



Bayerische Landeszentrale
für politische Bildungsarbeit

EINSICHTEN + PERSPEKTIVEN

Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte

MAKE TOPICS TOPIC

A

3

18

Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser,

Themen setzen und gesellschaftliche Fragen miteinander verbinden, das ist eine Hauptaufgabe der politischen Bildung, die immer vielschichtiger und gleichzeitig komplexer wird. Insofern ist das auf dem Titel platzierte Motto – visualisiert von Linda Nüblein – Programm dieser Ausgabe von Einsichten und Perspektiven.

Die Beiträge dieses Hefts haben auf den ersten Blick vielleicht nicht viel miteinander zu tun. Bei genauerem Hineinlesen zeigt sich jedoch, dass durch diese ganz unterschiedlichen Texte rote Fäden laufen, und dass vermeintlich unerhört neue gesellschaftliche Fragen so neu nicht sind: So zum Beispiel im Text von Matthias Busch, der anhand des didaktischen Umgangs mit den in der Weimarer Republik spektakulär progressiven Medien, Presse, Film und Hörfunk, verdeutlicht, dass auch schon in den 1920er Jahren eine heftige medienkritische Debatte über Manipulation entbrannt war; diesen Faden nimmt Ursula Trischler in ihrem Beitrag über Fake News im 21. Jahrhundert auf. Die im Beitrag von Manfred Tremml vorgestellten Staatsmänner der ersten Stunde der Bundesrepublik trugen eine Verantwortung für das neu entstehende Staatswesen, die auch im Kurzinterview mit Aribert Martin, einem der Befreier der „Landshut“, wieder anklingt. In unseren Rubriken „Zur Diskussion gestellt“/„Didaktik konkret“ nähern sich zwei Texte von Michael Kohlstruck und Angela Schubert von entgegengesetzten Seiten dem schwierigen und diskussionswürdigen Thema, wie allgemeine Prävention gegen Rechtsextremismus aussehen könnte. So verbinden sich theoretische Reflexion und didaktische Praxisarbeit wie auch in Tabea Kretschmanns Artikel über die Vermittlung von Verfassungswerten im Deutschunterricht.

Wir wünschen eine interessante und im besten Fall auch unterhaltsame Lektüre!

Die Redaktion

Leserbriefe richten Sie bitte an folgende E-Mail-Adresse: landeszentrale@stmuk.bayern.de, Stichwort: Einsichten und Perspektiven. Hier können Sie auch ein kostenloses Abonnement der Zeitschrift beziehen.

Autorinnen und Autoren dieses Heftes

Prof. Dr. Matthias Busch ist Professor für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier.

Dr. Michael Kohlstruck ist Politikwissenschaftler am Zentrum für Antisemitismusforschung an der Technischen Universität Berlin. Er leitet dort die Arbeitsstelle Jugendgewalt und Rechtsextremismus.

Dr. Tabea Kretschmann ist Akademische Rätin am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Erlangen-Nürnberg.

Aribert Martin war 1977 Mitglied der GSG9-Einheit, die die „Landshut“ befreite.

Angela Schubert ist Lehrerin an der Mittelschule München Führichstraße.

Prof. Dr. Manfred Tremml ist Historiker, Ausstellungsexperte und Museumsvermittler. Darüber hinaus arbeitet er als Honorarprofessor an der Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Ursula Trischler arbeitet als Journalistin und ist Mitbegründerin der digitalen *Fact-Checking*-Agentur „wafana“.

Dr. Gerlinde Wosgien ist Referentin des Katholischen Deutschen Frauenbundes im Landesverband Bayern.

Inhalt



- Der Herrenchiemseer Verfassungskonvent vom August 1948 –
die Wiege des Grundgesetzes** 4
von Manfred Tremel

- Von „Ohrenzeugen“ und „Verführern“: Rundfunk, Film und Tageszeitung
als Unterrichtsmedien in der Weimarer Republik** 16
von Matthias Busch



- Ellen Ammann (1870 – 1932)** 26
– eine frauenbewegte, sozial engagierte Politikerin des frühen 20. Jahrhunderts
von Gerlinde Wosgien

- Wirkt die Aufklärung über den Nationalsozialismus gegen neue Radikalismen?** 36
von Michael Kohlstruck



- Der Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau mit Schülerinnen und Schülern
einer Münchner Mittelschule** 42
Ein Erfahrungsbericht
von Angela Schubert

- Verfassungswerte als Thema im Deutschunterricht** 50
von Tabea Kretschmann



- Fake News und Filterblasen – Manipulationen im Netz** 58
von Ursula Trischler

- Der Wahl-O-Mat zur Landtagswahl in Bayern 2018** 66

- „Den Menschen kann nichts Besseres passieren, als Vorbilder zu haben, die
auch unangenehme Entscheidungen treffen müssen.“** 68
Aribert Martin – Zeitzeuge der „Landshut“-Entführung im Interview
Interview: Johanna Lennhoff

Der Herrenchiemseer Verfassungskonvent vom August 1948 – die Wiege des Grundgesetzes

von Manfred Treml



Die Herreninsel aus der Luft. Auf der linken Inselhälfte ist das Benediktiner-Chorherrenstift zu erkennen; mittig Schloss Herrenchiemsee.
Foto picture alliance/Westend61; Fotograf: Michael Malorny

Herrenchiemsee ist geprägt durch einen historischen Dreiklang, der den Besuchern drei Zeitschichten von unterschiedlicher Dauer und Bedeutsamkeit nahebringt und der in eindrucksvollen authentischen Orten Gestalt gewinnt. Als Klosterinsel erinnert es an eine mehr als tausendjährige europäische Klostergeschichte, die 1803 durch die Säkularisation radikal beendet wurde, als Königsinsel vermittelt es den Menschen einen Eindruck vom unzeitgemäßen Königtum Ludwigs II. und als Verfassungsinsel lässt es die Vorgeschichte des Grundgesetzes und damit ein bis heute bestimmendes Kapitel der Zeitgeschichte des 20. Jahrhunderts anschaulich werden. In drei Orten von symbolischer Strahlkraft verdichten und verbinden sich die Zeitebenen zu einem Höchstmaß an historischer Intensität: Das ehemalige Augustinerchorherrenstift, genannt „Altes Schloss“, mit dem zur Brauerei umgebauten Inseldom bietet, wenn man die Steine zum Sprechen bringt, Anschauungsmaterial in Fülle für die reiche Kloster- und Bistumsgeschichte ebenso wie für die zerstörerischen Auswirkungen der Säkularisation. Der großartige Bibliothekssaal, ein Werk Johann Baptist Zimmermanns, bezeugt die Bildungsfunktion der Klöster und ihre Blüte im 18. Jahrhundert, und die seit einigen Jahren zugänglichen Räume im Fürstenstock, der prunkvolle Kaisersaal und die beiden Gartensäle, lassen die repräsentative und politische Bedeutung des Stifts anschaulich hervortreten.¹

Die zugehörige Ausstellung im ehemaligen Konventsgebäude berichtet von Bayern als Land einer tausendjährigen europäischen Klosterkultur. Eine kleine, von Schülern des Ludwig-Thoma-Gymnasiums in Prien erarbeitete Dauerausstellung, die in einem Raum schräg gegenüber dem Eingang zum Inseldom direkt im Durchgang zum eindrucksvollen Innenhof des ehemaligen Stifts präsentiert wird, nimmt das Thema „Säkularisation“ in engagierter Weise auf.

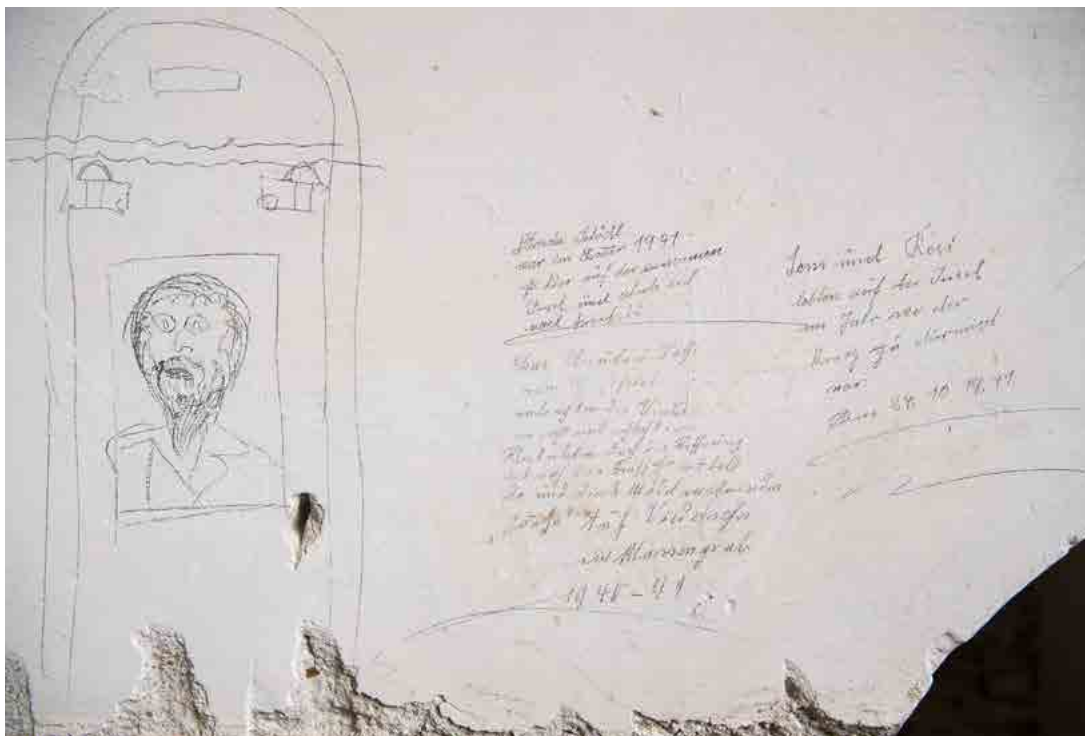
Der Spiegelsaal im „Neuen Schloss“, diese unvollendete Kopie des gleichnamigen Saales in Versailles, verweist auf die unerfüllten monarchischen Träume des „Märchenkönigs“, aber auch auf das Bismarckreich und die Rolle Bayerns in diesem kleindeutschen Staatswesen. Das

König-Ludwig-Museum veranschaulicht das Bild dieses außergewöhnlichen Herrschers detailreich und hält auch in Zukunft die Erinnerung an ihn wach. Dass auf der Herrenchiemsee im Sommer des Jahres 1948 wichtige Vorarbeiten



Blick auf das Gebäude, in dem der Verfassungskonvent 1948 tagte
Foto: picture-alliance/dpa; Fotograf: Frank Mächler

.....
1 Manfred Tremel: Herrenchiemsee – Klosterinsel. Königsinsel. Verfassungsinsel, in: Selbstbewusst! Eigen! Widerspenstig! Bayern in der Bundesrepublik. Edition Bayern, hg. vom Haus der Bayerischen Geschichte, München 2017, S. 5 ff.



Ein Graffiti aus den Jahren 1940–1941 auf einer Wand des Inseldoms
Foto: picture alliance/dpa; Fotograf: Peter Kneffel

für den Parlamentarischen Rat und damit die Schaffung des Grundgesetzes geleistet wurden, war lange Zeit in Vergessenheit geraten. Bei diesem Verfassungskonvent von Herrenchiemsee ging es immerhin um das künftige staatliche und politische Schicksal Deutschlands.²

So ist der kleine Tagungsraum im „Alten Schloss“, der einst Ludwig II. als Speisezimmer diente und in dem der Konvent am 10. August 1948 eröffnet wurde, ein Erinnerungsort von hohem Rang für Bayern und die Bundesrepublik Deutschland, ein Symbolort des deutschen Föderalismus.

Die Ausstellung „Der Weg zum Grundgesetz – Verfassungskonvent Herrenchiemsee 1948“ im ehemaligen Konventsbau erinnert an die entscheidenden Nachkriegsjahre und die zentralen Weichenstellungen, die schließlich zur Errichtung der Bundesrepublik Deutschland,

aber auch zur deutschen Teilung führten. Das Verhältnis zwischen Bayern und dem Reich und seine Einbettung in Europa steht in allen drei Zeitebenen zur Debatte, im Alten Reich mit seiner bunten territorialen Vielfalt ebenso wie im preußisch dominierten Reich von 1871, besonders aber nach 1945, als die Erfahrungen eines zwölf Jahre dauernden „Tausendjährigen Reiches“ dem Föderalismus neuen Auftrieb gaben.

So wirkt dieser geschichtliche Dreiklang aus Klosterkultur, spätem monarchischem Glanz und demokratischer



Bundespräsident Steinmeier besuchte am 27. April 2017 auf der Insel Herrenchiemsee das „Verfassungszimmer“ im Chorherrenstift
Foto: picture alliance/dpa; Fotograf: Matthias Balk

2 Vgl. dazu: Angela Bauer-Kirsch: Herrenchiemsee. Der Verfassungskonvent von Herrenchiemsee – Wegbereiter des Parlamentarischen Rates. Diss. Online-Publikation 2005 (PDF) [Stand 26.09.2018]. Sabine Kurtenacker: Der Einfluss politischer Erfahrungen auf den Verfassungskonvent von Herrenchiemsee. Entwicklung und Bedeutung der Staats- und Verfassungsvorstellungen von Carlo Schmid, Hermann Brill, Anton Pfeiffer und Adolf Süsterhenn, München 2017. Wolfgang Reinicke: „Stürmische Überfahrt“ von Herrenchiemsee nach Bonn – Bayern und das Grundgesetz, in: Selbstbewusst! Eigen! Widerspenstig! (wie Anm. 1). Historisches Lexikon Bayerns: Verfassungskonvent von Herrenchiemsee (mit Text und „Virtuellem Rundgang durch die Dauerausstellung auf Herrenchiemsee“; dazu auch Homepage HDBG: www.hdbg.de/verfas/hbvort01.htm [Stand 26.09.2018].

tischem Aufbruch nach 1945 wie ein Stein gewordener Kommentar zur Präambel der Bayerischen Verfassung, die sich nicht zufällig auf die tausendjährige Geschichte Bayerns beruft. Bayern ist – das mag die Botschaft sein – aus geschichtlicher Erfahrung und aus politischem Willen zum „Hort des Föderalismus“ geworden. Herrenchiemsee drückt dies wie kein zweiter Ort in Deutschland aus.

Expertengremium zur Vorberatung der Verfassung

„Das Werk, das von hier seinen Ausgang nehmen soll, wird so vielen großen Aufgaben gerecht werden müssen. Es soll den Grundstein legen nicht nur für die künftige materielle, sondern auch für die geistige Wohlfahrt des deutschen Volkes. Daher muss es nach meiner Auffassung von der Führung des Heiligen Geistes überschattet sein. Dabei mag jeder sich vom Heiligen Geist das Bild machen, das seiner Weltanschauung entspricht. Einig aber sind wir alle in dem Gedanken, dass die edelste göttliche Form des Geistes sie erfüllen muss, damit einstens in der Geschichte des Aufbaus des neuen Deutschlands dem Verfassungskonvent von Herrenchiemsee ein Ehrenplatz gebührt.“³

Der bayerische Staatsminister Anton Pfeiffer, Leiter der Staatskanzlei und einflussreicher Akteur vor und hinter den Kulissen, sprach diese Sätze bei der Eröffnung des Verfassungskonvents auf Herrenchiemsee am 10. August 1948. Doch die Geschichte der folgenden Jahrzehnte hat ihm lange Zeit nicht recht gegeben. Schon die Zeitgenossen waren vom bedrängenden Alltag mehr in Anspruch genommen als von Verfassungsfragen. Und auch die Nachwelt hat den Verfassungskonvent häufig entweder ignoriert oder als theorielastige Expertenrunde abgetan.

So blieb bis 1998, dem 50. Jahrestag, dieses Gremium von der Öffentlichkeit

weitgehend vergessen, bei den Zeithistorikern umstritten und bei den Politikern Gegenstand parteiabhängiger Bewertung.

Ein genauerer Blick auf diese 14 Tage im August des Jahres 1948 lohnt aber dennoch, vielleicht auch um Fehleinschätzungen zu korrigieren und dieser Runde wenn schon nicht einen Ehrenplatz, so doch den angemessenen Rang in der Nachkriegsgeschichte zuzuweisen, und nicht zuletzt, um die ungebrochenen Aktualität der zentralen Fragen aufzuzeigen, die im „Alten Schloss“ zu Herrenchiemsee Gegenstand intensivster Beratungen waren: der Föderalismus in Deutschland und das Verhältnis von Bund und Ländern. Wie kam es zu dieser Versammlung, die, von den Ministerpräsidenten der Länder beauftragt, in zwei Wochen den Vorentwurf für ein Grundgesetz erarbeitete und als Vorlage an den Parlamentarischen Rat nach Bonn überwies?

Blicken wir einige Jahre zurück. Nach der totalen Niederlage im Zweiten Weltkrieg war Deutschland ein Trümmerfeld. Die alliierten Siegermächte hatten es in vier Zonen aufgeteilt und die Regierungsgewalt übernommen. Doch trotz aller Hoffnungslosigkeit und unbeschreiblicher Alltagsorgen regte sich bald wieder politisches Leben, zunächst auf kommunaler Ebene, dann in den neuen Ländern.



Die Übergabe der ‚Frankfurter Dokumente‘, 1. Juli 1948: Die Militärgouverneure der drei westlichen Besatzungszonen überreichen den elf Ministerpräsidenten Dokumente, die Richtlinien zur Ausarbeitung der Verfassung sowie Überprüfung der Ländergrenzen und zum Besatzungsstatut eines künftigen westdeutschen Staates umfassen. Im Bild sitzend v. r. n. l.: Leo Wohleb, Baden, Dr. Hans Ehard, Bayern, Wilhelm Kaisen, Bremen, Max Brauer, Hamburg, Christian Stock, Hessen, Karl Arnold, Nordrhein-Westfalen, Hinrich Kopf, Niedersachsen, Dr. Reinhold Maier, Württemberg-Baden.

Foto: ap/dpa/picture alliance

3 Der Parlamentarische Rat: 1948-1949; Akten und Protokolle, hg. vom Deutschen Bundestag und vom Bundesarchiv unter Leitung von Kurt Georg Wernicke und Hans Booms, Boppard am Rhein, 1981 S. 59.

Bayern, das als einziges Land sein altes Staatsgebiet nahezu unversehrt behalten konnte, verfügte seit 1. Dezember 1946 über eine demokratische Verfassung und war der Motor für eine föderalistische Gesamtpolitik. Zunächst im Länderrat der amerikanischen Zone, später in der Bizone, der Vereinigung von amerikanischer und englischer Zone, besetzte es energisch das Feld der Länderinteressen. Nicht zufällig fand der letzte Versuch einer gesamtdeutschen Konferenz aller Ministerpräsidenten in München statt, im Jahre 1947 unter der Ägide des bayerischen Ministerpräsidenten Hans Ehard.

Inzwischen war der Ost-West-Konflikt in die Konfrontation des Kalten Krieges übergegangen, eine gesamtdeutsche Lösung schien immer unwahrscheinlicher. Die USA stellten nun die Weichen in Richtung Weststaat, nachdem zahlreiche Konferenzen keine einvernehmliche Regelung mehr ergeben hatten. Mit der Währungsreform wurde am 20. Juni 1948 bereits ein einheitlicher westdeutscher Wirtschaftsraum geschaffen, der nach Einbeziehung der französischen Zone seit August 1948 die Trizone bildete. Berlinblockade und alliierte Luftbrücke ließen auch in der Öffentlichkeit die Sympathien für die westlichen Besatzungsmächte und die Bereitschaft für eine westliche Staatsgründung erheblich ansteigen. Am 1. Juli 1948 dekretierten die alliierten Militärgouverneure, und die deutschen Ministerpräsidenten hatten zu handeln: „In Übereinstimmung mit den Beschlüssen ihrer Regierungen autorisieren die Militärgouverneure der amerikanischen, britischen und französischen Besatzungszone in Deutschland die Ministerpräsidenten der Länder ihrer Zonen, eine verfassunggebende Versammlung zu berufen, die spätestens am 1. September 1948 zusammentreten sollte. [...] Die verfassunggebende Versammlung wird eine demokratische Verfassung ausarbeiten, die für die beteiligten Länder eine Regierungsform des föderalistischen Typs schafft, der am besten geeignet ist, die gegenwärtig zerrissene deutsche Einheit schließlich wieder herzustellen und die Rechte der beteiligten Länder beschützt, eine angemessene Zentralinstanz schafft und die Garantien der individuellen Rechte und Freiheiten enthält.“⁴

Diese nach dem Ort der Übergabe als Frankfurter Dokumente bezeichneten Texte und Aufträge lösten bei den Ministerpräsidenten wenig Begeisterung aus. Das

.....
4 Jürgen Weber: Das Entscheidungsjahr 1948: Geschichte der Bundesrepublik, Band III, hg. von der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, München 1995, S. 85. Siehe dazu auch Historisches Lexikon Bayern, Verfassungskonvent von Herrenchiemsee, 10.-23. August 1948, <http://www.hdbg.de>.

Dilemma einer deutschen Teilung, die unerwünscht war, ja unvorstellbar erschien, stand allen als Konsequenz klar vor Augen. Auf drei Konferenzen in Koblenz, Frankfurt und Rüdeshheim bemühte man sich um Ausweg aus dieser bedrohlichen Situation. Der bayerische Ministerpräsident Hans Ehard erkannte schon bald das Prekäre der Lage und riet daher dazu, alle Handlungsspielräume zu nutzen und mehr zu agieren als zu reagieren.

Deshalb bot er einen „ruhigen Ort“ in Bayern für ein Expertengremium an, das diese von den westlichen Alliierten geforderte Verfassung vorberaten und entwerfen sollte.

So beschloss denn auch die Konferenz der Ministerpräsidenten am 16. Juli im Jagdschloss Niederwald Folgendes: „Die Regierungschefs sind sich darin einig, dass bei der nächsten Zusammenkunft die elf Mitglieder des Verfassungsausschusses bestimmt werden sollen. Herr Ministerpräsident Dr. Ehard lädt den Verfassungsausschuss nach einem ruhigen Ort in Bayern ein, damit seinen Mitgliedern Gelegenheit gegeben wird, unbeeinflusst vom amtlichen Getriebe gründliche Arbeit zu leisten.“ Und eine Woche später erteilte dasselbe Gremium dem Expertenausschuss den Auftrag, „einen Verfassungsentwurf auszuarbeiten, der dem parlamentarischen Rat als Unterlage dienen soll“.⁵

Föderalismus versus Zentralismus

Ehard kannte freilich das Spannungsfeld, das sich zwischen den Länderinteressen und den bereits über die Besatzungszonen hinausreichenden Parteien entwickelt hatte. Insbesondere der Vorsitzende der SPD, Kurt Schumacher, plädierte für zentralistische Strukturen in einem künftigen Gesamtstaat, der sich nicht auf einem Föderalismus aufbaue, sondern auf dem Gesamtwillen des ganzen deutschen Volkes, wie er in einer internen Diskussion unmissverständlich erklärte. Demgegenüber setzte der bayerische Ministerpräsident auf den Föderalismus als dominierendes Gestaltungsprinzip und bemühte sich, auf dem Weg über den Herrenchiemseer Verfassungskonvent den Einfluss der Ministerpräsidenten zu sichern und wie er selbst später notierte, „den Einfluss Bayerns auf die Gestaltung der künftigen Verfassung möglichst zu intensivieren.“⁶ Begeistert wurde denn auch dieser Konvent von den bayerischen Föderalisten begrüßt. Ein Artikel des Freiherrn Erwein von Aretin, der im „Dritten Reich“ verfolgt und

.....
5 Parlamentarischer Rat (wie Anm. 3), S. IX.
6 Karl-Ulrich Gelberg: Hans Ehard. Die föderalistische Politik des bayerischen Ministerpräsidenten 1946-1954, Düsseldorf 1992, S. 172.

im KZ Dachau inhaftiert war, spiegelt die Position dieses entschiedenen Föderalismus wieder, der im rechten Flügel der CSU um Alois Hundhammer und Fritz Schäffer und in der Bayernpartei vertreten wurde. Im Münchner Merkur vom 9. August 1948 war unter der Titelzeile „Geburtsstunde des Weststaates“ zu lesen: „Verfassungs-Geber sind die deutschen Staaten, zunächst leider nur die des deutschen Westens. Hier fällt die Entscheidung: Föderalismus oder Zentralismus, Freiheit oder Kaserne. Diese Antwort muss, wenn anders wir eine deutsche Zukunft und nicht ein Dakapo des Weimarer, in Blut und Schmach geendeten, Experimentes wollen, eindeutig und konsequent auf Föderalismus lauten. Mag die Chiemseer Tagung tausendmal einen künftigen Deutschen Reichstag aus geheimen und direkten Volkswahlen bejahen, so entsteht dieses Parlament aus dem Willen der deutschen Staaten und nur aus ihm und sie sind es, die seine Zuständigkeit so festzulegen haben, dass nur sie und nicht das neue Volkshaus sie erweitern können. Und wenn neben diese Volkshaus ein Staatenhaus treten soll, so muss dieses eigentlich der Träger einer künftigen Souveränität sein, von der heute zu reden Zukunftsmusik ist.“⁷

Wichtige Akteure

Am 10. August 1948 um 10.15 Uhr eröffnete der bayerische Staatsminister Anton Pfeiffer diese Expertentagung, der er selbst den sprechenden Titel „Verfassungskonvent“ gegeben hatte. Vertreten waren die elf Länder der westlichen Zonen mit je einem Bevollmächtigten und zusätzlichen Mitarbeitern; allesamt waren sie Experten für Staatsrecht und Verfassungsfragen. Vor allem die süddeutschen Staaten aber hatten namhafte Politiker entsandt, die durchwegs dem föderativen Prinzip zuneigten. Zum Wortführer der SPD wurde bald der Vertreter des Landes Württemberg-Hohenzollern, Justizminister Prof. Carlo Schmid, an dem sein Parteifreund Prof. Dr. Hermann L. Brill allerdings eine erstaunliche Anpas-

sungsfähigkeit beobachtete. Dieser, Vertreter Hessens und Staatssekretär der dortigen Staatskanzlei, war nach Zuchthaus und KZ im „Dritten Reich“ 1945 im Lager Buchenwald befreit worden und vertrat nun einen sozialistischen Föderalismus, der ihn bald in Gegensatz zu seiner Partei, insbesondere zu deren Vorsitzenden, brachte.

Aus Rheinland-Pfalz kam Justiz- und Kultusminister Dr. Adolf Süsterhenn, Mitbegründer der CDU seines Landes und Mitglied des Ellwanger Freundeskreises der CDU/CSU, in dem sich seit 1946 die christlichen Föderalisten zusammengefunden hatten. Württemberg-Baden beauftragte mit Justizminister Josef Beyerle einen profilierten, erfahrenen Politiker und Südbaden mit Oberlandesgerichtspräsident Dr. Theodor Zürcher einen besonders exponierten Föderalisten und Vorkämpfer für ein selbständiges Land Baden. Aus der britischen Besatzungszone dagegen wurden durchwegs Fachbeamte entsandt, die weder im politischen Leben ihres Landes noch über die Landesgrenzen hinaus eine besondere Rolle gespielt hatten. Gemäß dem Wunsche ihrer Besatzungsmacht sollten sie ausschließlich Fachfragen erörtern und sich politischer Diskussionen und Aktivitäten enthalten.

Gerade in diese Richtung aber zielten die Absichten des gastgebenden Landes Bayern, das mit drei Persönlichkeiten vertreten war: Staatsminister Dr. Anton Pfeiffer, der eine konsequent föderalistische Politik auf katholischer Grundlage vertrat. Er hatte nicht nur für perfekte Organisation gesorgt, sondern hielt auch mit Geschick alle Fäden



Dr. Anton Pfeiffer eröffnet den Verfassungskonvent auf Herrenchiemsee, 10. August 1948.
Foto: SZ Photo

.....
7 Münchner Merkur vom 9.8.1948.

in der Hand, so dass er zur prägenden Persönlichkeit des Konventes wurde. Brill hat Stil und Weltanschauung dieses ebenso weltläufigen wie heimatverbundenen ehemaligen Oberstudienrats für die Fächer Englisch und Französisch treffend beschrieben: „Der Pfeiffersche Stil ist eine Mischung von naturwüchsiger, bayerischer Vitalität, einem politischen Barock und einer fleißigen, exakten, aber etwas trockenen bürokratischen Manier [...]“.⁸ Und an anderer Stelle charakterisierte er die Argumentation Pfeiffers leicht ironisch: „Pfeiffer versucht, die Notwendigkeit einer föderalistischen Politik aus der Eigenart des oberbayerischen Stammes abzuleiten. Er schildert den Chiemgau als eine durch ein vierzigjähriges Zusammenleben mit dem oberbayerischen Volksstamm erworbene Überzeugung, dass dieses Land ein Recht darauf habe, als Staat behandelt zu werden, und schließt mit der Forderung auf Verständnis dieser Politik ...“.⁹

Offizielle bayerische Vertreter, die aber in erster Linie Pfeiffer zuzuarbeiten hatten, waren der Staatssekretär im Bayerischen Innenministerium, Dr. Josef Schwalber, und der Ministerialrat in der Bayerischen Staatskanzlei, Claus Leusser, beide erklärte Föderalisten. Der spätere Landtagspräsident Dr. Franz Heubl, damals ein junger Regierungsrat, diente dem Konvent als Sekretär und hatte die gesamte organisatorische Kleinarbeit zu erledigen.

Auftrag und Arbeit des Konvents

In seiner Begrüßungs- und Eröffnungsrede umriss Pfeiffer den Handlungsrahmen und brachte den Auftrag des Konventes auf den Punkt, nicht ohne damit bereits eine Interpretation im Sinne bayerischer Politik vorzunehmen: „Die Ministerpräsidenten der elf Länder der drei Westzonen haben eine gemeinsame Aufgabe übernommen; sie sind



Gustav von Schmoller (li.) und Carlo Schmid auf Herrenchiemsee, 1949
Foto: SZ Photo

beauftragt worden, eine Verfassung für die vereinigte Trizone zu schaffen und damit einem Gebiet von Deutschland, das zwischen 46 und 50 Millionen Seelen zählt, ein staatsrechtliches Gerippe und eine geordnete Verwaltung zu geben, die gewaltige wirtschaftliche, soziale und politische Aufgaben zu lösen hat. Der Entwurf einer Verfassung soll in diesem Gebiete die Grundlage für eine geordnete Verwaltung und für eine Regierung errichten, damit die weiteren Schritte in die Zukunft Deutschlands zugleich auch Schritte werden, um Deutschland wieder hineinzuführen in die Gemeinschaft der Völker Europas.“¹⁰

Die Ministerpräsidenten als Stimme des Volkes, der Expertenausschuss als Verfassungskonvent für das neue Deutschland – das war in Kurzfassung die Botschaft. Der neue Bundesstaat sollte von den Ländern her entstehen, auf ihrem politischen Willen sich gründen und ihnen auch in Zukunft erheblichen Anteil an der Gesamtverantwortung einräumen. Schon am folgenden Tag widersprach Carlo Schmid energisch, indem er den Rahmen deutlich einengte, sich über fehlende Richtlinien beklagte und politische Entscheidungen ausschloss.¹¹

Nach der einführenden Plenardebatte teilte sich der Konvent in drei Unterausschüsse, die in den folgenden dreizehn Tagen intensiv Grundsatzfragen, Zuständigkeits-

8 Rüdiger Gripenburg: Hermann Louis Brill: Herrenchiemseer Tagebuch 1948, in: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 4 (1986), S. 600.

9 Ebd., S. 609.

10 Parlamentarischer Rat (wie Anm. 3), S. 53.

11 Ebd., S. 67.

fragen und Organisationsfragen behandelten und Materialien für einen Verfassungsentwurf zusammenstellten. Dabei blieb es nicht ohne Wirkung, dass Bayern einen eigenen Entwurf für ein Grundgesetz eingebracht hatte, der zwar keine allgemeine Zustimmung fand, aber dennoch als Leitfaden und Orientierungshilfe benutzt wurde.

Nach einer Endredaktion, bei der die bayerischen Vertreter maßgeblichen Einfluss hatten und Pfeiffer erneut interpretierende Akzente zu setzen verstand, lag schließlich der „Bericht über den Verfassungsausschuss in Herrenchiemsee“ in vier Teilen vor: einem Vorbericht mit kurzen Erläuterungen, einem darstellenden zweiten Teil, der grundsätzliche Probleme erörterte, einem dritten Teil, der mit 149 Artikeln den Entwurf eines Grundgesetzes enthielt und zuletzt einen kommentierenden Teil, der mit seinen Einzelerläuterungen bereits einem Grundgesetzkommentar glich.

Dieser „Bericht“ wurde anschließend von den Ministerpräsidenten dem Parlamentarischen Rat zugeleitet und bildete dort trotz aller Kritik die Matrix für die Debatten und die Formulierungsgrundlage für eine Reihe von endgültigen Grundgesetzartikeln.

Grundsätze für eine zukünftige Verfassung

In zehn Hauptgedanken fassten die Verfassungsexperten von Herrenchiemsee die konsensfähigen Grundsätze zusammen.

Unstrittig war dabei ein Zweikammersystem, wobei für die Länderkammer entweder ein Bundesrat oder ein Senat alternativ diskutiert wurden. Ministerpräsident Ehard hatte freilich schon im Juli unmissverständlich erklärt, dass für Bayern gerade die Bundesratsfrage zum Prüfstein werden würde. „Gerade die Konstruktion und die Befugnisse dieses föderativen bundesrätlichen Organs werden ein Kriterium dafür bieten, ob das zukünftige Grundgesetz als ein echt föderalistisches bezeichnet werden kann. Auf diesem Punkt wird bayerischerseits bei den zukünftigen Verhandlungen das allergrößte Gewicht gelegt werden müssen.“¹² Noch deutlicher und entschiedener hatte diese Position Staatssekretär Schwalber im Verfassungskonvent vertreten. „Nach unserer Auffassung kann nur eine konsequente Durchführung des Bundesstaatsgedankens durch einen voll ausgebauten Bundesrat gesichert und das Abgleiten und der Rückfall in den zentralistischen Machtstaat vermieden werden. Uns nützt nicht ein labiler Föderalismus, wie wir ihn im Staate von Weimar hatten, sondern nur ein stabiler Föderalismus.“¹³

12 Gelberg (wie Anm. 6), S. 170.

13 Parlamentarischer Rat (wie Anm. 3), S. CVII.

Zu den Hauptgrundsätzen zählte auch eine vom Parlament abhängige Regierung, die nur durch ein konstruktives Misstrauensvotum, also die Wahl eines neuen Regierungschefs mit der Mehrheit des Parlaments, zu stürzen war.

Das Staatsoberhaupt sollte anders als in der Weimarer Republik neutral und nicht über ein Notverordnungsrecht oder über die Ausübung des Bundeszwanges verfügen können. Nicht unerheblich für die föderative Struktur des künftigen Bundesstaates war Punkt 7 dieser Grundsätze, der da lautete: „Die Vermutung spricht für Gesetzgebung, Verwaltung, Justiz, Finanzhoheit und Finanzierungspflicht der Länder.“

Damit wurde ein staatsrechtlicher Vorrang der Gliedstaaten begründet, der der bayerischen Vorstellung von einer Neukonstituierung des Bundesstaates durch die Länder nahekam. Bayern hatte dies durch eine staatsrechtliche Theorie zu untermauern versucht, die vom Untergang des deutschen Reiches mit der Kapitulation und der Übernahme der Besatzungsherrschaft durch die Alliierten ausging. Einzige Richtschnur und Grundlage für den Beitritt zu einem neuen Gesamtstaat konnte demnach nur die bayerische Verfassung vom 1. Dezember 1946 sein.¹⁴

In diesem Punkte freilich ist der bayerischen Staatsregierung niemand gefolgt, zumal schon im Vorfeld der Beratungen zur bayerischen Verfassung der amerikanische Militärgouverneur Lucius D. Clay derartigen Interpretationen eindeutig vorgebeugt hatte, in dem er in einem Antwortschreiben an den bayerischen Ministerpräsidenten ausführte: „In gleicher Weise muss der Wille, einem zukünftigen deutschen Bundesstaat beizutreten als eine Anweisung an die Vertreter Bayerns ausgelegt werden, die später an den Beratungen über die zukünftige deutsche Regierung teilnehmen werden, aber nicht als ein Recht, die Teilnahme in irgendeiner Form der deutschen Regierung zu verweigern, ganz gleich, ob sie als Zwischenlösung von den alliierten Behörden oder in Form einer beständigen Regierung vom deutschen Volk in seiner Gesamtheit errichtet wurde.“¹⁵

War die bayerische Regierung mit ihrer staatsrechtlichen Theorie vom Untergang des Deutschen Reiches, der sogenannten „Debellations-Theorie“, eindeutig gescheitert, so gelang es ihr in einer Reihe anderer zentraler Fragen durchaus, die Richtung zu bestimmen.

14 Schwalber am 11.8.1948 in: Parlamentarischer Rat (wie Anm. 3), S. 97 f.

15 Parlamentarischer Rat (wie Anm. 3), S. LXII.

Zeitgenössische Beurteilung des Verfassungskonvents

Die Reaktionen der Zeitgenossen freilich fielen sehr gemischt aus. Die breite Öffentlichkeit nahm ohnehin wenig Notiz, die Stellungnahmen der Parteien waren zurückhaltend bis kritisch-ablehnend. Die SPD gestand dem Entwurf nur den Rang von unverbindlichen Vorarbeiten zu, die auch im Papierkorb landen könnten, und selbst Carlo Schmid distanzierte sich nun vorsichtig von seiner früheren Position, indem er äußerte: „Die Beschlüsse werden für den parlamentarischen Rat keine bindende Wirkung besitzen. Die Parteien können selbstverständlich ihrerseits eigene Entwürfe einreichen.“¹⁶

Der bayerische Landesvorsitzende der FDP und spätere Bundesjustizminister Thomas Dehler stellte ganz grundsätzlich die Legitimation des Konvents infrage: „Eine Verfassung [...] muss aus dem Leben herauswachsen, muss von den Menschen, die in ihr leben und wirken sollen, und nicht von der Ministerialbürokratie geschaffen werden. Sonst entsteht etwas ähnlich dem Schloss auf der Herrenchiemseeinsel. Ein lebensfremde Theaterattrappe.“¹⁷

Auch Konrad Adenauer, der die bayerischen Bundesratsvorstellungen schon im April 1948 als „unmögliche Konstruktion“ abgetan hatte, konstatierte in Verkennung der politischen Ausgangslage: „Die Ministerpräsidenten haben keinen irgendwie gearteten Auftrag, dem Parlamentarischen Rat eine Verfassungsvorlage zu unterbreiten.“¹⁸

In der Tat brachen an dieser entscheidenden Weichenstellung der Nachkriegsgeschichte, der Entscheidung für den Weststaat und der Konstituierung eines Staatswesens, die Interessengegensätze zwischen den Länderregierungen und den Parteiführern am deutlichsten auf. Konnte man sich über die Vorläufigkeit der Staatsgründung – Provisorium, Staatsfragment und Grundgesetz statt Verfassung – noch einigen, so gab es bei der Frage des Verhältnisses zwischen Einzelstaaten und Bundesstaat erheblichen Dissens.

Dabei lag der bayerische Föderalismus von Anfang an quer: Bayerns zweiter Ministerpräsident nach 1945, der Sozialdemokrat Wilhelm Hoegner, stand ebenso im Gegensatz zu seinem Parteivorsitzenden Schumacher, wie Ministerpräsident Ehard zum CDU-Vorsitzenden Ade-



Kurt Schumacher
Foto: SZ Photo



Hans Ehard
Foto: ullstein bild

.....
¹⁶ Parlamentarischer Rat (wie Anm. 3), S. CXX f.
¹⁷ Zit. bei Reinicke (wie Anm. 1), S. 13.

.....
¹⁸ Parlamentarischer Rat (wie Anm. 3), S. CXXII.

nauer. Die CSU selbst erlebte in dieser Frage tiefgreifende Flügelkämpfe, und die Bayernpartei entstand als zeitweilig mächtige Konkurrenz, die eine noch konsequentere Vertretung bayerischer Eigenstaatlichkeit forderte.

Hinter diesem Streit stand freilich eine grundlegende Einsicht, die von bleibender Aktualität ist, nämlich dass Machtverteilung und Machtbalance eher durch föderative Strukturen zu garantieren seien und dass zentralistische Systeme ein besonderes Gefahrenpotential in sich bürden.

Die veröffentlichte Meinung hat gegenüber diesen existentiellen Fragen meist das nötige Verständnis vermissen lassen. Der Spiegel vom 28. August etwa glänzte mehr durch Polemik als durch analytische Darlegung. In einem Beitrag mit dem Titel „Torso Germania. Mit starkem Korsett“ hieß es: „Mit Geist, Beschwörung und Presse-Angst war der Konvent eröffnet worden, der in Herrenchiemsee westdeutsche Verfassungsgrundsätze erarbeiten sollte. Mit der Verteilung bayerischer Porzellanlöwen inmitten Pflaumenkuchen verzehrender Hotelgäste ging er zu Ende. Der schweigsame Staatsminister Dr. Anton Pfeiffer gab als Siegelbewahrer bajuwarischer Staatsgewalt und Herrenchiemseer Gastgeber einen Presse-Empfang. Vom Konvent konnte er nichts Genaues berichten. Es war ihm schreckhaft bewusst geworden, dass man ihn als Delegierten mit seinen Staatenbunds-Plänen systematisch schachmatt gesetzt hatte. Seine Kollegen schnitten ihn. Es blieb nur ein verkannter Ehrenpräsident mit selbst formuliertem Titel.“¹⁹

Angesichts einer weit verbreiteten Tendenz zur Abwertung des Konventes lohnt es sich, eine abweichende Meinung ausführlicher zu zitieren, die Walter von Cube, des Chefkommentators des Bayerischen Rundfunks, der in seinen Tagebuchaufzeichnungen am 21. August festhielt: „Am 10. August hat sich dieser Verfassungskonvent in Herrenchiemsee versammelt, misstrauisch von einer Presse beobachtet, der die Wahl des Ortes, des gastgebenden Ehrevorsitzenden und des Verhandlungsverfahrens zu einer, ich möchte fast sagen: feindlichen Berichterstattung, Anlass gegeben zu haben schien. Die romantischen Vorstellungen, die nicht nur der deutsche Journalismus in Berlin, Hamburg und Hannover von Bayern hat, fanden einen phantasievollen Niederschlag in verschiedensten Blättern und das gleiche sensationelle Rankenwerk, das einst um die Ellwanger Gespräche geschlagen wurde, hob sich jetzt um die geheimnisvolle Insel, auf der graue Emi-

nenzen weiß-blaue Politik, das heißt also eine Art Hochverrat zu treiben sich bemüht.“

Und wenig später führt er aus: „Übereinstimmend wird berichtet, dass das Niveau der Diskussionen und die Genauigkeit der schließlich angenommenen Formulierungen jenen Pessimisten unrecht geben, die behaupten, wir hätten im öffentlichen Leben keine bedeutenden Köpfe. Man muss viele von ihnen freilich außerhalb der deutschen Parteiflora suchen, welche, wie wir wissen, häufig die unscheinbarsten Blüten an den dekorativsten Stellen vorbringt.“²⁰

Trotz klarer Beauftragung durch die Ministerpräsidenten der Länder und seiner unbestreitbaren Leistungen wurde der Verfassungskonvent in seiner Bedeutung bald relativiert, wenig später geriet er ganz in Vergessenheit. Es schlug nun die Stunde der Parteien und des Parlamentarischen Rates, der allerdings – dies war auch ein Sieg bayerischer Beharrlichkeit – nicht durch Direktwahl, sondern von den Länderparlamenten aus besetzt wurde.

Schon in der Ministerpräsidentenkonferenz vom 31. August 1948 konnte der hessische Ministerpräsident Stock dem Entwurf des Verfassungskonvents sowohl den Rang einer Regierungsvorlage als auch jede bindende Wirkung für den Parlamentarischen Rat absprechen, ohne dass sich dagegen Widerspruch erhoben hätte.

Die Bedeutung des Entwurfes für den Parlamentarischen Rat ist bis heute umstritten. Carlo Schmid, jetzt wieder ganz auf Parteilinie, bezeichnete ihn als bloße Diskussionsgrundlage, während Anton Pfeiffer, der *spiritus rector* des Konvents, der wie Schmid dem Parlamentarischen Rat angehörte, zu einer gegensätzlichen Bewertung gelangte: „Als bedeutungsvollste Unterlage für die Bearbeitung des Parlamentarischen Rates erwies sich aber der sogenannte Chiemsee-Entwurf [...]. Dieser Bericht war nicht eine parteipolitisch durchdachte Vorlage, sondern das Ergebnis einer wissenschaftlichen Durcharbeitung des ganzen Verfassungsproblems. [...] So nimmt es nicht wunder, dass der Herrenchiemsee-Entwurf in den Beratungen in Bonn von der ersten Stunde an die beherrschende Stellung einnahm.“²¹

Auch Ministerpräsident Ehard äußerte sich im bayerischen Ministerrat wenige Wochen später zufrieden mit dem Entwurf und betonte, dass er der einzige sei, der dem Parlamentarischen Rat vorliege und in dem der bayerische Standpunkt weitgehend gewahrt sei.

.....
19 Der Spiegel vom 28.8.1948.

.....
20 Walter von Cube: Zeitgemäße und zeitwidrige Gedanken, München 1981, S. 186.

21 Parlamentarischer Rat (wie Anm. 3), S. CXXIX.

Bewertung in der historischen Forschung

In der historischen Forschung schwanken die Urteile, wobei sich eine deutliche Tendenz zur Aufwertung des Herrenchiemseer Entwurfes und seiner Wirkung erkennen lässt. So schreibt der Biograph von Hans Ehard, Karl-Ulrich Gelberg: „Die Statusfrage, Regierungsvorlage oder nicht – war demnach von untergeordneter Bedeutung für die Wirksamkeit des mit föderalistischen Inhalten reichlich bestückten Konventberichts. Was zählte, war seine Existenz als Vorlage für die Mitglieder des Parlamentarischen Rates. Es entspricht der vielzitierten normativen Kraft des Faktischen, dass bereits von einer ausformulierten Vorlage ausgegangen wird, wenn nichts anderes oder gleichwertiges vorhanden ist. Dies war Ehard als erfahrenem Juristen geläufig. Von daher ist erklärbar, dass es ihm nicht so wichtig war, wie der Tätigkeitsbericht bezeichnet wurde. Entscheidend war für ihn, dass er dem Parlamentarischen Rat zugeleitet wurde. Der Verfassungskonvent kann im Rahmen der Ehardschen Föderalismuspolitik, hinsichtlich der beabsichtigten Wirkung auf dem Parlamentarischen Rat und auch mit Blick auf die innerbayerische Wirkung, als durchaus erfolgreich bewertet werden.“²²

Und auch der renommierte Zeithistoriker Wolfgang Benz betont die Qualität und die Bedeutung der Arbeit des Verfassungskonventes: „Der ‚Bericht über den Verfassungskonvent‘ [...] war nicht nur ein imponierendes Kompendium des Verfassungsrechts, gegliedert in eine ausführliche Darstellung der zu lösenden Probleme, den ‚Entwurf eines Grundgesetzes‘ mit 149 Artikeln – viele von ihnen in alternativer Version formuliert – und schließlich einen Kommentar mit Einzelerläuterungen zu bestimmten Artikeln. Das bescheiden als Tätigkeitsbericht deklarierte Dokument von 95 Druckseiten war für die Debatten der folgenden Monate im Parlamentarischen Rat von kaum zu überschätzender Bedeutung; die strittigen Probleme von Herrenchiemsee waren wenig später auch die Streitfragen in Bonn. Der Hauptunterschied zwischen Herrenchiemsee lag darin, dass hier die Probleme theoretisch erörtert und dargelegt werden konnten, dort aber politische Entscheidungen und Kompromisse gefunden werden mussten.“²³

Im Jubiläumsjahr 1998, nach 50 Jahren, zeichnete sich daher eine ausgewogenere Beurteilung ab und zugleich wurde die Erinnerung an die Expertenrunde auf Herrenchiemsee

neu belebt. Seit 10. August 1998 ist der Tagungsraum des Verfassungskonvents im Alten Schloss Herrenchiemsee der Öffentlichkeit zugänglich und eine Ausstellung veranschaulicht wichtige Stationen der deutschen Nachkriegsgeschichte.

Dass der Verfassungskonvent von Herrenchiemsee einen besonders gewichtigen Beitrag zum Grundgesetz geleistet hat, ja dass mit diesem Expertengremium die unmittelbare Gründungsgeschichte der Bundesrepublik beginnt, bestreitet kaum mehr jemand. Und nicht zu leugnen ist auch die Tatsache, dass im Alten Schloss die zentralen Problembereiche und die Kontroversen der Folgezeit bereits aufgezeigt wurden. Auch in dieser Hinsicht war der Konvent wegweisend.

Im geschickten Zusammenspiel mit den USA und in einem trickreichen Abkommen mit dem führenden SPD-Verfassungsexperten Walter Menzel gelang es Ehard schließlich, die Bundesratslösung im Parlamentarischen Rat durchzusetzen, eine Entscheidung, die dem politischen System der Bundesrepublik Deutschland bis heute ihren Stempel aufgedrückt hat.

Die „bayerische Frage“

Dass schließlich am 8. Mai 1948 sechs von acht CSU-Abgeordneten dem Grundgesetz nicht zustimmten und der Bayerische Landtag am 20. Mai 1949 mit 101:63 Stimmen bei neun Enthaltungen ebenfalls das Grundgesetz ablehnte, hat viel Kritik und Spott ausgelöst. Eine nüchterne Bewertung aber ergibt, dass dieser Akt eigentlich mehr symbolischer Natur war, nachdem man vorher die Rechtsverbindlichkeit des Grundgesetzes anerkannt hatte, wenn zwei Drittel der deutschen Länderparlamente zustimmen würden. Da dies aber unzweifelhaft feststand, waren beide Abstimmungen mehr der politischen Taktik und Symbolik verpflichtet als einer wirklichen Distanz zu diesem neuen Bundesstaat. Allerdings sollten sie auch ein deutliches Zeichen zugunsten des Föderalismus in Deutschland setzen und zugleich die innerbayerischen Widersacher um Hundhammer und Schäfer beruhigen.

Ehard machte dieses grundsätzliche Anliegen in der Landtagsdebatte vom 20. Mai 1949 nochmals deutlich: „Es geht darum, den nach wie vor ungebrochenen Willen Bayerns zu einem genügenden staatlichen Eigenleben, soweit es innerhalb eines Bundesstaates möglich ist, in Einklang zu bringen mit der staatlichen Gestaltung Gesamtdeutschlands. Dies soll nicht geschehen durch eine Sonderstellung oder Sonderbehandlung Bayerns, weil das die erstrebte organische Ordnung stören würde; denn gerade um die Verwirklichung einer solchen organischen Ordnung, die alle Teile harmonisch verbindet, handelt es

.....
22 Gelberg (wie Anm. 6), S. 180.

23 Deutschland in den fünfziger Jahren. Informationen zur politischen Bildung, Heft 256. 3. Quartal 1997, hg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, S. 47.



Bayerns „Nein“ zum Grundgesetz. Karikatur aus dem „Simpl“ von Otto Nückel, Mai 1949. Mit „Carlo“ ist der SPD-Politiker Carlo Schmid gemeint. Text unterhalb der Karikatur: „Zum Gedenken an die tugendhafte Jungfrau Bavaria, die hier von dem Räuberhauptmann Carlo und seinen Spießgesellen vergewaltigt wurde.“
Foto: SZ Photo

sich. Dies kann nur durch eine konsequente Anwendung föderalistischer Prinzipien erreicht werden. Nur auf diesem Wege lässt sich die Idee der deutschen Einheit und Freiheit vollenden. Alle anderen Wege führen zum Zwang; im Zwang aber liegt kein Segen. Der föderalistische Weg ist daher auch der wahrhaft demokratische Weg, und es ist nicht von ungefähr, dass diese Erkenntnis im deutschen Süden tief verwurzelt ist als anderswo.“²⁴

In der Tat, der springende Punkt dessen, was Ehard in diesem Zusammenhang die „bayerische Frage“ nannte, war und ist der Föderalismus, war und ist das Ausmaß an eigenständiger Staatlichkeit der Länder. Bayern ist seither zum „Kristallisationspunkt aller föderalistischen Kräfte“ geworden, kommentierte Walter von Cube.²⁵

24 Peter Jakob Kock: Der Bayerische Landtag. Ergänzungsband zur Chronik - Protokolle, Bamberg 1991, S. 47.

25 Ebd., S. 63.

So wird es wohl auch in Zukunft sein, wie Karl Schwend, föderalistischer Vordenker und Amtschef der Staatskanzlei, im Jahre 1952 prophezeite: „Schlägt das Pendel des bundesstaatlichen Geschehens nach der zentralistischen Seite aus, bricht unweigerlich immer die bayerische Frage auf.“²⁶

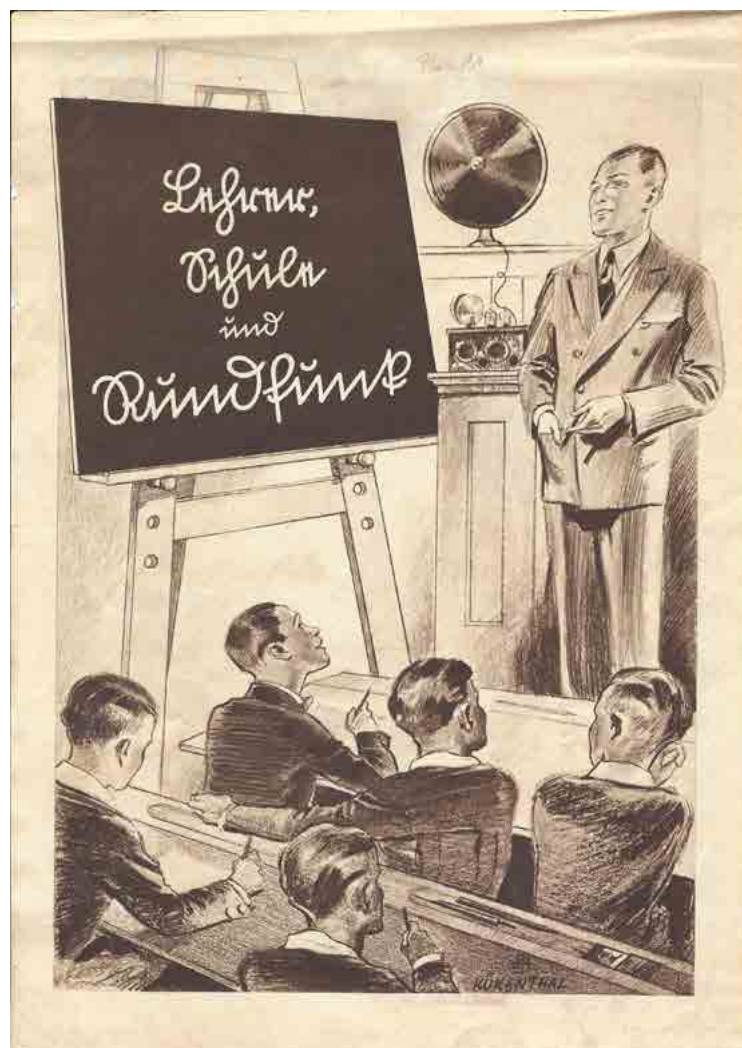
Diese Aussage gilt auch heute für den Weg Bayerns in das zukünftige Europa. Und Herrenchiemsee behält damit auch weiterhin seine Bedeutung, als Ort bedeutenden historischen Geschehens, aber auch als Symbolort bayerischen Föderalismusanspruches und als hochrangiger Erinnerungsort deutscher Demokratiegeschichte.²⁷ ■

26 Wolfgang Benz (Hg.): Neuanfang in Bayern 1945 bis 1949. Politik und Gesellschaft in der Nachkriegszeit, München 1988.

27 Beitrag von Manfred Treml, Herrenchiemsee als demokratischer Erinnerungsort (i. Vorb.).

Von „Ohrenzeugen“ und „Verführern“: Rundfunk, Film und Tageszeitung als Unterrichtsmedien in der Weimarer Republik

von Matthias Busch



Werbeprospekt für den
Schulfunk
Quelle: privat

Digitalisierung und „neue Medien“ scheinen politische Kommunikation, Welterschließung und Urteilsbildung radikal zu verändern und damit auch politische Bildung in erheblicher Weise herauszufordern. Warnungen vor demokratiegefährdenden Fake News und Filterblasen auf der einen Seite und Hoffnungen auf eine demokratische Revitalisierung durch digitale Partizipation auf der anderen Seite prägen die öffentliche Debatte. Die pädagogisch-didaktischen Reaktionen reichen vom Handy-Verbot im Unterricht bis hin zu Learning-Analytics-Anwendungen, die Lernprozesse in digitalen Lernumgebungen zu optimieren versprechen.

Ein Blick in die Geschichte der historisch-politischen Bildung zeigt, dass „neue Medien“ bereits in der Weimarer Republik intensive pädagogisch-didaktische Diskussionen auslösten. So beschäftigte die Pädagogen schon vor rund einhundert Jahren die Frage, wie die „Massenmedien“ Film, Rundfunk und Zeitung die Wahrnehmung von Welt und politische Sozialisation beeinflussten und für den Unterricht nutzbar gemacht werden könnten. Blickt man auf die Debatten und konzeptionellen Überlegungen zurück, die insbesondere in den weit über 320 verschiedenen Pädagogik- und Lehrer-Zeitschriften der Weimarer Republik geführt wurden, lassen sich idealtypisch vier Reaktionsformen auf die neuen Medien unterscheiden:¹ Neben kulturpessimistischen Warnungen vor ihren Gefahren einerseits und euphorischen Hoffnungen andererseits findet sich insbesondere eine intensive konzeptionelle didaktische Entwicklungsarbeit zur ideologiekritischen Aufklärung sowie zur handlungs- und produktorientierten Medienarbeit.

Tageszeitungen: „Spiegelbild des raschlebigen Tages“

Auch wenn Tageszeitungen in den 1920er Jahren keine „neuen“ Medien mehr darstellten und sie bereits im Unterricht des Kaiserreichs verwendet worden waren, erlebten sie als Massenmedium in der Weimarer Republik in Bezug auf Auflagenhöhe, Anzahl und Bedeutung einen nie dagewesenen Aufschwung. Nicht zuletzt spiegelte sich in den parteipolitisch und weltanschaulich gebundenen Zeitungen die gesellschaftliche Polarisierung und der politische Kampf wie in keinem anderen Medium wider.²

1 Vgl. Tilman Grammes: Ausgewählte Stationen der Mediendidaktik, in: Franz Kiefer (Hg.): Politikunterricht im Informationszeitalter – Medien und neue Lernumgebungen, Bonn 2001, S. 105–117, hier S. 105.

2 Vgl. Kurt Koszyk: Deutsche Presse 1914 – 1945. Geschichte der deutschen Presse, Bd. 3, Berlin 1972.

Im pädagogischen Diskurs war die unterrichtliche Verwendung von Tageszeitungen heftig umstritten. Bis in die Mitte der 1920er Jahre galten sie in der Schule als „ein äußerst selten gebrauchtes ‚Kräutchen Rührmichnichten‘“.³ Begründet wurde die Zurückhaltung mit „dem Charakter unserer Zeitungen“, denn diese seien „der Sensationslust und Parteischablone verfallen“ und „parteipolitisch gefärbt“: „Darin liegt aber eine große Gefahr bei der Behandlung der den Zeitungen entnommenen Stoffe, besonders dann, wenn der Lehrer selbst starke politische Interessen hat.“⁴ Zudem gebe die „Zeitung nicht ein Bild der Welt wie sie ist, sondern eine Zusammenstellung abnormer, aufregender, extravaganter Erscheinungen. Der lokale Teil der Zeitung stellt das zusammen, was unerhört, was krank, was widerwärtig [...] und geeignet ist, das Kind sittlich zu schädigen.“⁵

Zugleich war man sich jedoch der gesellschaftlichen Bedeutung der Presse bewusst. Als „Großmacht im Völkerleben“⁶ und „Buch unseres Volkes“⁷ besitze die Presse eine „ungeheure Bedeutung für das moderne Leben“⁸ und erheblichen „indirekten erzieherischen Einfluss“.⁹ Als „Sam-

3 Franz Möller: Die Zeitung als Anschauungsmittel in der Berufsschule, in: Die Deutsche Berufsschule (1925), Jg. 34, S. 129–138, hier S. 129.

4 Ebd., S. 130.

5 Die Zeitung als geistige Nahrung für Volk und Kind, in: Lehrerzeitung für Ost- und Westpreußen (1927), Jg. 58, S. 360 ff., hier S. 361.

6 Albert Böhme: Die Zeitung im Dienste der Schule, in: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht (1922), Jg. 49, S. 201–206, 209–212, 217 ff., hier S. 201.

7 G. Wolff: Staatsbürgerliche Erziehung und Deutschunterricht, in: Berliner Lehrerzeitung (1923), Jg. 4, S. 346 ff., hier S. 347.

8 Erhart Proschwitzer: Die Zeitung als Stoffquelle für den Unterricht, in: Sudetendeutsche Schule (1927), Jg. 2, S. 16–19, hier S. 16.

9 Zur Pädagogik der Tagespresse, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung (1924), Jg. 53, S. 741 ff., hier S. 741.



Schulwandbild zur Inflation. Unbez. Farbdruck.
Abbildung: picture alliance / akg

melwerk allen Geschehens in der staatlichen, wirtschaftlichen und geistigen Umwelt“ sei sie „für Millionen von Menschen [...] für die große Masse nach dem Verlassen der Schule in den meisten Fällen der einzige Lehrmeister, der einzige, mächtige Erziehungsfaktor“.¹⁰

Verzichteten viele Pädagogen zunächst angesichts der parteipolitischen Einseitigkeit, ihrer „Mangelhaftigkeit“ und der „drohenden Schäden“ für die Jugend auf Zeitungen im Unterricht, wurde deren Thematisierung ab Mitte der 1920er Jahre aufgrund ihrer gesellschaftlichen Bedeutung zunehmend befürwortet. Begründet wurde der unterrichtliche Einsatz von Zeitungen dabei auch mit dem Vorsatz, Unterricht „lebensnah“ zu gestalten. Während man nun die „tagesabgewandten Pädagogen“ kritisierte, wurde die Presse als „Spiegelbild des raschlebigen

Tages“, „tägliche Übersicht und Materialquelle“ und als „Verbindung der Lehrenden mit dem Tage“ geschätzt.¹¹ Als Hilfsmittel und das „bestgeeignete und billigste Lehrbuch für Staatsbürgerkunde“¹² könne die Zeitung dazu dienen, abstrakte Unterrichtsthemen zu illustrieren und anhand aktueller Ereignisse zu konkretisieren.

Dabei dominierten in der Unterrichtspraxis zunächst didaktische Ansätze, die über die Gefahren der Presse aufklären und zu einer „vernünftigen Lektüre der Zeitung“ anleiten wollten. Die „Erziehung zur guten Zeitung“ sollte vor parteipolitischer Beeinflussung durch „schädliche“ Zeitungen immunisieren, „damit im späteren Leben alle Schundpressen abgewiesen werden und nur der wahrheitsliebenden Zeitung das Ohr geöffnet wird“¹³. Durch

10 B. Franke: Schule und Zeitung, in: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung (1927), Jg. 56, S. 575 f.

11 Ernst Meunier: Zwei vergessene Lehrgebiete, in: Die neue Erziehung (1920), Jg. 2, S. 144-147, hier S. 145 f.

12 Böhme (wie Anm. 6), S. 204.

13 Ebd., S. 206.

„Gewöhnung rechten Gebrauches“¹⁴ sollten die Schüler zu „kritischer Erkenntnis“ über die Presse geführt und dazu angeleitet werden, die „Zeitung richtig lesen zu lernen“. Hierzu galt es, auf die „gute[n] Seiten der Zeitung und ihre ersprießliche, rechte Benützung“ hinzuweisen und vor dem „gefährlichen Machteinfluss“¹⁵ der Presse zu warnen. Unterricht wurde damit die Aufgabe zuerkannt, ein „Gegengewicht [...] in Gestalt eines gründlichen, erkenntnismäßigen Erfassens der modernen Zeitung“ darzustellen: „Die Zeitung ist eine Macht. Erkenntnis und Wissen sind auch eine Macht. Macht wider Macht!“¹⁶

Die sog. „Zeitungskunde“ wurde ab Mitte der 1920er Jahre – maßgeblich unterstützt durch Bildungsinitiativen der sich etablierenden universitären Zeitungswissenschaft – zu einer „neuen Modewelle“¹⁷ an den Schulen. Im Unterricht wurden die Arbeitsformen der Presse und die Entstehung von Nachrichten thematisiert. Besuche in Redaktionen und Druckereien, aber auch die Übung in kritischer Lektüre bis hin zu eigener Textproduktion und der Erstellung von Schüler- und Klassenzeitungen bildeten etablierte Unterrichtsverfahren. Die Arbeit am Zeitungsausschnitt sollte Schülerinnen und Schüler lehren, „zwischen Gutem und Kitschigem“ zu unterscheiden und „Glaubwürdigkeit, Stil und Art der Zeitung durch Vergleichen mit mustergültigen Lesestücken und durch eigne Übung“ zu prüfen.¹⁸

Problematisch erwies sich allerdings, dass politische Themen in der Zeitungskunde zunächst ausgespart blieben, um nicht durch die Lektüre tendenziöser Beiträge die angestrebte parteipolitische Neutralität der Lehrenden zu verletzen: „Abzulehnen ist aber die Hereinnahme der ganzen Zeitung an Stelle von Ausschnitten. Ein vollständig neutrales Blatt gibt es nicht; es würde sich also immer ein Teil der Eltern beeinträchtigt fühlen, wenn der Lehrer ein bestimmtes Blatt im Schulzimmer zur Benutzung aufhängen würde [...], denn damit würde die Gefahr gegeben, Politik in die Schule zu tragen, die wir doch ausgeschaltet wissen wollen.“¹⁹

14 Hanno Bohnstedt: Jugendbildung und Tageszeitung, in: Die Erziehung (1928), Jg. 3, S. 712-719, hier S. 717.

15 Richard Wagner: Die Zeitung im Unterricht der kaufmännischen Schulen, in: Deutsche Handelsschul-Warte (1930), Jg. 10, S. 21-23, 38 f., hier S. 22.

16 Franke (wie Anm. 10), S. 576.

17 Bohnstedt (wie Anm. 14), S. 712.

18 Rich. Maiwald: Die Zeitung im Dienste des Unterrichts, in: Schlesische Schulzeitung (1926), Jg. 55, S. 607-611, hier S. 611.

19 Schule und Zeitung, in: Volksschularbeit (1930), Jg. 11, S. 94.



Titelblatt der Schulzeitung „Unsere Schule“ der Bremer Versuchsschule Helgolanderstraße, 1932
Quelle: privat

Im Bestreben, nur mit „sachlichen“, „objektiven“ Artikeln im Unterricht zu arbeiten, zeigte sich jedoch bald die Schwäche der Zeitungskunde, da die im Unterricht repräsentierten Beiträge letztlich lebensfern jene Politisierung vermissen ließen, die das Medium ausmachten und für eine politische Urteilsbildung notwendig waren. Aus diesem Dilemma heraus entwickelte sich Ende der 1920er Jahre ein Ansatz, der als „Kontradiktorik“ bald zum zentralen Prinzip der staatsbürgerlichen Bildung avancierte.²⁰ Statt auf parteipolitische Beiträge zu verzichten, sollten diese vielmehr kontrovers im Unterricht repräsentiert werden, so dass sich die Lernenden im politischen Spannungsfeld der unterschiedlichen Meinungen eigenständig ein Urteil bilden und die Positionen anderer politischer Akteure kennenlernen konnten: „Man wird aber schon gewisse Ereignisse an Hand verschiedener Darstellungen

20 Vgl. Matthias Busch: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik, Bad Heilbrunn 2016.

zu behandeln haben, damit den Schülern klar werde, dass dieselbe Sache ein verschiedenes Gesicht haben kann, je nachdem der Blickpunkt genommen wird. [...] [Dabei] wird es nicht schwierig sein, auch verschieden eingestellte Blätter zu beschaffen; denn das ist natürlich die Voraussetzung, dass man auf diese Weise auch die führenden deutschen Zeitungen und ihre Einstellung kennenlernt. Die Besprechungen werden in offener Weise geführt, wobei der Jugend nur die Bindung des Taktes und der Rücksichtnahme auf andere Weltanschauungen auferlegt wird. Sie muss aber das Recht haben, alles sagen zu dürfen. [...] Kann man sich eine wertvollere staatsbürgerliche Erziehung vorstellen?“²¹

Filme: „eindrucksvolle Belehrung durch das laufende Bild“

Auch der Film war in der Weimarer Republik bereits ein etabliertes Medium. Seit der Jahrhundertwende hatte er auf Jahrmärkten sein Publikum gefunden. Nach Kriegsende und Wegfall der Filmzensur stieg allerdings die Zahl der Filmproduktionen und Kinosäle in den Städten sprunghaft an. Die Lehrerschaft sah im kommerziellen Angebot der Spielfilme vor allem eine sittliche Gefährdung der Jugend und die Gefahr, dass diese nicht mehr zwischen filmischer Fiktion und Realität unterscheiden könne.²² Zugleich wurden der pädagogische Nutzen des Mediums und der „große Vorteil“, „die eindrucksvolle und nachhaltige Belehrung des Beschauers durch das laufende Bild“,²³ früh herausgestellt. Schon 1907 gründeten Hamburger Lehrer eine „Kommission für lebende Photographien“, die aus 200 Filmen 30 als geeignetes „Veranschaulichungsmittel“ für den Unterricht auswählte.²⁴ Im Jahr 1919 richtete das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht eine „Beratungs- und Prüfstelle für Lehrfilme“ ein und bot erste Fortbildungen für Lehrende an. Daneben erschienen zahlreiche Fachzeitschriften wie „Der Bildwart“ oder die „Internationale Lehrfilmschau“, die sich dem neuen Medium widmeten.

21 Alfred Huhnhäuser: Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung, in: Zeitschrift für deutsche Bildung (1931), Jg. 7, S. 496-506, hier S. 505.

22 Vgl. hierzu: Bernd Schorb/Benjamin Bigl: Die neuen Medien der 20er Jahre für Kinder und Jugendliche, in: Norbert Hopster (Hg.): Die Kinder- und Jugendliteratur in der Zeit der Weimarer Republik, Frankfurt am Main 2012, S. 833-850, hier S. 840 f.

23 Alfred Günther: Wann kommt der politische Aufklärungsfilm?, in: Der Bildwart (1923), S. 64-67, hier S. 65.

24 Vgl. Joachim Paschen/Werner Selg/Martin Viering: Medien für die Schule – Zur Entwicklung in Deutschland, in: Medien, Bildung und Visionen. 75 Jahre Bildstellen/Medienzentren. 50 Jahre FWU, hg. vom FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Lahnstein 2000, S. 53-71, hier S. 53.

Bis in die 1930er Jahre blieben die Erfolge der Schulfilmbewegung jedoch bescheiden. Einerseits stand der „hohe Anschaffungspreis für Kinoapparate und Bildstreifen [...] einer weiteren Verbreitung entgegen“, andererseits wurde ein „Mangel an guten Filmen“ beklagt.²⁵ An den von Privatunternehmen produzierten Lehrfilmen zu Themen wie „Das Ford-Zeitalter“, „Im Land der Löwentöter“, „Die Maggiwerke“ oder „Wie eine Zeitung entsteht“ kritisierten viele Autoren die zu wenig pädagogisch-psychologische Gestaltung und Eignung für den Unterricht.²⁶ Auch wurde die Schwierigkeit gesehen, abstrakte staatsbürgerliche Gegenstände mit den Möglichkeiten des Mediums Film zu veranschaulichen. So sei es „viel schwieriger, eine Friedenskonferenz als einen Kavallerieangriff im Film darzustellen, und es ist ein noch schwierigeres Unternehmen, ein erfolgreiches Schauspiel mit Beispielen einer freundschaftlichen internationalen Zusammenarbeit fertig zu bringen“.²⁷

Rundfunk: „ein lebhaftes Hörbild“

Populärer und für die Schulen weit bedeutender als der Film war in der Weimarer Republik dagegen der Rundfunk als „ein hoch zu veranschlagendes Bildungswerkzeug“.²⁸ Nachdem im Oktober 1923 lizenziert durch das Postministerium der erste Rundfunksender den Sendebetrieb aufnahm, verfügte beispielsweise nach Umfragen des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung 1930 bereits rund die Hälfte aller Schulen in Preußen über die Möglichkeit, Rundfunksendungen zu hören.²⁹ 1931 zählten die Rundfunkanstalten in Preußen über 10.000 Schulen, die Hörfunksendungen in die Unterrichtsarbeit einbezogen.

Dabei wurde auch das Radio als neues Medium anfänglich skeptisch von Teilen der Schulpraktiker beurteilt. Befürchtet wurde einerseits, es würde zur Passivität verleiten, zur Vereinsamung führen und zur „Denkfaulheit“ und sinnentleerten Zerstreuung erziehen.³⁰ Andererseits sah man die Gefahr, der Rundfunklehrer könne die Auto-

25 Edmund Claude: Anschauung im betriebswirtschaftlichen Unterricht, in: Wirtschaftsschulblätter (1928), Jg. 3, S. 185-188, hier S. 188.

26 Vgl. u.a. Filmschau, in: Der Bildwart (1926), S. 1-3, S. 106-119, S. 605.

27 C.W. Wilson: Die Geschichte des Völkerbunds dargestellt im Film, in: Internationale Lehrfilmschau (1930), Jg. 2, Nr. 6, S. 784-799, hier S. 784.

28 Adolf Grimme: Schulfunk und staatsbürgerliche Erziehung, in: Der Schulfunk (1931), Jg. 5, S. 471.

29 Hans Mann: Wie weit sind wir im Schulfunk?, in: Das Deutsche Schulwesen. Jahrbuch 1929/30, hg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht mit Unterstützung des Reichsministeriums des Innern, Berlin 1931, Jg. 8, S. 150-184, hier S. 151.

30 Vgl. Jörg-W. Link: Rundfunk und Schule in der Weimarer Republik. Ein historisches Beispiel schüler- und produktionsorientierter Medienpädagogik, in: Zeitschrift für Museum und Bildung (2005), Bd. 64, S. 30-43, hier S. 30.



Funkausstellung in Berlin 1928. Das Foto zeigt eine Statistik über den Zuwachs der Rundfunkhörer in Deutschland während der vergangenen fünf Jahre. Photographie. 30. August 1928.

Foto: IMAGNO/Austrian Archives//Süddeutsche Zeitung Photo

rität des Lehrers im Klassenzimmer untergraben. Auch vor einer „Politisierung des Rundfunks“³¹ wurde gewarnt. Insgesamt maß man dem Rundfunk allerdings nicht zuletzt aufgrund der staatlichen Kontrolle, unter der er stand, im Vergleich zu den privatwirtschaftlichen Medien Film und Zeitung einen höheren Bildungswert zu. Tatsächlich wurde nur rund ein Drittel des Programms der „leichten Unterhaltung“ gewidmet. Die restliche Sendezeit blieb für das „Vortragswesen“, den „Zeitfunk“, und anspruchsvolle Unterhaltung und Bildung reserviert.³²

Von Beginn an wurde das neue Medium dabei auch für unterrichtliche Zwecke genutzt. Bereits 1924 schlossen die „Deutsche Welle“ und das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht einen Vertrag über einen „Pädagogischen

Rundfunk“, der „täglich von 3-5 Uhr ganz Deutschland mit Vorträgen aus den mannigfaltigsten Gebieten der Pädagogik und der einzelnen Wissenschaften versorgen“ sollte³³. Parallel führte das Zentralinstitut Rundfunklehrgänge durch und bildete Lehrer zu Rundfunkberatern aus. Der Sendebetrieb des „Pädagogischen Rundfunks“ wurde am 7. Januar 1926 mit einer Ansprache des Kultusministers Dr. Becker aufgenommen. Am selben Tag folgten die ersten pädagogischen Rundfunkvorträge von Eduard Spranger, Gertrud Bäumer und dem Theologen Romano Guardini.³⁴ In den folgenden Jahren unterstützte das Radio auf diese Weise dabei, Lehrkräfte in fachwissenschaftlichen Inhalten

31 Paul Hildebrand: Gefahren der Politisierung des Rundfunks, in: Rundfunk, Lichtbild und Lehrfilm im Dienste der Schule, Beilage zur Katholischen Schulzeitung für Norddeutschland (1929), Jg. 2, S. 15 f.

32 Renate Schumacher: Programmstruktur und Tagesablauf der Hörer, in: Joachim-Felix Leonhard (Hg.): Programmgeschichte des Hörfunks in der Weimarer Republik. München 1997, S. 353-517, hier S. 382.

33 Vgl. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht: Arbeitsbericht für die Jahre 1923/24, in: Das Deutsche Schulwesen. Jahrbuch 1925, hg. vom Reichsministerium des Innern und vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin 1926, S. 110-155, hier S.128.

34 Vgl. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht: Arbeitsbericht für die Zeit vom 1. April 1925 bis 1. April 1929, in: Das Deutsche Schulwesen. Jahrbuch 1928/29, hg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht mit Unterstützung des Reichsministeriums des Innern, Berlin 1930, S. 167-213, hier S. 184.

RUNDFUNK

ein unentbehrliches Hilfsmittel für Lehrer und Schule!

Die Lehrerschaft verlangt Rundfunk als Anregung für sich selbst und den Unterricht. Besonders auf dem flachen Lande, fern den wissenschaftlichen Fortbildungsmöglichkeiten der Großstädte, setzt der Rundfunk **jeden Lehrer** in die Lage, sich mit allen Gebieten des geistigen Lebens zu beschäftigen.

Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht ist ihm durch seine regelmäßigen Rundfunkmitteilungen ständiger Helfer und Berater in seinem Beruf. Besonders gilt dies auch für die neuen Aufgaben des Landlehrers im **LÄNDLICHEN FORTBILDUNGSSCHULWESEN.**

Für die Schüler bedeutet der Rundfunk in der Schule eine den Lerner belebende und die Aufmerksamkeit steigernde **Ergänzung des Unterrichts.** – Spielende **Erlernung fremder Sprachen** und der **Kurzschrift** durch Rundfunklehrgänge.

Der tote Buchstabe des Lehrbuches erhält Leben durch den Rundfunk. Jedem Lehrer und jedem Schüler berichtet der große Forscher im Rundfunk persönlich über seine

REISEN IN FERNEN LÄNDERN, ERLEBNISSE BEI FREMDEN VÖLKERN, FORSCHUNGEN UND ENTDECKUNGEN.

An den Errungenschaften und Fortschritten der **TECHNIK** nehmen Lehrer und Schüler im Rundfunk lebendigen Anteil.

Reiche Anregungen in der **Naturkunde** bringt der Rundfunk durch **VORTRÄGE** bedeutender Naturforscher.

GROSSE TAGESEREIGNISSE läßt der Rundfunk Lehrer und Schüler persönlich miterleben und reißt sie in den lebendigen Strom der **Geschichte.**

DIE KÜNSTLERISCHEN DARBIETUNGEN für die Schulen führen zu den Quellen deutschen Schrifttums und deutscher Musik.

KINDERTHEATER UND JUGENDBÜHNE wecken das Verständnis für edle Theaterkunst.

Kein Lehrer, keine Schule ohne Rundfunk!

ANMELDUNG bei jeder Postanstalt! — GEBÜHR monatlich nur 2 Mark!

Paul Schöninger, Berlin W 42

Werbeprospekt für den Schulfunk
Quelle: privat

und pädagogisch-didaktischen Themen fortzubilden. In der Vortragsreihe „Auf dem Weg zur neuen Schule“ stellten beispielsweise renommierte Schulpraktiker wie Berthold Otto oder Fritz Karsen ihre reformpädagogischen Erfahrungen aus der Schularbeit vor.³⁵

35 Vgl. Heinrich Monzel (Hg.): Berliner Rundfunkvorträge. Auf dem Weg zur neuen Schule. Vortragsreihe der Funk-Stunde A.-G., Berlin 1929.

Allerdings wurde der „Pädagogische Rundfunk“ mit Beiträgen speziell für die Lehrerschaft auf Bestreben der Rundfunkanstalten bereits nach wenigen Jahren wieder stark zurückgefahren, da die einsetzende „Schulfunkbewegung“ mit Sendungen für Schülerinnen und Schüler zunehmend Sendezeit beanspruchte. War man „zunächst sehr vorsichtig mit den Versuchen des ersten ‚Schulfunks‘“ gewesen, da man der Ansicht war, den „örtlichen Lehrer nicht durch einen fremden Zentralredner, der die Schüler nicht kennt“, „ersetzen“ zu können,³⁶ zeigte sich bald der vielfältige Gewinn des neuen Mediums für die Unterrichtsgestaltung.

Die Grenzen und Möglichkeiten der staatsbürgerlichen Erziehung im Schulfunk wurden im Diskurs breit debattiert und in neu gegründeten Fachzeitschriften wie „Der Schulfunk“ oder „Lichtbild, Bühne, Rundfunk“ erörtert. Neben Überlegungen zur „Didaktik des Rundfunks“, die sich auch der Vor- und Nachbereitung der Rundfunkstunden und einer „Erziehung zur richtigen Hörkultur“³⁷ widmeten, wurden erste

Studien zum Hörverhalten von Jugendlichen erhoben.³⁸

36 Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (wie Anm. 34), S. 185 f.

37 Otto Schweighöfer: Rundfunk und Jugend, in: Nassauische Schulzeitung (1930), Jg. 28, S. 103 f., hier S. 103.

38 Hans Rohwedder: Gewerbliche Jugend und Rundfunk. Eine Untersuchung über die Beteiligung der Berufsschüler am Rundfunk, in: Zeitschrift für Berufs- und Fachschulwesen (1928), Jg. 43, S. 73-79.

Als entscheidender Vorteil des Rundfunks wurde seine Wirkung bewertet, „die Wände der Schulstube, die sich allzu leicht zwischen Unterricht und Leben schieben, zu durchbrechen“³⁹. Ziel der unterschiedlichen Sendeformate sei es, „mit dem Mikrophon ein ‚Stück‘ Leben zu erfassen“⁴⁰ und durch die Schilderung von Arbeitsabläufen wie den „Arbeitsbedingungen des Reichstags“⁴¹ oder Beratungsgesprächen von Richtern Einblicke in Teile der sozialen Wirklichkeit zu geben, die sonst für Schüler unzugänglich blieben: „Um das wirkliche Leben draußen zu beobachten oder die staatsbürgerlich zu betrachtenden Vorgänge in sich aufzunehmen, musste eine Klasse sonst hinausziehen, was viel Zeit in Anspruch nahm und meistens auch erhebliche Kosten verursachte. Der Rundfunk vermag aber diese Erlebnisse einfacher in die Schule hineinzubringen durch zweckmäßig vorbereitete Schulfunkdarbietungen aus Amtsstellen und Verhandlungen, aus Betrieben und Werkstatt, oder er ist imstande, Vorgänge, die im staatsbürgerlichen Leben eine Rolle spielen, wie Gerichtsverhandlungen, Besprechungen mit leitenden Beamten, Ministern, mit Rechtsanwälten usw., im Senderraum oder an Ort und Stelle zu bieten [...], dann werden wir mitten in das Leben des Tages hineinversetzt, sind Teilnehmer eines Erlebnisses, das sich in weiter Ferne abspielt.“⁴²

Lebensnähe und Aktualität des Rundfunks boten vor allem Schülern „in den Provinzstädten oder draußen auf den Dörfern drei Wegstunden von der nächsten Eisenbahnstation entfernt [...] die Möglichkeit, Ohrenzeuge geschichtlichen Geschehens zu sein“: „Nicht auf eine Zeitungsseite zusammengepresst, in 5 Minuten verschlingbar, sondern so, wie es die launische Wirklichkeit gebirt, kommt das Geschehnis zu uns mit all den Hemmungen und Verzögerungen, dem Hasten und Drängen, dem Nacheinander und Zugleich. Stunde um Stunde, eine ganze Nacht lang warten wir auf die Ankunft der ‚Columbia‘, des Ozeanflugzeuges Chamberlins, [...] andächtig lauschen wir der Verfassungsfeier im Reichstag. Stolz nehmen wir an dem feierlichen Stapellauf teil und hoffnungsfrohen Herzens hören wir Reichsaußenminister Stresemann unter dem Beifall der Völkerbundmitglieder für Deutschland sprechen.“⁴³

39 Grimme (wie Anm. 28), S. 471.

40 Die Arbeit des Schulfunks auf dem Gebiete der staatsbürgerlichen Erziehung in den Schulfunksendebezirken, in: Der Schulfunk (1931), Jg. 5, S. 477-484, hier S. 479

41 Hans Mann: Der Schulfunk im Geschichtsunterricht der Volksschule, in: Der Schulfunk (1930), Jg. 4, S. 53-55, S. 85-88, S. 132-134, hier S. 134.

42 Die Arbeit des Schulfunks (wie Anm. 40), S. 482.

43 Paul Kettel: Rundfunk im Geschichtsunterricht, in: Pädagogische Warte (1928), Jg. 35, S. 533ff., hier S. 534.



Cover der publizierten Rundfunkvorträge
Quelle: privat

Zudem bot der Rundfunk die Möglichkeit, dass „den Schülern der höheren Jahrgänge von den hervorragenden Praktikern und Theoretikern der Politik ein Unterricht erteilt“ werde, „dessen Lebendigkeit, Sachkenntnis und auch Objektivität selbst von dem befähigsten Lehrer der Staatsbürgerkunde niemals erreicht werden könnte“⁴⁴. Die Sendeformate, die sich in wenigen Jahren ausdifferenzierten, reichten von instruktiven Vorträgen über Reportagen und Lehrspiele bis hin zu Gruppen- und Unterrichtsgesprächen.

Die Schulfunk-Sendungen widmeten sich Themen wie „Eine Schöffengerichtssitzung“, „Die Gewerkschaften“, „Die Opposition“, „Wie unser Geld entsteht“ oder „Wie eine Zeitung entsteht“. Beliebte waren Berichte, die „ein lebhaftes Hörbild“⁴⁵ aus Betrieben wie einem Großkraft-

44 Hermann Heller: Möglichkeiten politischer Bildung an der höheren Schule, in: Monatschrift für höhere Schulen (1930), Jg. 29, S. 564-566, hier S. 566.

45 Fritz Beyse: Grenzen und Möglichkeiten der staatsbürgerlichen Erziehung im Schulfunk, in: Der Schulfunk (1931), Jg. 5, S. 474-476, hier S. 476.

werk, einem Fernsprechamt oder dem Hamburger Hafen vermittelten. Gespräche mit Vertretern verschiedener Berufsgruppen wurden ebenso gesendet wie Reportagen aus politischen Institutionen und Interviews mit Verantwortungsträgern. Sendetitel wie „Mikrofonbesuch beim Reichsgericht“, „Mit dem Mikrofon im Arbeitszimmer unseres Reichspräsidenten“, „Was ich auf der letzten Völkerbundstagung in Genf sah und hörte“ oder „Besuch eines Erdölfeldes“ geben einen Einblick in Spektrum und Form der entsprechenden Sendungen. Im „Lehrspiel“ wurden staatsbürgerkundliche Themen in Form von Hörspielen inszeniert. Gegenstände stellten Themen wie „Die Pflasterung der Dorfstraße – Debatte in der Gemeindevertretung“, „Im Chefkabinett eines Exporthauses“ oder „Ein Tag an der Börse“ dar. Hinzu kamen „Darbietungen mit dem Ziel der praktischen Gewöhnung zur Gemeinschaftsgesinnung an Hand von konkreten Fällen aus dem Schulleben“ wie „Unsere Handballmannschaft“ oder „Der Aufsichtsdienst unsrer Schule“. Verbreitet waren schließlich Übertragungen von sog. „Funklehrstunden“ durch „Sendeklassen mit Sendelehrer“. Die Wirkung einer solchen exemplarischen Funklehrstunde war dabei durchaus umstritten. So kritisierte beispielsweise Walter Schäfer, es werde durch die Sendungen „eine Scheinwirklichkeit“ dargestellt, die „bei Fachleuten und Nichtfachleuten leicht eine falsche Vorstellung von der Leistungsfähigkeit und Arbeitsweise einer Schule“ wecken und zu Vergleichen führen könne, „die nicht selten zum Nachteil der dem Hörer bekannten Schulklasse bzw. des Lehrers ausfallen“⁴⁶ dürften. Der Berliner Oberstudiendirektor Dr. Franz Kramer betonte dagegen die Möglichkeit, mit Hilfe von Rundfunklehrstunden der pädagogischen Öffentlichkeit unterrichtliche „Versuche einem weiteren Publikum vorzuführen [...] und danach mit einem Kollegen [...] im pädagogischen Zwiegespräch die Vorzüge der Methode und die ihr bei ihrer verhältnismäßig geringen Erprobtheit noch anhaftenden Mängel zu diskutieren.“⁴⁷

Das Erleben von „hochaktuellen“ Zeitereignissen“ in Echtzeit stellte aus Sicht vieler Pädagogen gerade für die Landjugend, die zu über 95 Prozent die Hörschaft von Schulfunksendungen ausmachte, den zentralen Gewinn des Rundfunks dar. So reflektierte beispielsweise Fritz Beyse die

Wirkung einer Reportage aus einem preußischen Ministerium auf die Landkinder: „Wie schön verständlich wurden neulich auch unsere ostpreußischen Schulkinder durch das preußische Ministerium für Wissenschaft und Kunst und Volksbildung geführt [...]. Schlicht und einfach sprach der Minister zu den Schülern, die die Besichtigung mitmachten. Es waren keine welterschütternden Begebenheiten, die da besprochen wurden, aber jeder kleine Landjunge hatte mit einem gewissen Erschauern zugehört und hatte die Stimme eines Ministers vernommen, der viel höher steht als der Herr Hauptlehrer und noch viel höher als gar der Herr Schulrat. Denn der Minister hatte gesagt, er könne die Herren Schulräte einsetzen und bestimmen! Solche Verbindung herstellen, persönlicher, akustischer Art mit den führenden Männern unsrer Verwaltung, unsrer Ministerien, unsrer Parlamente, stelle ich mir als ein wesentliches Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung durch den Schulfunk in unsren Volksschulen vor.“⁴⁸

Zugleich vermochte der Rundfunk nach Ansicht vieler Pädagogen „eine verbindende Brücke zu schlagen“, indem er dem Schüler das Gefühl vermittele, „mit vielen tausenden von Kameraden in Stadt und Land und in den verschiedensten Teilen seines Heimatlandes im Bewusstsein gemeinsamer Arbeit verbunden“⁴⁹ zu sein. Dies fördere das „Kennen- und Verstehenlernen der Volksgenossen“⁵⁰, weil der Rundfunk „ohne Rücksicht auf die Grenzen die verschiedenen Landschaften miteinander verbindet, Stadt und Land einander näher bringt, Brücken zwischen den einzelnen Schularten und -systemen schlägt“⁵¹.

Schließlich gab es für den Rundfunk auch Überlegungen und erste Versuche, die Jugendlichen selbst zur Jugend sprechen zu lassen. Ziel der „Rundfunkarbeit“, in der Jugendliche Rundfunksendungen eigenständig gestalteten und über Arbeitsbedingungen oder internationale Jugendbegegnungen berichteten, war es dabei nicht nur, journalistischen Schreibstil und Deklamation zu üben, sondern auch „Jugend [...] zu Worte kommen zu lassen“ und damit ihr „Recht darauf, gehört zu werden“, zu verwirklichen.⁵²

.....

48 Beyse (wie Anm. 45), S. 476.

49 Grimme (wie Anm. 28), S. 471.

50 Heinz Monzel: Staatsbürgerliche Erziehung im Schulfunk, in: Der Schulfunk (1931), Jg. 5, S. 472 ff., hier S. 474.

51 Die Arbeit des Schulfunks (wie Anm. 40), S. 477.

52 Vgl. Schweighöfer (wie Anm. 37), S. 103 f.

.....
46 Walter Schäfer: Der Rundfunk als Bildungs- und Unterrichtsmittel, in: Die neue deutsche Schule (1932), Jg. 6, S. 162–169, hier S. 166.

47 Franz Kramer: Verhandlungsunterricht. Eine Methode der Staatsbürgerkundepraxis. In: Preußische Volksschullehrerinnen-Zeitung (1931), Jg. 24, S. 9 f.



Auch die Politik entdeckt das neue Medium Hörfunk: im Bild eine weihnachtliche Radioansprache von Wilhelm Marx (Zentrumspartei, li.), mit Ernst Scholz (DVP), Anton Erkelenz (DDP) und einem weiteren Abgeordneten, Dezember 1920
Foto: ullstein bild/Niemann

Fazit

Die skizzenhaften Einblicke in die didaktischen Diskurse und medienpädagogischen Erprobungen geben einen ersten Einblick in die Innovationskraft, die von den „neuen Medien“ in den 1920er Jahren ausging. Als Massenmedien wie Rundfunk oder Film noch kaum das Leben prägten, standen Lehrende vor der Herausforderung, bei der Behandlung politischer oder zeithistorischer Themen auf so gut wie keinen visuellen Erfahrungsschatz der Schüler rekurren zu können. In dem Maße, wie Medien die Wahrnehmung des Politischen veränderten und konstituierten, beeinflussten sie auch die Bedingungen, unter denen staatsbürgerliche Bildung erfolgen konnte und musste. Während die didaktische Verwendung des Films trotz zahlreicher Bestrebungen nicht zuletzt aufgrund

der erheblichen Kosten in der Unterrichtspraxis zunächst marginal blieb, waren insbesondere Tageszeitungen und der Rundfunk Ausgangspunkt und Motor für die Entwicklung pädagogischer Neuerungen und didaktischer Professionalisierung.

Zugleich zeigt sich, wie die Diskurse der Weimarer Republik medienpädagogische Überlegungen aus späteren Debatten über das Fernsehen oder das Internet vorwegnahmen, da bereits der Rundfunk Politikvermittlung und mediale Partizipation von Jugendlichen ähnlich radikal veränderte wie heute die digitalen Medien. Im Vexierspiegel des historischen Fallbeispiels kann so auch der fachdidaktische Blick auf aktuelle Herausforderungen und Problemstellungen geschärft werden. ▲

Ellen Ammann (1870 – 1932)

– eine frauenbewegte, sozial engagierte Politikerin des frühen 20. Jahrhunderts

von Gerlinde Wosgien



Ellen Ammann Sundström (Angehörige des Bayerischen Landtags 1919-1932)
Foto: Bildarchiv Bayerischer Landtag

Nicht etwa eine Bayerin, sondern eine Schwedin hat die katholische Frauenbewegung in Bayern salonfähig gemacht. Ellen Ammann war nicht nur eine Vorreiterin der katholischen Frauenbewegung in Bayern, sondern sie hat zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch auf zahlreichen anderen Gebieten das soziale, gesellschaftliche und politische Leben in Bayern über Jahrzehnte hinweg nachhaltig geprägt. Mit einer gesunden Portion Selbstbewusstsein, Kreativität und politischem Weitblick setzte sie sich erfolgreich für die Rechte von Frauen und Mädchen und für sozial Schwache ein.

Kindheit – Jugend – Ausbildung in Schweden

Ellen Ammann wird am 1. Juli 1870 als Ellen Aurora Sundström in einer protestantischen Familie in Stockholm geboren. Im Elternhaus wird sie intellektuell stark gefördert. Ihre Mutter, die 1881 heimlich zum Katholizismus konvertiert, erzieht Ellen und ihre Schwester – obwohl protestantisch getauft – im Geist der katholischen Kirche. Ellens Vater, ein Lehrer, schreibt nebenberuflich politische Leitartikel für das „Stockholmer Dagbladet“. Nach dem frühen Tod des Vaters 1889 übernimmt die Mutter als erste Frau in Schweden den außenpolitischen Teil der Stockholmer Zeitung.

Ellen Ammanns spätere Neigung, sich für die Interessen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Frauen einzusetzen, liegt sicherlich in ihrer schwedischen Heimat begründet; für ihre zweite Biographin Marianne Neboisa ist sie eine „frauenbewegte Schwedin“.¹ Schweden, das als das Land der Frauenbewegung gilt, hat eine wesentlich fortschrittlichere Einstellung zur Frauenfrage. Schon in ihrer Jugend spürt Ellen Ammann, wie in ihrem Heimatland Vorurteile fallen und Mädchen sowohl Gymnasium als auch Hochschule offenstehen. In Schweden durften Mädchen bereits ab 1831 ein Mädchengymnasium besuchen; ab 1874 war das staatliche Abitur möglich, das dann den Übertritt in eine Hochschule gestattete.² Zum Vergleich: In Bayern wurden Frauen erst 1903 zum Studium zugelassen.

Nach dem Abitur an einer Höheren Mädchenschule 1888 will die historisch äußerst interessierte Ellen eigentlich ein Geschichtsstudium beginnen und Lehre-

rin für Geschichte und Sprachen werden. Auf Anraten ihres Vaters beginnt sie allerdings eine Ausbildung in der schwedischen Heilgymnastik. In dieser Zeit lernt sie den Münchner Orthopäden Dr. Ottmar Ammann kennen und lieben, der sich zur Weiterbildung in eben dieser Heilgymnastik in Stockholm aufhält und bei Familie Sundström zur Untermiete wohnt.



Porträt als junge Frau

Foto: Archiv des Katholischen Deutschen Frauenbundes – Landesverband Bayern

1 Marianne Neboisa: Ellen Ammann 1870 – 1932. Diakonin der Katholischen Aktion. Ein Lebensbild, München 1981, S. 6.

2 Marianne Neboisa: Ellen Ammann (1870 – 1932). In: Katholische Bildung, 83. Jg., November 1982, S. 599.

Eheschließung – Umzug nach München

Im Oktober 1890 heiraten die beiden in Stockholm; anschließend zieht die 20-Jährige nach München. Kurz vor der Hochzeit tritt sie aus der schwedischen Staatskirche aus und nimmt – wie damals üblich – die Konfession ihres Mannes an; sie wird katholisch. Ottmar Ammann eröffnet in der Münchner Landwehrstraße eine orthopädische Klinik, die später in die Theresienstraße verlegt wird. Marianne Neboisa weist darauf hin, dass Ellen Ammann in ihrer Münchner Anfangszeit vieles lernen musste: „[...] ein flüssigeres Deutsch, außerdem alles, was die kulturellen, kirchlichen und politischen Verhältnisse in Bayern betrifft.“³ Marie Buczkowska, eine Mitarbeiterin beim Katholischen Frauenbund, schreibt in einem Artikel zum 100. Geburtstag von Ellen Ammann im Juli 1970 in der Zeitschrift „Der Frauenbund – Frau im Leben“, dass Ammann in Bayern alles fremd gewesen sei: „die Sprache, das Essen, die Berge“. Aber sie gewöhnt sich rasch ein und unterstützt ihren Mann tatkräftig in seiner orthopädischen Klinik; 18 Jahre lang leitet sie die hauswirtschaftliche Versorgung der Klinik.



Familie Ammann
Foto: Archiv des
Katholischen Deutschen
Frauenbundes –
Landesverband Bayern

Sozial-karitatives Engagement

Trotz ihrer vielfältigen familiären Verpflichtungen – von 1892 bis 1903 schenkt sie sechs Kindern das Leben –, und obwohl im Hause Ammann immer wieder finanzielle Engpässe auftreten, engagiert sich Ammann stark im sozial-karitativen Bereich. So ist sie 1895 als 25-Jährige wesentlich an der Gründung des „Marianischen Mädchenschutzvereins“ (heute IN VIA) beteiligt. Dieser kümmert sich mit Zufluchtsheimen und Lehrkursen um

.....
3 Neboisa (wie Anm. 1), S. 6.

junge Mädchen, die vom Land in die Stadt ziehen, um eine Arbeitsstelle zu finden. Die stadttunkundigen Landmädchen kommen häufig mit naiven Vorstellungen in München an. Oft werden sie schon am Bahnsteig von organisierten Händlerringen abgefangen. Ellen Ammann erkennt früh, dass die vorbeugende Sozialarbeit bereits am Ankunftsort Bahnhof einsetzen müsse; deshalb gründet sie 1897 in München die erste katholische Bahnhofsmision Deutschlands. Der Anfang ist bescheiden: ein Stuhl und ein kleiner Tisch mit abschließbarer Schublade in einer Ecke des südlichen Wartesaals. Ellen Ammann und ihre Mitarbeiterinnen warten die Ankunft der Züge ab und sprechen die jungen Frauen vor den „Schleppern“ an. Außerdem informieren sie die Mädchen kostenlos über geeignete Arbeitsstellen und Unterkünfte. Die Bahnhofsmision ist wie eine Schule für das spätere Wirken von Ellen Ammann. Hier lernt sie, zu organisieren, andere für ihr ehrenamtliches Engagement zu begeistern und ihre Anliegen vor Publikum zu präsentieren.

Das Auftreten in der Öffentlichkeit fällt ihr anfangs nicht leicht, zumal sie rein äußerlich nicht dazu prädestiniert erscheint. Ellen Ammann wird von ihren Zeitgenossen als zierlich, mädchenhaft und unscheinbar beschrieben, jedoch mit Hang zur „nordischen Vehemenz“.⁴ Die Frauenrechtlerin Lida Gustava Heymann charakterisiert sie in ihren Memoiren wie folgt: „In meiner langjährigen Bekanntschaft mit dieser Frau, die weder eitel war, noch ihre Taten jemals herausstrich, konnte ich wiederholt feststellen, wie wesentlich und ausschlaggebend ihre Initiative und Tatkraft in entscheidenden Augenblicken waren.“⁵

Das offensive öffentliche Engagement der sechsfachen Mutter wird in der damaligen Gesellschaft nicht nur positiv gesehen: „Ellen Ammann musste sich gefallen lassen, dass manche Stimme gegen sie laut wurde; es sei unvereinbar mit den Pflichten einer Frau und Mutter, so viel in der Öffentlichkeit und für die Allgemeinheit zu wirken. Aber um solchen Tadel kümmerte sie sich nicht.“⁶ „Die Frau gehört ins Haus“, das war damals die noch allgemein gültige Auffassung. Ellen Ammanns Lebensweg folgt jedoch anderen Gesetzen. In einem Brief an Marie von Hohenhausen kritisiert sie 1897 die fehlende Gleichberechtigung

.....
4 Marianne Neboisa: Ellen Ammann. Dokumentation und Interpretation eines diakonischen Frauenlebens. St. Ottilien 1992, S. 205.

5 Neboisa (wie Anm. 4), S. 223; vgl. dazu auch den Beitrag von Ingvild Richardsen: Evas Töchter. Münchner Schriftstellerinnen und die moderne Frauenbewegung 1894–1933, in: Einsichten und Perspektiven 2 (2018), S. 4–25.

6 Münchner Katholische Kirchenzeitung, 1932, Nr. 51, S. 547.

von Mann und Frau: „Soll die Frau denn wirklich immer nur schweigen und tragen [...]? Eine Frau hat doch ein Recht im Haus [...] und auch außer dem Hause – warum nicht dasselbe Recht, wie der Vater und Mann? Immer noch kann ich mich in die Forderung des Duldens nicht ganz finden! Sie sehen, immer noch nicht habe ich verzichten gelernt auf meinen eigenen Willen.“⁷

Pionierin der katholischen Frauenbewegung in Bayern



Porträt mit Papagei und Dackel
Foto: Archiv des Katholischen Deutschen Frauenbundes – Landesverband Bayern

Als Schwedin bringt Ellen Ammann großes Interesse an der Frauenbewegung mit und verfolgt aufmerksam alles, was die Frauenbewegung betrifft, in der Presse: „Es sollte sich bald zeigen, daß unsere frauenbewegte Schwedin eine Aufgabe an den allzu konservativen Bayernfrauen zu erfüllen hatte.“⁸ Neben Berlin und Hamburg ist München um die Jahrhundertwende ein Zentrum der bürgerlichen Frauenbewegung. Man denke dabei nur an Anita Augspurg und Lida Gustava Heymann, die Vertreterinnen des radikalen Flügels der bürgerlichen Frauenbewegung. Ellen Ammann verfolgt die Arbeit der beiden mit großem Respekt. Bis zu ihrem Tod bestehen sehr gute persönliche

7 Zit. nach Gunda Holtmann: Ellen Ammann – Eine intellektuelle Biographie. Ein Beitrag zur Geschichte der Sozialen Arbeit im Kontext der katholischen Frauenbewegung und des Katholischen Deutschen Frauenbundes zu Beginn des 20. Jahrhunderts, Würzburg 2017, S. 39.

8 Neboisa (wie. Anm. 1), S. 8.

Beziehungen zwischen den drei Frauen.⁹ Alle drei verfolgen ein großes gemeinsames Ziel: die bessere schulische und berufliche Bildung sowie die Gleichberechtigung von Mädchen und Frauen. In anderen Forderungen, wie denen nach dem Frauenwahlrecht, gehen die Meinungen dagegen auseinander.¹⁰

Gründung des Katholischen Frauenbundes in München

Ellen Ammann ist der festen Überzeugung, dass katholische Frauen sich verbünden und solidarisch für ihre Rechte und Interessen eintreten müssen. Bereits 1903 ist sie entschlossen, die katholischen Frauen in München zu einer großen Organisation zusammenzuschließen. Als sie erfährt, dass in Köln ein katholischer Frauenbund gegründet werden soll, wartet sie jedoch noch ab. Im Herbst 1904 bereitet sie die Gründung eines Münchner Zweigvereins vor. Am 17. Oktober 1904 schreibt Ellen Ammann in einem flammenden Aufruf „An die katholischen Frauen und Jungfrauen Münchens“: „Nur wer die Zeichen der Zeit gar nicht versteht, wer die Zusammenhänge der wirtschaftlichen und sozialen Bewegung unserer Zeit gar nicht kennt, kann die Notwendigkeit einer katholischen Frauenorganisation leugnen.“¹¹ Sie macht in diesem Aufruf auch deutlich, dass es ihr nicht darum geht, „sich der modernen Frauenbewegung [...] entgegenzustimmen“, denn diese habe „soviel des Berechtigten und Notwendigen an sich, dass es nicht Aufgabe einer katholischen Frauenorganisation sein kann, derselben in den Rücken zu fallen und so Reformen zu vereiteln, welche kommen müssen“.¹²

Ellen Ammann ist bereit, Verantwortung zu übernehmen und wird Leiterin des Münchner Katholischen Frauenbundes. Als Migrantin und junge Frau muss sie allerdings mit offenem Widerstand kämpfen. Das bestätigt Ellen Ammanns erste Biographin Marie Amelie von Godin: „[...] So konnte man in jenen Tagen vielfach ähnliche Aussprüche zu hören bekommen. [...] Diese kleine, zarte, unscheinbare Frau, deren Stimme kaum in einem mäßig großen Zimmer bis in die letzten Reihen der Anwesenden zu hören ist, soll die katholischen Frauen

9 Lida Gustava Heymann/Anita Augspurg: Erlebtes – Erschautes. Deutsche Frauen kämpfen für Freiheit, Recht und Frieden 1850 – 1940, hg. von Margit Twellmann, Frankfurt am Main 1992, S. 179.

10 Sybille Krafft: Frauenleben in Bayern: von der Jahrhundertwende bis zur Trümmerzeit, München 1993, S. 109.

11 Aufruf vom 17.04.1904 an die Katholischen Frauen und Jungfrauen Münchens, Archiv des Katholischen Deutschen Frauenbundes – Landesverband Bayern.

12 Heymann (wie Anm. 9), S. 223.

Münchens führen? Diese Ausländerin, die zwar fehlerfrei deutsch schreibt, im Sprechen aber doch noch immer gehemmt ist und in der Erregung sofort die Artikel zu wechseln beginnt? Ist denn da wirklich nicht eine einzige Bayerin und Deutsche unter den vielen erprobten Vorsteherinnen unserer Vereine, die vor den Augen dieser Norddeutschen Gnade finden könnte?“¹³ Mit „Norddeutschen“ sind die Damen des Bundesvorstandes des Katholischen Frauenbundes gemeint, der seinen Sitz in Köln hatte. Doch Ammann wird trotz aller Widerstände zur Vorsitzenden gewählt. Dem Münchner Zweigverein des Katholischen Frauenbundes treten bereits bei der Gründungsversammlung am 6. Dezember 1904 339 Frauen bei.

Im Dezember 1911 schließen sich alle bayerischen und pfälzischen Zweigvereine des Katholischen Frauenbundes zum Bayerischen Landesverband des KDFB zusammen. Ellen Ammann wird auch die erste Vorsitzende dieses Dachverbandes. Der Katholische Frauenbund fußt in Bayern im Bürgertum und Adel, wird aber bald zur Volksbewegung, und das ist nicht zuletzt ein Verdienst von Ammann: „Im Frauenbund treffen sich die Frauen aller Stände als gleichberechtigte Mitglieder derselben großen Organisation, die sich zur Aufgabe gestellt hat, an der Lösung aller Probleme der Frauenfrage mitzuarbeiten.“¹⁴ Sie hat Geschick im Umgang mit Frauen aller Bevölkerungsschichten und Altersklassen. Trotz ihrer Bildung und ihres hohen Standes versteht sie die Sprache der Frauen des einfachen Volkes und setzt sich für ihre Nöte ein.

In den Anfangsjahren bemüht sich der Katholische Frauenbund vor allem um die Verbesserung der Berufssituation von Heimarbeiterinnen, Dienstbotinnen und Kellnerinnen, denn diese drei Berufsgruppen zählen zu den eindeutigen Verliererinnen der industriellen Revolution.

Gründung der sozial-caritativen Frauenschule

Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit des Katholischen Frauenbundes liegt in der Bildung von Frauen. Ellen Ammann wird sehr bald bewusst, dass Frauen für ihr verantwortungsvolles soziales und karitatives Engagement eine profunde Ausbildung benötigen: „Soziale Arbeit darf nicht im Dilettantentum stecken bleiben, denn sie ist verantwortungsvolle Arbeit am Menschen, mehr wie jede andere.“¹⁵

13 Marie Amelie von Godin: Ellen Ammann. Ein Lebensbild, München 1933, S. 53.

14 Der Katholische Frauenbund, März 1913, S. 82 f.

15 Ellen Ammann/Maria Hopmann: Soziale und caritative Frauenschule des Katholischen Frauenbundes in Bayern. Bericht über die Jahre 1909/1918, S. 5, Archiv des Katholischen Deutschen Frauenbundes – Landesverband Bayern.

Ab 1906 werden vom Katholischen Frauenbund soziale Seminare angeboten; im Herbst 1909 beginnt Ellen Ammann mit dem Aufbau der sozial-caritativen Frauenschule, der ältesten katholischen sozialen Frauenschule Deutschlands: „Nach Jahren stiller, vorbereitender Tätigkeit will der Münchener Zweigverein des katholischen Frauenbundes all den Frauen und Mädchen, die in christlichem Geiste an der Lösung der sozialen Frage mitzuwirken geneigt sind, eine systematische planmäßige Ausbildung anbieten.“¹⁶

Eine bahnbrechende Innovation in einer Zeit, in der Frauen jenseits des Lehrerinnenberufs kaum qualifizierende Berufsausbildungen angeboten werden. Von Beginn an wird in der sozial-caritativen Frauenschule die theoretische Ausbildung durch praktische Arbeit vor Ort ergänzt. So besteht für die Schülerinnen die Möglichkeit, in öffentlichen Wohlfahrtseinrichtungen zu hospitieren. In den Anfangsjahren finden Vorträge und mehrtägige Kurse in den Räumen des Rückgebäudes des Ammannschen Privathauses in der Münchner Theresienstraße statt. Ab 1912 wird das Angebot der Frauenschule ausgebaut. Zunächst werden einjährige, ab 1916 zweijährige Kurse durchgeführt. Die Schule erfreut sich von Beginn an über die Grenzen Bayerns hinweg großer Beliebtheit. 1926 wird sie staatlich anerkannt. Die Anstellungschancen der Absolventinnen der sozial-caritativen Frauenschule sind bereits in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts sehr gut. Die sozial-caritative Frauenschule ist eines der Lieblingswerke Ellen Ammanns. Jede Woche unterrichtet sie zwei Stunden das Fach „Frauenfrage und Frauenbewegung“.

Therese Ullrich, von 1918 bis 1920 Schülerin der Frauenschule, ist bei der ersten Begegnung mit Ellen Ammann erstaunt über deren unauffällige Erscheinung: „Als ich selber sie das erste Mal sah, hielt ich sie wahrhaft für die Putzfrau der sozialen Frauenschule, denn als Kind vom Lande war ich damals noch der Meinung, dass eine so berühmte Frau als elegante Erscheinung auftreten würde.“¹⁷ Kein Wunder, dass die Schulgründerin aufgrund ihrer bescheidenen Haltung bei ihren Schülerinnen äußerst beliebt war: „Und wie hingen die Schülerinnen der ersten Jahrgänge, um die sie sich noch sehr persönlich annehmen konnte, an ihr: Sie war ihnen leuchtendes Vorbild [...]“.¹⁸ Ihre letzte Unterrichtsstunde über „Frauenfrage und Frauenbewegung“ hält Ellen Ammann einen Tag vor ihrem Tod im November 1932.

16 Der Katholische Frauenbund, Oktober 1909, S. 4.

17 Therese Ullrich: Ein reiches Frauenleben. Unveröffentlichtes Manuskript, O. J., S. 3.

18 Bayerisches Frauenland, Januar 1933, S. 3.

Sozial-caritative Frauenschulung.

Die hohe Bewertung caritativer Arbeit, das Bedürfnis nach sozialer Bildung und die wachsenden Anforderungen, welche unsere Zeit an die Frauenwelt stellt, hat den Katholischen Frauenbund zur Durchführung einer planmässigen sozial-caritativen Frauenschulung veranlasst. Gefragen von dem lebendigen Geiste christlicher Nächstenliebe, wird dieselbe in systematischem Zusammenhang positive Kenntnisse und praktische Ausbildung vermitteln, um hierdurch die Allgemeinbildung der Frau zu vervollständigen, um möglichst viele für freiwillige und berufsmässige Arbeit auf sozial-caritativem Gebiete heranzuschulen, um soziales Denken und Fühlen in weite Kreise zu tragen.

<p style="text-align: center;">Theoretischer Teil.</p> <p>„Die soziale Frage im Lichte der christlichen Weltanschauung.“ Sozial-ethische Vorlesungen von Professor Seiler. Oktober—März, alle 14 Tage 1 stündig. Beginn: 9. Nov., 11 Uhr.</p> <p>Volkswirtschaftslehre. Landessekretär Dr. Brem. Oktober—April alle 14 Tage 2 stündig. Als Lehrbuch wird „Das Gemeinschaftsleben im Deutschen Reich“ von Frau Elisabeth Gnauld-Kühne benutzt. Beginn: 28. Oktober, 9 Uhr.</p> <p>„Die moderne Sozialdemokratie und die christliche Sozialreform.“ Studiencircle, geleitet von Landtagsabg. Präses Walterbach. Oktober—Juni, alle 14 Tage 2 stündig. Beginn: 29. Oktober, 5 Uhr.</p> <p>„Die Frau im Dienste der Gemeinde“ mit besonderer Berücksichtigung der Fürsorgefähigkeit der Armen- und Waisenpflege. — Soziales Seminar, geleitet von Landessekretär Dr. Brem. Oktober—Juni, monatlich einmal 2 stündig. Beginn: 21. Oktober, 5 Uhr.</p> <p>Kinderpflege im ersten Lebensjahre. Theoretischer Kurs im Prinzessin Arnulph-Haus für Säuglinge, Dauer 6 Wochen, wöchentlich zweimal 1 stündig, Dr. med. Reinach. Beginn: 20. Oktober, 3 Uhr.</p> <p>Kindergartenkurs. Von Februar—April wochentl. zweimal 2 stündig, Fräulein Morgenroth.</p> <p>Einweisung in die Technik der Vereinsarbeit. Übungskursus: a) für Buch- und Kassenführung, b) für Registrieren, c) für Vereinfähigungsverfahren, d) Anleitung für Zeitungsnotizen, Eingaben usw. Wöchentlich einmal 2 stündig, geleitet von verschiedenen Fachleuten. Beginn: 25. Oktober, 10 Uhr.</p> <p>Alle Anmeldungen und Anfragen sind zu richten an das Sekretariat: München, Theresienstrasse 26.</p>	<p style="text-align: center;">Praktischer Teil.</p> <p>Säuglingspflegekurs im Prinzessin Arnulph-Haus für Säuglinge. Praktischer Kursus, Dauer 3 Monate, dreimal wöchentlich, 4 1/2 stündig. Dr. med. Reinach. Beginn: umgehend nach der jeweiligen Anmeldung.</p> <p>Ausbildung durch Hilfsarbeit in folgenden Vereinen und Anstalten: Säuglingsmilchküche des Prinzessin Arnulph-Hauses für Säuglinge. Frühlingsstrasse 27, Kinderheim. Mädchenhort. Jugendfürsorgeverband. Patronagen für jugendliche kath. Arbeiterinnen. Gewerkeverein der Hömarbeiterinnen. Arbeitsvermittlung des Kath. Frauenbundes. St. Elisabethenverein. Katholische Volksbibliotheken usw.</p> <hr/> <p>Es wird ausdrücklich darauf aufmerksam gemacht, dass ausser der vollständigen Ausbildung durch die sozial-caritative Frauenschulung auch jeder Kursus, als Studium für Spezialgebiete, einzeln belegt werden kann.</p> <p>Zykluskarte für die sozial-ethischen Vorträge 5.-M., Saalkarte 30 Pf. Zykluskarte für Volkswirtschaftslehre 5.-M., Saalkarte 30 Pf.</p> <p>Studiencircle — Seminar — Einweisung in die Technik der Vereinsarbeit 5.-M., für Mitglieder des Kathol. Frauenbundes und die tätigen Mitglieder der ihm angeschlossenen Vereine 2.-M., Kinderpflege im ersten Lebensjahre 5.-M., Säuglingspflegekurs 30.-M., Kindergartenkurs 10.-M.</p> <hr/> <p>Alle Veranstaltungen finden mit Ausnahme der Kinderpflegekurse im Saalbau des Hotel Union, Barerstrasse 7, statt. Veränderungen vorbehalten.</p> <p style="text-align: center;">Münchener Katholischer Frauenbund. (Zweigverein.)</p>
---	--



Lehrplan der Frauenschulung
Foto: Archiv des Katholischen
Deutschen Frauenbundes –
Landesverband Bayern

1964 wird diese Schule zu Ehren ihrer Gründerin in Ellen-Ammann-Schule umbenannt; 1971 wird sie in die Katholische Stiftungshochschule München integriert. Die Gründung der sozial-caritativen Frauenschule war ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Professionalisierung der Sozialen Arbeit.

Abgeordnete im Bayerischen Landtag

Bis 1908 dürfen Frauen keiner Partei beitreten. Erst am 15. Mai dieses Jahres tritt ein einheitliches Reichsvereinsgesetz in Kraft, das Frauen das Recht auf uneingeschränkte politische Vereinsbildung und Parteiarbeit ermöglicht. Allerdings dürfen sie immer noch nicht selbst wählen bzw. können nicht gewählt werden. Das ändert sich erst im November 1918.

Am 7. November 1918 proklamiert Kurt Eisner den republikanischen „Freien Volksstaat Bayern“. Das Königshaus Wittelsbach wird abgesetzt, und einen Tag später führt die neue Regierung unter Kurt Eisner das Frauenwahlrecht ein. Im Provisorischen Nationalrat sitzen acht Frauen, unter anderem Anita Augspurg und Lida Gustava Heymann.

Am 12. November tritt nach der Abdankung des deutschen Kaisers Wilhelm II. und dem Ende des Ersten Weltkriegs bzw. der Ausrufung der Republik reichsweit das Frauenwahlrecht in Kraft. Für dieses Recht haben sich weite Teile der Frauenbewegung eingesetzt. Der Katholische Frauenbund hielt sich jedoch zurück. Lida Gustava Heymann versucht noch vor dem Ersten Weltkrieg, Ellen



Porträt aus dem Jahr 1917
Foto: Archiv des Katholischen Deutschen Frauenbundes – Landesverband Bayern

Ammann für die Unterstützung der Ziele ihres gemeinsam mit Anita Augspurg 1902 gegründeten „Deutschen Vereins für Frauenstimmrecht“ zu gewinnen, diese lehnt jedoch ab: „Nein, Frau Heymann, davon kann für uns noch nicht die Rede sein! Glauben Sie mir, ich würde, begänne ich heute bereits mit solcher Propaganda, auch Ihren Absichten mehr schaden als nützen. Eines aber versichere ich Sie, wenn dann der richtige Augenblick kommt, bedarf es nur eines Wortes von mir [...], um all meine Mitglieder sofort ohne irgendwelche weitere Vorbereitung auf den Plan zu rufen.“¹⁹

Nachdem im November 1918 der „richtige Augenblick“ gekommen ist, intensiviert der Katholische Frauenbund unter der Führung von Ellen Ammann sofort seine politische Schulungs- und Bildungsarbeit. Zwischen November 1918 und Januar 1919 werden unzählige politische Veranstaltungen durchgeführt, um Frauen auf die Wahlen vorzubereiten und sie zum Wählen zu motivieren.

Bei der Landtagswahl am 12. Januar 1919 wird Ellen Ammann als eine von acht Frauen in den Bayerischen Landtag gewählt. Als Mitglied der Fraktion der Bayeri-

.....
19 Zit. nach Godin (wie Anm. 13), 1933, S. 88 f.

schen Volkspartei wird sie von ihren männlichen Kollegen sehr geschätzt, denn „ihr Ideenreichtum, ihre umfassende Bildung, ihr unfehlbarer Takt und ihre Tatkraft“²⁰ fielen den Mitabgeordneten bald positiv auf. Andererseits war „ihre unbeugsame Entschiedenheit und Energie, mit der sie Gleichberechtigung der Frau vertrat“²¹ für die Männer ihrer Fraktion nicht immer bequem.

Ammann kümmert sich vor allem um sozial- und familienpolitische Themen. Am 21. Juni 1919 ergreift sie im Landtag zum ersten Mal das Wort. Für sie und ihre Mitstreiterinnen ist der parlamentarische Alltag absolutes Neuland. War für einige der insgesamt 19 weiblichen Landtagsabgeordneten in der Weimarer Republik die parlamentarische Arbeit nur ein Zwischenspiel, so gehörte Ellen Ammann als Parlamentarierin der ersten Stunde bis zu ihrem Tod 1932 ununterbrochen dem bayerischen Landtag an.

Ihre Arbeit als Abgeordnete fällt in eine politisch turbulente Zeit: neue Revolutionswellen, Kapp- und Hitlerputsch, häufige Wahlen und Kabinettsumbildungen, das Anwachsen des Nationalsozialismus. Gerade letzteres bereitet Ellen Ammann große Sorge. Im März 1923 führt sie zusammen mit acht weiteren Frauen, unter anderem Anita Augspurg und Lida Gustava Heymann, ein Gespräch mit dem damaligen bayerischen Innenminister Schweyer. Die Frauen berichten ihm über Ausschreitungen und widerrechtliche Auftritte Hitlers und seiner gewalttätigen Anhänger: „Wir fordern nicht weniger als die Ausweisung Hitlers aus Bayern.“²² Hitler war als Österreicher Ausländer und nicht in Besitz der deutschen Staatsangehörigkeit. Doch Schweyer verharmlost die Angelegenheit, und die Abordnung muss wieder erfolglos abziehen.

Ellen Ammanns Rolle beim sog. Hitlerputsch

Wenige Monate später versucht Hitler, sich an die Macht zu putschen. Am 8. November 1923 ruft Generalstaatskommissar von Kahr seine Anhänger im Bürgerbräukeller zusammen. Hitler kommt mit SA-Leuten hinzu, lässt von Kahr und seine Gefolgsleute in einen Nebenraum abführen, um sie dort zur Anerkennung seiner Machtübernahme zu zwingen. Ellen Ammann erfährt zufällig von dem geplanten Coup Hitlers und fühlt sich als Landtagsabgeordnete dazu verpflichtet, sofort Widerstand zu mobilisieren. Sie holt die erreichbaren Regierungs- und

.....
20 Ebd., S. 118.

21 Ebd.

22 Heymann (wie Anm. 9), S. 222.

Parteimitglieder in die Räume der sozial-caritativen Frauenschule. Zusammen mit dem stellvertretenden Ministerpräsidenten und Kultusminister Franz Matt wird in dieser Nacht in einer Resolution an das bayerische Volk der Putsch von Hitler und Ludendorff als Staatsverbrechen verurteilt. Die Gruppe entschließt sich außerdem, den Regierungssitz von München nach Regensburg zu verlegen. Der inzwischen entkommene Generalstaatskommissar von Kahr wird von Franz Matt telefonisch darüber informiert. Hitlers Marsch zur Feldherrnhalle am 9. November wird durch die Schüsse der bayerischen Landespolizei auseinandergetrieben.

Ohne Ellen Ammann hätten Matt und die anderen Minister die Putschnacht womöglich verschlafen. Matt zollte später ihrem unerschrockenem Handeln Respekt: „Die Kollegin Ammann hatte damals mehr Mut bewiesen als manche Herren in Männerhosen.“ Das bestätigt auch Lida Gustava Heymann: „Aber der Hitlermarsch auf Berlin endete am 9. November vor der Feldherrnhalle in München. Dass dieses ganze, geradezu törichte Unterfangen nicht in einem furchtbaren Blutbade endete, sondern nach wenigen Stunden zusammenbrach, ist meines Erachtens auf die Initiative einer Frau, Ellen Ammann, bayrische Landtagsabgeordnete, zurückzuführen, die vorausschauend instinktiv und nach sicheren Anzeichen erkannte, dass sich eine Katastrophe vorbereitete, und daraufhin ihre Maßnahmen traf.“²³ In die Geschichtsbücher fand Ellen Ammanns mutiges Eingreifen allerdings lange Zeit keinen Eingang.

Erst in den letzten Jahren veränderte sich der Blickwinkel. Zum 90. Jahrestag des Hitler-Putsches im November 2013 erinnerten einige Medien an Ellen Ammanns Mut und ihren engagierten Einsatz: „Vergessene Widerstandskämpferin“ (Süddeutsche Zeitung, 10.11.2013); „Katholikin gegen Hitler“ (Münchner Kirchenzeitung, 10.11.2013); „Ellen Ammann – eine vergessene Kämpferin für die Freiheit“ (Huffington Post, 11.11.2013). In der Dauerausstellung des 2015 in München eröffneten NS-Dokumentationszentrums wird Ellen Ammann im Kontext des Hitlerputsches mit einer Biografie vorgestellt.

Frühe Warnerin vor der NSDAP

Ellen Ammann bezieht immer wieder offen Stellung gegen die Nationalsozialisten. Sie warnt eindringlich vor der Gefahr, die von der NSDAP und ihrem Gedankengut ausgeht. Den Ausgang der bayerischen Landtagswahl im

April 1924, der dem „Völkischen Block“ den Einzug in den Landtag ermöglicht, kommentiert sie kritisch: „Der Ausgang der bayerischen Landtagswahl sollte den Frauen zu denken geben. [...] Die arme Großstadtbevölkerung [...] läuft jedem neuen Propheten nach, von dem sie sich eine Besserung verspricht. Ohne Nachprüfung glaubt sie tönenden Worten [...] Wenn diese „neue“ Partei einmal mitzusprechen hat in den Parlamenten, dann wird sich zeigen, dass sie nicht imstande ist, die Lage des Vaterlandes ohne weiteres zu bessern, ja, wir haben allen Grund, zu befürchten, dass besonders für unsere bayerische Heimat ihre Politik verhängnisvoll werden wird. [...] Eine Überspannung, ja eine Vergötterung des nationalen Gedankens aber, wie sie von völkischer Seite getrieben wird, ist in unseren Augen verwerflich.“²⁴ Heute weiß man, wie recht Ellen Ammann mit dieser Einschätzung hatte.

Plötzlicher Tod nach Landtagsrede

Am 22. November 1932 hält die sechsfache Mutter eine Landtagsrede zu Hilfsmaßnahmen für kinderreiche Familien. Sie fordert darin Hilfen bei der Wohnungssuche, eine Bevorzugung bei der Arbeitsplatzvergabe, Schulgeldermäßigung usw. Ihre Rede endet mit: „Möge die kinderreiche Familie im Volksbewusstsein wieder zu Ehren



Porträt mit 60 Jahren
Foto: Archiv des Katholischen Deutschen Frauenbundes – Landesverband Bayern

23 Ebd., S. 223.

24 Bayerisches Frauenland, Februar 1925, S. 14 f.

kommen.“ Das sind die letzten dokumentierten Worte der gebürtigen Schwedin. Kurz nach Mitternacht stirbt sie an den Folgen eines plötzlichen Schlaganfalls. Der Landtag gedenkt noch am gleichen Tag seines prominenten und beliebten Mitgliedes: „In den Mitgliederkreis dieses Hauses hat der Tod in dieser Nacht eine außerordentlich schmerzliche Lücke gerissen. Das Leben unserer verehrten Kollegin, der Frau Abgeordneten Ellen Ammann, Hofrats- und Arztesgattin, dieses Leben, das köstlich war, weil sein Inhalt Mühe und Arbeit gewesen ist, ist heute nacht um einhalb ein Uhr erloschen. [...] 14 Jahre lang hat Frau Ellen Ammann diesem Haus angehört und mit einer vorbildlichen Pflichttreue und einem hingebenden Eifer die Aufgabe einer Abgeordneten erfüllt, für welche sie ein in vielen wissenschaftlichen Studien volkswirtschaftlicher und staatswirtschaftlicher Art gewonnenes und in der großen praktischen Schule sozial-caritativer Arbeit vertieftes und bereichertes Wissen mitgebracht hat.“²⁵

An ihrer Beerdigung am Alten Südfriedhof nehmen Tausende von Trauergästen teil. Das Domkapitel wird von Kardinal Faulhaber angeführt, Ministerpräsident Heinrich Held und das gesamte Kabinett sind anwesend, ebenso wie die Spitzen der Stadtverwaltung und Mitglieder des ehemaligen Königlichen Hauses. Im „Bayerischen Kurier“ vom 26. November 1932 kann man dazu nachlesen: „Selten hat der Südliche Friedhof eine so große Trauergemeinde vereinigt gesehen wie es am Freitag mittag der Fall war bei der Beerdigung der so unerwartet rasch verstorbenen Frau Hofrat Ellen Ammann.“²⁶

Kurz nach ihrem Tod schreibt Marie Amelie von Godin, die mit Ellen Ammann seit der Gründung des Katholischen Frauenbundes 1904 in München eng zusammengearbeitet hatte, deren Biographie nieder. 1933 lassen die Nationalsozialisten die 60.000 bereits gedruckten Exemplare einstampfen. Man hatte nicht vergessen, dass Ammann 1923 an der Vereitelung des Hitlerputsches beteiligt war.

Das Erbe Ellen Ammanns

Gunda Holtmann, die 2017 eine „intellektuelle Biographie“ über Ellen Ammann veröffentlicht hat, beschreibt sie treffend wie folgt: „In Ellen Ammann begegnet uns eine facettenreiche Persönlichkeit, die mit hohem persönlichen Einsatz und mit beachtlicher geistiger Spannkraft

25 Stenographischer Bericht über die Verhandlungen des Bayerischen Landtags, 23. November 1932, S. 275.

26 Zit. nach Bayerischer Landesverband des Katholischen Deutschen Frauenbundes (Hg.): Neun Jahrzehnte starke Frauen in Bayern und der Pfalz, München 2001, S. 84.



Foto: Gerlinde Wosgien

in verschiedenen Aufgabenfeldern fraglos Beachtliches geleistet hat. Sie war durch ihre Zeit geprägt, in vielem aber auch freier und vorausschauender als ihre Zeitgenossinnen. Getragen wurde ihr Engagement durch eine christliche Überzeugung, die den Nächsten konsequent in den Blick nahm und die Not lindern wollte.“²⁷

Trotz dieser beeindruckenden Lebensleistung ist Ellen Ammann heute für viele eine Unbekannte. Sie zählt eher zu den „vergessenen Münchnerinnen“, weshalb ihr im gleichnamigen Kalender 2017 ein Blatt gewidmet wurde.

Zu ihren Lebzeiten war Ellen Ammann eine bekannte und geschätzte Persönlichkeit. Die „Augsburger Postzeitung“ schreibt anlässlich ihres 60. Geburtstages im November 1930: „Die weit über die Grenzen Bayerns hinaus bekannte Führerin der katholischen Frauenbewegung in Bayern, Frau Ellen Ammann, Mitglied des bayerischen Landtages und 1. Vorsitzende des Katholischen Frauenbundes in Bayern, vollendet am 1. Juli ihr 60. Lebensjahr.“²⁸

27 Holtmann (wie Anm. 7), S. 252.

28 Zit. nach Bayerischer Landesverband des Katholischen Deutschen Frauenbundes (vgl. Anm. 26), S. 77.



Einweihung der Gedenktafel 1991

Foto: Archiv des Katholischen Deutschen Frauenbundes – Landesverband Bayern

Ellen Ammann hat einige Organisationen ins Leben gerufen. Und diese versuchen bis heute, das Andenken an ihre Gründerin angemessen zu wahren: Der Katholische Deutsche Frauenbund (Landesverband Bayern und Diözesanverband München-Freising), IN VIA, die Münchner Bahnhofsmision, die Katholische Stiftungshochschule, das Säkularinstitut Ancillae Sanctae Ecclesiae, aber auch – was kaum jemand weiß – die katholische Polizeiseelsorge in Bayern.

In München erinnern bis heute einige Stätten an diese imposante Persönlichkeit: Im Stadtteil Blumenau ist ein kleiner Weg nach Ellen Ammann benannt. In Großhadern trägt ein Kinderhaus der Caritas ihren Namen. Im Treppenhaus der Katholischen Stiftungshochschule in der Preysingstraße erinnert eine Inschrift an die Wahlmünchenerin. In der Maxvorstadt befindet sich in der Schraudolphstraße das Ellen-Ammann-Haus, die Geschäftsstelle des KDFB Landesverband Bayern. Im September 1991 wurde dort von der damaligen Bürgermeisterin Sabine Csampai eine Gedenktafel für Ellen Ammann enthüllt.

Seit 2013 gibt es den Ellen-Ammann-Preis, der alle zwei Jahre feierlich im Bayerischen Landtag vom KDFB-Landesverband Bayern verliehen wird. Damit werden Frauen

geehrt, die wie Ellen Ammann Grenzen überwunden haben.

Die Wanderausstellung „Ellen Ammann: Pionierin, Netzwerkerin, Trendsetterin“, die im März 2018 in München feierlich eröffnet wurde, gibt einen hervorragenden Einblick in das Leben und Wirken Ellen Ammanns und kann auch von Schulen ausgeliehen werden.

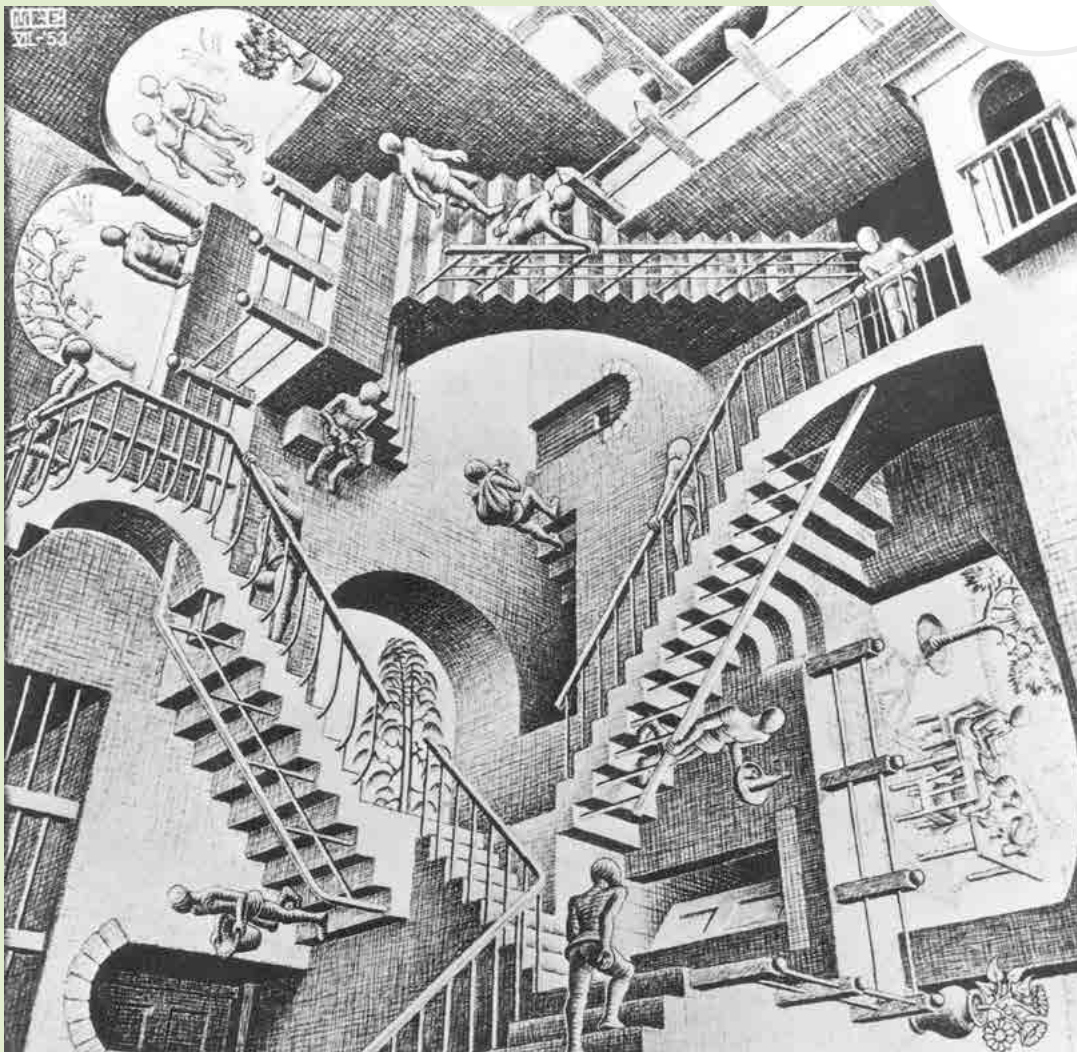
In dem Zeitraum zwischen dem 85. Todestag von Ellen Ammann am 23. November 2017 und dem 100. Geburtstag am 1. Juli 2020 begehrt der KDFB Landesverband Bayern die „Ellen-Ammann-Triade“. Das heißt, dass alle Zweigvereine des Katholischen Deutschen Frauenbundes aufgerufen sind, mit Veranstaltungen und Aktionen auf das Lebenswerk dieser besonderen Frau und Leitfigur des KDFB aufmerksam zu machen.²⁹ All das soll dazu dienen, dass das Lebenswerk von Ellen Ammann nicht in Vergessenheit gerät, sondern stattdessen ins öffentliche Bewusstsein rückt, denn gerade in einer Zeit, in der der Rechtsextremismus wieder im Erstarken ist, kann man von einer Frau wie Ellen Ammann sehr viel lernen. ●

²⁹ Informationen zur Biographie von Ellen Ammann gibt es auch auf der Website des KDFB Landesverband Bayern unter <https://www.frauenbund-bayern.de/ueber-uns/ellen-ammann/>.

Wirkt die Aufklärung über den Nationalsozialismus gegen neue Radikalismen?

von Michael Kohlstruck

Serie:
Zur Diskussion
gestellt



Lithographie von M.C. Escher
Abbildung: picture alliance/United Archives/TopFoto

In Selbstdarstellungen der historisch-politischen Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus werden die besonders weitgehenden Anforderungen an eine Deradikalisierung zurückgewiesen.¹ Bei Personen mit festem rechtsextremen Weltbild dürften keine Umkehr-Wunder erwartet werden und Pflichtbesuche von KZ-Gedenkstätten, zumal für verurteilte Straftäter, seien kontraproduktiv. Problematisiert werden Katharsis-Erwartungen, betont aber wird die hohe Bedeutung der historisch-politischen Bildungsarbeit für eine allgemeine Rechtsextremismusprävention.²

Demgegenüber wird hier argumentiert, dass die Aufklärung über den Nationalsozialismus (NS) kein geeignetes Instrument gegen neue Radikalismen ist. Sie ist dafür weder geeignet noch sollte sie dafür in Anspruch genommen werden. Die These wird im Folgenden in vier Perspektiven erläutert.³ Zunächst geht es um die zeitgeschichtliche Situation der auf den Nationalsozialismus bezogenen Erinnerungskultur. Welchen Status hat die Befassung mit dem NS heute für die Bundesrepublik? Und welche Themenrahmungen sind damit verbunden? Anschließend wird von der Struktur moralischer Lern- und Sozialisationsprozesse her gefragt, wie sich generell moralische Orientierungen entwicklungspsychologisch herausbilden. In einer dritten Perspektive werden Forschungsergebnisse vorgestellt, die Auskunft über die tatsächlichen Beweggründe und Dynamiken von Radikalisierungsprozessen geben. Der vierte Aspekt schließlich betrifft das Selbstverständnis der politischen Bildungsarbeit hinsichtlich ihrer genuinen Aufgaben, ihrer Möglichkeiten und ihrer Grenzen. Dabei geht es um die Frage, was die politische Bildungsarbeit mit guten Gründen wollen kann und was sie wollen soll.

Geschichtlichkeit der NS-Geschichtsaufarbeitung

Die Befassung mit dem Nationalsozialismus hat in der Bundesrepublik mehrere Phasen durchlaufen. Eine wichtige Zäsur fällt in die Zeit um das Jahr 1980. 1979 wurde die TV-Serie „Holocaust“ ausgestrahlt, die anhand des Schicksals der Familie Weiß den deutschen Genozid an den europäischen Juden zu einem Thema für das breite Publikum gemacht hat. Die Etablierung des Namens „Holocaust“ geht auf diese US-amerikanische Filmproduktion zurück. 1983 wurde vielerorts in Veranstaltungsreihen an den 50. Jahrestag des 30. Januar 1933 erinnert. Schon die Diskussionen um eine angemessene Bezeichnung des historischen Datums zwischen „Machtergreifung“ und „Machtübertragung“ haben Aufklärungseffekte für die interessierte Öffentlichkeit gehabt. Die Rede dann, die der damalige Bundespräsident Richard von Weizsäcker zum 08. Mai 1985 gehalten hat, gilt weithin als ein Markstein in dem Prozess, den man über lange Jahrzehnte als „Vergangenheitsbewältigung“ bezeichnet hat und der heute meistens als „Erinnerungskultur“ bezeichnet wird. Im allgemeinen Sprachgebrauch ist der Bezug dieser beiden Begriffe zum Nationalsozialismus unausdrücklich präsent. Seitdem ist die Botschaft des offiziellen Deutschland unmissverständlich: Wir stellen uns der nationalen Vergangenheit, wir klagen an und wir stellen Transparenz hinsichtlich der eigenen Verstrickungen her. Der NS ist damit von einem Konfliktthema zu einem Konsensthema geworden. Dieses Thema ist nicht mehr geeignet, wie in den 1950er Jahren, einen wirklichen staatspolitischen Neuanfang zu fordern und die früheren Funktionsträger des NS in ihren Nachkriegspositionen anzuklagen. Das Thema eignet sich auch nicht mehr, wie in den 1960er und 1970er Jahren, für eine Generalisierung, mit der eine gesellschaftspolitische und kulturelle Kritik am Establishment geführt wurde. Das Thema NS war einmal ein „Stachel im Fleisch der Nachkriegsgesellschaft“, doch

1 Der Text basiert auf einem Vortrag bei der Veranstaltung „100 Jahre politische Bildung“ der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit in Augsburg am 16.05.2018.

2 Vgl. bspw. Michael Sturm: „Richtige Denkmäler“? Zwischen falschen Gewissheiten und innovativen Ansätzen – Historisches Lernen als Baustein der Rechtsextremismusprävention, in: Mathis Blome/Barbara Manthe (Hg.): Zum Erfolg verdammt. Bundesprogramme gegen Rechtsextremismus, Düsseldorf 2014, S. 51–56; Horst Seferens/Matthias Heyl: Chancen und Grenzen historisch-politischer Bildungsarbeit in KZ-Gedenkstätten bei der Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus, in: Julius H. Schoeps et al. (Hg.): Rechtsextremismus in Brandenburg. Handbuch für Analyse, Prävention und Intervention, Berlin 2007, S. 376–384.

3 Vgl. Claudia Fröhlich/Michael Kohlstruck: „Aus der Geschichte lernen“. Zur aktuellen Bedeutung einer Alltagsmaxime, in: Horst-Alfred Heinrich/Michael Kohlstruck (Hg.): Geschichtspolitik und sozialwissenschaftliche Theorie, Stuttgart 2008, S. 123–142.

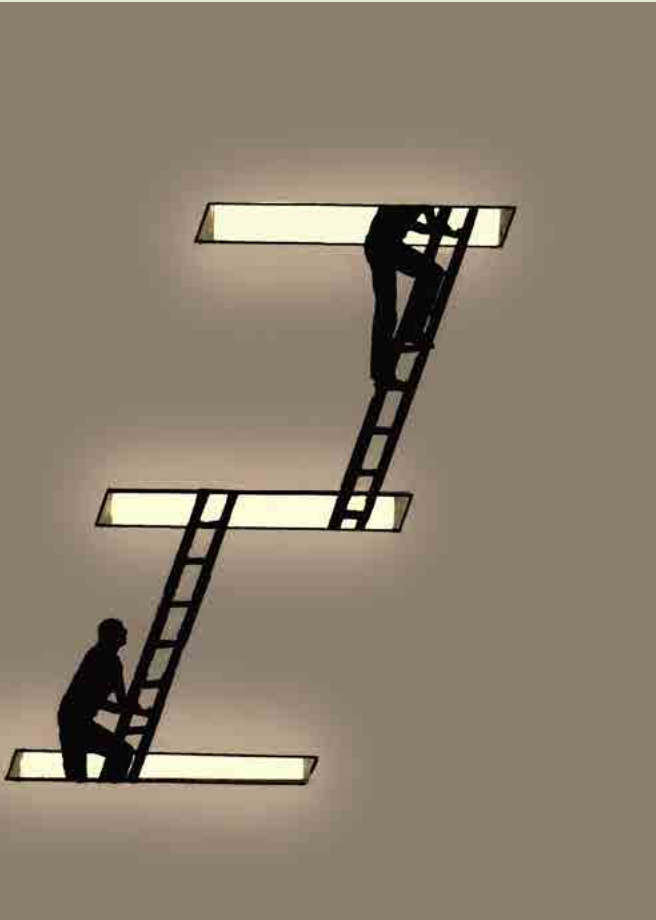


Abbildung: picture alliance/Ikon Images/Fotograf: Gary Waters

diese schmerzhaft-heilsame Funktion hat sich historisch überlebt. Eine Ursache dafür ist die Abfolge der Generationen. Was für die Erlebnis-Generation des NS und deren Kinder eigene Erfahrungen waren, die ihre Biographien möglicherweise zentral bestimmt hatten, wird für die „Dritte Generation“ und alle Späteren zu einem historischen Thema. Für dieses Thema kann man sich interessieren oder man kann ihm indifferent gegenüber treten – sein „Sitz im Leben“ aber hat sich gegenüber den früheren Generationen verändert. An die Stelle von eigenen Erfahrungen und vergangenen Handlungsmöglichkeiten sind Erzählungen und Informationen getreten.

Die Übernahme der kritischen NS-Aufarbeitung in die Staatsräson der Bundesrepublik hat den ohnehin engen Meinungsrahmen der Behandlung des Nationalsozialismus in pädagogischen Feldern weiter verkleinert.⁴ Eine

.....
4 Vgl. Wolfgang Ludwig Schneider: Die Unwahrscheinlichkeit der Moral. Strukturen moralischer Kommunikation im Schulunterricht über Nationalsozialismus und Holocaust, in: Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke (Hg.): Schule und Nationalsozialismus. Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts, Frankfurt am Main 2004, S. 205–234.

moralisch indifferente Behandlung ist nicht möglich. Andererseits ist eine explizit moralische Kommunikation aber, bei der alle Beteiligten Entsetzen und Empörung über Ereignisse ausdrücken, die allgemein als entsetzlich und empörend gelten, redundant; sie führt leicht zu Überdruß und Ablehnung. Kontroverse moralische Bewertungen aber zum Nationalsozialismus und seinen Makroverbrechen sind wegen der historischen Tatsache dieser Verbrechen nur in Detailspekten möglich. Die historischen Tatsachen und die staatliche Aufarbeitungsräson lassen kontroverse Diskussionen leicht zu unfruchtbaren Konflikten werden, bei denen das persönliche Ansehen der Diskussionsteilnehmer auf dem Spiel steht.

Entwicklung moralischer Orientierungen

Die häufig nur implizit vorgetragene Annahme, mit einer guten Aufklärung über den Nationalsozialismus verfüge man über ein probates Mittel gegen heutige Radikalisierungsprozesse, bezieht sich der Sache nach auf die Entwicklung moralischer Orientierungen. Genauer betrachtet geht es dabei um eine universalistische Moral, die sowohl gegenüber Mitgliedern der Eigengruppe wie im Verhältnis zu Angehörigen von Fremdgruppen gilt.⁵ Der Inhalt dieser universalistischen Moral sind negative Pflichten, im Kern die kategorische Verpflichtung, andere Personen nicht zu schädigen. Von dieser universalistischen Moral lassen sich positive Pflichten unterscheiden, die bestimmen, wie man sich prosozial im Hinblick auf die Angehörigen von Eigengruppen zu verhalten hat. Wenn es um die Radikalisierungsprävention geht, letztlich also die Reduzierung von politischer Gewaltkriminalität, steht die Verhinderung der Schädigung anderer Personen im Fokus.

Von moralischen Maximen wird gesprochen, soweit die Pflichten intrinsisch verankert sind. Sie werden aus innerer Überzeugung von den Einzelnen befolgt und nicht aus bloßer Konvention oder aus Angst vor Sanktionen. Offene, demokratische Gesellschaften sind darauf angewiesen, dass es neben den Institutionen, die geltendes Recht durchsetzen, und den informellen sozialen Kontrollen eben diese intrinsisch motivierte Selbststeuerung gibt. Deshalb müssen sowohl moralische Inhalte wie deren handlungsleitende Kraft von den neu aufwachsenden Generationen jeweils neu erlernt werden. Bezogen auf die Ausgangsfrage bedeutet das, die Prozesse und Strukturele-

.....
5 Vgl. zum Folgenden: Gertrud Nunner-Winkler/Marion Meyer-Nikele/Doris Wohlrab: Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher, Wiesbaden 2006, insbes. S. 27–43 und S. 215–223.

mente zu identifizieren, die für derartige Lernprozessen maßgeblich sind. Wie erwerben Kinder und Jugendliche eine handlungswirksame universalistische Moral?

Folgt man den Untersuchungen von Gertrud Nunner-Winkler, so werden die inhaltliche und die motivationale Seite der Moralentwicklung in eigenständigen Dynamiken entwickelt. Bei der Ausbildung der inhaltlichen-kognitiven Dimension ist das Zusammenspiel von ausdrücklichen Unterweisungen, Aushandlungserfahrungen und das Erlernen kognitiver Denkopoperationen bedeutsam. Vor allem aber lesen Kinder die Inhalte moralischer Regeln am „moralischen Sprachspiel“ ab, also etwa der Tatsache, dass das Wort „Mord“ eine prinzipiell verabscheuungswürdige Tat bezeichnet. Ebenso bedeutsam ist das implizite Lernen hinsichtlich der erfahrenen Alltagspraktiken. Gut erforscht ist dies für Geschlechtsrollen und Vorurteile. Die motivationale Seite der Moralentwicklung ist insgesamt von einer Dominanz des Erfahrungslernens geprägt. Das Werteklima der Familie und des außerfamiliären Umfeldes sind die frühesten Einflussgrößen. Eine hohe Konsonanz der verschiedenen Umwelten führt zu stabileren moralischen Motivationen.

Drei Ergebnisse kann man diesen Forschungen entnehmen: Die Entwicklung individueller Moral ist ein langwährender Prozess, der in der frühen Kindheit beginnt. Die zugrundeliegenden Studien beobachten Prozesse, die bei zwei- bis dreijährigen Kindern einsetzen. Eine zentrale Rolle spielt das implizite Lernen, die Übernahme also von Inhalten und Motiven aus der sozialen Praxis der unmittelbar erlebten Umgebung. Insgesamt handelt es sich um interindividuell verschieden schnell und inhaltlich divergierend ablaufende Prozesse. Den anfänglich dominierenden Prozess einer Übernahme von Umweltwerten unterbrechen die Jugendlichen. In der Adoleszenz und in späteren Lebensphasen eröffnen sie sich die Möglichkeit, zu den erworbenen inhaltlichen Orientierungen und Haltungen in eine reflexive Distanz zu treten.

Themen wie der historische Nationalsozialismus, die sich auf historische, also abgeschlossene Sachverhalte mit hoher Alltagsferne beziehen und keine eigenen Handlungsmöglichkeiten eröffnen, sind in hohem Maße abstrakt und können überdies nur punktuell in Lernprozesse einbezogen werden. Für die Ausbildung handlungspraktischer moralischer Orientierungen sind sie deshalb nachrangig. Überzeugend ist deshalb die im Kontext des sog. Historikerstreits formulierte Einschätzung des Sozialphilosophen Helmut Fleischer: „Wenn es immer wieder heißt, die Menschen von heute könnten oder sollten aus der vergangenen Geschichte etwas lernen, so wird sich bei

genauem Hinschauen doch erweisen, dass sie im Medium einer anderen Geschichte immer nur bekunden können, was sie in ihrer eigenen, selbsterlebten und selbst-mitgemachten Geschichte an personalem und sozial kommunikativem Vermögen erworben haben.“⁶

Radikalisierungsprozesse

Radikalisierungsprozesse sind in den letzten Jahren vielfach empirisch untersucht worden. Was lässt sich aus den Ergebnissen solcher Untersuchungen zu der Idee sagen, die NS-Aufklärung als Gegenmittel einzusetzen? Mit „Radikalisierung“ sind Prozesse gemeint, die darin münden, dass Personen einzeln oder in Gruppen politische Gewalttaten verüben.

Die Forschungsstelle zu Extremismus und Terrorismus im Bundeskriminalamt hat die vorliegenden Forschungen zu Radikalisierungen ausgewertet. Die Forscher um Uwe Kemmesies sind dabei u.a. der Frage nachgegangen, inwieweit sich strömungs-übergreifende Gemeinsamkeiten zwischen Rechtsextremismus, Linksextremismus und Islamismus identifizieren lassen.

„Das Leben der Täter ist häufig durch prekäre Lebensbedingungen, enormen Entwicklungsstress sowie eine problematische Bildungs- und Beschäftigungssituation geprägt und ähnelt damit dem anderer delinquenten Jugendlicher. Die psycho-sozialen Verlaufsformen und -dynamiken im Radikalisierungsprozess der verschiedenen Extremismen weisen grundlegende Gemeinsamkeiten auf. Der individuelle Anschluss an eine (extremistische) Gruppierung und auch Tatbeteiligungen können von unpolitischen Beweggründen mitbestimmt sein: Suche nach Geborgenheit, Lebensorientierung, Anerkennung, Abenteuer oder Macht. Ideologien sind häufig sekundär, werden von Tätern aber genutzt, um das eigene Handeln zu rationalisieren. [...]

Keiner der von uns untersuchten Studien sind Hinweise darauf zu entnehmen, dass den begangenen Taten ausschließlich ideologische Motive zugrunde lagen. Zumeist waren gruppenspezifische Prozesse, Alkohol, oder der Wunsch nach „Action“ als primär handlungsleitend anzusehen. In der Regel lagen vor dem Gruppenanschluss allenfalls fragmentarische ideologische Vorstellungen vor, die sich erst nach dem Gruppenanschluss zu einer Ideologie herausbildeten und – zumindest für eine gewisse Zeit – verfestigten bzw. handlungsleitend waren.

.....
6 Helmut Fleischer: Zur Kritik des Historikerstreits, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 40/41 (1988), S. 3-14, S. 6.

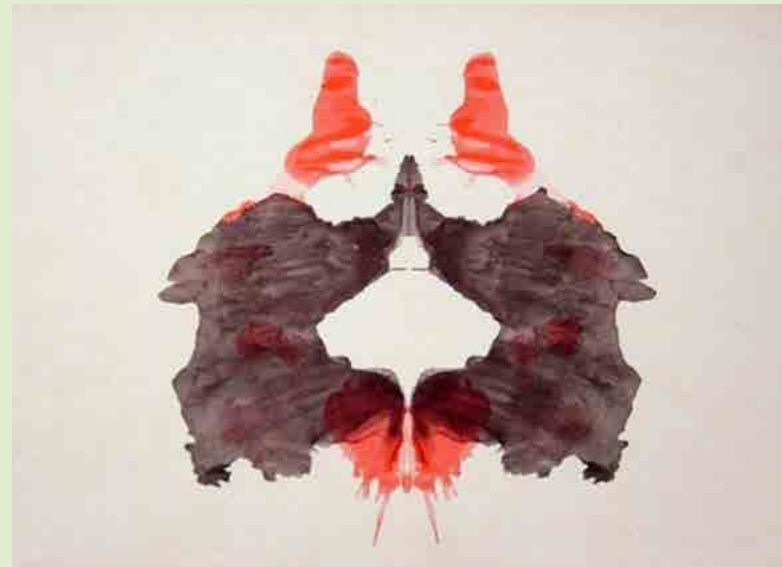


Rorschach-Testkarten
Abbildungen: akg-images/Science Source

Der Ideologie kommt offenbar eher die Bedeutung eines gruppenbildenden Stilmittels bzw. „Jargons“ zu, die primär dazu dient, sich gegenseitig zu erkennen und vor allem die eigene Gruppe gegenüber anderen Gruppen abzugrenzen. Sie dient gleichermaßen auch der Konstruktion der eigenen Identität über die Produktion von Kultur und Narrativen (etwa: Symbole, Kleidungsstil, Musik, Rituale, Vorstellung von Gut und Böse), in deren Rahmen das Individuum sich verorten und seinen Platz einnehmen kann [...]. Aber auch bei der Rechtfertigung begangener Gewalttaten kommt der Ideologie eine gewisse Bedeutung zu. Sowohl linke, rechte als auch islamistische Extremisten greifen auf ideologische Narrative zurück, um begangene Taten zu legitimieren und auch vor sich selbst zu rationalisieren. Von einer tatsächlichen Ideologisierung kann jedoch in der Regel nicht gesprochen werden.⁷

Was besagen diese Befunde für die Ausgangsfrage? Wenn es sich bei den tragenden Energien und den wirklichen Beweggründen für Radikalisierungsprozesse nicht primär um ideologische Gründe handelt, sondern in hohem Maße um Bedürfnisse der sozialen Integration, der Anerkennung und der Selbstwirksamkeitserfahrungen, also um psychosoziale und soziale Antriebe handelt, hat das auch Folgen für eine historische Aufklärung. Sie ist alles andere als entbehrlich, sie kann aber speziell im Prozess von Deradikalisierung und Demobilisierung keine

7 Franziska Eilers/Florian Gruber/Uwe Kemmesies: Entwicklungsmöglichkeiten einer phänomenübergreifend ausgerichteten Prävention politisch motivierter Gewaltkriminalität (PüG). Modul II - Literaturanalyse, Wiesbaden 2015, S. 8 f.



zentrale Funktion übernehmen. „Aufklärung“ bezeichnet einen wesentlich kognitiv bestimmten Kommunikationstyp; noch lebensdistanzierter ist die historische Aufklärung, also die intellektuelle Befassung mit vergangenen, abgeschlossenen Wirklichkeiten. Gerade bei den rechtsafinen oder rechtsextrem Orientierten kann sie keine zentrale Rolle spielen, da hier eher niedrige formale Bildungsabschlüsse dominieren und ein eigenständiges geistiges Interesse im Durchschnitt relativ gering ausfällt.⁸

Politische Bildungsarbeit oder Radikalisierungsprävention?

Wie stellt sich die Radikalisierungsprävention aus der Sicht eines anspruchsvollen Konzepts von Politischer Bildung dar? In der Ausgangsfrage ist implizit die Annahme enthalten, dass die politische Bildungsarbeit eine Arbeit gegen aktuelle Radikalismen oder Extremismen zu sein habe. Offen ist dabei, ob dies eine Aufgabe neben vielen anderen ist, ob es sich um eine der Zentralaufgaben handelt oder vielleicht sogar als die Hauptaufgabe verstanden werden soll. Damit ist sie Frage nach dem Selbstverständnis der politischen Bildungsarbeit als Institution oder auch als Profession aufgeworfen. Im Kern geht es dabei um die Frage, wie man die Gewichte zwischen dem Ziel Bildungsarbeit und dem Ziel Radikalisierungsprävention verteilen will. Das ist keine neue Frage, aber eine, die immer wieder neu beantwortet werden muss. In regelmäßigen Abständen werden deshalb

8 Vgl. Uwe Backes et al.: Rechts motivierte Mehrfach- und Intensivtäter in Sachsen, Göttingen 2014, S. 84 f.

Übererwartungen zurückgewiesen. Ein Beispiel: „Politische Bildung ist keine gesellschaftspolitische Feuerwehr, keine Umerziehungsmaßnahme mit Sofortgarantie, kein Wunder- und schon gar kein Beruhigungsmittel für jene Politiker, die so eifrig nach ihr rufen. Politische Bildung ist keine Blitzbude zur Vermittlung von Werten (an die Jüngeren vor allem, wie das öffentliche Urteil meist meint), keine Gewaltverhinderungsanstalt, kein Umformungsprogramm für jugendliche Abweichler. Politische Bildung – schulische wie außerschulische – setzt eher auf mittel- und langfristige Lern- und Veränderungsprozesse, lässt den Lernenden Raum, neue An- und Einsichten auszuprobieren, Um- und Abwege zu gehen, will Einstellungen, Orientierungen, Überzeugungen vermitteln, beeinflussen, initiieren, korrigieren, problematisieren. Das alles aber ist – auch mit dem größten didaktischen Geschick – nicht einfach vorzuprogrammieren, entzieht sich weitgehend Versuchen der unmittelbaren Erfolgskontrolle [...] und ist eben – wenn überhaupt – nicht im Schnellverfahren zu haben.“⁹

Zugespitzt formuliert geht es bei dem Ziel „Bildungsarbeit“ um die Unterstützung von Bildungsprozessen in einem umfassenden, jedenfalls nicht allein auf Ausbildung beschränkten Sinne. Es sind Subjektbildungsprozesse, die ermöglicht, gefördert und unterstützt werden und dies geschieht nicht wertneutral im Sinne eines anything goes. Die politische Bildungsarbeit orientiert sich ethisch an universalistischen Werten und politisch am Vierklang der Verfassung: Demokratie, Rechtsstaat, Sozialstaat und Bundesstaat. Die Wertgebundenheit der politischen Bildungsarbeit ist allerdings mit einer Ausgangsoffenheit der von ihr unterstützten Bildungsprozesse verbunden. Wie die Bildungsangebote rezipiert werden, welche Folgerungen die Teilnehmer von Maßnahmen für sich daraus ziehen, bleibt jedenfalls so lange offen und muss so lange offen bleiben, wie die politische Bildungsarbeit ihrem Begriff treu bleibt und nicht unter der Hand in politische Schulung oder politische Erziehung regrediert. Der angemessene Begriff für die Art der Folgerungen, die Teilnehmer aus der politischen Bildungsarbeit ziehen, ist deshalb auch „Rezeption“ oder „Resonanz“, nicht aber „Wirkung“.

Auf der anderen Seite bedeutet die Zielsetzung „Prävention“, die politische Bildungsarbeit einem negativen Ziel zu unterstellen. Prävention heißt ja, problematische Zustände oder Entwicklungen zu verhindern, mindestens aber zu reduzieren. Etwas Bestimmtes soll nicht eintreten.

Das ist ziemlich genau das Gegenteil von ausgangsoffenen Subjektbildungsprozessen: In der Logik des Präventionsdenkens ist die Gefahr oder die zu vermeidende Problematik bekannt, bekannt sind auch die Ursachen ihrer Entstehung, gesucht werden lediglich noch die geeigneten Mittel oder Methoden. So entstehen Fragen des Typs „Wirkt die Aufklärung über den Nationalsozialismus gegen neue Radikalismen?“

Die bewusst pointierte Gegenüberstellung stellt die Differenzen heraus: Das Präventionsdenken spielt für die Behörden der Inneren Sicherheit zu Recht eine eminente Rolle – das kann gar nicht anders sein, denn der Schutz der Bevölkerung gehört zu den zentralen staatlichen Aufgaben. Die Politische Bildungsarbeit aber ist nicht in erster Linie dem Staatsziel Sicherheit verpflichtet, sondern den Bildungsprozessen ihrer Teilnehmer. Sie soll Erfahrungen und Einsichten ermöglichen, Horizonte erweitern helfen, neue Fragen aufwerfen und vermeintlich Altbekanntes in neuem Licht sehen lassen. Das alles aber kann sie nur, wenn sie ein eigenes Professionsbewusstsein aufrechterhält, einen Professionsstolz pflegt und sich nicht von dem derzeit grassierenden Präventionismus einfangen lässt.¹⁰

Fazit

Gegen die Annahme, die Aufklärung über den Nationalsozialismus sei ein geeignetes Instrument gegen heutige Radikalismen, sprechen mehrere Überlegungen: Die kritische Befassung mit dem NS ist heute ein staatstragendes Thema. Warum sollten sich gerade rebellisch gestimmte Radikale damit ansprechen lassen? Entwicklungspsychologisch gesehen werden moralische Orientierungen in Prozessen aufgebaut, die in der frühen Kindheit beginnen und stark mit der Kontinuität der Alltagspraxis verbunden sind. Punktuelle Konfrontationen mit moralisch relevanten Themen können hier allenfalls ergänzende Funktion haben. Empirische Untersuchungen zu Radikalisierungsprozessen zeigen, dass diese in hohem Maße nicht auf ideologische, sondern auf soziale und psychologische Ursachen zurückgehen. Auch hier gilt: Historische Themen haben eine nachgeordnete Relevanz. Schließlich muss sich die politische Bildung fragen, ob sie ihre Hauptaufgabe in der Unterstützung von Bildungsprozessen sieht oder sich einem Sicherheitsdenken unterstellt und ihre primäre Aufgabe als „Prävention“ definiert. ▀

9 Klaus Ahlheim: Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus, in: Wolfgang Sander (Hg.): Handbuch politische Bildung, Bonn 2005, S. 379–391, hier S. 381.

10 Vgl. Michael Kohlstruck: Nachhaltige Prävention von Rechtsextremismus bei Jugendlichen in Schule und Jugendhilfe, in: Wilfried Schubarth (Hg.): Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis, Potsdam 2014, S. 183–199.

Der Besuch der KZ-Gedenkstätte Dachau mit Schülerinnen und Schülern einer Münchner Mittelschule

Ein Erfahrungsbericht

von Angela Schubert

**Didaktik
konkret**



Eine Schülergruppe während einer Führung durch die Gedenkstätte im ehemaligen Konzentrationslager Dachau
Foto: Niels Peter Jörgensen/Süddeutsche Zeitung Photo

Der Besuch einer Gedenkstätte aus der Zeit des Nationalsozialismus ist im Lehrplan vieler Schularten in Bayern verankert. An Gymnasien und Realschulen ist dieser Pflicht und wird normalerweise in der neunten Jahrgangsstufe, meist von der Geschichtslehrkraft selbst, durchgeführt. An Mittelschulen jedoch werden Exkursionen dieser Art von manchen Lehrerinnen und Lehrern gemieden, die sich fachlich nicht kompetent genug fühlen, die Organisation und Kosten scheuen oder auch das Verhalten ihrer Schüler nicht einschätzen können, wenn es um Inhalte dieser Art geht. Kommt dann noch ein hoher Migrationsanteil der Schülerinnen und Schüler hinzu, wird die Sache nicht einfacher. Es ist fraglich, ob ein derartiger Einblick in die Geschichte für diese Zielgruppe überhaupt sinnvoll ist und falls ja, wie man ihn gestalten möchte und kann.

Der folgende Artikel erörtert Möglichkeiten, für Mittelschul- und Übergangsklassen eine Exkursion zu einer Gedenkstätte zu gestalten.

Es geht um Einblicke in die Problemfelder einer solchen Exkursion, des Weiteren um Vorschläge und Methoden, wie dieses Thema sinnvoll in den Geschichtsunterricht gebettet werden kann.

Dieser Beitrag fußt auf Erfahrungen aus der Münchner Mittelschule an der Führichstraße, die einen Migrationsanteil von 95 Prozent in den Regelklassen aufweist. In den Regelschulbetrieb sind zudem auch sogenannte „Übergangsklassen“ eingegliedert, die seit dem Schuljahr 2018/19 als Deutschlernklassen weitergeführt und von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache besucht werden. Hier liegt der Migrationsanteil bei 100 Prozent. Nach zwei Schuljahren – bzw. seit dem Schuljahr 2018/19 nach einem Jahr – in dieser Übergangsklasse wechseln die Schülerinnen und Schüler in eine Regelklasse, beginnen eine Ausbildung oder absolvieren eine andere Maßnahme an einer Berufsschule.

Geschichtsunterricht und Gedenkstättenbesuch in der Mittelschule

Der Geschichtsunterricht an bayerischen Mittelschulen ist in das Fach GSE (Geschichte-Sozialkunde-Erdkunde) bzw. – nach dem neuen Lehrplan – GPG (Geschichte-Politik-Geografie) eingegliedert und umfasst in den höheren Jahrgangsstufen nicht mehr als drei Wochenstunden. Im Lehrplan der 8. Jahrgangsstufe findet man die Geschichte des Nationalsozialismus mit den Schwer-

punkten Machtergreifung, Diktatur, Verfolgung, Errichtung von Konzentrationslagern sowie Terror und Völkermord mit der Entrechtung und Ermordung der Juden in Europa. Eine Verbindung zu den Fächern Religion bzw. Ethik kann dabei hergestellt werden.¹ Nicht zwingend vorgeschrieben an der Mittelschule, im Gegensatz zu anderen Schularten, ist jedoch der Besuch einer Gedenkstätte, auch nicht im Lehrplan plus. So entscheiden die Lehrkräfte der Mittelschule selbst, ob sie eine derartige Exkursion durchführen möchten oder nicht. Es gibt auch Mittelschulen, bei denen der Besuch einer Gedenkstätte durch die Schulleitung vorgeschrieben ist. Eine oder mehrere Lehrkräfte haben sich auf die Thematik spezialisiert, in einem Arbeitskreis Materialien zur Vor- und Nachbereitung erarbeitet und führen dann die Exkursion mit der Schulklasse durch. In den Übergangsklassen existiert bisher kein gültiger Lehrplan für das Fach GSE, sondern lediglich ein Leitfaden. Der Besuch einer Gedenkstätte ist mit diesen Klassen, wenn überhaupt, im zweiten Deutschlernjahr, also der Übergangsklasse 9, denkbar. Es ist meines Erachtens nicht möglich und auch pädagogisch nicht sinnvoll, mit den zukünftigen Deutschlernklassen, für die nur noch ein Schuljahr vorgesehen ist, eine Gedenkstätte zu besuchen, da die Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler nach einem Schuljahr nicht ausreichend sind, um die Inhalte verstehen zu können.

.....
 1 Vgl. Lehrplan der Bayerischen Mittelschule, Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde Jgst. 8, 8.6 Demokratie und NS-Diktatur.

Nun stellt sich die Frage, ob und warum der Besuch einer Gedenkstätte auch in der Mittelschule verpflichtend sein sollte und falls ja, in welcher Jahrgangsstufe. Aus eigener Erfahrung kann ich berichten, dass Kolleginnen und Kollegen weniger mit achten Klassen als mit der neunten Jahrgangsstufe eine KZ-Gedenkstätte besuchen. Dies ist vor allen Dingen auf den Reifegrad der Jugendlichen zurückzuführen, die in der 9. Jahrgangsstufe in ihrer Entwicklung und ihrem Denken naturgemäß weiter sind als ein Jahr zuvor. In einer Übergangsklasse ist der Besuch im ersten Lernjahr rein aus sprachlicher Sicht, aber auch von pädagogischer Seite undenkbar. Eine leistungsstarke Klasse kann im zweiten Lernjahr (also der Übergangsklasse 9) eventuell einen Besuch „wagen“, wobei nicht nur sprachliche Probleme, sondern auch psychologische Faktoren berücksichtigt werden müssen (s.u.).

Pädagogische Ziele der Exkursion

Welche Ziele können mit einem Gedenkstättenbesuch mit dieser spezifischen Schülergruppe verfolgt werden? Dies soll anhand des Besuchs der KZ-Gedenkstätte Dachau mit einer 9. Jahrgangsstufe der Mittelschule an der Föhrichtstraße erläutert werden.

Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler den Ort in seiner Bedeutung kennenlernen und wahrnehmen, also verstehen, welche Funktionen beispielsweise Konzentrationslager im System des Nationalsozialismus hatte. Weiterhin sollten sie, auch im Hinblick auf die Unterrichtssequenz „Zweiter Weltkrieg“, durch den Besuch des ehemaligen Lagers grundsätzliche Kenntnisse über das Regime und die Ideologie des Nationalsozialismus erwerben. Zudem hat ein außerschulischer Lernort immer eine besondere didaktische Funktion – in besonderem Maße für Schülerinnen und Schüler der Mittelschule: Geschichte vor Ort zu erleben ist wichtig, um fachspezifische Texte aus den Geschichtsbüchern zu ergänzen, die zwar gelesen, häufig aber auch wieder vergessen werden. Zudem fehlen in dieser Schülergruppe teilweise die Konzentration, die Ausdauer und der Wissensdurst für längere theoretische Erläuterungen.

Die KZ-Gedenkstätte Dachau als Exkursionsort

Werden wir nun konkreter und sehen wir uns die Gedenkstätte in Dachau als Beispiel für einen möglichen Exkursionsort an. Erbaut wurde das Konzentrationslager im März 1933 und war bis April 1945, also insgesamt zwölf Jahre, in Betrieb. Auch in den ersten Jahren nach Kriegsende wurde es noch unter anderem als Internierungslager der US-Armee für mutmaßliche NS-Verbrecher und anschlie-



Blick über das Gelände der KZ-Gedenkstätte
Foto: KZ-Gedenkstätte Dachau



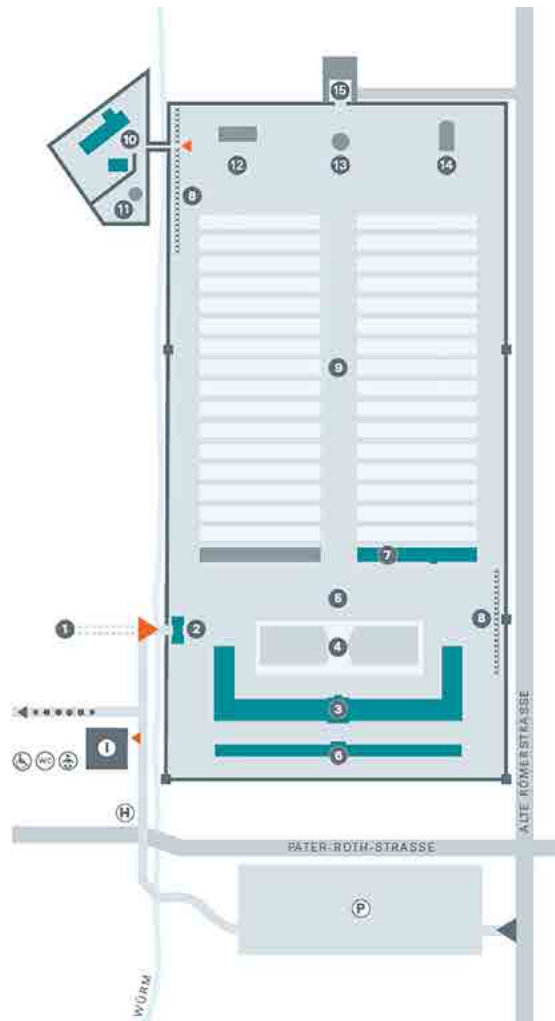
Ehemaliger Appellplatz
Foto: KZ-Gedenkstätte Dachau

ßend als Auffanglager für Flüchtlinge genutzt. Insgesamt kamen hier etwa 41 500 Menschen zu Tode, die Dunkelziffer liegt vermutlich noch höher. Es war das erste Konzentrationslager der Geschichte, Soldaten der Schutzstaffel (SS) wurden hier ausgebildet und die Lagerordnung diente als Modell für andere Konzentrationslager. Somit hat Dachau als Exkursionsort eine außerordentliche Symbolkraft. In der Gedenkstätte befinden sich unter anderem das Jourhaus², das ehemalige Wirtschaftsgebäude (in diesem gibt es eine Dauerausstellung mit Texten und Bildern zu verschiedenen Themen, einen Sonderausstellungsraum und außerdem wird in einem separaten Raum ein Film

.....
2 Das Jourhaus war ein Gebäude im Häftlingsbereich des Konzentrationslagers Dachau und ist heute der Eingang zur Gedenkstätte. Der Name *Jour* ist hergeleitet von „Jourdienst“ = Tagesdienst (*Jour*, frz. = Tag)

ÜBERSICHT KZ-GEDENKSTÄTTE DACHAU

- 1 Verbindungsstraße zum ehemaligen SS-Gelände
 - 2 **Jourhaus mit Lagertor:**
ehemaliges Dienstgebäude der SS
 - 3 **Ehemaliges Wirtschaftsgebäude:** Hauptausstellung
 - 4 Internationales Mahnmal (1968)
 - 5 Ehemaliger Appellplatz
 - 6 **Ehemaliges Lagergefängnis („Bunker“):** Ausstellung
 - 7 **Baracke (rekonstruiert):** Ausstellung
 - 8 Sicherungsanlagen mit Wachtürmen und Außenmauern (teils rekonstruiert)
 - 9 Ehemalige Lagerstraße
 - 10 **Ehemaliger Krematoriumsbereich**
- Religiöse Gedenkort**
- 11 Russisch-orthodoxe Auferstehungskapelle (1995)
 - 12 Evangelische Versöhnungskirche (1967)
 - 13 Katholische Todesangst-Christi-Kapelle (1960)
 - 14 Jüdische Gedenkstätte (1967)
 - 15 Karmel Heilig Blut (1964)
- 📍 Besucherzentrum**
Information, Audioguides, Literaturhandlung, Bistro, WC
- 👣 Weg des Erinnerns**
Fußweg vom/zum Bahnhof
- 🚏 Bushaltestelle**
- 🅑 Besucherparkplatz**
- ♿ Barrierefreier Zugang**



Lageplan der KZ-Gedenkstätte Dachau
Abb.: KZ-Gedenkstätte Dachau



Jüdisches Mahnmal in der Gedenkstätte
Foto: KZ-Gedenkstätte Dachau

gezeigt), der Appellplatz, das Internationale Mahnmal, der „Bunker“, die (rekonstruierten) Baracken, die Lagerstraße, die Sicherungsanlagen, eine Kirche und Kapellen sowie der Krematoriumsbereich. All diese Plätze sind Besuchern auch ohne begleitenden Guide frei zugänglich.

Die Gedenkstätte ist heute ein Ort der Erinnerung an die Menschen, die im Konzentrationslager litten oder zu Tode kamen. Sie ist also ein Ort der Trauer und des Gedenkens.³

Planung des Besuchs

Für einen Besuch der Gedenkstätte in Dachau mit einer Schulklasse bieten sich verschiedene Möglichkeiten an,

.....

3 Vgl. <https://www.kz-gedenkstaette-dachau.de>.

den Schülerinnen und Schülern das Gelände zugänglich zu machen. Über die Bildungsabteilung der KZ-Gedenkstätte Dachau⁴ können Schulklassen beispielsweise einen geführten Rundgang durch die Gedenkstätte buchen, der etwa zweieinhalb Stunden dauert. Eine Führung kostet 90 Euro, die Teilnehmerzahl ist auf 30 Teilnehmer beschränkt und die Teilnehmer sollten mindestens 14 Jahre alt sein. Ein geschulter Referent führt über das Gelände und zieht dabei auch die Biografien ehemaliger Häftlinge mit ein. Zusätzliche inhaltliche Schwerpunkte können im Vorfeld vereinbart werden. Auch bietet die Gedenkstätte einen vierstündigen Workshop an, der jedoch für die Mittelschule eher ungeeignet ist, da die lange Zeitspanne die Konzentrationsfähigkeit und das Auffassungsvermögen der Schülerinnen und Schüler übersteigen würde.

Die Gedenkstätte Dachau rät dazu, einen Besuch inhaltlich und emotional vorzubereiten, damit Schüler und Schülerinnen den besonderen Charakter des besuchten Ortes verstehen und verarbeiten können. Es sollten zum Beispiel das Konzentrationslagersystem erklärt und die spezielle Funktion des Konzentrationslagers Dachau für dieses System sowie das Konzept der „Volksgemeinschaft“ und die damit verbundenen Ausgrenzungs- und Verfolgungsmechanismen verdeutlicht werden. Zudem wird geraten, bereits vor dem Besuch mit den Schülerinnen und Schülern über ihre Erwartungen und Befürchtungen zu sprechen sowie den Unterschied zwischen einem Konzentrationslager und einer Gedenkstätte aufzuzeigen. Auch bietet die Homepage eine Reihe von Bildern zum kostenfreien Download an, die zur Nachbereitung des Besuchs etwa in Form eines Gesprächskreises beitragen können. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, die Gruppe nach dem Besuch nicht allein mit ihren Eindrücken zu lassen.

Bayerische Schulklassen können über das Josef-Effner-Gymnasium in Dachau eine kostenlose Führung buchen und über die Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit Fahrtkostenzuschüsse beantragen.

Vorbereitung der Exkursion

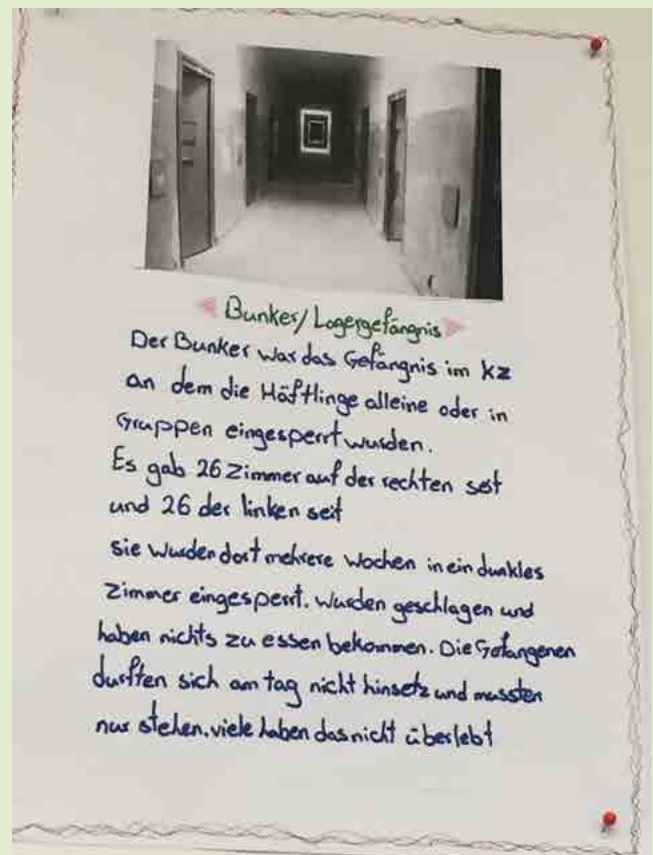
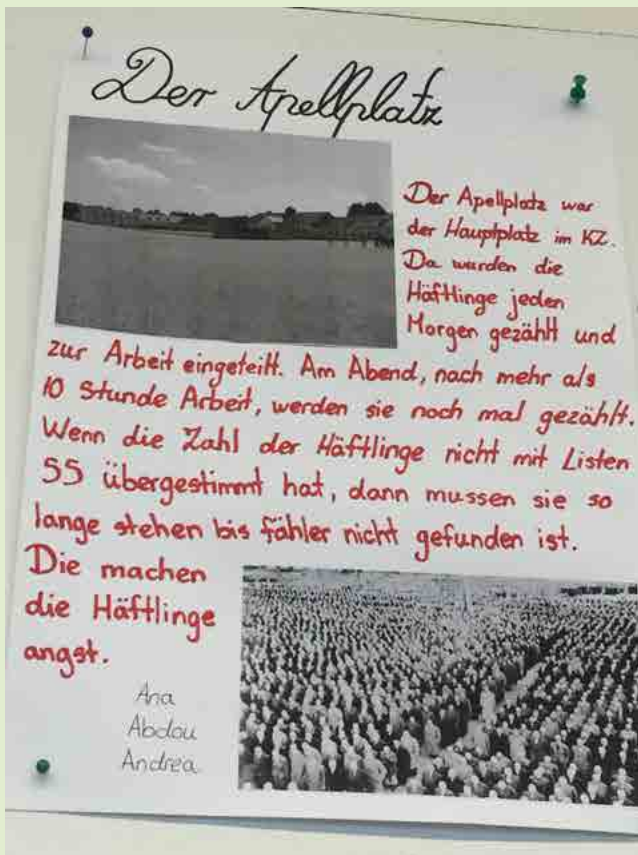
Es bieten sich folgende Module der Schüleraktivierung an: Eine Möglichkeit stellt der Rundgang durch das Konzentrationslager ergänzt durch sog. „Peer-to-peer“-Elemente – also Wissensvermittlung durch Schülerinnen und Schüler – dar, die die Beiträge des Rundgangleiters und der Lehrkraft durch sequenzielle Vorarbeit im Unter-

richt entlasten und ergänzen. Es können zum Beispiel einzelne Stationen des Lagers in Gruppen erarbeitet und in der Vorbereitungsphase in Klassenzimmer der Klasse präsentiert werden. Mögliche Stationen sind der Appellplatz, der Schubraum, der Bunker/das Lagergefängnis, das Häftlingsbad, die Lagerstraße und die Baracken, das Mahnmal, das Jourhaus und das Krematorium. Während des Rundgangs ergänzen die Schülerinnen und Schüler den Guide mit ihrem Wissen.

Weiterhin denkbar ist ein Ausstellungsbesuch, bei dem die Schülerinnen und Schüler Fragebögen zu verschiedenen Themen erhalten. Dazu eignen sich zum Beispiel Aspekte wie die Einlieferung in das Lager, die im Lager erteilten Strafen, der Bunker, das Leben in den Baracken, die Arbeit im Lager, Krankheit, Sterben, Tod und medizinische Versuche sowie die Schutzstaffel und die Lagerordnung. Als weiteres Angebot wird in Dachau im ehemaligen Wirtschaftsgebäude noch ein Dokumentarfilm über die Jahre im Konzentrationslager von 1933 bis 1945 gezeigt, der zwar sehr interessant ist, jedoch den Zeitrahmen und die Konzentrationsfähigkeit der Jugendlichen stark strapaziert.

Überlegungen, die im Vorfeld der Exkursion angestellt werden sollten, sind, ob die Lerngruppe bereit für den Gedenkstättenbesuch ist, und wenn ja, was die Schülerinnen und Schüler daraus mitnehmen und lernen sollen. Auch auf die Erwartungen der Jugendlichen muss eingegangen werden. Viele gehen mit vollkommen falschen Vorstellungen in die Gedenkstätte, angefangen von ihrer damaligen Funktion im nationalsozialistischen Regime bis hin zu ihrem heutigen Zweck, nämlich ein Ort des Gedenkens zu sein. Es muss deshalb, wie bereits erwähnt, im Vorfeld unbedingt erörtert werden, was der Unterschied zwischen einem Konzentrationslager und einer Gedenkstätte ist. Unbedingt sollten auch Verhaltensregeln für den Besuch geklärt werden, da ein angemessenes Verhalten der Jugendlichen unabdingbar ist. So sollte beispielsweise Kleidung getragen werden, die der Würde des Ortes angemessen ist. Auch auf einen entsprechenden Lautstärkepegel sollte hingewiesen werden, da es nicht gestattet ist, die Totenruhe in irgendeiner Form zu stören. Relikte des Lagers und Exponate sollen nicht berührt und es sollte auf dem Gelände nicht gegessen werden. Auch die Thematik des Fotografierens sollte mit der Schulklassen besprochen werden, da man auf dem Gelände immer wieder Jugendliche und auch Erwachsene beobachten kann, die unangebrachte Fotos machen. So könnte man beispielsweise in einer Gesprächsrunde im Vorfeld mit der gesamten Klasse klären, wie das Fotografieren an so einem Ort generell eingeschätzt wird. Teilweise entschlossen sich Schulklassen sogar im Einvernehmen, dass sie keine Fotos

.....
⁴ Bildungsabteilung der KZ-Gedenkstätte Dachau, E-Mail: bildung@kz-gedenkstaette-dachau.de.



Thematische Vorbereitung des Gedenkstättenbesuchs – Beispiele für von den Schülerinnen und Schülern einer Übergangsklasse erarbeitete Plakate
Fotos: Angela Schubert

in der Gedenkstätte machen wollen und sich alle daran halten sollen.

Weiter muss sich die Lehrkraft im Klaren darüber sein, dass Gefühle und Gedanken bei den Schülern ausgelöst werden, die nicht vorauszusehen sind. So kam es schon vor, dass Schülerinnen und Schüler weinten, sich der Situation nicht gewachsen fühlten und deshalb vorzeitig die Gedenkstätte verlassen mussten. Für so eine Situation ist es hilfreich, eine Begleitlehrkraft oder einen Mitarbeiter der Schulsozialarbeit als Begleitung vor Ort zu haben.

Inadäquate Äußerungen oder Handlungen, vor allem aus rechtsradikalem oder rechtsextremem Umfeld, die trotz intensiver Behandlung im Unterricht (auch fächerübergreifend in Verbindung mit Religion, Ethik und (religiösen) Minderheiten) oder während des Besuchs auftreten können, sind nicht zu unterschätzen. So kam es nicht nur einmal vor, dass Schülerinnen und Schüler in Verbindung mit der Diktatur Hitlers als Unterrichtsthema anschließend den Hitlergruß auf dem Pausenhof nachstellten oder Hakenkreuze an Tafeln und Wände malten. Auf dem Gelände beobachtete ich eine Schülergruppe, die ihrer Lehrkraft gegenüber lachend äußerte: „Herr X, jetzt stecken wir Sie gleich in den Brennofen!“ In so einem Fall

ist ein schnelles Handeln der Lehrkraft erforderlich. Auch hier ist eine zweite Begleitlehrkraft sehr wichtig, die gegebenenfalls das Gelände mit einem oder mehreren Schülern verlassen kann. Auf jeden Fall ist es geboten, professionell zu bleiben und die Situation schnellstmöglich zu klären.

Didaktische Überlegungen

Auch die Frage nach den didaktischen Maßnahmen spielt eine bedeutende Rolle. So bietet es sich an, wie im Vorfeld erläutert, Schülerinnen und Schüler als Experten für einzelne Themenbereiche bei einem Rundgang einzusetzen, was sich bei den an unserer Schule durchgeführten Exkursionen sehr bewährt hat. Auch muss herausgearbeitet werden, was man bei einem Rundgang zeigen möchte, da eine zu lange Verweildauer in der Gedenkstätte den zeitlichen Rahmen sprengen und zudem zu Unaufmerksamkeit führen kann. Es stellt sich die Frage, wie mit Schülerinnen und Schülern verfahren werden soll, die die Gedenkstätte aufgrund zum Beispiel der politischen Einstellung der Familie oder der Freunde, aus Lustlosigkeit oder auch aus Angst nicht besuchen wollen. Im Vorhinein sollte deswegen unbedingt mit den entsprechenden Schülerinnen und Schülern gesprochen werden, um eine

passende Lösung, wie beispielsweise das Verweilen in einer Parallelklasse während der Exkursion, zu finden. Prinzipiell sollte niemand gezwungen werden, an der Exkursion teilzunehmen, jedoch sollten die Beweggründe hinterfragt und ernst genommen werden.

Gerade Schülerinnen und Schüler der Übergangsklassen, die teilweise aus Kriegsgebieten nach Deutschland geflohen sind, sind sehr sensibel oder auch traumatisiert im Bezug auf diese Thematik. So reichen die Erlebnisse von traumatischer Flucht bis hin zu Aufhalten in Kriegsgefangenenlagern und Erfahrungen als Kindersoldaten. Bei Schülerinnen und Schülern mit diesem Hintergrund können durch den Gedenkstättenbesuch Gedanken, Assoziationen und Gefühle hervorgerufen werden, die von einer Lehrkraft nur schwer oder auch gar nicht aufgefangen werden können. So kann ich von einem Schüler berichten, der panische Angst bekam, sobald das Licht ausgeschaltet wurde. Natürlich war es für ihn ausgeschlossen, den Bunker zu besichtigen, was im Vorfeld mit ihm, auch mithilfe von Bildmaterial der Gedenkstätte Dachau, thematisiert wurde. Trotzdem wollte er unbedingt an der Exkursion teilnehmen und wir einigten uns darauf, dass er jederzeit das Gelände mit mir oder der begleitenden Lehrkraft hätte verlassen können.

Die entsprechenden Schülerinnen und Schüler sollten beraten werden, ob sie wirklich die Gedenkstätte besuchen oder ob sie für die Dauer der Exkursion in einer Parallelklasse verweilen sollten.

Besonders in Übergangsklassen findet man zudem Schülerinnen und Schüler aus unterschiedlichen Gesellschaftsschichten sowie von unterschiedlichen Intelligenz- und Sprachniveaus. Daher stellt sich überdies die Frage, wie man auf diese unterschiedlichen Leistungs- und Wissensstände eingehen kann und soll. Eine Vorentlastung der Thematik ist dabei unabdingbar.

Auch kann überlegt werden, die thematischen Fragebögen zum Besuch der Ausstellung zu differenzieren und so der Gruppe gerecht zu werden. Dabei sollte auch auf ein entsprechendes Layout geachtet werden. Die Fragen müssen klar und einfach formuliert sein.

Pro Fragebogen haben sich dabei drei Kernfragen zur entsprechenden Thematik bewährt, welche die Schülerinnen und Schüler in kurzen stichpunktartigen Notizen beantworten sollen.

Folgende Fragen haben sich z.B. als geeignet erwiesen:

1. Beschreibe den Tagesablauf eines Häftlings im Lager in Stichpunkten (Infos findest du in Abteilung 6)!
2. Im KZ Dachau waren nicht nur Juden inhaftiert. Nenne mindestens drei weitere Gruppen (Infos findest du in den Abteilungen 4 und 9)!

3. Welche medizinischen Versuche wurden an den Häftlingen gemacht? Nenne drei (Infos findest du in Abteilung 11)!

Ein passendes Bild im Layout kann zur Orientierung dienen, womit die Schülerinnen und Schüler ihre Antwort einfacher in der Ausstellung finden können. Wie bereits erwähnt, kann eine derartige Exkursion sehr bewegend und traurig sein, jedoch können auch andere Emotionen wie zum Beispiel Wut und Angst hervorgerufen werden. Somit kommen wir zur Kernfrage, nämlich wie sich eine Exkursion möglichst gut gestalten lässt und für die Schülerschaft ein sinnvoller Abschluss gefunden werden kann.

Gerade Schülerinnen und Schüler einer Mittelschule können sich besser in Situationen hineinversetzen und diese nachvollziehen, wenn es einen roten Faden gibt, der sich von Anfang bis Ende durch die Exkursion zieht. So könnte zum Beispiel die Geschichte eines deportierten Kindes oder eines ehemaligen Häftlings die Situation für die Schülerinnen und Schüler greifbar machen. Der Rundgang könnte mit der Fotografie des Kindes und seiner Vorstellung beginnen, sowie den Daten der Deportation und der Dauer der Inhaftierung in Dachau. Ein Zeitungsartikel der Augsburger Allgemeinen berichtet von dem Überlebenden George Legmann, der im Konzentrationslager Dachau geboren wurde. Seine Geschichte bietet sich als ein konkretes Beispiel an.⁵

Die Abschlussphase als wichtiger Teil des Besuchs

Ein noch wichtigerer Punkt ist jedoch das Ende der Exkursion. Nachdem die Schülerinnen und Schüler die Ausstellung durchlaufen und ihre Fragebögen bearbeitet haben – diese könnten in nachfolgenden Unterrichtsstunden gemeinsam besprochen werden – sollte ein gemeinsamer Abschluss gefunden werden, der der schwierigen Thematik würdig ist und die Schülerinnen und Schüler in ihrer Gefühls- und Gedankenwelt auffängt. Dafür bietet sich zum Beispiel eine Art „Zeremonie“ an einem geeigneten Ort an.

In der Gedenkstätte Dachau finden sich mehrere ruhige und besinnliche Orte, an denen die Klasse und die Lehrkraft weitestgehend ungestört sind. Geeignet dafür sind zum Beispiel der hintere Teil des Barackenumfeldes oder auch die Versöhnungskirche (ein Raum steht

.....
5 Vgl. <https://www.augsburger-allgemeine.de/bayern/Geboren-im-KZ-Dachau-Bericht-eines-Ueberlebenden-id7709736.html>. Vgl. dazu auch: Wolf Oshlies: Kinder- und Jugendkultur in Konzentrationslagern (2004), abrufbar unter: <https://www.zukunft-braucht-erinnerung.de/kinder-und-jugendkultur-in-konzentrationslagern/> [Stand: 28.09.2018].

immer offen). Der Zaun, eventuell auch in Verbindung mit der Personalisierung durch das Kind oder den ehemaligen Häftling, sowie auch das Mahnmal wären für eine Abschlussveranstaltung geeignet. Dort kann es jedoch an manchen Tagen zu überlaufen sein. An dem jeweils ausgewählten Ort könnte die Geschichte ein Ende finden, sei es der Tod oder die Befreiung aus dem Lager.

Es bietet sich eine Vielzahl von Methoden für eine Abschlussrunde an. So kann man zum Beispiel an einem der Orte eine Kerze anzünden und eine Schweigeminute einlegen.



Rekonstruktion der Bewachungsanlage
Foto: KZ-Gedenkstätte Dachau



Bilder, die für die Abschlussrunde verwendet werden können
Fotos: KZ-Gedenkstätte Dachau

Weiterhin können die Schülerinnen und Schüler eine kurze Niederschrift in Form eines Briefes an das Kind oder den ehemaligen Häftling, das bzw. der die Schulklasse auf dem Weg durch die Gedenkstätte begleitet hat, verfassen und diese in einem Kuvert, der mit dem Namen des Kindes oder des Häftlings beschriftet ist, der Lehrkraft oder dem Guide hinterlassen. Die Lehrkraft kann diese Briefe sammeln und in der darauffolgenden Geschichtsstunde als Einstieg in die Nachbereitung verwenden.

Auch das Verfassen eines kleinen Textes zu den vorherrschenden Gefühlen und Gedanken, der eventuell auch vorgelesen werden kann, ist als Möglichkeit der Selbstreflexion denkbar. Eine weitere Methode ist die Möglichkeit, durch alltägliche, auf den Krieg bezogene oder auch einfach stimmungsvermittelnde Bilder, Gesprächsanlässe herzustellen. Man legt dazu auf den Boden eine Bildauswahl, aus der sich die Schülerinnen und Schüler jeweils ein Bild herausuchen, um sich dann dazu zu äußern. So haben die Jugendlichen einen Anhaltspunkt für Ihre Überlegungen und können mithilfe des Bildes unter Umständen ihre Gedanken besser formulieren. Die Homepage der Gedenkstätte stellt hierzu eine Vielzahl an kostenfreien Bildern zur Verfügung.

Auch ein passender Satzanfang, wie „Wenn ich einem Häftling etwas sagen könnte, dann ...“, der von den Schülerinnen und Schülern rundum ergänzt wird, kann dabei helfen, Worte für die eigenen Emotionen zu finden und den Besuch abzuschließen.

Zusammenfassend kann man also sagen, dass ein Gedenkstättenbesuch immer ein „heikles“ Thema ist und es auch bleiben wird. Das Verhalten von Schülerinnen und Schülern ist nicht planbar, es können unerwartete Situationen auftreten. Jedoch ist eine fundierte Vor- und Nachbereitung machbar und äußerst wichtig. Hilfen, Leitlinien sowie Materialien und Zuschüsse sind vorhanden und werden noch viel zu selten vollständig ausgeschöpft. Ob der Besuch einer Gedenkstätte an Mittelschulen oder auch an den integrierten Übergangs- bzw. Deutschlernklassen verpflichtend sein soll, ist eine schwierige Frage. Für die zukünftigen Deutschlernklassen, die auf nur noch ein Schuljahr festgelegt sind, wäre die Thematik zu anspruchsvoll und die Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler wären nicht weit genug vorangeschritten. Für Regelklassen jedoch könnte eine verpflichtende Exkursion von großer Bereicherung für den Geschichtsunterricht sein. ▀

Verfassungswerte als Thema im Deutschunterricht

von Tabea Kretschmann

**Didaktik
konkret**

Gemäß curricularer Vorgaben sind Lehrkräfte im Fach Deutsch zur demokratischen Wertebildung angehalten.¹

Da bisher jedoch noch keine didaktischen Modellierungen für eine fachspezifische demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht existierte, wurde und wird diese Anforderung in der Unterrichtspraxis bisher meist nicht bewusst bzw. nicht strukturiert umgesetzt. Ausgehend von einem knappen Überblick über Verfassungswerte werden im Folgenden Vorschläge zu ihrer fachspezifischen Thematisierung im Deutschunterricht vorgestellt.

Was sind Verfassungswerte?

Verfassungswerte stellen eine besondere Kategorie von Werten dar: Die Achtung der Menschenwürde, Meinungsfreiheit, Glaubensfreiheit oder Gleichberechtigung von Männern und Frauen sind Grundwerte, die im Grundgesetz normativ festgeschrieben sind und für alle Menschen in Deutschland und dem jeweiligen Land verbindlich gelten.² Damit unterscheiden sie sich von sozialen Werten wie etwa Pünktlichkeit, Ehrlichkeit oder Fairness, die stärker subjektiven Haltungen entsprechen und nicht denselben Grad an Verbindlichkeit aufweisen wie Verfassungswerte.

In seinem Buch „Verfassungswerte – Welche Werte bestimmen das Grundgesetz?“ hat der Politikwissenschaftler Joachim Detjen Verfassungswerte genauer bestimmt.³ Dabei stellt der Autor zunächst fest: „In der Sozialforschung beschreiben Werte die Vorstellungen vom gesellschaftlich Wünschenswerten. Werte steuern die Einstellungen und das Verhalten des Einzelnen. In unserer modernen Gesellschaft treffen Werthaltungen und Lebensweisen aufeinander. [...] Da es in einer pluralistischen Gesellschaft diese unterschiedlichen Wertesysteme gibt, bedarf es zum Funktionieren des Gemeinwesens einer Klammer, die als gemeinsamer Kern, der für alle Überzeugungen gilt, das Ganze erst zusammenhalten kann. Nur mit einem gewissen Maß an Wertekonsens kann unsere freiheitliche, demokratische Grundordnung funktionieren.“⁴

1 Vgl. z.B. Fachlehrplan Deutsch an bayerischen Gymnasien: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/textabsatz/59121> [Stand 07.08.2018].

2 Hans Vorländer: „Warum Deutschlands Verfassung Grundgesetz heißt“, Bundeszentrale für politische Bildung, 2003, vgl. http://www.bpb.de/themen/AAWX7W,0,Warum_Deutschlands_Verfassung_Grundgesetz_hei%C3%9Ft.html [Stand: 07.08.2018].

3 Joachim Detjen: Verfassungswerte – Welche Werte bestimmen das Grundgesetz? Bonn 2009.

4 Ebd., S. 9.

MAKE TOPICS TOPIC

Typo-Illustration: Studio Nüe

Verfassungswerte fungieren demgemäß also als ein ‚Werte-Gerüst‘, welches das Funktionieren einer Gesellschaft ermöglichen soll: Die Verfassung sichert einen Kernbestand an zu teilenden Grundwerten, die in einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft Freiheiten, jedoch auch Grenzen des Einzelnen markieren (in diesem Sinne impliziert das deutsche Grundgesetz auch kein *anything goes*).⁵ Zudem zielt sie durch definierte Wertentscheidungen auf eine als ‚wünschenswert‘ angesehene Gesellschaftsordnung.

5 Vgl. auch BayVerf. Art. 117: „Der ungestörte Genuß der Freiheit für jedermann hängt davon ab, daß alle ihre Treuepflicht gegenüber Volk und Verfassung, Staat und Gesetzen erfüllen. Alle haben die Verfassung und die Gesetze zu achten und zu befolgen, an den öffentlichen Angelegenheiten Anteil zu nehmen und ihre körperlichen und geistigen Kräfte so zu betätigen, wie es das Wohl der Gesamtheit erfordert.“

Gemäß Joachim Detjen handelt es sich bei Verfassungswerten „um Werte von fundamentaler Bedeutung für das Leben des Einzelnen, für das gesellschaftliche Zusammenleben sowie für die Legitimität und Qualität der staatlichen Ordnung.“⁶ Denn: „Hätten die Werte nicht dieses Gewicht, hätte der Verfassungsgeber sie kaum im Grundgesetz, also dem ranghöchsten Normengebäude, verankert.“⁷ Daher sind Änderungen von Verfassungsartikeln nur durch Prozesse mit hoher politischer Zustimmung möglich; die zentralen Artikel 1 und 20 des Grundgesetzes – die die Achtung der Menschenwürde und die

6 Detjen (wie Anm. 3), S. 9.

7 Ebd.

freiheitlich-demokratische Grundordnung beinhalten – sind zusätzlich durch die sogenannte ‚Ewigkeitsklausel‘ (Art. 79 Abs.3)⁸ geschützt. Die weiteren wichtigen Grundrechte (Artikel 2-19) und grundrechtsgleichen Rechte dürfen mit entsprechenden Mehrheiten geändert, jedoch in ihrem Wesensgehalt nicht angetastet werden (Art.19 Abs. 2).⁹

Durch die Verfassung wird ein juristisch bindender Rahmen für das gesellschaftliche Miteinander geschaffen: Die in Verfassungsartikeln normativ gefassten Grundwerte sind juristisch einklagbar bzw. Verstöße gegen sie juristisch sanktionierbar.

Thematisierung von Verfassungswerten im Deutschunterricht

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland weist 146 Artikel auf. Abgesehen davon, dass die Anzahl für eine Behandlung im Unterricht zu groß ist, sind für den Kontext demokratischer Wertebildung im Deutschunterricht sicherlich nicht alle Artikel in gleicher Weise relevant. Insofern wird man aus didaktischen Gründen eine Auswahl einzelner Artikel respektive Grundwerte vornehmen müssen. Hierfür bieten sich v.a. solche vom Beginn des Grundgesetzes an, u.a. die Achtung der Menschenwürde (Art. 1); das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, soweit die Rechte anderer nicht verletzt werden (Art. 2); das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit (Art. 2); die Gleichberechtigung von Männern und Frauen sowie das Diskriminierungsverbot (Art. 3); die Gleichheit aller Menschen vor dem Gesetz (Art. 3); die Freiheit des Glaubens, Gewissens und weltanschaulichen Bekenntnisses (Art. 4); die Freiheit von Wissenschaft und Kunst (Art. 5); Meinungsfreiheit und Zensurverbot (Art. 5); Versammlungsrecht (Art. 8); und die Demokratie als Staatsform (Art. 20).

Gerade das Fach Deutsch weist erhebliche Potenziale zur Thematisierung von Verfassungswerten auf, so u.a. im Literaturunterricht (auch in Verbindung mit anderen medialen Darstellungsformen wie Filmen oder Theater).

8 Art. 79 GG, Abs. 3: „Eine Änderung dieses Grundgesetzes, durch welche die Gliederung des Bundes in Länder, die grundsätzliche Mitwirkung der Länder bei der Gesetzgebung oder die in den Artikeln 1 und 20 niedergelegten Grundsätze berührt werden, ist unzulässig.“

9 Art. 19 GG Abs.1 u.2: „Soweit nach diesem Grundgesetz ein Grundrecht durch Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes eingeschränkt werden kann, muß das Gesetz allgemein und nicht nur für den Einzelfall gelten. Außerdem muß das Gesetz das Grundrecht unter Angabe des Artikels nennen. (2) In keinem Falle darf ein Grundrecht in seinem Wesensgehalt angetastet werden.“

Teils werden hier ohnehin schon Texte behandelt, die mit Verfassungswerten zu tun haben und die, ganz im Sinne von Umberto Eco's *intentio operis*,¹⁰ eine Auseinandersetzung mit diesen sogar als notwendig erscheinen lassen. Umgekehrt könnten bewusst literarische und/oder andere mediale Texte für den Deutschunterricht ausgewählt werden, um mit diesen eine demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht anzustoßen.

Für Schüler in der siebten Klasse eignet sich beispielsweise der Film „*Billy Elliot*“ (2000), um die Bedeutung des Rechts auf Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und des Diskriminierungsverbots zu erkunden: Der Film handelt von einem Jungen, der Balletttänzer werden möchte. Dies widerspricht jedoch den Vorstellungen eines ‚männlichen Rollenbildes‘ von Billys Vater und Bruder, die seinen Wunsch nicht akzeptieren können. Nur langsam gelingt es Billy, sein Umfeld von seinem Lebensziel zu überzeugen und seinen Weg gehen zu können. Nebenbei wird auch von der Freundschaft Billys zu einem offenbar homosexuell veranlagten Jungen erzählt, dessen Neigungen von anderen abgelehnt werden.

Die Achtung der Menschenwürde – die nach den Erfahrungen mit dem „Dritten Reich“ eine so herausragende Stellung in der bundesdeutschen Verfassung erhielt – wird beispielsweise in Primo Levis Zeugnisbericht über Auschwitz „Ist das ein Mensch?“ (OA 1947; dt. 1961) virulent und ist auch Thema in verschiedensten Jugendbüchern und -filmen (z.B. Uri Orlev: „*Lauf, Junge, lauf!*“; Jurek Becker: „*Jakob der Lügner*“).¹¹

In Ian McEwans 2018 verfilmtem Roman „*Kindeswohl*“ (OA 2014; dt. 2015) – geeignet ab der zehnten Jahrgangsstufe – wird die Frage verhandelt, ob ein in einem streng religiösen Umfeld aufgewachsener 17-jähriger Junge entgegen seinem erklärten und religiös begründeten Willen Bluttransfusionen erhalten soll. Ohne die Transfusion stirbt der Junge. Eine Richterin muss die sich dilemmatisch gegenüberstehenden Grundwerte von säkularer Staat, Schutz des Kindeswohls, Recht auf Leben einerseits und Glaubensfreiheit bzw. dem Recht auf Entfaltung der eigenen Persönlichkeit andererseits abwägen und ein Urteil fällen.

Abgesehen von der Möglichkeit, Verfassungswerte im Kontext der Behandlung literarischer Werke – von denen hier nur eine minimale Auswahl an Beispielen genannt werden kann – zu thematisieren, hat der Deutschunter-

10 Vgl. Umberto Eco: *Die Grenzen der Interpretation*. München 1990, S. 35 ff.

11 Primo Levi: *Ist das ein Mensch?*, München 1961.

Die Grundrechte im Grundgesetz, Artikel 1 – 6

Artikel 1

- (1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.
- (2) Das deutsche Volk bekennt sich darum zu unverletzlichen und unveräußerlichen Menschenrechten als Grundlage jeder menschlichen Gemeinschaft, des Friedens und der Gerechtigkeit in der Welt.
- (3) Die nachfolgenden Grundrechte binden Gesetzgebung, vollziehende Gewalt und Rechtsprechung als unmittelbar geltendes Recht.

Artikel 2

- (1) Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.
- (2) Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unverletzlichkeit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich. In diese Rechte darf nur auf Grund eines Gesetzes eingegriffen werden.

Artikel 3

- (1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.
- (2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin.
- (3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.

Artikel 4

- (1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich.

- (2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.
- (3) Niemand darf gegen sein Gewissen zum Kriegsdienst mit der Waffe gezwungen werden. Das Nähere regelt ein Bundesgesetz.

Artikel 5

- (1) Jeder hat das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten. Die Pressefreiheit und die Freiheit der Berichterstattung durch Rundfunk und Film werden gewährleistet. Eine Zensur findet nicht statt.
- (2) Diese Rechte finden ihre Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze, den gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend und in dem Recht der persönlichen Ehre.
- (3) Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.

Artikel 6

- (1) Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutz der staatlichen Ordnung.
- (2) Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.
- (3) Gegen den Willen der Erziehungsberechtigten dürfen Kinder nur auf Grund eines Gesetzes von der Familie getrennt werden, wenn die Erziehungsberechtigten versagen oder wenn die Kinder aus anderen Gründen zu verwahrlosen drohen.
- (4) Jede Mutter hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge der Gemeinschaft.
- (5) Den unehelichen Kindern sind durch die Gesetzgebung die gleichen Bedingungen für ihre leibliche und seelische Entwicklung und ihre Stellung in der Gesellschaft zu schaffen wie den ehelichen Kindern.

Auszug aus: Verfassung des Freistaates Bayern/Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, hg. von der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, München 2018, S. 79 ff.

richt vielfältige weitere Potenziale zur demokratischen Wertebildung, etwa bei der Beschäftigung mit Sachtexten, beim (materialgestützten) Diskutieren/Debattieren sowie Erörtern/Kommentieren können Verfassungswerte mit einbezogen werden.¹² Da im Deutschunterricht die Hörverstehenskompetenz geschult werden soll, kann auch mit Hörtexten gearbeitet werden. So gibt es beispielsweise eine gut einsetzbare Hör-Dokumentation zur Menschenwürde.¹³ Im Deutschunterricht soll ebenso die kompetente Nutzung von Informationsmedien angebahnt werden. Hierbei kann u.a. die Bedeutung und Realisierung der Meinungsfreiheit angesprochen werden (z.B. Freiheiten und Grenzen der Karikatur oder Satire).

Bestimmte Epochen haben besonderes Potential zur Thematisierung von Verfassungswerten, wie die Epoche der Aufklärung, in der explizit Grundlagen der heute gültigen Werteordnung verhandelt wurden. Die Besprechung von Sachtexten und literarischen Texten aus dieser Zeit lässt daher viele Bezugnahmen auf heute geltende Verfassungswerte und ihre Bedeutung für das Zusammenleben in Deutschland zu (z.B. Glaubensfreiheit: Lessings Drama „Nathan der Weise“; Menschenwürde: Textauszug „Über die Sklaverei“ von Raynal/Diderot; Gleichberechtigung von Männern und Frauen: Olympe de Gouges' „Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin“ vs. Campes Erziehungsschrift „Väterlicher Rath für meine Tochter“).¹⁴

Didaktische Anregungen

Als Zielsetzung hinter der Beschäftigung mit Verfassungswerten im Unterricht – auch im Fach Deutsch – steht, dass die Schüler die demokratischen Grundwerte als solche kennenlernen, deren Bedeutung sowie ggf. ihre Entstehung erkunden und sich auch mit möglichen Widersprüchen und Dilemmata auseinandersetzen. Idealerweise soll die Zustimmung der SchülerInnen zu den Grundwerten

12 In der Handreichung Gesamtkonzept zur politischen Bildung an bayerischen Schulen (S. 19) werden die Potenziale des Deutschunterrichts nur punktuell beschrieben, da nur auf Diskussionen/Debatten sowie eine Analyse der Wirkungsweise verschiedener Medien hingewiesen wird (vgl. <https://www.isb.bayern.de/gymnasium/materialien/gesamtkonzept-pb/> [Stand: 19.09.2018]).

13 Vgl. Renate Kiesewetter: „Geschichte der Menschenwürde: Niemand ist mehr wert als andere“, BR 2017, vgl. <http://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowissen/menschenwuerde-menschenrechte-grundgesetz-100.html> [Stand: 01.10.2018].

14 Die Publikation einer vollständigen Unterrichtssequenz zur Epoche der Aufklärung im Deutschunterricht der zehnten Jahrgangsstufe am Gymnasium ist in Vorbereitung (Kretschmann); hierbei wird u.a. konsequent ein Aktualitätsbezug zu heute geltenden Verfassungswerten hergestellt.

ten und eine diesen gemäße, mündige Handlungsweise angebahnt werden.¹⁵

Dabei sind einige didaktische Voraussetzungen zu beachten: Die Thematisierung von Verfassungswerten ist (auch) als ein Aspekt von fachspezifischer Demokratiebildung zu sehen. Insofern gelten für den Deutschunterricht ebenso wie für andere Fächer und Gelegenheiten schulischer Demokratiebildung die drei Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses, der in den 1970er Jahren formuliert wurde:¹⁶

- a) Indiktrinationsverbot/Überwältigungsverbot: Lehrkräfte dürfen Schülerinnen und Schülern ihre Meinung nicht aufdrängen, sondern sollen sie vielmehr dazu befähigen, als mündige Bürger eigenständig Entscheidungen zu treffen.
- b) Kontroversitätsgebot: Gesellschaftlich, wissenschaftlich oder politisch kontrovers diskutierte Themen sollen auch im Unterricht kontrovers besprochen und nicht nur einseitig präsentiert werden.¹⁷
- c) Schülerorientierung: Die SchülerInnen sollen „in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne [ihrer] Interessen zu beeinflussen“.¹⁸

Für Lehrkräfte ist hierbei sicherlich immer besonders abzuwägen, wie der Spagat zwischen demokratischem Pluralismus von Meinungen und Werthaltungen einerseits und normativen Grenzziehungen durch Verfassungsartikel andererseits zu meistern ist. Begriffe wie Toleranz, Pluralismus, Vielfalt werden demgemäß zwar zu Recht mit dem Grundgesetz in Verbindung gebracht, sind jedoch nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen.

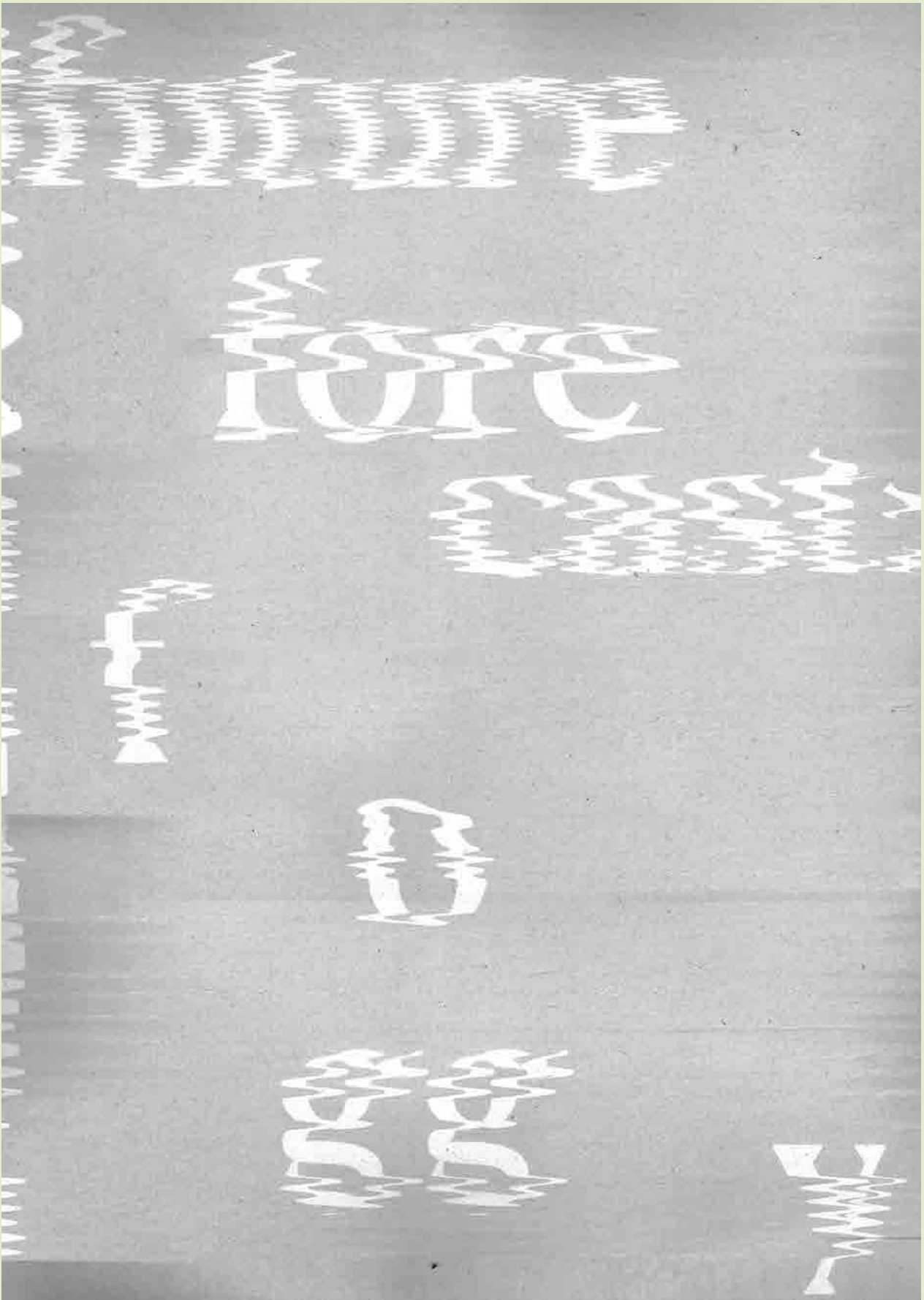
Da Wertebildung aufs Engste mit emotionalen Erfahrungen wie sozialen Bindungen (Elternhaus, Peers) verbunden ist, müssen Lehrkräfte grundsätzlich feinfühlig die Reaktionen in der Klasse wahrnehmen. Dass den Schülern

15 Vgl. Armin Scherb: Werteeziehung und pluralistische Demokratie. Politikdidaktische Annäherungen an ein pädagogisches Konzept für die öffentliche Schule, Frankfurt am Main u.a., 2004, S. 19: „In der fachdidaktischen Diskussion besteht über das Ziel der Erziehung Einvernehmen. Zu fördern ist demnach der mündige, handlungsfähige und -bereite Bürger, der über Grundkompetenzen verfügt, die ihn befähigen, sich in einer ständig im Wandel begriffenen Welt verantwortungsvoll zu orientieren.“

16 Vgl. <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html> [Stand: 07.08.2018].

17 Zur Aktualität des Kontroversitätsgebots und seiner Umsetzung im Unterricht vgl. u.a. Manon Westphal: „Kritik- und Konfliktkompetenz. Eine demokratietheoretische Perspektive auf das Kontroversitätsgebot“, in: *Aut Politik und Zeitgeschichte*, 13–14 (2018), S. 12–17.

18 Siehe Anmerkung 16.



Typo-Illustration: Studio Nüe

Möglichkeiten gegeben werden, positive wie negative Emotionen zu äußern, sowie Fragen, Irritationen und Schwierigkeiten im Umgang mit Verfassungswerten zu benennen, ist für einen ausgewogenen Unterricht unerlässlich. Der Unterricht sollte dabei als Raum für offenes Denken verstanden werden, in dem auch ungewöhnliche Gedanken oder Fragen jenseits eines vermeintlichen ‚Mainstreams‘ geäußert werden können, ohne dass diese vorschnell mit einem ‚moralischen Zeigefinger‘ durch Mitschüler oder Lehrkräfte gebrandmarkt würden. Wertekonflikte sollen ebenso angesprochen werden können – auch wenn sich ihre Lösung mitunter als nicht einfach erweist.

Eine wertschätzende Atmosphäre ist für die Behandlung von Verfassungswerten ebenso wichtig wie ein glaubwürdiges, werteorientiertes Handeln der Lehrkraft. Eine ‚Vermittlungsdidaktik mit dem Holzhammer‘ dürfte sehr schnell zu Ablehnung und innerem Rückzug der SchülerInnen führen und damit das Gegenteil der intendierten Wertebildung erreichen. Eine solche (ggf. kultur-)sensible Haltung sollte jedoch keine werterelativistische Haltung nach sich ziehen.

Verfassungswerte können implizit wie auch explizit thematisiert werden. Während in unteren Jahrgangsstufen auf eine Besprechung des Verfassungsartikels selbst verzichtet werden dürfte und eher die Bedeutung des dahinterliegenden Wertes im Mittelpunkt steht, ist es in höheren Jahrgangsstufen durchaus möglich und sinnvoll, auch die Verfassungsartikel bei der Besprechung miteinzubeziehen; so kann den Schülern sowohl der Wortlaut der Verfassungsartikel wie auch deren juristische Verbindlichkeit vermittelt werden. Bei der Behandlung beispielsweise des Films „Billy Elliot“ in einer siebten Jahrgangsstufe kann also darüber reflektiert werden, warum es gut ist, wenn Billy seine Leidenschaft und Begabung fürs Tanzen ausleben darf, auch wenn dies seinem Vater und Bruder zunächst als ‚unmännlich‘ erscheint. Auch ohne den Wortlaut des Artikels kann man das Verständnis für den Inhalt von Art. 2 (1) GG [„Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung [...] verstößt“] fördern. Hingegen kann man entsprechend der höheren Abstraktionsfähigkeit in einer zehnten Jahrgangsstufe im Kontext der Behandlung des Buchs „Ist das ein Mensch?“ von Primo Levi durchaus Art. 1 GG [„(1) Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“] einbeziehen, dessen Bedeutung klären und fragen, warum es sinnvoll ist, dass die Achtung der Menschenwürde am Beginn des Grundgesetzes fixiert ist.

Für die schulische Wertebildung formuliert Jutta Standop folgende Voraussetzung: „Aus wissenschaftlicher Sicht gibt es keinen Beleg dafür, dass Werte sich wie Fachwissen vermitteln lassen. Auch das rein kognitive Wissen über Werte bedeutet nicht zwingend, dass beispielsweise bei den Schülerinnen und Schülern ein Prozess der Wertebildung angestoßen wird. Damit Werte tatsächlich gelebt werden, müssen sie vom Subjekt selbst gefunden und bejaht werden.“¹⁹ Um das ‚eigene Finden‘ von Verfassungswerten mit vielperspektivischen, kognitiven, affektiven und probhandelnden Zugängen anzubahnen, erscheinen besonders handlungs- und produktionsorientierte Methoden als geeignet.

Da Wertethemen immer auch mit der eigenen Identität und der Frage: „Wer kann/will ich sein?“ zu tun haben, bietet sich an, Volker Frederkings Drei-Phasen-Modell identitätsorientierten (Literatur-)Unterrichts für die Behandlung von Verfassungswerten im Deutschunterricht zu adaptieren.²⁰ Hierbei werden die wertebezogenen Fragestellungen konsequent an die eigene Identität rückgebunden („Was bedeutet das Besprochene für mich und mein Leben?“), so dass die Inhalte nicht ‚abstrakt‘ bleiben.

Die Lehrkraft kann sich im Zusammenhang mit der Behandlung von Verfassungswerten ggf. explizit für Fragen der Schüler im Einzelgespräch außerhalb des Unterrichts zur Verfügung stellen. Verfassungswerte berühren oft sehr persönliche Bereiche, über die sich die Schüler gerne in einem individuellen Gespräch weiter austauschen. Man denke etwa an Fragen zur Gleichberechtigung von Männern und Frauen, die in Deutschland gilt, jedoch in Familien möglicherweise nicht gelebt wird und somit insbesondere Mädchen vor schwierige Situationen zwischen Anspruch und Wirklichkeit mit Blick auf Privat- und Berufsleben stellt. Zudem ist die Schwierigkeit zu bedenken, dass unterschiedliche Werteinstellungen auf soziale und emotionale Bindungen treffen, so dass es für Jugendliche zu kaum lösbar erscheinenden Wertekonflikten zwischen Schule und Familie kommen kann, die bei einer noch nicht vollzogenen äußeren Ablösung

19 Zit. nach: <https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/fluechtlinge/interkulturalitaet/wertebildung/>, Punkt 3 (unter Verweis auf Jutta Standop [Stand: 30.07.2018]).

20 Für einen Überblick über die theoretischen und praktischen Grundlagen des identitätsorientierten Deutschunterrichts siehe u.a. Volker Frederking: „Identitätsorientierter Literaturunterricht“. In: Volker Frederking/Hans-Werner Huneke/Axel Krommer/Christel Meier: Taschenbuch des Deutschunterrichts. 3 Bde, Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler 2012, S. 427-470.

vom Elternhaus zusätzlich das Innerste der eigenen – noch nicht abschließend geklärten – Identität betreffen. Wie damit ggf. sensibel umgegangen werden kann, muss im Einzelfall geklärt werden. In welchem Maß die Lehrkraft selbst solche mitunter sehr schwierigen Prozesse begleiten kann oder ob etwa eine schulpologisch ausgebildete Fachkraft hinzugezogen wird, muss ebenfalls individuell entschieden werden.

Als besonders wichtig erscheint es, solide säkular-ethische Begründungen für Verfassungswerte als die im Grundgesetz und den Landesverfassungen eines weltanschaulich neutralen Staates festgeschriebenen Grundwerte zu erarbeiten, die ihre Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit nachvollziehbar machen. Leitfragen hierbei könnten z.B. sein: Warum ist es sinnvoll, dass es diesen Verfassungswert gibt? Inwiefern garantiert der Verfassungswert ein möglichst gutes und friedliches Leben für möglichst alle Menschen in Deutschland? Wie sähe ein Leben ohne diesen Grundwert aus? Ein solcher Begründungsmodus kann eine innere Zustimmung zu Verfassungswerten mit anbahnen.

Immer wieder treten wertebedingte Dilemma-Situationen auf. Auch hier können ethische Überlegungen eingezogen werden, um Urteils- und Handlungsoptionen zu diskutieren.

Herausforderungen und Desiderate

Wilfried Schubarth und Julia Tegeler haben 2016 eine Liste mit insgesamt 18 Punkten als „übergreifende Empfehlungen für eine offensive Wertebildung“²¹ vorgeschlagen, die nach wie vor drängende Desiderate der demokratischen Grundwertebildung benennt. Dieser vorangestellt ist als erster Punkt das Postulat einer offensiven Debatte um Wertebildung, denn: „Eine demokratische Gesellschaft ist auf den Zusammenhalt auf der Basis gemeinsam geteilter Grundwerte angewiesen. Dieser Grundkonsens ist in der Öffentlichkeit immer wieder aufs Neue herzustellen und zu festigen. Eine kontinuierliche, sachliche Debatte über Werte und Wertebildung ist dafür eine wichtige Voraussetzung. Eine solche Debatte ist insbesondere dann ziel führend, wenn sie [...] [auch] entlang der Konflikte und Widersprüche in der Gesellschaft und im Alltagsleben von jungen Menschen geführt wird.“²² Als weitere Desiderate

21 Wilfried Schubarth/Julia Tegeler: „Anregungen und Empfehlungen für eine offensive Wertebildung“. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Werte lernen und leben. Theorie und Praxis der Wertebildung in Deutschland, Gütersloh 2016, S. 263–274, hier: S. 270.

22 Ebd.

werden u.a. eine Professionalisierung der Lehrerbildung mit Blick auf demokratische Wertethemen angesprochen, ebenso Kooperationsangebote mit außerschulischen Wertebildungsangeboten in der Jugendarbeit, Wertebildung bereits ab dem Kindergarten oder eine Stärkung von Angeboten zur demokratischen Wertebildung in Familien, gerade auch solchen mit Migrationshintergrund.

Lehrkräfte leisten als Beamte einen Eid auf das Grundgesetz und verpflichten sich so auch auf die darin festgelegte Werteordnung. Diese konkretisiert sich dann im schulischen Erziehungsauftrag im Sinne der demokratischen Grundwerte, der in Unterricht und Schulleben realisiert werden soll. Idealerweise würden Lehrkräfte auf die besondere Aufgabe der demokratischen Grundwertebildung in den drei Phasen der Lehrerausbildung besser und intensiver als bisher vorbereitet und geschult.²³ In Fortbildungen können Ansätze zur demokratischen Grundwertebildung vermittelt werden, sie können zu einer wissensbasierten und selbstreflexiven Werteklä rung der Lehrkräfte beitragen und aktuelle Problemstellungen aus dem Unterricht können diskutiert werden. Die Erfahrung aus Fortbildungen zeigt, dass Lehrkräfte mitunter sehr unsicher sind, welche Werte überhaupt mit welchem Grad von Verbindlichkeit und mit welchen Methoden sowie Zielsetzungen im Unterricht thematisiert werden können und sollen. Die Aufgabe der demokratischen Grundwertebildung als wichtiges Element des eigenen Fachunterrichts – jenseits des Fachs Sozialkunde – ist vielen Lehrkräften nach wie vor nicht richtig bewusst.

Speziell für den Fachunterricht Deutsch lässt sich festhalten, dass bisher die Thematisierung von Verfassungswerten im Deutschunterricht noch nicht ‚durchdekliniert‘ wurde: Es fehlen konkretere Hinweise auf Möglichkeiten zur Thematisierung in den Jahrgangsstufenlehrplänen, z.B. in Listen mit Lektüreempfehlungen. Auch würde umfangreicheres Unterrichtsmaterial speziell zur Thematisierung von Verfassungswerten im Deutschunterricht in verschiedenen Jahrgangsstufen sicherlich die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass die fachspezifischen Potenziale zu einer demokratischen Wertebildung bewusster und strukturierter ausgeschöpft würden. ▲

23 Vgl. ähnlich Schubarth/Tegeler (wie Anm. 21), S. 266: „Der gesetzlichen Fixierung und der wachsenden Bedeutung schulischer Wertebildung stehen jedoch einige Defizite und Hemmnisse gegenüber, die die Umsetzung des Wertebildungsauftrags erschweren, zum Beispiel fehlender Wertekonsens, mangelnde Lehrerprofessionalität, strukturelle, personelle und materielle Hemmnisse, so dass der Stellenwert der Wertebildung hinter den Erfordernissen zurückbleibt“.

Wir alle erinnern uns an den viel belächelten Satz Angela Merkels im Jahr 2013: „Das Internet ist für uns alle Neuland.“ Der Satz ging – wie viele nicht mehr wissen – aber noch weiter und damit hatte sie gar nicht so unrecht: Das Internet „ermöglicht auch Feinden und Gegnern unserer demokratischen Grundordnung, mit völlig neuen Möglichkeiten und völlig neuen Herangehensweisen unsere Art zu leben in Gefahr zu bringen.“¹ Tatsächlich zeigen Phänomene wie „Filterblasen“, „Hate Speech“, und „Fake News“ heute mehr denn je die Gefahren der digitalen Welt. Seitdem jeder und jede zu jedem beliebigen Thema alles nur Mögliche schreiben kann, gilt es für Bürger, Politiker und Journalisten sehr viel genauer hinzusehen.

Auf welche Quellen stützt ein Autor seine Thesen? Und auch eine Frage, die früher keine Rolle spielte: Handelt es sich bei dem Autor überhaupt um einen echten Mensch – oder um einen Social Bot, also einen programmierten Roboter, der für wenig Geld (oder sogar kostenlos) jede ihm aufgetragene Meinung massenhaft verbreitet? Kommentare, „Likes“, Klicks – alles lässt sich heute kaufen. Und weil das viele nicht wissen, könnten sogar das Wirtschaftssystem und die Demokratie in Schieflage geraten. Denn diejenigen, die die Technik für sich zu nutzen wissen, geben den Ton an. In diesem Artikel sollen daher zentrale Möglichkeiten der Manipulationen im Netz vorgestellt werden.

Kampf gegen Hate Speech

Ein bedenklicher Weise immer weiter um sich greifendes Phänomen im Internet ist die sog. *Hate Speech*, zu deutsch: Hassrede. Eine allgemeingültige Definition von *Hate Speech* gibt es nicht. Sprachwissenschaftler nutzen gerne die Definition des Ministerkomitees des Europarats vom Oktober 1997: Unter Hassrede fallen „alle Ausdrucksformen, die Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus oder andere Formen auf Intoleranz beruhendem Hass verbreiten, dazu anstiften, sie fördern oder rechtfertigen; einschließlich von Intoleranz, die sich in aggressivem Nationalismus und Ethnozentrismus, der Diskriminierung und Feindseligkeit gegenüber Minderheiten, Migrant/innen und Menschen mit Migrationshintergrund äußert.“²

Nur eine Minderheit der deutschen Facebook-User (ca. 5 Prozent) sind laut Silvia Jaki von der Universität Hildesheim und Tom De Smedt von der Universität Antwerpen verantwortlich für den größten Teil der *Hate Speech* – diese wenigen User verbreiten aber den Eindruck, dass sich extrem viele Menschen mit vermeintlichen Themenverknüpfungen wie „Einwanderer und Kriminalität“ beschäftigen. Die beiden stellten sich die Frage: Wie ist es möglich, Hasspostings automatisch zu erkennen – um sie dann zum Beispiel im nächsten Schritt auch automatisch löschen zu können? Die Wissenschaftler entwickelten mit Hilfe von *Machine Learning* einen Algorithmus, der nach Aussagen der beiden mit über 80 Prozent Genauigkeit deutschsprachige Hassrede auf Twitter erkennt. Und er lernt ständig dazu. Die Wissenschaftler „fütterten“ den Algorithmus anfangs mit Wörtern, die in politisch rechten Kreisen besonders oft im Zusammenhang mit diffamierenden Äußerungen auftauchen. Etwa die Wörter „Horden“ oder „Gutmenschen“. Insgesamt sammelten sie von August 2017 bis April 2018 mithilfe des Algorithmus 55 000 hasserfüllte Tweets von über 100 Usern und 50 000 „safe“ Tweets. Also Tweets von Usern, die keinen Hass verbreiteten.

Es gibt noch weitere Pioniere im Kampf gegen *Hate Speech* und *Fake News*: So will z.B. das britische Startup Factmata mit dem Konzept der Glaubwürdigkeit gegen unseriöse Online-Inhalte vorgehen. Geplant ist ein soziales Netzwerk, das seinen Usern bevorzugt vertrauenswürdige Inhalte anzeigt. „Dazu wollen wir einen Glaubwürdigkeits-Indikator entwickeln, auf dessen Basis Inhalte, die von glaubwürdigen Usern kommen, stärker verbreitet werden als andere“, sagt Factmatas Produkt Manager Martin Robbins. Die Vision der Gründer: Experten unterschiedlicher Branchen diskutieren mit Laien rund um aktuelle Nach-

1 Angela Merkel bei der Pressekonferenz mit Barack Obama am 19. Juni 2013 in Berlin.

2 Vgl. <https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/hatespeech/was-ist-ueberhaupt-hate-speech/> [Stand: 20.09.2018].

richten. „Unsere User können Inhalte basierend auf einem Zustimmungssystem miteinander teilen. Daraus erstellen wir eine Übersicht: Welche Inhalte finden glaubwürdige Leute glaubwürdig? Welche Beziehungen bestehen zwischen User-Communities und den Inhalten ihrer Posts?“

Die so ermittelten Glaubwürdigkeits-Indikatoren wenden wir im folgenden Schritt an, um durch Deep Learning herauszufinden, wo im Internet grundsätzlich Informationen von hoher Qualität zu finden sind und durch welche Kriterien sich hochwertige von unseriösen Informationen unterscheiden.“³

Machine Learning

Machine Learning (zu deutsch: Maschinelles Lernen) ist ein Teilgebiet der künstlichen Intelligenz. Die Maschine lernt selbstständig aus den ihr vorliegenden Datensätzen Informationen zu filtern, diese zu verarbeiten und Lösungen für auftauchende Probleme zu entwickeln. Damit die Maschine aber eigenständig lernen und agieren kann, ist es nötig, dass vorher ein Mensch z.B. die Regeln für das Erkennen von Mustern aufstellt. Der Mensch greift immer wieder in den Analyseprozess ein.

Deep Learning

Deep Learning ist ein Teilgebiet des *Machine Learning*. Für *Deep Learning* werden große Datenmengen genutzt sowie neuronale Netze, deren Aufbau und Funktionsweise vom menschlichen Gehirn inspiriert sind. Auf Basis der von Menschen vorgegebenen Daten kann die Maschine das Erlernete mit immer neuen Inhalten verknüpfen (somit immer weiter lernen) und Entscheidungen treffen und diese auch selbstständig hinterfragen und entsprechend optimieren. Der Mensch hat im *Deep Learning* keinen Einfluss auf Analyse und Ergebnisse des Lernprozesses. Genutzt wird *Deep Learning* z.B. in der automatischen Gesichtserkennung.

Wenn die Wahrheit keine mehr ist – Fake News

Spätestens seit dem US-Präsidentschaftswahlkampf 2016 werden *Fake News* und deren rasante Verbreitung viel diskutiert. Doch was sind Fake News eigentlich? Ursprünglich versteht man darunter komplett falsche Inhalte, bei denen ideologische Interessen keine Rolle spielen. Vielmehr geht es darum, durch „*Traffic*“ schlicht Geld zu verdienen. *Traffic* wird im Internet generiert, indem die Verbreiter von Fake News möglichst reißerische Überschriften und beachtenswerte Bilder in Umlauf bringen.



Foto picture alliance / dieKLEINERT.de

Wer auf den „Artikel“ klickt, gelangt auf eine Internetseite, die meist durch Werbung finanziert wird. Und je mehr Klicks auf der Homepage landen, desto mehr Geld landet in der Kasse des Erfinders der *Fake News*. Diese Art von gefälschten Nachrichten ist in Deutschland aber gar nicht so häufig. Deshalb sind Journalisten und Sprachphilosophen auch immer mehr davon überzeugt, dass der Begriff „*Fake News*“ überholt, da zu ungenau, ist. In einem kürzlich veröffentlichten Bericht⁴ der EU-Kommission wird

Traffic

Traffic (zu deutsch: Verkehr) drückt aus, wie viele Besucher eine Webseite hat. Je mehr Besucherverkehr auf einer Seite, desto wertvoller ist die Webseite in aller Regel, da mit mehr Besuchern auch mehr Werbeeinnahmen verbunden sind. Um *Traffic* zu messen, gibt es spezielle Software.

³ Das ausführliche Interview mit Martin Robbins von Factmata ist auf dem wafana-Blog zu lesen: <http://wafana.de/2018/07/13/factmata-ein-soziales-netzwerk-das-auf-glaubwurdigkeit-setzt/>.

der Begriff „*Fake News*“ bewusst durch „Desinformation“ ersetzt. Desinformationen werden definiert als Inhalte, die sowohl falsch sind, als auch eine schädigende Wirkung haben. Damit wird man der Komplexität der Problematik besser gerecht als mit *Fake News*, worunter auch Inhalte fallen können, die falsch, aber nicht schädigend oder schädigend, aber nicht falsch sind. Auch *Social Media Posts*, *Memes* oder private Unterhaltungen auf WhatsApp oder ähnlichen Diensten können zu den Desinformationen gezählt werden, wohingegen sie vom Begriff *Fake News* nicht erfasst werden. Da jedoch in den meisten Veröffentlichungen, auf die ich mich in diesem Artikel beziehe, von *Fake News* die Rede ist, wird diese Begrifflichkeit im Folgenden weiterhin verwendet.

Social Bots und Social Bots-Netzwerke

Social Bots sind kleine Programme, die u.a. in sozialen Netzwerken eingesetzt werden. Sie sehen auf den ersten Blick aus wie „normale“ User. Sie haben meist ein Profilbild (welches oft „gestohlene“ Bilder irgendwelcher Personen aus dem Internet zeigt), Profilbeschreibungen (die sich der Programmierer ausgedacht hat) und sie interagieren zu einem bestimmten, dafür programmierten Zweck selbstständig mit anderen Accounts der Plattform. Wenn sich mehrere Bots mit anderen Bots „anfreunden“ und diese miteinander agieren, so spricht man von einem *Social Bots*-Netzwerk.

In Deutschland sind *Fake News* häufig mit (politischer) Propaganda vermischt; beides ist schwer voneinander zu trennen. Einiges spricht dafür, dass falsche Inhalte politisch gesehen meist von rechtsaußen kommen. Das belegt etwa eine Studie, die die Stiftung „Neue Verantwortung“ über den Bundestagswahlkampf 2017 veröffentlichte.⁵ Dafür wurden zehn *Fake-News*-Fälle untersucht, die in den sechs Monaten vor der Bundestagswahl besonders erfolgreich waren. Immer ging es dabei um Flüchtlinge. *Fakes* zu anderen Themen wurden viel seltener geteilt. In sieben von zehn Fällen gehörte in dieser Studie die AfD zu den hauptsächlichsten Verbreitern der Falschmeldungen.

5 Vgl. https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/snv_fakten_statt_fakes.pdf [Stand: 21.09.2018].

Wer in sozialen Netzwerken aktiv ist, dem begegnen *Fake News* vor allem auf Facebook. Die Medienportale, die am häufigsten Falschmeldungen in die Welt gesetzt oder von anderen Portalen übernommen haben, sind: Sputnik (47%), Huffington Post (44%), Russia Today (RT) Deutsch (42%), die Epoch Times (29%), Focus Online Politik (14%) und auch die Bildzeitung (11%). Das Problem: Viele dieser Plattformen haben riesigen Zulauf. RT Deutsch zum Beispiel wird vom russischen Staat finanziert, um das Bild Russlands im Ausland „richtig darzustellen“. Der Spiegel nannte RT Deutsch sogar einen „russischen Propagandasender“.⁶ Dass dieser Sender sich keiner ausgewogenen, alle Perspektiven mit einbeziehenden Berichterstattung verpflichtet fühlt, liegt in der Natur der Sache. Das scheint die Nutzerinnen und Nutzer aber nicht zu stören – RT Deutsch hat großen Zulauf. Im Juni 2018 gehörten Artikel von RT Deutsch zu den beliebtesten auf Facebook und Twitter, wie der Medienblog „10 000 Flies“ aufschlüsselt.⁷ Und auch die von Fehlinformationen durchsetzte EpochTimes hat eine große Fangemeinde. Das Online-Magazin taucht regelmäßig in den Top-10-Rankings von „10 000 Flies“ auf. 10 000 Flies untersucht dabei unter anderem, wer die meisten *Likes*, *Shares* und Kommentare

Memes

Memes sind mit Text versehene Bilder oder ganz kurze „Videoschnipsel“, die auf allen digitalen Plattformen auftauchen. Dafür werden Katzenfotos genauso genutzt wie Bilder von Politikern. Je nachdem, wie ein User ein *Meme* setzt, kann er damit seine Meinung kundtun oder andere User einfach nur unterhalten. Sehr oft sind *Memes* Bilder, die mit Hilfe des Textes in einen anderen, humorvollen Kontext gestellt werden. Zum Beispiel ist auf einem *Meme* ein Baby zu sehen, das die Faust ballt, was nach einer Siegerpose aussieht. Dabei steht der Text: „Zu spät bei der Arbeit. Der Chef war noch später.“ Da *Memes* aufgrund ihres unterhaltenden Charakters gerne und viel geteilt werden, werden sie auch eingesetzt, um sich über Personen lustig zu machen oder diese gar zu diffamieren.

6 Vgl. <http://www.spiegel.de/panorama/leute/rt-deutsch-claude-oliver-rudolph-talkt-bei-umstrittenem-kreml-sender-a-1086893.html> [Stand: 01.09.2018].

7 <http://blog.10000flies.de/die-likemedien-top-100-im-juni-2018-bild-erstmal-mit-mehr-als-5-mio-interaktionen-fast-alle-grossen-medien-legen-deutlich-zu/> [Stand: 03.08.2018].

bei Facebook und Verlinkungen innerhalb von Tweets bei Twitter bekommen hat. Diese Zahlen sind einigermaßen aussagekräftig. Es ist aber nicht davon auszugehen, dass zum Beispiel hinter 3000 Likes auch 3000 echte Menschen stehen. Denn Likes und Kommentare lassen sich auch kaufen. Und zwar für alle relevanten Plattformen.



Wort	Jahr	Unwort
Jamaika-Aus	2017	alternative Fakten
postfaktisch	2016	Volksverräter
Flüchtlinge	2015	Gutmensch
Lichtgrenze	2014	Lügenpresse
GroKo	2013	Sozialtourismus
Rettungsroutine	2012	Opfer-Abo
Stresstest	2011	Döner-Morde
Wutbürger	2010	alternativlos
Abwrackprämie	2009	betriebsratsverseucht
Finanzkrise	2008	notleidende Banken
Klimakatastrophe	2007	Herdprämie
Fanmeile	2006	freiwillige Ausreise
Bundeskanzlerin	2005	Entlassungsproduktivität
Hartz IV	2004	Humankapital
das alte Europa	2003	Tätervolk
Teuro	2002	Ich-AG
der 11. September	2001	Gotteskrieger
Schwarzgeldaffäre	2000	national befreite Zone

Quelle: Gesellschaft für deutsche Sprache, www.unwortdesjahres.net

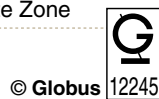


Foto: picture alliance/dpa-infografik

Fake-Fans: Das Geschäft mit den gekauften Views, Likes und Kommentaren

Youtube ist die wichtigste und mächtigste Suchmaschine nach Google. Mehrere Milliarden Anfragen täglich tippen Userinnen und User in die Suchleiste. Kein Wunder, dass auf der Videoplattform alle möglichen Personen und Firmen mitspielen und gefunden werden wollen. Weil das Angebot aber schier unüberschaubar ist und das eigene Produkt in der Masse oft untergeht, wird nachgeholfen.

Wer 109,99 Euro⁸ hinblättert, kann auf [!youtubeviews-kaufen.com](http://youtubeviews-kaufen.com)! 50 000 YouTube-Klicks kaufen. Abonnenten sind da schon teurer: 10 000 „Subscribers“ kosten 199,99 Euro. Die Lieferzeit: ein bis 20 Tage. Manch ein Anbieter wirbt so: Wer bei uns eine bestimmte Zahl Klicks kauft, dem schenken wir eine Zahl passender Likes.

Die Produktpalette beschränkt sich aber durchaus nicht auf YouTube: Die Anbieter bieten so gut wie alle relevanten Plattformen an: Wer mag, kauft Instagram Followers oder Facebook-Likes.

Die New York Times stellte kürzlich einen solchen Verkäufer von „Fake Views“ vor:⁹ Martin Vassilev. Home-Office in Ottawa. Er kann mittlerweile von seinen Verkäufen gut leben. 2018 hat er über 15 Millionen Views auf YouTube verkauft und damit über 200 000 Dollar verdient. Die eigentliche Klick-Arbeit übernehmen Computer.

Die Zeitung zitiert ihn mit den Worten: „*They’ve tried to stop it for so many years, but they can’t stop it. There’s always a way around.*“ Deshalb kaufe auch YouTube selbst immer wieder größere Mengen Klicks – um zu verstehen, wie die Händler mit „Fake Views“ genau operieren. Bislang konnte YouTube wenig im Kampf gegen die Händler ausrichten – einen Weg, die falschen Views oder Abonnenten zu verbreiten, fanden die Betrüger bislang immer.

Fake-Likes lassen sich schon fast genauso lange kaufen, wie es die Plattformen gibt. Die Seite socialmediadaily.de zum Beispiel verkauft Kommentare. Das derzeitige Angebot:¹⁰ drei hochwertige deutsche YouTube-Kommentare, Abwicklungszeit: ein Tag. Kosten: 3,90 Euro, inklusive Mehrwertsteuer und Versand. Das Unternehmen wirbt auf seiner Seite damit: „Sie haben genug von nervigen Spam-Kommentaren? Sie haben ja schließlich viel Mühe in die Produktion gesteckt.“ Dann folgt die „gute Nachricht“: Niemand müsse länger warten, man könne ab sofort „hochwertige deutsche Kommentare von deutschen Nutzern“ kaufen. Alles geschehe „sicher und diskret“. Was „hochwertig“ heißt, erklärt der Anbieter auch gleich: „Die Kommentare beziehen sich immer auf das jeweilige Video. Sie bestehen aus einem oder mehreren vollständigen Sätzen, sind Hochdeutsch sowie grammatikalisch und orthographisch fehlerfrei.“ Wer mag, kann die Kommentare natürlich auch selbst verfassen, die von den „deutschen Nutzern“ dann nur mehr gepostet werden. Auf die Anfrage hin, ob ihr Angebot denn legal sei, antwortet „Jacqueline“ von Social

⁸ Stand: 04.08.2018.

⁹ Vgl. <https://www.nytimes.com/interactive/2018/08/11/technology/youtube-fake-view-sellers.html> [Stand: 17.08.2018].

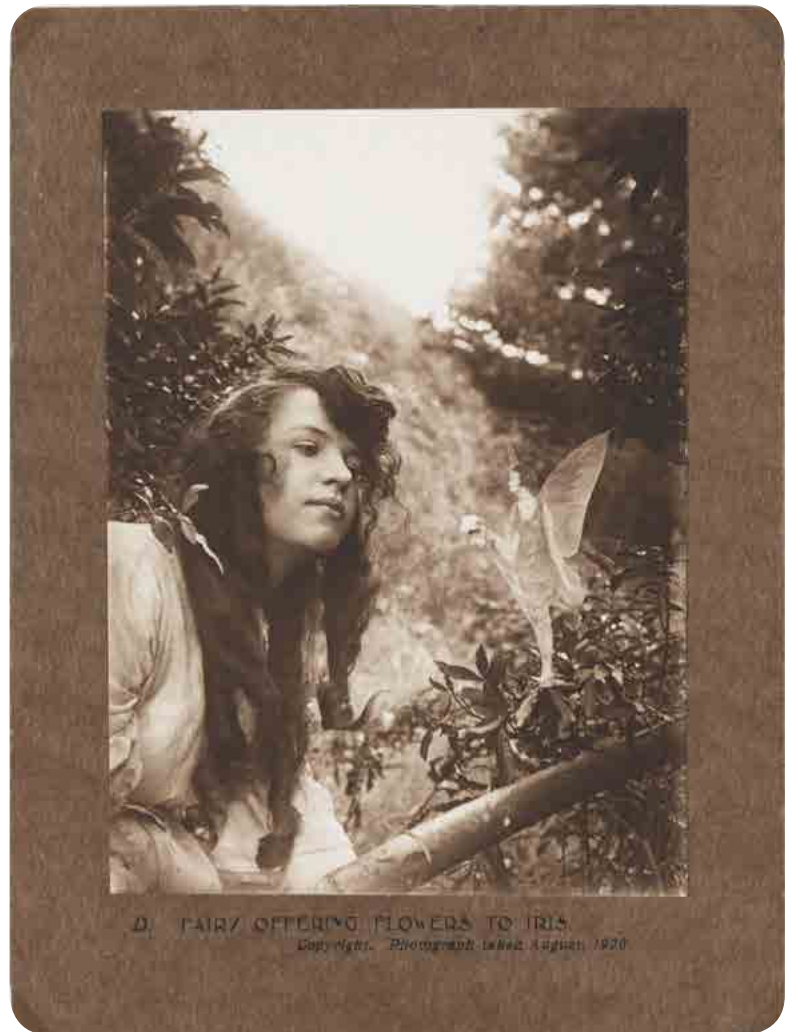
¹⁰ Stand: 17.08.2018.

Media Daily: „Der Kauf von Likes, Followern, Abonnenten usw. kann unserer Ansicht nach als rechtlich weitgehend unbedenklich eingestuft werden. [...] Wichtig: Dieser Absatz stellt keine Rechtsberatung dar – bitte sprechen Sie dazu Ihren Anwalt an.“ Wie so oft haben deutsche Gerichte dazu noch nicht eindeutig entschieden. Für Geschäftskunden dürfte der Kauf von Likes, Kommentaren und Co aber durchaus nicht erlaubt sein. Denn: „Ähnlich wie der verbotene Kauf positiver Kundenbewertungen (sog. *Astrourfing*) ist dies nicht nur geeignet, den Verbraucher zu beeinflussen, sondern auch konkurrierenden Unternehmen Nachteile zuzufügen. Solch irreführende Werbemaßnahmen/Irreführungen sind aber nach dem Wettbewerbsrecht verboten und damit illegal.“, sagt Medienrechtsanwalt Christian Solmecke in seinem Blog.¹¹

Wie erkenne ich *Deep Fakes* – und wie gefährlich sind sie?

Wir haben oben von *Fake News* gesprochen. Oft werden für falsche Nachrichten auch gefälschte Bilder herangezogen. In jüngster Zeit tauchen aber auch immer wieder manipulierte Videos auf, sog. „*Deep Fakes*“. Bekannt wurden sie dadurch, dass Gesichter prominenter Models und Schauspieler in pornographische Filme hinein-„retuschiert“ wurden, was man als „*faceswapping*“ bezeichnet. Solche Manipulationen fielen Zuschauern oft gar nicht auf. *Deep Fakes* bergen das Potential erheblicher Konsequenzen: Denn wenn perfekt manipulierte Videos von vermeintlichen Politikern auftauchen, die eine brisante Botschaft verkünden, könnte es weltpolitisch betrachtet heikel werden. Ein „gedeeptaktes“ Video von Barack Obama, welches die University of Washington hergestellt hat, zeigt, wie ausgereift die Technik schon heute ist.¹²

Klar: Die Mitarbeiter der Universität haben technisches Know How und viel Zeit. Aber wie leicht lässt sich ein *Deep-Fake-Video* zuhause herstellen? Der im Januar 2018 gegründete und hier in Deutschland noch gänzlich unbekannt



Fairy Offering Flowers To Iris, August 1920

Die Feen von Cottingley gingen als ein Aufsehen erregender Fall von Fotomanipulation aus vor-digitalen Zeiten in die Geschichte ein: In Nordengland hielten zu Beginn des 20. Jahrhunderts zwei Cousinen ihre vermeintlichen Begegnungen mit Fabelwesen mit Hilfe eines Fotoapparats fest. Die Aufnahmen wurden unter anderem von Sir Arthur Conan Doyle für authentisch befunden. 1978 wurden sie schließlich endgültig von der Wissenschaft als Fälschung eingestuft. Die Feen und Gnome waren auf Pappkarton kopiert, an langen Haarnadeln befestigt und mit Klebeband fixiert auf Zweige gesteckt worden.

Foto: National Media Museum/SSPL/Süddeutsche Zeitung Photo

DeepFakeClub hat ein Tutorial für Einsteiger auf seiner Webseite. Die benötigte technische Ausstattung: gering. Schritt für Schritt erklären die Clubmitglieder wie „*faceswapping*“ praktiziert wird und geben sich im Forum Tipps.¹³

Lassen sich *Deep Fakes* entlarven? Die Antwort: Ja, oft ist das tatsächlich möglich. Noch. Viele Videos, vor allem jene, die zuhause mit wenig Rechenleistung hergestellt wurden, sind extrem pixelig, unscharf und immer wieder verschwimmen z.B. Gesichter ineinander. Schwieriger wird es bei professionell hergestellten Fakes. Bei einer Ein-

11 Vgl. <https://www.wbs-law.de/it-recht/facebook-wirbel-darf-man-face-book-fans-legal-kaufen-41340/> [Stand: 15.08.2018].

12 Vgl. https://www.youtube.com/watch?time_continue=72&v=cQ54Gdm1eLO [Stand: 01.07.2018].

13 Vgl. <https://www.deepfakes.club/> [Stand: 22.06.2018].

zeln-Betrachtung gibt es aber auch hier oft noch Fehler, die ins Auge fallen. Wie zum Beispiel eine innerhalb von zwei Bildern verrutschte Nase. Auch die Umgebung des Videos ist ein wichtiger Indikator. Als Faustregel ließe sich aktuell ableiten: Je statischer die Person im Video, desto eher wird es sich um ein *Fake* handeln. Deshalb sind Politikerinnen und Politiker gleich doppelt leichte Beute: Es schwirren unzählige Bilder von ihnen im Netz herum, die für die Herstellung von *DeepFakes* benötigt werden. Und Politiker stehen in der Tat oft relativ regungslos hinter Rednerpulten. Da muss der Computer insgesamt deutlich weniger Rechenleistung bringen als bei einer Person, die zum Beispiel Sport treibt. Informatiker und Blogger Hadmut Danisch hat den „Sehtest“ gemacht und hält es für realistisch, dass einige der pornographischen „Deep Fakes“ in Wahrheit echte Videos sind, die mit Schauspielern gedreht werden, die den ausgesuchten Prominenten einfach sehr ähnlich sehen. Er schreibt: „Denn es gibt auch relativ lange Szenen ohne erkennbare Fehler, die ich aus dem Kontext genommen für völlig echt halten würde. Warum aber sollte es solche Qualitätsschwankungen geben? Warum sollte jemand, der dazu in der Lage ist, Bilder fehlerfrei zu fälschen im selben Film in Kauf nehmen, dass die Augen verrutschen?“ Seine These: In einige der Videos seien wohl nachträglich und mit wenigen Klicks bewusst Fehler eingebaut worden, um behaupten zu können, man habe ein *Deep Fake* gebaut. Denn *Deep Fakes* sind spannend, neu, aufregend und ziehen deshalb deutlich mehr Aufmerksamkeit auf sich.¹⁴

Natürlich wird die Technik schnell besser und in nicht allzu ferner Zukunft wird es mit dem bloßen Auge – selbst bei genauester Betrachtung – nicht mehr möglich sein, ein *Deep Fake* aufzuspüren. Doch auch das bedeutet nicht, dass diese generell nicht mehr zu entlarven sein werden, denn sie werden mit künstlicher Intelligenz hergestellt – und künstliche Intelligenz kann man genauso dafür nutzen, *DeepFakes* zu enttarnen. Und noch etwas dürfen wir bei der ganzen Diskussion nicht vergessen: Manipuliert wurde schon immer. Seitdem es Fotos gibt, wurden sie auch manipuliert – und nun sind eben auch Videos an der Reihe.

Wie sehr sind wir in Filterblasen gefangen?

Ein weiteres, vieldiskutiertes Phänomen sind die sogenannten „Filterblasen“ oder „Echokammern“. Geprägt hat den Begriff der Internetaktivist Eli Pariser im Jahr 2011. Filterblasen entstehen, so seine Annahme, weil die

14 Vgl. <http://www.danisch.de/blog/2018/02/17/deep-fake-fakes/> [Stand: 20.06.2018].

meisten Webseiten versuchen besonders benutzerfreundlich zu sein. Die Webseiten nutzen dafür Algorithmen, die voraussagen, welche Informationen der Benutzer wohl auffinden möchte. Dafür werden alle Daten verwendet, die über den Nutzer zur Verfügung stehen, zum Beispiel seinen Standort, seine Suchhistorie und sein Klickverhalten. Die Gefahr: Dadurch, dass dem Nutzer oder der Nutzerin nur gezeigt wird, was er oder sie vermeintlich sehen möchte, bleibt er irgendwann in seiner eigenen Wahrnehmungsblase, also Filterblase, hängen. Für diese These sprechen zwei wissenschaftliche Erkenntnisse: der „Bestätigungsfehler“ und der „*Truth*-Effekt“. Unter Bestätigungsfehler versteht man die Neigung des Menschen, Informationen und Erkenntnisse so auszuwählen und zu bewerten, dass sie ins eigene Weltbild passen. Passt also eine *Fake News* zum Weltbild eines Nutzers, wird sie weniger oft hinterfragt und eher geglaubt. Der *Truth*-Effekt verstärkt dies¹⁵: Wird eine Aussage oft wiederholt, am besten noch von unterschiedlichen Quellen, wird der Inhalt der Aussage irgendwann geglaubt, selbst, wenn sie anfänglich für falsch gehalten wurde.¹⁶ Ein mögliches Szenario könnte also sein: Ein User klickt fälschlich auf die Meldung einer rechtsradikalen Seite auf Facebook. Facebook merkt sich das und zeigt künftig verstärkt Meldungen solcher Gruppierungen an und schlägt eventuell auch „Freunde“ aus diesen Gruppen vor. Durch die Vielzahl der fremdenfeindlichen Äußerungen kommt auch der ursprünglich ggf. politisch neutral eingestellte User zu der Überzeugung: Wenn das alle um mich herum so sehen, muss etwas Wahres dran sein.

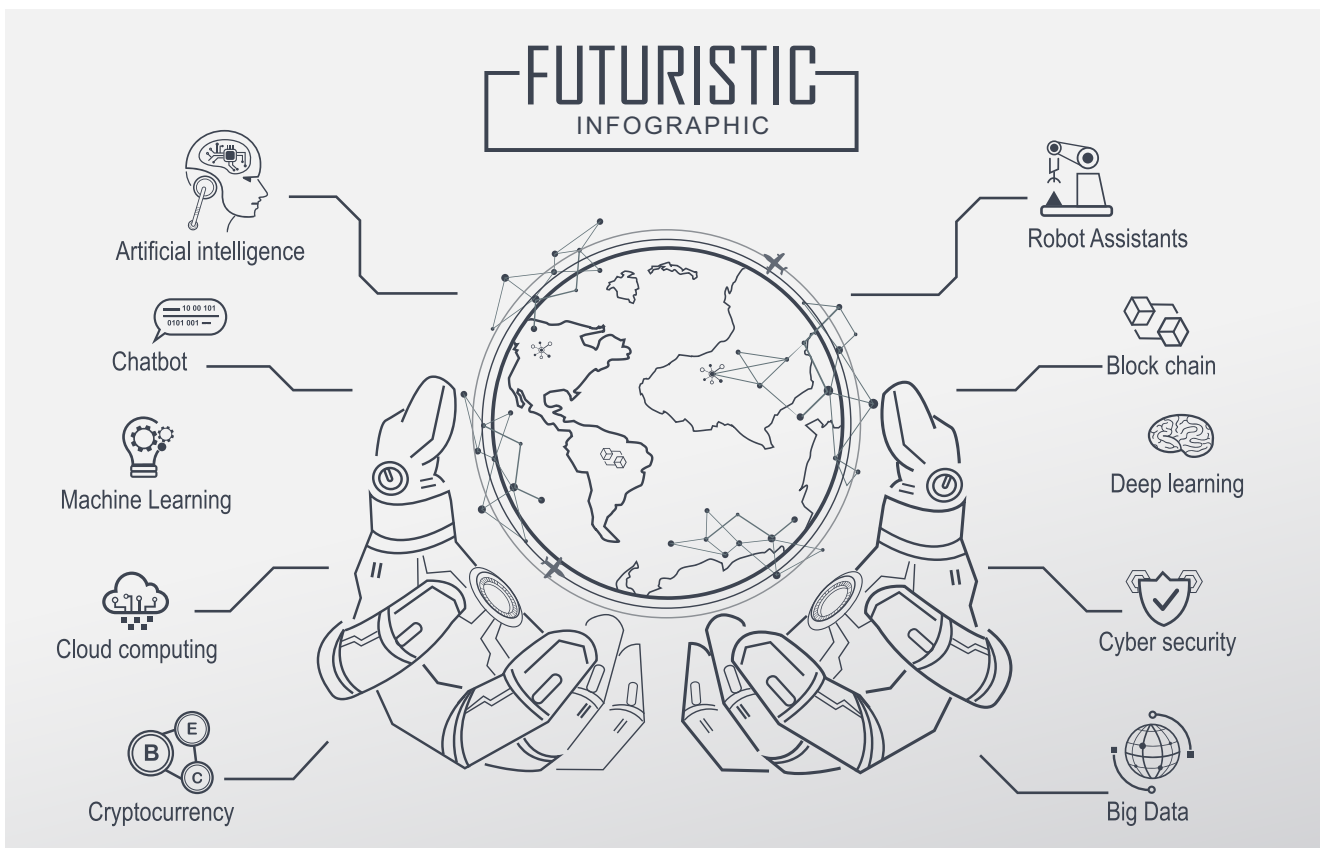
Es gibt aber auch Stimmen, die behaupten, Filterblasen seien nicht so schlimm wie gedacht. Die gemeinnützige Initiative „algorithmwatch“ führte 2017 eine nicht-repräsentative Studie durch. Ziele war es u.a. herauszufinden, ob Eli Pariser mit seiner Filterblasentheorie recht hat, wie Google Suchergebnisse personalisiert, und wie sich Ergebnisse verändern. Das Ergebnis: Egal, wie unterschiedlich die User waren, die googleten – die angezeigten Suchergebnisse waren oft sehr ähnlich.¹⁷

Und auch Romy Fröhlich, Professorin am Institut für Kommunikationswissenschaft und Medienforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München, warnt davor, Filterblasen und Echokammern automatisch für Rechtsruck und Radikalisierung verantwortlich zu machen. Im

15 S. u.a. file:///C:/Users/User/Downloads/A4_FakeNews.pdf.

16 S. file:///C:/Users/User/Downloads/A4_FakeNews.pdf [Stand: 26.09.2018].

17 Vgl. https://algorithmwatch.org/wp-content/uploads/2018/02/2_Zwischenbericht_final.pdf [Stand: 27.09.2018].



Digitale Schlüsseltechnologien
Abbildung: iStock/ <https://www.facebook.com/PlagueDoctor/>

Interview mit der von der Amadeu Antonio-Stiftung geförderten Belltower-Plattform sagte sie: „Solange es keine umfangreiche Studie rund um Filterblasen gibt, kann auch niemand behaupten, dass sie existieren.“ Und weiter: „Es hat noch nie gestimmt, dass Menschen aufgrund von Informationsstrukturen verblöden, auch nicht in der Zeit vor dem Internet.“¹⁸

Wie geht es weiter?

Nicht nur wir in Deutschland sind von den genannten Phänomenen betroffen, sondern alle Länder rund um den Globus. Es wäre deshalb nur naheliegend und effizient, wenn möglichst viel internationale Zusammenarbeit stattfände. Noch ist dies selten der Fall. Wir benötigen mehr Programme und/oder Institutionen, die das praktische Austesten von Innovationen in diesem Bereich fördern. Außerdem ist es unerlässlich, die digitale Aufklärung der Bevölkerung voranzutreiben – am besten beginnend im Kindergartenalter. Bürgerinnen und Bürger müssen mehr und mehr Verantwortung übernehmen, wenn sie sich

.....
18 <http://www.belltower.news/artikel/der-mythos-von-filterblasen-und-echo-kammern-12829> [Stand: 01.09.2018].

Über wafana

Vor rund zwei Jahren haben die Journalistinnen Ursula Trischler und Johanna Wild „wafana“ gegründet. Sie geben Seminare und halten Vorträge zur Überprüfung von Online Inhalten. Vom Branchenfachblatt „Medium Magazin“ wurden sie zu den Journalistinnen des Jahres 2017 in der Kategorie „Entrepreneur“ gekürt und in einem weltweiten Auswahlprozess wurde wafana vom Global Editors Network zu einem der Top 30 Startups For News ernannt.

online über Nachrichten informieren. Wie schaffen wir es als Gesellschaft, hinreichend kritisch mit Informationen aus dem Internet umzugehen und den Inhalt von Social Media-Posts zu hinterfragen? Dies kann nur durch groß angelegte Bildungsprojekte geschehen. In der nächsten Ausgabe von „Einsichten und Perspektiven“ werden wir deshalb gerne einen ersten, kleinen Schritt in diese Richtung gehen und praktische, einfach umzusetzende Tipps geben, wie jede/r Fotos, Videos und Accounts auf Echtheit überprüfen kann. ▀

Der Wahl-O-Mat zur Landtagswahl in Bayern 2018

Am 14. Oktober 2018 werden die 180 Abgeordneten des Bayerischen Landtags neu gewählt. Zur Wahl stehen insgesamt 18 Parteien und Wählergruppen mit 1923 Bewerberinnen und Bewerbern. Nicht alle Wählerinnen und Wähler haben Zeit oder Muße, sämtliche Parteiprogramme im Detail zu studieren und eine Synopse der jeweiligen Thesen zu erstellen. Um Erstwählern, aber auch allen anderen Interessierten, einen ersten Überblick über die Positionen der zur Wahl stehenden Parteien zu aktuellen politischen Fragen zu vermitteln, stellt die Bayerische Landeszentrale in Kooperation mit dem Bayerischen Jugendring und der Bundeszentrale für Politische Bildung im Vorfeld der Wahl wieder den „Wahl-O-Mat“ zur Verfügung.

Funktionsweise

Die Online-Nutzer klicken sich durch ausgewählte politische Positionen der zur Wahl stehenden Parteien und können sich mittels der Schaltflächen „Stimme zu“, „Neutral“, „Stimme nicht zu“, „These überspringen“ zu jeder Aussage positionieren. Danach können besonders relevant erscheinende Themen priorisiert und schließlich die eigenen Positionen mit bis zu acht Parteien verglichen werden. Die Software errechnet schließlich ein Ergebnis, das abbildet, mit welchen Parteien prozentual die größte Übereinstimmung besteht. Im besten Fall beginnt dann ein Prozess des Nachdenkens und der Diskussion darüber, welche Positionen den Ausschlag für das individuelle Ergebnis gegeben haben. Wer möchte, kann im Nachgang die Parteipositionierungen und deren Begründungen zu jeder einzelnen These betrachten. Die hohe Nutzerfreundlichkeit sowie die spielerische Herangehensweise sollen besonders Erst- und Jungwähler ansprechen.

Reichweite

2002 startete der Wahl-O-Mat erstmals zur damaligen Bundestagswahl und ist seitdem als interaktives Wahl-



Der Wahl-O-Mat zur Landtagswahl in Bayern 2018

Abbildung: bpb

infotool – Experten sprechen von *voting advice applications* – aus dem Vorfeld von Bundes-, Landtags- und Europawahlen kaum mehr wegzudenken. Aktuell (Stand: 01.10.2018) haben sich für die Bayern-Wahl bereits ca. 1,2 Millionen Nutzer durch die ausgewählte Thesen der Parteien im Freistaat geklickt – Tendenz steigend. Insgesamt wurde das Informationstool bereits rund 67 Millionen Mal genutzt. Trotz etlicher anderer interaktiver Ent-

scheidungshelfer, die im Dschungel der Parteiprogramme Orientierung versprechen (z.B. Wahlswiper, Bundeswahlkompass), setzt der Wahl-O-Mat bezüglich Reichweite und medialer Aufmerksamkeit also weiterhin Standards. Er kann mithilfe der auf der Webseite www.wahlomat.de/bayern2018 zur Verfügung gestellten Materialien auch im Unterricht eingesetzt werden.

Entstehung des Wahl-O-Mats zur Landtagswahl 2018

Ein Redaktionsteam aus 20 politisch interessierten und engagierten Jugendlichen zwischen 18 und 26 Jahren erarbeitete auf der Grundlage der Wahlprogramme aller zur Wahl in Bayern zugelassenen Parteien die Thesen für den Wahl-O-Mat. Dabei wurden sie von Experten, die sich aus wissenschaftlicher oder journalistischer Sicht professionell mit bayerischer Landespolitik befassen, unterstützt. Ihnen zur Seite standen Mitglieder des Wahl-O-Mat-Teams der Bundeszentrale sowie Vertreter der Bayerischen Landeszentrale für politische Bildungsarbeit und des Bayerischen Jugendrings. Die Themen wurden in fünf unterschiedliche Sachgebiete unterteilt:

- Arbeit, Wirtschaft und Finanzen
- Bildung und Familie
- Inneres, Justiz, Demokratie, Europa und Föderalismus
- Soziales, Gesundheit, Kultur, Religion und Freizeit
- Umwelt, Energie, Verkehr, Infrastruktur, Bauen und Wohnen

Die in diesem Prozess erstellten Thesen wurden an alle zur Wahl zugelassenen Parteien verschickt und von autorisierten Personen der Parteien beantwortet und begründet. Anschließend wurden aus den 81 Ausgangsthesen die 38 finalen Statements ausgewählt und in eine geeignete Reihenfolge für den Wahl-O-Mat gebracht. Jede These wurde hierbei nochmals diskutiert und auf ihre Relevanz und Distinktionsfähigkeit geprüft.

Am 20. September 2018 wurde der Wahl-O-Mat zur Landtagswahl im Bayerischen Landtag im Rahmen einer Pressekonferenz offiziell vorgestellt und freigeschaltet. Zum Kick-off-Termin hoben Landtagspräsidentin Barbara Stamm und Staatsminister für Unterricht und Kultus, Bernd Sibler, insbesondere dessen Bedeutung für Jungwählerinnen und -wähler hervor. Im Beisein der Kooperationspartner stellten sich die Jungredakteure den Fragen der interessierten Presse. Die jugendpolitischen Sprecher der im Landtag vertretenen Fraktionen konnten bei dieser Gelegenheit den Wahl-O-Mat erstmals durchspielen und landeten tatsächlich allesamt bei ihrer eigenen Partei.



Der Wahl-O-Mat geht online: Pressekonferenz im Bayerischen Landtag
Foto: Bildarchiv Bayerischer Landtag/Fotograf: Rolf Poss

Was bringt der Wahl-O-Mat für die politische Bildung? Wo liegen seine Schwächen?

Das Internet ist längst Informationsquelle Nummer eins geworden, wenn es darum geht, sich im Vorfeld von Wahlen über politische Themen auf dem Laufenden zu halten. Vor allem in den sozialen Medien mischen sich jedoch zunehmend Falschmeldungen oder gezielte Desinformation (*Fake News*) in das ohnehin schwer zu überblickende Informationsangebot, was gerade junge Menschen stark verunsichern kann. Hier kann der Wahl-O-Mat durch inhaltliche Klarheit und redaktionelle Gründlichkeit fundierte Sachinformationen bieten.

Bei der Verwendung des Wahl-O-Mats muss man wissen, dass der Wahl-O-Mat komplexe politische Fragen in die Struktur von Ja-Nein-Fragen zwingt und so Unterschiede zwischen den Parteien, die oftmals im Detail stecken, mitunter nicht ausführlich abbildet. Auch die Auswahl der Thesen ist selektiv und führt regelmäßig zu Nachfragen, warum der eine oder andere Politikbereich nicht oder nicht hinreichend berücksichtigt worden sei.

Klar ist, dass der Wahl-O-Mat keinem mündigen Bürger die Entscheidung abnehmen kann und will, wo sie bzw. er am 14. Oktober das Kreuz macht. Dass das individuelle Wahlverhalten ganz anders aussehen kann, als es das Ergebnis des Wahl-O-Mats anzeigt, liegt auf der Hand. Das Tool stellt aber eine gute Orientierungshilfe für die Wahlentscheidung dar und kann für viele ein Einstieg sein, sich mit Programmen und Parteipositionen auseinanderzusetzen und dazu motivieren, sich weiter politisch zu informieren und schließlich auch zur Wahl zu gehen – angesichts konstant niedriger Wahlbeteiligung besonders bei Jung- und Erstwählern ein ganz entscheidender Aspekt. ▀

„Den Menschen kann nichts Besseres passieren, als Vorbilder zu haben, die auch unangenehme Entscheidungen treffen müssen.“

Aribert Martin – Zeitzeuge der „Landshut“-Entführung im Interview

Interview: Johanna Lennhoff



Jürgen Vietor (ganz links) ehemaliger Co-Pilot der „Landshut“, Gabriele von Lutzau, ehemalige Stewardess in der „Landshut“, Diana Müll, damalige Passagierin, und das ehemalige GSG9-Mitglied Aribert Martin stehen am 23. September 2017 auf dem Flughafen von Friedrichshafen. In der russischen Transportmaschine befindet sich der Rumpf der „Landshut“, der im Dornier Museum Friedrichshafen ausgestellt werden soll.

Foto: picture alliance/Fotograf: Karl-Josef Hildenbrand

Im September und Oktober 1977 beherrschte die Angst vor Anschlägen der linksterroristischen Vereinigung Rote Armee Fraktion (RAF) die politische Atmosphäre in der Bundesrepublik. Die Entführung des deutschen Arbeitgeberpräsidenten Hanns Martin Schleyer war jedoch noch nicht der finale Terrorakt der sogenannten „Offensive 77“, die den Versuch unternahm, verschiedene Mitglieder der Roten Armee Fraktion aus dem Gefängnis freizupressen.

Am 13. Oktober entführte ein palästinensisches Terrorkommando in Absprache mit der RAF die Lufthansa-Maschine mit der Flugnummer 181, die 86 Passagiere und fünf Besatzungsmitglieder an Bord hatte. Als die Bundesregierung unter Helmut Schmidt nicht auf die Forderungen der Entführer einging, legte das Terrorkommando aus Treibstoffmangel Zwischenstopps in Italien, den Vereinigten Arabischen Emiraten und im Jemen ein. Im Zuge dieser Zwischenstopps konnte die „Landshut“ jedoch weder am Abflug gehindert noch gestürmt werden, sodass sie letztendlich in der somalischen Hauptstadt Mogadischu landete.

In den Nachmittagsstunden des 17. Oktobers erreichten die Einsatzkräfte des GSG9 – unter ihnen auch Aribert Martin – den abgeschirmten Teil des somalischen Flughafens und brachten sich in Stellung, die zahlreichen Geiseln zu befreien.

LZ: Welcher Moment – vom Erhalt des Einsatzbefehls bis zum erfolgreichen Abschluss der Operation – ist Ihnen am eindrücklichsten in Erinnerung geblieben?

Aribert Martin: Es waren mehrere Momente. Das Eindringen in die Maschine bei einem fürchterlichen Gestank, der einem noch lange in der Nase war. Außerdem die staunenden, verängstigten Gesichter der Geiseln, die nach meinen Worten: „Ich gehe jetzt noch ein Stück nach vorne, ihr müsst alle hinter mir raus!“, dann auf allen Vieren wieselschnell zur hinteren linken Tür flüchteten, wo Kollegen auf der Treppe standen und sie in Empfang genommen haben. Das Explodieren einer Handgranate, unter einen leeren Sitz rollend, unmittelbar neben mir. Das Sterben eines Terroristen im Mittelgang, er war von mehreren Kugeln getroffen. Die Geschwindigkeit, in der dieser Einsatz ablief.

LZ: Mit welcher inneren Haltung geht man in so einen gefährlichen Einsatz?

Aribert Martin: Mit einer sogenannten *Performance-High*-Ausrichtung. Das bedeutet, es gibt verschiedene

Dinge, die jeder einzeln für sich tun muss: Fokussierung, Visualisierung, Selbstgespräch und taktisches Atmen. Natürlich ist es auch vom eigenen Gemüt abhängig, wie man die mentale Vorbereitung vollzieht.

LZ: Welche internen Voraussetzungen wurden festgelegt, um als GSG9-Einheit gemeinsam die Operation „Feuerzauber“ zum Erfolg bringen zu können?

Aribert Martin: Unabdingbar waren Resilienz, also psychische Widerstandsfähigkeit, eine kooperative Gesinnung, ein mutiger Verstand und die entsprechende Kontinenz im Sinne der Haltung. Eine feste Regel bei der GSG9 lautet: Nach der exakten Beurteilung der Lage ggf. vor Ort folgt der Entschluss und damit die Unterbindung aller möglichen Diskussionen. Wer den Druck nicht ausgehalten hat, konnte „Nein“ sagen. Ist auch passiert und wurde ohne Kritik akzeptiert.

LZ: Das Verhandlungsgeschick des damaligen Staatsministers Hans-Jürgen Wischnewski gilt neben dem Einsatz der GSG9 gemeinhin als entscheidender Faktor für die Befreiung der entführten Lufthansa-Maschine „Landshut“. Wie haben Sie den Kontakt mit den politischen Verhandlungsführern der Bundesrepublik in Erinnerung?

Aribert Martin: Den Staatsminister Wischnewski, genannt „BenWisch“, zeichnete seine sonore Stimme aus. Er war ein außergewöhnlicher Diplomat in der Geiselnbefreiung. Es war sein Verdienst, alle „mit ins Boot zu nehmen“, besonders das somalische Militär und die dortige politische Führung.

LZ: Auf welche Art und Weise haben Sie den Bundeskanzler Helmut Schmidt erlebt?

Aribert Martin: Helmut Schmidt kannte ich schon von SPD-Parteitag, wo ich gemeinsam mit einem Kollegen der GSG9 als sein persönlicher Begleiter eingesetzt war. Ein kluger und weiser Mann, den ich sehr zu schätzen gewusst habe. Auf Helmut Schmidt konnte man zählen. Ein Erlebnis während meiner Einladung zu einem Gespräch



Die am 13. Oktober 1977 entführte „Landshut“ nach der Landung in Mogadishu (Somalia).
Foto: SZ photo/dpa

am 25. April 2013 in Stuttgart bei der Hans-Martin-Schleyer-Preisverleihung an Helmut Schmidt, war seine Frage an mich: „Jetzt sag mal, wie konntet ihr denn so leise die Türen aufmachen?“ Er gab sich selbst die Antwort mit den Worten: „Das habt ihr doch geübt“. Da musste ich keinen Ton mehr zu sagen. Für mich eine höchst emotionale Begegnung „zweier Verbündeter“ in diesem Moment. Wir haben uns ohne Worte verstanden.

LZ: Häufig wird die Weigerung der Bundesregierung den Forderungen der Entführer nachzugeben als Schlüsselmoment deutscher Nachkriegsgeschichte beurteilt. Welche Lehren für Demokratie und Gesellschaft können aus dieser Haltung auch für die heutige Situation gezogen werden?

Aribert Martin: Die Lehren sind für mich: Es lohnt sich für eine freiheitliche Demokratie zu kämpfen. Den Menschen kann nichts Besseres passieren, als Vorbilder zu haben, die auch unangenehme Entscheidungen treffen müssen. In diesem Punkt dürfen wir nicht nachgeben und müssen uns bemühen, Menschen für diese Haltung zu begeistern.

LZ: Die Flugzeugentführung fand im Kontext des sogenannten „Deutschen Herbsts“ statt. Wie haben Sie die gesellschaftspolitische Atmosphäre beziehungsweise die Rezeption des RAF-Terrors in dieser Zeit wahrgenommen?

Aribert Martin: Der „Deutsche Herbst“ war aus meiner Sicht ein Schlüsselpunkt in der Geschichte der Bundesrepublik. Die Aktionen [der RAF, Anm. d. Red.] häuf-



Foto: Aribert Martin

ten sich, bisweilen planlos. Wir sind der „Sache“ immer nur hinterhergeeilt. Mit einem Anschlag nach dem anderen sollten die Gemüter „weichgekocht“ werden. Das hat auch uns GSG9-Beamte an unsere Grenzen gebracht. Kommandeur Ulrich Wegener, ein unermüdlicher „Terroristenjäger“, hat als Vorbild fungiert mit dem Credo „Nicht aufgeben, sich nicht unterkriegen lassen.“

LZ: Welche Parallelen und auch Unterschiede sehen Sie zu den Herausforderungen der Terrorismusformen, mit denen wir heute konfrontiert sind?

Aribert Martin: Die Parallelen zu heute sind ausgeprägt. Die Devise muss bleiben, dass wir uns nicht unterkriegen lassen und uns für unsere freiheitlichen-demokratischen Werte leidenschaftlich einsetzen. Wir haben – z.B.



Die Besatzung der „Landshut“ und die Befreier der Geiseln werden von Bundeskanzler Helmut Schmidt im Kanzleramt mit dem Bundesverdienstkreuz geehrt. Auf der Aufnahme v.l.n.re: Chef der GSG9, Ulrich Wegener, Co-Pilot Jürgen Vietor, der Staatsminister des Bundeskanzleramts, Hans-Jürgen Wischnewski, Stewardess Gaby Dillmann (sitzend), Innenminister Werner Maihofer und Kanzler Helmut Schmidt. In zweiter Reihe hinter Hans-Jürgen Wischnewski steht Willy Brandt, Bonn, 20. Oktober 1977.
Foto: ap/dpa/
picture alliance

in der GSG9 – sehr gute ausgebildete Kräfte. Ich würde mir manchmal schneller Entscheidungen wünschen. „Der“ Terrorismus sollte wissen, mit uns geht das nicht!

LZ: Sie waren von 1975 bis 1980 bei der GSG9 – welchen Einfluss hatten die Erlebnisse rund um die Befreiung der Landshut auf Ihre weitere Einsatzzeit beziehungsweise auf Ihr weiteres Berufsleben?

Aribert Martin: Die Zeit von 1975-1980 bei der GSG9 hat mich natürlich geprägt, vor allem die Erfahrung, zu wissen, was man leisten kann und wo man seine Grenzen hat. Leute, die sich überschätzen, mag ich nicht. Ich bin in viele Aufgaben einfach „reingegangen“, weil es mir Spaß macht Verantwortung zu übernehmen. Als ehemaliger Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft Selbständiger Unternehmer habe ich unter anderem einen Deutschen Unternehmerinnentag in Würzburg organisiert.

Jetzt bin ich noch als Jagdpächter tätig sowie als Vorsitzender des Rhöner Ballöner e.V.

LZ: Sie sprechen häufig als Zeitzeuge vor Schulklassen über 1977. Was können Jugendliche heutzutage aus den historischen Ereignissen und dem Einsatz der GSG9-Einheit für ihre eigene Lebenswirklichkeit ableiten?

Aribert Martin: Bei meinen Vorträgen kommt natürlich meine „lebende Person“ in den Mittelpunkt der jugendlichen Betrachter. Sie können den Schülerinnen und Schülern vermitteln, gewisse Dinge in einer „situativen Aufmerksamkeit“ zu erlernen. Das limbische Erbe kann man schulen, wie etwa das sichere Gespür für räumliche und zeitliche Gegebenheiten oder wie man mit offenen Augen durch die Welt gehen sollte. Mit ein wenig Anleitung kann man es sich selber beibringen. Was immer hilft ist: üben, üben, üben. 🍎



Impressum

Einsichten und Perspektiven
hg. von der Bayerischen Landeszentrale
für politische Bildungsarbeit
Verantwortlich: Monika Franz

Redaktion dieses Heftes: Monika Franz, Christina Gibbs, Philipp Rabl
Redaktionsassistentin: Johanna Lennhoff

Titelfoto: Typo-Illustration by Studio Nüe (www.studio-nue.com)

Gestaltung: MUMBECK – Agentur für Werbung GmbH, Schlieffenstraße 60, Wuppertal

Druck: Aumüller Druck GmbH & Co. KG, München/Regensburg

Die Beiträge stellen keine Meinungsäußerung der Landeszentrale für politische Bildungsarbeit dar.
Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.
Die Landeszentrale konnte die Urheberrechte ggf. nicht bei allen Bildern dieser Ausgabe ermitteln.
Sie ist aber bereit, glaubhaft gemachte Ansprüche nachträglich zu honorieren.

Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit
Engschalkinger Str. 12, 81925 München, Fax: 089 2186-21 80, landeszentrale@stmuk.bayern.de
www.blz.bayern.de