensinn verletzt. Der engagierte Schriftsteller setzt beides zugleich aufs Spiel: die Autonomie von Kunst und Wissenschaft wie andererseits die dem politischen Betrieb eigentümliche Rationalität“ (Habermas 2003, 66f.). Einer demokratischen Öffentlichkeit freilich ist ein solcher Vorwurf nicht adäquat, wie Habermas zurecht nahelegt, wenn er in ihm eine „Fetischisierung des Geistes und eine Funktionalisierung von Macht“ (Habermas 2003, 67) wirksam sieht und dagegen hält: „Aus der Sicht des Intellektuellen bleiben Kunst und Wissenschaft gewiß autonom, aber nicht partout esoterisch; für ihn ist die politische Willensbildung gewiß auf das von Berufspolitikern beherrschte System bezogen, aber von diesem nicht ausschließlich kontrolliert.“ (Habermas 2003, 67)

Die Überwindung eines esoterischen Autonomiebegriffs etabliert Literatur als kritische Intervention: „Gesellschaftskritik“. Sie ist nicht die einzige Variante, in der Literatur politisch wirksam werden kann. Als Sprachkunst wurde ihr – insbesondere im Zeitalter der Nationalstaatenbildung – häufig auch die Funktion zugeschrieben, den „Volksgeist“ zu verkörpern und die Seele der Nation zum Ausdruck zu bringen. Insbesondere in den deutschen Fürstentümern, wo bekanntlich anders als in Frankreich die Konstruktion nationaler Zugehörigkeit nicht innerhalb eines bestehenden staatlichen Territoriums, sondern in den Horizonten der Projektion mehr oder minder hypertropher territorialer Phantasmen („Von der Maas bis an die Memel / Von der Etsch bis an den Belt“) geschah, wurden Sprache und „Kultur“ zu Zentralbegriffen nationaler Identitätsbildung (vgl. zu diesem Komplex Hobsbawm 1996). Der Nationalisierung der Literatur entsprach die literarisch vermittelte Urbarmachung mythischer Erzählungen zum Zwecke nationaler Selbstvergewisserung: „Schon früh schafft der Nationalismus als identitätsstiftende Integrationsbewegung ein Arsenal nationaler Mythen. Armin der Cherusker, Karl der Große oder Kaiser Barbarossa werden dann zu Symbolfiguren deutscher Größe. Sprache, Literatur und Kunst dienen als Berechtigungstitel für die erhoffte nationale Erneuerung. Als ‚Kultur‘ zusammengefaßt, erlangen sie in Deutschland gerade infolge der nichtvorhandenen staatlichen Einigung eine hohe kompensatorische Bedeutung. Der Literatur kommt hierbei eine besondere Rolle zu. Ob nun als mittelalterliche Epik oder frühneuhochdeutsche Prosa, ob als Minne- oder Meistersong, sie gilt als traditionssichere Objektivation eines deutschen Nationalgeistes. Umfassender aber leisten ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘

ihren Beitrag zum Nationalismus als Integrationsideologie.“ (Bollenbeck 1996, 21) Georg Bollenbecks Überlegungen sind für die Frage nach dem Politischen in der literarischen/kulturellen Bildung nicht zuletzt deshalb von Bedeutung, weil er nachzeichnet, wie ein solcherart aufs Nationale zurückgebrochener Kulturbegriff in eheähnlicher Gemeinschaft mit dem Begriff der Bildung einen „semantischen Sonderweg“ (Bollenbeck 1996, 20f.) einschlug, ohne dessen Reflexion die Stellung der Literatur im deutschen Fächerkanon (Hauptfach „Deutsch“) kaum zu verstehen ist. Tatsächlich bestand noch 1968ff. ein wesentliches Anliegen des Aufbegehrens gegen das herkömmliche Verständnis von Germanistik und Literaturunterricht in der Zurückweisung der Rolle nationaler Identitätsstiftung und einer Öffnung von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik für sozialwissenschaftliche Fragestellungen (siehe hierzu etwa Brackert/Raitz 1974).

2. Die Perspektive einer Politischen Ästhetik

Angesichts dieses deutschen Kulturbegriffs offenbart sich ein allgemeines Problem der Rede von kultureller Bildung: Entweder wird durch den Kulturbegriff – dies durchaus in begrifflicher, nicht notwendig normativer Übereinstimmung mit dem bei Bollenbeck herausgearbeiteten tradierten Deutungsmuster – das künstlerisch-ästhetische zu einer Artikulationsform der wie immer national oder regional gefassten „Kultur“ verflüchtigt, oder „Kultur“ wird zum Synonym von künstlerischer Praxis verengt. Präziser als die Rede von „kultureller Bildung“ erscheint es, von *ästhetischer* Bildung zu sprechen, zumal der griechische Begriff *aisthesis* ursprünglich „Wahrnehmung“ – in einem das Sinnlich-anschauliche fokussierenden Sinn – meint. Ästhetische Bildung in diesem säkularen, sich den Fallstricken der Missverständlichkeit des Kulturbegriffs entziehenden Sinn, stellt mithin die Frage ins Zentrum, was sich mit den Mitteln unterschiedlicher künstlerischer Formen darstellen lässt, bzw. wie ästhetische Vermittlungen unterschiedliche Beziehungen zwischen Menschen bzw. Beziehungen zwischen Mensch und Natur darstellt und hierdurch wahrnehmbar macht. Ästhetische Gegenstände – dies ist zentral für jede Bildungsarbeit, die sich ihrer „bedient“ – *haben* ihrerseits Gegenstände (gleichgültig wie „ungegenständlich“ das in ihnen Vergegenständlichte auch sein mag). Es ist dementsprechend stets das Werk selbst, von dem ausgegangen werden muss, wenn die Frage beantwortet werden soll, wie Produzent, Rezipient und Sujet zueinander stehen (sollen). Diese methodische Priorität des Werks ist auch dann zentral, wenn die Interpretation des Kunstwerks ein politisches Erkenntnisinteresse verfolgt, bzw. Reflexionsprozesse intendiert sind, die

nicht allein ästhetisches, sondern *politisch-ästhetisches* Lernen (hierzu auch Salomon 2010a) ermöglichen oder anregen sollen.

Die Rede von politisch-ästhetischen Lernprozessen bzw. politisch-ästhetischer Bildung setzt einen Begriff *politischer Ästhetik* voraus, den es im Folgenden einzuholen und auf literarische Werke zu beziehen gilt. Sucht man nach literaturwissenschaftlichen oder kunsttheoretischen Arbeiten, in denen das Begriffskompositum einer „politischen Ästhetik“ nicht nur beiläufige Verwendung findet, als sei selbstverständlich klar, was mit ihm gemeint sein könnte, sondern zentral gestellt wird, so stößt man unweigerlich auf eine Aufsatzsammlung Friedrich Tombergs (1973) und auf eine politisch-soziologisch-literaturwissenschaftliche Monografie von Herbert Claas (1977), deren eigentlicher Gegenstand das Werk Bertolt Brechts ist (1977). Dass beide Arbeiten aus den siebziger Jahren, dem klassischen Jahrzehnt der Wiederaneignung zentraler Fragestellungen der Weimarer Republik, stammen, ist kein Zufall. Die Selbstverständlichkeit, mit der sowohl Claas als auch Tomberg die politische Bedeutsamkeit literarischer (und anderer künstlerischer) Werke betonen, ist heute erneut historisch geworden und zeigt an, dass abermalige Wiederentdeckung dringend Not täte. So führt Tomberg (bescheiden) in seinem Vorwort aus: „Der Titel ‚Politische Ästhetik‘ bezeichnet vorerst nur ein Programm. [...] Die Behauptung, daß Kunst als Widerspiegelung gesellschaftlicher Realität verstanden werden kann, löst inzwischen kaum noch Befremden aus. Kunst reflektiert jedoch nicht nur die Praxis, sie greift auch in sie ein. Das macht ihre politische Dimension aus. Diese wäre erst noch ins allgemeine Bewußtsein zu heben und in ihren historischen Besonderheiten zu erkennen. Es ist die aktuelle gesellschaftliche Konstellation, die sowohl die Künstler wie die Kunsttheoretiker zur Einbeziehung des Politischen zwingt. Nur von der Reflexion der Gegenwart kann daher eine Ästhetik, die Kunst als politisches Phänomen zu erfassen sucht, ihren Ausgang nehmen.“ (Tomberg 1973, 7). Der Textsorte – dem Theoriekapitel einer Monografie – entsprechend systematischer liest sich die Begriffsbestimmung bei Herbert Claas: „Ästhetik systematisiert die Vorstellungen von der rezeptiven und produktiven künstlerischen Aneignung der Wirklichkeit. Politisch ist diese Ästhetik, wenn sie sich der Verhältnisse zwischen Menschen bestimmter Epochen als des Gegenstandes künstlerischer Aneignung bewußt ist, diese Produktion als Spezialfall gesellschaftlicher Arbeit begreift und im realistischen Erkennen und Darstellen antagonistischer Verhältnisse den mittelbaren Beitrag der Kunst zur Entwicklung vernünftigen sozialen Handelns erblickt. Die politische Ästhetik vermittelt folglich die künstlerische Tätigkeit mit ihren gesellschaftlichen Voraussetzungen insgesamt und re-

flektiert deren Anwesenheit in der inneren Organisation der Kunstwerke und ihrer Wirkungsgeschichte.“ (Claas 1977, 10)

Auffallend sind insbesondere drei Übereinstimmungen zwischen diesen Bestimmungsversuchen: *Erstens* verwenden beide den Begriff einer „politischen Ästhetik“ *programmatisch*. Er bezeichnet eine bestimmte Art und Weise des ästhetischen Nachdenkens, die sich von sonstigen Ästhetiken durch das Erkenntnisinteresse unterscheidet. *Politische Ästhetik* benennt eine spezifische (*politische*) Art und Weise über Kunst zu sprechen. *Zweitens*: Beide Ansätze bezeichnen mit dem Begriff *politischer* Ästhetik zunächst einen theoretischen und wissenschaftlichen Modus des Redens *über* Kunst. Dem Umstand Rechnung tragend, dass Ästhetik ein klassischer Teilbereich der Philosophie ist und als ästhetische Wissenschaften jene Disziplinen begriffen werden müssen, deren Gegenstand die Kunst – immer im Sinn des auch von Tomberg verwendeten „allgemeinen Begriff[s], der sämtliche Kunstgattungen umfaßt“ (Tomberg 1973, 7) – ist, wird der Begriff der Ästhetik bei Tomberg wie bei Claas (zunächst) als Bezeichnung für ein theoretisches Reden *über* Kunst verwendet. Zugleich scheint der Begriff jedoch auf künstlerische Produktion selbst anwendbar: bei Tomberg durch den im obigen Zitat vorfindlichen Verweis auf die Notwendigkeit das Politische einzubeziehen, der sich sowohl Künstler als auch Kunsttheoretiker gegenübersehen; bei Claas durch den Titel seines Bandes selbst, der nicht nur von einer „Politischen Ästhetik Bertolt Brechts redet“, was ja durchaus auch als Hinweis darauf verstanden werden könnte, dass hier theoretische Aussagen Brechts im Vordergrund stünden, sondern mit dem Zusatz „vom Baal zu Caesar“ dezidiert auf literarische Arbeiten Brechts rekurriert. *Politische Ästhetik* findet sich mithin nicht nur im Bereich des wissenschaftlichen Redens *über* Kunst, sondern auch – als praxisleitendes Programm – in der künstlerischen Produktion selbst. *Drittens* binden beide ihre Begriffsverwendung an einen normativen Horizont. Der politische Eingriff, den sowohl das theoretische Reden über Kunst als auch die politisch-ästhetischen Maximen folgende Kunstproduktion mitmeint, ist – so er als *politisch* (und nicht etwa bloß propagandistisch) ernstgenommen werden soll – einem *vernünftigen* (im Sinne eines rationalen nicht bloß rationellen) sozialen Zusammenleben verpflichtet. Ohne eine solche – letztlich an Wahrheitskriterien gebundene – normative Perspektive, die hier nicht im Einzelnen ausgelotet werden kann, wird Politik zum dezisionistischen Machtspiel und verkommt Kunst zu ihrem schmückenden Beiwerk. Im extremen Fall können künstlerische Mittel gar dazu beitragen, das politische Kontroversitätsfeld selbst zu überdecken. Walter Benjamins Gegenüberstellung von „Politisierung der Kunst“ – verstanden als ästhetische Praxis, in der Kunst soziale Konflikte in sich aufnimmt,

sie sichtbar macht und auch selbst politisch interveniert – und einer „Ästhetisierung der Politik“, bei der ästhetische Überwältigung an die Stelle politischen Urteilens und Handelns tritt (Benjamin 1991, 469), ist fraglos ein klassischer Bezugspunkt für jede politisch-ästhetische Forschung. Dass sie zugleich weit über ihre konkrete Referenz, das von Benjamin intendierte Selbstverständnis kommunistischer Kunst im Kontrast zur Realität faschistischer Masseninszenierung bedeutsam bleibt, hat nicht zuletzt mit der zentralen Rolle zu tun, die Medienformate in der modernen und/oder postmodernen Öffentlichkeit spielen. Politisch-ästhetische Forschung – und mit ihr verbunden auch eine politisch-ästhetische Bildung – ist somit stets auch Medienforschung und Medienbildung. Ihr Gegenstandsbereich greift notwendigerweise über das hinaus, was klassischerweise als „fiktionale“ Kunstproduktion verstanden wurde und verstanden wird. Von hier freilich lässt sich ein Bogen schlagen zur oben zitierten Habermasschen Formulierung, wonach Kunst (und, wenn auch in anderer Weise, Wissenschaft) für Intellektuelle „gewiß autonom“ blieben, aber nicht „partout esoterisch“ (Habermas 2003, 67). Eine ganz ähnliche Formulierung findet sich auch im Arbeitsjournal Brechts, in der der Kunst bescheinigt wird, ein „autonomer Bezirk“ zu sein, „aber unter keinen Umständen ein autarker“ (Brecht 1988ff., 417).

Politischer Ästhetik geht es somit nicht um simple „Endifferenzierung“ – sei es im Sinne einer Unterordnung der Kunstproduktion unter das Diktat „der Politik“ oder um die von den faschistischen Futuristen Italiens (an deren Beispiel Benjamin seine These von einer Ästhetisierung der Politik entwickelt) bis zu Joseph Boys kultivierte Vorstellung, wonach die ganze Welt Kunst sei. Im Gegenteil ließe sich sogar die These vertreten, dass sich Kunst nur dort (gegenüber willfähriger politischer Indienstnahme ebenso wie gegenüber Marktkräften) als autonom bewähren kann, wo sie sich die gesellschaftlichen Voraussetzungen ihrer Existenz zu einem bestimmten Zeitpunkt mindestens bewusst macht und zugleich welthaltig ist (ein Begriff der interessanterweise gerade im Zusammenhang mit Literatur auch in Feuilletons häufig gebraucht wird). In seinem berühmten Vortrag zur Rolle des Intellektuellen aus dem Jahr 1965 fasst Jean Paul Sartre – freilich nicht ohne das Zeitkolorit dieser Epoche – diese Frage der Welthaltigkeit von Literatur (übertragbar aber auch auf andere Künste) wie folgt zusammen: „Es ist heute nicht möglich, daß ein Schriftsteller sein In-der-Welt-Sein nicht als ein In-der-One-world-Sein erlebt, das heißt, ohne sich in seinem Leben von ihren Widersprüchen betroffen zu fühlen [...]. Jeder Schriftsteller, der nicht vorhätte, die Welt der Atombombe und der Weltraumforschung so wiederzugeben, wie er sie im Dunkeln, in Ohnmacht und Sorge erlebt hat, würde von einer abstrakten Welt und

nicht von dieser hier sprechen, er wäre allenfalls ein Spaßmacher oder ein Scharlatan.“ (Sartre 1995, 147). Wie Sartre weiter ausführt, ist dieser Satz freilich nicht so zu missdeuten, dass jeder Schriftsteller Romane *über* die Atombombe oder die Weltraumforschung (oder den Klimawandel usw. ...) zu schreiben hätte. Wenigstens aber in Latenz müssen die großen Verwerfungen der Menschheit in der Literatur aufscheinen: „[E]s genügt, wenn eine sich vage dahinschleppende Angst von dem Vorhandensein der Bombe zeugt, man braucht die Bombe keineswegs zu erwähnen.“ (Sartre 1995, 147f.) Gerade die Anwesenheit – oder Abwesenheit – solcher Latenz aufzuspiüren und auf den Begriff zu bringen, ist die Aufgabe politischer Ästhetik, zumindest jenes Teils, der nicht unmittelbar auf Kunstproduktion gerichtet ist, sondern Vorhandenes rezipiert, interpretiert, diskutiert, kritisiert und in alledem versucht, die Welt besser zu verstehen.

3. Politisch-ästhetische Bildung und Literatur

Im Bereich der Politikdidaktik hat in den letzten Jahren insbesondere Ingo Juchler – im Kontext seiner Forschungen zu einer hermeneutischen Politikdidaktik – intensiv zur Frage der Arbeit an narrativen und literarischen Texten gearbeitet. Dass das Politische dabei nicht notwendigerweise explizit angesprochen sein muss, damit sich ein Text für politische Lernprozesse eignet, reflektiert Juchler ebenso wie Sartre: „Das Politische erscheint vielfach in Erzählungen implizit und ist mit anderen Momenten der menschlichen Existenz verwoben.“ (Juchler 2015, 6) Wie Juchler zu recht betont, resultiert aus dieser Verwobenheit einerseits die besondere Eignung der „Auseinandersetzung mit Narrationen“ für den „fächerübergreifenden Unterricht“ (Juchler 2015, 6) – ein Aspekt der nicht zuletzt dort relevant ist, wo politische Bildung als Unterrichtsprinzip in allen Fächern erworben werden soll. Andererseits ist es zudem gerade das Implizite des Politischen, der Umstand, dass es nicht bereits sauberlich von anderen sozialen Bereichen getrennt erscheint, das das Aufspüren von politisch Relevantem zur (interpretatorischen) „Leistung“ macht. Literarische Texte offenbaren politische Relevanz – anders formuliert – erst dann, wenn man ihnen mit politischen Fragestellungen gegenübertritt, wobei – ganz im Sinne des vielbemühten „hermeneutischen Zirkels“ – politische Fragestellungen zugleich durch die Auseinandersetzung mit den Texten modifiziert und ausdifferenziert werden: „Der fiktive Raum von Narrationen bietet den Lernenden Motivation und Anreize, die Perspektive von Anderen einzunehmen, die Welt aus ihrer Sicht zu betrachten und sich empathisch auf eine neue soziale Rolle einzulassen. Literarische Texte können auf diese

Weise die Schülerinnen und Schüler auch emotional ansprechen und anregen, sich mit den verschiedenen Perspektiven geistig auseinanderzusetzen, wodurch ihr lebensweltlicher und kultureller Horizont erweitert und bereichert wird.“ (Juchler 2015, 9) In der Literatur, so Juchler sinngemäß weiter, lassen sich – gerade durch das fiktionale Moment, das literarischer Vermittlung auch dann eignet, wenn das Dargestellte zufälligerweise nicht „erfunden“ ist – Begegnungen und Erfahrungen organisieren, die sich im gewöhnlichen, alltäglichen Lebensvollzug nicht einstellen: „Durch literarisch vermittelte Kontingenzerfahrungen kann bei den Lernenden eine gerade für das Verständnis des Bereichs des Politischen erforderliche Bewusstheit, Bereitschaft und Offenheit für das Unerwartete, Mögliche und Unvorhersehbare geschaffen werden. Narrationen bieten einen lebensweltlichen und nachvollziehbaren Zugang zu diesen Erfahrungen.“ (Juchler 2015, 7) Diese Rede von lebensweltlichem Zugang sollte freilich nicht so verstanden werden (und wird von Juchler auch nicht so verstanden), dass nur solche Kunstwerke für das Anstoßen von Lernprozessen geeignet wären, deren Sujets sich möglichst nahe an der Alltagserfahrung orientierten. Literatur eignet sich nicht einfach als Brücke, in denen Lernsubjekte möglichst unmerklich in irgendetwas Komplexes verstrickt werden sollen, auf dass es ihnen so leichter bekömmlich würde. Vielmehr gilt auch hier der schöne Satz des französischen Filmkritikers Alain Bergala: „Kunst ist etwas, das sich widersetzt.“ (Bergala 2006, 55) Gerade durch diese Widerständigkeit kann sie jene Wirkungen entfalten, die Juchler wie folgt zusammenfasst: „Belletristischen Texten eignen vielfach Momente der Mehrdeutigkeit, Rätselhaftigkeit, Ambiguität und Kontingenz. Narrationen vermögen vermeintliche Gewissheiten zu erschüttern, liebgewonnene Klischees, Vorurteile und vertraute Wertvorstellungen anzuzweifeln sowie politische Überzeugungen in Frage zu stellen.“ (Juchler 2015, 7)

Ich halte eine an der oben skizzierten politisch-ästhetischen Perspektive orientierte Bildungsarbeit mit literarischen Texten für eine Spezifizierung innerhalb des Felds einer hermeneutischen Politikdidaktik. Vielleicht schärfer als andere Ansätze in diesem Feld rekurriert sie auf jene gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, unter denen literarische Kunstwerke produziert und/oder rezipiert werden und die (so die Prämisse) sich in den Werken selbst aufspüren lassen. Ein solches Vorgehen kann nicht bei reiner Textimmanenz stehen bleiben, sondern muss *kontextualisieren*. In der Literaturdidaktik sind Diskussionen über die Grenzen der Textimmanenz freilich nichts neues. Bereits in den 1970er Jahren, auf dem Höhepunkt der Reformdiskussionen um Schule, Bildungssysteme und fachdidaktische Zielsetzungen, formulierte etwa Dieter Seitz: „Literaturunterricht als mögliche Schule der Fähigkeit zu nicht eingegengter, nicht stereotypisierter,

d.h. heteronomer Erfahrung ist stets zurückverwiesen auf die wirklichen Verhältnisse. Diese mit Hilfe der in Literatur initiierten Erkenntnisprozesse nicht als unangreifbare Gegebenheit oder blindes Verhängnis zu akzeptieren, sondern nach Ursachen und Veränderungen fragen zu lernen, muß Ziel literarischer Bildung sein. Sie wird dabei in jedem ihrer Schritte den Kreis nur literarischer Fragestellungen und nur literarischer ‚Möglichkeiten‘ zu überschreiten haben und die adäquate Erfassung gesellschaftlicher Entwicklung zu ihrem Gegenstand zu nehmen haben.“ (Seitz 1974, 100f.) Da Literatur in Gesellschaft stattfindet und selbst dann auf gesellschaftliche Verhältnisse bezogen bleibt, wenn sie solche Bezüge programmatisch negiert, sind auch die durch sie vermittelten Erkenntnisprozesse nicht nur auf den jeweiligen Text, seine Gestaltungsmittel usw. bezogen, sondern zugleich auf die sozialen „Realitäten“, die (explizit oder implizit) das ausmachen, was oben unter Rekurs auf Sartre und in Anknüpfung an die Sprache der Feuilletons als seine Welthaltigkeit bezeichnet wurde.

Anders als eine bloß soziologische Perspektive, die – etwa in der Tradition Bourdieus danach fragt, welche sozialen Gruppen, welche Literatur bevorzugen, was wem verschlossen bleibt und wie dergestalt Distinktionsgewinne erzielt werden können (Bourdieu 1992) – wird in der Perspektive politischer Ästhetik Literatur (oder jede andere Kunst) allerdings nicht nur auf ihre gesellschaftliche Funktion hin befragt, sondern als Erkenntnismedium für gesellschaftliche Entwicklungen erschlossen. Um es etwas zugespitzt zu formulieren: Bloße Literatursoziologie bleibt der Literatur äußerlich und verweigert gerade die hermeneutische Perspektive. Mit ähnlichen Erkenntnisgewinnen könnte man sich auch eine Soziologiesoziologie vorstellen, die nicht die Thesen und methodischen Erkenntnismittel etwa Bourdieus zum Gegenstand nähme, sondern lediglich fragen würde, welche sozialen Gruppen Bourdieu gerne lesen (ausführlicher zu diesem Problem vgl. Salomon 2010b, 36ff.). Um nicht falsch verstanden zu werden: Es geht nicht darum, eine solche Perspektive schlechthin zurückzuweisen. Ihre Reflexion ist dringend erforderlich, um die Beziehungen zu verstehen, die zwischen der Literatur einer Gesellschaft und den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen einer Epoche bestehen. Für politisch-ästhetische Erkenntnis bedeutsamer ist jedoch, welche Spuren diese sozialen Verhältnisse „in der inneren Organisation der Kunstwerke“ (Claas 1977, 10) selbst hinterlassen, wie sich schließlich Literatur in der Gesellschaft als Akteurin oder präziser als gesellschaftlicher Aktionsraum behauptet (oder eben nicht behauptet), wie Literatur (gelingend oder misslingend) versucht, den Problemen und Verwerfungen ihrer Zeit auf die Schliche zu kommen: „[S]elbst an der reinsten l’art pour l’art-Haltung ließe sich einiges über Eskapismus vor dem bedrückenden Geist der Wirklichkeit lernen.

[...] Auch der rigideste ‚l'art pour l'art‘-Standpunkt ist Moment einer sehr realen Welt, und das Aufdecken der Zusammenhänge, in denen solche Reaktionen entstehen, und der Mechanismen, wie sie funktionieren, geht vielleicht weit über das am unmittelbaren Inhalt zu Lernende hinaus.“ (Seitz 1974, 93)

Eine politisch-ästhetische Bildungsarbeit betrachtet somit das (literarische) Kunstwerk, mit dem sie es zu tun hat, weder als eine von der sozialen Wirklichkeit abgeschiedene Blackbox noch einfach nur als mikromethodisches Unterrichtsmittel, sondern nimmt es als eigenständigen Gegenstand und als Erkenntnismedium ernst. Dies freilich bedeutet, dass neben die normative Frage im Kontext der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung auch die Frage nach der politisch-*ästhetischen* Bewertung des Kunstwerks selbst tritt: denn nicht nur die soziale „Realität“, auch das Kunstwerk hat es verdient, so ernst genommen zu werden, dass es Gegenstand der Kritik werden kann.

Literatur

- Ariès, Philippe (2003): Geschichte der Kindheit. München.
- Benjamin, Walter (1991): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner Technischen Reproduzierbarkeit. Erste Fassung. In: Walter Benjamin: Gesammelte Schriften. I.2. Frankfurt/M., S. 431-469.
- Bergala, Alain (2006): Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo. Bonn.
- Bollenbeck, Georg (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- Brackert, Helmut/Raitz, Walter (Hrsg.) (1974): Reform des Literaturunterrichts. Eine Zwischenbilanz. Frankfurt/M.
- Brecht, Bertolt (1988ff.): Tagebücher/Journale 1913-1941. In: Bertolt Brecht: Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, Bd. 26. Berlin u.a.
- Claas, Herbert (1977): Die politische Ästhetik Bertolt Brechts vom Baal zum Caesar. Frankfurt/M.
- Derrida, Jacques (2004): Das Ende des Buches und der Anfang der Schrift. In: Jacques Derrida: Die *différance*. Ausgewählte Texte. Hrsg. v. Peter Engelmann. Stuttgart, S. 31-67.
- Habermas, Jürgen (2003): Heinrich Heine und die Rolle des Intellektuellen in Deutschland. In: Jürgen Habermas: Zeitdiagnosen. Zwölf Essays 1980-2001. Frankfurt/M., S. 50-77.

- Heine, Heinrich (1997): Deutschland. Ein Wintermärchen. In: Heinrich Heine: Sämtliche Schriften. Hrsg. v. Klaus Briegleb. München, S. 571-646.
- Hobsbawm, Eric J. (1996): Nationen und Nationalismus. Mythos und Realität seit 1780. München.
- Juchler, Ingo (2015): Narrationen in der politischen Bildung. Band I: Sophokles, Thukydides, Kleist und Hein (Politische Bildung). Schwalbach/Ts.
- Mayer, Hans (1971): Der Repräsentant und der Märtyrer. Konstellationen der Literatur. Frankfurt/M.
- Mayer, Hans (1984): Außenseiter. Frankfurt/M.
- Postman, Neil (2003): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/M.
- Salomon, David (2010a): Mediendidaktik als politisch-ästhetische Bildung. In: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 399-408.
- Salomon, David (2010b): Die Politik des jungen Brecht. Zur Genealogie einer Kritik der bürgerlichen Gesellschaft im Medium der Literatur. Dissertation. Marburg.
- Sartre, Jean Paul (1995): Plädoyer für die Intellektuellen. In: Jean-Paul Sartre: Plädoyer für die Intellektuellen. Interviews Artikel Reden 1950-1973. Hrsg. v. Vincent von Wroblewsky. Reinbek bei Hamburg, S. 90-148.
- Seitz, Dieter (1974): Die gegenwärtigen Diskussionen über das Problem der literarischen Bildung. In: Brackert, Helmut /Raitz, Walter (Hrsg.): Reform des Literaturunterrichts. Eine Zwischenbilanz. Frankfurt/M., S. 82-104.
- Tomberg, Friedrich (1973): Politische Ästhetik. Vorträge und Aufsätze. Darmstadt u.a.
- Winock, Michel (2007): Das Jahrhundert der Intellektuellen. Konstanz.

Historisch-politisches Lernen und kulturelle Bildung. Ein Beispiel für lebensweltlich bedeutsame Erinnerungskultur

Michele Barricelli

Der Beitrag zeigt anhand dreier Fallbeispiele, dass eine Synthese von historisch-politischem Lernen und kultureller Bildung einen besonderen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und -reife von Heranwachsenden leisten kann. Durch eine Öffnung und Ausweitung der Lerngelegenheiten im Rahmen einer knapp einwöchigen Exkursion ins Elsass sollen historisch, politisch und kulturell bedeutsame Orte als konkrete Manifestationen in den Lebenswelten der Lernenden begreifbar gemacht und durch diesen fächerübergreifenden Ansatz das Erleben persönlicher Erfahrungen in den Mittelpunkt gerückt werden. Bei den drei Fallbeispielen handelt es sich um die Stadt Straßburg, die Kriegsgräberstätte Niederbronn-les-Bains und das Mahnmal („Historial“) Hartmannsweilerkopf. Anhand dieser Orte wird exemplarisch gezeigt, dass durch die direkte Involviertheit in politische, historische und kulturelle Prozesse vor Ort ebenjene Verflechtungen auf eine deutlich andere Art erfahrbar und für nachhaltige Lernprozesse nutzbar gemacht werden können. Das Elsass als deutsch-französische Grenzregion bietet sich dabei aufgrund seiner wechselvollen und weit zurückreichenden Geschichte, der einzigartigen Kultur sowie seiner politischen Bedeutung bis in die heutige Gegenwart geradezu als ein Paradebeispiel für einen multiperspektivischen Ansatz an.

1. Einführung: Schnittmengen disziplinärer Denkhaltungen

Ob es einen grundsätzlichen Unterschied zwischen historischem Lernen und politischer Bildung bzw. kulturellem Lernen gibt,¹ lässt sich mit Bestimmtheit nicht sagen. Eine kategoriale Unterscheidung würde ja bedeuten, die Disziplinen beschreiben verschiedene Gegenstände, besäßen jeweils eigene Methoden der Erarbeitung und vor allem voneinander abweichende Erziehungsziele. Anderenorts wurden die fachlichen Grenzen ohnehin nie so strikt wie hierzulande gehandhabt, man denke etwa an die längst etablierte „civic“ oder „citizenship education“ in angelsächsischen Ländern, an ein Universitätsfach wie „Social Studies“ in den USA, an ein Schulfach wie „Géographie-Histoire“, oft erweitert um „éducation civique“ in Frankreich. Doch auch in Deutschland tragen durchgängige Prinzipien wie „Fächerverbindung“ oder „fachübergreifendes Lernen“ als

1 Hier wie im Folgenden sollen, obwohl angreifbar, „Lernen“ und „Bildung“ weitgehend synonym stehen, wobei „Bildung“ für das Lernangebot, die Durchführung des Prozesses oder dessen Ergebnis stehen kann.

Querschnittsaufgaben der Schule (Barricelli 2016) sowie die Einführung vieler Verbundfächer längst zur Einebnung von Unterschieden bei.

„Kultur“ wiederum lässt sich heute einerseits problemlos mit allen möglichen Erscheinungsformen des zivilen Lebens verknüpfen und erzeugt dabei produktive – wiewohl definitorisch völlig unklare – Konzepte wie „Geschichtskultur“, „Erinnerungskultur“ (Deile 2018) – beide Worte transportieren schon in sich den fächerverbindenden Ansatz – oder auch „Willkommenskultur“ und „Fehlerkultur“. In der deutschen Sprache oder Weltanschauung besitzt „Kultur“ andererseits als Begriff und Vorstellung schon immer eine tiefgründige, geradezu mystische Konnotation, die zu den Zeiten scharfer nationalstaatlicher Konkurrenz im 19. Jahrhundert für die Kennzeichnung des identitär Eigenen diente („deutsche Kultur“ bzw. „Kulturnation“ vs. „welsche Zivilisation“ oder auch „slawische Seele“); „Kultur“ als exklusiver Faktor transportiert somit unter Umständen etwas Trennendes, überwunden Geglaubtes. Hier sei sogar die Ansicht vertreten, dass dieser unwürdige Kulturbegriff, trotz angepasster Form, in Deutschland bis heute den Abwehrdiskursen der Mehrheitsgesellschaft gegen Immigration und Globalisierung unterliegt. Kulturelles Lernen müsste dann auf sein Gegenteil, ein Vergessen hergebrachter Kultur hinauslaufen.

In der Lebenswelt bzw. genauer den Lebenswelten junger Menschen indes wird die Trennung zwischen dem Historischen, Politischen, Kulturellen kaum je eine Rolle spielen. Es ist einfach unmöglich, durch den Tag zu gehen, ohne sich und sein Erleben zugleich zeitbezogen (woher kommt das hier?), herrschaftstechnisch (was darf ich?) und ästhetisch (wie vermittele ich den besten Eindruck?) zu deuten. Aber diese Komplexität von gelebter Welt war noch nie erstrangige Hinsicht schulischer Curricula. Von umfassenden kollektiven Ausrichtungen sind sie aber sehr wohl geprägt. In autoritätsgläubigen Gesellschaften mit schwach ausgeprägter Rechtsstaatlichkeit überwiegt der politisch indoktrinierende, in anderen, zumal kulturhistorisch besonders reichen, der historische oder ästhetische Anteil der Erziehung. Oft, wie z.B. in Italien, verbindet sich verstärkte kulturelle auch mit philosophischer Bildung. Alle Aktionsweisen bleiben systemisch funktional, solange sie am ehesten die vorherrschende Ordnung stützen, persönliche Entwicklung fördern und die Anerkennung durch die Anderen im jeweiligen sozialen Kontext gewährleisten. So mag die Scheidung oder autonome Betrachtung der drei Bereiche wenigstens analytisch bis zu einem gewissen Grad sinnvoll sein, um spezielle Fragestellungen, die an ein Erkenntnisobjekt gerichtet werden, die zugehörigen erkenntnisleitenden Denkhaltungen, um den Gegenstand begreifen und formen zu können, und facheigene Zielsetzungen, wann Lernen und Bildung jeweils als gut und gelungen bezeichnet werden können, festzulegen.

Die in Deutschland besonders im Akademischen ausgedrückte Eigenständigkeit hatte bisher zur Folge, dass sich die Forschung eher um fach-eigene Standards als um Überlappungsbereiche und Schnittmengen zwischen Geschichte, Politik und Kultur kümmerte und so die Mehrdimensionalität der Erkenntnisobjekte eher ignorierte als achtete. Das gilt ungeachtet einiger Versuche der Verbindung gerade in den Fachdidaktiken (Barricelli/Kuckuck/Lange 2017), wie etwa der unbefriedigende Ausgang der für sich reichhaltigen Debatte um die historisch-politische Bildung bestätigt hat. Von der gutwilligen Zuwendung beider fachlicher Sphären bis hin zur Negation der Zusammenarbeit (Stichwort: der Bindestrich nicht als Koppler, sondern als „Abgrund“) findet sich daher weiterhin jedwede Haltung in der Diskussion, ohne dass die eine oder andere Position zwingend erscheint (Barricelli/Lücke 2011). Überzeugende Ansätze, historische und politische noch dazu mit kultureller Bildung theoretisch und praktisch aufeinander zu beziehen, sind also bis heute Mangelware. Daran hat auch die UN-Dekade der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (2005-2015), zu der viele Aktivitäten der kulturellen Bildung in einem engen Verhältnis standen, nur wenig geändert.

Im Folgenden soll aufgrund der offenbar übergroßen Aufgabe daher kein weiterer Versuch unternommen werden, alle drei disziplinären Zugriffe bzw. ihren Zusammenhang in einem Wurf programmatisch zu beschreiben (was womöglich bereits daran scheitern würde, dass Fachleute in der Regel nur auf einem Feld ausgebildet bzw. tätig sind und somit die zwei anderen Bereiche notwendig unvollständig durchdrungen bleiben müssen, so dass im Ergebnis doch wieder Einseitigkeiten produziert werden). Vielmehr wird es darum gehen, anhand einer Erfahrung im Feld, also induktiv, Möglichkeiten der praktischen Verbindung von historischem, politischem und kulturellen Lernen zu beobachten und zu ermitteln. Ort des Geschehens ist hierbei eine studentische Exkursion, die aber mit wenigen Abstrichen und Umstellungen ebenso gut mit Schüler*innen und im Übrigen gleichermaßen im Rahmen von Erwachsenenbildung durchzuführen wäre, und zwar in die Region Straßburg sowie das umliegende Elsass. Die Wahl des Ziels ist kein Zufall, wie zu zeigen sein wird.

2. Arbeitsdefinitionen

Vor der erfahrungsverbundenen Anschauung ist zunächst eine Eingrenzung nötig, wie die drei fachlichen Perspektiven zumindest in einem weiten Sinn zu bestimmen wären. Gelten soll hier, dass historisches Lernen dem Grunde nach eine Reflexion auf die Erfahrung von Zeit und Wandel

darstellt, historische Sinnbildung bedingt und sich in Erzählungen äußert (Barricelli 2016). Politische Bildung sei in bewährter Manier das Gesamt an Lehrangeboten, um Fähigkeiten und Wissen von Menschen mit Politik auf allen staatlichen Ebenen (Staat und Staatenbünde, Gebietskörperschaften und Kommunen) mit dem Ziel der kritischen staatsbürgerlichen Mündigkeit zu fördern, wobei die bekannten Prinzipien des sogen. Beutelsbacher Konsenses wie Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot zu beachten sind; auf das dritte Prinzip, dass nämlich Lernende im bildenden Vollzug (auch) eigene Interessenlagen analysieren, um diese immer besser beeinflussen und damit am demokratisch-politischen Prozess teilnehmen zu können, sei noch einmal gesondert hingewiesen. Kulturelle Bildung als Lernprinzip wie Lernergebnis bezieht sich auf die Auseinandersetzungsprozesse des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft „im Medium ihrer kulturellen Hervorbringungen“ und bedingt die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation mit positiven Folgen für die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt. Unvermeidbar sind bei solchen Definitionsversuchen offenbar Tautologien und Zirkelschlüsse, wobei unnötigerweise wissenschafts- und evidenzferne Floskeln hinzutreten können („Kulturelle Bildung gehört zu den Voraussetzungen für ein geglücktes Leben in seiner personalen wie in seiner gesellschaftlichen Dimension“ (Ermert 2009)).

Alle drei disziplinären Lernvorgänge zielen, wie zu sehen, sowohl auf eine (Selbst-)Vervollkommenung des Individuums wie *uno actu* die Verbesserung des ihn umgebenden Gemeinwesens ab. Oder bei Friedrich Schiller: Der Mensch, der durch den Umgang mit den Künsten und der Geschichte frei geworden ist und sich selbst veredelt hat, beseelt auch die Gesellschaft durch den Wunsch nach Freiheit. Gerade weil das kulturelle Lernen auf dieser Folie in seiner Eigenart am schwächsten bestimmt erscheint, kommt ihm immerhin das reizvollste Potenzial zu. Wenn „Kultur“ etwas ist, das eine Vielzahl von Menschen über längere Zeiträume absichtlich und geplant tun, um durch Pflege und affektive Verbindung mit einem Gegenstand Früchte zu erzeugen (so ja der Wortursprung aus lat. „colere“ = landwirtschaftlich anbauen, heranziehen), an denen man sich freuen und laben kann (eben z.B. Produkte der Literatur, der Folklore, die Geschichte, das gemeinschaftliche Erinnern, das Willkommenheißen), gründet sie auf Gemeinschaftlichkeit und zeichnet langfristiges Verhalten vor. Gleichzeitig jedoch beinhaltet eine Wahrnehmung von Kultur immer auch die Beschäftigung mit Unterschieden und Exklusionen, nämlich in den üblichen und vorherrschenden Handlungsweisen von Menschen als Gruppen sowie deren Einschätzungen oder Werthaltungen. Genau mit dieser limitischen Struktur von Kultur und auch deren Reflexion bzw.

womöglich Überwindung durch Lernen befasst sich das hier vorgestellte konkrete Beispiel, indem es die analytische Auseinandersetzung anhand kultureller wie politischer Grenzen wie Sprache, Nationalität, Identität führt.

3. Fächerverbindendes Lernen – ein lebensweltliches Setting

Voraussetzung für eine Annäherung von historischem, politischem und kulturellem Lernen ist eine Öffnung von Lerngelegenheiten, Verarbeitungs- sowie Ausdrucksformen für möglichst viele Sinne. Exkursionen zu Studienzwecken, an Schule oder Universität, sind ohne Zweifel und fast ohne jede weitere Anstrengung synästhetische Erfahrungen. Auf Reisen ist es ja unmöglich, „Informationen“ nicht mit sehr verschiedenen Sinneskanälen – sehend, hörend, lesend, riechend, Temperaturen fühlend, Anstrengung empfindend, Lust verspürend usw. – aufzunehmen, in einer Art, wie das in der Abgeschlossenheit von Klassen- oder Seminarräumen eher nicht leicht herzustellen wäre. In der Regel sind solche Erfahrungen geprägt von Alterität und also kulturell trennend: Man hört eine fremde Sprache und wird sich in Ermangelung von eigenen Worten bewusst, wie prekär Kommunikation und Verständigung allzeit sind; man entdeckt unbekannte Schriftzeichen, deren nicht gegebene Dechiffrierbarkeit orientierungslos macht; man wird durch die Monumentalität von antiken Tempelbauten geradezu leiblich ergriffen und versucht, was sich visuell aufdrängt, imaginativ in historische Landschaften einzupassen, wo heute nur laute Autostraßen, grelle Werbetafeln und soziales Elend sind. Bei all diesen mentalen, emotionalen und haptischen Tätigkeiten von Körper und Geist wird ohne Zweifel historisch (also erzählend) und politisch (also argumentierend) und kulturell (also empfindend), im Übrigen auch moralisch (also künftiges Verhalten jenseits von Zweckvorstellungen bedenkend) gelernt. Es ist Aufgabe gezielter Planung, Anleitung, Auswertung und Reflexion, dieses Lernen zu systematisieren sowie verbindlich und nachhaltig zu machen. Dies soll anhand von drei Stationen der knapp einwöchigen Exkursion ins Elsass skizziert werden, die bisher seit 2017 drei Mal jeweils im Juni durchgeführt wurde. Die Fahrt selbst wurde in ein fächerübergreifendes Lehrangebot der LMU München eingepasst,² ihr ging ein vorbereitendes Seminar voraus; nach Anfertigung von Se-

2 Kooperation im Wesentlichen von Geschichtsdidaktik (Prof. Michele Barricelli) und Politischer Bildung (Prof. Markus Gloe).

minararbeiten wurden Leistungspunkte vergeben. Gefördert wurde die Exkursion durch die LMU München und das Bayerische Kultusministerium. Diskutiert werden im Folgenden nur drei exemplarische Ziele: die Stadt Straßburg selbst, die Kriegsgräberstätte Niederbronn-les-Bains und das Mahnmal Hartmannsweilerkopf; weggelassen wird unter anderem nota bene die KZ-Gedenkstätte Natzweiler-Struthof, auch (nicht nur) weil die mindestens prekären, insgesamt hoch umstrittenen Bedingungen des menschenbildenden Lernens an Orten des massenhaften Tötens und der äußersten Menschenverachtung nach Auffassung des Autors einer gesonderten Betrachtung bedürften (Haug 2015).

3.1 *Straßburg als Stadt*

Dass europäische Städte, zumeist deren Zentren, zeitenspezifische Siedimentierungen aufweisen, welche sie zu Orten epochal ausgedehnten historischen Lernens machen, ist eine triviale Erkenntnis. Zugleich ist die „Stadt als Schule“ ein ausgezeichnete Ort für die Auseinandersetzung mit typischen politischen Prozessen der urbanen Kommune ([Selbst-]Verwaltung, Viertelbildung, Ausgleich von Handelnden und Leidenden, Reich und Arm) und bleibt der „Stadtraum als Bildungsort“ eine anerkannte Arena der kulturellen Bildung (Bundeszentrale politische Bildung 2015).

Straßburg, heute mit rund 280.000 Einwohnern Hauptort der (noch relativ jungen) Verwaltungseinheit „Région Grand Est“, erfüllt diese Ansprüche mit seiner langen Geschichte als römischer Siedlung bzw. Lager (Argentoratum) auf noch älteren (gallischen, keltischen) Ursprüngen, dann als mittelalterlicher Bischofs- und frühneuzeitlich bedeutsamer Bürgerstadt in besonderem Maße. Im Gegensatz etwa zu Köln (Colonia Agrippina) oder Mainz (Moguntiacum) oder auch London (Londinium) hat sich der kontinuierlich verbürgende römische Name, was eher selten ist, gar nicht im frühmittelalterlichen bzw. heutigen erhalten (weshalb schon Gregor von Tours im 6. Jahrhundert eigens registriert: ad Argentoratensem urbem quam nunc Strateburgum vocant (zit. nach Rietschel 1894, 34, Fußn. 3). Herrschaft wurde hier unter sehr variablen Umständen ausgeübt: Provinzstadt in einem antiken Weltreich, christliche Dominanz mit begrenzten, aber spürbaren Zwischenräumen für eine jüdische Gemeinde, Konflikt zwischen Patriziat und Handwerkerschaft, definierte Autonomien einer „Freien Reichsstadt“ (einschließlich Zugehörigkeit zu Städtebünden), konfessionelle Spaltung, Vorort von Technik und Wissenschaft (hier: frühe Durchsetzung und langanhaltende Förderung des Buchdrucks), Korporationen einer Universität usw.

Auffallend ist, dass sich eine solche historische wie politische Entwicklung, die es ähnlich an vielen Stellen Europas gegeben hat, hier unter äußerst wechselhaften kulturellen Einflüssen vollzog. Schwierig war erstens immer schon die Zuordnung der Region zum deutschen oder französischen Sprachraum, stoßen an der Rheinlinie, bei aller Fragwürdigkeit der Begriffe eben doch germanisch und lateinisch geprägte ‚Völker‘ zusammen. Das spürten genauso schon die Menschen des 9. Jahrhunderts, obgleich sie vom Gedanken einer Nation oder Staates in der heutigen Form weit entfernt waren: Im Jahr 842 wählten die Nachkommen Karls des Großen Straßburg nicht grundlos als den Ort, an dem sie über territoriale und statusbezogene Erbstreitigkeiten eine Regelung herbeiführten und diese beeidigten. Der Eid wurde, wofür es damals kaum Vergleichbares gab, außer auf Latein in einer „altfranzösischen“ und „althochdeutschen“ Form beschworen und ist damit als frühes oder frühestes Zeugnis beider heutiger „National-“Sprachen überliefert. Als Zentralort des Elsass machte Straßburg dann alle politischen Wechselfälle mit, insbesondere die mehrmaligen Herrschaftswechsel zwischen Deutschland und Frankreich: die Reunionspolitik Ludwigs XIV. unter Berufung auf Bestimmungen des Westfälischen Friedens, die Annexion des nunmehrigen „Reichslandes“ Elsass-Lothringen durch Preußen-Deutschland nach dem deutsch-französischen Krieg 1870/71, das Hin und Her durch Versailler Frieden, die Besetzung Frankreichs durch den NS-Staat, die Wiederherstellung der französischen Zugehörigkeit 1945. Diese unerhörte Wechselhaftigkeit unterscheidet Stadt und Region von ähnlichen komplexen Lagen in der Nähe, z.B. den ja auch einst zum Heiligen Römischen Reich zählenden lothringischen Bistümern Metz, Toul und Verdun oder auch dem Fürstbistum Lüttich, die allesamt eben doch zu einem bestimmten Zeitpunkt vor der Moderne ihre heutige nationale Zuordnung zu Frankreich oder Belgien erhielten. Fast zu schweigen ist hier von einer ganz eigenen elsässischen Identität, einschließlich sprachlichen Idiomen und Bräuchen, die sich unterhalb dieser Schwankungen über die Jahrhunderte ausbildete, festigte und heute wiederum vor dem Verschwinden bewahrt werden muss.

Straßburg eignet sich aufgrund dieser in der Summe außergewöhnlichen Eigenheiten dafür, Inhomogenitäten und kulturelle Verschiebungen innerhalb von organisierten Gemeinwesen (Völkern, Reichen, Nationen, Staaten o.ä.) zu studieren. Dabei werden zunächst Begriff und Vorstellung von „Grenze“ fragwürdig: „Grenze“ ist eines der wenigen Wörter slawischen Ursprungs, die schon früh in die deutsche Alltagssprache Einzug gefunden haben und dort verblieben sind. Es verdrängte dabei (in der Lutherbibel schon vollständig) das germanische Wort „Mark“. Gleichzeitig zog sich die Vorstellung eines Grenzraums auf jenen (modernen) eines

Grenzsaums bzw. einer Grenzlinie zusammen. Welches dieser Konzepte jeweils auf Straßburg und das Elsass zutraf, kann und sollte diskutiert werden, genauso wie Grenzen mitsamt den inhärenten (politischen, konfessionellen, ethnischen) Herrschaftsansprüchen legitimiert wurden und welchen ästhetischen Ausdruck sie fanden, um ihre Legitimität zu untermauern. Das Straßburger Münster etwa – im Französischen als „cathédrale“ bezeichnet und damit ganz dem französisch-gotischen Stil zugeschlagen -, bis ins 19. Jahrhundert hinein das höchste Gebäude der Menschheit, regte seinen berühmten Besucher Goethe zu Reflexionen auf „deutsche Baukunst“ an (1773). Das Gotteshaus ist einerseits verbunden mit der Geschichte von Katholizismus und Protestantismus, auch dem modernen französischen Laizismus (der im Elsass durch ein Konkordat beschränkt wird) – und steht andererseits seit jeher den jüdischen Sakralbauten der Stadt gegenüber, allen voran der bis 1898 im neuromanischen (also einem als „deutsch“ akzentuierten) Stil gebauten „Alten Synagoge“, die im Oktober 1940 unter tatkräftiger Hilfe eines badischen HJ-Kommandos in Brand gesteckt und danach abgetragen wurde. Heute besitzt Straßburg auch Moscheebauten; für einen großen, multifunktionalen Moscheekomplex wurde erst jüngst (2017) am Stadtrand der Grundstein gelegt.

Wie die meisten französischen Großstädte besitzt Straßburg eine relativ ausgeprägte urbane Trennung in (wohlhabendes) Zentrum und (sozial schwache) Peripherie; die Straßburger „banlieues“ sind seit geraumer Zeit ein ‚Hotspot‘ der sozialen Auseinandersetzung zwischen „Oben und Unten“ (welche ja in ihrer historischen Wahrnehmung nach Hans-Jürgen Pandel eine wesentliche Dimension des Geschichtsbewusstseins ausmacht): Die gewalttätigen Krawalle, die regelmäßig bevorzugt um den Jahreswechsel in den von kulturellen Minderheiten bewohnten banlieues ausbrechen, gehören zu den heftigsten in ganz Frankreich, wenn sie auch zuletzt zurückgehen. Im Übrigen ist die deutsche Stadt Kehl auf der rechten Rheinseite durch neue Brückenbauten, kommunalpolitische Kooperation wie vor allem die Eröffnung einer durchgehenden Straßenbahnlinie (1994) mittlerweile zu einer Art Vorort der elsässischen Metropole geworden.

Unter der Präsidentschaft von Emmanuel Macron wurden dem Elsass Anfang 2019 neue (bzw. die Wiederherstellung alter) Eigenrechte in Aussicht gestellt, die freilich im übrigen Frankreich auch als weitere „Extrawurst“ für die Region gedeutet werden. Seit 2005 ist Straßburg vollständig Sitz der Eliteschule „École Nationale d’Administration“, was als Maßnahme gegen den überwältigenden Pariser Zentralismus gedacht war und für bildungsföderal eingestellte Deutsche ein schönes Paradox darstellt: Die Einheit der (französischen) Nation, die schon im ersten Satz ihrer Verfas-

sung festgeschrieben ist („La France est une République indivisible“), kann sich auch darin ausdrücken, dass eine Kaderschmiede für die Funktionen der Metropole in der Peripherie des Staates angesiedelt wird.

Eine sicher nicht direkte, aber womöglich nur leicht durchbrochene Linie schließlich reicht von den multilingualen Straßburger Eiden zum supranationalen Gefüge von Europäischer Union und Europarat, die selbstverständlich nicht zufällig beide in Straßburg einen Sitz haben. Im Einzelnen mag die Geschichte, die zu den konkreten Standortentscheidungen führte, verwickelt sein bzw. auf sehr konkreten politischen Argumentationen beruhen. Unstrittig war in der Gründungsphase der neuartigen supranationalen Institutionen Europas, das Zusammenfließen von deutschem und französischem Kulturraum – sollte es diese Konstrukte tatsächlich geben – eben in dieser Stadt Straßburg zu nutzen. Am Kristallisationspunkt der einst kriegs begründenden „Erbfeindschaft“ also sollte nunmehr eine Keimzelle der europäischen Integration entstehen. Indes ist auch Spitzenpolitiker*innen dieser Zusammenhang heute oft nicht mehr bewusst. Als die CDU-Vorsitzende Annegret Kramp-Karrenbauer im März 2019 die Auflösung des Sitzes des Europäischen Parlaments in Straßburg zugunsten allein von Brüssel ins Gespräch brachte (AFP/DPA 2019), war diese Sottise ein ausgemachter Affront gegenüber Frankreich, dabei nicht nur Ausweis von fehlendem politischen Feingefühl, sondern genauso einer stupenden Geschichtsvergessenheit sowie kulturellen Ahnungslosigkeit. Dieser Vorfall mag daneben eines verdeutlichen: So wie historische, politische und kulturelle Bildung oft in eins gehen, fehlt vice versa in manchen Momenten alles drei gleichzeitig.

3.1.1 Fächerverbinde Ansätze: Fragen und Aufgaben

Historische Bildung: Nacherzählung der Geschichte Straßburgs und des Elsass insgesamt von der römischen Antike bis heute. Vergleich der Namensgebung. Grenzziehungen und Grenzverläufe; Markierung und Sicherung von Grenzen. Beurteilung von ‚großen Momenten‘ der Geschichte als Identifikationsfaktor. Erörterung der transnationalen und plurikulturellen Zukunft der Region.

Politische Bildung: Untersuchung der Dominanz und Herrschaftsverhältnisse, deren Aushandlung und Legitimierung über die Epochen: römische Antike, Bischofsstadt, mittelalterliches Handels- und Verkehrszentrum. Aufrichtung neuer Herrschaftsverhältnisse nach Eingliederungen, Annexionen, Restitutionen (Ludwig XIV.; deutsch-französischer Krieg, Vertrag von Versailles, NS-Reich, Nachkriegszeit). Analyse der Argumentationen

für Straßburg als Sitz des Europäischen Parlaments im Zuge der Europäischen Integration; Begründung von Straßburg als „Europäischer Hauptstadt“. Sozialanalyse der Stadt Straßburg (Zentrum/Peripherie/banlieue), Beurteilung von Chancengerechtigkeit und Gleichstellung in westeuropäischen Großstädten. Zwischenstaatliche Kooperation heute (z.B. Verwaltung, Verkehr, Raumordnung).

Kulturelle Bildung: Analyse von Sprach- und Kulturgrenzen im Elsass seit dem Mittelalter; Beschreibung der religiösen und konfessionellen Diversität über die Zeiten; architektonische, literarische, kulinarische (Sauerkraut, Wein, Bier) Betrachtungen; Folklore, Kulturleben (z.B. Weihnachtsmarkt, „Fête de la Musique“ [s.u.]); Analyse der Konstruktion von lokalen, regionalen und nationalen bzw. supranationalen Identitäten in Straßburg und im Elsass. Kulturelle Minderheiten und Diversitätspolitik heute.

3.2 *Kriegsgräberstätte Niederbronn-les-Bains*

Es gibt in Europa monumentale zivile Friedhöfe, die, manchmal mit großem künstlerischen Aufwand gestaltet, mehr vom Leben, von Leistung, Erfolg, Sinnenfreude erzählen als vom Sterben; man kann sie getröstet, fast heiter durchstreifen. Kriegsgräberstätten jedoch sind anders. Die hier liegen, werden nicht nur betrauert, sie mahnen. Denn ihr Tod kam nicht von Natur aus. Kriegsgräberstätten erzählen von zu früh abgebrochenem und beendetem Leben, von Gewalt und Unrecht, von etwas, das gegen die Natur und genau deswegen Ausfluss von Kultur ist. Genau deswegen sind die Geschichten, die mit diesen Orten verknüpft sind, so hörensenswert, lehrreich und voller historischer, politischer wie kultureller Bedeutung.

Von Deutschland aus betreut der Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge e.V. seit einhundert Jahren Kriegsgräberstätten (welches Wort gegenüber jenem der „Soldatenfriedhöfe“ bevorzugt wird) im europäischen Ausland und sogar darüber hinaus (aktuell 832). Zu diesen gehört auch der „Cimetière militaire allemand 1939/1945“ in Niederbronn-les-Bains im nördlichen Teil des Elsass. Bad Niederbronn war bis zum Ersten Weltkrieg, nachdem in der Nähe (Woerth, Reichshoffen) die zumal von Preußen und Bayern geführten Heere entscheidende, aber blutige Siege über das französische Kaiserreich errungen hatten, ein im Deutschen Reich vielbesuchtes Thermal- und Heilbad am Rand der Vogesen. Wie viele Kurorte besaß es ein Grand-Hotel, Parkanlagen, Einrichtungen für Sport und künstlerische Zerstreuung. Die durchaus wohlhabende jüdische Gemeinde unterhielt eine eigene Synagoge. Im Ersten Weltkrieg gehörten die Vogesen zum Frontgebiet; im Zweiten Weltkrieg herrschte nach dem Überren-

nen der sogen. Maginot-Linie (deren Reste nahebei zu besichtigen sind) meist Ruhe. Dieses zeitlich enge Nebeneinander von Krieg und Frieden trägt wesentlich zum Bild des Elsass bei; es verweist jedoch auch, jenseits aller regionalen Bezüge, auf die Entstehung der modernen Europaidee.

Denn das heute friedlich und schiedlich versammelte, zu großen Teilen sogar geeinte und integrierte Europa ist ohne die politischen, materiellen und seelischen Verheerungen der Weltkriege (und auch Kriege zuvor) nicht denkbar. Man schämt sich, dass die europäische Menschheit nicht auch ohne die Kenntnis des absoluten Negativums zu einem Miteinander und Füreinander gefunden hat. Bereits nach dem Ersten Weltkrieg erschrecken ja die Gegner darüber, was sie angerichtet hatten: in Millionenzahlen getötet und gemordet, zerstört und gebrandschatzt, gedemütigt und entehrt. Das durfte sich nicht wiederholen. Ein echter Lerneffekt stellte sich indessen erst nach der abgründigen Erfahrung des Zweiten Weltkriegs ein. Damit begann das Zeitalter des Bedenkens, des Gedenkens, des historischen Lernens und der Erinnerungskultur.

Kriegsgräberstätten sind deswegen moderne Lernorte, weil sie historisch konkrete Menschen im Erleben des Krieges in den Mittelpunkt stellen. Man begegnet auf den Gräberfeldern mehrheitlich gefallenem Soldaten, aber daneben eben auch Zivilisten, Opfern von Massakern, von Bombardierungen. Die Lebenden stehen hier vor der Aufgabe, das Wesen des Krieges und die Möglichkeit des Friedens zu ergründen, mithin die abgebrochenen historischen Erzählungen weiterzuführen. Kritische Reflexion aus der zeitlichen Distanz ist für dieses Ziel genauso vonnöten wie der Versuch von Empathie. In heterogenen Schulklassen sind die Voraussetzungen dafür unterschiedlich: Einem Flüchtling aus Syrien oder Afghanistan, dem Ur-Enkel von ostpreußischen Vertriebenen, der Tochter von ehemaligen „Gastarbeitern“ mag die historische Orientierung leichter fallen als jemandem, der sich dort meint, wo der friedliche Alltag zum scheinbar ewigen und gebührenfreien Grundrecht von jedermann gehört. Aber auf den zweiten Blick wird die Herausforderung auch jenen klar, die sich außerhalb der Kräfte der Geschichte wähnen. Es ist dies ja der Ausgangspunkt historisch-politischer Bildung überhaupt: einen Sinn dafür zu vermitteln, dass wir alle im Angesicht der Vergangenheit zur Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung aufgerufen sind, auch wenn uns ein Dasein fernab von Kampf und entfesseltem Streit so viel angenehmer erscheint.

Aus Sicht der kulturellen Bildung jedoch sind Soldatenfriedhöfe dabei nicht immer im Vorteil. Vergangenheit wird hier nicht auf eine Weise anschaulich, wie das etwa beim Durchstreifen einer Burgruine oder vermittelt durch Exponate im Museum der Fall ist. Die Authentizität des

historischen Ortes, obgleich theoretisch unbestritten, lässt sich im Gelände oft gar nicht leicht erkennen; eine gewisse Einförmigkeit der Gestaltung ist nicht von der Hand zu weisen, auch wenn Landschaftsarchitekten sich stets um die Anpassung von gärtnerischer Anlage und symbolischer Architektur (Hochkreuze, Mahnmäler, Ehrenhaine etc.) an die gewünschte Aussage bemühten, die Wege leicht bogen, Sichtachsen und Böschungen anlegten. Das ist auch in Niederbronn-les-Bains der Fall. Müssen jedoch Gefallene sogar im Tod in Reih und Glied aufmarschieren? Warum entlassen wir sie nicht aus der Uniformität? Wird menschliche Würde hier etwa nicht individuell gedacht?

Jedenfalls verblassen heute in Deutschland mehr als hundert Jahre nach dem Ende des Ersten und 75 Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs die Kenntnisse, die Bilder verschwimmen, die Rituale erstarren und sind eben nicht mehr gelebte Kultur. Das Beschauen einer Kriegsgräberstätte erzeugt genau daher eine hohe Motivation, nach den Umständen des Kampfes, des Sterbens und Weiterlebens zu fragen, um das Geschehen an einem kleinen Ort in den übergreifenden geschichtlichen Rahmen einzuordnen. Aus Biographie wird damit Historiographie, politisches Lehrstück und kulturelle Imagination. Natürlich trifft (glücklicherweise) zu, dass junge Menschen in Deutschland nach so vielen Jahrzehnten des Friedens nur noch wenig von Krieg und Kampf wissen, selbst wenn aktuelle Konflikte in anderen Teilen der Erde mit all ihrem Horror und ihrer Gewalt unablässig durch die Medien vermittelt werden. In unseren Klassenzimmern sitzen die wohl behüteten Mädchen und Jungen zunehmend mit Gleichaltrigen zusammen, die selbst bereits anderenorts Einiges von Flucht und Vertreibung, Zwang und Bedrängung, Einschüchterung und Bedrohung erfahren haben oder in deren Familien man über solche schrecklichen Geschichten spricht. Gemeinsam hört man Nachrichten von politischem Streit in der Welt, Großmachtstreben, Klimawandel, atomarer Gefahr; gerade unter Jugendlichen nehmen dieser Tage Gefühle von Besorgnis, Unsicherheit, Desorientierung zu. Dem zugrunde liegt die gemeinsam geteilte Menschheitserfahrung von Unrecht und Streit und der Unmöglichkeit des Friedens, wenn machtpolitische Interessen nicht demokratisch kontrolliert, verantwortungsbewusst gezügelt, völkerrechtlich legitimiert werden. Daraus ergeben sich die am Lernort Kriegsgräberstätte fachübergreifend zu stellenden Fragen.

3.2.1 Fächerverbinde Ansätze: Fragen und Aufgaben

Historische Bildung: Untersuchung von Ursachen, Auslösung und Verlauf der Weltkriege, Analyse der Friedensschlüsse; Beurteilung der modernen Kriegsgräberfürsorge (als Schlachterinnerung? als Mahnung? als Friedensdienst?); kritische Nacherzählung der deutsch-französischen „Erbfeindschaft“; Kontextualisierung des Volksbund-Leitspruchs „Versöhnung über den Gräbern“; Engagement in Jugendbegegnungsfahrten, Gräberpflege durch eigene Hand.

Politische Bildung: Diskussion von Krieg als Mittel staatlicher Gewalt; gerechte und ungerechte Kriege; Modelle friedlicher Konfliktlösung zwischen Staaten; Rolle Internationaler Gerichtshöfe und Schiedsverfahren; die Bundeswehr als Parlamentsarmee; Wehrpflicht und Wehrdienstverweigerung.

Kulturelle Bildung: Kriegsgedenken als Identitätsfaktor; Diskussion über Gefallene als „Helden“ (oder „Märtyrer“). Analyse und internationaler Vergleich von Gedenkkultur; künstlerische Ausgestaltung; Friedhofsarchitektur und Landschaftsgärtnerei; Symbole des Kriegsgedenkens (Hochkreuze, ewiges Feuer, Kränze, Flaggen, Standbilder); religiöses Gedenken (Pietà); Diskussion des Leitspruchs „Versöhnung über den Gräbern“.

3.3 Mahnmal („Historial“) Hartmannsweilerkopf

Zu den oben erwähnten Grenzen historisch-politischen wie kulturellen Lernens trägt fraglos die besondere nationalstaatliche Imprägnierung von Erinnerungskultur überall auf der Welt bei. Es lässt sich kaum etwas „Nationaleres“ und damit Trennenderes denken als Geschichtsunterricht, als öffentliche Gedenkformate und schulische Konzepte historischer Bildung. Völlig unterschiedlich wird von Staat zu Staat beantwortet bzw. dekretiert, welche Art von Erinnerung an die – als „eigen“ ausgegebene – Vergangenheit gepflegt werden soll oder was an historischer Bildung in die Curricula von Schulen oder Ausbildungsanstalten gehört. Das bezieht sich nicht nur auf Inhalte, sondern auch Lernmethoden, Kompetenzerwartungen, allgemeine Erziehungsziele des Unterrichts. Gewiss nimmt Deutschland, wiewohl durch seine föderale Bildungsstruktur in durchaus differente Bildungsregionen zersplittert, hierbei nochmals eine Sonderrolle ein, was wiederum (nur) historisch zu erklären ist: Ein in der Hauptsache auf kritische Mündigkeit, Kognition und analytische Durchdringung angelegter Geschichtsunterricht, wie er in Deutschland im Ganzen nach wie vor dominiert, lässt sich in den meisten anderen Weltgegenden kaum finden,

wo historische Bildung, so sie denn überhaupt in nennenswertem Maße verabreicht wird, mindestens ebenso sehr auf Identitätsbildung, affektive bzw. empathische Anteilnahme, Verehrung der Leistungen und Opfer der „eigenen“ Ahnen angelegt ist. Selbstverständlich setzen sich diese geschichtskulturellen Unterschiede auch in der öffentlichen Erinnerung fort, zumal wenn sie das Kriegsgedenken betreffen. Dies ist einer der Gründe, warum es bis vor ganz kurzem, ungeachtet aller zwischenstaatlichen Versöhnung und Annäherung gerade in (West-)Europa, so gut wie keine transnationalen Erinnerungs- und Gedenkstätten, auch nur Denkmäler gegeben hat. Kriegsgräberstätten sortieren bis heute die Gefallenen fein säuberlich nach nationaler Zugehörigkeit (selbst angesichts der Diversität gerade der Truppen gerade von Ländern mit Kolonialreichen), Denkmäler und historische Museen bleiben wie die Geschichten, die sie erzählen bzw. die man zu ihrem Verständnis benötigt, in aller Regel monoperspektivisch. Die Ausnahmen lassen sich dato an einer Hand abzählen: Das Deutsch-Russische Museum in Berlin-Karlshorst („Kapitulationsmuseum“), zu DDR-Zeiten als „Museum der bedingungslosen Kapitulation des faschistischen Deutschland im Großen Vaterländischen Krieg“ noch Außenstelle des Moskauer Zentralmuseums der Streitkräfte der UdSSR, war vom Augenblick seiner Neu-Gründung 1995 an einer deutsch-sowjetischen/russischen Beziehungsgeschichte verpflichtet; das internationale Gefallenenmahnmal im nordfranzösischen Notre-Dame-de-Lorette erinnert seit 2014 an die an diesem Frontabschnitt während des Ersten Weltkriegs getöteten über eine halbe Million Soldaten ungeachtet ihrer nationalen oder geographischen Herkunft und im Übrigen auch ihres militärischen Ranges.

Eines der ganz wenigen weiteren transnationalen Beispiele ist nun seit 2017 in den südlichen Vogesen zu besichtigen: Das „Historial Hartmannswillerkopf Le Vieil Armand“ („Historial“ ist ein in Frankreich modisch gewordenes Kunstwort, das etwas anderes bezeichnen möchte als „histoire“ oder „mémorial“) eröffnet eine konsequente Bi-Perspektive auf die Kampfhandlungen hier am unwahrscheinlichen Ort wie auch den Ersten Weltkrieg allgemein. Zu besichtigen sind ein Museum, ein Gräberfeld und wieder begehbar gemachte ehemalige Schützengräben; deren Erkundung, obgleich körperlich anstrengend, hinterlässt regelmäßig besondere Eindrücke bei den Besucher*innen. Die im „Historial“ präsentierten militärtechnischen Details zum Kampf zweier hochgerüsteter Armeen auf einem Berg, wo also strategisches Geschick nur wenig bewirkte, mögen eher für Spezialisten interessant sein. Deutsche Schüler*innen wie sonstige Besucher*innen begegnen dafür einer musealen wie topographischen Inszenierung, die das Allgemeinmenschliche in den Blick rückt (Soldaten als blind Wütende, verzweifelt Leidende, Rachsüchtige, durch die sinnlose

Gewalt Desillusionierte) und daneben hergebrachte Erinnerungszwänge dekonstruiert, etwa den nationalen Mythos, dass jeder französische Soldat ein „héros“ (Held) der Republik sei, aber genauso Geschichtsvergessenheit anklagt, denn in Deutschland gab es mindestens bis zu den hundertsten Jahrestagen kaum eine gesellschaftlich spürbare Erinnerung an den Ersten Weltkrieg. Dadurch werden profunde kulturelle Fremdheitserfahrungen bei jungen Lernenden ausgelöst, die viel mehr, als sie selbst wissen und wir alle uns manchmal ausmalen, Kinder ihrer jeweils politisch verordneten Erinnerungsgemeinschaft sind. Wahrscheinlich ist dabei die sinnliche Dissonanz geplant: Dem Versuch, über Ego-Dokumente wie Fotografien und Briefe Empathie herzustellen, stehen das Unvermögen gegenüber, die Tortur der Schlacht auf einer über Monate im Jahr bitterkalten Bergkuppe nachzuvollziehen (die Exkursionsgruppe begeht das Gelände Mitte Juni!), wie auch die Unmöglichkeit, Krieg überhaupt als Mittel der Politik von zivilisierten Staaten anzuerkennen.

3.3.1 Fächerverbinde Ansätze: Fragen und Aufgaben

Historische Bildung: Erzählung der Kampfhandlungen am Hartmannsweilerkopf im Ersten Weltkrieg; Auseinandersetzung mit dem Bemühen um Gedenken und Erinnerung an diesem Ort seit 1918; Diskussion über die Frage, warum es so wenig transnationale Erinnerungsorte für Krieg und Massengewalt gibt; Rolle von Multiperspektivität (auch in didaktischen Materialien).

Politische Bildung: Untersuchung der deutsch-französischen Zusammenarbeit als Motor der europäischen Integration in direkter Abkehr von der „Erbfeindschaft“.

Kulturelle Bildung: Kritische Würdigung von Erlebnis und Emotion (hier Schützengräben) für Lernprozesse; Inszenierung der Gleichheit von Menschen (besonders im Augenblick des Sterbens) trotz Diversität und unterschiedlicher Zugehörigkeit.

4. Fazit

Ein Ergebnis der hier angestellten Betrachtungen sollte die Bestätigung der Annahme sein, dass Lernen im Gelände bzw. dem empirischen „Feld“, wie es im Rahmen einer Exkursion üblicherweise ansteht, eines ist, das stets mehrere Sinne, Blickrichtungen sowie Fächer und damit verschiedene Fra-

gestellungen, Denkhaltungen, methodische Zugänge, am Ende auch Theoriebildungen vereint. Man kann das Straßburger Münster nicht anschauen, ohne nach seiner Geschichte, seiner wandlungsfähigen Bedeutung im religiösen Leben der Stadt, seiner politischen Indienstnahme zum Nutzen wechselnder nationaler Herren zugleich zu fragen. Eine Kriegsgräberstätte erinnert, obgleich sie ganz überwiegend nur von toten Soldaten einer Nation belegt ist, an konkretes internationales Geschehen, an anthropologische Grundlagen des Menschseins, an eine transkulturelle Verarbeitung von Erinnerung. In einem bilateralen Mahnmal bzw. Museum wie dem Hartmannsweilerkopf werden das Selbstverständnis von Staatsnationen verhandelt wie auch Fragen an die Zukunft eines gemeinsamen Gedenkens gestellt. Im Sinne des Lernens zwecks Teilhabe an Geschichts- und politischer Kultur in einem vereinten Europa sind das wichtige Marken. Aber gerade junge Menschen haben Anspruch darauf, nicht zum bloßen Gefäß der Erzählungen von den Leistungen und (in Frankreich weniger, in Deutschland häufiger) Verfehlungen der Älteren zu werden. Mehr geplant als zufällig fiel der Exkursionszeitraum jeweils in die Zeit um den Sommeranfang. Immer am 21. Juni konnte die Gruppe daher auch die in Frankreich erfundene (und durch Herausgabe einer eigenen 2-Euro-Sondermünze gewürdigte), überaus populäre „Fête de la Musique“ miterleben, die in Straßburg stets besonders bunt ausfällt und die gesamte Innenstadt mit (kostenloser) Musik, Tanz, Theater aus aller Welt erfüllt. Diese Art der kulturellen Bildung am historischen Ort ist schlicht ein beglückendes Erlebnis.

Literatur

- AFP/DPA v. 10.3.2019, online: <https://www.dw.com/de/kramp-karrenbauer-praesentiert-eu-reformplaene/a-47840292> [zuletzt: 31.7.2019].
- Barricelli Michele (2016): Historisches Erzählen als Kern historischen Lernens. Wege zur narrativen Sinnbildung im Geschichtsunterricht. In: Buchsteiner, Martin /Nitsche, Martin (Hrsg.): Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen. Wiesbaden, S. 45-68.
- Barricelli, Michele/ Kuckuck, Miriam/ Lange, Dirk (2017): Fächer interdisziplinär nutzen, um gesellschaftliches Denken und Handeln anzubahnen. Ein perspektivenübergreifender Dialog. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Praxisband Gesellschaftslehre. Hannover, S. 19-24.
- Barricelli, Michele/ Lücke, Martin (2011): Historisch-politische Bildung. In: Hafenecker, Benno (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Schwalbach/Ts., S. 325-343.

- Bundeszentrale politische Bildung (2015): Kulturelle Bildung trifft politische Bildung: Spiel-Räume, online: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/268828/kulturelle-bildung-trifft-politische-bildung-spiel-raeume> [zuletzt: 2.5.2019].
- Deile, Lars (2018): Geschichtskultur revisited. Versuch einer Bilanz nach drei Jahrzehnten. In: Sandkühler, Thomas/ Blanke, Horst Walter (Hrsg.): Historisierung der Historik. Jörn Rüsen zum 80. Geburtstag. Köln u.a., S. 127-149.
- Ermert, Karl (2009): Kulturelle Bildung. In: Bundeszentrale politische Bildung: Dossier Kulturelle Bildung, online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=1> [zuletzt: 2.5.2019].
- Haug, Verena (2015): Am „authentischen“ Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik. Berlin.
- Rietschel, Siegfried (1984): Die Civitas auf deutschem Boden bis zum Ausgange der Karolingerzeit. Leipzig.

Gegen:Kultur(elle Bildung)

Annegret Jansen/Sven Rößler

Im Vertrauen darauf, dass die anderen Beiträge dieses Bandes hinreichend die Möglichkeiten einer vermittelnden Perspektive ausloten, will sich der nachfolgende – durchaus ungeschützt probierend und sich des Verdachts eines Ressentiments nicht erwehrend – eher den Grenzen widmen; nicht, *weil* das Verhältnis von „Politischer“ und „Kultureller Bildung“ notwendig *so ist*, sondern, *damit es nicht so sei*. Gleichwohl wird kontrastierend dargelegt, dass und wie politisch bildsame Zugänge in literarischer Erfahrung sich dennoch legitimieren lassen.

1. Einleitung

„Zwar schrieb auch Hannah Arendt keine lustigen Bücher, und von erfreulichen Dingen handeln sie in der Regel nicht. Trotzdem liest man sie gern, man kann sie mehrmals lesen, und manche kann man sogar wie gute Krimis verschlingen. Neben uns, die wir uns hier so rührend, aber auch ein bisschen zäh um Hannah Arendt kümmern, ohne daß man so recht weiß, warum, wirkt Hannah Arendt selber nicht wie eine Intellektuelle. Mir kommt sie, wenn ich ihre Arbeit mit der unsrigen vergleiche, so unbeschwert, um nicht zu sagen fröhlich vor, und dabei zugleich so geistesgegenwärtig, wie etwa die komischen Helden aus Hitchcocks ‚Eine Dame verschwindet‘. Sicher kennen Sie die beiden: Kein Problembewußtsein, kein politisches Engagement, kein theoretisches Interesse. Im Kopf bloß Cricket. Sie sitzen im tiefsten Balkan fest und hängen wegen der Londoner Spielergebnisse dauernd am Telefon. Was um sie herum geschieht, ignorieren sie. Im Augenblick der Konfrontation aber denken sie keine Sekunde daran, mit den Faschisten zu verhandeln. Stattdessen schießen sie zurück, und sie treffen.“ (Pohrt 2010, 408)

2. „Henry, warum bist du hier?“ – „Waldo, warum bist du nicht hier?“¹

Politik ist praktisches Denken in Alternativen, dessen Urteil wesentlich bestimmt ist durch ein „Inwiefern“ – „Insofern“; mit anderen Worten: Politisches Denken ist wie seine Praxis immer *konkret*. Insofern *könnte* „Kulturelle Bildung“ (allerdings: wie jede andere generische Bildungsbewegung auch) sicher zivilisierend wirken und damit zugleich politisch, wenn sie jenen, denen sie widerfährt, zur Orientierung verhilft, sich, wenn es in der *Alltagskultur* darauf ankommt, eben wie diese Cricket-Enthusiasten bei Hitchcock, „im Zweifel für das Richtige zu entscheiden“ (Karl Kraus) – und gegen die Barbarei: „Muss der Bürger auch nur einen Augenblick, auch nur ein wenig, sein Gewissen dem Gesetzgeber überlassen?“, fragt sich etwa Thoreau mit allem Recht des Literaten, „Wozu hat denn dann jeder Mensch ein Gewissen? Ich finde, wir sollten erst Menschen sein und danach Untertanen. Man sollte nicht den Respekt vor dem Gesetz pflegen, sondern vor der Gerechtigkeit. Nur eine einzige Verpflichtung bin ich berechtigt einzugehen, und das ist, jederzeit zu tun, was mir recht erscheint.“ (zit. nach Schäfer 2018, 52) Jenseits aller politischer Erkenntnisträchtigkeit und emanzipatorischen Potentials moralischen Pathos⁴ aber ist in einer Klassengesellschaft „was mir recht erscheint“ am Ende dann doch auch abhängig von der Klassenlage und also eine Klassenfrage: „Realgeschichtlich war der Bildungsbegriff zu einer Legitimationsvokabel für soziale Ungleichheit geworden.“ (Sander 1988, 236) Die (im Ästhetischen legitime) Tendenz zur Innerlichkeit „Kultureller Bildung“ *kann* daher leicht immer auch in die Falle unsachgemäßer Individualisierung im Zeitgeist eines konstruktivistischen Lernparadigmas tappen, als pädago-

1 So, der Legende nach, bei Ralph Waldo Emersons Besuch von Henry David Thoreau im Gefängnis. Dieser ist überzeugt davon, „[e]s gäbe ‚Tausende, die im Prinzip gegen Krieg und Sklaverei sind und die doch praktisch nichts unternehmen, um sie zu beseitigen; die sich auf den Spuren Washingtons oder Franklins glauben und zugleich ruhig sitzen bleiben, die Hände in den Taschen, sagen, sie wüssten nicht, was zu tun sei ... Sie zögern, sie bedauern, und manchmal unterschreiben sie auch Bittschriften, aber sie tun nichts ernsthaft und wirkungsvoll.‘ Seiner Ansicht nach ist jetzt endlich die Zeit gekommen, tatsächlich etwas zu unternehmen. Er ruft zu einer ‚friedlichen Revolution‘ auf und schlägt vor, seinem Beispiel folgend, einfach keine Steuern zu bezahlen und damit das Unrecht ‚wenigstens nicht praktisch zu unterstützen‘. ‚Wenn tausend Menschen dieses Jahr ihre Steuern nicht bezahlten, so wäre das keine gewaltsame und blutige Maßnahme — was es aber wäre, wenn sie bezahlten und damit den Staat in die Lage versetzten, Gewalt anzuwenden und unschuldiges Blut zu vergießen.‘“ – und was ihm am 23. Juli 1846 schließlich eine Nacht im Gefängnis einbringt (vgl. Schäfer 2018, 52, Zitate ebd.).

gischer Soundtrack spätmoderner Arbeitsgesellschaft strukturell angelegte liberale Weltflucht und antipolitische Selbstlichkeit des philosophischen Willens ungebrochen und blind zu begünstigen, anstelle im Sinne eines notwendigen „*conceptual growth*“ von den verborgenen Traditionen (vgl. Arendt 2000a) des tatsächlich Politischen zu erzählen: „Die philosophische Freiheit, die Willensfreiheit, ist nur für Menschen von Bedeutung, die als einsame Individuen außerhalb politischer Gemeinschaften leben.“ (Arendt 2002, 425) Vor der Verleugnung der subjekttheoretischen Prämisse der durch die Einzelnen hindurchgehenden gesellschaftlichen Verhältnisse, welche jene überhaupt erst zu Bedeutungstragenden werden lassen, ist dabei selbstverständlich auch „Politische Bildung“ nicht gefeit – ihr aber kann und muss man es vorwerfen, weil es ihren Bildungsbeitrag im Kern betrifft.

Das politische Urteilen ist dabei reflektierendes, kein subsumierendes (vgl. Meints 1999), „Politik hat wie jede menschliche Praxis ihre spezifische Form von Wahrheit“ (Sutor 1994, 25) – und nicht zufällig bildet der *ästhetische* Urteilsbegriff Kants die Vorlage für die Aneignung als *politischen* durch Arendt: „Die Geltung dieser Urteile ist niemals die gleiche wie die von Erkenntnis- oder wissenschaftlichen Aussagen, die genaugenommen keine Urteile sind.“ (Arendt 1998, 96)² Das ist auch für den Diskurs *Politische Bildung* alles nicht neu, „das gemeinsame Suchen nach dem Bedeutsamen“ (Fischer 1993, 46) auch und gerade in der Berücksichtigung alltagskultureller Erfahrungen (vgl. etwa Holtmann 1980; Schmiederer 1980) führt dabei zu „Einsichten“, die „auch den Schülern nur zur Wahl gestellt werden können.“ (Fischer 1993, 17) Dennoch verweisen Überrascht-Sein und eine gewisse Hilflosigkeit, sich angesichts grassierender populistischer Unvernunft nur an die – selbstredend *an sich* auch selten unrichtigen – Rufe nach mehr bzw. besserer „Aufklärung“ (oder in der staatstragenderen Variante: „Belehrung“) zu klammern, auf einen blinden Fleck im Horizont der gegenwärtigen etablierten Politischen Bildung. Es ist dies ein blinder Fleck, der zugleich aber im Zentrum ihres Gegenstandsbereiches liegt, eine Ignoranz daher – „emotionaler Antikopernikanismus“ (Anders 2011, 39) – gegenüber den epochalen Imperativen der Moderne, die Modernität der Moderne, die das Gegenteil des Politischen ist: „Für einen Polis-Bürger, der in Athens Blütezeit als freier Mann geboren wurde, gehörte das

2 „Im Kulturellen und im Politischen, also in dem gesamten Bereich des öffentlichen Lebens, geht es weder um Erkenntnis noch um Wahrheit, sondern um Urteilen und Entscheiden, um das urteilende Begutachten und Bereden der gemeinsamen Welt und die Entscheidung darüber, wie sie weiterhin aussehen und auf welche Art und Weise in ihr gehandelt werden soll.“ (Arendt 2000b, 300)

bewußte Verhältnis zur eigenen Polis zum Alltag. Ohne dieses bewußte Verhältnis hätte er sich als Polis-Bürger nicht reproduzieren können. [...] Die bürgerliche Gesellschaft ist die erste Gesellschaft, die vollständig in ihre Atome, in einzelne Menschen zerfällt, wo also das bewußte Verhältnis zum Gattungsmäßigen hinsichtlich der Reproduktion des Einzelnen keine Forderung darstellt, wo das ‚gemeinschaftliche Interesse‘ ausschließlich hinter dem Rücken des Einzelinteresses sich durchsetzen kann.“ (Heller 2015, 40) Die gesellschaftlich verheerenden Verwerfungen eines Bildungs-ideals (vgl. Litt 1995), der bis zur Selbstzerstörung ignoranten *Verführbarkeit des bürgerlichen Geistes* (Plessner 2003) in der klassischen Moderne sind hinlänglich bekannt. Wie wenig „Bildung“ nicht nur den Zivilisationsbarbareien entgegenzusetzen vermochte, vielmehr konstitutiv – *Zivilisationsbarbareien!* – dazu beigetragen hat, wird nicht zuletzt in der Figur des *Hans Landa* in *Inglourious Basterds* popkulturell anschaulich, „[w]as wir Massenkultur nennen, ist nichts anderes als die Vergesellschaftung der Kultur, die in den Salons begann.“ (Arendt 2000b, 278)³

Auf die „Herausforderung“ (nicht nur) gegenwärtiger Politischer Bildung gewendet: „Bei den gewaltigen Dimensionen, die das Wissen inzwischen angenommen hat, wird es immer schwieriger, *dieses Wissen in jene öffentlichen Reflektionsräume umzusetzen*, die sich dem Alltagsverständnis der Menschen öffnen. Das hat auch damit zu tun, dass die öffentlichen ‚Übersetzungsräume‘ der rasant voranschreitenden Privatisierung zum Opfer fallen, also jene *Zwischenwelten* verschwinden, *in denen Nähe und Distanz ausgeglichen sind und deshalb Lernprozesse stattfinden können*. Und das berührt auch die Phantasielosigkeit einer politischen Öffentlichkeit, in der in Talkrunden rund um die Uhr und im Unterhaltungsverschnitt jedes ernsthafte Argument neutralisiert wird und selbst begründete und unabweisbare Reformschritte dem Durchschnittsbürger nicht mehr vermittelt werden können.“ (Negt 2011, 196) Noch einmal: Zu all dem *kann* „Kulturelle Bildung“ zweifellos einen Beitrag leisten – oder eben nicht

3 „Aber all die Eigenschaften, welche die Massenpsychologie inzwischen am Massenmenschen entdeckt hat: seine Verlassenheit (und Verlassenheit ist weder Isoliertheit noch Einsamkeit) bei größter Anpassungsfähigkeit; seine Erregbarkeit und Haltlosigkeit; seine außerordentliche Konsumfähigkeit (um nicht zu sagen Verfressenheit) bei völliger Unfähigkeit, Qualitäten zu beurteilen oder auch nur zu unterscheiden; vor allem aber sein Egozentrismus und seine verhängnisvolle Weltentfremdung, die er (ebenfalls schon seit Rousseau) als Selbstentfremdung mißversteht – all dieses zeigte sich erst einmal in der ‚guten Gesellschaft‘, in der wir es zahlenmäßig nicht mit Massen zu tun haben. Die ersten Massenmenschen, ist man versucht zu sagen, bildeten so wenig eine Masse im Sinne der Quantität, daß sie sich sogar einbilden konnten, eine Elite zu sein.“ (Arendt 2000b, 278)

– „Politische Bildung“ hingegen *muss* es. „Im Bereich des Kulturellen manifestiert sich Freiheit durch den Geschmack, weil das Geschmacksurteil mehr enthält und mehr kundtut als ein ‚objektives‘ Urteil über Qualität. Als urteilende Tätigkeit bringt der Geschmack Kultur und Politik, die sich ohnehin den Raum des Öffentlichen teilen, zusammen und gleicht die Spannung zwischen ihnen aus, die aus dem inneren Konflikt kommt, in den die Tätigkeiten des Herstellens und des Handelns immer wieder gegeneinander geraten. Ohne die Freiheit des Politischen bleibt Kultur leblos: Das Absterben des Politischen und das Verkümmern der Urteilskraft ist die Vorbedingung für die Vergesellschaftung und Entwertung der Kultur, von der wir ausgingen. Aber ohne die Schönheit der Kulturdinge, ohne die leuchtende Herrlichkeit, in welcher sich, politisch gesprochen, Dauer und potentielle Unvergänglichkeit der Welt manifestieren, bleibt alles Politische ohne Bestand.“ (Arendt 2000b: 302) Daher sollte ebenfalls für wahr gelten: man kann schlicht kein_e kluge_r Faschist_in sein, man kann nur klug und Faschist_in sein – aber eben nicht vernünftigerweise.

Insofern ist „Kulturelle Bildung“ aber oft nur eine weitere Variante – nämlich die bildungsidealistische – dessen, *wogegen gute* Politische Bildung eigentlich ein Spannungsfeld erst noch zu eröffnen hätte, eine weitere identitätspolitische Vergesellschaftung, von der es ohnehin schon genug gibt – zudem mit hohem Distinktionsgewinn, dann steckt wirklich „[d]ie Barbarei [...] im Begriff der Kultur selbst als dem von einem Schatze von Werten, der unabhängig zwar nicht von dem Produktionsprozeß, in welchem sie entstanden, aber unabhängig von dem, in welchem sie überdauern, betrachtet wird. Sie dienen auf diese Weise der Apotheose des letz<tern <?>, wie barbarisch der immer sein mag.“ (Benjamin 1992, 584 [N 5 a, 7]) Und nicht zufällig direkt aus der Arbeitswelt entliehen ist schließlich auch die Redeweise von der „Produktion“ im Jargon so genannter „Kulturschaffender“ wie umgekehrt die des „Projektes“ auf die hochflexible spätmoderne Arbeitswelt „nachhaltig“ hineingewirkt hat: Teilzeit-„Ausgebeutet-Werden“ als Vollzeit-„Lebenskunst“ (gut, dass Nietzsche das nicht mehr erleben muss...) – das kulturell oppositionelle ist eben immer auch ein integrales Projekt (vgl. Reckwitz 2010, auch: Willis 2013) und, auch wenn letztlich „die Vergesellschaftung der Kultur, ihre Entwertung in gesellschaftlichen Werten [...] ein allgemeines modernes Phänomen“ (Arendt 2000b, 277) ist, so doch auch und gerade „der Bildungsphilister [...] ein spezifisch deutscher Typus“ (ebd.).

3. Literarische Erfahrung als Ersatz politischer Öffentlichkeit?

So eigentümlich das Verhältnis im Kulturellen, also auch zwischen Literatur und Politik, sein mag, so unumgänglich ist es, es als ein *sensibles* zu verstehen. Die Eigenlogiken des Ästhetischen und Politischen in Rechnung zu stellen, ist nicht nur im Interesse der „Politischen Bildung“, sondern auch aus der Sicht einer „Kulturellen Bildung“ notwendig, um sich gegen ein verkürztes Verständnis einer Kunst im Dienste des Politischen zu wahren.

Nach Arendt bilden sowohl Politik als auch Kultur den „Raum des Öffentlichen“ (vgl. Arendt 2003). Vor dem Hintergrund spätmoderner Vergesellschaftung beschreibt Arendt ein Schwinden politischer Öffentlichkeit (vgl. ebd.). Diese „Entleerung von politischer Öffentlichkeit“ liegt in einer Verschiebung der Interessenstruktur des Gemeinwesens begründet: Zum einen werde die Öffentlichkeit „von den Interessen der Arbeitsgesellschaft absorbiert“, zum anderen entstünden „[a]us aktiven Teilhabern am öffentlichen Diskurs [...] dem Allgemeinen gegenüber passive Bürger, die nur noch für ihre individuellen Interessen eintreten“ (Lang 1995, 96). Für das Subjekt bedeutet dieses Schwinden einer politischen Öffentlichkeit einen „Verlust an Wahrnehmungsfähigkeit“ (Grunenberg 1997, 30). Die Erweiterung ins Abstrakte, welche das *konkrete* Erfahren eines *sensus communis* epochenstrukturell erschwert, korrespondiert dabei mit zeitgenössischen Beschreibungen einer „Postdemokratie“ (Rancière 2002), in der der Streit um das Öffentliche im Gewand eines konsensorientierten Politikbetriebes zunehmend zu erlöschen droht: Postdemokratie als „vereinsamte[r] Liberalismus“ (Salomon 2014, 63). Welche Vorsetzungen sich hieraus für politisches Lernen ergeben, betreffen sowohl Fragen nach der Auswahl geeigneter Lerngegenstände als auch solche des politisch sinnstiftenden didaktischen Zugangs.

3.1 Literatur als politischer Erfahrungsraum

Wäre nun die Öffnung „Politischer Bildung“ zur „Kulturellen Bildung“ nur als Symptom einer postpolitischen Wirklichkeit zu deuten? Inwiefern vermag Literatur Öffentlichkeit zu kompensieren, ohne Weltentfremdung zu befördern? Wie ist eine kulturell orientierte „Politische Bildung“ zu begreifen, die sich nicht purer Innerlichkeit ergibt und Weltflucht bedeutet? Soll Literatur nicht nur als Methode, sondern *Gegenstand* der Politischen Bildung – im Sinne der Bestimmung eines welterschließenden Lerngrundes aus dem Gegenstand heraus (Bauer 2017, 185) – konzeptualisiert

werden, dienen kulturgeschichtliche und politiktheoretische Analysen als Bezugshorizonte, jenes politisch bildsame Vermögen auszutariieren.

Literatur als einen politischen Erfahrungsraum zu begreifen, heißt – der subjekttheoretischen Prämisse eingedenk (siehe S. 179 oben) –, sie als Teil politischer Öffentlichkeit zu verstehen. In einem Großteil literarischer Texte, ungeachtet des Grades an Fiktionalität, sind Reflexionen von Zeitgeist und der herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse eingeschrieben. Reckwitz (2010) begreift in seinen Analysen moderner Subjektkulturen unter anderem *das Ästhetische* als Motor kulturgeschichtlicher Transformation, das Friktionen und Instabilitäten aufzeigt und hervorzubringen vermag und somit auf die Hybridität des modernen Subjekts hinweist. Literatur erweist sich in kulturgeschichtlicher Perspektive als öffentlicher Ort der Bedeutungsproduktion, in dem Brüche und Ambivalenzen der hegemonialen Subjektkultur reflexiv aufgegriffen sowie neue Subjektcodes initiiert und in ihrer gesellschaftlichen Gemachtheit und Kontingenz demonstriert werden. So steht dem erstrebenswerten „moralisch-souveräne[n] Allgemeinsubjekt“ (ebd., 97) des 18./19. Jahrhunderts gegenkulturell das romantische Subjekt gegenüber, das mit der vernunftgeleiteten, zweckrationalen und routinisierten Subjektivität bricht; die Absage an „die bürgerliche Selbstkontrolle zugunsten von Grenzüberschreitungen“ (ebd., 276) der eigenen Subjektivität spitzt sich in den Anfängen der organisierten Moderne zum Beginn des 20. Jahrhunderts zu, wie sich literarisch etwa in der Literatur der Wiener Moderne (Bahr, Hoffmannsthal, Schnitzler) nachvollziehen lässt; dem Angestelltensubjekt, welches sich in den folgenden Jahrzehnten als hegemoniale Subjektform herauskristallisiert, steht prototypisch der anti-rationalistische Welterfahrungsmodus der *counter culture* entgegen, „die auf Distanz zu sozialen Normalitätserwartungen geht“ (ebd., 442f.). Auch Rancière entdeckt in „Literarität“ funktionale Strukturelemente „politischer Öffentlichkeit“, ebenfalls fernab einer *littérature engagée* im Sartreschen Sinne. Literatur betreibe als Literatur Politik (Rancière 2008, 13), indem sie das Vermögen habe, in die „Aufteilung des Sinnlichen“ einzugreifen und in ihrer Darbietung mit der gegebenen Ordnung symbolisch zu brechen. Das Politische im Literarischen erschöpft sich also nicht in der politischen Botschaft des literarischen Textes oder dem politischen Engagement der Literatin bzw. des Literaten: „The political potential of art lies only in its own aesthetic dimensions. Its relation to praxis is inexorably indirect, mediated and frustrating.“ (Marcuse 1977, xii)

3.2 Lesen als Subjektivation

Die Entsprechungen literarischen und politischen Verstehens – als reflektierende Urteilskraft (siehe S. 179 oben), die das fehlende Allgemeine zum gegebenen Besonderen sucht, ohne dieses darunter zu subsumieren; die politische Einbildungskraft als Fähigkeit „zu erkennen, auf welche besondere Weise die gemeinsame Welt dem anderen erscheint“ (Arendt 2016, 53) – liegen letztendlich im *deutenden* Umgang mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit und – kulturwissenschaftlich gewendet – den hervorgebrachten Materialitäten. Fragen um das Öffentliche können nicht mit Blick auf absolute Maßstäbe „geklärt“ werden – dies hat letztendlich antipolitische Konsequenzen (vgl. Arendt 2000d) –, sie kreisen nicht um Wahrheit, sondern den *Sinn*.

In Arendts radikal erfahrungsbezogenem Denken wird vor diesem Hintergrund die klassische Dichotomie von Realität und Fiktion gewissermaßen obsolet. Ihr reichhaltiges Verhältnis zum Literarischen erstreckt sich über ihr privates und berufliches Leben sowie ihr theoretisches Schaffen. In „ihre[r] Präferenz für das perspektivische Denken und eine von Pluralität bestimmte Welt, die [...] [sie] gegen die einsame Welt des Philosophen setzt“ (Vowinkel 2006, 7), ist Literatur ein Ort der Pluralität und Diskursivität, der als „Resonanzboden und Humus für ihr eigenes kreatives Schaffen“ (Probst 2006, 266) fungiert. „[M]eine Annahme ist, daß das Denken aus Geschehnissen der lebendigen Erfahrung erwächst und an sie als einzigen Wegweiser, mit deren Hilfe man sich orientiert, gebunden bleiben muß.“ (Arendt 2000c, 18) Das Narrative stellt in Arendts Werk „sowohl Gegenstand ihrer politischen Theorie als auch Methode ihres Denkens“ dar, die „reflexiv miteinander verquickt sind“ (Weißpflug 2014, 209). Die erfahrungsbezogene Denkart sowie die narrativ erschließende Vorgehensweise ergeben sich für Arendt aus der Zäsur der Zivilisationsbarbareien des Nationalsozialismus und der „Erfahrung einer gänzlich zerrissenen Welt“ (Gallas 2011, 262). Die Beispiellosgkeit des Nationalsozialismus sprengt „nicht nur die Vorstellungskapazitäten des Menschen, sondern auch den Rahmen und die Kategorien, in welchen politisches Denken und politisches Handeln sich vollziehen“ (ebd., 271). Über die Narrativität versucht Arendt „Spuren des Politischen innerhalb der Moderne zurückzugewinnen“ und „Erfahrungsmomente ganz unterschiedlicher Provenienz zusammen[zuschließen [...], um das Gemeinsame darin sichtbar werden zu lassen“ (Weißpflug 2014, 216). In dieser „Vermittlung von Begriff und Erfahrung“ (ebd.) lassen sich laut Weißpflug zwei Denkrichtungen feststellen: Zum einen werden neue Begriffe dort geprägt, wo alte mit zeitgenössischen Erfahrungen inkompatibel geworden sind; zum anderen werden alte

Begriffe, deren „Erfahrungsgehalt [...] entwichen ist“, rehabilitiert, indem „ursprüngliche Bedeutungsschichten“ freigelegt werden (ebd., 217). Ein Beispiel zeigt sich in Arendts Werk *On Revolution* (dt.: *Über die Revolution*, Arendt, 1974), in dem sie in der Auseinandersetzung mit zwei Romanen – *Billy Budd* von Hermann Melville und *Die Legende vom Großinquisitor* von Fjodor Dostojewski – „ihr republikanisches Freiheitsverständnis“ entwirft (Probst 2006, 266). Die Unterschiede zwischen der Amerikanischen Revolution und der Französischen Revolution in der „sozialen Frage“ sind nicht realgeschichtlich, sondern narrativ rekonstruiert (vgl. ebd.). Ihre Bezüge zu literarischen Texten „sind keine bloßen Hilfsmittel, um Komplizierteres leichter verständlich zu machen, sondern Bilder des Denkens, der Erfahrung, der Vorstellung und des Verstehens.“ (Heuer 2007, 204)

Arendt selbst legt also in ihrer sinnfreilegenden und -generierenden Aneignung von Literatur als Phänomenologie der menschlichen Existenz, des menschlichen Handelns und der menschlichen Möglichkeiten Zeugnis darüber ab, wie die literarische Erfahrung Akte der Selbstvergewisserung und politischer Subjektivierung initiieren kann. Das Moment der Weltabgewandtheit ist dabei konstitutiv für „[d]as spezifische Reflexionsverhältnis zur Welt und zu uns selbst“ (Wellmer 2005, 255). Aber: Der Macht des Faktischen bzw. „dem Weltlauf [zu] widerstehen, der den Menschen immerzu die Pistole auf die Brust setzt“ (Adorno 1974, 413), zeichnet die literarische Lektüre „als höchst politisch Apolitisches“ (ebd., 409) aus – weltabgewandt, aber nicht gesellschaftslos.

Literarische Texte können politisch bildsame Erfahrungen ermöglichen – dass dies zutrifft, offenbart nicht selten der Blick in die eigene Lesebiografie. Eine interessante Zusammenschau zeigt eine Umfrage der *kursiv* (Schelle, 2001), in der Akteur_innen der Politikdidaktik zu politisch prägenden Lektüreerfahrungen Auskunft geben. So verweist etwa Ortfried Schöffter auf prägende Erfahrungen mit Solidarität, politischer Aktion, *counter power* und Kollektivierung (*Die rote Zora und ihre Banden*, *Kai aus der Kiste*, *Emil und die Detektive*) sowie mit Momenten gesellschaftlicher Dialektik (*Pfisters Mühle*). Die Lektüre des Science-Fiction-Romans *Welt am Draht* sowie der psychoanalytischen Satire *Der kleine Jehova* haben ihm Einsichten in die Gemachtheit und damit in die Kontingenz der Welt ermöglicht (vgl. ebd., 15). Joachim Detjen beschreibt Sophokles' *Antigone* und Heinrich von Kleists *Michael Kohlhaas* als literarische Werke, die ihn „politisch-existentiell getroffen“ haben. Die „Verstrickung in und die Abhängigkeit von Politik als ein Existential“ (ebd., 16) zeigten sich für ihn vor allem in Schillers Geschichtsdramen (*Wilhelm Tell*, *Don Carlos*, *Wallenstein*, *Maria Stuart* und *Die Jungfrau von Orleans*). Albert Scherr berichtet von Lektüren, die ihm Einsichten in gesellschaftliche Ungleichheit

und Widerständigkeit ermöglichen (wie beispielsweise in Bertolt Brechts *Flüchtlingsgespräche* und T.C. Boyles *América*); für Gotthard Breit waren Theodor Fontanes Analysen der bürgerlichen Gesellschaft (*Frau Jenny Treibel*, *Der Stechlin*) besonders eindrucksvoll (vgl. Schelle 2001, 19). Die Kommentierungen der Befragten verweisen auf die Subjektivationskraft literarischer Texte, sensibilisieren aber gleichwohl dafür, dass politisch *bildende Erfahrungen* immer erst *ex post* als solche rekonstruierbar sind.

Die emanzipativen Potentiale einer auch nur potentiell politisch bildsamen Lektüre liegen subjektseitig im Überschreiten der vermeintlichen Eindeutigkeit der eigenen Lebenswirklichkeit – Lernen findet dann statt, wenn „dem erfahrenden Ich nicht möglich ist, den eignen Erfahrungsdiskurs beizubehalten. Die Erfahrung ist krisenhaft“ (Thompson 2009, 59).

3.3 *Die Ambivalenz literar-politischen Verstehens: Weltlosigkeit kurieren ohne sie befördern?*

Literatur als Teil der politischen Öffentlichkeit *sui generis* zu begreifen, darf nicht über die Grenzen und die jeweiligen Eigenlogiken des *Politischen* und *Ästhetischen* hinwegtäuschen. Zwar eröffnet die literarische Lektüre den Raum für Kontingenz- und Alteritätserfahrung und vermag, *das Allgemeine* hinter den narrativ verhandelten Singularitäten zu erschließen. Literarische Auseinandersetzungen verfügen hierbei über das Potential, „lebensweltliches Fremdverstehen“ (Nünning 2000, 96) zu ermöglichen, d. h. rückgebunden an eine konkrete, erzählte Erfahrungssituation in Distanz zu treten und Normalität so (gesellschafts-)analytisch durchdringbar zu machen. Vor diesem Hintergrund scheint ein kulturwissenschaftlicher Zugang sich insbesondere als Ansatz einer subjektorientierten Politischen Bildung zu qualifizieren. Dennoch läuft die Irritation als Wesensmerkmal der ästhetischen Erfahrung stets Gefahr, in didaktischen Funktionalisierungsversuchen neutralisiert zu werden.

Die Ambivalenz zwischen Literatur und Politik ist nicht aufhebbar und prägend für Vermittlungssituationen, in denen sich das Spannungsverhältnis nur zuspitzen kann. Die Sinnhaftigkeit literar-politischen Lernens steht mit einem reflexiven Umgang, der die emanzipativen Potentiale zu fördern sucht, und fällt mit dem Versuch, die krisenhafte bildende Erfahrung mit dem Nicht-Identischen und dem Nicht-Verstehen als Anfang des Staunens und Fragens unerkannt zu domestizieren. Als *Kompensation* politischer Öffentlichkeit eignet sich literarische Erfahrung sicherlich nicht, liegt ihr bildsames Potential vielmehr in einem sich distanzierenden Welterfahrungsmodus. *Politische Lesarten zu entwickeln* heißt aber auch:

die wohlige Distanz wiederum aufzubrechen und aus dem Moment der Innerlichkeit zumindest denkerisch hervorzutreten.

4. Am Ende...

...ist jede bessere „Politische Bildung“ immer *auch* eine „Kulturelle“ – aber selbst die beste „Kulturelle Bildung“ ist, trotz aller – *systematisch* aus guten Gründen wie *historisch* fatalerweise gescheiterten – Versuche der *Politisierung der Kunst* (vgl. Benjamin 1991), zunächst und vor allem nun einmal eben *keine* Politische und sollte dieser deshalb zutiefst verdächtig sein. Die diskursive Bestimmung der Grenzen wie auch des Gegenstandsbereiches der jeweiligen Disziplin kommt dabei – sieht man einmal von gewissen vulgär-rationalistischen Verirrungen „Ökonomistischer Bildung“ ab – als *akademische Frage* in allen geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken selbstverständlich ein hoher Stellenwert zu, aber vor allem in der „Politischen Bildung“ sind dies immer auch – und zuerst – *gesellschaftliche Fragen*, die nicht nur von der Disziplin selbst *nicht* beantwortet werden können – beziehungsweise von Expert_innen, da sie sich allein aus der Praxis von Lai_innen (das *demokratische* als notwendig *dilettantisches* Subjekt, Reichenbach 2001) ergeben, sondern sich ihr wirkmächtig aufdrängen und auch dann – und gerade dann – *folgenreich* „wahr“ werden, wenn sie ohne Beachtung durch die Disziplin bleiben. Kunst und Literatur hingegen sind gerade als Abgrenzung vom Alltag selten Zufälle und wenn, werden sie zu Literatur und Kunst erst durch entsprechende Kontextualisierung. Es ist trivial, weil das Gegenteil wohl kaum ernsthaft vertreten werden würde, aber *Politische Bildung* ist nun einmal keine *Kulturelle Bildung* (et vice versa) – gar nicht trivial hingegen ist, dass in der wirklichen Wirklichkeit die „Kosten der Demokratie“ nun einmal limitiert durch endliche Ressourcen eben auch sich zu demokratisieren mal mehr, mal weniger entschlossener Gemeinwesen sind – und sich manches Wünschenswerte oder Vorstellbare an *Kultureller als Politische Bildung* daher den Vorwurf gefallen lassen muss, damit zugleich eben auch Möglichkeiten von *Politischer als Kultureller Bildung* zu nehmen.

Neutralisiert *Kulturelle Bildung* also nicht das *Politische*, hegt es dieses nicht notwendig ein? Das Ziel *Politischer Bildung* ist dabei nicht, lediglich *nachdenklich* zu machen, sondern immer auch, zum Handeln zu befähigen. Gerade in Anbetracht der (nur vermeintlichen, da materiell postdemokratisch deformierten) Re„Politisierung“ der gegenwärtigen Verhältnisse wäre daher zu fragen, warum überhaupt der Umweg über *Kulturelle Bildung* nötig sein soll? Andererseits haben bei Arendt (vgl. S. 185 oben) gerade die

hommes de lettres, als *Privat-Gelehrte* – und gerade *nicht* als „Intellektuelle“, – entscheidenden Einfluss auf das *Gelingen* der Amerikanischen Revolution als einer *politischen* genommen (vgl. Arendt 1974, 156)⁴. Und so schließt sich dann doch der Kreis: „*Inwiefern* – *Insofern*“, die Bestimmung des *sensiblen* Verhältnisses zwischen *Politischer* und *Kultureller Bildung* kann nur am Konkreten gelingen – als eine Frage *politischer* Urteilskraft.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1974 [1965]): Engagement. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Noten zur Literatur III. Bd.11. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Frankfurt/M., S. 409-430.
- Anders, Günther (2011 [1985]): Die Irrelevanz des Menschen. In: Ders. Die Kirschenschlacht. Dialoge mit Hannah Arendt. Herausgegeben von Gerhard Oberschlick, München, S. 25-52.
- Arendt, Hannah (1974 [1963]): Über die Revolution. München.
- Arendt, Hannah (1998 [1970]): Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie. Herausgegeben von Ronald Beiner. München.
- Arendt, Hannah (2000a [1976]): Die verborgene Tradition [1948]. In: Dies.: Die verborgene Tradition. Essays. Frankfurt/M., S. 50-79.
- Arendt, Hannah (2000b [1994]): Kultur und Politik [1958]. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. A. a. O., S. 277-304.
- Arendt, Hannah (2000c [1994]): Vorwort: Die Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft [1961]. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. A. a. O., S. 7-19.
- Arendt, Hannah (2000d [1994]): Wahrheit und Politik [1964]. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. A. a. O., S. 327-370.
- Arendt, Hannah (2002 [1974/1975]): Vom Leben des Geistes. Das Denken, das Wollen. München.

4 „Der Unterschied zwischen den *hommes de lettres* und den Intellektuellen ist also keineswegs nur eine Frage der Qualität, sondern des Standorts [...]. Die Intellektuellen sind von Anbeginn ein unabdingbarer Teil der Gesellschaft gewesen, der sie überhaupt ihre Entstehung verdanken; die *hommes de lettres* haben sich deswegen von Anfang an von der Gesellschaft unterschieden und, sofern sie ihr durch Geburt angehörten, danach getrachtet, sich von ihr zurückzuziehen. [...] In dieser frei gewählten Zurückgezogenheit von den Zerstreuungen eines gesellschaftlichen Lebens und seinen zahllosen Verpflichtungen lag die Möglichkeit, sich zu bilden und so in der doppelten Distanz von Gesellschaft und Politik, aus der sie ohnehin ausgeschlossen waren, einen Abstand zu gewinnen, der in seiner Art einzigartig war.“ (Arendt, 1974, 156)

- Arendt, Hannah (2003 [1958]): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München.
- Arendt, Hannah (2016 [1954]): *Sokrates. Apologie der Pluralität*. Herausgegeben von Matthias Bormuth. Berlin.
- Bauer, Christoph (2017): „Subjektorientierung“? Kritik des Subjektbegriffs in der Didaktik der schulischen politischen Bildung. Bad Heilbrunn.
- Benjamin, Walter (1991 [1974]): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. [Erste Fassung, 1935]. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 1: [Abhandlungen]. Bd. 1.2. Herausgeben von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt/M., S. 431-469.
- Benjamin, Walter (1992 [1983]): *Erster Teil. Aufzeichnungen und Materialien. Konvolut N [Erkenntnistheoretisches, Theorie des Fortschritts] [1927-1940]*. In: Ders.: *Das Passagen-Werk*. Bd. 1. Herausgeben von Rolf Tiedemann. Frankfurt/M., S. 570-611.
- Fischer, Kurt Gerhard (1993): *Das Exemplarische im Politikunterricht. Beiträge zu einer Theorie politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.
- Gallas, Elisabeth (2011): In der Lücke der Zeit. Über Hannah Arendts „Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft“. In: Berg, Nicolas/Kamil, Omar/Kirchhoff, Markus/Zepp, Susanne (Hrsg.): *Konstellationen. Über Geschichte, Erfahrung und Erkenntnis*. Festschrift für Dan Diner zum 65. Geburtstag. Göttingen, S. 261-282.
- Grunenberg, Antonia (1997): *Der Schlaf der Freiheit. Politik und Gemeinsinn im 21. Jahrhundert*. Reinbek.
- Heller, Agnes (2015 [1970/1978]): *Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion*. Herausgegeben von Hans Joas. Frankfurt/M.
- Heuer, Wolfgang (2007): Verstehen als Sichtbarmachen von Erfahrungen. In: Ders./von der Lühe, Irmela (Hrsg.): *Dichterisch denken. Hannah Arendt und die Künste*. Göttingen, S. 197-212.
- Holtmann, Antonius (1980): Politische Didaktik: meine Theorie für den Alltag. In: *Politische Didaktik. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts*, H. 3/1980, S. 29-36.
- Lang, Sabine (1995): Öffentlichkeit und Geschlechterverhältnis. Überlegungen zu einer Politologie der öffentlichen Sphäre. In: Kreisky, Eva/Sauer, Birgit (Hrsg.): *Feministische Standpunkte in der Politikwissenschaft. Eine Einführung*. Frankfurt/M., S. 83-121.
- Litt, Theodor (1995): *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Zweiter, systematischer Teil [1955]*. In: Ders.: *Pädagogische Schriften. Eine Auswahl ab 1927*. Herausgeben von Albert Reble. Bad Heilbrunn, S. 207-267.
- Marcuse, Herbert (1977): *The Aesthetic Dimension: Toward a Critique of Marxist Aesthetics*. Boston.
- Meints, Waltraud (1999): Politische Urteilskraft als eine Art von *sensus communis*. In: Lenk, Wolfgang/Rumpf, Mechthild/Hieber, Lutz (Hrsg.): *Kritische Theorie und Politischer Eingriff. Oskar Negt zum 65. Geburtstag*. Hannover, S. 181-192.

- Negt, Oskar (2011 [2010]): *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Schriften, Bd. 4.* Göttingen.
- Nünning, Ansgar (2000): „Intermisunderstanding“: Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, Lothar (Hrsg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen, S. 84-133.
- Plessner, Helmuth (2003 [1935/1959]): *Die Verführbarkeit des bürgerlichen Geistes. Gesammelte Schriften. Bd. 6: Politische Schriften.* Frankfurt/M.
- Pohrt, Wolfgang (2010): *Helden und Intellektuelle [1993].* In: Ders.: *Gewalt und Politik. Ausgewählte Reden & Schriften 1979-1993.* Herausgeben von Klaus Bittermann. Berlin, S. 402-423.
- Probst, Lothar (2006): *Mutmaßungen über Hannah Arendt und Uwe Johnson.* In: Preußner, Heinz-Peter/Wilde, Matthias (Hrsg.): *Kulturphilosophen als Leser: Porträts literarischer Lektüren.* Göttingen, S. 265-281.
- Rancière, Jacques (2002 [1995]): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie.* Frankfurt/M.
- Rancière, Jacques (2008 [2007]): *Politik der Literatur.* Wien.
- Reckwitz, Andreas (2010): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne.* Weilerswist.
- Reichenbach, Roland (2001): *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne.* Münster, New York u. a.
- Salomon, David (2014): *Postdemokratie? Postpolitik? Zur Demokratietheorie (in) der Politischen Bildung.* In: Eis, Andreas/Salomon, David (Hrsg.): *Gesellschaftliche Umbrüche gestalten: Transformationen in der Politischen Bildung.* Schwalbach/Ts., S. 58-76.
- Sander, Wolfgang (1988): *Die Einheit der Politischen Bildung. Zusammenhang und Unterscheidung von Politischer Bildung in Schule und Erwachsenenbildung.* In: George, Siegfried/Sander, Wolfgang (Hrsg.): *Demokratie-Lernen als politische und pädagogische Aufgabe. Für Kurt Gerhard Fischer zum 60. Geburtstag.* Stuttgart, S. 233-245.
- Schelle, Carla (2001): *Nachgefragt – eine kleine Umfrage. Literatur und politische Bildung.* In: *kursiv – Journal für politische Bildung.* H. 4/2001, S. 12-19.
- Schäfer, Frank (2018): *Born to be wild. Ein Gang durch das Leben des widerspenstigen amerikanischen Nationaldichters Henry David Thoreau.* In: *konkret – Politik & Kultur.* H. 12/2018, S. 50-54.
- Schmiederer, Rolf (1980 [1975]): *Konzeption und Elemente eines kritischen und schülerzentrierten politischen Unterrichts (Thesen).* In: Fischer, Kurt Gerhard (Hrsg.): *Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung.* Stuttgart, S. 121-125.
- Sutor, Bernhard (1994 [1992]): *Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts.* Schwalbach/Ts.
- Thompson, Christiane (2009): *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Rundgänge der Bildungsphilosophie.* Paderborn.

- Vowinckel, Annette (2006): Arendt. Leipzig.
- Weißpflug, Maike (2014): Erzählen und Urteilen. Narrative politische Theorie nach Hannah Arendt. In: Hofmann, Wilhelm/Renner, Judith/Teich, Katja (Hrsg.): Narrative Formen der Politik. Wiesbaden, S. 209-225.
- Wellmer, Albrecht (2005): Über Negativität und Autonomie der Kunst. Die Aktualität von Adornos Ästhetik und blinde Flecken seiner Musikphilosophie. In: Dialektik der Freiheit. Frankfurter Adorno-Konferenz 2003. Herausgegeben von Axel Honneth. Frankfurt/M., S. 237-278.
- Willis, Paul (2013 [1977]): Learning to labour. Spaß am Widerstand. Hamburg.

Autor*innenverzeichnis

- Barricelli, Michele, Prof. Dr., Lehrstuhlinhaber Didaktik der Geschichte und Public History am Historischen Seminar der Ludwig-Maximilians-Universität München; mail: Michele.Barricelli@lrz.uni-muenchen.de
- Battaglia, Santina, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Zürich (CH); mail: santina.battaglia@phzh.ch
- Besand, Anja, Prof. Dr., Professur für Didaktik der Politischen Bildung an der TU Dresden; mail: anja.besand@tu-dresden.de
- Dengel, Sabine, Dr., Leiterin des Fachbereichs Förderung der Bundeszentrale für politische Bildung; mail: sabine.dengel@bpb.de
- Friedrichs, Werner, Dr.; Akademischer Oberrat an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; mail: werner.friedrichs@uni-bamberg.de
- Gloe, Markus, Prof. Dr., Professur für Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde am Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft der Ludwig-Maximilians-Universität München; mail: Markus.Gloe@lmu.de
- Jansen, Annegret, Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Politische Bildung / Politikdidaktik am Institut für Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; mail: annegret.jansen@uol.de
- Juchler, Ingo, Prof. Dr., Professur für Politische Bildung an der Universität Potsdam; mail: juchler@uni-potsdam.de
- Mecherill, Paul, Prof. Dr., Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld; mail: paul.mecheril@uni-bielefeld.de
- Oeftering, Tonio, Prof. Dr., Professur Politische Bildung / Politikdidaktik am Institut für Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; mail: tonio.oeftering@uol.de
- Puhl, Sebastian, Referendar das gymnasiale Lehramt in in Bayern für die Fächer Deutsch, Politik und Gesellschaft und Medienpädagogik. mail: sebastian.puhl@gmx.net
- Rößler, Sven, Dr., Vertretung der Professur für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Weingarten; mail: sven.roessler@uol.de
- Salomon, David, Dr., Forschungsstipendium der Gerda-Henkel-Stiftung im Rahmen des Projekts "Der Blick nach unten - Soziale Konflikte in der Ideengeschichte der Demokratie" an der TU Darmstadt; mail: salomon@pg.tu-darmstadt.de

