

Lernen aus der
Geschichte

LaG - Magazin

Demokratielernen:

Thüringen 19_19

THÜRINGEN
19_19 DEMOKRATIE
LERNEN

Gefördert von

Freistaat
Thüringen  Ministerium
für Bildung,
Jugend und Sport

 Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

denk  bunt
Thüringer Landesprogramm
für Demokratie,
Toleranz und Weltoffenheit

Im Rahmen des Bundesprogramms
Demokratie **leben!**

Inhaltsverzeichnis

Zur Diskussion

Thüringen 19_19 – Geschichte als Anlass für Demokratielernen.....	5
„Lernort der Demokratie“	9
Zwangsarbeit im Nationalsozialismus – eine Wanderausstellung mit lokalem Fokus.....	13
Lotte live von der Nationalversammlung – ein medienpädagogisches Radioprojekt.....	17
Mit Partizipation gewinnen alle in der Kita!.....	20
Bruno Bauch über die Bestimmung der Nation. Ein Lehrstück über das Verhältnis von Philosophie und Politik.....	24
Demokratielernen in der Weimarer Republik: Inspiration und Impuls für aktuelle demokratiepädagogische Herausforderungen?!.....	29

Empfehlung Fachbuch

Politik im Land Thüringen 1920-1933.....	42
--	----

Empfehlung Fachdidaktik

Demokratiepädagogik in Thüringen.....	45
---------------------------------------	----

Empfehlung Audio

Hörfeature „Die ungeliebte Demokratie“	48
--	----

Empfehlung Web

Dossier „100 Jahre Frauenwahlrecht“	50
„Themenportal Weimarer Republik“	52
Zeitclicks-Unterseite „Weimarer Republik“	54

Liebe Leser*innen,

wir begrüßen Sie zu Aprilausgabe des LaG-Magazins. Sie entstand in Zusammenarbeit mit dem Demokratie-Projekt Thüringen 19_19, das sich die Auseinandersetzung mit und die Stärkung von Demokratie- und Menschenrechtsbildung zum Ziel gesetzt hat.

Das Projekt Thüringen 19_19 stellen *Frederik Damerau* und *Julia Lange* vor. Dem Projektansatz entsprechend sollen nicht allein die Wertschätzung positiver Demokratieerfahrungen im Mittelpunkt stehen, sondern Multiplikator*innen in der formalen und non-formalen Bildung durch Qualifikationsmaßnahmen Demokratiekompetenzen einüben.

Was einen ‚Lernort der Demokratie‘ kennzeichnet, diskutiert *Wolfgang Beutel* in seinem Artikel sowohl aus demokratiepädagogischer als auch etymologischer Sicht. Im Folgenden werden die Herangehensweisen vier verschiedener teilnehmender Lernorte skizziert.

Im Beitrag von *Maria Döbert* werden die Herausforderungen eines ehrenamtlich betreuten und zudem schwer erreichbaren Gedenkortes der NS-Zwangсарbeit aufgezeigt. Als Antwort auf diese Herausforderung entwickelt der Geschichts- und Forschungsverein Walpersberg in Zusammenarbeit mit Thüringen 19_19 eine mobile Ausstellung, die den Gedenkort auf inhaltlicher Ebene auch nach außen tragen kann.

Christian Faludi und *Ida Pruchnewski* gewähren einen Einblick in die Erprobung

eines neuen Formats des Bürgerradios in Weimar. ‚Lotte live von der Nationalversammlung‘, berichtet 100 Jahre zeitversetzt in sechs einstündigen Radiofeatures quasi „live“ von der Weimarer Nationalversammlung.

Ganz ohne einen konkreten historischen Anlass wird die Demokratieförderung in Kindertagesstätten vorangetrieben. Die Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten wird bereits in vielen Kindertagesstätten angestrebt. Sie findet aber jeweils eine sehr individuelle Form der Realisierung entlang professioneller Alltagshandlungen, wie im Beitrag von *Judith Linde-Kleiner* skizziert wird.

Sebastian Bandelin und *Gloria Freitag* zeichnen exemplarisch an der Rezeption des Philosophen Bruno Bauchs in der Zeit der Weimarer Republik das Zusammenspiel philosophischer Überlegungen und konkreter politischer Praxis. Derzeit konzipieren sie ein Seminar, welches den noch zu entwickelnden Umgang mit dem antisemitischen und rassistischen Erbe des Philosophischen Instituts Jena in den Blick nimmt.

Die vielfältigen Herangehensweisen der Lernorte sind die individuellen Antworten auf die stets spezifischen Herausforderungen jedes einzelnen Lernortes und von dem Projekt Thüringen 19_19 in ihrer Unterschiedlichkeit explizit erwünscht – folgt es doch der Annahme, dass nur so eine Anschlussfähigkeit für den pädagogischen Alltag hergestellt werden kann. Ziel ist es, einen Austausch zwischen den Lernorten

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Einleitung

in einem thüringenweiten Netzwerk zu realisieren und so die Streuung und Reflexion ihrer Erfahrungen zu ermöglichen. Neben der langfristig wirkenden Veränderung von Regelstrukturen in den Lernorten rückt so auch eine nachhaltig wirkende Stärkung der Demokratie- und Menschenrechtsbildung in der Thüringer Bildungslandschaft über das Gedenkjahr 2019 hinaus in den Blick.

Abschließend betrachtet der Trierer Historiker *Matthias Busch* in seinem Artikel „Demokratielernen in der Weimarer Republik: Inspiration und Impuls für aktuelle demokratiepädagogische Herausforderungen?!“ die politische Bildung und das Demokratielernen in einer „Demokratie ohne Demokraten“. Dabei zeigt er drei Diskurslinien der politischen Bildung in der Weimarer Republik auf und stellt Bezüge zur heutigen Zeit her.

Unser herzlicher Dank geht an die Autor*innen für die zur Verfügung gestellten Texte und an die Kolleg*innen von Thüringen 19_19, insbesondere an Frederik Damerau, für die Zusammenarbeit.

Wir wünschen Ihnen eine interessante Lektüre.

In eigener Sache

Wir möchten auf den von der Agentur für Bildung – Geschichte, Politik und Medien betriebenen Lernort Keibelstraße aufmerksam machen, in dem sich Schulklassen und andere Lerngruppen mit der Haft- und Rechtsgeschichte sowie mit der allgemeinen DDR-Geschichte auseinandersetzen können. Ausführliche Informationen

zum Lernort finden Sie auf der Webseite: www.keibelstrasse.de.

Das nächste LaG-Magazin wird „100 Jahre Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge“ zum Thema haben. Es erscheint am 26. Juni 2019.

Ihre LaG-Redaktion

Thüringen 19_19 – Geschichte als Anlass für Demokratielernen

Von Frederik Damerau und Julia Lange

100 Jahre Weimarer Verfassung, 70 Jahre deutsches Grundgesetz und 30 Jahre Friedliche Revolution sind nur einige der zahlreichen Jubiläen im Jahr 2019. Für Thüringen 19_19 waren diese in Vorbereitung auf das Jubiläumsjahr in den letzten Jahren – und auch heute – Anlass, Demokratie- und Menschenrechtsbildung in Thüringen in den Blick zu nehmen, zu reflektieren und vor allem zu stärken. Eben jene drei Ereignisse verweisen auf Demokratieerfahrungen in der deutschen Geschichte, die positiv besetzt sind. Im Rahmen zahlreicher exklusiv besetzter öffentlicher Gedenkveranstaltungen erfolgt neben einer Wertschätzung vor allem die gegenseitige Bestärkung, dass es auch und gerade heute dieser Erinnerung bedarf. Schließlich wird die Demokratie nach Jahrzehnten ihrer Universalisierung zunehmend in Frage gestellt und autoritäre Regierungsformen erleben einen regelrechten Backlash weltweit. Das Erstarken rechtspopulistischer Bewegungen und die Zunahme rassistischer Diskurse sind nur ausgewählte Beobachtungen.

Politische Bildung im Allgemeinen und Demokratiebildung im Besonderen muss sich dabei die Frage gefallen lassen, welche Rolle sie in unserer Gesellschaft angesichts dieser Entwicklungen spielt und welche Rolle sie spielen sollte und möchte. Dabei lohnt sich auch ein Blick auf die schulischen

Rahmenbedingungen, in denen sich Demokratiebildung bewegen muss. So bescheinigt der Bielefelder Soziologe Reinhold Hedtke Thüringen - neben Bayern und Berlin - ein Vernachlässigen des Faches Sozialkunde (Jahn 2019). Im Magazin Katapult wird Thüringen neben Bayern mit einem Anteil von 0,5 bis 1,4 % an den Gesamtwochenstunden als ein weit abgeschlagenes Bundesland aufgeführt (Hedtke 2019). Nicht nur die geringe Fachstundenzahl, auch eine unbefriedigende Qualifikationssituation führt zu unzureichender schulischer politischer Bildung: So waren laut einer kleinen Anfrage im Jahr 2015 von 774 Lehrer*innen, die Sozialkunde unterrichten nur 191 durch ein zweites Staatsexamen qualifiziert und 236 haben ein Erweiterungsstudium absolviert (Freistaat Thüringen 2015). Neben den schlechten Bedingungen in der Schule spielen unsichere und schmale Finanzierungen, die gerade auch außerschulischen Trägern eine langfristige Planungssicherheit verwehren und lediglich punktuelle – statt struktureller – Angebote ermöglichen, in den Diskurs ebenso hinein wie die Frage, welchen messbaren Mehrwert demokratische Bildung hat. Informelle und formelle Bildung bespielen je eigene Zielgruppen und können sich gut ergänzen, obgleich ihre Reichweite auch im Zusammenspiel begrenzt ist. Demokratiebildung ist dabei die vielbetonte Querschnittsaufgabe der Bildungseinrichtungen, die jedoch sehr unterschiedlich wahrgenommen wird. In Schule wird sie zumeist jedoch vorwiegend im Sozialkundeunterricht angesiedelt, das

wiederum Bildungsministerien veranlasst, gegenzusteuern. Zuletzt hat Sachsen mit dem groß angelegten Programm „W wie Werte“ den öffentlichkeitswirksamen Wurf eines Handlungskonzepts unternommen. Die Umsetzung und ihre Evaluation bleiben abzuwarten. In Thüringen fand der Anspruch einer zivilgesellschaftlichen Bildung Eingang in den Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre, der jedoch zumeist nur von Erzieher*innen wahrgenommen und an den Schulen den Lehrplänen untergeordnet wird.

Das Projekt Thüringen 19_19 versteht sich als eine notwendige Ergänzung zu der Wertschätzung positiver Demokratieerfahrungen und ihrer Erinnerung und strebt langfristige Veränderungen in Bildungseinrichtungen an. Dafür setzt das Projekt zum einen auf die Qualifizierung des Fachpersonals und eine somit zu erzielende Multiplikator*innenwirkung, zum anderen begleitet es Organisationsentwicklungsprozesse der Einrichtungen. Die Beobachtung, dass Lehrer*innen selbst nur eingeschränkt über Demokratiekompetenzen verfügen und ihrem demokratiebildenden Auftrag daher nur mäßig nachkommen können (Patz/May 2016, S. 22f.) – ein Umstand, der leider nicht nur für den Schulkontext gilt – veranlasst das Projektteam, die pädagogischen Mitarbeiter*innen der teilnehmenden Einrichtungen in für das Themenfeld relevanten Bereichen zu qualifizieren. Mittels der Prozessbegleitungen reagiert das Projekt auf den Umstand, „dass Demokratiebildung dort [Anm. d. Verf.: in

Schule] vor allem in Form von Projekten beschrieben ist, die von außen initiiert werden und meist nicht anschlussfähig an den schulischen Alltag sind“ (Patz/May 2016, S. 21). Indem jeweils erforderliche Strategien, Konzepte und Qualifizierungsbedarfe nicht durch eine externe Fachberatung an die Einrichtungen herangetragen werden, sondern die Einrichtungen diese in der Begleitung selbst entwickeln, soll genau jene vermisste Anschlussfähigkeit hergestellt werden.

Handlungsleitend für die Realisierung der Projektanliegen sind vor allem Konzepte historisch-politischen Lernens und der Himmelmans'sche Demokratiebegriff: In der Diskussion historisch-politischen Lernens reichen die politikdidaktischen Positionen von der Sorge vor einer „Entleerung des Faches“ (Massing 1995, S. 61), durch ein Historisieren des Sozialkundeunterrichts, bis hin zu der Befürwortung einer explizit historisch-politischen Bildung angesichts der Gegenwartsrelevanz von Geschichte, die sich nicht in der Betrachtung von Vergangenheit erschöpft (Lange 2014, S. 321). Durch die Entwicklung und Erprobung bzw. Umsetzung und Reflexion innovativer Ansätze sucht das Projekt, eine „Erziehung nach Auschwitz“ im Sinne Adornos zu operationalisieren. Zugleich greift Thüringen 19_19 die Aufschlüsselung des Demokratiebegriffs nach Gerhard Himmelmann in die drei Bereiche von Demokratie als Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensform auf (Himmelmann 2001). Demokratie und ein demokratisches Miteinander sollen als etwas Alltägliches erfahren werden, wenn

auch die Frage diskutiert wird, inwiefern es möglich ist, von Aushandlungserfahrungen im Bereich der Lebensform auf den Bereich der Regierungsform zu schließen (Sander 2011, S. 77f.).

Das Projekt Thüringen 19_19 reagiert damit auf Problemlagen, die vorab von zahlreichen im Thüringer Bildungskontext agierenden Expert*innen in Workshops benannt wurden. Seit Herbst 2014 luden die Evangelische Akademie Thüringen und die Landeszentrale für politische Bildung Thüringen in Vorbereitung auf das Jubiläumsjahr zu Veranstaltungen ein, die den aktuellen Stand der Demokratiebildung in Thüringen thematisierten. Diese entfalteten zunächst vor allem eine empowernde Wirkung für die teilnehmenden Akteur*innen und mündeten unter anderem in der Formulierung eines Thesenpapiers, welches grundlegende Annahmen von Demokratie-Lernen ebenso festhält, wie die gemeinsam zu unternehmenden Anstrengungen zur Stärkung der Demokratie- und Menschenrechtsbildung und die erforderliche Unterstützung durch den Thüringer Freistaat. Von zahlreichen Unterstützer*innen getragen, bereitet dieses Papier die Basis eines thüringenweiten Netzwerkes von Bildungsträgern, die sich der Demokratiebildung verpflichtet sehen. Zugleich wurde hier der konzeptionelle Rahmen für das Projekt Thüringen 19_19 entwickelt, wonach exemplarisch an sogenannten Lernorten der Demokratie langfristig wirksame Formen der Demokratie- und Menschenrechtsbildung etabliert werden sollen. Allen Lernorten gemein ist die Eigenschaft,

dass die mit Thüringen 19_19 durchgeführten und/oder durchzuführenden Projekte zwar einen Modellcharakter besitzen, jedoch ganz klar auf die Veränderung der Regelstruktur im Sinne einer demokratischen Strukturentwicklung ausgerichtet sind und sich somit auch weit über das Jubiläumsjahr 2019 hinausorientieren.

Die erforderlichen Qualifizierungen und die Prozessbegleitung von Entwicklungsvorhaben der teilnehmenden Lernorte – zu denen Kindertagesstätten und Schulen ebenso zählen wie Gedenkstätten und andere Einrichtungen außerschulischer Bildung – gestalten sich dabei außerordentlich vielfältig, da sie sich an den spezifischen Ausgangslagen und Bedarfen der Lernorte orientieren. Eine komplette Übersicht über die Lernorte, welche im Netzwerk von Thüringen 19_19 angesiedelt sind, können auf der Lernort-Karte von Thüringen 19_19 – www.thueringen19-19.de/karte-der-demokratie/ – betrachtet werden und Beispiele dieser Lernorte sind auch in diesem Magazin vertreten.

Literatur

Freistaat Thüringen (2015): Drucksache 6/573. Onlinemedium. (http://www.parldok.thueringen.de/ParlDok/dokument/54877/situation_des_politikunterrichts_an_thueringer_schulen.pdf [zuletzt aufgerufen am 20.05.2019])

Hedtke, Reinhold (2019): Zum Stellenwert politischer Bildung in der Schule. In Katapult Magazin. Onlinemedium. (<https://mobile.katapult-magazin.de/index.php?mpage=a&l=0&artID=840> [zuletzt aufgerufen am 20.05.2019])

Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts-, und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.

Jahn, Thekla (2019): Forscher: Einige Bundesländer vernachlässigen politische Bildung. Reinhold Hedtke im Gespräch mit Thekla Jahn. Herausgegeben vom Deutschlandfunk. Onlinemedium. (https://www.deutschlandfunk.de/politikunterricht-im-vergleich-forscher-einige.680.de.html?dram:article_id=444899 [zuletzt aufgerufen am 20.05.2019])

Lange, Dirk (2014): Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl., Bonn, S. 321–328.

May, Michael/Patz, Janine (2016): Stärken und Schwächen der Demokratiebildung in Aussagen von Expertinnen und Experten. Eine explorative Erschließung für Thüringen. Jena.

Massing, Peter (1995): Wege zum Politischen. In: Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen, S. 61–98.

Sander, Wolfgang (2011): Demokratie-Lernen und politische Bildung. Fachliche, überfachliche und schulpädagogische Aspekte. In: Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. 2.Aufl., Schwalbach/Ts., S. 71 – 85.

Über die Autor*innen

Julia Lange studierte Lehramt für Gymnasien in den Fächern Sozialkunde und Geschichte in Leipzig. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Thüringen 19_19 des Fördervereins Demokratisch Handeln e.V.

Frederik Damerau studierte Lehramt für Regelschulen in den Fächern Sozialkunde und Deutsch in Jena. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt Thüringen 19_19 des Fördervereins Demokratisch Handeln e.V.

„Lernort der Demokratie“

Von Wolfgang Beutel

Der Ort - die Ausgangslage

Ein Ort, das ist auf das Erste, aktuell und begriffsnah gelesen ein geographischer Punkt, ein Raum, ein Haus oder eine Institution, an die man gehen kann, in der man sich mit anderen Menschen trifft, um etwas zu tun, in diesem Falle für die Erhaltung und Entwicklung der Demokratie zu lernen und entsprechend umgekehrt auch einen Anlass oder gar Menschen zu finden, die demokratisches Lernen ermöglichen oder fördern wollen und können.

Mit der Perspektive dieses alltagsnahen Sprachverständnisses und im Kontext der Projektentwicklung des Programms "Thüringen 19_19" ist ein Lernort eine exemplarische Institution innerhalb Thüringens - und in der Summe der Orte landesweit verteilt - in denen Demokratie-Lernen engagiert, durch Erfahrung und im Kontext praktischer Lebensverhältnisse ermöglicht und gefördert werden kann. Für das Projekt "19_19" waren das zur Zeit seiner Konzeption die drei institutionellen pädagogischen Bereiche der Schule, der Kita und weiterer Lernorte, die insbesondere Gedenkstätten einbeziehen. Letzteres deshalb, weil diese eine besondere Verpflichtung zur historischen Bezugnahme, zum Gedenken und Erinnern haben. Und ein Anlass des Programms "Thüringen 19_19" ist unter anderem das breite und vielfältige Jubiläumsjahr 2019. Gedenkstätten als Orte der Demokratie sind auch deshalb wichtig,

weil - demokratiepädagogisch gewendet - an und in ihnen gelernt werden kann, dass die Erinnerung an undemokratische, totalitäre sowie gewaltsame gesellschaftliche und staatliche Verhältnisse eine Voraussetzung zur Bewahrung von Demokratie ist. Dies gilt deshalb, weil sie die Grenzen markieren, an denen Herrschaft Verbrechen wird und Menschen unterdrückt oder gar getötet werden.

Aber es bleibt dabei: Der Ort - immer schwingt eine primär räumliche oder gar lokale Bestimmung mit. Ein Lernort heute hat so gesehen eine Adresse. Ein Lernort der Demokratie darüber hinaus eine auf professionelle Standards gründende institutionelle Verankerung als Schule, Kita, Jugendhaus oder Gedenkstätte. Zugleich wissen wir, dass nicht alle auf professionelle Standards und institutionelle Verfassung bezogenen Lernformen primär räumlich zu bestimmen sind.

Insofern ist für Thüringen 19_19 ein Lernort zunächst und zuerst eine professionelle pädagogische Umgebung, die aus den vorliegenden Erfahrungen der Demokratiepädagogik schöpft oder sich darauf bezieht. Ferner nimmt sie die Zukunft der Demokratie als Herausforderung und Verpflichtung ernst und entwickelt in ihrem eigenen individuellen Umfeld und Kontext Strategien zur Förderung, Weiterentwicklung und Stabilisierung der Demokratie im Generationenverhältnisse wie alle Pädagogik: Jüngere und ältere Menschen lernen gemeinsam und dies in einem Lernverständnis, das demokratische Praxis, öffentliches Engagement

sowie möglichst herrschaftsfreie Kommunikation in abwägend-deliberativer Haltung und in der demokratischen Öffentlichkeit einschließt.

Aber auch hier dominiert das in der Moderne tradierte räumliche Verständnis von "Ort". Ein Blick in die Etymologie des Wortes und des dahinterstehenden Begriffs sowie der damit verbundenen Vorstellungen und Erfahrungen vermag den Horizont noch etwas zu öffnen und dazu beizutragen, dass man "Lernorte der Demokratie" in einem die alltäglichen und praxisnahen Lebensverhältnisse erweiternden Sinne konzipieren kann.

Der "Ort" und seine Etymologie

Der in der deutschen Sprache aktuell normgebende Duden erklärt den "Ort" als "lokalisierbare(n), oft auch im Hinblick auf seine Beschaffenheit bestimmbare(n) Platz [an dem sich jemand, etwas befindet, an dem etwas geschehen ist oder soll". Wenn wir unter Beschaffenheit Aspekte verstehen wie die *professionelle berufliche pädagogische Umgebung oder das historische Gewicht und die damit verbundene Aussage eines Gedenkortes*, dann trifft diese Bestimmung auch für die "Lernorte" zu.

Diese Bedeutungssuche lässt sich zudem noch erweitern, wenn man die Herkunft des alten und elementaren Wortes und Begriffes "Ort" in den Blick nimmt. Dann ist ein Ort zunächst einmal Schnittpunkt, Ecke, Winkel, scharfe Kante - auch im instrumentellen Sinne noch bis ins Mittelalter und die frühe Neuzeit anwendungsbezogen etwa Messer, Schwerter oder die Ahle des Schusters bis

ins 19. Jahrhundert (solange man eben noch Schuster kennt). Orte markieren Schnittstellen, aber auch die Möglichkeit "übereinzukommen", also Lösungen in Konflikten oder im Handel zu erzielen. Dieses Verständnis gilt ebenfalls bis in die Neuzeit in der Wendung "über ort kommen", für z. B. einen Handel abzuschließen, einen Kompromiss zu finden - was im Übrigen auch eine demokratierelevante politische Handlungsnotwendigkeit kennzeichnet.

Die maßgebliche Bestimmung des Elementarbegriffs "Ort" beschreibt die zentrale Quelle germanistischer Sprachforschung, das GRIMMSche Wörterbuch in Bd. 13 unter dem entsprechenden Stichwort "ort" wie folgt: "der begriff von end- oder anfangspunkt (rand, saum, seite) dehnt sich schon in mhd. zeit aus zum begriffe eines festen punktes oder theiles im raume, eines standpunktes und platzes, einer stelle und stätte (im concreten und abstracten sinne), wobei allerdings noch manchmal der ursprüngliche sinn von spitze, ecke und ende hindurchschimmert" (Grimm, Bd. 13, Sp. 1355) sowie vertiefend: "in von menschen besuchter und benutzter platz, ein platz des öffentlichen verkehrs" (Sp. 1357) und dann: "überhaupt ein bestimmter persönlicher platz bei tische, im kirchenstuhle, in der schule" (Sp. 1358).

Man sieht, der Begriff des "Ortes" erweitert sich in der Moderne von instrumentell technischen Anwendungsfall und einer problemlösenden Begegnung oder einem zugehörigen Handwerk in den eines zu einer "wohnungsgesamtheit abgeschlossenen raumes oder eines angebauten und

bewohnten landtheiles." (Grimm Bd. 13, Sp. 1361).

Jenseits philologischen Wissens verweist diese Begriffsgeschichte auf die Chance, die in diesem Begriff liegt, wenn wir ihn von der alltagsnahen und alltagsbelegten räumlich-lokalen Bedeutung ein klein wenig befreien. Dann sind die Orte der Demokratie beides: einerseits lokale und regionale Thüringer Projekte, meistens auch institutionell und kommunal verankert, andererseits aber eben auch Vereine, Gruppierungen oder Bündnisse, die mit ihrer Begegnung, ihrem Instrument, ihrer Idee und deren pädagogischer Konkretisierung die Entwicklung der Demokratie durch ein tätiges - das meint hier vor allem im Kontext von Engagement und demokratischer Politik angesiedeltes - Lernen kultivieren und dabei nicht unbedingt nur in Tautenhain, Jena oder Apolda zu finden sein müssen, sondern eben im Falle unsers Projektes landesweit in Wirkung stehen.

Es geht in einer solchen Perspektive um Projekte und Initiativen, die damit zugleich einen über die räumliche Bindung an einen Ort im Bundesland Thüringen herausgehenden und - wenn es besonders gut läuft - exemplarisch ausstrahlenden Charakter erhalten können. Um Beispiele anschaulicher Art zu geben: Mit guten semantischen und sprachhistorischen Gründen ist dann etwa der "Wettbewerb Demokratisch Handeln", das "Bündnis für Demokratie der DeGeDe" oder - wenn es denn im Einzelfall Substanz beweist - das Netzwerk der Schulen SOR/SMC eben nicht nur Programm oder

Projekt, sondern ein "Ort der Demokratie".

Unsere bisherige Festlegung und Beschreibung

Im Sachbericht zum ersten Förderjahr des Programms "Thüringen 19_19" formulieren wir das Konzept "Lernorte der Demokratie" wie folgt: "Sie (die Lernorte) sollen im Sinne einer für das Demokratielernen gehaltvollen politischen Bildung und eines demokratischen Lern- und Erfahrungskontextes fachlich und professionell qualifiziert und (...) sichtbar gemacht werden. Ziel ist die dauerhafte Etablierung, die auch für die künftige demokratische und politische Bildung in Thüringen sowohl exemplarische Qualität als auch Anschlussfähigkeit für Innovationen gewährleisten.

Zugleich soll damit das Konzept „Lernort der Demokratie“ als „Marke und Label“ für eine gemeinwesenorientierte und professionell abgesicherte demokratiebildende Entwicklungsqualität etabliert werden, damit das dabei entstehende Netz von „Lernorten der Demokratie“ in Thüringen weiter ausgebaut und an zukünftige Herausforderungen angepasst werden kann. Entscheidend dabei ist, *dass der Begriff des "Ortes" nicht primär räumlich, sondern als soziale und kriterienscharf bezogene Umgebung von Lernen durch Handeln und Erfahrung im Kontext demokratischer Kompetenzförderung zu verstehen ist.* Hier liegt zugleich ein besonderes, weil innovatives und damit für das Projekt ebenso wie für die Bildungslandschaft in Thüringen exklusives Qualitätsmerkmal. Eine weitere und

besondere Qualität des Projektansatzes liegt darin, dass das Vorhaben „Thüringen 19_19“ auf eine umfangreiche und langfristige Zusammenarbeit freier Bildungsträger und außerschulischer Lernorte mit Kindertagesstätten und Schulen zielt. Deshalb braucht es einen breiten Ansatz, der in jeder einzelnen Initiative sowohl deren besondere Qualität entfaltet, zugleich aber in dieser Qualitätsprofilierung auch über die Wirkung im einzelnen "Lernort" deutlich hinausweist. Es geht also um modellhafte Projekte, die auf eine Veränderung der Regelstrukturen zielen.

Dem Projekt liegt dabei ein Bildungsverständnis zugrunde, das formales, non-formales und informelles Lernen verbindet. Bezeichnend ist dann, dass Lernen nicht nur im schulischen Kontext stattfindet, wenngleich dieser zur wichtigen Vermittlung von Grundlagenwissen dient. Auch der außerschulische Bereich sowie der Elementarbereich tragen wesentlich sowohl zum formalen - hier liegt eine der Stärken guter Elementarpädagogik - als auch schwerpunktmäßig zum non-formalen und informellen Lernen bei."

Schon hier haben wir eine solche auf Wirkung, gemeinsam geteilte Standards und Ziele sowie auf Innovation im sozialen Handeln aus bezogene Charakterisierung gewählt. diese wird - mit einem begriffsanalytischen Blick - noch gestärkt und unterstreicht so die besondere Qualität des Konzepts der "Lernorte", das also räumlich und konzeptionell zugleich genutzt werden kann.

Man kann deshalb zusammenfassend formulieren: Lernorte der Demokratie sind nicht in erster Linie normierte Häuser und gesellschaftliche Institutionen, sondern vielfältige Ereignisse, die Probleme der gesellschaftlichen Lebenspraxis in unserem Gemeinwesen und darüber hinaus auf demokratischem Wege durch Lernen und Engagement in beispielhafter Weise gestalten. Sie sind gegenwärtig und zukunfts offen, ein besonderes und Vielfalt generierendes Merkmal einer lebendigen, pluralen und offenen demokratischen Gesellschaft.

Literatur

- Dudenredaktion (Hrsg.) (2013): Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Mannheim: DUDEN-Verlag.
- Grimm, Jacob und Wilhelm (1999): Deutsches Wörterbuch. Bd. 13 - N, O, P, Q. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Über den Autor

Dr. Wolfgang Beutel ist in der Geschäftsführung des Projektes „Demokratisch Handeln“ tätig und Mitherausgeber des Jahrbuchs Demokratiepädagogik. Zudem ist er Mitglied im pädagogischen Expertenkreis des Deutschen Schulpreises und Lehrbeauftragter an der Freien Universität Berlin.

Zwangsarbeit im Nationalsozialismus – eine Wanderausstellung mit lokalem Fokus

Von Maria Döbert

Nachdem die Geschichte der Zwangsarbeit im Nationalsozialismus lange Zeit vernachlässigt worden war, wurde sie insbesondere in den letzten zwei Jahrzehnten zum Gegenstand von Forschungsprojekten und Ausstellungen. Dennoch ist das Ausmaß der Zwangsarbeit auf lokaler Ebene häufig wenig bekannt. Der Geschichte der Zwangsarbeit in Thüringen soll sich nun eine Wanderausstellung widmen. Sie nimmt insbesondere die Zwangsarbeit im unterirdischen Flugzeugwerk ‚REIMAHG‘, etwa zwanzig Kilometer südlich von Jena, in den Blick, beleuchtet aber auch, in welchen Formen es vor und nach dem Nationalsozialismus Zwangsarbeit gegeben hat bzw. gibt.

Zwangsarbeit im Nationalsozialismus

Um Zwangsarbeit handelt es sich, „wenn Arbeit gegen den Willen der Beschäftigten mit außerökonomischen Zwangsmaßnahmen durchgesetzt wurde“ (Wagner 2010: 181). Während des Zweiten Weltkrieges mussten über 20 Millionen Menschen aus nahezu allen Ländern Europas Zwangsarbeit im Deutschen Reich oder in den besetzten Ländern leisten. Sie waren an den verschiedensten Orten eingesetzt: in Großbauprojekten, in der Landwirtschaft, zum Trümmerräumen in den Städten, in Privathaushalten: „Jeder Deutsche ist ihnen begegnet – ob als Besatzungssoldat oder als Bäuerin in

Thüringen“ (Knigge et al. 2010: 12). Vor allem in den besetzten Gebieten im Osten zeigten sich die Besatzer erbarmungslos gegenüber der einheimischen Bevölkerung; nicht selten wurden ganze Familien zur Zwangsarbeit verschleppt. Das gesamte Reichsgebiet war mit einem dichten Netz aus Lagern überzogen (Wagner 2010: 187). Dabei stand die Mehrheit der Deutschen dem Leid der Zwangsarbeiter*innen gleichgültig gegenüber (Süß 2010: 227). In der Geschichte der Zwangsarbeit wird der Kern des Nationalsozialismus auf eindringliche Weise sichtbar: „Er war Rassenstaat und radikal leistungsorientiertes Produktivitätsregime und gründete auf Gewalt und Unterwerfung“ (Ebd.: 231).

Zwangsarbeit bei der REIMAHG

Das unterirdische Rüstungswerk REIMAHG stellt einen besonderen Kristallisationspunkt der NS-Zwangsarbeit dar. 1942 wird Fritz Sauckel, seit 1927 NSDAP-Gauleiter in Thüringen, zum Generalbevollmächtigten für den Arbeitseinsatz ernannt. In dieser Funktion trägt er die Verantwortung für die Deportation und Versklavung von über sieben Millionen Menschen. Sauckels Arbeitsverwaltung wurde im Wesentlichen aus Mitarbeiter*innen der Arbeitsämter gebildet (Ebd.: 186). Sauckel war zudem Stiftungsführer der 1936 gegründeten Gustloff-Stiftung, einem der größten deutschen Rüstungskonzerne. 1944 wird die REIMAHG GmbH, benannt nach Reichsmarschall Hermann Göring, als Tochtergesellschaft gegründet. Sie besteht aus drei Produktionsstandorten in Kahla

(Werk A – „Lachs“), Kamsdorf (Werk E – „Schneehase“) und Krölpa (Werk F – „Pikrit“). Der Walpersberg bei Kahla wird für die geplante Anlage als geeignet befunden, da hier durch den traditionellen Porzellan-sandabbau im Berg bereits ein ausbaufähiges Stollensystem vorhanden ist. Ziel ist die serienmäßige Produktion des Düsenflugzeuges Me 262; den Planungen nach sollen monatlich etwa 1200 Flugzeuge den Berg verlassen. Letztendlich werden bis Kriegsende jedoch lediglich 20 bis 30 Düsenjäger montiert.

Ab April 1944 werden vor allem Menschen aus Italien, der Sowjetunion, der Slowakei, Belgien, Polen, der Ukraine, Frankreich und Jugoslawien zur REIMAHG deportiert. Unter den Bürger*innen der Sowjetunion, Italiens, Polens und der Ukraine sind auch Frauen, Jugendliche und Kinder. Rund um den Walpersberg entstehen diverse Lager; in der Anfangszeit sind auch in der Stadt selbst Zwangsarbeiter*innen untergebracht. Sie müssen hauptsächlich die Transportinfrastruktur errichten, das bestehende Stollensystem ausbauen, Bunker betonieren und in der Montage der Flugzeuge arbeiten. Durch die furchtbaren Lebens- und Arbeitsbedingungen, Misshandlung und Mord sowie die Todesmärsche sterben in einem Jahr, in dem die REIMAHG bestand, rund 2.000 Zwangsarbeiter*innen. Anfang April 1945 wird ein Großteil der Zwangsarbeiter*innen der REIMAHG Richtung Osten getrieben. Kurz darauf erreicht die US-Armee die Lager der REIMAHG. Rund 1.000 Menschen, die in der Krankenstation der REIMAHG

zurückgelassen wurden, werden im nahen Hummelshain befreit. Einige von ihnen sterben noch nach ihrer Befreiung.

Lernort und Verein

2005 gründet sich der Verein „Walpersberg e.V.“. Seit der Vereinsgründung wurden ein Dokumentationszentrum und eine Dauerausstellung eingerichtet, welche durchschnittlich 3.000 Besucher*innen jährlich verzeichnen. In ehrenamtlicher Tätigkeit werden seitdem die jährlichen Gedenkveranstaltungen organisiert, regelmäßige geführte Rundgänge durch das Dokumentationszentrum und das Gelände des ehemaligen Flugzeugwerkes angeboten, Forschungsarbeiten begleitet, Vorträge und Tagungen durchgeführt sowie Anfragen ans Archiv beantwortet. Nach Herausgabe mehrerer Bücher zum Forschungskomplex erscheint seit einigen Jahren regelmäßig das „Walpersberg-Journal“, das lokale, aber auch überregionale Forschungsergebnisse präsentiert.

Das Projekt

Die Geschichte der Zwangsarbeit jenseits des Systems der Konzentrationslager ist immer noch wenig bekannt. Das ehemalige Rüstungswerk REIMAHG bietet durch seine historische Bedeutung und das entstandene Dokumentationszentrum die Möglichkeit, sich in regionaler Anbindung mit der Thematik in ihrer gesamten Tragweite auseinanderzusetzen. Das Interesse vieler Besucher*innen ist eher von Faszination für technische Aspekte als von Auseinandersetzung mit Zwangsarbeit geleitet. Die

entstehende mobile Ausstellung soll durch den dezidierten Gegenwartsbezug Interesse wecken und neue Horizonte eröffnen.

Das lokale Umfeld ist zum Teil von politischen Haltungen geprägt, die demokratische Strukturen sowie den Anspruch universell geltender Menschenrechte offen ablehnen. Durch Bildungs- und Vernetzungsmaßnahmen nach innen und außen kann ein Raum geschaffen werden, in dem diese Werte gestärkt werden. Langfristig soll am Walpersberg ein Ort entstehen, der sich nicht nur mit historischen Hintergründen der NS-Zwangsarbeit auseinandersetzt und diesbezüglich Wissen vermittelt, sondern auch auf aktuelle Debatten – nicht nur in der Region – einwirken kann. Gerade das Thema Zwangsarbeit kann dabei die Verantwortung Einzelner und der Gesellschaft deutlich herausarbeiten und so Anknüpfungspunkte für die Gegenwart bieten.

Die geplante Ausstellung soll folgende Themenkomplexe behandeln:

- Die Geschichte der Zwangsarbeit vor 1933
- Die Geschichte der Zwangsarbeit 1933 - 1945 generell und insbesondere bei der REIMAHG
- Arbeit und Leben unter unmenschlichen Bedingungen in der Gegenwart

Ergänzend soll ein Audioguide auf Deutsch, Englisch und Italienisch zur Ausstellung erstellt werden (eine der größten Gruppen von deportierten Personen und damit auch aktuell ausländischen Besucher*innen

kommt aus Italien).

Daneben sollen – anschließend an bisherige Aktivitäten des Vereins wie bspw. Tagungen – Selbstbildungs- und Vernetzungsmaßnahmen durchgeführt werden, die sich sowohl an Vereinsmitglieder als auch an Teilnehmende anderer Institutionen richten. Geplant ist insbesondere ein gemeinsamer Workshop mit anderen wenig oder nicht institutionalisierten Lernorten, bspw. der Gedenkstätte Laura oder dem Jonastalverein e.V. zum Thema der angemessenen Rhetorik an besonderen Erinnerungsorten, zum Umgang mit Besucher*innengruppen und zu Konflikt- und Problemmanagement während des Rundgangs.

Ziele sind dabei die Bekanntmachung der Thematik der Zwangsarbeit im Rahmen der REIMAHG über den konkreten Ort hinaus sowie Anregung zur Reflexion über Formen der Zwangsarbeit in der Gegenwart. Das Thema kann bspw. in Schulen oder öffentliche Einrichtungen getragen werden, ohne dass zwangsläufig das mit dem ÖPNV schwer erreichbare Dokumentationszentrum besucht werden muss. Lehrer*innen sollen durch Begleitmaterialien dazu befähigt werden, mit der Ausstellung zu arbeiten, ohne dass Begleitung durch den Walpersberg e.V. (im Rahmen der ehrenamtlichen Tätigkeit häufig nur begrenzt möglich) unbedingt nötig ist. Durch die mobile Ausstellung ist Wissensvermittlung zur Geschichte und Gegenwart von Formen von Zwangsarbeit unabhängig von der wechselnden Personalsituation und den ehrenamtlichen Ressourcen im Dokumentationszentrum möglich. Zu den

Tätigkeiten des Walpersberg e.V. gehört seit jeher die Betreuung von Besucher*innengruppen und insbesondere auch von Schüler*innen. Die geplante mobile Ausstellung ermöglicht es, weitere Kreise gerade auch in Schulen der gesamten Region zu erreichen.

Weitere Informationen zur Geschichte der REIMAHG:

<https://www.walpersberg.com/>

Informationen zur Ausstellung: 036424/784616 und buero@walpersberg.com.

Literatur

Bartuschka, Marc: „Unter Zurückstellung aller möglichen Bedenken...“ Die NS-Betriebsgruppe „Reichsmarschall Hermann Göring“ (REIMAHG) und der Zwangsarbeitereinsatz 1944/45, Göttingen 2011.

Buggeln, Marc; Wildt, Michael (Hrsg.): Arbeit im Nationalsozialismus, München 2014.

Knigge, Volkhard; Lüttgenau, Rikola-Gunnar; Wagner, Jens-Christian: Einleitung, in: Knigge, Volkhard; Binner, Jens (Hrsg.): Zwangsarbeit. Die Deutschen, die Zwangsarbeiter und der Krieg. Begleitband zur Ausstellung, Weimar 2010, S.6-12.

Spoerer, Marc: Zwangsarbeit unterm Hakenkreuz. Ausländische Zivilarbeiter, Kriegsgefangene und Häftlinge im Deutschen Reich und im besetzten Europa 1939 – 1945, Stuttgart 2001.

Süß, Dietmar: „Herrenmenschen“ und „Arbeitsvölker: Zwangsarbeit und deutsche Gesellschaft, in: Knigge, Volkhard; Lüttgenau, Rikola-Gunnar; Wagner, Jens-Christian (Hrsg.): Zwangsarbeit. Die Deutschen, die Zwangsarbeiter und der Krieg. Begleitband zur Ausstellung, Weimar 2010, S.222-231.

Wagner, Jens-Christian: Zwangsarbeit im Nationalsozialismus – Ein Überblick, in: Knigge, Volkhard; Lüttgenau, Rikola-Gunnar; Wagner, Jens-Christian (Hrsg.): Zwangsarbeit. Die Deutschen, die Zwangsarbeiter und der Krieg. Begleitband zur Ausstellung, Weimar 2010, S.180-193.

Über die Autorin

Maria Döbert hat Romanistik, Neuere und Neueste Geschichte sowie Osteuropäische Geschichte studiert. Sie arbeitet derzeit in der Gedenkstätte Amthordurchgang in Gera.

Lotte live von der Nationalversammlung – ein medienpädagogisches Radioprojekt

Von Christian Faludi und Ida Pruchnewski

Am Anfang stand die Idee: Ein medienpädagogisches Radioprojekt sollte Menschen vom jungen Erwachsenen- bis zum Seniorenalter zusammenbringen, um sich mit deutscher Demokratiegeschichte anlässlich der Gründung der Weimarer Republik vor einhundert Jahren zu beschäftigen. Neben der Vermittlung rein technischer Fertigkeiten galt es demnach, historisch-politisch zu bilden. Das hieß, gemeinsam zu recherchieren, Quellen zu sammeln, diese zu diskutieren, auszuwerten und in ein Konzept zu packen, das Radioformat hat. Am Ende war – um es vorwegzunehmen – eine sechsteilige Feature-Reihe entstanden, die vom Februar bis August 2019 um 100 Jahre zeitversetzt „live“ von der Nationalversammlung in Weimar berichtet(e). Die Produktion der Sendungen fand ihren Werkraum im Funkhaus von Radio Lotte in Weimar und erfolgte in enger Kooperation mit der Initiative Thüringen 19_19 sowie mit freundlicher Unterstützung des Deutschen Nationaltheaters Weimar. Ebenfalls gefördert wurde das Projekt durch den Weimarer Republik e.V. und vom Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestages.

Die Konzeptionierung des Vorhabens begann Ende des Jahres 2018 durch den Historiker Christian Faludi. Das daraufhin

gebildete Kernteam umfasste die erfahrene Journalistin und Medienpädagogin Carolin Franke sowie die Auszubildende im Freiwilligendienst Ida Pruchnewski als Produktionsleiterinnen, beziehungsweise Regisseurinnen; hinzu kam Svea Geske als Assistentin. Gemeinsam erarbeiteten sie den thematischen Rahmen. Durch die gleichberechtigte Arbeitsweise innerhalb der Gruppe geriet dabei ein dynamischer Prozess in Gang, der immer neues, kreatives Potential entfaltete. So wurde etwa beschlossen, dass das Produkt eine Brücke zur Gegenwart schlagen sollte. Deren Pfeiler bestanden letztlich aus Sounds, die am historischen Ort in der Jetztzeit gesammelt wurden. Zwei Mitwirkende nahmen deshalb unter anderem am bundesdeutschen Festakt anlässlich des Jahrestages der Eröffnung der Nationalversammlung im Deutschen Nationaltheater am 6. Februar 2019 teil, zeichneten Geräusche um einhundert Jahre zeitversetzt auf und fertigten daraus Collagen, die Hintergrund für die Reden von 1919 wurden. Darüber hinaus bemühten sich die Produzentinnen, auch namhafte Sprechende zu gewinnen, die dem innovativen Ansatz entgegenkamen und die Historie ins Heute transformierten. So las etwa der aktuelle Oberbürgermeister Peter Kleine Texte seines Amtsvorgängers von 1919, Martin Donndorf, oder der aktuelle Generalintendant des Nationaltheaters, Hasko Weber, sprach eine Rede seines Vorgängers Ernst Hardt. Überdies konnten Schauspieler*innen für Rollen, etwa Johanna Geißler für die der Marie Juchacz, gewonnen werden; hinzu kamen rund zwanzig

Lai*innen im Alter von 17 bis 70 Jahren. Der Stummfilm-Pianist Richard Siedhoff steuerte zudem eigens komponierte Musik bei.

Nachdem die Produktionsteams aufgestellt und die Grundlagen geschaffen waren, wurde das zur Verfügung stehende Material mit allen Beteiligten ausgewertet und anschließend in den thematischen Rahmen so eingepasst, dass es die Form eines Radiofeatures erhielt. Die Zusammenarbeit war dabei dergestalt, dass für eine Reflexion des gemeinsamen Tuns stets Raum bestand. Dazu trug abermals die durch gleichberechtigte Mitbestimmung geprägte, demokratische Struktur bei, mittels derer die Mitarbeitenden dauernd aktiv an allen Prozessen beteiligt waren. Überdies erfolgten am Ende der jeweiligen Arbeitsschritte Gespräche in Runden, in denen Eindrücke ausgetauscht und diskutiert wurden. Insbesondere nach den Produktionsphasen der einzelnen Sendeteile fand sich das Kernteam zusammen, hörte fertige Sendeteile gemeinsam an und wertete diese aus.

Grundlage des Projektes war überdies die Auseinandersetzung mit historischen Quellen; vor allem aus dem Bereich Zeitungsmedien; außerdem wurden die verschiedensten Reden von Parlamentarier*innen und Ego-Dokumente wie etwa Tagebucheinträge in Betracht gezogen. Diesbezüglich galt es, Methoden der Quellenkritik zu erlernen, um durch präzise Auseinandersetzung mit den einzelnen Texten eine Vorauswahl für das Projekt treffen zu können. Nur durch intensive Quellenarbeit ist es möglich, in den einzelnen Skripten einen thematischen,

roten Faden zu entwickeln und auch die Vermittlung der vergangenen Geschichte klar darzulegen. Diese Methoden wurden anhand des gemeinsamen Lesens und Besprechens der Inhalte unter historisch-fachlicher Anleitung vermittelt. Eine weitere zu erlangende Kompetenz war die der Konzeptionierung und Herstellung eines Radio-Features, was in Form von Gruppenarbeiten – von der Themenfindung bis zur Herstellung von Sendeskripten – erfolgte. Das technische Arbeiten umfasste dabei die Prozesse vom Aufzeichnen der Texte und Sounds über das Schneiden bis hin zur fertigen Produktion, wie auch dem Bewerben der Formate in Form eigens produzierter Radio-Jingles. Dazu galt es, die für die jeweiligen Blöcke angelegten Konzepte unter medienpädagogischer Anleitung und in Gruppenarbeit in homogene Audioformate zu übersetzen. Dabei kam es den Leitenden stets darauf an, sämtliche Beteiligten in Eigenverantwortung agieren und eigene Ideen selbständig entwickeln zu lassen; das galt etwa in Sachen Skript-Gestaltung, Regieanweisungen und Sprechformen, aber auch für Schnittweisen und Soundproduktionen. Entsprechend wurde jeder einzelne Teil mit großem Aufwand hergestellt. Die Werbung, Betreuung und Produktion lag dabei kontinuierlich in den Händen aller Mitarbeitenden und nahm mit Entfaltung derer Potentiale stets größere Formen an. Durch die professionelle Betreuung erfahrener Radiomacher gelangte schließlich alles in geordnete Bahnen. Die letztlich entstandene Serie umfasst insgesamt sechs einstündige

Sendungen im Feature-Format, die jeweils am letzten Freitag im Monat, von Februar bis August (um 100 Jahre zeitversetzt zur Nationalversammlung) im Programm von Radio Lotte in Weimar wie auch in etlichen weiteren, angeschlossenen Radioanstalten deutschlandweit ausgestrahlt wurden und werden.

Thematisch erzählen die einzelnen Teile die Geschichte der Entstehung der ersten deutschen Demokratie auf deutschem Boden von der Eröffnung der Nationalversammlung im Februar bis zur Vereidigung des Präsidenten Friedrich Ebert im August 1919. Ähnlich dem Blick durch ein Brennglas auf die Stadt Weimar zeichnet jeder Block ein Panorama der werdenden Republik, das gleichermaßen historische Fakten wie auch Stimmungsbilder von vor einhundert Jahren spiegelt. „Lotte live von der Nationalversammlung“ führt zurück und blickt gleichermaßen nach vorn; Geschichte wird erlebbar, Impulse werden sichtbar. Und das Projekt rückt die Historie mittels eines innovativen Formats in das Bewusstsein der Öffentlichkeit. Das damit einhergehende Ziel der Schaffenden ist es, Denkprozesse anzustoßen, die auch Rückschlüsse auf die Gegenwart zulassen. Kurzum: Das Projekt soll die Geschichte so erfahrbar machen, dass die Effekte für die heutige Zeit nutzbar werden.

Dass dieser gemeinschaftlich entwickelte Gedanke durchaus trägt, konnte bereits während der Produktion festgestellt werden. Denn die demokratische Arbeitsstruktur sorgte nicht nur dafür, dass ein enormes Maß an Kreativität freigesetzt worden war,

sie unterstützte auch erheblich die nachhaltigen Effekte – sowohl in der technischen als auch in der medienpädagogisch/historisch-politischen Bildung. So stellte sich bereits während der Produktion ein ums andere Mal heraus, dass die Beschäftigung stets auch zur tieferen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand führte und dabei Fragen zuließ, die immerfort in allerhand ausführlichen Diskussionen über die politische Kultur der Gegenwart mündeten.

„Lotte live von der Nationalversammlung“ ist als Podcast bei [iTunes](#), [Spotify](#) und [Soundcloud](#) abrufbar. Weitere Informationen finden sich unter: <http://libellus.de/lotte-live/>.

Über die Autor*innen

Der Historiker und freie Journalist Christian Faludi arbeitet an der Universität Jena. Bei Radio Lotte ist er seit 2009 tätig. Seit 2010 leitet er dort die Musikredaktion.

Ida Pruchnewski ist FSJlerin bei Radio Lotte.

Mit Partizipation gewinnen alle in der Kita!

Von Judith Linde-Kleiner und Myriam Schwarzer

Der Verein Diskurs e.V. in Jena begleitet über 20 Thüringer Kindertageseinrichtungen individuell bei der Entwicklung und Stärkung von Partizipationsmöglichkeiten für Kinder. Gefördert wird diese Arbeit einerseits im Rahmen des Projekts „mitgemacht – Partizipationswerkstatt Kita“ durch die Robert-Bosch-Stiftung, andererseits durch das Projekt Thüringen 19_19. Auf systemisch-konstruktivistische und partizipativ-konsensorientierte Art und Weise werden Professionalisierungsprozesse auf Wissens-, Einstellungs- und Handlungsebene in Kita-Teams angestoßen. Diese münden im Rahmen der Organisationsentwicklung in der Entwicklung einer demokratischeren und partizipativeren Teamkultur. Es entstehen strukturell und konzeptionell verankerte Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder in der Kita. Ziel ist es, dazu beizutragen, dass Kinder Kompetenzen entwickeln, die ihnen ein eigenverantwortliches, friedliches, tolerantes und selbstbestimmtes Leben in einer demokratischen Gesellschaft ermöglichen. Der folgende Artikel skizziert beispielhaft unterschiedliche Erfahrungen der Einrichtungen, ihren eigenen Weg mit dem Thema Partizipation zu finden.

Ausgangssituation der Einrichtungen

Die Einrichtungen nehmen aus unterschiedlichen Gründen eine Prozessbegleitung durch den Diskurs e.V. wahr: Einige haben

sich mit der Verankerung der Partizipation im neuen Thüringer Kita-Gesetz beschäftigt und suchen nach einer Begleitung für die praktische Umsetzung. Manche haben Prozessbegleiter*innen bei Workshops getroffen und eine Begleitung als Gewinn für ihre Einrichtungen begriffen, andere wiederum treibt das Thema Partizipation schon länger um. In einigen Kitas sind es die Fachberater*innen oder Leiter*innen, die das Thema Partizipation an das Team herantragen. Hat sich ein Kita-Team zu einer Prozessbegleitung entschieden, begleitet ein Projektteam die Kitas zweimal jährlich, manche aber auch dreimal im Kitahalbjahr.

Praktische Umsetzung in den Einrichtungen

Jede Einrichtung verfolgt die gleiche Richtung: Es soll mehr Partizipationsmöglichkeiten für Kinder in der Kindertagesstätte geben. Der Weg dorthin und welche Partizipationsmöglichkeiten die Einrichtungen letztendlich bieten, ist sehr individuell. Einige Teams verfolgen eine konkrete Fragestellung und wollen bspw. über die Gestaltung des Mittagessens in der Einrichtung verhandeln, andere Einrichtungen wollen sich zunächst über Partizipation in Kindergärten im Allgemeinen informieren und entscheiden anschließend, auf welchen Weg sie sich begeben wollen. Manche Teams gehen zügig voran und treffen bereits in einem ersten Workshop konkrete Entscheidungen und manche Teams lassen sich Zeit für eine intensive Aushandlung. Manche Teams sind dem Thema Partizipation gegenüber offen eingestellt und brauchen in erster Linie

Ideen und Zeit, um sich im Team abzustimmen, andere Teams sind kritisch und beobachtet, brauchen Bestärkung und Sicherheit darin, dass sie ihren eigenen Weg gehen dürfen, um nicht von außen kommenden Entwicklungen überrannt zu werden. So beginnt jedes Team den Weg an seinem individuellen Ausgangspunkt und geht seine individuellen Schritte.

Immer wiederkehrende Themen sind: Essen, Schlafen, Kleidungswahl, Angebote, Regel-Aufstellung, Kinderkonferenz und Kinderrat. Gerade bei Themen, in denen sich Grundbedürfnisse wiederfinden wie Essen, Schlafen und Kleidung, wird in Teams häufig sehr heftig diskutiert. Denn: Nicht nur die Einrichtungen unterscheiden sich, sondern auch die Kolleg*innen innerhalb einer Einrichtung sind in sehr unterschiedlichem Maße bereit, Veränderungen und Partizipation zuzulassen. Eine große Herausforderung liegt also darin, nicht nur für die Einrichtung eine individuelle Lösung zu finden, sondern die Auffassungen der Kolleg*innen innerhalb einer Einrichtung „auf einen Nenner zu bringen“. Oft handelt es sich hierbei um den kleinsten gemeinsamen Nenner, den das ganze Team aber gemeinsam verantworten kann. Das ist besonders wichtig, weil die Kolleg*innen nur dann für die Kinder „echt“ wirken und Entscheidungen tatsächlich umsetzen können. In der Konsequenz ist die Arbeit an der Entwicklung von Partizipation in der Kita immer auch eine Arbeit am Team, so dass sie eine kontinuierliche Teamentwicklung mit sich bringt. Im Folgenden wird auf die zentralen Fragen zu

einzelnen Bereichen eingegangen und beispielhaft aufgezeigt, wie teilnehmende Einrichtungen jeweils entschieden haben.

Essen

Beim Thema Essen wird oft darüber diskutiert, wer über folgende Fragen entscheiden darf. Die Kinder oder die Erzieher*innen?

- Was und wie viel darf gegessen werden?
- Was gibt es zu essen?
- Gibt es „Probier-Kleckse“?
- Wann wird gegessen?
- Womit wird gegessen?

So wurde in einer Einrichtung eingeführt, dass die Kinder montags ihr Essen selbst aussuchen dürfen und der Koch der Einrichtung die Mahlzeiten für die anderen Tage dementsprechend anpasst.

Eine andere Einrichtung hat sich für ein „rollendes Frühstück“ entschieden. Die feste Frühstückszeit wurde abgeschafft und in der Zeit von 8.00 bis 9.30 Uhr steht nun ein Frühstücksbuffet zur Verfügung, an dem sich die Kinder selbst bedienen können.

Eine Einrichtung, in der die Kinder zuvor essen mussten, was von den Erzieher*innen auf den Teller getan wurde, hat „Probier-Kleckse“ eingeführt, eine andere Einrichtung arbeitete seit langem mit „Probier-Klecksen“ und hat diese abgeschafft. Die Kinder entscheiden selbst, was und wie viel sie essen und machen sich das Essen ab dem Krippenalter selbst auf den Teller. Die Kolleg*innen berichten davon, dass die Kinder schnell gelernt haben ihre eigenen

Mengen einzuschätzen.

Schlafen

Beim Thema Schlafen werden hauptsächlich folgende Fragen diskutiert:

- Wo schlafen die Kinder?
- Wann schlafen die Kinder?
- Wer schläft, wer ruht, wer ist wach?
- Wie lange dauert die Schlafenszeit?

In einer Einrichtung, in der bisher alle Kinder von 12.00 bis 14.00 Uhr schlafen oder mindestens liegen mussten, wurden eine Schlaf-, eine Ruhe- und eine Wachgruppe eingerichtet. Die Entscheidung über die Zuteilung zu diesen Gruppen trifft das Team. In der Ruhegruppe legen sich die Kinder anfangs hin, können dabei aber auch ein Buch anschauen und nach 20 Minuten wieder aufstehen. Kinder aus der Schlafgruppe, die früher wach werden, wechseln bei Bedarf und Kapazität in die Ruhegruppe oder die Wachgruppe.

In einer Einrichtung gab es früher feste Schlafplätze und inzwischen entscheiden die Kinder selbst darüber, wo sie schlafen und neben wem sie liegen wollen. Wer nicht einschläft, darf nach einer halben Stunde wieder aufstehen und ruhig in einem anderen Raum spielen.

Kleidung

Diskutiert wird beim Thema Kleidung vor allem, was Kinder draußen anziehen wollen bzw. sollen.

Eine Einrichtung lässt die Kinder selbst darüber entscheiden, was sie draußen

anziehen wollen. Dabei dürfen auch neue Schuhe dreckig oder Hosen nass werden. Das Kälte- und Wärmeempfinden der Kinder ist ausschlaggebend und nicht die Wünsche der Eltern.

In einer Einrichtung wurde eingeführt, dass die Kinder bei Minusgraden Jacke, Mütze und Handschuhe tragen müssen, sie bei Plusgraden aber selbst über ihre Kleidung entscheiden dürfen.

Angebote

Beim Thema Angebote stellt sich vor allem die Frage, woher die Themen für Angebote kommen und ob Kinder über ihre Teilnahme entscheiden dürfen.

In einer Kita entscheiden die Kinder inzwischen selbst über die Teilnahme an Angeboten, die, sofern es möglich ist, in den Gruppenräumen stattfinden, so dass die Kinder im Freispiel sehen können, was es mit dem Angebot auf sich hat und sich dann vielleicht noch dafür entscheiden können. Außerdem versucht das Team in dieser Einrichtung, die Angebote an den Themen und Wünschen der Kinder zu orientieren. So entstand ein Faschingsfest mit dem Motto „Anna und Elsa reiten auf Drachen und Einhörnern durch die Ritterburg“.

In einer anderen Kita war es den Mitarbeiter*innen wichtig, dass am Vormittag alle Kinder am Bildungsangebot teilnehmen, nachmittags dürfen die Kinder nun aber selbst über die Teilnahme an Angeboten entscheiden.

Kinderkonferenz und Kinderrat

Kinderkonferenzen sind regelmäßige Treffen mit allen Kindern eines Bereichs der Kita, in denen die Kinder ihre Wünsche, Nöte, Anregungen und Ängste äußern können. Manche Kinderkonferenzen treffen sich täglich, manche wöchentlich. Meistens sind die Kinderkonferenzen durch einen Redegegenstand, wie z.B. eine Redekugel strukturiert. Die Kinder lernen, dass sie angehört werden und ihre Meinung wertvoll ist und sie lernen außerdem, einander zuzuhören und Anliegen anderer zu hören. In der Kinderkonferenz können Konflikte angesprochen und gegebenenfalls geklärt werden. Außerdem ist die Kinderkonferenz dafür zuständig, Verhaltensregeln zu besprechen und festzulegen. Die Kinder gestalten so das Leben in ihrem Bereich der Kita aktiv mit.

In einigen Einrichtungen werden aus der Kinderkonferenz Vertreter*innen für den Kinderrat gewählt, der sich regelmäßig trifft und über Dinge entscheidet, die für alle Kinder der ganzen Einrichtung wichtig sind.

Fazit

In allen vorgestellten praktischen Bereichen rund um das Thema Partizipation haben ein Kompetenzzuwachs der Kinder, Teamentwicklung und eine Veränderung der Einrichtung stattgefunden – und die Teams sind zufrieden mit den Entwicklungen. Sie merken deutlich, dass die Kinder kompetent über Dinge entscheiden können, die sie ihnen zuvor nicht zugetraut haben und dass die Kinder dadurch Fähigkeiten entwickeln, die für das Leben in einer Gemeinschaft und

für das eigene Selbstwertgefühl wichtig sind.

In allen Fällen wird die Beschäftigung mit Partizipation als Bereicherung und Vorankommen empfunden.

Mit Partizipation gewinnen alle!

Über die Autorinnen

Dr. Myriam Schwarzer ist Leiterin des Projekts „mitgemacht - Partizipationswerkstatt Kita“, Demokratietrainerin und systemische Beraterin.

Judith Linde-Kleiner ist Dozentin an einer Fachschule für Sozialpädagogik, Mitarbeiterin im Projekt „mitgemacht-Partizipationswerkstatt Kita“ des Diskurs e.V., Demokratie- und Erlebnispädagogin und arbeitet zu den Schwerpunkten Vielfalt, Inklusion und Partizipation.

Bruno Bauch über die Bestimmung der Nation. Ein Lehrstück über das Verhältnis von Philosophie und Politik

Von Sebastian Bandelin und Gloria Freitag

„Du bist der Richter, der Büttel bin ich,
Und mit dem Gehorsam des Knechtes
Vollstreck' ich das Urteil, das du gefällt,
Und sei es ein ungerechtes.“

Heinrich Heine, Deutschland. Ein Wintermärchen,
Caput VI

Über das Verhältnis von Theorie und Praxis gibt es in der Geschichte der Philosophie bis heute ein ganzes Spektrum unterschiedlicher Auffassungen. Diese reichen vom Ideal ‚reiner‘ Theoriebildung bis zu dem Anspruch, Theorie müsse sich gerade in konkreten Zusammenhängen des praktischen Lebens bewähren. Im Lichte realer Konflikte betrachtet mag sich die Frage nach der Relevanz so mancher in weit verzweigten theoretischen Debatten diskutierter Probleme stellen. Doch droht umgekehrt im Dunkeln nur herumzutappen, wer versucht, solche Konflikte ohne jeden das eigene und gemeinsame Handeln orientierenden Leitfaden aufzulösen.

Eine solche Orientierung in einer Zeit der gesellschaftlichen Krise anzubieten, ist der Anspruch, mit dem der Jenaer Philosoph Bruno Bauch eine Bestimmung des Begriffs der Nation vornimmt. Die Nation lässt sich, so Bauch, „begreifen als natürliche Abstammungsgemeinschaft, die in der

Verbundenheit durch gemeinsame Geschichte eine kultürliche Einheit sich stetig erarbeitet [...]“ (Bauch 1916a: 25). Während er die zu schaffende kultürliche Einheit auf die gemeinsame Praxis der Realisierung spezifischer moralischer, epistemischer und ästhetischer Werte zurückführt, versteht er die vorgegebene natürliche Grundlage dieser Praxis als Gemeinschaft der Abstammung, des seelischen Empfindens und der Sprache. Diese natürliche Grundlage ermöglicht nach Bauch ein intuitives gemeinsames Verstehen und Erkennen. „Ohne dass ich selber auch nur ein Wort zu reden brauche, bieten mir im Auslande die Zeitungsträger Deutsche Zeitungen in Deutscher Sprache an und höre ich sagen: ‚Das ist ein Deutscher‘.“ (Ebd.: 3)

Was hier zunächst noch als etwas antiquiert wirkende, aber insgesamt doch eher harmlose Anekdote und zugleich als ernsthafte philosophische Grundsatzreflexion erscheint, offenbart spätestens auf den zweiten Blick seine politische Brisanz. Der Artikel, der vollständig 1916 in den Kant-Studien erscheint, ist aus dem Zusammenhang der „philosophischen Ideen von 1914“ zu verstehen (Vgl. Lübke 1963: 172-238). In diesen Ideen haben angesehene deutsche Philosophen wie Max Scheler, Paul Natorp, Rudolf Eucken oder eben Bruno Bauch versucht, dem deutschen Reich eine sittliche Mission zur Verwirklichung des Guten zuzuschreiben, den Einzelnen zur Aufopferung für die nationale Gemeinschaft aufzurufen und so eine philosophische Rechtfertigung der deutschen Kriegsführung vorzunehmen.

Aber das ist nicht alles. Der Aufsatz ist zugleich auch Ausdruck eines Umschwungs des innenpolitischen Klimas in Deutschland. Angesichts der zunehmend schlechteren Versorgungslage und dem Ausbleiben eines erhofften schnellen Sieges kommt es zu einem Anwachsen antisemitischer Resentiments: Nationalistische Verbände agieren gegen die Einwanderung von Jüdinnen und Juden aus den besetzten Gebieten des Ostens; die sogenannte „Juden zählung“, d.h. die Erhebung über die Beteiligung von Juden am Militärdienst unterstellt implizit den Vorwurf der „Drückebergerei“ und einer gemeinschaftsschädigenden Haltung, und auch in angesehenen wissenschaftlichen Zeitschriften erscheinen Artikel, die Juden einen zersetzenden Rationalismus und die Auflösung aller natürlichen Bindungen zuschreiben (Vgl. Böhm 1915: 404-420).

Der Artikel Bruno Bauchs lässt sich in seiner philosophischen und politischen Tragweite nur im Kontext dieser Auseinandersetzungen verstehen. Er unterstellt aus der „natürlichen Abstammungsgemeinschaft“ hervorgehende Grenzen des Verstehens und der Kultur. „Allein, wo wir nicht sagen können: ‚Das ist Blut von unserem Blute,‘ da findet einmal sicher doch auch unser Verständnis eine Grenze.“ (Bauch 1916a: 6) Indem er die „kulturelle Sonderbestimmung eines jeden Volkes“ (Bauch 1916b: 743) auf diese Weise an eine „Gemeinschaft des Blutes“ zurückbindet, vollzieht er zum einen eine entscheidende Radikalisierung der Ideen von 1914. Die durch die Aufopferung des Einzelnen zu schaffende nationale Gemeinschaft wird

jetzt völkisch-exklusiv verstanden (Vgl. Schöning 2008: 200-219). Auf diese politische Dimension hatte insbesondere Hermann Cohen, jüdisches Mitglied der Kant-Gesellschaft und Begründer des „Marburger Neukantianismus“ hingewiesen. Er schreibt in einem Brief an seinen Freund Paul Natorp: „Muss es da nicht scheinen, als ob in den höchsten Gefahren der Politik die Deutschen doch immer an die Juden denken, ob sie nur ja nicht zu viel verdienen, oder sich drücken, oder [...] in zu geringer Anzahl fallen.“ (Cohen 1986: 456) Zum anderen wird für Bauch dieses exklusive Gemeinschaftskonzept zu einem Beurteilungskriterium auf dem Gebiet der Philosophie zu bewerten. Die Philosophie stellt eine der Kulturleistungen dar, in der sich die besondere Werbestimmung einer Nation ausdrückt. „Wohin geraten wir“, so fragt vor diesem Hintergrund Ernst Cassirer in einer unveröffentlicht gebliebenen Reaktion auf Bruno Bauch, „wenn in dem Streit um die Gültigkeit eines Satzes nicht mehr sein reiner Inhalt massgebend ist, wenn eine Entscheidung nicht mehr von seinen logischen Voraussetzungen und Gründen, sondern der Persönlichkeit seines Urhebers hergenommen werden soll?“ (Cassirer 2008: 35)

Der Geschäftsführer der Kant-Gesellschaft und einstiger Förderer von Bruno Bauch, Hans Vaihinger, kritisierte die antisemitische Ausrichtung von Bauchs Aufsatz. Er war der Auffassung, dieser Text sei deshalb nicht nur für die Kant-Studien ungeeignet, sondern gehöre auch nicht in die „Philosophie im engeren Sinne“. So schreibt er in

einem Brief an den Direktor der Kant-Gesellschaft, Bauch stelle den jüdischen Mitgliedern „doch schließlich den Stuhl vor die Türe der Wissenschaft, so, dass die Juden sich vom deutschen und wissenschaftlichen Leben und von der deutschen Kultur als ausgeschlossen betrachten müssen“. (Vaihinger 1916)

Bauch selbst hatte sich vom Vorwurf des Antisemitismus jedoch freigesprochen. Indem er einzelnen Nationen eine besondere Bestimmung für die Realisierung je eigener Kulturwerte zuweist, geht er davon aus, dass sich die unterschiedlichen „Völker“ gerade durch die Besinnung auf das Eigene in einer gemeinsamen Menschheitskultur wechselseitig ergänzen können. Auf dieser Grundlage könne er auch die Kulturleistungen anderer anerkennen. Aber auch diese ethnopluralistische Konzeption verlangt die Trennung zwischen dem Eigenen und dem Fremden, dem Zugehörigen und dem Unzugehörigen. Zudem differenziert Bauch sowohl Gemeinschaften als auch Individuen hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur Erfassung und Realisierung von Kulturwerten. Damit wird die beschriebene Vielfalt und wechselseitige Ergänzung zu einer gemeinsamen Menschheitskultur unter der Hand zu einer Hierarchie zwischen den einzelnen Nationen. Und indem Bauch die zu schaffende Kulturgemeinschaft nicht nur von gemeinsamer Abstammung, sondern auch von einem gemeinsamen Boden und einem gemeinsamen Staat abhängig macht und auf dieser Grundlage zwischen „Gast-“ und „Wirtsvölkern“ unterscheidet, schließt er

implizit Jüdinnen und Juden aus dem Kreis der Kulturgemeinschaften aus.

Der Aufsatz Bauchs hatte seinerzeit für einiges Aufsehen gesorgt. Nach Protesten und Rücktrittsdrohungen innerhalb der Kant-Gesellschaft und verschiedenen gescheiterten Vermittlungsversuchen trat Bauch, der unnachgiebig auf seiner Position beharrte, von der Redaktion der Kant-Studien zurück. Dieser Rücktritt war jedoch kein Rückzug. Bauch veröffentlichte in der alldeutschen Zeitschrift „Der Panther“ eine Selbstrechtfertigung seines Vorgehens, in der er die Reaktionen der jüdischen Mitglieder der Kant-Gesellschaft als bevormundend angreift und sich als Kämpfer gegen Meinungsverbote stilisiert, der „eine Art jüdischer Oberzensurbehörde nicht anerkennen könne“. (Bauch 2008: 289) Zudem gründet er zusammen mit seinem Jenaer Kollegen, dem radikal-völkischen Denker Max Wundt als bewusstes Gegengewicht zur international ausgerichteten Kant-Gesellschaft die „Deutsche philosophische Gesellschaft“. Diese hatte sich die „Herausarbeitung einer deutschen idealistischen Weltanschauung“ zum Ziel gesetzt und sollte in den Folgejahren zu einem wichtigen Scharnier zwischen nationalkonservativ, völkisch und nationalsozialistisch orientierten Philosophen werden (Vgl. Tilitzki 2002: 488). Damit wurde der von Bauch provozierte Konflikt in der Kant-Gesellschaft ein wichtiger Auslöser für die Polarisierung und Spaltung auch der philosophischen Öffentlichkeit und einer dadurch begünstigten Radikalisierung der Diskurse während der Weimarer Republik.

Insofern ist es nicht verwunderlich, dass man sich auch Jahre später noch an die Intervention Bauchs erinnern sollte. So bezieht sich Erich Jaensch, Nachfolger Hermann Cohens in Marburg und überzeugter Nationalsozialist, nach den Pogromen vom 9. November 1938 positiv auf Bauch als Vorkämpfer gegen den jüdischen Einfluss in der Wissenschaft (Vgl. Sieg 2013: 219). Auch Bauch selbst konnte noch 1941 in „Erbanlage, Erziehung und Geschichte“ (Bauch: 1936/37) an seine Überlegungen aus dem 1. Weltkrieg anknüpfen. Während Erziehung die Aufgabe habe, zur Realisierung von Kulturwerten zu befähigen, schreibt er der Eugenik, ganz im Einklang mit dem nationalsozialistischen Weltbild, die Funktion zu, dafür günstige Erbanlagen zu schaffen und den Einfluss wertwidriger Erbanlagen zu hemmen.

An den Überlegungen Bauchs und den Kontroversen, die sie ausgelöst haben, zeigt sich exemplarisch, dass eine bis heute dominierende Rezeptionsstrategie, die zwischen Werk und Autor, philosophischer Leistung und politischer Betätigung strikt unterscheidet, im Einzelfall nicht durchführbar, ja sogar problematisch ist. Es sind vielmehr gerade philosophische Überzeugungen, aus denen hier eine Rechtfertigung nationalsozialistischer Ausgrenzungspraktiken entwickelt wird. Und es zeigt sich, dass diese Überzeugungen auch nicht ohne weiteres als vorübergehende opportunistische Anpassung an den Zeitgeist verstanden werden können. Denn schon über zwanzig Jahre zuvor sind für Bauch „Fragen der

Rassenzüchtung“ auf das Engste mit der Frage nach günstigen Bedingungen der Wertrealisierung verbunden (Vgl. Bauch 1921: 17). Auch wenn die konkrete politische Praxis nie als direkte Verwirklichung philosophischer Versuche, sich im Denken zu orientieren, verstanden werden kann, so ist es doch auch nicht möglich, die konkrete Wirkungsgeschichte als äußerlich bleibende Indienstnahme vom eigentlichen philosophischen Gehalt abzuspalten. Bei Heine heißt es: „Und gehn auch Jahre drüber hin,/ Ich raste nicht, bis ich verwandle/ In Wirklichkeit, was du gedacht;/ Du denkst, und ich, ich handle.“

Literatur

Bauch, Bruno, Vom Begriff der Nation. Ein Kapitel zur Geschichtsphilosophie, Berlin 1916a.

Bauch, Bruno: Brief, in: ders., Der Panther. Deutsche Monatsschrift für Politik und Volkstum, Jg. 4, H6, 1916b.

Bauch, Bruno: Erbanlage, Erziehung und Geschichte, in: Blätter für deutsche Philosophie, H 10, 1936/37, S. 45-68.

Bauch, Bruno: Erbanlage, Erziehung und Geschichte, in: Blätter für deutsche Philosophie, 15, 1941.

Bauch, Bruno: Mein Rücktritt von den Kant-Studien. Eine Antwort auf viele Fragen, in: Ernst Cassirer. Nachgelassene Manuskripte und Texte. Band 9. Zu Philosophie und Politik, Hamburg 2008.

Böhm, Max H.: Vom jüdisch-deutschen Geist, in: Preußische Jahrbücher 162, 1915.

Cassirer, Ernst: Zum Begriff der Nation. Eine Erwiderung auf den Aufsatz von Bruno Bauch, in: ders., Nachgelassene Manuskripte und Texte. Band 9. Zu Philosophie und Politik, Hamburg 2008.

Cohen, Hermann: Brief an Paul Natorp vom 6.11.1916, in: Holzhey, Helmut, Cohen und Natorp. Der Marburger Neukantianismus in Quellen. Band 2, Basel/Stuttgart 1986.

Lübbe, Herman: Politische Philosophie in Deutschland. Studien zu ihrer Geschichte. Vierter Teil. Die philosophischen Ideen von 1914, Basel 1963.

Schmidt, Raymund: Das Judentum in der deutschen Philosophie, in: Fritsche, Theodor (Hrsg.), Handbuch der Judenfrage, Leipzig 1938 (42. Auflage).

Schöning, Matthias: Bruno Bauchs kulturphilosophische Radikalisierung des Kriegsnationalismus. Ein Bruchstück zur Ideenwende von 1916, in: Kant-Studien, Jg. 98, 2008.

Sieg, Ulrich: Geist und Gewalt: Deutsche Philosophen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus, München 2013.

Tilitzki, Christian: Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Band 1, Berlin 2002.

Vaihinger, Hans: Brief an Oberregierungsrat Dr. Gottfried Meyer vom 21. November 1916, Akten der Kant-Forschungsstelle Mainz.

Über die Autor*innen

Gloria Freitag studierte Philosophie in Jena und arbeitet an einer Dissertation zum Thema Zeugenschaft.

Sebastian Bandelin hat an der Philipps-Universität Marburg promoviert und arbeitet in dem Forschungsprojekt „Erfahrungen des Öffentlichen“ am Max-Weber Kolleg in Erfurt.

Demokratielernen in der Weimarer Republik: Inspiration und Impuls für aktuelle demokratiepädagogische Herausforderungen?!

Von Matthias Busch

Einleitung

Die Initiative „Thüringen 19_19“ nimmt den 100. Jahrestag der Weimarer Republik als Anlass und Chance, die Demokratie- und Menschenrechtsbildung in Thüringen zu stärken. Damit setzen die Beteiligten nicht nur voraus, es habe so etwas wie ‚Demokratielernen‘ in der Weimarer Republik gegeben, sondern gehen auch davon aus, dass wir heute, hundert Jahre später, von den damaligen Pädagoginnen und Pädagogen etwas Sinnstiftendes lernen können und es sich lohnt, die Geschichte demokratischer politischer Bildung zu vergegenwärtigen. Beides ist nicht selbstverständlich.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Disziplingeschichte ist in der politischen Bildung aktuell nicht sonderlich verbreitet und der Befund von Heinz-Elmar Tenorth durchaus treffend, dass „Fachdidaktiker [...] die historische Dimension ihrer Praxis allenfalls bruchstückhaft“ kennen (Tenorth 2012, S. 11). Zwar pflegt die Politikdidaktik eine Ideengeschichte, in der – zu Recht und notwendiger Weise – die Klassiker und ‚großen Pädagogen‘ tradiert werden. Welche Probleme, Paradigmen und Methoden die konkrete Bildungspraxis prägten, wird dagegen bisher kaum oder nur in

Einzelstudien reflektiert.

Betrachten wir beispielsweise die gängige Historiographie zur staatsbürgerlichen Bildung in der Weimarer Republik, so zeigt sich, dass diese lange Zeit kaum erschlossen worden ist (vgl. Busch 2016). Sofern nicht völlig – stellenweise mit dem Argument ihrer Nichtexistenz – in der Geschichtsschreibung der Fachdidaktik ignoriert, wird sie mit Pauschalurteilen abgewertet. So sei sie „didaktisch fehlkonstruiert“ (Detjen 2013, S. 83), eine „letztlich unpolitische und für Schüler langweilige, Rechts- und Pflichtenkunde“ (Hepp 1996, S. 160) und im Ergebnis eine „Erziehung gegen die Demokratie“ (Sander 2010, S. 60) gewesen.

Diese Stereotypen verhaftete Abwertung historischer Bildungspraxen nimmt die Chance, aus vergangenen Erfahrungen zu lernen und in der kritischen Auseinandersetzung mit eigenen demokratischen Traditionen heutige demokratiepädagogische Konzeptionen zu fundieren und innovieren zu lassen (vgl. Busch/Grammes 2018).

Welche Traditionen politischer Bildung in der Weimarer Republik existierten und inwieweit diese Anlass geben, über aktuelle Herausforderungen und Impulse für die Demokratieförderung in unserer heutigen Gesellschaft und die Demokratiepädagogik im Speziellen nachzudenken, soll im Folgenden skizziert werden.

Staatsbürgerliche Bildung in der Weimarer Republik

Die Entstehung einer demokratischen politischen Bildung in der Weimarer Republik

wird von den Zeitgenossen als ein schrittweiser Professionalisierungsprozess beschrieben, in dem sich nach und nach eine „spezielle Didaktik“ (Abmeier 1927) herausbildete. Die Zeitgenossen erleben den Prozess als „tastendes Tappen“ (Haacke 1928, S. 300), wobei die Überlegungen zur staatsbürgerlichen Bildung nach und nach dem „Stadium der Versuche“ entwachsen seien und „feste Gestalt“ (Schoeps 1926, S. 334f.) angenommen hätten.

Getragen wird die Entwicklung der politischen Bildung hierbei einerseits von staatlichen Akteur*innen. Die Kultusministerien der Länder versuchen eine der Demokratie adäquate staatsbürgerliche Bildung mit Fortbildungsreihen, Verordnungen und eigenen Publikationen zu fördern. Ein Beispiel dafür sind die in Thüringen erscheinenden Blätter „Jugend und Republik“. Die Reichszentrale für Heimatdienst mit ihren rund 18 Landesabteilungen und einem Netz von mehreren 10.000 ‚Vertrauensleuten‘ publiziert reichsweit Broschüren, Zeitschriften und Bildungsmaterialien wie Lichtbildserien und Filmvorträge und führt staatsbürgerliche Veranstaltungen durch. Daneben wirkt das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, das als zentrale „Stätte für die wissenschaftliche und pädagogische Förderung der Lehrerschaft“ allein zwischen 1923 und 1925 knapp 400 Lehrerfortbildungen und Staatsbürgerliche Wochen veranstaltet. Andererseits bemühen sich aber vor allem die demokratisch gesinnten Praktiker*innen in den Schulen und außerschulischen Bildungsanstalten um die Entwicklung einer

demokratischen Bildung. So werden Arbeitsgemeinschaften und Vereine für staatsbürgerliche Bildung gegründet. Zwischen 1919 und 1933 finden sich in den mehr als 320 existierenden pädagogischen Fachzeitschriften rund 3.600 Artikel von über 1.700 Autor*innen. In ihnen werden die Ziele, Inhalte und Methoden der staatsbürgerlichen Bildung verhandelt. Die Genese der politischen Bildung war damit in der Weimarer Republik insbesondere eine von Lehrpersonen getragene, kollektive und diskursive Bewegung. Im Gegensatz dazu blieben – mit einzelnen Ausnahmen – die Universitäten auch aufgrund der noch fehlenden universitären Politikdidaktik randständig.

Wenn wir unsere heutigen demokratiepädagogischen Methoden betrachten, so gibt es kaum eine Praxisform, deren Erprobung nicht bereits in den Diskursen der pädagogischen Fachzeitschriften in der Weimarer Republik – teils mit anderen Begriffen – reflektiert worden ist: Die Schülerselbstregierung, mit so unterschiedlichen Formen wie Schülerräten, Schülergerichten und Schülerzeitungen, galt beispielsweise vielen Autor*innen als „königliche Methode der staatsbürgerlichen Erziehung“ (Nickel 1933, S. 201). Grundidee war es, durch Selbsttätigkeit und das „Sich-Bewegen in solchen Verhältnissen“ (Bock 1922, S. 725) zum staatsbürgerlichen Handeln zu „gewöhnen“, „daß also Demokratie selbst zu demokratischer Haltung erzieht“ (Viehweg 1929, S. 722). Verbreitete Praxisformen für den staatsbürgerlichen Fachunterricht stellen auch genetische und darstellende

Handlungsformen dar. Hierzu zählen Simulationen von Gerichtssitzungen, Parlamentsdebatten, Reichstagswahlen oder mehrwöchige Gesellschaftsgründungen in sog. ‚Kinderrepubliken‘, in denen die Lernenden durch „praktische Bürgerkunde“ (Fleischner 1931, S. 7465) eigenständig Einblicke in demokratische Funktionsweisen entdecken sollen. An diesen meist außerschulischen, teils internationalen Veranstaltungen nahmen jeweils bis zu 2.500 Kinder und Jugendliche teil. Über mehrere Wochen gründeten und organisierten sie ihre eigene Gesellschaft.

Exemplarische Diskurse

Um einen Einblick in die Herausforderungen, Schwierigkeiten und Lösungen zu geben, die das Demokratielernen in der Weimarer Republik prägten, habe ich drei exemplarische Problemstellungen ausgewählt, mit denen sich Pädagog*innen vor fast hundert Jahren auch in Thüringen beschäftigt haben und die uns – auf die eine oder andere Weise – auch heute noch begegnen.

In seinem Aufsatz „Demokratie in der Schule“ fragt der Weimarer Lehrer Döhler 1919 danach, wie die „Demokratisierung des gesamten Staatswesens als wichtigste Folge der Revolution auch ihren Eingang in das innere Leben des Schulbetriebes“ (Döhler 1919, S. 335) finden kann. Hermann Schallenberg aus Eisenach beschäftigt sich 1923 in der „Thüringer Lehrerzeitung“ mit den Zielen, Möglichkeiten und Grenzen einer Erziehung zur Staatsgesinnung

(vgl. Schallenberg 1923) und Rektor Köppler aus Triptis beteiligt sich 1925 mit einem Artikel unter dem Titel „Gibt es einen überparteiischen Unterricht?“ (Köppler 1925) an einer Diskussion, die eine zentrale Herausforderung der Professionalisierung der politischen Bildner*innen betraf. Alle drei Fragen – nach Chancen und Grenzen der „Schülerselbstregierung“, der Formulierung einer „republikanischen Staatsgesinnung“ als möglichem oberstem Ziel politischer Bildung und die Frage, ob und wie staatsbürgerliche Bildung ohne parteipolitische Beeinflussung durch die Lehrkräfte überhaupt möglich sein kann – prägten als zentrale Themen und Herausforderungen in besonderer Weise die Genese der politischen Bildung in der Weimarer Republik und lohnen daher der näheren Betrachtung.

„Wie kann die Demokratisierung der Schule gelingen?“

Schülerselbstregierung bildet im Diskurs der Weimarer Pädagog*innen neben dem Fachunterricht das zentrale Element „einer praktischen Einführung in die staatsbürgerlichen Rechte und Formen“ (Fuhrmann 1924, S. 80). Sie wird als das „besonders charakteristische Merkmal der pädagogischen Reform“ (Stock 1932, S. 72) gewertet und ist tatsächlich in vielen Ländern die erste bildungspolitische Maßnahme direkt nach der Revolution.

Insgesamt umfasst die Schülerselbstregierung eine Bandbreite an Einrichtungen, die von Klassenämtern wie den Tafel- und Ordnungsdiensten über Klassen- und

Schülervertretungen bis hin zu Schülervereinen, Schülerzeitungen, Schülergerichten und „betriebswirtschaftlicher Schüler selbstverwaltung“ reicht.

Auch wenn die Schüler selbstregierung im Diskurs der Weimarer Republik hohe Popularität und allgemeine Zustimmung genießt, bestehen in der Wahrnehmung der Zeitgenoss*innen „unglaubliche Widersprüche in der Beurteilung der Schüler selbstverwaltung“ (Bewährt sich die Schüler selbstverwaltung?, 1926, S. 8). Ursachen für die divergierenden Einschätzungen liegen unter anderem darin begründet, dass Idee und Zielsetzung ihrer Einrichtungen unterschiedlich ausgelegt werden. Unter der geteilten Vorstellung, staatsbürgerliche Erziehung durch eigenständiges Handeln erreichen zu können, versammeln sich durchaus konträre Konzepte. So lassen sich in der Weimarer Republik vier unterschiedliche Deutungsmuster ausmachen, die sich durch eine spezifische Sichtweise auf die Schüler selbstregierung konstituieren. Selbstregierung wird aufgefasst als „Disziplinarsystem“ (Zolger 1928, S. 345), „Mittel sittlicher Erziehung“ (Kerschensteiner 1925, S. 22), „Vorschule für das demokratische Staatsleben“ (Klinckwort 1930, S. 768) und „Interessenvertretung“ der Schülerschaft (Stock 1932, S. 73).

Vorstellungen der Schüler selbstregierung als „Disziplinarsystem“ greifen Traditionen des Kaiserreichs auf und gehen davon aus, dass die Aufrechterhaltung der Ordnung besser gelingt, wenn sie in Teilen in die Hände der Schüler*innen gelegt wird,

indem beispielsweise ältere Schüler*innen auf jüngere aufpassen oder – so ein Vorwurf von Zeitgenoss*innen – ein Spitzelsystem installiert wird.

Die Vertreter*innen der Schüler selbstregierung als „Mittel sittlicher Erziehung“ beziehen sich dagegen auf Georg Kerschensteiner. Sie gehen davon aus, dass Schüler*innen durch die Schüler selbstregierung „zur freiwilligen Unterordnung“ (Kerschensteiner 1925, S. 22) erzogen werden könnten. Durch die Beteiligung erwerben sie zwischenmenschliche Tugenden der Zusammenarbeit, die dann auf gesellschaftliche bzw. staatliche Kontexte übertragen werden könnten – dieses Verständnis verbindet sich mit harmonischen Vorstellungen von gesell-schaftlicher Einheit, Unterordnung und Opferwille des Individuums für die Gemeinschaft.

Eine Akzentverschiebung bieten Autor*innen, die die Selbstregierung stärker als „Vorschule für das demokratische Staatsleben“ (Klinckwort 1930, S. 768) bzw. „Vorschule zur Politik“ (Stern 1919, S. 217) wahrnehmen. Sie grenzen sich von den Vorläufern deutschsprachiger Konzepte ab und stehen US-amerikanischen Vorbildern näher. Schüler selbstregierung gilt ihnen als ein zentrales Element der gesellschaftlichen „Demokratisierung“ und wird zu einer politischen Forderung. Mit der Selbstregierung wird entsprechend die Aufgabe verbunden, Schüler*innen praktisch auf das republikanische Staatsleben vorzubereiten.

Eine Erweiterung der Selbstregierung als

„Vorschule zur Politik“ bildet schließlich das vierte Deutungsmuster der Schüler selbstverwaltung. Es unterscheidet sich von den zuvor dargestellten, indem es Selbstregierung nicht allein pädagogisch, sondern als Interessenvertretung der Schülerschaft politisch begründet. Schüler*innen wird hiermit ein „Recht der Selbstbestimmung und Selbstentscheidung“ (Tesar 1925, S. 345) zuerkannt. Dieser Ansatz wird teilweise als „politisches Kampfmittel“ kommunistischer Pädagog*innen und Jugendgruppen diffamiert und findet unter den Lehrenden zunächst kaum Befürworter*innen.

Interessant ist nun, wie die Pädagog*innen die Praxis der Schüler selbstregierung reflektieren.

Neben einigen Widerständen, die sowohl von Lehrenden als auch Eltern und Schüler*innen ausgehen – und in Teilen einer gerade zu Beginn der Weimarer Republik als zu falsch wahrgenommenen Bildungspolitik geschuldet sind – ist die Schüler selbstregierung vielfach von Rückschlägen gekennzeichnet. Ein Hauptgrund wird dabei in der „Inhaltsleere“ (Schönbrunn 1928, S. 146) der Schulgemeinden gesehen. Es fehlt nach einhelliger Einschätzung an relevanten Aufgaben, Bedeutsamkeit und Rechten, so dass die Schüler selbstregierung als „überflüssiges Maskenspiel“ (Oestreich 1929, S. 421) abgelehnt wird oder zu Enttäuschungen führt, wenn engagierte Schüler*innen mitbekommen, dass ihre Mitspracherechte eng begrenzt und die Schule gerade kein Abbild des Staates darstellt.

Neben dem Eingehen und der Abschaffung vorhandener Gremien führt diese Erkenntnis an einigen Schulen sowohl bei Schüler*innen wie Lehrkräften allerdings zur Forderung nach einer Erweiterung der Rechte. Gerade Schüler*innen nutzen und fordern – zum Schrecken vieler Lehrpersonen – die eingeräumten pädagogischen Maßnahmen als reale politische Interessenvertretung.

Lehrende lernen auf diese Weise, dass Schülerpartizipation nicht nur ein pädagogisches, harmonisches Lernsetting darstellt, sondern auch konflikthafte Austragung von Interessengegensätzen sein kann. Die Schüler selbstregierung erfährt damit – auch aufgrund ihrer konzeptionellen Unstimmigkeiten – Ende der 1920er Jahre teils eine äußerst dynamische Weiterentwicklung.

„Ist eine Erziehung zur republikanischen Staatsgesinnung möglich?“

Mit der Gründung der Republik stellt sich für die Weimarer Pädagog*innen die Frage, inwieweit sich das Leitbild staatsbürgerlicher Bildung durch die neue Staatsform verändert habe bzw. welches Ziel staatsbürgerliche Erziehung erreichen sollte.

Hierbei stehen sich – wie es die Zeitgenoss*innen beschreiben – zunächst zwei Auffassungen gegenüber: Konservative Kreise sprechen sich dafür aus, zu einer Staatsgesinnung zu erziehen, die nicht auf einen realen Staat abziele, sondern den Schüler*innen ein „Staatsideal“ vermittele. Statt einer „Flucht in die Utopie vom besten

Staat“ (Freudenthal 1931, S. 514) fordern republikanische Pädagog*innen dagegen eine klare Ausrichtung auf den konkreten republikanischen Staat von Weimar. Wie jeder Staat habe auch die Republik aus Gründen der Selbsterhaltung nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht, von ihren Beamten eine „Erziehung zur Republik“ zu verlangen. Ziel der staatsbürgerlichen Bildung könne daher „nur Erziehung zum pflichtbewussten Staatsbürger des demokratisch-republikanischen Staates der Weimarer Verfassung sein“ (Mommsen 1930, S. 578).

Zum „Ethos der Demokratie“ (Nickel 1933, S. 198) und den Tugenden der republikanischen Staatsgesinnung zählen die Pädagog*innen, u.a. die „Anerkennung der Volkssouveränität“ (Knust 1931, S. 672), die „freie Meinungsäußerung“ (ebd.), das „fair play“ (Dessauer 1928b, S. 69), „Chancengleichheit“ (ebd.) – und „die Sauberkeit, das heißt die Identität von Gesinnung und Handlung“ (ebd.). Anders als die auf Emotionen setzende idealistische Staatsgesinnung fokussiert die republikanische Staatsgesinnung dabei stärker auf Vernunft, Sachkenntnisse und rationales Urteil: „Die Erziehung des republikanischen Menschen dieser Prägung knüpft an den Vernunft-willen an, der auf dem Wissen beruht. [...] Gesinnung also, die auf Wissen sich gründet!“ (Dessauer 1928a, S. 295).

Das Problem beider Ansätze ist jedoch, dass jenseits ihrer hehren Ziele die gesellschaftliche Wirklichkeit eine ganz andere ist: Die „politischen Umgangsformen“ werden als „verzweifelt wild-westlich gefärbt“

(Pfeiffer 1931, S. 458) wahrgenommen, als ein „Tiefstand des politischen Lebens“ (ebd.) mit „Höhlenmenschen-Manieren“ (ebd.). Eine „Verhetzung der Jugend“ durch verfassungsfeindliche Organisationen und Parteien wird unisono beklagt. Ab Mitte der 1920er Jahre wird die Ablehnung der Republik durch weite Kreise der Jugendlichen als Versagen und „Krise der staatsbürgerlichen Erziehung“ (Hohmann 1931, S. 172) reflektiert.

Drei didaktische Strategien lassen sich erkennen:

Die fundamentalste Kritik formuliert der sächsische Studiendirektor Hans Berbig. Er sieht den „Konkurs der Staatspädagogik“ gegeben und hält die Versprechungen von jeglicher Gesinnungsbildung für eine wirkungslose „Illusionspädagogik“ (Berbig 1931, S. 194f.). Denn „so wenig Religionsunterricht religiös machen könne, so wenig kann Unterricht in Staatsbürgerkunde staatsverbunden machen“ (Berbig 1932, S. 211). Es sei utopisch zu glauben, mit schulischer Erziehung ließen sich gegen alle gesellschaftlichen Tendenzen in einer „Republik ohne Republikaner“ (Schönbrunn 1930, S. 538) demokratische Tugenden und republikanische Kultur etablieren. Auf diese Weise werde die Jugend höchstens „zu einer bloßen staatsbürgerlichen Werkheiligkeit, zu einem Pharisäismus der Staatsverbundenheit“ (Berbig 1927, S. 129) erzogen. Aufgabe politischer Bildung müsse es dagegen sein, einen „Kampf gegen diesen Mythos“ (Berbig 1931, S. 196) zu führen, der falschverstandene Staatsgesinnung

dekonstruiert, um stattdessen in Gestalt einer „sachlichen Bürgerkunde“ stärker die politische Analysefähigkeit und Urteilsbildung der Schüler*innen zu fördern.

Dieses Plädoyer zur Selbstbescheidung und Ablehnung einer „Feuerwehrfunktion“ politischer Bildung bleibt jedoch in der Weimarer Pädagogik zunächst randständig. Vielmehr halten die meisten Autor*innen an Ziel und Wirkung einer Gesinnungsbildung fest und hoffen, durch Änderungen in der Methodik oder eine inhaltliche Neujustierung das Ziel der Staatsgesinnung besser erreichen zu können.

Zunehmend populärer wird die „Erziehung zur Volksgemeinschaft“ und „Volksgesinnung“. Wenn schon keine Einigung auf ein Staatsideal möglich ist, hoffen die Pädagog*innen durch ein quasi „entstaatlichtes“ Gemeinschaftsideal die gesellschaftlichen Konflikte befrieden zu können. Dabei ist der Begriff der Volksgemeinschaft nicht unbedingt – wie nach 1933 – nationalistisch und exklusiv aufgeladen, sondern wird durchaus auch pluralistisch bis hin zur Volks- und Völkerversöhnung gedacht. Tragisch bleibt, dass die demokratischen Kräfte mit dem Versuch einer demokratischen Stabilisierung mehr oder weniger jene Vorstellungen einer homogenen, harmonischen Volksgemeinschaft stützen und vorwegnehmen, die dann nach 1933 von den Nationalsozialisten ideologisch fortgeführt werden können.

Ähnliches gilt auch für eine weitere Konsequenz, die aus der Krise der

staatsbürgerlichen Erziehung gezogen wird: Hatten sich republikanische Pädagog*innen zu Beginn der 1920er Jahre bewusst von pathetisch-emotionalisierenden Staatsfeiern, einem „Hurratriotismus“ und dem „alten Kitsch der Kaisergeburtstagsfeiern“ (Kuntzemüller 1927, S. 9) abgewendet und stattdessen darauf gesetzt, die Vorzüge der Republik argumentativ und verstandesgemäß zu vermitteln, erscheint vielen die rein rationale, ‚intellektuelle‘ Bildung nun nicht mehr ausreichend.

In dem Maße, wie man erkennt, dass die Verfassungsgegner durch irrationale Emotionalisierung jene „großen Erlebnisgelegenheiten“ (Wolff 1929, S. 58) schaffen, die Jugendliche faszinieren und mobilisieren, versucht man nun selbst stärker die Gefühle anzusprechen. Hierzu dienen in erster Linie die ‚Verfassungsfeiern‘, die man mit Massenveranstaltungen, Aufmärschen, Fahnen und Gesang inszeniert: Das Erlebnis in der Masse soll den Schüler*innen das „Gefühl, Glieder eines großen, in sich schicksalhaft verbundenen Ganzen, des deutschen Volkes, zu sein“, „zum Bewußtsein“ bringen (Müller 1929, o.S.).

Tatsächlich scheitert man auch mit diesem Versuch kläglich. Nichtsdestotrotz beinhalten die Weimarer Debatten über das Verhältnis von Rationalität und Emotionalisierung, über den Umgang mit demokratischen Krisenphänomenen oder über pädagogische Verantwortung und Grenzen politischer Bildung Überlegungen und Impulse, die auch heute hoch aktuell sind.

„Gibt es einen überparteiischen Unterricht?“

Die Frage, ob und wie tagespolitische Fragen im Unterricht thematisiert werden können, ohne Schüler*innen parteipolitisch zu beeinflussen, zählte zu den heftigsten didaktischen Streitpunkten in der Weimarer Republik. Einigkeit herrschte zwar darin, dass Lehrende „jede mittelbare und unmittelbare Beeinflussung“ ihrer Schüler*innen „nach irgendeiner parteipolitischen Richtung hin streng vermeiden“ müssten (Fernhaltung der Politik von der Schule, 1919, S. 668). Doch fehlte es an geeigneten Konzepten, wie man den Unterricht vor einer parteipolitischen Funktionalisierung von außen bzw. vor einer ungewollten Beeinflussung durch die Lehrkräfte schützen sollte. Drei Lösungsansätze beherrschten dabei nacheinander den politischen Schulunterricht.

In einer ersten Phase vom Beginn bis zur Mitte der 1920er Jahre setzte sich zunächst die Einschätzung durch, auf tagespolitische Themen im Unterricht vollständig zu verzichten. In einer Zeit schärfster politischer Polarisierung und gesellschaftlicher Verunsicherung nach der Revolution fürchten Pädagog*innen eine Politisierung ihres Unterrichts und ihrer Schüler*innen. Zahlreiche Beiträge berichten davon, dass Lehrer*innen „sich in einseitiger parteipolitischer Weise geäußert und über einzelne Parteien oder einzelne politische Persönlichkeiten in abfälliger und verletzender Weise“ (Parteipolitik im Unterricht 1919, S. 27) gesprochen hätten. Angesichts der gesellschaftlichen Unsicherheiten und

fehlender didaktischer Konzepte erschien vielen Autor*innen deshalb ein völliger Verzicht auf politische Themen im Unterricht der einzig mögliche Weg, die Lernenden und sich selbst zu schützen.

Der Aufruf, das „Schulzimmer frei von Politik“ zu halten (Parteipolitik im Unterricht, 1919, S. 27), wird zum prägenden Paradigma der ersten Phase.

Ab Mitte der 1920er Jahre wird die Forderung, keine tagespolitischen Themen im Unterricht zu behandeln, dann allerdings mehr und mehr in Frage gestellt. Verbote und unterrichtliche Tabus erscheinen einer zunehmenden Anzahl der Pädagog*innen wirkungslos, um die Jugend vor einer Politisierung zu bewahren. Autor*innen grenzen sich retrospektiv in ihren Beiträgen von der nun als „Vogelstraußpädagogik“ (Möller 1925) kritisierten Tabuisierung ab. Vielmehr fordern sie, die außerschulische „Umwelterziehung“ (Kutzner 1928, S. 455f.) der Jugend als Tatsache anzuerkennen und ihr durch eigene Bildungsarbeit zu begegnen. Anders als in der vorangegangenen Phase sehen die Lehrenden ihre Aufgabe nun zunehmend darin, die Lernenden durch eine schulische staatsbürgerliche Bildung vor den äußeren „Fehlentwicklungen“ zu schützen. Unterricht wird als Korrektiv gegen politische Verhetzung in Presse und Partei gedacht. Zum zentralen Unterrichtsgegenstand und medium avancieren wegen ihrer gesellschaftlichen Bedeutung politische Tageszeitungen.

Das Grundproblem, eine parteipolitische

Beeinflussung im Unterricht zu verhindern, kann jedoch auch in dieser zweiten Phase nicht gelöst werden. Einerseits scheitern viele Pädagog*innen dabei, tagespolitische Ereignisse ‚objektiv‘ zu erklären. Andererseits genügt die politische Berichterstattung in der Zeitung meist nicht den Ansprüchen der Lehrenden an eine unparteiische Darstellung, so dass sie für die Zeitungskunde auf unpolitische Themen ausweichen.

Die Schwierigkeiten führen Ende der 1920er Jahre schließlich zu einem neuen Ansatz in der staatsbürgerlichen Bildung. Die politischen „Umwelteinflüsse“, vor denen Schüler*innen in vorangegangenen Phasen zunächst bewahrt werden sollten, werden nun positiver bewertet und als Anlass wie Ausgangspunkt schulischer Bildungsprozesse wahrgenommen. Politische Wirklichkeit wird als gegeben anerkannt und der Jugend „das Recht, am politischen Leben teilzunehmen“ (Huhnhäuser 1931, S. 504), zugebilligt. Politische Erziehung diene nicht der Aufgabe, für den Staat zu erziehen, sondern gehöre „in erster Linie dem Kinde“ und seinem „Recht auf [...] eigene Entwicklung“ (Richtlinien des Hamburger Schulbeirats, 1932, S. 474f.). Der Weg „politischer Erziehung“ bestehe darin, „die Jugend bei ihren politischen Entscheidungen zu begleiten und ihr solche Handreichungen zu geben, durch die Vertiefung, Klärung, faire Denkart und Kampfweise entstehen können“ (Lehmensick 1931, S. 384).

Anders als zuvor wird allerdings der Versuch eines objektiven politischen Unterrichts in Frage gestellt. So liege „in der Erziehung

zur politischen Objektivität die Gefahr der Unterdrückung staatsbürgerlicher Aktivität“ (Waldhausen 1931, S. 440). Auch sehen es Autor*innen als „selbstverständlich“ an, dass der Lehrer „bei der Urteilsfindung subjektiv ist, so sehr er sich auch bemühen mag, objektiv zu sein“ (Stein 1932, S. 181). Statt eines vergeblichen Bemühens um eine objektive politische Darstellung entwickeln die Autor*innen deshalb ein als „Kontradiktorik“ bezeichnetes Vorgehen. Grundidee der „kontradiktorischen Methode“ ist es, politische Fragen so „von verschiedenen Seiten“ zu erörtern, dass die Schüler*innen „mit allen beachtlichen Antworten und Lösungen, nicht etwa nur mit dem eigenen Werturteil bekanntgemacht werden“ (Krauledat 1931, S. 154).

Neben der Zeitung werden auch Flugblätter, Parteiveranstaltungen oder das Radio, das – eine mediale Revolution! – erstmals die Möglichkeit bietet, „Ohrenzeuge geschichtlichen Geschehens zu sein“ (Kettel 1928, S. 534), als Unterrichtsmittel verwendet. Durch eine entsprechende Materialauswahl von Quellen unterschiedlicher politischer Positionen könnten Lehrende aktuelle Tagesfragen parteipolitisch neutral thematisieren und gesellschaftliche Kontroversen im Unterricht darstellen.

Mit der Kontradiktorik erlangt die politische Bildung ein entscheidendes Kriterium zur Professionalisierung. Dies ermöglicht es Lehrpersonen, ihren Unterricht vor politischer Instrumentalisierung zu schützen und gesellschaftliche Einflüsse „in pädagogisch legitime Einflüsse“ zu transformieren

(vgl. Benner 2014, S. 108ff.). Die Durchsetzung und Etablierung des kontradiktorischen Prinzips schlägt sich in vielfältigen unterrichtlichen Erprobungen, Fortbildungsangeboten für Lehrende und der Institutionalisierung seiner Praxisformen nieder.

Fazit

Die Beispiele geben einen ersten Einblick in die Praxis und Herausforderungen des Demokratielernens in der Weimarer Republik. In den historischen Diskursen lassen sich einerseits vielfältige strukturelle Probleme politischer Bildung erkennen, mit denen wir heute noch immer oder erneut konfrontiert sind. Andererseits können die heute vergessenen Überlegungen, Unterrichtsbeispiele und Konzepte der Weimarer Pädagog*innen neue Impulse und Inspirationen geben, die eigene Bildungspraxis und Rolle zu hinterfragen, neue Sichtweisen zu erzielen und vergessene Alternativen zu erproben. Eine Auseinandersetzung mit der Geschichte des eigenen Faches geht damit über ein bloß antiquarisches Geschichtsinteresse weit hinaus.

Das Projekt „Thüringen 19_19“ bietet Gelegenheit, das Jubiläumsjahr 2019 der Weimarer Verfassung in dieser Weise als Anlass zu nehmen, die vergessenen Traditionen demokratischer Bildung in der ersten deutschen Republik, ihre Irrungen, Potentiale und Innovationen zu diskutieren und im vielleicht teils auch befremdlichen Vexierspiegel des Vergangenen Perspektiven und Orientierung für die eigenen und

zukünftigen Herausforderungen des Demokratielernens zu gewinnen.

Der Text beruht auf einem Vortrag, der am 19. September 2017 auf einem Workshop des Projekts „Thüringen 19_19“ in Erfurt gehalten wurde.

Literatur

Literatur vor 1933

Abmeier, Hans (1927): Staatsbürgerliche Erziehung und neue Lehrerbildung. In: Lehrer und Volk 1927/28, 1. Jg., S. 175-181.

Berbig, Hans (1927): Versuch einer soziologischen Grundlegung der Staatsbürgerkunde. In: Zeitschrift für Berufs- und Fachschulwesen, 42. Jg., S. 121-131.

Berbig, Hans (1931): Die politische Erziehung der Jugend an den Berufs- und Fachschulen. In: Deutsche Handelsschul-Warte, 11. Jg., S. 193-198.

Berbig, Hans (1932): Bürgerkunde und Politik. In: Deutsche Handelsschul-Warte, 12. Jg., S. 209-213.

Bock, W. (1922): Wie ich mir den neuen Geschichtsunterricht und die in der Verfassung geforderte Staatsbürgerkunde denke. In: Blätter für die Fortbildung des Lehrers und der Lehrerin, 15. Jg., S. 686-692, S. 724-733.

Dessauer, Friedrich (1928a): Erziehung zum republikanischen Menschen. In: Deutsche Schule an der Saar, 8. Jg., S. 293-296.

Dessauer, Friedrich (1928b): Wie erziehen wir republikanische Menschen? In: Der Wegweiser, S. 68f.

Döhler, H. (1919): Demokratie und Schule. In: Thüringer Lehrerzeitung, 8. Jg., S. 335f.

Fleischner, Ludwig (1931): Praktische Bürgerkunde. In: Blätter für den Abteilungsunterricht, 28. Jg., S. 7464f.

Freudenthal, Herbert (1931): Über staatsbürgerliche Bildung. Festrede bei der Verfassungsfeier der Pädagogischen Akademie in Kiel. In: Vergangenheit und Gegenwart, 21. Jg., S. 513-522.

Fuhrmann, Theodor (1924): Eine demokratische Schuleinrichtung. In: Schlesische Schulzeitung, 53. Jg., S. 80f.

Haacke, Ulrich (1928): Mehr Lebensnähe im staatsbürgerlichen Unterricht! In: Vergangenheit und Gegenwart, 18. Jg., S. 300-306.

Hohmann, Walther (1931): Staatsbürgerliche Erziehung. In: Vergangenheit und Gegenwart, 21. Jg., S. 163-176.

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

Kerschensteiner, Georg (1925): Selbstregierung der Schüler. In: Die Quelle, 75. Jg., S. 19-25.

Kettel, Paul (1928): Rundfunk im Geschichtsunterricht. In: Pädagogische Warte, 35. Jg., S. 533-535.

Klinckwort, P. (1930): Zur politischen Erziehung. In: Hamburger Lehrerzeitung, 9. Jg., S. 765-770.

Knust, Hermann (1931): Die Verfassung der Vereinigten Staaten von Amerika im staatsbürgerlichen Unterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart, 21. Jg., S. 671-678.

Köppler (1925): Gibt es einen überparteiischen Geschichtsunterricht? In: Thüringer Lehrerzeitung, 14. Jg., S. 99f.

Krauledat, Johannes (1931): Was bringt die Zeitung? (Eine Viertelstunde Staatsbürgerkunde). In: Lehrerzeitung für Ost- und Westpreußen, 62. Jg., S. 153f.

Kuntzemüller, Albert (1927): Republikanische Schulfeste. In: Der Wegweiser, 4. Jg., S. 6-10.

Kutzner, O. (1928): Von der Bildung des politischen Urteils. In: Pädagogische Warte, 35. Jg., S. 453-458.

Lehmensick, Erich (1931): Politisierung der Jugend und Verjugendlichung der Politik. In: Die Erziehung, 6. Jg., 382-389.

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

Mommsen, Wilhelm (1930): Geschichtsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung. In: Monatschrift für höhere Schulen, 29. Jg., S. 578-587.

Müller, K. (1929): Schule und Nationalfeiertag. In: Preußische Lehrerzeitung, 55. Jg., Nr. 79.

Nickel, August (1933): Erziehung zum Staat. (Grundfragen staatsbürgerlicher Erziehung der neuen deutschen Schule). In: Schulreform, 12. Jg., S. 1-7, 193-203.

o.A. (1919): Parteipolitik im Unterricht. In: Zeit und Schule, 16. Jg., S. 27.

o.A. (1926): Bewährt sich die Schülerselbstverwaltung? In: Rheinische Lehrerzeitung, 32. Jg., S. 7-9.

o.A. (1932): Richtlinien des Hamburger Schulbeirats zur politischen Erziehung in der Schule. In: Die Deutsche Berufsschule, 40. Jg., S. 474f.

Oestreich, Paul (1929): Schülerselbstverwaltung?! In: Die neue Erziehung, 11. Jg., S. 417-422.

Pfeiffer (1931): Politische Vor- und Früherziehung in der Schule. In: Praxis der katholischen Volksschule, 40. Jg., S. 458-467.

Schallenberg, Hermann (1923): Gedanken über staatsbürgerliche Erziehung. In: Thüringer Lehrerzeitung, 12. Jg., S. 171-174.

Schoeps, H. (1926): Die Verankerung staatsbürgerlicher Gesinnung. In: Neue Preußische Lehrerzeitung, 4. Jg., S. 334f.

Schönbrunn, Walter (1930): Demokratisch-republikanische Erziehung. In: Monatschrift für höhere Schulen, 29. Jg., S. 537-549.

Stein (1932): Politisierte Jugend. In: Neue Preußische Lehrerzeitung, 10. Jg., S. 181f.

Stern, William (1919): Selbstregierung als Mittel zur inneren Umgestaltung der Schülerschaft. In: Preußische Fortbildungsschulzeitung, 10. Jg., S. 217f.

Stock, H. (1932): Die Wirklichkeit der Schule und der Gedanke einer Schülerselbstverwaltung. In: Schule und Evangelium, 7. Jg., S. 72-75.

Tesar, L. E. (1925): Zur „Schulgemeinde“. In: Die neue Erziehung, 7. Jg., S. 345-347.

Viehweg, Erich (1929): Gegenwartsaufgaben der staatsbürgerlichen Erziehung. In: Sächsische Schulzeitung, 96. Jg., S. 721-723, 741-743, 760-762.

Waldhausen, Agnes (1931): Staatsbürgerliche Schulung durch Zeitungslesen. In: Mädchenbildung auf christlicher Grundlage, 27. Jg., S. 436-443.

Wolff, G. (1929): Schule und Verfassungsfeier. In: Die Jugendbühne, 9. Jg., S. 58f.

Literatur ab 1945

Benner, Dietrich (2014): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 8. Aufl. Weinheim, Basel.

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

Busch, Matthias/Grammes, Tilman (2018): Wenn das Fach sein Gedächtnis (wieder-) entdeckt. Warum eine Auseinandersetzung mit der Geschichte der politischen Bildung lohnt. In: POLIS, Heft 2, S. 7-11.

Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung in Geschichte und Gegenwart in Deutschland. 2. Aufl., München.

Hepp, Gerd (1996): Demokratische Entwicklung und Erziehung zum Staatsbürger – ein deutscher Sonderweg. In: Geschichte, Erziehung, Politik, 7. Jg., S. 157-166.

Sander, Wolfgang (2010): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. 2. Aufl. Marburg.

Tenorth, Heinz-Elmar (2012): Forschungsfragen und Reflexionsprobleme – zur Logik fachdidaktischer Analysen. In: Bayrhuber, Horst/Harms, Ute/Muszynski, Bernhard et al. (Hrsg.): Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen. Münster u.a., S. 11-27.

Über den Autor

Matthias Busch ist Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Trier. Er lehrt und forscht unter anderem zur Demokratiepädagogik, Europabildung und Geschichte der politischen Bildung.

Politik im Land Thüringen 1920-1933

Von Lucas Frings

Timo Leimbach zeichnet in seinem Band auf knapp 130 Seiten die politische Entwicklung Thüringens von der Gründung des Landes zur Gleichschaltung der Länder 1933 nach.

Dabei ist für ihn der Umstand, dass sich Thüringen in einer Zeit politischer Ungewissheit und wirtschaftlicher Krisen erst aus Grafschaften und Kleinstaaten zu einem Verwaltungsgebiet formieren musste, ein wichtiger Grund um die Thüringer Landespolitik der Weimarer Republik auch als Zeit demokratischer Leistungen zu sehen. So zeichnet er eingangs nach, wie sich aus acht Kleinstaaten ein Land Thüringen formierte. Noch kurz vor der Landesgründung am 1. Mai 1920 – ein Parlament bestand im Volksrat bereits – war der Demokratisierungsprozess durch den Kapp-Lüttwitz-Putsch und ihm folgenden Unruhen im März 1920 massiv ins Wanken geraten. Mehrere Wochen hielten die Kämpfe an, bis die kurzzeitige Machtübernahme des Reiches sie beendete. Durch den Putsch und Gewalttaten und die Beteiligung deutschnationalen Volksratsmitglieder hatte sich der Graben zwischen Arbeiter*innenbewegung und Bürgertum weiter vertieft. Das Verhältnis der beiden Lager und die Arbeit der sie vertretenden Parteien in der „bis dahin einzige(n) auf demokratisch-parlamentarischem Wege zustande gekommene(n) Landesneugründung der deutschen Geschichte“ (S.11) prägen Leimbachs Studie.

Nach einer Betrachtung der besonderen Thüringer Verfassungsform, mit einem vom Landtag gewählten Kabinett, in dem zudem jeder Teilstaat vertreten sein musste, widmet sich Leimbach dem Parteienspektrum wobei er grob zwischen den bürgerlichen Weltanschauungsparteien (DDP, DVP, DNVP), Wirtschaftsinteressenparteien (WP, VRP, Thüringer Landbund), völkisch-nationalsozialistischen Strömungen (NSDAP, DVFP) und der Arbeiter*innenbewegung (USPD, MSPD, SPD, KPD) unterscheidet.

Dass nach den ersten Parlamentswahlen eine Minderheitenregierung von MSPD und DDP bei Tolerierung der USPD das Land führte, mag als bezeichnend für die Spaltung der Lager und die künftig häufig wechselnden Regierungen und Koalitionen sein. Leimbach erzählt jedoch neben der Geschichte politischer Macht- und Grabenkämpfe stets die Geschichte des thüringischen Landesaufbaus. So habe der erste Landtag, in den nur knapp acht Monaten bis zum Rücktritt des Kabinetts, die Verfassung verabschiedet, Polizei- und Gerichtsstrukturen aufgebaut und die Regierungen der früheren Einzelstaaten umgebaut. So erkennt der Autor auch die Vorarbeiten zur finanziellen Stabilisierung des Landes durch den vierten Landtag 1927-1929 an, obwohl diese erst nach der Auflösung dieses besonders durch instabile Mehrheitsverhältnissen und einer Neuwahl geprägten Landtags umgesetzt wurden. Im Anschluss an die chronologische Kommentierung der Landesregierungen setzt sich Leimbach noch ausführlicher mit der Parallelität von Landesaufbau und

schwierigen politischen Verhältnissen auseinander.

Dem ersten Landtag folgte 1921 eine MSPD-USPD-Regierung, die jedoch auf die Unterstützung der KPD angewiesen war. Leimbachs Deutung eines durchaus positiv zu bewertenden Reformprojektes stützt sich auf die kontinuierliche Entwicklung der Kommunalverwaltung und eines einheitlichen Bildungssystems. Es ist positiv hervorzuheben, dass der Autor somit nicht nur das Ende der Regierung mit der Intervention der Reichswehr aufgrund der Gründung einer Arbeiterregierung von SPD und KPD und drohenden kommunistischen Aufständen sieht.

Mit der darauffolgenden Auflösung des Parlaments setzt eine reaktionäre Wende ein. Die zusammengenommen bereits in der Vergangenheit fast vergleichbar starken bürgerlichen und antisozialistischen Kräfte gewannen die folgenden Wahlen 1924 als Sammelliste „Thüringer Ordnungsbund“. Diese Liste vereinte neben dem Thüringer Landbund als Interessensvertretung der Bauern und der DDP auch die DVP und die DNVP. Insbesondere letztere fiel in den ersten Monaten mehrfach mit antisemitischer Hetze auf. Abgesehen davon, dass die Annäherung mit den Alliierten auf Reichsebene durch den DVP-Außenminister Gustav Stresemann von der DNVP bekämpft wurde, gab es innerhalb des Thüringer Kabinetts jedoch kaum Streitigkeiten.

Die darauffolgende Legislaturperiode stand zunächst vor der Herausforderung einer

Regierungsbildung, da eine Vielzahl von Bündnissen von links bis bürgerlich-rechts möglich schienen. Erst nach drei Monaten formte sich ein Minderheitenkabinett aus DDP, DVP, Thüringer Landbund und Wirtschaftspartei des deutschen Mittelstandes (WP). Geprägt von Rücktritten, einer Neuwahl mit fast identischem Resultat und starker Neuverschuldung zerbrach die Koalition dann an einer – von den Nationalsozialisten forcierten – Erklärung zur Ablehnung des Young-Plans durch mehrere Regierungsparteien.

Die Neuwahlen 1930 führten dann zur ersten Regierungsbeteiligung der NSDAP im Deutschen Reich. Gleich zwei Minister konnten die Nationalsozialisten als drittstärkste Kraft in der gemeinsamen Regierung mit DVP, WP, DNVP und Landbund einnehmen. Allerdings war die NSDAP damit noch nicht vollständig etabliert. Sie hoffte durch die Regierungsbeteiligung zwar einem erneuten Parteiverbot entgehen zu können, insbesondere die Wahl Wilhelm Fricks zum Innenminister war aufgrund seiner Beteiligung am Putsch von 1923 jedoch lange umstritten. Durch die Distanzierung der DVP von der NSDAP und ihrem Austritt aus der Koalition 1931, dem die DNVP folgte, schien eine erneute Landtagsauflösung nahe.

Das gebliebene Minderheitenbündnis aus Thüringer Landbund, WP und NSDAP bestand jedoch weiter, da andere Kräfte wie die SPD bei Neuwahlen noch größere Verluste befürchteten. Nachdem eine 1932 geschlossene Tolerierungsvereinbarung mit der SPD aus Sicht der Regierung nicht mehr aufrecht

gehalten werden konnte, trat die Regierung zurück. Ohne eigene Mehrheit und somit im Bündnis mit dem Thüringer Landbund konnte die NSDAP im Juli 1932 mit Fritz Sauckel den Leitenden Staatsminister stellen. Bis zur Gleichschaltung und Anpassung an die Mehrheitsverhältnisse der Reichstagswahl distanzierte sich der Landbund zwar, verhinderte den eingeschlagenen Weg aber nicht mehr, während die Nationalsozialisten legal und illegal die Möglichkeiten der Opposition im Landtag zu beschränken.

Abschließend befasst sich Leimbach auch mit der Frage, warum der Thüringer Landtag in Forschung und Öffentlichkeit oftmals negativ betrachtet werde. Eine Antwort findet der Autor insbesondere in Zeitungsartikeln aus den Jahren vor 1933, die unerfüllbare Erwartungen noch weiter befeuerten, die Regierungen sowie den Parlamentarismus anzweifelten und zum Teil auch die Weiterexistenz Thüringens als eigenständiges Land in Frage stellten.

Leimbachs Studie hat zwei große Stärken. Sie betrachtet zum einen übersichtlich die politischen Entwicklungen und häufigen Veränderungen und Wirrungen. Durch die dichte Beschreibung ist es ihm gelungen, diese knapp und gut lesbar zu erfassen. Neben dieser Chronologie analysiert Leimbach aber auch den Aufbau des neu geschaffenen Landes Thüringen und bemerkt strukturelle Veränderungen. So beobachtet er etwa, dass aufgrund der wachsenden politischen Spaltung und Abnahme der parteiübergreifenden Parlamentsarbeit, die thüringische Landespolitik zunehmend mehr von

Regierungsverordnungen anstatt von Gesetzen geprägt ist, da erstere ohne Mitspracherecht der Opposition ausgesprochen werden können.

Leimbach gelingt es zu zeigen, dass in der Thüringer Politik auch Positives vollbracht wurde und bei allen Schwierigkeiten, die Demokratie nicht zwangsläufig zum Scheitern verurteilt war.

Leimbach, Timo: Politik im Land Thüringen 1920-1933, Erfurt 2018. Die Publikation kann über die Landeszentrale für politische Bildung bezogen werden.

Demokratiepädagogik in Thüringen

Von Tanja Kleeh

Was sich hinter dem Begriff der Demokratiepädagogik verbirgt und wie diese konkret umgesetzt werden kann, damit setzen sich die Beiträge der Broschüre „Demokratiepädagogik in Thüringen – Grundlagen. Schulentwicklung. Praxis. Service.“ auseinander. Zwar ist diese bereits im Jahr 2009 erschienen und damit zehn Jahre alt, doch haben die Ideen mehr denn je Aktualität. Bereits in der Einleitung wird dies deutlich, wenn die Autoren Wolfgang Beutel, Thomas Thieme und Ingo Wachtmeister in ihrem Beitrag darlegen, welchem Zweck Demokratiepädagogik im schulischen Rahmen dient:

„[...] Die damit verbundene Einsicht, dass eine demokratiepädagogische Schule Grundanforderungen an das professionelle Handeln von Lehrerinnen und Lehrern sowie eine kritisch konstruktive Auseinandersetzung mit der Demokratie und eine normativ wirksame prodemokratische Positionierung aller schulischer Gruppen benötigt, damit sie nicht nur gesellschaftsfunktionale Institution effektiven Lernens, sondern auch eine demokratische Atmosphäre und eine im besten Sinne öffentliche bürgerschaftlich fundierte Einrichtung werden kann, ist inzwischen sicherlich konsensfähig“ (S.9).

Doch was ist eigentlich unter Demokratiepädagogik zu verstehen? Unter anderem dieser Frage wird im Kapitel Grundlagen nachgegangen. Peter Fauser sieht in der Demokratiepädagogik einen Sammelbegriff,

„der die gemeinsame Aufgabe zivilgesellschaftlich ausgerichteter Initiativen, Konzepte, Programme und Aktivitäten in Praxis und Wissenschaft beschreibt, die das Ziel verfolgen, die Erziehung zur Demokratie zu fördern“ (S.14). Für die Entwicklung des Begriffes macht Fauser drei theorie- und konzeptgeschichtliche Hintergründe aus: die Erfindung der Schultheorie, die Fokussierung auf einzelne Schulen als pädagogische Wirkungs- und Handlungseinheit sowie „die fundamentale Erweiterung des Verständnisses von Lernen und Bildung durch die Kompetenztheorie“ (S.15). Fauser zu Folge mangelt es jedoch an der Umsetzung in der Praxis. So sei gerade die Politische Bildung zu stark wissens- und zu wenig kompetenzorientiert, zu stark auf das Fach und zu wenig auf das Fach an sich ausgerichtet, zu wenig an „Verantwortung für die Demokratie“ orientiert (S.20). Wie bereits erwähnt stammt die Broschüre aus dem Jahr 2009, so dass sich sicherlich der ein oder andere Punkt verbessert hat. Die Kritik von Fauser und seine ebenfalls vorgebrachten Verbesserungsvorschläge bedürften daher einer Überprüfung, bleiben in ihrer Grundsätzlichkeit jedoch aktuell.

Wie die konkrete Umsetzung solcher Vorschläge aussehen könnte, zeigt beispielsweise Wolfgang Beutel auf. Er sieht – wie der Titel seines Aufsatzes bereits sagt – in der Schule vor allem „Gelegenheiten für Demokratiepädagogik“ (S.22). Diese legt er in fünf Schritten dar. Dabei bezieht er sich auch auf das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“, auf dessen Grundlage die hier

vorgestellte Broschüre entstanden ist. Die Ergebnisse und Angebote des Wettbewerbs behandelt Beutel in einem eigenem Beitrag (S.31ff).

Wie das Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ in Thüringer Schulen umgesetzt wird, ist Inhalt des Kapitels Praxis. Wolfgang Beutel, Ute Käppel und Thomas Thieme stellen darin 28 Wettbewerbsprojekte vor, die in Thüringer Schulen durchgeführt worden sind. Wie die Autor*innen angeben, solle dabei die Breite der bearbeiteten Themenfelder ebenso abgebildet werden wie die jeweiligen Erfahrungen und Handlungsbedingungen (S.100). Unterteilt sind die Projektvorstellungen dabei nach den Projekträumen, d.h. Schulen, Geschichte, Zusammenleben, Welt und Umwelt, Kommune und lokales Umfeld.

Das zweite Kapitel der Broschüre, das gleichzeitig auch das umfangreichste ist, beschäftigt sich mit der Schulentwicklung. Hier werden konkrete Projekte der Schulpädagogik vorgestellt und diskutiert. Dabei handelt es sich sowohl um Methoden als auch um Praxisprojekte, teilweise aus der Lehrer*innenfortbildung. So stellen beispielsweise Kerstin Lüder und Ralph Leipold das Lerndorf vor – laut den Autor*innen eine „Methode selbstorganisierten und eigenverantwortlichen Lernens“ (S.72f). Sie beschreiben den Entstehungsprozess von der ersten Idee bis hin zur Umsetzung des Lerndorfes („Von der Idee zur Methode“, S.74f). Dies liest sich ein wenig wie ein Leitfaden, ein solches Konzept zu erarbeiten. Von der Gestaltung der Idee über die

Festlegung der thematischen Schwerpunkte bis hin zur Suche der Referent*innen wird alles ausführlich dargelegt. Äußerst gewinnbringend ist zudem die Beschreibung unterschiedlicher Situationen aus der Umsetzung des Projektes (S.75f), wodurch das theoretische Konzept auch für Nicht-Teilnehmende nachvollziehbar wird. Die abschließende Reflexion des Lerndorfes und seiner Effekte können dazu beitragen, dass ähnliche Projekte effektiver und zielgerichteter arbeiten. Dabei erörtern die Verfasser*innen auch ihr Verständnis von Demokratie: „Demokratie als Lebensform wird dabei so verstanden, dass in allen Bereichen schulischen Handelns ein demokratischer Habitus anzustreben ist, der sich in der Alltagskultur der Schule darstellt“ (S.73). Damit schließen sie sich den Definitionen von Wolfgang Beutel und Peter Fauser an.

Insgesamt ist „Demokratiepädagogik in Thüringen“ eine umfangreiche Darreichung, die viele Anregungen für die praktische Umsetzung enthält. Gleichzeitig bietet sie auch ausführliche theoretische Überlegungen zur Demokratiepädagogik, die sowohl von Einsteiger*innen in die Thematik genutzt werden können als auch von erfahreneren Pädagog*innen, um neue Impulse zu sammeln. Dabei ist es kaum von Belang, dass die Broschüre aus dem Jahr 2009 stammt. Lediglich Beiträge, die Verbesserungen vorschlagen oder Mängel in der Umsetzung finden, sollten hinsichtlich dessen eventuell auf Aktualität überprüft werden.

„Demokratiepädagogik in Thüringen“ ist in der Reihe „Materialien“ des Thüringer

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanelentwicklung und Medien erschienen. Die PDF-Version kann online kostenfrei abgerufen werden.

Empfehlung Fachdidaktik

Hörfeature „Die ungeliebte Demokratie“

Von Lucas Frings

Das Radio knistert, und schon ruft einem die Stimme Philipp Scheidemanns entgegen und ruft die Republik aus: „Arbeiter und Soldaten! Furchtbar waren die vier Kriegsjahre. (...) Das Alte und Morsche, die Monarchie ist zusammengebrochen. Es lebe das Neue; es lebe die deutsche Republik!“

So beginnt das Hörfeature „Die ungeliebte Demokratie. Die Weimarer Republik zwischen rechts und links“ von Hans Sarkowicz und dieser greift gleich quellenkritisch auf, dass die Aufnahme nicht vom 9. November 1918 stammt, sondern vierzehn Monate später aufgenommen wurde und somit vermutlich auch nicht den Wortlaut vom Reichstagsbalkon wiedergibt.

Sarkowicz hat für sein Feature eine Reihe von O-Tönen, unter anderem von Arnold Schönberg, Thomas Mann, Isolde Kurz und Alfred Döblin gesammelt und vom Literaturwissenschaftler Helmuth Kiesel und dem Historiker Ulrich Herbert kommentieren lassen.

In knapp drei Stunden zeichnet Sarkowicz, Leiter des Bereichs Literatur und Hörspiel bei HR2, die politischen Grenzlinien, Debatten und Kämpfe nach und verbindet diese mit den gesellschaftlich-kulturellen Veränderungen. Die beiden Kommentatoren sind somit klug gewählt. Und auch das Medium ist angesichts der Bedeutung des Radios und Schallplatten für die politische

Meinungsbildung in der Weimarer Republik, nicht antiquiert, sondern mehr als passend.

Chronologisch werden die Hörer*innen von der Novemberrevolution und den Nationalversammlungswahlen zu den Putschversuchen und der Inflation 1923 geleitet. Sarkowicz gelingt es dabei politische Positionen und deren Einordnung mit in Musik und Literatur ausgedrückten Stimmungen zu kombinieren. So folgt Herberts Erklärung der Inflation und deren Ende durch die Einführung der Rentenmark ein optimistisch-fröhliches Turngedicht Joachim Ringelnatz, dessen blumige Worte eine goldene Zukunft prophezeien. Ohne Unterbrechung stellt Sarkowicz diesem den versuchten Hitler-Putsch entgegen und zeigt so kontinuierliche Unsicherheiten und schnelle Stimmungswandel auf. Das Feature lässt keinen Kabinettswechsel, keine Partei, kein prägendes Ereignis, keine*n wichtige*n Akteur*in aus. Die fünfzehn Jahre Weimarer Republik liefern somit viel Material, dass berücksichtigt werden will. Insbesondere durch Ulrich Herbert kommt zum Ende des Hörstücks die Botschaft hervor, dass die Weimarer Republik, bei all ihren Unsicherheiten und Kämpfen in Teilen durchaus ein demokratisches Lehrstück gewesen sei. Die letzten Worten bleiben Albert Einstein und erhalten somit die Kraft eines moralischen Appells: „Ich bekenne mich zum Ideal der Demokratie, trotzdem mir die Nachteile demokratischer Staatsform wohlbekannt sind. Sozialer Ausgleich und wirtschaftlicher Schutz des Individuums erschienen mir stets als

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Audio

wichtige Ziele der staatlichen Gemeinschaft. Ich bin zwar im täglichen Leben ein typischer Einspänner, aber das Bewusstsein, der unsichtbaren Gemeinschaft derjenigen anzugehören, die nach Wahrheit, Schönheit und Gerechtigkeit streben, hat das Gefühl der Vereinsamung nicht aufkommen lassen.“

Die Hörspielform, eine dichte Verwebung von historischen O-Tönen, der wissenschaftlichen Kommentierung und der Rahmung durch Sarkowicz ist abwechslungsreich und ansprechend gelungen. Besonders die Gegenüberstellung verschiedener Positionen, etwa von Gottfried Benn und Johannes R. Becher über die Frage nach politischer Aufladung ihrer Gedichte sind spannend gestaltet. Der große Wert liegt darin, dass jedes Zitat eine feste Funktion in Sarkowicz Erzählung der Weimarer Republik erfüllt und nicht nur kolorierendes Beiwerk ist. Das Feature hat keine Längen, sondern wartet mit jeder neuen Stimme mit neuen Informationen und Perspektiven auf. Gleichzeitig ist dadurch beim Hören höchste Aufmerksamkeit gefordert um die verschiedenen Positionen und Sprecher*innenebenen nachvollziehen zu können.

Vom Hessischen Rundfunk 2018 als dreiteiliges Feature ausgestrahlt, erschien „Die ungeliebte Demokratie“ kurz darauf als Doppel-CD und als MP3.

Sarkowicz, Hans: Die ungeliebte Demokratie. Die Weimarer Republik zwischen rechts und links, München 2018, 18 Euro.

Dossier „100 Jahre Frauenwahlrecht“

Von Lucas Frings

Die Bundesarbeitsgemeinschaft Politische Bildung Online, ein Zusammenschluss der Landeszentralen für politische Bildung, betreibt eine Internet-Plattform mit Informationen und Bildungsangeboten zu politischen Themen. Interessierten Nutzer*innen werden Dossiers zu politischen Wahlen, Konflikten und Kriegen, aber auch zu Armut in Deutschland oder der NSA-BND-Affäre geboten. Unter den vielen Dossiers zu historischen Gedenk- und Jahrestagen von der Märzrevolution 1848 bis zum 11. September 2001 findet sich auch eine Materialsammlung zu 100 Jahren Frauenwahlrecht in Deutschland.

Das Dossier, das vom Aufruf des Rats der Volksbeauftragten zu einem Wahlrecht für Frauen und dem Inkrafttreten des Reichswahlgesetz im November 1918 über die Frauenbewegung in Deutschland bis zu Gleichstellungspolitik heute reicht, vereint dabei Hintergrundtexte, Unterrichtsmaterialien und Filme. Ein knappes Drittel der Materialien stammt dabei von der Bundeszentrale und den Landeszentralen für politische Bildung, weitere von politischen Stiftungen, Landesrundfunkanstalten und Forschungsstellen wie dem Demokratiezentrum Wien.

Der Umfang der 38 verlinkten Inhalte gestaltet sich äußerst unterschiedlich. So hat die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg ein eigenes Dossier zum Thema erstellt, samt Material für eine

Unterrichtseinheit, einem Magazin und weiterführenden Links. Das Dossier der bpb zur Frauenbewegung schafft einen ausführlichen historischen Überblick, ist jedoch schon ein bisschen in die Jahre gekommen.

Mehrere Plattformen wie das Digitale Deutsche Frauenarchiv und die Filmothek des Bundesarchivs arbeiten mit historischen Quellen, wie dem Tagebuch der Frauenrechtlerin Minna Cauers (Digitales Deutsches Frauenarchiv) oder dem Kurzspielfilm „Anna Müller-Lincke kandidiert“ (Bundesarchiv). Der Film wirbt für die Teilnahme von Frauen an der Nationalversammlungswahl 1919, eine Kontextualisierung, die in der Filmothek leider fehlt.

Etwas irritierend ist die Einbindung von kurzen Wikipedia-Artikeln, da etwa die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland bereits durch eine Chronik des Bayerischen Rundfunks und einen Aufsatz der Historikerin Nikola Müller präziser und übersichtlicher dargestellt werden.

Während ein Großteil der verlinkten Beiträge zur Frauenrechtsbewegung und Gleichstellung vor allem Hintergrundinformationen für Interessierte und Pädagog*innen liefern, widmen sich die Rubriken Unterrichtsmaterialien und Filme explizit der Bildungsarbeit. Hervorzuheben ist das ansprechend gestaltete Schüler*innenheft zum Frauenwahlrecht des Frauenreferats von Frankfurt/Main. Darin werden – mit Zitaten und Denkanstößen gespickt – von Frauenbewegung im 18. Jahrhundert zu politischem Aktivismus eine Reihe von

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Web

Themen übersichtlich, aber nicht unterkomplex, behandelt. Die passend entwickelte Lehrer*innenhandreichung liefert zahlreiche Aufgaben, die unter anderem eine kritische Medienanalyse und Diskussionskompetenz fördern. Etwas klassischer sind die Materialien der bpb zum Frauenwahlrecht, die aber auch Diskussions Elemente enthalten und zum Abschluss das erlangte Wissen durch die Erarbeitung eines Quiz sichern.

Die Bandbreite der Filme, zwischen drei Minuten und einer Stunde, zwischen Spielfilm („Die Hälfte der Welt gehört uns“) und humoristischen Kurzfilm (ZDF-Sketch History zur Suffragettenbewegung), bietet mehrere Möglichkeiten zur Einbettung in Bildungskontexte. Leider ist die Webseite der Komödie „Die Göttliche Ordnung“ und das dazugehörige Bildungsmaterial nicht mehr aufrufbar. Solche Probleme mit Verlinkungen und auch manche Verweise hätten aktualisiert werden können. So ist das im Herbst 2018 ausgestrahlte Dokudrama „Die Hälfte der Welt gehört uns“ noch unter seinem Arbeitstitel aufgeführt.

Diese Kleinigkeiten tun dem Nutzen der nüchtern gestalteten Materialsammlung jedoch kaum einen Abbruch. Sie bietet einen reichen Fundus, durch den sich Interessierte und Pädagog*innen Hintergrundinformationen anlesen können, sowie Anregungen und fertig konzipierte Bildungsmaterialien erhalten.

Dossier „100 Jahre Frauenwahlrecht“, https://www.politische-bildung.de/frauenwahlrecht_frauenbewegung.html.

„Themenportal Weimarer Republik“

Von Tanja Kleeh

Das Themenportal Weimarer Republik nähert sich der ersten parlamentarischen Demokratie in Deutschland über sechs verschiedene thematische und strukturelle Zugänge: die Grundlagen der Demokratie, Aufbruch und Revolution, die Goldenen Zwanziger, die Krisen vor und während der Weimarer Republik (bezeichnet als „Die verlorene Freiheit“), ein sogenanntes „Who-is-Who“ der Republik, also ein Personenlexikon sowie einer Chronik.

Die Chronik arbeitet mit einem nach Jahren unterteilten Zahlstrahl, der im Jahr 1918 beginnt. Jedes Jahr ist noch einmal nach Monaten unterteilt, für die jeweils die wichtigsten Ereignisse dargelegt werden. Detailliertere Informationen zu den Geschehnissen erhalten die Nutzer*innen des Portals mit einem Klick auf den entsprechenden Link im Zeitstrahl. Ergänzt werden die Informationen durch historische Bildaufnahmen.

Mit prägenden Personalien der Weimarer Republik macht das „Who-is-Who“ die Nutzer*innen bekannt. Aufgeteilt ist die Kategorie dabei unter anderem in Parteizugehörigkeit, Ämter und gesellschaftliche Gruppierungen wie beispielsweise Gewerkschaften oder Kirchen. So sind unter anderem Informationen zu den beiden Reichspräsidenten Friedrich Ebert und Paul von Hindenburg zu finden. Begleitet von einem einleitenden Text, der das Amt des

Reichspräsidenten näher erläutert, werden die wichtigsten biographischen Daten sowie das politische Wirken in Stichpunkten dargestellt. Mit einem Klick gelangen die Nutzer*innen zu einem ausführlicheren Informationstext, der im Detail auf die politische Laufbahn eingeht, aber auch auf weiterführende Informationen verweist. Durch die schnell zugänglichen Kurzinformationen ermöglicht das Personenlexikon einen guten Überblick, bei Bedarf kann sich in die einzelnen Themenfelder oder in einzelne Personen vertieft werden. Eine gezielte Suche nach etwa Namen ist nicht möglich. Dadurch ist der Zugang zu vereinzelt Informationen etwas umständlich. Gleichzeitig werden die angebotenen Informationen im Kontext dargelegt und können so besser eingeordnet werden.

Einander sehr ähnlich aufgebaut sind die vier weiteren Module, die sich mit der Zeit der Weimarer Republik, ihren gesellschaftlichen Zuständen und dem Konzept der Demokratie an sich auseinandersetzen. Beispielhaft erläutert wird diese Darstellung an dem Modul „Grundlagen der Demokratie“. Dieses ist in vier weitere Untermodule aufgeteilt: Demokratie ist Verantwortung, Demokratie ist Dialog, Demokratie ist Vertrauen und Demokratie ist Freiheit. Auf den jeweiligen zugeordneten Schaltflächen, die durch unterschiedliche Farbgebung voneinander abgegrenzt sind, wird das Thema mit wenigen Sätzen zusammengefasst, in diesem Fall: „Es ist so eine Sache mit der Verantwortung: manche beflügelt sie, andere versuchen sich mit allen Mitteln vor ihr zu

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Web

drücken. Doch jeder trägt einen Teil von ihr. Ob Politiker, Unternehmer, Ehrenamtliche oder Eltern für die eigenen Kinder – Verantwortung ist eine Chance zur Gestaltung. Eine Chance, die in einer demokratischen Gesellschaft ganz unterschiedliche genutzt wird.“ Mit dieser Einführung weisen die Gestalter*innen des Themenportals bereits auf die sehr unterschiedlichen Ansätze und Formate hin, über die ein Zugang zu den einzelnen Themen geboten wird.

Mit dem Klick auf „Demokratie ist Verantwortung“ finden die Nutzer*innen beispielsweise eine Slideshow, die das politische Wirken Friedrich Eberts beleuchtet. Weiter werden die Themen Demokratie und Verantwortung mit Hilfe von bunt gemischten Zitaten und Fakten visualisiert oder es kann ein Film über den „Spirit of Football“ geschaut werden, worin die gesellschaftliche Bedeutung des Fußballs besprochen wird.

Genau in dieser vielfältigen Aufbereitung liegt die große Stärke des Themenportals, wobei jedoch auch hier wieder die Bedienbarkeit für Abstriche sorgt. Es muss sich stets zu Inhalten durchgeklickt werden, eine konkrete Suche ist leider nicht möglich. Vor allem im Sinne der Barrierefreiheit bedürfte das Portal an dieser Stelle einer Überarbeitung.

Der Ansatz, sehr diverse Zugänge zur Thematik zu wählen, öffnet das Portal für die unterschiedlichsten Zielgruppen. Um reines Wissen über die Weimarer Republik anzusammeln ist es ebenso wertvoll wie für die Demokratiepädagogik bzw. den

Brückenschlag zwischen Vergangenheit und Gegenwart. Es kann ebenso in der außerschulischen als auch in der schulischen Bildung als Ergänzung des Unterrichts oder von Seminaren, zur selbstständigen Erarbeitung von Inhalten genutzt werden. Für Seminarleiter*innen und Lehrer*innen bietet es zudem die Möglichkeit, Ideen über die bloße Vermittlung hinaus zu gewinnen.

Das Themenportal steht auch auf Englisch zur Verfügung.

Zeitklicks-Unterseite „Weimarer Republik“

Von Lucas Frings

Von der Bundesinitiative „Ein Netz für Kinder“ gefördert, haben Sabine Gruler und Kirsten Wagner 2013 die Webseite „Zeitklicks“ als Geschichtsportal für Kinder und Jugendliche gelauncht. Aufgeteilt in Unterseiten zur Kaiserzeit ab 1890, der Weimarer Republik, der NS-Zeit, der DDR und in zwei Kapitel zur Bundesrepublik bis 1989, erhalten Kinder und Jugendliche Informationen über Politik, Alltag, Kultur, Wissenschaft und Weltgeschichte des jeweiligen Zeitabschnitts.

Dabei spielt die Startseite mit einem Straßenmotiv, dessen Elemente wie Häuserfassaden, Verkehrsmittel und Plakate sich der gewählten Zeit anpassen. Die Unterseite zur Weimarer Republik zeigt unter anderem Filmplakate von „Metropolis“ und Wahlplakate von KPD und SPD.

Der Part zur Politik widmet sich in groben Abschnitten den politischen Entwicklungen und ihren Akteur*innen, von Novemberrevolution über Wirtschaftskrise zur Machtübertragung an die NSDAP. Insbesondere die Parteien und ihre Positionen werden dargestellt. Durch Texte zu Frauen in der Politik und Jüdinnen*Juden in der Weimarer Republik wird jedoch auch versucht ein Bild von der Gesellschaft zu zeichnen.

In der Alltags-Rubrik erfahren die jugendlichen Nutzer*innen der Seite mehr über Lebensbedingungen, Mode- und Sporttrends

der Zeit und die Rolle des Kindes. Neben gesellschaftlichen Gruppen wie der Lebensreformbewegung wird auch auf die Bildungspolitik der Zeit eingegangen. Dazu erzählen sechs Kinder mit unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen ihre Geschichte und Sichtweisen. An dieser Stelle wird leider nicht klar, ob die Texte fiktiv sind oder welcher Quelle sie entstammen.

Multimedial reich untermalt ist der Part zur Kultur der Weimarer Republik, in dem u.a. Theater, Literatur und Film mit kurzen Audio- und Videodateien garniert sind. In der Wissenschafts-Rubrik spielen die Fortschritte im Verkehrswesen, der Medizin und Haushaltstechnik eine große Rolle. Hier gelingt den Macherinnen der Seite eine Verknüpfung zwischen der technologischen Entwicklung und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung.

Die fünfte Rubrik beschäftigt sich mit den Entwicklungen auf der ganzen Welt, z.B. der politischen Lage in China und der Prohibition in den USA. Positiv hervorzuheben ist der globale Blick und der Versuch Rückzüge zur Weimarer Republik zu ziehen. Allerdings hätte der globale Süden noch ausführlicher einbezogen werden können.

Die Seite vereint umfangreiche Informationen, die aber durch den übersichtlichen und schlüssigen Aufbau mit Oberthemen und Unterseiten nicht überfordert. Die Sprache ist weitestgehend simpel gehalten, kurze Sätze überwiegen und viele Begriffe werden per Mouseover-Infokasten erklärt. Für die Seite produzierte kurze Filmclips

Lernen aus der ■ Geschichte ■

Empfehlung Web

verwenden historisches Bildmaterial, um politische Entwicklungen zu beschreiben oder über Spielwaren der Zeit Alltagseindrücke zu vermitteln. In einem weiteren Video gibt es eine Einführung in die Tanzschritte des populären Charleston. Charmant ist das „Hör mal!“-Format, das – als Chat aufgebaut – kurze Einordnungen historischer Personen vornimmt.

Die erhaltenen Informationen werden auf der Seite auch als Quiz und Memory abgefragt, wo es zum Beispiel gilt, die „Dreigroschenoper“ als den größten Theatererfolg der Weimarer Republik auszumachen. Aktiv können die Nutzer*innen auch durch Vorschläge in der Rubrik „Mach mit!“ werden. Hier finden sich Rezepte für Heringshäckerle und Steckrübeneintopf, populäre Spiele für Kinder und eine Anleitung zum Sütterlin-Lesen.

Die Navigation ist übersichtlich und geht leicht von der Hand. Die Nutzer*innen klicken sich entweder durch die Kategorien und Unterseiten oder können per Suchfunktion auch gezielt recherchieren. Zudem gibt es ein Personenlexikon und ein Glossar.

Die Seite überzeugt sowohl durch die Vielfalt der Formate und Angebote, verständliche Sprache und die Fülle an Informationen. Auch wenn ein Eindruck und Informationen über die gesamte Gesellschaft gegeben werden, verweisen Unterrubriken gezielt auf Aspekte für Kinder und Jugendliche, etwa auf Kinderlieder und -bücher. Für eine Nutzung im Schulunterricht oder der außerschulischen Bildung ist die Seite jedoch

nicht ausgelegt. Vielmehr bietet sie Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit sich selber zu informieren.

Unser nächstes Magazin erscheint am 26.06.2019
und trägt den Titel „100 Jahre Volksbund Deutsche
Kriegsgräberfürsorge“

I M P R E S S U M

Agentur für Bildung - Geschichte, Politik und Medien e.V.

Dieffenbachstr.76

10967 Berlin

<http://www.lernen-aus-der-geschichte.de>

<http://www.agentur-bildung.de>

Projektkoordination: Ingolf Seidel

Webredaktion: Lucas Frings, Tanja Kleeh, Ingolf Seidel

Die vorliegende Ausgabe unseres Magazins wird in Kooperation mit Thüringen 19_19 herausgegeben und wird gefördert durch das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Freistaats Thüringen, durch das Thüringer Landesprogramm für Demokratie, Toleranz und Weltoffenheit Denkbunt, sowie im Rahmen des Bundesprogramms Demokratie leben! des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.