

Sven Basendowski, Sandra Eichstädt, Gudrun Heinrich und Oliver Plessow

Lichtenhagen global und inklusiv

Eine Handreichung für die historisch-politische Bildung in inklusiven Settings zur Nutzung von Pedro Stoichitas „**Lichtenhagen 1992 – Eine Graphic Novel**“



Inhalt

Vorwort	2
1. Rostock-Lichtenhagen 1992 global	4
1.1 Das Pogrom von 1992 als Lerngegenstand	4
1.2 Der Zugriff des historischen Lernens: reflexives Geschichtsbewusstsein.....	6
1.3 Der Zugriff der politischen Bildung: politische Mündigkeit.....	8
1.4 Der Zugriff der inklusiven historisch-politischen Bildung als Grundhaltung: der weitreichende Ansatz von Zugänglichkeit	10
1.5 Einige didaktische und methodische Fallstricke – Überlegungen zu Heterogenitätssensibilität und inklusiver historisch-politischer Bildung.....	12
2. Zum Umgang mit der Graphic Novel	16
2.1 Die Entstehung von „Lichtenhagen 1992 – Eine Graphic Novel“	16
2.2 Graphic Novel – die bewusste Entscheidung für eine alternative Text-Bild- Form	17
2.3 Erläuterungen zu „Lichtenhagen 1992 – Eine Graphic Novel“	18
3. Weiterführende Literatur und Materialien	27
3.1 Perspektiven auf das historische Ereignis.....	27
3.2 Didaktische und methodische Hinweise.....	31
3.3 Kontakte	37
3.4 Weitere Literatur.....	38



Vorwort

Die vorliegende Handreichung bietet didaktische Hinweise und Erläuterungen zu Pedro Stoichitas „Lichtenhagen 1992 – Eine Graphic Novel“ für den Einsatz in der schulischen wie außerschulischen politisch-historischen Bildung. Sie ermöglicht Lehrenden unterschiedlicher Fächer und Bildungsmittler:innen jenseits der Schule eine eingehende Auseinandersetzung mit dem pogromartigen Geschehen aus unterschiedlichen Blickwinkeln.

Die hier gebündelten Materialien ermöglichen gegenwärtig Heranwachsenden, sich mit jenen Gewaltereignissen der frühen 1990er Jahre intensiv zu beschäftigen, die die Jugend ihrer Elterngeneration geprägt haben und bis heute erinnerungspolitisch wirken. Sie für möglichst viele Jugendliche zugänglich, ja inklusiv zu machen, war eine zentrale Motivation bei der Erarbeitung der Handreichung. Dabei ist das „inklusiv“ nicht als vollständig erreichtes oder erreichbares Ziel zu verstehen: Es kann nicht der Anspruch sein, Zugänglichkeit für alle Menschen gleichermaßen zu erreichen oder alle denkbaren Perspektiven auf das historische Ereignis gleichermaßen zu berücksichtigen. Vielmehr handelt es sich hier um eine Grundhaltung, die den Prozess bis hierhin begleitet hat und auch weiterhin begleiten soll.

Diese Grundhaltung war zu Beginn der Arbeit an dieser Handreichung nicht selbstverständlich. Bislang waren relativ wenige Unterrichtsmaterialien zum Themenfeld verfügbar. Die bestehenden¹ setzen oft viel voraus. Meist finden sich bislang aus den Massenmedien (Filmaufnahmen und Zeitungsartikel) für den Unterricht aufbereitete Originalquellen, obwohl hier sowohl sprachlich als auch inhaltlich eine große Distanz zu Sprachniveau und Sprachverwendung vieler Jugendlicher besteht. Diese können kaum von jungen Menschen genutzt werden, denen das Lernen über Sach- und Fließtexte erschwert ist und/oder zu vielen formalen Bildungszielen eine Distanz haben. Schon die Idee, einen visuellen Künstler und Illustrator um die Erstellung einer einschlägigen Graphic Novel zu bitten, zielte darauf ab, sich den Mediengewohnheiten junger Menschen ein Stück anzunähern. Diese Handreichung und parallel hierzu entwickelte Umsetzungsideen für Unterrichtseinheiten, die noch im Weiteren entwickelt werden, sollen den Zugang zu den Geschehnissen von 1992 wie zu den vorhandenen Vermittlungsmaterialien nochmals erleichtern. Im Sinne der Differenzierung können die bereits vorhandenen Quellen und Materialien selbstverständlich für die Jugendlichen weiter eingesetzt werden, soweit diese für Lernende zugänglich sind.

In dieser Handreichung geben wir Hintergrundinformationen zum derzeitigen Wissensstand zu Lichtenhagen 1992, zur Entstehung der Materialien sowie Anregungen für den Einsatz in verschiedenen Unterrichtsfächern bzw. außerschulischen Lernräumen. Insbesondere für den Geschichts- und den Sozialkundeunterricht mit Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren bieten die Materialien zahlreiche Verwendungsmöglichkeiten, aber auch die Nutzung in ästhetisch-künstlerischen Fächern wie Darstellendes Spiel und Kunst oder im Deutschunterricht ist denkbar. In den parallel veröffentlichten Unterrichtsideen wird angedeutet, wie das Material ausgewählt, aufeinander bezogen und adaptiert werden kann, um heterogenen Lerngruppen differenzierte Lernangebote zu machen². Die Handreichung erlaubt und ermuntert dazu, eigene Anknüpfungspunkte zu dem Material zu nutzen und weitere Themen damit zu verbinden.

¹ Siehe hierzu die Hinweise in der Materialliste auf Seite 27.

² Die Unterrichtsideen und weitere Hinweise sind auf der Seite der Universität Rostock zu finden: <https://www.ipv.uni-rostock.de/lehrstuehle-und-personal/fachdidaktik-politische-bildung/lichtenhagen-global/>



1. Rostock-Lichtenhagen 1992 global

1.1 Das Pogrom von 1992 als Lerngegenstand

Vom 22. bis 26. August 1992 fanden im Rostocker Stadtteil Lichtenhagen die schwersten rassistischen Gewaltexzesse der deutschen Nachkriegsgeschichte statt. Zielscheibe der Gewalt waren zunächst Asylbewerber:innen, darunter überwiegend Romn:ja, die in großer Zahl vor der völlig überfüllten Zentralen Aufnahmestelle für Asylbewerber (ZAst) campieren mussten. Im weiteren Verlauf traf die Gewalt auch ehemalige vietnamesische Vertragsarbeiter:innen, deren Wohnheim (Mecklenburger Allee 19) sich im gleichen Gebäude wie die ZAst (Mecklenburger Allee 18), dem sogenannten Sonnenblumenhaus, befand. Verbalen Beleidigungen folgten Steinwürfe und schließlich Molotow-Cocktails, die Teile des Gebäudes in Brand setzten. Während die Situation eskalierte, verwandelte sich das Gelände rund um das Sonnenblumenhaus in ein regelrechtes „Volksfest“ mit eilig organisierten Fressbuden und Alkoholausschank. Tagelang wütete eine Menschenmenge, ohne dass die Polizei die Lage unter Kontrolle bringen konnte. Viele der politisch Verantwortlichen wandten sich nicht (oder erst spät) gegen die Gewalt, manche zeigten sogar Verständnis für die Täter:innen. Aufgrund dieser Umstände wird in der Analyse des Geschehens häufig

der Begriff „Pogrom“ verwendet. Gleichwohl löste die Gewalt sowohl national als auch international Entsetzen aus³.

Selbst Jahrzehnte später ist Rostock Lichtenhagen 1992 noch immer ein weithin bekanntes Symbol für die deutschlandweite Welle rechter Gewalt zu Beginn der 1990er Jahre. Dies macht das Geschehen zu einem besonderen Lerngegenstand der historischen und politischen Bildung. Es handelte sich hierbei zwar auf den ersten Blick um ein lokal begrenztes Ereignis, das aber gleichzeitig in viel größere und weitere gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden war. ‚Glokal‘ (ein aus ‚global‘ und ‚lokal‘ zusammengezogener Kofferbegriff) lässt es sich nennen, weil es eben über die ‚lokale‘ Auseinandersetzung hinaus in ‚globale‘ Diskussionen und Zusammenhänge eingebunden ist, beginnend schon mit der weltweiten Wahrnehmung in den Medien.

Dass Hunderte – oft junge – Gewalttäter:innen über Tage hinweg Asylbewerber:innen und vormalige Vertragsarbeiter:innen angriffen und tödlich bedrohten und Tausende sie dazu anfeuerten, ohne dass staatliche Behörden entscheidend eingriffen, war ein einmaliger Vorgang in der deutschen Nachkriegsgeschichte. Für die besondere Strahlkraft dieses Ereignisses war aber auch seine mediale Vermittlung entscheidend. Fernsehteams schickten Filmaufnahmen von wütenden und feiernden Menschen live in die Welt, während ein Fernsehteam des ZDF sogar aus dem Inneren des Sonnenblumenhauses sendete und dabei die Gewalt ebenso wie die Angst und Verzweiflung der Eingeschlossenen auf eindruckliche Weise dokumentierte. Das riesige Sonnenblumenmosaik am Gebäude gab dem Ereignis darüber hinaus ein eindruckliches visuelles Symbol.

Rostock Lichtenhagen 1992 ist in seiner Dynamik nur vor dem Hintergrund verschiedener gesellschaftlicher Bedingungen zu verstehen. Zu betrachten sind hier insbesondere die tiefgreifenden Verwerfungen innerhalb der ostdeutschen Transformationsgesellschaft wenige Jahre nach Mauerfall und deutscher Einheit, die zunehmende Migration nach Deutschland und schließlich der tief verwurzelte gesellschaftliche Rassismus, der zwar eine lange Tradition besaß, aber Anfang der 1990er Jahre in besonderer Weise große Teile der deutschen Gesellschaft, der Medien und der Politik ergriff. Auch wenn diese Gemengelage um das Jahr 1992 herum besonders virulent war, hat sie an gesellschaftlicher Sprengkraft bis heute nichts verloren, weswegen sich in der Auseinandersetzung mit Lichtenhagen ebenso das Verständnis der heutigen Gesellschaft schärfen lässt. Selbst wenn heute Heranwachsende das Geschehen als entferntes historisches Ereignis mit mehr oder weniger regionalem Bezug wahrnehmen, spiegeln sich in ihm die Zustände der Gegenwart. So stehen die Ereignisse von

³ Für ausführlichere Darstellungen der Ereignisse siehe: Broschüre „Mitten unter uns. Von Menschen, Ansichten und Gesetzen. Rostock-Lichtenhagen“ der Bürgerinitiative Bunt statt braun e.V., „Das Pogrom von Lichtenhagen“ auf dem Portal „Politik MV. Berichte, Hintergründe, Analysen“ der Landeszentrale für politische Bildung MV, das Themenportal „Lichtenhagen-Pogrom“ von Soziale Bildung e.V. oder in Heinrich et al. (2024).

August 1992 paradigmatisch für Probleme der postsozialistischen Transformationsgesellschaft, für rassistische Kontinuitäten in beiden Deutschlands wie für die Entwicklungen einer dynamischen Migrationsgesellschaft – kurz: für globale gesellschaftliche Prozesse, die sich für einen Moment der Geschichte in einem Stadtteil im äußersten Norden des wiedervereinigten Deutschlands verdichteten, als global-lokales, ja globales Ereignis.

Rostock Lichtenhagen 1992 bietet sich daher als Lerngegenstand der historischen und politischen Bildung in besonderer Weise an. Durch die Sichtbarkeit des Ereignisses im heutigen Stadtbild, die tiefe Verankerung starker Bilder historischer Medialisierungen vor Ort (man denke nur an das brennende Sonnenblumenhaus), aber auch durch die globale Bedeutung lässt sich das Ereignis zugänglich gestalten. Verstärkt wird die Zugänglichkeit durch die Multiperspektivität, mittels derer sich der Komplexität des Ereignisses genähert werden kann. Viele der Perspektiven bieten für bestimmte gesellschaftliche Gruppen und Individuen ein starkes Identifikationspotenzial und erweitern damit die didaktischen Möglichkeiten in heterogenen Lerngruppen erheblich, insoweit sie tatsächlich zugelassen werden. Unter den Perspektiven hat in „Lichtenhagen 1992 – Eine Graphic Novel“ vor allem die Perspektive der heutigen Lernenden ein großes Gewicht bekommen. Das Jahr 1992 liegt lange vor der Geburt heutiger Jugendlicher, die mutmaßlich stärker interessiert, was dieses historische Ereignis mit Ihnen heute noch zu tun hat, als ein bloßes Wissen über das Ereignis oder seinen Ablauf zu erwerben. Die besagte Globalität darf dabei weder bei den Schüler:innen vorausgesetzt werden noch sollen diese sie rekonstruieren; es liegt vielmehr in der didaktischen Verantwortung einzelner Lehrender, der inklusiven Grundhaltung stärker zu genügen als bisherige Ansätze.

1.2 Der Zugriff des historischen Lernens: reflexives Geschichtsbewusstsein

Zentrales Ansinnen von historischem Lernen ist die Ausbildung eines reflexiven Geschichtsbewusstseins. Lernende sollen keine Ereignisketten und Daten auswendig lernen, sondern aus der vernunftgeleiteten Auseinandersetzung mit den Spuren der Vergangenheit Bedeutsames für die eigene Gegenwart ziehen. Das kann auf unterschiedliche Weise erfolgen: Lernende können zum Beispiel die Bedingtheit (aber nicht die Zwangsläufigkeit) der eigenen Situation erkennen und nachvollziehen, wie die vielen großen und kleinen Entscheidungen der Vergangenheit das Heute prägen und rahmen. Oder sie können überlegen, inwieweit Menschen in der Vergangenheit, die vor ähnlichen Herausforderungen standen wie unsere Gegenwart, mit diesen umgegangen sind: welche zum Teil

schlimmen Fehler sie gemacht haben, aber auch, welche zielführenden Lösungen sie gefunden haben.

Bei den Ereignissen, die hier im Mittelpunkt stehen, handelt es sich um Zeitgeschichte. Diese bietet die Chance, sich die Ereignisse durch den Kontakt mit Menschen zu erschließen, die die Ereignisse erlebt und durchlebt haben. Gerade die gesellschaftlichen Umwälzungen am Ende des Kalten Krieges und die Gewaltgeschichte der frühen 1990er Jahre haben sich in die Gedächtnisse der Mitlebenden eingebrannt. Sie sind generationenübergreifender Erzählgegenstand. Was erzählt wird, ist allerdings höchst unterschiedlich. Diese konkurrierenden Perspektiven werden gerade in der hier im Mittelpunkt stehenden Graphic Novel exemplarisch gegenübergestellt. Multiperspektivität ist dabei (bis in die einzelnen Lehrarrangements und Arbeitsaufgaben hinein) ein zentrales Prinzip der Geschichtsvermittlung.

Wie bei allen Quellen und Darstellungen stellt sich bei den Berichten aus der Zeit selbst die Frage nach deren Wahrhaftigkeit und Authentizität. Lernende können hier am konkreten Fall und noch dazu literarisch-visuell verdichtet erkennen, wie schwierig es sein kann, Berichten gegenüber wertschätzend und doch zugleich auch kritisch gegenüberzustehen. Unterschiedliche Perspektiven zu hören (und zu lesen), heißt eben nicht, pauschal dem einen Bericht Glaubwürdigkeit zuzuschreiben und den anderen der Lüge zu bezichtigen. Überdies können Lernende durchdenken, dass Erinnerungen, die Jahrzehnte zurückreichen, selbst der aktiven Auseinandersetzung mit dem vergangenen Geschehen entspringen und keine Abziehbilder der Geschichte darstellen.

Wo es um politische Entscheidungen der jüngeren und jüngsten Vergangenheit geht, an die hier ganz unmittelbar die großen gesellschaftlichen Streitfragen der Gegenwart anknüpfen, ist der Sprung zur historisch-politischen Bildung gemacht. Nicht wenige fühlen sich in der gegenwärtigen Situation in diese Phase zurückversetzt: Wie wird über Migration, Migrantinnen und Migranten gesprochen? Wie wird mit der Flüchtlingsfrage umgegangen? Geraten Gesellschaften an Grenzen, wenn sehr viele Menschen bei ihnen einen Unterschlupf oder gar eine neue Heimat suchen? Werden diejenigen, die schon da sind, an den Rand gedrängt und nicht gehört oder ist das lediglich ein populistisches Zerrbild? Wie verhandelt eine Gesellschaft die Konflikte? Wie sind die Gewaltakte einzuschätzen? Welche Erfahrungen haben diejenigen gemacht, die deren Opfer wurden, und wie blicken diese Menschen in der Rückschau auf diese Zeit? Welche Schlüsse haben sie daraus gezogen, welche Schlüsse lassen sich daraus ziehen? Ein historisch-politisches Lernen zielt hier eher darauf ab, Fragen aufzuwerfen und komplexere Perspektiven zu befördern, als mit vereinfachenden Wahrheiten aufzuwarten.

1.3 Der Zugriff der politischen Bildung: politische Mündigkeit

Leitziel der politischen Bildung ist die Entwicklung politischer Mündigkeit. Bei politischer Bildung geht es darum, Menschen zu befähigen, politische und gesellschaftliche Fragen eigenständig und in Abwägung von Eigen- und Fremdinteressen – also mündig – entscheiden zu können. Grundlage dafür ist das Verständnis von Politik und Gesellschaft als das Gestaltete und Gestaltbare. In Demokratien entscheiden die Bürger:innen über politische Fragen und Formen mit ihrem öffentlichen Handeln. Diese Offenheit ist Grundlage einer pluralen Gesellschaft, die bestrebt ist, durch ein sich selbst gegebenes Regelsystem Probleme zu lösen und Konflikte zu bearbeiten. Im Mittelpunkt stehen die Lernenden mit ihren Fähigkeiten, Gesellschaft als konflikthaft begreifen und eigenverantwortlich gestalten zu können.

Politische Bildung ist daher bestrebt, in Lernsituationen die Lernenden aufzufordern, Lösungsmöglichkeiten für politische Probleme oder Möglichkeiten des Umgangs mit politischen Konflikten zu erarbeiten und sich hier zu positionieren. Dies geschieht unter Einhaltung des Beutelsbacher Konsenses, der das Kontroversitätsgebot, das Verbot der Überwältigung und die Orientierung an den Interessen der Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Damit ist an keiner Stelle die Einhaltung einer neutralen Position gemeint. Vielmehr geht es um die Ermöglichung einer offenen, liberalen Demokratie unter Einhaltung der Meinungsfreiheit. Im Unterricht und in außerschulischen Lernsituationen werden die Jugendlichen darauf durch die Behandlung exemplarischer Probleme und Konflikte vorbereitet. Dies kann nur erfolgreich sein, wenn die Unterrichtsinhalte kontrovers gestaltet werden und zur Positionierung aufrufen.

Der „Beutelsbacher Konsens“ aus dem Jahr 1976 im Wortlaut (Wehling 1977, 179)

1. Überwältigungsverbot

Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der "Gewinnung eines selbständigen Urteils" zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen

Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer [sic !] nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. [...]

3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist. [...]

1.4 Der Zugriff der inklusiven historisch-politischen Bildung als Grundhaltung: der weitreichende Ansatz von Zugänglichkeit

Schüler:innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen oder gar sonderpädagogischen Bildungsbedarfen werden häufig als Zielgruppe der historisch-politischen wie der politischen Bildung vernachlässigt. Daraus ergibt sich für Schüler:innengruppen mit Unterstützungs- oder Bildungsbedarfen im (institutionellen) Lernen vielfach die besondere Herausforderung, dass an sie identische formale Anforderungen innerhalb sowie außerhalb der Schule gestellt und historisch-politische Themen aus dem Kanon genommen werden. Obgleich diese Gruppe sicher keine eigene Didaktik der historisch-politischen Bildung benötigt, so ergeben sich aus dem sonderpädagogischen Fachdiskurs besondere methodische und curriculare Vorkehrungen (z.B. Heimlich und Wember 2020). Darunter waren bei der Entstehung der Graphic Novel für uns vor allem die Prinzipien des praktischen Problembezugs sowie die Sprache der Lernenden relevant.

Bei dem **Prinzip des praktischen Problembezugs** geht es darum, Schüler:innen Inhalte anhand „aus der eigenen Lebenspraxis heraus verstehbaren Problemen“ (ebd., S. 90) zu vermitteln. Dabei ist zu beachten, dass Schüler:innen mit sonderpädagogischem Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarf im Lernen überwiegend Lebens- und Lernprofile aufweisen, die sich in ihrer Lebenspraxis als geeignet erwiesen haben. Diese Profile können überwiegend dem prekären sozialen Milieu zugeordnet werden (Einhellinger 2018, S. 43). Die Lebenspraxis steht folglich oftmals im Spannungsfeld der alltäglichen Lebensbewältigung mit unterschiedlichen berechenbaren und/oder sicheren grundlegenden Unterstützungsressourcen, die sowohl durch die Familie als auch durch institutionelle Systeme bereitgestellt werden, sowie Benachteiligungen oder gar Diskriminierungen (Schroeder 2015). Die Problematik von sozial-kulturell benachteiligten Schüler:innen, die an Schule zu scheitern drohen, manifestiert sich folglich in einer Bildungsfremdheit, wenn Probleme und Bewältigungsstrategien der Schule mit denen der Lebenspraxis nicht mehr in Einklang zu bringen sind. Dieses Passungsproblem stellt zugleich eine Herausforderung für die Schule dar (Benkmann 2019).

Für die Herstellung eines praktischen Problembezugs müssen dementsprechend die Inhalte und damit auch die Lehr- und Lernmaterialien angepasst werden. Darüber hinaus ist eine andere Reflexion des Lernprozesses erforderlich. Die Lernenden müssen praktische Erfahrungen sammeln, um zu erkennen, dass sie „etwas gelernt haben“, das für ihren Alltag eine erfassbare Erweiterung darstellt. Letzteres ist wichtig, denn das Prinzip des praktischen Problembezugs zielt auch darauf ab, Bildungsfremdheit durch Handlungen Stück für Stück auf-

zubereiten. Diese Schüler:innen sollen folglich keine historisch-politischen Probleme bearbeiten, die aus der Sicht der Lehrkraft „am einfachsten sind“, sondern solche, die für sie eine erlebbare Relevanz im Alltag haben, sodass sie Bildung als wertvoll erfassen können. Hervorzuheben ist außerdem, dass nicht alle Schüler:innen, die in relativer Armut aufwachsen, die in bisherigen Unterrichtsmaterialien zur Thematik gängigen politischen Bildungsinhalte als fremd erleben. Ihre Lebenspraxis zeigt eine Nähe zu diesen Bildungsinhalten und somit ergeben sich an dieser Stelle weniger Hürden in der Zugänglichkeit (Benkmann 2019).

Nach dem **Prinzip „Sprache der Lernenden“** geht es darum, Inhalte zunächst vor allem in „der Sprache der Schüler“ (Heimlich und Wember, 2020, S. 90) zu vermitteln und sie potenziell im Anschluss fachsprachlich zu ergänzen (ebd.). Dementsprechend wurde in „Lichtenhagen 1992 – Eine Graphic Novel“ sprachliche Komplexität bewusst reduziert. Orientierungspunkt für jene Passagen, in denen Personen in „Sprechblasen“ kommunizieren, war dabei nicht die „Jugendsprache“, sondern die „Einfache Sprache“: Die Syntax besteht bspw. aus maximal einem Haupt- und Nebensatz. Es werden insbesondere Begriffe verwendet, die dem Wortschatz bis B2 zugeordnet werden können. Weitere Anpassungen erkennen an, dass gerade unter den sozial benachteiligten Jugendlichen viele – aber nicht alle – in einer sprachlichen Lebenspraxis aufwachsen, die nicht von einer von „hochliteralisierten Schichten bevorzugten, distinkten, ironisierenden und ausgrenzenden Schriftkultur“ (Grotlüschen 2010, S. 33) geprägt ist. In ihrem Alltag ist etwa das kompetente Lesen nicht durch „kritische bzw. bildungsbezogene Gründe [für das Lesen von Texten] motiviert“ (ebd., S. 31). Zugänglich ist für sie folglich nicht das „Lesen mit dem Ziel, politische, ästhetische oder soziale Sachverhalte diskutieren zu können“ (ebd.). Um mit den entwickelten Materialien nicht nur Schüler:innen anzusprechen, deren Schriftgebrauch dieser legitimen Literalität entspricht, sollten diese so gestaltet werden, dass eine kritische Auseinandersetzung mit den Ereignissen und eine Meinungsbildung nicht ausschließlich textbasiert erfolgt. Hier muss der weitere Unterricht anknüpfen, auch wenn die sprachlich einfacher gestaltete Graphic Novel genutzt wird. Die Materialien sollen eine Anregung zu einer weiteren Auseinandersetzung mit der Thematik bieten und nicht etwa der Förderung von Lesekompetenzen dienen beziehungsweise von Lesekompetenzen abhängig sein (Basendowski 2020).

Der begleitende Unterricht hat dann zu leisten, dass die Schüler:innen sich im besten Fall selbst für die Textpraxis entscheiden, sich weiteres Wissen erlesen oder einen Text gar zur Diskussion stellen – oder die Thematik mit anderen Medien weiter vertiefen. Auch hat der Unterricht sicherzustellen, dass diese Schüler:innen das Recht haben, über ihre eigenen Betroffenheiten (nicht) zu spre-

chen und den Fokus auf die Bedeutung für die Gegenwart und die aktuelle Bedeutung zu legen. Das Senken sprachlicher Barrieren kann hierbei eine wesentliche Voraussetzung sein, um Zugänge zu ermöglichen (Calmbach et al. 2024, S. 158). In Bezug auf Politik und politische Bildung wird häufig, bedingt u.a. durch die genutzte Sprache und angesprochenen Themen, nur „ein sozial und kulturell privilegierter sozialer Ausschnitt der Adressat:innen“ (Opheys und Bremer 2022, S.15) angesprochen. Personen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft nicht zu diesen Gruppen gehören, wird der Zugang erschwert und sie werden in ihrer Teilhabe behindert (Pape 2022).

1.5 Einige didaktische und methodische Fallstricke – Überlegungen zu Heterogenitätssensibilität und inklusiver historisch-politischer Bildung

Historisch-politisches Lernen stellt Vermittlung in der Schule und außerhalb von ihr vor einen steten Zwiespalt. Einerseits möchte man auf die Willensbildung und Ethik von Lernenden Einfluss nehmen, um demokratische und menschenfreundliche Einstellungen zu befördern, andererseits will man diese gerade nicht ideologisieren, überwältigen und in ihrer freien Meinungsbildung behindern. Der Zwiespalt ist nicht aufzulösen, aber er kann eingehegt werden. Auch in ihrer geschichtsbezogenen Variante folgt die politische Bildung hier im deutschsprachigen Raum regelmäßig dem sogenannten „Beutelsbacher Konsens“ (s.o.). Bei der Auseinandersetzung mit den pogromhaften Geschehnissen in Rostock-Lichtenhagen 1992 ist es an mehreren Stellen notwendig, sich dessen Leitlinien in Erinnerung zu rufen.

Das **Kontroversitätsgebot** des Beutelsbacher Konsens ist vor allem dann zu diskutieren, wenn es darum geht, die Position jener zu thematisieren, die Gewalt gegen Sachen und Menschen ausübten, sie befürworteten oder zumindest billigten – bzw. dies aus heutiger Sicht (noch) tun. Diese Perspektive darf sicher nicht gleichberechtigt mit jener der Betroffenen verhandelt werden. Doch um Vorgänge wie die pogromhaften Ausschreitungen des Jahres 1992 zu verstehen, ist es wichtig, gemeinsam mit Lernenden zu überlegen, welche Denkweisen und -traditionen zur Täterschaft führten, ohne diese damit zu rechtfertigen. Im Kleinen, im Klassenzimmer, mag es gleichermaßen Anlässe – beispielsweise Anfeindungen gegenüber sozial Schwachen – geben, die für Transfers geeignet erscheinen.

Ebenso verdient das **Überwältigungsverbot** Beachtung. Es ist wichtig hinzuschauen, wo Menschen Gewalt angetan wird, und zu erkennen, wie die Betroffenen in diese Situation geraten sind und welche Nachwirkungen die Gewalt hatte

und bis heute hat. Dennoch ist Vorsicht geboten, wo die Beschäftigung mit der Gewalterfahrung unmittelbar mit moralisierenden, vereindeutigten Lehren verbunden wird. Lehrende sollten nicht der Versuchung nachgeben, pauschal vorzugeben, welche individuellen, politischen und gesellschaftlichen Schlüsse aus dem Geschehen zu ziehen sind. Ein Erschrecken von Lernenden auszunutzen, um ihnen eine vorgegebene Moral einzupflegen, verbietet sich im Übrigen nicht nur aufgrund des Überwältigungsverbots, sondern ist auch lerntheoretisch unangemessen. Überwältigungsversuche können leicht innere Widerstände hervorrufen. Nichtsdestotrotz gilt es, im Sinne eines globalen Lernansatzes die ethisch bedeutsamen großen Linien aufzuzeigen; dazu gehören eben die sich auch im Rostock der „Baseballschlägerjahre“ manifestierenden langen Traditionen, Minderheiten zu Sündenböcken zu machen, Migrierende zu verteufeln und sich Rassismen zu bedienen.

Im Sinne der **Lernendenorientierung** schließlich ist genau hinzuschauen, welche Voraussetzungen die jeweiligen Lerngruppen mitbringen – ist ihnen das Geschehen völlig unbekannt oder sind sie selbst, vielleicht gar in Rostock, in gruppenspezifische Erinnerungsgemeinschaften eingebunden? Hier gilt es, Überforderungen zu vermeiden und Komplexitäten zu reduzieren, ohne die Verhältnisse zu vereinfachen, und zwar für das gesamte Spektrum schulischer Lerngruppen inklusive jener mit sonderpädagogischen Bedarfen. Benachteiligungen sind hierbei nicht gegenseitig auszuspielen (und zwar auch nicht, wenn manche medial deutlich mehr Aufmerksamkeit erfahren als andere) oder gar in eine Reihenfolge zu bringen, denn die Betroffenheit des Einzelnen steht in der Lernendenorientierung im Fokus. Dies hat unterrichtspraktische Relevanz: Zu fragen ist beispielsweise, ob Mitschüler:innen unproblematisch in Arbeitsgruppen zusammenarbeiten können, selbst wenn einige von anderen ausgegrenzt (nie zu Partys eingeladen wird, weil man wenig sozial attraktiv ist), nach unten abgewertet oder schlichtweg stillschweigend belächelt werden.

Menschen aus verschiedenen sozialen Milieus machen unterschiedliche Erfahrungen mit politischer Partizipation und fühlen sich in unterschiedlichem Maße einbezogen oder ausgeschlossen. Die Repräsentation (oder Nicht-Repräsentation) der eigenen sozio-kulturellen Identität im politischen System kann z.B. das Zugehörigkeitsgefühl und die Motivation zur Partizipation beeinflussen. Um eine inklusivere politische Beteiligung zu fördern, ist es wichtig, diese Faktoren zu berücksichtigen und Ansätze zu entwickeln, die die Vielfalt der soziokulturellen Erfahrungen des Ein- und Ausschlusses aus zahlreichen politischen Partizipationsmöglichkeiten respektieren und einbeziehen. An dieser Stelle wird die Passungsproblematik im Spiegel der Ausgestaltung der Graphic Novel entlang der „Sprache der Lernenden“ deutlich. Partizipationsmöglichkeiten werden nicht zuvorderst dadurch erreicht, dass die Personen mit Beeinträchtigungen

„passend“ gemacht werden, um „teilhaben zu können“. Gleiches gilt, wenn die bestehenden Aktivitäten die alltäglichen Belange der Lebensbewältigung nicht tangieren.

Geht es um vergangene Zustände und Ereignisse, anhand derer gelernt werden soll, sind die Maßgaben des Beutelsbacher Konsenses mit weiteren Leitvorstellungen und Vermittlungskomplexen sowie unterschiedlichen sozioökonomischen und -kulturellen Identitäten verbunden: Historischem Lernen fällt unter anderem die Aufgabe zu, Lernende zum Nachdenken über die schwierigen Größen **‚Wahrhaftigkeit‘** und **‚Authentizität‘** zu bewegen. Bei den vorliegenden Materialien zu den Geschehnissen in Lichtenhagen betrifft dies vor allem die Frage nach der Überzeugungskraft von Zeugenschaft und den Umgang mit dem Übergang von der Faktenbasierung zur Fiktionalisierung. Zeitzeug:innenenschaft nimmt im historischen Lernen in Schulen, Gedenkstätten und Museen seit Jahrzehnten eine gewichtige Stellung ein. Dementsprechend sind in die Graphic Novel in großem Umfang Zeugnisse von Betroffenen eingeflossen. Lernende haben so die Chance, Wichtiges über individuelle Schicksale zu erfahren, sie erhalten Identifikationsangebote und lernen einen Ausschnitt aus der Geschichte kennen, für den vielfach keine anderen Quellen vorliegen. Doch das menschliche Gedächtnis ist trügerisch und die Erinnerung subjektiv geprägt, so dass gerade die emotional stark aufgeladenen Zeugnisse des individuellen Erlebens einer kritischen Begutachtung bedürften. Wo Menschen sich öffnen und in beeindruckender Weise von bedrückenden Dingen berichten, die ihnen widerfahren sind, fällt eine allzu kritische Annäherung oftmals schwer. Wie verhindert man aber, dass Lernende einen Bericht im Ganzen in Frage stellen, wenn offenkundig wird, dass einzelne Details oder Ablaufvorstellungen im Abgleich mit anderen Quellen Ungenauigkeiten aufweisen? Wichtig ist ja gerade, zu begreifen, welche Interessen die Berichtenden mit dem Berichten verbinden und diese ernst zu nehmen. Hier ist es wichtig, mit Lernenden Erinnerungsprozesse zu reflektieren und die unterschiedlichen Erzählungen wie auch die erhaltenen dokumentarischen Zeugnisse miteinander zu verschränken.

Parallel zu den Ereignissen entstand eine Fülle dokumentarischer Quellen bis hin zu den Liveaufnahmen Molotowcocktails werfender Jugendlicher und des brennenden Sonnenblumenhauses. Dennoch ist schon auf der Ebene der **Rekonstruktion des historischen Geschehens** manch eine Frage Gegenstand harter Auseinandersetzungen gewesen. Die Debatte wurde geprägt von Fragen wie: Welche Rolle spielten Einheimische (aus Lichtenhagen, aus Rostock), welche hinzukommende Rechtsextremisten? Führt eine direkte Linie zu der Mordserie des NSU ein Jahrzehnt später? Waren Polizei und Verwaltung unfähig oder legten sie es strategisch gewollt auf eine Eskalation an? Verharmlosten Teile der Politik die Gewalt vorsätzlich, um der Forderung nach einer Verschärfung des

Asylrechts mehr Nachdruck zu verleihen? Die Entscheidung, hier Lernmedien zu produzieren und zu nutzen, die einen größeren künstlerischen Freiraum beanspruchen können, bietet einen vom normalen historisch-politischen Diskurs abweichenden Zugang, der mit fiktionalisierenden Elementen arbeitet. Das kann als Preisgabe einer Scheidung von Wahrem und Erdichtetem abgelehnt werden oder aber gerade einen Weg hinein in ein Nachdenken über historische Wahrheit, Faktenbasierung und den Umgang mit ‚alternativen Fakten‘ eröffnen (Kühberger 2022). Im Spiegel eines inklusiven politisch-historischen Unterrichts können diese Bildungsziele nicht als Voraussetzung betrachtet werden, sondern vielmehr sind das die Ziele, die eben mühsam im Unterricht erlebbar gemacht werden müssen. Es sind keine Abkürzungen möglich, bei denen die Lehrkraft die Reflexion verbalisierend-benennend übernimmt. Der Unterricht ist im besten Fall derart aufgebaut, dass nahezu jede:r Schüler:in diese Querverbindung herstellt. Ungünstig erschiene es, diese Aspekte regelmäßig zu übergehen und Lernende von der **Reflexion** darüber zu entlasten. Oft genug geschieht das mit dem Verweis auf die mangelnde Zeit und die zu große Komplexität, die gerade jüngeren Lernenden oder Schulformen jenseits des Gymnasiums nicht zuzumuten sei. Die in Lernprozesse stets notwendige didaktische Reduktion darf jedoch nicht dazu führen, Lernenden zu suggerieren, es gebe gerade bei ethisch herausfordernden Fragen einfache Antworten.



2. Zum Umgang mit der Graphic Novel

2.1 Die Entstehung von „Lichtenhagen 1992 – Eine Graphic Novel“

Das Projekt „Lichtenhagen global und inklusiv“, in dessen Rahmen diese Graphic Novel entstand, entsprang dem Zusammentreffen von Personen der Fachrichtungen Geschichtsdidaktik, Politikdidaktik und Sonderpädagogik im Schwerpunkt Lernen an der Universität Rostock im Rahmen der Gedenkveranstaltungen zum 30. Jahrestag des Pogroms in Rostock-Lichtenhagen 1992. Gemeinsam war ihnen die Haltung, dass das Pogrom als Beispiel für die gewaltförmerige Eskalation komplexer gesellschaftlicher Konflikte im Zuge von Transformationsprozessen wichtiger Unterrichtsinhalt ist – nicht nur, aber gerade in Rostocker Schulen. Das Beispiel ist geeignet, Einzelaspekte des komplexen Gesamtgeschehens wie zum Beispiel die Sichtweisen einzelner Jugendlicher aus dem Stadtteil in der historischen Kontinuität einzuordnen oder die Folgen medialer Darstellungen für die politische Meinungsbildung zu bearbeiten. Damit können auch Bezüge zu heutigen Konfliktlagen sichtbar werden.

Bei der Entwicklung der Graphic Novel ging es vorrangig um die Erleichterung des Zugangs – gerade auch für die zuvor beschriebene Zielgruppe – zu einem komplexen, emotional herausfordernden und für Lehrkräfte anspruchsvollen Thema, das aufgrund der hohen Relevanz nicht einzelnen Schüler:innen vorenthalten werden kann. Das große didaktische Potenzial führte zur Entscheidung, unter anderem eine Graphic Novel mit Handreichung für Lehrkräfte in der Sekundarstufe I für den inklusiven Unterricht zu entwickeln. Ziel war, diese den Schulen kostenlos zur Verfügung zu stellen. Finanzielle Hürden sollen den Einsatz nicht verhindern, wo Graphic Novels in der Regel für Schulen in der Anschaffung sehr teuer sind. Mit diesem Anspruch konnte über eine öffentliche Ausschreibung ein Künstler gewonnen werden, mit dem sich das Vorhaben umsetzen ließ. Mit Pedro Stochita hatte sich bereits durch frühere Graphic Novels in verwandten Themengebieten einen Namen gemacht (z.B. Digital Lines of Life and Dead, The Last Lesson). Im Gespräch mit dem Projektteam entstand ein Werk, das eine leichte Zugänglichkeit, eine direkte Ansprache von Jugendlichen und eine Sensibilität gegenüber den Betroffenen auszeichnet. Durch die finanzielle Förderung der Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern kann auch ein gedrucktes Exemplar der Graphic Novel gegen einen geringen Kostenbeitrag erworben werden⁴.

2.2 Graphic Novel – die bewusste Entscheidung für eine alternative Text-Bild-Form

Graphic Novels stellen eine sprachlich, literarisch und ästhetisch ansprechende Alternative zu Sachtexten oder Comics⁵ dar, um historisch-politische Themen einem breiten Publikum zugänglich zu machen. Dies wird zunehmend in den entsprechenden Fachdidaktiken anerkannt, aber auch diskutiert (Gundermann 2014). Nicht jede Graphic Novel eignet sich jedoch per se für den schulischen Einsatz, insbesondere in inklusiven Settings. Die Forschung zeigt, dass Jugendliche einzelner Milieus, sofern sie überhaupt in der Freizeit Ganztexte lesen, ausschließlich Comics lesen (Calmbach et al. 2022, S. 65, 78, 142). Es ist daher wenig überraschend, dass mit Graphic Novels als Impuls im Fachunterricht der Sekundarstufe I gerade diese Lernenden für ein Thema gewonnen werden können (Reumont und Budke, 2023). Das Potenzial von Graphic Novels kann jedoch nicht ausgeschöpft werden, wenn sie lediglich als Einstiegsimpuls genutzt wer-

⁴ <https://www.lpb-mv.de/nc/publikationen/detail/lichtenhagen-1992-eine-graphic-novel/>⁰

⁵ Comics und viele Graphic Novels bedienen sich auf dem ersten Blick ähnlicher Stilmittel wie Sprech- oder Denkblasen. Die bei Comics typischen Seitengestaltung und Panelanordnung brechen viele Graphic Novels dagegen auf (Eder 2016, S. 161). Der größte Unterschied zwischen Graphic Novels und Comics zu historisch-politischen Themen liegt v. a. darin, dass Comics nur parodierend Geschehenes nacherzählen. Stattdessen wird in Graphic Novels zumeist eine Erzählform gewählt, die bewusst die Subjektivität der erzählten Erlebnisse und Gedanken markiert (Gundermann 2014).

den. Vielmehr müssen sich die Lernenden die Chance erhalten, die Texte und Bilder tiefgründig für sich zu erschließen. So bleibt auch bei der Arbeit mit Graphic Novels die Herstellung der inhaltlichen Zugänglichkeit eine didaktische Aufgabe.

Die Zugänglichkeit von Graphic Novels kann in der verstehenden Aufbereitung durch Vorerfahrungen mit dem Text-Bild-Format Comic auf den ersten Blick erleichtert werden. Die anschaulichere Darstellungsform durch grafische Illustrationen (Basendowski 2020) vereinfacht es, komplexe Geschichten in ihrer Grundstruktur zu verstehen (Corti 2023). Dennoch müssen Lernende bei der schulischen Lektüre von Graphic Novels – im Vergleich zum Freizeitlesen von Comics – den Text deutlich aufmerksamer erlesen. Die Farbgebung und der Detailgrad der Graphic Novel ist dabei bewusst gestaltet und zielt darauf ab, dass die Schüler:innen sich beispielsweise durch emotionalisierende grafische Bilder nicht ablenken lassen (ebd.).

Gleichzeitig kann die Text-Bild-Form auch in einem Unterricht eingesetzt werden, der durch die Graphic Novel gerahmt wird. Oftmals bieten diese Jugendlichen erstmalig eine (kreative) Ausdrucksmöglichkeit, um eigene komplexe Erzählungen zu erzählen oder die Ausdrucksmöglichkeiten anderer Lernender zu erweitern (vgl. Kratz 2017). „Lichtenhagen 1992 – Eine Graphic Novel“ ist derart konzipiert, dass sie zur Gestaltung weiterer Kapitel in den Klassen einlädt. Neben AI-Tools gibt es mittlerweile auch geeignete Software speziell zur Herstellung von Comics oder Graphic Novels, die hier zum Einsatz kommen kann.

2.3 Erläuterungen zu „Lichtenhagen 1992 – Eine Graphic Novel“

Pedro Stoichitas „Lichtenhagen 1992 – Eine Graphic Novel“ bietet im Ganzen wie auf der Ebene der Kapitel, Seiten und einzelnen Panels Ansatzpunkte für vielfältige Vermittlungsvorhaben. Das Buch erzählt Geschichten mit pädagogischem Mehrwert. Es fängt die Stimmen heutiger Jugendlicher ebenso ein wie die von Repräsentant:innen der Betroffenengruppen. Es zeigt eindrücklich, dass die Perspektivität des Erzählten mit der jeweiligen Lebenssituation der Erzählenden in Verbindung steht. Wertvoll ist, dass Stimmen zu Wort kommen, die lange nicht präsent waren. So ist beispielsweise die Perspektive der Rom:nja, die vor der Zentralen Aufnahmestelle für Asylbewerber:innen campierten, zum ersten Ziel der Gewalt wurden und nach dem Pogrom größtenteils das Land wieder verlassen mussten, eine bisher nur selten erzählte bzw. gehörte Geschichte. Sie steht zudem in einem deutlichen Kontrast zu den Bildern, wie sie etwa aus Fußballstadien bekannt sind, wo Fangruppen die Sonnenblume als provokantes

Symbol antimigrantischer Gewalt nutzen. Diese Aspekte wurden hier aufgenommen und für den Einsatz in schulischer historisch-politischer Bildungsarbeit aufbereitet (Einige grundlegende Quellen zu diesen Aspekten sind in Kapitel 3 zusammengetragen).

„Lichtenhagen 1992 – Eine Graphic Novel“ verfügt über weitere Bedeutungsebenen, die sich erst mit Kontextwissen erschließen. Um diese für die Vermittlung nutzbar zu machen, werden hier auf der Ebene der einzelnen Panels beispielhaft weiterführende Hinweise und Erläuterungen gegeben. Gleichzeitig bieten diese Erläuterungen den Raum, Anknüpfungspunkte für unterschiedliche didaktische Zugriffe aufzuzeigen, nicht ohne auch einige Fallstricke zu benennen.

Panel/Text der Graphic Novel	Erläuterungen
S. 10, Panel 1 	Das „Sonnenblumenhaus“ ist ein markantes Gebäude im Rostocker Stadtteil Lichtenhagen, der in den 1970er Jahren entstand, um die wachsende Bevölkerung Rostocks aufzunehmen. Es erhält seinen Namen von einem weithin sichtbaren Kachelmosaik an der Querseite, das drei übergroße Sonnenblumen zeigt. Das Mosaik zierte einen ganzen Komplex aneinandergereihter identischer Hochhäuser, die genügend Platz für ein Vertragsarbeiterwohnheim, zahlreiche Privatwohnungen und eben die ZAst boten – und die Möglichkeit, über das durchgehende Flachdach zu fliehen. 1992 war das Haus erst ein knappes Jahrzehnt alt. Lichtenhagen galt ursprünglich als Musterviertel.

Panel/Text der Graphic Novel

Erläuterungen

Kapitel 1, S. 13ff



Eine deutlich erkennbarer Gegenwartsbezug und Bezüge zu im eigenen Leben relevanten Themen erleichtern Jugendlichen aus sozialen Milieus mit Distanz zur institutionellen Bildung den Zugang zu politischen Themen. Der lebenspraxisnahe Einstieg über die Perspektiven von realen Personen nachempfundenen Jugendlichen aus Lichtenhagen ohne „pädagogischen Zeigefinger“ wurde gewählt, um dies zu ermöglichen. Deshalb werden auch keine Jugendlichen präsentiert, die sich Hintergrundwissen zu den Ereignissen von 1992 erlesen. Einstellungen in der Freizeit durch Lesen auszubilden, entspricht nicht der Lebenspraxis vieler junger Menschen.

S. 18, Panel 1

„Zum Sonnenblumenhaus gab's mal so einen Film“

Zum Sonnenblumenhaus gab's mal so einen Film. Da geht's um eine Gruppe von Freunden.



Die ersten beiden Panels nehmen Bezug auf den Film „Wir sind jung, wir sind stark“ aus dem Jahr 2014. In diesem 123-minütigen Spielfilm wird die Geschichte des Pogroms aus der Perspektive Jugendlicher aus Lichtenhagen erzählt. Das zweite Einzelbild spielt darauf an, dass zu Beginn des Films ein Jugendlicher Selbstmord begeht. Dies steht aber nicht in direktem Zusammenhang mit dem Pogrom in Lichtenhagen, ist Teil der Inszenierung und hat keinen dokumentarischen Charakter.

Tipp: Informationen zum Film und pädagogische Begleitmaterialien finden sich unter https://www.filmernst.de/Filme/Filmdetails.html?movie_id=326.

Panel/Text der Graphic Novel

Erläuterungen

S. 18, Panel 4



Dem Pogrom in Rostock-Lichtenhagen widmen sich zahlreiche Dokumentationen, die vielfach mit originalen Filmaufnahmen arbeiten. Diese gibt es reichlich. Da die Fernsehkameras während des Pogroms vor Ort und teilweise sogar im Sonnenblumenhaus filmten, existiert eine Reihe originaler Filmaufnahmen.

Eine Auswahl:

The Truth Lies in Rostock, 1993 (https://www.youtube.com/watch?v=DyRj0_uF8aQ)

Die Feuerfalle von Rostock – Der Brandstifter, der Jubel und ein verstörtes Land, 2002 (Das rote Quadrat 2.2, ARD 2002)

Der Anschlag in Rostock-Lichtenhagen (Die Narbe. NDR 2022)

<https://www.youtube.com/watch?v=VQOHR32nIXk>

Rechte Gewalt vor Rostock-Lichtenhagen (Unsere Geschichte. NDR 2022)

<https://www.ardmediathek.de/video/unsere-geschichte/rechte-gewalt-vor-rostock-lichtenhagen/ndr/Y3JpZDovL25kci5kZS9IMmYyNjk2NS00NjgxLTQ2MTAtOWJkMC1kY2FjOTc1Y2Q1YmMl>

S. 19, Panels 3-4, und S. 23



Insbesondere bei Spielen des F.C. Hansa Rostock gegen den FC St. Pauli, dessen Fans sich offen gegen Rassismus engagieren, kommt es häufiger zu gezielten Provokationen. Beim Rostocker Heimspiel 2022 wurde den gegnerischen Fans neben einem homophoben Schriftzug ein Banner „Lichtenhagen“ samt Sonnenblume vorgeführt, das schon seit vielen Jahre bei Heimspielen gezeigt wird. Im November 2023 überzog ein riesiges Banner mit grauen Hochhäusern, darunter auch das Sonnenblumenhaus in Rostock, den Fanblock. Es war der Fangruppierung „Plattenbau Rostock“ (PBR) zugeordnet, deren Mitglieder größtenteils aus dem Stadtteil Lichtenhagen stammen. Zusätzlich wurde Pyrotechnik verwendet, wodurch der Eindruck eines brennenden Sonnenblumenhaus entstand. Vom Verein selbst wurde dies bestritten und als rein lokaler Bezug interpretiert.

(Forts. nächste Seite)

Panel/Text der Graphic Novel

Wo die das Banner mit dem Sonnenblumenhaus aufgehängt haben, da würde ich mich nicht reinsetzen.



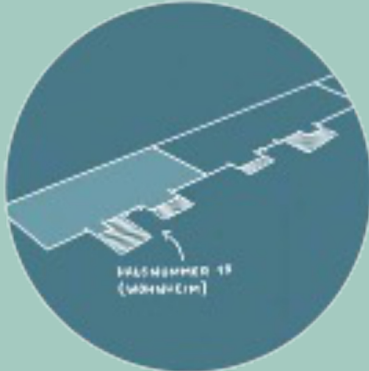
Und die hängen dann immer ein großes Lichtenhagen-Banner im Stadion auf. Im Fernsehen haben die dazu was gesagt, was ich nicht ganz verstanden habe.



Erläuterungen

Tipp: Für eine Diskussion eignet sich die Stellungnahme des Vereins von 2023 (<https://www.fc-hansa.de/news/liebe-mitglieder-fans-und-partner.html>) in Verbindung mit der Reaktion des FC St. Pauli (<https://www.facebook.com/FCSP/posts/die-choreo-mit-dem-sonnenblumenhaus-in-lichtenhagen-funktioniert-nach-einem-altb/912362750260274/>). Auch die Berichterstattung in den Medien kann hinzugezogen werden, z.B. im Kicker (<https://www.kicker.de/st-pauli-kritisiert-hansa-statement-zur-cause-lichtenhagen-981264/artikel>) oder im Deutschlandfunk (<https://www.deutschlandfunkkultur.de/gewaltbereite-fans-hansa-rostock-100.html>).

S. 30



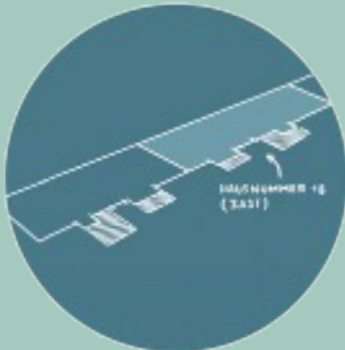
1980 schloss die DDR ein Abkommen mit Vietnam, in dem die Entsendung von Vertragsarbeitenden in die DDR vereinbart wurde. Von Seiten der DDR war eine Integration der Menschen nicht gewünscht. In der Regel lebten diese in Wohnheimen und hatten nur sehr eingeschränkten Kontakt zur einheimischen Bevölkerung.

Die vietnamesische Community gründete nach den pogromartigen Ausschreitungen noch 1992 den Verein Diên Hồng – Gemeinsam unter einem Dach e.V. Dieser engagiert sich auch in der Bildungsarbeit. Materialien zu vietnamesischem Leben in Deutschland finden sich hier: <https://bildung-lebenswege.de/>

Panel/Text der Graphic Novel

Erläuterungen

S. 31



Tipp für eine vertiefte Beschäftigung: Das erwähnte Hörspiel des Autors Dan Thy Nguyen „Das Sonnenblumenhaus“ basiert auf dem gleichnamigen Theaterstück, welches er gemeinsam mit Iraklis Panagiotopoulos 2014 erstmals aufgeführt. Es erzählt die Geschichte des Pogroms aus Sicht der vietnamesischen Vertragsarbeitnehmenden und verschafft auch ihrer Geschichte und ihren Erfahrungen aus Vietnam Gehör. Abrufbar ist es hier: <https://www.rosalux.de/news/id/43068/das-sonnenblumenhaus>.

S. 33, Panel 1



„Deutschland den Deutschen. Ausländer raus“ – Wie verschiedene Urteile nahelegen, ist diese rassistische und ausländerfeindliche Parole nicht immer klar als Volksverhetzung nach § 130 StGB anzusehen. Allerdings sind Ermittlungen aufgrund des „Anfangsverdachts der Volksverhetzung“ möglich. Ob ihre Verwendung durch die Meinungsfreiheit gedeckt ist, entscheidet sich vor allem aus dem Kontext heraus.

Hinweise finden Sie u.a. hier: <https://verfassungsblog.de/rechtsextremismus-im-partybeat/>.

S. 34, Panel 4



Warum sich die Polizei im August 1992 vom Sonnenblumenhaus zurückzog, ist nicht bekannt. Die Hintergründe sind bis heute nicht geklärt.

Sechs Stelen erinnern in Rostock an das Geschehen, darunter eine vor der Polizeiinspektion. In der Webdokumentation zur Stele „Staatsgewalt“ wird dazu geschrieben: „Ein Untersuchungsausschuss des Landtags hielt fest, dass leitende Beamte ihrer Verantwortung nicht nachkamen, Kommunikations- und Informationsketten nicht funktionierten, die Einsatzkonzeption mangelhaft und die eingesetzten Polizist:innen unzureichend ausgebildet und ausgerüstet waren“ (<https://app.lichtenhagen-1992.de/stele/station-staatsgewalt-polizeidirektion-ulmenstrasse/>).

Es gab ein Strafverfahren wegen fahrlässiger Brandstiftung gegen den verantwortlichen Polizeichef von Rostock, und ein weiteres gegen den Einsatzleiter vor Ort. Beide Strafverfahren wurden eingestellt.

Panel/Text der Graphic Novel

Erläuterungen

S. 38, Panel 4



Später am Abend kam schließlich die Feuerwehr. Auch die Polizei war inzwischen wieder da. Als uns die Busse wegbrachten, mussten wir uns ducken, um nicht gesehen zu werden.



Die vietnamesischen Bewohner:innen des Sonnenblumenhauses wurden nach ihrer Flucht aus dem brennenden Haus zunächst in einer Turnhalle im Rostocker Stadtteil Marienehe untergebracht. Diese Turnhalle existiert nicht mehr.

S. 42

Es gibt eine Menschengruppe, die von den Anschlägen damals betroffen war. Die habe ich in Rostock zunächst vergeblich gesucht. Das sind die Menschen, die damals beim Sonnenblumenhaus Asyl beantragt hatten.

Unter ihnen gab es viele Rom:nja, vor allem aus Rumänien. Nach den Anschlägen verließen viele von ihnen Deutschland. Die Spur der Rom:nja aus Lichtenhagen ging für lange Zeit verloren. Erst vor kurzem gelang es Organisationen aus Deutschland mit einigen dieser Menschen in Kontakt zu treten, um sie nach ihren Geschichten zu fragen. Um eine dieser Geschichten soll es auf den folgenden Seiten gehen.

Im Jahr 1992 befanden sich unter den Asylsuchenden viele Rom:nja aus Rumänien, wo sie als Minderheit verschiedene Formen der Diskriminierung erfuhren. Es lohnt, sich eingehender mit ihrer Geschichte zu beschäftigen (z.B. hier: <https://www.bpb.de/themen/europa/sinti-und-roma-in-europa/179552/die-last-der-geschichte-die-lage-der-roma-in-bulgarien-und-rumaenien/>).

Tipp zur Vertiefung: Inzwischen gibt es einige Interviews mit Zeitzeug:innen der damaligen Asylbewerber:innen aus Rumänien: „Wir entkamen auf eigene Faust“. Zeitzeug:innenberichte rumänischer Romn:ja vom Pogrom in Rostock-Lichtenhagen 1992, hrsg. vom Dokumentationszentrum „Lichtenhagen im Gedächtnis“ (Forts. nächste Seite)

Panel/Text der Graphic Novel

Erläuterungen

nis“ und der Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin 2024.

Viele Kapitel beginnen mit einem Fließtext-Abschnitt, der sich von den comictypischen Abschnitten mit Sprechblasen deutlich unterscheidet. Diese sind weniger streng nach den Regeln der einfachen Sprache formuliert und bieten weitere Hintergründe und Einordnungen. Sie sind ein Angebot, einzelne globale Bezüge herzustellen. Hier eröffnet sich die Chance, methodisch zu variieren: Möglich ist etwa, die Fließtexte am Kapitelbeginn zu übergehen, direkt mit den Panels mit Sprechblasen einzusteigen und Lernende selbst einen Problembezug herstellen zu lassen. Jedoch sollten stets mehrere Kapitel gelesen werden, sodass die Schüler:innen sich nicht der Mehrperspektivität entziehen können. Die Perspektiven unterschiedlicher Beteiligtegruppen kennenzulernen, ist für eine kritische Beschäftigung mit dem Thema unerlässlich.

S. 44



Die Graphic Novel zeichnet die Geschichte der betroffenen Rom:nja auf Grundlage von Filmmaterial von Interviews nach, die Izabela Tiberiade 2022 geführt hat; sie ist selbst Nachkommin von Menschen, die in Rostock Ziel von Angriffen wurden. Die Zustimmung der Betroffenen wurde eingeholt.

Dass die Interviewsituation im Panel gezeigt wird, lässt sich für eine Reflexion über den Erzählcharakter der Zeitzeugenberichte nutzen. Tipp für eine vertiefte Beschäftigung: Ein Bericht über die erste Vorführung der Interviews in Rostock 2022 enthält Videos mit Ausschnitten aus den Interviews und ein Podiumsgespräch mit Izabela Tiberiade (<https://www.roma-center.de/izabela-tiberiade-zeitzeuginnen-interviews-mit-uberlebenden-roma-des-rostocker-pogroms-von-1992/>).

Panel/Text der Graphic Novel

Erläuterungen

S. 53, Panel 1

Innerhalb weniger Sekunden mussten wir die Türen aufbrechen, mit aller Kraft stoßen und die Glasscheiben einschlagen.



Dass im Zeitzeugenbericht von einer Flucht der Familie aus dem brennenden Haus erzählt wird, hat den Widerspruch anderer Zeitzeug:innen hervorgehoben, die ein Feuer erst für einen späteren Zeitpunkt ansetzen. Gerade hier lässt sich mit Lernenden eine behutsame Diskussion über Erinnerung an Jahrzehnte zurückliegende Ereignisse führen. Details können sich überlagern, Fernsbilder und Erzähltes in die eigene Erinnerung integriert werden, verschiedene Ereignisse zusammengezogen sein. Oft wird die Glaubwürdigkeit von der Richtigkeit von Details abhängig gemacht, obwohl die Erinnerung nach Erzähllogiken funktioniert. Wenn Lernende es schaffen, zu einem kritischen Umgang mit den Berichten zu gelangen, ist es wichtig, diesen nicht auf diese eine Geschichte zu beschränken, sondern auf alle Berichte auszuweiten. Bewusst sind in der Graphic Novel alle Passagen, in denen aus der Vergangenheit erzählt wird, in jeweils nur einer Farbe gehalten.

S. 55, insbesondere Panel 4

In jedem von Roma bewohnten Gebiet gab es jeden Tag diese Mitteilungen: „Sie haben Brandanschläge verübt, sie haben uns angegriffen, sie waren hinter uns her.“



Die Hinweise auf Anschläge sind im Zusammenhang mit den rassistischen Gewaltexzessen der sogenannten „Baseballschlägerjahre“ zu sehen. Die frühen 1990er Jahre kannten nicht nur weitere pogromartige Übergriffe wie in Rostock-Lichtenhagen – besonders bekannt ist hier noch der Angriff auf Vertragsarbeiterheime in Hoyerswerda im September 1991 –, sondern auch durch zahlreiche direkte Angriffe auf einzelne Personen und Familien bis hin zu Brandanschlägen und Morden. Notorisch sind die Brandanschläge von Mölln 1992 mit drei und Solingen 1993 mit fünf Toten.

Tipp zur vertiefenden Auseinandersetzung: „Aus Politik und Zeitgeschichte“ der Bundeszentrale für politische Bildung hatte 2022 ein eigenes Heft „Rechte Gewalt in den 1990er Jahren“ (<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/rechte-gewalt-in-den-1990er-jahren-2022/>), das unterschiedliche Blicke auf die Zeit wirft.



3. Weiterführende Literatur und Materialien

3.1 Perspektiven auf das historische Ereignis

Lichtenhagen 1992

Quelle	Inhaltsangabe
Bundeszentrale für politische Bildung (2023): 31 Jahre nach Rostock-Lichtenhagen. Sechs Perspektiven auf das Ausmaß rechtsextremer Gewalt seit dem Mauerfall und deren Folgen. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/512245/31-jahre-nach-rostock-lichtenhagen/ , abgerufen am 11.04.24.	Der Artikel beschäftigt sich mit der Frage: Was bedeutet Mauerfall und Wiedervereinigung für Migrantinnen und Migranten im Einwanderungsland Deutschland? Es kommen zum Pogrom von Rostock-Lichtenhagen 1992 Stimmen aus Publizistik, Wissenschaft und einer 2023 preisgekrönten Rostocker Schülerzeit zu Wort.
Dischereit, E. (2024): Vor aller Augen. Pogrome und der untätige Staat. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/505377/vor-aller-augen-pogrome-und-der-untaetige-staat/ .	Ausführlicher Artikel zu Rechtsextremismus in den 1990er Jahren bis heute und den Aufgaben des Verfassungsschutzes.

Quelle	Inhaltsangabe
Heinrich, G./ Jünger, D/ Plessow, O./ Sylla, C. (Hrsg) (2024): Kulturen des Verdrängens und Erinnerns. Perspektiven auf die rassistische Gewalt in Rostock-Lichtenhagen 1992. Berlin: Neofelis. Verfügbar unter: https://neofelis-verlag.de/verlagsprogramm/wissenschaft/politik-debatte/1093/kulturen-des-verdraengens-und-erinnerns.	Im Rahmen der Reihe „Perspektiven aus der Wissenschaft auf 30 Jahre Lichtenhagen 1992“ an der Universität Rostock entstand dieser Sammelband. Er versammelt unterschiedliche Forschungs- und Betroffenenperspektiven.
Heinrich, G. (2018): Fanal „Rostock Lichtenhagen“. Rassistische Ausschreitungen und die junge Demokratie. In: Creuzberger, S./ Moretz, F./ Niemann, M. (Hrsg.): Land im Umbruch: Mecklenburg- Vorpommern nach dem Ende der DDR, Berlin.	Mehr Informationen zur Vorgeschichte, Rahmenbedingungen, Chronologie der Ausschreitungen, der Reaktionen und den Interpretationen.
Heinrich, G. (2020): Rostock Lichtenhagen 1992. Eine traumatisierte Stadtgesellschaft macht sich auf den Weg. Ein Projektbericht. In: Borstel, D./ Bozay, K. (Hrsg.): Kultur der Anerkennung statt Menschenfeindlichkeit. Antworten für die pädagogische und politische Praxis. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.	Das Pogrom in Rostock- Lichtenhagen 1992 als Trauma und Stigma. Die Reaktionen und der Umgang und das Erinnern danach.
Prenzel, T. (2012): 20 Jahre Rostock-Lichtenhagen. Kontext, Dimensionen und Folgen der rassistischen Gewalt. Rostock: Universität Rostock, Institut für Politik- und Verwaltungswissenschaften (Rostocker Information zu Politik und Verwaltung; 32). Verfügbar unter: https://www.ipv.uni-rostock.de/storages/uni-rostock/Alle_WSF/IPV/Forschung/Graue_Reihe/grauereihe32.pdf.	Rostock-Lichtenhagen im Kontext der Debatte um die Einschränkung des Grundrechts auf Asyl, Ausarbeitung und Perspektiven des Gedenkens und Rostock-Lichtenhagen als konformistische Revolte.

Quelle	Inhaltsangabe
Prenzel, T. (2022): Vor 30 Jahren. Die rassistisch motivierten Ausschreitungen von Rostock-Lichtenhagen. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/kurz-knapp/hintergrund-aktuell/254347/vor-30-jahren-die-rassistisch-motivierten-ausschreitungen-von-rostock-lichtenhagen/ , abgerufen am 11.04.24.	Überblicksartikel
Speit, A. (2021): Rechtsextreme Gewalt. In: Deutschland. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/themen/rechtsextremismus/dossier-rechtsextremismus/324634/rechtsextreme-gewalt-in-deutschland/ , abgerufen am 11.04.24.	Weiterführende Informationen zu den Anschlägen in Halle und Hanau sowie den Todesopfern rechter Gewalt.

Arbeit mit Zeitzeug:innen

Quelle	Inhaltsangabe
Gansewig, A., Walsh, M. (2020): Zeitzeugen in der schulischen Bildungsarbeit und deren Potenzial zur Wertevermittlung. Einsatz und empirische Befundlage. Verfügbar unter: https://www.ingentaconnect.com/contentone/plg/pr/2020/00000074/00000005/art00006# .	Allgemeine Erläuterungen und empirische Befunde zur Bedeutung von Wertevermittlung in der Schule, zum Begriff „Zeitzeug:innen“, sowie zur Begegnung mit Zeitzeug:innen im schulischen Kontext und deren Zweck, zu verschiedenen Gruppen von Zeitzeug:innen und zu Vorteilen von und Kritik an der Arbeit mit Zeitzeug:innen im schulischen Kontext.

Quelle	Inhaltsangabe
Güter, H., Lutz, T. (2006): Demokratie lernen und leben in historischen Projekten. Zeitzeugenarbeit (Oral History) und andere Formen regionalgeschichtlicher Spurensuche. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2008/142/pdf/Download_oral_history.pdf .	Potenzielle historischer Projektarbeit und Arbeit mit Zeitzeug:innen, Beschreibung von „Oral History“ als Methode v.a. zur Auseinandersetzung mit Alltags- und Lokalgeschichte, Chancen und Herausforderungen der Methode.

Rom:nja

Quelle	Inhaltsangabe
Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2020): Gekonnt Handeln 02. Kritische Auseinandersetzung mit Antiziganismus. Bonn: bpb. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/shop/buecher/einzelpublikationen/312504/handreichung-kritische-auseinandersetzung-mit-antiziganismus/ .	Handreichung mit einigen kurzen Texten verschiedener Autor:innen, die Hintergrundwissen zu (Fremd-)Bezeichnungen und Rassismus geben, sowie Vorstellung von Methoden, die zum Beispiel im Unterricht eingesetzt werden können.
Zarebska, I. (2017): Ich sehe was, was du nicht bist, und das ist anders. Reflexionen aus der Kaubstraße zu Gadjé-Rassismus. In: AdB (2017). Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Verfügbar unter: https://www.adb.de/download/publikationen/ab_2_2017_web.pdf .	Vorstellung eines Projekts zum Thema Gadjé-Rassismus, darin u.a. Beschäftigung mit der Konstruktion von „wir“ und „Andere“.

Vietnamesische Vertragsarbeiter:innen

Quelle	Inhaltsangabe
Nguyen, D. T. (2022): Das Sonnenblumenhaus. Verfügbar unter: https://www.rosalux.de/news/id/43068/das-sonnenblumenhaus .	In diesem Hörspiel wurden transkribierte und von Schauspieler:innen eingesprochene Zeitzeug:innen-Berichte vietnamesischer Vertragsarbeiter:innen zusammengestellt, die das Pogrom in Rostock-Lichtenhagen miterlebt haben.
Soziale Bildung e.V. (o. D.): Vietnamesische Rostocker:innen. Verfügbar unter: https://app.lichtenhagen-1992.de/vietnamesische-rostockerinnen/ .	Kurze Einordnung und Schilderung der Ereignisse in den 1990ern durch Mai-Phuong Kollath, als Video.
Diên Hồng e.V. (o. D.): Vietnamesische Migration. Rostock. Verfügbar unter https://www.dienhong.de/vietnamesische_migration/ .	Bildungsmaterialien zu Fragen der Vertragsarbeitnehmenden und vietnamesisch-deutscher Lebenswege.

3.2 Didaktische und methodische Hinweise

Politische Bildung zum Thema Rostock-Lichtenhagen 1992

Quelle	Inhaltsangabe
Henningsen, J., Oster, S., Schulz, C. (2023): Bildungsarbeit zum rassistischen Pogrom in Rostock-Lichtenhagen 1992. In: Polis. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag, 2023, 4, S. 21–24.	Überblick über die Bildungsarbeit des Trägers im Themenfeld „Rostock-Lichtenhagen 1992“.
Soziale Bildung e. V. (o. D.): Betroffene Rom:nja aus Rumänien. Verfügbar unter: https://app.lichtenhagen-1992.de/betroffene-romnja-aus-rumaenien/ .	Sammlung verschiedener Berichte von Rom:nja, die vom Pogrom betroffen waren. Auf der Seite finden sich sowohl Video- als auch Textbeiträge und Zeitzeug:innen-Berichte.

Quelle	Inhaltsangabe
Soziale Bildung e. V. (2021): Methodensammlung „Lichtenhagen im Gedächtnis“, Abschnitt B. Vorgeschichte. Methodenbeschreibung. Rostock.	Verschiedene Methoden zur Auseinandersetzung mit der Vorgeschichte des Pogroms in Rostock-Lichtenhagen. Unter anderem enthält die Handreichung Zeitzeug:innen-Berichte von Anka und Stoyan, die in den frühen 1990er-Jahren aus Rumänien geflüchtet sind (Anlage – Zeitzeug:innen-berichte)
Bürgerinitiative Bunt statt braun e. V. (2018): Mitten unter uns. Von Menschen, Ansichten und Gesetzen. Rostock-Lichtenhagen. Rostock.	Beschreibung der Vor- und Nachgeschichte des Pogroms in 1992, sowie des Ablaufs der Geschehnisse. Außerdem wird kurz die Geschichte der vietnamesischen Vertragsarbeiter:innen in Rostock vorgestellt, sowie ein Auszug aus der Biographie von Mai-Phuong Kollath (S. 6f.)
ISG Rostock (2022): Rostock Lichtenhagen. Innenhof Schülermagazin, Ausgabe Nr. 4. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/DA-Schuelerzeitungswettbewerb_Rostock-Lichtenhagen-Beitrag_Innenhof-Dez2022.pdf, abgerufen am 11.04.24.	Die Schüler:innen des Innerstädtischen Gymnasium in Rostock setzen sich in ihrer Schülerzeitung mit den Ereignis auseinander. Dafür interviewen sie Zeitzeugen und schauen nach aktuellen Bezügen.
Nghi Ha, K. (2023): Ein kalter Fall. Das Pogrom in Rostock-Lichtenhagen als institutionalisierter Rassismus In: Korientation. Verfügbar unter: https://www.korientation.de/ein-kalter-fall-das-pogrom-in-rostock-lichtenhagen-als-institutionalisierter-rassismus/.	Der Artikel begründet das Pogrom als Element eines strukturellen Rassismus.

Inklusive historisch-politische Bildung

Quelle	Inhaltsangabe
Barsch, S. (2022): Inklusives historisch-politisches Lernen am Beispiel „geteiltes Deutschland“. In: Jöhnck, J., Baumann, S. (Hrsg.): Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Wochenschau Verlag, S. 244–260.	Beschreibung eines diagnostikorientierten Einstiegs in eine Lerneinheit, die sich auch an Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung richtet, sowie des „Universal Design for Learning“ – ein Konzept zur Gestaltung inklusiven Unterrichts – und weiterer möglicher Methoden, die variabel eingesetzt werden können.
Barsch, S. (2020): Inklusiven Geschichtsunterricht planen. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag.	Vorstellung vieler Konzepte und Methoden für den inklusiven Geschichtsunterricht. Unter anderem werden Möglichkeiten der Diagnostik und der sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung vorgestellt.
Bock, B. (2015): Barrierefreie Kommunikation als Voraussetzung und Mittel für die Partizipation benachteiligter Gruppen. Ein (polito-)linguistischer Blick auf Probleme und Potenziale von "Leichter" und "einfacher Sprache".	Erläuterungen zur Bedeutung von Sprache und Kommunikation und zum Potenzial Leichter Sprache für politische Partizipation.
Böhnke, P. (2010): Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/33571/ungleiche-verteilung-politischerund-zivilgesellschaftlicher-partizipation/	Beispiele für politische Teilhabe und die Bedeutung politischer Teilhabe beziehungsweise die ungleiche Verteilung von politischer Teilhabe – sozial/sozio-ökonomisch benachteiligte Gruppen partizipieren weniger, auch bei Themen, die besonders sie betreffen. Erläuterung von Barrieren und Zusammenhängen.
Meyer, D., Hilpert, W., Lindmeier, B. (Hrsg.) (2020): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.	Sammelband mit Beiträgen zu relevanten Begriffen für die inklusive politische Bildung, zu didaktischen Grundlagen von inklusiver und politischer Bildung; enthält Praxisbeispiele für außerschulische und schulische inklusive Bildungsarbeit (u.a. auch zu historisch-politischer Bildungsarbeit).

Quelle	Inhaltsangabe
Fischer, C. (2020): Inklusion im Politikunterricht. Ein fallbezogener Denkansatz. Frankfurt/M: Wochenschau Verlag.	Vorstellung einer Unterrichtsreihe und eines Schülers mit Lernschwierigkeiten (Friedemann), dessen Lernweg im inklusiven Politikunterricht vorgestellt und reflektiert wird. Der Autor diskutiert Momente, Praktiken und Faktoren, die für die Inklusion förderlich oder hinderlich waren.
Hölzel, T., Jahr, D. (2019): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS.	Sammelband mit Beiträgen zur Theorie des Zusammenhangs von politischer Bildung und Inklusion, zu Adressat:innen inklusiver politischer Bildung sowie zu außerschulischen Bildung und Rahmenbedingungen für inklusive politische Bildung an Schulen.
Jöhnck, J., Baumann, S. (Hrsg.) (2022): Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschulen und Inklusion. Frankfurt/M: Wochenschau.	Sammelband zu unterschiedlichen Aspekten der politischen Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung; theoretische und praxisorientierte Beiträge.
Riegel, C. (2017): Othering in der Bildungsarbeit. Zu pädagogischem Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. In: AdB (2017). Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Verfügbar unter: https://www.adb.de/download/publikationen/ab_2_2017_web.pdf.	Erläuterungen zur Wirkung gesellschaftlicher Ungleichheits- und Machtverhältnisse in Bildungsinstitutionen und außerschulischer Bildung, Begriffsbestimmung von Othering, Forschungsergebnisse zu Othering in der Bildungsarbeit.
Schmetz, D. (2007). Geschichte, Politik und Gesellschaftslehre. In: Walter, J., Wember, F. B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen: Hogrefe, S.722–734.	Erläuterungen zur Bedeutung von geschichtlichem und politischem Lernen für Schüler:innen mit Förderschwerpunkt Lernen, Beschreibung von methodischen Zugängen.

Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens

Quelle	Inhaltsangabe
Benkmann (2019): Differenz von Lehrerhabitus und Schülerhabitus der Bildungsfremdheit und Bildungsnotwendigkeit. Herausforderung für den inklusiven Unterricht. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, DOI:10.2378/vhn 2020.art08d.	Studienergebnisse zu unterschiedlichen Habitusmustern von Schüler:innen und Lehrkräften sowie Erläuterungen zu Passungsproblemen zwischen diesen Habitusmustern.
Weiß, H. (o. D.) Lernbehinderung (Lernbeeinträchtigung) bei Kindern – Ursachen und Chancen. Verfügbar unter: https://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/behinderung/arten/Lernbehinderung.php .	Erläuterung von Ursachen für Lernbeeinträchtigungen, in diesem Zusammenhang u.a. soziokulturell bedingte Passungsprobleme.
Calmbach et al. (2024): Wie ticken Jugendliche? 2024. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/u18_SINUS-Jugendstudie_Wie-ticken-Jugendliche_2024_Print_24-06-07_Sperrfrist_12.06.24_12.00.pdf .	Ergebnisse der Sinus-Jugendstudie von 2024. Darin finden sich u.a. Informationen dazu, welche Zugänge Jugendliche aus unterschiedlichen Lebenswelten zu Schule und Politik/politischer Bildung haben.
Pape, N. (2021): Literalität und Teilhabe von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen aus einer Habitus- und Milieuperspektive. Verfügbar unter: https://www.ifs.uni-hannover.de/de/pape/publikationsliste#c104224 .	Studienergebnisse zur unterschiedlichen Bedeutung von Literalität in verschiedenen Milieus.

Graphic Novel

Quelle	Inhaltsangabe
Abel, J., Klein, C. (Hrsg.) (2016): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag GmbH.	Grundlagen zum Genre. Enthält u.a. Ein Kapitel zu Graphic Novels und deren Definition, Abgrenzung zu anderen Comics etc. und der Thematisierung historisch-politischer Themen in Graphic Novels.
Eder, Barbara. (2016): Graphic Novels. In: Abel, J., Klein, C.: (eds) Comics und Graphic Novels. J.B. Metzler, Stuttgart. S. 156–168. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-476-05443-2_8 .	Einführung und Überblick über unterschiedliche Formen von Comics, Graphic Novels und deren Entstehungsgeschichte.
Gundermann, C. (2014): Geschichtskultur in Sprechblasen. Comics in der politisch-historischen Bildung. Verfügbar unter: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/189530/geschichtskultur-in-sprechblasen-comics-in-der-politisch-historischen-bildung/ .	Überblick über historische Themen, die in Graphic Novels behandelt werden – etwa (Auto-)Biographien und die Nutzung von Graphic Novels in Gedenkstätten und Museen. Erläuterungen zur Rolle von Graphic Novels in der Geschichtsdidaktik.
Kratz, Nina (2017): Das didaktische Potenzial von Graphic Novels. https://phaidra.univie.ac.at/download/o:1333445&ved=2ahUKEwi594Cmp8SFAXU5iv0HHe1hB0QQFnoECA8QAQ&usq=AOvVaw0RGHagyM87KM8_Ca_MAMVQ .	Darlegung des didaktischen Potenzials von Graphic Novels im identitätsorientierten Literaturunterricht. Es wird aufgezeigt, wie durch die Reflexion von Diversität die Identitätsbildung von Schüler:innen mittels Graphic Novels angeregt werden kann.

3.3 Kontakte

Dokumentationszentrum „Lichtenhagen im Gedächtnis“. Verfügbar unter: <https://lichtenhagen-1992.de/>.

Das Dokumentationszentrum nimmt sich die Aufarbeitung des Pogroms in Rostock-Lichtenhagen zur Aufgabe. In ihrer Webdokumentation stellen sie Information und Materialien zur Verfügung. Zeitdokumente sind in ihrem Archiv bewahrt und kostenfrei zugänglich. Zudem sind Workshops, Stadtrundgänge und Projektwochen kostenfrei auf ihrer Website.

Diên Hồng – Gemeinsam unter einem Dach e.V. Verfügbar unter: <https://www.dienhong.de/>.

Der Verein DienHong – gemeinsam unter einem Dach gründete sich nach dem Pogrom 1992. Er vertritt u.a. die Perspektive der ehemaligen Vertragsarbeitnehmenden aus Vietnam und stellt Bildungsmaterialien zur Verfügung. Der Verein engagiert sich für die Integration von Migrant:innen in Rostock.

Landeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter: <https://www.lpb-mv.de/>.

Die Landeszentrale für politische Bildung unterstützt die Aufarbeitung der Ausschreitungen von 1992 durch Publikationen und Veranstaltungen.

Materialien zur Gfrafic Novel, Unterrichtsideen und Hinweise finden Sie auch unter: <https://www.ipv.uni-rostock.de/lehrstuehle-und-personal/fachdidaktik-politische-bildung/lichtenhagen-global/>.

3.4 Weitere Literatur

Basendowski, Sven (2020): Das andere Lesen. Das Lesen multikodaler Textualität an Einfach(st)arbeitsplätzen im Spiegel der Relation aus Bildung und Teilhabe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 261 (Literalität und Arbeitswelt).

Corti, A. (2023): Zur Rekontextualisierung der (vermeintlichen) Einfachheit von Comics. Verfügbar unter: https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/9783111041551-005/html?srsId=AfmBOorHOibP1ePQUSq17vdvIOery9bmGBJ-NCwr4ZVSHLve60Je_L3S.

Einhellinger, C. (2018): Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen. Stuttgart: Kohlhammer

Grotlüschen, A. (2010): Literalitätsentwicklung von Lehrkräften, Münster: Waxmann.

Heimlich, U. & Wember, F. (2020): Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.

Opheys, C. & Bremer, H. (2022): Zugänge zur politischen Bildung nach Milieu und Habitus. Ungleichheitssensible politische Bildung mit Geflüchteten. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/10.46499/1929.2398>.

Kühberger, Christoph (2020): Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden? Vergangenheit und Gegenwart einer Pflichtunterweisung. In: Heinrich Ammerer, Margot Geelhaar, Rainer Palmstorfer (Hrsg.): Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer. Münster/New York: Waxmann, S. 83–99.

Reumont, F. & Budke, A. (2023): Learning about climate change with comics and text: a comparative study. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/373339081_Learning_about_climate_change_with_comics_and_text_a_comparative_study.

Schroeder, J. (2015): Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens. Stuttgart: Kohlhammer.

Thinnes, M. (2021): Wie theoretiere ich meine soziale Herkunft? Skizzen zu Reflexionssettings im Lehramtsstudium Sonderpädagogik. In L.H. Seukwa & U. Wagner (Hrsg.): Pädagogik angesichts von Vulnerabilität und Exklusion. Bummeln durch die Landschaft der Randständigkeit. Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang.

Wehling, H.G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173–184.

Kurzimpresum

Herausgeber

Sven Basendowski
Universität Rostock
Institut für Sonderpädagogische
Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Kröpeliner Str. 57
18055 Rostock

Gudrun Heinrich
Universität Rostock
Arbeitsstelle Politische Bildung
Ulmenstr. 69
18055 Rostock

Sandra Eichstädt
Universität Rostock
Institut für Sonderpädagogische
Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Kröpeliner Str. 57
18055 Rostock

Oliver Plessow
Universität Rostock
Historisches Institut
Neuer Markt 3
18055 Rostock

Mitwirkende

Diese Handreichung entstand unter Mitwirkung von David Jünger und Cornelia Sylla, denen für ihre engagierte Unterstützung ausdrücklich gedankt wird.

Unser Dank gilt auch dem Team der studentischen Mitarbeiterinnen: Elise Stamp, Katharina Schwabel und Pia Hornung.

Layout

Any Lothrop · Die Lektoratte (www.lektoratte.net)