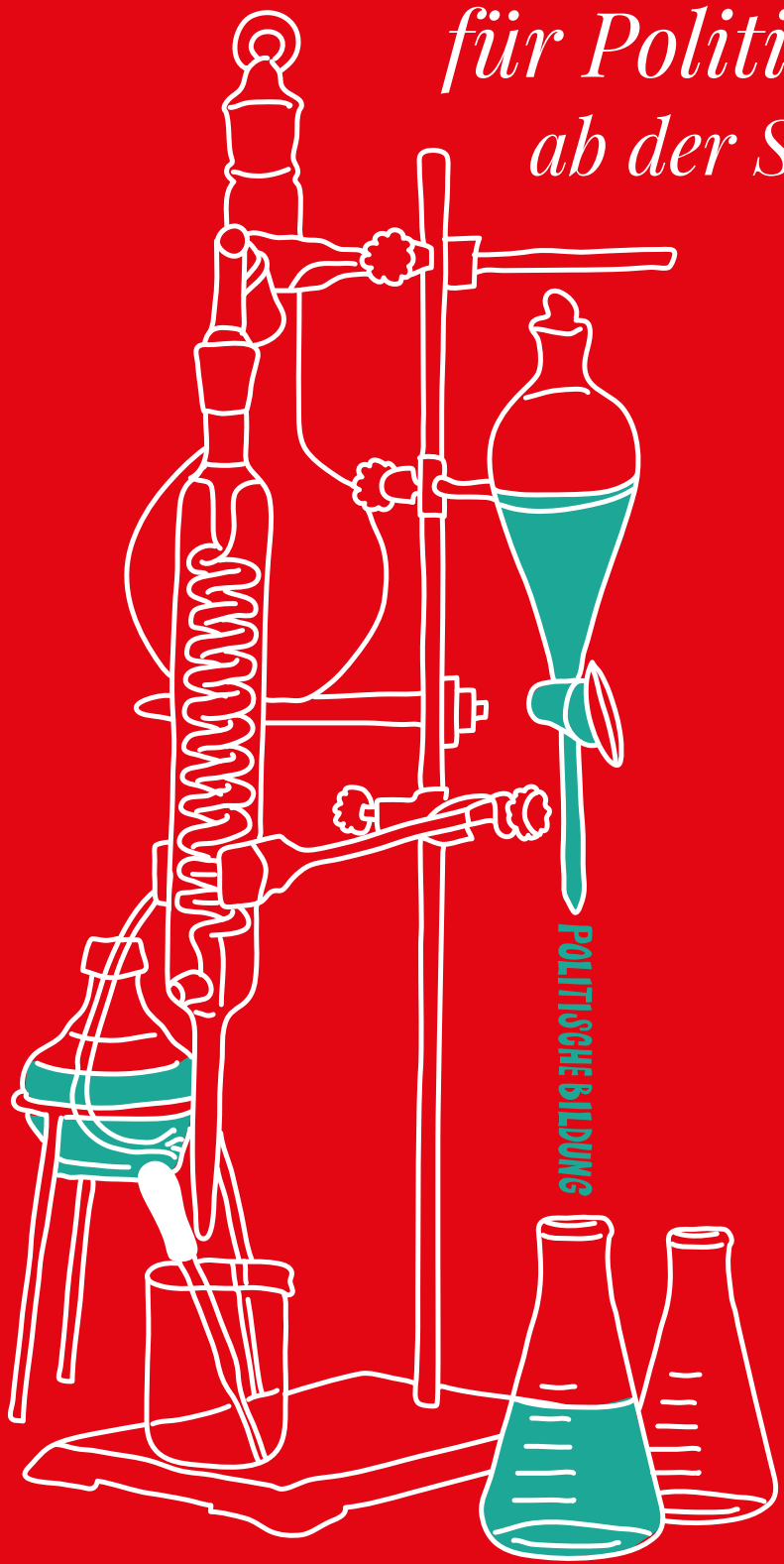
Georg Lauss, Philipp Mittnik,
Stefan Schmid-Heher

Misch dich ein!

Unterrichtsbeispiele für Politische Bildung ab der Sekundarstufe I



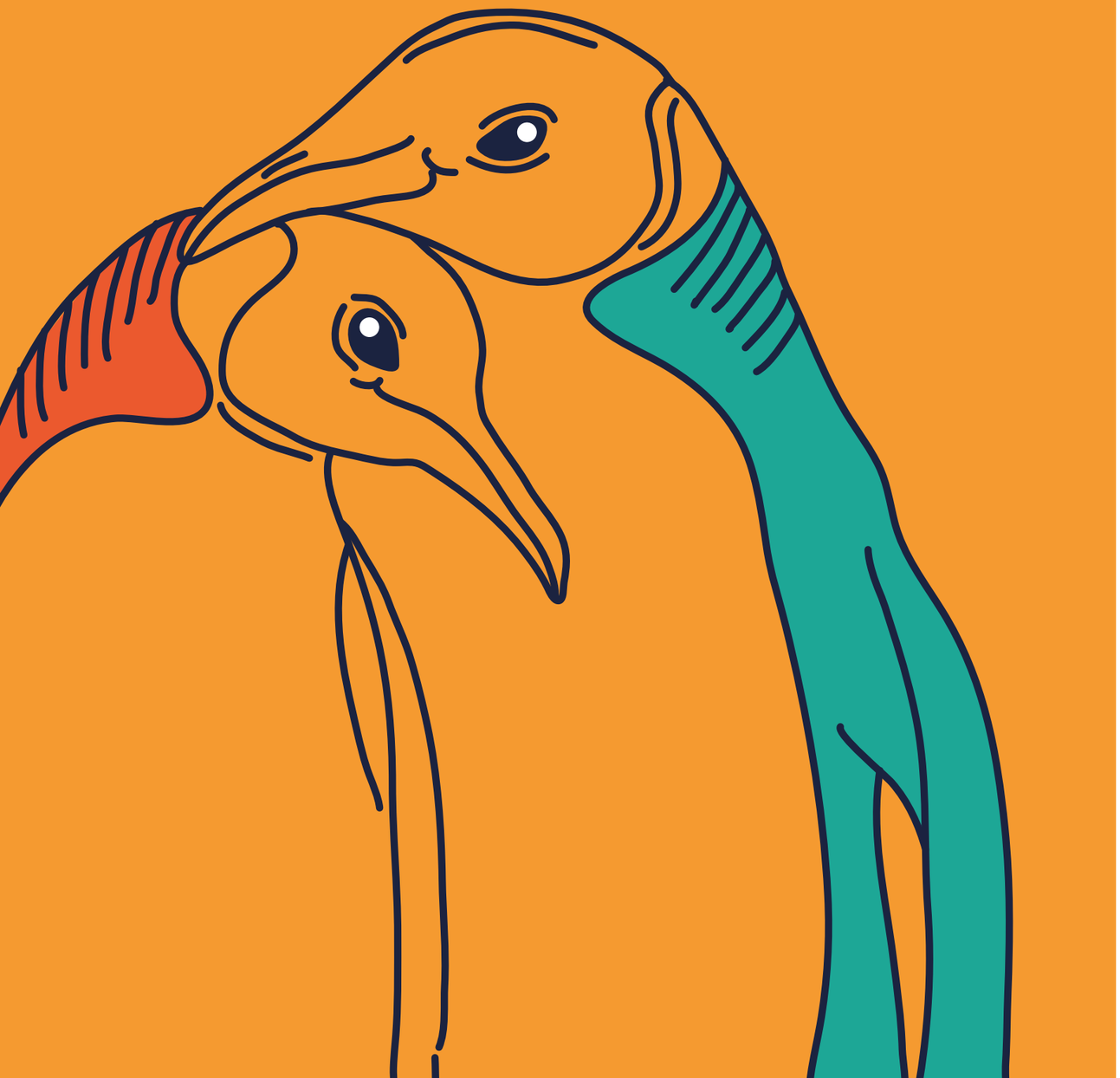
PH Wien
ZPB Zentrum Politische Bildung
AK WIEN

Georg Lauss, Philipp Mittnik,
Stefan Schmid-Heher

Misch dich ein!
Unterrichtsbeispiele für Politische Bildung
ab der Sekundarstufe I

PH Wien · ZPB · AK WIEN

Grußworte



von Ruth Petz

Das Zentrum für Politische Bildung wurde 2014 an der Pädagogischen Hochschule Wien gegründet, um den Stellenwert der Politischen Bildung in der Lehrer:innen-Aus-, -Fort- und -Weiterbildung zu intensivieren. Die Schwerpunkte des Zentrums liegen in der praxisnahen Aufarbeitung der Politischen Bildung – mit starkem Fokus auf schulischen Mehrwert. Einer dieser Schwerpunkte ist die Gestaltung von ausgearbeiteten Handreichungen mit Unterrichtsbeispielen für Lehrer:innen um die Umsetzung der Ziele und Aufgaben der schulischen Politischen Bildung zu unterstützen. Neben einer allgemeinen, für alle Schultypen relevanten Ratgeber mit dem Thema „Was darf Politische Bildung“ bestehen bereits Handreichungen für die Primarstufe und die Sekundarstufe II.

Die nun vorliegende Handreichung bezieht sich auf die Sekundarstufe I und soll Mittelschulen und Gymnasien einen niederschwelligen Zugang zur Politischen Bildung durch lebensweltnahe und schüler:innenorientierte Beispiele ermöglichen. Diese neue Publikation richtet sich zusätzlich an die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagog:innen.

Eine praxisnahe, wissenschaftsorientierte und nachhaltige Politische Bildung kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die Demokratie zu schützen und gegen (gruppenbezogene) Menschenfeindlichkeit aufzutreten. Es liegt im Interesse der Pädagogischen Hochschule Wien, dass die Bedeutung der Demokratie auf allen Ebenen im Fokus steht.

Vielen Dank an das Autorenteam für diesen wichtigen gesellschaftspolitischen Beitrag, der kostenfrei zur Verfügung stehen wird.

HR^{in} Mag.^{a} Ruth Petz
Rektorin, PH Wien

von Christoph Wiederkehr

Politische Bildung ist mir als Wiener Bildungsstadtrat ein großes Anliegen. Sie begleitet uns alle in unserem Alltag und ist ein wesentlicher Faktor zur Meinungsbildung jedes Einzelnen. Auch Kinder und insbesondere Schülerinnen und Schüler sind oftmals sehr an gesellschaftspolitischen Ereignissen und demokratischen Entscheidungsprozessen interessiert. Deshalb ist die Initiative, die Wissbegier und den Hunger der Kinder und Jugendlichen mit wertvollen Informationen und Vorträgen zu stillen, sehr begrüßenswert.

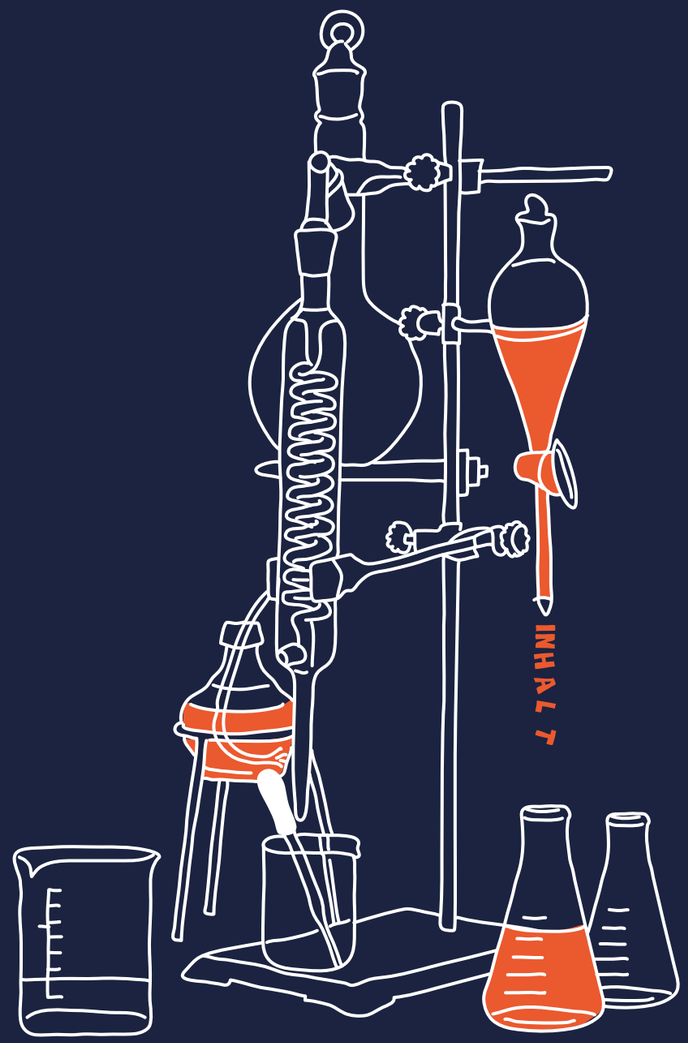
Da Jugendliche in Wien bereits mit 16 Jahren am Wahlgeschehen teilhaben können, ist es umso wichtiger, dass wir unseren Kindern Demokratieverständnis mit schulpraktischen Programmen näherbringen. Je eher politische Prozesse im Schulalltag eine gewichtige Rolle spielen, desto besser werden sie eigenständige Entscheidungen treffen können.

Die vorliegende Publikation fasst alle wesentlichen Angebote in diesem so wichtigen Bereich zusammen. Ich möchte mich bei allen, die an den sehr interessanten und nützlichen Inhalten mitgearbeitet haben, sehr herzlich bedanken, denn nur durch diese Pionierarbeit wird es uns gelingen, Politische Bildung als wesentlichen Beitrag zur Entwicklung und Festigung der Persönlichkeit von jungen Menschen nachhaltig zu etablieren.

Christoph Wiederkehr, MA

Vizebürgermeister und Bildungsstadtrat

Inhaltsverzeichnis



Einleitung *10*

Kompetenzorientierte Unterrichtsbeispiele *14*

1. Politische Bildung und Naturwissenschaft

1.1 Impfpflicht: Ungerechter Zwang oder wichtige Maßnahme? (Philipp Mittnik) *15*

1.2 Der Wolf: Schützen oder schießen? (Georg Lauss) *24*

2. Politische Bildung gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

2.1 Sogenannte Juden- oder NS-Vergleiche: Eine komplexe Form des Antisemitismus (Stefan Schmid-Heher) *43*

2.2 Sexismus, Rassismus und soziale Medien (Stefan Schmid-Heher) *63*

3. Politische Bildung zwischen Privatem und Öffentlichkeit

3.1 Küssen verboten!? (Georg Lauss) *81*

3.2 Die Nutzung des öffentlichen Raums in städtischen Gebieten (Philipp Mittnik) *94*

Politikdidaktische Prinzipien *(Philipp Mittnik, Stefan Schmid-Heher)* *102*

1. Exemplarisches Lernen *103*

2. Handlungsorientierung *105*

3. Kontroversität *108*

4. Problemorientierung *110*

5. Schüler:innenorientierung *112*

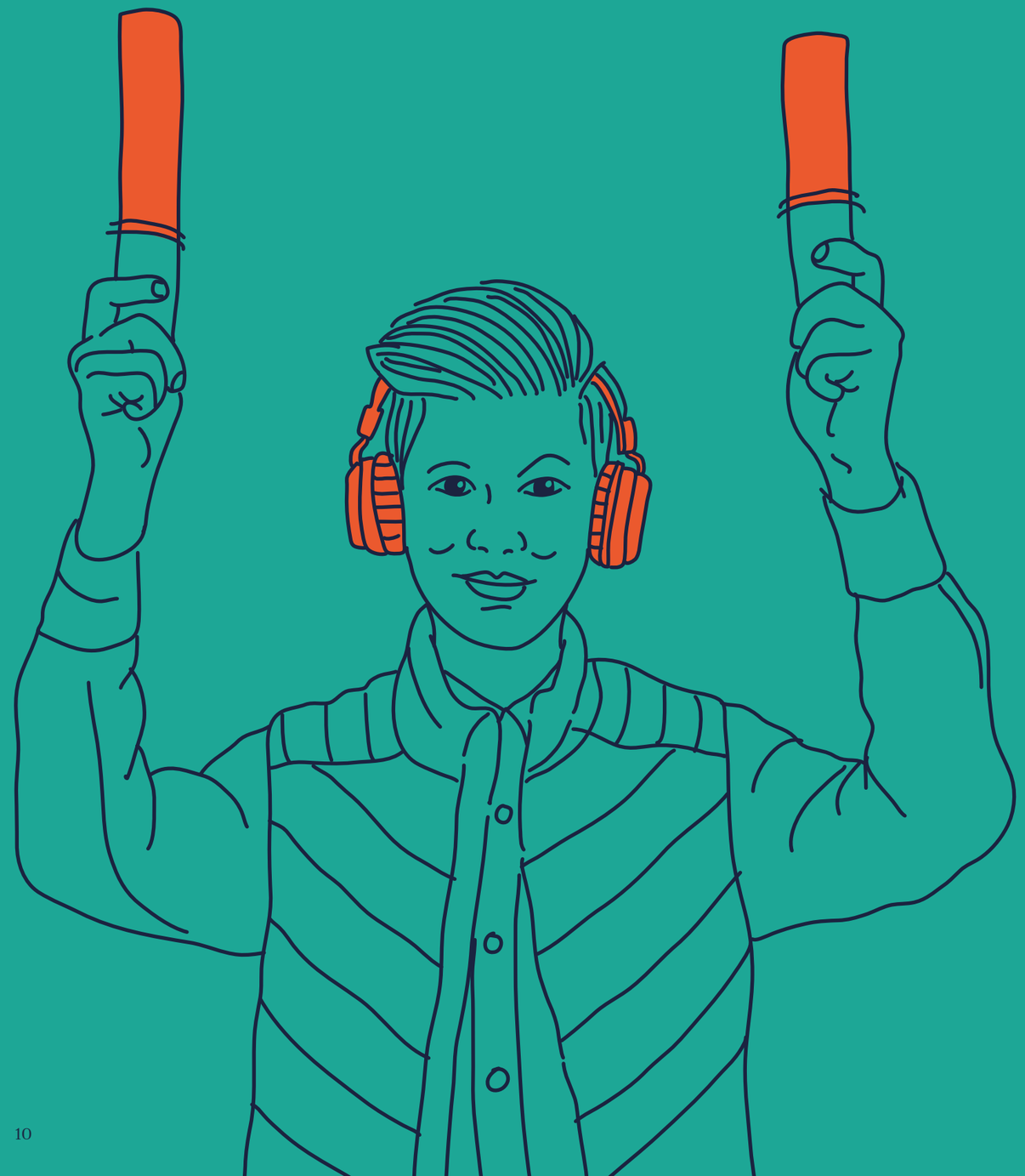
6. Wissenschaftsorientierung *114*

Kompetenzen der Politischen Bildung *(Georg Lauss)* *116*

Weitere Unterrichtsmaterialien des Zentrums für Politische Bildung *121*

Impressum *122*

Einleitung



Der vorliegende Ratgeber bietet Lehrer:innen eine Sammlung praxisnaher Unterrichtsbeispiele aus dem Bereich Politische Bildung an. Die Materialien sind so gestaltet, dass sie in der Sekundarstufe I (MS und AHS 1. bis 4. Klasse) einsetzbar sind, sie können aber auch in höheren Schulstufen zur Anwendung kommen. Zusätzlich zu den Unterrichtsbeispielen finden sich in der Handreichung Überblicke über die wichtigsten politikdidaktischen Prinzipien. Diese können dem Unterricht in Politischer Bildung Struktur verleihen und fokussieren auf die wichtigsten Ziele der Politischen Bildung. Weiters ist das österreichischen Kompetenz-Strukturmodell für Politische Bildung zusammenfassend dargestellt.

Der Grundsatzerlass für Politische Bildung führt an, dass das Unterrichtsprinzip Politische Bildung in allen Schulstufen und Schultypen berücksichtigt werden soll. Üblicherweise wird Politische Bildung vor allem in den Unterrichtsfächern Geschichte und Politische Bildung[1] oder Geografie und Wirtschaftliche Bildung[2] umgesetzt. Diese Publikation thematisiert z. B. auch naturwissenschaftliche Aspekte, um einen Anschluss an andere Fächer zu erleichtern.

Der vorliegende Ratgeber ist der letzte Baustein einer Serie von Publikationen des Zentrums für Politische Bildung (ZPB) an der Pädagogischen Hochschule Wien. In dieser Serie sind bisher folgende Handreichungen mit Praxisbeispielen erschienen, die auf ein breites Spektrum der österreichischen Schullandschaft abzielen.

Alle Publikationen stehen zum freien Download zu Verfügung:

- **Politische Bildung in der Volksschule. Unterrichtsmaterial zum frühen politischen Lernen (2017).**[3]
- **Was darf Politische Bildung? Eine Handreichung für Lehrer_innen für den Unterricht in Politischer Bildung (2018).**[4] **Schwerpunkt Sekundarstufe Allgemein**
- **Politische Handlungsfelder zwischen Interessens- und Identitätspolitik. Was wir wollen und wer wir sind. Eine Handreichung für Lehrkräfte in der Sekundarstufe II (2019).**[5]

Die Zielsetzung all dieser Handreichungen ist es, Lehrer:innen bestmöglich dabei zu unterstützen, Politische Bildung ohne große Vorbereitungszeit in ihre Unterrichtspraxis zu integrieren. Zu Beginn werden Lehrer:innen über zentrale Inhalte und den Ablauf des Beispiels informiert. Die weiteren Seiten sind kopierfähige Vorlagen für die Arbeit in der Klasse. Die Rolle des Lehrers bzw. der Lehrerin besteht darin, die Beispiele zu begleiten, zusätzliche Informationen, wenn diese im Unterrichtsverlauf benötigt werden, anzubieten und die Diskussionsprozesse zu leiten. Der in allen Ratgebern angebotene niederschwellige Zugang soll Lehrer:innen und Schüler:innen ermutigen, sich explizit mit Fragen der Politischen Bildung auseinanderzusetzen. Wie in der zeitgemäßen Politischen Bildung üblich, wird bei den Unterrichtsbeispielen von einem breiten Politikbegriff ausgegangen, der aber stets im Blick behält, dass es in der Politik (auf allen Ebenen) um das Aushandeln allgemein verbindlicher Regeln für das menschliche Zusammenleben geht. Politische Bildung geht damit stets über soziales Lernen und das Einüben einer zivilisierten Debattenkultur hinaus.

[1] *Neue Fachbezeichnung ab dem Schuljahr 2023/24.*
[2] *Neue Fachbezeichnung ab dem Schuljahr 2023/24.*
[3] *Download: https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/2017/09/Politische_Bildung.pdf (letzter Zugriff: 20. Juni 2021).*
[4] *Download: https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/Was_darf_politische_Bildung_A4.pdf (letzter Zugriff: 20. Juni 2021).*
[5] *Download: https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/PolitischeHandlungsfelder_Interessens-uIdentitaetspolitik.pdf (letzter Zugriff: 20. Juni 2021).*

Die Beispiele der vorliegenden Handreichung sind in drei Kategorien gegliedert:

1. Politische Bildung und Naturwissenschaft
2. Politische Bildung gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit
3. Politische Bildung zwischen Privatem und Öffentlichkeit

Im folgenden Abschnitt werden die Beispiele kurz erläutert. Bei allen Beispielen wurde die Handlungsorientierung und die Schüler:innenorientierung insofern berücksichtigt, als das Bearbeiten der Beispiele in erster Linie durch die Schüler:innen geschehen soll.

1. Politische Bildung und Naturwissenschaft

Das erste Beispiel setzt sich mit der Frage einer gesetzlichen Impfpflicht für Masern auseinander. Dazu werden Daten und Informationen zu Pflichtimpfungen in Europa, zu möglichen Krankheitsverläufen und den Argumenten von Impfgegner:innen angeboten. Nach dem Bearbeiten des Beispiels sollen Schüler:innen so weit in das Thema eingebunden sein, dass sie ein politisch abgesichertes Urteil zu einer möglichen Impfpflicht abgeben können.

In der Unterrichtssequenz „Wolf: Schützen oder schießen?“ setzen sich die Schüler:innen mit einem Konflikt um die Wiederansiedlung des Wolfs in Österreich auseinander, in dem sich Artenvielfalt und der Schutz freilebender Wildtiere, wirtschaftliche Interessen und die Angst vor Wolfsattacken gegenüberstehen. Das Unterrichtskonzept folgt dem Social-Science-Issues-Ansatz und eignet sich auch dafür, Politische Bildung in naturwissenschaftlichen Fächern oder in den Mathematikunterricht zu integrieren. Über den reinen Wissenserwerb und die Fähigkeit zur Analyse von Daten hinaus soll bei Schüler:innen Verantwortungsgefühl und politische Urteilskompetenz angeregt werden, indem soziale, ethische und rechtliche Konfliktdimensionen mit Formen naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung verschränkt werden.

2. Politische Bildung gegen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

Das Unterrichtsbeispiel „Sogenannte Juden- oder NS-Vergleiche: Eine komplexe Form des Antisemitismus“ greift eine für viele Menschen schwer zu fassende, aber weitverbreitete Form des gegenwärtigen Antisemitismus auf: die Relativierung des Holocaust durch die Gleichsetzung mit allen möglichen empfundenen oder auch tatsächlichen Ungerechtigkeiten. Während die allermeisten Menschen in Österreich als nationalsozialistisch erkennbaren Antisemitismus ablehnen, werden subtilere Formen von Antisemitismus oft gar nicht als antisemitisch erkannt und bleiben unreflektiert. Hier setzt das Beispiel an: Ausgehend vom Vorverständnis der Schüler:innen wird anhand von drei konkreten „NS- bzw. Judenvergleichen“ eine Auseinandersetzung mit Antisemitismus gefördert. Der Unterrichtsvorschlag setzt aufseiten der Schüler:innen und Lehrer:innen Folgendes voraus: Die Schüler:innen müssen bereits über Nationalsozialismus und Holocaust gelernt haben. Die Lehrer:innen müssen ihre eigenen Voraussetzungen reflektiert haben, um mit herausfordernden Unterrichtssituationen professionell umgehen zu können.

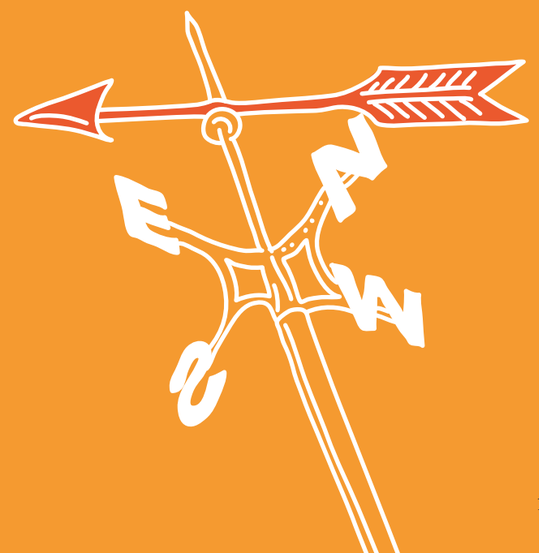
Im Beispiel „Sexismus, Rassismus und soziale Medien“ geht es um drei Inhalte, die jeweils für sich genommen schon komplex sind. Diese Kombination ermöglicht ein realer Fall, der beispielhaft im Mittelpunkt des Unterrichts steht: Über soziale Medien wird ein – scherzhaft gemeinter – sexistischer Aushang in einer Gasthaustoilette kritisiert. Neben berechtigten Debattenbeiträgen erscheinen auch diffamierende und bedrohliche Kommentare. Im Zuge dessen bekommt auch das rassistische Logo des Gasthauses Aufmerksamkeit. Die Schüler:innen erarbeiten den konkreten Fall Schritt für Schritt. Sie nähern sich dabei über die eigene Urteilsbildung und die Auseinandersetzung mit den Begriffen Sexismus und Rassismus politischen Fragestellungen, die unsere Gesellschaft herausfordern.

3. Politische Bildung zwischen Privatem und Öffentlichkeit

Im Unterrichtskonzept „Küssen verboten!?“ analysieren Schüler:innen einen lebensweltnahen politischen Fall. An einer oberösterreichischen Mittelschule informierte ein Schuldirektor in einem Elternbrief darüber, dass lang anhaltende Küsse auf den Mund auf dem Schulgelände nicht mehr erlaubt sind. Der konkrete Fall entpuppt sich bei näherer Betrachtung als gute Gelegenheit, um nahe an der eigenen Lebenswelt zu thematisieren, nach welchen Kriterien beurteilt werden kann, ob eine allgemein gültige Regel legitim ist oder nicht. Beleuchtet werden Konzepte und Themen wie individuelle Freiheit und deren Begrenzung, Privatheit und Öffentlichkeit, Kinderrechte sowie Macht und politische Mitbestimmung. Die Schüler:innen werden im Unterrichtsverlauf anhand unterschiedlicher Materialien mit kontroversen Standpunkten konfrontiert und erlernen durch den Einsatz diverser Sozial- und Interaktionsformen Streitkultur und Dissonanzbereitschaft.

Das zweite Beispiel in dieser Kategorie setzt sich mit dem öffentlichen Raum auseinander. Dieser bietet allen Menschen, aber vor allem auch Jugendlichen Möglichkeiten, außerhalb der eigenen Wohnung die Gesellschaft kennenzulernen. Dieser öffentliche Raum wird in den städtischen Gebieten durch die fortschreitende Urbanisierung immer knapper. Damit nimmt man Jugendlichen auch jenen Raum, der für ihre Entwicklung sehr wichtig ist. Der Autoverkehr nimmt durch parkende und fahrende Autos den Großteil des öffentlichen Raums ein. Davon profitieren Kindern und Jugendliche häufig nicht, daher sollen von den Schüler:innen auch alternative Nutzungen erarbeitet werden.

Die Autoren der Handreichung hoffen, Ihnen damit die Umsetzung Politischer Bildung in der Schule zu erleichtern. Kritisch denkende sowie mündige Kinder und Jugendliche sind für den Fortbestand unserer demokratischen Gesellschaft von großer Bedeutung. Daher ist die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen bereits in der Unterstufe wichtig.



Kompetenzorientierte Unterrichts-beispiele

1 | POLITISCHE BILDUNG UND NATURWISSENSCHAFT

*1.1 **Impfpflicht:** Ungerechter Zwang oder wichtige Maßnahme?*

Philipp Mittnik

Inhaltliche Einführung für Lehrer:innen

Impfungen stehen nicht erst seit der Covid-19-Pandemie im Fokus der weltweiten medizinischen Behörden. Zweifelsfrei sind Impfungen einer der größten Erfolge der Medizin und haben Millionen von Toten verhindert. Weltweit können durch Impfungen zwei Millionen Menschen vor Ansteckungen mit Masern oder Neugeborenen-Tetanus und eine Million vor Keuchhusten geschützt werden. Zusätzlich werden so Millionen von Menschen vor Lähmungen oder lebenslanger Krankheit bewahrt.[1] Trotzdem kommt es bei Impfungen, wie bei allen Medikamenten, selten zu Nebenwirkungen, die in über 95 Prozent der Fälle völlig unbedenklich sind. Sehr selten gibt es aber auch ernst zu nehmende Nebenwirkungen, die vor allem von Impfgegner:innen thematisiert werden. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat Impfskepsis im Jahr 2019 in die Top Ten der größten Gesundheitsbedrohungen der Menschheit aufgenommen.

Der große Nutzen von Impfungen für die Gesellschaft steht wissenschaftlich betrachtet völlig außer Frage, und daher wird auch in Österreich diskutiert, ob es eine Impfpflicht geben sollte. Zwischen 1948 und 1977 gab es in Österreich eine Impfpflicht für die Pockenimpfung.[2] Viele europäische Staaten, wie z. B. Frankreich, Italien, Ungarn oder die Slowakei, haben eine Impfpflicht, und der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte hat bereits entschieden, dass eine Impfpflicht nicht gegen europäisches Recht und die dort geltenden Grundrechte verstößt.[3] Trotzdem gibt es auch zahlreiche Argumente, die gegen eine Impfpflicht sprechen. Zu dieser Kontroverse wurde dieses Unterrichtsbeispiel gestaltet.

[1] *EC, „Fragen und Antworten: EU-weite Zusammenarbeit bei der Bekämpfung von durch Impfung vermeidbaren Krankheiten." https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/MEMO_18_3458 (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[2] *Bundesgesetzblatt, Bundesgesetz vom 30. Juni 1948 über Schutzimpfungen gegen Pocken (Blattern) (1948). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1948_156_0/1948_156_0.pdf (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[3] *Case of Vavricka and Others v. The Czech Republic (8. April 2021). https://hudoc.echr.coe.int/eng#{%22itemid%22:[%22001-209039%22]} (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*

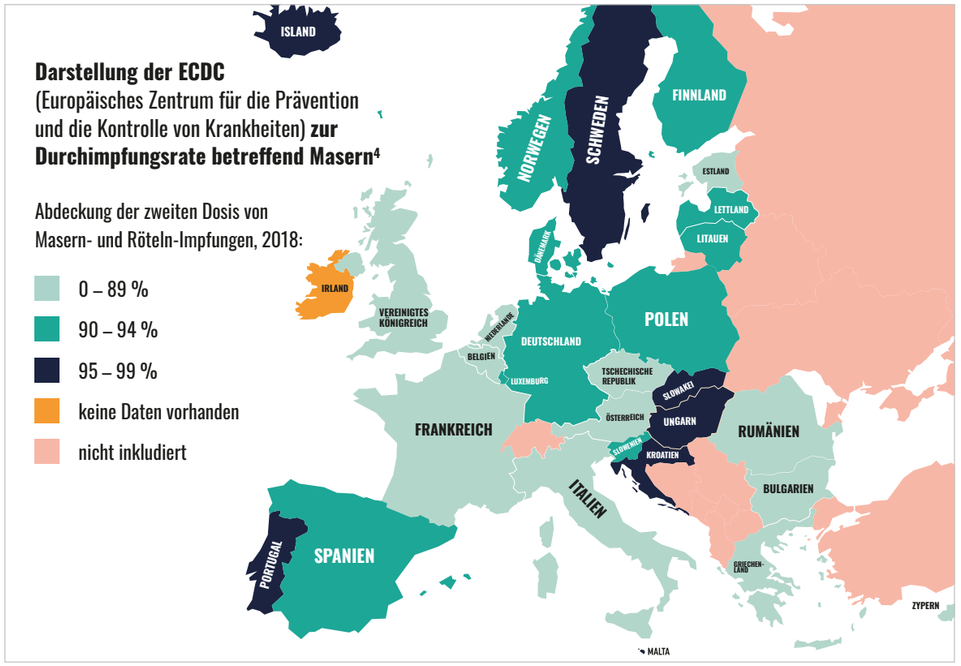
Materialien für den Unterricht

M1 Auswirkungen der Impfpflicht

Anhand der Krankheit Masern soll beispielhaft gezeigt werden, wie sich eine Impfpflicht auf die Durchimpfungsrate (Immunisierung) der Bevölkerung auswirkt. Masern sind eine hoch ansteckende Viruserkrankung, die meist bei Kindern auftritt. Bei 20 bis 30 Prozent der Infizierten treten schwerwiegende Komplikationen auf, die u. a. zu Lungen- oder Hirnentzündungen führen können. Dazu wird zu Beginn eine Karte der europäischen Gesundheitsbehörde ECDC gezeigt und anschließend eine Tabelle mit jenen Staaten angeführt, in denen es eine Impfpflicht für Masern gibt.

Herdenimmunität

Je ansteckender eine Krankheit ist, desto höher muss der Anteil der Immunisierten, also Geschützten (geimpft oder genesen), in einer Gesellschaft sein, um die Weiterverbreitung zu stoppen. Damit sind auch diejenigen in einem hohen Ausmaß geschützt, die aus unterschiedlichen Gründen (je nach Impfung z. B. Säuglinge oder Menschen mit Immunschwächen) nicht geimpft sind bzw. gar nicht geimpft werden können. Das nennt man Herdenimmunität. Die ECDC geht davon aus, dass die Herdenimmunität bei Masern frühestens mit 90 Prozent der geschützten Bevölkerung erreicht ist.



[4] ECDC, „Monthly measles and rubella monitoring report." https://www.ecdc.europa.eu/en/rubella/surveillance-and-disease-data/monthly-measles-rubella-monitoring-reports (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).

Tabelle 1: *Staaten der Europäischen Union, in denen eine Impfpflicht für die Krankheit Masern besteht*

Staaten	Impfpflicht	Durchimpfungsrate (in %)	Herdenimmunität erreicht
Bulgarien	✔		
Frankreich	✔		
Italien	✔		
Kroatien	✔		
Lettland	✔		
Polen	✔		
Slowakei	✔		
Slowenien	✔		
Tschechische Republik	✔		
Ungarn	✔		

→ Arbeitsauftrag zu M1

1. Vervollständige die Tabelle mithilfe der Karte.
2. Vergleicht mithilfe eures Atlas, Handys oder Tablets die Staaten, in denen eine Impfpflicht besteht, mit der Europakarte, die die Durchimpfungsrate zeigt. Findet heraus, ob jene Staaten, die eine Impfplicht haben, eine höhere Durchimpfung aufweisen.
3. Diskutiere mit deiner Sitznachnachbarin bzw. deinem Sitznachbarn, ob eine Impfpflicht für euch sinnvoll erscheint. Sammelt einige Argumente.
4. Erörtert im Klassenverband, ob eine Impfpflicht auch für andere Krankheiten sinnvoll erscheint.

M2 Sanktionierung der Impfpflicht

Studien belegen, dass Strafzahlungen bei Nichteinhalten der Impfpflicht zu einer höheren Impfbereitschaft führen.[5] Nicht alle Staaten überprüfen ihre Impfpflicht, und es gibt auch nicht in allen Staaten Strafen, wenn Menschen nicht geimpft werden.

Der allergrößte Anteil der Pflichtimpfungen wird an Kinder ausgegeben, daher entscheiden in diesen Fällen die Eltern für ihre Kinder. In jenen Staaten, in denen das Nichteinhalten der Impfpflicht sanktioniert wird, z. B. in Ungarn, in der Slowakei, in Frankreich oder Polen, gibt es vor allem zwei Zugänge:

- Kinder und Jugendliche werden nicht in öffentliche Kindergärten, Horte und Schulen aufgenommen
- Geldstrafen von bis zu € 3.000,–

→ *Arbeitsauftrag zu M2*

1. Analysiere die Folgen davon, wenn Kinder nicht in öffentliche Kindergärten und Schulen aufgenommen oder ihre Eltern zu hohen Strafen verurteilt werden.
2. Finde Argumente, die für und gegen eine Bestrafung bei Nichteinhaltung der Impfpflicht sprechen.
3. Diskutiert eure unterschiedlichen Ansätze in der Klasse.

[5] *Olivia Vaz et al., „Mandatory Vaccination in Europe." pediatrics 145, Nr. 2 (2020), https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/145/2/e20190620.full.pdf, 1–10, hier 6f.*

M3 Gesellschaftlicher Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen

In den (sozialen) Medien treten regelmäßig Impfgegner:innen auf. Sehr häufig werden pseudowissenschaftliche[6] Begründungen dafür angeführt, warum es nicht notwendig sei, sich impfen zu lassen. Die Argumente hierfür reichen von der Begründung, dass ein gesundes Immunsystem mit jedem Erreger fertig wird, bis hin zur Leugnung, dass diese Krankheiten überhaupt existieren. Diese Gruppe macht etwa vier Prozent der österreichischen Bevölkerung aus. Sehr viel größer ist die Gruppe jener, die nicht grundsätzlich gegen Impfungen sind, aber verschiedene Impfungen aus unterschiedlichen Gründen ablehnen oder unsicher bezüglich deren Wirkung sind. Diese Gruppe macht etwa 57 Prozent der österreichischen Bevölkerung aus. 39 Prozent sind Impfbefürworter:innen, sie lassen sich und ihre Kinder vorbehaltlos impfen.[7] Ziel dieser Aufgabe ist es, Argumente gegen das Impfen zu überprüfen („Faktencheck") und unwissenschaftliche und damit falsche Argumente von begründeten Vorbehalten gegen das Impfen zu unterscheiden. Da es gegen das Impfen unzählige Vorbehalte gibt, soll in diesem Beispiel auf zwei ausgewählte Argumente eingegangen werden:

1. ***Impfungen sind schädlicher als die Krankheit selbst.***
2. ***Die Wirksamkeit der Impfungen wurde nie bewiesen.***

Ad 1. Impfungen sind schädlicher als die Krankheit selbst

Von Impfgegner:innen werden Behauptungen aufgestellt, die pseudowissenschaftlich begründet werden. Daher sollten junge Menschen in der Schule befähigt werden, wissenschaftliche Erkenntnisse richtig deuten und einordnen zu können.

Tabelle 2: *Vergleich der Komplikationen, ausgelöst durch die Krankheit Masern, und der Komplikationen nach der Impfung gegen diese Krankheit[8]*

Erkrankung/ Todesfälle	Komplikationen bei Masern-Erkrankung	Komplikationen bei Masern-Impfungen
Lungenentzündung	3.000 von 100.000	0–3 von 100.000
Gehirnentzündung	100 von 100.000 (bei 1/3 dauerhafte Schäden)	0–1 von 100.000
Hautausschlag	98 %	< 5 % (abgeschwächt)
Fieber	98 % (meist sehr hoch)	3–5 % (sehr selten hoch)
Schwere Nebenwirkungen (Impfungen)		2 %

[6] *Pseudowissenschaft täuscht wissenschaftliche Ergebnisse z. B. durch Fachsprache und Aufmachung vor. Eine Überprüfung von pseudowissenschaftlichen Ergebnissen ist häufig nicht möglich, weil der Weg zu den Ergebnissen nicht nachvollziehbar ist.*

[7] *„Wenige Österreicher sind strikte Impfgegner." ORF Wien, https://wien.orf.at/v2/news/stories/2871271/ (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*

[8] *In Österreich fast immer im Rahmen einer Dreifachimpfung: Mumps, Masern, Röteln (MMR). Christiane Meyer und Sabine Reiter, „Impfgegner und Impfskeptiker. Geschichte, Hintergründe, Thesen, Umgang." In Bundesgesundheitsblatt. Gesundheitsforschung. Gesundheitsschutz, hrsg. von Robert Koch Institut (Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2014), 1182–1188, hier 1184.*

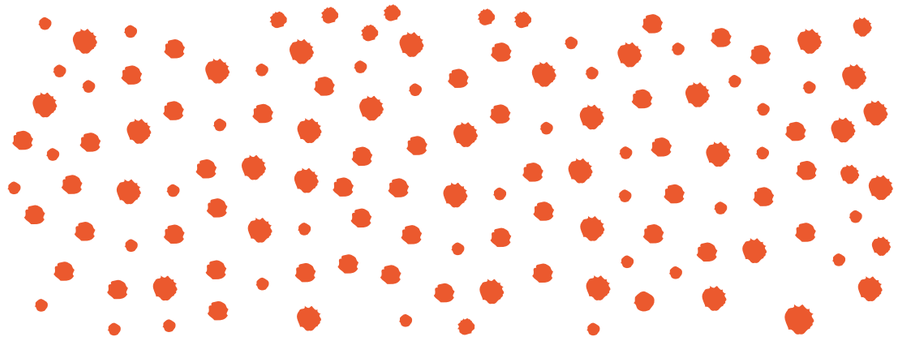
→ *Arbeitsauftrag zu M3*

1. Analysiere anhand der oben stehenden Tabelle die beiden folgenden Aussagen auf ihren Wahrheitsgehalt:

a. Impfungen können niemals eine Krankheit auslösen.

b. Impfungen sind weit weniger gefährlich als die Krankheit.

2. Beurteile zu zweit mit deinem Sitznachbarn/deiner Sitznachbarin, wie mit Argumenten, die sich als nicht haltbar herausgestellt haben, umgegangen werden sollte.



Ad 2. Die Wirksamkeit der Impfungen wurde nie bewiesen

Impfgegner:innen gehen unter anderem davon aus, dass Hygiene und ein gutes Immunsystem ausreichend sind, um gesund zu bleiben. Daher bezweifeln sie die Notwendigkeit und die Sinnhaftigkeit von Impfungen. Dazu ist allerdings anzumerken, dass Krankheiten wie Typhus, Cholera, Tuberkulose oder Hepatitis A durchaus in einem Zusammenhang mit Lebensbedingungen und der Hygiene stehen. Krankheiten wie Masern, Röteln, Varizellen, Meningokokken, Pneumokokken oder Mumps jedoch nicht. Um ein Beispiel zu geben, soll die Entwicklung von Masern-Infektionen weltweit in der nächsten Abbildung gezeigt werden. 1963 wurde der erste Impfstoff gegen die Masern entwickelt, aber erst 1980 wurde unter der Leitung der WHO das weltweite Impfprogramm aufgenommen. Masern sind eine Infektionskrankheit, die vor allem bei Kindern unter fünf Jahren auftritt. In zwei Drittel der Fälle verläuft eine Infektion vergleichsweise harmlos. Bei einem Drittel treten laut WHO Komplikationen wie Mittelohrentzündung, Bronchitis oder Lungenentzündung auf. Bei circa einem Prozent der Infektionen kommt es zu Gehirnentzündungen, die sehr häufig mit schweren Behinderungen, Lähmungen oder dem Tod enden. Ist die Sterblichkeit in hoch entwickelten Ländern eher gering, beträgt sie in Entwicklungsländern bis zu 25 Prozent. Laut UNICEF gab es im Jahr 2019 bei steigender Tendenz weltweit etwa 870.000 Infektionen und mehr als 200.000 Todesopfer, meist Kinder unter fünf Jahren.

M4

Abbildung 1: *Rückgang der Infektionszahlen bei der Krankheit Masern durch den Impffortschritt in Europa – Masernfälle pro Million Einwohner:innen*[9]

→ *Arbeitsauftrag zu M4*

1. Beschreibe das oben stehende Diagramm in Bezug auf den Zusammenhang von Infektionen und Impfungen.
2. Beurteile mögliche Motive und/oder Interessen von Menschen, die behaupten, dass zwischen Infektionen und Impfungen kein Zusammenhang besteht.
3. Beurteile mindestens zwei der vier Aussagen mit deinem Wissen über Infektionskrankheiten und die Wirkung von Impfstoffen. In dem Buch eines Impfgegners finden sich folgende Aussagen:

   a) „Impfstoffe können Infektionskrankheiten nicht verhindern, sie können dennoch erhebliche Nebenwirkungen mit sich bringen und dauerhafte gesundheitliche Folgen haben. (...)

   b) Die einzige wirksame Vorbeugung vor Infektionskrankheiten liegt in einer gesunden Lebensführung, insbesondere einer naturbelassenen Ernährung, viel Bewegung und ausreichend Ruhe. (...)

   c) Der anhaltende Glaube an eine Schutzwirkung von Impfstoffen ist auf die jahrzehntelange Werbung durch die Impfstoffhersteller zurückzuführen, die durch Lobbyismus auf allen Entscheidungsebenen mit großem finanziellem Einsatz und unter Beeinflussung der Ärzteschaft diesen Glauben aufrechterhalten. (...)

   d) Ungeimpfte können niemals geimpften Personen gefährlich werden. Umgekehrt können jedoch Geimpfte, besonders wenn sie mehrfach geimpft sind und erkranken, auch ungeimpfte Personen infizieren.“[10]

4. Diskutiert nun in der Klasse über eure Ergebnisse. Versucht, eine Beurteilung der Aussagen und Haltungen der Impfgegner:innen vorzunehmen. Bilde dir dein eigenes abgesichertes Urteil.

[9] *Our World in Data, „Measels.“ https://ourworldindata.org/vaccination (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[10] *Andreas Roll, Gesund ohne Impfung? Impfschäden contra wirksame Krankheitsvorbeugung bei Säuglingen und Kindern (Illerkirchberg: Homoeopathicus-Verlag, 2003), 49f.*

M5 Abschlussaufgabe

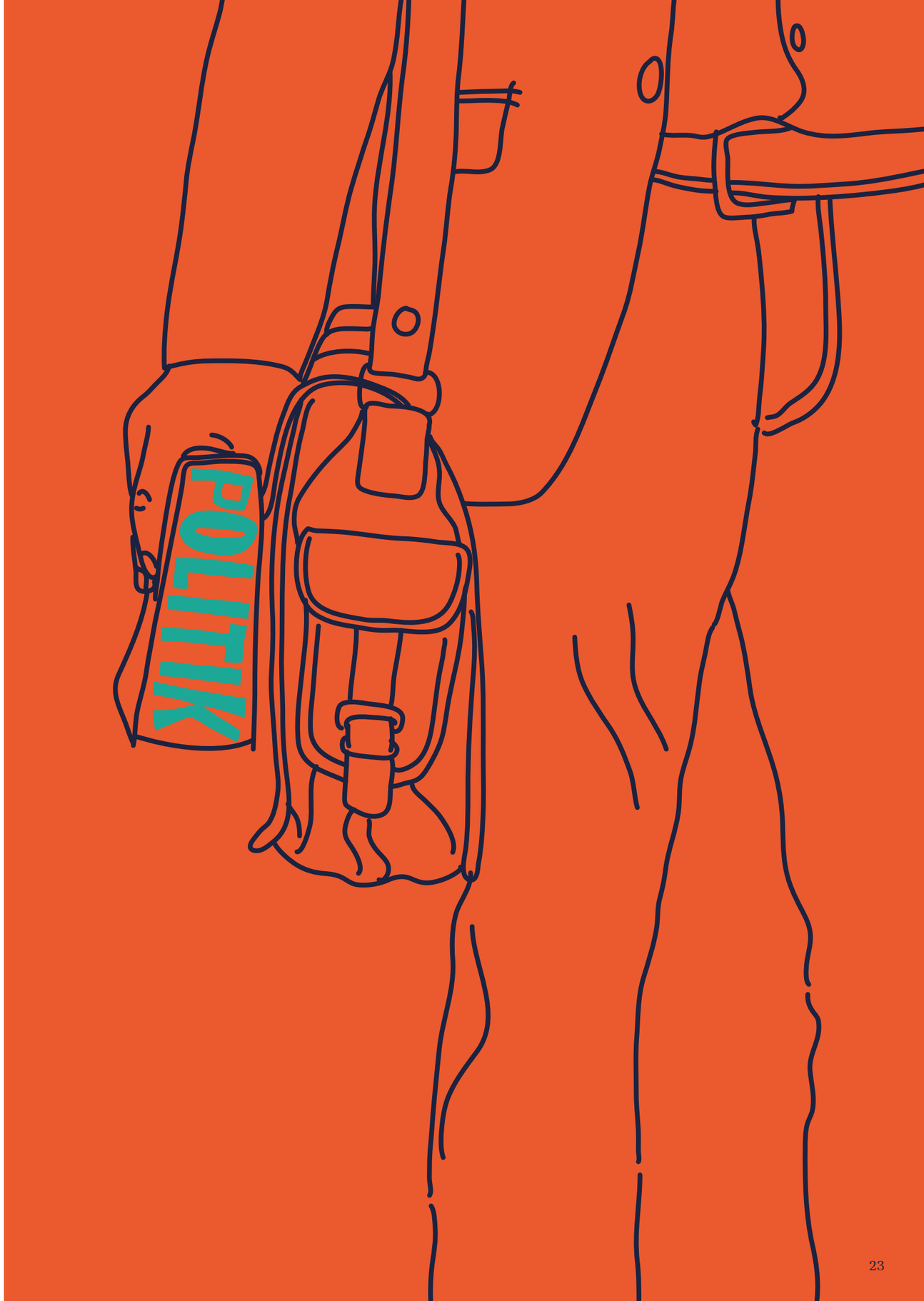
→ Arbeitsauftrag zu M5

Du hast nun einige Fakten über das Impfen kennengelernt. Sieh dir zusätzlich in der Klasse das folgende Video an, das sich mit Pro- und Kontra-Positionen zur Impfpflicht in Deutschland auseinandersetzt. Bedenke dabei, dass Deutschland seit 2020 eine Impfpflicht für Masern umgesetzt hat.

Link zum Video: https://www.youtube.com/watch?v=G_jMbceB-p0 (Titel des Videos: *Possoch klärt: Was bringt eine Impfpflicht? Pro und Contra!* | BR24, vom 10.05.2019).

1. Erörtere in der unten stehenden Tabelle Pro- und Kontra-Argumente zur Impfpflicht in Österreich.
2. Beurteile, ob du für oder gegen eine Impfpflicht betreffend Masern bist.
3. Diskutiert eure Urteile im Klassenverband.

PRO Impfpflicht	*KONTRA Impfpflicht*



1 | POLITISCHE BILDUNG UND NATURWISSENSCHAFT

1.2 *Der Wolf: Schützen oder schießen?*

Georg Lauss

Inhaltliche Einführung für Lehrer:innen

Einst waren Wölfe über ganz Europa verbreitet. Im Laufe der Jahrhunderte wurden sie in West- und Mitteleuropa nahezu ausgerottet. Nur im Osten und Südosten Europas und in wenigen Regionen Spaniens und Italiens konnten Wölfe überleben. Von dort aus breiten sie sich heute wieder aus, da sie mittlerweile in den meisten Ländern geschützt sind.[1] Im Übergang von einer ländlich-bäuerlichen zu einer städtischen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft wurde der Wolf von einer bedrohlichen zu einer bedrohten Tierart.

In vielen Geschichten, Sagen und Märchen ist der Wolf mehr als irgendeine wild lebende Tierart. Er ist ein Mythos und steht für die Bedrohung der Zivilisation durch die Wildnis genauso wie für das Versprechen von urwüchsiger Sorge, Weisheit und Umsicht. Das macht die politische Auseinandersetzung rund um seinen Schutzstatus nicht immer einfach. Attacken frei lebender, gesunder Wölfe auf Menschen kamen in den letzten 100 Jahren nahezu nicht mehr vor.[2] Trotzdem bleibt die Geschichte vom „großen bösen Wolf" – z. B. im Märchen *Rotkäppchen* der Gebrüder Grimm – weiterhin tief im kulturellen Bewusstsein verwurzelt. Der Wolf ist ein Symbol für den räuberisch wilden und damit beispiellosen Feind der Hirten und Bauern. Weil er ein Risiko für Nutztiere darstellt, stellt er den Schutz infrage, den Landwirt:innen ihrer Herde angedeihen lassen wollen. Der Wolf steht in mythischen Erzählungen allerdings auch für Schutz und Vitalität. Man denke nur an den Gründungsmythos von Rom durch Romulus und Remus oder die Rolle der Wölfin Raksha im *Dschungelbuch*. In beiden Fällen handelt es sich um Wölfinnen als nährende und sorgende Mütter für von Menschen ausgesetzte Kinder.[3]

[1] *Christian Pichler und Silvia Nietlispach, „Willkommen zu Hause: Die Wölfe kehren zurück." Unterrichtsmaterial, hrsg. von WWF Österreich (Wien 2019), https://www.wwf.at/wp-content/uploads/2021/07/wolf_unterrichtsmaterial-2.pdf (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[2] *John D. C. Linnell, The fear of wolves: A review of wolfs attacks on humans. NINA Oppdragsmelding 731 (Trondheim: Norsk institutt for naturforskning, 2002).*
[3] *Henry Buller, „Safe from the Wolf: Biosecurity, Biodiversity, and Competing Philosophies of Nature." Environment and Planning A: Economy and Space 40, Nr. 7 (2008): 1583–1597, hier 1584f.*

In den letzten Jahren hat die Zahl der Wolfshinweise in Österreich auf niedrigem Niveau stark zugenommen. Stand 2020 dürften sich etwas mehr als 30 Wölfe in Österreich aufhalten. Darunter drei Familien und einige „Durchzügler" aus den Nachbarländern, die auf der Suche nach Partnertieren und Lebensraum sind.[4] Während die meisten Österreicher:innen die Rückkehr der Wölfe als eine Bereicherung empfinden und die Wiederansiedlung des Wolfs mit Verweis auf den Wert von Artenvielfalt und einem ökologischen Gleichgewicht begrüßen, fühlen sich andere in ihrer Lebensweise vom Wolf gestört oder bedroht und führen unterschiedliche Formen von Sicherheitsbedenken gegen die Wiederansiedlung ins Treffen.[5] Denn durch ihr natürliches Verhalten geraten Wölfe immer wieder in Konkurrenz zu menschlichen Gewohnheiten. Sie beeinträchtigen die Jagd und verursachen Schäden in der Viehwirtschaft – vor allem dort, wo Tiere im Sommer auf ungeschützte Almen getrieben werden. Die alpine Schafzucht stand schon zuvor unter starkem wirtschaftlichem Druck. Im Angesicht des Wolfs und seines rechtlichen Schutzes fühlen sich immer mehr Landwirt:innen zunehmend macht- und wertlos. Aber auch die Angst vor Wolfsattacken auf Menschen lässt Anwohner:innen von Wolfsgegenden Forderungen nach der Jagd auf Wölfe erheben.

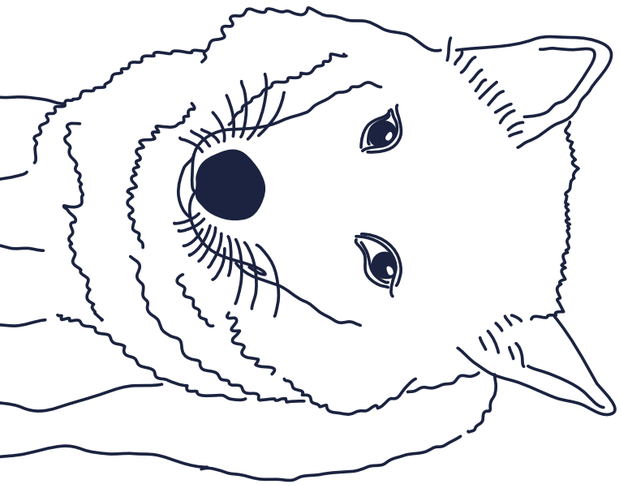
Doch Wölfe genießen einen besonderen Schutzstatus in Europa, vor allem aufgrund der 1992 im Rat der Europäischen Gemeinschaft erlassenen Fauna-Flora-Habitat-Richtlinie (FFH-Richtlinie) zur „Erhaltung der natürlichen Lebensräume sowie der wild lebenden Tiere und Pflanzen". Sie einfach zu jagbarem Wild zu erklären und auf einen für Nutztierhalter:innen und Jagdwirtschaft erträglichen Bestand zu reduzieren, ist demnach rechtlich nicht erlaubt. Man muss nach einem Umgang mit Wölfen suchen, den die Gesetzeslage zulässt, oder versuchen, die Gesetzeslage zu ändern. Letzteres scheint aber kaum umsetzbar, weil es für eine Änderung der FFH-Richtlinie Einstimmigkeit im europäischen Rat bräuchte.[6]

[4] *Pichler und Nietlispach, „Willkommen zu Hause".*
[5] *„Zwei Drittel der Österreicher sehen Wolfs-Rückkehr positiv." Kleine Zeitung, 19. Juni 2019. https://www.kleinezeitung.at/oesterreich/5661764/Umfrage_Zwei-Drittel-der-Oesterreicher-sehen-WolfsRueckkehr-positiv (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[6] *Klaus Hackländer, Er ist da: Der Wolf kehrt zurück. 1. Aufl. (Salzburg, München: Ecowin, 2020), 182.*

Methodisch-didaktische Erläuterungen

Das vorliegende Unterrichtskonzept folgt dem Social-Science-Issues-Ansatz (SSI-Ansatz).[7] Den Ausgangspunkt für Lernprozesse im SSI bilden reale Kontroversen, wie etwa der Streit um den Schutzstatus und den Umgang mit Wölfen in Österreich. Dadurch soll über den reinen Wissenserwerb hinaus das Verantwortungsbewusstsein der Schüler:innen geweckt werden. Im SSI sind die folgenden sechs Schritte zu berücksichtigen, die anschließend im Detail vorgestellt werden:

1. Einführung in den Konflikt
2. Schüler:innen positionieren sich
3. Vorstellung naturwissenschaftlicher Basiskonzepte
4. Erhebung/Analyse von Daten
5. Soziale und ethische Konfliktdimensionen im Verhältnis zur Wissenschaft reflektieren
6. Abschließende Urteilsbildung



Im **ersten** Schritt werden die Schüler:innen mithilfe von M1 und einem Lehrer:innenvortrag in die Kontroverse über den Schutzstatus des Wolfs in Österreich eingeführt. Die Schüler:innen sollten aber im Verlauf der Unterrichtseinheit auch die Möglichkeit haben, auf die dort angebotenen Informationen zurückzugreifen. Danach werden ihnen in der Tabelle M2 unterschiedliche Aussagen mit Konfliktbezug vorgelegt. Die Schüler:innen sollen eine Vielzahl von Konfliktpositionen kennenlernen. Sie sollen sich ein Urteil über die Positionen der beteiligten Personen bilden und die Aussagen einer von fünf vorgegebenen Themenkategorien zuordnen.

Im **zweiten** Schritt werden die Schüler:innen dazu aufgefordert, sich auf Basis ihrer Voreinstellungen und dieser ersten Informationen zu positionieren. Dazu werden in M3 drei Positionen zur Abstimmung gebracht. Dies könnte entweder mittels Abfrage per Handzeichen oder über Online-Tools wie Mentimeter stattfinden.

Nun wird in Schritt **drei** die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Basiskonzepten und Erkenntnissen vertieft. Dazu stellt die Lehrkraft in einem kurzen Vortrag die wichtigsten Eckdaten zum Thema Wolf vor. Diese sind in M4 zusammengestellt. Danach überprüfen die Schüler:innen ihr Wissen mittels Selbsttests. Dabei kann auf die Informationen im Schaubild M4 zurückgegriffen werden. In diesem Schritt geht es um die Vorarbeit zu einer sachorientierten Urteilsbildung. Bei der Beurteilung der politischen Aussagen in Schritt fünf ist es wichtig, dass auf dieses Arbeitswissen zurückgegriffen wird.

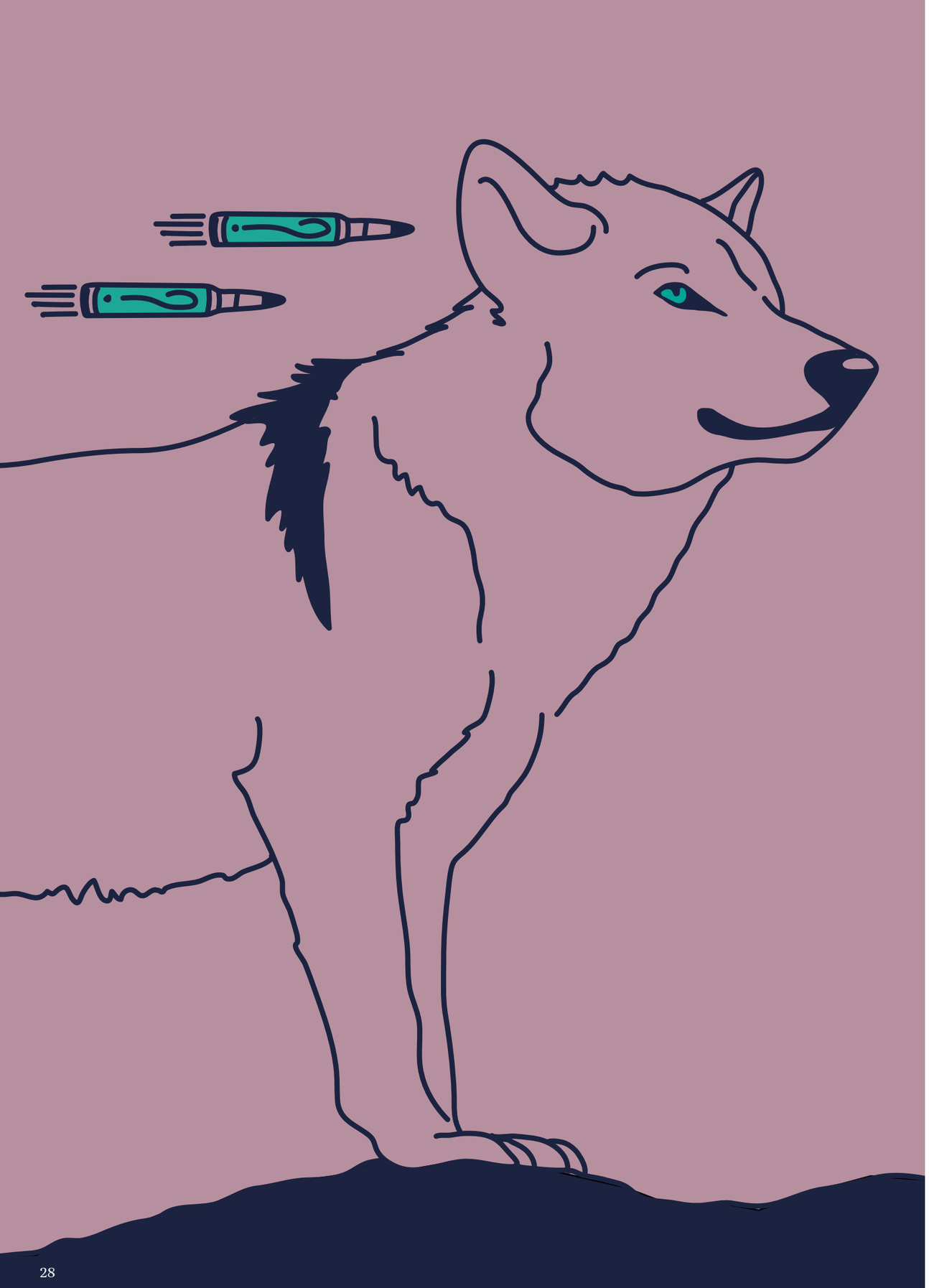
[7] *Georg Lauss, „Politik – Natur – Wissenschaft: Der Social-Science-Issues-Ansatz in der Politischen Bildung." In Politische Bildung in internationaler Perspektive, hrsg. von Monika Oberle (Schwalbach: Wochenschau Verlag, (im Erscheinen)); David C. Owens, Troy D. Sadler und Dana L. Zeidler, „Controversial issues in the science classroom." Phi Delta Kappan 99, Nr. 4 (2017): 45–49.*

In Schritt **vier** werden die Schüler:innen daran herangeführt, sich in komplexe Problemlagen im Sinne von entdeckendem Lernen einzuarbeiten. So lernen sie, nach und nach Prozesse naturwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung zu verstehen und sich auf dieser Basis ein begründetes Urteil zu bilden. Zunächst löst jede/r Schüler:in in Einzelarbeit die Aufgabenstellung M6. Anschließend werden die Ergebnisse in Kleingruppen (drei bis vier Schüler:innen) verglichen, auf Richtigkeit überprüft und beurteilt.

Im **fünften** Schritt soll die Rolle der Wissenschaften und ihr Verhältnis zu politischer Entscheidung thematisiert werden. Die Schüler:innen machen sich dabei Gedanken über Vorteile, aber auch Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung. Selbstverständlich sind die Erkenntnisse moderner Wissenschaft notwendiger Bezugspunkt jeder rationalen Debatte. Aus den Erkenntnissen moderner Wissenschaft lassen sich allerdings in den seltensten Fällen eindeutige politische Entscheidungen ableiten. Zum einen ist die sachliche Kritik von Forschungsergebnissen zentraler Bestandteil wissenschaftlicher Praxis. Zum anderen gibt es in politischen Konflikten zumeist mehr als eine Bezugswissenschaft.[8] Neben der Rechtswissenschaft sind das in unserem Fall Ökonomie und andere Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften wie die Philosophie oder die Mathematik, aber auch die Naturwissenschaften (insbesondere die Biologie).[9] Die Schüler:innen bewerten die Aussagen aus M2 in diesem Schritt noch einmal. Zunächst soll festgestellt werden, ob die Aussage a) wissenschaftliche b) ethische oder c) rechtliche Fragen berührt. Die Begriffserläuterungen aus M7 sollten hier zentrale Bezugspunkte bilden. Danach sollen Bezugnahmen auf Wissenschaft und Recht auf sachliche Richtigkeit geprüft und ethische Aussagen bewertet werden.

Im **sechsten** Schritt positionieren sich die Schüler:innen zum Abschluss noch einmal zu vier kontroversen Aussagen. Die Ergebnisse der Umfrage (M8) werden ausgewertet. Im Klassenplenum soll dann darüber gesprochen werden, welche Argumente für die eigene Positionierung am wichtigsten eingeschätzt werden.

[8] *Ingo Juchler, „Wissenschaftsorientierung." In Handbuch politische Bildung, hrsg. von Wolfgang Sander (Bonn: bpb, 2014), 284–292.*
[9] *Lauss, „Politik – Natur – Wissenschaft".*



Materialien für den Unterricht

M1 Einführung in den Konflikt

Im Sommer 2019 beantragte die Agrargemeinschaft Tofernalm (ein Zusammenschluss von Bauern in der Salzburger Gemeinde Großarl) die Genehmigung, einen Wolf zu jagen. Dieser Wolf hatte zuvor auf einer Alm 24 Schafe getötet. Im Juni 2020 bewilligte die Bezirkshauptmannschaft St. Johann im Pongau die Entnahme des „Problemwolfs“. Das bedeutet, dass der Wolf nun gejagt und getötet werden durfte. Gegen diese Entscheidung protestierten Umweltschutzverbände wie der World Wildlife Fund (WWF). Sie zogen vor Gericht, und das Salzburger Landesverwaltungsgericht entschied, dass die Entscheidung zur Tötung nicht im Einklang mit den geltenden Bestimmungen in Österreich stand.

In Österreich ist der Wolf eine durch mehrere Gesetze streng geschützte Art. Erstens wird er in den jeweiligen Landesjagdgesetzen entweder als „nicht jagdbar“ oder als „ganzjährig geschont“ geführt. Zweitens wird er durch die Fauna-Flora-Habitat-Richtlinie (FFH-Richtlinie) der Europäischen Union geschützt. Diese hat das Ziel, die natürlichen Lebensräume sowie wild lebende Tiere und Pflanzen zu erhalten. Eine europäische Richtlinie muss Österreich durch nationale Gesetze umsetzen. Diese Gesetze besagen, dass nur Wölfe abgeschossen werden dürfen, wenn sie wiederholt für Menschen gefährliches Verhalten zeigen oder in Siedlungsnähe immer wieder Nutztiere reißen. Viele Expert:innen sprechen in so einem Fall auch nicht von „töten“ oder einem „Abschuss“, sondern davon, dass ein „Problemwolf“ aus der Population „entnommen“ wird. Die Population bilden alle Wölfe, die in einem bestimmten Gebiet leben. Im Sinne der Richtlinie handelt es sich hier um das österreichische Staatsgebiet. Aber auch die „Entnahme“ eines solchen „Problemwolfs“ ist nur zulässig, wenn alle anderen Möglichkeiten zum Schutz von Nutztierherden oder zur Vertreibung des Wolfs ausgeschöpft worden sind. Zusätzlich gilt, dass durch den Abschuss der günstige Erhaltungszustand der Art innerhalb eines Landes nicht gefährdet werden darf. Die Europäische Kommission hat diesen Erhaltungszustand in Österreich erst 2020 als „ungünstig-schlecht“ bewertet. Mit dieser Bewertung dürfte kaum ein Wolf abgeschossen werden.

Die Meinungen darüber, wie man mit Wölfen in Österreich umgehen sollte, gehen in diesem Konflikt allerdings weit auseinander.

M2 Unterschiedliche Positionen zum Umgang mit dem Wolf

→ Arbeitsauftrag zu M2

Einzelarbeit

Lies dir die Aussagen in der Tabelle M2 aufmerksam durch und entscheide, ob sie für oder gegen den Abschuss von Wölfen sprechen!

Gruppenarbeit

Ordne jede Aussage einem oder mehreren der folgenden Themen zu!

1. Sicherheit für Menschen
2. Herdenschutz (Schutz der Nutztiere, z. B. Schafe, durch Zäune und Hirt:innen)
3. Wirtschaft
4. Recht
5. Tierschutz und Artenvielfalt

Tabelle M2: Aussagen	pro/ kontra	Thema
1. Der Wolf ist absolut gefährlich. Ich habe mit dem Wolf zu tun gehabt, ich habe auch Wölfe gejagt und mit der Bevölkerung gesprochen. Überall dort, wo der Wolf vorkommt, wird er nicht gerne gesehen. (Maximilian Mayr-Melnhof, Jäger)	⊕ ⊖	① ② ③ ④ ⑤
2. Wenn wir in Europa von 30.000 Individuen reden, kann man nicht mehr sagen, dass es eine gefährdete Art ist. Österreich ist auf gar keinen Fall ein gutes Wolfshabitat, weil wir viel zu dicht besiedelt sind. Wir haben in Österreich nur noch vier bis sechs Prozent unberührte Natur. … Aber alles andere hat bereits der Mensch für sich in Anspruch genommen. (Maximilian Mayr-Melnhof, Jäger)	⊕ ⊖	① ② ③ ④ ⑤
3. Es ist natürlich sehr bedauerlich, dass auch sogenannte Nutztiere gerissen werden, was aber darauf zurückzuführen ist, dass der Mensch dem Wolf den Lebensraum genommen hat. … Es ist ja keinesfalls so, dass der Wolf dafür gebaut wäre, Schafe zu reißen. Man kann sehr wohl auch in den Alpen Herdenschutz betreiben. … Was richtig ist: Wirtschaften wie bisher wird nicht gehen. Aber nur wenn ein Wolf einmal fünf Schafe reißt, ist das noch lange kein Problemwolf. (Kurt Kotrschal, Wolfsforscher und Verhaltensbiologe)	⊕ ⊖	① ② ③ ④ ⑤
4. Der Wolf erfüllt im Ökosystem eine ganz wichtige Rolle als Gesundheitspolizei. Er erkennt kranke Tiere und nimmt diese aus dem Bestand, noch bevor der Jäger es merken würde. (Sonja Großmann, Tierschützerin „Gut Aiderbichl“)	⊕ ⊖	① ② ③ ④ ⑤
5. Man könnte eine wildökologische Raumplanung für Europa durchführen. Man kann sagen: Es gibt Kernzonen, in denen sich der Wolf frei bewegen kann. Es gibt Randzonen, in denen kann man ihn vorübergehend dulden. Und es gibt Freizonen, da ist er aus wirtschaftlichen Gründen derzeit nicht brauchbar. (Hubert Stock, Wolfsbeauftragter Salzburg)	⊕ ⊖	① ② ③ ④ ⑤
6. Mit der Wolfsromantik muss es vorbei sein. Sein Schutzstatus auf EU-Ebene muss verringert werden, um eine „Entnahme“ von Wölfen zu ermöglichen. Allein dieses Jahr ist in Tirol von beinahe 90 Wolfsrissen auszugehen. Wenn es um den Schutz der Tiere geht, so muss man nicht nur an den Schutz des Wolfs denken, sondern auch an Schutz von Nutztieren – Schafe und Ziegen. Und ich bin der Meinung, dass der Wolf bei uns keinen Platz hat. [W]o es eine Kombination aus beengtem Siedlungsraum, klein strukturierter Berglandwirtschaft, Almwirtschaft und Tourismus gibt, funktioniert ein Miteinander von Mensch, Nutztier und Wolf nicht. (Günther Platter, Landeshauptmann Tirol, ÖVP)	⊕ ⊖	① ② ③ ④ ⑤
7. Regionale „wolfsfreie Zonen“ sind nach EU-Recht gleich aus mehreren Gründen nicht möglich: Erstens gibt es Möglichkeiten zum Herdenschutz und zu finanziellen Entschädigungen. Zweitens darf auch der Abschuss eines „Problemwolfs“ den günstigen Erhaltungszustand der Art innerhalb eines Mitgliedsstaats nicht gefährden. Die Kommission hat diesen Erhaltungszustand in Österreich erst vor einem Jahr als „ungünstig-schlecht“ bewertet. (Virginijus Sinkevičius, EU-Umweltkommissar)	⊕ ⊖	① ② ③ ④ ⑤
8. Der Rechtsstaat ist zu akzeptieren. Ich gebe allerdings zu bedenken, dass es circa 25.000 Wölfe in Europa gibt. Experten rechnen in sieben Jahren mit 100.000. Ich mag mir nicht ausmalen, wie schwierig unsere Land- und Almwirtschaft wird. (Josef Schwaiger, Agrarlandesrat Salzburg, ÖVP)	⊕ ⊖	① ② ③ ④ ⑤
9. Wem die berechtigten Sorgen der Almwirtschaft ein Anliegen sind, der blendet Bäuerinnen und Bauern nicht mit unrealistischen Forderungen, sondern muss die Umsetzung von Herdenschutz konsequent unterstützen. Es braucht unter anderem bessere Entschädigungen für betroffene Halter von Nutztieren und ausgewogene Information. (Arno Aschauer, WWF-Artenschutzexperte)	⊕ ⊖	① ② ③ ④ ⑤
10. Herdenschutz stellt eine beträchtliche Belastung für Almbauern dar. Insbesondere auf exponierten Almen kann der Schutz pro Schaf 55 Euro pro Jahr kosten. Eine ziemlich hohe Summe, wenn man bedenkt, dass ein Schaf derzeit einen Marktwert von rund 280 Euro hat. Wenn ein Wirtschaftszweig und die damit einhergehende Pflege unserer Kulturlandschaft mit hoher Artenvielfalt erhalten werden sollen, müssen Kosten irgendwie gedeckt werden. Die gute Nachricht für Bauern ist allerdings, dass die gesamten Anschaffungskosten für Herdenschutzmaßnahmen von der EU getragen werden. (Klaus Hackländer, Wildtierbiologe und Wolfsexperte)	⊕ ⊖	① ② ③ ④ ⑤
11. Den Erhaltungsstand einer Art innerhalb nationaler Grenzen zu beurteilen, ergibt wissenschaftlich keinen Sinn. Von einer österreichischen Wolfspopulation zu sprechen, wäre grober Unfug, weil ein Wolf, der heute in Allentsteig zur Wanderung aufbricht, übermorgen schon die Population der Tschechischen Republik bereichern kann. (Klaus Hackländer, Wildtierbiologe und Wolfsexperte)	⊕ ⊖	① ② ③ ④ ⑤

M3 Abstimmung

→ *Arbeitsauftrag zu M3*

Soll der Wolf unter allen Umständen geschützt werden, oder soll er, wenn er zum Problem wird, zum Abschuss freigegeben werden können?

Kreuze an, welche Aussage deiner Meinung am ehesten entspricht.

❍ Der Wolf gehört nicht nach Österreich. Sein Schutzstatus sollte aufgehoben und der Wolf ausgerottet werden.

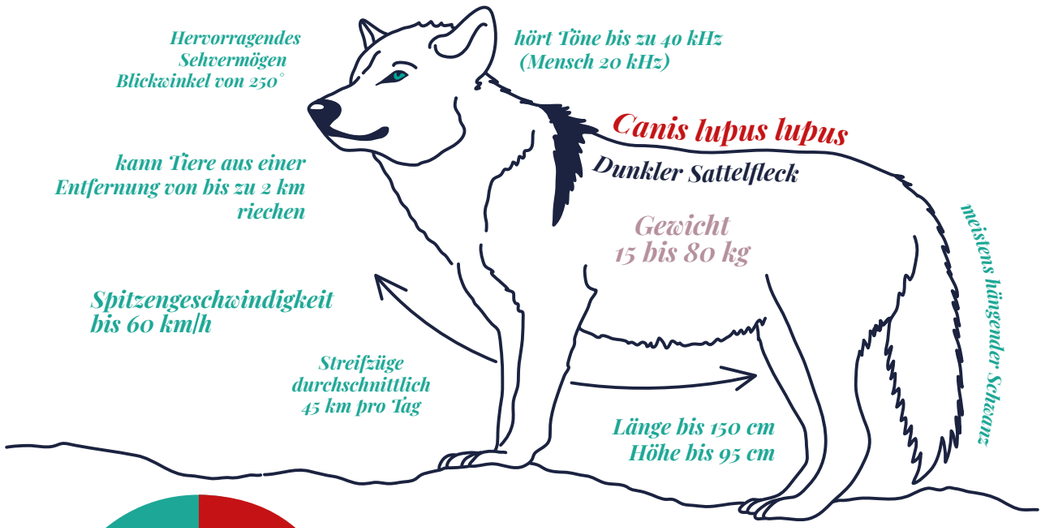
❍ Der Schutzstatus des Wolfs sollte aufgeweicht werden. Der Wolf sollte bejagt werden dürfen, wenn er die ausgewiesenen Schutzzonen verlässt und dort z. B. Nutztiere reißt.

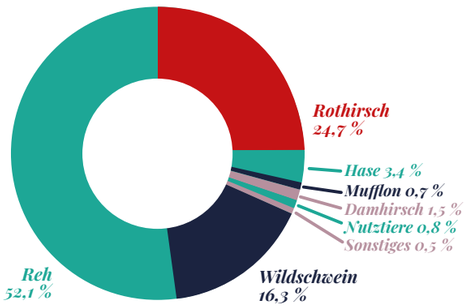
❍ Es kann nicht sein, dass ein Tier, das lange vor uns da war, vertrieben wird. Der Schutzstatus des Wolfs darf keinesfalls aufgeweicht werden.

M4 Fakten zum Wolf[10]

Der Wolf zählt gemeinsam mit dem Braunbären und dem Luchs zu den sogenannten Großen Beutegreifern. Weltweit gibt es derzeit 170.000 Wölfe. Davon leben 17.000 in Europa, und davon wiederum (Stand 2020) etwas mehr als 30 Wölfe in Österreich. Wölfe sind Rudeltiere, sie leben im Familienverband. Die Größe ihres Reviers richtet sich nach den vorhandenen Beutetieren. Ihr Territorium ist immer so groß, dass es genügend Futter für eine erfolgreiche Aufzucht der Jungen gibt. Tagsüber ist für Wölfe ein Ruheplatz wichtig. Dorthin ziehen sie sich zurück und ziehen ihre Welpen auf. In Mitteleuropa liegt die Größe der Reviere zwischen 150 und 300 km². Im Alter von ein bis zwei Jahren verlassen junge Wölfe ihr Rudel und besetzen selbst ein Territorium.

Wölfe sind körperlich sehr leistungsfähig, was sich auch in ihren Wanderbewegungen zeigt. Sie sind schnelle und ausdauernde Läufer. Männliche Wölfe wandern meist weiter als weibliche. Von deutschen Wölfen sind Distanzen von bis zu 1.500 km nachgewiesen. Allgemein gilt, dass ein Tier in einem Tag bis zu 100 km wandern kann. Es wurde auch schon ein Wolf beobachtet, der für eine Distanz von 76 km nur zwölf Stunden benötigte.





Was Wölfe fressen

Wölfe sind Fleischfresser. Dabei sind sie nicht sonderlich wählerisch. Sie ernähren sich von den Tieren, die sie in ihrem Gebiet vorfinden.

Auswertung von ca. 2.000 Wolfslosungen (2001–2009) aus der Lausitz. Quellen: Senckenberg Museum für Naturkunde, Görlitz; NABU

[10] *Hackländer, Er ist da; Pichler und Nietlispach, „Willkommen zu Hause."*

Der gute Geruchssinn des Wolfes wird durch seinen langen Gesichtsschädel deutlich, der genügend Raum für die Nase mit ihren Schleimhäuten lässt. Wölfe besitzen ebenso wie Jagdhunde einen ausgezeichneten Orientierungssinn. Sie können Menschen und andere Tiere schon aus mehreren 100 Metern Entfernung riechen. Weil der Wolf den Menschen normalerweise meidet, bekommen wir ihn selten zu Gesicht, auch wenn er sich in der Nähe aufhält. Der Sehsinn ist ebenfalls gut ausgeprägt. Wölfe sehen zwar nicht so scharf wie etwa Greifvögel, sind aber dennoch imstande, ihre Beutetiere auch auf größere Distanzen zu erkennen. Die Sehleistung entspricht untertags in etwa der des Menschen. In der Dämmerung sehen sie besser als der Mensch, auch Bewegung erkennen sie besser, sind aber dafür Rot-Grün-blind.

Wölfe stellen nur eine geringe Gefahr für Menschen dar. Zwischen 1950 und 2000 sind weltweit 59 Wolfsattacken auf Menschen dokumentiert worden, bei denen neun Personen starben. Bei aktuell mehr als 170.000 Wölfen weltweit ist das eine recht überschaubare Zahl an Vorfällen. Fünf der tödlichen Angriffe gingen von Wölfen mit Tollwut aus. Allenfalls neigen an Tollwut erkrankte oder an Menschen gewöhnte Wölfe zu gewalttätigen Übergriffen. Tollwut ist in Österreich, Deutschland und der Schweiz sowie in den meisten anderen europäischen Ländern ausgerottet.

Forschungsergebnisse zeigen, dass der Abschuss von Wölfen in nur ganz speziellen Fällen ein wirkungsvolles Mittel ist, um die Risse an Nutztieren zu verringern. Manchmal macht die sogenannte „Entnahme“ eines Wolfs die Probleme nur noch schlimmer. Wenn beispielsweise das Elterntier eines Rudels erlegt wird und das Rudel daraufhin in einzelgängerische Wölfe zerbricht, kann das die Situation für Nutztierhalter:innen oft noch schlimmer machen. Einzelgänger sind deutlich problematischer und verursachen mehr Schäden an Nutztieren als Wölfe, die in intakten Familienverbänden leben.

M5 Überprüfe dein Wissen über den Wolf!

→ Arbeitsauftrag zu M5 (Einzelarbeit)

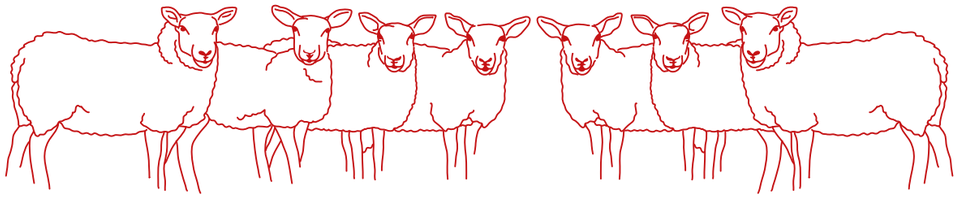
1. Wie viel Prozent der Nahrung des Wolfs entfällt auf Nutztiere?
   a) 0,8 % b) 8 % c) 18 %
2. Wie weit wandern Wölfe manchmal, wenn sie sich neue Reviere suchen?
   a) 10 km b) 100 km c) 500 km
3. Warum bekommen Menschen Wölfe selten zu Gesicht?
   a. … weil der Wolf den Menschen schon aus hunderten Metern Entfernung riecht.
   b. … weil der Wolf bei Tag viel besser sieht als der Mensch.
4. Wie viele Menschen starben zwischen 1950 und 2000 weltweit nach Wolfsattacken?
   a) 17.000 b) 59 c) 9
5. Wie viele Wölfe leben derzeit in Österreich?
   a) < 40 b) 90 c) 660
6. Führt der Abschuss einzelner Wölfe zwangsläufig zu weniger Nutztierrissen?
   a) Ja b) Nein

M6 Mit der Wolfsromantik muss es vorbei sein!

Der Tiroler Landeshauptmann Günther Platter (ÖVP) geht im Jahr 2021 allein für Tirol – ein Bundesland mit viel Almwirtschaft – von 90 Wolfsrissen aus. Er tritt deshalb dafür ein, dass der Schutzstatus des Wolfes auf EU-Ebene herabgesetzt wird, und verlangt, dass es mit der Wolfsromantik vorbei sein muss.[11] Die Aussage des Tiroler Landeshauptmanns geht von einem starken Wachstum der Wolfspopulation in Österreich aus, falls diese nicht bejagt werden kann. Darüber hinaus bewertet er die dadurch entstehenden Kosten als hoch. In den folgenden beiden Schritten wollen wir die beiden Teilurteile genauer prüfen.

1. Prognose erstellen: Wie lange dauert es, bis es in Österreich mehr Wölfe gibt, als das Land verträgt?

Der Wildtierbiologe Klaus Hackländer bestätigt, dass Österreich ein hervorragender Lebensraum für Wölfe ist, da es von Menschen relativ dünn besiedelt ist. Die weitläufigen Berglandschaften der Alpen sind fast ausschließlich Wildtieren vorbehalten. Dazu ist fast genau die Hälfte des Landes mit Wald bedeckt (49 %), wo sich Wölfe am liebsten aufhalten.[12] Auch Beutetiere für den Wolf gibt es hier in unvergleichlicher Fülle, da Österreich einen im europäischen Vergleich außerordentlich hohen Wildtierbestand hat. Aus Beobachtungen weiß man, dass die natürliche Vermehrungsrate in gut geeigneten Habitaten (so nennen Wissenschaftler:innen die Lebensräume von Wildtieren) bei 30 Prozent pro Jahr liegt. Das bedeutet, dass sich die Anzahl von Wölfen jedes Jahr um fast ein Drittel erhöht, wenn der Mensch es nicht verhindert. Erst wenn auf einem Gebiet so viele Wölfe leben, dass die Nahrung für sie knapp wird, kommt die Vermehrung allmählich von allein zum Stillstand. Wissenschaftler:innen sagen dann, dass die *Lebensraumtragfähigkeit* erreicht wurde. Berechnungen legen nahe, dass das Nahrungsangebot für Wölfe in Österreich für maximal 1.381 Wölfe ausreichen würde. Die tatsächliche Lebensraumtragfähigkeit wird allerdings erheblich vermindert, wenn man Regionen herausrechnet, in denen die Koexistenz von Mensch und Wolf nicht klappen kann, so z. B. in Städten oder Tourismusgebieten. Berücksichtigt man diese Umstände, werden etwa 660 Wölfe als realistisches und tragbares Maß für Österreich angegeben.[13]



[11] *„Gut oder Böse? Thema Wolf kocht wieder hoch.“ orf.at, https://orf.at/stories/3177887/ (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[12] *Hackländer, Er ist da, 42.*
[13] *Ebd., 51.*

→ *Arbeitsauftrag 1 zu M6*

Berechne die Anzahl an Jahren, bis die Lebensraumtragfähigkeit für den Wolf bei ungehinderter Ausbreitung in Österreich erreicht wird.

Rechne zunächst, wie oft sich die gegenwärtige Wolfspopulation Österreichs von derzeit 35 Exemplaren verdoppeln müsste, bis die Lebensraumtragfähigkeit erreicht wird. Verdopple den Wert so lange, bis er den Wert der Lebensraumtragfähigkeit überschreitet. Notiere dir die Anzahl der Intervalle.

	*2	*2	*2	*2	*2	*2	*2
35							

→ *Arbeitsauftrag 2 zu M6*

Im nächsten Schritt wollen wir klären, wie lange es dauert, bis sich bei einem bestimmten jährlichen Wachstum die Population – also die Anzahl der Wölfe auf einem Gebiet – verdoppelt. Rechne hier mit dem Näherungswert der 72er-Faustregel. Teilst du 72 durch die jährliche prozentuelle Steigerung, weißt du, wie lange es circa dauert, bis sich die Population verdoppelt.

Setze ein:

		Steigerung pro Jahr in %		Länge des Verdoppelungsintervalls
72	/		=	

Anzahl der Verdoppelungs-intervalle		Länge des Verdoppelungs-intervalls		Jahre bis zum Erreichen der Lebensraumtragfähigkeit
	*		=	

2. Kosten berechnen: Der Schutz des Wolfs ist nicht umsonst!

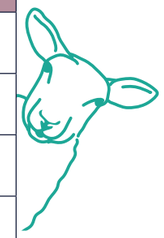
In den meisten europäischen Ländern sieht man den Schutz von Wölfen als gesellschaftliche Aufgabe und hat sich zur Leistung von Kompensationszahlungen nach Wolfsrissen entschlossen. Zwischen 60 und 100 Prozent des Schadens werden ersetzt. In Österreich sind die meisten Bundesländer großzügig. Sie ersetzen oftmals den kompletten Marktwert der gerissenen Tiere. Dem Nutzen, der durch den Schutz gewisser Tierarten und den Erhalt der Biodiversität entsteht, soll nicht die einseitige Belastung der Tierhalter:innen gegenüberstehen. Voraussetzung für die Zuerkennung einer Kompensationszahlung ist in den meisten Ländern, dass die Tierhalter:innen Maßnahmen zum Schutz ihrer Tiere getroffen, also zum Beispiel Zäune errichtet haben.[14]

[14] *Hackländer, Er ist da, 143.*

→ *Arbeitsauftrag 3 zu M6: Wie viel kostet der Wolf?*

In neun Jahren (2008–2016) kam es zu folgenden Nutztierrissen in Österreich:[15]
Berechne die Kosten der Nutztierrisse wie in der Tabelle angegeben.

Tier	Marktwert in Euro	Nutztierrisse	Kosten
Schaf	280	461	
Hirsch	800	23	
Rind	1.100	12	
Ziege	105	7	
Pferd	1.500	1	
	Schadensumme gesamt		
	Ø Schadensumme pro Jahr (A)		



- Ermittle, wie hoch die Kompensationszahlungen in Tirol wären, wenn es in einem Jahr tatsächlich zu 90 Wolfsrissen kommen sollte und das Beuteschema des Wolfs gleich bleiben würde.
- Bewerte, ob die Schadenshöhe zumutbar wäre, wenn man sie in ein Verhältnis zur Einwohner:innenzahl setzt.
  - Im Zeitraum 2008 bis 2016 kam es durchschnittlich zu 56 Nutztierrissen pro Jahr. Teilst du die jährliche Schadensumme durch Nutztierrisse durch diese Zahl, erhältst du die durchschnittlichen Kosten eines Nutztierrisses!
  - Multiplizierst du diese Kosten mit den 90 Fällen, die der Tiroler Landeshauptmann voraussagt, hast du berechnet, wie hoch die jährlichen Kompensationszahlungen für das Land Tirol wären.
  - In Tirol lebten im Jahr 2021 760.000 Menschen.

$$\text{Kompensationszahlungen für Wolfsrisse pro Person} = \frac{\left(\frac{\text{Schadensumme durch Nutztierrisse pro Jahr:}}{56}\right) * 90}{\text{Einwohner:innenzahl Tirol:}}$$

- Beurteile die Aussage des Tiroler Landeshauptmanns anhand deiner Ergebnisse.

[15] *Georg Rauer, „Wölfe in Österreich: Ökologie, Verbreitung, Management." file:///C:/Users/Administrator/Downloads/01_Rauer_-_%C3%96kologische_Grundlagen_Verbreitung_sowie_gesetzliche_Verpflichtungen_gegen%C3%BCber_dem_Wolf.pdf (letzter Zugriff: 23. Juni 2021).*

M7 Fakten, Gesetze und Werte

In M2 konntest du erkennen, dass die Ansichten zum Thema „Wolf“ in Österreich teilweise weit auseinanderliegen. Die politischen Aussagen beziehen sich auf wissenschaftlich prüfbare Fakten, auf ethische Erwägungen oder rechtliche Gegebenheiten. Der Konflikt um den Wolf ist demnach von den Bereichen Naturwissenschaft, Ethik, Rechtsstaat geprägt. In der folgenden Informationsbox erfährst du etwas mehr darüber, was die Begriffe „Wissenschaft“, „Ethik“ und „Recht“ jeweils bedeuten.

Was bedeutet ...

... Wissenschaft?[16]

Um das Wissen zu vergrößern, wird geforscht. Ab und zu entdecken Leute zufällig etwas. Wenn man aber Zeit verwendet, um etwas herauszufinden, und auch mitschreibt, was man versucht hat, was nicht geklappt hat und was schon, dann heißt das Forschung. Über das neue Wissen muss nachgedacht werden, bevor es schließlich weiterverbreitet wird.

Das alles machen die Wissenschaftler:innen, und zwar z. B. an einer Universität oder in einem Verein. Sie arbeiten „wissenschaftlich“, wenn sie sehr gründlich arbeiten. Das ist wichtig, damit auch andere Wissenschaftler:innen nachvollziehen können, was man herausgefunden hat. Wenn zum Beispiel jemand behauptet, dass man aus Blei Gold machen kann, so muss er oder sie erklären, wie andere Wissenschaftler:innen das auch hinbekommen. Manche Leute sagen so etwas wie: „Das hat die Wissenschaft festgestellt.“ Aber eigentlich gibt es nicht eine einzige Wissenschaft. Erstens gibt es verschiedene Wissenschaften, wie z. B. Wirtschaftswissenschaft, Medizin, Rechtswissenschaft oder Sozialwissenschaft. Zweitens gibt es manchmal auch Wissenschaftler:innen, die sich in der Beurteilung von Sachfragen nicht einig sind.

... Ethik?[17]

Die grundlegende ethische Fragestellung lautet: „Was soll ich tun?“ oder „Wie verhalte ich mich richtig?“ Ethik bezieht sich aber nicht nur auf Einzelpersonen, sondern auch auf ganze Gesellschaften. Ethische Richtlinien legen außerdem fest, ob Pflanzen gentechnisch verändert werden dürfen oder welche Grundsätze in der Medizin zu berücksichtigen sind. Dabei geht es um Maßstäbe eines guten und gerechten Verhaltens und die Probleme und Konflikte, die sich aus den verschiedenen Interessen der einzelnen Menschen ergeben. Entscheidend sind dabei nicht nur die Taten des Menschen, sondern auch seine Absichten und die Gründe für sein Verhalten. So werden Lügen allgemein eher negativ bewertet – aber was ist, wenn die Wahrheit jemanden sehr verletzen oder ihm schaden würde? Oft ist es nicht einfach zu sagen, wie man sich in einer Situation verhalten soll. Ein Teil unserer Ethik ist die Akzeptanz aller Gesetze, vor allem auch der Grund- und Menschenrechte.

... Rechtsstaat?[18]

Die Spielregeln einer Gesellschaft bezeichnet man als Gesetze. Wenn Gesetze nicht eingehalten werden, kommen Behörden oder Gerichte zum Zug. Ein Rechtsstaat ist ein Staat, in dem die Verfassung und andere Gesetze geachtet werden und die Rechte der Bürger:innen vom Staat geschützt werden. Auch der Staat und all seine Vertreter:innen und Behörden dürfen nur das tun, wozu sie einen gesetzlichen Auftrag haben. In demokratischen Staaten ist dies üblicherweise der Fall. Dort schützt der Staat (z. B. in der Form von Meinungs- und Versammlungsfreiheit) auch die Rechte derjenigen, die unzufrieden sind und staatliche Entscheidungen kritisieren. Zum Rechtsstaat gehört auch eine freie Rechtsprechung. Gerichte dürfen ihre Urteile nur nach gesetzlichen Richtlinien fällen, und Gerichtsverhandlungen müssen unabhängig von (politischer) Einflussnahme ablaufen.

→ Arbeitsauftrag zu M7

Suche jetzt in M2 nach Aussagen, die man einem der drei Bereiche zuordnen kann. Führe in der folgenden Tabelle zu jedem der drei Bereiche das für dich überzeugendste Argument an und begründe deine Wahl.

Bereich	Deine Notizen
Naturwissenschaft	
Ethik	
Rechtsstaat	

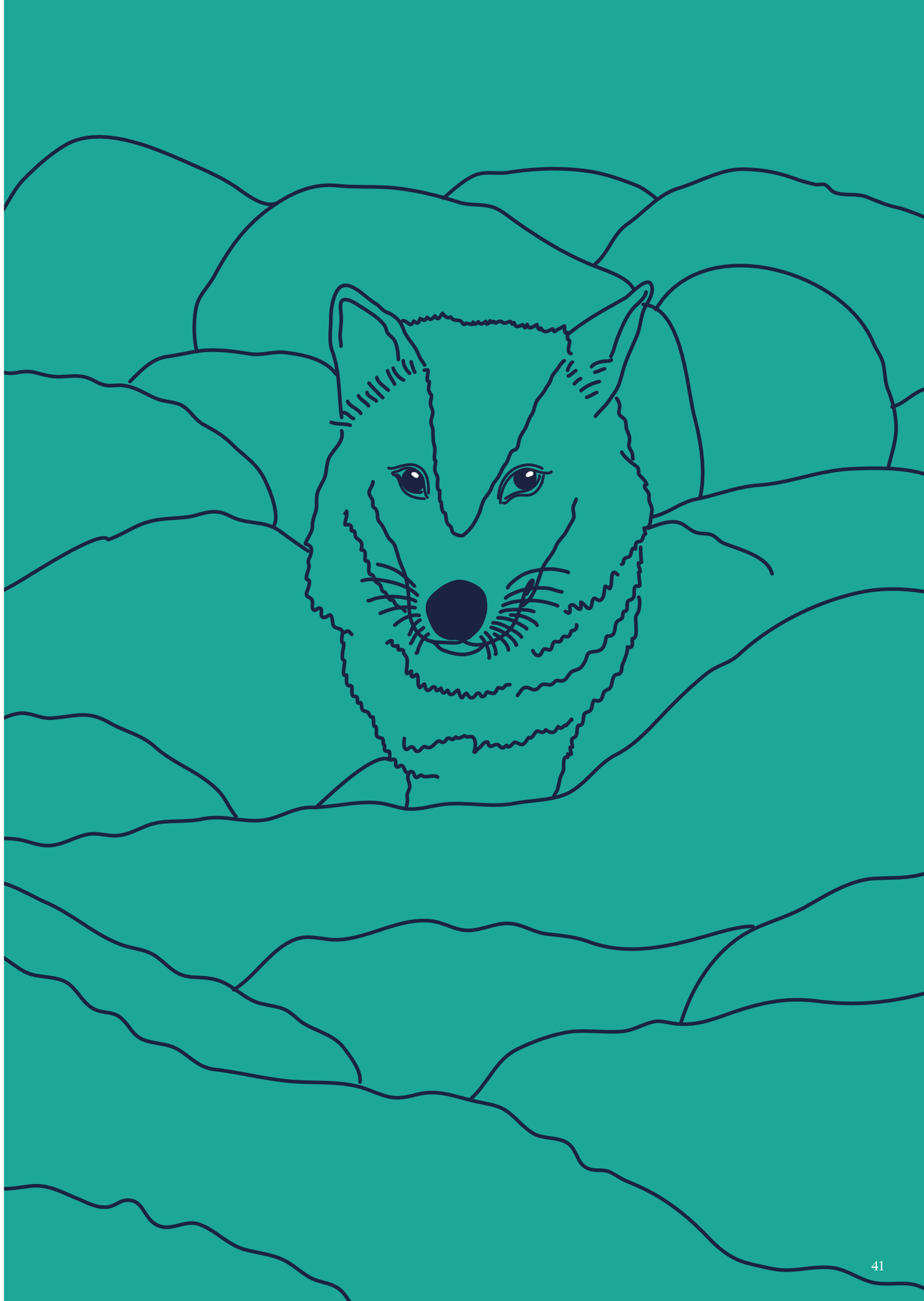
[16] *Adaptiert aus: Wissenschaft – Klexikon – das Kinderlexikon (zum.de).*
[17] *Aadaptiert aus: Politiklexikon für junge Leute (politik-lexikon.at) und Ethik | einfach erklärt für Kinder und Schüler (helles-koepfchen.de).*
[18] *Aadaptiert und ergänzt aus: Politiklexikon für junge Leute (politik-lexikon.at).*

M8 Positioniert euch!

→ *Arbeitsauftrag zu M8*

1. Kreuze an, was deiner Meinung entspricht.
2. Stimmt danach über die einzelnen Aussagen in der Klasse ab und diskutiert über die Ergebnisse.

Aussage	*Ja*	*Nein*
1. Der Wolf hat in Österreich keinen Platz! Man muss auf EU-Ebene verstärkt darauf hinarbeiten, seinen rechtlichen Schutzstatus aufzuweichen.	○	○
2. Der Wolf muss streng geschützt bleiben. Die Menschen dürfen nicht den ganzen Lebensraum nur für sich beanspruchen.	○	○
3. Die Bauern und Bäuerinnen sollten noch stärker durch Steuergeld unterstützt werden, um die Mehrbelastungen des Herdenschutzes tragen zu können.	○	○
4. Die Bauern und Bäuerinnen müssen die Kosten, die durch den Wolf verursacht werden, selbst tragen. Sie müssen – wie andere Wirtschaftstreibende auch – Risiken einkalkulieren und gegebenenfalls höhere Preise verlangen.	○	○



2 | POLITISCHE BILDUNG GEGEN GRUPPENBEZOGENE MENSCHENFEINDLICHKEIT

2.1 Sogenannte Juden- oder NS-Vergleiche: Eine komplexe Form des Antisemitismus

Stefan Schmid-Heher

Inhaltliche Einführung für Lehrer:innen

Antisemitismus ist ein Problem in unserer Gesellschaft, das in den letzten Jahren mehr Aufmerksamkeit bekommen hat. Das ist im Sinne der Politischen Bildung uneingeschränkt richtig und wichtig, aber mit dieser zunehmenden Sensibilisierung gehen zwei Herausforderungen einher:

Erstens will bzw. kann sich kaum jemand erlauben, als antisemitisch zu gelten. Diese – eigentlich begrüßenswerte – Tabuisierung erschwert jedoch Lernprozesse und die kritische Auseinandersetzung mit Antisemitismus. Es ist zum Beispiel schwer, im Unterricht Feindseligkeiten gegen Juden und Jüdinnen zu thematisieren, wenn diese gar nicht ausgesprochen werden. Aus aktuellen empirischen Studien[1] ist bekannt, dass der eng mit dem Nationalsozialismus verbundene rassistische Antisemitismus und die Holocaustleugnung lediglich von etwa zehn Prozent der Befragten (repräsentativ für die österreichische Bevölkerung) geteilt werden. Andere Formen des Antisemitismus, wie beispielsweise der sekundäre Antisemitismus (Antisemitismus nach Auschwitz)[2], stoßen aber bei drei- bis viermal so vielen Menschen auf Zustimmung. Wenn allerdings dieser Antisemitismus gar nicht als solcher erkannt wird und nur etwa gewalttätige Angriffe auf Juden und Jüdinnen bzw. jüdische Einrichtungen als antisemitisch wahrgenommen werden, führt das zu einer Nichtbeachtung eines großen Anteils antisemitischer Einstellungen.

[1] *Eva Zeglovits et al., „Antisemitismus 2020: Ergebnisse der österreichrepräsentativen Erhebung.“ https://www.antisemitismus2020.at/wp-content/uploads/antisemitismus_2020_bericht_oesterreichweite_ergebnisse.pdf (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[2] *Michael Höttemann, „Sekundärer Antisemitismus: Antisemitismus nach Auschwitz.“ https://www.bpb.de/politik/extremismus/antisemitismus/321575/sekundaerer-antisemitismus (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*

Zweitens wird der in der österreichischen Gesellschaft auch vor 1938 und nach 1945 bis zur Gegenwart verankerte Antisemitismus in politischen und medialen Diskursen der letzten Jahre häufig pauschal der Gruppe der Muslime und Musliminnen zugeschoben. Aus empirischen Studien[3] wissen wir, dass in dieser Gruppe antisemitische Einstellungen signifikant häufiger als in der Mehrheitsgesellschaft verbreitet sind. Dieser Umstand muss als Problem wahrgenommen werden und verlangt nach einer kritischen Auseinandersetzung – nicht zuletzt innerhalb der muslimischen Community. Projekten wie „MuslimInnen gegen Antisemitismus“[4] kommt hier eine große Bedeutung zu. Wenn der „Antisemitismus der anderen“ jenen in der Mehrheitsgesellschaft unsichtbar werden lässt oder gar zu diesem Zweck instrumentalisiert wird, steht das der Bildungsarbeit gegen Antisemitismus entgegen und befeuert antidemokratische Ausgrenzung. Im Hinblick auf diese zwei Herausforderungen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit steht gegenwärtiger Antisemitismus im Mittelpunkt dieses Unterrichtsbeispiels. Der behandelte Antisemitismus ist oftmals schwer zu erkennen und wird in der Regel von den damit Konfrontierten empört abgestritten. Konkret geht es um sogenannte Judenvergleiche oder NS-Vergleiche, bei denen eine Gruppe von Menschen (oder ein Mensch im Namen einer Gruppe) auf ihre vermeintlich oder eventuell auch tatsächlich schlechte Behandlung durch andere mit Vergleichen bzw. Gleichsetzungen wie „Wir sind die neuen Juden“ hinweisen möchte. Diese Vergleiche konstruieren laut Samuel Salzborn eine antisemitische Täter-Opfer-Umkehr, die jegliche Verantwortung jener Gruppen ausschließt und zugleich demokratische Politik delegitimieren soll.[5] Die Logik dieser (punktuellen oder pauschalen) Gleichsetzung der eigenen Situation mit der Verfolgung und Ermordung der Juden und Jüdinnen im Nationalsozialismus setzt manifeste oder latente antisemitische Einstellungen voraus: Der Holocaust muss geleugnet oder verharmlost werden. Die jüdischen Opfer werden ebenso wie jegliches Gedenken und Erinnern verhöhnt. Juden und Jüdinnen wird unterstellt, den Holocaust übertrieben darzustellen und für eigene Vorteile zu instrumentalisieren. Geringes Wissen über die Verfolgung der Juden und Jüdinnen im Nationalsozialismus[6] könnte diese Wahrnehmungen begünstigen, kann sie aber keinesfalls alleinig erklären oder rechtfertigen.

In den „NS-“ bzw. „Judenvergleichen“ kommt zweifelsohne Antisemitismus gemäß der von der Bundesregierung übernommenen IHRA-Definition[7] zum Ausdruck (siehe M5). Besonders gefährlich und zugleich besonders attraktiv ist Antisemitismus, weil er sich als dynamische Projektionsfläche für Vertreter:innen ganz unterschiedlicher weltanschaulicher Richtungen eignet.

[3] *Eva Zeglovits, Paul Unterhuber und Franz Sommer, „Antisemitismus in Österreich 2018: Analysebericht.“ https://www.antisemitismus2018.at/wp-content/uploads/Antisemitismus-in-%C3%96sterreich-2018_Analysebericht.pdf (letzter Zugriff: 1. Juli 2021); Georg Lauss und Stefan Schmid-Heher, „Zum Umgang mit Antisemitismus und anderen Formen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in der Berufsschule.“ In Antisemitismus in der Migrationsgesellschaft: Theoretische Überlegungen, Empirische Fallbeispiele, Pädagogische Praxis, hrsg. von Nikolaus Hagen und Tobias Neuburger. 1. Aufl. (Innsbruck: innsbruck university press, 2020). https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/antisemitismus/10.1520399106-015-4-12.pdf (letzter Zugriff: 21. August 2020), 161–183, hier 175; Kenan Güngör und Caroline Nik Nafs, „Jugendliche in der offenen Jugendarbeit: Identitäten, Lebenslagen & abwertende Einstellungen.“ https://www.politik-lernen.at/dl/oMqLJKJKonmkNJqx4KJK/Studie_Jugend_OJA_Wien2016_Endfassung_min_pdf, 48.*

[4] *„MuslimInnen gegen Antisemitismus‘ – Ein Projekt der Muslimischen Jugend Österreich.“ erinnern.at, https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/antisemitismus-1/201emusliminnen-gegen-antisemitismus201c-2013-ein-projekt-der-muslimischen-jugend-oesterreich (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*

[5] *Patrick Gensing, „Relativieren und dämonisieren.“ https://www.tagesschau.de/faktenfinder/ns-vergleiche-antisemitismus-101.html (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*

[6] *Philipp Mittnik, Georg Lauss und Sabine Hofmann-Reiter, Generation des Vergessens? Deklaratives Wissen von Schüler*innen über Nationalsozialismus, Holocaust und den Zweiten Weltkrieg. Wochenschau Wissenschaft (Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, 2021).*

[7] *„Was ist Antisemitismus? Österreich nimmt IHRA-Arbeitsdefinition von Antisemitismus an.“ erinnern.at, https://www.erinnern.at/themen/e_bibliothek/antisemitismus-1/was-ist-antisemitismus-oesterreich-nimmt-ihra-arbeitsdefinition-von-antisemitismus-an (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*

Neben den drei ausgewählten Beispielen (Strache, Maduro und Corona-Demonstrationen) wird das durch eine Auswahl weiterer antisemitischer „NS- bzw. Judenvergleiche“ aus den letzten Jahren am Ende dieses Abschnitts unterstrichen. Theodor W. Adorno bezeichnete Antisemitismus treffend als „Gerücht über die Juden“[8], das im Unterschied zu anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit ganze Welterklärungen anbietet.

Antisemitismus und insbesondere der Holocaust sind aus vielfältigen Gründen schwierige, aber wichtige Lerngegenstände. Zwei Punkte sollen hier hervorgehoben werden. Erstens: Wenn über Juden und Jüdinnen vermutlich häufig ausschließlich im Zusammenhang mit Verfolgung gelernt wird, drängt sich eine Frage von Schüler:innen regelmäßig auf: „Warum eigentlich immer die Juden?“ Ein unerlässlicher Teil jeder zielführenden Antwort lautet: „Antisemitismus hat nichts damit zu tun, was Juden oder Jüdinnen tun oder nicht tun. Antisemitismus sagt etwas über Antisemit:innen aus.“ Zweitens: Antisemitismuskritische Bildungsarbeit verlangt von den Lehrer:innen nicht nur eine inhaltliche Auseinandersetzung mit gegenwärtigen Formen des Antisemitismus, sondern vor allem auch eine reflexive Grundhaltung, gegenüber den Einstellungen und Ansichten der Schüler:innen und in einem noch größeren Ausmaß gegenüber den eigenen.

[8] *Theodor W. Adorno, Minima Moralia: Reflexionen aus dem beschädigten Leben (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2001), 200.*

Diese Liste mit einer kleinen Auswahl sogenannter NS- und Judenvergleiche aus den letzten Jahren richtet sich an die Lehrperson. Sie stellt erstens dar, dass die für die Schüler:innen ausgewählten Fälle exemplarisch sind – so wie auch diese spezifische Form des Antisemitismus. Zweitens wird die Breite antisemitischer Projektionsflächen ansatzweise veranschaulicht. Drittens soll für mögliche und notwendige Differenzierungen sensibilisiert werden. Im Unterschied zu den für die Schüler:innen ausführlicher dargestellten Beispielen wurden die hier aufgelisteten Aussagen zum Teil (mit oder ohne Entschuldigung) zurückgenommen. Einige Aussagen erscheinen vor dem Hintergrund des konkreten Zusammenhangs weniger als Ausdruck von Hass und Verhöhnung gegenüber Juden und Jüdinnen als andere. Sie alle haben dennoch gemeinsam, dass sie Antisemitismus zum Ausdruck bringen. Damit ist allerdings nicht gesagt, dass alle hier zitierten Personen manifeste Antisemit:innen sind. Wie auch bei anderen Formen von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit[9] ist es durchaus möglich, dass sich jemand in einer Situation authentisch gegen Antisemitismus positioniert und in einer anderen Situation (unreflektierten) Antisemitismus verbreitet.

Wer? Wann?	Was wurde gesagt?	Was ist der Zusammenhang?
Szilárd Demeter Museumsleiter und Kulturfunktionär in Ungarn (2020)	Ungarn und Polen seien „die neuen Juden“, Soros habe Europa zu seiner „Gaskammer“ gemacht.[10]	Demeter wendet sich gegen den Rechtsstaatsmechanismus der EU, der Ländern bei Eingriffen in die unabhängige Justiz EU-Förderungen streichen soll.
Lutz Weinzinger ehemaliger FPÖ-Abgeordneter und Landesparteiobmann der FPÖ Oberösterreich (2018)	Burschenschaften seien „von den Nazis verfolgt [worden] wie die Juden am Anfang“.[11]	Im Jänner 2018 hatte ein Liederbuch mit offen antisemitischen und nationalsozialistischen Texten in einer deutschnationalen Burschenschaft für einen Skandal – auch in der FPÖ – gesorgt. Weinzinger verteidigte die Burschenschaften.
Maria Fekter ehemalige österreichische Innenministerin und Finanzministerin (2011)	„Außerdem bauen wir gerade enorme Feindbilder in Europa gegen die Banken, die Reichen und die Vermögenden auf. So etwas hatten wir schon einmal, damals verbrämt gegen die Juden, aber damals waren ähnliche Gruppierungen gemeint. Es hat das zweimal in einem Krieg geendet.“[12]	Fekter wendet sich bei einem EU-Finanzministertreffen gegen Banken, Reiche und Vermögende als Feindbilder.
Eberhard von Gemmingen Jesuitenpater in Deutschland, ehem. Chefredakteur bei Radio Vatikan (2010)	„Es ist fatal, nun den ganzen Orden schlechtzumachen. Ich muss einen Vergleich ziehen: Mit den Juden ist es so losgegangen, dass vielleicht der ein oder andere Jude Unrecht getan hat. Dann aber hat man schlimmerweise alle angeklagt und ausrotten wollen.“ [13]	Von Gemmingen nimmt nach einem Skandal um sexuellen Missbrauch an Jesuiten-Schulen den Orden in Schutz. Er vergleicht die Kritik am Orden mit NS-Antisemitismus, wobei er unterstellt, dieser hätte mit „Missetaten“ einzelner Juden begonnen.
Hans-Werner Sinn Wirtschaftsprofessor in Deutschland (2008)	„Auch in der Weltwirtschaftskrise von 1929 wollte niemand an einen anonymen Systemfehler glauben. Damals hat es in Deutschland die Juden getroffen, heute sind es die Manager:innen.“[14]	Sinn kritisiert, dass Managern schuld an der Finanz- und Wirtschaftskrise ab 2007 gegeben wurde. Die Manager seien nur Sündenböcke für die Krise.
Shahid Malik ehemaliger britischer Minister (2008)	Britische Muslime fühlen sich wie „die Juden von Europa“. Sie sehen sich angegriffen wie einst die Juden, und sie seien „wie Fremde im eigenen Land“.[15]	Malik wendet sich gegen Rassismus und Islamfeindlichkeit in Großbritannien. Er wurde selbst mehrmals Opfer rassistischer Angriffe.

[9] *Wilhelm Heitmeyer, Hrsg., Deutsche Zustände: Folge 10 (Berlin: Suhrkamp, 2015).*
[10] *Paul Lendvai, „Orbán und die Juden.“ Der Standard, 1. Dezember 2020. https://www.derstandard.at/story/2000122114505/orban-und-die-juden (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[11] *„Ehemaliger FPÖ-OÖ-Chef: Burschenschafter ‚wie Juden verfolgt‘.“ Der Standard, 8. März 2018. https://www.derstandard.at/story/2000075725521/ehemaliger-fpoe-ooe-chef-burschenschafter-wie-juden-verfolgt (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[12] *„Empörung über Fekters Vergleich zwischen Juden- und ‚Reichenverfolgung‘.“ Der Standard, 17. September 2011. https://www.derstandard.at/story/1315006621769/so-etwas-hatten-wir-schon-einmal-empoerung-ueber-fekters-vergleich-zwischen-juden--und-reichenverfolgung (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[13] *„Jesuit zieht NS-Vergleich im Missbrauchsskandal.“ Der Standard, 5. Februar 2010. https://www.derstandard.at/story/1263706842789/pater-von-gemmingen-jesuit-zieht-ns-vergleich-im-missbrauchsskandal (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[14] *„1929 traf es die Juden – heute die Manager.“ Der Tagesspiegel, 27. Oktober 2008. https://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/finanzen/hans-werner-sinn-1929-traf-es-die-juden-heute-die-manager/1357144.html (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[15] *„Gewagter Vergleich.“ Spiegel, 6. Juli 2008. https://www.spiegel.de/politik/gewagter-vergleich-a-a4079439-0002-0001-0000-000057970918?context=issue (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*

Methodisch-didaktische Erläuterungen

Einstieg 1: Voraussetzungen und Vorannahmen (M1)
Das Arbeitsblatt M1 dient zum Einstieg, dem eine große Bedeutung für die weitere Auseinandersetzung zukommt. Wichtig ist erstens, die Voraussetzungen seitens der Schüler:innen klarzustellen: Es wurde bereits über die Verfolgung und Ermordung von Juden und Jüdinnen im Nationalsozialismus gelernt; der Begriff Antisemitismus sollte ebenso bekannt sein wie der Umstand, dass dieser auch heute noch existiert. Um den Wissensstand der Schüler:innen zu aktivieren bzw. aufzufrischen, wurde M2 erstellt.

Zweitens muss der Einstieg den Schüler:innen die Gelegenheit bieten, unabhängig von ihrem fachlichen Wissen ihre Vorannahmen und Einstellungen betreffend Antisemitismus zu äußern. Das ist in weiterer Folge für den Unterrichtsablauf wichtig und insofern auch für die Lehrperson relevantes Wissen. An dieser Stelle muss vor dem Hintergrund von aktuellen Forschungsergebnissen zur Verbreitung von Antisemitismus in Österreich[16] damit gerechnet werden, dass häufig zumindest latenter Antisemitismus geäußert wird. Von der konkreten Situation in der Klasse wird abhängen, ob Antisemitismus unverhohlen kundgetan oder eher verbrämt zum Ausdruck gebracht wird. Antisemitische wie auch andere menschenfeindliche Äußerungen dürfen grundsätzlich nicht unkommentiert hingenommen werden. Zugleich ist es von Bedeutung, dass die Schüler:innen hier ihre tatsächlichen Einstellungen teilen und damit diese auch einer Reflexion zugänglich machen. Insofern kommt der Lehrperson die herausfordernde Aufgabe zu, Antisemitismus inhaltlich klar zurückzuweisen, ohne dabei dem/der Schüler:in als Person Ablehnung entgegenzubringen.

Beim Einstieg geht es um eine spontane Positionierung zu den vier vorgegebenen Aussagen. Die Schüler:innen kreuzen zunächst in Einzelarbeit an, welcher Aussage bzw. auch welchen Aussagen (M1) sie zustimmen. Im nächsten Schritt stellen sich die Schüler:innen im Klassenraum entsprechend ihrer Einschätzung auf. Dazu müssen die Aussagen lesbar auf Zetteln stehen, die an gegenüberliegenden Wänden aufgehängt werden. Neben der Einstimmung auf die weitere Auseinandersetzung ist das primäre Ziel des Einstiegs, dass die Lehrperson möglichst viel über Einstellungen und Vorannahmen in der Klasse in Erfahrung bringt. Deshalb soll die Lehrperson die Schüler:innen abschließend fragen, ob eine Aussage wie „Wir sind die neuen Juden“ von den Schüler:innen bereits wahrgenommen wurde.

Einstieg 2: vorausgesetztes Arbeitswissen (M2)
Auch M2 ist als Teil des Einstiegs zu sehen. Daher sind hier nicht nur das Wissen, sondern ebenso die Einstellungen der Schüler:innen für die Lehrperson grundsätzlich wichtig. Die Schüler:innen machen sich zu zweit oder in Kleingruppen Notizen und rufen ihr Wissen über die Verfolgung von Juden und Jüdinnen im Nationalsozialismus ab. Stichworte wie Nürnberger Gesetze, Novemberpogrome, „Arisierungen“, Holocaust, Konzentrations- und Vernichtungslager, Auschwitz, Mauthausen, Gaskammern, „Judenstern“ sollten anschließend im Plenum genannt, gemeinsam kurz erläutert und ggf. von der Lehrperson ergänzt sowie auf der Tafel notiert werden.

[16] *Zeglovits, Unterhuber und Sommer, „Antisemitismus in Österreich 2018“; Zeglovits et al., „Antisemitismus 2020“.*

Vorstellung des Arbeitsauftrags (M3) und Material für die Kleingruppenarbeit (M4 a, b oder c)
Der Arbeitsauftrag M3 wird anschließend von den Schüler:innen gelesen, und die Lehrperson bespricht mit den Schüler:innen allfällige Verständnisschwierigkeiten. Erst danach wird M4 ausgeteilt. Hier erhält jeweils eine Kleingruppe von drei bis sechs Schüler:innen ein Blatt (zu Strache, Maduro oder Corona-Demonstrationen). Jeder Text muss gleich oft ausgegeben werden. Daher werden in einer Klasse – je nach Klassengröße – entweder drei oder sechs Gruppen mit maximal sechs Schüler:innen gebildet. Es empfiehlt sich, die Schüler:innen M4 zunächst einzeln lesen zu lassen. Während der Kleingruppenarbeit steht die Lehrperson für Fragen zur Verfügung.

Vorstellung und Diskussion im Plenum
Im Anschluss an die Gruppenarbeitsphase werden die drei Fälle in der Klasse vorgestellt, wobei die Gruppen einander jeweils ergänzen können, wenn die Blätter zweimal vergeben wurden. Im Mittelpunkt stehen dabei die Fragen 1 bis 3 (von M3):

- Frage 1 zeigt in der Zusammenschau die mögliche Vielfalt von antisemitischen Projektionen.
- Frage 2 läuft im Wesentlichen darauf hinaus, dass die betroffenen Menschen subjektiv Unrecht empfinden. Die Urteilsbildung darüber, inwiefern dieses subjektive Unrechtsempfinden von Strache, Maduro und Corona-Demonstrant:innen nachvollziehbar scheint, kann in der Klasse auch unterschiedlich ausfallen. Klar muss hingegen werden, dass subjektives Unrechtsempfinden nicht automatisch Unrecht im juristischen Sinn bedeutet.
- Frage 3 setzt voraus, dass prinzipiell nahezu alles verglichen werden kann. Deshalb ist noch lange nicht jeder Vergleich sinnvoll. Im Hinblick auf die bei M2 gesammelten Schlagworte zur Verfolgung von Juden und Jüdinnen im Nationalsozialismus wird deutlich, dass die Rede von „neuen Juden“ mitsamt der Bezugnahme auf den Nationalsozialismus keinerlei historische Grundlage haben kann.

Zur Motivation für die Verwendung der Selbstbezeichnung „neue Juden“ sind prinzipiell alle angegebenen Möglichkeiten denkbar, weil die jeweilige Motivation oft nicht zweifelsfrei festgestellt werden kann. Kritisch zu betrachten ist insbesondere a) („wissen wahrscheinlich fast nichts über den Holocaust“), weil das weder österreichische Spitzenpolitiker:innen noch beliebige Demonstrant:innen oder Staatspräsident:innen für sich in Anspruch nehmen können. An dieser Stelle wird deutlich, dass Aussagen wie „Wir sind die neuen Juden“ in keinem der drei Fälle ohne Antisemitismus möglich erscheinen.

Antisemitismus erkennen (M5)
M5 wird gelesen und im Plenum besprochen. Spätestens hier kommt der Nahostkonflikt auf, ohne den Antisemitismus in der Gegenwart meist nicht auskommt. Ohne zu diesem Zeitpunkt näher auf Geschichte und

Gegenwart des Konflikts einzugehen, muss festgehalten werden, dass weder Kritik am Staat Israel noch eine israelkritische Parteinahme im Nahostkonflikt per se antisemitisch sein muss. In der Tat ist sie es allzu oft. Die sogenannte 3D-Regel (Dämonisierung, doppelte Standards, Delegitimierung) von Natan Scharanski als Mittel zur Unterscheidung von antisemitischer Israelkritik und nicht-antisemitischer Israelkritik ist für die Lehrperson unverzichtbares Arbeitswissen.[17]

3D-Regel

Dämonisierung: Der israelische Staat wird als Inbegriff des Bösen dargestellt. Israel wird z. B. mit dem NS-Regime verglichen bzw. gleichgesetzt.

Doppelte Standards: Menschenrechtsverletzungen durch den israelischen Staat werden angeprangert, während sie in Staaten wie Saudi-Arabien oder China nicht verhältnismäßig thematisiert werden.

Delegitimierung: Dem Staat Israel wird das Recht abgesprochen, als souveräner Staat zu existieren. So wird Israel bspw. nicht zugestanden, nach Raketenangriffen auch militärisch zurückzuschlagen.

Im Mittelpunkt der abschließenden Auseinandersetzung stehen die Fragen 1 bis 3 (M5), die in der Klasse oder eventuell zuerst in Kleingruppen besprochen werden.

- Zu Frage 1 muss deutlich werden, dass ohne zumindest latente oder unreflektierte antisemitische Einstellungen in keinem der drei besprochenen Fälle der „NS- bzw. Judenvergleich“ denkbar ist.

- Bei Frage 2 stehen die Reflexion von Erfahrungen der Schüler:innen sowie das Erkennen verschiedener Formen von Antisemitismus im Mittelpunkt. Wenn Schüler:innen vor Beginn dieser Unterrichtsreihe von antisemitischen Einstellungen beeinflusst waren, kann nicht erwartet werden, dass sich das wenige Schulstunden später ganz anders darstellt. Weder fundierte Fakten über Antisemitismus noch die Entrüstung der Lehrperson oder moralische Appelle lassen eine nachhaltige Änderung von menschenfeindlichen Einstellungen erwarten. In erfolgversprechenden Lernprozessen werden Widersprüche zur Reflexion von Einstellungen nutzbar gemacht und andere Perspektiven bzw. Orientierungen angeboten.

- Frage 3 soll unterschiedliche Reaktionsmöglichkeiten beleuchten und die weitere reflexive Auseinandersetzung mit Antisemitismus fördern. Es erscheint daher nicht angemessen, richtige Reaktionen pauschal vorzugeben, wenngleich alle möglichen Reaktionen selbstverständlich auch gemeinsam hinterfragt werden dürfen.

[17] *Beauftragter der Bundesregierung für jüdisches Leben und den Kampf gegen Antisemitismus, „3D-Regel.“. https://www.antisemitismusbeauftragter.de/Webs/BAS/DE/bekaempfung-antisemitismus/was-ist-antisemitismus/3d-regel/3d-regel-node.html (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*

M1

→ Arbeitsauftrag zu M1

Du hast über die Verfolgung und Ermordung von Juden und Jüdinnen im Nationalsozialismus (und auch davor) gelernt. Du kennst das Wort Antisemitismus. Es bezeichnet unterschiedliche Formen von Hass gegenüber Juden und Jüdinnen und auch alles, was zu diesem Hass führen kann oder Hass rechtfertigt. Antisemitismus gab es vor der NS-Zeit, und es gibt ihn auch heute.

Stell dir vor, jemand fühlt sich als Teil einer Gruppe ungerecht behandelt, und diese Person bezeichnet sich selbst und ihre Gruppe als „neue Juden“. Wie würdest du die Aussage „Wir sind die neuen Juden“ spontan einschätzen?

Kreuze an, was deiner Meinung nach zutrifft (einen oder mehrere Punkte).

A) Wer das sagt, hat wohl einfach keine Ahnung von der Verfolgung und Ermordung von Juden und Jüdinnen im Nationalsozialismus.

B) Die Person, die das sagt, will einfach nur viel Aufmerksamkeit und provoziert absichtlich.

C) Diese Aussage ist antisemitisch. Wer das sagt, verharmlost den Holocaust oder leugnet ihn sogar.

D) Diese Aussage ist nicht antisemitisch. Wer das sagt, sagt ja auch, dass Juden und Jüdinnen Unrecht geschehen ist.

M2

→ *Arbeitsauftrag zu M2*

Du wirst dich in den nächsten Unterrichtsstunden damit auseinandersetzen, dass Menschen von sich behaupten, sie seien „die neuen Juden“. Diese Menschen sind aber keine Juden bzw. Jüdinnen. Mit der Behauptung setzen diese Menschen ihre Situation mit der Verfolgung und Ermordung von Juden und Jüdinnen im Nationalsozialismus gleich.

Notiere zuerst in Stichworten, was du über die Verfolgung von Juden und Jüdinnen im Nationalsozialismus weißt. Besprecht die Notizen mit eurer Lehrperson. Ergänze dabei gegebenenfalls deine Notizen.

Das weiß ich über die Verfolgung von Juden und Jüdinnen im Nationalsozialismus:

Das ist mir zuerst nicht eingefallen, oder ich habe es nicht gewusst:

M3

→ *Arbeitsauftrag zu M3*

Lies nun den Text M4 (a, b, oder c) über die Menschen, die sich als „neue Juden“ bezeichnen, und diskutiere in der Kleingruppe die folgenden Fragen und mach Notizen.

1. Führe an, wer hier mit „neue Juden“ genau gemeint ist.
2. Diskutiere, ob den Menschen, die sich hier als „neue Juden“ bezeichnen, Unrecht angetan wurde. Beurteile das anhand der Informationen im Text.
3. Beurteile die Verwendung dieser Selbstbezeichnung „neue Juden“ in deinem Beispiel (M4). Was trifft deiner Meinung nach auf dieses Beispiel zu?

Die Menschen, die sich und ihre Gruppe als „neue Juden“ bezeichnen …	*stimmt*	*stimmt nicht*	*unklar*
a) … wissen wahrscheinlich fast nichts über den Holocaust. Sonst würden sie nicht sagen, dass sie „neue Juden“ sind.			
b) … wollen möglichst viel Aufmerksamkeit bekommen und provozieren rücksichtslos.			
c) … verharmlosen oder leugnen den Holocaust.			
d) … finden Nationalsozialismus sowie Antisemitismus eigentlich gut oder zumindest nicht so schlecht.			
e) … wollen sich als Opfer darstellen, weil sie sich dann nicht mehr rechtfertigen müssen.			
f) … machen sich über die Verfolgung und Ermordung von Juden und Jüdinnen lustig.			
g) … [weiterer möglicher Grund]			

4. Menschen, die sich als „neue Juden“ bezeichnen, setzen ihre Situation mit der Verfolgung von Juden und Jüdinnen im Nationalsozialismus gleich. Beurteilt, ob diese Gleichsetzung wissenschaftlich zu rechtfertigen ist.

© Bwag/CC-BY-SA-4.0

Heinz-Christian Strache

2017 bis 2019 Vizekanzler der Republik Österreich,
2005 bis 2019 Bundesparteiobmann der FPÖ

Was hat er gesagt?

„Das war wie die Reichskristallnacht." ...
„Wir sind die neuen Juden."

In welchem Zusammenhang wurde das gesagt?

Strache verglich auf dem „Akademikerball" in Wien 2012 Proteste gegen diesen Ball mit den Novemberpogromen im Jahr 1938. Gegen den Ball wurde protestiert, weil dort viele Rechtsextreme zusammenkamen. „Kristallnacht" ist ein verharmlosender Begriff für diese antisemitischen Ausschreitungen im Nationalsozialismus, bei denen viele Juden und Jüdinnen verhaftet, in Konzentrationslager gebracht und auch ermordet wurden. Mit „Wir sind die neuen Juden" waren die Ballbesucher:innen bzw. die FPÖ gemeint, gegen die protestiert wurde. Ein Journalist der Tageszeitung *Der Standard* war auf dem Ball und hörte Straches Aussagen. Strache sagte, das sei eine verzerrte Darstellung. Gegen diese Behauptung von Strache spricht, dass er selbst den Vergleich der Proteste gegen den Ball mit den Novemberpogromen von 1938 wenige Tage später in der Nachrichtensendung *ZiB 2* wiederholte.[18] Es gibt auch eine weitere Zeugin für Straches Aussagen auf dem Ball.[19]

Was muss man dazu noch wissen?

Der „Akademikerball" findet jährlich in der Wiener Hofburg statt. Die Ballbesucher:innen müssen nicht Akademiker:innen sein. Dort treffen sich Rechtsextreme aus Österreich und ganz Europa. Bis 2012 wurde der Ball von deutschnationalen Burschenschaften veranstaltet. Das sind Studentenverbindungen, von denen viele Verbindungen zu Rechtsextremismus haben oder selbst rechtsextrem sind.[20] Seit 2013 veranstaltet die Wiener FPÖ den Ball selbst. In den 2000er-Jahren wurden mehr Menschen auf den Ball aufmerksam. Seitdem wird der Ball von

[18] *Strache: „Wie sind die neuen Juden". ZiB 2-Interview mit Armin Wolf, ORF, 1. Februar 2021. https://www.youtube.com/watch?v=n0a64CZGZOQ (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[19] *Irene Brickner und Tobias Müller, „Strache und die ‚Pogrome' beim WKR-Ball-Protest." Der Standard, 1. Februar 2012. https://www.derstandard.at/story/1326504253338/strache-und-die-pogrome-beim-wkr-ball-protest (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[20] *Bernhard Weidinger, „Im nationalen Abwehrkampf der Grenzlanddeutschen": Akademische Burschenschaften und Politik in Österreich nach 1945 (Wien, Köln, Weimar: Böhlau, 2015). https://fedora.e-book.fwf.ac.at/fedora/get/o:601/bdef:Content/get (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*

Demonstrationen begleitet. Protestiert wird dabei gegen Rechtsextremismus und auch dagegen, dass dieser Ball in der Hofburg stattfindet. Die Hofburg wird als symbolisch wichtiger Ort für Österreich angesehen. Ein Teil der Demonstrant:innen versucht immer, die Anreise zum Ball zu behindern oder zu blockieren. Die Polizei sperrt weite Bereiche um die Hofburg ab. Die meisten Menschen demonstrieren friedlich. Es kam aber schon zu Verletzungen bei Polizist:innen, Demonstrant:innen und Ballbesucher:innen und auch zu Sachbeschädigungen.

© Florian Schroetter / EXPA / picturedesk.com

Demonstration gegen den Akademikerball (Wien, Jänner 2018)

© Presseservice Wien

Besucher:innen des Akademikerballs (Wien, Jänner 2020)

© Eneas De Troya

Nicolás Maduro

Seit 2013 Staatspräsident von Venezuela, wird seit 2019 von vielen Ländern nicht mehr als Präsident anerkannt

Was hat er gesagt?

„Wir sind die neuen Juden des 21. Jahrhunderts.“ … „Wir tragen keinen gelben Davidstern, sondern haben ein rotes Herz.“

In welchem Zusammenhang wurde das gesagt?

In Venezuela und auch in anderen Ländern wird oft gegen die Politik der sozialistischen Regierung unter Maduro protestiert. Wichtige Gründe für diese Proteste sind die schlechte Wirtschaftslage in Venezuela und die Missachtung demokratischer Regeln durch Maduros Regierung. Bekannte Unterstützer:innen Maduros wurden im Ausland von dort lebenden Venezolaner:innen beschimpft.[21] Videos davon verbreiteten sich in sozialen Medien. Maduro reagierte mit seiner Aussage auf diese Proteste. Als „die neuen Juden des 21. Jahrhunderts“ bezeichnete er sich und seine Unterstützer:innen. Mit dem „roten Herz“ bezog sich Maduro auf ihre sozialistische Einstellung, die der Grund für diese Proteste gegen ihn als Präsident sei.

Was muss man dazu noch wissen?

In Venezuela können die Menschen vielfach nicht ausreichend mit lebensnotwendigen Gütern versorgt werden und leiden unter einer besonders hohen Geldentwertung (Hyperinflation). Die sozialistische Regierung unter Präsident Maduro reagierte auf Proteste in den letzten Jahren zunehmend undemokratisch, um ihre Macht abzusichern. Auch das Parlament wurde zwischenzeitlich entmachtet. Kritik und auch Strafmaßnahmen anderer Länder folgten.

Venezuela hat seit 1999 eine sozialistische Regierung. Hugo Chávez hatte die Präsidentschaftswahlen gewonnen und war bis zu seinem Tod 2013 Präsident.

[21] *Adriana Gomez Licon und Joshua Goodman, „Venezuela socialists met shaming, protests on trips abroad.“ https://apnews.com/article/9fe2a6df2a4540f-5b84181a806113d5c (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*

Chávez wollte die große Armut und Ungerechtigkeit in Venezuela bekämpfen. Zunächst hatte er dafür Unterstützung aus der Bevölkerung. 2002 scheiterte die Opposition mit dem Versuch, Chávez unrechtmäßig abzusetzen. Mit Maduro blieb nach Chávez’ Tod ein Parteikollege gewählter Präsident. Die Opposition gewann aber 2015 die Mehrheit im Parlament. Die Regierung Maduro behielt mit undemokratischen Mitteln die ganze Macht im Staat. Westliche Länder, insbesondere die USA, protestierten dagegen. Venezuela bekommt Unterstützung von China, Russland und auch dem Iran. Die Regierung im Iran ist gegenüber Israel sehr feindlich eingestellt, und offener Antisemitismus ist dort sehr weitverbreitet. Auch Chávez wurde immer wieder für antisemitische Äußerungen kritisiert.

© NELSON ALMEIDA / AFP / picturedesk.com

In Brasilien lebende Venezolaner:innen protestieren gegen die Regierung von Maduro. Auf dem Schild steht: Keine Diktatur mehr. Raus mit Maduro. (São Paulo, 2017)

Zahlreiche Teilnehmer:innen an Demonstrationen gegen Corona-Maßnahmen in Österreich und Deutschland

Was wurde gemacht?

Bei Demonstrationen gegen die Corona-Maßnahmen wurden häufig sogenannte Judensterne mit der Aufschrift „ungeimpft“ getragen. Damit wollen sich diese Menschen selbst als „neue Juden“ darstellen.

In welchem Zusammenhang wurde das gemacht?

In Österreich und sehr vielen anderen Ländern hatte die Corona-Pandemie nicht nur gesundheitliche Auswirkungen. Zahlreiche Regierungen setzten Maßnahmen, damit sich das Coronavirus nicht ungehindert ausbreiten konnte, zum Beispiel Ausgangsbeschränkungen, Maskenpflicht oder die Schließung von Geschäften, Gasthäusern und Schulen. Die Maßnahmen sollten nicht nur mehr Corona-Erkrankungen und Corona-Tote verhindern, sondern auch eine Überlastung der Gesundheitssysteme. Mit diesen Maßnahmen waren auch negative Folgen wie wirtschaftliche und soziale Probleme und viele Einschränkungen (z. B. Verbote von Demonstrationen) verbunden. Deshalb waren die Maßnahmen immer auch umstritten. Je länger die Pandemie dauerte, desto stärker wurde der Protest dagegen. Es kam auch in Österreich zu Demonstrationen. Ein Teil der Demonstrant:innen protestierte nicht nur gegen die Maßnahmen, sondern auch gegen Corona-Impfungen und eine befürchtete Impfpflicht. Regelmäßig wurde in Österreich und auch in Deutschland bei solchen Demonstrationen dieser Protest mit „Judensternen“ mit der Aufschrift „ungeimpft“ zum Ausdruck gebracht.

Was muss man dazu noch wissen?

Auch Schilder mit Sprüchen wie „Maske macht frei“ und „Impfen macht frei“ oder „Judensterne“ mit „nicht getestet“ wurden getragen. Diese Sprüche nehmen auf die Aufschrift „Arbeit macht frei“ beim Eingang des nationalsozialistischen Konzentrations- und Vernichtungslagers Auschwitz Bezug. Arbeit war dort ein Mittel, um Menschen zu ermorden.

Bei einigen Demonstrationen waren auch in Österreich mehrere Tausend Menschen. Diese hatten unterschiedliche Standpunkte, aber protestierten gemeinsam. Unter den Demonstrant:innen waren auch regelmäßig bekannte Rechtsextreme und verurteilte Neonazis. Es kam immer wieder zu gewalttätigen Ausschreitungen von einigen Demonstrant:innen und die Verletzungen von Polizist:innen, Demonstrant:innen und auch Unbeteiligten.

© Presseservice Wien

Ein Mann trägt auf einer Demonstration gegen Corona-Maßnahmen einen „Judenstern“ mit der Aufschrift „nicht getestet“. (Wien, Jänner 2021)

© Presseservice Wien

Ein Mann hält auf einer Demonstration gegen die Corona-Maßnahmen ein Schild mit einer Zeichnung. Dargestellt ist das Tor des NS-Konzentrationslagers Auschwitz. Statt „Arbeit macht frei“ steht dort „Impfen macht frei“ geschrieben. (Wien, Mai 2020)

Sogenannte NS-Vergleiche oder Judenvergleiche und Antisemitismus

Die Internationale Allianz zum Holocaustgedenken (International Holocaust Remembrance Alliance, IHRA) ist eine Organisation von circa 40 Staaten, darunter auch Österreich. Diese Organisation hat Antisemitismus so definiert:

„Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen."

Antisemitismus ist also nicht nur der Aufruf, Juden und Jüdinnen zu töten oder zu schädigen. Das ist nur eine besonders offene und extreme Form. Es gibt zum Beispiel auch die folgenden Formen von Antisemitismus[22]:

- Entmenschlichende und falsche Anschuldigungen und Darstellungen (zum Beispiel Verschwörungstheorien, die Juden als böse darstellen oder behaupten, sie würden bestimmte Bereiche oder die ganze Welt kontrollieren)

- Das Bestreiten oder Verharmlosen der von den Nazis und ihren Unterstützer:innen verübten Verbrechen gegenüber Juden und Jüdinnen

- Der Vorwurf, den Holocaust übertrieben darzustellen, um daraus Vorteile zu ziehen

- Das Verantwortlichmachen von Juden und Jüdinnen für das (tatsächliche oder unterstellte) Fehlverhalten einzelner Menschen oder des Staates Israel

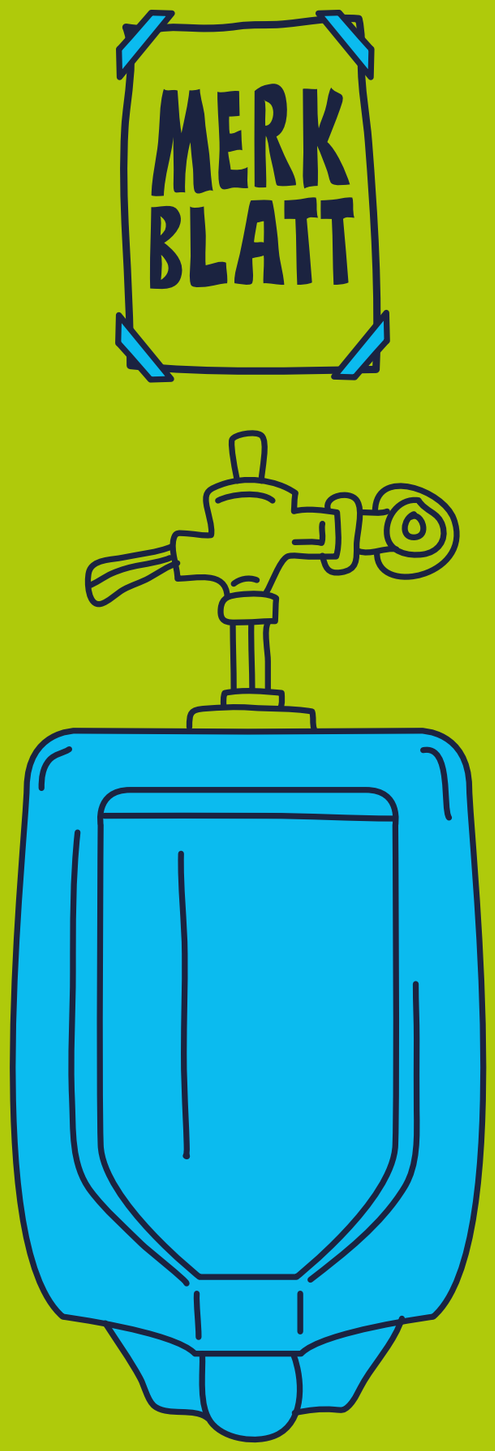
- Das Beurteilen von Israel nach anderen Kriterien als andere Länder, die Darstellung von Israel als Ursache allen Übels im Nahen Osten und die Forderung, Israel dürfe nicht existieren

Eine große Befragung im Auftrag des österreichischen Parlaments[23] hat gezeigt, dass Antisemitismus auch in Österreich viel häufiger vorkommt, als viele Menschen glauben. Allerdings ist Antisemitismus oft versteckt oder wird abgestritten.

[22] *IHRA, „Arbeitsdefinition von Antisemitismus." https://www.holocaustremembrance.com/de/resources/working-definitions-charters/arbeitsdefinition-von-antisemitismus (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[23] *Zeglovits, Unterhuber und Sommer, „Antisemitismus in Österreich 2018".*

→ *Arbeitsauftrag zu M5*

1. Analysiert, welche Formen von Antisemitismus (siehe Definition und Beispiele Arbeitsblatt 1/2) mit den zuvor bearbeiteten Aussagen „Wir sind die neuen Juden" verbunden sind.
2. Beschreibe weitere Beispiele von Antisemitismus, die du persönlich kennst oder schon mitbekommen hast.
3. Beschreibe, wie du dich in folgendem Fall verhalten würdest: Ein Bekannter leitet dir eine Nachricht weiter. In diesem Text oder Bild wird der Holocaust verharmlost, geleugnet, oder es werden Witze darüber gemacht.



2 | GRUPPENBEZOGENE MENSCHENFEINDLICHKEIT

2.2 Sexismus, Rassismus und soziale Medien

Stefan Schmid-Heher

Inhaltliche Einführung für Lehrer:innen

Im Mittelpunkt dieses Unterrichtsbeispiels steht ein realer Vorfall, der aufgrund seines exemplarischen Charakters eine spannende Lernsituation für die Politische Bildung bietet. Es geht um einen Shitstorm in sozialen Medien anlässlich eines frauenfeindlichen „Merkblatts zur richtigen Frauenhaltung“ in der Herrentoilette eines Salzburger Gasthauses. Im Zuge dessen wurde auch das rassistische Logo des Lokals kritisiert. Sexismus, Rassismus und der Umgang mit sozialen Medien sind politische Schlüsselprobleme und Herausforderungen für die Politische Bildung, die sich alle in dem Fall widerspiegeln. Ohne den Shitstorm mitsamt einiger Drohungen gegen den Wirt wären das „Merkblatt“ von der Herrentoilette des Gasthauses und das Logo wohl kein Gegenstand medialer Berichterstattung geworden. Das Beispiel thematisiert vor dem Hintergrund dieses Falls Sexismus, Rassismus und den Umgang damit.

Zunächst zum sexistischen „Merkblatt“, dem Anlass des Shitstorms: Hier wird ein Merkblatt für Hundehaltung auf den Umgang mit Frauen umgelegt. Damit werden Frauen in Form eines Witzes entwürdigt. Die Diskriminierung von Frauen kommt in nahezu allen Bereichen unserer Gesellschaft in unterschiedlichen Formen zum

Ausdruck. Noch 2016 gab es in Österreich mehr Bürgermeister mit dem Vornamen Josef als Bürgermeisterinnen[1] und 2019 mehr Vorstände börsennotierter Unternehmen namens Andreas als Frauen in dieser Funktion.[2] Frauen in Führungspositionen sind nach wie vor alles andere als selbstverständlich. Frauen arbeiten überdurchschnittlich häufig in schlecht bezahlten Berufen und verrichten besonders viel unbezahlte Familienarbeit. Alarmierend sind die Zahlen von Frauen, die Opfer von Gewalt werden.[3] Der Anteil weiblicher Opfer von Tötungsdelikten ist im EU-Vergleich in Österreich besonders hoch.[4] Die Täter sind überwiegend die Partner oder Expartner, die infolge einer Trennung töten. Ihre Taten sind eine extreme Form von Besitzdenken und Frauenverachtung, wie sie in viel alltäglicherer Form auch in der – scherzhaften – Gleichsetzung von Frauen mit Hunden zum Ausdruck kommt.

Zum rassistischen Logo, das im Zuge des Shitstorms thematisiert wurde: Das Logo verbildlicht einen „Kannibalenwitz“. Solche Witze entstanden im Zusammenhang mit dem Rassismus des 19. Jahrhunderts[5] und existieren bis heute als Teil rassistischer Traditionen. Rassismus ist eine Denkweise, die Menschen aufgrund ihrer – tatsächlichen oder auch nur zugeschriebenen – Herkunft in unterschiedliche Gruppen einteilt und dabei durch die Zuordnung von vermeintlichen Gruppeneigenschaften wie zum Beispiel zivilisiert oder unzivilisiert auf- bzw. abwertet. Der Begriff „Rasse“ wird im Zusammenhang mit Menschen nach dem Nationalsozialismus im Deutschen kaum noch gebraucht, aber rassistisches Denken funktioniert auch ohne ihn. Rassismus rechtfertigt weiterhin globale Ungerechtigkeiten ebenso wie die Diskriminierung von „fremd“ wahrgenommenen Menschen in Österreich. Das Logo wiederholt und verfestigt rassistische Vorstellungen.

Dass Sexismus und Rassismus im vorliegenden Fall in Form von Witzen vorkommen, ist für die Auseinandersetzung relevant. Einerseits besteht zum Beispiel ein großer Unterschied zwischen solchen Witzen und sexistisch oder rassistisch motivierten Gewalttaten. Andererseits spiegeln auch Witze sexistische und rassistische Denkweisen wider. Jeder Witz lebt davon, dass ihn jemand spontan lustig findet. Bei im weitesten Sinne politischen Witzen funktioniert das, weil sie in allgemein verständlicher Weise auf eine politische Realität Bezug nehmen und dabei auch selbst Position beziehen. Das wird klar, wenn man ganz unlustig versucht, einen Witz für jemanden zu erklären, der (vorgeblich) überhaupt keine Zusammenhänge versteht.

Nun zur Rolle der sozialen Medien in diesem Zusammenhang: Bemerkenswert ist zunächst, dass das „Merkblatt“ sowie das Logo laut Wirt jahrzehntelang nie kritisiert worden waren, aber ein Posting auf Facebook sie in zahlreiche Medien bringen konnte. Die relativ wenigen Kommentare auf der Facebook-Seite, auf der das Foto des „Merkblatts“ zunächst gepostet wurde, waren höchst unterschiedlich. Während sich manche für die kritische Veröffentlichung bedankten, äußerten andere Unverständnis, Ablehnung oder Hohn. In anderen sozialen Medien wurde in der Folge „anzünden“ gepostet oder gar ein „Abfackeln des Lokals“ gefordert. Die Polizei forschte drei Verdächtige aus, wobei der weitere Verlauf der Öffentlichkeit nicht bekannt ist.[6] Der Shitstorm wehte jedenfalls in mehrere Richtungen: gegen den Wirt (mit teils bedrohlichen Äußerungen) und auch gegen die kritische Thematisierung des „Merkblatts“ selbst (mit teils beleidigenden und diskriminierenden Äußerungen). In der Debatte kommen also Potenziale und Probleme von Kommunikation in den sozialen Medien zum Ausdruck. Sie ermöglichen niederschwellige Teilhabe und Reichweite. Zugleich werden Auseinandersetzungen allzu oft in einer Weise geführt, die mit demokratischen Grundhaltungen unvereinbar ist. Die kritische Reflexion darüber ist ein Eckpfeiler jeder zeitgemäßen Medienbildung.

[1] *Gerhard Eichholzer, „Neue Serie: Wir sind Dorfkaiser.“ Der Standard, 12. Juli 2016. https://www.derstandard.at/story/2000040591721/neue-serie-wir-sind-dorfkaiser (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[2] *„Andreas schafft es eher in den Vorstand als eine Frau.“ Der Standard, 17. Dezember 2019. https://www.derstandard.at/story/2000112371504/vorstandsmitglieder-in-oesterreich-fast-ausschliesslich-von-maenner (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[3] *Verein Autonome Österreichische Frauenhäuser, „Zahlen und Daten: Gewalt an Frauen in Österreich.“ https://www.aoef.at/index.php/zahlen-und-daten (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[4] *„Eurostat: Nur in Österreich mehr Morde an Frauen als an Männern.“ orf.at, 2. September 2020. https://orf.at/stories/3179778/ (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[5] *Werner Bergmann, „Rassistische Vorurteile.“ https://www.bpb.de/izpb/9710/rassistische-vorurteile?p=all (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[6] *„Pinzgauer Wirt wegen sexistischen Textes bedroht: Drei Verdächtige.“ Der Standard, 1. Februar 2019. https://www.derstandard.at/story/2000097415359/pinzgauer-wirt-wegen-sexistischen-textes-bedroht-drei-verdaechtige (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*

Methodisch-didaktische Erläuterungen

Dieses Unterrichtsbeispiel ist als Fallanalyse aufgebaut. Ein Fall bezeichnet ein konkretes und komplexes Ereignis bzw. einen Prozess, in dem Handelnde interagieren.[7]

Es muss einen Ablauf mit einem bestimmten Anfang und ein Ende geben, das allerdings auch noch offen sein kann. Im Sinne des fachdidaktischen Prinzips des exemplarischen Lernens soll der Fall immer über sich hinausweisen und das Allgemeine zugänglich machen. Dabei steht der Fall stets im Mittelpunkt des Unterrichts und dient nicht etwa bloß als Einstieg. Damit diese Methode der Politischen Bildung ihr Potenzial entfalten und als Motor für das politische Lernen wirken kann, müssen die einzelnen Schrittfolgen wie beschrieben eingehalten werden:

1) Außenbetrachtung
2) Innenbetrachtung
3) Urteilsbildung und
4) Generalisierung

Konfrontation mit dem Fall und Außenbetrachtung (M1)

Die Schüler:innen erhalten den Artikel und die dazugehörigen Aufgabenstellungen (M1). Nach dem ersten Durchlesen in Einzelarbeit werden allfällige Verständnisfragen beantwortet. Gemeinsam mit der ganzen Klasse wird auf der Grundlage des Gelesenen der Fall mithilfe der Aufgabenstellung (Außenbetrachtung) aufgearbeitet. Stichworte dazu sollen für alle sichtbar festgehalten werden. Während der (a) Ablauf der Ereignisse und (b) die Aufzählung der Handelnden sich direkt aus dem Artikel erschließen lassen, verlangt (c) die Auseinandersetzung mit Motiven und Interessen der Handelnden und (d) mit Ursachen und Hintergründen eine Interpretation der Schüler:innen. Lehrer:innen sollen bei (d) Ursachen und Hintergründen die folgenden Leitgedanken gegebenenfalls deutlich machen und damit die Schüler:innen bei der Interpretation unterstützen:

- Mehr Menschen treten gegen Sexismus und Rassismus auf und finden das nicht witzig. Früher war das anders.
- Soziale Medien ermöglichen hohe Reichweiten. So können Shitstorms entstehen. Ohne soziale Medien hätte wohl kaum jemand davon erfahren.
- Viele Menschen drücken negative Gefühle bzw. Hass im Netz viel offener und direkter aus, als sie das in persönlichen Begegnungen tun würden.

„Merkblatt", Logo und Innenbetrachtung (M2)

Die Schüler:innen lesen das „Merkblatt" bzw. betrachten das Logo. Die Lehrperson beantwortet Verständnisfragen, ersucht aber die Schüler:innen an dieser Stelle, sich mit Meinungsäußerungen und Diskussionen noch zurückzuhalten. Denn zunächst wird der Fall von Kleingruppen aus der Perspektive jeweils einer der handelnden Personen erschlossen. Dieser Versuch, sich in die Gedanken und Gefühle einer anderen Person hineinzuversetzen, lässt immer Spielräume für unterschiedliche Sichtweisen zu. Bestimmte Interpretationen werden aber von der Lerngruppe immer als mehr oder weniger plausibel gesehen werden. Das ist insofern von Bedeutung, als diese Übung auch mit einer reflexiven Auseinandersetzung der Schüler:innen einhergeht und dabei für die Lehrperson relevante Einblicke in Vorstellungen und Annahmen der Schüler:innen ermöglicht werden.

Die fünf Gruppen werden von der Lehrperson eingeteilt. Nach einer angemessenen Arbeitszeit für die insgesamt fünf Kleingruppen stellen diese ihre Annahmen vor. Sollten die Schüler:innen sich in der Kleingruppe nicht auf eine plausible Annahme geeinigt haben, ist auch Platz für mehrere Vorstellungen. Die Schüler:innen aus den jeweils anderen Kleingruppen dürfen Anmerkungen machen, ihre Überlegungen äußern oder Nachfragen stellen. Es geht dabei aber um die Pluralität von (grundsätzlich plausiblen) Perspektiven und nicht darum, wer recht hat. Insofern sind längere argumentative Auseinandersetzungen nicht sinnvoll.

Politische Urteilsbildung: Einzelarbeit und Kleingruppe (M3)

Die Schüler:innen bearbeiten in Einzelarbeit die Aufgabenstellungen 1 bis 3, indem sie durch Ankreuzen ein spontanes Urteil abgeben. Im Anschluss daran diskutieren und vergleichen sie ihre Ergebnisse. Der Fokus liegt auf der Sichtbarmachung von Kontroversen. Damit sollen die Schüler:innen dazu gebracht werden, in der Kleingruppe ihre ersten Urteile zu argumentieren und gegebenenfalls auch zu reflektieren. Ein kurzer Input für die Diskussion im Plenum wird vorbereitet.

Generalisierung 1: Sexismus und Rassismus (M4)

Im Zuge der Generalisierung steht die Frage im Mittelpunkt, inwiefern der bearbeitete Fall auch eine über das konkrete Geschehen hinausgehende Bedeutung hat. Die einfach gehaltenen Definitionen von Sexismus und Rassismus machen es leicht, Gemeinsamkeiten zwischen Sexismus und Rassismus als Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit bzw. Differenzkonstruktionen („Wir" und „die Anderen") zu erkennen (Aufgabe 1). Das kann die Anerkennung unterschiedlicher Ausgrenzungserfahrungen fördern. Dabei geht es sowohl um die grundsätzliche Funktionsweise von Sexismus und Rassismus (Bildung von Gruppen durch Fremdzuschreibungen) als auch um konkrete Funktionen (Auf- und Abwertung von Menschen und Legitimation von Ungleichheit) in der Gesellschaft. Das alles trifft z. B. auch im Zusammenhang mit Sinti und Roma, Homosexuellen oder Obdachlosen zu.

Beide Definitionen können, genauso wie die Begriffe Sexismus und Rassismus, keine absolute Objektivität für sich beanspruchen. In Politik, Gesellschaft und Wissenschaft finden dazu kontroverse Diskurse statt. Dennoch beschränken sie sich auf weitgehend anerkannte Merkmale und haben den Zweck, deutlich zu machen, auf welcher Grundlage „Merkblatt" und Logo z. B. im eingangs gelesenen Artikel (M1) mit Sexismus und Rassismus in Verbindung gebracht werden (Aufgaben 2 und 3). Abschließend werden wesentliche Erkenntnisse im Plenum vergegenwärtigt und eventuelle Unklarheiten oder auch Widersprüche bearbeitet.

[7] *Sibylle Reinhardt, Politik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Aufl. (Berlin: Cornelsen Verlag, 2016), 122.*

Generalisierung 2:
Sexismus und Rassismus in Witzen (M5)

Abschließend steht die Frage im Mittelpunkt, wie mit Sexismus und Rassismus in Form von Witzen umgegangen werden kann bzw. soll. Ein Posting aus dem *Standard*-Forum zum Artikel (M1) dient als Ausgangspunkt. Dieses Posting ist ironisch formuliert und, wie auch viele Witze, nicht für jede Person leicht verständlich. Die Bearbeitung der Aufgabenstellung in Einzelarbeit bzw. im Plenum führt zur Auseinandersetzung mit der eigenen Reaktion auf sexistische bzw. rassistische Witze. Die Schüler:innen können zwischen dem Rahmen eines sozialen Mediums oder einem persönlichen Gespräch wählen, um verschiedene Anknüpfungspunkte hierfür anzubieten. Kontroverse Ansichten – wie es sie auch in der Gesellschaft gibt – sollen auch abschließend deutlich werden. Die rassistische oder sexistische Abwertung von Menschen ist hingegen im Rahmen der Politischen Bildung niemals kontrovers zu betrachten, weil Politische Bildung hier Partei für Demokratie und Menschenrechte ergreifen muss.

M1 Außenbetrachtung des Falls

→ Arbeitsauftrag zu M1

Lest euch den Zeitungsartikel durch und bearbeitet folgende Fragestellungen.

1. Was ist passiert? Führt die Ereignisse in der zeitlich richtigen Reihenfolge an.
2. Wer ist beteiligt? Nennt die handelnden Personen.
3. Was wollen die Beteiligten, und wie versuchen die Beteiligten, ihre Interessen durchzusetzen? Arbeitet die Interessen und Motive der handelnden Personen heraus.
4. Warum ist das alles so passiert? Beurteile, welche gesellschaftlichen und technischen Veränderungen Voraussetzungen dafür sind, dass sich rund um das „Merkblatt“ und das Logo ein Shitstorm entwickelt hat.

Besprecht eure Antworten in der ganzen Klasse.

M1 Zeitungsartikel aus derStandard.at[8]

Sexismus- und Rassismusvorwurf gegen Salzburger Kupferkessel-Wirt

Wegen eines frauenverachtenden Zettels am Klo und eines rassistischen Logos wird ein Wirt in Zell am See bedroht. Die Polizei ermittelt

Zell am See – Ein Zettel am Klo des Gasthauses Kupferkessel in Zell am See gab den Anstoß für den Shitstorm: das **„Merkblatt für richtige Frauenhaltung“**, auf dem sexistische Tipps zur Haltung und Pflege von Frauen aufgelistet sind. Nachdem am Wochenende Fotos des Zettels auf Social-Media-Plattformen veröffentlicht worden waren, begannen User, den Wirt und seine Familie zu beschimpfen, drohten, sein Haus anzuzünden.

Schnell geriet das Gasthaus auf sozialen Medien auch wegen seines rassistischen Logos in Kritik, es zeigt einen schwarzen Mann, der – mit einem Messer im Mund – einen weißen Mann um einen Kessel jagt.

Nur ein „Blödsinnszettel“

Alles nicht ernst gemeint, meint der Wirt […], Logo und Zettel gebe es schon seit Jahrzehnten, nie hätte sich jemand aufgeregt. Im Gegenteil: Über die Jahre nahmen sich hunderte Gäste eine Kopie des Aushangs mit. Von dem „Blödsinnszettel“ sei kein Wort ernst zu nehmen, so der Wirt. Und das Logo? Das hätte vor 40 Jahren ein Gast am Stammtisch gezeichnet, damals, als auch in der Zeitung noch „Kannibalenwitze“ gedruckt wurden.

Die Landespolizei Salzburg bestätigt laufende Ermittlungen. Die Kommentare auf den Onlineplattformen werden nun geprüft und das Opfer, der Wirt, befragt. Ob eine gefährliche Drohung vorliegt, muss noch geklärt werden.

Gast distanziert sich von Drohungen

Der Gast, der durch sein Foto des Klozettels den Stein ins Rollen gebracht hat, distanziert sich von den Drohungen: „Der einzige Zweck meines Postings war und ist es, von meinem Recht auf freie Meinungsäußerung Gebrauch zu machen und den gegenständlichen Text, den ich in einem Lokal in Zell am See entdeckt habe, inhaltlich zu kritisieren“, schreibt er auf Facebook.

Den Zettel hat [der Wirt] noch am Sonntag abgenommen, das Logo aber will er behalten. Denn nach dem Shitstorm kam Zuspruch aus der Region – seine Google-Bewertung sei innerhalb kürzester Zeit von einem auf 4,3 Sterne gestiegen.
(red, 14.11.2018)

[8] *„Sexismus- und Rassismusvorwurf gegen Salzburger Kupferkessel-Wirt.“ Der Standard, 14. November 2018. https://www.derstandard.at/story/2000091303935/kupferkessel-sexismus-und-rassismusvorwurf-gegen-salzburger-wirt (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*

M2 Merkblatt & Logo

→ Arbeitsauftrag 1 zu M2

1. Lest den Auszug aus dem „Merkblatt zur richtigen Frauenhaltung“ durch und betrachtet das Logo des Lokals. Wenn ihr etwas nicht versteht, fragt eure Lehrperson. Um eure eigene Meinung geht es aber noch nicht.
   Bitte habt Geduld!

© Quelle: Twitter

Auszug aus dem „Merkblatt zur richtigen Frauenhaltung“

A. Grundsätzliches: Sich eine Frau zu halten, ist heutzutage bei Weitem nicht mehr so problemlos wie noch zu Großvaters Zeiten, und es erhebt sich die Frage, ob sich der Griff zur Frau überhaupt noch lohnt.

Wenn sie für manche Dinge durchaus zu gebrauchen sind, so haben sie doch alle einen Fehler, nämlich ihre sprichwörtliche Dämlichkeit. Das Wort „dämlich“ oder umgangssprachlich „damisch“ leitet sich ja nicht zufällig von der Dame ab.

Gottlob gibt es auch einige gute Eigenschaften der Frau, die jedoch leider sehr selten zu finden sind. Zwei davon sollte die Auserwählte aber unbedingt aufweisen:

- Sie sollte nützlich sein (d.h.: brav im Haushalt und einigermaßen gut im Bett)
- Sie sollte herzeigbar sein (d.h.: Ihr Aussehen sollte zumindest kein Mitleid erregen)
  Diese beiden Punkte können nur dann außer Acht gelassen werden, wenn ein dritter zutrifft:
- Sie ist reich!

B. Tipps und Empfehlungen

1. Anschaffung: Nehmen Sie sich genügend Zeit zur Auswahl Ihrer Frau und überzeugen Sie sich selbst von ihren Fähigkeiten. Tragen Sie bitte nicht dazu bei, dass die Zahl der Frauen, die später wieder ausgesetzt oder eingeschläfert werden, noch weiter ansteigt. […]

BITTE ZETTEL HÄNGEN LASSEN; SIE ERHALTEN DIESEN BEIM KELLNER!

M2 Innenbetrachtung des Falls

→ Arbeitsauftrag 2 zu M2

2. Schaut euch den Fall in fünf Kleingruppen aus jeweils einer der genannten Sichtweisen an und interpretiert das Geschehen aus der Perspektive dieser Person. Versetzt euch so gut wie möglich in diese Person hinein.

a) Wirt des Lokals Kupferkessel

b) Gast des Lokals, der den Zettel auf Facebook kritisierte

c) User:in, der/die „anzünden“ (oder Ähnliches) schrieb

d) User:in, der/die sich über das Lokal empörte bzw. dieses kritisierte (ohne Drohungen)

e) User:in, der/die das Lokal nach dem Fall extra mit fünf Sternen bewertet

M3

→ Arbeitsauftrag 1 zu M3

Jetzt geht es um deine/eure Meinung! Arbeite hier alleine.

1. Lies dir noch einmal das „Merkblatt zur richtigen Frauenhaltung“ (M2) durch. Beantworte die folgenden Fragen durch Ankreuzen.

	Ja, klar!	*Eher ja.*	*Eher nein.*	*Sicher nicht!*
Ich finde dieses „Merkblatt“ lustig.	❍	❍	❍	❍
Dieser Text kann Menschen verletzen, weil er Frauen verachtet.	❍	❍	❍	❍
Ich habe kein Problem mit diesem „Merkblatt“ (nur ein „Blödsinnszettel“).	❍	❍	❍	❍

M3

→ Arbeitsauftrag 2 zu M3

2. Betrachte noch einmal das Logo des Lokals (M2). Beantworte die folgenden Fragen durch Ankreuzen.

	Ja, klar!	*Eher ja.*	*Eher nein.*	*Sicher nicht!*
Ich finde das Logo lustig.	❍	❍	❍	❍
Das Logo kann Menschen verletzen, weil es einen Schwarzen beleidigend darstellt.	❍	❍	❍	❍
Ich habe kein Problem mit diesem Logo.	❍	❍	❍	❍

→ Arbeitsauftrag 3 zu M3

3. Denk noch einmal daran, was in sozialen Medien passiert ist: Jemand kritisierte das „Merkblatt“. Dann wurde auch das Logo des Lokals kritisiert. Der Wirt wurde von anonymen User:innen (ohne echten Namen) bedroht. Sehr viele Menschen diskutierten online. Es kam dabei zu vielen Beleidigungen (Shitstorm). Dann berichteten auch Zeitungen. Beantworte dazu die folgenden Fragen durch Ankreuzen.

	Ja, klar!	*Eher ja.*	*Eher nein.*	*Sicher nicht!*
Ich finde gut, dass jemand das „Merkblatt“ auf Facebook kritisiert hat. Sonst hätten viele Menschen nie davon erfahren und nie darüber diskutiert.	❍	❍	❍	❍
Die Person, die zuerst über das „Merkblatt“ gepostet hat, hätte das lassen sollen. So ein Shitstorm ist immer schlecht.	❍	❍	❍	❍

M3

→ *Arbeitsauftrag 4 zu M3*

4. Arbeite jetzt in der Kleingruppe weiter.

   Vergleicht und diskutiert eure Antworten. Findet einen Punkt, bei dem eure Meinungen möglichst unterschiedlich sind. Macht euch hier Notizen dazu und erörtert eure Meinungsverschiedenheiten in der Klasse.

Hierzu haben wir sehr unterschiedliche Meinungen:	
Meine Meinung:	*Andere Meinungen in meiner Gruppe:*

M4

→ *Arbeitsauftrag 1 zu M4*

Lies die folgenden Definitionen der Begriffe „Sexismus“ und „Rassismus“.

Sexismus ist eine Denkweise, die Menschen wegen ihres Geschlechts in höherwertig oder minderwertig einteilt. In der Realität werden vor allem Frauen abgewertet. Männer haben in den allermeisten Lebensbereichen (Wirtschaft, Politik, Familie) mehr Macht als Frauen. Wie die betroffene Frau oder das Mädchen wirklich ist, spielt keine Rolle. Sexistisches Denken erklärt, dass ein Mensch bestimmte Eigenschaften hat, nur weil er oder sie ein bestimmtes Geschlecht hat. Sexismus kann also auch für Männer unangenehm sein. Sexismus begründet bzw. rechtfertigt zum Beispiel, dass

- Frauen für die gleiche Arbeit weniger verdienen,
- Frauen viel seltener als Männer in Führungspositionen (in Politik und Wirtschaft) sind,
- Frauen Opfer von Belästigungen und Gewalt werden.

Sexismus ist auf der Welt so verbreitet, dass jeder Mensch davon beeinflusst wird.

Rassismus ist eine Denkweise, die Menschen nach ihrer Herkunft in „höherwertig“ oder „minderwertig“ einteilt. Es geht aber nicht darum, wo jemand wirklich geboren wurde oder wie er aussieht. Es reicht, wenn jemand als „anders“ wahrgenommen wird, obwohl z. B. Österreich seine Heimat ist. Die betroffenen Menschen werden durch bestimmte Eigenschaften, die sie angeblich haben, abgewertet. Auch Bilder spielen dabei eine wichtige Rolle. Wie der oder die Einzelne wirklich ist, spielt dabei keine Rolle.

Rassismus begründet bzw. rechtfertigt zum Beispiel, dass durch Rassismus ausgegrenzte Menschen

- oft schlechtere Jobs haben,
- viel seltener in Führungspositionen (in Politik und Wirtschaft) sind,
- in der Arbeit, in der Schule oder sonst wo schlechter behandelt werden.

Rassismus ist auf der Welt so verbreitet, dass jeder Mensch davon beeinflusst wird.

M4

→ *Arbeitsauftrag 2 zu M4*

1. Analysiere, was Sexismus und Rassismus gemeinsam haben und was sie unterscheidet. Schreibe zumindest zwei Punkte auf. Diskutiert eure Ergebnisse in der Klasse.

2. Analysiere, warum nach der Definition oben das „Merkblatt zur richtigen Frauenhaltung“ sexistisch ist. Schreibe zumindest einen Punkt auf.

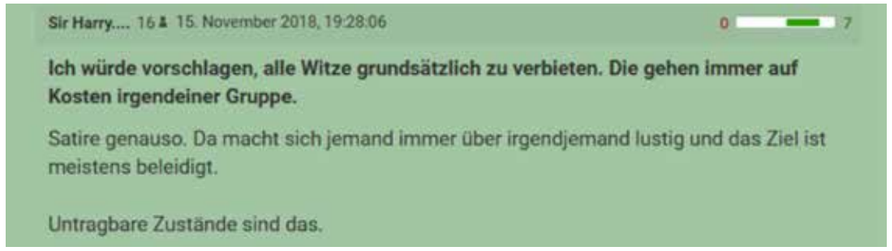
3. Analysiere, warum nach der Definition oben das Logo rassistisch ist. Schreibe zumindest einen Punkt auf.

4. Diskutiert ausgewählte Ergebnisse in der Klasse.

M5

→ *Artikel zum Fall M1*

Der User „Sir Harry“ schrieb unter den Artikel zum Fall (M1) folgendes Posting.



Der Poster „Sir Harry“ …	*ja*	*unklar*	*nein*
… will alle Witze verbieten, weil jemand beleidigt sein könnte.	❍	❍	❍
… findet das „Merkblatt für richtige Frauenhaltung“ und das Logo gut.	❍	❍	❍
… ist gegen sexistische und rassistische Witze.	❍	❍	❍
Ich würde das Posting liken.	❍	❍	❍

→ *Arbeitsauftrag 1 und 2 zu M5*

1. Analysiere und beurteile das Posting von „Sir Harry“.
2. Diskutiert und vergleicht eure Antworten in der Klasse.

M5

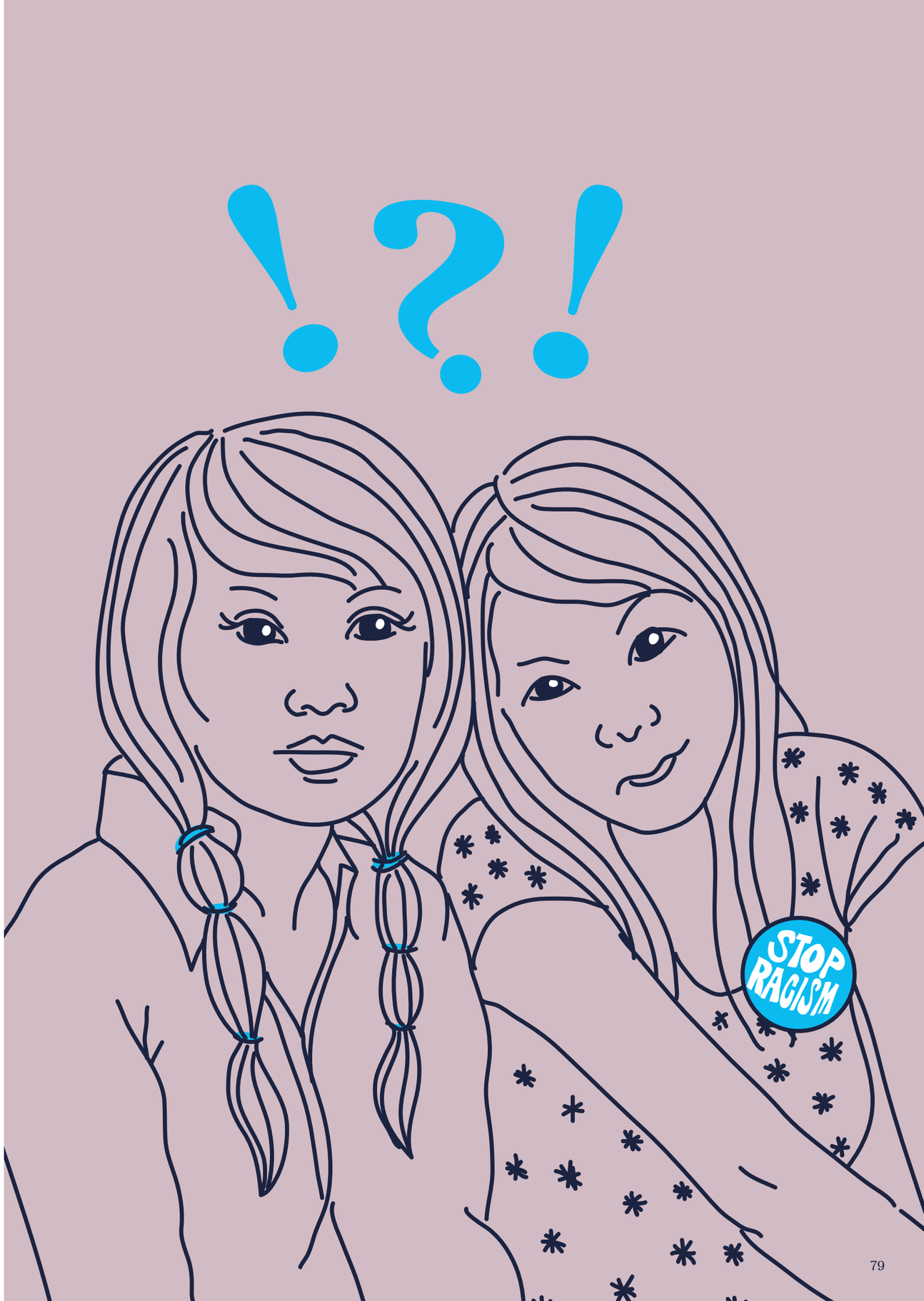
→ *Arbeitsauftrag 3 zu M5*

3. Entscheide dich für eine der beiden Aufgabenstellungen.

3a: *Schreibe hier eine Antwort auf dieses Posting. Erläutere darin deine Meinung zu sexistischen und rassistischen Witzen.*	***3b:*** *Ein:e Schulkolleg:in macht einen rassistischen Witz. Schreibe hier auf, was du ihr/ihm sagen möchtest, und überlege, wie du es ihr/ihm sagen möchtest.*

→ *Arbeitsauftrag 4 zu M5*

4. Teile deine Notizen mit der Klasse. Begründe kurz, warum du dich für die eine oder die andere Aufgabenstellung entschieden hast.



3 | POLITISCHE BILDUNG ZWISCHEN PRIVATEM UND ÖFFENTLICHKEIT

3.1 Küssen verboten!?

Georg Lauss

Inhaltliche Einführung für Lehrer:innen

Im November 2008 sorgte ein Brief des Direktors einer Mittelschule im oberösterreichischen Gunskirchen für Aufregung. In dem an die Eltern adressierten Schreiben informierte dieser darüber, dass an der Mittelschule lang anhaltende Küsse auf den Mund ab sofort verboten sind. Neu war die Idee des Kussverbots nicht. Bereits zwei Jahre vor dem Fall in Gunskirchen hatte man an einer Sportmittelschule in Scheibbs in Niederösterreich über entsprechende Richtlinien diskutiert. Schon damals gab es Widerstand gegen die Verordnung, und auch 2008 ließ die Kritik nicht lange auf sich warten. Elternvertreter:innen und Psycholog:innen reagierten teilweise mit Unverständnis. Schülervertreter:innen bezeichneten die Maßnahmen als „mittelalterlich“ und protestierten vor der Schule und dem Büro des Landesschulrats in Oberösterreich.

Ein Fall wie dieser eignet sich ideal für einen schüler:innenorientierten Zugang zum Unterricht in Politischer Bildung, da er eine Möglichkeit bietet, Probleme aus der eigenen Lebenswelt zu erforschen.[1] Der Fall ist aber nicht nur aus der lebensweltlichen Perspektive relevant und bedeutsam. Beispielhaft weist er – wie auch andere vergleichbare Fälle in Deutschland und Österreich – über sich hinaus und ermöglicht die Auseinandersetzung mit grundlegenden politischen Fragestellungen und Begriffen. In der näheren Betrachtung zeigt sich, dass die hier verhandelten Probleme alles andere als trivial sind. Berührt werden Themen wie Freiheit und ihre Begrenzung durch Regeln, Rechte und die Notwendigkeit, sie gegeneinander abzuwiegen, Privatheit und Öffentlichkeit, Macht und politische Mitbestimmung. Die Schüler:innen werden im Rahmen dieser Unterrichtssequenz mit unterschiedlichen Standpunkten konfrontiert. Sie lernen dadurch einerseits Streitkultur und Dissonanzbereitschaft und andererseits Regeln zu hinterfragen und zu begründen.

[1] *Andreas Petrik, „Adressatenorientierung.“ In Handbuch politische Bildung, hrsg. v. Wolfgang Sander (Bonn: bpb, 2014), 241–248.*

Methodisch-didaktische Erläuterungen

Die Fallanalyse[2] (vgl. Reinhardt) des Kussverbots an der Hauptschule in Gunskirchen wird hier in fünf Schritten durchgeführt:

Einstieg
Der Unterricht beginnt mit der gemeinsamen Betrachtung des Bilds M1. Im Plenum führt die Lehrperson durch die vier Aufgabenstellungen. Die Schüler:innen lernen dabei, im Sinne politischer Methodenkompetenz politische Botschaften zu entschlüsseln.

Außenbetrachtung
In diesem Schritt arbeiten sich die Schüler:innen in den Fall ein. Es geht darum, zu erkennen, wer die handelnden Personen sind und was sie tun. Die Schüler:innen betrachten dazu einen Beitrag von Krone.tv (https://www.youtube.com/watch?v=nrD-Aokxhv4). Alternativ kann den Schüler:innen auch das Transkript des Beitrags (M2) zur Verfügung gestellt werden.

Danach werden die Schüler:innen mit Aussagen von Lehrer:innen, Eltern, Psycholog:innen, Schüler:innen und Direktor:innen konfrontiert, die zu diesem Fall Stellung bezogen haben (M3). In Einzelarbeit soll entschieden werden, ob die betreffende Aussage sich für oder gegen ein „Kussverbot" richtet. Zu diesem Zeitpunkt sollte das grundlegende Arbeitswissen vorhanden sein, um kurz zusammenzufassen, worum es in diesem Konflikt geht.

Kinder haben Rechte. Die Auseinandersetzung mit diesen Rechten ist ein zentraler Baustein von Menschenrechtsbildung in einem demokratischen Schulwesen.[3] M4 listet eine Auswahl an Kinderrechten auf und regt zu einer Auseinandersetzung mit diesen an. Die Schüler:innen sollen beurteilen, welche dieser Kinderrechte im vorliegenden Fall berührt werden. Für manche trifft das mehr, für andere weniger und für einige gar nicht zu. In weiterer Folge kann es hilfreich sein, sich in den Diskussionen auch auf den Schutz der Kinderrechte zu berufen.

Innenbetrachtung
Demokratische Politik verlangt die Fähigkeit, bei der Urteilsbildung die Interessen und Standortgebundenheit politischer Positionen zu berücksichtigen. Dies gilt für das Fällen eigener und die Beurteilung fremder Standpunkte.[4] Rollenspiele bieten Möglichkeiten, um einen bestimmten Fall aus unterschiedlichen und oft ungewohnten Blickwinkeln zu betrachten. Darüber hinaus bieten sie gute Gelegenheiten, um im Sinne der Handlungskompetenz politische Probleme und demokratische Entscheidungsfindungsprozesse zu simulieren.[5] In dieser Unterrichtsphase folgen wir der „Jigsaw"-Methode. Diese kooperative Lernstrategie ermöglicht es den Schüler:innen, zunächst in Gruppenarbeiten in eine spezielle Perspektive einzutauchen. Die Klasse wird in fünf Gruppen geteilt. 1) Direktor:innen, 2) Lehrer:innen, 3) Eltern und 4) zwei Gruppen mit Schüler:innen. Mithilfe der Arbeitsaufträge (M5) erstellen diese Gruppen Rollenkarten, auf denen die von der Gruppe eingenommene Position und die vorbereiteten Argumente vermerkt sind. Die Schüler:innen überlegen zunächst, ob es auch schlechte Gründe/Zeitpunkte oder Orte gibt, um jemanden zu küssen.

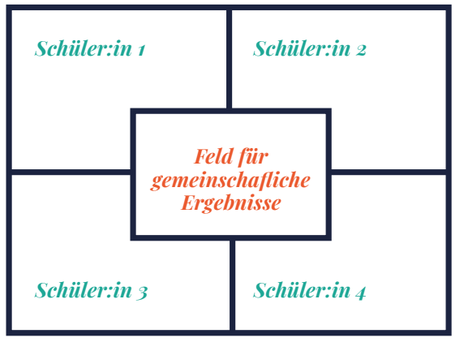
[2] *Sibylle Reinhardt, Politik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Aufl. (Berlin: Cornelsen, 2016), 121ff.*
[3] *Georg Lauss, Hrsg., Ideal – Pflicht – Zumutung: Menschenrechtsbildung aus multidisziplinärer Perspektive (Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2021).*
[4] *Reinhard Krammer, „Kompetenzen durch Politische Bildung: Ein Kompetenz-Strukturmodell." Forum Politische Bildung (2008): 8.*
[5] *Zentrum Polis, „Methoden der Politischen Bildung." polis aktuell 1, Nr. 2 (2017): 12; polis aktuell 2: 4. https://www.politik-lernen.at/dl/lkNmJMJKomlKMJqx4KJK/pa_2_17_Methoden.pdf (letzter Zugriff: 23. Juni 2021).*

Zu große Alltagsnähe eines Konflikts macht es schwerer, in einem Konflikt die Interessen und Beweggründe anderer Akteur:innen nachzuempfinden. Lehrkräfte müssen gerade in dieser Phase Hilfestellung leisten, um die Übernahme von Perspektiven durch „Fremdheitszumutungen" anzuregen. Die Rückkehr zu den Aussagen auf M3 soll dabei helfen, Argumente zu identifizieren, die von Vertreter:innen der eigenen Gruppe in dem Konflikt vorgebracht wurden. Durch den Rückgriff auf M4 lernen die Schüler:innen, sich in ihren Argumentationen auf ihre (Kinder-)Rechte zu beziehen. Außerdem merken sie, dass Rechte zum Schutz von Kindern Erwachsene manchmal dazu verpflichten können, adäquate Regeln zum Schutz von Heranwachsenden zu erlassen.

Politische Urteilsbildung und Entscheidung
Sind die Rollenkarten erstellt, wechseln die Schüler:innen ihre Gruppen. Die neuen Gruppen setzen sich jeweils aus einem Mitglied der bisherigen Gruppen zusammen. Jetzt wird im Rahmen eines Rollenspiels eine lösungsorientierte Diskussion geführt. Die Schüler:innen orientieren sich an den zuvor erarbeiteten Rollenkarten und erörtern in der Kleingruppe, ob Küsse auf dem Schulgelände reine Privatsache sind oder doch eine öffentliche Auseinandersetzung gerechtfertigt ist, weil weitergehende Interessen berührt werden. Im Anschluss wird diskutiert, ob eine Verhaltensvereinbarung für Küsse auf dem Schulgelände sinnvoll sein könnte und wer in die Entscheidung über eine Verhaltensvereinbarung involviert werden sollte.

Generalisierung
Nachhaltig zu lernen bedeutet, über den konkreten Fall zum Grundsätzlichen vorzudringen. Die Schüler:innen haben sich im bisherigen Verlauf implizit mit Fragen von Macht, Recht und Freiheit auseinandergesetzt. Zum Abschluss geht es darum, die an diesem Fall im sozialen Nahraum erarbeitete Sachkompetenz zu abstrahieren, um zu gewährleisten, dass das, was über Freiheit und ihre Grenzen gelernt wurde, auch auf neue Situationen übertragen und angewendet werden kann.

In der Politik geht es darum, Regeln aufzustellen, die verbindlich für alle gelten. Solche Regeln beschneiden notwendigerweise die Selbstbestimmung des Einzelnen. Die Schüler:innen setzen sich in dieser abschließenden Phase damit auseinander, was Freiheit für sie bedeutet und aus welchen Gründen die Freiheit von Einzelnen beschnitten werden darf. Zur Unterstützung der Gruppenarbeit bietet sich die



Arbeit mit Placemats an. Im Idealfall arbeiten jeweils vier Schüler:innen an einem Placemat. Individuell wählen sie zunächst drei Aussagen aus der Liste M6 aus, die mit ihrer Vorstellung von Freiheit

am stärksten übereinstimmen, und drei, mit denen sie am wenigsten stark übereinstimmen, und notieren ihre Wahl in ihrer Ecke des Placemats. Danach folgt das „stumme Vergleichen“. Die Schüler:innen machen sich mit der Auswahl der anderen Gruppenmitglieder vertraut und versuchen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu ihrer eigenen Wahl festzustellen. Danach einigt sich die Gruppe auf jene drei Aussagen, die für sie den Kern von Freiheit in einem demokratischen Rechtsstaat ausmachen, und formuliert auf dieser Basis in einem Satz ihre Definition von Freiheit.

Sowohl die gewählten Begriffe als auch die gemeinsame Definition wird in der Mitte des Placemats notiert. Abschließend folgt der für die Fallorientierung entscheidende Versuch, das Gelernte auf weitere – ähnlich geartete – Fälle zu übertragen.[6] Die Schüler:innen überlegen dazu gemeinsam, ob es an ihrer Schule Einschränkungen gibt, die sich mit der erarbeiteten Definition von Freiheit nicht vertragen, prüfen, ob diese dennoch berechtigt sein können, und erörtern, welche Möglichkeiten sie hätten, auf eine Veränderung der bestehenden Regeln hinzuarbeiten.

[6] *Tilman Grammes, „Exemplarisches Lernen.“ In Sander, Hrsg., Handbuch politische Bildung, 249–257, hier 249.*

M1

→ *Arbeitsauftrag zu M1*

1. Beschreibt, wie diese Szene beim ersten Betrachten auf euch wirkt.
2. Was machen die Personen, die auf dem Bild zu sehen sind? Beschreibt genau!
3. Interpretiert, welche Botschaft die Jugendlichen hier vermitteln möchten!

© Horst Einöder, www.flashpictures.eu

M2 Kussverbot in Hauptschule in Gunskirchen (Transkript von Krone.tv)[7]

Im November 2008 sorgt ein Brief des Direktors einer Hauptschule im oberösterreichischen Gunskirchen für Aufregung. In dem an die Eltern adressierten Schreiben informiert er darüber, dass an der Hauptschule lang anhaltende Küsse auf den Mund ab sofort verboten sind. Wangenbussis werden von der Regelung vorerst ausgenommen. Die Eltern werden dazu aufgefordert, dies ihren Kindern zu verdeutlichen. Vorausgegangen war dem Brief ein Zwischenfall, bei dem eine Schülerin gegen ihren Willen von einem anderen Schüler geküsst wurde. Im eigenen Schulforum diskutierten Eltern und Lehrer über den Zwischenfall und kamen zu dem Schluss, dass die Schule kein geeigneter Ort für derartige Intimitäten sei. Man entschied, das Thema mit den Schülern aller Klassen zu erörtern und mit einem Schreiben des Direktors alle Eltern von den neuen Verhaltensregeln in Kenntnis zu setzen. Die Direktion wollte sich nicht dem Vorwurf der Tatenlosigkeit ausgesetzt sehen, sollte es in Zukunft zu schwerwiegenderen Übergriffen kommen. [...]

Viele Eltern zeigten sich verständnislos ob der strengen Vorgaben, und vor allem die Schüler gingen auf die Barrikaden. Die Aktion Kritischer Schüler organisierte vor der Hauptschule in Gunskirchen eine Aktion gegen das Verbot und scheute auch eine Konfrontation mit Landesschulrat Fritz Enzenhofer nicht, der für das Verbot eintrat. Nur wenige Tage nach Versenden des Briefes küssten sich daher mehrere Schülerpaare unter großer medialer Aufmerksamkeit demonstrativ vor Enzenhofers Büro.

→ Arbeitsauftrag zu M2 (Einzelarbeit)

- Schaut/Lest euch den Bericht von Krone.tv an/durch.
- Listet alle Personengruppen und Organisationen auf, die an dem Konflikt beteiligt sind, und beschreibt stichwortartig, was sie sagen bzw. tun.
- Fasst in einem Satz zusammen, worum es bei diesem Fall geht.

XOXO

[7] *„Schulleiter verbietet Küssen an seiner Hauptschule." Krone.tv (2008), https://www.youtube.com/watch?v=nrD-Aokxhv4. Dieses Transkript von Krone.tv wird im Original wiedergegeben und ist daher nicht geschlechtergerecht formuliert.*

M3 Positionen zum Kussverbot an Schulen (1/2)

	+	-	neutral
„Das Kussverbot zeugt von mangelndem Vertrauen in die Kinder und ist ein weiterer untauglicher Versuch, gesellschaftliche Realitäten zu ignorieren." (Elternvertreter, Wiener Landesverband der Elternvereine an öffentlichen Pflichtschulen)	❍	❍	❍
„An unserer Schule gibt es kein Kussverbot. Dennoch achten wir darauf, dass sich Schüler wie in einem öffentlichen Gebäude verhalten – wo Zungenküsse und Schmusen nicht üblich sind. So ein Verhalten wird natürlich angesprochen. Was wir haben, sind aber Bekleidungsvorschriften. T-Shirts mit rechtsextremen Botschaften sind z. B. verboten. Auch bauchfreie Oberbekleidung ist nicht erwünscht." (Direktor, Hauptschule Ohlsdorf)	❍	❍	❍
„Die Herumküsserei hatte Ausmaße angenommen, die einfach nicht mehr tragbar waren, wenn sich die Mädchen in der vierten Klasse in jeder Fünf-Minuten-Pause theatralisch voneinander verabschieden, als ob sie sich jahrelang nicht mehr sehen würden, dann ist das einfach sehr übertrieben." (Lehrerin, Hauptschule Gunskirchen)	❍	❍	❍
„Das sind Rituale von Pubertierenden, die auf ihre Art provozieren wollen." (Vater, Hauptschule Gunskirchen)	❍	❍	❍
„Diese Maßnahme ist nicht nur deutlich überzogen, sondern auch absolut kontraproduktiv und geht in die falsche Richtung." (Schülervertreter, Bundesobmann der Österreichischen Schülerunion)	❍	❍	❍
„Es ist wichtig, dass Grenzen aufgezeigt werden. Körperliche Nähe gehört einfach nicht in ein Schulgebäude." (Elternvertreterin)	❍	❍	❍
„Körperkontakte in jeder Form sind Zeichen der Pubertät und der sozialen Zuordnung. Natürlich ist Schmusen ein Punkt, wo die Diskussion beginnt – und da ist die Schule genau der richtige Rahmen. Verbote hingegen sind negativ, weil damit keine Auseinandersetzung passiert." (Expertin für Pädagogik im Berufsverband der österreichischen Psychologen)	❍	❍	❍

M3 Positionen zum Kussverbot an Schulen (2/2)

	+	–	neutral
„Da stehen dann küssende Schüler am nächsten Tag vor meinem Zimmer Spalier. Solche Verbote bewirken höchstens das Gegenteil.“ (Direktor Akademisches Gymnasium Innsbruck)	❍	❍	❍
„Die Handlungsweise ist richtig. Erziehen heißt eingreifen.“ (Landesschulratspräsident Oberösterreich)	❍	❍	❍
„Es geht nicht darum, die Schüler in ihrer Freiheit einzuschränken, vielmehr ist es Aufgabe der Schule, die Jugendlichen vor negativen Folgewirkungen zu schützen.“ (Direktor Hauptschule Gunskirchen)	❍	❍	❍
„Küsse stellen keine Gefahr dar. Vielmehr ist das Verhalten des Direktors mittelalterlich. Wir, also die Aktion Kritischer Schüler:innen in Österreich, haben am Mittwoch eine Aktion vor der betroffenen Schule gestartet und werden am Montag das Büro von Landesschulratspräsident Fritz Enzenhofer besetzen, wenn dieser nicht bereit ist, endlich im Sinne der Schüler zu handeln.“ (Schülervertreterin, Vorsitzende der Aktion Kritischer Schüler)	❍	❍	❍

→ *Arbeitsauftrag zu M3 (Einzelarbeit)*

- Ordne die einzelnen Statements zu, ob sie für oder gegen ein Kussverbot in der Schule eintreten.
- Fasse stichwortartig jeweils drei genannte Argumente für und gegen das Kussverbot zusammen.
- Analysiere, wie zutreffend bzw. wichtig die von dir ausgewählten Aussagen sind.
- Ordne die Aussagen von 1 bis 6! Beginne mit Nummer eins für das Argument, das deiner eigenen Position am nächsten kommt.

M4 Kinder haben Rechte! 1/2

Die UN-Konvention zu den Rechten des Kindes listet 42 Kinderrechte auf, die dir der Staat, in dem du lebst, garantieren muss. Die folgende Liste enthält eine Auswahl an Kinderrechten. Beurteile, welche dieser Rechte im Konflikt um das Kussverbot an Schulen eine Rolle spielen könnten!

Nr.	Relevanz für Kussverbot:	ja	nein
3 WOHL DES KINDES	Wenn Entscheidungen getroffen werden, soll daran gedacht werden, wie sie sich auf Kinder auswirken. Alle Erwachsenen sollten tun, was am besten für die Kinder ist. Staaten müssen sicherstellen, dass jedes Kind von seinen Eltern – oder falls notwendig von anderen Personen – geschützt und betreut wird. Staaten müssen auch darauf achten, dass alle Personen und Einrichtungen, die Kinder betreuen, bestmöglich für deren Wohl sorgen.	❍	❍
12 ACHTUNG DER MEINUNG VON KINDERN	Kinder haben das Recht, ihre Meinung zu Angelegenheiten, die sie betreffen, frei zu äußern. Erwachsene sollen Kindern zuhören und sie ernst nehmen.	❍	❍
13 FREIE MEINUNG UND INFORMATION	Kinder haben das Recht, frei zu äußern, was sie denken und fühlen – durch reden, zeichnen, schreiben oder auf andere Art und Weise. Dabei darf aber kein anderer Mensch verletzt oder gekränkt werden.	❍	❍
14 GEDANKEN- UND RELIGIONS-FREIHEIT	Kinder dürfen sich eigene Gedanken machen, Meinungen bilden und ihre Religion frei auswählen. Die Rechte anderer Menschen dürfen dabei jedoch nicht verletzt werden. Eltern können ihren Kindern zeigen, wie sie dieses Recht wahrnehmen können.	❍	❍
15 GRUPPEN BILDEN UND BEITRETEN	Kinder können Gruppen oder Organisationen bilden oder beitreten und sich mit anderen Personen friedlich versammeln, sofern niemand dabei zu Schaden kommt.	❍	❍
16 SCHUTZ DER PRIVATSPHÄRE	Jedes Kind hat das Recht auf Privatsphäre. Das Gesetz muss die Kinder vor jeglichen Angriffen auf ihre Privatsphäre, ihre Familie, ihr Zuhause, ihre Kommunikation und ihren Ruf schützen.	❍	❍
17 ZUGANG ZU INFORMATION	Kinder haben das Recht, aus Internet, Radio, Fernsehen, Zeitungen, Büchern und anderen Quellen Informationen zu bekommen. Erwachsene sollen sicherstellen, dass die Informationen den Kindern nicht schaden. Staaten sollen die Medien ermutigen, Informationen aus verschiedenen Quellen in kindgerechter Sprache zu veröffentlichen.	❍	❍

M4 Kinder haben Rechte! 2/2

Die UN-Konvention zu den Rechten des Kindes listet 42 Kinderrechte auf, die dir der Staat, in dem du lebst, garantieren muss. Die folgende Liste enthält eine Auswahl an Kinderrechten. Beurteile, welche dieser Rechte im Konflikt um das Kussverbot an Schulen eine Rolle spielen könnten!

Nr.	Relevanz für Kussverbot:	ja	nein
18 VERANTWORTUNG DER ELTERN	Staaten müssen Kinder vor jeglicher Form von Gewalt, Missbrauch und Vernachlässigung schützen.	❍	❍
24 GESUNDHEIT, WASSER, UMWELT, ERNÄHRUNG	Kinder haben das Recht auf die bestmögliche Gesundheitsversorgung, sauberes Trinkwasser, gesundes Essen und eine saubere und sichere Umwelt. Alle Erwachsenen und Kinder sollen darüber informiert sein, wie man sicher und gesund lebt.	❍	❍
26 SOZIALE UND WIRTSCHAFTLICHE SICHERHEIT	Alle Staaten sollen Geld oder andere Unterstützung zur Verfügung stellen, um Kindern armer Familien zu helfen.	❍	❍
28 ZUGANG ZU BILDUNG	Jedes Kind hat das Recht auf Bildung. Grundbildung soll kostenlos sein. Sekundäre und höhere Bildung soll jedem Kind zur Verfügung stehen. Jedes Kind soll dabei unterstützt werden, den höchstmöglichen Schul- und Ausbildungsabschluss zu erreichen. Schulen sollen gewaltfrei sein und Kinderrechte respektieren.	❍	❍
29 BESTMÖGLICHE BILDUNG	Die Bildung von Kindern soll ihnen dabei helfen, ihre Persönlichkeiten, Talente und Fähigkeiten vollständig zu entwickeln. Bildung soll ihnen dabei helfen, die eigenen Rechte zu kennen und die Kulturen und Unterschiede anderer Menschen zu respektieren. Bildung soll helfen, dass alle in Frieden leben können und die Umwelt geschützt wird.	❍	❍
31 FREIZEIT, SPIEL, KULTUR, KUNST	Jedes Kind hat das Recht auf Freizeit, Spiel sowie kulturelle und kreative Aktivitäten.	❍	❍
34 SCHUTZ VOR SEXUELLEM MISSBRAUCH	Staaten sollen Kinder vor sexuellem Missbrauch und sexueller Ausbeutung jeglicher Form schützen. Das beinhaltet auch den Schutz davor, dass Kinder zu Sex gegen Geld gezwungen werden, oder den Schutz vor Aufnahmen von sexuellen Bildern oder Filmen von Kindern.	❍	❍

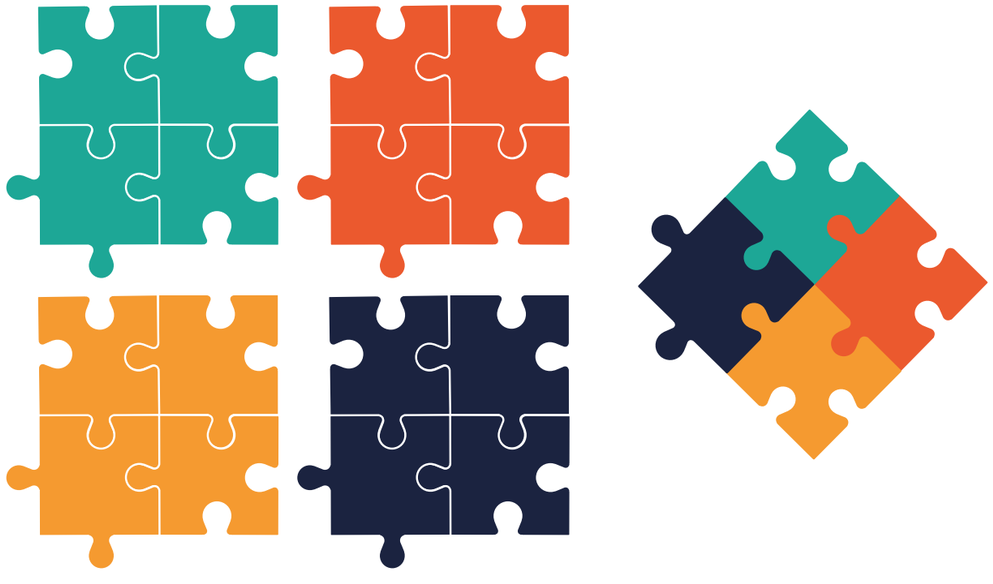
M5 Rollenspiel

→ Arbeitsauftrag zu M5 (Gruppenarbeit)

1. Listet Umstände auf, in denen das Küssen auf dem Schulgelände negative Auswirkungen auf andere haben könnte.
2. Erörtert, ob die Frage des Küssens auf dem Schulgelände eine Frage ist, die nur die beteiligten Personen angeht (privat), oder Interessen einer größeren Gruppe berührt sind (öffentlich). Haltet dabei auch Meinungsverschiedenheiten innerhalb eurer Gruppe fest.
3. Erörtert, ob es an eurer Schule eine Verhaltensvereinbarung geben sollte, in der Regeln zum Thema „Küssen“ festgehalten werden. Listet auf, was für und was gegen eine solche Vereinbarung sprechen würde.
4. Wählt aus der Liste Personen bzw. Institutionen, die in die Entscheidung über solche Verhaltensregeln miteinbezogen werden sollten.

Nationalrat	Schulbehörde	Direktion	Lehrer:innen	Eltern	Schüler:innen	andere
❍	❍	❍	❍	❍	❍	❍

5. Haltet eure Ergebnisse auf einem Plakat fest und präsentiert es eurer Klasse.



M6 Freiheit ist für mich(,) … 1/2

… dass niemand anderer über mich bestimmen kann.

… dass ich jedes Ziel auf meine Art und Weise verfolgen kann, wenn ich das möchte.

… dass ich selbst bestimme, wer ich sein möchte.

… dass ich hingehen kann, wohin ich möchte.

… dass ich mich gegen Schwächere durchsetzen kann.

… etwas, das der Staat nicht einschränken darf.

… etwas, das der Staat nur aus sehr guten Gründen einschränken darf.

… nur gegeben, wenn Grundbedürfnisse (Nahrung, Kleidung, Sicherheit etc.) sozial abgesichert sind.

… etwas, das eingeschränkt werden sollte, wenn ansonsten die Ungleichheit zu groß wird.

… etwas, das es nur geben kann, wenn der Staat die Schwächsten schützt.

… etwas, das ich nur so weit ausüben kann, solange ich keinem anderen schade.

… dass ich in der Lage bin, vernünftige Entscheidungen zu treffen.

… wenn die Gemeinschaft den Wert und die Würde aller Individuen schützt.

… wenn sich alle an die bestehenden Regeln halten.

… wenn ich nicht dazu gezwungen werden kann, Steuern und Sozialabgaben zu zahlen.

… etwas, das eingeschränkt werden sollte, wenn ansonsten die Sicherheit bedroht wird.

… wenn alle sich an Regeln halten, die sie gemeinsam beschlossen haben.

M6 Freiheit ist für mich(,) … 2/2

→ *Arbeitsauftrag zu M6*

Einzelarbeit

1. Finde drei Aussagen, die für dich besonders zentral sind.
2. Finde drei Aussagen, die du so nicht teilen kannst bzw. als nicht notwendig oder weniger zentral erachtest.

Gruppenarbeit

1. Einigt euch in der Gruppe auf drei besonders zentrale Aussagen.
2. Vervollständigt in der Gruppe den Satz „Freiheit ist für uns …“.
3. Sammelt jetzt gemeinsam Beispiele für Verbote, die an eurer Schule gelten, und listet diese auf.
4. Analysiert, ob es sich dabei um Verbote handelt, die mit eurer Definition von Freiheit unvereinbar sind.
5. Erörtert geeignete Möglichkeiten, um gegen aus eurer Sicht ungerechtfertigte Freiheitseinschränkungen vorzugehen oder auf diese aufmerksam zu machen.

3 | POLITISCHE BILDUNG ZWISCHEN PRIVATEM UND ÖFFENTLICHKEIT

3.2 Die Nutzung des öffentlichen Raums in städtischen Gebieten

Philipp Mittnik

Inhaltliche Einführung für Lehrer:innen

Der öffentliche Raum wird von verschiedenen Gesellschaftsgruppen unterschiedlich genutzt. Erwachsene haben andere Vorstellungen und Erwartungen als Kinder und Jugendliche. Der öffentliche Raum kann Ort für Erholung, aber auch für Konflikte sein. Die politische Perspektive auf den öffentlichen Raum zeigt, dass hier unterschiedliche Interessen und politische Standpunkte aufeinandertreffen, die von „der" Politik thematisiert und gelöst werden müssen. Häufig ist unklar, was öffentlicher Raum ist und durch wen dieser genutzt werden kann. Insbesondere in städtischen Gebieten kommt dem öffentlichen Raum eine zentrale Bedeutung zu, da er Treffpunkt unterschiedlicher Milieus, Kulturen und Altersgruppen ist.

Methodisch-didaktische Erläuterungen

Dieses Beispiel versucht, die Kontroverse („politischer Konflikt") um den öffentlichen Raum aufzugreifen, um politisches Lernen abseits von Parteien und staatlichen Institutionen zu ermöglichen. Die Gestaltung des Beispiels ist so angedacht, dass die Lehrperson als Moderator:in und Begleiter:in in Erscheinung tritt. Das Unterrichtsbeispiel könnte besondere Berücksichtigung in den Fächern Geschichte und Politische Bildung sowie Geografie und Wirtschaftliche Bildung[1] finden.

Zu Beginn des Beispiels sollen die Schüler:innen mit Unterstützung der Lehrer:innen verstehen, was unter dem Begriff öffentlicher Raum verstanden werden kann. Dazu soll in **Aufgabe 1 (M1)** eine Unterscheidung zwischen öffentlichem und privatem Raum getroffen werden. Dies dient der Förderung der politischen Sachkompetenz, die sich auf die Anwendung zentraler Fachbegriffe und Konzepte bezieht. Die Kontroverse ist das bestimmende Stilmittel der Politischen Bildung. Erst wenn sie auftritt, werden unterschiedliche Handlungsinteressen wahrnehmbar. So wird öffentlicher Raum insbesondere für jüngere Menschen einerseits immer knapper und andererseits immer reglementierter. Die Ursachen und die dahinterstehenden Handlungsinteressen verschiedener Entscheidungsträger:innen sollen in **Aufgabe 2 (M2)** in einer Partner:innenarbeit untersucht werden.

In **Aufgabe 3 (M3)** werden zwei zentrale didaktische Prinzipien der Politischen Bildung berücksichtigt: das exemplarische Lernen und die Handlungsorientierung. Die Schüler:innen werden im Bereich des exemplarischen Lernens vor einen Konflikt gestellt, der gelöst werden soll. Die Schüler:innen müssen verstehen, dass Politik nicht alle Interessen berücksichtigen kann und dass Entscheidungen getroffen werden müssen. Zum Abschluss des Beispiels soll ein Perspektivenwechsel vorgenommen werden, der auch andere Sichtweisen auf einen politischen Konflikt verständlich machen soll.

Im Bereich der Handlungsorientierung sollen die Schüler:innen verstehen, dass der öffentliche Raum veränderbar im Interesse einer oder mehrerer Gruppen ist. Die Unterscheidung zwischen Gemeinwohl- und Individualinteressen ist in der Politischen Bildung ein wichtiger Lernprozess.

Bei **Aufgabe 5 (M4)** sollen die Schüler:innen nachvollziehen können, dass der öffentliche Raum nicht nur immer knapper wird, sondern auch zum größten Teil nicht nach den Interessen von jungen Menschen gestaltet ist. So werden einige Fakten zum Verkehr in Wien genannt. Im Sinne des didaktischen Prinzips der Wissenschaftsorientierung sollen diese Fakten hinterfragt werden, um gleichzeitig Handlungsalternativen aufzuzeigen. Auch das didaktische Prinzip der Kontroversität (Handel und Verkehr) wird bei diesem Beispiel berücksichtigt.

Dieses Beispiel kann dazu beitragen, zahlreiche didaktische Prinzipien der Politischen Bildung umzusetzen. Die für die Politische Bildung notwendigen Kontroversen und politischen Konflikte werden berücksichtigt. Der Lebensweltbezug nimmt eine besondere Rolle in diesem Beispiel ein, da alle Jugendlichen den öffentlichen Raum nutzen und dabei – in unterschiedlicher Intensität – von den thematisierten Problemen betroffen sind.

[1] *Fachbezeichnungen ab dem Schuljahr 2013/14. Bis dahin Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung und Geografie und Wirtschaftskunde.*

M1

Zu Beginn des Beispiels lies dir bitte die Definition von öffentlichem Raum durch, besprecht dies gemeinsam in der Klasse.

Was heißt öffentlicher Raum?

Die Voraussetzung für einen öffentlichen Raum ist, dass er für die Öffentlichkeit frei zugänglich ist. Der öffentliche Raum besteht aus Verkehrs- und Grünflächen, die oftmals im Besitz des Bundes (ganz Österreich), des Bundeslandes oder der Gemeinde (= öffentliche Hand) sind. Das Gegenteil wird als privater Raum bezeichnet. Öffentlicher Raum dient nicht nur der Erholung und Entspannung, sondern bietet Möglichkeiten zu Begegnung und Austausch.

→ *Arbeitsauftrag zu M1*

1. Kreuze an, ob es sich bei den folgenden Orten um öffentlichen oder privaten Raum handelt.
2. Diskutiere die Ergebnisse mit deinem Sitznachbarn/deiner Sitznachbarin.
3. Vergleicht die Ergebnisse im Klassenverband.

Ort	Öffentlicher Raum	Privater Raum	unklar
Rathaus	❍	❍	❍
Spielplatz im Park	❍	❍	❍
Fastfood-Restaurant	❍	❍	❍
Parkplätze	❍	❍	❍
Vorplatz einer öffentlichen Schule	❍	❍	❍
Sportplatz einer Schule	❍	❍	❍
U-Bahn-Station	❍	❍	❍
Tennisanlage	❍	❍	❍
Lebensmittelgeschäft	❍	❍	❍
Sportverein	❍	❍	❍

Aufgaben des öffentlichen Raums

Im öffentlichen Raum treffen verschiedene Nutzungsansprüche aufeinander. Junge Menschen haben andere Interessen als ältere, Mädchen möglicherweise andere als Burschen, wohlhabendere Menschen andere als ärmere. Der öffentliche Raum ist ein Schauplatz des öffentlichen Lebens und der städtischen Kultur. Der öffentliche Raum kann auch als Sozialraum bezeichnet werden, der für alle Bewohner:innen zu Verfügung stehen soll. Jugendliche verbringen immer mehr Zeit in Bildungseinrichtungen[2] und können sich dadurch weniger als früher ohne Einschränkungen im öffentlichen Raum aufhalten.

Durch steigende Bevölkerungszahlen in Städten kommt es zu Nutzungskonflikten, da immer mehr Menschen immer weniger öffentlicher Raum zu Verfügung steht. Aufgrund von steigender Verbauung (Wohnungen etc.) und der Ausweitung der Kommerzialisierung (Geschäfte, Gastgärten etc.) wurde der öffentliche Raum reduziert.[3] Gerade für Jugendliche ist der öffentliche Raum jedoch ein Ort des „Austestens" dessen, was in einer Gesellschaft akzeptiert wird und was nicht. Durch Regeln und Kontrollen der öffentlichen Hand[4] (wie Platzverbote, Alkoholverbote im öffentlichen Raum, Ballspielverbote etc.) wird es aber Jugendlichen oft unmöglich gemacht, diese notwendigen Erfahrungen zu sammeln. So entstehen Nutzungskonflikte, die von der Politik gelöst werden müssen.

M2

→ *Arbeitsauftrag 1, 2, 3 zu M2*

Es gibt viele Möglichkeiten, den öffentlichen Raum attraktiver zu gestalten. Denke an das nähere Umfeld deiner Schule und überlege dir gemeinsam mit einer Mitschülerin/einem Mitschüler, wie dieser öffentliche Raum für Kinder und Jugendliche attraktiver werden könnte. Halte dich bei der Bearbeitung bitte an folgende Leitgedanken:

1. Führe an, wo im Umfeld deiner Schule Räume sind, die deiner Meinung nach umgestaltet werden sollen.
2. Begründe die Bedeutung für das Gemeinwohl, nicht nur ausgehend von deinen persönlichen Interessen.
3. Beschreibe mögliche Konflikte, die durch eine Umgestaltung im Interesse der Jugendlichen entstehen könnten.

[2] *In diesem Zusammenhang wird auch von der Institutionalisierung der Lebenswelt Jugendlicher gesprochen.*
[3] *Stadt Wien, „Step 2025. Fachkonzept Öffentlicher Raum." https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/strategien/step/step2025/fachkonzepte/oeffentlicher-raum/index.html (letzter Zugriff: 1. Juli 2021), 60f.*
[4] *Karin Wehmeyer, „Entgrenzte Jugend im begrenzten öffentlichen Raum." In Ent-Grenztes Heranwachsen, hrsg. von Ulrike Becker et al. (Wiesbaden: Springer VS, 2016), 51–70, hier 52.*

M2

→ *Arbeitsauftrag 4 zu M2*

4. Führe Möglichkeiten an, wo und bei wem deine Ideen vorgestellt werden könnten, und erwäge, welche Aussicht auf Realisierung sie haben. Nutze dazu die folgende Tabelle:

❍ Bundespräsident:in	❍ Richter:in	❍ Regionalzeitung
❍ Bürgermeister:in	❍ Direktor:in	❍ Bezirksvorsteher:in
❍ Schulsprecher:in	❍ ORF	❍ Umweltschutzorganisation
❍ Nationalratsabgeordnete:r	❍ Polizei	❍ _____

M3

Problembeschreibung

Unter den Gleisen einer Schnellbahnstrecke in Wien gibt es eine Unterführung, die Obdachlosen Schutz vor der Witterung bietet. Zudem wird diese Unterführung häufig als „öffentliche Toilette" verwendet, was wiederum zu einer massiven Geruchsbelästigung führt. Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass diese Unterführung nicht behindertengerecht ist und von Rollstuhlfahrer:innen, alten Menschen oder Menschen mit Kinderwägen aufgrund der vielen Stufen nicht genützt werden kann. Daher können diese Menschen an diesem Ort nicht die Gleise überqueren und müssen einen langen Umweg machen. Der Bezirksvorsteher[5] will dieses Problem lösen und einen Aufzug bauen lassen, damit diese Unterführung von allen Menschen genutzt werden kann. Dafür wurden zwei Alternativen vorgeschlagen, wie dies passieren könnte. Entweder müsste auf der einen Seite eine Fahrspur einer viel befahrenen Straße entfernt werden. Das würde zu Staubildungen im Straßenverkehr führen. Oder es müsste auf der anderen Seite der Unterführung ein ohnehin kleiner Park noch weiter verkleinert werden. Dieser Park ist für viele Kinder und Jugendliche die einzige Erholungs- und Sportmöglichkeit in einem weiten Umkreis. Die Politiker:innen müssen eine Entscheidung fällen.

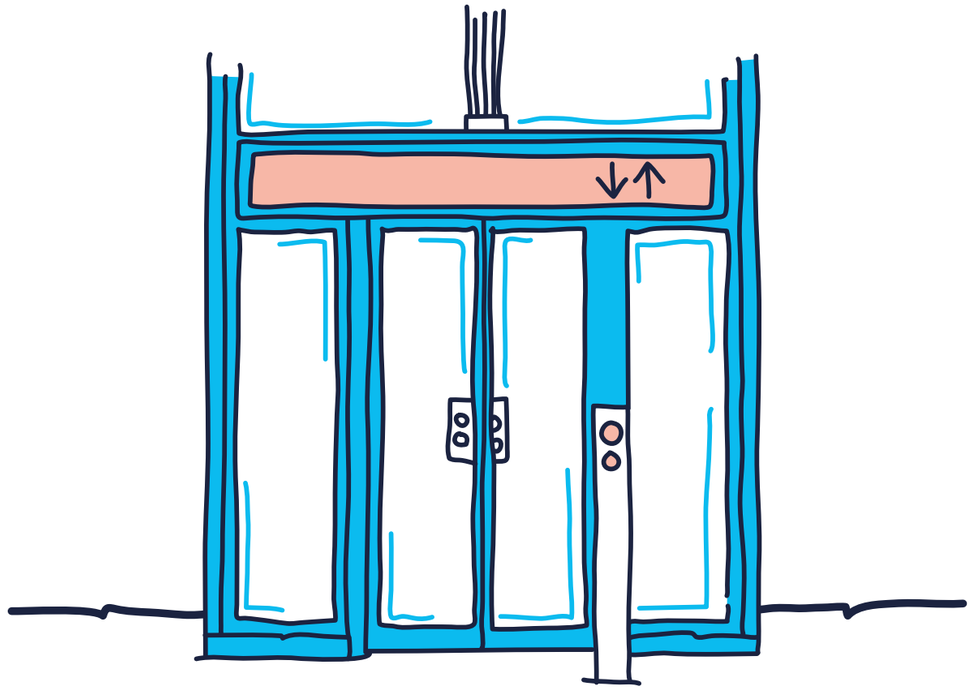
[5] *In größeren Städten haben Stadtbezirke eigene „Bürgermeister:innen" (= Bezirksvorsteher:innen) mit eingeschränkten Befugnissen.*

M3

→ *Arbeitsauftrag zu M3*

Löse die folgenden Aufgaben zuerst allein:

1. Entscheide dich, welche der beiden Alternativen gewählt werden sollte. Begründe deine Entscheidung in Stichworten.
2. Beurteile in Bezug auf dein persönliches Wohnumfeld, ob die Nutzung des öffentlichen Raums gerecht nach den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen sowie Autofahrer:innen aufgeteilt ist. Schreibe Argumente für deine Position auf.
3. Nimm nun die Position ein, die nicht von dir gewählt wurde, und versuche Argumente für die andere Alternative zu finden. Mach dir Notizen.
4. Du hast Argumente für beide Seiten gefunden. Besprecht im Klassenverband Argumente für die eine oder andere Alternative. Versucht in der Klasse eine Lösung für dieses Problem zu finden.

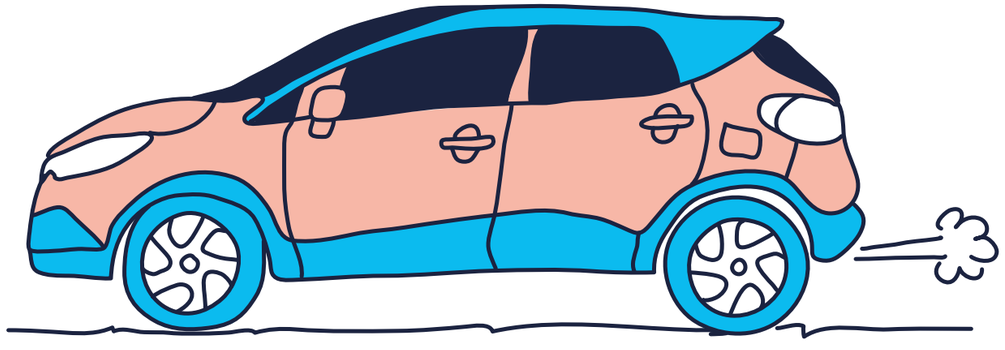


M4

Um die nächste Aufgabe lösen zu können, sollen hier einige Fakten zum Verkehr in Wien präsentiert werden.

Fakten zum Verkehr in Wien

- 65 Prozent des öffentlichen Raums in Wien sind Straßenflächen für den fließenden Verkehr oder Abstellflächen für Autos.
- 95 Prozent der Lebenszeit eines Autos wird dieses nicht gefahren, sondern es parkt im öffentlichen Raum.
- Der Raumverbrauch pro Person im öffentlichen Raum unterscheidet sich bei verschiedenen Verkehrsmitteln sehr stark (im Stadtverkehr)
  - zu Fuß: 0,8 m^2
  - Fahrrad: 3 m^2
  - vollbesetzte Schnellbahn: 4,6 m^2
  - vollbesetzter Bus: 9,4 m^2
  - Pkw mit 1 Person: 60 m^2
- Die Bevölkerungszahl in Österreich wird sich voraussichtlich von 8,96 Mio. (2021) auf 9,45 Mio. (2040) Einwohner:innen steigern. Dies wird auch massive Auswirkungen auf den Verkehr haben.



M4

→ *Arbeitsauftrag zu M4*

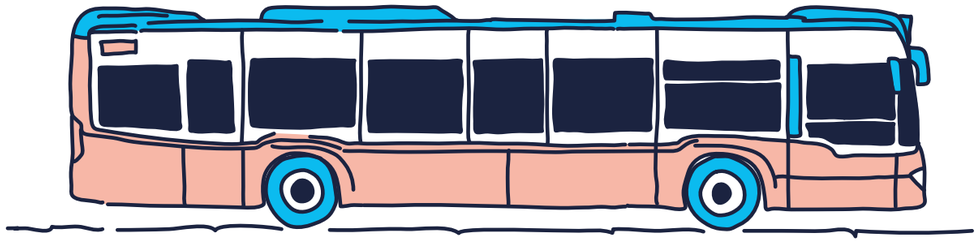
„Eine autofreie Innenstadt ist eine Utopie. Denn die Wirtschaft kann nicht auf den Individualverkehr verzichten – und auch die Bevölkerung will das nicht.“[6]

„Wir fordern attraktive Straßen zum Gehen und Verweilen anstelle gefährlicher, überhitzter und zugeparkter Asphaltlandschaft.“[7]

In Anbetracht der oben präsentierten Zahlen und der oben angeführten Zitate zur Nutzung des öffentlichen Raums in Bezug auf Verkehr wird sehr häufig argumentiert, dass die Parkplätze und die dort hinführenden Straßen erhalten und oft sogar ausgebaut werden müssen, weil sonst keine Zufahrt zu den Geschäften und Dienstleistern möglich ist.

Versuche bezugnehmend auf dieses Problem eine Lösung auszuarbeiten. Geht dazu in Vierergruppen zusammen und bearbeitet eigene und folgende Fragestellungen:

1. Diskutiert, ob Wien Straßenflächen reduzieren sollte, um diese Flächen attraktiver für die Bevölkerung zu gestalten.
2. Überlege, inwieweit auf die wirtschaftliche Situation des Handels in den Städten Rücksicht genommen werden sollte.
3. Erstellt eine Tabelle, in der eure Argumente (siehe Punkte 1 und 2) dargestellt werden.
4. Vergleicht eure Vorschläge mit jenen der anderen Vierergruppen.



[6] *Walter Ruck, „Den 1. Bezirk muss man umfassend planen.“ https://news.wko.at/news/wien/Den-1.-Bezirk-muss-man-umfassend-planen.html (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*
[7] *Platz für Wien, „Unsere Vision.“ https://platzfuer.wien/ (letzter Zugriff: 1. Juli 2021).*

Politikdidaktische Prinzipien

Philipp Mittnik und Stefan Schmid-Heher

Exemplarisches Lernen

Philipp Mittnik

Das didaktische Prinzip des exemplarischen Lernens ermöglicht ein vertiefendes Lernen anhand konkreter Fälle, aus denen sich auch Allgemeines erschließen lässt. Ziel des Prinzips ist es, den Schüler:innen Fähigkeiten zur Induktion (Abstrahierung), Deduktion (Konkretisierung) und Analogiebildung zu vermitteln, damit sie mit der bevorzugten Methode der Fallanalyse vom Einzelnen auf ein größeres Ganzes schließen können. So führte die Tübinger Resolution, ein schulischer und universitärer Austausch über mögliche Schulreformen, schon im Jahr 1951 Folgendes an: „Die Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände hat den unbedingten Vorrang vor jeder Ausweitung des stofflichen Bereiches.“[1] Daher stellt sich die Frage, was das Wesentliche in Politischer Bildung ausmacht. Eine Totalität beim Erwerb, gleich welchen Wissensbereichs, ist weder in noch außerhalb der Schule zu erreichen. Daher sollten Schwerpunkte gesetzt werden, die zu einer Befähigung zu einem selbstständigen Kenntniserwerb beitragen können. Diese Lernprozesse sollen aber nicht losgelöst von politischen Inhalten erfahren werden. Das exemplarische Lernen wird manchmal auch – verkürzt – mit dem Konzept „Mut zur Lücke“ gleichgesetzt. Das Durchnehmen möglichst vieler einzelner, nicht in Verbindung gebrachter Stoffgebiete steht dem exemplarischen Lernen entgegen. Hingegen sollte am Konkreten das Wesentliche ausdauernder und genauer gelernt werden.

Eine exemplarische Auswahl von Themen und Inhalten für den Unterricht sollte jedenfalls auch folgende vier Aspekte berücksichtigen:

- Fachspezifische Arbeitstechniken (z. B. Analyse von Zeitungsberichten, Wahlreden oder Videos und Filmen mit politischem Inhalt)

- Zentrale Ereignisse und Handlungen, die das Wesen einer politischen Bewegung oder eines politischen Systems beschreiben

- Grundlagen, die das Wesen der Politik und der Gesellschaft im Gesamten berücksichtigen (z. B. „Urmotive und Urprobleme“ des menschlichen Zusammenlebens, etwa Spannungen zwischen Autorität und Freiheit, Verhältnis von Tradition und Fortschritt, Moral und Politik u. a.)

- Ereignisse, die für „die gegenwartsgestaltende Wirklichkeit“ bedeutend sind[2]

[1] *Martin Wagenschein, „Das Tübinger Gespräch“ (Tübingen, 1951), 2.*
[2] *Konrad Barthel, „Das Exemplarische im Geschichtsunterricht.“ GWU (1957): 210–222, hier 216f.*

Bei der Auswahl zu bearbeitender Fälle soll besonders auf die vier folgenden Kriterien geachtet werden, um politisches Lernen zu ermöglichen:[3]

1) Nicht-Trivialität: Es sollte an politischen Problemen gearbeitet werden, die hinreichend komplex sind, um ein über den Fall hinausgehendes Lernen anzuregen.

2) Betroffenheit: Schüler:innen sollten im Idealfall einen Bezug zur eigenen Lebenswelt erkennen können.

3) Bedeutsamkeit: Schüler:innen sollten den behandelten Fall als wichtig und relevant betrachten.

4) Existenzielle Probleme der Menschheit: Auch Fälle, von denen Schüler:innen nicht direkt betroffen sind, sollten in der Politischen Bildung behandelt werden, wenn es um Themen geht, die für das Zusammenleben der Menschen auf dem Planeten von grundlegender Bedeutung sind (z. B. Klimawandel, globale Ungleichheit, Hunger und absolute Armut etc.).

Das Lernen am Beispiel von elementaren Sachverhalten oder grundlegenden menschlichen Erfahrungen kann so allgemeine Einsichten liefern, die sich beispielsweise mit folgenden Fragestellungen auseinandersetzen:

Lernen über die Art, wie Menschen[4]
- ihre Umwelt erobern, kultivieren, nutzen, verteidigen und ausbeuten,
- ihr gesellschaftliches und politisches Leben organisieren und regeln,
- Konflikte hervorrufen und austragen,
- technische Hilfsmittel zur Daseinsbewältigung und -gefährdung, Ideen und Ideologien zum Selbst- und Weltverständnis entwickeln und anwenden,
- Waren und Güter produzieren und verteilen.

Damit verbunden ist jedoch auch ein Problem, weil unterschiedliche geografische Räume, politische Bewegungen oder Inhalte häufig Spezifika aufweisen, die durch eine zu allgemeine Betrachtung auch verloren gehen können. Daher ist der Verweis auf das Allgemeine wichtig, aber auch die Betonung von Eigenständigkeit kann manchmal notwendig sein.

[3] *Tilman Grammes, „Exemplarisches Lernen." In Handbuch politische Bildung, hrsg. von Wolfgang Sander (Bonn: Wochenschau Verlag, 2014), 249–257, hier 251f.*
[4] *Horst Gies, Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung (Köln: Böhlau, 2004), 131.*

Handlungsorientierung

Stefan Schmid-Heher

Nahezu jede Lehrperson wünscht sich einen Unterricht, in dem die Schüler:innen nicht bloß zuhören, sondern auch selbst tätig sind. Selbsttätigkeit der Schüler:innen macht den Unterricht in aller Regel abwechslungsreicher, motivierender und schon allein dadurch für alle Beteiligten angenehmer. Die Handlungsorientierung als fachdidaktisches Prinzip der Politischen Bildung ist damit allerdings nicht ausreichend beschrieben, denn sie stellt darüber hinausgehende Anforderungen. Abwechslung ist dabei nicht Selbstzweck, sondern bestenfalls ein willkommenes Mittel zum Zweck. Dieser besteht in der Förderung politischer Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Um welche Handlungen geht es also? Grundsätzlich könnte ja fast alles, was in einem Klassenraum passiert, als Handlung verstanden werden: Fragen beantworten, ein Arbeitsblatt ausfüllen, aufmerksames Zuhören oder demonstratives Ignorieren. Daher ist eine Konkretisierung notwendig.[1] Die Politische Bildung betreffend werden häufig drei Arten von Handlungen[2] genannt:

1) Reales Handeln setzt sich mit der Wirklichkeit innerhalb oder außerhalb der Schule auseinander und kommt dabei in Kontakt mit dieser. Damit können beispielsweise Projektinitiativen, die Gestaltung einer Schüler:innenzeitung, Mitbestimmung bei der Auswahl von Unterrichtsschwerpunkten, die Organisation von Veranstaltungen oder Begegnungen mit Personen und Institutionen des Politischen gemeint sein.

2) Simulatives Handeln thematisiert reale politische Probleme oder Konflikte außerhalb der Schule, aber verbleibt dabei im geschützten Rahmen des Unterrichts. Rollenspiele, Planspiele oder Pro-Kontra-Debatten sind bekannte Beispiele.

3) Produktives Gestalten meint eine aktive, gestalterische Auseinandersetzung mit fachbezogenen Inhalten anstelle einer reinen Rezeption und Wiedergabe. Möglich ist zum Beispiel die Erstellung von Plakaten, Flugblättern, Videos oder Podcasts.

Politisches Handeln – in all seinen Variationen – bietet die Möglichkeit, Schüler:innen stärker in den Unterricht zu involvieren. Um zu gewährleisten, dass politisches Handeln auch zu politischem Lernen führt, müssen zwei Voraussetzungen erfüllt werden.[3] Zum einen muss das Handeln der Schüler:innen im Zusammenhang mit dem Politischen – etwa in Form von Institutionen, Gesetzen, politischen Zielen, Problemen, Interessen oder Konflikten – stehen. Zum anderen braucht es nicht nur Handeln, sondern immer auch die Reflexion die-

[1] *Klaus Moegling, „Politisches Handeln/Handlungsorientierung: Begriffsbestimmung Politisches Handeln/Handlungsorientierung." In Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politscher Bildung, hrsg. von Dirk Lange und Volker Reinhardt. Überarb. Neuaufl., Basiswissen politische Bildung: Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht 1 (Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2017), 328–334, hier 328.*
[2] *Paul Ackermann et al., Politikdidaktik kurzgefasst: 13 Planungsfragen für den Politikunterricht. 4. Aufl., Wochenschau Politik (Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 2015), 124.*
[3] *Sibylle Reinhardt, Politik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Aufl. (Berlin: Cornelsen Verlag, 2016), 106.*

ses Handelns. Nur so kann ein Beitrag zu einem demokratischen Politikbewusstsein geleistet werden, und erst dadurch wird die Handlungsorientierung auch zum fachdidaktischen Prinzip der Politischen Bildung.[4] Die Einladung von Politiker:innen an die Schule (reales Handeln) ohne entsprechende Vor- und Nachbereitung, ein Rollenspiel (simulatives Handeln), in dem die Realität nicht auch hinterfragt oder kritisiert wird, oder die Gestaltung von Plakaten (produktives Gestalten), auf denen Inhalte bloß reproduziert werden, reichen nicht aus.

Reales politisches Handeln ist in vielerlei Hinsicht besonders anspruchsvoll und deshalb wohl eine Ausnahme im Rahmen der schulischen Politischen Bildung. Ein potenzielles Problem ist, dass die Schüler:innen im Rahmen des Unterrichts keinesfalls zu realen politischen Handlungen angeleitet werden dürfen, die nicht im Einklang mit ihrer selbstständigen Urteilsbildung stehen. Das wäre eine inakzeptable Überwältigung im Sinne des Beutelsbacher Konsenses. Ein politischer Protest gegen eine restriktive Asylpolitik als Projekt kann also nicht im Unterricht umgesetzt werden, wenn damit ein Teil der Klasse möglicherweise gegen eigene Überzeugungen überrumpelt wird. Wenn die ganze Klasse gegen die drohende Abschiebung eines Mitschülers oder einer Mitschülerin aktiv werden möchte, kann das sehr wohl zum Ausgangspunkt von realem politischem Handeln im Unterricht werden. Je näher die Themen der Lebenswelt der Schüler:innen sind, desto leichter ist reales Handeln umzusetzen. Beim simulativen Handeln ist es deutlich einfacher, die nötige Distanz für Reflexion und Analyse nicht zu kurz kommen zu lassen. Insgesamt stellen „große“ Projekte und Initiativen (mit oder ohne unmittelbaren Kontakt zur politischen Realität) höhere Anforderungen an Schüler:innen und Lehrer:innen als „kleine“ Unterrichtsbausteine, die politische Handlungskompetenz fördern, ohne deshalb gleich das Prinzip der Handlungsorientierung in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen.[5]

[4] *Sibylle Reinhardt, „Handlungsorientierung.“ In Handbuch politische Bildung, hrsg. von Wolfgang Sander. 4., völlig überarb. Aufl., Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung 1420 (Bonn: bpb Bundeszentrale für Politische Bildung, 2014), 275–283, hier 281.*
[5] *Reinhardt, Politik-Didaktik, 117–118.*

Kontroversität

Stefan Schmid-Heher

Kontroversität gilt als „Generalprinzip der sozialwissenschaftlichen Bildung“.[1] In der Politischen Bildung hat das Prinzip der Kontroversität insofern einen herausragenden Stellenwert, als es nicht nur Ansprüche an gute Politische Bildung formuliert, sondern seine Missachtung jeglichen Unterricht in Politischer Bildung unzureichend oder gar problematisch werden lässt. Dieser zentrale Stellenwert spiegelt sich auch im Beutelsbacher Konsens[2] wider, in dem das Kontroversitätsgebot eine Scharnierfunktion zwischen dem Überwältigungsverbot (Verbot, Schüler:innen im Sinne einer gewünschten Meinung zu überrumpeln) und der Interessenorientierung (Anspruch, dass der/die Schüler:innen ihre politischen Interessen analysieren und in diesem Sinne politisch tätig werden können) einnimmt: Nur, wenn das, „[w]as in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, […] auch im Unterricht kontrovers erschein[t]“[3], können die Schüler:innen einerseits vor Überwältigung „im Sinne erwünschter Meinungen“[4] geschützt werden und andererseits zur Analyse ihrer Interessenlage und zu einer entsprechenden politischen Teilhabe befähigt werden.

Diese Grundlagen sind zwar in der Politikdidaktik allgemein anerkannt, dennoch bereitet die Kontroversität in der schulpraktischen Umsetzung immer wieder Probleme. In den seltensten Fällen dürfte die Ursache dafür die bewusste, manipulative Einseitigkeit der Lehrkraft sein. Vielmehr trifft das Gegenteil zu: Die Lehrkraft nimmt für sich selbst Neutralität oder Objektivität in Anspruch und bereitet gerade dadurch der Überwältigung den Boden. Die Nicht-Positionierung der Lehrperson ist in bestimmten Unterrichtsphasen sicherlich angebracht. Die politische Subjektivität jeder Lehrperson spiegelt sich allerdings schon in der Schwerpunktsetzung wider, in der Auswahl der Materialien, Medien und Methoden, in der Kommunikation mit den Schüler:innen und in vielen weiteren Punkten. Selbst wenn Politische Bildung objektiv sein könnte, würde ein solcher Unterricht dem Anspruch auf kritische Urteilsbildung bei den Schüler:innen entgegenstehen. Er könnte sich maximal auf staatsbürgerkundliche Institutionenlehre beschränken – und auch dann wäre er nicht objektiv, sondern stets auf die Legitimation und Bewahrung des Status quo ausgerichtet. Die Lehrperson muss also ihre eigenen Standpunkte und Perspektiven reflektieren und relevante politische Kontroversen erfassen können, um dem Prinzip der Kontroversität gerecht werden zu können.

Zu ungewollter und unbewusster Überwältigung durch die Lehrperson kann es zum Beispiel auch im Zusammenhang mit Vereinfachungen kommen.[5] Da Vereinfachungen im Unterricht in vielen Situationen berechtigt und notwendig sind, muss die Lehrperson hierbei stets politisch reflektiert und fachlich fundiert vorgehen. Grundsätzlich problematisch erscheint jede Form des Abwimmelns von politischen Positionen und Forderungen, die Schüler:innen einbringen. Dazu zählt die Berufung auf (von der Lehrperson wahrgenommene) politische Sachzwänge oder Gesetzmäßigkeiten ebenso wie Ignoranz oder Ironie seitens der Lehrperson.[6]

Eine weitere Schwierigkeit im Umgang mit dem Prinzip der Kontroversität liegt darin, dass zwar jede Lernsituation grundsätzlich kontroverse Perspektiven erlauben muss, aber nicht jede politische Position bzw. jede Aussage auch kontrovers betrachtet werden darf. Ansichten, die gegen demokratische Grundhaltungen gerichtet sind, entziehen sich einer kontroversen Auseinandersetzung. Erstens ist die Demokratie eine unabdingbare Voraussetzung für Politische Bildung, und diese ist daher stets parteiisch für die Demokratie.[7] Zweitens sind Positionen, die gegen grundlegende Rechte anderer Menschen bzw. sogar gegen deren Existenz gerichtet sind, per se keiner kontroversen Auseinandersetzung zugänglich. Rassismus, Sexismus, Antisemitismus und andere Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit können und dürfen daher nicht im Hinblick auf ein Für und Wider erörtert werden, denn das würde Betroffene von einem demokratischen Diskurs ausschließen. Solche Formen der Diskriminierung verlangen andere didaktische Ansätze wie zum Beispiel ein kritisches Hinterfragen ihrer Ursachen und Funktionen und auch eine klare Zurückweisung seitens der Lehrperson. Obwohl auch diese Grenzen der Kontroversität in der Politikdidaktik grundsätzlich anerkannt werden, kommt es im Zuge der Umsetzung immer wieder zu Unsicherheiten bzw. Konflikten. In letzter Konsequenz lassen sich auch demokratische Grundhaltungen und deren konkrete Bedeutung in einer Gesellschaft nicht ein für alle Mal festschreiben, sondern bleiben stets umkämpft. Politische Bildung ist also, wie auch Politik selbst, „ihrem Wesen nach kontrovers“.[8]

[1] *Sibylle Reinhardt, Politik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Aufl. (Berlin: Cornelsen Verlag, 2016), 32.*
[2] *Hans-Georg Wehling, „Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch: Textdokumentation aus dem Jahr 1977.“ In Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, hrsg. von Benedikt Widmaier und Peter Zorn, Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung 1793 (Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 2016), 19–27.*
[3] *Ebd., 24.*
[4] *Ebd.*
[5] *Tilman Grammes, „Kontroversität.“ In Handbuch politische Bildung, hrsg. von Wolfgang Sander. 4., völlig überarb. Aufl., Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung 1420 (Bonn: bpb Bundeszentrale für Politische Bildung, 2014), 266–274, hier 272.*
[6] *Ebd.*
[7] *Wolfgang Sander, „Theorie der politischen Bildung: Geschichte — didaktische Konzeptionen — aktuelle Tendenzen und Probleme.“ In Handbuch politische Bildung, hrsg. von Wolfgang Sander. 3., völlig überarb. Aufl., Reihe Politik und Bildung 32 (Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 2005), 13–47, hier 29; Fritz Reheis, Politische Bildung: Eine kritische Einführung (Wiesbaden: Springer VS, 2014), 9.*
[8] *Rudolf Schmiederer, Politische Bildung im Interesse der Schüler (Köln: Europäische Verlagsanstalt, 1977), 44.*

Problemorientierung

Philipp Mittnik

Problem- und konfliktlose Gesellschaften gibt es nur in der Utopie. Politische Entscheidungen müssen aufgrund unterschiedlicher politischer Interessen immer konflikthaft getroffen werden. Das zeigt sich z. B., wenn es um die Sicherung der Existenz sozial schwacher Bevölkerungsgruppen oder die Verteilung knapper Güter geht.[1] Politisches Handeln und die Bearbeitung von politischen Problemen gehören neben dem wirtschaftlichen, kulturellen und solidarischen Handeln zu den „universalen Grundfunktionen", welche die Überlebensfähigkeit einer Gesellschaft sichern.[2] Das didaktische Prinzip der Problemorientierung versucht Lernende zu befähigen, bestehende Lösungsansätze für bedeutsame Probleme und ihre Umsetzung zu kritisieren bzw. eigene Lösungswege zu entwickeln und an deren Verwirklichung mitzuwirken.

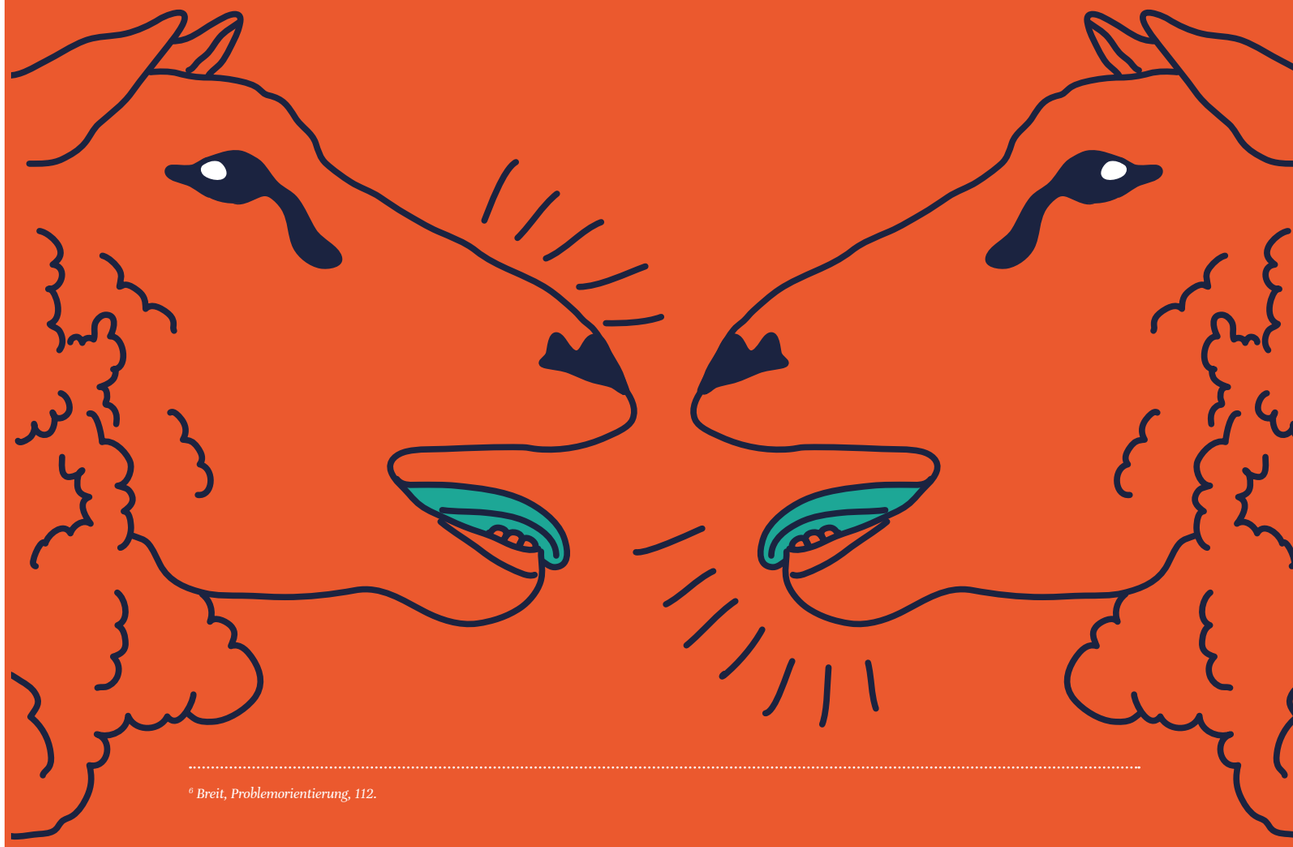
Politische Probleme sind nicht objektiv gegeben, sondern werden sozial konstruiert. Erst wenn durch eine Interesse weckende Problembeschreibung „Zwang zum Handeln" entsteht, kommen politische Probleme ins Bewusstsein, und es wird nach Lösungen verlangt.[3] Allein die Benennung eines politischen Problems ist damit manchmal schon ein politischer Akt.[4] Politische Probleme sind demnach besonders relevante Probleme, durch die sich Menschen in ihrer Existenz, in ihrer Freiheit oder ihrem Streben nach Glück bedroht fühlen und daher politische Lösungen einfordern oder selbst versuchen, diese zu lösen.[5] Dies sagt jedoch noch nicht automatisch etwas über eine tatsächlich vorhandene Bedrohung aus, sie wird zunächst nur als solche empfunden.

Bereits vor Jahrzehnten warnten Wissenschafter:innen vor den Folgen eines menschengemachten Klimawandels. Erst vor wenigen Jahren wurde der Klimawandel in der Politik, der Gesellschaft und den Medien als politisches Problem wahrgenommen. Damit startete die politische Auseinandersetzung um Handlungsstrategien in der breiteren Öffentlichkeit.

Am Beginn eines Lernprozesses in Bezug auf Problemorientierung steht immer das Erkennen bzw. Benennen eines politischen Problems. Besonders wichtig bei der Auswahl der politischen Probleme durch die Lehrperson ist der Bezug zu den Lebenswelten der Schüler:innen. Häufig sind lokale oder regionale politische Probleme leichter für Schüler:innen verständlich als globale Themen. Auch Schüler:innen sollen dazu aufgefordert werden, von ihnen wahrgenommene politische Probleme im Unterricht zu thematisieren. Erst wenn politische Probleme als solche erkannt wurden, kann eine Problemlösungsstrategie gewählt werden, die in vier Schritten eine zielführende Bearbeitung ermöglicht:

- Wie ist das Problem entstanden?
- Wer ist von dem Problem betroffen und in welcher Weise?
- Welche Lösungen des Problems sind denkbar?
- Welche Folgen können bestehende Lösungskonzepte für die Beteiligten haben?[6]

Problemorientierung kann als eine Variante des forschenden Lernens gesehen werden, da Schüler:innen aus eigener Motivation nicht nur Probleme erkennen müssen, sondern auch versuchen müssen, diese zu lösen bzw. Lösungsansätze zu entwickeln. Damit wird Schüler:innen klar, dass Konflikte immer Bestandteile eines politischen Prozesses sind und zu einer Demokratie dazugehören.



[1] *Thomas Goll, „Problemorientierung." In Handbuch politische Bildung hrsg. von Wolfgang Sander. (Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 2014), 259.*
[2] *Thomas Meyer, Was ist Politik? (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2003), 44f.*
[3] *Walter Gagel, Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts: Ein Studienbuch. (Opladen: Budrich, 2000), 97.*
[4] *Ebd., 94*
[5] *Goll, Problemorientierung, 201.*
[6] *Breit, Problemorientierung, 112.*

Schüler:innenorientierung

Stefan Schmid-Heher

Das Prinzip der Schüler:innenorientierung fordert, die Schüler:innen in den Mittelpunkt der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu stellen. Eine oberflächliche Betrachtung könnte zum Schluss kommen, dass es in der Schule ohnehin stets primär um die Schüler:innen geht. Diese Perspektive vernachlässigt aber, dass konkrete Vorgaben wie Lehrpläne sowie allgemeine gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Anforderungen an die Schule, die Schulkultur und nicht zuletzt die Lehrer:innen das Unterrichtsgeschehen maßgeblich bestimmen. In seiner ursprünglichen Konzeption zielte die Forderung nach dem „Primat des Schülers als Subjekt, als Zentrum aller didaktischen Überlegungen“[1] darauf ab, diese Umstände zugunsten eines selbstbestimmten Lernens zu überwinden. In der zeitgenössischen Politikdidaktik wird Schüler:innenorientierung – oder auch Adressant:innen- und Subjektorientierung[2] – weniger radikal verstanden.[3] Im Fokus stehen drei grundlegende Anforderungen an schüler:innenorientierte Ansätze in der Politischen Bildung. Diese sollen helfen, der politischen Mündigkeit als Leitidee Politischer Bildung auch bei der Gestaltung der Lernprozesse gerecht zu werden.

Erstens: Die Auswahl der Lerninhalte und die Entwicklung der Themen muss als wichtige didaktische Herausforderung betrachtet werden. Die Lehrperson ist gefordert, den Lehrplan im Hinblick auf die Bedürfnisse, Erfahrungen, Vorstellungen, Einstellungen und Lebensrealitäten der Schüler:innen zu interpretieren. Die bloße Vermittlung eines feststehenden Lehrstoffs aus vermeintlichen oder tatsächlichen Zwängen steht einer schüler:innenorientierten politischen Bildung entgegen. Wenn etwa Wahlen der Inhalt des Unterrichts sein sollen und die Lehrperson erarbeitet ausschließlich Grundsätze des Wahlrechts und den Ablauf von Wahlen, wird sie zwar formal dem Lehrstoff, aber nicht dem Anspruch der Schüler:innenorientierung gerecht. Schon bei der Planung und Zielsetzung des Unterrichts muss berücksichtigt werden, dass unter Umständen ein Teil der Schüler:innen Wahlen als sinnentleertes Ritual wahrnimmt und ein Teil aufgrund der Staatsbürgerschaft kein Wahlrecht hat. Die konkreten und durchaus heterogenen Lebenswelten der Schüler:innen sollen aber der Ausgangspunkt des politischen Lernens sein.

Zweitens: Lehrpersonen müssen nicht nur vorab Lernvoraussetzungen der Schüler:innen reflektieren, sondern deren Erkenntnisse auch gezielt in den Unterricht und dessen Planung einbeziehen. Es gilt, Lernsituationen zu schaffen, in denen die erhobenen Vorverständnisse (Wissen, Erfahrungen, Vorstellungen, Einstellungen) der Schüler:innen zum Ausgangspunkt weiterer Lernprozesse werden. Dabei ist es häufig kontraproduktiv, die Vorverständnisse der Schüler:innen als falsch oder defizitär abzuwerten, denn sie stehen zunächst als Ausgangspunkte des Lernprozesses im Vordergrund, und als solche sind sie jedenfalls wichtig. Ziel ist die kritische Reflexion, Vertiefung, Differenzierung oder Infragestellung der eigenen Konzepte durch die Schüler:innen selbst. Keinesfalls können sie einfach durch fachlich richtige Konzepte ersetzt werden.[4] Wenn eine Schülerin beispielsweise Wahlen als Farce wahrnimmt, wird eine bloße „Richtigstellung“ der Lehrperson ihr Politikbewusstsein kaum nachhaltig weiterentwickeln können. Selbsterkenntnis und Selbstreflexion sind stets Zielsetzungen Politischer Bildung (und müssen daher auch aufseiten der Lehrer:innen einen hohen Stellenwert haben).

Drittens: Der Mitbestimmung bzw. Selbstbestimmung der Lernprozesse kommt eine grundsätzliche Bedeutung zu, die über die reine Schüler:innenaktivierung in einem vorgegebenen Setting hinausgeht. Jedoch haben auch in diesem Rahmen Instruktionen durch die Lehrperson eine Berechtigung.[5] Wege zur Mitgestaltung des Unterrichts können Projekte sein, die gemeinsam mit den Schüler:innen konzipiert werden. Hier besteht eine gewisse Nähe zwischen Handlungs- und Schüler:innenorientierung.[6] Im Alltag leichter und öfter umsetzbar ist die gezielte Einbindung der Schüler:innen in die Auswahl und Entwicklung von Themen für den Unterricht. Ausgangspunkte dafür können gemeinsame Reflexionen über noch offene bzw. neue Fragestellungen am Ende einer Unterrichtsreihe sein. So eröffnet die vertiefte Auseinandersetzung mit konkreten Fällen, politischen Problemen oder Konflikten neue Perspektiven. Der Unterricht soll also so gestaltet sein, dass die Schüler:innen Inhalte bzw. Themen einbringen.

[1] *Rudolf Schmiederer, Politische Bildung im Interesse der Schüler (Köln: Europäische Verlagsanstalt, 1977), 81.*
[2] *Andreas Petrik, „Adressatenorientierung.“ In Handbuch politische Bildung, hrsg. von Wolfgang Sander. 4., völlig überarb. Aufl., Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung 1420 (Bonn: bpb Bundeszentrale für Politische Bildung, 2014), 241–248, hier 241.*
[3] *Reinhold Hedtke, „Das Interesse der Schüler – Abwehr entfremdeten Lernens: Interpretation und Kommentar.“ In Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen: Originale und Kommentare, hrsg. von Michael May und Jessica Schattschneider (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2011), 167–190, hier 184.*
[4] *Dirk Lange, „Politikbewusstsein und Politische Bildung.“ In Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politscher Bildung, hrsg. von Dirk Lange und Volker Reinhardt. Überarb. Neuaufl., Basiswissen politische Bildung: Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht 1 (Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2017), 213–221, hier 214.*
[5] *Hendrik Schröder und Andreas Klee, „Schülerorientierung.“ In Lange, Reinhardt, Hrsg., Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politscher Bildung, 342–351, hier 344.*
[6] *Sibylle Reinhardt, Politik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 6. Aufl. (Berlin: Cornelsen Verlag, 2016), 105.*

Wissenschaftsorientierung

Philipp Mittnik

Das didaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung soll garantieren, dass Themen und Inhalte des Unterrichts so präsentiert werden, dass sie aus einer wissenschaftlichen Sicht vertretbar sind. Natürlich muss, je nach Altersstufe, eine didaktische Reduktion vorgenommen werden, jedoch darf diese nicht in einer unreflektierten Trivialisierung enden. Wenn über Demokratie gesprochen wird, reicht es beispielsweise nicht aus, nur anzuführen, dass es ein Parlament gibt, in dem Gesetze beschlossen werden. Inhalte des Unterrichts sollen an wissenschaftliche Erkenntnisse angelehnt sein und dürfen durch diese nicht bereits widerlegt sein. Im Unterschied zu anderen didaktischen Prinzipien wie Handlungsorientierung oder exemplarischem Lernen soll Wissenschaftsorientierung immer zur Anwendung kommen.[1]

Schüler:innen sollen in diesem Zusammenhang ein Verständnis von Politischer Bildung entwickeln, das von einem unreflektierten lebensweltlichen Alltagswissen zu einem wissenschaftlich begründeten und sachrichtigen politischen Urteil führt. Diese Entwicklung wird eine gewisse Zeit in Anspruch nehmen und ist als langfristiger Prozess zu verstehen. Um dies erreichen zu können, sollte von einem breiten Politikbegriff ausgegangen werden, der auch ökonomische Prozesse, historische Zusammenhänge sowie rechtliche, soziale, ökologische und gesellschaftliche Themen mit einbezieht.[2] Wissenschaftsorientierung in der Politischen Bildung ist damit fast immer interdisziplinär. Es gibt zu den meisten politischen Konflikten mehr als eine Form der Expertise und nicht selten auch Expertenstreit. Zur Wissenschaftsorientierung in der Politischen Bildung gehört demnach einerseits, dass Fakten gewürdigt werden, andererseits aber auch die Einsicht, dass der wissenschaftliche Fortschritt ein Prozess ist, in dem Kritik eine wichtige Rolle spielt, und wissenschaftliche Erkenntnisse keine überzeitlichen Wahrheiten sind, die sich niemals als falsch herausstellen können.

Gerade deshalb bezieht sich Wissenschaftsorientierung nicht nur auf die vermittelten Inhalte, sondern auch auf die angewandten Methoden. Schüler:innen sollen in die Lage versetzt werden, wissenschaftliche Erkenntnisse prüfen zu können. Dies verlangt Wissen über Erkenntnisgewinnung und die Erkenntnisverarbeitung. Sie sollen nachvollziehen können, welche Erhebungsmethoden und Interpretationen von Daten angemessen und aus einer wissenschaftlichen Perspektive vertretbar sind. Es soll Lernenden z. B. klar sein, dass aus einer Online-Befragung auf der Website einer Zeitung keine Rückschlüsse auf ganz Österreich gezogen werden können. Dieser methodische Zugang fördert zweierlei:

[1] *Ingo Juchler, „Wissenschaftsorientierung." In Handbuch politische Bildung, hrsg. von Wolfgang Sander (Bonn: Wochenschau Verlag, 2014), 284–292, hier 286.*
[2] *GPJE, Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2004), 9f.*

Erstens lernen Schüler:innen, dass bei jedem Erkenntnisgang in der Politischen Bildung unterschiedliche politische Positionen berücksichtigt und rezipiert werden müssen (Prinzip der Kontroversität) und hierbei der Art und Weise der Datenerhebung eine wichtige Rolle zukommt. Zweitens sollen Schüler:innen nach dem Prozess des Erkenntnisgewinns befähigt werden, ein eigenes, abgesichertes politisches Urteil verfassen zu können. Die politische Urteilsfähigkeit kann als „übergeordnetes Ziel politischer Bildungsbemühungen"[3] angesehen werden. Das politische Urteilen im Unterricht befähigt Schüler:innen, politische Mündigkeit zu entwickeln, die in ihrer späteren Lebenswelt aus einer demokratiepolitischen Perspektive von zentraler Bedeutung ist. Wissenschaftsorientierung bedeutet im Sinne der Politischen Bildung auch Kritikfähigkeit!

[3] *Peter Massing und Georg Weißeno, Hrsg., Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht (Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 1997), 115f.*

Kompetenzen der Politischen Bildung

Georg Lauss

Interventionsfähige Bürger:innen gelten als anerkanntes Ziel der Politischen Bildung[1], der/die informierte Bürger:in als „das normative Minimum“ der Politikkompetenz und der „Aktivbürger“ als das Maximalziel.[2] Die Zielsetzung des österreichischen Kompetenz-Strukturmodells Politische Bildung[3] ist es, sicherzustellen, dass Schüler:innen Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, um am politischen Leben einer Demokratie aktiv teilnehmen zu können. Dazu ist es so angelegt, dass Unterricht als effizient und befriedigend wahrgenommen wird.

Die Kompetenzorientierung, ein neues Paradigma in der Lernkultur, wurde in den letzten Jahren im Zuge der Umgestaltung von Lehrplänen und der Reifeprüfung immer wieder diskutiert. Während die einen kritisieren, dass es durch die Einführung standardisierter Testverfahren zu einer Ökonomisierung von Bildungsprozessen kommt, sehen die anderen die Aushöhlung der Bildungsidee, weil sie vermuten, dass eine kompetenzorientierte Lehr-, Lern- und Prüfungskultur bedeutet, dass Schüler:innen nicht mehr über (Fakten-)Wissen verfügen zu brauchen. Beide Sorgen sind bei näherer Betrachtung unbegründet.[4] Denn kompetenzorientierter Unterricht soll über den Erwerb von abrufbarem Faktenwissen *hinausgehen*. Das bedeutet nicht, dass politisches Wissen generell deshalb weniger relevant oder notwendig wäre. Es bedeutet lediglich, dass es nicht zum Selbstzweck verkommen darf. Politische Mündigkeit zeigt sich dort, wo junge Menschen in der Lage sind, selbstständig auf Wissensvorräte zuzugreifen, wenn sie diese brauchen, um sich an die Lösung von für sie bedeutsamen Problemen zu machen. Dies ist schon in der heute beinahe klassischen Definition von Franz Weinert sichtbar. Denn er definiert Kompetenz als „[e]ine durch den Menschen verinnerlichte und dauerhaft angelegte Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, bestimmte Probleme zu lösen“.[5] Bildung geht in diesem Sinn über Lernen hinaus und fängt dort an, wo man mit dem Ziel lernt, die eigene Umgebung zu verstehen, indem man Zusammenhänge herstellt, und diese um- und mitzugestalten.[6]

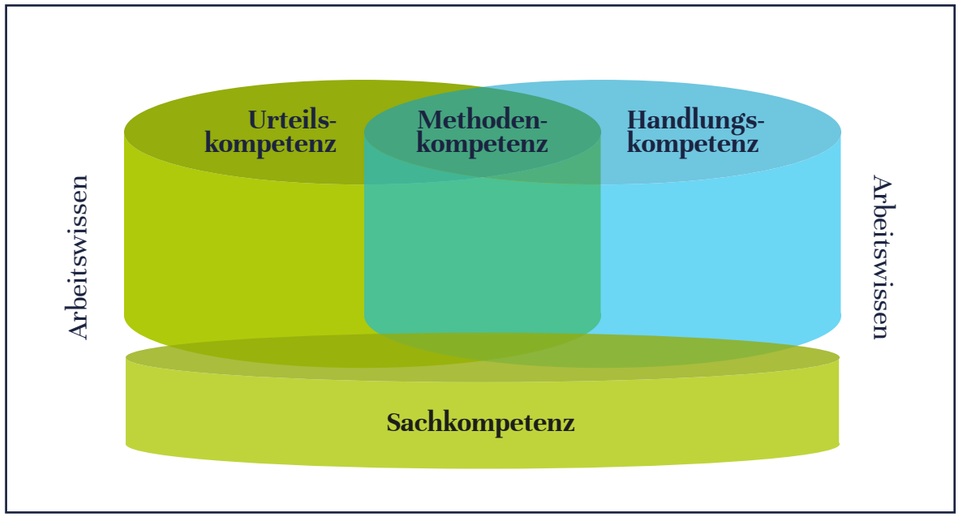


Abb 1.: Kompetenzen der Politischen Bildung (eigene Darstellung)

Das österreichische Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung bündelt die Kompetenzen, die entwickelt werden sollen, in vier Strukturbereiche:

- **Politische Sachkompetenz**
- **Politische Urteilskompetenz**
- **Politische Handlungskompetenz**
- **Politikbezogene Methodenkompetenz**

Diese sind jeweils wechselseitig aufeinander bezogen. Jeder dieser Bereiche ist wiederum in Teilkompetenzen untergliedert, die dabei helfen, Lernen und Lernfortschritte zu konkretisieren und sichtbar zu machen. Die vier Kompetenzen müssen im Rahmen der Auseinandersetzung mit thematischen Inhalten erworben werden.

Arbeitswissen: Sollen politische Probleme zum Ausgangspunkt von Lernprozessen werden, muss auf themenspezifisches Wissen zurückgegriffen und dieses erarbeitet werden. Dieses Arbeitswissen hat im Strukturmodell instrumentellen Charakter. Es handelt sich um fallspezifisch relevantes Wissen und nicht um einen Kanon an politischem Wissen, der den Schüler:innen themenunabhängig vermittelt werden muss, wenn es um Politik geht.[7]

Politische Sachkompetenz bedeutet das Verfügen über Konzepte und Begriffe des Politischen. Es handelt sich um den Kompetenzbereich, der den fachlichen Rahmen am deutlichsten umgrenzt und damit die Basis

[1] *Georg Weißeno et al., Konzepte der Politik: Ein Kompetenzmodell (Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 2010), 192.*
[2] *Peter Massing, „Bürgerleitbilder und Medienkompetenz.“ In Politikunterricht im Informationszeitalter: Medien und neue Lernumgebungen, hrsg. von Georg Weißeno, Reihe Politik und Bildung 25 (Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verl., 2002), 39–50.*
[3] *Reinhard Krammer, „Kompetenzen durch Politische Bildung: Ein Kompetenz-Strukturmodell.“ Forum Politische Bildung (2008): 5–14.*
[4] *Philipp Mittnik, „Ein Plädoyer für die Kompetenzorientierung! Geschichts- und politikdidaktische Perspektiven eines Lehr- und Lernkonzepts.“ R&E-SOURCE (2017). http://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/339 (letzter Zugriff: 23. Juni 2021).*
[5] *Franz Weinert, „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.“ In Leistungsmessungen in Schulen, hrsg. von Franz E. Weinert. 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript, Beltz Pädagogik (Weinheim: Beltz, 2002), 17–31, hier 27f.*
[6] *Theodor Adorno, „Theorie der Halbbildung.“ In Erziehung zur Mündigkeit, hrsg. von Gerd Kadelbach (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2013); Oskar Negt, Philosophie des aufrechten Gangs: Streitschrift für eine neue Schule (Göttingen: Steidl Verlag, 2014), 30ff.*
[7] *Krammer, „Kompetenzen durch Politische Bildung“, 6.*

für alle anderen Kompetenzen absteckt.[8] Begriffe sind Vorstellungskomplexe und Wertungen über zentrale Merkmale von Dingen und Phänomenen. Ihre Bedeutung ist nicht ein für alle Mal festgelegt. Es handelt sich um Konventionen. Selbst dann, wenn sich Definitionen auf Fachlexika beziehen, sind sie begriffliche Festlegungen und damit Konventionen, die historischer und individueller Veränderung unterliegen. Die Arbeit mit oder an Begriffen bedeutet zumeist, mit Wörtern zu beschreiben, was ein Wort bedeutet. Lernen im Bereich Politische Sachkompetenz bedeutet ein Vernetzen und immer weiteres Ausdifferenzieren von Begriffen in unterschiedlichen Kontexten.

Die Begriffe des Politischen lassen sich grob drei Konzepten oder politischen Dimensionen zuordnen:[9]

- **Ordnung** des politischen Systems. Hierzu zählen Begriffe wie Demokratie, Rechtsstaat und Gewaltenteilung, Markt oder Sozialstaat (Polity).
- Prozesse der politischen **Entscheidungs**findung. In diese Kategorie fallen Begriffe wie Interessengruppen und Parteien, Parlament, Regierung und Opposition. Darüber hinaus: Öffentlichkeit, Legitimation, Wahlen, Massenmedien (Politics).
- Die Werte, die politische Entscheidungen am **Gemeinwohl** orientieren. Darunter finden sich Begriffe wie Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichheit, Menschenwürde, Nachhaltigkeit und Sicherheit (Policy).

Kompetenzorientierter Unterricht bedeutet aber keinesfalls das Auswendiglernen von Konzepten oder damit zusammenhängender Definitionen. Vielmehr soll sich die Auswahl von Problemstellungen auch daran orientieren, welche Begriffe in welcher Abfolge am gegebenen Material problemorientiert erarbeitet werden können. Bei der Behandlung der Themen muss auf die bewusste Verwendung politischer Fachbegriffe geachtet werden. Besonders wichtig ist dabei, dass Schüler:innen im Unterricht bemerken, wenn politische Konflikte darauf zurückzuführen sind, dass Akteur:innen in ihren konzeptuellen Vorstellungen von z. B. „Gerechtigkeit“ oder „Legitimität“ nicht übereinstimmen.

Zu den (Mikro-)Methoden der Politischen Bildung, die sich für die Arbeit im Kompetenzbereich Politische Sachkompetenz eignen, zählen:[10]

- Definitionen in fachspezifischen Lexika nachschlagen und ggf. eigene Lexikoneinträge erstellen (Klassenglossare zu einem bestimmten Thema anlegen)
- Assoziationsmethoden (Mindmap: begriffliche Landkarten, ABC-Methode: Überbegriffe, Unterbegriffe)
- Thesentabellen, in denen Schüler:innen prüfen, ob Aussagen mit Begriffen wie Gerechtigkeit, Rechtsstaat etc. vereinbar sind
- Grafisches oder künstlerisches Darstellen von Begriffen
- Konzeptwandel anhand unterschiedlicher Quellen darstellen

Politische Urteilskompetenz bedeutet, ein eigenes politisches Urteil anhand vorher erworbener Kenntnisse zu fällen oder bereits vorliegende politische Urteile zu erkennen und beurteilen zu können. Dabei soll auf Fakten Bezug genommen und die Bewertungskriterien offengelegt werden. In einem politischen Konflikt prallen immer unterschiedliche Interessen und Standpunkte aufeinander. Daraus ergibt sich der Anspruch, dass Konflikte aus mehreren Perspektiven beschrieben werden. Lernen beinhaltet das Ermitteln, Zusammenfassen und Diskutieren von Fakten. Gesammelte Informationen müssen aber auch immer verglichen, analysiert und eingeordnet werden. Die gemeinsam auf solche Art gesicherten und als relevant erkannten Fakten bilden das Arbeitswissen. Hinsichtlich ihrer Qualität, Relevanz und Begründung geprüfte Urteile sollen von Vorausurteilen, bei denen die Wissensbasis noch unsicher ist, und Vorurteilen, die trotz rationaler Gegenargumente hochgradig veränderungsresistent sind, unterschieden werden. Urteilskompetenz beinhaltet auch die Prüfung politischer Entscheidungen auf ihre Kompatibilität mit den Grund- und Menschenrechten. Zu guter Letzt bedeutet Urteilskompetenz auch zu hinterfragen, welche Folgen politische Entscheidungen mit sich bringen und wie Bevölkerungsgruppen möglicherweise unterschiedlich von deren Auswirkungen betroffen sind.

Zu den (Mikro-)Methoden der Politischen Bildung, die sich für die Arbeit im Kompetenzbereich Urteilskompetenz eignen, zählen:[11]

- Dialogische Gesprächs- und Diskussionsverfahren (Pro-Kontra-Debatte, Podiumsdiskussion, Dilemma-Methode, Fishbowl-Debatte etc.)
- Entscheidungen treffen und Prioritäten setzen unter Zuhilfenahme soziometrischer Aktivitäten (Streitlinie, Abstimmung, sich im Raum zu provokativen Aussagen positionieren etc.)
- Bild-/Hörmaterial kriteriengeleitet beurteilen

Politische Handlungskompetenz meint, seine Standpunkte zu artikulieren und seinen politischen Interessen in demokratischen Prozessen zur Durchsetzung zu verhelfen. Es bedeutet, sich (alleine oder gemeinsam mit anderen) für eigene oder fremde Interessen einzusetzen und einen als nicht ideal erlebten Zustand zu verbessern. Dies geschieht notwendigerweise im Rahmen bestehender Institutionen und Machtverhältnisse, die man kennen, durchschauen und nutzen muss, um Veränderungen von Entscheidungen und Entscheidungsprozessen herbeizuführen. Neben dem Artikulieren und Eintreten für bestimmte Entscheidungen geht es auch darum, in der Lage zu sein, Kompromisse zu schließen und zu akzeptieren.

Zu den (Mikro-)Methoden des Politikunterrichts, die sich für die Arbeit im Kompetenzbereich Handlungskompetenz eignen, zählen:[12]

- Aktionen und Aktionsformen, mit denen politische Unterstützung mobilisiert wird bzw. mit denen die Aufmerksamkeit auf ein Thema gelenkt werden soll (Leser:innenbriefe, Unterschriftenlisten oder Flugblattaktionen, Demonstration, Flashmob)
- Diskussionsrunden organisieren oder simulieren
- Plan- und Simulationsspiele
- Nutzung analoger und elektronischer Medien sowie sozialer Netzwerke, um politische Botschaften zu verbreiten

[8] *Weißeno et al., Konzepte der Politik: Ein Kompetenzmodell, 10.*
[9] *Ebd., 12; Krammer, „Kompetenzen durch Politische Bildung“, 11.*
[10] *Zentrum Polis, „Methoden der Politischen Bildung.“ polis aktuell 1, Nr. 2 (2017): 2–15; polis aktuell 2: 4, https://www.politik-lernen.at/dl/lkNmJMJKomlKMJqx4KJK/pa_2_17_Methoden.pdf, 10 (letzter Zugriff: 23. Juni 2021).*
[11] *Zentrum Polis, „Methoden der Politischen Bildung“, 13.*
[12] *Ebd., 12.*

- Kontaktaufnahme mit Entscheidungsträger:innen innerhalb und außerhalb staatlicher Institutionen (Behörden, Politiker:innen, Parteien, NGOs etc.)
- Möglichkeiten der schulischen und außerschulischen Mitbestimmung

Politikbezogene Methodenkompetenz bedeutet, in der Lage zu sein, grundlegende Informationen zu einem politischen Fall oder Problem zu entschlüsseln bzw. diese im Rahmen politischer Prozesse nachvollziehbar zu kommunizieren. Methode meint, ein regelgeleitetes und damit nachvollziehbares Verfahren anzuwenden, um Erkenntnisse zu gewinnen oder praktische Ergebnisse zu erzielen. Die politische Methodenkompetenz umfasst mit den Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten den praktisch-technischen Teil der Urteilskompetenz.[13] Wo es darum geht, sich mündlich, schriftlich, visuell bzw. in (digitalen) Medien politisch zu artikulieren, stellt die politische Methodenkompetenz die praktischen Fertigkeiten der Handlungskompetenz dar. Diese beiden Teilbereiche sind aber wiederum wechselseitig aufeinander bezogen. Einerseits ist es nicht möglich, eine fundierte politische Stellungnahme abzugeben, ohne in der Lage zu sein, politische Manifestationen zu entschlüsseln. Andererseits bleiben Versuche, politische Botschaften anderer verstehend zu analysieren, inhaltsleer, wenn daraus nicht zumindest hin und wieder der Impuls entsteht, sich selbst aktiv in politische Entscheidungsfindungen einzubringen. Politische Methodenkompetenz geht aber über die Erhebung, Analyse und kritische Einordnung von Daten hinaus. Sie verlangt, auch den Einfluss der Darstellungsform und der genutzten Verbreitungsmedien auf den Inhalt der Botschaft einschätzen zu lernen. Darüber hinaus ist es wichtig, aus dem expliziten Inhalt einer politischen Manifestation oder dem Kontext auf die Intentionen von Verfasser:innen zu schließen.

Zu den (Mikro-)Methoden des Politikunterrichts, die sich für die Arbeit im Bereich Methodenkompetenz eignen, zählen:[14]

- Analyse und Produktion von Film- und Bildmaterial
- Interpretation und Anfertigung von Statistiken, Diagrammen oder Tabellen
- die Erhebung und Analyse von Daten aus Interviews, Umfragen oder Beobachtungen
- der Vergleich von Berichterstattungen in unterschiedlichen Medien
- die kriteriengeleitete Analyse bzw. Erstellung von politischen Botschaften (Werbeplakate, politische Reden etc.)
- das Erarbeiten und Einhalten von Diskussionsregeln
- die zielgerichtete Nutzung von Medien zur Verbreitung politischer Standpunkte

[13] *Krammer, „Kompetenzen durch Politische Bildung", 10.*
[14] *Zentrum Polis, „Methoden der Politischen Bildung", 5ff.*

Weitere Unterrichtsmaterialien

Die Publikationen des Zentrums für Politische Bildung stehen Ihnen kostenlos zum Download unter **https://zpb.phwien.ac.at/** zur Verfügung.

Buch als PDF downloaden

Kostenloser Download dieser Publikation unter:
https://zpb.phwien.ac.at/

Impressum

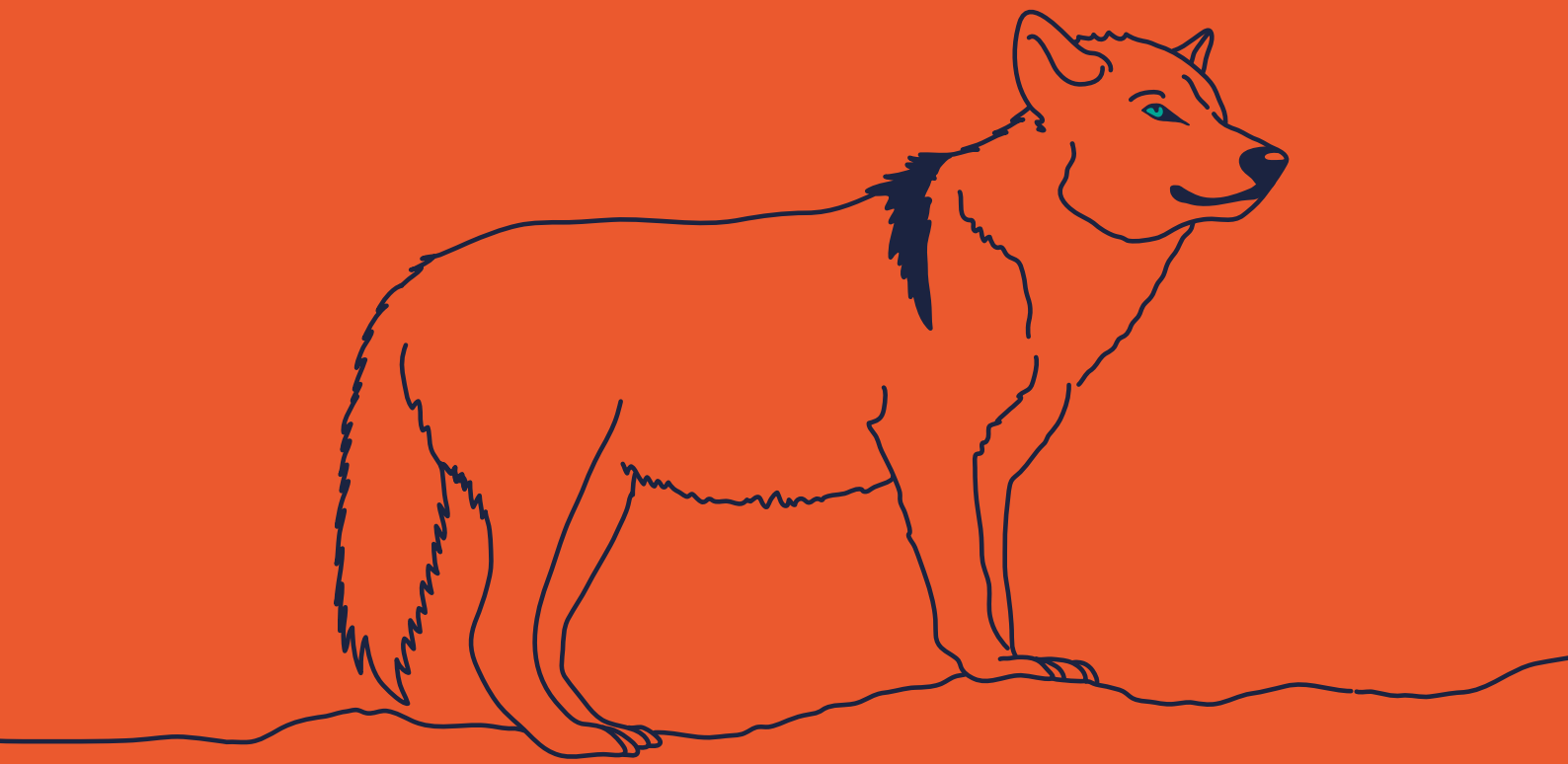
Eigentümer, Herausgeber und Verleger
Georg Lauss, Philipp Mittnik, Stefan Schmid-Heher
Zentrum für Politische Bildung, Pädagogische Hochschule Wien
Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

In Zusammenarbeit mit
Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien als Büro der Bundesarbeitskammer,
Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien

Layout & Illustrationen
© Schneewittchen Werbeagentur e.U., Tina M. Zöchling
www.schneewittchen.co.at

Lektorat:
Julia Friehs

© 2021, 1. Auflage: 2.000 Stück

ISBN 9783706308526

Namen ohne akademische Titel.