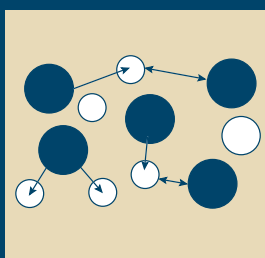


Herrschaft und Macht



Wolfgang Sander

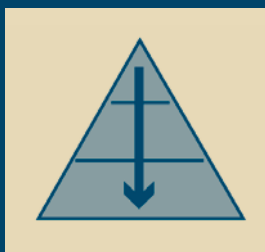
Macht als Basiskonzept politischer Bildung

Reinhard Krammer

Macht und Herrschaft als Themen im Unterricht

Elfriede Windischbauer

„Die Macht der Männer ist die Geduld der Frauen“

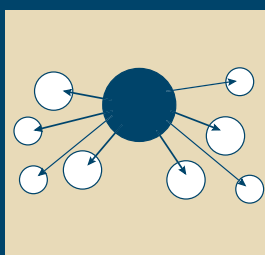


Macht und Herrschaft in Geschlechterverhältnissen

Heinrich Ammerer

Christoph Kühberger

Unterricht planen: Von der Jahres- zur Stundenplanung



Gerhard Tanzer

Demokratie: Volksherrschaft

Christoph Kühberger

Weltordnungsmodelle. Historisch-politisches Lernen mit Konzepten

Thomas Hellmuth

Medien und Macht



Die dunklen Seiten der Macht.

Manipulation und politische Sinnbildung

Herbert Pichler

Wer macht die Wirtschaft? Wer hat die Macht in der Wirtschaft?

Irene Ecker

Macht in der Schule in totalitären und demokratischen Systemen

Die *Informationen zur Politischen Bildung*,
herausgegeben vom Forum Politische Bildung,
erscheinen zweimal jährlich.

Redaktionsadresse:
Forum Politische Bildung
A-1010 Wien, Hegelgasse 6/5
Tel.: 0043/1/512 37 37-11
Fax: 0043/1/512 37 37-20
E-Mail: office@politischebildung.com
www.politischebildung.com

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Herrschaft und Macht
Forum Politische Bildung (Hrsg.). – Innsbruck; Wien;
Bozen: Studien-Verlag, 2009
(*Informationen zur Politischen Bildung*; Bd. 31)
ISBN: 978-3-7065-4775-8
Alle Rechte vorbehalten

Satz & Layout: Katrin Pfleger Grafikdesign
Lektorat: Irmgard Dober
Druck: Berger, Horn, Printed in Austria, 2009

Offenlegung gemäß §25 Mediengesetz
Grundlegende Richtung der Halbjahresschrift
Informationen zur Politischen Bildung: Fachzeitschrift für Politische
Bildung mit informativen Beiträgen zum Thema, einer Fachdidaktikrubrik
und konkreten Umsetzungen für den Unterricht. Die veröffentlichten Beiträge
geben nicht notwendigerweise die Meinung des Herausgebers wieder.

Bildnachweis Umschlag:
Christoph Kühberger nach Höll, Otmar: Der Prozess tendenzieller
Globalisierung und die „Neuordnung“ der Welt, in: Filzmaier,
Peter/Fuchs, Eduard (Hrsg.): Supermächte. Zentrale Akteure der
Weltpolitik. Innsbruck–Wien 2003, S. 10ff.
Bevc, Tobias: Politische Theorie. Bonn 2007 (Lizenzausgabe), S. 54

Wir haben uns bemüht, alle Inhaber von Bildrechten ausfindig zu
machen. Sollten dennoch Urheberrechte verletzt worden sein, werden
wir nach Anmeldung berechtigter Ansprüche diese entgelten.

Die *Informationen zur Politischen Bildung* werden unterstützt vom
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Abteilung Politische Bildung

bm:uk

Informationen zur Politischen Bildung

Nr. 31 • 2009

Herrschaft und Macht

Forum Politische Bildung:

Mag. Barbara Blümel, *MAS Parlamentsdirektion*

Em. Univ.-Prof. Dr. Herbert Dachs *Universität Salzburg*

Mag. Gertraud Diendorfer *Demokratiezentrum Wien*

Mag. M.Ed. Irene Ecker, Msc. *Fachdidaktikzentrum der Universität Wien, HTL Ettenreichgasse*

Univ.-Prof. Dr. Heinz Fassmann *Institut für Geografie Universität Wien*

Univ.-Prof. Dr. Peter Filzmaier *Donau-Universität Krems*

Em. Univ.-Prof. Dr. Hans-Georg Heinrich *Universität Wien*

Ao.Univ.-Prof. Dr. Otmar Höll *Österreichisches Institut für Internationale Politik*

Ao.Univ.-Prof. Dr. Reinhard Krammer *Universität Salzburg*

Univ.-Prof. Dr. Anton Pelinka *Central European University Budapest*

Mag. Herbert Pichler *Schulzentrum Ungargasse*

Vizerektorin Univ.-Prof. Dr. Sonja Puntischer Riekman *Universität Salzburg*

Univ.-Prof. Dr. Sieglinde Rosenberger *Universität Wien*

Prof. Dr. Wolfgang Sander *Didaktik der Politischen Bildung Universität Wien*

Univ.-Prof. Dr. Dieter Segert *Universität Wien*

Univ.-Prof. Dr. Emmerich Tálos *Universität Wien*

Mag. Dr. Gerhard Tanzer *Schulzentrum Ungargasse*

Univ.-Prof. Dr. Brigitte Unger *Utrecht School of Economics*

Em. Univ.-Prof. Dr. Erika Weinzierl *Institut für Zeitgeschichte der Universität Wien*

Em. Univ.-Prof. DDr. Manfred Welan *Universität für Bodenkultur, Wien*

Mag. Dr. Elfriede Windischbauer *Pädagogische Hochschule Salzburg*

In Zusammenarbeit mit

MR Mag. Manfred Wirtitsch, *BMUKK, Abteilung Politische Bildung*

Redaktion:

Mag. Gertraud Diendorfer (Gesamtredaktion)

Mag. Petra Mayrhofer (Redaktionelle Mitarbeit)

Inhalt

3 Einleitung

Informationsteil

- | | |
|--|--|
| <p>5 Wolfgang Sander
Macht als Basiskonzept politischer Bildung</p> <p>13 Reinhard Krammer
Macht und Herrschaft als Themen im Unterricht.
Methoden, um der Stofffülle begegnen zu können</p> | <p>21 Elfriede Windischbauer
„Die Macht der Männer ist die Geduld der Frauen“. Macht – Herrschaft – Geschlechterverhältnisse in der Ersten Welt</p> |
|--|--|

Die didaktische Rubrik: Aus der Theorie für die Praxis

- 31 Heinrich Ammerer/Christoph Kühberger**
Unterricht planen: Von der Jahres- zur Stundenplanung im Fach „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“

Für den Unterricht

- | | |
|--|---|
| <p>39 Gerhard Tanzer
Demokratie: Volksherrschaft</p> <p>48 Christoph Kühberger
Weltordnungsmodelle. Historisch-politisches Lernen mit Konzepten</p> <p>53 Elfriede Windischbauer
Macht und Herrschaft in Geschlechterverhältnissen</p> <p>63 Thomas Hellmuth
Medien und Macht. Zur politischen Ambivalenz der Mediendemokratie</p> | <p>69 Thomas Hellmuth
Die dunklen Seiten der Macht. Propaganda, Manipulation und politische Sinnbildung</p> <p>76 Herbert Pichler
Wirtschaft und Politik – Wer macht die Wirtschaft? Wer hat die Macht in der Wirtschaft?</p> <p>85 Irene Ecker
Macht in der Schule in totalitären und demokratischen Systemen</p> |
|--|---|

Grafiken, Tabellen, Materialien

- | | |
|--|---|
| <p>6 Grundlagen und Wirkung von Macht</p> <p>8 Typen von legitim erachteter Herrschaft nach Max Weber</p> <p>8 Räumliche Struktur von Herrschaft</p> <p>9 Basiskonzepte politischer Bildung</p> <p>10 Politik in Tiefenschichten</p> <p>16 Zeichenerklärung „Insel/Fähre“</p> <p>17 Modell der Planung einer Unterrichtssequenz zur historischen Kategorie Macht und Herrschaft in Europa von 1918 bis zum Beginn des Kalten Kriegs</p> <p>19 Clusterplanung zum Basiskonzept „Macht und Herrschaft“</p> <p>22 Grafische Übersicht zur Unterrichtssequenz „Macht und Herrschaft in Geschlechterverhältnissen“ für die 8. Schulstufe</p> | <p>23 Geschlechterdemokratie</p> <p>25 Olympe de Gouges</p> <p>26 Emmeline Pankhurst</p> <p>28 Alice Schwarzer</p> <p>32 Lehrplan 1999 und Novellierung 2008</p> <p>35 Unterrichtsplanung für Teilkompetenzen</p> <p>35 Bereiche der Unterrichtsplanung</p> <p>36 Ausdifferenzierung der Bereiche der Unterrichtsplanung</p> <p>37 Sequenzierung in drei Schritte</p> <p>46 Elemente direkter Demokratie in unserer Verfassung</p> <p>50 Weltordnungsmodelle</p> <p>67 Die Macht der Medien</p> <p>73 Die Sowjetunion unter Stalin</p> <p>91 Was ist Leadership?</p> <p>91 Zur inneren Schulorganisation: Macht und Herrschaft in der Schule</p> |
|--|---|

Einleitung

„Macht“ und „Herrschaft“ sind zentrale Begriffe in der politischen Bildung, die im vorliegenden Themenheft von unterschiedlichen Seiten beleuchtet werden. Für Wolfgang Sander, der den Einführungsartikel verfasst hat, ist Macht ein „Fundamentalbegriff der Sozialwissenschaft“ und ähnlich bedeutend wie in der Physik der Begriff „Energie“. Eng verknüpft mit dem Begriff Macht ist „Herrschaft“, die ein konstitutives Element jeder politischen Ordnung darstellt. Neben einem Überblick über verschiedene Ansätze zum Verständnis von Macht in der politischen Theorie sowie über verschiedene Typen von Herrschaft wird insbesondere das Basiskonzept „Macht“ und deren Anwendung im Unterricht vorgestellt.

Liest man die neuen Lehrpläne des Faches Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, so wird deutlich, dass sich die beiden Kategorien „Macht“ und „Herrschaft“ wie ein roter Faden durch die angeführten Themenbereiche ziehen. Da Lehrpläne bei der Themenauswahl zwar einen Ordnungsfaktor darstellen, die Stoffgewichtung letztlich den LehrerInnen obliegt, stellt Reinhard Kramer in seinem Beitrag zwei Methoden zur Unterrichtsplanung vor, um damit auch der „Stofffülle“ begegnen zu können – das Fahren-Insel-System sowie die Clusterplanung –, und exemplifiziert diese Modelle anhand des Themas „Macht und Herrschaft“.

Macht ist aber nicht nur ein politisches Phänomen, sondern spielt auch in sozialen Beziehungen eine Rolle. Daher beschäftigt sich der dritte Beitrag im Informationsteil, verfasst von Elfriede Windischbauer, mit den Macht- und Herrschaftsverhältnissen in Geschlechterbeziehungen.

Die zahlreichen Unterrichtsbeispiele zeigen praxisnah auf, wie „Macht und Herrschaft“ als Thema des historischen und politischen Unterrichts in Kombination mit den Themenfeldern Politik und politische Systeme, Wirtschaft, Geschlechterverhältnisse, Öffentlichkeit und Schule im Unterricht erschlossen und vermittelt werden kann. Die Unterrichtsbeispiele orientieren sich am Kompetenzmodell für die Politische Bildung und zeigen auf, wie der Erwerb von Urteils-, Handlungs-, Methoden- und Sachkompetenz anhand der beiden Themenschwerpunkte bereits für SchülerInnen ab der 7. Schulstufe forciert werden kann. Die Unterrichtsbeispiele sind angereichert mit Infokästen mit dem nötigen Arbeitswissen, Materialien und Arbeitsaufgaben. Kopierfähige Vorlagen erleichtern den Gebrauch des Angebots.

Die Fachdidaktik-Rubrik „Aus der Theorie für die Praxis“ beschäftigt sich diesmal mit der Unterrichtsplanung (von der Jahres- zur Stundenplanung), die vor allem durch die aktuellen Neuerungen im Lehrplan für die Sekundarstufe I – die Kompetenzorientierung und die Erweiterung um politische Inhalte – stärkere Aufmerksamkeit benötigt.

Ergänzend zu den Beiträgen im Heft gibt es auf www.politischebildung.com weiterführendes Material in Form von Texten, Arbeitswissen und Grafiken mit ausführlichen Analysetexten für eine umfassende und vertiefende Information zum Thema.

November 2009

Gertraud Diendorfer

Macht ...

- ... scheint so etwas wie ein Grundstoff zu sein, der alles politische Handeln begleitet. (Karl Rohe)
- ... bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen. (Max Weber)
- ... ist ein politisch-soziologischer Grundbegriff, der für Abhängigkeits- oder Überlegenheitsverhältnisse verwendet wird. /.../ Macht kann von Personen, Gruppen, Organisationen (Parteien, Verbänden, Behörden) bzw. dem Staat ausgeübt werden oder von gesellschaftlichen (wirtschaftlichen, technischen, rechtlichen, kulturell-religiös geprägten) Strukturen ausgehen. (Online-Lexikon)
- ... bezeichnet einen fundamentalen Aspekt, ohne den die soziale Wirklichkeit von Politik nicht zu verstehen ist. (Wolfgang Sander)
- ... entsteht in einem koordinierenden Zusammenschluss, in einem Prozess des „Miteinander-Redens-und-Handelns“. (Hannah Arendt)

Herrschaft ...

- ... ist ein politisch-soziologischer Grundbegriff, der ein Über- und Unterordnungsverhältnis zwischen Herrschenden und Beherrschten beschreibt. (Online-Lexikon)
- ... ist die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden. (Max Weber)
- ... ist ein Spezialfall von Macht, die sich verdichtet, verfestigt und akkumuliert hat. (Peter Imbusch)
- ... bezeichnet eine asymmetrische soziale Beziehung, in der Macht dauerhaft, institutionalisiert und regelgebunden ausgeübt wird und für eine Befehlsgebung somit Gehorsam erwartet werden kann. (Wolfgang Bergem)

Quellen in der Reihenfolge der Nennung:

Rohe, Karl: Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. Stuttgart 1994 (2., völlig überarb. Aufl.), S. 82

Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. 1922

Online-Lexikon der Bundeszentrale für Politische Bildung, siehe unter

http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=U1RMI7 (letzter Zugriff Nov. 2009)

Sander, Wolfgang: idB, S. 5

Arendt, Hannah: Macht und Gewalt. 1970 (zit. aus: Kühn, Rainer: Macht/Gewalt, in: Weißeno, Georg/Richter, Dagmar (Hrsg.):

Lexikon der politischen Bildung, Bd. 1, Didaktik und Schule. Schwalbach 1999, S. 151)

Online-Lexikon der Bundeszentrale für Politische Bildung, siehe unter

http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=QZHZXQ (letzter Zugriff Nov. 2009)

Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1976, S. 28

Imbusch, Peter: Macht und Herrschaft, in: Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen 2002, S. 172

Bergem, Wolfgang: Herrschaft, in: Weißeno, Georg/Richter, Dagmar (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung, Bd. 1, Didaktik und Schule. Schwalbach 1999, S. 103



Macht als Basiskonzept politischer Bildung

„Macht“ als Basiskonzept

„Macht scheint so etwas wie ein Grundstoff zu sein, der alles politische Handeln begleitet.“¹ So liegt es nahe, dass Macht auch als „Fundamentalbegriff der Sozialwissenschaften“ bezeichnet werden kann, „vergleichbar der Bedeutung des Begriffs Energie in der Physik“². Zugleich aber gilt: „Die Bedeutung des Begriffs ‚Macht‘ in der Politischen Theorie ist sehr unterschiedlich und vielschichtig, sodass sich in der Geschichte der Politischen Ideen bisher keine maßgebliche Theorie der Macht hat durchsetzen können.“³

**Fundamen-
taler Begriff
„Macht“**

Aus diesen drei Zitaten ergibt sich, warum Macht ein Basiskonzept politischer Bildung ist: Der Begriff bezeichnet einen fundamentalen Aspekt, ohne den die soziale Wirklichkeit von Politik nicht zu verstehen ist; er ist deshalb ein intensiv bearbeiteter Gegenstand sozialwissenschaftlichen Denkens; aber entsprechend dem Theorienpluralismus der Sozialwissenschaften, die wie alle anderen Geistes-, Kultur- oder Humanwissenschaften keine Standardtheorie kennen, kann er unterschiedlich wissenschaftlich interpretiert werden. Es gibt deshalb nicht einfach ein „richtiges“ wissenschaftliches Verständnis von Macht, das Schülerinnen und Schüler zu übernehmen hätten, sondern zahlreiche wissenschaftlich vertretbare Ansätze; das Wissen über Macht ist aber nicht einfach bloße Meinung, sondern kann unterschiedlich gut oder schlecht begründet sein. Politische Bildung hat dabei die Aufgabe, die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler über Macht in der Politik so zu differenzieren und komplexer zu gestalten, dass sie vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlichen Wissens über Macht vertretbar werden.

**Soziale
Wirklichkeit
von Politik**

Die Schwierigkeiten bei der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Macht rühren nicht zuletzt daher, dass Macht „nichts Gegenständliches, unmittelbares Sichtbares /.../, sondern eine im relationalen Sinne weitgehend unsichtbare Eigenschaft sozialer Beziehungen [ist]. Macht hat niemand für sich allein, sie existiert nur in Verbindung mit und zu anderen Menschen, weil Macht stets ein soziales Verhältnis bezeichnet.“⁴ Mit dieser „Unsichtbarkeit“ steht Macht auch prototypisch für eine besondere didaktische Schwierigkeit politischer Bildung, deren Gegenstände häufig insofern abstrakt sind, als sie den menschlichen Sinnen nicht unmittelbar zugänglich sind, auch wenn ihre Wirkungen im Leben der Einzelnen sehr konkret sein können.

**Die Unsicht-
barkeit der
Macht**

Wegen dieser Beziehungsgebundenheit von Macht hat sich eine Art Arbeitsdefinition dieses Begriffs durchgesetzt, die von Max Weber stammt und unterschiedliche theoretische Erklärungen von Macht zulässt: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht.“⁵ Macht ist hiernach nicht alleine ein politisches Phänomen, sondern kann in allen sozialen Beziehungen auftreten. Da jedoch Politik mit unterschiedlichen Interessen zu tun hat und auf verbindliche Entscheidungen und Regelungen zielt, ist sie ohne Macht nicht denkbar. Politik gibt es überhaupt nur wegen dieses Entschei-

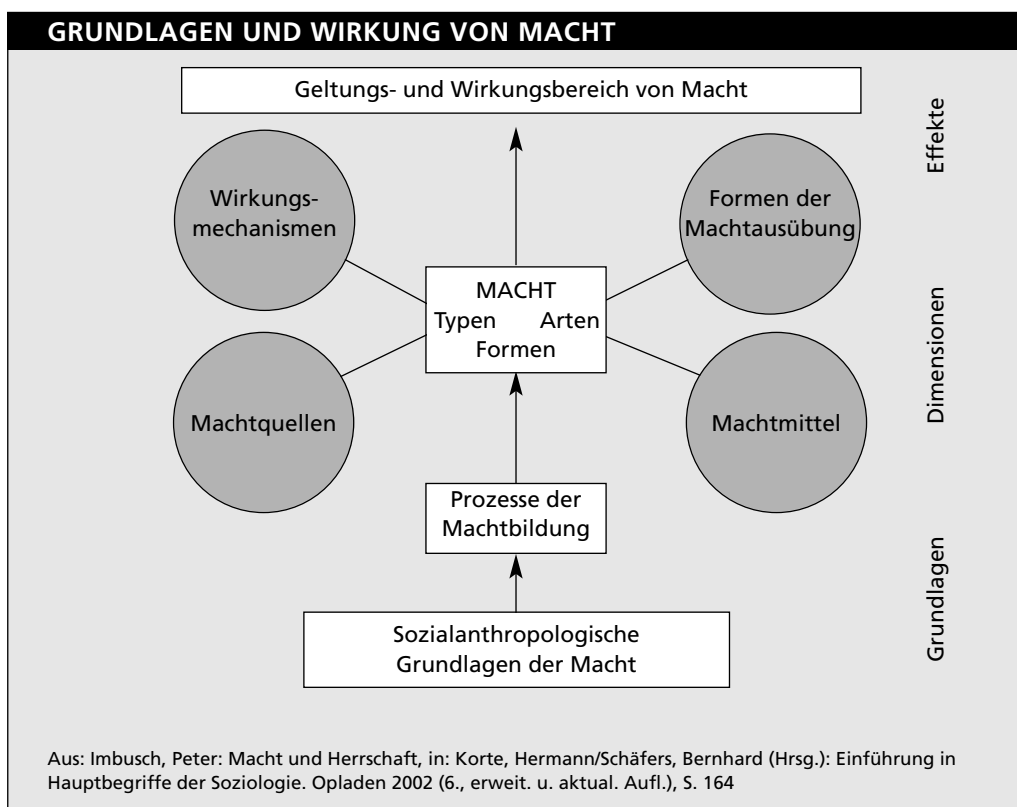
**Die Chance,
den eigenen
Willen durch-
zusetzen**

**Politik Aus-
druck des
sozialen
Regelungs-
bedarfs**

dungs- und Regelungsbedarfs, der aus unterschiedlichen und vielfach gegensätzlichen Vorstellungen von Menschen über das gesellschaftliche Zusammenleben erwächst. Auch wenn solche Entscheidungen in der Praxis vielfach auf Kompromiss und Interessenausgleich beruhen, spielen in diesen Aushandlungsprozessen Machtfragen eine wichtige Rolle und muss die Durchsetzung von Ergebnissen mit Machtmitteln garantiert werden können. Arnold Gehlen formulierte diese fundamentale Bedeutung von Macht für die Politik so: „Man muss sich klar sein, dass die Predigt der Machtlosigkeit /.../ eine unwiderstehliche Form der Machtausübung sein kann, wie das Beispiel Gandhis zeigt. /.../ Es beweist ja doch die breiteste Erfahrung, dass noch kaum je eine lohnende Sache in dieser Welt von selbst zum Zuge kam, und ohne die Überwindung des Widerstandes anderer Sachen, hinter denen auch Personen standen, die sie vertraten.“⁶

**Macht
braucht
Legitimation
und
Kontrolle**

Dennoch hat Macht in der Öffentlichkeit vielfach einen schlechten Ruf. Dieser zeigt sich zum Beispiel in dem Ressentiment, einer Person, Gruppe oder Partei gehe es doch nur um die Macht und nicht um die „Sache“. Politikerinnen und Politiker reagieren darauf nicht selten mit der Beteuerung, es gehe ihnen doch allenfalls um „Einfluss“ oder „Gestaltung“. Aber: „In der Politik ist jede Sache jemandes Sache.“⁷ So gehören zwar die Kontrolle von Macht, insbesondere durch Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung, Grundrechte und Opposition, sowie die notwendige Legitimation von politischer Macht durch (Wahl-)Entscheidungen der Bevölkerung zu den Grundsätzen moderner demokratischer Verfassungsstaaten. Aber Macht verschwindet dadurch nicht aus der Politik, sie wird nur anders verteilt als in autoritären Systemen.



Macht kann in den Sozialwissenschaften unter ganz unterschiedlichen Fragestellungen und mit verschiedenen Methoden erforscht werden. Die Grafik zeigt die wichtigsten Forschungsfelder, zu denen jeweils eine große Zahl von Untersuchungen möglich ist – beispielsweise bei „Formen der Machtausübung“ Untersuchungen zum Regierungsstil oder zu informellen Entscheidungswegen in einer Partei.

Die Gründe für diese Streuung, Teilung und Kontrolle von Macht in Demokratien ebenso wie für die Unausweichlichkeit von Macht in der Politik zu erschließen, gehört zu den zentralen Aufgaben politischer Bildung im Bereich des Wissens. Darüber hinaus sollte politische Bildung anhand von geeigneten Beispielen differente sozialwissenschaftliche und politiktheoretische Zugänge zum Phänomen der Macht bekannt machen. Die Abbildung „Grundlagen und Wirkung von Macht“ zeigt in einer schematischen Übersicht die Vielfalt wissenschaftlicher Fragerichtungen in der Auseinandersetzung mit Macht.

**Begründung
zur Macht-
ausübung**

Mit der Vielfalt der Perspektiven, unter denen Macht betrachtet werden kann, korrespondiert eine Vielzahl an Ansätzen zum Verständnis von Macht in der Geschichte der politischen Theorie. Sie lassen sich unter anderem nach normativen (z.B. Aristoteles), „realistischen“, auf die Mittel der Machtausübung konzentrierten (z.B. Machiavelli), systemtheoretischen (z.B. Luhmann) oder poststrukturalistischen (z.B. Foucault) Gesichtspunkten unterscheiden.⁸ In der Praxis der schulischen politischen Bildung wird es im Regelfall weder möglich noch erforderlich sein, komplexe sozialwissenschaftliche Machttheorien ausführlich und vergleichend zu behandeln. Hingegen kann es sinnvoll und notwendig sein, von Fall zu Fall einzelne oder kontrastierend-kontroverse machttheoretische Positionen vertiefend zu erarbeiten, beispielsweise wenn dies zur Fundierung oder Kritik von in der Klasse schon vorhandenen Machtverständnissen als sinnvoll erscheint.

**Viele
Ansätze des
Machtver-
ständnisses**

Macht und Herrschaft

Herrschaft wird von Max Weber definiert als „die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden“⁹. Herrschaft ist ein konstitutives Element jeder historisch bekannten politischen Ordnung. Sie ist „ein Spezialfall von Macht, die sich verdichtet, verfestigt und akkumuliert hat. Denn im Gegensatz zu Macht zeichnet sich Herrschaft durch eine gewisse Dauerhaftigkeit aus.“¹⁰ Im Bereich der Politik sind die Übergänge zwischen Macht und Herrschaft fließend, da politische Macht meist im Rahmen und mit den Mitteln einer gegebenen Herrschaftsordnung ausgeübt wird; also beispielsweise mithilfe der Befugnisse, die in einem politischen Amt zur Verfügung stehen. Allerdings ist Macht Voraussetzung für Herrschaft, somit der allgemeinere und daher als Basiskonzept politischer Bildung geeigneterer Begriff.

**Herrschaft
konstituiert
auch
Ordnung**

Als institutionalisierte Machtausübung ist Herrschaft auf die Anerkennung durch die Beherrschten angewiesen, wenn sie auf längere Sicht Bestand haben soll. Zwar kann Herrschaft auch auf bloßer Gewalt beruhen, können sich politische Systeme zumindest für eine gewisse Zeit auch gegen den Willen einer Mehrheit der Beherrschten halten; allerdings wird man dies als Ausnahmesituation bezeichnen müssen. Im Regelfall beruht Herrschaft keineswegs alleine oder auch nur in erster Linie auf der Anwendung oder Androhung unmittelbarer Gewalt, sondern schafft wechselseitige Verpflichtungsverhältnisse zwischen Herrschenden und Beherrschten. Beispielsweise ist in modernen Rechtsstaaten die Pflicht zur Einhaltung von Gesetzen durch alle verbunden mit Ansprüchen der Individuen gegen den Staat.

**Auf Anerken-
nung durch
die
Beherrschten
angewiesen**

Im Allgemeinen gilt die „ausdrückliche oder stillschweigende Anerkennung der Beherrschten als notwendige Voraussetzung für stabile, auch mental verankerte“ Herrschaft.¹¹ *Legitimität* ist daher für den Bestand einer Herrschaftsordnung von zentraler Wichtigkeit. Weber unterscheidet zwischen drei historischen Typen von als legitim erachteter Herrschaft (siehe Kasten zu den Typen nach Max Weber idB).

**Legitimität
stützt
Herrschaft**

Moderne Demokratien gehören dem dritten Typus legitimer Herrschaft an. Damit ist zugleich gesagt, dass Demokratien selbstverständlich ebenfalls Herrschaftsordnungen

TYPEN VON LEGITIM ERACHTETER HERRSCHAFT NACH MAX WEBER

- ▶ *Traditionale* Herrschaft, die sich auf überlieferte und ererbte Regeln und Ordnungen beruft
- ▶ *Charismatische* Herrschaft, die auf dem Glauben an außergewöhnliche Fähigkeiten der Herrschenden basiert
- ▶ *Legale* Herrschaft, die auf rational nachvollziehbaren Verfahren der Rechtssetzung und transparenten, verlässlichen Regeln und Verhaltensweisen beruht sowie willkürliche Ausübung politischer Macht ausschließt

Zusammengestellt von Wolfgang Sander nach Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1976 (5. rev. Aufl.)

Demokratie: Herrschaft auf Zeit sind, in denen legal zustande gekommene Entscheidungen auch mit Machtmitteln durchgesetzt werden; die hier und da anzutreffende Vorstellung, „demokratisch“ sei jeweils das, was der eigenen Vorstellung entspricht oder wo man selbst seine Interessen unmittelbar hat zur Geltung bringen können, hat mit einem politisch reflektierten Verständnis von Demokratie wenig zu tun. Demokratie ist mit Herrschaft deshalb vereinbar, weil diese Herrschaftsform die politische und rechtliche Gleichheit aller Bürgerinnen und Bürger nicht aufhebt; politische Macht wird im Rahmen demokratischer Herrschaft nur auf Zeit ausgeübt, sie ist nicht an die Person, sondern an Ämter und Funktionen gebunden, die im Grundsatz allen offen stehen.

RÄUMLICHE STRUKTUR VON HERRSCHAFT



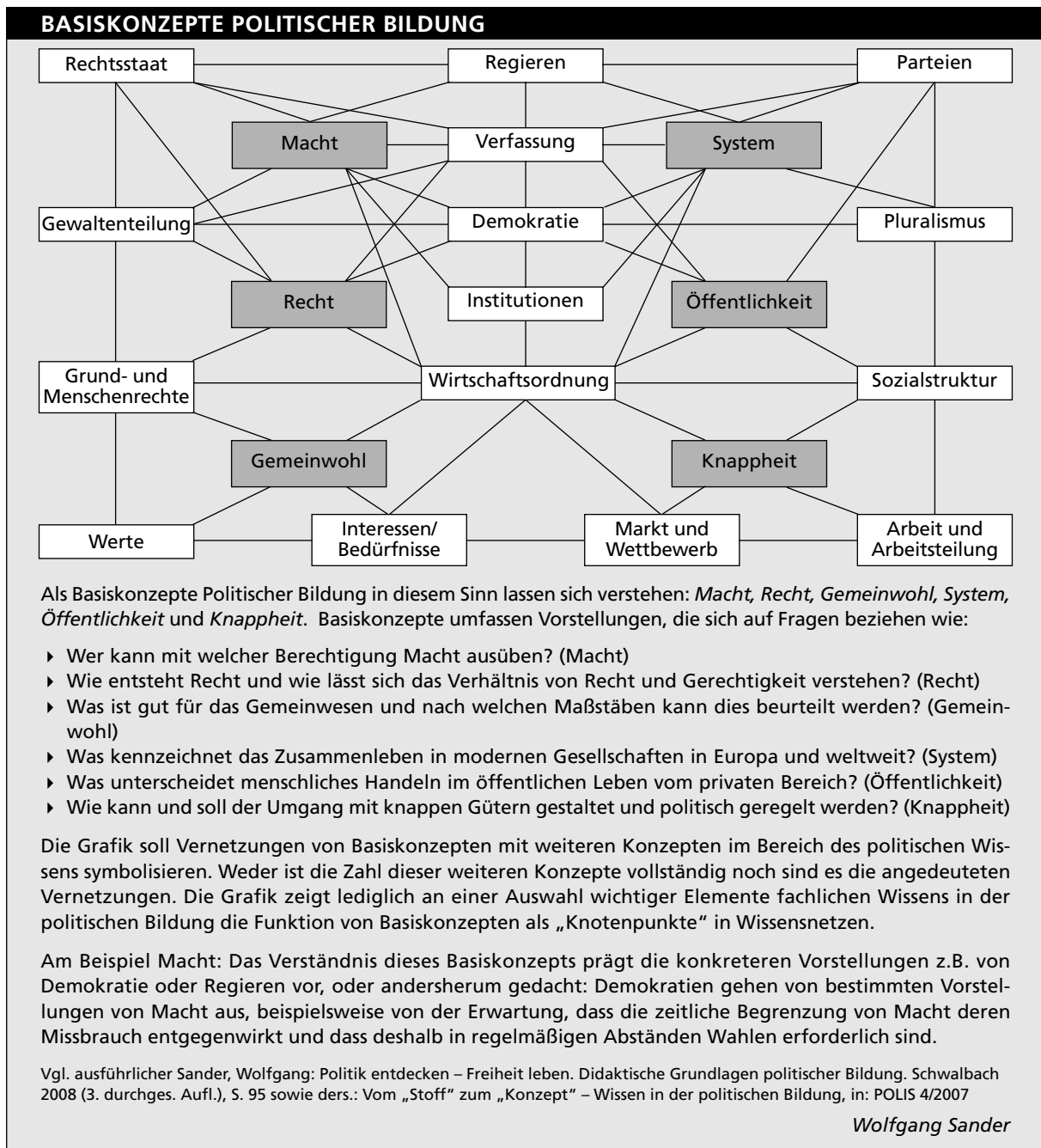
Demokratie ist keine herrschaftsfreie Ordnung, aber die Ausübung von Herrschaft verläuft nicht nur von „oben nach unten“, sondern auch gewissermaßen „gestreut“, denn alle Bürgerinnen und Bürger sind einerseits Objekt von Herrschaft (müssen sich z.B. an Gesetze halten, die sie nicht gemacht haben), haben aber andererseits die Möglichkeit, politisch zu partizipieren und damit an der Ausübung von Herrschaft teilzuhaben.

Basiskonzepte als „Kern“ des Wissens in der politischen Bildung

Mit Basiskonzepten wird versucht, jene grundlegenden Vorstellungsbereiche zu identifizieren, die für das Wissen in einem Fachgebiet prägend und strukturbildend sind. Basiskonzepte politischer Bildung definieren somit in abstrakter Form, um welche Vorstellungen es inhaltlich letzten Endes geht, wenn von *politischem* Wissen die Rede ist.

Was heißt „Wissen“? Wie in allen anderen schulischen Fachgebieten soll in der politischen Bildung Wissen vermittelt werden. Was aber „Wissen“ genau heißt und *welches* Wissen aus der riesigen, von keinem Individuum zu überblickenden Menge an Wissensmöglichkeiten für ein schulisches Fachgebiet wirklich bedeutsam ist, ist eine keineswegs leicht zu beantwortende Frage. Erschwerend kommt hinzu, dass in allzu vielen Fällen in der schulischen Praxis ein Wissen vermittelt wird, das die Psychologie als „träges Wissen“ bezeichnet: Es hat seine Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler lediglich innerhalb der Schule selbst, insbesondere für Prüfungen und Noten, aber es wird nicht verwendet für das

„Träges Wissen“



eigene Weltverständnis außerhalb der Schule und auch nicht für die Lösung von außerschulischen Problemen oder die Bewältigung von Handlungsanforderungen. Eine problematische Folge davon ist, dass vielfach das eigene, schon vor der Schulzeit ausgebildete oder in anderen sozialen Feldern neben der Schule erworbene Verständnis von bestimmten Gegenstandsbereichen beibehalten wird – das in der Schule Gelernte rauscht gewissermaßen am eigenen Weltverstehen vorbei.

Die Dominanz solch trägen Wissens in der schulischen Praxis wird in der Schulpädagogik und den Fachdidaktiken seit Langem kritisiert. Mit der Kompetenzorientierung als neuer Leitperspektive für die Bestimmung schulischer Leistungen wird diese Kritik noch

verstärkt, aber auch produktiv gewendet: Kompetenzen verbinden Können und Wissen (und weitere Aspekte wie Motivation und Erfahrung).

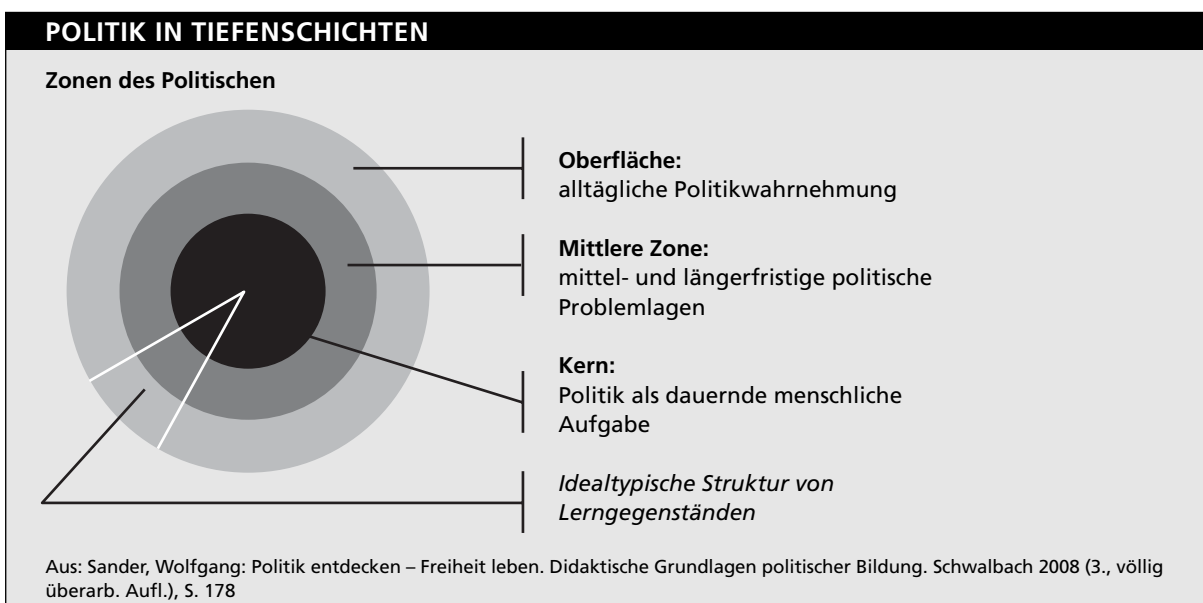
Wissen Teil des Politikverständnisses

Wissen in der politischen Bildung muss sich hiernach darin bewähren, dass es von den Schülerinnen und Schülern in ihr Politikverständnis integriert und für politisches Urteilen und gegebenenfalls auch für politisches Handeln verwendet wird: „Politische Bildung will somit in erster Linie jenes Wissen verbessern, von dem aus Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen und Wahrnehmungen von Politik /.../ strukturieren.“¹²

„Sachkompetenz“ missverständliche Beziehung

Im österreichischen Kompetenzmodell wird dieses Wissen etwas unglücklich, weil missverständlich, als „Sachkompetenz“ bezeichnet. Missverständlich ist dies insofern, als damit im Grunde nicht ein weiterer Kompetenzbereich *neben* Urteils-, Handlungs- und Methodenkompetenz gemeint ist, sondern jenes Wissen, auf das diese Kompetenzbereiche sich beziehen sollen¹³: „Kern der Sachkompetenz ist das Verfügungkönnen über die Begrifflichkeiten und Konzepte, die als Knotenpunkte im Netzwerk der fachlich-politischen Kommunikation fungieren und dieses strukturieren.“¹⁴

Die Grafik „Basiskonzepte politischer Bildung“ veranschaulicht die Funktion von Basiskonzepten als „Knotenpunkte“ in politischen Wissensnetzen.¹⁵ Sie nimmt eine Reihe von Vorschlägen verschiedener Autorinnen und Autoren in der Didaktik der politischen Bildung für Basiskonzepte auf, ergänzt sie und setzt sie in der grafischen Form dieses Netzwerks miteinander in Beziehung. Als Basiskonzepte sind die Begriffe in der grau unterlegten Feldern zu verstehen.



Dieses Modell symbolisiert unterschiedliche Aktualitäts- und Abstraktionsgrade von Politik. „Oberfläche“ meint den Bereich der Routinen und Sensationen alltäglicher Politik, die sich in den Headlines der Medien zeigen und von denen der größte Teil nur von kurzlebiger politischer Relevanz ist. Manche dieser aktuellen Themen und Kontroversen sind allerdings auch Ausdruck längerfristig bedeutsamer politischer Probleme (mittlere Zone); beispielsweise kann eine aktuelle Kontroverse um die Altersversorgung Ausdruck von Interessensgegensätzen sein, die sich aus der langfristigen Bevölkerungsentwicklung ergeben und die sich auf mittlere Sicht immer wieder an neuen Themen zeigen werden. Wenn an dieser Stelle über „Generationengerechtigkeit“ gesprochen und weiters gefragt wird, was generell nach welchen Kriterien in der Politik als „gerecht“ gelten kann, wird der Kernbereich erreicht, bei dem es um grundsätzliche Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens und deren politische Bewältigung geht. In diesem Fall ginge es um das Basiskonzept „Gemeinwohl“, dem sich Vorstellungen zu Gerechtigkeit zuordnen lassen, weil Gerechtigkeit als ein Maßstab dafür gelten kann, was einer Gesellschaft zuträglich, was gut für sie ist. Selbstverständlich gibt es dabei keine „richtige“ Lösung, weil unterschiedliche begründbare Vorstellungen von Gerechtigkeit wie von Gemeinwohl möglich sind.

Das Basiskonzept Macht im Unterricht

Basiskonzepte sind keine Themenfelder. Es geht in der politischen Bildung daher nicht darum, Basiskonzepte als „Stoff“ zu behandeln und als je eigene thematische Schwerpunkte ausführlich zu bearbeiten, wenngleich es im Einzelfall durchaus möglich ist, sich auch einmal explizit mit dem einen oder anderen Basiskonzept zu befassen. Aber im Wesentlichen bedeutet die Orientierung an Basiskonzepten für die Praxis der politischen Bildung, dass es im Bereich des Wissens vorrangig darum geht, die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zu Basiskonzepten an einer Vielzahl von Gegenständen und an immer neuen Beispielen zu differenzieren und im Sinn einer Komplexitätssteigerung weiterzuentwickeln. Bezogen auf „Macht“ bedeutet dies daher, die Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen darüber, was Macht ist, wie politische Macht entsteht, wer sie aus welchen Gründen mit Legitimität ausüben darf, wie Machtausübung und Machtverteilung in einer Demokratie strukturiert sind und Ähnliches mehr, so entwickeln zu helfen, dass sie zur Grundlage rationaler, gut begründeter Urteile zur praktischen Politik werden können. Da Herrschaft ein Spezialfall von Macht ist, sind Vorstellungen zu Herrschaft hierbei eingeschlossen.

**Grundlage
differen-
zierter
Themenwahl**

Basiskonzepte sind somit keine Themen, dienen aber als Relevanzfilter bei der Konstruktion von Themen und der inhaltlichen Planung von Unterrichtsvorhaben. Themen politischer Bildung sollten idealerweise so konstruiert sein, dass sie in exemplarischer Form Zugänge zu Politik auf verschiedenen Abstraktionsstufen bzw. Tiefenschichten oder Zonen ermöglichen (siehe Grafik „Politik in Tiefenschichten“ idB).

**Basiskon-
zepte als
Relevanzfilter**

Basiskonzepte gehören zum „Kern“ in diesem Modell. Ein Beispiel: Am 5. April 2009 forderte der amerikanische Präsident Obama in einer Rede in Prag (siehe Kasten dazu in der Online-Version) die Abschaffung aller Atomwaffen und kündigte entsprechende Abrüstungsschritte an. Diese Forderung könnte zum Thema eines Lernvorhabens werden – „Eine Welt ohne Atomwaffen?“ –, in dem sich diese drei Zonen des Politischen in folgenden Aspekten abbilden:

- ▶ *Oberfläche*: Die Forderung Obamas; Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler zu dieser Forderung (Sammlung, aber Diskussion erst am Ende des Lernvorhabens und im Licht des dabei Erarbeiteten); Lektüre der Rede; erste entsprechende Initiativen im Dialog mit Russland.
- ▶ *Mittlere Zone*: Friedenspolitik im Atomzeitalter: Entwicklung und Wirkung von Atomwaffen; weltweite Verbreitung und Atomwaffensperrvertrag; atomare Abschreckung im Kalten Krieg; aktuelle Konfliktfelder (Nordkorea, Iran, Pakistan; Risiko der Weitergabe an terroristische Organisationen; Bedeutung der atomaren Abschreckung für Israel); kontroverse Beurteilungen der Forderung nach Abschaffung aller Atomwaffen und der friedenspolitischen Chancen und Risiken dieser Forderung in Politikwissenschaft und Publizistik; Macht und Ohnmacht von *Global Governance* in der Friedenspolitik.
- ▶ *Kern, unter dem Aspekt des Basiskonzepts Macht*: machtpolitische Wirkung von Drohpotenzialen; Machtbalance als Aspekt von Friedenssicherung; Bedeutung von Prestige für Groß- und Hegemonialmächte; pessimistische und optimistische Menschenbilder mit Blick auf die Notwendigkeit oder Verzichtbarkeit atomarer Abschreckung.

**An der
politischen
Oberfläche**

**In der
mittleren
Zone der
Politik**

**Der politi-
sche Kern-
bereich**

Ein solches Vorhaben lässt sich, je nach Komplexität der Ausarbeitung, nach den geltenden Lehrplänen der 12. Schulstufe der AHS oder der 8. Schulstufe in Hauptschule und AHS-Unterstufe zuordnen. Die Lehrpläne bieten zahlreiche weitere Anknüpfungspunkte für eine Thematisierung des Basiskonzepts Macht, wie die Beiträge in diesem Heft zeigen. Als eine gewisse Schwierigkeit stellt sich hierbei jedoch die chronologische Ordnung der Gegenstandsbereiche im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung dar, denn diese erschwert es, Basiskonzepte politischer Bildung über mehrere Schuljahre


**Aktuelle
Bezüge
erleichtern
Vermittlung**

hinweg an verschiedenen Themen mit unterschiedlicher Komplexität zu erarbeiten. Zwar ist es im Prinzip auch an historischen Beispielen möglich, Grundfragen von Macht und Herrschaft zu thematisieren. So nennen die Lehrpläne für die 6. Schulstufe in Hauptschule und AHS als einen Themenbereich „Entwicklung verschiedener politischer Herrschaftsformen unter besonderer Berücksichtigung von verschiedenen Modellen politischer Mitbestimmung (athenische Demokratie, römische Republik, städtische Autonomie, Ständeversammlung im Mittelalter)“. Wenn sich der Unterricht hierbei aber tatsächlich von den konkreten historischen Situationen lösen und im epochenübergreifenden Vergleich Formen und Bedingungen von Herrschaft thematisieren soll, dürfte dies für Kinder dieser Altersstufe eine sehr hohe Anforderung darstellen. Naheliegender wäre es, in diesem Alter Zugänge zu Basiskonzepten politischer Bildung an erfahrungsnäheren, aktuellen Gegenständen zu suchen und anspruchsvolle historische Längsschnittstudien für höhere Klassen vorzusehen. Insofern legt die Orientierung an Basiskonzepten auch eine kritische Überprüfung traditioneller Themenordnungen nahe.

Wolfgang Sander, Prof. Dr.

Studium des Lehramts an Haupt- und Realschulen, langjährige pädagogische Erfahrungen in schulischen und außerschulischen Praxisfeldern. Chefredakteur der Zeitschrift „kursiv – Journal für politische Bildung“, Tätigkeiten auf politikdidaktischen Professuren in Passau, Jena und Gießen, seit Oktober 2008 Professor für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien.

- 1 Rohe, Karl: Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. Stuttgart 1994 (2., völlig überarb. Aufl.), S. 82
- 2 Hanke, Peter: Macht und Herrschaft, in: Holtmann, Everhard (Hrsg.): Politiklexikon. München 2000 (3., völlig überarb. u. erweitert. Aufl.), S. 364. – Tatsächlich wird in den deutschen Bildungsstandards für das Fach Physik „Energie“ als ein Basiskonzept für das Fach verwendet.
- 3 Bevc, Tobias: Politische Theorie. Bonn 2007 (Lizenzausgabe), S. 72
- 4 Imbusch, Peter: Macht und Herrschaft, in: Korte, Hermann/Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Opladen 2002, S. 162
- 5 Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1976, S. 28 f.
- 6 Gehlen, Arnold: Das Worttabu „Macht“ (1964), zit. nach Münkler, Herfried (Hrsg.): Politisches Denken im 20. Jahrhundert. Ein Lesebuch. München 1997, S. 279
- 7 Sutor, Bernhard: Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts. Schwalbach 1992, S. 20
- 8 Kurz gefasste, vergleichende Darstellungen zu Aristoteles, Machiavelli und Foucault finden sich bei Bevc, Theorie
- 9 Weber, Wirtschaft, S. 28
- 10 Imbusch, Macht, S. 172
- 11 Hanke, Macht, S. 366
- 12 Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung. Ein Entwurf. Schwalbach 2004, S. 14
- 13 Deshalb erscheint die grafische Darstellung dieses Kompetenzmodells bei Kühberger (Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck 2009, S. 120) auch treffender als die Grafik im Kompetenzmodell von 2008 selbst. Kühberger zeichnet die Sachkompetenz nicht wie bei Krammer et al. als einen von vier sich überschneidenden Kreisen neben Urteils-, Handlungs- und Methodenkompetenz, sondern als gemeinsame Basis unter diese drei Kompetenzbereiche. Freilich bleibt das Problem der missverständlichen Bezeichnung; es ließe sich wohl am besten dadurch lösen, dass man diesen Bereich statt als „Sachkompetenz“ als „Konzeptuelles Wissen“ bezeichnen würde.
- 14 Krammer, Reinhard et al.: Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenzstrukturmodell. Wien 2008. S. 9
- 15 Vgl. dazu ausführlicher Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach 2008 (3., völlig überarb. Aufl.), S. 95 ff.

 **ONLINEVERSION**

Ergänzende Informationen zu diesem Artikel finden Sie in der Onlineversion der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com

- ▶ Kasten: Auszüge aus der Rede Barack Obamas in Prag vom 5. April 2009
- ▶ Artikel: Kühberger, Christoph: Basiskonzepte der Politischen Bildung positionieren, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Kompetenzorientierte Politische Bildung (= Informationen zur Politischen Bildung 29). Innsbruck–Bozen–Wien 2008

Macht und Herrschaft als Themen im Unterricht

Methoden, um der Stofffülle begegnen zu können

Beispiele für die Planung des Unterrichts zum Thema „Macht und Herrschaft“

Wenn wir uns mit der Vergangenheit beschäftigen, dann geschieht das jeweils unter bestimmten Blickwinkeln und aus einem spezifischen Interesse heraus. Da sich diese Perspektiven und Motive aber im Laufe der Zeit permanent verändern, ist die Auseinandersetzung um das, was in der Schule zu lehren und zu lernen ist, immer wieder neu zu führen.

Die Fragestellungen der Geschichtswissenschaft an die Vergangenheit werden immer verzweigter und komplexer, ihre Antworten fallen demnach immer differenzierter und spezialisierter aus. Neue aktuelle gesellschaftliche und politische Problemlagen führen auch zu einer Verlagerung der auf die Vergangenheit bezogenen Forschungsinteressen. Diese immer neuen und anderen Fragen haben die geschichtswissenschaftliche Forschung segmentiert und aus der Geschichte sind so viele Geschichten geworden. Das Spektrum des gesellschaftlich verfügbaren Wissens über die Vergangenheit wird so ständig breiter.

Wollte der Geschichtsunterricht hier mithalten, so wären die Folgen fatal: „Hastiges Hetzen von Stoff zu Stoff in permanenter Zeitnot, ein Lernen, das nicht innehält, weil das nur aufhält, scheint unabwendbares Schulschicksal von Schülern und Lehrern zu sein¹/.../.“ Dass die Knappheit der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit, die begrenzte Aufnahmefähigkeit der SchülerInnen und die an Grenzen stoßende Arbeitskapazität der LehrerInnen zur Konzentration auf Wesentliches und zur Reduzierung der Inhalte zwingen, ist heute eine pädagogische Binsenweisheit.

Für den Geschichtsunterricht ist es längst unmöglich geworden, den „Gang der Geschichte“ auch nur annähernd zufriedenstellend im Überblick wiederzugeben. Auswahl der relevanten Themen und Verzicht auf das, was nicht unbedingt notwendig erscheint, wird unumgänglich. Um im Unterricht „Vielwisserei und Flattersinn“² zu vermeiden, braucht es aber ein zuverlässiges Konzept für die Bestimmung der Themen.

Die Lehrpläne stellen zwar einen ordnenden Faktor für die Auswahl dar, sagen aber auch im Kernstoffbereich noch nichts über die tatsächliche Stoffgewichtung aus. Das Auswahlproblem wird durch die Vorgaben des Lehrplans zwar kleiner, doch bleibt immer noch die Notwendigkeit bestehen, der Stofffülle durch individuelle Akzentsetzung Herr zu werden.

Als völlig untauglich dürfte sich eine Planung erweisen, die im Wesentlichen ein Vorschreiten von Schulbuchkapitel zu Schulbuchkapitel vorsieht oder die sich nach dem Grundsatz der möglichst vollständigen Behandlung der im Lehrplan vorgesehenen The-

Neue und immer komplexere Fragen

Konzentration auf Wesentliches

Stoffgewichtung notwendig

men richtet. Die Folgen eines solchen Vorgehens wären absehbar: Die Betrachtungsweise verbliebe überall an der Oberfläche, die Geschichte erschiene den SchülerInnen als abstrakt und leblos, die Gelegenheiten, historisch-politische Kompetenzen zu erwerben, wären selten oder fehlten völlig.

Kompetenz-orientierung: mehr Zeitaufwand

„Der Unterricht in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung ist so zu gestalten, dass es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, historische und politische Kompetenzen zu erwerben.“³ Die Forderung des Lehrplanes für die Hauptschule und AHS-Unterstufe ist nur dann zu erfüllen, wenn die entsprechenden didaktischen und methodischen Konsequenzen schon bei Planung des Unterrichtes gezogen werden. Ein Unterricht, der sein Augenmerk in stärkerem Maße auf den Erwerb historischer und politischer Kompetenzen durch die Schüler und Schülerinnen richtet, hat – es muss gesagt sein – mit einem höheren zeitlichen Aufwand zu rechnen als ein Unterricht, der in der Hauptsache auf Wissens(re)produktion abstellt. Dieser erhöhte zeitliche Bedarf ergibt sich aus der Notwendigkeit der Selbsttätigkeit der Schüler, aus der Zunahme der Phasen des erarbeitenden Lernens, ohne die ein Kompetenzerwerb durch die SchülerInnen nicht zu erwarten ist. Kompetenzen werden eben von den SchülerInnen aktiv erworben und können kaum von den LehrerInnen „vermittelt“ werden.

Reduktion, Schwerpunktsetzung, Mut zur Lücke

Schon aus diesem Grund müssen der Planung des Unterrichts einige unumgängliche Grundsätze unterlegt werden: Reduktion der Inhalte vor allem und die Anwendung des exemplarischen Prinzips, Festlegung der thematischen Schwerpunkte ebenso wie Benennung der verantwortbaren Lücken. Diese Auswahl der Inhalte wird von jedem Lehrer/jeder Lehrerin individuell unter Berücksichtigung der jeweiligen Lehr- und Lernsituation zu treffen sein. Das Interesse der SchülerInnen, die Verfügbarkeit von Medien und die regionalen Gegebenheiten haben Relevanz für solche Auswahlentscheidungen. Die (nicht) gegebene Nähe der Themen zur Lebenswelt der SchülerInnen wird ebenso zu bedenken sein wie die Aktualität der dem Thema eingeschriebenen Problematik oder die Beispielhaftigkeit der durch die Befassung mit dem Thema zu erwartenden Einsichten.

Soll zudem die Gelegenheit zum Kompetenzerwerb nicht dem Zufall überantwortet werden, so kann sich die Planung von Unterricht nicht allein auf die Inhalte beschränken, sondern sie hat die Lerngelegenheiten, die dem Erwerb und der Verbesserung historischer und politischer Kompetenzen dienen, mit zu bedenken und entsprechend in die Planung einzubeziehen.

Ordnung nach Stellenwert wichtig

Dem Lehrer/der Lehrerin wird also Fähigkeit zur Planung abverlangt, die die Fähigkeit einschließt, Unterricht in einer lang- und mittelfristigen Perspektive zu entwerfen, die im Unterricht zu behandelnden Inhalte nach dem ihnen zugemessenen Stellenwert zu ordnen, zu gewichten und zu einem logischen Ganzen zusammenzufügen. „Auswahl bedeutet immer Weglassen. Es kommt aber darauf an, den Auswahlprozess als kreativen und konstruktiven Vorgang der Inhaltsbestimmung zu sehen.“⁴

Kriterien für die Auswahl und Gewichtung von Inhalten

Instrumentarium für LehrerInnen

Welche Instrumente stehen dem Lehrer/der Lehrerin für die Auswahl und Anordnung der Themen zur Verfügung? Der Lehrplan für die Unterstufe gibt einige wenige Hinweise: „Für die Bearbeitung der historischen, sozialkundlichen und politischen Gegenwartsfragen, die auch die Interessen der Schüler und Schülerinnen berücksichtigen sollen, sind chronologische Zugänge (u.a. Längs- und Querschnitte) oder Formen exemplarischen Lernens zu wählen.“⁵ Auch die Pädagogik und die (Geschichts-)Didaktik haben einige Kriterien zur Diskussion gestellt, die der Auswahlentscheidung Plausibilität verleihen können:

<p><i>Kindgemäßheit und Schülerorientierung</i> der Inhalte etwa sind wesentliche, aber schwer zu bestimmende Faktoren. Wofür sich Kinder und Jugendliche interessieren, in welcher Form sie neue Inhalte am besten rezipieren – das hängt nicht nur vom Lebensalter ab, sondern auch vom Lernalter der SchülerInnen. Dass die Interessen sowie auch der Wissensstand und das Verfügenkönnen über historisch-politische Kompetenzen innerhalb einer Klasse überaus heterogen sein können, erklärt sich aus der Unterschiedlichkeit der Lerngelegenheiten und Lernerfahrungen der SchülerInnen in ihrem Sozialisationsfeld. Bei näherem Hinsehen erweist sich „Schülerinteresse“ als ein sehr schwer zu greifender Faktor, und eine Auswahl der Inhalte ausschließlich von diesem abhängig zu machen, würde Beliebigkeit nicht verhindern.</p>	<p>Lernalter und Interessen der SchülerInnen</p>
<p>Das <i>exemplarische Prinzip</i> ist ein beliebtes und legitimes Mittel, um der Stofffülle zu begegnen. Das Allgemeine im Besonderen zu suchen ist zwar nicht immer leicht möglich, auch weisen nicht allzu viele geschichtliche Ereignisse und Phänomene modellhaften Charakter auf, dennoch können sie repräsentativ sein für gleichzeitig anderes und erlauben es dadurch, charakteristische Merkmale festzuhalten. In diesem Zusammenhang erhob der Geschichtsdidaktiker Hans Ebeling schon vor einem halben Jahrhundert die Forderung nach der Inselbildung im Geschichtsunterricht.⁶</p>	<p>Das Allgemeine im Besonderen suchen</p>
<p>Der <i>Gegenwartsbezug</i> der zu behandelnden Inhalte ist ein wesentlicher Faktor für deren Wahl und stellt zudem die engere Verbindung zur politischen Bildung her: Die Frage nach der historischen Genese des heute Bestehenden entspringt einem eher politisch motivierten Interesse, die Frage nach dem, was früher anders gewesen ist als heute, gilt der historischen Alterität.</p>	<p>Bezug zur Gegenwart</p>
<p>Ein <i>problemorientierter</i> historisch-politischer Unterricht leitet seine Auswahlentscheidungen vor allem davon ab, inwieweit in einem Thema die Ursachen gegenwärtiger Probleme erkennbar sind.⁷</p>	
<p>Geschichte muss aber auch unter <i>räumlichen Ordnungsgesichtspunkten</i> erzählt werden. Sie kann auf den regionalen, territorialen, nationalen, europäischen oder globalen Bereich bezogen sein. Diesbezüglich Entscheidungen zu treffen, bleibt keinem Lehrer/ keiner Lehrerin erspart.</p>	<p>Geschichte eines Raumes</p>
<p>Geschichte kann unter verschiedenen <i>leitenden Gesichtspunkten</i> erzählt werden. Es können die Schwerpunkte ganz unterschiedlich verteilt werden: Ob politikgeschichtliche, wirtschaftsgeschichtliche, mentalitätsgeschichtliche oder kulturgeschichtliche Aspekte im Unterricht dominieren, wird im Einzelfall zu überlegen sein.</p>	<p>Leitende Gesichtspunkte</p>
<p>Auswahlentscheidungen sind aber auch von den <i>übergeordneten Interessen</i> der Gesellschaft abhängig. Zwei Beispiele: Dass die jeweils nachfolgenden Generationen über Nationalsozialismus und Holocaust informiert werden, dass sie mit den historischen und gegenwärtigen Gründen für die Migrationsströme oder den Ursachen und Folgen kolonialistischer Expansion befasst werden sollten, erklärt sich aus gesellschaftspolitischem Interesse.</p>	<p>Gesellschaftliche Interessen</p>
<p>Die Betonung einer <i>kompensatorischen Perspektive</i> im Geschichtsunterricht durch Thematisierung der Geschichte der Namenlosen und der Opfer wird sich vor allem mit humanen Argumenten begründen lassen. Der Entscheidungsspielraum der LehrerInnen ist in den genannten Fällen eng bemessen.</p>	<p>Geschichte der Opfer</p>

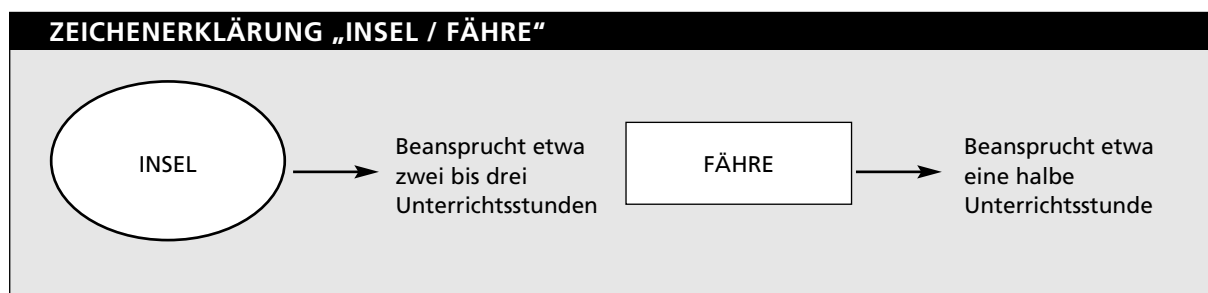
Das „Fähren-Insel-System“ zur Planung von historisch-politischem Unterricht

Chronologische Reise in Etappen

Unterschiedliche Reiseutensilien

Nötige Unterrichtszeit

„Auswahlkriterien sind lediglich Hilfsmittel zur Begründung von Wertentscheidungen, sie helfen zu begründen, warum Lehrer einen Inhalt lehren oder aber nicht lehren wollen/sollen.“⁸ Richtet sich die Planung an einer chronologischen oder längsschnittartigen Stoffanordnung aus, wie sie Schulbücher und Lehrpläne insgesamt nahelegen, geht es also etwa um die Ausleuchtung der historischen Genese eines gegenwärtigen Phänomens, so kann die Unterrichtsvorbereitung in einer Art und Weise erfolgen, die mit der Planung einer Reise verglichen werden kann. Diese Reise führt auf mehrere Inseln, die zum Verbleiben einladen und die die Reisenden teils unter kundiger Anleitung, teils auf eigene Faust durch Expeditionen erkunden wollen. Sind die Sehenswürdigkeiten der Insel besucht, besteigen sie eine Fähre zur nächsten Insel und nehmen nur jene Ausrüstungsgegenstände mit, die sie aller Voraussicht nach zur Erforschung brauchen werden. Auf den Unterricht übertragen, stellen die Inseln jene thematischen Schwerpunkte dar, die nach Ansicht des Lehrers/der Lehrerin eine intensivere Auseinandersetzung aus bestimmten Gründen notwendig und sinnvoll erscheinen lassen. Die Fähren markieren jene Anteile an der verfügbaren Unterrichtszeit, die in komprimierter und auf das Nötigste beschränkte Weise jene Informationen vermitteln, die notwendig sind, um sich mit dem nächsten thematischen Schwerpunkt auseinandersetzen zu können. Dadurch bleiben die Themen nicht unverbunden und stehen nicht beziehungslos hintereinander. Das System ist für Unterrichtseinheiten in der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II geeignet.



Frage nach dem Lernpotenzial

In der täglichen Praxis des Unterrichts ist schon viel erreicht, wenn sich Lehrer und Lehrerinnen die Frage stellen: Warum soll dieses Thema im Unterricht behandelt werden und welches Lernpotenzial beinhaltet es? Solche Überlegungen führen zu einer stärkeren und schwächeren Gewichtung von historisch-politischen Inhalten. Für die kompetente Auseinandersetzung mit historischen Themen und ein tieferes Verständnis der geschichtlichen Kontexte sind aber oft Informationen wichtig, die durch Reduzierung der Inhalte unversehens verloren gehen. Um dieser Gefahr der Isolierung der gewählten Inhalte zu begegnen, müssen erklärende Verbindungen geschaffen werden. Die Inseln werden also gleichsam mit Fähren verbunden.

Beispiel 1:

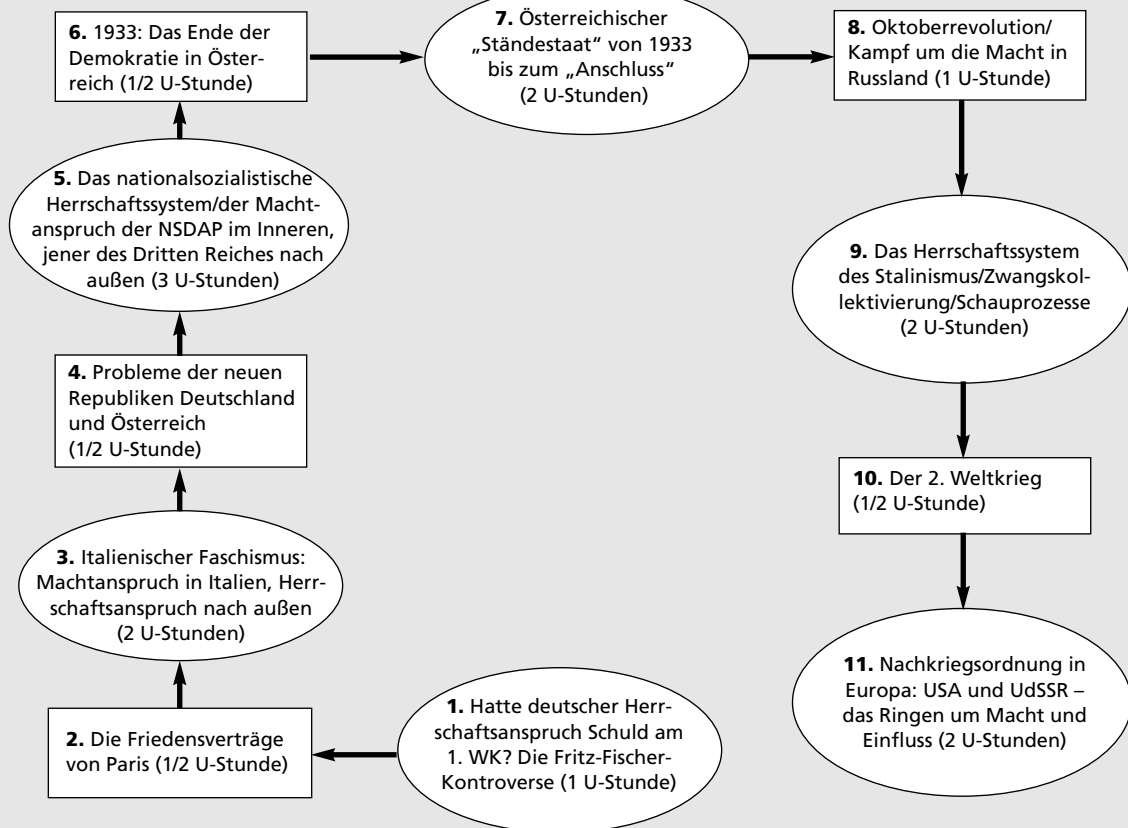
Planung eines an der (herkömmlichen) Chronologie und am Kompetenzerwerb orientierten Unterrichts mit dem Fähren-Insel-System zum Thema Herrschaft

Zusammenwirken von historischem und politischem Lernen

„Herrschaft“ ist ein Begriff mit Bedeutung in der Politikwissenschaft und der Soziologie. In der Geschichte nimmt der Herrschaftsbegriff eine wichtige Position ein, indem er je nach Raum und Epoche in ganz unterschiedlicher Ausformung in Erscheinung tritt. Ein koordiniertes Zusammenwirken von historischem und politischem Lernen ist daher in diesem Falle unumgänglich. Das Verfügunkönnen über die historische Kategorie „Herrschaft“ seitens der SchülerInnen ist daher ebenso Ziel wie die Ausdifferenzierung des Basiskonzeptes „Herrschaft“ als Teil der politischen Sachkompetenz.⁹

**MODELL DER PLANUNG EINER UNTERRICHTSSEQUENZ ZUR HISTORISCHEN KATEGORIE
MACHT UND HERRSCHAFT IN EUROPA VON 1918 BIS ZUM BEGINN DES KALTEN KRIEGS**

zur Förderung der historischen und der Methodenkompetenz



Dazu ist der Einsatz folgender Medien und Materialien geplant:

- ad 1:** Internet (Rechercheauftrag: Zusammenstellung der Hauptthesen Fritz Fischers, Reaktion der Öffentlichkeit und der Geschichtswissenschaft) → Re-Konstruktionskompetenz
- ad 3:** Verwendung einer geeigneten TV-Dokumentation (Analyse von Ausschnitten nach vorgegebenen Fragen) Politik mit gefälschten Bildern (Herrschaftsanspruch durch Selbstdarstellung: Mussolinis manipulierte Fotografien) → Re- und De-Konstruktionskompetenz
- ad 5:** Verwendung eines geeigneten Filmausschnittes: z.B. Die Rede Hynkels aus Charlie Chaplins „Der große Diktator“ im Vergleich zur Dokumentation „Hitler – eine Karriere“ von Joachim C. Fest (Führerreden) → De-Konstruktionskompetenz, Urteilskompetenz
- Zusammenstellung von Textausschnitten aus den Tagebüchern Victor Klemperers (Verfassen eines Kurzeinsatzs: Der Aufstieg der NSDAP mit den Augen eines Opfers gesehen) → Re-Konstruktionskompetenz
- TV-Dokumentation von Guido Knopp: „Hitler – eine Bilanz“ (De-Konstruktion von Ausschnitten zum Thema „Hitler – ein Alleintäter?“) → De-Konstruktionskompetenz
- ad 7:** Ausschnitt aus der Dokumentationsreihe von Hugo Portisch: „Österreich I“ (Dekonstruktion der Passagen über den Ständestaat mit anleitenden Fragen) → De-Konstruktionskompetenz
- ad 8:** Ausschnitt aus der Dokumentation von Hugo Portisch: „Hört die Signale. Aufstieg und Fall des Sowjetkommunismus“ (zum Thema „Die Oktoberrevolution – ein Putsch?“), Dekonstruktion eines Filmausschnittes) → De-Konstruktionskompetenz, Urteilskompetenz
- ad 11:** Karikaturen zum Kalten Krieg (Re-Konstruktion der europäischen, amerikanischen und sowjetischen Sichtweisen) → Re- und De-Konstruktionskompetenz

Zeitbedarf: 16 Unterrichtsstunden

Reinhard Kramer

Durch die vorliegende Planung sollen vor allem die historische Re- und De-Konstruktionskompetenz, in Ansätzen auch die politikbezogene Methoden- und Urteilskompetenz gefördert werden (geeignet für die AHS-Oberstufe).

Clusterplanung von historisch-politischem Unterricht

Hilfe bei Differenzierung von Basiskonzepten

Basiskonzepte (*key-concepts*) sind Leitideen bzw. Grundvorstellungen, mit deren Hilfe SchülerInnen politisches Wissen strukturieren und einordnen können.¹⁰ Um eine Ausdifferenzierung dieser Grundvorstellungen bei SchülerInnen zu fördern, wird hier eine Planung des Unterrichts durch Anfertigen einer Clusterplanung in Form eines Mind Maps durch den Lehrer/die Lehrerin vorgeschlagen. Eine Clusterplanung wird der Erfassung der Struktur von Basiskonzepten am ehesten gerecht.

Bei Skizzierung der Cluster werden vom zentralen Thema der Unterrichtssequenz ausgehend Pfeile zu den als wichtig eingestuften Aspekten gezeichnet. Von diesen Aspekten können weitere Verbindungen zu Teilaspekten führen. Von den Teilaspekten ausgehend können Unterpunkte bezeichnet werden usw. Der Cluster bildet die Ergebnisse eines Brainstormings zur Strukturierung eines Themas ab (siehe Grafik idB).

Die erstellte Clusterplanung kann den SchülerInnen als Grundlage für die Gestaltung der Unterrichtssequenz vorgestellt werden, es kann mit ihnen diskutiert und es können auch allfällige Veränderungen gemeinsam vorgenommen werden. Abschließend sollte die skizzierte Planung in eine Stundensequenz mit Festlegung auf die jeweils aufzuwendende Unterrichtszeit verwandelt werden.

Beispiel 2: Planung der Ausdifferenzierung des Basiskonzeptes „Macht und Herrschaft“ für die 8. Schulstufe durch das Cluster-System

Herrschaft in Gemeinschaften

Der hier durch Mindmapping des Lehrers/der Lehrerin geplante Unterricht ist für die 8. Schulstufe gedacht und nimmt Bezug auf die Ausübung von Herrschaft in Gemeinschaften, also auf die „innere“ Machtausübung. Die Durchsetzung von Herrschaftsansprüchen nach außen (Expansion, Krieg) bleibt vorerst ausgespart, muss aber später thematisiert werden. Leitender Gedanke bei der Unterrichtsplanung ist es, von „Herrschafts“-Bereichen auszugehen, die die SchülerInnen aus eigener Anschauung kennen (Familie, Schule), und sie auf Bereiche auszudehnen, die ihnen nur aus der Distanz bekannt sind.

Der durch die geplante Unterrichtssequenz zu erwartende Zuwachs an Wissen und Kompetenzen soll die Vorstellungen verbessern, die SchülerInnen von Politik, in diesem Falle von Herrschaft und Macht, entwickeln. Das kann nicht durch eine Unterrichtssequenz allein gelingen, sondern wird später durch andere Beispiele zu ergänzen sein.

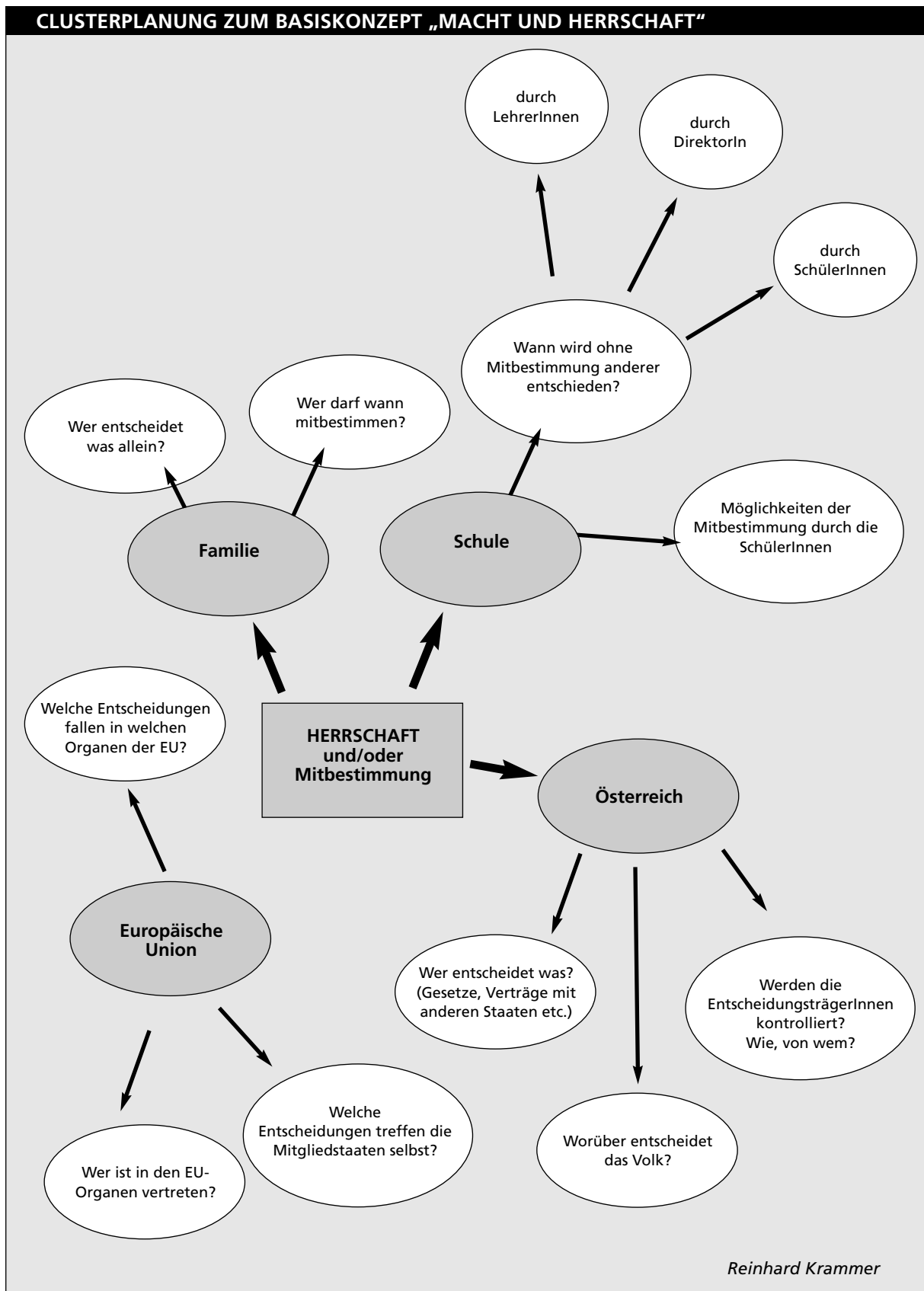
Strukturierende Leitfragen

Als Leitfragen, die die Planung des Unterrichts strukturieren, können fungieren:

- ▶ Wer übt mit welcher Berechtigung Macht/Herrschaft aus?
- ▶ Wird diese Herrschaftsausübung kontrolliert und wenn ja von wem?
- ▶ Wird die Herrschaft durch Mitbestimmung anderer eingeschränkt?

Immanente Logik

Die Planung des Unterrichts mit der Cluster-Methode ist geeignet, eine Sequenz in sich logisch zu strukturieren, und gibt Gelegenheit, darüber nachzudenken, welche inhaltlichen Schwerpunkte warum zu setzen und welche Desiderate aus welchem Grund zu akzeptieren sind. Die fertige Cluster-Planung ist schließlich in eine in sich logische Stundensequenz zu verwandeln.



Reinhard Kramer, Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr.

Seit 1992 Fachdidaktiker am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg. Februar 2004 Habilitation im Fach Geschichtsdidaktik. Leiter der „Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg“.

- 1 Sandfuchs, Uwe: Unterrichtsinhalte auswählen und anordnen. Vom Lehrplan zur Unterrichtsplanung. Bad Heilbrunn 1987, S. 49.
- 2 Hilgenheger, N.: Kann Flattersinn die Herbart-Forschung beflügeln?, in: Zeitschrift für Pädagogik 39. 1993, S. 1007–1014.
- 3 Zit. nach: Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, AHS-Unterstufe und Hauptschule, <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> (17.9.2009)
- 4 Gies, Horst: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Köln–Weimar–Wien 2004, S. 154.
- 5 Zit. nach: Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, AHS-Unterstufe und Hauptschule, <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/786/ahs11.pdf> (17.9.2009)
- 6 Ebeling, Hans: Methodik des Geschichtsunterrichts. Hannover 1959/3, S. 34 ff.
- 7 Uffelmann, Uwe: Problemorientierter Geschichtsunterricht, in: Bergmann, Klaus u. a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Seelze-Velber 1997/5, S. 282.
- 8 Sandfuchs, Unterrichtsinhalte, S. 47.
- 9 Vgl. von Borries, Bodo/Pflüger, Christine: Verfügung über überfachliche Kategorien als Teil der „Historischen Sachkompetenz“. Das Beispiel „Herrschaft“, in: Körber, Andreas u. a.: Kompetenzen historischen Denkens. Neuried 2007, S. 622–639.
- 10 Vgl. dazu Sander, Wolfgang: Basiskonzepte als Element von Sachkompetenz im österreichischen Kompetenzmodell, in: Ammerer, Heinrich u.a. (Hrsg.): Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht. Wien 2009, S. 13–14.

MATERIALIEN ZUM MODELL DER UNTERRICHTSSEQUENZ ZU MACHT UND HERRSCHAFT IN EUROPA VON 1918 BIS ZUM BEGINN DES KALTEN KRIEGS

Literatur:

Jaubert, Alain: Fotos, die lügen. Politik mit gefälschten Bildern. Bodenheim 1997.

Film:

„Der große Diktator“ (Regie: Charlie Chaplin, USA 1940, 125 min.)

Dokumentation:

„Hitler – eine Karriere“ (Regie: Joachim C. Fest/Christian Herrendoerfer, Deutschland 1977, 155 min.)

Literatur:

Klemperer, Victor: Das Tagebuch 1933–1945. Eine Auswahl für junge Leser. 2. Auflage, Berlin 1997

Dokumentation:

„Hitler – eine Bilanz“ (Regie: Guido Knopp, Deutschland 1995)

Dokumentation:

„Österreich I“ (Hugo Portisch/Sepp Riff, ORF-Serie, Wien 1989)

Dokumentation:

„Hört die Signale. Aufstieg und Fall des Sowjetkommunismus“ (Hugo Portisch/Sepp Riff, ORF-Serie, Wien 1991)



ONLINEVERSION

Ergänzende Informationen zu diesem Artikel finden Sie in der Onlineversion der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com

- ▶ Beispiel 3: Planung einer Unterrichtssequenz in Form eines Exkurses im Fahren-Insel-System: „Geschichte der Machtverteilung zwischen den Geschlechtern“

Elfriede Windischbauer

„Die Macht der Männer ist die Geduld der Frauen“

Macht – Herrschaft – Geschlechterverhältnisse in der Ersten Welt

Als 1978 in Berlin der erste Frauenfilm mit dem Titel „Die Macht der Männer ist die Geduld der Frauen“ der Öffentlichkeit präsentiert wurde, war die sogenannte Neue Frauenbewegung in Mitteleuropa und den USA bereits zur Massenbewegung geworden. Der Film setzt sich mit einem der zentralen Themen dieser Neuen Frauenbewegung auseinander, nämlich der körperlichen und seelischen Misshandlung einer Frau durch ihren Ehemann. Dieser prekären Situation kann sie durch die Flucht in ein Frauenhaus entfliehen. Der Film stärkte insbesondere die Frauenhausbewegung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Der Titel des Films verweist überdies auf eine einende Parole der sehr vielfältigen, bunten und auch divergierenden Neuen Frauenbewegung: „Das Persönliche ist politisch!“ beinhaltet die Ansicht, dass Macht nicht nur im öffentlichen und politischen Bereich ausgeübt wird, sondern auch im privaten.¹

Neue Frauenbewegung:
„Das Persönliche ist politisch!“

Macht und Geschlecht

Geschlechterdifferenzen müssten nicht per se auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse hinauslaufen. Allerdings beinhaltet z.B. die Konstruktion und die damit verbundene Wertung der Geschlechtscharaktere am Ende des 18. Jahrhunderts, deren Wirkmächtigkeit bis heute nicht wirklich verloschen ist, eindeutige Tendenzen der Über- und Unterordnung: Während die den Männern zugeschriebenen Eigenschaften wie Aktivität, Rationalität, Willenskraft, Tapferkeit, Zielstrebigkeit, Selbstständigkeit und Kompromisslosigkeit diese zu einem Leben im öffentlichen Bereich und zur gesellschaftlichen Produktion befähigten, wurden Frauen durch die Zuschreibung von Eigenschaften wie Passivität, Emotionalität, Schwäche, Bescheidenheit, Wankelmut, Abhängigkeit, Güte, Nachgiebigkeit und Gefühl in den häuslichen Bereich und die private Reproduktion zurückgedrängt.² Im Gegensatz zu Frauen, die durch die enge Verknüpfung ihres Frauseins mit den weiblichen Sexualfunktionen „unentrinnbar“ ihrem Geschlecht ausgeliefert waren, erschienen Männer „als das Geschlecht, dessen ‚Lebenstätigkeit‘ sich von seiner Sexualfunktion am meisten emanzipieren konnte. ‚Sexus‘ und ‚Genus‘ traten nahezu vollständig auseinander. Der Mann konnte also durchaus als eine ‚Person männlichen Geschlechts‘, sprich: als eine zeugungsfähige Person, gelten, ohne deshalb in all seinen Lebensäußerungen an eben jene Fähigkeit zurückgebunden zu werden.“³ Joan Wallach Scott bezeichnet Geschlecht einerseits als konstitutives Element sozialer Beziehungen, das auf der Wahrnehmung von Geschlechterunterschieden beruht, andererseits als „eine vorrangige Weise, Machtbeziehungen zu benennen“.⁴

Tendenzen der Über- und Unterordnung

Männer vom Geschlecht emanzipiert

Versteht man Macht als Abhängigkeits- und Überlegenheitsverhältnisse, in denen die Machthabenden „ohne Zustimmung, gegen den Willen oder trotz Widerstandes anderer

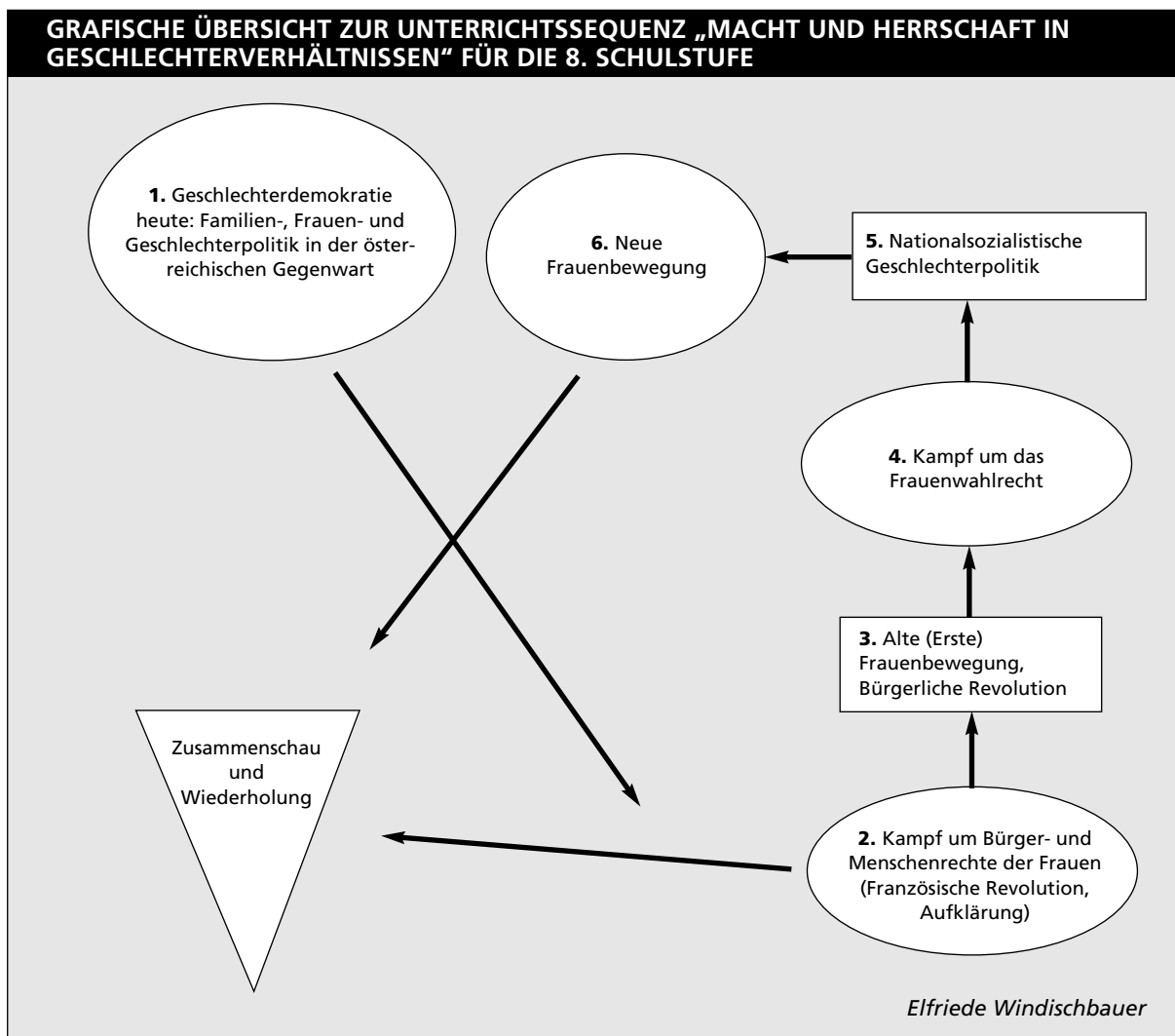
die eigenen Ziele“ durchsetzen oder verwirklichen,⁵ so eröffneten die VertreterInnen der Neuen Frauenbewegung mit der Aufdeckung von Machtverhältnissen im privaten Bereich neue Dimensionen in der Debatte um Macht und Herrschaft im Verhältnis zwischen Frauen und Männern.

Macht und Geschlecht als Thema im Unterricht

Geschlechtergeschichte Wie bereits Reinhard Kramer in seinem Beitrag in diesem Band ausführt, sieht der Lehrplan eine Beschäftigung mit den Bereichen Macht und Herrschaft sowie geschlechtergeschichtliche Zugänge vor.

Vorschlag für eine Unterrichtssequenz zur „Geschichte der Machtverteilung zwischen den Geschlechtern“

Insel-Fähren-System ist flexibel Um zu verdeutlichen, dass dieses von ihm präsentierte Insel-Fähren-System sehr flexibel an die Bedürfnisse einzelner Klassen oder Unterrichtssituationen angepasst werden kann, soll im Folgenden eine ähnliche Unterrichtssequenz unter anderen Ausgangsbedingungen entwickelt werden (siehe dazu auch ein alternatives Insel-Fähren-System von Reinhard Kramer in der Online-Version).



Ausgegangen wird im Folgenden davon, dass in der 8. Schulstufe die Themenbereiche „Selbstverständnis der Geschlechter (Analyse von unterschiedlichen Zugängen zu Weiblichkeit und Männlichkeit) und Generationen (Familie im Wandel)“ und „Neue Frauenbewegung“ als Beispiel für neue soziale Bewegungen (siehe Lehrplan) behandelt werden.⁶

Ausgehend von dem in vertiefender Form („Insel“) behandelten Bereich der „Geschlechterdemokratie“ wird – um im Bild der Insel und Fähren zu bleiben – mit der Zeitmaschine weit zurückgegangen und sofort die nächste „Insel“ angesteuert, nämlich der „Kampf um die Bürger- und Menschenrechte von Männern und Frauen in der Französischen Revolution“. Die Fähre „Alte (Erste) Frauenbewegung, Bürgerliche Revolution“ verbindet diese Insel mit der nächsten, mit „Der Kampf um das allgemeine Wahlrecht für Frauen und Männer“. Im Anschluss daran erfolgt eine Fahrt mit der Fähre (Vermittlung von Überblickswissen) über die Geschlechter- und Rassenpolitik im Nationalsozialismus, bevor die nächste Insel (Neue Frauenbewegung) angesteuert wird.

**Zeitliche
Abfolge**

Um sicherzustellen, dass der chronologische Ablauf erfasst wurde, und um die erworbenen Kompetenzen und das Wissen zu festigen, schließt eine Wiederholungsphase die Unterrichtssequenz ab. Hingewiesen sei auch auf die Tatsache, dass im vorliegenden Beispiel explizit auf Geschlechterverhältnisse in der Ersten Welt, insbesondere in Österreich, fokussiert wird.

Wiederholungsphase

Im Folgenden wird exemplarisch auf die als „Inseln“ behandelten Vertiefungen eingegangen. Allerdings sei weiters für den Bereich „Geschlechterdemokratie“ auf bereits vorliegende Texte und Materialien verwiesen (siehe konkrete Vorschläge für einzusetzende Unterrichtsmaterialien im Beitrag „Macht und Herrschaft in Geschlechterverhältnissen“ von Elfriede Windischbauer in diesem Band).

**Vertiefende
„Inseln“**

INSEL: Geschlechterdemokratie heute: Familien-, Frauen- und Geschlechterpolitik in der österreichischen Gegenwart

Politische Systeme basieren auf bestehenden Geschlechterverhältnissen, sie widerspiegeln damit einerseits strukturelle Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis und tragen andererseits dazu bei, diese zu festigen. So finden sich auf der Ebene der Repräsentation in Österreich in Top-Positionen nach wie vor mehr Männer als Frauen. Auf inhaltlicher Ebene orientiert sich politische Gestaltung eher an männlichen, als geschlechtsneutral betrachteten, Lebensentwürfen als an weiblichen⁷.

**Aspekt
Gender/
Geschlecht**

GESCHLECHTERDEMOKRATIE	ARBEITSWISSEN
<p>Geschlechterdemokratie fokussiert einerseits auf die ungleichen Rollen von Frauen und Männern in demokratischen Strukturen, auf strukturelle Ungleichheiten in der gesamtgesellschaftlichen Arbeitsteilung zwischen Erwerbs- und Familien- bzw. Betreuungsarbeit, auf die unterschiedlichen Möglichkeiten der Teilhabe an politischer Gestaltung und Partizipation. Ziel von Geschlechterdemokratie ist eine gleichberechtigte Partizipation und Repräsentation von Frauen und Männern in demokratischen Systemen.</p> <p>Vgl. Rosenberger, Sieglinde/Sauer, Birgit (Hrsg.): Politikwissenschaft und Geschlecht, Konzepte – Verknüpfungen – Perspektiven. Wien 2004, in: Themenmodul Geschlechterdemokratie, siehe http://www.demokratiezentrum.org/themen/genderperspektiven/geschlechterdemokratie (14.10.2009)</p>	

Zwar sind heute im Vergleich zum Beginn des 20. Jahrhunderts aus der Perspektive von Geschlechterverhältnissen Erfolge in den Bereichen Politik, Recht, Wissenschaft und Beziehungsalltag zu verzeichnen. Vergleicht man jedoch die Situation von Frauen und Männern in ihren Rollen als StaatsbürgerInnen und als Familienmenschen, wird deutlich, dass Forderungen nach Gleichheit von Frauen und Männern und nach Unabhängigkeit der Frauen nach wie vor aufrecht bleiben, weil beides noch immer nicht realisiert ist.⁸

Erfolge vorhanden, aber noch viel zu tun

Nach wie vor verdienen österreichische Frauen im Durchschnitt um ca. 30 Prozent weniger als Männer, mehr Frauen als Männer arbeiten in prekären, befristeten, ungesicherten Beschäftigungsverhältnissen, unbezahlte Familien- und Pflegearbeit wird zum überwiegenden Teil von Frauen geleistet⁹.

INSEL: Kampf um Bürger- und Menschenrechte (Französische Revolution)

Lage der Frauen prekär	Im Folgenden wird – v.a. im Hinblick auf zeitliche Grenzen und auch weil in der Französischen Revolution die Machtfrage zwischen den Geschlechtern von Frauen (und auch Männern) sehr offensiv formuliert wurde – die Debatte um die Bürger- und Menschenrechte während der Französischen Revolution als frühestes Beispiel für Macht und Herrschaft in den Geschlechterverhältnissen angeführt. Die Lage der Frauen im vorrevolutionären Frankreich war prekär: Die große Mehrheit lebte als Ehefrauen oder Töchter abhängiger Bauern auf dem Land. Die Perspektivenlosigkeit ihres Lebens trieb viele, v.a. junge Frauen, die über keine Mitgift verfügten, vom Land nach Paris. An die 85 Prozent der Frauen waren Analphabetinnen, der Anteil bei den Männern lag bei ca. 65 Prozent. ¹⁰
Forderungen	Als Ludwig XVI. seine Untertanen aufforderte, ihre Klagen vorzutragen, langten unzählige Beschwerdebriefe ein, von denen ca. 30.000 überliefert sind, auch solche, die von Frauen formuliert wurden. 1789 richteten Frauen des Dritten Standes eine Petition an den König, in der sie die schwierigen weiblichen Lebensumstände schilderten und Forderungen an den König stellten, wie z.B. die Ächtung der Prostitution, den Ausschluss von Männern aus Berufen, die auch Frauen offenstanden, und die Teilhabe an der Aufklärung und Berufen. ¹¹
Proteste und Kampf um die Rechte	Frauen zettelten aber auch immer wieder Lebensmittelunruhen an, wendeten aber weniger offene Gewalt als Männer an. Überdies betätigten sie sich auch als Denunziantinnen, wurden denunziert, als „Konterrevolutionärinnen“ und Verdächtige in Gefängnisse geworfen und dementsprechend bestraft – bis hin zur Enthauptung. Sie beteiligten sich an politischen Debatten, insbesondere die Sansculottinnen, und gründeten Frauenclubs. Der einzige männlich geleitete Pariser Club, der eine Frauensektion einrichtete und sich für Frauen engagierte, war der Cercle Sociale. ¹²
Arbeitslosigkeit und Massenelend	Die größte Aktion, die von Frauen ausging und mehrheitlich von ihnen getragen wurde, war der Marsch der Pariser Frauen nach Versailles am 6. Oktober 1789: Im Herbst 1789 nahmen aufgrund des Niedergangs der Luxusindustrie und des stark zurückgehenden Im- und Exports Arbeitslosigkeit und Massenelend enorme Ausmaße an. Trotz guter Ernten stockte die Versorgung der Hauptstadt mit den wichtigsten Lebensmitteln. Immer wieder kam es zu – meist von Frauen angezettelten – Ausschreitungen gegen Bäcker. Schließlich forderten Marktfrauen, man solle doch gemeinsam nach Versailles marschieren, wo der König und auch die Nationalversammlung residierten, um die Forderung nach Brot vorzubringen. ¹³
Marsch der Pariser Frauen nach Versailles	Am 5. Oktober 1789 versammelten sich schließlich über 1.000 Marktfrauen, Kleinhändlerinnen und Handwerksfrauen vor dem Rathaus mit dem Ruf: „Wann wird es Brot geben?“ ¹⁴ Sie brachen mit männlicher Hilfe das Tor des Rathauses auf und machten sich mit zwei Kanonen – aber ohne Munition – auf den sechsstündigen Fußweg nach Versailles. Unterwegs verdoppelte sich die Zahl der Frauen. In Versailles angekommen, stürmten sie die Galerie der Nationalversammlung und forderten ein Gespräch mit dem König. Einer 12-köpfigen Delegation, die vorgelassen wurde, versprach der König eine sofortige Getreidelieferung nach Paris. Unter dem Druck der Menge akzeptierte der König auch die Menschenrechtserklärung und andere Dekrete. Als 15.000 Mann der Nationalgarde, die den Frauen gefolgt waren, in Versailles einlangten, forderten diese, der König solle mit ihnen nach Paris kommen. Die königliche Familie zog schließlich inmitten von 20.000 Menschen nach Paris.

OLYMPE DE GOUGES

ARBEITSWISSEN

Olympe de Gouges (1748–1793) war ein uneheliches Kind und lebte als solches in bescheidenen, bildungsfernen Verhältnissen. Sie wurde mit 16 Jahren mit einem ungeliebten Mann verheiratet, dem sie einen Sohn gebar. Mit 22 Jahren ging sie nach Paris.

Olympe de Gouges verfasste ca. 140 Schriften, die als Broschüren oder Plakate an die Öffentlichkeit kamen. Die heute bekannteste Schrift ist die „Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin“, die genau den 17 Artikeln der Menschenrechtserklärung, die jedoch ausschließlich Männer meinte, folgt.

Im Alter von 45 Jahren wurde Olympe de Gouges, die eine erbitterte Gegnerin von Robespierre war und ihn in ihren Schriften heftig kritisierte, auf der Guillotine hingerichtet. Die Anklage warf ihr vor, sie wollte ein „Staatsmann“ sein und Frankreich spalten und sie habe die Tugenden ihres weiblichen Geschlechts vergessen.

Aus: Bock, Gisela: Frauen in der europäischen Geschichte. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. München 2000, S. 70ff.

Eine Frau, die sich besonders darum bemühte, dass die Menschenrechte auch für die Frauen Geltung haben sollten, war Olympe de Gouges. Trotz ihrer Bemühungen und jener von anderen Frauen¹⁵ und Männern wurden Frauen in der Verfassung und den Dekreten der Französischen Revolution nicht als vollständige Bürgerinnen anerkannt. Allerdings konnten sie in anderen Bereichen Erfolge und zumindest im privaten Bereich eine teilweise Machtverschiebung zu ihren Gunsten erringen: 1791 wurden Frauen den Männern im Erbrecht gleichgestellt. 1792 erhielt Frankreich ein in Europa einzigartiges Scheidungsgesetz, aufgrund dessen Scheidungen nach Zustimmung beider Ehepartner möglich waren. Zwei Drittel der Gesuche nach Scheidung wurden von Frauen eingereicht.¹⁶ In Österreich ermöglichte dies erst die Familienrechtsreform 1978.¹⁷

Olympe de Gouges

INSEL Kampf um das Frauenwahlrecht

Im 19. Jahrhundert waren in den meisten europäischen Ländern parlamentarisch-konstitutionelle Systeme etabliert, in denen politische Mitbestimmungsmöglichkeiten von einem Zensus abhingen, der in Form von Besitz, Steuerleistung, eigenem Haushalt oder einem bestimmten Bildungsgrad zu erbringen war.¹⁸ Nach den Zensusbestimmungen gab es keine geschlechtliche Differenzierung in den Wahlordnungen für Gemeinden und Landtage in Österreich, privilegierte Frauen waren auf Basis ihrer Steuerleistung nach 1849 stimmberechtigt, allerdings konnte das Stimmrecht häufig nicht persönlich, sondern nur durch einen männlichen Vertreter ausgeübt werden.¹⁹

Zensuswahlrecht

Erst in den Kämpfen um die Einschränkung der Zensusbestimmungen im 19. Jahrhundert wurde in Europa und Nordamerika Geschlecht zum expliziten Ausschließungsgrund.²⁰ Bei Frauen zählte die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht stärker als die zu einem bestimmten Stand oder einer Klasse: „Nirgendwo in Europa wurden Frauen zum nationalen Wahlrecht zugelassen /.../, bevor für Männer sämtliche Klassenschranken gefallen waren.“²¹

Geschlecht expliziter Ausschließungsgrund

Mehrere Wahlrechtsreformen nach 1890 führten in Österreich zwar zu einer Ausweitung des Wahlrechts für Männer, gleichzeitig aber zu einer Dezimierung der weiblichen Stimmberechtigten, was erste Proteste zur Folge hatte. Auf der ersten politischen Frauenversammlung, die 1890 unter der Leitung der Lehrerinnen Auguste Fickert und Marie Schwarz in Wien stattfand, wurde das Wahlrecht für alle eigenberechtigten, Steuer zahlenden Wienerinnen gefordert.²²

Die Wurzeln der Frauenrechtsbewegung in Europa reichen bis ins 18. Jahrhundert zurück, wo Intellektuelle wie Olympe de Gouges oder Mary Wollstonecraft gegen die Benachteiligung von Frauen in rechtlichen Angelegenheiten, bei der Bildung und der politischen Mitbestimmung eintraten. Die Frauenwahlrechtsbewegung war einerseits Teil

Wurzeln der Frauenrechtsbewegung

einer umfassenderen Frauenbewegung, die politische Gleichberechtigung und weibliche Autonomie anstrebte, andererseits war sie Teil anderer Demokratisierungsbewegungen. So z.B. entstand die Suffragistenbewegung der USA aus der Abolitionistenbewegung (der Bewegung zur Abschaffung der Sklaverei),²³ der Aufbruch der österreichischen Frauenstimmrechtsbewegung zu Beginn der 1890er-Jahre steht in Zusammenhang mit einer Radikalisierung der ArbeiterInnenschaft und einem gesellschaftlichen Klima, das „für Diskussionen um eine Wahlrechtsreform zugänglich war“²⁴.

EMMELINE PANKHURST	ARBEITSWISSEN
<p>Emmeline Pankhurst (1858–1928) spielte eine besondere Rolle im Kampf um das Frauenstimmrecht in Großbritannien. Sie nahm bereits als 14-Jährige an Versammlungen über das Frauenwahlrecht teil. Nach dem Tod ihres Ehemannes musste sie ihre fünf Kinder allein durchbringen.</p> <p>1903 gründete sie mit ihrer Tochter Christabel die „Women’s Social and Political Union“, die schließlich 260.000 Anhängerinnen besaß. Die von ihr herausgegebene Zeitschrift „Votes for Women“ erschien wöchentlich in großer Auflagenzahl.</p> <p>Als sich die Methoden der Suffragetten immer mehr radikalisierten – sie übergossen Briefkästen mit Säure, schlugen Schaufenster ein, führten Brandanschläge durch –, wurden viele Frauenrechtlerinnen, unter ihnen auch Emmeline Pankhurst, wiederholt verhaftet. Da sie in der Haft in Hungerstreik traten, wurden sie – oft auf entwürdigende Art und Weise – zwangsernährt.</p> <p>Die englischen Frauen erhielten das Stimmrecht 1919 – allerdings mussten sie mindestens 30 Jahre alt sein.</p> <p><small>Aus: Schmörlzer, Hilde: Die verlorene Geschichte der Frau. 100.000 Jahre unterschlagene Geschichte. Wien 1990, S. 382ff.</small></p>	

Kampf um Wahlrecht in England Besonders erbittert wurde der Kampf um das Frauenwahlrecht im viktorianischen England geführt. Der Ausschluss der Frauen vom Wahlrecht wurde mit den weiblichen und männlichen Geschlechtsrollen begründet: Durch das Frauenwahlrecht würden die Grenzen zwischen den „natürlichen Lebensbereichen“ von Frauen und Männern aufgehoben und Unfriede und Unglück in Familie und Staat getragen; die politische Rolle der Frau sei die der Mutter und Erzieherin der Söhne zu patriotischen Bürgern; da der Militärdienst nur von Männern geleistet werden könne, sei es Frauen nicht möglich, ihre staatsbürgerlichen Pflichten zu erfüllen.²⁵

Gegen „männliche Politik“ Die SuffragistInnen beriefen sich in ihrer Argumentation für die Einführung des Frauenwahlrechts auf die Tradition der Aufklärung und Französischen Revolution und forderten Menschen- und Bürgerrechte auch für Frauen ein. Eine weitere Argumentation ging von der politischen Realität der Jahrhundertwende aus: Die männliche Politik habe dazu geführt, dass sich die europäischen Staaten bis an die Zähne bewaffnet gegenüberstanden. Das Argument von FrauenwahlrechtsgegnerInnen, Frauen seien ohnehin durch ihre Ehemänner im parlamentarischen System repräsentiert, wurde mit Hinweisen auf Sklaven und Arbeiter entkräftet, die auch nicht durch ihre Sklavenhalter oder Arbeitgeber repräsentiert werden könnten.²⁶

Große Vielfalt von Kampfstrategien Die BefürworterInnen des Frauenwahlrechts bedienten sich einer Vielfalt von Strategien, die auf internationalen Kongressen, über Zeitschriften und persönliche Kontakte ausgetauscht wurden: Wurde das passive Wahlrecht auf der kommunalen Ebene Frauen nicht ausdrücklich vorenthalten, reichten sie Kandidaturen ein; andere reklamierten das aktive Wahlrecht für sich, indem sie einfach zur Wahl gingen und ihre Stimme abgaben, was meist mit einer Abweisung vor Gericht endete. Hunderttausende Unterschriften für Petitionen wurden gesammelt, die zwar selten Parlamentarier umstimmten, aber einen wesentlichen Beitrag zur Mobilisierung der eigenen AnhängerInnen leisteten. Abordnungen, persönliche Briefe und Befragungen von Kandidaten sollten die Meinung von Abgeordneten beeinflussen. Versammlungen und Massendemonstrationen wurden durchgeführt, darunter

1913 eine in Wien. Zeitungen und Broschüren wurden herausgegeben. Besonders radikal trat die Frauenwahlrechtsbewegung in England auf, wo die „Suffragetten“ genannten Aktivistinnen Versammlungen durch Zwischenrufe störten, öffentliches Eigentum zerstörten, nach Verhaftungen in Hungerstreiks traten und zwangsernährt wurden.²⁷

1907 wurde in Österreich das allgemeine gleiche Wahlrecht für Männer ab 24 Jahren eingeführt, die mindestens ein Jahr lang an einem Ort gemeldet waren. Die Frauenwahlrechtsbewegung wurde weitergeführt, brach dann aber während des Ersten Weltkriegs „auf ihrem Höhepunkt“ ab.²⁸

Noch während des Ersten Weltkriegs, im Herbst 1917, wurde auf der Frauenreichskonferenz der Sozialdemokratinnen festgehalten, dass eine Neugestaltung des Staates und der Gesellschaftsordnung nur mit gleichberechtigten Frauen erfolgen könne. Als zu Beginn des Jahres 1918 die freiwillige Arbeitspflicht der Frauen zu einer allgemeinen für alle Frauen zwischen 19 und 40 Jahren wurde, machten bürgerliche und sozialdemokratische Frauenorganisationen auf das Missverhältnis zwischen ihren öffentlichen staatlichen Pflichten und den politischen Rechten aufmerksam.²⁹

Als die Provisorische Nationalversammlung Deutsch-Österreichs am 18. Dezember 1918 das aktive und passive Wahlrecht für Frauen beschloss, reihte das Land sich in die Riege von insgesamt 21 europäischen Ländern ein, die nach dem Ersten Weltkrieg Frauen demokratische Mitbestimmung ermöglichten.³⁰ Die zeitliche Nähe zum Krieg „hat zur These geführt, dass das Wahlrecht eine Belohnung für die Kriegshilfe der Frauen gewesen sei. /.../ Dem ist entgegenzuhalten, dass der Krieg lediglich die politischen Bedingungen schuf, die den bestehenden politischen Interessen nach Demokratisierung entsprachen und den Durchbruch des Frauenwahlrechts ermöglichten. /.../ Die Funktion des Krieges war also, als Katalysator bestehender Veränderungen zu wirken, die von den Frauenwahlrechtsbewegungen bereits mit ihren langen Vorkriegskampagnen ausgelöst worden waren.“³¹

Nach den ersten Wahlen der Ersten Republik am 16. Februar 1919 zogen sieben Sozialdemokratinnen, eine Christlichsoziale und eine Großdeutsche als weibliche Abgeordnete in das Parlament ein.³² Diese ersten weiblichen Abgeordneten waren vornehmlich in den Bereichen Soziales, Jugendwohlfahrt, Schulwesen und Familienpolitik aktiv.

INSEL Neue Frauenbewegung: Spontan und provokant

In den 1960er- und 1970er-Jahren krönten in den USA Frauen aus Protest gegen eine Miss-Wahl ein Schaf; in Dänemark zahlten Frauen nur 80 Prozent des Buspreises – ihren im Vergleich zu den Männern geringeren Löhnen entsprechend; in Frankreich und Deutschland bezichtigten sich prominente Frauen öffentlich selbst: „Ich habe abgetrieben!“ Mit solchen provokanten Aktionen trat die Neue Frauenbewegung an die Öffentlichkeit und schockierte diese – übrigens auch in Österreich. Hier ließ sich z.B. im Dezember 1972, an einem der langen Einkaufssamstage im Advent, eine als Sträfling verkleidete Frau in einem fahrbaren Käfig durch die Mariahilfer Straße, die größte Einkaufsstraße Wiens, ziehen; vor den Käfig waren drei Männer gespannt, die einen Arzt, einen Priester und einen Rechtsanwalt symbolisierten. Der Protest richtete sich gegen den § 144, der österreichische Frauen, die abtrieben, kriminalisierte.³³

Gleichzeitig entstanden in den USA und – etwas später – in West- und Mitteleuropa Selbsterfahrungsgruppen, in denen Frauen insbesondere ihren Körper und ihre Sexualität betreffende Erfahrungen austauschten. Frauen griffen auch zur Selbsthilfe und organisierten Kinderläden – einerseits, um sich selbst zu entlasten, andererseits als Alternative zu autoritären Erziehungsstilen in Kindergärten und Familien. Um misshandelten Frauen Zuflucht zu ermöglichen, wurden Frauenhäuser gegründet; für Vergewaltigungsoffer

Neugestaltung nur mit gleichberechtigten Frauen

1918 aktives und passives Wahlrecht für Frauen

Protest gegen §144

Selbsterfahrung und Selbsthilfe

Zu den prominentesten Vertreterinnen der Neuen Frauenbewegung im deutschsprachigen Raum zählt Alice Schwarzer (geb. 1942 in Wuppertal). Sie arbeitete nach dem Abschluss einer kaufmännischen Lehre und einem Sprachstudium in Paris als Journalistin. In den 1970er-Jahren war sie die Initiatorin der Selbstbeziehungskampagne in der deutschen Zeitschrift „Stern“, in der prominente Frauen bekannten, abgetrieben zu haben. Die Journalistin und Buchautorin gründete Mitte der 1970er-Jahre die Frauenzeitschrift „Emma“, die bis heute erscheint.

Aus: <http://www.aliceschwarzer.de/biografisches.html> (20.9.2009)

wurden Krisenzentren und Notruftelefone eingerichtet.³⁴ Die Neue Frauenbewegung stellte alle Institutionen, Beziehungen und Strukturen infrage, da diese von der Nachhaltigkeit des Patriarchats infiltriert seien.³⁵

**Kritik an
Strukturen
und Mecha-
nismen**

Verinnerlichte Autoritätsstrukturen und Gesellschaftsmechanismen sollten erkannt, analysiert und gemeinschaftlich mit anderen Frauen abgebaut werden.³⁶ Die großen, verbindenden Themen der Neuen Frauenbewegung waren körperliche und strukturelle Gewalt gegen Frauen, die Entkriminalisierung von Schwangerschaftsabbrüchen und das Verhältnis zwischen bezahlter Erwerbsarbeit und unbezahlter Hausarbeit.³⁷ Alle drei Themenbereiche wurden als Machtfrage zwischen den Geschlechtern diskutiert: Männer üben gegenüber Frauen körperliche Überlegenheit (Macht) aus oder Frauen leiden unter der Macht von Strukturen, die sie in ihrer Entwicklung hemmen. Die Parole „Ob Kinder oder keine, entscheiden wir alleine!“ verwies auf den Wunsch der Frauen, selbst über ihren Körper und ihre Lebensrolle zu entscheiden. Die Debatten um gleichen Lohn für gleiche Arbeit und unbezahlte Hausarbeit stellten die Tatsache infrage, dass außerhäusliche, überwiegend von Männern geleistete Arbeit die Grundlage für die Definition von „Arbeit“ bildet, während Frauenarbeit in denselben Bereichen geringer bezahlt oder Hausarbeit überhaupt unbezahlt erledigt wird.

**Eine
Machtfrage**

**Aneignung
des politi-
schen Raums**

Die Aneignung des politischen Raums durch Frauen – durch parlamentarische Präsenz von Frauen, durch wachsenden Einfluss der „traditionellen“ Frauenverbände und durch die aktionistische feministische Bewegung – führte in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einer Reihe von Reformen,³⁸ von denen nur einige erwähnt seien: In den 1970er-Jahren wurden in den meisten mittel- und westeuropäischen Ländern die Abtreibungsgesetze liberalisiert, die Familienrechte wurden reformiert und damit die Rolle von Frauen innerhalb der Familie gestärkt, die Zahl der Studentinnen und auch der weiblichen Lehrenden an Hochschulen stieg an.³⁹

**Frauen-
forschung**

Gleichzeitig mit der politischen Frauenbewegung entstand auch die Frauenforschung. Ihr Interesse galt v.a. dem Verhältnis zwischen Frauen und Männern, das in patriarchalen Strukturen von Sexismus und Diskriminierung von Frauen bestimmt sei, und dem sogenannten Geschlechterwiderspruch, der sich durch alle anderen Widersprüche – z.B. Klasse – ziehe. Ziel der frühen Frauenforschung war es, die Asymmetrie der Geschlechterverhältnisse und den männlich dominierten Blick der Forschung sichtbar zu machen und zu überwinden.⁴⁰

Elfriede Windischbauer, Mag. Dr.

Studium der Geschichte und Deutschen Philologie. Leiterin des Instituts für Didaktik und Unterrichtsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Mitarbeiterin in der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg. Zahlreiche Publikationen beispielsweise zu den Themen Offenes Lernen.

Literatur

Bader-Zaar, Birgitta: Politische Partizipation als Grundrecht in Europa und Nordamerika. Entwicklungsprozesse zum allgemeinen, gleichen, geheimen und direkten Wahlrecht für Männer und Frauen vom späten 18. bis zum frühen 20. Jh., in: Grandner, Margarete/Schmale, Wolfgang (Hrsg.): Grund- und Menschenrechte. Historische Perspektiven – aktuelle Problematiken. Wien 2000, S. 203–256.

Bock, Gisela: Frauen in der europäischen Geschichte. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. München 2000.

Conrad, Anne: Frauen- und Geschlechtergeschichte, in: Maurer, Michael (Hrsg.): Aufriss der Historischen Wissenschaften in sieben Bänden: Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft (= Bd. 7). Stuttgart 2003, S. 230–293.

Ellmeier, Andrea: Frauenpolitik. Zur Geschichte emanzipatorischer Politik und Praxis (in der Ersten Welt). Am Beispiel Österreich, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung 26. Innsbruck–Bozen–Wien 2006, S. 5–26.

Frevert, Ute: Männergeschichte oder die Suche nach dem „ersten“ Geschlecht, in: Hettling, Manfred u.a. (Hrsg.): Was ist Gesellschaftsgeschichte? Positionen, Themen, Analysen. München 1991, S. 31–43.

Geiger, Brigitte/Hacker, Hanna: Donauwalzer – Damenwahl. Frauenbewegte Zusammenhänge in Österreich. Wien 1989.

Hauch, Gabriella: Vom Frauenstandpunkt aus. Frauen im Parlament 1919–1933. Wien 1995.

Hauch, Gabriella: „Wir, die viele Geschichten haben ...“ Zur Genese der historischen Frauenforschung im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontext, in: Gehmacher, Johanna/Mesner, Maria (Hrsg.): Frauen- und Geschlechtergeschichte. Positionen/Perspektiven. Innsbruck u.a. 2003, S. 21–36.

Kühne, Thomas: Männergeschichte als Geschlechtergeschichte, in: Ders. (Hrsg.): Männergeschichte – Geschlechtergeschichte. Männlichkeit im Wandel der Moderne. Frankfurt–New York 1996, S. 7–30.

Mayrhofer, Petra: Geschlechterdemokratie, in: www.demokratiezentrum.org/themen/genderperspektiven/geschlechterdemokratie (14.10.2009)

Nagl-Docekal, Herta: Feministische Geschichtswissenschaft – ein unverzichtbares Projekt, in: L'Homme, Heft 1/1990 (1. Jg.), S. 7–18.

Petersen, Susanne: Marktweiber und Amazonen. Frauen in der Französischen Revolution. Köln 1987.

Rosenberger, Sieglinde: Das halbierte Leben, die verspätete Demokratie, die doppelte Arbeit. in: Gärnter, Reinhold (Hrsg.): Blitzlichter. Österreich am Ende des Jahrhunderts. Innsbruck–Wien 1999, S. 117–133.

Schmölzer, Hilde: Die verlorene Geschichte der Frau. 100.000 Jahre unterschlagene Geschichte. Wien 1990.

Weiß, Sabine: Die Österreicherin. Die Rolle der Frau in 1.000 Jahren Geschichte. Graz–Wien 1996.

Internetquellen

www.gemeinsamlernen.at (20.9.2009)

www.aliceschwarzer.de/biografisches.html (20.9.2009)

www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=U1RMI7 (20.9.2009)

WEITERE MATERIALIEN UND INFORMATIONEN ZUM THEMA FÜR DEN UNTERRICHT

Themendossier „Genderperspektiven“ auf www.demokratiezentrum.org

Ein vielfältiges Wissensangebot zur Familien-, Frauen- und Geschlechterpolitik bietet das Themendossier „Genderperspektiven“ in seinen Themenmodulen: Die Themen Lebensrealitäten von Frau und Mann in puncto Berufswelt und (Kinder-)Betreuungsarbeit sowie Geschlechterdemokratie, gleichbedeutend mit den ungleichen Rollen von Frauen und Männern in der liberalen Demokratie und Möglichkeiten einer gleichberechtigten Partizipation und Repräsentation im politischen System, werden anhand von ausführlichen Informationstexten, Grafiken, Studien, Timelines, Bildern, Videos, Link- und Literaturtipps präsentiert. In einem weiteren Modul werden Pionierinnen der Frauenbewegungen und Frauen, die als Erste politische Ämter bekleidet hatten, mit Kurzbiografie, Foto und weiteren Hintergrundinformationen zu ihrer Person in einem virtuellen Rundgang vorgestellt.

► Modul „Geschlechterdemokratie“

Pfadangabe: www.demokratiezentrum.org → Themen → Genderperspektiven → Geschlechterdemokratie

► Modul „Lebensrealitäten“

Pfadangabe: www.demokratiezentrum.org → Themen → Genderperspektiven → Lebensrealitäten

► Modul „Pionierinnen der Frauenbewegung – Frauen in der Politik“

Pfadangabe: www.demokratiezentrum.org → Themen → Genderperspektiven → Pionierinnen der Frauenbewegung – Frauen in der Politik

Themenmodul „Frauenwahlrecht in Österreich“ auf www.demokratiezentrum.org

Das Themenmodul gibt einen Überblick über den Kampf ums Frauenwahlrecht, die Einführung des Frauenwahlrechts im internationalen Kontext, die Frau als Wählerin und den Gender Gap sowie Frauen in der Politik. Pfadangabe: www.demokratiezentrum.org → Themen → Demokratieentwicklung → Frauenwahlrecht

- 1 Bock, Gisela: Frauen in der europäischen Geschichte. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. München 2000, S. 324.
- 2 Vgl. Kühne, Thomas: Männergeschichte als Geschlechtergeschichte, in: Ders. (Hrsg.): Männergeschichte – Geschlechtergeschichte. Männlichkeit im Wandel der Moderne. Frankfurt–New York 1996, S. 7–30, S. 11.
- 3 Frevert, Ute: Männergeschichte oder die Suche nach dem „ersten“ Geschlecht, in: Hettling, Manfred u.a. (Hrsg.): Was ist Gesellschaftsgeschichte? Positionen, Themen, Analysen. München 1991, S. 31–43, S. 32f.
- 4 Wallach Scott, Joan: Gender and the Politics of History. New York 1988, S. 42, zit. aus: Bock, Frauen in der Geschichte, S. 351.
- 5 [http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=U1RMI7\(23.09.2009\)](http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=U1RMI7(23.09.2009)
- 6 <http://www.gemeinsamlernen.at>
- 7 Rosenberger, Sieglinde: Das halbierte Leben, die verspätete Demokratie, die doppelte Arbeit. In: Gärnter, Reinhold (Hg.): Blitzlichter. Österreich am Ende des Jahrhunderts. Innsbruck/Wien, 1999, S. 117.
- 8 Vgl. Rosenberger, Das halbierte Leben, S. 118f.
- 9 Vgl. Ellmeier, Andrea: Frauenpolitik. Zur Geschichte emanzipatorischer Politik und Praxis (in der Ersten Welt). Am Beispiel Österreich, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung 26. Innsbruck–Bozen–Wien 2006, S. 19ff.
- 10 Petersen, Susanne: Marktweiber und Amazonen. Frauen in der Französischen Revolution. Köln 1987, S. 16
- 11 Bock, Frauen in der europäischen Geschichte, S. 55f.
- 12 Ebd., S. 55ff.
- 13 Vgl. Petersen, Marktfrauen und Amazonen, S. 62ff.
- 14 Bock, Frauen in der europäischen Geschichte, S. 60f.
- 15 Siehe Themenmodul „Pionierinnen der Frauenbewegung – Frauen in der Politik“ auf <http://www.demokratiezentrum.org/themen/genderperspektiven/pionierinnen.html>
- 16 Bock, Frauen in der europäischen Geschichte, S. 68
- 17 Siehe Bauer, Ingrid: Familienrechtsreform, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Geschlechtergeschichte – Gleichstellungspolitik – Gender Mainstreaming (= Informationen zur Politischen Bildung 26). Innsbruck–Bozen–Wien 2006, S. 20.
- 18 Bock, Frauen in der europäischen Geschichte, S. 178
- 19 Hauch, Gabriella: Vom Frauenstandpunkt aus. Frauen im Parlament 1919–1933. Wien 1995, S. 34ff.
- 20 Bader-Zaar, Birgitta: Politische Partizipation als Grundrecht in Europa und Nordamerika. Entwicklungsprozesse zum allgemeinen, gleichen, geheimen und direkten Wahlrecht für Männer und Frauen vom späten 18. bis zum frühen 20. Jh., in: Grandner, Margarete/Schmale, Wolfgang (Hrsg.): Grund- und Menschenrechte. Historische Perspektiven – aktuelle Problematiken. Wien 2000, S. 239
- 21 Bock, Frauen in der europäischen Geschichte, S. 205
- 22 Hauch, Vom Frauenstandpunkt aus, S. 38ff.
- 23 Bock, Frauen in der europäischen Geschichte, S. 180ff.
- 24 Hauch, Vom Frauenstandpunkt aus, S. 46.
- 25 Bader-Zaar, Politische Partizipation, S. 240f.
- 26 Bock, Frauen in der europäischen Geschichte, S. 192f.
- 27 Bader-Zaar, Politische Partizipation, S. 251
- 28 Bock, Frauen in der europäischen Geschichte, S. 200.
- 29 Hauch, Vom Frauenstandpunkt aus, S. 62.
- 30 Bock, Frauen in der europäischen Geschichte, S. 179.
- 31 Bader-Zaar, Politische Partizipation, S. 251
- 32 Weiß, Sabine: Die Österreicherin. Die Rolle der Frau in 1.000 Jahren Geschichte. Graz–Wien 1996, S. 304.
- 33 Vgl. Geiger, Brigitte/Hacker, Hanna: Donauwalzer – Damenvwahl. Frauenbewegte Zusammenhänge in Österreich. Wien 1989, S. 29.
- 34 Bock, Frauen in der europäischen Geschichte, S. 317.
- 35 Siehe auch Rosenberger, Sieglinde/Sauer, Birgit (Hrsg.): Politikwissenschaft und Geschlecht. Konzepte – Verknüpfungen – Perspektiven. Wien 2004; Fraser, Nancy: Widerspenstige Praktiken. Macht, Diskurs, Geschlecht. Frankfurt 2003.
- 36 Hauch, Gabriella: „Wir, die viele Geschichten haben ...“ Zur Genese der historischen Frauenforschung im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kontext, in: Gehmacher, Johanna/Mesner, Maria (Hrsg.): Frauen- und Geschlechtergeschichte. Positionen/Perspektiven. Innsbruck u.a. 2003, S. 21–36, S. 23f.
- 37 Ebd., S. 25.
- 38 Vgl. Bock, Frauen in der europäischen Geschichte, S. 339f.
- 39 Ebd.
- 40 Vgl. Conrad, Anne: Frauen- und Geschlechtergeschichte, in: Maurer, Michael (Hrsg.): Aufriss der Historischen Wissenschaften in sieben Bänden: Neue Themen und Methoden der Geschichtswissenschaft (= Bd. 7). Stuttgart 2003, S. 230–293, S. 232f. Für eine ausführlichere Darstellung siehe Ellmeier, Andrea: Frauenpolitik, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Geschlechtergeschichte – Gleichstellungspolitik – Gender Mainstreaming (= Informationen zur Politischen Bildung 26). Innsbruck–Bozen–Wien 2006, S. 5–23.



ONLINEVERSION

Ergänzende Informationen zu diesem Artikel finden Sie in der Onlineversion der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com

- ▶ Artikel: Ellmeier, Andrea: Frauenpolitik. Zur Geschichte emanzipatorischer Politik und Praxis (in der Ersten Welt). Am Beispiel Österreich, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Geschlechtergeschichte – Geschlechterpolitik – Gender Mainstreaming (= Informationen zur Politischen Bildung 26). Innsbruck–Bozen–Wien 2006.

Heinrich Ammerer/Christoph Kühberger

Unterricht planen: Von der Jahres- zur Stundenplanung im Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“

Der Wechsel von der Stofforientierung zur Kompetenzorientierung schreitet voran und stellt nicht nur die Unterrichtspraxis, sondern auch die damit verbundene Unterrichtsplanung vor neue Herausforderungen. Wo die Förderung von historischen und politischen Kompetenzen erklärtes Ziel des Unterrichts ist, ist es nicht mehr damit getan, den zu vermittelnden Stoff auf die Unterrichtsstunden zu verteilen. Als zweckgerichtetes Zusammenspiel von Medien, Methoden und Sozialformen verlangt kompetenzorientierter Unterricht im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSK/PB) eine Planung, die die genannten Komponenten und die veränderte Zielkonzeption in Rechnung stellt. Dies gilt derzeit in besonderem Maße für den Geschichtsunterricht der Sekundarstufe I. Hier ist nicht nur die Kompetenzorientierung des historischen Lernens, sondern auch die der politischen Bildung für viele LehrerInnen, die politische Inhalte bisher nur im Rahmen des Unterrichtsprinzips¹ berührten, eine Novität.² Für den Lehrer/die Lehrerin ergibt sich die Notwendigkeit einer innovativen Unterrichtsplanung nun vor allem aus zwei Gründen:

- ▶ Der neue Lehrplan 2008 schreibt explizit vor, dass der Unterricht in GSK/PB in der Hauptschule und der AHS-Unterstufe am Erwerb von historischen und politischen Kompetenzen orientiert sein muss. Die Jahresplanung muss daher sicherstellen, dass alle definierten Kompetenzen in ausreichendem Maße Berücksichtigung finden.
- ▶ Durch die Erweiterung um politische Inhalte ist die Stofffülle nicht geringer geworden. Dies zwingt stärker als bisher zur Auswahl von Inhalten und Themen und zur überlegten und begründeten Schwerpunktsetzung.

Soweit es um inhaltliche Neuerungen im Kernbereich geht, ist davon vor allem die 8. Schulstufe betroffen. Gaben die Lehrpläne hier bis zum Schuljahr 2008/2009 keine spezifisch politikdidaktischen Inhalte vor, so wurden solche nun explizit in den thematischen Kernbereich aufgenommen. Diese Stoffmenge stellt jedoch für nicht wenige LehrerInnen der 8. Schulstufe eine sehr große Herausforderung dar. Denn auch wenn manche historischen Inhalte zugunsten der politischen gekürzt wurden oder aus dem Lehrplan verschwanden, ist die Stofffülle im Kernbereich doch erheblich.

Die Interpretation der Anliegen des Lehrplans

Die österreichischen Lehrpläne sind seit Jahrzehnten sehr offen gestaltet. Sie engen die Art und Weise der Unterrichtsplanung – im Vergleich etwa zu den Vorgaben in vielen bundesdeutschen Lehrplänen – wenig ein. Dies hat den Vorteil, dass der Unterricht sehr individuell geplant werden kann und dass es beispielsweise möglich wird, auch im Geschichts- und Politikunterricht jederzeit auf aktuelle politische Themen und auf die Interessen und Anliegen der SchülerInnen einzugehen. Schwerpunkte können beliebig gesetzt werden, solange alle Themenbereiche im Unterricht – kursorisch die einen, ausführlich die anderen – behandelt werden. Diese Offenheit ist insofern als Herausforderung zu ver-

Kompetenzorientierung ist Herausforderung für Unterrichtsplanung

Innovative Planung nötig

8. Schulstufe: Neuerungen im Kernbereich

Österreichische Lehrpläne sehr offen

LEHRPLAN 1999 UND NOVELLIERUNG 2008

Kernbereich in der 8. Schulstufe (4. Klasse AHS Unterstufe/KMS/Hauptschule)¹

Folgende Themenbereiche sind zu behandeln (Neuerungen sind durch Kursivsetzung hervorgehoben):

- ▶ Wirtschaft und Gesellschaft im 20. und 21. Jahrhundert – Veränderungen in Arbeitswelt und Freizeit, Wirtschaftskrisen
- ▶ Selbstverständnis der Geschlechter (*Analyse von unterschiedlichen Zugängen zu Weiblichkeit und Männlichkeit*) und Generationen (Familie im Wandel)
- ▶ Entstehung und Bedingungen diktatorischer Systeme, Methoden totalitärer Herrschaft: Faschismus, Nationalsozialismus, Kommunismus; *Bezüge zu modernen Formen des politischen Extremismus*. Der Nationalsozialismus als Beispiel eines totalitären Systems – Ideologie, Propaganda, Mobilisierung der Jugend, Verfolgung, organisierter Massenmord, Widerstand
- ▶ Entwicklung und Krise der Demokratie in Österreich – Verfassung, Parteien, Wehrverbände, autoritäres System, Bürgerkrieg, NS-Zeit
- ▶ *Erinnerungskulturen und deren Wandel; Erinnerungen an jüdisches Leben vor und nach dem Holocaust*
- ▶ Der Zweite Weltkrieg und die internationale Politik nach 1945 – Kalter Krieg, Blockbildung und Entspannung, das Ende der bipolaren Welt, die UNO; die USA und die Sowjetunion – ein Vergleich verschiedener politischer und gesellschaftlicher Systeme
- ▶ Die Auflösung der Kolonialreiche und neue Hegemonien; *Globalisierung als kultureller, wirtschaftlicher, politischer Wandel (Migration, Konsumverhalten, Nichtregierungsorganisationen)*
- ▶ Österreich – die Zweite Republik: politisches System, außenpolitische Orientierung, Wirtschafts- und Sozialpolitik im Wandel; *neue soziale Bewegungen (Umweltbewegung, Frauenbewegung)*
- ▶ Europa und die EU; *politische Mitbestimmung und Mitverantwortung Österreichs in der EU*.
- ▶ *Medien und deren Auswirkung auf das Politische; Manifestationen des Politischen (mediale Berichterstattung, politische Inszenierungen, Wahlwerbung)*
- ▶ *Demokratie und Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung (Formen der Mitbestimmung, e-democracy); Zukunftschancen im Spannungsfeld zwischen persönlichen und gesellschaftlichen Anliegen*

¹ Vgl. Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Lehrplan 1999/Novellierung 2008, Bundesgesetzblatt II N2. 290/2008.

Zeitliche und inhaltliche Gewichtung von LehrerInnen zu entscheiden

stehen, als die LehrerInnen selbst jeweils zu entscheiden haben, welche Inhalte sie forcieren und welche sie kürzen möchten.³ Mehr noch: Sie müssen sich auch darüber Gedanken machen, anhand welcher inhaltlichen Vertiefung sie welche politische Kompetenz anbahnen können. Prinzipiell legt der österreichische Lehrplan nämlich nur fest, welche didaktischen Grundsätze zu verfolgen sind (beispielsweise die Kompetenzorientierung) und welcher Lehrstoff (Inhalte) bearbeitet werden muss. Er gibt jedoch keine zeitliche oder inhaltliche Gewichtung an.

Die planerische Freiheit, welche die Lehrpläne zugestehen, ist für manche LehrerInnen daher Anlass zur Verunsicherung. Beispielsweise werden Lehrerinnen und Lehrer in zunehmendem Maße ermutigt, bei der Themenwahl neue Forschungsperspektiven zu berücksichtigen. Viele jüngere historisch-politische Zugänge wie Alltags- und Mentalitätsgeschichte, Frauen- und Geschlechtergeschichte, Mikro-Historie oder Oral History⁴ haben ihren Weg von den Universitäten in die Lehrpläne bereits gefunden, nur folgerichtig empfiehlt daher auch der Lehrplan für die Sekundarstufe I, aktuelle Perspektiven wie Neue Kulturgeschichte, Umweltgeschichte und Globalgeschichte in den Unterricht zu integrieren.

Was ist bei der Erstellung einer Jahresplanung zu beachten?

Historische und politische Kompetenzen

Durch den Wechsel von der Inhaltsorientierung zur Kompetenzorientierung stehen nunmehr die historischen und politischen Kompetenzen im Zentrum aller planerischen Überlegung. Die Inhalte treten ein Stück weit in den Hintergrund und dienen zunehmend als Fallbeispiele, mit deren Hilfe die entsprechenden Kompetenzen erworben werden können.

Bei der Jahresplanung genießen die domänenspezifischen Kompetenzen – also historische wie politische – daher auch Vorrang vor den Inhalten. Der österreichische Lehrplan für GSK/PB 2008 legt explizit fest: „Die beschriebenen Kompetenzen sind als Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung und -gestaltung heranzuziehen. Die Themenbereiche sind bezogen auf die zu erwerbenden Kompetenzen sorgfältig und begründet auszuwählen.“⁵ Dies stellt vor allem jene herkömmlichen Vorgehensweisen in Frage, die stark vom traditionellen Durchlaufen der menschheitsgeschichtlichen Epochen geprägt sind. Geht man von einer anzubahrenden Kompetenz im Unterricht aus, wie dies der Lehrplan vorsieht, bedeutet dies für die Planung, dass die Auswahl der Medien und der inhaltlichen Gewichtung entlang des angestrebten Kompetenzerwerbs erfolgen soll.

Kompetenzen haben Vorrang vor Inhalten

Mögliches Vorgehen bei der Erstellung einer Jahresplanung

Zunächst bedarf es – so trivial dies scheinen mag – einer *kalendarischen Erschließung des Schuljahres*, um sich einen Überblick über das Ausmaß der zur Verfügung stehenden Unterrichtseinheiten zu verschaffen. Dabei muss ein ausreichender zeitlicher Puffer berücksichtigt werden, der die zu erwartenden Stundenausfälle, die Einbindung aktueller politischer Ereignisse in den Unterricht und unvermeidliche Verzögerungen ausgleicht. Die mancherorts noch übliche Praxis, dass Stoff aus dem Vorjahr in der nächsten Jahrgangsstufe durchgenommen wird – etwa um die historische Chronologie zu wahren –, ist schon deshalb zu vermeiden, da eine solche Vorgehensweise gesetzliche Probleme mit sich bringt (z.B. bei der Leistungsfeststellung, weil nur die im Lehrplan der jeweiligen Klasse genannten Inhalte Gegenstand der Prüfung sein dürfen). Vor allem muss auch bedacht werden, dass kompetenzorientierter Unterricht in der Regel mehr Zeit beansprucht als inhaltsorientierter, da für den Kompetenzerwerb eine aktive und intensive Auseinandersetzung der SchülerInnen mit Materialien und Themengebieten erforderlich ist, die über eine bloß passive Wissensrezeption hinausgeht.

Schuljahr kalendarisch erschließen

1. *Auswahl der Inhalte*: Der Lehrstoff wird in Kern- und Erweiterungsstoff geteilt. Der Kernstoff stellt grundsätzlich den unverzichtbaren Bereich des Stoffes dar, die „eiserne Ration“⁶, die zumindest in Form eines Überblicks im Unterricht behandelt werden muss. Der Erweiterungsbereich ist bei der Planung vor allem dahingehend relevant, als er dem Lehrer/der Lehrerin Spielraum hinsichtlich der Interessen der SchülerInnen, aktueller Anlässe und schulautonomer Vorhaben (z.B. Lernfelder oder Projekte) einräumt.

Teilung in Kern- und Erweiterungsstoff

Die im Kernbereich des Lehrplans skizzierten Themenbereiche müssen also während des Schuljahres behandelt werden, in welcher Form und in welchem Ausmaß dies geschieht, ist jedoch den Lehrenden überlassen. So ist es beispielsweise möglich, den Fokus auf historische Kategorien oder auf Basiskonzepte des Politischen zu legen und diese durch Konkretisierung an verschiedenen Themen zu erarbeiten.⁷ Ebenso können die im Lehrplan definierten Dimensionen des Gegenstandes („Macht und Herrschaft, Gesellschaft und Individuum, Wirtschaft, Kultur und Religion“)⁸ anhand der gewählten Themen beleuchtet werden. In jedem Fall ist es angesichts der Stofffülle unumgänglich, bei der Auswahl der Inhalte Schwerpunkte zu setzen. Die Vorstellung, alle festgeschriebenen Inhalte in gleicher Gründlichkeit sinnvoll behandeln und kompetenzorientiert aufbereiten zu können, erweist sich hier als illusorisch. Nur wenige Themen des Kernbereichs können gründlich (im Sinne der Zielvorgaben) bearbeitet werden, die übrigen können lediglich kurz angesprochen werden. Auch bei der Behandlung dieser „verkürzten“ Themen sollte freilich die Kompetenzorientierung im Vordergrund stehen, auch wenn sich gerade hier manche Lehrenden der Versuchung ausgesetzt sehen, die wesentlichsten Inhalte kurz und bündig zu dozieren. Bei der Wahl der thematischen Schwerpunkte müssen unterschiedliche Strategien zur Stoffbewältigung verfolgt werden.⁹ Zuvorderst scheint die Anwendung des didaktischen Prinzips des „Exemplarischen Lernens“ zweckmäßig. Damit ist kein „Unterrichten mit Beispielen“ gemeint, sondern die bewusste Beschränkung auf historische

Fokussierung im Ermessen der LehrerInnen

Ereignisse, Zustände oder Sachverhalte, die im Idealfall beispielhaften Charakter aufweisen und/oder als „Spiegel der Geschichte“ fungieren können.¹⁰

**Planung von
Unterrichts-
sequenzen**

2. Bei der anschließenden *Planung von Unterrichtssequenzen* werden Themen didaktisch und methodisch sinnvoll strukturiert. Die Geschichtsdidaktik greift bereits seit vielen Jahren auf unterschiedliche Darstellungszugänge zurück. Der „chronologische Durchgang“, der am Modell der Groß- und Einzelepochen orientiert ist,¹¹ bildet nach wie vor eine beliebte Grundstruktur für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe I. Weitere Elemente wie (differenzierte) Längsschnitte, Epochenquerschnitte, synchrone und diachrone Vergleichsverfahren oder Fallanalysen sind im Laufe der Zeit hinzugekommen und stellen wichtige Optionen dar, die es bei der Sequenzplanung auszuschöpfen gilt. Ähnliches gilt für die Politikdidaktik, wo verschiedene methodische Zugänge (z.B. Planspiele, Simulationsspiele, Problemstudien, Projekte) eine sequenzielle Planung über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg notwendig machen.¹²

**Konkreti-
sierung der
Unterrichts-
sequenzen**

3. *Kompetenzorientierung*: Schreitet man eine Planungsebene voran, gelangt man schließlich zur Konkretisierung der Unterrichtssequenzen. Auf dieser Ebene stehen die Kompetenzen im Vordergrund, denn sie bestimmen die Auswahl der Methoden, Medien und Sozialformen. In der Jahresplanung kann vorab Sorge dafür getragen werden, dass alle definierten historischen und politischen Kompetenzen in ähnlichem Maße berücksichtigt werden. Sofern sich im Laufe des Schuljahres Mängel offenbaren, kann bei der Sequenz- und Stundenplanung entsprechend nachjustiert werden. In vielen Fällen genügt bereits ein leichter Perspektivenwechsel im Umgang mit einem Medium oder mit Arbeitsaufgaben, um eine andere (Teil-)Kompetenz in den Blick zu nehmen.

Planung von Politik-Unterrichtsstunden – Grobplanung

Ohne hier näher auf die mittelfristige Planung einzugehen,¹³ wird im Folgenden die Planung von konkreten Unterrichtseinheiten skizziert. Das Augenmerk wird dabei besonders auf die Planung von Unterrichtseinheiten der politischen Bildung gelegt.

**Eine Teil-
kompetenz
in den Mittel-
punkt stellen**

Die geforderten politischen Kompetenzen allein sind jedoch keine hinreichenden Wegweiser für die Planung von Unterrichtseinheiten. Sie sind ähnlich wie Gegenstandsbereiche (u.a. Umweltpolitik, Sozialpolitik) viel zu weitläufig, um damit eine konkrete Unterrichtseinheit zu gestalten. Es ist daher anzuraten, eine Teilkompetenz des Kompetenzbereichs auszuwählen, um diese in den Mittelpunkt einer Unterrichtsstunde zu stellen. Diese ausgewählte Teilkompetenz markiert jenen Bereich des politischen Lernens, über den nach Abschluss des Lernvorhabens besser verfügt werden soll.¹⁴ Die mittel- und langfristige Planung sollte dabei sicherstellen, dass der Unterricht langfristig nicht einseitig verläuft, indem etwa nur Fähigkeiten und Fertigkeiten z.B. der politischen Urteilskompetenz geschult und alle anderen Kompetenzbereiche vernachlässigt werden.

**Andere Teil-
kompeten-
zen aber
nicht völlig
ausblenden**

Zugleich gilt es zu bedenken, dass man zur Erarbeitung einer bestimmten ausgewählten Teilkompetenz auch Teilkompetenzen aus anderen Bereichen benötigt. Dies ist etwa dann der Fall, wenn SchülerInnen innenpolitische Zeitungsberichte systematisch nach den dort auffindbaren Argumenten und Teilurteilen sowie nach den verwendeten Strategien zu deren Positionierung untersuchen (z.B. Methodenkompetenz) und sich im Anschluss ein selbstständiges Urteil bilden sollten (z.B. Urteilskompetenz). Aus diesem Grund sollten die Planung des Unterrichts und die Auswahl der Materialien so angelegt sein, dass das gewählte Haupt(lern)ziel des Unterrichtes nicht durch zu viele Seitenschauplätze abgelenkt wird. Es sollte dabei jedoch auch zu keiner Engführung auf nur eine Kompetenz kommen. Auf diese Weise würde der Unterricht, anstatt in eine aufgeworfene inhaltliche Problemlage des Poli-

tischen kompetenzorientiert einzudringen, vielmehr zu einem „isolierten Kompetenztraining“ verkommen. So sollten z.B. jene didaktischen Vorschläge zum Arbeiten mit Konzepten und Begriffen des Politischen nicht zu nutzlosen „Begriffinseln“ führen, die – ohne das dabei generierte Wissen in einen politischen Zusammenhang zu setzen – die SchülerInnen entfremden, anstatt ihnen den praktisch-anschaulichen Nutzen ihres Denkens und Tuns für das persönliche Leben bzw. für ihre gesellschaftlich-politische Umwelt zu vermitteln.¹⁵

UNTERRICHTSPLANUNG FÜR TEILKOMPETENZEN

Ein Beispiel:
 Ein Lehrer/eine Lehrerin stellt fest, dass er/sie bisher die politische Handlungskompetenz im Unterricht vernachlässigt hat und möchte das im folgenden Unterricht ausgleichen. Er/sie entschließt sich dazu, eine Teilkompetenz des Bereichs der Artikulation von Interessen und Meinungen auszuwählen.

Politische Handlungskompetenz/Bereich der Artikulation von Interessen und Meinungen	Mögliches Lernziel
Teilkompetenz: Eigene Meinungen, Werturteile und auch Interessen artikulieren und (öffentlich) vertreten.	Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass sie Teil der Öffentlichkeit sind. Sie lernen ihre Meinungen, Urteile und Interessen zu vertreten.

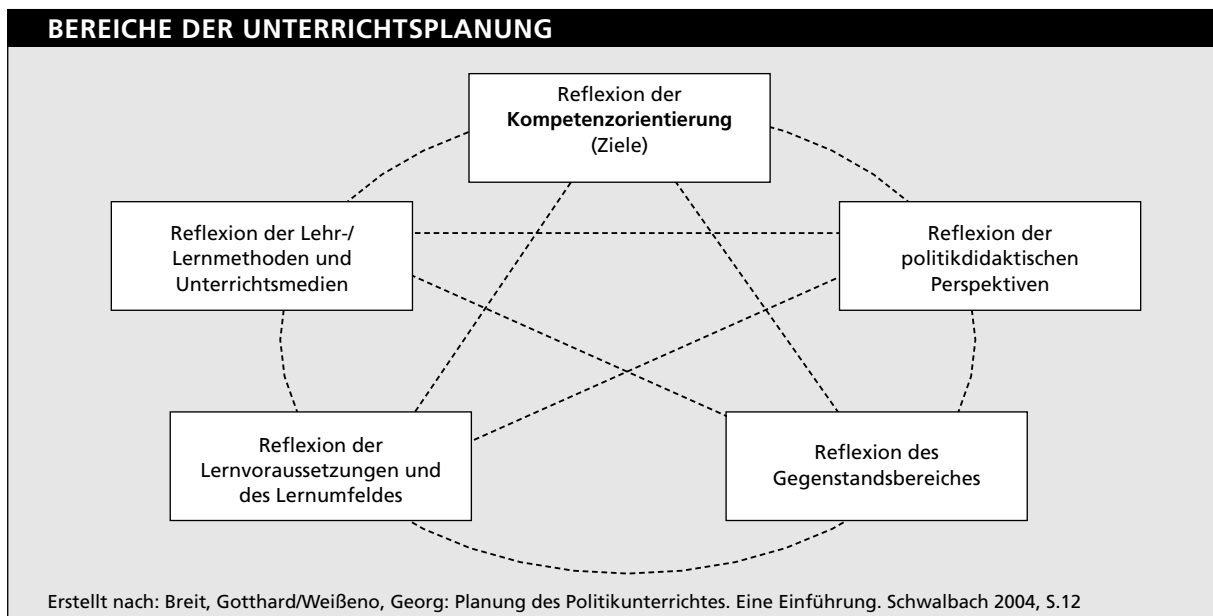
Die hier ausgewählte Teilkompetenz macht deutlich, dass es zwangsläufig zu einer Überschneidung mit der politischen Methodenkompetenz kommen wird, da man diese benötigt, um etwa jene Medien kennen und nutzen zu lernen, welche die angestrebte Kompetenz transportieren (u.a. Beschwerdebrief an Gemeinderat, Lesebrief oder Eintrag in ein Internetforum etc.).

Will man die Kompetenzorientierung in der Praxis umsetzen, wird man bereits bei der Unterrichtsplanung darauf achten, dass die Lernziele der geplanten Einheit nicht in eine reine Inhaltsorientierung (u.a. Fakten, Kenntnisse) abrutschen, sondern fachspezifische Teilkompetenzen in den Mittelpunkt stellen.

Keine reine Inhaltsorientierung

Bei der Planung von Unterrichtsstunden versuchen LehrerInnen in der Regel, schon vorab möglichst viele Aspekte zu berücksichtigen, die den Verlauf einer Unterrichtseinheit beeinflussen. Unterrichtsplanung verläuft dabei meist nicht linear, sondern eher zirkulär oder hüpft zwischen den einzelnen Teilen hin und her, um das Gesamtpaket zu schnüren.

Planungsbereiche schaffen



AUSDIFFERENZIERUNG DER BEREICHE DER UNTERRICHTSPLANUNG¹	
Reflexion der Kompetenzorientierung (Ziele)	Identifikation von geeigneten politischen Teilkompetenzen. Dabei stellt sich vor allem die Frage nach dem Mehrwert des politischen Lernens am Ende des Lernvorhabens (Kompetenzzuwachs). Die Kompetenzorientierung gewinnt dadurch eine zentrale Rolle.
Reflexion der Lehr-/Lernmethoden und Unterrichtsmedien	Die Auswahl der Unterrichtsmethoden/-medien sollte die Anbahnung von Kompetenzen und von konzeptionellem Wissen ermöglichen und stützen. Ihre Auswahl sollte daher nach dem Mehrwert für die kompetenzorientierten Lernziele fragen (z.B. Einsatz eines Rollenspiels, um die Perspektivenübernahme zu proben).
Reflexion der Lernvoraussetzungen und des Lernumfeldes	Die Analyse der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (u.a. Vorkenntnisse, Einstellungen, Prägungen, aber auch erreichte Kompetenzniveaus) sowie der Lernumgebung (u.a. Zusammensetzung der Gruppe, Schulstufe, Schulform) sollte in die Gestaltung der Unterrichtseinheit einfließen. So sollten etwa Potenziale für die Individualisierung und Differenzierung herausgearbeitet werden.
Reflexion des Gegenstandsbereiches	Die unzähligen Gegenstandsbereiche des Politischen (z.B. Migration, soziales Netz, Umweltschutz, Arbeitslosigkeit, ...) müssen durch die LehrerInnen in Unterrichtsinhalte verwandelt werden. Dazu müssen bestimmte Aspekte ausgewählt werden, ohne dabei den Gesamtzusammenhang zu verkürzen. Zum Gegenstandsbereich „Arbeitslosigkeit“ wären etwa folgende Inhalte für den Unterricht denkbar: – Arbeitslosigkeit als politisches Problem – der Gang zum AMS – Umgang mit Arbeitslosen – Konzepte zur Lösung des politischen Problems „Arbeitslosigkeit“ – der Streit zwischen Regierung und Opposition um das Ausmaß von Arbeitslosigkeit Es ist dabei hilfreich, das zu bearbeitende Thema/Problem nach Inhalt (<i>policy</i>), Prozess (<i>politics</i>) und Form (<i>polity</i>) zu gliedern und die dabei entstehenden verschlungenen Momente (Politikzyklus) offenzulegen, um eine bestimmte Fokussierung sichtbar zu machen.
Reflexion der politikdidaktischen Perspektiven	Aus der Verbindung zwischen der Reflexion der Kompetenzorientierung bzw. der Ziele und des Gegenstandsbereiches entsteht nicht nur ein Thema der Unterrichtsstunde, sondern auch eine politikdidaktische Perspektive, die eine oder mehrere Grundintentionen des Politikunterrichtes anstrebt (soziales Lernen, politisches Lernen).
¹ Erstellt nach Breit, Gotthard/Weißenö, Georg: Planung des Politikunterrichtes. Eine Einführung. Schwalbach 2004, S.13ff; Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen der politischen Bildung. Schwalbach 2007, S. 227 ff. ² Adaptiert nach Breit/Weißenö, Planung, S. 13.	

Es erscheint jedoch sinnvoll, im Rahmen der Grobplanung einer Unterrichtseinheit bestimmte Planungsbereiche (siehe Grafik „Bereiche der Unterrichtsplanung“) zu beachten.

Bereiche stehen in Verbindung

Wie die Grafik verdeutlicht, können die einzelnen Bereiche zwar gesondert durchdacht werden (vgl. Kasten „Ausdifferenzierung der Bereiche der Unterrichtsplanung“), stehen jedoch auf mehrfache Weise miteinander in Verbindung. Die gegenseitigen Abhängigkeiten sind daher stets zu beachten, um eine Optimierung der Planung zu erreichen.

Planung von Politik-Unterrichtsstunden – Feinplanung

Sind die unterschiedlichen Faktoren der Grobplanung beachtet, sollten die Gedanken in eine Struktur gebracht werden, die es den Lehrenden ermöglicht, das Lernangebot in sinnvolle Arbeitsschritte zu zerlegen. Ohne hier näher auf allgemeinpädagogische Über-

SEQUENZIERUNG IN DREI SCHRITTE		
Konfrontationsphase	Erarbeitungsphase	Sicherungsphase
Präsentation des Arbeitswissens z.B. durch einen Lehrervortrag, Recherche der SchülerInnen, Arbeiten mit Schulbuch etc.	Die Lernenden führen anspruchsvolle Tätigkeiten durch (sie analysieren, interpretieren usw.).	Die Ergebnisse der Erarbeitungsphase werden präsentiert, verglichen und ausgewertet. Hier ist auch der Platz, um Kontroversen nochmals aufzunehmen und Reflexionen anzuregen. In bestimmten Fällen sollten Denkvorgänge der Erarbeitungsphase explizit sichtbar gemacht werden.

legungen einzugehen (z.B. Senden von positiven reziproken Affekten am Beginn der Einheit), wird hier vorgeschlagen, die Sequenzierung in drei grundlegende Abschnitte vorzunehmen (vgl. Kasten „Sequenzierung in drei Schritte“). Nach einem Einstieg in die Stunde bzw. in das Thema sollte eine Konfrontationsphase das notwendige Arbeitswissen klären, in der anschließenden Erarbeitungsphase sollte die Selbsttätigkeit der SchülerInnen im Mittelpunkt stehen. Am Ende der Unterrichtseinheit sollte die Sicherungsphase folgen, in der die Ergebnissicherung oder die Präsentation bzw. Diskussion der Ergebnisse stattfindet.

Diese idealtypische Dreiteilung mit einem starken Fokus auf die Arbeit der SchülerInnen, die in allen drei Bereichen stattfinden kann, sollte auch die zeitliche Planung beeinflussen. Es hat sich zudem als sinnvoll herausgestellt, eine zeitliche Reserve einzuplanen. Das Auftauchen weiterführender Fragen seitens der SchülerInnen macht eine solche zeitliche Flexibilität notwendig („zeitlicher Polster“).

Zeitpolster einplanen

Heinrich Ammerer, MMag. phil.

Jahrgang 1979, unterrichtet gegenwärtig Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung am Christian-Doppler-Gymnasium Salzburg. Seit 2009 ist er Mitarbeiter an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg. Er ist Schulbuchautor und Doktorand, publiziert u.a. zu geschichts- und politikdidaktischen Fragestellungen und ist in der LehrerInnenfortbildung tätig.


Christoph Kühberger, Dr.

Geboren 1975. Studium an der Universität Salzburg und an der Università degli Studi di Perugia. 2002–2004 Forschungsassistent am Institut für Philosophie der Universität Salzburg, 2004–2006 Geschichtsdidaktiker am Historischen Institut der Universität Greifswald, 2006–2008 Mitarbeiter an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg, 2008–2009 Professor für „Vergleichende Neuere und Neueste europäische Kulturgeschichte“ am Institut für Geschichte der Universität Hildesheim. Seit 2009 Vizerektor für Sozial- und Gesellschaftswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.

Literatur


Breit, Gotthard/Weißenböck, Georg: Planung des Politikunterrichtes. Eine Einführung. Schwalbach 2004.
 Grundsatzpapier Politische Bildung in den Schulen, Wien 1978, online abrufbar unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzpapier.pdf (12.10.2009)
 Hasberg, Wolfgang: Auf nach Europa. Die europäische Dimension in europäischen Richtlinien und Lehrplänen, in: Kühberger, Ch./Sedmak, C. (Hrsg.): Europäische Geschichtskultur – Europäische Geschichtspolitik. Innsbruck 2009, S. 160–185.
 Kühberger, Christoph: Welches Wissen benötigt die politische Bildung?, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung 30. Innsbruck–Bozen–Wien 2009, S. 52–56.
 Massing, Peter: Kategoriale Bildung und Handlungsorientierung im Politikunterricht, in: kursiv. Journal für politische Bildung 2/2000, S. 36–39.
 Popp, Susanne: Neuere Zugänge zur Geschichte. Ein Überblick, in: Schreiber, Waltraut (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried 1999, S. 275–296.
 Reinhardt, Sibylle: Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007.
 Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen der politischen Bildung. Schwalbach 2007.
 Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Seelze-Velber 20087.
 Schüpbach, Jürg: Nachdenken über das Lehren. Bern 20073.
 Scriba, Friedemann: Geschichte, nicht nur im Klassenzimmer ... Geschichtsdidaktische Briefe. Leipzig 2002.

- 1 Vgl. Grundsatzpapier Politische Bildung in den Schulen, Wien 1978, online abrufbar unter www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzpapier.pdf
- 2 Im Zuge der Novellierung des Lehrplans 2008 wurde hier der bisherige Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Sozialkunde“ in „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ umgewandelt.
- 3 Vgl. Hasberg, Wolfgang: Auf nach Europa. Die europäische Dimension in europäischen Richtlinien und Lehrplänen, in: Kühberger, Ch./Sedmak, C. (Hrsg.): Europäische Geschichtskultur – Europäische Geschichtspolitik. Innsbruck 2009, S. 160–185, hier S. 175f.
- 4 Vgl. Popp, Susanne: Neuere Zugänge zur Geschichte. Ein Überblick, in: Schreiber, Waltraut (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried 1999, S. 275–296.
- 5 Vgl. Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Lehrplan 1999/Novellierung 2008, Bundesgesetzblatt II N2. 290/2008.
- 6 Vgl. Schüpbach, Jürg: Nachdenken über das Lehren. Bern 20073, S. 198.
- 7 Vgl. dazu den Beitrag von Wolfgang Sander in diesem Band.
- 8 Vgl. Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Lehrplan 1999/Novellierung 2008, Bundesgesetzblatt II N2. 290/2008.
- 9 Vgl. zu den Möglichkeiten der Stoffbewältigung den Beitrag von Reinhard Krammer in diesem Band.
- 10 Vgl. Schüpbach, Nachdenken, S. 198.
- 11 Vgl. Sauer, Michael: Geschichte unterrichten. Seelze-Velber 20087, S. 47ff.
- 12 Vgl. etwa Reinhardt, Sibylle: Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007.
- 13 Vgl. dazu die Materialien in der Online-Version zu diesem Beitrag sowie Beiträge von Reinhard Krammer und Elfriede Windischbauer in diesem Heft.
- 14 Vgl. Sander, Wolfgang: Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen der politischen Bildung. Schwalbach 2007, S. 235.
- 15 Massing, Peter: Kategoriale Bildung und Handlungsorientierung im Politikunterricht, in: kursiv. Journal für politische Bildung 2/2000, S. 36–39.

 **ONLINEVERSION**

Ergänzende Informationen zu diesem Artikel finden Sie in der Onlineversion der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com

- ▶ Kasten: Planung einer Unterrichtssequenz für die 8. Schulstufe zum Thema „Die Macht der Bilder: Propaganda und Indoktrination im Totalitarismus“
- ▶ Kasten: Planung einer Unterrichtssequenz für die 8. Schulstufe zum Thema „Jugend und Jugendkulturen im 20. Jahrhundert“
- ▶ Vorlage: Raster für die Feinplanung von Unterricht
- ▶ Literatur: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Kompetenzorientierte Politische Bildung (= Informationen zur Politischen Bildung 29). Innsbruck–Bozen–Wien 2008.

 **WEBTIPP**

www.bmukk.gv.at

- ▶ Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung
 Pfadangabe: www.bmukk.gv.at → Bildung/Schulen → Unterricht und Schule → Lehrpläne

Für den Unterricht – Unterrichtsbeispiel

Gerhard Tanzer

Demokratie: Volksherrschaft

Bezug zum Informationsteil	Reinhard Kramer: Macht und Herrschaft als Themen im Unterricht
Zielgruppe	9.–13. Schulstufe
Lehrplanbezug	9. und 10. Schulstufe AHS: politische Organisation, gesellschaftliche Entwicklung, Wirtschaft und Kultur des mediterranen Raums (Polis, ...); 11. und 12. Schulstufe: Formen und Grundwerte der Demokratie, Motivationen und Möglichkeiten politischer Beteiligungs-, Entscheidungs- und Konfliktlösungsprozesse
Kompetenzen	Sachkompetenz, Handlungskompetenz
Dauer	etwa 5 Stunden
Zentrale Fragestellungen	<ul style="list-style-type: none">▶ Wie funktionierte die radikale Demokratie im antiken Athen?▶ Welche Vor- und Nachteile hatte dieses politische System in Bezug auf die Durchsetzung von Interessen der einzelnen Staatsbürger und auf den Staat insgesamt?▶ Demokratie bedeutet Volksherrschaft. Welche Möglichkeiten hat der/die Einzelne in unserem politischen System der repräsentativen Demokratie, abgesehen von Wahlen, politisch mitzuentcheiden?▶ Warum sind die Mitentscheidungsmöglichkeiten gegenüber dem antiken Athen so geschrumpft?▶ Ist eine Ausweitung direktdemokratischer Elemente wünschenswert?
Synergien zwischen Geschichtsunterricht und politischer Bildung	<p>Methodisch-didaktische Hinweise</p> <p>Die folgende Skizzierung einer Unterrichtseinheit versteht sich als Beitrag zur Integration von politischer Bildung in den Geschichtsunterricht und soll Synergieeffekte aufzeigen, die sich daraus ergeben, dass die Erarbeitung politischer Begriffe und Konzepte in historische Strukturen eingebunden und damit in ihrer konkreten Ausformung mit einer zeitlichen Dimension versehen werden.</p> <p>Das „Führen-Insel-Modell“ erlaubt, Schwerpunkte zu setzen, die es den SchülerInnen ermöglichen, sich zentrale Begriffe der Herrschaftsbildung anzueignen und sie ausreichend zu reflektieren. Ob man den GPB-Unterricht themenorientiert organisiert, im Vertrauen darauf, dass die SchülerInnen in einem notwendigen Ausmaß über die Chronologie verfügen, oder gemächlich in gewissen Zeitabständen die „Inseln“ aufsucht, die Herrschaftsstrukturen zum Thema haben, ist für die folgenden Unterrichtssequenzen unerheblich.</p>
Beginn im antiken Athen	Jedenfalls ist es in mehrfacher Hinsicht sinnvoll, das Thema im antiken Athen zu beginnen. Gewiss, es lässt sich zwar keine bruchlose Traditionslinie bis heute ziehen, die Griechen haben aber immer wieder politische DenkerInnen herausgefordert – bis heute, wenn man an den letztlich gescheiterten Versuch denkt, angebliche Worte des Perikles über die Demokratie in der Präambel zur EU-Verfassung zu verankern („Die Verfassung, die wir haben /.../ heißt Demokratie, weil der Staat nicht auf wenige Bürger, sondern auf die Mehrheit ausgerichtet ist.“ ¹⁾).

**Grundwissen
erforderlich**

Die Funktionsweise der direkten Demokratie wird daher der zentrale Punkt der Beschäftigung mit der griechischen Antike sein, und in Verbindung mit der Frage, was das Volk als Regierung „zusammengebracht“ hat, gehören dazu auch die kulturellen Leistungen dieser Epoche.² Weiters wurden hier verschiedenste Konzepte erdacht und erprobt, wovon heute noch die Vielzahl politischer Begriffe aus dem Griechischen zeugt. Überdies kann sich der Blick auf die Form der direkten Demokratie den Verfremdungseffekt zunutze machen, der sich aus der Unmittelbarkeit der Teilnahme der BürgerInnen am politischen Geschehen ergibt. Zweifellos ist hier ein Grundwissen über das antike Athen erforderlich, das kulturelle und außenpolitische/militärische Aspekte einbeziehen muss, zu dem man aber auch während einer „Fährenfahrt“ gelangen kann; das gilt auch für die Genese dieses politischen Systems.³ Es lohnt sich dagegen, das ziemlich komplexe Losverfahren für den Rat ausführlicher darzustellen, denn ausgehend von der Frage, warum man nicht einfach 500 Bürger aus der Gesamtbevölkerung ausgelost hat, stößt man auf eine grundlegende Tatsache, an die immer dann erinnert werden muss, wenn vom „Volk“ die Rede ist: dass es partikulare Interessen gibt, für deren Durchsetzungsmöglichkeiten ein Verfahren gefunden werden muss. Damit kann populistischen Haltungen entgegengetreten werden, die das „einfache Volk“ als gefühlte, sozial entdifferenzierte Gemeinschaft gegen die „Bonzen“ in Politik und Bürokratie beschwören.⁴

**Gegenwarts-
bezug herstellen**

Wenn sich die SchülerInnen eine Vorstellung von „direkter Demokratie“ der Athener gemacht haben, sollte man nicht verabsäumen, wieder den Bezug zur Gegenwart herzustellen und sich mit den Formen direkter Demokratie in unserer Verfassung zu beschäftigen. Die SchülerInnen werden sich dabei überlegen müssen, wo die Grenzen der Anwendung der athenischen Form der Demokratie liegen, sie sollten sich aber auch von diesem Modell inspirieren lassen, Möglichkeiten direkter Einflussnahme jenseits der Aktivität des Wählens durchzudenken.

Auch Extratouren für Fortgeschrittene sind, genügend Zeit vorausgesetzt, möglich. Sie könnten bei Rousseaus *Contrat social* beginnen (Konzept der identitären Demokratie) und über den Versuch der Pariser Kommune 1871 und die Räte(herrschaften) nach dem Ersten Weltkrieg bis zu den Sowjets oder sogar den ersten Debatten bei den Grünparteien gelangen.

Für ein Verständnis der repräsentativen Demokratie reicht diese Unterrichtseinheit freilich nicht. Hier müssten wir, von der Antike kommend, weitere Inseln ansteuern, zum Beispiel im 18. Jahrhundert ankern, um uns die Entwicklung des modernen Verfassungsstaates mit seinen Grund- und Freiheitsrechten anzusehen, oder im 19. Jahrhundert, um die Bedeutung des Wahlrechts für die Durchsetzung von Interessen zu erfassen.

EINSTIEGSMÖGLICHKEITEN



Einzelarbeit

Ohnmacht

Ausgehend vom demokratischen Prinzip in der Bundesverfassung („Österreich ist eine demokratische Republik. Ihr Recht geht vom Volk aus“) sollen die Karikaturen in M₁ über Ohnmachtserfahrungen des „Volkes“ im Zusammenhang mit dem politischen Establishment eine kurze Diskussion darüber anreißen, wie man den Graben zwischen PolitikerInnen und dem „kleinen Mann“⁵ (so ist die Figur karikiert) überwinden könnte. Wenn man dann den „Vorschlag“ einbringt, die politischen Ämter zu verlosen, kommt man unmittelbar zur direkten Demokratie der Athener.

ARBEITSAUFGABEN

A₁

Lesetext

Basisinformation

„Wir sind nämlich die Einzigen, die den, der gar keinen Anteil an der Polis nimmt, nicht für einen untätigen, sondern für einen unnützen Mann halten.“ (Thukydides, Der Peloponnesische Krieg, II, 37)

Das berühmte Zitat aus der Rede des Perikles mit den Worten des Thukydides zeigt die positive Grundhaltung, mit der die Athener Bürger dem politischen Engagement gegenüberstanden, während heute über „Politikmüdigkeit“ geklagt wird. Wie war dies möglich? Eine Antwort erhalten die SchülerInnen, wenn sie einen Einblick in die Phase der radikalen direkten Demokratie in Athen bekommen. Dazu kann man sie aus einem Schulbuch exzerpieren lassen, den Schulbuchtext gemeinsam mit ihnen lesen oder ihnen darüber etwas erzählen (siehe auch Arbeitswissen „Institutionen der direkten Demokratie in der athenischen Demokratie“ in der Online-Version).

Dabei sollte man auf zentrale Fragestellungen achten, die mit Macht und Herrschaft verbunden sind.

Fragestellungen

- ▶ Wer ist an der Entscheidung beteiligt, wer nicht?
- ▶ Wie wird eine Entscheidung gefunden?

A₂

„Englische
Debatte“
Rollenspiel

Das Volk regieren lassen – eine gute Lösung?

Mit den Basisinformationen ausgestattet sollten die SchülerInnen in der Lage sein, die Form der radikalen direkten Demokratie zu bewerten – noch aus der Sicht eines Athener Befürworters oder Gegners in Form eines kleinen Rollenspiels, allerdings sind die in den Materialien aufgelisteten Argumente zum Großteil verallgemeinerbar.

Die Form der „englischen Debatte“ fördert die Fähigkeit der SchülerInnen, ihren angenommenen Standpunkt mit überzeugenden Argumenten zu begründen bzw. Gegenargumente zu entkräften und damit ihre politische Handlungskompetenz zu stärken. Dabei werden Gruppen gebildet, die sich auf der Grundlage von M₂ und M₃ bzw. M₄ und M₈ (siehe Online-Version) auf diese Debatte vorbereiten.

Nun werden ein/e VersammlungsleiterIn sowie aus der Gruppe der BefürworterInnen bzw. GegnerInnen je ein/e HauptsprecherIn und zwei SekundantInnen gewählt. Die Debatte wird so geführt, dass die HauptsprecherInnen nacheinander ihre Argumente vorbringen.

Der/die erste „SekundantIn“ des Hauptsprechers/der Hauptsprecherin unterstützt anschließend seine/ihre Argumente (ohne sie zu wiederholen), indem er/sie ihre Richtigkeit unterstreicht und mit Belegen stützt. Der/die SekundantIn des Demokratiegegners/der Demokratiegegnerin versucht die Argumente der Pro-Seite zu widerlegen.

Diese Phase kann mit zwei weiteren SekundantInnen wiederholt werden. Nun können die ZuhörerInnen Stellung nehmen, für welchen Standpunkt sie Partei ergreifen und warum.

Liegen keine Wortmeldungen mehr vor, gibt der/die VersammlungsleiterIn den HauptsprecherInnen noch einmal die Möglichkeit, sich mit einem Schlusswort an die ZuhörerInnen zu wenden.

Arbeit im
Anschluss

Da in M₄ der Einfluss von DemagogInnen thematisiert wird, könnte man eine anschließende Unterrichtsstunde dazu verwenden, populistische Stereotypen kritisch zu beleuchten, aus-

gehend von der These, dass Populismus für unsere Demokratie nicht gut ist.⁶ Dies lässt sich mit der Frage verbinden, ab wann eine Staatsform aufhört, eine Demokratie zu sein, oder, anders gefragt, wie viel Macht wir einzelnen Personen zugestehen wollen, ohne die demokratische Herrschaftsform zu gefährden. Erinnert sei an die Ergebnisse der Wertewandel-Studie 2009⁷, wonach sich fast ein Fünftel der Befragten wünscht, „einen starken Führer zu haben, der sich nicht um ein Parlament und um Wahlen kümmern muss“. Dazu bietet sich ein Lernmodul an, das die Voraussetzungen thematisiert, die erfüllt sein müssen, damit wir von einer Demokratie sprechen können – zu finden unter <http://www.demokratiezentrum.org/bildung/lernmodule/partizipation/unterrichtssequenz-4.html>

A₃

**Gruppenarbeit
Definitionen
erarbeiten**

Direktdemokratische Elemente in unserem politischen System

In diesem Abschnitt sollen die SchülerInnen in Gruppenarbeit die Begriffe Volksabstimmung (Plebiszit), Volksbegehren (Referendum) und Volksbefragung sowie Zivilgesellschaft für die KlassenkollegInnen übersichtlich in Stichworten aufbereiten und den Einfluss abschätzen, den man dadurch auf die Politik gewinnen kann. Material dazu findet sich unter dem Arbeitswissen „Elemente direkter Demokratie in unserer Verfassung“ bzw. auf den Seiten des Demokratiezentrum Wien (siehe Webtipp). (Wenn man Zeit sparen will, könnte man diese Arbeit parallel zur Vorbereitung auf die „englische Debatte“ durchführen lassen: Während sich die einen Gruppen auf die Debatte vorbereiten, erarbeiten andere Gruppen eine Definition dieser Begriffe.)

**Vertiefung des
Themas**

Eine tiefer greifende Auseinandersetzung mit der Frage, ob mehr direkte Demokratie in Österreich sinnvoll wäre, kann von der Frage ausgehen, was es bedeutet, wenn man ein System für eine (aus heutiger Sicht) mittelgroße Stadt auf einen Staat wie Österreich umlegt. Welche Formen können überdauern? Wäre direkte Demokratie möglich? Könnte vielleicht e-Voting die Volksversammlungen ersetzen? Welche Voraussetzungen müssten geschaffen werden? Wollen wir überhaupt ein solches System? Angesprochen werden müsste in jedem Fall das Problem der Zeit für Politik, die Problematik von Mehrheitsentscheidungen (Wolfgang Fikentscher nennt die Devise „Die Mehrheit hat immer Recht“ eines der klassischen Missverständnisse in der Demokratie⁸) sowie die fehlende Absicherung von Grund- und Freiheitsrechten.

**Strukturiertes
Zusammen-
fassen**

Um der Antwort mehr Tiefe zu verleihen, empfiehlt sich als Vorbereitung für eine Diskussion eine Auseinandersetzung mit Argumenten von BefürworterInnen wie GegnerInnen von mehr direkter Demokratie in der repräsentativen Variante (M₅–M₇). Neben der Reflexion über direktdemokratische Elemente geht es in dieser Aufgabe auch darum, dass die SchülerInnen mit politologischen Texten mittleren Schwierigkeitsgrades, wie sie in anspruchsvolleren Zeitungen häufig erscheinen, umgehen können.

Da das strukturierte Zusammenfassen ein wichtiger Inhalt des Deutschunterrichts ist, bietet sich eine Zusammenarbeit an.

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN

M₁ Karikatur „Die Parteien“ – Karikatur „Unfair!“



Quelle: Der Spiegel, Dokument 3, Juni 1993: Aufstand in den Parteien



© Michael Nobbe

Fragestellungen:

- ▶ Welche Hinweise geben die Karikaturen in M₁ auf das Verhältnis zwischen PolitikerInnen und dem „Volk“?
- ▶ Wie werden die zwei Kontrahenten jeweils charakterisiert?
- ▶ Zeichnen die Karikaturisten Ihrer Ansicht nach ein realistisches Bild von den Machtverhältnissen?
- ▶ Wie könnte man diese Kluft verringern?

M₂ Argumente für die athenische Demokratie

- ▶ Wer sich politisch betätigt, wird immer fähiger zur Beurteilung und Bewertung politischer Vorschläge, Staatsbürger-Tugenden bilden sich durch politische Beteiligung aus!
- ▶ Ein Staat, in dem viele Arme von den öffentlichen Angelegenheiten ausgeschlossen sind, wird ein Staat voller Feinde und deshalb instabil sein.
- ▶ Die Vielen können weniger leicht bestochen werden als ein/e Einzelne/r oder wenige.
- ▶ Viele urteilen besser als ein/e Einzelne/r oder wenige!
- ▶ Die athenische Demokratie hat auch in der Phase der radikalen politischen Gleichheit wirklich funktioniert und erstaunliche Leistungen auf vielen Gebieten hervorgebracht.

Erstellt nach: Bleicken, Joachim: Die athenische Demokratie. 1986; Meier, Christian: Athen. Ein Neubeginn der Weltgeschichte. 1995; Gehrke, Hans-Joachim/Schneider, Helmuth (Hg.): Geschichte der Antike. Ein Studienbuch. 2000

Aufgabenstellung: Besprechen Sie in der Gruppe die hier aufgelisteten Argumente, die für die athenische Demokratie vorgebracht wurden. Wie können Sie diese näher begründen? Ziehen Sie dazu auch die „Rede des Perikles“ (M₃) heran. Vielleicht fallen Ihnen auch weitere Argumente ein.

M₃ Die Rede des Perikles

„Wir haben eine Verfassung, die nicht den Satzungen unserer Nachbarn nachgebildet ist. Viel eher sind wir selbst für andere ein Muster, als dass wir andere nachahmten. Mit Namen heißt sie, weil sie nicht die Sache weniger, sondern der großen Mehrzahl ist, Volksherrschaft. Und in der Tat sind vor dem Gesetz hinsichtlich ihrer persönlichen Belange alle Bürger gleich. Was aber die öffentliche Geltung, das Ansehen des Einzelnen meine ich, betrifft, so gibt nicht Zugehörigkeit zu einer höheren Schicht, sondern nur persönliche Tüchtigkeit den Vorzug im Gemeinwesen, wie auch Armut und bescheidene Herkunft einen leistungsfähigen Bürger nicht ohne politischen Erfolg ausschließen. Aber unsere Stadt verdient noch in anderer Hinsicht Bewunderung. Wir lieben die Kunst und wahren dabei das Maß, wir lieben die Wissenschaft und verlieren darüber nicht den Halt. Reichtum dient uns zum Wirken und Schaffen, nicht zum Prunken und Raffen. Armut braucht man nicht zu verbergen, sie schändet nicht. Wohl aber bringt es Schande, wenn einer sie nicht durch der Hände Arbeit zu überwinden trachtet. Die gleiche Sorge gilt bei uns dem Hauswesen und dem Gemeinwesen, und wenn einer seine Berufsgeschäfte betreibt, so lässt er darum die Politik nicht aus dem Auge. Wir sind nämlich die Einzigen, die dem, der gar keinen Anteil an der Polis nimmt, nicht für einen untätigen, sondern für einen unnützen Mann halten. Die sachliche Entscheidung über die politischen Fragen treffen wir selbst, wie wir sie auch selbstständig durchdenken. Denn nicht schadet nach unserer Überzeugung das Wort der Tat, im Gegenteil bringt es nur Schaden, wenn man ohne klärende Aussprache zur Tat schreitet. Denn auch dies ist uns eigen, dass Entschlossenheit und Besonnenheit sich bei allem, was wir anfangen, vollkommen vereinen, während die anderen durch Unkenntnis dreist, durch Überlegung bange werden. Die größte Seelenstärke trauen wir mit Recht jenen zu, die ganz klar sehen, was sie zu fürchten und zu hoffen haben, und gerade deswegen sich keiner Gefahr versagen.“

Thukydides, Der Peloponnesische Krieg, II, 37: Aus der Grabrede des Perikles (die er angeblich bei einer Feier zu Ehren der Gefallenen im Peloponnesischen Krieg hielt)

M₄ Kritikpunkte an der athenischen Demokratie

- ▶ Politische Gleichberechtigung: Ungleiches wird gleich behandelt! Die Unterschiede in der Bildung, der Herkunft, des Vermögens, der persönlichen Leistung zählen nicht.
- ▶ Das Volk stellt sich über die Gesetze. Die „Laune der Menge“ kann statt der Herrschaft der Gesetze den Ausschlag für eine Entscheidung geben.
- ▶ Demagogen (Volks(ver)führerInnen) können die Massen begeistern – nicht selten zum Schaden aller Beteiligten!
- ▶ Besonders in der Außenpolitik stiftet die Demokratie Schaden: Innerhalb des „attischen Seebundes“ unterdrücken die Athener alle anderen Städte und plündern sie finanziell aus!

Erstellt nach: Bleicken, Joachim: Die athenische Demokratie. 1986; Meier, Christian: Athen. Ein Neubeginn der Weltgeschichte. 1995; Gehrke, Hans-Joachim/Schneider, Helmuth (Hg.): Geschichte der Antike. Ein Studienbuch. 2000

Besprechen Sie in der Gruppe die hier aufgelisteten Argumente, die gegen die athenische Demokratie vorgebracht wurden. Wie können Sie diese näher begründen? Verwenden Sie dazu auch M₈ (Online-Version). Denken Sie auch darüber nach, welches System Sie an seine Stelle setzen könnten.

M₅ Argumente für Elemente direkter Demokratie am Beispiel des Volksbegehrens

„In einer engen Definition kann man von einem erfolgreichen Volksbegehren sprechen, wenn wesentliche Anliegen des Begehrens nach parlamentarischen Beratungen in einem Bundesgesetz münden. /.../ Die Chancen engagierter Bürger, initiativ den Gesetzgebungsprozess zu beeinflussen, stellen sich aus dieser Sicht berechenbar gering dar. /.../ Anders stellt sich die Beurteilung dar, wenn man politischen Erfolg weiter definiert und die demokratischen Funktionen eines Volksbegehrens in Rechnung stellt.

- ▶ Zu den erwähnten demokratischen Funktionen zählt zunächst die Integrationsfunktion. Volksbegehren repräsentieren – unabhängig vom inhaltlichen Kern – aktives Bürgerengagement. Sie sind aus dieser Sicht ein Signal gegen die vielfach behauptete Politikmüdigkeit der österreichischen Bevölkerung.
- ▶ Volksbegehren haben aber auch eine Ventilfunktion. Sie lenken den ‚Druck von unten‘ in institutionelle Kanäle, absorbieren politische Unzufriedenheit und bieten engagierten oder besorgten Bürgern eine Zugangsmöglichkeit zum politischen System.
- ▶ Volksbegehren erfüllen darüber hinaus eine Korrektivfunktion¹. Unabhängig von gesetzgeberischen Entscheidungen tragen Volksbegehren in Abhängigkeit des Grades ihrer öffentlichen Unterstützung zu einer thematischen Sensibilisierung der Abgeordneten bei.
- ▶ Dies führt zur vielleicht entscheidenden Funktion: der Artikulations- bzw. Thematisierungs-Funktion. Volksbegehren können ein Thema auf die öffentliche Tagesordnung setzen. Sie können agenda setting² betreiben, Anstöße für Gespräche und Diskussionen über das Thema des Begehrens geben, in der massenmedialen Berichterstattung Resonanz auslösen. Dies betrifft in erster Linie Themen bzw. Problemfelder, die die Gesetzgeber bislang eher vernachlässigt haben, bzw. notwendige Entscheidungen und Klarstellungen, die versäumt bzw. aus wahltaktischen Überlegungen verschleppt wurden.
- ▶ Volksbegehren, denen eine öffentliche Themensetzung gelingt, können auch zu einer gesellschaftlichen Bewusstseinsänderung beitragen bzw. das Netzwerk für eine neue soziale oder politische Bewegung knüpfen. Volksbegehren haben somit auch eine Korrektivfunktion.

All dies sind indirekt Wirkungen eines Volksbegehrens, die auch dann eintreten können, wenn der Gesetzgeber die Kerninhalte des Begehrens nur diskutiert, ihre legislative³ Umsetzung aber unterbleibt.

1 Korrektiv: Ausgleichsmittel

2 agenda setting: auf die Tagesordnung setzen

3 Legislative: Gesetzgebung

Quelle: Plasser, Fritz: Direkte Demokratie: Erfolgskurs oder Sackgasse?, in: Das Parlament, Mai 1998, S. 3f. Fritz Plasser ist Professor für Politikwissenschaft an der Universität Innsbruck.

M₆ Argumente gegen Elemente direkter Demokratie

„Die unmittelbare Demokratie, die Basis- oder Betroffenheitsdemokratie (möglichst ohne die lästigen Politiker, Parteien und Parlamente oder gar Verfassungsgerichte), ist nämlich nur die plebiszitäre (Plebiszit: Volksabstimmung) Variante des populistischen Rufs nach dem ‚starken Mann‘, der, bitte schön, kurzen Prozess machen soll. Es gibt aber keine sinnvolle, schon gar keine liberale Möglichkeit, die mühseligen politischen Prozeduren, den Meinungskampf um die richtige Politik autoritär zu verkürzen – sei es nun von unten nach oben oder von oben nach unten. /.../ Die politische Welt ist viel zu kompliziert, als dass sich alle Entscheidungen auf simple Ja-Nein-Muster reduzieren ließen – und trotzdem muss genau dies von der Politik täglich geleistet werden. Diese paradoxe Funktion kann sie aber nur erfüllen, wenn es intakte Institutionen und standfeste Politiker gibt, die den Prozess der Aufklärung und der Vermittlung von Positionen vernünftig und glaubwürdig in Gang halten.“

Quelle: Leicht, Robert: Wenn die Politiker das Volk entdecken, in: Die Zeit 41 v. 6.10.1995

M₇ Direkte Demokratie in der Kritik

„Die Bewohner einer Straße wollen über alle Angelegenheiten, die sie betreffen, selbst entscheiden. Gleiches gilt für die Augenärzte in einem Bundesland. Aber es entscheidet eine Behörde. Sie wendet Gesetze an, die in sachlich großer Entfernung im fernen Parlament getroffen wurden. Sollte man die Betroffenen nicht an der Entscheidung teilhaben lassen? /.../ Unbestritten ist, dass den Betroffenen Gelegenheit gegeben werden muss, ihren Standpunkt darzustellen. Das dient nicht nur den Rechten der Betroffenen, sondern auch dem Informationsstand der Verwaltung. Wenn Betroffene mitentscheiden sollen, ergibt sich folgendes Problem: Weder die Straßenbewohner noch die Augenärzte entscheiden nur über ihre eigenen Angelegenheiten, wenn sie entscheiden. Lehnen die Bewohner eine Baumaßnahme ab, wird der Verkehr in einer anderen Straße lauter. Regeln die Augenärzte ihre Zulassung, schließen sie andere Ärzte aus oder treffen Entscheidungen, die auch Patienten betreffen. In bevölkerungsreichen und komplexen Gesellschaften erscheint die Demokratie in der Tat weit entfernt von der Entscheidung der Verwaltung, aber diese Distanz ist eine Errungenschaft.“

Quelle: Möllers, Christoph: Demokratie – Zumutungen und Versprechungen. 2008, S. 66f.
Christoph Möllers ist Professor für Öffentliches Recht an der Humboldt-Universität zu Berlin

ELEMENTE DIREKTER DEMOKRATIE IN UNSERER VERFASSUNG**ARBEITSWISSEN**

Volksabstimmungen (Plebizite): Das Volk entscheidet, ob ein Gesetz, das vom Nationalrat beschlossen wurde, in Kraft tritt. Bewirkt ein Gesetz eine Gesamtänderung der Bundesverfassung, ist eine Volksabstimmung zwingend vorgeschrieben. Bisher fand zweimal eine Volksabstimmung statt: 1978 über die Inbetriebnahme des AKW Zwentendorf, 1994 über den EU-Beitritt.

Volksbegehren (Referenden): Das Volk selbst beantragt ein Gesetz. Unterstützungserklärungen von 1 Promille der Wohnbevölkerung sind nötig, damit ein Volksbegehren eingeleitet werden kann; wenn es 100.000 Personen (oder je 1/6 der Stimmberechtigten dreier Länder) unterstützen, muss sich der Nationalrat damit befassen (aber nicht zustimmen). Bisher (Okt. '09) fand 33-mal ein Volksbegehren statt.

Volksbefragungen: Der Nationalrat kann mit einfacher Mehrheit beschließen, dass das Volk zu einer Angelegenheit von „grundsätzlicher und gesamtösterreichischer Bedeutung“ befragt wird. Das Ergebnis ist rechtlich nicht bindend. Eine Volksbefragung wurde einige Male auf Länderebene durchgeführt, aber noch nie auf Bundesebene.

Zivilgesellschaft: In den letzten Jahren haben die Begriffe „Zivilgesellschaft“ (civil society) und „Bürgergesellschaft“ eine Hochkonjunktur erlebt. Sie bezeichnen im Kern nicht-staatliche und nicht-ökonomische Zusammenschlüsse von BürgerInnen auf freiwilliger Basis, die auf öffentliche Angelegenheiten ausgerichtet sind und direktes politisches Handeln ermöglichen. Manchmal wenden sie sich gegen den Staat bzw. die staatlichen Eliten, oft verstehen sie sich aber auch als Ergänzung staatlichen Handelns, jedenfalls stärken sie die demokratischen Strukturen, indem sie politisches Engagement aktivieren jenseits von Partei oder Gewerkschaft. Dieses politische Engagement ist mit Werten wie Meinungsfreiheit, Solidarität, Eintreten für Minderheiten, Kampf gegen Diskriminierung verbunden. Solche Bewegungen traten erstmals in den 1960er-Jahren in Erscheinung (antiautoritäre StudentInnen- und Jugendbewegung, ausgehend von den USA, gipfelnd in weltweiten Demonstrationen gegen den Vietnamkrieg und im „Pariser Mai“ 1968) und setzten sich in zahlreichen „Bürgerinitiativen“ fort; zunächst waren diese gegen die Beeinträchtigung der Lebensumwelt gerichtet, aber bald fächerten sie sich in die Bereiche Umwelt, Atomkraft, Verkehr, Rüstung, Frauen, Menschenrechte, Tierschutz etc. auf.

Aus Initiativen dieser Art gingen zahlreiche NGOs (Non Governmental Organisations) hervor – es gibt weltweit über 21.000, von denen manche sogar Weltöffentlichkeit erreichen, indem sie zur Mitarbeit bei internationalen Konferenzen eingeladen werden oder auch, indem sie durch spektakuläre Aktionen Aufmerksamkeit auf sich ziehen.

Quellen: Brunnengräber, Achim (u.a.) (Hrsg.): NGOs im Prozess der Globalisierung. Mächtige Zwerge – umstrittene Riesen. Bonn 2005, S. 10–77; <http://www.bmi.gv.at>; [http://www.bpb.de/wissen/3UD6BP,0,0,NichtRegierungsorganisationen_\(NGOs\).html](http://www.bpb.de/wissen/3UD6BP,0,0,NichtRegierungsorganisationen_(NGOs).html) (letzter Zugriff beide Quellen 9.11.2009)

Gerhard Tanzer, Mag. Dr.

*Studium der Geschichte und Deutschen Philologie. Lehrer am Schulzentrum Ungargasse.
Publikationen: „Spectacle müssen seyn. Die Freizeit der Wiener im 18. Jahrhundert“, Zeit-
schriftenbeiträge zu historischen und pädagogischen Themen.*

- 1 So lautet die letzte deutsche Version des Zitats aus der „Geschichte des Peloponnesischen Krieges“, II, 37). Die Idee, es der Präambel voranzustellen, stammte von Valéry Giscard d'Estaing als Präsident des Europäischen Konvents, der die Verfassung ausarbeitete. Auf http://www.eukonvent.at/komment/mb_kommentar_pr.pdf informiert Maria Berger von der Diskussion darüber. Sie vermutet, dass „damit der ältesten Demokratie und ihren essenziellen Merkmalen Reverenz erwiesen werden sollte“. Luciano Canfora, ein klassischer Philologe aus Italien, hält diese Bezugnahme für völlig verfehlt, weil Thukydides mit dem Begriff eine freiheitsfeindliche Herrschaft der Mehrheit bezeichne – siehe Canfora, Luciano: Eine kurze Geschichte der Demokratie. Von Athen bis zur Europäischen Union. Köln 2006, S. 15ff.
- 2 Vieles davon und viele andere interessante Themen wird man mit Wehmut vorbeiziehen lassen müssen; bei ausführlicherer Beschäftigung mit der Antike sei verwiesen auf Ammerer, Heinz u.a.: Die Griechische Antike aufbereitet für fächerübergreifendes Offenes Lernen, in: Historische Sozialkunde 1/2007, online unter <http://vgs.univie.ac.at> zu finden.
- 3 Die sich im Übrigen gar nicht so gut dokumentieren lässt, wie man das manchmal zu lesen bekommt – vgl. dazu Schmidt, Dieter: Die attische Demokratie im Unterricht, in: GWU 1/1999, S. 4–13
- 4 Siehe dazu Holtmann, Everhard: Die Droge Populismus. 2006, S. 34
- 5 Wenn man später auf den Ausschluss der Frauen aus der athenischen Politik zu sprechen kommt, kann man an diese Karikaturen erinnern, die zeigen, dass die Kluft zu unserem heutigen Verständnis von Politik manchmal geringer ist, als sie scheint – in diesem Fall: Politik offenbar immer noch männlich konnotiert wird.
- 6 Vgl. dazu neben Holtmann etwa Hellmuth, Thomas: „Patchwork“ der Identitäten. Ideologische Grundlagen und politische Praxis des Populismus in Frankreich und Österreich, in: Hauch, Gabriella u.a. (Hg.): Populismus. Ideologie und Praxis in Frankreich und Österreich. 2002, S. 9–44; info-blatt der servicestelle politische bildung Nr. 3, Oktober 2002 mit dem Thema Populismus. Eine Ausweitung des Themas auf außereuropäische „Populismen“ würde hier sicher zu weit führen und einen eigenen Themenschwerpunkt erfordern – einen (historischen) Überblick findet man bei Werz, Nikolaus (Hg.): Populismus. 2003 <http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/487445/index.do> (28.10.2009)
- 7
- 8 Fikentscher, Wolfgang: Demokratie. Eine Einführung. München 1993, S. 18



WEBTIPP

Lernmodule zum Thema auf www.demokratiezentrum.org

Die multimedialen Lernmodule „Demokratie in Bewegung“ und „Demokratiemodelle und politische Partizipation“ thematisieren Voraussetzungen für die Demokratie, stellen verschiedene Demokratiemodelle vor und definieren Voraussetzungen und Qualitätskriterien für demokratische Systeme sowie die Umsetzung von Demokratie in verschiedenen Lebensbereichen. SchülerInnen sollen ihren eigenen Demokratiebegriff schärfen, ihre Erwartungen gegenüber demokratischer Politik formulieren und reflektieren sowie eine Bewusstseinsbildung für Partizipationsmöglichkeiten an politischen Prozessen erfahren.

Die Lernmodule bieten:

- ▶ Einstiegsmöglichkeiten in ein Thema entlang von Lehr- und Lernzielen im Bereich der Geschichte und der Politischen Bildung für die Sekundarstufe I und II
- ▶ Methodisch-didaktische Hinweise
- ▶ Unterrichtsbeispiele und Arbeitsaufgaben
- ▶ Kontextwissen zu den thematischen Schwerpunkten der Online-Lernmodule
- ▶ Leitfäden für den Umgang mit audiovisuellen Materialien
- ▶ Informationen zu den verwendeten audiovisuellen Medien

Pfadangaben: www.demokratiezentrum.org → Bildung → Lernmodule → Politische Partizipation
www.demokratiezentrum.org → Bildung → Lernmodule → Demokratie in Bewegung

ris.bka.gv.at

- ▶ Die österreichische Bundesverfassung findet sich im Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS)
Pfadangabe: ris.bka.gv.at → Bundesrecht → Suchwort: Bundesverfassungsgesetz

www.demokratiezentrum.org

- ▶ Nachschlagemöglichkeiten zum Thema bietet das Wissenslexikon des virtuellen Wissenszentrums.
Pfadangabe: www.demokratiezentrum.org → Wissen → Wissenslexikon

www.polipedia.at

Der multimediale Wiki-Guide von Jugendlichen für Jugendliche ermöglicht eine Auseinandersetzung mit dem Thema Demokratie aus der Perspektive der SchülerInnen und ist daher gut für den Schulunterricht einsetzbar.

- ▶ Pfadangabe: www.polipedia.at → Demokratie



ONLINEVERSION

Ergänzende Informationen zu diesem Artikel finden Sie in der Onlineversion der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com

- ▶ Arbeitswissen: Institutionen der direkten Demokratie in der athenischen Demokratie
- ▶ Material Mg: Skandale aus der Zeit der Volksherrschaft der Athener

Für den Unterricht – Unterrichtsbeispiel

Christoph Kühberger

Weltordnungsmodelle Historisch-politisches Lernen mit Konzepten

Bezug zum Informationsteil Wolfgang Sander: Macht als Basiskonzept politischer Bildung

Zielgruppe Oberstufe/Sekundarstufe II; SchülerInnen der 9.–13. Schulstufe

Kompetenz Politische und historische Sachkompetenz

Vier Weltordnungsmodelle **Annäherung an das Thema**
Globalisierung wird oft als Hülsenbegriff verwendet, um ganz unterschiedliche Vernetzungsformen auf globaler Ebene zu bezeichnen. Greift man auf das Theorieangebot der Lehre von den internationalen Beziehungen zurück, gelingt es, die machtpolitischen Bestrebungen von Staaten im Bezug auf die Welt ihren Intentionen nach zu ordnen. Man kann dabei etwa vier Weltordnungsmodelle unterscheiden, die jedoch in der Vergangenheit nicht nacheinander auftraten, sondern auch nebeneinander existierten und noch existieren (vgl. Kasten „Weltordnungsmodelle“). Unberücksichtigt bleibt hier das Modell „Global Governance/Weltstaat“, das jedoch durchaus zusätzlich herangezogen werden könnte.¹

Historische Fallbeispiele Versucht man diese theoretischen Konzepte auf historische Fallbeispiele anzuwenden bzw. mit den Schülerinnen und Schülern über Erklärungsansätze nachzudenken, kann es gelingen, historische bzw. politische Sachkompetenz anzubahnen. Dies meint, dass Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, Fachkonzepte – hier aus dem Bereich der internationalen Politik – konstruktiv und kritisch zu nutzen.²

Historischer Längsschnitt Es kann auf diese Weise gelingen, einen historischen Längsschnitt zu Konzepten der Weltordnung zu gestalten. Das tragende Element stellen dabei die theoretischen Modelle dar, die auf unterschiedliche Fallbeispiele angewendet werden. Ein solches Vorgehen eignet sich besonders für die Oberstufe, da der erneute Durchgang durch die Menschheitsgeschichte im Unterrichtsfach „Geschichte und Politische Bildung“ auf den groben chronologischen und exemplarischen Überblick aus der Unterstufe aufbauen kann. Damit versucht dieses Unterrichtsbeispiel einen Beitrag zu leisten, um unterschiedliche strukturelle Zusammenhänge von Machtansprüchen im Verhältnis zur Welt systematisch zu erschließen, und bietet dabei einen phänomenologischen Zugang zu theoretischen Modellen und ihren individuellen Ausprägungen in konkreten historisch-politischen Konstellationen.³

Arbeitswissen für die Differenzierung der Modelle **Methodisch-didaktische Hinweise**
Für das Arbeiten mit theoretischen Modellen wird den Schülern und Schülerinnen mit den Weltordnungsmodellen (siehe Kasten) ein Arbeitswissen an die Hand gegeben, das es ihnen ermöglicht, die Modelle zu differenzieren. Da das Anwenden von theoretischen Modellen auf Fallbeispiele etwa in politischen Artikeln oder Kommentaren von Tageszeitungen (oder eben auch in historischen Darstellungen) als Teil unserer Medienkultur angesehen werden muss, besteht das Hauptziel des hier vorgeführten Unterrichtsbausteines darin, kontextabhängige Deutungsvarianzen von politischen Konzepten bzw. Modellen „zu erkennen und schließlich auch zu einer eigenen Beurteilung des in Frage stehenden politischen Falles /.../ zu gelangen“⁴.

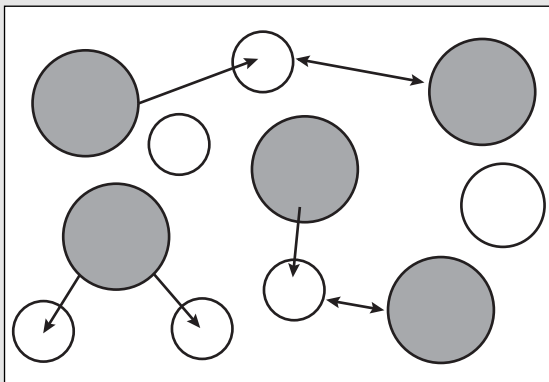
ABLAUF DER UNTERRICHTSSEQUENZ

Inhaltsanalyse anhand von historischen Fällen	Die Weltordnungsmodelle treten in der Regel nicht in einer reinen Form auf, wie dies die Modelle suggerieren. Oft sind es Mischformen. Für eine inhaltliche Analyse der Materialien aus dem Arbeitswissen „Weltordnungsmodelle“ zu den hier gebotenen historischen Fällen (vgl. die Kopiervorlagen M ₁ –M ₄) wurden hier Beispiele der Menschheitsgeschichte herangezogen, die im Unterricht mit den entsprechenden theoretischen Modellen gekreuzt werden müssen, um Aussagen darüber treffen zu können, welches Modell der politischen Intention einer Gruppe/eines Staates am ehesten entspricht.
Arbeit mit Materialien in Kleingruppen	Für den Unterricht ist es wichtig, dass der Lehrer/die Lehrerin nicht bereits zu Beginn der Stunde die Lösung kennt, sondern, dass er/sie den Schülerinnen und Schülern einen offenen Diskussionsraum bietet, der dazu genützt werden kann, Fakten und Argumente zu sammeln. Im Auseinandersetzungsprozess mit den Materialien sollte die Lehrperson als Coach auftreten, um vernachlässigte Perspektiven der Schüler und Schülerinnen einzubringen oder neue Blickwinkel zu positionieren. Im Sinn einer konstruktivistischen Lerntheorie sollte es jedoch den Lernenden überlassen werden, über eine kontroverse Auseinandersetzung zu begründeten Ergebnissen zu gelangen. Aus diesem Grund eignen sich besonders Kleingruppen für die Bewältigung dieser Aufgaben, die anschließend im Plenum die Gelegenheit erhalten, ihre Sichtweisen zu konfrontieren.
Erweiterung mit eigenen Beispielen	Die hier exemplarisch ausgewählten vier Beispiele können beliebig erweitert werden. Auch ist denkbar, dass den Schülerinnen und Schülern nur historische Konstellationen genannt werden und sie selbstständig durch Recherchen im Schulbuch, in der Bibliothek und im Internet eine Argumentation aufbauen müssen, die zeigt, welchem Modell die internationale Verstrickung eines bestimmten Staates, eines Landes oder einer Kultur nahesteht. Beispiele wären etwa: die Politik Alexanders des Großen, die Politik der österreichisch-ungarischen Monarchie, die Politik des Nationalsozialismus, die aktuelle Politik Südkoreas etc.
	Stellt man derartige Aufgaben an Schülerinnen und Schüler der Oberstufe, ist grundlegend zu beachten, dass das primäre Ziel nicht ein triviales Anwenden von Konzepten auf Fallbeispiele meint, sondern dass die Fähigkeit geschult werden soll, mit Konzepten bzw. mit Modellen konstruktiv (u.a. Nutzung und Erweiterung) und kritisch (u.a. Hinterfragen der inhaltlichen Aufladung) zu arbeiten. Es ist daher auch anzustreben, dass die vorgegebenen Definitionen flexibel entlang der Fallbeispiele und vielleicht sogar unter Einbeziehung weiterer Fachliteratur erweitert bzw. abgewandelt werden.

ARBEITSAUFGABEN

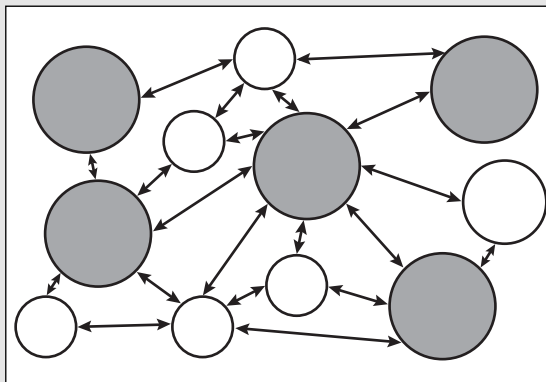
- A₁** **Das Römische Reich**
- Einzelarbeit**
- ▶ Lesen Sie den Text über das Römische Reich (M₁).
 - ▶ Zu welchem Typ könnte man es rechnen?
 - ▶ Begründen Sie Ihre Sichtweise!
- A₂** **Frankreich im 19. und 20. Jahrhundert**
- Einzelarbeit**
- ▶ Lesen Sie den Text über die französische Weltpolitik (M₂).
 - ▶ Zu welchem Typ könnte man die französische Politik im 19. und 20. Jahrhundert rechnen?
 - ▶ Begründen Sie Ihre Sichtweise!

Unilateralismus



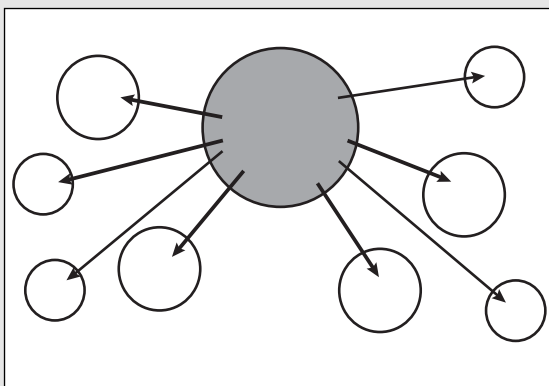
Jeder Staat agiert selbstständig und versucht seine außenpolitischen Interessen auch gegenüber widerstrebenden Interessen anderer Staaten durchzusetzen. Um sich in einem Kampf aller gegen alle durchzusetzen, versuchen die Staaten, durch Rüstung und Krieg die staatliche Souveränität (hier: Handlungsfähigkeit und Unabhängigkeit) aufrechtzuerhalten.

Multilateralismus



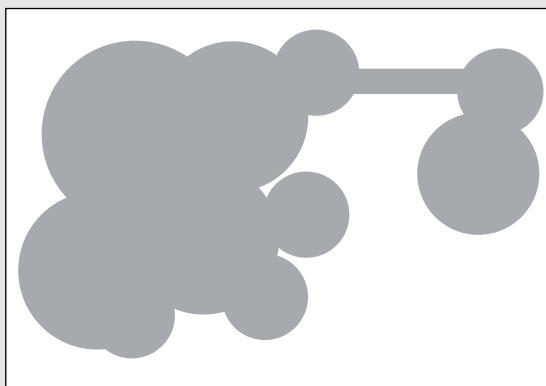
Die Machthaber der Staaten gehen davon aus, dass internationale Interessenskonflikte durch Kooperation, Kompromiss, internationale Abkommen, gemeinsame Organisationen, Verrechtlichung der zwischenstaatlichen Beziehungen dauerhaft geregelt werden können.

Hegemoniale Ordnung



Ein Staat herrscht als Hegemonialmacht. Die anderen Länder stützen diesen Staat und akzeptieren seine Ordnung. Sie profitieren von der durch die Hegemonialmacht gewährleisteten Stabilität, vom durch sie geschaffenen Frieden und von den wirtschaftlichen Strukturen, die weltweit oder zumindest in einer bestimmten Region der Welt bereitgestellt werden.

Imperialistische Ordnung



Das imperialistische Weltordnungsmodell ist vom Herrschaftsstreben eines Staates geprägt, möglichst große Teile der Welt zu erobern, zu beherrschen und mit politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Mitteln abhängig zu machen.

Zusammengestellt durch Christoph Kühberger und tw. übernommen aus: Menzel, Ulrich: Konkurrierende Weltordnungsmodelle in historischer Perspektive, <http://www.public.tu.bs.de:8080/~umenzel/inhalt/dienstleistungen/veroeffentlicht/Weltordnungsmodelle.pdf> (3.7.2009); Höll, Otmar: Der Prozess tendenzieller Globalisierung und die „Neuordnung“ der Welt, in: Filzmaier, Peter/Fuchs Eduard (Hrsg.): Supermächte. Zentrale Akteure der Weltpolitik. Innsbruck-Wien 2003, S. 10ff.

A₃

Einzelarbeit

Die NATO

- ▶ Lesen Sie den Text über die NATO (M₃).
- ▶ Zu welchem Typ könnte man die Intentionen eines Mitgliedstaates der NATO rechnen, wenn er zu 100 Prozent hinter den Verträgen der Organisation steht?
- ▶ Begründen Sie Ihre Sichtweise!

A₄

Einzelarbeit

Die Vereinten Nationen

- ▶ Lesen Sie den Text über die UNO (M₄).
- ▶ Zu welchem Typ könnte man die Absichten jener Staaten rechnen, die sich stark hinter die hier abgedruckte Selbsteinschätzung der Vereinten Nationen stellen?
- ▶ Begründen Sie Ihre Sichtweise!

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN**M₁ DAS RÖMISCHE REICH**

Das Römische Reich hatte seine größte Ausdehnung unter Kaiser Traian (ca. 117 n. Chr.). Oft wird vom römischen Reich als „Weltmacht“ gesprochen, wengleich es sich eigentlich nur um eine bedeutende Macht rund um das Mittelmeer und in Teilen Europas handelte. Ein Blick auf eine Weltkarte zu diesem Zeitpunkt verdeutlicht, dass es daneben andere Mächte (z.B. chinesisches Kaiserreich) gab. Und dennoch muss man festhalten, dass in den von den Römern beherrschten Regionen am Land und am Wasser eine Ordnung hergestellt wurde, die Stabilität brachte. Die unterworfenen Regionen konnten so etwa erfolgreich Wirtschaft treiben und auch die angrenzenden Regionen profitierten davon, weshalb die Macht – sofern es nicht zu direkten Konflikten kam – akzeptiert wurde. Das Wachstum der Macht war aber enden wollend. In Gebieten, wo man auf harten Widerstand traf, machte man Halt und baute Verteidigungssysteme auf (u.a. am Limes im heutigen Deutschland und in Österreich gegen die Germanen oder in Mesopotamien im heutigen Iran gegen die Parther).

Das Römische Reich bewies nicht nur den Willen zu Macht, sondern auch dafür sorgte Infrastruktur zur Verfügung zu stellen, die eine Machtausübung ermöglichte.

Vgl. Malitz, Jürgen: Globalisierung? Einheitlichkeit und Vielfalt des Imperium Romanum, in: Schreiber, W. (Hrsg.): Vom Imperium Romanum zum Global Village. „Globalisierung“ im Spiegel der Geschichte. Neuried 2000, S. 38f.; Menzel, Ulrich: Konkurrierende Weltordnungsmodelle in historischer Perspektive, <http://www.public.tu.bs.de:8080/~umenzel/inhalt/dienstleistungen/veroeffentlicht/Weltordnungsmodelle.pdf> (3.7.2009)

M₂ DIE WELTPOLITIK FRANKREICHS IM 19. UND 20. JAHRHUNDERT

„Its policy of direct rule viewed colonies as if they were actually parts of France. Decisions for the colonies were made directly in Paris. Since the French language and culture were assumed to be preferable, all people were to learn them in colonized areas. These attitudes were the basis for France’s claim to carry out a civilizing mission and to accomplish assimilation of native peoples. Since France viewed areas such as Algeria and Indochina as much a part of French territory as Paris, the French were unwilling to give in to demands for independence that grew after the end of World War II. Consequently, France fought bitter, unsuccessful colonial wars in these areas.“

Aus: Willner, Mark/Martin, Mary et al.: Global History and Geography. New York 2006⁴, S. 391f.

M₃ DIE NATO

Die NATO (North Atlantic Treaty Organisation) wurde am 4. April 1949 als Verteidigungsbündnis zwischen Belgien, Dänemark, Frankreich, Großbritannien, Island, Italien, Kanada, Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen, Portugal und den USA geschlossen. Die Bündnispartner kündigten u.a. an, einen bewaffneten Angriff auf einen oder mehrere Bündnispartner als einen Angriff gegen alle Mitglieder der NATO zu werten. Eine automatische Beistandspflicht gab es jedoch nicht. Als ein Grundkonzept der NATO seit ihrer Gründung ist die Absicht auszumachen, abschreckend und kriegsverhindernd zu wirken (u.a. mit einem atomaren Angriff zu drohen) und ein Gegengewicht, etwa zum militärischen Bündnis der Ostblockstaaten (Warschauer Pakt), zu bilden.

Nach: Politik und Gesellschaft. Schülerduden, hrsg. von der Redaktion Schule und Lernen. Mannheim 2005, S. 290)

M₄ DIE VEREINTEN NATIONEN

„The work of the United Nations reaches every corner of the globe. Although best known for peacekeeping, peacebuilding, conflict prevention and humanitarian assistance, there are many other ways the United Nations and its System (specialized agencies, funds and programmes) affect our lives and make the world a better place. The Organization works on a broad range of fundamental issues, from sustainable development, environment and refugees protection, disaster relief, counter terrorism, disarmament and non-proliferation, to promoting democracy, human rights, governance, economic and social development and international health, clearing landmines, expanding food production, and more, in order to achieve its goals and coordinate efforts for a safer world for this and future generations.“

Aus: Selbstbeschreibung der UN, siehe <http://www.un.org/en/aboutun/index.shtml> (15.9.2009)

Christoph Kühberger, Dr.

Geboren 1975. Studium an der Universität Salzburg und an der Università degli Studi di Perugia. 2002–2004 Forschungsassistent am Institut für Philosophie der Universität Salzburg, 2004–2006 Geschichtsdidaktiker am Historischen Institut der Universität Greifswald, 2006–2008 Mitarbeiter an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg, 2008–2009 Professor für „Vergleichende Neuere und Neueste europäische Kulturgeschichte“ am Institut für Geschichte der Universität Hildesheim. Seit 2009 Vizerektor für Sozial- und Gesellschaftswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.

Literatur

Höll, Otmar: Der Prozess tendenzieller Globalisierung und die „Neuordnung“ der Welt, in: Filzmaier, Peter/Fuchs, Eduard (Hrsg.): Supermächte. Zentrale Akteure der Weltpolitik. Innsbruck–Wien 2003, S. 9–21.

Juchler, Ingo: Politische Begriffe der Außenpolitik. Konstituenten von Fachkonzepten und Political Literacy, in: Weißeno, G. (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn 2008, S. 169–183.

Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für

Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck–Wien 2009.

Menzel, Ulrich: Konkurrierende Weltordnungsmodelle in historischer Perspektive, <http://www.public.tu.bs.de:8080/~umenzel/inhalt/dienstleistungen/veroeffentlicht/Weltordnungsmodelle.pdf> (3.7.2009)

Rauchegger-Fischer, Claudia: Krieg – Kriegstypen, in: Melichar, Franz Georg (Hrsg.): Längs Denken. Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte. Neuried 2006, S. 149–190.

1 Höll, Otmar: Der Prozess tendenzieller Globalisierung und die „Neuordnung“ der Welt, in: Filzmaier, Peter/Fuchs, Eduard (Hrsg.): Supermächte. Zentrale Akteure der Weltpolitik. Innsbruck–Wien 2003, S. 9–21, S. 13 ff.

2 Vgl. dazu ausführlicher Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck–Wien 2009, S. 77ff.

3 Vgl. einen ähnlich gelagerten Versuch zum Konzept „Krieg“ bei Rauchegger-Fischer, Claudia: Krieg – Kriegstypen, in: Melichar, Franz Georg (Hrsg.): Längs Denken. Förderung historischer Kompetenzen durch Längsschnitte. Neuried 2006, S. 149–190

4 Juchler, Ingo: Politische Begriffe der Außenpolitik. Konstituenten von Fachkonzepten und Political Literacy, in: Weißeno, G. (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn 2008, S. 169–183, S. 177

Für den Unterricht – Unterrichtsbeispiel

Elfriede Windischbauer

Macht und Herrschaft in Geschlechterverhältnissen

Bezug zum Informationsteil	Elfriede Windischbauer: „Die Macht der Männer ist die Geduld der Frauen“; Reinhard Kramer: Macht und Herrschaft als Themen im Unterricht
Zielgruppe/Alter:	8. Schulstufe
Lehrplanbezug	<p><i>Gegenwartsbezug:</i> Der Unterricht soll Einsichten in die Pluralität von politischen Leitbildern vermitteln. Durch die Auseinandersetzung mit Feldern wie Autorität und Macht, privat und öffentlich, Gemeinwohl und Gerechtigkeit, Krieg und Frieden, Diktatur und Demokratie etc. soll ein wichtiger Beitrag zur Erziehung zu Demokratie und Rechtsstaatlichkeit geleistet werden. Ideologiekritische Haltung und Toleranz, Verständnisbereitschaft und Friedenswille sind wichtige Voraussetzungen für politisches Handeln.</p> <p><i>Historische und politische Einsichten:</i> Schulung multiperspektivischer Betrachtungsweise als Bestandteil eines kritischen historischen und politischen Bewusstseins</p> <p><i>Lehrstoff für die 8. Schulstufe:</i> Selbstverständnis der Geschlechter (Analyse von unterschiedlichen Zugängen zu Weiblichkeit und Männlichkeit) und Generationen (Familie im Wandel) Österreich – die Zweite Republik: politisches System, außenpolitische Orientierung, Wirtschafts- und Sozialpolitik im Wandel; neue soziale Bewegungen (Umweltbewegung, Frauenbewegung)</p>
Dauer	6–9 Unterrichtseinheiten
Politische Kompetenzen	Methodenkompetenz, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz
Zentrale Fragestellungen	<ul style="list-style-type: none">▶ Welche Machtbereiche waren/sind im Verhältnis zwischen Männern und Frauen besonders umstritten?▶ Welche Mittel und Methoden haben Frauen sich im Kampf um ihre Rechte und um Machtanteile bedient?

Methodisch-didaktische Hinweise

Im Folgenden werden keine fertigen Stundenbilder geliefert. Vielmehr sollen Materialien bereitgestellt werden, die kompetenzorientiertes Unterrichten ermöglichen¹ und die dazu eingesetzt werden können, die Vertiefungen – „Inseln“ – gemeinsam mit den SchülerInnen zu bearbeiten (vergleiche dazu den Beitrag „Die Macht der Männer ist die Geduld der Frauen“ von Elfriede Windischbauer idB). Die Sequenzen sind flexibel aufgebaut, einzelne Materialien können bearbeitet oder – je nach Auswahl durch die Lehrperson – auch weggelassen werden.

Einstieg

Wie im Beitrag „Die Macht der Männer ist die Geduld der Frauen“ bereits ausgeführt, bildet den Einstieg in die Sequenz die Auseinandersetzung mit der „Geschlechterdemokratie heute: Familien-, Frauen- und Geschlechterpolitik in der österreichischen Gegenwart“.

ABLAUF DER UNTERRICHTSSEQUENZEN

Arbeitswissen	Der Lehrer/die Lehrerin muss im Vorfeld entscheiden, in welcher Form das notwendige Arbeitswissen (siehe Beitrag „Die Macht der Männer ist die Geduld der Frauen“ von Elfriede Windischbauer idB) zur Verfügung gestellt wird. Teilweise erarbeiten sich die SchülerInnen das notwendige Arbeitswissen bei der Arbeit mit den Materialien selbst, teilweise muss es über LehrerInnenvortrag und/oder durch selbstständiges Recherchieren erarbeitet werden.
Begriffsklärung	<p>Insel: 1. Geschlechterdemokratie heute (1 UE) Zu Beginn muss der Begriff „Geschlechterdemokratie“ geklärt werden, z.B. mithilfe der Definition im Beitrag „Die Macht der Männer ist die Geduld der Frauen“ in diesem Band. In den angeführten Unterrichtsmaterialien wird aus der Vielzahl der möglichen Themenbereiche die Unterrepräsentanz von Frauen in politischen Funktionen gewählt. Mittels statistisch erfasster Daten (M₁) wird einerseits das Ausmaß der Unterrepräsentanz verdeutlicht, andererseits wird Methodenkompetenz angebahnt. Die in M₂ angeführten Argumente für und gegen die Einführung von Quotenregelungen sollen die Basis für eigene Urteile der SchülerInnen zu diesen Fragen bilden.</p>
Methoden- und Urteils-kompetenz	<p>Insel: 2. Kampf um die Menschen- und Bürgerrechte der Frauen (Französische Revolution) (2–3 UE) Bevor die Materialien M₃ sowie M₉ (siehe Online-Version) eingesetzt werden, muss das entsprechende Arbeitswissen – z.B. durch LehrerInnenvortrag – vermittelt werden. Mittels der Materialien und der angebotenen Fragen werden Methodenkompetenz – M₉ (historisches Lied als Quelle, Online-Version) – und Urteilskompetenz (M₃: Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin von Olympe de Gouges) mit den dazugehörigen Arbeitsaufgaben angebahnt.</p>
Überblicks-wissen	<p>Fähre: 3. (Alte) Erste Frauenbewegung Die „Frauenfrage“ zählte neben der „nationalen“ und „sozialen“ Frage zu den bedeutendsten politischen Forderungen der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die Bürgerliche Revolution forderte ein, was bereits die Französische Revolution versprochen hatte, nämlich noch mehr Bürgerrechte und damit zugleich auch neue Frauenrechte. Die Frauen forderten die Gründung von Frauenvereinen, Zugang zur Bildung, zum Erwerbsleben und zum Frauenstimmrecht. Dieser Themenbereich wird als Überblickswissen vermittelt, z.B. durch das Lesen entsprechender Abschnitte im Schulbuch, durch einen LehrerInnen-vortrag oder durch Kurzreferate, die zeitgerecht an SchülerInnen vergeben wurden.</p>
Historische Fragekompetenz	<p>Insel: 4. Der Kampf um das Wahlrecht der Frauen (2–3 UE) Die vertiefende Arbeit an dieser „Insel“ könnte mit den Argumenten für das Frauenwahlrecht beginnen, welche der Marquis de Condorcet bereits zur Zeit der Französischen Revolution formulierte. Die in M₄ angebotenen Argumente sollen bewertet und eigene formuliert werden. Die Analyse der Karikatur M₁₀ (siehe Online-Version) erweitert die Methodenkompetenz und fordert außerdem zur multiperspektivischen Betrachtungsweise auf. Durch den Arbeitsauftrag zu M₅ (Foto der ersten weiblichen Abgeordneten) werden die SchülerInnen angeregt, historische Fragekompetenz anzuwenden.</p>
Überblicks-wissen	<p>Fähre: 5. Geschlechterpolitik im Nationalsozialismus Dieser Themenbereich wird als Überblickswissen vermittelt, z.B. durch das Lesen entsprechender Abschnitte im Schulbuch, durch einen LehrerInnenvortrag oder durch Kurzreferate, die zeitgerecht an SchülerInnen vergeben wurden.</p>

Im Nationalsozialismus wurde „Geschlecht“ zu einem „zentralen Angelpunkt“ der Herrschaft gemacht und bereits im Vorfeld für die politische Propaganda in Dienst genommen.² Mögliche Themenbereiche, die sich z.B. für LehrerInnenvorträge oder Kurzreferate anbieten würden, könnten sein:

- ▶ Förderung von sogenanntem „rassisch hochwertigem Nachwuchs“ durch Verbot von Abtreibungen, Ehestandsdarlehen, Mutterkreuz, ...)
- ▶ Verhinderung von unerwünschtem Nachwuchs durch Zwangssterilisationen, Abtreibungen aus eugenischen Gründen, Eheverbote, ...
- ▶ Propagierung des Bildes von der Hausfrau und Mutter in den frühen Jahren des „Deutschen Reiches“
- ▶ Änderung des NS-Frauenbildes in den Kriegsjahren
- ▶ Die NSDAP – eine Männerpartei?
- ▶ NS-Frauenorganisationen
- ▶ Frauen als NS-Täterinnen

Insel: 6. Neue Frauenbewegung (2–3 UE)

Methodenkompetenz

Die Karikatur von Marie Marcks (M₆) könnte als Einstieg in das Thema „Neue Frauenbewegung“ angeboten werden, denn die SchülerInnen können sie durchaus ohne entsprechendes Vorwissen analysieren. Durch die angebotenen Arbeitsfragen soll die Methodenkompetenz erweitert werden.

Urteilskompetenz

Die Parolen der Neuen Frauenbewegung (M₇) können nur auf der Grundlage von bereits vorhandenem Arbeitswissen über diese Bewegung verstanden werden, das vorher vermittelt werden muss, z.B. in Form eines LehrerInnenvortrags. Durch das Einholen von Informationen zur Thematik der – von der Lehrerin/dem Lehrer oder von den SchülerInnen – ausgewählten Parole soll das für das Thema spezifische Arbeitswissen erarbeitet werden. In der im Anschluss daran stattfindenden Diskussion werden politische Urteile getroffen und formuliert.

Handlungs- und Methodenkompetenz

In M₁₁ (siehe Online-Version) werden Frauenhäuser als eine sehr konkrete Errungenschaft der Neuen Frauenbewegung präsentiert. Die SchülerInnen erhalten hier nicht nur Informationen über Frauenhäuser, sondern auch das Wissen, wie sie in möglichen zukünftigen familiären Krisensituationen die Angebote von Frauenhäusern in Anspruch nehmen können (politische Handlungskompetenz). Das Verfassen eines Artikels für eine fiktive Jugendzeitschrift stärkt ihre Methodenkompetenz.

Zusammenschau und Wiederholung

Wiederholungsphase

Um sicherzustellen, dass die SchülerInnen sowohl die zeitlichen als auch die inhaltlichen Zusammenhänge erfasst haben, sowie zur Sicherung der erworbenen Kompetenzen und des Wissens sollte zu Abschluss der Sequenz eine Wiederholungsphase – z.B. anhand eines zu gestaltenden Zeitstreifens – stattfinden (siehe M₈).

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN

M₁ Frauenanteil im Nationalrat

1. Trage den Prozentanteil von Frauen in das Diagramm ein.
 2. Interpretiere nun dieses Diagramm: Welche Aussagen kannst du über die Entwicklung des Frauenanteils im österreichischen Parlament auf der Grundlage dieses Diagrammes treffen? Schreibe sie in Stichworten auf.

Entwicklung des Frauenanteils im Nationalrat

GP	Jahr	Anteil Frauen in %	GP	Jahr	Anteil Frauen in %	GP	Jahr	Anteil Frauen in %
Provis. Nat.-Vers.	1918	0,00	VIII. GP	1956	5,45	XVII. GP	1986	11,48
Konst. Nat.-Vers.	1919	5,03	IX. GP	1959	6,06	XVIII. GP	1990	19,67
I. GP	1920	5,14	X. GP	1962	6,06	XIX. GP	1994	21,86
II. GP	1923	4,85	XI. GP	1966	6,06	XX. GP	1996	25,68
III. GP	1927	3,64	XII. GP	1970	4,85	XXI. GP	1999	26,78
IV. GP	1930	6,67	XIII. GP	1971	6,01	XXII. GP	2002	33,88
V. GP	1945	5,45	XIV. GP	1975	7,65	XXIII. GP	2006	31,15
VI. GP	1949	5,45	XV. GP	1979	9,84	XXIV. GP	2008	27,32
VII. GP	1953	6,06	XVI. GP	1983	9,29			

Jahr: Beginn der jeweiligen Gesetzgebungsperiode (GP)
 Quelle: www.parlament.gv.at/WW/NR/STAT/FRAU/ENTW/entwfrauenanteil.shtml (letzter Zugriff 17.10. 2009)

M₂ Stellungnahmen zu einer Quotenregelung im Parlament

Im Juli 2009 fand im österreichischen Parlament eine Enquete zum Thema „Frauen in der Politik – mehr Frauen in die Politik“ statt. Auf dieser Enquete wurde u.a. darüber diskutiert, ob die Einführung von Frauenquoten (= verbindliche Vorgaben, wie hoch der Frauenanteil sein muss) sinnvoll ist oder nicht.

Frauenministerin Gabriele **Heinisch-Hosek** (SPÖ): „Frauen sind nach wie vor noch nicht entsprechend ihrem Anteil an der Bevölkerung in den politischen Gremien vertreten. Es geht nun darum, jene Faktoren und Zusammenhänge zu erkennen, die dazu führen, dass weniger Frauen vertreten sind.“ Sie tritt für verpflichtende Quotenregelungen in Führungspositionen ein. „Frauen gegen Männer‘ ist aber der falsche Weg. Es geht nur gemeinsam in Seilschaften, die beide Geschlechter mit einbeziehen.“

Gabriella **Hauch**, Wissenschaftlerin: „Das Ziel einer geschlechterausgeglichenen Zusammensetzung muss sich das Parlament selber setzen. Wenn das Ziel nicht erreicht wird, müssen Sanktionen (Strafmaßnahmen) überlegt werden.“

Uta **Kletzing**, Wissenschaftlerin aus Deutschland: „Wer ernsthaft und glaubwürdig mehr Frauen in die Politik bringen will, muss Frauenförderung betreiben. Die Quote stellt – das zeigen Studien – kein Allheilmittel dar. Sie sorgt dafür, dass Frauen in politische Entscheidungspositionen kommen, sie kann aber nicht gleiche Bedingungen für Frauen und Männer herstellen, wenn sie in den Entscheidungspositionen sind.“

Wilhelm **Brauneder** von der Universität Wien: „Im österreichischen Parteiengesetz steht, dass die Vielfalt der politischen Parteien ein Wesensbestandteil der demokratischen Ordnung Österreichs ist; die Vielfalt der politischen Parteien umfasst auch die Kandidatenaufstellung. Daher würde eine gesetzliche Quotenregelung auch der Freiheit der politischen Parteien und der repräsentativen Demokratie widersprechen.“

Monika **Jarosch** (Arbeitskreis Emanzipation und Partnerschaft Innsbruck): „Quoten allein reichen nicht, begleitende Maßnahmen sind notwendig.“

Abgeordnete Gisela **Wurm** (SPÖ): „Quotenregelungen können nur wirken, wenn sie mit Sanktionen verbunden sind.“

Abgeordnete Ursula **Plassnik** (ÖVP): „Man muss die Frauen ermutigen, ihnen ein besseres Selbstbewusstsein geben, den Männern klar machen, dass Frauenbeteiligung in der Politik einen Mehrwert bringt, und auch der Jugend mehr Mut vermitteln.“

Abgeordnete Dagmar **Belakowitsch-Jenewein** (FPÖ): „Quoten sind kein Allheilmittel, sie diskriminieren in Wahrheit die Frauen, weil dann nur mehr das Geschlecht ausschlaggebend ist. Politik ist ein Bereich, der familienfeindlich ist, daher entscheiden sich viele Frauen dagegen.“

Abgeordnete Ursula **Haubner** (BZÖ): „Die Quote löst nicht das Problem. Frauen haben andere Lebenskonzepte als Männer und setzen andere Prioritäten. Netzwerke für Frauen sind wichtig. Außerdem muss man Frauen das ‚Handwerkszeug‘ für die Politik mitgeben.“

Abgeordnete Judith **Schwentner** (Grüne): „Die Quote ist ein unelegantes Instrument, aber sie wirkt. Man wird sich auch mit Sanktionen auseinandersetzen müssen.“

Monika **Vana** (Frauenorganisation der Grünen): „Die verpflichtende Quote allein bringt keine Gleichstellung und die gleichberechtigte Teilhabe von Frauen an Machtfunktionen und Entscheidungsprozessen, aber die Quote ist eine wesentliche Voraussetzung, um in die Position zu kommen.“

Maria **Rauch-Kallat** (ÖVP-Frauenorganisation): „Keine Frau soll zwangsbeglückt werden, es gibt genügend Frauen, die in die Politik wollen und die Qualifikation haben.“ Man braucht eine verpflichtende und mit Sanktionen ausgestattete Quote, damit sie wirkt, so Rauch-Kallat.

Zusammenfassung aus der Parlamentskonferenz, zusammengestellt von Elfriede Windischbauer aus: www.parlament.gv.at/PG/PR/JAHR_2009/PK0825/PK0825.shtml (19.10.2009)

1. Gruppenarbeit: Lest die Stellungnahmen zur Quotenregelung durch. Fasst die Pro- und die Contra-Argumente in Stichworten zusammen und stellt sie gegenüber.
2. Welche dieser Argumente sind eurer Meinung nach überzeugend, welche weniger? Warum? Fasst eure Überlegungen und Diskussionen in Stichworten zusammen.
3. Einzelarbeit: Überlege dir selbst zwei bis drei Meinungen zur Quotenregelung, die du besonders sinnvoll findest.
4. Klassendiskussion: Ist eine Quotenregelung sinnvoll und gerecht, um den Anteil von Frauen in politischen Positionen zu erhöhen?

M₃ Die Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin

Da die Menschenrechte in Wirklichkeit ausschließlich die Rechte der Männer meinten, formulierte Olympe de Gouges die „Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin“ (14. September 1791):

Präambel (Vorwort):

Wir, Mütter, Töchter, Schwestern, Vertreterinnen der Nation, verlangen, in die Nationalversammlung aufgenommen zu werden.

Artikel 1

Die Frau wird frei geboren und bleibt dem Mann gleich an Rechten. Soziale Unterschiede können nur auf einen gemeinschaftlichen Nutzen hin begründet werden.

Artikel 2

Das Ziel eines jeden politischen Zusammenschlusses ist die Erhaltung der natürlichen und unverjähren Rechte der Frau und des Mannes: Diese Rechte sind Freiheit, Eigentum, Sicherheit und besonders das Recht auf Widerstand gegen Unterdrückung.

Artikel 4

Freiheit und Gerechtigkeit bestehen darin, alles das abzustatten, was dem anderen zukommt /.../

Artikel 6

Das Gesetz muss Ausdruck des Gemeinwillens sein; alle Bürgerinnen und Bürger müssen persönlich oder durch ihre Repräsentanten an der Gesetzgebung mitwirken; es muss dasselbe für alle sein: Alle Bürgerinnen und alle Bürger sind vor seinen Augen gleich, und sie müssen in gleicher Weise entsprechend ihren Fähigkeiten und ohne andere Unterscheidung als der ihres Könnens und ihrer Talente zu allen Würden, Stellen und öffentlichen Ämtern zugelassen sein.

Artikel 10

Wegen seiner, selbst fundamentalen, Meinungen braucht niemand etwas zu befürchten; die Frau hat das Recht auf das Schafott zu steigen, sie muss auch jenes haben, ein Podium zu betreten – vorausgesetzt, dass ihre Bekundungen nicht die durch das Gesetz festgelegte, öffentliche Ordnung stören.

Artikel 13

/.../ Hat die Frau teil an allen Pflichten und Lasten, dann muss sie ebenso teilhaben an der Verteilung der Posten und Arbeiten in niederen und hohen Ämtern und im Gewerbe.

Artikel 17

Das Eigentum gehört beiden Geschlechtern vereint oder einzeln. Jede Person hat darauf ein unverletzliches und heiliges Anrecht. Niemandem darf es als eigentliches Erbteil vorenthalten werden, /.../.

Nachwort

Frauen wacht auf! Die Stimme der Vernunft lässt sich auf der ganzen Welt vernehmen! Erkennt eure Rechte! /.../ Der versklavte Mann hat seine Kräfte verdoppelt. Er hat eurer Kraft bedurft, um seine Ketten zu zerbrechen. In Freiheit versetzt, ist er nun selbst ungerecht geworden gegen seine Gefährtin.

Quelle: Petersen, Susanne: Marktweiber und Amazonen. Frauen in der Französischen Revolution. Köln 1987, S. 86ff; <http://olympie-de-gouges.info/Erklaerung-der-Rechte-der-Frau-und-Buergerin.htm> (10.11.2009)

1. Lest die Auszüge aus der „Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin“ von Olympe de Gouges und klärt im Gespräch mit eurer Lehrerin/eurem Lehrer jene Textstellen, die ihr nicht versteht.
2. Mittlerweile gelten die Menschenrechte gleichermaßen für Frauen und Männer. Sucht in der Bibliothek oder im Internet die Menschenrechtserklärung. Sucht in Partnerarbeit drei Artikel, die euch besonders wichtig erscheinen, und begründet eure Wahl.
3. Klassendiskussion: Warum gelten die Menschenrechte als wesentliche Grundlage des Zusammenlebens der Menschen auf der Welt? Wie wichtig sind die Menschenrechte für dieses Zusammenleben? Welche Artikel sind eurer Meinung nach besonders wichtig? Warum?

M₄ Argumente für das Wahlrecht der Frauen

Der französische Denker Marquis de Condorcet hat schon um 1790 folgende Argumente FÜR die Einführung des Wahlrechts der Frauen vorgebracht:

Der Ausschluss der Frauen vom Wahlrecht ist ein Akt der Tyrannei, denn auch Frauen sind vernunftbegabte Wesen und können vernünftige Urteile fällen.

Entweder alle Menschen – Männer UND Frauen – haben das Wahlrecht oder keiner. Wer sich gegen das Wahlrecht der Frauen ausspricht, hat selbst das Recht, zu wählen, verloren.

Frauen folgen zwar einer anderen Vernunft als die Männer, aber diese Frauenvernunft hat ihre Berechtigung wie die der Männer.

Warum sollen Frauen, nur weil sie schwanger werden können und sich daher vielleicht manchmal schlecht fühlen, nicht wählen, während Männer, die an Gicht oder Schnupfen leiden, wählen dürfen?

Vgl. Bock, Gisela: Frauen in der europäischen Geschichte. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. München 2005, S. 281–295, hier S. 64ff.

1. Kleingruppenarbeit: Diese Argumente wurden in einer Zeit geäußert, in der die Meinung noch sehr stark vertreten wurde, dass Frauen – v.a. aufgrund ihrer Fähigkeit, Kinder zu bekommen – nicht in der Lage seien, vernünftig zu denken. Bewertet nun jedes Argument des Marquis de Condorcet nach folgenden Punkten:
 - ▶ War das Argument eurer Ansicht nach für die Diskussion wichtig/unwichtig? Warum?
 - ▶ Könnt ihr dem Argument ganz oder teilweise zustimmen oder lehnt ihr es ab? Warum?
2. Welche Argumente könnten im langjährigen Kampf um das Frauenwahlrecht noch wichtig gewesen sein? Formuliert mindestens zwei neue Argumente, die für das Frauenwahlrecht sprechen.
3. Zusatzaufgabe: Aus den Argumenten des Marquis de Condorcet kann man ablesen, welche Argumente die GegnerInnen des Frauenwahlrechts möglicherweise in die Diskussion eingebracht haben. Könnt ihr solche möglichen Gegenargumente formulieren?

M₅ Österreichische Frauen nach der Einführung des Frauenwahlrechtes

Im Februar 1919 konnten die österreichischen Frauen erstmals vom allgemeinen, gleichen und geheimen Wahlrecht Gebrauch machen und sie konnten auch gewählt werden. Acht weibliche Abgeordnete zogen 1919 in das österreichische Parlament ein. Sieben kamen von den Sozialdemokraten, eine von den Christlich-sozialen (Hildegard Burjan).



In der Konstituierenden Nationalversammlung 1919 zogen erstmals weibliche Abgeordnete ein, das Foto zeigt die Parlamentarierinnen der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei: Adelheid Popp, Anna Boschek, Gabriele Proft, Therese Schlesinger, Maria Tusch und Amalie Seidel (von vorne nach hinten, nicht im Bild: Emmy Freundlich).

Quelle: VGA/AZ-Bildarchiv

- ▶ Formuliert Fragen, die euch beim Betrachten des Fotos einfallen. Schreibt sie auf und versucht anschließend in einer Klassendiskussion Antworten darauf zu finden.

M₆ Karikatur von Marie Marcks

Die Karikaturistin Marie Marcks griff in vielen ihrer Karikaturen das Thema Gleichberechtigung auf.



„Du hast es ja nicht anders gewollt!“
© Marie Marcks

Partner- oder Gruppenarbeit: Betrachtet die Karikatur von Marie Marcks und beantwortet die folgenden Fragen:

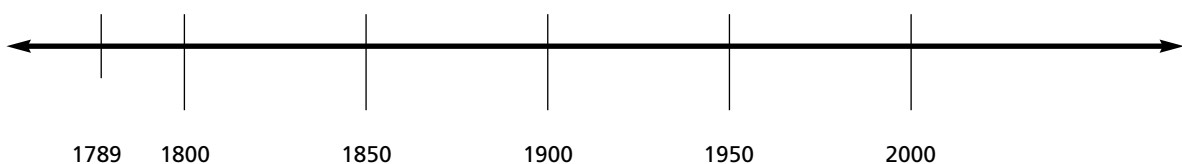
1. Beschreibt möglichst genau, was dargestellt ist!
2. Was will die Karikaturistin zum Ausdruck bringen? Wo übertreibt sie? Wo argumentiert sie einseitig und parteilich?
3. Welche Perspektive steht bei der Karikatur im Zentrum? Welchen Typ verkörpert die Frau, welchen Typ der Mann?
4. Welche Meinung vertritt die Karikaturistin eurer Meinung nach?
5. Was ist eure Meinung zur angesprochenen Thematik? Fasst diese in einigen Sätzen zusammen.
6. Zusatzaufgabe: Wandelt die Karikatur in einen Dialog zwischen der Frau und dem Mann um. Erfindet dazu eine kurze Vorgeschichte und ein Ende des Gesprächs.

M₇ Parolen der Neuen Frauenbewegung



1. Abstimmung in der Klasse oder Entscheidung der Lehrerin/des Lehrers:
Bei diesen drei Sätzen handelt es sich um Parolen (Leitsprüche) der Neuen Frauenbewegung. Wählt eine der drei Parolen aus.
2. Partnerarbeit:
Recherchiert im Internet und/oder in der Bibliothek zum Thema dieser Parole und sammelt Argumente und Gegenargumente.
3. Klassendiskussion:
 - ▶ Diskutiert die Parole, formuliert eure Argumente und Gegenargumente.
 - ▶ Fasst die wichtigsten Argumente schriftlich zusammen und formuliert eure eigene Meinung in mindestens fünf abschließenden Sätzen.

M₈ Zeitstreifen



- ▶ Gestaltet für eine Wand eures Klassenzimmers einen Zeitstreifen von der Französischen Revolution bis heute. Kennzeichnet beide Enden des Zeitstreifens offen (z.B. in Pfeilform), um anzudeuten, dass die Wurzeln der Ereignisse weiter in die Vergangenheit zurückgehen und uns die Fragen auch noch in Zukunft beschäftigen werden.
- ▶ Gebt eurem Zeitstreifen eine Überschrift wie z.B. „Macht und Herrschaft in Geschlechterverhältnissen“. Teilt den Zeitstreifen in regelmäßige Zeitabschnitte (z.B. 50-Jahres-Schritte). Tragt wichtige Ereignisse ein, klebt Fotos auf, gestaltet selbst Zeichnungen usw.
- ▶ Bereitet nun in Partnerarbeit mithilfe des Zeitstreifens einen Kurzvortrag zum Thema vor!

Elfriede Windischbauer, Mag. Dr.

Studium der Geschichte und Deutschen Philologie. Leiterin des Instituts für Didaktik und Unterrichtsentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Mitarbeiterin in der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg. Zahlreiche Publikationen beispielsweise zu den Themen Offenes Lernen, Geschlechtergerechter Geschichtsunterricht und Politische Bildung.

- 1 Die Autorin bezieht sich hierbei auf das Österreichische Kompetenzmodell Politische Bildung, das im Band Forum Politische Bildung (Hrsg.): Kompetenzorientierte politische Bildung (= Informationen zur Politischen Bildung 29). Innsbruck–Bozen–Wien 2008 ausführlich vorgestellt wird.
- 2 Bauer, Ingrid: Eine frauen- und geschlechtergeschichtliche Perspektivierung des Nationalsozialismus, in: Tálos, Emmerich u.a. (Hrsg.): NS-Herrschaft in Österreich. Ein Handbuch. Wien 2000, S. 410.

WEITERE MATERIALIEN UND INFORMATIONEN ZUM THEMA IM UNTERRICHT

Literatur zur Fähre „Geschlechterpolitik im Nationalsozialismus“

Bauer, Ingrid: Eine frauen- und geschlechtergeschichtliche Perspektivierung des Nationalsozialismus, in: Tálos, Emmerich, u.a. (Hrsg.): NS-Herrschaft in Österreich. Ein Handbuch. Wien 2000, S. 409–445.

Bock, Gisela: Frauen in der europäischen Geschichte. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. München 2005, S. 281–295.

Eschebach, Insa u.a. (Hrsg.): Gedächtnis und Geschlecht. Detungsmuster in Darstellungen des nationalsozialistischen Genozids. Frankfurt/Main 2002.

Frevert, Ute: Frauen, in: Benz, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. Stuttgart 1997, S. 220–234.

Schmatzler, Cornelia: Verstrickung, Mitverantwortung und Täterschaft im Nationalsozialismus. Eine Untersuchung zum Verhältnis von weiblichem Alltag und faschistischem Staat. Kiel 1994.



ONLINEVERSION

In der Onlineversion der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com finden Sie folgende Materialien zu diesen Unterrichtssequenzen:

- ▶ Diagramm zu M₁: Frauenanteil im österreichischen Nationalrat
- ▶ Arbeitsaufgabe und M₉: Lied der Pariser Fischweiber
- ▶ Arbeitsaufgabe und M₁₀: Karikatur: Suffragetten
- ▶ Arbeitsaufgabe und M₁₁: Information über Frauenhäuser
- ▶ Timeline: Frauen in der Politik
- ▶ Quellentext: Olympe de Gouges: Die Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin
- ▶ Tabelle: Geschlechtsspezifisches Wahlverhalten in Österreich
- ▶ Kasten: Gleichbehandlungsrecht in Österreich
- ▶ Literatur und Unterrichtsbeispiele: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Geschlechtergeschichte – Geschlechterpolitik – Gender Mainstreaming (= Informationen zur Politischen Bildung 26). Innsbruck–Bozen–Wien 2006



WEBTIPP

www.demokratiezentrum.org

- ▶ Das Themenmodul „Frauenwahlrecht in Österreich“ gibt einen Überblick über den Kampf ums Frauenwahlrecht, die Einführung des Frauenwahlrechts im internationalen Kontext, die Frau als Wählerin und den Gender Gap sowie Frauen in der Politik.
Pfadangabe: www.demokratiezentrum.org → Themen → Demokratieentwicklung → Frauenwahlrecht

Für den Unterricht – Unterrichtsbeispiel

Thomas Hellmuth

Medien und Macht Zur politischen Ambivalenz der Mediendemokratie

Bezug zum Informationsteil	Reinhard Kramer: Macht und Herrschaft als Themen im Unterricht
Zielgruppe	Sekundarstufe I, 8. Schulstufe
Lehrplanbezug	Lehrstoff, 4. Klasse: Medien und deren Auswirkung auf das Politische; Manifestationen des Politischen (mediale Berichterstattung, politische Inszenierungen, Wahlwerbung).
Kompetenzen	Methoden- und Urteilskompetenz
Zentrale Fragestellungen	Darstellung des Verhältnisses zwischen Medien und Politik: Wie wirken sich Medien auf politisches Handeln aus und wie werden Medien von der Politik genutzt?

Annäherung an das Thema

Medien: die „vierte Macht“ Neben Legislative, Exekutive und Judikative werden Medien oftmals als „vierte Macht“ bezeichnet. Als solche haben sie drei Hauptfunktionen in demokratischen Systemen zu erfüllen: Sie informieren, sie wirken an der politischen Meinungsbildung mit und sie kontrollieren bzw. kritisieren das politische System und die politischen Akteure. *Information* bedeutet, dass auf „objektiver“ Grundlage über politische Sachverhalte berichtet werden sollte. Der Begriff der „Objektivität“ ist allerdings zu relativieren, zumal JournalistInnen ihre Informationen – bewusst oder unbewusst – selbst selektieren und interpretieren. *Meinungsbildung* bedeutet ferner, dass Medien direkt in Form von Kommentaren und Parteinahme sowie indirekt durch Plattformen, die sie politischen AkteurInnen und hier vor allem politischen Eliten zur Verfügung stellen, beeinflussen können. *Kontrolle* meint schließlich, dass Medien kontrollieren, ob die Handlungsweisen und Entscheidungen von PolitikerInnen den demokratischen Richtlinien der Gesellschaft entsprechen. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass dafür auch die Unabhängigkeit der JournalistInnen gewährleistet sein muss.

Instrumentalisierung der Medien Die Funktion der Meinungsbildung bewirkt, dass PolitikerInnen vermehrt darum bemüht sind, die Medien für ihre Zwecke zu instrumentalisieren oder sich diesen anzupassen. Der Politikwissenschaftler Fritz Plasser spricht von einer Verschmelzung von Politik und Medien zu einem „politisch-medialen Supersystem“¹, die Kommunikationswissenschaftler Otfried Jarren und Hans-Jürgen Arlt von Politikprogrammen, die erst in der medialen Kommunikation über sie entstehen², und der Journalist Jürgen Leinemann vom Verschmelzen der politischen und medialen Dimension im Handeln der PolitikerInnen zu einer ununterscheidbaren Einheit³.

„Infotainment“ Politik Das Zusammenwirken von Medien und Politik führt dazu, dass parlamentarische Entscheidungsprozesse in den Hintergrund gerückt werden. So ist den MandatarInnen im Parlament durchaus bewusst, „dass sie ihren Wahlerfolg in erheblichem, zumeist entscheidendem Maße der medialen Durchschlagskraft ihres Spitzenkandidaten verdanken“, weshalb sie sich allzu gerne mit den medialen Vorgaben arrangieren.⁴ „Infotainment“, der Versuch, mit Show-Effekten politische Erfolge zu erzielen, und die damit einhergehende Entpolitisierung der Bevölkerung ist oftmals die Folge dieses Arrangements: Pseudoereignisse, insbesondere auch die private Sphäre der PolitikerInnen, gewinnen gegenüber einer seriösen inhaltlichen Auseinandersetzung mit Politik an Bedeutung. Durch *negative campaigning* werden Affären und Skandale in den Mittelpunkt der

Berichterstattung gerückt, politische Auseinandersetzungen erwecken den Eindruck sportlicher Wettkämpfe. An runden Tischen dominiert nicht die sachliche Auseinandersetzung mit Themen, vielmehr „gewinnt“ jene/r, die/der über rhetorische Tricks verfügt und Manipulationstechniken beherrscht.⁵ Zudem werden Inhalte verkürzt und medientauglich gemacht, womit auch Informationsverlust und Oberflächlichkeit verbunden sein können.

Methodisch-didaktische Hinweise

**Medienbildung
ist nötig**

Medien besitzen folglich Macht, die zum einen Demokratie fördert, zum anderen diese aber auch gefährdet. Mediendidaktik hat sich mit diesem Widerspruch zu beschäftigen und damit *Medienkompetenz* – im Sinne sowohl von Methoden- als auch von Urteils- und Handlungskompetenz – zu befördern. Dabei dürfen Medien im Unterricht nicht nur einmal thematisiert und dann gleichsam abgehakt werden. Vielmehr muss „kritische Medien-erziehung“, oder besser: *Medienbildung*, gewährleistet werden. Wird die Mediendemokratie bzw. das Verhältnis von Macht und Medien als Thema für den Unterricht gewählt, so ist gerade in der Sekundarstufe I besonders das didaktische Prinzip der *Schüler- und Lebensweltorientierung* zu berücksichtigen, d.h., dass ein Zusammenhang zwischen Lerninhalten und der sozialen Umwelt der Lernenden hergestellt werden soll. Interessen, Bedürfnisse und Erwartungen der Lernenden sind bei der Ausrichtung von Lernprozessen zu berücksichtigen, um die Zusammenhänge zwischen der zunächst als abstrakt empfundenen Politik und dem eigenen täglichen Leben aufzuzeigen.⁶ Dies bedingt wiederum *Handlungsorientierung*, das als weiteres didaktisches Prinzip in der politischen Bildung gilt und die selbstständige Beschäftigung des Lernenden mit dem Lerngegenstand voraussetzt: „Der Lehrer wird als Mediator, die Lernenden [werden] als Konstrukteure ihres Wissens ohne Aneignungszwang gesehen. Der Erkenntnisfortschritt wird individualisiert und nicht mehr als Wissen vermittelt. Lernen ist ein selbstständig sich vollziehender Akt, den man nicht mit Zielen, sondern durch die Ermöglichung vielfältiger schülergerechter Lernwege steuern soll.“⁷

**Handlungs-
orientierung**

Die folgenden Unterrichtsbeispiele bedienen sich dabei zum einen der Arbeitstechnik⁸ des Argumentierens, zum anderen der Methode des Rollenspiels.

UNTERRICHTSBEISPIELE

„In der Kürze liegt die Würze?“ – Politik am „runden Tisch“

Im ersten Unterrichtsbeispiel wird der inszenierte politische „Wettkampf“ in den Medien sowie die damit einhergehende Verkürzung von Informationen anhand eines aktuellen Beispiels thematisiert. Das Thema kann gemeinsam mit den SchülerInnen ausgewählt und auf Basis von Zeitungslektüre vorbereitet werden.

**Gruppenarbeit
Plenums-
diskussion**

Die nun folgende Diskussion orientiert sich zum Teil an der „amerikanischen Debatte“⁹: Die Klasse wird in mehrere Gruppen aufgeteilt. Die eine Hälfte der Gruppen formuliert Argumente, die auf den Informationen aus Qualitätszeitungen beruhen, und versuchen das Thema in seiner Komplexität darzustellen. Die andere Hälfte informiert sich auf Basis von Boulevardmedien und greift ein oder zwei Argumente heraus. Auch die Körpersprache soll besprochen werden: Welche Mimik und Gestik soll eingesetzt werden? Was mache ich mit meinem Oberkörper? Anschließend wird im Plenum diskutiert.

**Am „runden
Tisch“**

Jede Gruppe stellt eine/n DiskussionsteilnehmerIn, der/die als PolitikerIn an einem „runden Tisch“ Platz nimmt. Jede/r von den TeilnehmerInnen erhält eine festgelegte Redezeit von 30 bis 40 Sekunden, die streng einzuhalten ist. Auf die erste Wortmeldung folgt eine Gegenrede. Wenn die erste Runde zu Ende ist, geht es wieder zurück zum Ausgangspunkt. Möglich ist freilich auch eine Diskussionsrunde, an der lediglich zwei SchülerInnen in der Rolle als PolitikerInnen teilnehmen.

- Beobachtung und Nachbearbeitung** Der übrige Teil der Klasse beobachtet das Geschehen mithilfe von Fragen bzw. Arbeitsaufgaben:
- 1) Welche Argumente kommen eurer Meinung nach beim Publikum besser an?
 - 2) Beobachtet die Körpersprache der DiskussionsteilnehmerInnen: Wie wirkt sie auf euch und verändert sie sich eventuell?
 - 3) Wie bewertet ihr die Vorgabe von Redezeiten?

Es ist anzunehmen, dass in der Diskussion das jeweils einfachere Argument besser als das differenzierte zur Geltung kommt. Die Unterscheidung der unterschiedlichen Formen und Ursachen von einem vielschichtigen politischen Thema wie beispielsweise Arbeitslosigkeit lässt sich in der kurzen Redezeit kaum verständlich vermitteln, Schlagwörter und Worthülsen erscheinen dagegen als einfach verständlich. Deutlich wird auch werden, dass es bei einfachen Argumenten meist leichter ist, den eigenen Körper zu beherrschen. Komplizierte Sachverhalte, gerade wenn wenig Zeit zur deren Erklärung zur Verfügung steht, können dazu führen, dass der/die RednerIn eine defensive Haltung einnimmt, weil er/sie nicht zum/zur ZuhörerIn durchdringt.

- Karikaturanalyse** Als Abschluss dieser Unterrichtssequenz bietet sich eine Karikaturanalyse und die Arbeit mit einem kurzen Text (siehe Online-Version) an, welche die gemachten Erfahrungen auf eine allgemeine bzw. abstrakte Ebene zu heben imstande sind. Bei der Karikaturanalyse (siehe M₁) wird zum Teil auf das Kommunikationsmodell von Friedemann Schulz von Thun zurückgegriffen, das SchülerInnen der Unterstufe, die mit der Interpretation von „Texten“, wozu auch Bilder gezählt werden können, meist nur unzureichend vertraut sind, die Arbeit erleichtert. So gliedert Schulz von Thun die Botschaft eines „Textes“ in vier Bereiche, wobei im vorliegenden Fall insbesondere drei von Bedeutung sind: der Sachinhalt, der Appell und die Selbstoffenbarung.¹⁰ Werden die Arbeitsaufgaben auf diese drei Ebenen bezogen, lässt sich für die SchülerInnen die Nachricht leicht entschlüsseln.

M₁ Karikatur zur Mediendemokratie



© Christiane Pfohlmann

- ▶ Welcher Inhalt wird mit der Karikatur vermittelt?
- ▶ Welche Meinung vertritt die Karikaturistin?
- ▶ Was will sie mit ihrer Karikatur erreichen?
- ▶ In welcher Beziehung steht die Karikatur zu dem von euch gestalteten Rollenspiel?
- ▶ Welche Probleme und Gefahren sind mit der Medienberichterstattung verbunden? Bezieht euch bei eurer Antwort auch auf den Text „Dramaturgie der Unterhaltung“ (Dieses Arbeitswissen findet sich in der Onlineversion auf www.politischebildung.com).

Das Zusammenspiel von Medien und Politik

Dieses wird nun den SchülerInnen durch die Bearbeitung der Arbeitsaufgaben zu M₂ und M₃, die unter anderem nach Parallelen zwischen den Arbeitstexten, der Grafik und dem Rollenspiel fragen, vor Augen geführt:

M₂ Funktionen und Aufgaben der Massenmedien in der Demokratie		
Informationen verbreiten	Meinungen vorstellen	Kontrolle ausüben
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Informationen sammeln und verbreiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Meinungen formulieren und verbreiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Missstände in der Gesellschaft aufdecken
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Politik öffentlich machen: „Öffentlich herstellen“ 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ zur Meinungsbildung in der Öffentlichkeit beitragen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Machtausübung in der Politik und Gesellschaft kontrollieren

Aus: Dachs, Herbert/Diendorfer, Gertraud/Fassmann, Heinz: Politische Bildung. Neubearbeitung. Wien 2005, S. 105

M₃ Medien und Politik – ein permanentes Spannungsfeld
<p>„Politik und Medien stehen in einem permanenten Spannungsfeld. Die Politik und ihre Akteure bzw. Akteurinnen beeinflussen die Medien und umgekehrt. Informationen und Botschaften werden von der Politik bewusst in den Medien lanciert und diese somit zum Spielball der Politik. Aber auch die Medien können bewusst politische Botschaften veröffentlichen und damit die öffentliche Meinung zu bestimmten Themen beeinflussen bzw. dies zumindest versuchen.“</p> <p>Aus: Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia: Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. Wien-Köln-Weimar 2010 (in Druck).</p> <p>„Die Massenmedien¹ unserer Tage beeinflussen das politische Geschehen erheblich. /.../ Sie prägen maßgeblich die politisch wirksame, öffentliche Meinung. Wer in der öffentlichen Diskussion Gehör finden, Resonanz erfahren will, muss Publizität erlangen. Und das gelingt nur dadurch, dass man ‚in die Medien kommt‘. Nur Themen, die in den Medien abgehandelt werden, sind in der Mediendemokratie Themen von allgemeinem Interesse, und auch Informationen zu diesen Themen entnimmt der Bürger fast ausschließlich den Medien. Medien beschaffen Informationen, nehmen selbst dazu Stellung und wirken damit als orientierende Kraft. /.../ Aus der Rolle des politikvermittelnden Beobachters und Kontrolleurs /.../ sind die Medien zunehmend in die eines Politikgestalters geschlüpft.“</p> <p>1 Massenmedien: Presse (Zeitungen und Zeitschriften), Radio, Fernsehen und das Internet, d.h. Medien, die für alle zugänglich sind und bei denen Botschaften indirekt, über technische Mittel, gesendet werden. Zudem wird die Botschaft – mit Ausnahme des Internets (Chatroom) – einseitig vermittelt. Der Empfänger kann nicht unmittelbar antworten.</p> <p>Aus: Hillgruber, Christian: Scheinbares Wohlbefinden – Medien in der Demokratie, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 12. Februar 2003.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Welches Verhältnis besteht zwischen Medien und Politik? Was bedeuten Medien für die Gestaltung der Politik und das Handeln von PolitikerInnen? ▶ Lassen sich die Texte mit den Rollenspielen in Verbindung bringen? Begründe deine Antwort. ▶ Gibt es auch „Paparazzi“, die am privaten Leben von PolitikerInnen interessiert sind? Wenn ja, was könnten die Gründe dafür sein? (Siehe Arbeitswissen in der Online-Version) ▶ Was könnte mit dem Begriff „Mediendemokratie“ gemeint sein? Vergleiche dies mit den Aufgaben, die Medien in der Demokratie einnehmen sollen (siehe dafür das Arbeitswissen in der Onlineversion auf www.politischebildung.com sowie M₂).

DIE MACHT DER MEDIEN

ARBEITSWISSEN

Die Macht der Themenauswahl

Außenstehende haben kein Recht, in die Auswahl von Themen einzugreifen. Welche Themen letztendlich veröffentlicht werden, hängt oftmals von der ideologischen Ausrichtung des jeweiligen Mediums oder des Journalisten bzw. der Journalistin ab.

Die Macht der Veröffentlichung

Medien wählen aus, was wer veröffentlichen darf. Nicht jeder Leserbrief wird etwa in einer Zeitung veröffentlicht. Zudem wählen Medien aus, wem Gehör verschafft wird. So werden nicht alle PolitikerInnen vor Wahlen zu Diskussionsrunden eingeladen; meist ist dies VertreterInnen größerer Parteien vorbehalten.

Die Macht des Ausklammerns

Zum einen können bestimmte Aspekte einer Nachricht ausgeklammert werden. Der Journalist bzw. die Journalistin kann dies bewusst oder auch unbewusst vornehmen. Zum anderen können auch bestimmte Personen, etwa unliebsame PolitikerInnen, unerwähnt bleiben.

Die Macht der Titelgebung und des Einsatzes von Bildern

Viele MedienkonsumentInnen orientieren sich an Titeln und an Bildern. Die damit verbundenen Informationen werden nicht gelesen bzw. gehört. Mit Titeln und Bildern lassen sich also bestimmte Meinungen beeinflussen.

Die Macht der Kameraführung und der Lichtgestaltung

Mit Kamerawinkel, Einstellungsgrößen und Licht können Menschen unterschiedlich dargestellt werden. Von oben aufgenommene Menschen können klein und unscheinbar wirken, von unten aufgenommene allmächtig, aber auch überheblich. Werden Menschen in grelles Licht getaucht, dann können sie kantig wirken, unmenschlich, weiches Licht kann wiederum den Eindruck von Sanftheit erzeugen.

Die Macht des Toneinsatzes

Stimmen können durch Tontechnik verändert werden. So kann jemandem eine unangenehme metallene oder hohe Stimme verpasst werden, obwohl die natürliche Stimme ganz anders klingt. Andere erhalten eine angenehme, tiefere Stimme, indem mehr Bässe hinzugegeben werden. Auch Hintergrundmusik oder die Musik im Vor- bzw. Nachspann kann beeinflussend wirken.

Die Macht der Wortwahl

Für bestimmte Sachverhalte und Handlungen können oftmals unterschiedliche Begriffe verwendet werden, die positive oder negative Bedeutung haben. Es ist etwa ein Unterschied, ob von einem „Freiheitskämpfer“ oder einem „Terroristen“ gesprochen wird.

Die Macht, die Spielregeln zu bestimmen

Bei Radiosendungen oder Fernsehsendungen werden die Spielregeln etwa bei Interviews oder Diskussionen von den Medien vorgegeben. So kann es für jemanden ein Problem sein, zu stehen, weil er nervös ist, gleichsam „weiche“ Knie hat und sich daher aufstützen muss. Der Einsatz von Gestik wird damit verhindert, der Stress kann weniger abgebaut werden und ein unsicherer Eindruck wird erzeugt.

Zum Teil verändert durch Thomas Hellmuth nach: Knill, Marcus: Medien und ihre Macht der Manipulation, in: Achtung Sendung, 6 (1997). Der Text ist auch zu finden unter: <http://www.rhetorik.ch/Macht/Macht.html> (letzter Zugriff 26. Oktober 2009).

Abschluss: Welche Macht besitzen Medien?**Gruppenarbeit
Diskussion**

Als Abschluss der vorgestellten Unterrichtssequenzen lässt sich über die Macht der Medien resümieren: Die SchülerInnen bilden Gruppen und überlegen, wie Medien die Menschen beeinflussen können. Sie formulieren dazu Sätze wie „Medien besitzen die Macht der Themenauswahl“ und versuchen in Stichwörtern zu begründen, warum damit Manipulation erzielt werden kann. Im Anschluss daran stellt ein/e VertreterIn der jeweiligen Gruppe seine/ihre Ergebnisse vor. Es ist anzunehmen, dass eine rege Diskussion

zustande kommt, zumal die SchülerInnen vermutlich an eigene Erfahrungen bzw. Beobachtungen anknüpfen können, die sie vor allem beim Konsum von Fernsehsendungen, zum Teil auch bei den Rollenspielen gemacht haben. Die Ambivalenz der Mediendemokratie wird somit deutlich: Einerseits leisten Medien tatsächlich als „vierte Macht“ einen wichtigen Beitrag zur Demokratie, andererseits besitzen sie aber auch die Macht zur Manipulation und können damit demokratiepolitisch problematisch sein.

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 Plasser, Fritz: Elektronische Politik und politische Technostruktur reifer Industriegesellschaften – Ein Orientierungsversuch, in: Ders./Ullrich, Peter A./Welan, Manfred (Hrsg.): Demokratierituale. Zur politischen Kultur der Informationsgesellschaft. Wien 1985, S. 9–31.
- 2 Jarren, Otfried/Arlt, Hans-Jürgen: Kommunikation – Macht – Politik. Konsequenzen der Modernisierungsprozesse für die politische Öffentlichkeitsarbeit, in: WSI, Mitteilungen, 7 (1997), S. 480–486.
- 3 Leinemann, Jürgen: Ein Kampf um jeden Schritt, in: Der Spiegel, 21. Jänner 1998.
- 4 Meyer, Thomas: Mediokratie. Die Kolonisierung der Politik durch die Medien. Frankfurt a. M. 2001, S. 167.
- 5 Hellmuth, Thomas/Hiebl, Ewald: Bürgerlich-demokratische Systeme, in: Hellmuth, Thomas (Hrsg.): Politik verstehen, Bd. 1. Informationen und Unterrichtsvorschläge zu Geschichte und Politische Bildung. Linz 2002, S. 25.
- 6 Detjen, Joachim: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, München 2007, S. 330–333.
- 7 Weißeno, Georg: Medien im Politikunterricht, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politikunterricht im Informationszeitalter. Bonn 2001. S. 34. Siehe dazu auch: Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn/Obb. 1986.
- 8 In der Didaktik der politischen Bildung und zum Teil auch in der Geschichtsdidaktik, wobei sich diese stärker als die Politikdidaktik durch Begriffsverwirrung „auszeichnet“, wird zwischen Arbeitstechniken und Methoden unterschieden, wobei eine klare Abgrenzung nicht immer möglich ist. Grundsätzlich besitzen Arbeitstechniken einen stärker instrumentellen Charakter und befähigen den Lernenden zu bestimmten Tätigkeiten im Rahmen der jeweiligen Methode, die angewandt wird. Für die Methode des Rollenspiels werden zum Beispiel ästhetisch-produktive Fertigkeiten wie schauspielerische Techniken sowie kommunikative Fertigkeiten wie Argumentationstechniken benötigt (Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia: Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. Wien–Köln–Weimar 2010, in Druck).
- 9 Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht, 2. Auflage. Schwalbach/Ts. 2008, S. 104f.
- 10 Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden, Bd. 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek 1992. Zur Anwendung des Kommunikationsmodells in der Unterstufe für die Textanalyse siehe: Hellmuth, Thomas: Entscheidende politische Sozialisation, in: ders. (Hrsg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck–Wien–Bozen 2009, S. 90.



ONLINEVERSION

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

- ▶ Unterrichtsbeispiel: „Promis“ im Visier der Medien – Medien im Visier der „Promis“
- ▶ Arbeitsaufgaben für SchülerInnen: Beobachtung der Rollenspiele
- ▶ Arbeitswissen: Dramaturgie der Unterhaltung
- ▶ Artikel: Filzmaier, Peter: Wahlen und politischer Wettbewerb in der Mediengesellschaft, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Von Wahl zu Wahl (= Informationen zur Politischen Bildung 21). Innsbruck–Bozen–Wien 2004.

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 Sowejtmenchen 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

Für den Unterricht – Unterrichtsbeispiel

Herbert Pichler

Wirtschaft und Politik – Wer macht die Wirtschaft? Wer hat die Macht in der Wirtschaft?

Bezug zum Informationsteil	Wolfgang Sander: Macht als Basiskonzept politischer Bildung
Zielgruppe	Sekundarstufe I, 6.–9. Schulstufe
Lehrplanbezug	<p>Eine Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Wirtschaft und Politik“ erscheint bereits vor dem Erreichen des Wahlalters wünschenswert, daher sind in der 6. bis 9. Schulstufe dafür die ersten Trittsteine zu legen. Zielführend erscheint eine Kooperation mit Geographie und Wirtschaftskunde, daher werden hier exemplarisch Lehrziele aus dem Lehrplan der 7. Schulstufe Geographie und Wirtschaftskunde angeführt:</p> <p><i>Einblicke in die Arbeitswelt</i> Erkennen, dass in der Wirtschaft unterschiedliche Interessen aufeinandertreffen und dass die Methoden des Interessenausgleichs einem Wandel unterworfen sind. Erfassen subjektiver und gesamtwirtschaftlicher Probleme der Arbeitslosigkeit sowie nationaler und europäischer Lösungsansätze.</p> <p><i>Wirtschaften im privaten Haushalt</i> Erfassen von Möglichkeiten für die Wahrung von Verbraucherinteressen in der Marktwirtschaft.</p> <p><i>Volkswirtschaftliche Zusammenhänge: Österreich – Europa</i> Erfassen grundlegender Zusammenhänge der Marktprozesse. Erkennen der Aussagekraft wichtiger Kennzahlen zum Vergleich von Volkswirtschaften. An aktuellen Beispielen erkennen, wie die öffentliche Hand die Wirtschaft beeinflusst und durch strukturpolitische Maßnahmen in Zusammenarbeit mit der Europäischen Union Regionalförderung betreibt. Erkennen der weltweiten Verflechtung der österreichischen Wirtschaft und ihrer Stellung in der Europäischen Union.</p> <p>In der 8. Schulstufe Geographie und Wirtschaftskunde führt der Lehrplan vor allem Themen aus dem Bereich Gesellschaft – Ökonomie – Ökologie auf europäischer sowie globaler Maßstabsebene an.</p> <p>Für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung sind in den Lehrplänen der Sekundarstufe I aus dem Feld Wirtschaft und Politik unter anderem folgende Themenbereiche angeführt:</p> <p><i>3. Klasse:</i> Wirtschaft und Gesellschaft – verschiedene Formen des Wirtschaftens und deren Auswirkungen auf die Arbeitswelt, Stellung der Geschlechter, Freizeit und Familie.</p> <p><i>4. Klasse:</i> Wirtschaft und Gesellschaft im 20. und 21. Jahrhundert – Veränderungen in Arbeitswelt und Freizeit, Wirtschaftskrisen. Die Auflösung der Kolonialreiche und neue Hegemonien; Globalisierung als kultureller, wirtschaftlicher, politischer Wandel (Migration, Konsumverhalten, Nichtregierungsorganisationen). Österreich – die Zweite Republik: politisches System, außenpolitische Orientierung, Wirtschafts- und Sozialpolitik im Wandel; neue soziale Bewegungen. Europa und die EU; politische Mitbestimmung und Mitverantwortung Österreichs in der EU.</p>

Sowohl in der 3. als auch in der 4. Klasse lassen sich auf Basis der Lehrpläne fachübergreifende Unterrichtssequenzen planen und durchführen. Auf den in der Sekundarstufe I geschaffenen Grundlagen (Einsichten, Arbeitswissen) kann dann in der Sekundarstufe II in der Entwicklung der Fragestellungen im Kontext Wirtschaft und Politik aufgebaut werden.

Politische Kompetenzen

Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Handlungskompetenz, Urteilskompetenz

Zentrale Fragestellungen

- ▶ Was verstehe ich unter Wirtschaft?
- ▶ Was ist Wirtschaftspolitik? Welche Interessen und Ziele werden mit verschiedenen Konzepten der Wirtschaftspolitik verfolgt? Welche Verantwortung ist mit der Macht verbunden?
- ▶ Wer hat die Macht in der Wirtschaft und wer macht die Wirtschaft? Auf welchen verschiedenen Ebenen handeln wirtschaftspolitische Akteure und Akteurinnen sowie Institutionen? Welche Handlungsspielräume haben nationale und internationale Konzepte der Wirtschaftspolitik (auf EU-Ebene, der Welthandelsorganisation (WTO) etc.) im Umfeld einer globalisierten Ökonomie?
- ▶ Soll die Politik mehr oder weniger Einfluss auf die Wirtschaft ausüben können? Welche wirtschaftspolitischen Konzepte stehen sich hier gegenüber, mit welchen Konsequenzen?
- ▶ Was hat Wirtschaft mit mir zu tun? In welchen Bereichen berührt Wirtschaft, berühren wirtschaftspolitische Entscheidungen mein Leben? Welche Möglichkeiten habe ich, wirtschaftspolitische Rahmenbedingungen mitzugestalten, Wirtschaft und Wirtschaftspolitik zu beeinflussen und in wichtigen Fragen mitzubestimmen?
- ▶ Welche Verantwortung und Wirkungen sind mit meinen wirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Entscheidungen und Handlungen (als KonsumentIn, als WählerIn, als UnterstützerIn von Nichtregierungsorganisationen (NGOs), als ArbeitnehmerIn, als UnternehmerIn, als SparerIn etc.) verbunden? Welche ethischen Ziele verfolge ich in meinem wirtschaftlichen Handeln?

Methodisch-didaktische Hinweise

Komplexes und abstraktes Themenfeld

Das Themenfeld Wirtschaft und Politik erscheint vielen auf den ersten Blick abschreckend komplex und abstrakt. Für SchülerInnen gestaltete, altersadäquate Informationen und Materialien sind – anders als bei gesellschaftspolitischen Themen – im wirtschaftspolitischen Kontext kaum aus den Medien zu entnehmen. Die Komplexität, Tiefe und Breite der Problemstellungen mag auch LehrerInnen abschrecken, sich an die Aufbereitung und Vorbereitung einer gestalteten Lernumgebung zu machen.

Fachübergreifendes Arbeiten

Eine Entlastungsstrategie für alle am Lernprozess Beteiligten ist die Erklärung des Themas zur fachübergreifenden Aufgabe, zur koordinierten Bearbeitung in mehreren Gegenständen über mehrere Schuljahre hinweg. Aufgrund der Lehrpläne – und der sich darin ergänzenden und teilweise überschneidenden Lehrziele – bietet sich vor allem eine Kooperation zwischen Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung und Geographie und Wirtschaftskunde an.

Die didaktische Herausforderung ist dabei eine mehrfache: Einmal müssen Einsichten erzielt und Einstellungen gefördert werden, welche die SchülerInnen ihre Rolle als AkteurInnen wirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Geschehens begreifen lassen. Weiters gilt es, einen vernetzenden Überblick über das weite Themenfeld Wirtschaft und Politik zu eröffnen, schließlich können an ausgewählten Beispielen thematische „Tiefbohrungen“ vorgenommen werden. D.h., an bestimmten Fragestellungen – durchaus auf die Interessenlage der SchülerInnen Bezug nehmend – werden Einblicke und Erkenntnisse bis ins Detail hinein erarbeitet.

Vor dem Hintergrund des Einsatzes der Arbeitsaufträge und Materialien in der Sekundarstufe I wurde die ansonsten in den „Informationen zur Politischen Bildung“ übliche Ansprache mit „Sie“ durch die persönlichere und altersadäquatere Ansprache mit „du“ ersetzt.

EINSTIEGSMÖGLICHKEITEN

E₁

Partnerarbeit

Was wäre, wenn ... ?

In Form einer Partnerarbeit mit anschließender Diskussion können die SchülerInnen sich auf das Thema einstimmen, indem sie die möglichen Auswirkungen wirtschaftspolitischer Fragen auf ihren Alltag reflektieren.

Was wäre, wenn ...

1. ... der Mindestlohn für Erwerbsarbeit nicht gesetzlich geregelt wäre?

2. ... niemand Steuern bezahlen müsste und der Staat damit keine Steuereinnahmen bekommen würde?

3. ... es daher auch keine öffentlichen Schulen, sondern nur Privatschulen gäbe?

4. ... es keine gesetzlich geregelten Arbeitszeiten und keinen Urlaubsanspruch für eure Eltern gäbe?

5. ... es keine Umweltgesetze für Unternehmen gäbe?

6. ... ich mich nicht für Wirtschaft und Politik interessiere und andere für mich entscheiden?

Überlegt zu zweit, welche Folgen die aufgelisteten Punkte hätten. Was würde passieren? Welche Vorteile und Nachteile hätte das? Wer wären die VerliererInnen, wer die GewinnerInnen? Notiert eure Ergebnisse in Stichworten.

Präsentiert eure Ergebnisse vor der Klasse. Diskutiert unterschiedliche Auffassungen und Meinungen, sammelt offene Fragen, die sich ergeben haben, auf einem Plakat.

E₂

Gruppenarbeit

Collage: Was hat Wirtschaft und Wirtschaftspolitik mit mir zu tun?

Die SchülerInnen sammeln in Kleingruppen Ideen, wo Wirtschaft und Wirtschaftspolitik ihren Alltag (Schule, Freizeit, Einkaufen, Familie etc.) berührt und beeinflusst. Sie sollten auch überlegen, wie sie aktiv in wirtschaftliche Abläufe eingebunden sind. Dazu können sie ein Plakat gestalten, beispielsweise als Collage mithilfe von Zeitungsausschnitten, Fotos oder Ausschnitten aus Zeitschriften etc.

E₃

Selbstcheck: Wie gut bin ich informiert und welche Fragen habe ich?

a) Versucht, in Partnerarbeit folgende Fragen zu beantworten:

Ich bin über folgende Fragen informiert ...	sehr gut	gut	ausreichend	eher gering	gar nicht
1. Wie beeinflusst die Politik den Preis der Gesprächsgebühren beim Handy (Tarifkosten)?					
2. Woran orientiert sich die Höhe der Kreditzinsen (Kosten für einen Kredit)?					
3. Welches Hauptanliegen vertritt die Welthandelsorganisation (WTO) und warum protestieren dagegen regelmäßig Nichtregierungsorganisationen (NGOs) wie ATTAC?					
4. Welche Möglichkeiten kennst du, die Arbeitslosigkeit zu bekämpfen?					
5. Wie schätzt du deinen Informationsstand zu Wirtschaft und Politik ein?					

b) Was möchte ich/sollte ich über Wirtschaft und Politik wissen?

Formuliert in der Kleingruppe mindestens 5 gute Fragen zum Bereich Wirtschaft und Politik. (Gute Fragen sind nicht mit Ja oder Nein und auch nicht mit einem Wort zu beantworten.)

ARBEITSAUFGABEN

A₁

Die Macht der Konzerne – Ist die Politik in der Wirtschaft abgemeldet?

Partnerarbeit

Mit der Erarbeitung des Textes M₁ „Wal-Mart ist billiger, aber um welchen Preis?“ können die SchülerInnen die Zusammenhänge zwischen Lohn- und Preispolitik sowie die Abhängigkeiten und Vernetzung zwischen Wirtschafts- und Sozialpolitik erkennen.

A₂

Die Macht der Großkonzerne

Einzelarbeit

Mit dem Vergleich der wirtschaftlichen Größenverhältnisse aus der Grafik M₂ kann den SchülerInnen vermittelt werden, wie sehr die politische Macht von der wirtschaftlichen Stärke abhängt.

A₃

Wirtschaft und Politik – Unterschiedliche Interessen prallen aufeinander

Rollenspiel
Diskussion

Mit einem Rollenspiel (M₃) anhand des konkreten Beispiels Wal-Mart (siehe auch A₁, M₁ und M₂) können die SchülerInnen tiefer in die Problematik eindringen. Indem sie bestimmte Perspektiven vertreten und sie in einer Diskussion verteidigen bzw. hinterfragen, erfahren sie die Mehrperspektivität und Interessengebundenheit wirtschaftspolitischer Standpunkte.

A₄

Das magische Vieleck der Wirtschaftspolitik

Partnerarbeit

Durch die Befassung mit den vielfältigen Interessen in der Wirtschaftspolitik (M₄) kann den SchülerInnen vermittelt werden, welche Gruppen welche Ziele verfolgen, dadurch in Konkurrenz zueinander geraten oder aufgrund ähnlicher Interessen Verbündete sind.

A₅

Wer steuert die Wirtschaft?

Einzelarbeit
Gruppenarbeit

Anhand der Grafik in M₅ kann den SchülerInnen verdeutlicht werden, dass wirtschaftspolitische Entscheidungen top-down sowie bottom-up gemacht werden können. Sie können dabei erkennen, dass Einflussmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen unterschiedlich stark sind.

A₆

Das Beispiel Finanzkrise

Einzelarbeit
Partnerarbeit

Die Texte in M₆ beschreiben die globalen Wechselwirkungen der Finanzpolitik. Ihre Lektüre und die Beschäftigung mit den Arbeitsfragen können die SchülerInnen auf die Wirkung aufmerksam machen, die die globale Wirtschaft auf die nationale Wirtschaftspolitik ausübt. Zudem werden dabei zwei grundsätzliche wirtschaftspolitische Positionen gegenübergestellt, reflektiert und bewertet.

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN

M₁ Wal-Mart ist billiger, aber um welchen Preis?

Walmart: anfangs ein kleiner Laden in einem der ärmsten US-Bundesstaaten, in Arkansas, und heute eine Supermarktkette mit einem Jahresumsatz von rund 310 Milliarden Dollar (2005); eine Familie, deren vier Söhne zu den zehn reichsten Menschen der Welt gehören. Ein Gigant, der größte Arbeitgeber der Welt. In den Vereinigten Staaten stammt jede fünfte CD, jede vierte Tube Zahnpasta, jede dritte Babywindel aus den Regalen des Konzerns, der 2,5 Prozent des amerikanischen Bruttosozialprodukts erwirtschaftet. Dieses Unternehmen, das reicher und einflussreicher als die meisten Staaten ist, verdankt seine Macht den Regeln, die es selbst in die Welt gesetzt hat.

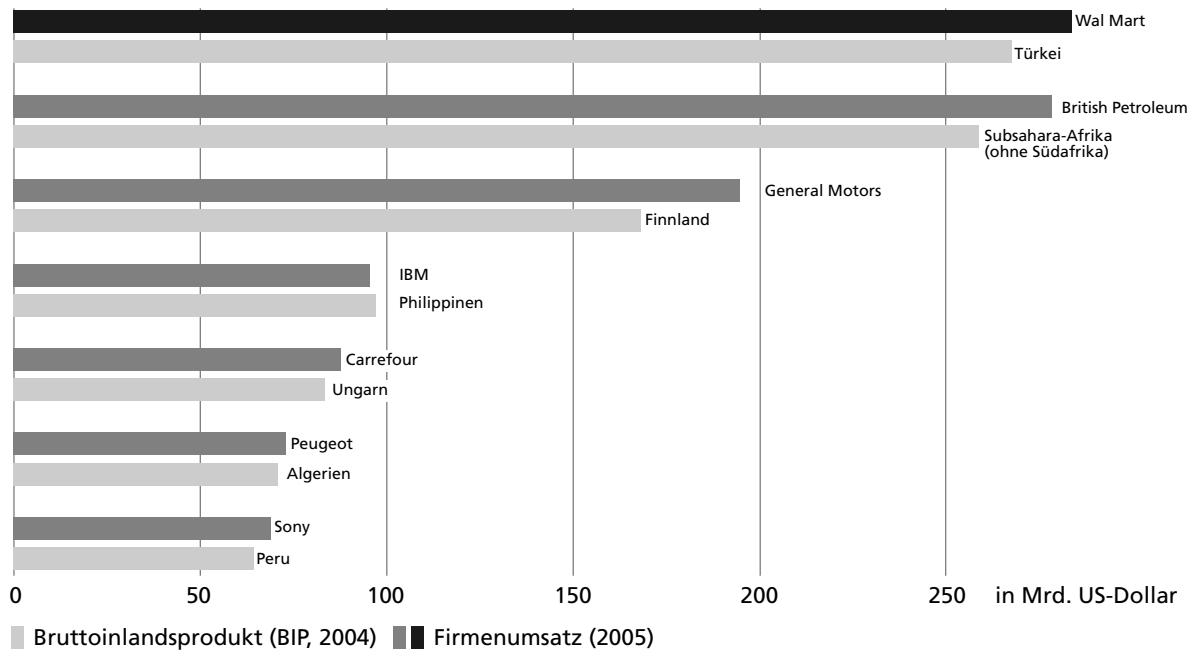
Wal-Mart übernahm die Vorreiterrolle beim Kampf gegen die Gewerkschaften, bei der Standortverlagerung in Billiglohnländer oder der Überausbeutung, die dank gelockerter Regeln am Arbeitsmarkt und dank ständig neuer Freihandelsabkommen Jahr für Jahr mehr Gewinn abwerfen. Wal-Mart hat vorgemacht, wie man Druck auf Subunternehmer ausübt, um sie zu Preisnachlässen und damit zu Lohnsenkungen oder Standortverlagerungen zu zwingen; wie man das Personal für alle Tätigkeiten einsetzt, wie man Angestellten die kleinsten Ruhepausen verkürzt.

100 Millionen Amerikaner kaufen heute Woche für Woche zu „everyday low prices“ bei Wal-Mart ein. Tatsächlich sind die Waren im Durchschnitt billiger. Doch um welchen Preis? Was den Kunden zufrieden macht, wurde auf Kosten des Arbeiters und der Umwelt erwirtschaftet. Damit die Preise bei Wal-Mart niedrig bleiben, müssen die Arbeitsbedingungen immer schlechter werden. Wo immer die Firma sich niederlässt, übt ihre bloße Anwesenheit einen Lohndruck aus, die Durchschnittslöhne sinken. Damit erhöht sich gleichzeitig die Zahl der Kunden, denen keine andere Wahl bleibt, als im „preisgünstigen“ Wal-Mart einzukaufen. Wal-Mart ist nur erfolgreich, wenn die Löhne für die MitarbeiterInnen um 20 bis 30 Prozent unter dem Niveau der Konkurrenz liegen und wenn das Unternehmen krasse Kürzungen bei den Sozialleistungen vornimmt, also beim Krankengeld und der Pensionskassa. Als Nothelfer müssen daher, wie so oft bei neoliberal ausgerichteten Unternehmen, der Staat und wohltätige Organisationen einspringen. Nicht einmal die Hälfte der Beschäftigten kann sich eine Krankenversicherung leisten. Die Gewinne (2004 waren es 10 Milliarden Dollar) sind natürlich privat, die Verluste trägt die öffentliche Hand.

Sprachlich vereinfacht und gekürzt nach: Le Monde diplomatique: Die Globalisierungsmacher. 2007, S. 11ff

Lest zunächst den Text. Klärt dann unter Mithilfe der Lehrperson Unklarheiten oder Fragen. Versucht in Kleingruppen folgende Fragen zum Text zu beantworten:

- ▶ Warum ist Wal-Mart wirtschaftlich so erfolgreich? Durch welche konkreten Schritte wurde Wal-Mart zur größten Supermarktkette der Welt?
- ▶ Um welchen Preis wird dieser Erfolg erkaufte? Welche negativen Folgen hat es, den billigsten Preis anbieten zu können?
- ▶ Welche Rolle spielt die amerikanische Politik, dass eine derartige Unternehmensführung und Geschäftsentwicklung möglich werden konnte?

M₂ Im Vergleich: Firmenumsätze und die Wirtschaftsleistung von Staaten

Quelle: Unctad, World Finance Report, 2005
 Standard & Poor's Compustat, Business Week, 26. Dezember 2005
 Weltbank, 2005. Grafik: Le Monde Diplomatique

Betrachtet die Abbildung und fasst die Hauptaussagen in eigenen Worten zusammen.

Besprecht anschließend folgende Fragen:

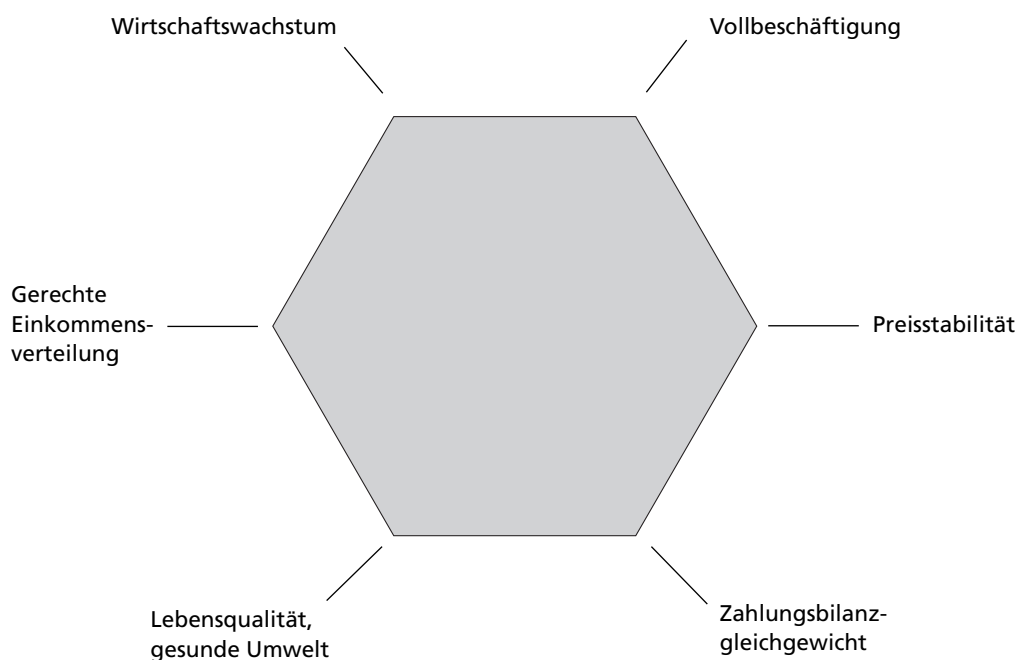
- ▶ Welche Folgen hat es, wenn die Umsätze der Großkonzerne deutlich schneller wachsen als die Wirtschaftsleistung von ganzen Staaten?
- ▶ Welche Folgen hat das für die Möglichkeiten der nationalen Politik, auf die Wirtschaft Einfluss auszuüben?
- ▶ Wie könnten die Großkonzerne reagieren, wenn die Politik in einem Land (z.B.: Österreich) strengere Umweltauflagen, mehr Rechte oder höhere Löhne für ArbeitnehmerInnen einführen würde?
- ▶ Wenn einzelne Länder zu schwach werden, um einen Ausgleich zu den Interessen der Großkonzerne zu schaffen, was braucht es dann?

M₃ Mögliche Rollen im Interessensspiel

- ▶ Wal-Mart-Konzernleitung
- ▶ Wal-Mart-MitarbeiterIn
- ▶ Konkurrenz (EinzelhändlerIn)
- ▶ PolitikerIn A (will Interessen der EinzelhändlerInnen und ArbeitnehmerInnen schützen)
- ▶ PolitikerIn B (unterstützt Interessen von Wal-Mart)
- ▶ Kunde oder Kundin von Wal-Mart

Entwickelt am Beispiel Wal-Mart für ein kurzes Rollenspiel die Interessen von bestimmten Akteuren und Akteurinnen. Welche Ziele verfolgen die Personen/Gruppen, welche Anliegen haben sie und was könnten sie fordern? (Vgl. M₂)

Nachdem die verschiedenen Rollen auf Plakaten ausgearbeitet sind, können die einzelnen Positionen nacheinander vorgestellt und besprochen werden. Freiwillige können auch in einer Diskussionsrunde versuchen, Verbündete für ihre Interessen zu finden.

M₄ Das magische Vieleck der Wirtschaftspolitik

„Wenn wir diese fünf bzw. sechs (einschließlich Ökologie) Zielvorgaben betrachten, so lässt sich feststellen, dass eigentlich nur vier davon ‚echte‘ gesellschaftliche Endziele darstellen. Wachstum ist erstrebenswert, wenn es gilt, den Lebensstandard der Bevölkerung zu erhöhen, Vollbeschäftigung ist ein wichtiges ökonomisches und soziales Ziel in einer Arbeitsgesellschaft, in der sowohl Einkommen als auch sozialer Status von der Eingliederung ins Berufsleben abhängen. Eine ‚gerechte‘ Einkommensverteilung (die allerdings verschieden definiert werden kann) soll Armut und extreme Einkommensunterschiede vermeiden helfen, welche den moralischen Vorstellungen der Gesellschaft über Gerechtigkeit und Fairness widersprechen. Und das ökologische Argument basiert vor allem auf der moralischen Verantwortung für kommende Generationen.

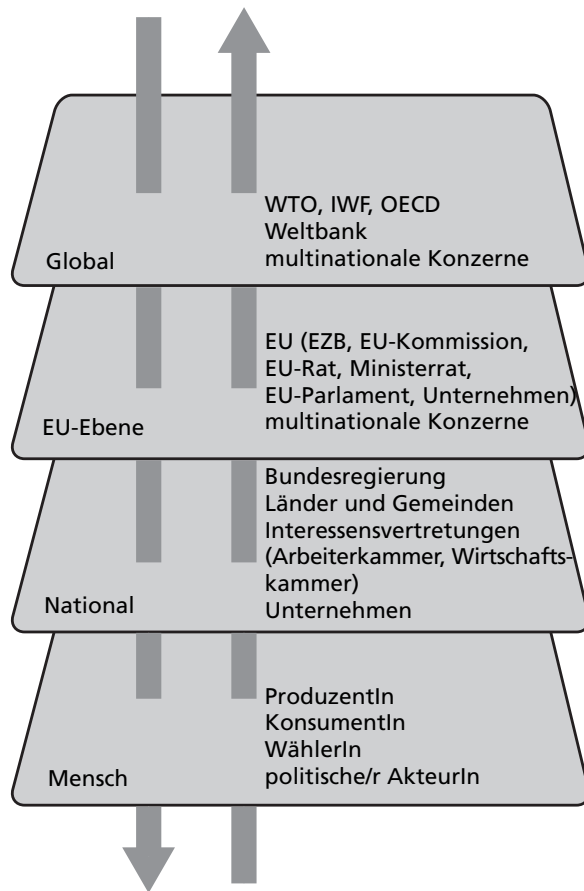
Preisstabilität und Zahlungsbilanzgleichgewicht haben hingegen überwiegend instrumentellen Charakter. Sie sollen dazu beitragen, dass der binnen- und außenwirtschaftliche Wirtschaftsprozess möglichst störungsfrei und kontinuierlich ablaufen kann.“

Aus: Rothschild, Kurt W.: Alternative Konzepte der Wirtschaftspolitik, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Politik und Ökonomie (= Informationen zur Politischen Bildung 11). Wien 1996, S. 7–16, hier S. 9

In der Wirtschaftspolitik treffen unterschiedlichste Interessen aufeinander. Diese Ziele werden häufig in einem Vieleck dargestellt. Es wird deswegen magisch genannt, weil manche Ziele nur schwer oder nicht gleichzeitig erreicht werden können.

- ▶ Überlegt gemeinsam, wer profitiert jeweils von diesen verschiedenen Zielen?
- ▶ Welche Interessengruppen (z.B.: Gewerkschaften, Interessenvertretungen der Industrie, Umweltschutzgruppen etc.) könnten welche Ziele bevorzugen bzw. als wichtiger ansehen als andere?
- ▶ Ergänzt das magische Vieleck: Welche Ziele könnten noch wichtig sein, wenn es um die Zukunft der Wirtschaft geht? Fallen euch noch Ziele ein, die ihr wichtig findet?
- ▶ Reiht die wirtschaftspolitischen Ziele nach euren Vorstellungen und begründet diese Reihung.

M₅ Wer steuert die Wirtschaft auf welchen Ebenen?



Welthandelsorganisation (WTO):

Dachorganisation für die internationalen Handelsbeziehungen zur Gewährung eines freien Welthandels

Internationaler Währungsfonds (IWF):

Sonderorganisation der Vereinten Nationen zur Förderung des Welthandels auf der Grundlage zwischenstaatlicher Zusammenarbeit (z.B. in Währungsfragen)

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD):

Internationale Organisation für die Koordinierung der Wirtschafts-, Handels- und Entwicklungspolitik

Weltbank:

Sonderorganisation der Vereinten Nationen zur Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung der Mitgliedsländer (z.B. Finanzhilfen, technische Hilfe bei Entwicklungsprojekten etc.)

Europäische Zentralbank (EZB):

Organ der Europäischen Union, es regelt Währungspolitik der EU-Staaten, in denen der Euro Zahlungsmittel ist.

Quellen: Lexika auf www.bpb.de (05.11.2009)

Quelle: nach Dobler/Fassmann/Pichler 2008, S. 292

Wirtschaft wird gleichzeitig auf verschiedenen (räumlichen) Ebenen gemacht. Betrachtet die Abbildung und versucht zu bewerten, ob die folgenden Aussagen stimmen:

	ja	nein	weiß nicht
a) Multinationale Konzerne haben keinen Einfluss auf die Wirtschaftspolitik.			
b) Die Interessensvertreter der ArbeitnehmerInnen und der UnternehmerInnen nehmen Einfluss auf die Wirtschaftspolitik in Österreich.			
c) Wirtschaft wird gleichzeitig von „oben“ (Akteure auf internationaler Ebene) und von „unten“ (der einzelne Mensch und seine Aktivitäten) gemacht.			
d) Ich als kleiner Maxi habe keine Möglichkeiten, die Wirtschaft zu beeinflussen.			
e) Multinationale Konzerne haben teilweise mehr wirtschaftliche Macht als einzelne Länder.			

- ▶ Überlegt, wie ihr (alleine, als Klasse, als Familie) die Wirtschaft beeinflussen könnt.
- ▶ Nennt dazu jeweils auch konkrete Beispiele (z.B.: durch bewusste Kaufentscheidungen von ökologisch unbedenklichen oder fair gehandelten Produkten etc.).

M₆ Eine Finanzkrise schlägt weltweit Wellen

„Die internationale Finanzwelt ist bereits derart miteinander vernetzt, dass sich eine Krise auf einem Teil des Globus sofort wie eine Seuche auf die ganze Welt ausbreitet“, stellte der US-Ökonom und Nobelpreisträger für Wirtschaft Joseph Stiglitz fest. Bereits Ende der 1990er-Jahre hatte eine Finanzkrise in den asiatischen „Tigerstaaten“ wie Südkorea, Singapur und Taiwan die Börsen und Banken der ganzen Welt in Mitleiden-schaft gezogen. Auch das Platzen der sogenannten Internet-Blase, also die Krise, welche Ende der 1990er-Jahre zahlreiche Unternehmen der Informationstechnologie erfasste, verursachte eine globale Pleitewelle. 2007 erfasste eine Finanzkrise, die von den USA ausging, weltweit Banken und Versicherungen: Zahlreiche überschuldete BesitzerInnen von Eigenheimen in den USA konnten ihre Kreditraten nicht mehr bezahlen. Hunderttausende Häuser wurden zwangsversteigert, was den Wert aller Immobilien nach unten drückte. Dies löste weltweit Folgen aus: Neben US-Banken und Versicherungen verzeichneten auch europäische und japanische Banken Milliarden US-Dollar an Verlusten. Was war passiert? Ein neues System der Absicherung von Krediten, der Handel mit sogenannten „faulen Krediten“, sollte das Risiko aufteilen und versprach Zins-gewinne. Banken konnten weltweit gebündelte Schuldverschreibungen kaufen. Doch mit dem Wertverfall der Häuser und Grundstücke kamen Verluste statt der erhofften Gewinne. Weltweit gingen Banken Bank-rott oder konnten nur durch staatliche Finanzhilfe gerettet werden.

Die Finanzkrise dämpfte weltweit das Wachstum der Volkswirtschaften: Viele KreditnehmerInnen mussten ihren Konsum einschränken, viele verloren ihren Arbeitsplatz.

Quelle: verändert von Herbert Pichler nach: Böhm/Lahodinsky: Globalisierung. So funktioniert die weltweite Vernetzung. 2008, S. 106f

Soll der Staat mehr oder weniger Einfluss nehmen?

Neoliberaler: „Staatliche Eingriffe in die Wirtschaft sind die Wurzel allen Übels. Wir wollen weniger Staat und mehr Freiheiten. Schafft die einschränkenden Gesetze ab. Der Markt regelt sich selbst. Ausnahmsweise soll in der Finanzkrise der Staat Unternehmen und Banken unter die Arme greifen!“

Kritik am Neoliberalismus: „Der freie ungezügelter Markt ist das Übel. Immer wieder hat sich gezeigt, dass der freie Markt zu Krisen führt. Der Staat muss Regeln aufstellen und kontrollieren, damit Krisen verhindert werden können und die Ungleichheit zwischen Reich und Arm nicht noch weiter anwächst. In der Finanz-krise lassen sich die Neoliberalen vom Staat unterstützen, den sie sonst nicht wollen!“

Quelle beider Texte: Herbert Pichler

Die größten Geschäfte und der meiste Gewinn werden heute in der Finanzwirtschaft erzielt. Angesichts der weltweiten Finanzkrise seit 2007 wird der Ruf nach einer Kontrolle der Finanzmärkte immer lauter. Die Politik solle Spielregeln aufstellen, die eine solche Krise verhindern helfen sollen. Und es solle wieder interessanter werden, Geld in die reale Wirtschaft zu investieren und nicht nur zu spekulieren. Lest die Texte zur Finanz-wirtschaft und bearbeitet folgende Fragen:

- ▶ Welche Nachteile bringt die vernetzte Wirtschaftswelt im Krisenfall mit sich? Wie können wir in Öster-reich von einer Kreditkrise in den USA betroffen sein?
- ▶ Warum wird von vielen Seiten mehr Kontrolle der Finanzmärkte durch die Politik gefordert?
- ▶ Wie antworten Neoliberale auf diese Forderung nach mehr Kontrolle der Wirtschaft?

Herbert Pichler, Mag.

Studium Geographie und Wirtschaftskunde sowie Deutsche Philologie (beides Lehramt) an der Universität Wien. BHS-Lehrer am Schulzentrum Ungargasse, 1030 Wien, sowie Bun-deslehrer im Hochschuldienst am Fachdidaktikzentrum des Instituts für Geographie der Uni-versität Wien (<http://fdz-gw.univie.ac.at>). Schulbuchautor (Deutsch, Geographie und Wirt-schaftskunde, Politische Bildung) und LehrerInnenbildner.

Literatur

Le Monde diplomatique (Hrsg.): Die Globalisierungsmacher. Kon-zerne, Netzwerke, Abgehängte. Edition Le Monde diplomatique Nr. 2/2007

Böhm, Wolfgang/Lahodinsky, Otmar: Globalisierung. So funk-tioniert die weltweite Vernetzung. Linz 2008

Schnettler, Katrin: Wirtschaft voll blöd? Was Jugendliche von öko-nomischen Artikeln in der Tageszeitung erwarten. Eine empirische Studie. Wiesbaden 2001

Reiner, Christian: Economic Literacy – Jugendliche und Wirtschafts-nachrichten zwischen Infotainment und Neoliberalisation, in: Dobler, Karin/Jekel, Thomas/Pichler, Herbert: kind : macht : raum. Heidelberg 2008

Dobler, Karin/Fassmann, Heinz/Pichler, Herbert (Hrsg.): Kompass 5/6. Geographie und Wirtschaftskunde für die 9. und 10. Schulstufe. Wien 2008

Für den Unterricht – Unterrichtsbeispiel

Irene Ecker

Macht in der Schule in totalitären und demokratischen Systemen

Bezug zum Informationsteil	Die Stundenplanung bezieht sich auf das politische Basiskonzept Macht (siehe Beitrag von Wolfgang Sander idB).
Kompetenzen	<p>In erster Linie soll Urteilskompetenz geschult werden: Was kennzeichnet das Schulsystem in einer modernen Demokratie? Welche Ziele sollen in einem solchen Schulsystem erreicht werden? Wo liegen die Unterschiede zu Schule in totalitären Systemen? Als Beispiel soll Schule im Nationalsozialismus dargestellt werden. Wo liegen die grundlegenden Unterschiede bei den Unterrichtszielen? Warum ist das so? Handlungskompetenz soll durch Mitgestaltung von Schule im Sinne einer partizipativen Schuldemokratie erreicht werden.</p> <p>Es geht auch um Sachkompetenz, um ein sicheres Wissen über die Konzepte von Macht und Herrschaft in unterschiedlichen Systemen (Demokratie und Diktatur).</p> <p>Dass Schule als Beispiel herausgegriffen wird, zeigt die Orientierung an der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler, es geht um ein Thema, von dem sie unmittelbar betroffen sind. Das Unterrichtsvorhaben ist ein Beispiel für exemplarisches Lernen und einen problemorientierten Zugang und soll nach dem „Fähren-Insel-System“ durchgeführt werden. Als „Fähre“ dient ein Längsschnitt der Schulgeschichte in Österreich.</p>
Zielgruppe/Alter	Die Adressaten sind 14-Jährige, es handelt sich also um die 8., allenfalls auch um die 9. Schulstufe (etwa im Fach Politische Bildung und Recht die 1. Klasse einer Fachschule).
Lehrplanbezug	<p>Die Unterrichtsstunden beziehen sich auf den Lehrstoff der 8. Schulstufe (4. Klasse AHS-Unterstufe, 4. Klasse Hauptschule): Methoden totalitärer Herrschaft; der Nationalsozialismus als Beispiel eines totalitären Systems /.../ Mobilisierung der Jugend; Demokratie und Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung (Formen der Mitbestimmung, e-democracy)</p> <p>Laut AHS-Unterstufenlehrplan ist das Ziel die Entwicklung historischer und politischer Kompetenzen: „Die historischen und politischen Kompetenzen sind anhand konkreter Themen zu entwickeln. Es ist darauf zu achten, dass alle angeführten Kompetenzen in ausreichendem Maße im Unterricht berücksichtigt werden.“</p> <p>Das Thema „Innere Struktur der Schule“ wird in einem Längsschnitt dargestellt und mit dem Basiskonzept „Macht“ verschränkt. Es geht beim Arbeitswissen darum, Macht und Gestaltungsmöglichkeiten in der Schule in der Demokratie im Gegensatz zur Schule in autoritären Systemen darzustellen. Das soll dann als „Insel“ an einigen Fallbeispielen in Form von exemplarischem Lernen erfolgen.</p>
Dauer der Unterrichtssequenzen	<p><i>Fähren</i> (2 x 2 Stunden): Darstellung des NS-Staates. Kennzeichen von totalitären Staaten. Was ist eine totalitäre Diktatur? Demokratie in Österreich heute. Was kennzeichnet eine Demokratie? Geschichte des österreichischen Schulwesens.</p> <p><i>Inseln</i> (3 Stunden): Instrumentalisierung der Jugendlichen in der Schule des Nationalsozialismus Unterrichtsbeispiele, Lernziele, Grundlagen der Jugenderziehung Macht und Ohnmacht in der österreichischen Schule heute Herrschaftsstrukturen Ist die Schule heute demokratisch? Gesetzeslage, Unterrichtsbeispiele Partizipationsmöglichkeiten</p>

Zentrale Fragestellungen

Der Zwangscharakter von Erziehung zeigt sich am Beispiel von Schule im Nationalsozialismus. Dazugehören zur „Volksgemeinschaft“ und Ausgrenzung von Menschen, die nicht zu dieser gehören – eine der schlimmsten Facetten von Schule im Nationalsozialismus. Dagegen soll ein Diversity-Konzept gesetzt werden, das auf Individualität abzielt. Worin liegt der Unterschied in den Erziehungszielen eines totalitären Systems und eines demokratischen Systems? Macht, Herrschaft, Führung – wie haben sich diese Konzepte im Schulwesen eines totalitären Staates gezeigt, was bedeutet Macht in der Schule im demokratischen Österreich heute?

In Diktaturen werden Jugendliche in der Schule und in außerschulischen Jugendorganisationen für den Staat instrumentalisiert. Ist die Gefahr der Instrumentalisierung in der Demokratie gebannt? Wie können Jugendliche aktiv gegen Instrumentalisierung in der Schule auftreten?

Partizipation ist ein wesentliches Schlagwort. Macht und Herrschaft gibt es ja auch in der Demokratie. Aber sie verläuft nach transparenten Spielregeln und es gibt Kontrollen. Zum Beispiel sollte SchülerInnen immer klar sein, wie sie zu einer Note gekommen sind. Eine schlechte Beurteilung muss für sie nachvollziehbar sein und letztlich von ihnen auch akzeptiert werden können. Schließlich soll man aus seinen Fehlern lernen. Falls der falsche Schultyp gewählt wurde, muss das in Beratungsgesprächen auf Augenhöhe zwischen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen klar gemacht werden. An diesen Beispielen sieht man den hohen Stellenwert einer offenen Gesprächskultur für demokratisches Handeln. Wo können SchülerInnen Demokratiebildung besser lernen als gerade in ihrem eigenen Umfeld – der Schule, der Schnittstelle von Privatheit und Öffentlichkeit?

Methodisch-didaktische Hinweise

- ▶ Vergleich der Bildungs- und Unterrichtsziele von Schule im Nationalsozialismus und in der Demokratie.
- ▶ Vergleich von Macht und Herrschaft in der Schule damals und heute.
- ▶ Erzwungene Gemeinschaft damals und sowohl Gemeinschaft als auch Individualisierung heute, Mechanismen der Ausgrenzung damals und heute.

Nach einem Längsschnitt der Schulgeschichte (siehe Arbeitswissen in der Online-Version) sollen in Gruppen Quellentexte, Erinnerungen von Zeitzeugen, Unterrichtsbeispiele und Bildquellen verglichen werden. Wichtiger Themenpunkt ist die Instrumentalisierung von Jugendlichen, daher soll in Rollenspielen die Gefahr von Instrumentalisierung einst und heute dargestellt werden.

EINSTIEGSMÖGLICHKEITEN

E₁

Filmischer Einstieg

Anhand verschiedener Filme beziehungsweise Filmausschnitte kann in die Thematik eingeführt werden. Je nach Art des Films ist eine entsprechende Einführung notwendig. In Dokumentationen mit ZeitzeugInnen sollte den SchülerInnen klar gemacht werden, dass es sich – beispielsweise wie bei Filmausschnitten aus Erwin Leisers Dokumentation „Pimpf war jeder“ (siehe Informationskasten am Ende des Beitrags) – um subjektive Erinnerungen handelt.

E₂

Plakatvergleich

In M₁ und M₂ finden die SchülerInnen Plakate aus autoritären und aus demokratischen Systemen, die sich an die Jugend richten. Sie sollen die dort angeführten Fragen beantworten.

ABLAUF DER UNTERRICHTSSEQUENZ

„Säuberung“ des österreichischen Schulwesens	<p>1. Impulsreferat „Österreichisches Schulwesen im Nationalsozialismus“</p> <p>Schule wurde als „Instrument der politischen Führung des Volkes“ aufgefasst. Das führte zu einer „Säuberung“ des österreichischen Schulwesens von politisch nicht genehmen Personen und zu ihrer Ersetzung durch bekennende NationalsozialistInnen. Jüdische Lehrkräfte wurden sofort aus dem Schuldienst entfernt. Außerdem wurde schon 1938 damit begonnen, die katholische Kirche vollständig aus dem Bildungsbereich zu verdrängen. Alle religiösen Veranstaltungen im Schulbereich wurden grundsätzlich verboten. Kirchliche Schulen wurden aufgelassen oder durch öffentliche ersetzt. Jüdische SchülerInnen wurden isoliert und durch eine Fülle von Verordnungen der Verachtung und Verspottung preisgegeben.</p> <p>Im Bildungsbereich setzte gleich nach dem „Anschluss“ die Herausnahme und Aussonderung der Juden und Jüdinnen ein. Dieser folgten Deportation (Verschleppung) und Vernichtung. Am 30. Juni 1942 wurden alle Schulen für Jüdinnen und Juden geschlossen. Das deutsche Schulwesen sollte in Österreich übernommen werden, dieses Vorhaben wurde aber nicht vollständig ausgeführt. Die ideologischen Zielsetzungen waren aber schon im Volksschulbereich vom Nationalsozialismus geprägt. Die Aufgabe war, die Schüler und Schülerinnen zum „vollen Einsatz für Führer und Volk bereit zu machen“¹.</p>
Körperliche Ertüchtigung an erster Stelle	<p>Leibeserziehung stand schon in der Volksschule an erster Stelle. In Deutsch wurden nationalistische Kampfgedichte berücksichtigt, in Heimatkunde die „Helden“ des Nationalsozialismus durchgenommen und in Geschichte lag der Schwerpunkt auf der nordisch-germanischen Mythologie. Insgesamt sollte der Unterricht politisch indoktrinieren, Rassismus und Gleichschaltung fördern. Bei den höheren Schulen wurden Mädchen aus dem Bildungswesen hinausgedrängt. Nur in Ausnahmefällen durften Mädchen eine höhere Ausbildungsstufe besuchen, und zwar die „Oberschule für Mädchen“.</p> <p>Es gab auch Eliteschulen, die „Nationalpolitischen Erziehungsanstalten“, die „die kommende Führergeneration“ ausbilden sollten, wobei auch in diesen Anstalten die körperliche Ertüchtigung an erster Stelle stand.</p> <p>Noch stärker als in der Volksschule kam es in den höheren Schulen zu nationalsozialistischer Beeinflussung, besonders in den Fächern Deutsch, Geschichte und Geografie, die als Fundament des nationalsozialistischen Unterrichts galten.</p> <p>Sprachminderheiten duldeten die österreichischen Nationalsozialisten nicht. Sie gingen vehement gegen anderssprachigen Unterricht vor, sei es in Kroatisch, Slowenisch oder Tschechisch.</p>
Indoktrinierung und Instrumentalisierung	<p>Das österreichische Schulsystem wurde in der äußeren Organisation nicht mit dem deutschen gleichgeschaltet, da die Nationalsozialisten dieser wenig Bedeutung beimäßen. Es ging ihnen eher um die Gestaltung des Unterrichts, um Indoktrinierung, also massive Beeinflussung, und Instrumentalisierung der Jugend. In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückten daher die LehrerInnen, sie waren von Säuberungen bedroht und mussten ständig Schulungen absolvieren, damit sie im nationalsozialistischen Sinn unterrichteten. Unterrichtsmaterialien waren einseitig, „gewünschte Haltungen wurden durch die Förderung gewünschter Lektüre verstärkt“². Ein der Pluralität verpflichteter und multiperspektivischer Unterricht, der ein wichtiges Kennzeichen eines demokratischen Unterrichts ist, war demnach unmöglich. In einer pluralistischen Gesellschaft darf es keine Beeinflussung in eine Richtung, welche auch immer, geben.</p>

2. Gruppenarbeit: Bildungsziele autoritärer und demokratischer Systeme im Vergleich

Lest die Texte in M₃ und M₄ und beantwortet folgende Arbeitsfragen

- ▶ Was sind die zentralen Aussagen von Adolf Hitler zur Erziehung?
- ▶ Glaubst du, haben die Jugendlichen damals von diesen Zielen gewusst?
- ▶ Gab es Möglichkeiten, Widerstand gegen eine solche Pädagogik zu leisten?
- ▶ Fasse zusammen, welche Ziele heute im Vordergrund stehen. Passen sie zu deiner Vorstellung von Demokratie?
- ▶ Wo liegen für dich die Ursachen, dass diese Ziele in der Schule auch heute oft (noch) nicht erreicht werden können?

3. Diskussion: Was bedeuten Macht und Herrschaft in der Schule heute?

Auf Basis des Arbeitswissens zu Schuldemokratie und schuldemokratischen Mitbestimmungsmöglichkeiten (siehe diesbezügliches Arbeitswissen und den Artikel „Schulgemeinschaft und Schuldemokratie in Österreich“ in der Online-Version auf www.politischebildung.com) wird die Frage „Was bedeuten Macht und Herrschaft in der Schule heute?“ diskutiert.

4. Rollenspiel: Demokratie üben

(Orientiert an „Die grauen Männer“ aus Hergovich, Doris/Mitschka, Ruth/Valtingojer, Markus: Macht leben. Ein Begleiter für demokratische Lernprozesse durch das Schuljahr für die 8.–13. Schulstufe (Teil 2). Wien 2008, S 69).

Es werden zwei Gruppen gebildet. Zur Vorbereitung des Rollenspiels verwenden die SchülerInnen das Arbeitswissen „Was ist Leadership?“, „Zur inneren Schulorganisation: Macht und Herrschaft in der Schule“ in diesem Band.

Gruppe 1: Der Diktator. Stellt euch folgende Situation vor. Der neue Direktor ist ein Diktator! Er reißt die Herrschaft an sich und will alles anders machen. Er will die alleinige Macht an der Schule.

- ▶ Wie müsste er vorgehen?
- ▶ Was müsste er abschaffen?
- ▶ Was dürfte es nicht an der Schule geben, damit er Erfolg hat?

Gruppe 2: Die VerteidigerInnen der Schuldemokratie. Stellt euch folgende Situation vor: Der neue Direktor ist ein Diktator! Er reißt die Herrschaft an sich und will alles anders machen. Er will die alleinige Macht an der Schule. Die VerteidigerInnen der Schuldemokratie vertreten die Einrichtungen der Schülermitverwaltung, sie streichen deren Vorteile heraus. Sie bringen Argumente, warum die Einrichtungen der Schuldemokratie sinnvoll sind.

- ▶ Wodurch kann an Schulen Demokratie im Alltag positiv erlebt werden?
- ▶ Was muss dafür an der Schule gewährleistet sein?
- ▶ Wie können sie Erfolg haben?



ONLINEVERSION

In der Onlineversion der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com finden Sie folgende Materialien zu dieser Unterrichtssequenz:

- ▶ Arbeitswissen: Längsschnitt der österreichischen Schulgeschichte
- ▶ Arbeitswissen: Einrichtungen zur Schuldemokratie
- ▶ Arbeitswissen: Wie fallen Entscheidungen in der Schule?
- ▶ Arbeitswissen: Wie ist die Schülermitverwaltung an Österreichs Schulen gesetzlich festgelegt?
- ▶ Artikel: Mayrhofer, Petra: Schulgemeinschaft und Schuldemokratie in Österreich, in: Forum Politische Bildung (Hrsg): Kompetenzorientierte Politische Bildung (= Informationen zur Politischen Bildung 28). Innsbruck–Bozen–Wien 2008

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN

M₁ Plakate aus der NS-Zeit, die an die Jugend gerichtet sind



Nationalsozialistische Propagandaplatkate: „Jugend dient dem Führer“

Eine Parole der NS-Ideologie: „Du bist nichts, dein Volk ist alles“

Quellen beider Plakate: Wienbibliothek im Rathaus, Plakatsammlung, Signatur P212 und P 213 (v.l.n.r.)

M₂ Heutiges an die Jugend gerichtetes politisches Plakat zur Jugendpartizipation



Plakat der Demokratie-Initiative der österreichischen Bundesregierung 2007/2008
© Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Arbeitsaufgabe

Vergleiche die Plakate und beantworte folgende Arbeitsfragen:

- ▶ Was fällt dir an der Gegenüberstellung von den Plakaten und der Parole aus der NS-Diktatur und dem Slogan einer Initiative des heutigen demokratischen Österreich auf?
- ▶ Welche unterschiedlichen Botschaften vermitteln diese Plakate?

M₃ Zitate von Adolf Hitler zur nationalsozialistischen Pädagogik

„Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muss weggehämmert werden. In meinen Ordensburgen wird eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich. Jugend muss das alles sein. Schmerzen muss sie ertragen. Es darf nichts Schwaches und Zärtliches an ihr sein. Das freie, herrliche Raubtier muss erst wieder aus ihren Augen blitzen. Stark und schön will ich meine Jugend. Ich werde sie in allen Leibesübungen ausbilden lassen. Ich will eine athletische Jugend. Das ist das Erste und Wichtigste. Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir meine Jugend. Aber Beherrschung müssen sie lernen. Sie sollen mir in den schwierigsten Proben die Todesfurcht besiegen lernen ...“

Nach Rauschnig, H.: Gespräche mit Hitler. Zürich–Wien–New York 1940, S. 237

„Dann kommt eine neue deutsche Jugend, und die dressieren wir schon von ganz klein an für diesen neuen Staat. Diese Jugend, die lernt ja nichts anderes als deutsch denken, deutsch handeln. Und wenn nun diese[r] Knabe[n] /.../ mit /.../ zehn Jahren in unsere Organisationen hineinkomm[en] und dort nun wie so oft zum ersten Mal überhaupt eine frische Luft bekommen und fühlen, dann kommen sie vier Jahre später vom Jungvolk in die Hitlerjugend, und dort behalten wir sie wieder vier Jahre, und dann geben wir sie erst recht nicht zurück in die Hände unserer alten Klassen- und Standes-Erzeuger, sondern dann nehmen wir sie wieder fort in die Partei und die Arbeitsfront, in die SA oder in die SS, in das NSKK usw. Und wenn sie da drei Jahre oder anderthalb Jahre sind und noch nicht ganze Nationalsozialisten geworden sein sollten, dann kommen sie in den Arbeitsdienst und werden dort wieder sechs und sieben Monate geschliffen, alles mit einem Symbol, dem deutschen Spaten. Und was dann nach sechs oder sieben Monaten noch an Klassenbewusstsein oder Standesdünkel da oder da noch vorhanden sein sollte, das übernimmt dann die Wehrmacht zur weiteren Behandlung auf zwei Jahre. Und wenn sie dann nach zwei oder drei oder vier Jahren zurückkehren, dann nehmen wir sie, damit sie auf keinen Fall rückfällig werden, sofort wieder in SA, SS usw., und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben.“

Aus: Adolf Hitler in Reichenberg am 2.12.1938, in: Völkischer Beobachter, 4.12.1938

M₄ Auszüge aus den allgemeinen Bildungszielen der AHS-Unterstufe laut aktuellem Lehrplan

Gesetzlicher Auftrag

„Die allgemeinbildende höhere Schule hat im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen.“

Leitvorstellungen

„/.../ Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens und des Umgangs der Geschlechter miteinander. Wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen – z.B. unterschiedlichen Muttersprachen – gemeinsam unterrichtet werden, ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen. Schulen sind im Zuge von ‚Gender Mainstreaming‘ und Gleichstellung der Geschlechter angehalten, sich mit der Relevanz der Kategorie Geschlecht auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens auseinanderzusetzen.“

Die Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen erfordert die Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung und zur Übernahme sozialer Verantwortung. Zur Entwicklung dieser Fähigkeiten ist in hohem Maße Selbstsicherheit sowie selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen und Handeln zu fördern. /.../ Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule.“

Quelle: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (09.10.2009)

WAS IST LEADERSHIP?	ARBEITSWISSEN				
<p>DIESES ARBEITSWISSEN IST RELEVANT FÜR DIE GRUPPE 2 IM ROLLENSPIEL „DEMOKRATIE ÜBEN“. Die Sektion „Political Leadership“ der Österreichischen Gesellschaft für Politikwissenschaft hat folgende Definition erarbeitet: „Basierend auf dem jeweiligen politischen Kontext meint <i>Political Leadership</i> das Wollen und die Fähigkeit einer Person oder Gruppe, gesellschaftliche Prozesse nachhaltig zu gestalten, wobei gilt: Einhaltung der Menschenrechte, Allgemeinwohl vor Eigennutz und Einbindung der Beteiligten vor Alleingängen.“ (Vgl. http://www.oegpw.at/sek_leadership/index.htm)</p> <p>Nach dem Leadership-Kompetenzmodell nach Riemann (1962) und Ulrich u.a. (2000) liegen die Kompetenzfelder in vier Quadranten:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px; vertical-align: top;"> <p>1. Quadrant: Bindung Aufgabe: Vertrauen schaffen, Sicherheit vermitteln, um Zugehörigkeit aufzubauen (→ Charakterstärke zeigen)</p> </td> <td style="width: 50%; padding: 5px; vertical-align: top;"> <p>2. Quadrant: Aktivierung Aufgabe: Persönliche Ermutigung und Einladung, um Kräfte zu wecken und Bereitschaft zu aktivieren (→ Individuelles Engagement erzeugen)</p> </td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> <p>3. Quadrant: Strategie Aufgabe: Szenarien entwickeln und Strategien aufzeigen, um die Vision zu entwickeln (→ Richtung vorgeben)</p> </td> <td style="padding: 5px; vertical-align: top;"> <p>4. Quadrant: Innovation Aufgabe: Projekte initiieren, um das eigene System in seinen Strukturen, Prozessen und Kulturmerkmalen voranzubringen (→ organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen und Gemeinschaft bilden)</p> </td> </tr> </table> <p>Leadership-Führung in der Schule hat nichts mit Herrschaft über andere, sondern eher mit positiver Macht zu tun. Es geht darum, Vertrauen zu erwirken, zu ermutigen, aber auch Richtungen vorzugeben und neue Projekte zu initiieren. Macht in der Demokratie ist vor allem Kommunikationsarbeit.</p>		<p>1. Quadrant: Bindung Aufgabe: Vertrauen schaffen, Sicherheit vermitteln, um Zugehörigkeit aufzubauen (→ Charakterstärke zeigen)</p>	<p>2. Quadrant: Aktivierung Aufgabe: Persönliche Ermutigung und Einladung, um Kräfte zu wecken und Bereitschaft zu aktivieren (→ Individuelles Engagement erzeugen)</p>	<p>3. Quadrant: Strategie Aufgabe: Szenarien entwickeln und Strategien aufzeigen, um die Vision zu entwickeln (→ Richtung vorgeben)</p>	<p>4. Quadrant: Innovation Aufgabe: Projekte initiieren, um das eigene System in seinen Strukturen, Prozessen und Kulturmerkmalen voranzubringen (→ organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen und Gemeinschaft bilden)</p>
<p>1. Quadrant: Bindung Aufgabe: Vertrauen schaffen, Sicherheit vermitteln, um Zugehörigkeit aufzubauen (→ Charakterstärke zeigen)</p>	<p>2. Quadrant: Aktivierung Aufgabe: Persönliche Ermutigung und Einladung, um Kräfte zu wecken und Bereitschaft zu aktivieren (→ Individuelles Engagement erzeugen)</p>				
<p>3. Quadrant: Strategie Aufgabe: Szenarien entwickeln und Strategien aufzeigen, um die Vision zu entwickeln (→ Richtung vorgeben)</p>	<p>4. Quadrant: Innovation Aufgabe: Projekte initiieren, um das eigene System in seinen Strukturen, Prozessen und Kulturmerkmalen voranzubringen (→ organisationsbezogene Leistungsfähigkeit erzeugen und Gemeinschaft bilden)</p>				

ZUR INNEREN SCHULORGANISATION: MACHT UND HERRSCHAFT IN DER SCHULE	ARBEITSWISSEN
<p>„Macht braucht Beziehung“ – das heißt: Macht ist immer durch Interaktionen bestimmt. Neben dem/der, der/die sich die Macht nimmt, gibt es immer jemanden, der ihr unterworfen ist. Macht beschreibt also Positionen. Sie ist ein Ordnungssystem für menschliche Beziehungen. Hergovich und Mitschka nennen vier Quellen der Macht¹:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Legitimation, Funktion ▶ Wissen, Information, Definition ▶ Ressourcen, Mittel, Zugänge ▶ die Macht des aktiven Zuhörens (als Grundlage der Sozialkompetenz) <p>Bei dem letzten Punkt als Quelle der Macht treffen sich ihre Thesen mit den Ansichten des bekannten Managementautors Reinhard K. Sprenger, der dialogisches Führen als Grundlage einer effizienten Unternehmensführung ansieht und in dem Zusammenhang das Wahrnehmen und Einbeziehen verschiedener Sichtweisen als entscheidend ansieht. Passen also Macht und Demokratie zusammen? Ja, wenn Funktionen klar benannt sind und Macht nicht versteckt gehandhabt wird. Wenn Macht als Verantwortlichkeit verstanden wird und teilbar und kontrollierbar ist, kann sie auch weitergegeben werden, zum Beispiel in Form von Information. LehrerInnen haben in der Schule Macht als FachexpertInnen, sie sollten aber ihre Ressourcen den SchülerInnen so zur Verfügung stellen, dass es zu deren „Ermächtigung“ – zum „Empowerment“ – kommt. Demokratie in der Schule heißt SchülerInnen- und Elternmitbestimmung. Dafür gibt es Einrichtungen, Strukturen und Regeln. Demokratie heißt aber auch Alltagsdemokratie im Sinn von:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ partnerschaftlichem Umgang in sozialen Situationen ▶ aktivem Bemühen um Transparenz und Öffentlichkeit der relevanten Informationen ▶ aktiver Einbeziehung aller Betroffenen in Entscheidungen ▶ Wertschätzung von Unterschiedlichkeit und Vielfalt <p><small>1 Hergovich, Doris/Mitschka, Ruth: Macht und Ohnmacht in der Klasse. Linz 2008, S. 14 Quellen: Hergovich, Doris/Mitschka, Ruth/Valtingojer, Markus: Macht nehmen/teilen/reflektieren. Materialien für demokratische Lernprozesse in der Schule für die 8.–13. Schulstufe (Teil 1). Wien 2008, S. 10; Sprenger, Reinhard. K.: Mythos Motivation. Frankfurt 2007</small></p>	

Irene Ecker, Mag. M.Ed MSc

Lehramtsstudium der Geschichte und Germanistik an der Universität Wien. BHS-Lehrerin an der HTL Wien 10, Etenreichgasse 54, Betreuungslehrerin für Deutsch und Geschichte für die fachdidaktische und schulpraktische Ausbildung, Universitätslektorin im Bereich Fachdidaktik Geschichte an der Universität Wien. Eingetragene Mediatorin; ARGE-Leiterin für Geschichte und Politische Bildung im HTL-Bereich österreichweit.

- 1 Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Band 5. Wien 1988, S. 318. 2 Ebd., S. 322.

Literatur

Altrichter, Herbert/Messner, E./Posch, Peter: Schulen evaluieren sich selbst. 2004
Barricelli, Michele/Hamann, Christoph/Mounajed, René/Stolz, Peter: Historisches Wissen ist narratives Wissen. Aufgabenformate für den Geschichtsunterricht in den Sekundarstufen I und II. Potsdam 2008
Bastian, Johann: Schulentwicklung, in: Pädagogik 3/06
Edel, Klaus: Referat „Die äußere Schulorganisation im historischen Wandel“, Materialien zum Universitätslehrgang „Politische Bildung für LehrerInnen“. Wels 2007
Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien 1988
Europarat: 2005 – the European Year of Citizenship through Education “Learning and Living Democracy”, www.coe.int/edc, Präambel, S. 1.
Forum Politische Bildung (Hrsg.): Jugend – Demokratie – Politik (= Informationen zur Politischen Bildung 28). Innsbruck–Bozen–Wien 2008
Geschichte Lernen, Nr. 24, Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. 1991
Grossmann, Ralph/Pellert, Ada/Gotwald, Victor: Krankenhaus, Schule, Universität: Charakteristika und Optimierungspotentiale, zitiert nach: <http://www.univie.ac.at/iffoesyst/ifftexte/band2rgapvg.htm>
Hergovich, Doris/Mitschka, Ruth: Macht und Ohnmacht in der Klasse. Linz 2008
Hergovich, Doris/Mitschka, Ruth/Valtingoer, Markus: Macht neh-

men/teilen/reflektieren. Materialien für demokratische Lernprozesse in der Schule für die 8.–13. Schulstufe (Teil 1). Wien 2008
Hergovich, Doris/Mitschka, Ruth/Valtingoer, Markus: Macht leben. Ein Begleiter für demokratische Lernprozesse durch das Schuljahr für die 8.–13. Schulstufe (Teil 2). Wien 2008
Innreiter, Cäcilia/Bauer, Robert: Strukturorganisation. Skriptum Universität Linz, WS 2002/03
journal für schulentwicklung, Leadership. Innsbruck 1/2007
Krammer, Reinhard unter Mitwirkung von Kühberger, Christoph und Windischbauer, Elfriede und den Kommissionsmitgliedern: Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Ein Projekt im Rahmen der Demokratie-Initiative der Bundesregierung. Wien 2008
Mayrhofer, Petra: Schulgemeinschaft und Schuldemokratie in Österreich, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Jugend – Demokratie – Politik (= Informationen zur Politischen Bildung 28). Innsbruck–Bozen–Wien 2008, S. 46–51
Schratz, Michael/Iby, Manfred/Radnitzky, Edwin: Qualitätsentwicklung, Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim–Basel 2000
Sprenger, Reinhard. K.: Mythos Motivation. Frankfurt am Main 2007
bm:ukk (Hrsg.): Wissenswertes für SchülervertreterInnen. Wien 2009 – abrufbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17624/wissenswertes_sv_09.pdf (Stand November 2009)

Internetquellen

Schulunterrichtsgesetz 1986 – SchUG; §59 ff: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug_teil2.xml#59
Schulpartnerschaft: Abschnitt im Bereich <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml>

Archiv der Demokratie-Initiative 2007/2008: <http://ebd2.bmukk.gv.at/?pg=content2&id=3>
Schule gemeinsam entwickeln – Komplexe Entwicklungsprozesse gestalten – Kooperatives eLearning nutzen! <http://www.teos.at/>

WEITERE MATERIALIEN UND INFORMATIONEN ZUM THEMA FÜR DEN UNTERRICHT

Filme: „Die Welle“ (Regie: Dennis Gansel, Deutschland 2008, ab 12 Jahren, 108 min.): „Die Welle“ beruht auf einer tatsächlichen Begebenheit: 1967 führte der Lehrer Ron Jones an einer US-Highschool ein pädagogisches Experiment mit seinen SchülerInnen durch, um zu zeigen, wie sich die faschistischen Strukturen des Nationalsozialismus etablieren lassen konnten. Die Neufilmung von Dennis Gansel transferiert das Experiment in eine deutsche Schulklasse des Jahres 2008. Neben Informationen zum Film wird auf der Website zum Film <http://www.welle.film.de/> Unterrichtsmaterial angeboten, das sich mit Status und Identität, Manipulierbarkeit, Freiheit und Ausgrenzung befasst und ab der 8. Schulstufe geeignet ist:

http://www.welle.film.de/downloads/DieWelle_Schulmaterial.pdf

Ein Interview mit dem Hauptdarsteller Jürgen Vogel, das österreichische SchülerInnen geführt haben, ist unter http://www.youtube.com/entscheidendbistdu#p/a/EF2F220D4546EEF7/1/6h_VcbpTPDk abrufbar.

„Pimpf war jeder“ (Regie: Erwin Leiser, Deutschland 1993, 90 min.): In dieser Dokumentation sprechen ZeitzeugInnen über ihre Erfahrungen in der Hitler-Jugend.

Literatur: Ödön von Horvath „Jugend ohne Gott“ (1938): Die Rolle der Jugend im Dritten Reich ist Gegenstand dieses Romans. Eine dramatisierte Version wird im Schuljahr 2009/2010 in Wien am Theater an der Josefstadt gespielt, es ist möglich, diese Aufführungen mit Schulklassen zu besuchen. Weitere Informationen: <http://www.josefstadt.org/Theater/Service/JungeJosefstadt.html#section0>

Eine „Gegenwartsversion“ von „Jugend ohne Gott“ ist ebenso im Dschungel Wien zu sehen: für SchülerInnen ab der 10. Schulstufe. Informationen und Begleitmaterialien zur Vorstellung: <http://www.dschungelwien.at/>



ONLINEVERSION

Onlineversion der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com



Ergänzend zu den Beiträgen der Hefte sind in der Onlineversion weitere informative Materialien für eine vertiefende thematische Auseinandersetzung kostenlos zugänglich:

- ▶ Ergänzung der Beiträge durch Arbeitsmaterialien und themenverwandte Informationen
- ▶ Zusätzliche Arbeitsaufgaben und Unterrichtssequenzen
- ▶ Kopierfähige Vorlagen von Arbeitsaufgaben und dgl. als Download
- ▶ Vollständige Printausgaben als Download

www.politischebildung.com → Informationen zur Politischen Bildung → Onlineversion

Bestellmöglichkeit:

Die Hefte der Reihe können von LehrerInnen und Schulbibliotheken auf der Website www.politischebildung.com unter der Rubrik „Bestellungen“ bestellt werden. Die Publikationen sind kostenlos, lediglich das Porto wird in Rechnung gestellt. Die *Informationen zur Politischen Bildung* erscheinen 2-mal jährlich.

forum**politischebildung**

www.polipedia.at

PoliPedia.at, das multimediale Online-Lehrbuch zu Themen der politischen Bildung. Es ermöglicht SchülerInnen, sich Arbeitswissen im Rahmen einer kompetenzorientierten politischen Bildung anzueignen, sie erlernen und festigen das sach- und medienadäquate Darstellen von Informationen und Positionen. SchülerInnen können sich sowohl informieren als auch selbst Texte, Audio- oder Videoclips, Fotos, Grafiken etc. gestalten und mit anderen Jugendlichen in den Blogs diskutieren.



PoliPedia.at im Unterricht

- ▶ für PC-gestützte Unterrichtssituationen
- ▶ für individuelles Arbeiten (Portfolio, Referate etc.)
- ▶ im Rahmen von Projektkooperationen mit anderen Schulen
- ▶ als Methoden- und Materialpool zur politischen Bildung
- ▶ als Online-Lexikon

Workshops

Das Projektteam von PoliPedia.at bietet kostenlose Workshops an, um das Arbeiten mit PoliPedia.at im Unterricht zu vermitteln.

Ein Projekt am Demokratiezentrum Wien

Hegelgasse 6/5, A-1010 Wien, Tel.: +43 (1) 512 37 37
team@polipedia.at, www.polipedia.at



Demokratiezentrum **Wien** www.demokratiezentrum.org

Aktionstage Politische Bildung 2010

Bildung für nachhaltige Entwicklung: Für neue Wege aus Armut und sozialer Ausgrenzung

23. April 2010 – 09. Mai 2010

Die Überwindung von Armut gilt als Grundvoraussetzung für nachhaltige Entwicklung. Die Europäische Kommission hat das Jahr 2010 zum Europäischen Jahr gegen Armut und soziale Ausgrenzung ernannt. Die Aktionstage Politische Bildung nehmen dies zum Anlass, einen Beitrag zur Bewusstseinsarbeit und zur Sensibilisierung in diesem Bereich zu leisten. Für Schulen ist eine Beteiligung an dieser österreichweiten Veranstaltungsreihe mit schulinternen Projekten und mit Veranstaltungen, die für ein Publikum außerhalb der Schule konzipiert sind, möglich.

Informationen zu den Aktionstagen unter www.aktionstage.politische-bildung.at bzw. unter <http://www.politik-lernen.at> → Aktionstage 2010



Informationen zur Politischen Bildung

forumpolitischebildung (Hg.)

- Nr. 1 Osteuropa im Wandel** 1991 (vergriffen)
- Nr. 2 Flucht und Migration** 1991 (vergriffen)
- Nr. 3 Wir und die anderen** 1992 (vergriffen)
- Nr. 4 EG-Europa**
Fakten, Hintergründe, Zusammenhänge
1993 (vergriffen)
- Nr. 5 Mehr Europa?**
Zwischen Integration und
Renationalisierung, 1993 (vergriffen)
- Nr. 6 Veränderung im Osten**
Politik, Wirtschaft, Gesellschaft,
1993 (vergriffen)
- Nr. 7 Demokratie in der Krise?**
Zum politischen System Österreichs,
1994 (vergriffen)
- Nr. 8 ARBEITS-LOS**
Veränderungen und Probleme in der
Arbeitswelt, 1994 (vergriffen)
- Nr. 9 Jugend heute**
Politikverständnis, Werthaltungen,
Lebensrealitäten, 1995 (vergriffen)
- Nr. 10 Politische Macht und Kontrolle**
1995/96 (vergriffen)
- Nr. 11 Politik und Ökonomie**
Wirtschaftspolitische Handlungsspielräume
Österreichs, 1996
- Nr. 12 Bildung – ein Wert?**
Österreich im internationalen
Vergleich, 1997
- Nr. 13 Institutionen im Wandel** 1997
- Nr. 14 Sozialpolitik**
im internationalen Vergleich, 1998
- Nr. 15 EU wird Europa?**
Erweiterung – Vertiefung – Verfestigung, 1999
- Nr. 16 Neue Medien und Politik** 1999
- Nr. 17 Zum politischen System Österreich**
Zwischen Modernisierung und
Konservatismus, 2000
- Nr. 18 Regionalismus – Föderalismus –
Supranationalismus** 2001
- Nr. 19 EU 25 – Die Erweiterung der
Europäischen Union** 2003
- Nr. 20 Gedächtnis und Gegenwart**
HistorikerInnenkommissionen, Politik
und Gesellschaft, 2004
- Nr. 21 Von Wahl zu Wahl** 2004
- Nr. 22 Frei–Souverän–Neutral–Europäisch**
1945 1955 1995 2005, 2004
- Nr. 23 Globales Lernen – Politische Bildung**
Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung,
2005
- Nr. 24 Wie viel Europa?**
Österreich, Europäische Union, Europa, 2005
- Nr. 25 Sicherheitspolitik**
Sicherheitsstrategien, Friedenssicherung,
Datenschutz, 2006
- Nr. 26 Geschlechtergeschichte – Gleichstellungs-
politik – Gender Mainstreaming** 2006
- Nr. 27 Der WählerInnenwille** 2007
- Nr. 28 Jugend – Demokratie – Politik** 2008
- Nr. 29 Kompetenzorientierte
Politische Bildung** 2008
- Nr. 30 Politische Kultur. Mit einem
Schwerpunkt zu den Europawahlen** 2009

ISBN: 978-3-7065-4775-8



9 783706 547758