

Für den Unterricht – Unterrichtsbeispiel

Thomas Hellmuth

Die dunklen Seiten der Macht Propaganda, Manipulation und politische Sinnbildung

Bezug zum Informationsteil	Reinhard Kramer: Macht und Herrschaft als Themen im Unterricht
Zielgruppe	Sekundarstufe II, 11. und 12. Schulstufe; wird Propaganda und Manipulation als eigener Themenblock durchgenommen, sind die Unterrichtsvorschläge eventuell auch für die 10. Schulstufe geeignet.
Lehrplanbezug	Prozessuale Dimension politischer Bildung (Bildungs- und Lehraufgaben); Förderung kritischer Reflexion durch Auseinandersetzung mit und Interpretation von Quellen, Kollektivismus versus Individualismus, handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Themen der Geschichte und Politischen Bildung (Beiträge zu den Bildungsbereichen); produktives Gestalten (didaktische Grundsätze); Instrumentalisierungen von Kultur und Ideologie in Politik und Gesellschaft (Lehrstoff der 6. Klasse); demokratische, autoritäre und totalitäre Staatensysteme und ihre Ideologien (Lehrstoff der 7. Klasse); österreichische Geschichte seit 1945 (Lehrstoff der 8. Klasse); Rolle der Medien zwischen Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft (Lehrstoff der 8. Klasse).
Kompetenzen	Methoden- und Urteilskompetenz
Zentrale Fragestellungen	<ul style="list-style-type: none">▶ Analyse autokratischer Sinnbildungsprozesse in totalitären Systemen▶ Sensibilisierung für unterschiedliche Formen der Propaganda und Manipulation

Annäherung an das Thema

Politik wird von drei unveränderbaren Merkmalen bestimmt: Knappheit, Konflikt und – als wohl wichtigstes Merkmal – Herrschaft bzw. *Macht*. *Knappheit* bedeutet, dass nicht alle Bedürfnisse, die im Zusammenhang mit materiellen und immateriellen Gütern entstehen, befriedigt werden können. Bei der Verteilung der Güter kommt es daher zu *Konflikten*, die etwa zwischen VertreterInnen unterschiedlicher Ideologien, zwischen Elite und Masse oder zwischen Zentrum und Peripherie ausgetragen werden. Die Austragung der Konflikte und die Entscheidung darüber ist Aufgabe der Politik, die über *Macht* verfügen muss, um politischen Entscheidungen letztlich Wirksamkeit verschaffen zu können.¹ Folglich ist Macht zunächst nicht als positiv oder negativ zu werten, sondern lediglich als Grundlage für politische Entscheidungen und Veränderungen.

Vertikale und horizontale Herrschaft

Um politische Entscheidungen über einen längeren Zeitraum hinweg aufrechtzuerhalten und ihnen verbindlichen Charakter zu geben, bedarf es der *Herrschaft*, einer spezifischen Form von *Macht*, die sich durch Dauerhaftigkeit definiert.² Herrschaft kann sowohl vertikal als auch horizontal sein. *Vertikale Herrschaft* basiert auf einer gesellschaftlichen Struktur, die Befehlsgeber und gehorsame Untertanen voraussetzt. *Horizontale Herrschaft* definiert sich durch eine gemeinsame Identität zwischen HerrscherIn und Beherrschten oder – in demokratischen Gesellschaften – zwischen Regierung und Bürgerschaft. Um eine gemeinsame Identität erst zu ermöglichen, ist politische Sinngebung notwendig,³ wobei zwischen einem demokratischen und einem autokratischen Sinnbildungsmodus unterschieden werden muss.⁴

Demokratische Sinnbildung

Der *demokratische Sinnbildungsmodus* geht vom aufklärerischen Postulat der politischen „Mündigkeit“ aus und betrachtet Selbstbestimmung und politische Herrschaft als voneinander abhängig. Der Mensch sei von Natur aus dazu bestimmt, sich selbst gesellschaft-

Autokratische Sinnbildung

liche Regeln und Normen zu schaffen, die eine weitgehende Realisierung individueller Freiheit gestatten, die Freiheit des oder der anderen aber nicht einschränken. Im Gegensatz dazu spricht der *autokratische Sinnbildungsmodus*, der auch in Demokratien zu finden ist, dem Menschen die Fähigkeit zur Selbstbestimmung ab und ermöglicht die Herausbildung „höriger“ Untertanen. Kritik als Bestandteil der Sinnbildung steht diesem Sinnbildungsmodus entgegen.

Mechanismen der Propaganda aufdecken

Autokratische Sinnbildung bedarf insbesondere der Propaganda, die „das Ensemble der Strategien zur politischen Sinnstiftung, Meinungs- und Wahrnehmungslenkung, mithin jenen Teil der gesellschaftlichen Wert- und Symbolproduktion“ umfasst, „der seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert immens an Bedeutung gewonnen hat. /.../ Und je mehr sich die politische Praxis der Regierungen und der oppositionellen Kreise ihres Rückhalts in den maßgeblichen Teilen der Bevölkerung versichern mussten, je mehr sich Politik vergesellschaftete, desto wichtiger wurde es, über Mittel der Meinungsbeeinflussung und der politischen Sinnstiftung zu verfügen.“⁵ Aufgabe politischer Bildung und des Geschichtsunterrichts muss es daher unter anderem sein, die Mechanismen der Propaganda und der Manipulation aufzudecken. Der *Citoyen* soll dazu in der Lage sein, die eigene politische Sinnggebung zu hinterfragen und gegebenenfalls – dem demokratischen Sinnbildungsmodus gemäß – auch zu revidieren.

Methodisch-didaktische Hinweise

Ganzheitlichkeit

Politische Bildung und Geschichtsunterricht müssen *Ganzheitlichkeit* auf der Objekt- und Subjektebene gewährleisten. Die Objektebene bezieht sich auf die historischen Sachthemen, gleichsam den „trockenen Stoff“, sowie auf die verwendeten Methoden und Medien. Die Subjektebene berücksichtigt dagegen die Lebenswelt der Lernenden, der als unreflektierter Lebensraum verstanden werden kann, als Teil einer vertrauten Umwelt, die unbewusst bedeutend für die eigene Existenz, somit sinnstiftend und handlungsrelevant ist. Texte sind beispielsweise für die SchülerInnen zunächst nur traditioneller Lernstoff, den es zu lesen und zu bearbeiten gilt. Damit entsteht aber „ein Bruch in der Ganzheitlichkeit“, zumal „die Methode nicht dem ‚Wesen‘ der Sache, dem Inhalt“ entspricht und sich somit „negativ auf die Lernlogik (Herz/Empathie/Motivation)“ auswirkt.⁶ Daher muss eine Brücke zwischen dem Lerngegenstand, d.h. der Objektebene, und dem subjektiven Zugang geschlagen werden.

Handlungsorientierung

Dazu bietet sich *Handlungsorientierung* als didaktisches Prinzip an, die eine individuell-biografische Anbindung politischer und historischer Themen ermöglicht. Die auf diese Weise gemachten Erfahrungen müssen dafür allerdings von einer konkreten auf eine abstrakte Ebene gehoben werden. Bleibt dieser Transformationsprozess ausständig, bleibt ein solches „Erfahrungslernen“ letztlich „Erlebnispädagogik“, der nicht ganz zu Unrecht Theoriefeindlichkeit vorgeworfen und daher erkenntnistheoretisch nur geringe Bedeutung beigemessen wird.⁷

Exemplarisches Lernen und Lernen im sozialen Kontext

Handlungsorientierung bedarf auch des *exemplarischen Lernens*, d.h. des vertiefenden Lernens an konkreten Fällen. Neben den spezifischen Aspekten, die solche Fälle aufweisen, findet sich in diesen auch implizit Allgemeines, das induktiv erschlossen wird. Schließlich ist auch das *Lernen im sozialen Kontext* von Bedeutung. Nicht nur Gruppenarbeit wie etwa bei der Analyse von Texten oder bei Vorbereitungen zu einem Rollenspiel, sondern auch das Rollenspiel selbst oder die Diskussionen im Klassenplenum ermöglichen einen „kooperativen Deutungsprozess“⁸: „Es vollzieht sich eine wechselseitige Steigerung im Gespräch durch den Austausch von unterschiedlichen Wissensbeständen, eine extensive Auslegung und Erfahrung von Wirklichkeit.“⁹

UNTERRICHTSBEISPIELE

Bildanalyse

Im Folgenden werden zwei Beispiele von Propaganda und Manipulation für den Unterricht aufbereitet: zum einen autokratische Sinnbildungsprozesse in totalitären Systemen, genauer: im Stalinismus, zum anderen in demokratischen Systemen, wobei hier Österreich als Beispiel dienen soll. (Letzteres Beispiel ist in der Online-Version des Bandes auf www.politischebildung.com zu finden.) Um Missverständnissen vorzubeugen: Mit den beiden Beispielen ist keine – freilich unzulässige – Gleichsetzung zweier völlig unterschiedlicher Systeme beabsichtigt. Es soll vielmehr gezeigt werden, dass autokratische Sinnbildung in bestimmten Ausformungen auch in Demokratien möglich ist. Auf diese Weise ist der/die Einzelne für jegliche Formen von Propaganda und Manipulation, die dunklen Seiten der Macht, zu sensibilisieren.

Schwerpunktsetzung Die beiden Beispiele lassen sich auf zweifache Weise im Unterricht realisieren: Zum einen kann ein Schwerpunkt zum Thema „Propaganda und Manipulation“ gesetzt werden, wobei hier die SchülerInnen mehrere Fälle zu bearbeiten haben. Diese Fallstudien, darunter auch die hier vorgestellten Beispiele, lassen sich als „Inseln“ bezeichnen, die allerdings keine von der Lehrperson zur Verfügung gestellten „Fähren“ (siehe Grundlagenbeitrag von Reinhard Krammer idB) benötigen, um diese miteinander zu verbinden. Vielmehr errichten die SchülerInnen infolge kooperativer Deutungsprozesse, die zur Erweiterung der „kognitiven Struktur“ beitragen, selbst ihre Brücken.

„Plattform-Lernen“ Zum anderen ist es freilich auch möglich, die beiden Beispiele im Sinne des Lehrplans chronologisch und somit – zumindest im engeren Sinn – voneinander unabhängig zu unterrichten. Auch in diesem Fall können die beiden Beispiele als „Inseln“ verstanden werden, wobei wiederum keine „Fähren“ notwendig sind. Der Lernprozess entspricht vielmehr dem sogenannten „Plattform-Lernen“¹⁰. Dabei verweilt der/die Lernende bei bestimmten Lerngegenständen und macht sich diese vertraut. Die Brücken zwischen den Plattformen werden letztlich durch den Lernenden/die Lernende selbst geschlagen, indem das Gelernte in dessen/deren kognitiven Struktur¹¹ verankert wird. Das erworbene Wissen und die trainierten Kompetenzen können in der Folge von dem/der SchülerIn in bestimmten Situationen angewandt und mit anderen Elementen der kognitiven Struktur zu kohärenten Sinnzusammenhängen verknüpft werden. In den vorliegenden Unterrichtsbeispielen sind es Mechanismen der Propaganda, die bereits beim Stalinismus im Sinne der Methoden- und Urteilskompetenz zumindest ansatzweise bewusst gemacht und schließlich bei einem völlig anderen Thema, bei der Behandlung der österreichischen Identitätsbildung (siehe Online-Version), wieder reaktiviert werden können.

Stalinistische Propaganda

Im Zentrum des Unterrichtsbeispiels steht ein Propagandaplakat (M₁), das Stalin als Führer präsentiert, der die unterschiedlichen Volksgruppen der Sowjetunion zu einem Kollektiv vereint und Fortschritt, symbolisiert durch Strommasten und moderne Bauten, garantiert. Glückliche Menschen blicken zu „Väterchen Stalin“ auf, der sie auf den richtigen Weg zu leiten scheint.

Lektüre Mithilfe der Arbeitsaufgaben zum Thema „Die Sowjetunion unter Stalin“ soll zunächst das notwendige Arbeitswissen für die Bildanalyse vermittelt werden. Die SchülerInnen beantworten die Fragen zu den Texten und entwerfen schließlich zwei Standbilder, um die Objekt- und die Subjektebene zu verbinden: eines zur Verklärung der sowjetischen Gesellschaft und eines, das die Verfolgungen in der Zeit des „Großen Terrors“ thematisiert.

Textanalyse	<p>Mögliche Fragen zum Text (siehe Arbeitswissen „Die Sowjetunion unter Stalin“)</p> <ul style="list-style-type: none">▶ Welche Bedeutung hatte die Erziehung im Stalinismus? Was lernten die SchülerInnen? Wie wird die Sowjetunion unter Stalin dargestellt?▶ Erkläre den Begriff „Sowjetpatriotismus“.▶ Was wird unter dem „Großen Terror“ verstanden?▶ Vergleiche den Bericht des Direktors des Kinderheims mit den wissenschaftlichen Texten: Welche Unterschiede kannst du feststellen?
Entwurf eines Standbildes	<p>Beim Entwurf eines Standbildes, in diesem „wortlosen Rollenspiel, das sich in einem einzigen Bild manifestiert“¹², sind symbolische Elemente hilfreich, etwa abgewandte, fixierende oder zugewandte Blicke, offene oder verschränkte Arme. Die Gestaltung eines Standbildes erlaubt es, der Phantasie freien Lauf zu lassen und – gemäß der Förderung „kooperativer Deutungsprozesse“ – gemeinsam zu diskutieren. Zudem sind die Schüler und Schülerinnen dadurch aufgefordert, sich in die Situation und in die Beteiligten einzufühlen und Empathiefähigkeit zu entwickeln. Explizit sei darauf hingewiesen, dass Empathiefähigkeit nicht das Aufgehen in einer fremden Person bedeutet, sondern lediglich den Versuch bezeichnet, Motivation, Denkweisen und Gefühle anderer zu verstehen, ihre Handlungen zu erklären und somit auch mehrere Perspektiven zu akzeptieren.</p>
Bildanalyse	<p>Im Anschluss daran erfolgt die Bildanalyse, wobei die von Erwin Panofsky vorgenommene Unterscheidung von Ikonografie und Ikonologie hilfreich ist.¹³ So werden bei der <i>ikonografischen Beschreibung</i> die einzelnen Bildelemente lediglich sprachlich benannt, ohne bereits eine Analyse vorzunehmen. In einem weiteren Schritt lassen sich schließlich mithilfe der <i>ikonologischen Analyse</i> die Bedeutungen der einzelnen Bildelemente offenlegen und die manipulativen Elemente aufdecken, wobei hier die bereits bearbeiteten Texte das notwendige Hintergrundwissen gewährleisten.</p>
Arbeit mit Manipulationsmustern	<p>Strukturierung und Verallgemeinerung</p> <p>Um die Ergebnisse der Bildanalyse zu strukturieren und zu festigen, sollen die SchülerInnen diese in Manipulationsmuster einordnen. Dazu wird ihnen eine Liste mit Merkmalen der Manipulation (M₂) zur Verfügung gestellt, die sie mit ihren Ergebnissen der Text- und Bildanalyse vergleichen. Mehrere Übereinstimmungen sind zu entdecken. So finden sich etwa in den Texten und implizit auch in den Bildern (siehe M₁ und das Bildbeispiel in der Online-Version) unbewiesene Behauptungen, komplexe Themenbereiche werden verkürzt, eine bildhafte Sprache wird verwendet, die Ab- und Ausgrenzung von anderen wird praktiziert, Feindbilder werden konstruiert, Schwarzweißbilder gemalt und Verschwörungsmymen entworfen. Ferner soll durch Emotionalisierung und mit Übertreibungen manipulative Wirkung erzielt werden.</p>
Aktives und kreatives Lesen	<p>Als zusätzliche Möglichkeit, die Ergebnisse der Bildanalyse zu strukturieren und zu verallgemeinern, eignet sich eine handlungsorientierte Unterrichtssequenz. Dabei nehmen die SchülerInnen eine aktive und kreative Lesehaltung ein.¹⁴ So können etwa die Bilder mit Legenden versehen bzw. beim Stalinbild andere Legenden gefunden und damit auch eventuell in ihr Gegenteil verkehrt werden. Ebenfalls möglich ist es, Sprechblasen zu den einzelnen Bildern zu entwerfen, die dem historischen Sachverhalt entsprechen oder diesen auch – gleichsam im Sinne des „epischen Theaters“ von Bertolt Brecht¹⁵ – verfremden und somit einer Kritik unterziehen. Die SchülerInnen erhalten dafür Kopien der Bilder in DIN-A4-Größe bzw. – wenn es die Qualität der Kopie zulässt – in DIN-A3-Größe sowie Papier, aus dem Sprechblasen ausgeschnitten werden können.¹⁶</p>
Diskussion im Plenum	<p>Die Arbeit an den Bildern kann sowohl in Einzel- als auch Gruppenarbeit erfolgen. Schließlich werden die Arbeiten und die dahinterstehenden Ideen präsentiert sowie im Klassenplenum zur Diskussion gestellt. Da sich die Ergebnisse mit hoher Wahrscheinlichkeit</p>

Der Direktor eines Kinderheimes schreibt 1952 in einem Sammelband, der in rund 40 Geschichten die Sowjetunion und Stalin in höchsten Tönen lobt:

„Vova Erschov beugt sich über die Schulbank. Er ist sieben Jahre alt. Sorgfältig malt er Buchstaben. Er wünscht sich sehr, ganz schnell schreiben zu lernen. Er ist das jüngste Kollektivmitglied des Kinderheimes ‚Timirjasev‘, eines Kollektivs aus 175 jungen Bürgern, die mit ihren Interessen und Sehnsüchten im millionengroßen Kollektiv der Sowejtmenschen leben /.../. Zusammen mit dem ganzen Land verfolgen unsere Kinder das Wachsen der gewaltigen Stalin’schen Baustellen. Aus Zeitungen und Journalen haben sie Fotografien von Schaufelradbaggern für ihr Album ‚Die Technik der Baustellen des Kommunismus‘ ausgeschnitten. Die jungen Techniker arbeiten gut in den Werkstätten des Kinderheimes und in den Arbeitsgemeinschaften und träumen von noch grandioseren Baustellen, auf denen sie ganz bestimmt mitarbeiten werden, wenn sie groß sind /.../. Für mich, einen sowjetischen Pädagogen, der seit zwanzig Jahren Kinder erzieht, haben die Worte von Marx darüber, dass die Zukunft der Arbeiterklasse und damit der ganzen Menschheit von der Erziehung der heranwachsenden Generation abhängt, besonders Gültigkeit. Unser Land erzieht Anhänger und Verteidiger des Friedens – es will eine friedliche Zukunft.“

Aus: Vo imja mira (Im Namen des Friedens). Moskau 1952, S. 141f, zit. bei: Arnold, Sabine Rosemarie: Gegängelte Helden. Propaganda in der Sowjetunion nach dem Zweiten Weltkrieg. Frankfurt a. M. 1994, S. 155.

Unter Stalin fand von 1935 bis 1939 in der Sowjetunion der „Große Terror“, eine „Säuberungswelle“ gegen vermeintliche Oppositionelle, statt:

„/.../ allein in den Jahren 1937 und 1938 [sind] 1.575.000 Menschen /.../ verhaftet worden; 1.345.000 sind im Laufe dieser beiden Jahre verurteilt worden; 681.692 /.../ sind hingerichtet worden. /.../ Die Repressionen gegen den Parteikader trafen fünf Mitglieder des Politbüros¹, außerdem 98 der 139 Mitglieder des Zentralkomitees² und 1.108 von 1.966 Delegierten des XVII. Parteitag (1934). /.../ Innerhalb von zwei Jahren waren den Säuberungen der Roten Armee zum Opfer gefallen: 3 von 5 Marschällen /.../. 13 von 15 Armeegenerälen. 8 von 9 Admirälen. 50 von 57 kommandierenden Generälen. 154 von 186 Divisionsgenerälen. 16 von 16 der Armee zugeordneten Kommissaren. 25 von 28 dem Armeekorps zugeordneten Kommissaren /.../.“

- 1 Politbüro: Abkürzung für „Politisches Büro“, höchstes Führungsorgan der Kommunistischen Partei in der Sowjetunion, das faktisch die Richtlinien der Politik bestimmte und dessen Weisungen der gesamte Parteiparat unterworfen war. Gewählt wurde das Politbüro durch das Zentralkomitee.
- 2 Zentralkomitee (ZK): Auf den Parteitag wurde das ZK gewählt, das sich aus mehreren Hundert Mitgliedern und Kandidatinnen, insbesondere für das Politbüro, zusammensetzte. Die Macht des ZK war faktisch beschränkt, weil das eigentliche Machtzentrum beim Politbüro lag.

Aus: Courtois, Stéphane u.a.: Das Schwarzbuch des Kommunismus. Unterdrückung, Verbrechen und Terror. München 1998, S. 213f., 221.

„Der Terror blieb ein Kennzeichen des stalinistischen Machtsystems auch nach 1945, alle Hoffnungen auf eine Liberalisierung erfüllten sich nicht. Diese hatten sich daran geknüpft, dass Stalin durch den militärischen Sieg über das Deutsche Reich auf dem Gipfel seiner Autorität stand. /.../ Nach einer Phase verschärfter Kontrolle zu Kriegsbeginn hatte die Partei- und Staatsführung nämlich nicht nur versucht, das Volk ideologisch zu einen, indem sie den ‚Sowjetpatriotismus‘ /.../ völlig in den Mittelpunkt rückte. Auch eine Reihe von Entscheidungen, deren Auswirkungen die Bevölkerung unmittelbar spürte, verschaffte dem Regime Zustimmung. So wurde die politische Kontrolle in verschiedenen Wirtschaftsbereichen – nicht zuletzt auf dem Land – gelockert, Kunst und Wissenschaften konnten sich so frei wie schon lange nicht mehr entfalten. /.../

In anderen Bereichen wurden die Erwartungen auf Fortdauer der Liberalisierung nach Kriegsende enttäuscht. Der ‚Sowjetpatriotismus‘ /.../ führte nun dazu, sich scharf gegen alle Einflüsse aus dem Westen zu wenden. /.../

Die ideologische Erstarrung zog neue Verfolgungen nach sich, auch wenn 1947 durch die Abschaffung der Todesstrafe – sie wurde 1950 wieder eingeführt – eine Mäßigung signalisiert zu werden schien. Waren bereits während des Krieges Völkerschaften, die der Zusammenarbeit mit den Deutschen verdächtigt wurden /.../, zwangsumgesiedelt worden, so ging man anschließend gegen alle Personen vor, die man eines anti-russischen Nationalismus beschuldigte.“

Aus: Haumann, Heiko: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende der Stalinzeit (1941–1953), in: Altrichter, Helmut/Ders. (Hrsg.): Die Sowjetunion. Von der Oktoberrevolution bis zu Stalins Tod, Bd. 2. Wirtschaft und Gesellschaft. München 1987, S. 449f.

M₁ Stalin und das sowjetische Volk



ПОД ВОДИТЕЛЬСТВОМ ВЕЛИКОГО СТАЛИНА – ВПЕРЕД К КОММУНИЗМУ!

Quelle: Collection International Institute of Social History, Amsterdam

„Unter der Führung des großen Stalin – voran zum Kommunismus“, Plakat, Sowjetunion 1952

Betrachte dieses Bild genau, beantworte folgende Fragen:

- ▶ Welcher Inhalt wird vermittelt?
- ▶ Welchem Zweck dient das Propagandabild, welche Ziele werden damit verfolgt?
- ▶ Welche Bildelemente transportieren welche Botschaften?

M₂ Merkmale der Manipulation

- ▶ Unbewiesene Behauptungen und Scheintatsachen verbreiten („laut Statistik“, „gemäß den Bestimmungen“ etc.), Quellenangaben vertuschen
- ▶ Leerformel („erwiesenermaßen“, „selbstverständlich“ etc.)
- ▶ Killerphrasen („Wie doch jeder weiß ...“, „Die Sachzwänge fordern ...“)
- ▶ Wiederholungen
- ▶ Emotionalisierung, insbesondere Verwendung gefühlsbetonter Worte („Lebensqualität“, „Sicherheit“, „Heimat“, „Vaterland“ etc.)
- ▶ Angst wecken
- ▶ bildhafte und volkstümliche Sprache
- ▶ Übertreibungen
- ▶ Verkürzungen, einseitige Darstellung bzw. Vereinfachung komplexer Sachverhalte, einfache Weltbilder erfinden (Schwarzweißbilder, wir und die anderen), Verschwörungsmythen entwerfen
- ▶ Abgrenzung von anderen
- ▶ Ausgrenzung anderer, Konstruktion von Feindbildern (wir und die anderen)
- ▶ Verunglimpfung der Gegenseite
- ▶ Verwischung der Grenzen zwischen Wahrheit und Lüge
- ▶ eigene Meinungen verabsolutieren

Aus: Ötsch, Walter: Haider Light. Handbuch für Demagogie, 5. Auflage. Wien 2002, S. 240–243; Vollmer, Günter/Hoberg, Gerrit: Kommunikation. Stuttgart 1994; Hohenadl, Christa: Arbeitsblätter Kommunikationstraining: richtig hören, verstehen, reden. Stuttgart 2001, S. 40.

unterscheiden, wird damit ein „kooperativer Deutungsprozess“ ermöglicht: das Erreichen einer höheren Ebene der Erkenntnis durch den wechselseitigen Austausch von Erfahrungen, Wissen und Interpretationen. Ein handlungsorientierter Unterricht ermöglicht folglich der Lehrperson, von der sachorientierten und kognitiven Ebene auf die subjektive Ebene zu wechseln und somit Objektbereich und Subjektbereich aufeinander zu beziehen. Die Reflexion über die Ergebnisse in der Abschlussphase strukturiert und verallgemeinert schließlich die Erlebnisse und Erfahrungen, indem sie diskursiv auf eine theoretische Ebene gehoben werden.

Thomas Hellmuth, Dr.

Senior Scientist am Institut für Neuere Geschichte und Zeitgeschichte der Johannes Kepler Universität Linz (JKU), Initiator und wissenschaftlicher Leiter des Masterstudiums „Politische Bildung“ an der JKU, teilzeitbeschäftigter AHS-Lehrer, Lektor an der Universität Salzburg und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

- 1 Pelinka, Anton: Grundzüge der Politikwissenschaft. Wien–Köln–Weimar 2000, S. 21f.
- 2 Zur Unterscheidung von Macht und Herrschaft siehe den Grundlagenbeitrag von Wolfgang Sander in diesem Heft.
- 3 Leggewie, Claus: Herrschaft, in: Nohlen, Dieter (Hrsg.): Wörterbuch Staat und Politik. Bonn 1995, S. 251–260.
- 4 Lange, Dirk: Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens. Schwalbach/Ts. 2004, S. 46–51.
- 5 Daniel, Ute/Siemann, Wolfram: Historische Dimensionen der Propaganda, in: Dies. (Hrsg.): Propaganda. Meinungskampf, Verführung und politische Sinnstiftung 1789–1989, Frankfurt a. M. 1994, S. 7–20, hier S. 12.
- 6 Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2008, S. 24.
- 7 Detjen, Joachim: Erfahrungsorientierung, in: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung, Bd. 3. Methoden und Arbeitstechniken, Schwalbach/Ts. 2000, S. 32–34, hier S. 33.
- 8 Völkel, Handlungsorientierung, S. 13.
- 9 Weißeno, Georg: Textanalyse, in: Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung, Bd. 3. Methoden und Arbeitstechniken. Schwalbach/Ts. 2000, S. 190–192, hier S. 191.
- 10 Wagenschein, Martin: Verstehen lernen. 5., erweiterte Auflage. Weinheim/Basel 1975. S. 10; Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. Bd. II. Praxisband. Berlin 1987.
- 11 Unter „kognitiver Struktur“ wird „ein Gefüge von Begriffen, Operationen und Schemata“ verstanden, „das, im Bewusstsein /.../ verankert, dort auch verändert werden kann“ und „für künftige Erkenntnis- und Denkkakte und Handlungen bereit“ steht. Gagel, Walter: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen 2000, S. 224.
- 12 Jannsen, Bernd: Kreative Unterrichtsmethoden. Bausteine zur Methodenvielfalt. Braunschweig 2005, S. 39. Siehe dazu auch: Jannsen, Bernd: Kreativer Politikunterricht. Wider die Langlebigkeit im schulischen Alltag. Schwalbach/Ts. 2007, S. 15f.
- 13 Panofsky, Erwin: Ikonographie und Ikonologie, in: Kaemmerling, Ekkehart (Hrsg.): Bildende Kunst als Zeichensystem, Bd. 1. Ikonographie und Ikonologie. Köln 1984, S. 207–225.
- 14 Eichner, Detlef: Lesen, Markieren, Exzerpieren, in: Breit, Gottfried/Eichner, Detlef/Frech, Siegfried/Lach, Kurt/Massing, Peter: Methodentraining für den Politikunterricht, Bd. 2. Schwalbach/Ts. 2007, S. 13–19, hier S. 16. Wenn hier von „Lesehaltung“ gesprochen wird, weist dies auf ein bestimmtes „Text“-Verständnis hin, das nicht nur traditionelle, d.h. geschriebene, Texte als „Text“ definiert, sondern auch Bilder, Kunstwerke und selbst einen bestimmten Habitus, etwa unterschiedliche Formen von Freizeitverhalten oder auch Kleidungsgewohnheiten.
- 15 Brecht, Bertolt: Vergnügungstheater oder Lehrtheater?, in: Staehle, Ulrich (Hrsg.): Theorie des Dramas, Stuttgart 1985, S. 68–80, hier S. 72f. Die Verfremdung erlaubt eine gewisse Distanzierung, womit die Ebene der Empathie wieder verlassen und der Weg zur Kognition, die Fähigkeit zur reflexiven Auseinandersetzung, beschritten werden kann. Der/die ZuschauerIn und der/die SchauspielerIn werden unter anderem zu AnalytikerInnen der Gesellschaft und betrachten diese gleichsam aus „objektiver“ Perspektive.
- 16 Pandel, Hans-Jürgen: Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht. Bildinterpretation I. Schwalbach/Ts. 2008, S. 186f.; Völkel, Handlungsorientierung, S. 115–121.



ONLINEVERSION

In der Onlineversion der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com finden Sie folgende Materialien und Unterrichtsbeispiele:

- ▶ Unterrichtsbeispiel: Österreichische Identitätsbildung nach 1945
- ▶ Arbeitswissen: Österreich in der Nachkriegszeit