

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Politische Bildung

Herausgegeben von
Ursula Esterl und Werner Wintersteiner

Heft 4-2008
32. Jahrgang

Editorial

URSULA ESTERL, WERNER WINTER-
STEINER: Politische Bildung:
neue Herausforderungen und
Chancen 5

Magazin

Die Karikatur im Unterricht 120
Kommentar 126
ide empfiehlt 128
Neu im Regal 130

Politische Bildung in Schule und Gesellschaft

WERNER WINTERSTEINER: »Bleib erschütterbar – doch widersteh!« Politische Bildung im Deutschunterricht	9
KATHRIN HÄMMERLE: Lehrerkompetenzen in der Politischen Bildung heute	21
CHRISTOPH KÜHBERGER: Das österreichische Kompetenzmodell für die Politische Bildung	32
REINHARD KRAMMER: (Zeit-)Geschichte und Politische Bildung	36
CHRISTIAN MATZKA: Politische Bildung im schulischen Alltag. Beiträge zu einem politisch orientierten Unterricht	47

Sprache und Medien

JENNIFER KRESITSCHNIG: »Nachrichten haben immer Recht«. Kritikfähigkeit, Quellengläubigkeit und Sprachreflexion im Rahmen Politischer Bildung	56
ANDREAS WIESINGER: Gewaltverherrlichung in Computerspielen. Über die Schnittmenge von Medienkompetenz und Politischer Bildung	70
HERBERT STAUD: Noch lange nicht »genug gestritten«. Politische Kommunikation im Deutschunterricht	80

Literatur und Politik

STEFAN KRAMMER, SABINE ZELGER: Der fiktionale Staat. Politische Bildung im Literaturunterricht	87
SONJA VUCSINA: »... dann werden wir wohl ein Schachspiel kaufen müssen. Man weiß ja nie.«	95

Unterrichtsprojekte und Berichte

CHRISTIAN SCHACHERREITER: Globale Bildung am Georg von Peuerbach- Gymnasium	100
SIEGMUND KASTNER: Am Rückbau der politischen Bildung wird gearbeitet	104
EVA HOLZMANN: »Der beste Lehrausgang aller Zeiten«. Mit einer vierten Klasse AHS in der Demokratiewerkstatt	108

Service

FRIEDRICH JANSHOFF: Politische Bildung im Deutschunterricht. Bibliographische Hinweise auf Veröffentlichungen aus Deutschland und Österreich	112
--	-----

Die Themen Politik und Politische Bildung in anderen ide-Heften

ide 2-1988	Politische Bildung
ide 1-1991	Friedenserziehung
ide 1-1994	Wege aus der Gewalt
ide 1-1998	1968: Jugend Kultur Revolution
ide 1-2004	Europa

Das nächste ide-Heft

ide 1-2009	Theater <i>erscheint im März 2009</i>
------------	--

Vorschau

ide 2-2009	Internet
ide 3-2009	Sekundarstufe I
ide 4-2009	Sprechen

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften und ein aktuelles Diskussionsforum. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Politische Bildung: neue Herausforderungen und Chancen

Angesichts der neuen Schwerpunktsetzung des Unterrichtsministeriums, Politische Bildung verstärkt in der Sekundarstufe I zu unterrichten, stellt sich die Frage nach den vorhandenen Voraussetzungen und Ressourcen. Alle Fächer sind gefordert, ihren Teil zum fächerübergreifenden Prinzip Politische Bildung beizutragen, und ganz besonders der Deutschunterricht. Denn der Deutschunterricht erlaubt aufgrund seiner Inhalte und Ziele, wie auch aufgrund seiner nach wie vor zentralen Stellung im Fächerkanon, eine besonders intensive Beschäftigung mit Politischer Bildung. Der Deutschunterricht vermittelt sprachliche und kommunikative Basiskompetenzen, die für »Politische Bildung« von elementarer Bedeutung sind.

1. Politische Bildung in der Unterstufe – neue Herausforderungen

Da Politische Bildung bislang hauptsächlich als Aufgabe der Sekundarstufe II gedacht wurde, ist ein Umdenken nötig. Sie muss besonders für die 10- bis 14-Jährigen neu aufbereitet werden. Sie muss in ihren Vermittlungsformen dem

Horizont, den intellektuellen, emotionalen, sozialen und motorischen Bedürfnissen der Altersgruppe entgegenkommen.

Politische Bildung hat das Ziel, Jugendliche zu politisch denkenden, fühlenden und handelnden Menschen zu machen. Es geht also nicht in erster Linie darum, politische Inhalte zu vermitteln, sondern darum, zu einer politischen Haltung zu erziehen, die natürlich auch ein bestimmtes politisches Wissen voraussetzt, vor allem aber die Bereitschaft, dieses Wissen selbständig und mithilfe der Lehrkräfte zu erwerben. Die im Grundsatzterlass Politische Bildung von 1978 genannte Trinität von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen muss für die Unterstufe (Sekundarstufe I) aller Schultypen in einer spezifischen Weise akzentuiert werden, um den altersmäßigen Voraussetzungen der SchülerInnen gerecht zu werden. Das bedeutet vor allem

- Wissen altersgemäß aufzubereiten und dabei auch entsprechende Medien einzusetzen (neben Sachtexten auch einschlägige KJL, Filme ...)
- Kreative Methoden einzusetzen, die ein ganzheitliches Lernen erlauben, (jugend-)ästhetische Ausdrucksformen
- Handlungsorientiert zu arbeiten, also nicht bloß zu reflektieren, sondern auch Möglichkeiten für politisches Handeln, vor allem im Bereich der Schule oder der Kommune bereit zu stellen (z.B. Zukunftswerkstätten). Erst durch eigenes politisches Handeln werden die SchülerInnen die Ernsthaftigkeit, Leidenschaft und Erfahrung gewinnen, die sie für die Teilnahme am gesellschaftlichen Prozess brauchen.

2. Politische Bildung – der Beitrag des Deutschunterrichts

Das Basisfach Deutschunterricht bietet zahlreiche Bereiche, in denen Politische Bildung verankert werden kann, denn:

- *Deutsch ist Kommunikation:* SchülerInnen lernen ihre eigene Meinung in Rede, Debatte und schriftlichen Stellungnahmen zu artikulieren, andere Meinungen adäquat zu hören und zur Kenntnis zu nehmen, sowie sich im Gespräch mit anderen zu gemeinsamer Aktion zusammenzuschließen. Der Erwerb von Sozialkompetenz und der Erwerb von Sprachkompetenz gehen Hand in Hand. Gewaltfreie Kommunikation ist die Basis für das Lösen von Konflikten.
- *Deutsch ist Sprachreflexion* – damit wird das Bewusstsein dafür geschärft, dass die Gefahr der sprachlichen Manipulation immer gegeben ist, und die SchülerInnen lernen, selbst mit Sprache genau und verantwortungsbewusst umzugehen.
- *Deutsch ist Medienerziehung* – und damit auch eine kritische Einführung in die Massenmedien, um die politische Rolle der Medien, ihre Informations- und Meinungsbildungsaufgabe abschätzen zu können und Missbrauch durchschauen zu lernen.
- *Deutsch ist Lesen* – Weltwissen, das elementar für politisches Verständnis ist, kann sowohl über Literatur wie über Sachtexte erworben werden. Deutsch stellt, im Verbund mit anderen Fächern, sicher, dass die dafür notwendigen Lesefertigkeiten vorhanden sind.

- *Deutsch ist literarisch-ästhetische Bildung und historisch-kulturelle Bildung:* Das Besondere an der Beschäftigung mit literarischen Texten ist, dass sie – im Gegensatz zu (politik)wissenschaftlichen Texten – allen leicht zugänglich und verständlich sind. Erzählungen und Romane stellen konkrete Schicksale dar und sprechen nicht nur den Intellekt, sondern auch die Emotionen an. Literatur ist dadurch in der Lage, »den ganzen Menschen zu ergreifen« (Ernst Fischer) und in besonders intensiver Weise politisches Verständnis zu vermitteln.
- *Deutsch-Kompetenzen sind die Basis für fächerübergreifenden Unterricht* – Diskutieren, Schreiben, Lesen, Kommunikatives Handeln sind in jedem Fach und bei jeder Aktivität politischer Bildung erforderlich.

3. Die Beiträge

Das Heft möchte nun Lehrerinnen und Lehrern Wege zeigen, das Unterrichtsprinzip »Politische Bildung« im Fach Deutsch zu implementieren.

Im ersten Teil dieses Themenheftes werden grundlegende Fragen angesprochen sowie die Bedeutung Politischer Bildung für Gesellschaft und Schule analysiert.

In seinem einleitenden Beitrag geht *Werner Wintersteiner* der Frage nach, was genau unter »Politischer Bildung« zu verstehen sei und welchen Beitrag die Schule und insbesondere der Deutschunterricht leisten können. Mit zahlreichen Beispielen werden seine Ausführungen untermauert und gleichzeitig Anregungen für eine praktische Umsetzung Politischer Bildung im Un-

terrichtet geboten. *Kathrin Hämmerle* setzt sich mit (erwarteten) LehrerInnenkompetenzen in der Politischen Bildung auseinander, und bemängelt die weitgehend fehlende Ausbildung der Lehrpersonen. Sie bietet in weiterer Folge einen Überblick über Grundbegriffe des Wissens über Politik, zeigt aber auch auf, welche methodischen Fähigkeiten und Teilkompetenzen erworben werden können und sollen. Dabei wird man sich künftig verstärkt an das neu entwickelte Kompetenzstruktur-Modell halten, das *Christoph Kühberger* in seinem Beitrag vorstellt. Die darin aufgelisteten vier Kompetenzen: Politische Urteilskompetenz – Politische Handlungskompetenz – Politikbezogene Methodenkompetenz – Politische Sachkompetenz sollen letztlich dazu beitragen, dass sich SchülerInnen ein reflektiertes Politikbewusstsein aneignen. *Reinhard Krammer* geht in seinem Beitrag auch auf dieses Modell und insbesondere auf den engen Zusammenhang zwischen historischem Lernen, reflektiertem Geschichtsbewusstsein und den zu erwerbenden Kompetenzen der Politischen Bildung ein. Dieser enge Zusammenhang rechtfertigt eine Anbindung der Politischen Bildung an das Unterrichtsfach Geschichte, solange es in Österreich kein eigenes Unterrichtsfach ist. *Christian Matzka* zeigt Wege auf, wie Politische Bildung Eingang in den schulischen Alltag finden kann, wobei er zahlreiche Beispiele aus dem Umfeld der SchülerInnen bringt, was ihnen den Zugang zu dieser Thematik erleichtern soll.

Der zweite Teil dieses Bandes setzt sich mit Sprache und Medien auseinander. *Jennifer Kresitschnig* stellt die Ergebnisse einer österreichweiten Befra-

gung von SchülerInnen zum Thema »Politische Bildung« vor, in der es insbesondere um die Rolle der Medien gegangen ist, denen die SchülerInnen eher unkritisch gegenüberstehen. Hier könnte der Deutschunterricht mit Medienkritik, aber auch intensiver Sprachkritik ansetzen. Eine ebenso kritische Auseinandersetzung mit Medien, vor allem mit den zahlreichen Gewaltverherrlichenden Computerspielen, erhofft sich *Andreas Wiesinger*. Er zeigt auf, dass die Beschäftigung mit der öffentlichen Diskussion zu dieser Thematik gut geeignet ist für die Diskussion politischer Fragen. Auf die Entwicklung von (mündlicher) Kommunikationsfähigkeit nimmt *Herbert Staud* Bezug. Politisches Handeln ist allzu häufig von mündlichen Debatten, Diskussionen, Argumentationen begleitet, die aber auch politisches Wissen voraussetzen. Die Entwicklung mündlicher Fertigkeiten, aber auch die kritische Auseinandersetzung mit gesprochener Sprache sind grundlegende Aufgaben des Deutschunterrichts.

Gut entwickelte sprachanalytische Fähigkeiten sind natürlich auch wesentliche Voraussetzungen für den dritten Bereich unseres Heftes, den Zusammenhang zwischen Literatur und Politik. *Stefan Krammer* und *Sabine Zelger* setzen sich in ihrem Beitrag mit der Konstruktion von Staat in der Literatur auseinander. Sie präsentieren zahlreiche literarische Impulse, die zu einer vertieften Beschäftigung mit der Thematik einladen. *Sonja Vučina* nähert sich der Politischen Bildung über die Kinder- und Jugendliteratur und zeigt einen bunten Streifzug durch die Gedankenwelt der Kinder in der Sekundarstufe I.

Im letzten Teil unseres Themenheftes werden verschiedene Beispiele aus der Unterrichtspraxis vorgestellt. *Christian Schacherreiter* stellt den Unterrichtsschwerpunkt »Globales Lernen« an einer AHS vor. Globales Lernen beruht auf einem traditionell humanistischen genauso wie auf einem modernen kulturwissenschaftlichen Ansatz und bietet neben verstärkter Fremdsprachen-Ausbildung auch wirtschafts- und sozialkundliche Inhalte, berücksichtigt darüber hinaus aber auch ethische und religiöse Aspekte.

Siegfried Kastner lässt nach einer kurzen Einleitung seine Schüler zu Wort kommen, die nach intensiver Beschäftigung mit verschiedenen Bereichen der Politischen Bildung sowie nach dem Besuch der Tagung »Politische Bildung neu denken« ihre Gedanken zum Thema darlegen. *Eva Holzmann* berichtet von einem Ausflug mit ihrer Schulklasse in die Demokratie-Werkstatt des österreichischen Parlaments.

Abschließend bietet *Friedrich Janshoff* in bewährter Manier eine äußerst umfangreiche Zusammenstellung von 75 in Deutschland und Österreich erschienenen Büchern, Hörbüchern und Zeitschriften.

Im Magazinteil kommentiert *Daniela Rippitsch* das (wieder)erwachte Interesse an Politischer Bildung, das der allseits vermuteten Politikverdrossenheit entgegensteht. *Ursula Esterl* bringt einen Unterrichtsvorschlag für den Einsatz einer Karikatur als Impuls für politisches Lernen.

Für das Titelfoto bedanken wir uns beim Verein VOBIS. Es wurde im Rahmen des »Österreichischen Tages des Bleiberechts« (10. Oktober 2008) aufgenommen. Zu diesem Anlass wurde in allen Bundeshauptstädten ein Sesselmeer organisiert – die Bevölkerung wurde aufgerufen, mit einem Sessel an einen zentralen Ort zu kommen, um dort gemeinsam gegen die Mängel des Fremdenrechts zu demonstrieren. In Klagenfurt fand das Sesselmeer am Alten Platz statt, es beteiligten sich 300 bis 400 Personen an dieser Aktion.

Wir haben den Bogen unserer Themen weit gespannt und wünschen eine anregende, gerne auch aufregende Lektüre!

URSULA ESTERL
WERNER WINTERSTEINER



Mit großer Trauer haben wir die Nachricht vom Ableben von Univ.-Prof. Dr. Wendelin Schmidt-Dengler vernommen. Er war einer der bedeutendsten Literaturwissenschaftler Österreichs und ein großer Förderer der Deutschdidaktik.

Einen ausführlichen Nachruf finden Sie auf unserer Homepage: www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Werner Wintersteiner

»Bleib erschütterbar – doch widersteh!« Politische Bildung im Deutschunterricht

Dieser Artikel versteht sich als eine praktische Einführung in politische Bildung im Deutschunterricht. Er ist deswegen auf zwei Ebenen angelegt: Die Argumentation dieses Textes wird durch den Einschub von einer Serie von Beispielen und Dokumenten begleitet und vertieft. Diese Beispiele illustrieren und konkretisieren den Haupttext und eröffnen somit einen »Diskurs der Praxis«. Sie sind so gewählt, dass sie sich auch direkt im Unterricht einsetzen lassen, um das Nachdenken über Politik wie über Politische Bildung zu stimulieren. Denn zum Bildungsziel des autonomen politischen Subjekts gehört auch die Idee der Selbstreflexivität von Bildung – die SchülerInnen reflektieren ihre eigene politische Bewusstwerdung.

1. Was ist politische Bildung?

Zunächst ist festzuhalten, dass es keine *unpolitische Bildung* gibt. Bildung ist immer in einem doppelten Sinne politisch:

1. Es gibt eine politische Auseinandersetzung um tradierenswerte Inhalte und damit um den schulischen Fächerkanon wie um Anteil der sozialen Klassen an der öffentlichen Bildung. Für den Streit um Inhalte ist die Geschichte der heiß umstrittenen Einführung des Unterrichtsprinzips »Politische Bildung« selbst das

WERNER WINTERSTEINER ist Universitätsprofessor am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik und stellvertretender Leiter des Friedenszentrums an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: werner.wintersteiner@uni-klu.ac.at

beste Beispiel (vgl. Natter 1988). Für die Auseinandersetzung um die Frage, wer wie viel Bildung erhalten soll, ist die Debatte um die »Gesamtschule« symptomatisch, genauso aber auch, welches Recht Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache haben, ihre Muttersprache in der Schule zu erlernen.

2. Die politische Dimension des Unterrichts selbst: Bildung in demokratischen Gesellschaften ist politische Bildung mit dem Ziel der Befähigung zur Teilhabe am demokratischen Leben. Bildung darf nie bloß dazu dienen, für einen Beruf zu qualifizieren – auch wenn dieser Aspekt heute sehr stark in den Vordergrund gerückt wird –, sondern soll ebenso helfen, seine persönlichen Anlagen möglichst allseitig zu entfalten und jene allgemeinen Fähigkeiten zu erwerben, die einen Menschen erst zu einem aktiven Mitglied der Gesellschaft machen. Diese Aufgabe gilt für alle Fächer und nicht zuletzt für die Organisation und Rahmenbedingungen für Schule und Unterricht selbst. Sie wird durch die Herausarbeitung des Bildungswerts jedes einzelnen Faches eingelöst. Anders gesagt: Jede intentionale politische Bildung baut auf der allgemeinen Bildung auf. Somit lässt sich zwischen der politisch bildenden Dimension jedes Unterrichtsfaches (politische Bildung im weiten Sinne) und politischer Bildung im engeren Sinne unterscheiden.

Siegfried Bernfeld: »Sisyphos«

In seinem satirischen Essay *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1925) lässt Siegfried Bernfeld einen zynischen Vertreter der Macht über das Erziehungswesen rasonieren. Sein ganzes Trachten geht danach, Erziehung zur Stabilisierung bestehender Klassenverhältnisse zu nutzen. Damit gelingt Bernfeld eine indirekte, aber umso schärfere Kritik der zeitgenössischen Bildungsideale, die er für eine Illusion hält, solange die politischen und ökonomischen Machtverhältnisse nicht geändert werden.

»Die soziale Funktion der Erziehung ist die Konservierung der biopsychischen und der sozialökonomischen, mit ihr der kulturell-geistigen Struktur der Gesellschaft. Nichts als diese Konservierung, diese Fortpflanzung. Was darüber hinausweist, ist die Tendenz zur Verewigung der Machtverteilung von heute, und damit der psychisch-sozialen Gegebenheiten von heute. Sie ist demnach nicht allein Konservierung im Sinne der Reproduktion des Erreichten, sondern Konservierung im Sinne der Verhinderung eines Neuen. Hier gilt nur eine Einschränkung. Die Tendenz ist der Erziehung beigemischt, die Machtverteilung nicht allein im Status des Heute zu erhalten, sondern sie zugunsten der erziehenden Macht zu verschieben. Sie ist also auch ideell konservativ, vom Gesichtspunkt der herrschenden – und also auch erziehenden – Gruppe gesehen.«
(Bernfeld 1973, S. 110)

Politische Bildung im engeren Sinne basiert auf diesem politischen Aspekt der Bildung bzw. des Bildungsdiskurses. Diese intentionale politische Bildung umfasst den gezielten Unterrichtsprozess, der speziell auf politische Fragen eingeht. Diesen Bildungsprozess gilt es näher zu bestimmen.

Ziel Politischer Bildung ist nicht Information über Politik, auch wenn es natürlich nicht ohne gründliches Wissen geht. Das wäre viel zu wenig. Es geht vielmehr um die Entwicklung der Einstellungen, der Fähigkeiten und des Wissens als der Voraussetzungen, um selbst politisch aktiv zu werden. Diese Trias ist im »Grundsatzlerlass Politische Bildung« (1978) ausdrücklich festgehalten:

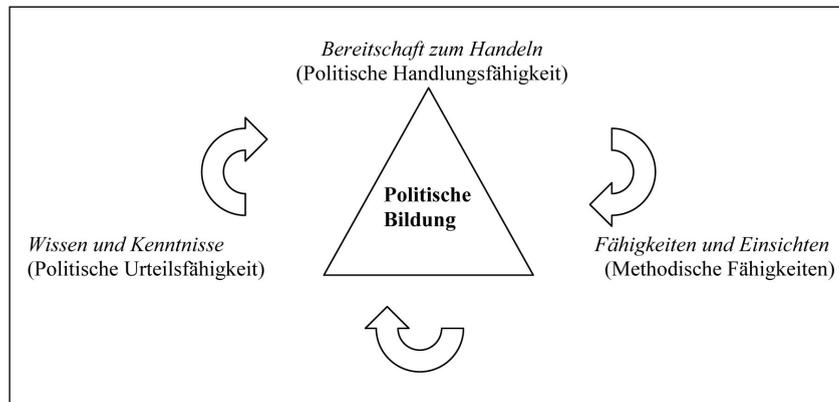


Schaubild 1: Drei Dimensionen Politischer Bildung (Drei Kompetenzen Politischer Bildung)

Politische Bildung vollzieht sich [...] in drei Bereichen, die einander wechselseitig bedingen: 1. Politische Bildung ist Vermittlung von Wissen und Kenntnissen [...], 2. Politische Bildung ist Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten [...], 3. Politische Bildung ist Weckung von Bereitschaft zu verantwortungsbewußtem Handeln.

In der Sprache des heute gängigen Kompetenzdiskurses ausgedrückt, ergibt das eine weitere Trias – nämlich jene von Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und Methodischen Fähigkeiten, die in diesem Dreieck in Klammer stehend integriert sind. Diese Gegenüberstellung zeigt deutlich, dass die drei Kompetenzen nicht ganz deckungsgleich sind mit den drei Dimensionen Politischer Bildung, denn die Urteilsfähigkeit baut zwar auf Wissen und Kenntnissen auf, doch die Handlungsfähigkeit beruht keineswegs nur auf der Bereitschaft zu handeln, sondern ebenso auf Kenntnissen wie auf Fähigkeiten. Es wird also weiter nötig sein, beide Denkmodelle zu benutzen, um sich die Gesamtheit der Aufgaben vor Augen zu führen, die Politische Bildung umfasst (vgl. den Beitrag von Kathrin Hämmerle in diesem Heft).

Idealvorstellung der Politischen Bildung ist jedenfalls die/der mündige Bürger/in, die sich in verschiedenen Formen aktiv am politischen Leben beteiligt. Da man aber Handlungskompetenzen nicht »auf Vorrat« und als »Trockenschwimmkurs« erwerben kann, bedeutet dies, dass auch politisches Handeln letztlich nur durch politisches Handeln gelernt werden kann. Diese Einsicht muss didaktische Konsequenzen zeitigen: Es geht darum, im Elternhaus, in der Schule, in der Gemeinde, in den Medien usw. möglichst viele Räume der Partizipation zu öffnen und Jugendliche in die Entscheidungsprozesse zu involvieren. Dieser Aspekt spielt in den Konzepten Politischer Bildung bislang eine viel zu geringe Rolle. Er hat aber durch Hartmut von Hentigs einprägsame Formel von der »Schule als Polis« eine große Aufwertung erfahren.

Schule als Polis

Die in den letzten Jahren viel beachtete und ursprünglich von Hartmut von Hentig in den 1990er-Jahren geprägte Formel der »Schule als Polis« bezeichnet einen pädagogischen Entwurf schulischer Demokratie, in der alle Schüler/innen (ähnlich wie einst die freien Bürger der antiken attischen Polis zu deren demokratischer Blütezeit) möglichst vielfältige Gelegenheiten erhalten sollen, ihr Leben und Lernen als gemeinsam und selbstbestimmt gestaltbare Sache zu erfahren. Anknüpfend an John Deweys Idee der Schule als einer »embryonic society« versteht von Hentig die von ihm geforderte »neue Schule« als politisches Gemeinwesen, in dem man »im Kleinen die Versprechungen und Schwierigkeiten der großen res publica erfährt, sich und seine Ideen erprobt und die wichtigsten Tätigkeiten übt [...]«.

Damit verspricht die Konzeption der Polis einen wesentlichen Beitrag zur Schaffung einer demokratischen Schulkultur und zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen zu leisten. Allerdings liefert von Hentig mit seiner Idee der Schule als Polis weniger ein starres Modell als vielmehr eine anregende, **leitbildartige Metapher**, die sich praktisch auf unterschiedliche Weise umsetzen lässt. (*Demokratie-Baustein*, S. 1)

Die Grenzen Politischer Bildung sind die Grenzen der Politik. In einer Welt der systematischen Entpolitisierung, in einer Welt des »Verlusts des Politischen« (Bauman 2000), ist es kein leichtes Unterfangen, für Politik zu werben. In einer Zeit, in der es fraglich geworden ist, ob selbst das Handeln der Politik noch die gewünschten Effekte zeitigen kann, ist es problematisch, zu politischem Handeln zu erziehen. Denn, wie Zygmunt Bauman sehr treffend formuliert, »Das auffälligste Merkmal gegenwärtiger Politik ist ihre Bedeutungslosigkeit.« (Bauman 2000, S. 11) Aus einer entpolitierten Politik wird der Spektakel als Surrogat von gesellschaftlichem Handeln, oder – wie es ein Kolumnist nennt – das »Blenden«.

Glosse von dag: Glaubwürdig blenden

Keiner verlangt (mehr), dass ein Politiker ehrlich ist. Er muss nur das gute Gesicht zu der passenden Partei mit der richtigen Idee zum geeigneten Zeitpunkt für das notwendige Versprechen haben, dass alles besser wird.

Über Alfred Gusenbauer behauptet man jetzt gern, er sei zu ehrlich gewesen, insofern, als er es sich bald anmerken ließ, dass er nur das gute Gesicht zu der passenden Partei mit der richtigen Idee zum geeigneten Zeitpunkt für das notwendige Versprechen hatte, dass alles besser werden würde – dass er aber leichtfertig zugab, ja dass er zuletzt sogar öffentlich darunter litt, dass nichts besser wurde, weil dies auch gar nicht in seiner Macht stand. Er war ja nur eine Werbefigur.

Wir aber vertrauen der Meinungsforschung. Wir wollen ein gutes Gesicht zu der passenden Partei mit der richtigen Idee zum geeigneten Zeitpunkt für das notwendige Versprechen, dass alles besser wird – und wird es nicht besser, wovon auszugehen ist, dann soll er das gefälligst für sich behalten und uns nicht damit quälen. Nein, wir sind nicht politikverdrossen. Im Gegenteil: Wir haben den sportlichen Ehrgeiz, den glaubwürdigsten Blender zu wählen. (*Der Standard*, 15.9.2008, S. 1)

Alle Umfragen und Untersuchungen (z. B. die repräsentative Shell-Studie in Deutschland) zeigen, dass die Jugend – selbst wenn man ihr Politikverdrossenheit attestiert – zwar wenig von der im Amt befindlichen politischen Klasse hält bzw. dem Geschäft des Politischen misstrauisch gegenübersteht, sich für einzelne politische Fragen

aber sehr wohl erwärmen und sogar erhitzen lässt.¹ Anknüpfungspunkte sind die »Rohstoffe des Politischen«, wie Oskar Negt sie genannt hat, zum Beispiel *dringende* und *konkrete* Fragen, also zum Beispiel nicht »Umweltschutz«, sondern Verhinderung der Zerstörung eines nahe gelegenen Wäldchens, nicht »Pazifismus« im Allgemeinen, sondern der Protest gegen die US-Invasion des Iraks 2003 (viele Demonstrationen fanden nicht nur unter starker Jugendbeteiligung statt, sondern wurden sogar von Jugendlichen organisiert), nicht Anti-Rassismus, sondern Engagement für MitschülerInnen, die abgeschoben werden sollen usw. Der Begriff »Rohstoffe« ist in diesem Fall sehr treffend, denn diese spontane Parteinahme ist noch nicht »politisiert«, d. h. sie begreift sich selbst noch nicht als Bestandteil eines langfristigen politischen Handelns. Aufgabe Politischer Bildung ist es, dieses Interesse an Einzelfragen zu nutzen, um daran anknüpfend die SchülerInnen zu befähigen, schrittweise in größeren politischen Zusammenhängen zu denken – und damit auch in Distanz zu sich selbst zu kommen. Somit ist Politische Bildung auch Persönlichkeitsbildung und Selbstbildung. Denn der Mensch ist – im Gegensatz zu einer weitverbreiteten Meinung – *kein* »zoon politikon«, das Politisch-Sein ist keine natürliche Ausstattung der Gattung, sondern eine erworbene, auf Einsicht wie auf Erlebnis und Emotion beruhende Haltung. Das Politische ist nicht *im* (als einzelnen gedachten) Menschen, sondern spielt sich *zwischen* den Menschen ab (vgl. Arendt 1993, S. 11). Es ist eine kulturelle Errungenschaft, die sich jede und jeder Einzelne, jede neue Generation, neu erwerben muss. Dazu kommt der Schule eine bedeutende, wenn auch keine ausschließliche Rolle zu. Eine internationale Vergleichsstudie von acht europäischen Ländern über die politische Beteiligung der Jugendlichen kommt zum Schluss, dass die politische Aktivität der Jugendlichen in der Schule mit ihrer Aktivität außerhalb der Schule bzw. nach Abschluss der Schule positiv korreliert. Wörtlich heißt es: »Die strukturellen Möglichkeiten für Partizipation in den Schulen fördern politische Partizipation, auch wenn sie von Land zu Land unterschiedlich sind.« (SORA 2005, S. 246, eigene Übersetzung)

Die folgenden aktuellen Äußerungen von österreichischen Jugendlichen zur Definition des Politischen zeigen sowohl die Skepsis und das Misstrauen als auch die Bereitschaft zu eigenem Engagement. *Jugend-Blogs: Was ist politisch?* (www.entscheidend-bist-du.at/neu/?pg=textblog&w=detail&id=14 – Zugriff: 19.9.2008)

PolITISCH 17.06.2008 14:50

AM BG BLUMENSTRASSE / BREGENZ: PolITISCH am 13.6.2008

... alles was nicht der Wahrheit entspricht. (Marina, 18 Jahre)

... alles was mit Politik zu tun hat. (Anastasia, 16 Jahre)

... Ein zu großes Thema, um das mit Stichworten aufzuschreiben. (Christine, 15 Jahre)

1 »Jugendliche heute haben ein hohes Maß an Bewusstsein für die großen Themen der Gesellschaft. Vom demografischen Wandel über Probleme am Arbeitsmarkt bis hin zu ihren eigenen Zukunftsperspektiven: Jugendliche stellen sich den Herausforderungen. Was auch auf sie zukommt – sie suchen eine Lösung.« (www.shell.com/home/content/de-de/society_environment/shell_youth_study/dir_shell_youth_study.html, Zugriff: 26.9.2008).

... Alles was mit Politik zu tun hat. (Maltem, 16 Jahre)
 ... die Regierung. (JugendlicheR)
 ... eine Sache der besseren Eigenvermarktung. (Alexander, 16 Jahre)
 ... Engagement, Information und Entscheidung von regionalen und überregionalen Themen.
 (Max, 16 Jahre)
 ... etwas Widersprüchliches. (Serpil, 17 Jahre)
 ... leere Versprechungen. (Simon, 17 Jahre)
 ... viele nicht ausführbare Versprechungen. (Stefan, 16 Jahre)
 ... der Überbegriff für alle Bestimmungen eines Staates. (Peter, 18 Jahre)
 ... diskutieren über großteils uns betreffende Sachen, die wir besser entscheiden würden.
 (Henry, 17 Jahre)

Eine wesentliche Veränderung, die das Geschäft der Politischen Bildung ebenfalls stark beeinflusst, ist die Globalisierung, das Zusammenwachsen der Weltgesellschaft. Politische Bildung muss angesichts dessen zur *kosmopolitischen Bildung* werden, ein Aspekt, der international bereits breit diskutiert wird, bei uns aber noch viel zu wenig Beachtung findet (vgl. Osler/Starkey 2005). *Globales Lernen*, das Leben im Bewusstsein vom gemeinsamen »Heimatland Erde«, und Politische Bildung wachsen zusammen. Im Englischen ist dafür der Begriff *Global Citizenship* bereits gebräuchlich (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass Politische Bildung die transnationale und globale Dimension der Partizipation der BürgerInnen und der Jugend sichtbar machen muss – auch wenn diese erst in den Anfängen steckt. Gerade der Deutschunterricht kann dafür, wie noch zu zeigen sein wird, eine große Rolle spielen.

Edgar Morin: *Heimatland Erde*

Die irdische Schicksalsgemeinschaft

Ein Planet als Heimat? ja, denn solcherart sind wir im Kosmos verwurzelt.

Wir wissen jetzt, daß der kleine, verlorene Planet mehr ist als nur ein gemeinsamer Ort für alle Menschen, er ist unser Haus, unser *home*, unsere Heimat, unser Mutter- und Vaterland, unser Heimatland Erde. Wir haben gelernt, daß wir in den Sonnen zu Rauch oder im Weltraum für immer eingefroren würden. Gewiß könnten wir die Erde verlassen, reisen, andere Welten kolonisieren. Doch sind jene entweder zu heiß oder zu kalt, und sie kennen kein Leben. Hier, bei uns, haben wir unsere Pflanzen, unsere Tiere, unsere Toten, unser Leben, unsere Kinder. Wir müssen unser Heimatland Erde bewahren, wir müssen es retten.

Die irdische »Schicksalsgemeinschaft« wird uns somit in ihrer ganzen Tiefe, ihrer Weite, ihrer Aktualität bewußt. Alle Menschen teilen das Schicksal des Untergangs. Alle Menschen leben im Garten, der allem Leben gemein ist, sie wohnen in dem Haus, das der gesamten Menschheit gehört. Alle Menschen nehmen teil am gemeinsamen Abenteuer der planetaren Ära. Alle Menschen sind vom nuklearen und vom ökologischen Tod bedroht. Alle Menschen sind in der agoniehaften Situation der Jahrtausendwende gefangen.

Wir dürfen die menschliche Solidarität nicht auf ein illusorisches irdisches Heil, sondern müssen sie auf das Bewußtsein unserer Verlorenheit gründen, auf das Bewußtsein unserer Zugehörigkeit zum gemeinsamen Komplex der planetarischen Ära, auf das Bewußtsein unserer gemeinsamen Probleme von Leben oder Tod, auf das Bewußtsein von der Agonie unserer Jahrtausendwende.

Das Bewußtwerden der irdischen Schicksalsgemeinschaft muß zum Schlüsselereignis des Jahrtausends werden: Wir sind diesem Planeten solidarisch, unser Leben ist an sein Leben gebunden. Wir müssen ihn in einem funktionsfähigen Zustand erhalten, oder wir müssen (vorzeitig) sterben.

Die Erdenbürgerschaft anzunehmen heißt, unsere Schicksalsgemeinschaft zu akzeptieren.
 (Morin 1999, S. 201 f.)

2. Die politische Dimension des Deutschunterrichts

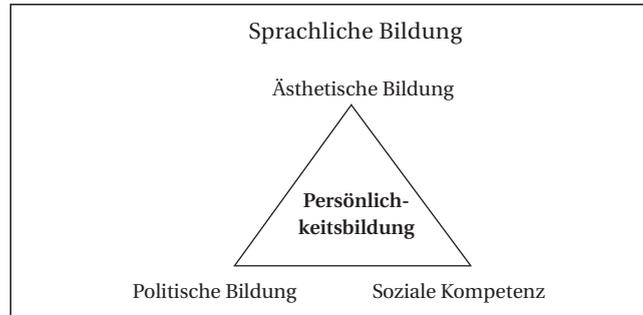
Seit seiner Einführung in den schulischen Fächerkanon zu Beginn des 19. Jahrhunderts ist der Deutschunterricht ein politisches Fach par excellence. Er wurde zunächst als Grundpfeiler nationaler Bildung gedacht: Durch das Erlernen der deutschen Sprache und das Studium der deutschen Literatur sollte die Jugend, die großteils ein eher regionales Bewusstsein hatte (Preußin, Bayer, Tirolerin usw.), dazu gebracht werden, sich mit der deutschen Nation als ganzer zu identifizieren und somit das politische Projekt »Nationalstaat Deutschland« befördern. Als die großdeutsche Lösung scheiterte, musste die Liebe zum »angestammten Herrscherhaus« der Habsburger, mit einer leicht multikulturellen Note, ebenfalls via Sprache und Literatur, den sozialen Kitt für die staatliche Einheit abgeben. Nach dem Zweiten Weltkrieg, besonders im Gefolge der 1968er Bewegung, wurde hingegen der Aspekt der persönlichen Emanzipation und demokratischen Partizipation durch sprachliche Bildung in den Mittelpunkt des Deutschunterrichts gerückt. Die Tatsache, dass die Studentenbewegung sich besonders auf Germanistik und Deutschdidaktik stützte, führte seit den 1970er Jahren zu einer Reihe von Reformen des Deutschunterrichts, zu neuen Schulbüchern und etwas später auch zu aktualisierten Lehrplänen und prägt wohl bis heute stärker als in manch anderen Fächern den Habitus vieler DeutschlehrerInnen. Diese Neuorientierung der politischen Rolle des Deutschunterrichts wurde treffend mit dem Slogan »lernziel: kommunikation« (z. B. Beyer/Kreuder 1975) erfasst.

Kern der politischen Dimension des Deutschunterrichts ist somit seine Rolle als sprachliche Sozialisationsinstanz. Sprachunterricht schult die Beherrschung jenes »Mediums«, das die Voraussetzung für alle politische Teilhabe, ja alle Politik ist. Der Deutschdidaktiker Wolfgang Steinig hat das sehr prägnant so formuliert:

Was könnte grundlegender und wichtiger sein, als die Mitglieder von literalen und demokratischen Gesellschaften umfassend und effektiv auf den Umgang mit schriftlichen Texten vorzubereiten und dieses Bemühen um Schriftlichkeit wissenschaftlich zu erforschen? Die an der Schriftlichkeit orientierte Kommunikation ist der Kitt, der literale Gesellschaften zusammenhält. Sie müssten ein starkes Interesse daran haben, dass dieser Kitt nicht brüchig wird und dass möglichst alle Mitglieder selbstbestimmt als verantwortliche Bürger an dieser Kommunikation partizipieren können. Die eigensprachliche Didaktik, in deutschsprachigen Ländern die Deutschdidaktik, hat sich als Wissenschaft die Aufgabe gestellt, diese Kommunikation zu untersuchen und Wege zu erkunden, wie Lerner, in erster Linie Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene (Analphabeten oder Immigranten), möglichst effektiv und umfassend in eine literale Gesellschaft hineinwachsen können. (Steinig 2004, S. 31)

Wie sieht nun dieser »Kitt« konkret aus? Kern der Bildungsidee im Deutschunterricht ist *sprachliche Bildung*. Sie ist die Voraussetzung für die zu vermittelnden Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen. Sie vereint die drei Dimensionen, die die Herausbildung selbständiger und selbstreflexiv handelnder Persönlichkeiten bestimmen: Soziale Kompetenz, Ästhetische Bildung und Politische Bildung (vgl. Schrodts u. a. 2002, S. 24f.). Sprachliche Bildung hat eine politische und künstlerische Dimension, literarische Texte sind Sprachkunstwerke und »politische« Dokumente zugleich, während Politische Bildung ohne Sprache nicht denkbar ist und sich spe-

Schaubild 2:
Dimensionen des
Deutschunterrichts



ziell im Deutschunterricht auch auf die »Parallelaktion« Literatur stützen kann. Paulo Freire (1981) hat diesen Sachverhalt sehr schön in einem Buchtitel zusammengefasst: *Der Lehrer ist Politiker und Künstler*.

Die Formel »Sprache als soziales Handeln« wurde in den 1970er Jahren zum Motto des innovativen Schulbuch-Projekts »unter der oberfläche« (udo):

»Der Deutschunterricht muß Heranwachsenden helfen, sich in ihrer Welt, in ihrer absehbaren Zukunft zurechtzufinden, in Mündigkeit und selbständiger Lebensführung. Weil Sprachliches in vielen Erscheinungsformen unser Leben, unsere Empfindungen, unser Weltbild tagtäglich beeinflusst, muß der Sprachunterricht der Muttersprache Heranwachsenden helfen, schablonenhaftes Sprechen, Schreiben, Denken, Wahrnehmen zu überwinden. Denn wer nur über schablonenhafte Sprachformen verfügt, bleibt unmündig und lernt nicht, einen eigenen Standort zu finden, zu begründen und zu behaupten. [/] Man kann dieses Sprechen, Schreiben, Lesen, das Heranwachsenden zur Mündigkeit helfen soll, nicht an einer abstrakten, von Lebenszusammenhängen losgelösten Sprache lernen. Mit dem Sprechenlernen, Lesenlernen, Schreibenlernen wird es bei dieser Zielsetzung immer dann ernst, wenn es mit den Problemen und Möglichkeiten ernst ist, um die es beim Sprechen, Lesen, Schreiben geht.« (Rumpf, Festrede zur Eröffnung 1997, S. 8)

Dieser Gedanke soll nun für einige wichtige Bereiche des Deutschunterrichts entfaltet werden, nicht nur für den Sprachunterricht selbst. Dabei muss wohl eine gewisse Korrektur der Konzentrationsrichtung vorgenommen werden. Für die Anliegen der Politischen Bildung genügt es nicht, die Notwendigkeit von Sprachkritik zu betonen. Das setzt nämlich die verständigen LeserInnen voraus, die es erst zu schaffen gilt. Wie nicht zuletzt die PISA-Ergebnisse zeigen, geht es zunächst einmal darum, sich stärker auf die basalen Voraussetzungen zu konzentrieren, die politische Teilhabe erst ermöglichen: die Grundfertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen (inkl. das »Lesen« von Medien wie Filmen und TV) und Schreiben (in allen medialen Kontexten). Aber gleich sollte diese Arbeit an den Grundfertigkeiten inhaltlich mit politischen Fragen verbunden werden – im Deutschunterricht wie in den anderen Fächern.

3. Sprache als soziales Handeln

Deutsch ist Kommunikation: Gewaltfreie Kommunikation ist die Basis für einen transformativen Umgang mit Konflikten, wie er für demokratische Politik charakte-

ristisch ist. Seine eigene Meinung in Rede, Debatte und schriftlichen Stellungnahmen artikulieren lernen, andere Meinungen adäquat zu hören und zur Kenntnis zu nehmen, sowie sich im Gespräch mit anderen zu gemeinsamer Aktion zusammenzuschließen – das sind die Grundaufgaben des Deutschunterrichts, die für jede politische Aktivität die Grundlage sind. Anders gesagt: Der Erwerb von Sozialkompetenz und der Erwerb von Sprachkompetenz müssen Hand in Hand gehen. Seine Interessen erkennen und »solidarisch«, also verantwortungsbewusst durchsetzen zu lernen ist eine sprachliche *und* eine politische Aufgabe.

Diese sprachliche Kommunikation findet heute unter den Bedingungen gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit statt. Damit wird nicht nur der Kommunikationsvorgang komplexer, sondern es treten auch einige sprachpolitische Fragen in den Vordergrund: Es geht um das Erlernen der Staatssprache Deutsch und gleichzeitig um die Kritik an ihrem Monopol. Diese Fragen betreffen also einerseits die Schule direkt und die Antworten darauf bestimmen auch, welche Bedingungen der Deutschunterricht vorfindet. Andererseits können sie aber auch Thema eines politischen Deutschunterrichts werden: Language Awareness hat auch eine politische Dimension. In welchen Sprachen darf man in der Öffentlichkeit sprechen, in welchen nicht? Welche Sprachen haben ein großes Prestige, welche gelten als »weniger wertvoll«? Welche Sprachen werden in der Schule gelehrt, welche nicht? Wie sieht es mit den sprachlichen Menschenrechten aus?

Diese Diskussion bewegt sich bereits auf einer Metaebene – auf der Ebene des Nachdenkens über Sprache, Sprachverwendung und Sprachregulierung. Eine zentrale Aufgabe der Sprachreflexion ist das Verstehen von Rede- und Kommunikationsabsichten, im Schriftlichen wie im Mündlichen, um das Bewusstsein für sprachliche Manipulationen zu schärfen, und um zu lernen, selbst mit Sprache präzise und verantwortungsbewusst umzugehen. Da die politische Debatte heute vorwiegend eine mediale Debatte ist, verbindet sich Sprachreflexion mit Medienreflexion. Denn nun kommt noch eine weitere Meta-Ebene hinzu: Die mediale Darstellung politischer Diskurse muss selbst Gegenstand kritischer Beobachtung werden.

friedrich achleitner: wirtschaftsflüchtlinge

Achleitners Text ist ein gutes Beispiel für eine (literarische) Sprachkritik, indem er den Bedeutungsgehalt eines politischen Schlüsselwortes dekonstruiert. Dass dieser literarische Text im Medium einer Tageszeitung publiziert wird, macht ihn selbst zu einem Bestandteil der politischen Debatte.

»kein wunder, dass die welt nur aus verbrechern besteht. alles wirtschaftsflüchtlinge. 250.000 burgenländer in chicago, nur wirtschaftsflüchtlinge. halb irland in der neuen welt. der ganze europäische ruß, das arbeitsscheue gesindel ist gott sei dank ausgewandert. die tiroler und die vorarlberger bergbauern verkauften ihre kinder in den allgäu, diese verbrecher, alles wirtschaftsflüchtlinge. von den sizilianern gar nicht zu reden. na, und die schwarzen? die ersaufen lieber, bevor sie daheim bleiben, diese faulenzler. sag mir jetzt nicht, dass halb wien einst von wirtschaftsflüchtlingen aufgebaut wurde, sag nicht, dass die slowakischen ammen unsere tüchtigen urgroßväter aufgepappert haben, sag nicht, dass wir die kultur, mit der wir protzen und nicht schlecht leben, auch den verlausten immigranten aus dem osten verdanken oder dass wir die zweihunderttausend tschechen und ziegelböhm gebraucht hätten, die seit jahrzehnten in den

regierungen sitzen. wo'st hinschaust nur kriminelle, taugenichtse, arbeitsscheues gesindel. die sollen sich schleichen und ihre hütten herrichten, statt auf unseren baustellen herumzusandeln. zuerst kommens, um uns den arsch zu wischen und dann wollns dableim, dass sie sich vielleicht einmal von anderen den arsch wischen lassen können. so weit kommts noch«
(*Der Standard*, 12./13.1.2008, S. 38)

4. Literarische Bildung als Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs

Wie erwähnt, hat auch die (literar-)ästhetische Bildung des Deutschunterrichts eine politische Dimension. Das Besondere an der Literatur ist ihre relativ leichte Zugänglichkeit. Im Gegensatz zu politik- oder sozialwissenschaftlichen Texten ist sie allen leicht zugänglich und verständlich. Denn Erzählungen und Romane stellen konkrete Schicksale dar und sprechen nicht nur den Intellekt, sondern auch die Emotionen an. Literatur kann dadurch »den ganzen Menschen [...] ergreifen« (Ernst Fischer) und in besonders intensiver Weise politisches Verständnis vermitteln.

Oft wurde Literatur als schöner Schein oder als Fluchtwelt vor der Wirklichkeit aufgefasst. Man kann sie aber auch als Gegenwelt, als Laboratorium der Zukunft einer anderen Welt nutzen. Literatur dient der »Desautomatisierung« unserer Wahrnehmung und damit als kritische Gegeninstanz zu herrschenden Auffassungen in der Gesellschaft. Pointiert gesagt: Die ästhetische Wahrnehmung der Wirklichkeit, die sich über die Selbstverständlichkeiten des Nützlichkeitsdenkens hinwegsetzt, ist ein Gegenmittel gegen die öffentliche (medial geförderte) Anästhesie. Wir sehen Tatsachen, die uns sonst nicht bewusst werden. (Der kleine Text von Friedrich Achleitner mag auch dafür als Beispiel dienen.)

Literatur und Literaturunterricht sind deswegen – heute noch – immer wieder ein Ärgernis und Skandalon. Man denke an Thomas Bernhard, an Elfriede Jelinek, an den »Fall Agnes Larcher« wegen kritischer Literatur im Unterricht, an die parlamentarischen Anfragen wegen des Lesebuchs *Lebendige Sprache* und manche andere (vgl. Kissling 1988). Dabei ist die relative Bedeutungslosigkeit von Literatur ihre politische Chance – ihre Produktion kostet wenig (im Vergleich zu Film und Fernsehen) und bringt wenig Gewinn. Deswegen wird sie meist unabhängig von großen Interessengruppen hergestellt und erlaubt somit einen weniger breiten, dafür aber offeneren und kritischeren Diskurs als die oft wirtschaftlich oder politisch beeinflussten oder gar gelenkten Massenmedien.

Eine weitere politische Dimension des Literaturunterrichts ist die historisch-kulturelle Bildung. Die Beschäftigung mit der Literaturgeschichte als Sozialgeschichte kann der an der Tagesaktualität orientierten Politischen Bildung erst die notwendige Tiefendimension verleihen. Somit befähigt Literaturunterricht die SchülerInnen zur Teilhabe am kulturell-politischen Diskurs.

Das Gedicht von Rose Ausländer zeigt noch tiefere Dimensionen der gesellschaftlichen Teilhabe auf als die unmittelbare politische Beteiligung. Die historische Dimension, das Eingebundensein in transgenerationale Diskurse, ebenso wie das Kreatürliche des Menschen, die Abhängigkeit des Menschen von seiner natürlichen Umwelt.

Rose Ausländer: Teilhaben

Mit neuen Gedanken
alt werden

Jung bleiben
an uralten Gedanken

Teilhaben
am unsterblichen Leben
unsterblichen Sterben

Diese beiden im Gedicht angesprochenen Dimensionen weisen zwar deutlich über das Politische hinaus, sind aber zugleich seine Grundlage und sein Maßstab. Zugleich ist das Gedicht selbst das, was es beschreibt, eine Form der Teilhabe, Teilhabe an einem literarischen Diskurs ebenso wie die Teilhabe am Diskurs über die Teilhabe in den genannten Bereichen.

5. Ausblick: Politische Bildung ist politisches Handeln

Man würde das Wesen der Politischen Bildung verfehlen, wenn man die Handlungsdimension nicht berücksichtigte. Gerade dafür ist Literatur das Medium und das Modell. Sie ist ein Medium, insofern die Rezeption von Romanen, Gedichten oder Theaterstücken zu politischem Urteil befähigen kann, oft auch ohne den »Umweg« eines wissenschaftlichen Studiums von Sachverhalten. Und sie ist Modell insofern, als Literatur ja selbst politisches Handeln ist, oder zumindest sein kann – ebenso wie Politische Bildung kein Lernen für später ist, sondern im Idealfall politische Aktivität bedeutet. Obwohl ironischerweise gerade in politisch aktiven Zeiten, wie zum Beispiel in der 1968er Bewegung, die gesellschaftliche Rolle der Literatur bestritten und zu »direkter Aktion« aufgerufen wurde, erweist sich Literatur (nicht nur) in Umbruchzeiten als Katalysator von Veränderungen. Der Prager Frühling zum Beispiel begann mit einer Neubewertung von Franz Kafka, die Protestsongs eines Woody Guthrie begleiteten die Bürgerrechts- und Anti-Vietnamkriegsbewegung, manche Gedichte von Erich Fried sind damals zu direkten politischen Losungen geworden: »Wer will, dass die Welt so bleibt, wie sie ist, will nicht, dass sie bleibt«. Literatur wendet sich an alle, aber eben dadurch, dass sie sich an jede(n) Einzelnen wendet, sie *wirkt* politisch, gerade deswegen, weil sie nicht politisch *ist*, aber ihre Rezeption politisches Denken fördern kann. Literarische Texte sind eine oft totgesagte, aber immer neu auflebende Form des Widerstands, der nicht Gewalt auslöst, sondern Erkenntnis. Sie ist ohnmächtig, wenn es darum geht, soziale Gruppen, politische Klassen oder Staaten zu einem bestimmten Handeln zu zwingen. Sie ist äußerst wirkungsmächtig, wenn der oder die Einzelne sich auf ihr Wort einlässt und damit eine Verantwortung übernimmt, »als ob das ganze Gebäude der Schöpfung auf meinen Schultern ruhte« (Lévinas 1983, S. 224). Literatur bietet keine Handlungsmöglichkeiten an, aber sie stellt Fragen, und wenn wir uns auf sie einlassen, erkennen wir:

»Die Einzigkeit des Ich liegt in der Tatsache, daß niemand an meiner Stelle antworten kann [...].« (Lévinas 1983, S. 224) Wie sie das tut, dafür gibt es unendlich viele Beispiele. Ein einziges soll hier stellvertretend den Abschluss machen. Die Formel ist ebenso einfach wie paradox – und öffnet gerade deswegen einen weiten Denkraum: *Bleib erschütterbar – doch widersteh!* (Rühmkorf 1984, S. 5)

Wer geduckt steht, will auch andre biegen.
 (Sorgen brauchst du dir nicht selber zuzufügen;
 Alles, was gefürchtet wird, wird wahr!)
 Bleib erschütterbar.
 Bleib erschütterbar – doch widersteh.

Literatur

- ARENDE, HANNAH: *Was ist Politik?* Aus dem Nachlaß hrsg. von Ursula Ludz. München: Piper 1993.
- AUSLÄNDER, ROSE: Teilhaben. In: Dies.: *Im Atemhaus wohnen. Gedichte*. Frankfurt/M.: Fischer 1981, S.115.
- BAUMAN, ZYGMUNT: *Die Krise der Politik. Fluch und Chance einer neuen Öffentlichkeit*. Hamburg: Hamburger Edition 2000.
- BERNFELD, SIEGFRIED: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967 [1925].
- BEYER, KLAUS; KREUDER, HANS-DIETER: *Lernziel: Kommunikation: Linguistik für die Schule. Die Didaktisierung der Linguistik, sowie ein Unterrichtsmodell für die Förderung einer situationsgerechten Kommunikationsfähigkeit*. Stuttgart: Kohlhammer 1975.
- Demokratie-Baustein »Schule als Polis«*, BLK-Programm »Demokratie lernen & leben«. In: www.blk-demokratie.de [30.09.2005].
- FREIRE, PAULO: *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zur befreienden Bildungsarbeit*. Reinbek: Rowohlt 1981.
- Grundsatzlerlaß »Politische Bildung«* des BMUK zur Politischen Bildung vom 11. April 1978; Zl. 33.464/6-19a/1978.
- LÉVINAS, EMMANUEL: *Die Spur des Anderen*. München: Alber 1983.
- KISSLING, WALTER: »Rassistisches Schulbuch« oder »Rassismus im Schulbuch«? In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 12. Jg., 2/1988 (»Politische Bildung«), S. 25–36.
- MORIN, EDGAR; KERN, BRIGITTE: *Heimatland Erde. Versuch einer planetarischen Politik*. Wien: Promedia 1999.
- OSLER, AUDREY; STARKEY, HUGH: *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. Open University Press 2005.
- RÜHMKORF, PETER: *Bleib erschütterbar und widersteh. Aufsätze, Reden, Selbstgespräche*. Reinbek: Rowohlt 1984.
- RUMPF, HORST: Festrede zur Eröffnung. In: Arbeitsgruppe Sprache als soziales Handeln: *unter der oberfläche. Arbeitsmaterialien und Lesetexte für den Deutschunterricht der 7. und 8. Schulstufe*. Wien: ÖBV 1977.
- SCHRODT, HEIDI; SCHACHERREITER, CHRISTIAN; WINTERSTEINER, WERNER: Sprachliche Bildung. Über die Kernaufgaben des Deutschunterrichts. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 26. Jg., 4/2002 (»Oberstufe«), S. 20–27.
- SORA / INSTITUTE FOR SOCIAL RESEARCH AND ANALYSIS/Vienna (ed.): *Austria Political Participation of Young People in Europe – Development of Indicators for Comparative Research in the European Union (EUYOUPART)*. Deliverable 17: Final Comparative Report. Contract no.: HPSE-CT-2002-00123, November 2005. In: http://www.oiej.at/site/article_list.siteswift?do=all&c=gotosection&d=de%2Fpublikationen%2Fdownload [19/09/2008].
- STEINIG, WOLFGANG: *Deutschdidaktik auf dem Weg zu einer Wissenschaft*. In: Rastner, Eva Maria; Wintersteiner, Werner (Hrsg.): *Deutsch Didaktik Dialog*. Wien: Edition Präsens 2004 (= Stimulus. Mitteilungen der österreichischen Gesellschaft für Germanistik 2003), S. 31–42.

Kathrin Hämmerle

Lehrerkompetenzen in der Politischen Bildung heute

Mit der Politik ist es so ähnlich wie mit dem Fußball: Wenn in Österreich darüber diskutiert wird, sitzen rund 8 Millionen Expert/innen am Tisch. Jede/r an Politik Interessierte fühlt sich kompetent über Politik zu reden, vor allem wenn sie oder er regelmäßig Zeitung liest und so das politische Tagesgeschehen verfolgt. Ist das wirklich so? Ist Interesse an Politik eine ausreichende Qualifikation für das Verstehen und in weiterer Folge für das Vermitteln von Politik?

Zumindest der österreichische Gesetzgeber schien von dieser Grundannahme ausgegangen zu sein, als er Politische Bildung an den Schulen einführte, ohne eine dementsprechende Lehrer/innenausbildung zu schaffen. Nun unterrichten Lehrende ohne Ausbildung einen Unterrichtsgegenstand.¹ Diese unbefriedigende (Ausbildungs-)Situation hat historische Wurzeln. Im Gegensatz zu Deutschland wurden im österreichischen Schulsystem von den Alliierten keine Maßnahmen zur *re-education* gesetzt, da Österreich als ein Opfer des aggressiven Hitler-Deutschlands galt. Diese Sichtweise spielt eine entscheidende Rolle bei der verspäteten Implementierung der Politischen Bildung, aber auch der Politikwissenschaft (vgl. Hämmerle 2007). Politische Bildung wurde als nicht notwendig für die Resozialisierung und für die Stärkung der Demokratie angesehen, und bald übernahmen die Parteien wieder ihre beherrschende Rolle in der politischen Sozialisation der öster-

KATHRIN HÄMMERLE ist Politik- und Rechtswissenschaftlerin am Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik der Universität Klagenfurt und lehrt an der FH Technikum Kärnten sowie an der Pädagogischen Hochschule. Ihre Schwerpunkte: Politische Bildung, Demokratieforschung, Partizipation, Verfassungsrecht und Wahlrecht. E-Mail: kathrin.stainer-haemmerle@uni-klu.ac.at

1 Siehe exemplarisch die Kritik von Filzmaier 2006, S. 48.

reichischen Bevölkerung. Politische Bildung geriet ebenso rasch unter ihren Einfluss und für weite Teile der Bevölkerung somit unter den Verdacht der Ideologisierung oder gar Indoktrination (vgl. Filzmaier/Ingruber 2001).

In Deutschland hingegen gelang es bereits in den 1970er Jahren, einen Grundkonsens für die schulische Politische Bildung zu finden, der auf drei Grundsätzen fußt:

- Dem *Überwältigungsverbot* zufolge dürfen Lehrer/innen ihre Meinung den Schüler/innen nicht aufzwingen.
- Aufgrund des *Kontroversitätsgebotes* müssen in Öffentlichkeit und Wissenschaft kontrovers diskutierte Sachverhalte auch im Unterricht kontrovers behandelt werden.
- Und schließlich gilt das Prinzip der *Schülerorientierung*. Der Schüler/die Schülerin sollte in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und die eigene Interessenlage zu analysieren und nach Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne der eigenen Interessen zu beeinflussen.²

In Österreich war der Weg zu einem ähnlichen Minimalkonsens wesentlich mühevoller, gelang aber schließlich mit dem *Grundsatzterlass Politische Bildung* in den Schulen.³

1. Besonderheiten der Politischen Bildung

Was unterscheidet – abseits der bereits kritisierten fehlenden Ausbildung – Politikunterricht von anderen Unterrichtsgegenständen? Zum Beispiel das bereits vorhandene vermeintliche Expertenwissen, wie in der Einleitung erwähnt. Eine Grundvoraussetzung für Lerneffekte im politischen Unterricht ist die Differenzierung zwischen dem politischen Alltagsverständnis und einer reflektierten Vermittlung von politischen Begriffen und Inhalten. So zeigt allein die Definition des Begriffs »Politik« zahlreiche Sichtweisen und Urteile über Politik auf, die an Schulen auf sehr engem Raum im Klassenzimmer aufeinanderprallen. Die Schule ist nicht die erste politische Sozialisationsinstanz. Die Schüler/innen kommen meist mit einem vorgeprägten Politikbild und -verständnis aus dem Elternhaus, und so ist es eine Aufgabe der Lehrenden, dieses Bild zu erkennen und in Beziehung zu den anderen zu stellen. Dazu ist es aber erforderlich, dass Lehrende diese Reflexions- und Strukturierungsfähigkeit abseits ihres eigenen politischen Alltagsverständnisses im Rahmen einer adäquaten Ausbildung erlernen. So kann Politik nach einer aktuellen Interpretation beispielsweise Folgendes darstellen:

² Beutelsbacher Konsens, abrufbar unter: http://www.lpb-bw.de/beutelsbacher_konsens.php [Zugriff: 9.7.2008]. Zu seiner aktuellen Bedeutung siehe auch Scherb (2007).

³ Der Grundsatzterlass ist die Grundlage für das Unterrichtsprinzip, GZ 33.464/6-19a/78 – Wiederverlautbarung mit GZ 33.466/103-V/4a/94 abrufbar unter: www.eduhi.at/dl/Grundsatzterlass_-_Politische_Bildung_in_den_Schulen100001.pdf [Zugriff: 8.7.2008]. Zur Entstehungsgeschichte siehe Wolf (1998).

Politik ist die in der Regel staatlich vollzogene verbindliche Entscheidung von Konflikten zwischen gesellschaftlichen Interessen sowie die darauf bezogenen Handlungen, Regeln und Ideen; sie beruht auf Macht, d. h. der Fähigkeit, bei allen Adressaten ihren Willen durchzusetzen. (Hartmann 1995, S. 10)

Die Betonung liegt auf dem *Staat* als Haupthandlungsrahmen (institutionelles Element der Definition) und auf *Macht* als Mittel zur Durchsetzung der Entscheidungen. Die Macht ist dabei neutral und kann auf verschiedenen Grundlagen beruhen, wie physischer Gewalt, persönlicher Überzeugungskraft, auf Gewohnheit oder Gesetz. Einer der bekanntesten Machttheoretiker ist Niccolò Machiavelli:

Politik ist die Summe der Mittel, die nötig sind, um zur Macht zu kommen und sich an der Macht zu halten und um von der Macht den nützlichsten Gebrauch zu machen. (Machiavelli um 1515)

Max Weber definiert 300 Jahre später Politik als »Streben nach Machtanteil oder nach Beeinflussung der Machtverteilung, sei es zwischen Staaten, sei es innerhalb eines Staates zwischen Menschengruppen, die er umschließt« (Weber 1980, S. 822).

Zentrale Begriffe in der Politik sind *Macht* und *Staat* sowie weiters beispielsweise bei Anton Pelinka (2004, S. 21) *Konflikt* und *Knappheit*. Wertvoll eingestufte Güter sind knapp und um ihre Verteilung entsteht ein Konflikt. Die Austragung dieser Konflikte und die Herbeiführung einer Entscheidung ist Aufgabe der Politik. Wenn die von der Politik getroffenen Entscheidungen mit Verbindlichkeit durchgesetzt werden können, dann sind sie mit Macht verbunden. Für Pelinka mündet Politik daher immer in Macht. Politische Bildung ist somit die Beschäftigung mit Machtverhältnissen, die überall zu finden sind: in der Familie, im Betrieb, in der Freizeit oder in den internationalen Wirtschaftsbeziehungen.

Die Politikwissenschaft gliedert dabei den Untersuchungsgegenstand Politik in drei Dimensionen und liefert uns somit ein wertvolles Analyseinstrument: »Politik [ist] die Verwirklichung von Politik – policy – mit Hilfe von Politik – politics – auf der Grundlage von Politik – polity ...« (Rohe 1994, S. 67)

- Die Dimension *policy* beschäftigt sich mit den inhaltlichen Aspekten von Politik, zum Beispiel mit den Ergebnissen, aber auch mit den Wünschen und Bedürfnissen, die an die Politik herangetragen werden. Gestaltung ist hier die Aufgabe der Politik. Hier werden inhaltliche Ziele, Programme und Maßnahmen zum Gemeinwohl entschieden. Inhaltliche Politikfelder sind zum Beispiel Gesundheitspolitik, Sozialpolitik, Umweltpolitik, Verkehrspolitik. Die Schlüsselfragen hier: Um welches Problem handelt es sich? Welche Ziele sollen erreicht werden? Welche Lösungsvorschläge werden diskutiert? Zu welchen Ergebnissen hat die Politik geführt? Wie werden diese Ergebnisse bewertet?
- Die Dimension *politics* beschreibt die prozedurale Dimension und jene Aspekte des politischen Prozesses, wie Entscheidungen zustande kommen – die Art der Durchsetzung von Interessen. Hier finden reale politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse statt, sowie Interessenartikulation und -durchsetzung der politischen Akteure. Wichtig hierbei sind die Art der Konfliktaustragung und

Konsensbildung und der Kampf um Macht. Die Schlüsselfragen lauten: Welche politischen Akteure stehen im Mittelpunkt? Wer ist beteiligt, wer ist betroffen? Welche Chancen der Mitwirkung bestehen und wie werden sie genutzt? Wie verlaufen die Konfliktlinien? Welche Machtstrukturen lassen sich feststellen? Wie sind sie beeinflusst? Welche Interessen können definiert werden, wie werden sie vermittelt und durchgesetzt? Wie werden Mehrheiten gefunden und wie wird Zustimmung gesucht?

- *Polity* als formale Dimension beschreibt den institutionellen Aspekt, die verfassungsmäßige Ordnung einer Gesellschaft, ihre Institutionen und Akteure. Es geht um die formale Organisation der Politik, meist im Sinne einer »Ordnung«. Sie umfasst normative, verfassungsrechtliche und institutionelle Grundlagen der Politik und ist der Handlungsrahmen, in dem politische Prozesse stattfinden. Beispiele für die Polity-Dimension sind Verfassung, Staatsaufbau, politische Institutionen, Normen, Verfahrensregeln – und die ihnen zugrunde liegenden politischen Ideen und Ideologien. Schlüsselfragen dieser Dimension sind etwa: Welche Gesetze spielen eine Rolle? Welche zentralen verfassungsrechtlichen Prinzipien müssen berücksichtigt werden? Welche Institutionen sind an Entscheidungen beteiligt und welche Kompetenzen haben sie? Welche Wirkung hat die politische Kultur?

Das Wesen der Politik kann nur im Spannungsfeld zwischen all diesen Definitionen und Politikbegriffen gesehen werden.

Einander gegenübergestellte Politikbegriffe	
<i>Gouvernementale</i> Vor allem auf den Staat bezogen, der traditionellen »Wissenschaft vom Staat« angenähert	<i>Partizipatorische Politikbegriffe</i> Vor allem auf das Individuum bezogen, entspricht eher der »Politikwissenschaft ohne Staat«
<i>Normative</i> Wertbezogen, an einem Sollzustand orientiert	<i>Deskriptive Politikbegriffe</i> Beschreibend, an einem Seinszustand orientiert
<i>Konfliktorientierte</i> Betonen die Tatsache der Verknüpfung von Politik und Konflikt	<i>Konsensbezogene Politikbegriffe</i> Betonen eine mögliche Ausgleichs- und Friedensfunktion der Politik
<i>Historisierende</i> Stellen die gesellschaftliche Abhängigkeit und Veränderbarkeit in den Mittelpunkt	<i>Ahistorische Politikbegriffe</i> Betonen Zeitlosigkeit und Unveränderbarkeit der Politik ⁴

4 Aus: Pelinka (2004, S. 19).

2. Gefahren in der Politischen Bildung

Der Begriff »Politische Bildung« kann derzeit viel symbolisieren im Spannungsfeld zwischen den verschiedenen Schultypen und -stufen, als eigenes Unterrichtsfach, in Kombination mit anderen Fächern oder als Unterrichtsprinzip. Die Wissenschaft hat bisher kaum zur Klärung dieser Fragen beigetragen, da es in Österreich erst seit kurzem eine breitere Beschäftigung mit diesem Thema gibt. Dies führte zu viel Unsicherheit bei Lehrer/innen in diesem gesellschaftlich sensiblen Bereich. Der Rückzug auf das scheinbar sichere Feld der klassischen *Institutionenkunde* war ein oft praktizierter Ausweg. Politische Bildung bleibt somit dem persönlichen Engagement Einzelner überlassen und gerät in Gefahr, ein Fach der »Beliebigkeit« zu werden, wie es Gerhard Himmelmann (2007) auch für Deutschland konstatiert.

Was muss nun aber ein »Politiklehrer« können bzw. welche Fehler sollte er vermeiden? Wolfgang Sander (2006, S. 31 ff.) hat klassische Fallen, die im Politikunterricht lauern, aufgelistet:

- Die *Wissensfalle*: In diese Falle tappt, wer durch Anhäufen von Einzelinformationen und abfragbaren Fakten einen Unterricht als Vermittlung (scheinbar) sicheren Wissens gestaltet, in dem der Problemgehalt von Politik verschwindet.
- Die *Moralfalle*: Viele betrachten politische Fragen in erster Linie aus moralischer Sicht und fragen nicht mehr nach den Bedingungen und möglichen Konsequenzen politischen Handelns. Medien mit ihren Präsentationsformen und ihrem Hang zur Personalisierung und Skandalisierung von Politik unterstützen diesen Trend zur Empörung statt Analyse.
- Die *Meinungsfalle*: Politische Bildung wird als »Schwafelfach« gesehen, wo Unterricht bloßer Meinungs austausch ist, bei dem nichts dazugelernt wird. Meinungsfreiheit darf aber nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden.
- Die *Kontextfalle*: Ähnlich wie bei der Wissensfalle verschwindet hier der Problemgehalt des Politischen, da viele politische Probleme zur Beurteilung das Fachwissen mehrere Disziplinen benötigen.
- Die *Parallelisierungsfalle*: Hierbei werden Erfahrungen und Deutungen aus dem sozialen Alltag auf die Politik übertragen und unhinterfragt übernommen.

3. Konzepte in der Politischen Bildung

Der Fachbereich der Politikdidaktik, der die notwendigen Grundlagen für die Diskussion über Inhalte und Vermittlungsformen des Politikunterrichts – und somit auch zur Vermeidung der zuvor genannten Fallen – liefern müsste, ist in Österreich kaum vorhanden. So mussten für die Entwicklung von Kompetenzmodellen hauptsächlich Anregungen aus der deutschen Politikdidaktik und von benachbarten Fachdidaktiken wie der Geschichtswissenschaft entnommen werden. Im Zusammenhang mit der Debatte um Bildungsstandards wurde von einer Expertenkommission im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur ein Modell für Schüler/innen erarbeitet (Krammer/Kühberger/Windischbauer et. al 2008). Aufbauend auf den Erkenntnissen dieses Kompetenzmodells für Schüler/in-

nen (siehe Beitrag von Kühberger in diesem Heft) überlegte sich eine weitere Expertengruppe, welche Kompetenzen denn Lehrer/innen benötigen, um Politische Bildung in diesem Sinne kompetent zu unterrichten, und welche Fähigkeiten sie im Rahmen ihrer Aus- und Fortbildung entwickeln sollen (Hämmerle/Sandner/Sickinger 2008).

Zahlreiche der jüngst erschienenen Publikationen zum Thema politische Kompetenzen (z. B. Weißeno 2008) gehen vom Modell der »Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung« (GPJE)⁵ aus (Massing 2004). Dort wird zwischen drei Kompetenzen unterschieden:

1. Politische Urteilsfähigkeit
2. Politische Handlungsfähigkeit
3. Methodische Fähigkeiten.

So sollen Schüler/innen Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sach- und Wertaspekten analysieren und beurteilen können. Sie sollen in der Lage sein, Meinungen, Überzeugungen und Interessen zu formulieren und diese angemessen vor anderen vertreten zu können, auch aus einer Minderheitenposition heraus. Weiters sollen sie Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können.

Eine notwendige Voraussetzung für alle drei Bereiche ist selbstverständlich das notwendige Fachwissen. Allerdings beschränkt sich das Fachwissen nicht auf reines Faktenwissen. Zu wissen, dass der österreichische Nationalrat aus 183 Abgeordneten zusammengesetzt ist, unterstützt kaum die politische Mündigkeit. Fachwissen umfasst vielmehr auch das politische Orientierungswissen, das von Einzelheiten abstrahiert, das Wesentliche hervorhebt und die Identifizierung von Sachkernen erlaubt. Weiters entscheidend für die Mündigkeit und Handlungsfähigkeit ist das konzeptuelle Deutungswissen, das es als anwendungsorientiertes Wissen erlaubt, neue Informationen einzuordnen und zu strukturieren. Sozialwissenschaftliche Denkweisen und Theorien gehören hier dazu, die helfen den Sinngehalt und die innere Logik von Systemen zu erkennen.

Die Politikdidaktik konnte sich aber auch in Deutschland bisher noch nicht auf Kernkonzepte der Politischen Bildung einigen. So schlägt Peter Massing (2008, S. 184) fünf Typen gesellschaftlichen Handelns vor, in denen jeweils der inhaltlich-fachliche Kern identifiziert werden sollte, dessen Kenntnis ein weiteres exemplarisches Vorgehen ermöglicht. Diese Systeme sind nach Massing Wirtschaft, Kultur, Gemeinschaft, Recht und Politik. Andere Knotenpunkte definiert Wolfgang Sander mit den Begriffen System, Öffentlichkeit, Macht, Gemeinwohl, Recht und Knappheit als Basiskonzepte politischer Bildung (Sander 2007b). Politisches Wissen bezieht sich demnach auf die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge und Strukturen (System), auf die öffentliche Sphäre menschlicher Kommunikation (Öffentlichkeit),

5 Siehe unter: www.gpje.de/bildungsstandards.htm [Zugriff: 9.7.2008].

auf das Verständnis von und den Umgang mit Macht sowie deren Verfestigung zu Herrschaftsstrukturen (Macht), auf normative Vorstellungen von »guter« Politik (Gemeinwohl), auf gesamtgesellschaftlich verbindliche Normen, deren Zustandekommen und Durchsetzung (Recht) sowie auf den Umgang einer Gesellschaft mit dem Mangel an nachgefragten Gütern (Knappheit).

Stufenmodelle sollen es weiters ermöglichen, die Entwicklung von Kompetenzen als Prozesse zu begreifen und so die Bedeutung der Politischen Bildung nicht nur über alle Schulstufen hinweg zu unterstreichen, sondern auch als lebenslanges Lernen zu sehen. So ist das österreichische Kompetenzmodell für Schüler/innen in Lernkorridore aufgefächert. Ebenfalls ein Stufenmodell stammt von Georg Weißeno (2008), der als Ziel eine *Civic Literacy* definiert, zu der folgende vier Schritte führen sollen:

- *nominale Civic Literacy*: Kenntnis politischer Themenstellungen und Begriffe, die im politischen Alltagsverständnis meist falsch verstanden werden. Beispiel: Demokratie ist eben nicht die Herrschaft der Mehrheit
- *funktionale Civic Literacy*: Faktenwissen, korrekte Verwendung von politikwissenschaftlichen Begriffen wie beispielsweise »Wahl«
- *konzeptuelle und prozedurale Civic Literacy*: Verständnis zentraler politischer Konzepte und Verfahren, Herstellung von Beziehungen zwischen Fakten, Begriffen und Prinzipien. Beispiel: Funktionsweise und Ausprägung des Föderalismus
- *multidimensionale Civic Literacy*: Verständnis der Besonderheiten politikwissenschaftlichen Denkens sowie Fähigkeit zur Einordnung in wirtschaftliche, soziale und kulturelle Zusammenhänge. Beispiel: unterschiedliche Begriffe von Macht in der Politik und in der Ökonomie.

4. Kompetenzen für Lehrer/innen

Bereits eingangs wurde auf die Bedeutung der Reflexion bei der Verwendung von Begriffen in der Alltagssprache hingewiesen sowie deren Bedeutungswandel in den jeweiligen Bezugssystemen. Weiters wurde auf die Wichtigkeit eingegangen, im Klassenzimmer vorhandene (jedoch meist unbewusste) Politikkonzepte zu erkennen und in einen systematischen Zusammenhang zu stellen. Dies sind Fähigkeiten, die zunächst eine Selbstreflexion des eigenen Handelns und der eigenen Rolle als Pädagoge erfordern.

Im Wesentlichen können für Lehrer/innen zwei Kompetenzbereiche unterschieden werden: die fachwissenschaftlichen und die fachdidaktischen Kompetenzen, wobei sich beide Bereiche gegenseitig bedingen und aufeinander einwirken.

Die fachwissenschaftliche Kompetenz umfasst jene Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften, auf der Basis eines differenzierten Verständnisses und der relevanten Fachwissenschaften einen inhaltlich fundierten Politikunterricht zu gestalten. Die Lehrer/innen müssen in der Lage sein, Wissen auf interdisziplinäre Weise zu verbinden und auf aktuelle Fragestellungen und Problemlagen anzuwenden, damit eine Verbindung zur konkreten Lebensrealität der Schüler/innen hergestellt werden kann.

Folgende Teilkompetenzen werden hier erfasst:

- Erkennen der politischen Relevanz und der politikrelevanten Fragestellungen der eigenen Unterrichtsfächer
- Kenntnis der Begriffe und Konzepte des Politischen (im Sinne der oben genannten Dimensionen *polity – politics – policy*)
- Unterscheiden von gesellschaftstheoretischen Kategorien (Staat, Macht, Zivilgesellschaft usw.)
- Kenntnis der Basiskonzepte der jeweiligen Fachwissenschaft der Politischen Bildung insbesondere Politikwissenschaft, Soziologie, Ökonomie, Rechtswissenschaft und Geschichte
- Kenntnis der bestehenden Curricula, der nationalen und internationalen Programme der Politischen Bildung und Demokratieverziehung
- Einschätzen der Kontexte einer möglichen Umsetzung Politischer Bildung, etwa als eigenes Unterrichtsfach, als Unterrichtsprinzip usw.
- Sozialwissenschaftliche Methoden und ihre Anwendungsmöglichkeiten im Politikunterricht (Textanalyse, Demoskopie usw.)

Die fachdidaktische Kompetenz kann unterteilt werden in die Bereiche fachdidaktische Theorie, diagnostische Kompetenz und Vermittlungskompetenz. Sie beinhaltet insbesondere Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften in folgenden Bereichen:

- Inhalte, Ziele und Zwecke Politischer Bildung und Demokratieverziehung im Sinne des Beutelsbacher Konsenses oder des österreichischen Unterrichtsprinzips
- Kenntnis diverser Kompetenzmodelle für Schüler/innen wie das Modell der GPJE oder jener der österreichischen Expertengruppe
- Ausgewählte Methoden und didaktische Ansätze der Politischen Bildung
- Reflexion eigener politischer Werthaltungen und Einstellungen sowie das Erkennen, Explizieren und Relativieren
- Anwendung von verschiedenen Ansätzen und Methoden Politischer Bildung
- Verknüpfen politischer Sachkompetenz mit dem politischen Alltagswissen der Schüler/innen
- Entwicklung politischer Urteilskompetenz der Schüler/innen in Lernprozessen
- Vermittlung geeigneter Methoden zur Arbeit mit politischen Themen
- Projektorientierter, fächerübergreifender Politikunterricht
- Zusammenarbeit mit Kolleg/innen und Fähigkeit zu Teamteaching
- Auseinandersetzung mit demokratischen Werten und Menschenrechten
- Einbeziehung der Lernumwelt der Schüler/innen sowie kritischer Gebrauch unterschiedlicher Ressourcen
- Unterstützung sozialer Kompetenzen, toleranten Verhaltens sowie der Diskussionsbereitschaft der Schüler/innen
- Umgang mit kontroversen Themen und Situationen
- Kooperation mit schulischen und außerschulischen Partnern (NGOs, Parteien, Experten, Verwaltung usw.)
- Kritische Selbstreflexion zur eigenen Rolle als Pädagoge sowie als politischer Wissensvermittler und Akteur

Aus dieser Fülle von Kompetenzen lassen sich bereits Rückschlüsse auf Ziele und Umsetzungsformen der Politischen Bildung ziehen.

5. Ziele der Politischen Bildung

Politische Bildung ist eine »pädagogische Kernaufgabe in einem demokratischen System« (Sander 2006) und *Demokratie braucht politische Bildung*, so ein programmatischer Buchtitel (Breit/Schiele 2004). Demokraten werden nicht automatisch geboren, auch nicht in einer stabilen Demokratie. Demokratie lebt von der Beteiligung der Bevölkerung, und Politische Bildung hat die Aufgabe, die dazu erforderlichen Kompetenzen zu vermitteln. Dazu müssen Fähigkeiten auf mehreren Ebenen gefördert werden:

Auf der kognitiven Ebene wird durch die Vermittlung von Faktenwissen Einfluss auf die Einsichten der Schüler/innen genommen. Auf der affektiven Ebene sollen Einstellungen beeinflusst werden mit dem Ziel einer toleranten Haltung gegenüber Anderen und Anderem. Auf der pragmatischen Ebene schließlich wird versucht, auf die Verhaltensweisen einzuwirken, im Sinne eines zivilcouragierten und selbstverantwortlichen Handelns.

Oder wie es im Grundsatzterlass angeführt wird:

- Politische Bildung ist die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen
- Politische Bildung ist die Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten
- Politische Bildung ist die Weckung der Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem Handeln.

Ziel ist nicht die Erziehung zum loyalen Staatsbürger, der den politischen Eliten mit einer hohen Wahlbeteiligung eine beruhigende Legitimation verschafft. Ziel ist der politisch mündige Bürger, der seine Interessen erkennt, sie artikulieren kann und sich aktiv in den politischen Entscheidungsprozess damit einbringt. Aber auch ein Bürger/eine Bürgerin, der/die den Sinn von Solidarität und Sozialkapital in einer fragmentierten Gesellschaft mit den Kennzeichen Individualisierung und Flexibilisierung, wie Richard Sennett (2006) es beschreibt, erkennt. Politische Mündigkeit ist das Wunschziel, politisches Interesse das pragmatische Ziel.

6. Umsetzungsformen in der Politischen Bildung

Ab Herbst 2008 wird Politische Bildung im Rahmen des Geschichtsunterrichts in der achten Schulstufe an Österreichs Schulen eingeführt. Dies ist eine Konsequenz der Senkung des aktiven Wahlalters auf 16 Jahre und eine Minimalvariante. Politische Bildung wird ansonsten im österreichischen Bildungswesen in einem dualen System unterrichtet – als eigenes Fach (eher selten) bzw. in Kombination mit anderen Fächern wie Geschichte, Recht oder Wirtschaft und in Form des Unterrichtsprinzips (siehe Hämmerle 2008, S. 101). Ein Unterrichtsprinzip besagt, dass Inhalte der Politischen Bildung in allen Schultypen, -fächern, -gegenständen und -stufen in den Unterricht einfließen sollen. In der Realität geschieht dies nur unzureichend. So ist

das Unterrichtsprinzip Politische Bildung, das mit 13 anderen Prinzipien in Konkurrenz steht, zwar eines der bekanntesten, allerdings beklagen Lehrer/innen zunehmend Zeitdruck und Stofffülle.⁶

Die Erweiterung des Faches Geschichte in der achten Schulstufe verspricht einige Verbesserungen in der Lehrer/innenausbildung. Allerdings könnte darüber die Notwendigkeit der Interdisziplinarität und Projektorientierung der Politischen Bildung aus den Augen geraten. So befürchtet Herbert Dachs (1996), dass die Verankerung der Politischen Bildung allein in Form eines Unterrichtsprinzips als Alibi für Untätigkeit dient, ganz nach dem Motto: »Sollen sich die anderen darum kümmern«. Die Stärkung eines eigenen Faches birgt hingegen die Gefahr einer Reduktion der Politischen Bildung auf eine deskriptive und kognitive Wissensvermittlung im Sinne einer reinen Institutionenkunde. Politische Bildung braucht die interdisziplinäre Verankerung in einem lebendigen Unterricht durch inhaltlich kompetente Lehrer/innen. Nur so können Jugendliche heute noch für Politik interessiert werden.

Literatur

- BREIT, GOTTFRIED; SCHIELE, SIEGFRIED: *Demokratie braucht politische Bildung*. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau-Verlag 2004.
- DACHS, HERBERT: Der sieche Prometheus. Österreichs Politische Bildung in den Mühen der Ebene. In: *ÖZP – Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 1/1996, S. 5–18.
- FILZMAIER, PETER.: Politische Bildung und Demokratie in Österreich: Trends, Problembereiche und Perspektiven. In: Diendorfer, Gertraud; Steiniger, Sigrid (Hrsg.): *Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandsaufnahme – Praxis – Perspektiven*. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau-Verlag 2006, S. 39–50.
- DERS.: *Lehrer/innen und Politische Bildung. Einstellungen zum Unterrichtsprinzip*. Bericht zur Studie im Auftrag des bm:ukk. Donau Universität Krems 2008.
- FILZMAIER, PETER; INGRUBER, DANIELA: *Politische Bildung in Österreich*. Innsbruck: Studienverlag 2001.
- HARTMANN JÜRGEN: *Politikwissenschaft. Eine problemorientierte Einführung in Grundbegriffe und Teilgebiete*. Chur: G+B Verlag Fakultas 1995.
- HÄMMERLE, KATHRIN: Die Politikwissenschaft als wissenschaftliche Disziplin und ihr Verhältnis zum Verfassungsrecht. In: Geiger, Thomas u. a. (Hrsg.): *Fokus Politikwissenschaft*. Innsbruck: Studienverlag 2007, S. 246–259.
- DIES.: Politische Bildung in Österreich. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Gruber, Bettina; Hämmerle, Kathrin (Hrsg.): *Demokratie lernen heute. Politische Bildung am Wendepunkt*. Wien: Böhlau 2008, S. 93–112.
- HÄMMERLE, KATHRIN; SANDNER, GÜNTHER; SICKINGER, HUBERT: *Politische Bildung: Umsetzung und Perspektiven*. Studie im Auftrag des bm:ukk. Wien 2008.
- HIMMELMANN, GERHARD: *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau-Verlag 2007.
- KRAMMER REINHARD; KÜHBERGER, CHRISTOPH; WINDISCHBAUER, ELFRIEDE et al.: *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Wien 2008.

6 Dazu die beiden Studien Filzmaier (2008) und Hämmerle/Sandner/Sickinger (2008).

- MASSING, PETER: *Nationale Bildungsstandards für die politische Bildung*. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau-Verlag 2004.
- DERS.: Basiskonzepte für die politische Bildung. Ein Diskussionsvorschlag. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 184–198.
- ROHE, KARL: *Politik. Begriffe und Wirklichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer 1994.
- PELINKA, ANTON: *Grundzüge der Politikwissenschaft*. Wien: Böhlau 2004, 2. Aufl.
- SANDER, WOLFGANG: Politische Bildung in der Demokratie – Herausforderungen im europäischen Kontext, 23. In: Diendorfer, Gertraud; Steiniger, Sigrid (Hrsg.): *Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandsaufnahme – Praxis – Perspektiven*. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau-Verlag 2006, S. 23–38.
- DERS.: Vom »Stoff« zum »Konzept« – Wissen in der politischen Bildung. In: *Polis* 4/2007, S. 19–24.
- SENNETT, RICHARD: *Der flexible Mensch*. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag 2006.
- WEBER MAX: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr 1980.
- WEISSENO, GEORG: *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2008.
- WOLF, ANDREA: *Der lange Anfang. 20 Jahre »Politische Bildung« in den Schulen*. Wien: Sonderzahl 1998.

Christoph Kühberger

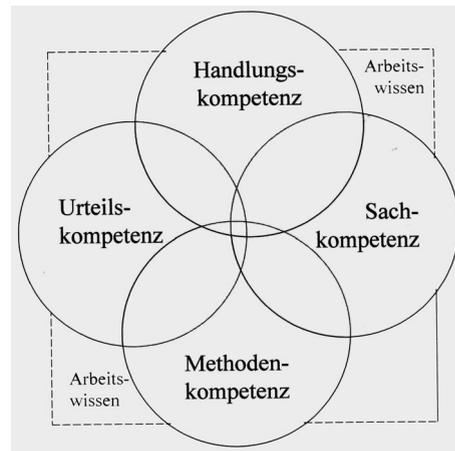
Das österreichische Kompetenzmodell für die Politische Bildung

Wie viele andere Bereiche des Bildungswesens wurde in den letzten Jahren auch die politische Bildung von den Diskussionen um einen kompetenzorientierten Unterricht erreicht. Während die fachdidaktischen Auseinandersetzungen im deutschsprachigen Raum durch Modelle aus Deutschland vorangetrieben wurden (u. a. GPJE 2004), spielte in Österreich vor allem der Eingriff in das Wahlrecht eine bedeutende Rolle. Durch die Senkung des Wahlalters auf 16 wurde seitens des Unterrichtsministeriums die Politische Bildung zu einer der vorrangigen Agenden im Pflichtschulbereich. Eine Kommission aus WissenschaftlerInnen und LehrerInnen wurde eingesetzt und erarbeitete im Auftrag des BMUKK ein domänenspezifisches Kompetenzmodell (Krammer/Kühberger/Windischbauer et al. 2008), bei dessen Entstehen noch nicht geklärt war, ob »Politische Bildung« als eigenes Fach geführt wird oder einem anderen Fach zugeschlagen wird. Letzteres geschah schlussendlich im Juli 2008 durch den Nationalrat (Unterrichtsfach: »Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung«).¹

CHRISTOPH KÜHBERGER, Institut für Geschichte/ Universität Hildesheim, Arbeitsschwerpunkte: Neue Kulturgeschichte, Transcultural Studies, Theorie und Didaktik des historisch-politischen Lernens.
E-Mail: christoph.kuehberger@sbg.ac.at

1 Vgl. Lehrplan für die gymnasiale Unterstufe und Hauptschule auf www.entscheidend-bist-du.at/neu/?pg=content28&id=14 [Zugriff: 10.9.2008] – Über die Genese des neuen Lehrplanes vgl. Kühberger 2008.

Abb.1:
Das österreichische Kompetenzmodell
politischer Bildung (Schaubild)



Ungeschadet dieser Zuordnung verliert jedoch das Unterrichtsprinzip Politische Bildung nicht seinen Stellenwert für alle anderen Fächer, die sich mit Lebenswirklichkeiten beschäftigen. Aus diesem Grund ist dem Modell auch ein breiter Politikbegriff zu Grunde gelegt. Das »Politische« darf dabei eben nicht auf die Haupt- und Staatsaktionen oder eine Institutionenkunde reduziert werden, sondern sollte im Lichte einer modernen Sozial- und Kulturwissenschaft sämtliche gesellschaftlichen Bereiche erfassen und diese vernetzen: *polity* (normativer Rahmen, z.B. Verfassung), *policy* (politische Inhalte, z. B. politische Programme), *politics* (politische Prozesse, z. B. Interessenkonflikte) und vor allem deren ineinander verschlungene Dynamiken. Auf diese Weise kann es auch gelingen, die Lebenswelt der SchülerInnen in ausreichendem Maße miteinzubeziehen und einen (tages)aktuellen Unterricht zu bieten (vgl. Kühberger 2009). Das Modell verweist darüber hinaus auf die individuelle Lernentwicklung der SchülerInnen, weshalb die im Modell ausgewiesenen Kompetenzen nicht als Standards zu lesen sind, sondern als notwendige Bereiche auf dem Weg hin zu mündigen BürgerInnen (vgl. Krammer/Kühberger/Windischbauer et al. 2008).

Wie alle Kompetenzmodelle der letzten Jahre, die für bestimmte Fachbereiche (Domänen) entwickelt wurden, handelt es sich auch beim vorliegenden um ein domänenspezifisches Kompetenzmodell. Dies bedeutet, dass darin jene Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen aufgelistet sind, die vorrangig im Rahmen der Politischen Bildung angebahnt werden sollten. Dass es dabei zu Überschneidungen mit anderen Fächern und den dort positionierten Kompetenzen kommt, wird hier nicht als Negativum gesehen, sondern vor allem als Impuls für fächerverbindenden oder fächerübergreifenden Unterricht.

Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichtes im Rahmen der politischen Bildung ist es, dass die SchülerInnen sich ein reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewusstsein aneignen, welches sie zum politischen Denken und Handeln befähigt. Die durch politisches Lernen zu erwerbenden Kompetenzen sind dafür in

vier Kompetenzbereiche gegliedert, die nur idealtypisch voneinander getrennt werden können. Im Unterricht könnte es jedoch hilfreich sein – trotz der vorhandenen Überschneidungsbereiche – immer einen besonderen Teil des Modelles (eine Teilkompetenz) in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Abb. 1).

Abb. 2: Kompetenzen politischer Bildung (vgl. Krammer/Kühberger/Windischbauer et al. 2008)

Politische Urteilskompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu einer selbstständigen, begründeten und möglichst sach- und/oder wertorientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen. Jedes politische Urteil basiert auf einer Anzahl von Teilurteilen und kann selbst Teil eines übergeordneten Urteils werden. Aus diesem Grund sollten SchülerInnen die Kompetenzen erwerben, eigene Urteile zu fällen und zu reflektieren sowie jene von anderen (»fremde Urteile«) kritisch zu prüfen. Dazu zählt es etwa, die Qualität eines Urteiles, die Interessen- und Standortgebundenheit sowie die Auswirkungen in den Blick zu nehmen.

Unter **politischer Handlungskompetenz** versteht man die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen, sowie an der Lösung von Problemen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse mitzuwirken. Handlungskompetenz schließt Bereitschaft zum Kompromiss, Fähigkeit zur Kommunikation und Toleranz bzw. Akzeptanz ein. Im Kern geht es darum, dass die SchülerInnen dazu befähigt werden, Interessen, Entscheidungen und Meinungen zu artikulieren und durchzusetzen sowie Angebote von Institutionen und (politischen) Einrichtungen zu nutzen.

Politikbezogene Methodenkompetenz umfasst zum einen das Verfügenkönnen über Verfahren und Methoden, die es erlauben, sich mündlich, schriftlich, visuell und/oder in modernen Medien politisch zu artikulieren und so im Idealfall auf reflektierte und (selbst)reflexive Weise eigene Manifestationen zu schaffen (Beschaffung/Beurteilung von Informationen zu relevanten politischen, gesellschaftlichen und rechtlichen Angelegenheiten, sach- und medienadäquates Darstellen der Position, Beherrschen verschiedener Formen der Teilnahme am politischen Diskurs etc.). Sie umfasst zum anderen die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zum Entschlüsseln fertiger Manifestationen des Politischen (in unterschiedlichen Medien, in unterschiedlichen Textsorten, für unterschiedliche Adressaten etc.). Damit sollen die Lernenden über Verfahrensweisen verfügen lernen, die es ihnen ermöglichen, in einen Diskurs mit anderen zu treten und die Grundlagen von Informationen zu reflektieren.

Politische Sachkompetenz beinhaltet jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, Kategorien/Begriffe bzw. die in ihnen ruhenden Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie zu verfügen sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können. Unter Kategorien werden hier Fachbegriffe der Sozial- und Kulturwissenschaft verstanden, deren Kenntnis für eine fachlich angemessene Analyse politischer Situationen und Prozesse erforderlich ist. Sie werden in einem ständigen Prozess der Differenzierung und Komplexitätssteigerung weiterentwickelt. Als Kern der Sachkompetenz kann das Verfügenkönnen über die Begrifflichkeiten und Konzepte, die als Knotenpunkte im Netzwerk der fachlich-politischen Kommunikation fungieren und dieses strukturieren, ausgemacht werden. Sachkompetenz ist jedoch nicht mit einem deklarativen bzw. enzyklopädischen Wissen zu verwechseln!

Im Modell wird darüber hinaus das so genannte »Arbeitswissen« ausgewiesen. Es handelt sich dabei um ein dünnes und gleichzeitig offenes, nicht zum Abschluss bringbares Wissen der anlassbezogenen Beschäftigung mit dem Politischen, wie

dies im Unterricht der Fall ist. Damit soll nicht ein Festschreiben von Wissensbeständen verbunden werden (inhaltlicher Kanon), sondern auf die Notwendigkeit hingewiesen werden, dass der konkrete Unterricht immer ein Fallbeispiel mit Daten/Fakten, Zusammenhängen/Abhängigkeiten bzw. Kategorien/Konzepten benötigt, um überhaupt die Kompetenzen der Politischen Bildung anbahnen zu können. Damit erlangt die Auswahl des Arbeitswissens für den im Unterricht präsentierten Fall eine besondere Position, da in der Unterrichtsplanung darauf geachtet werden sollte, welchen Mehrwert das gewählte inhaltliche Beispiel (Exemplum) für den Kompetenzerwerb bereitstellt, oder ob es für das gesteckte Ziel ungeeignet ist. Gleichzeitig sollten jedoch auch die SchülerInnen nicht aus der Verantwortung entlassen werden, jene Fertigkeiten und Fähigkeit zu entwickeln, um sich das Wissen, welches sie zur Bearbeitung eines bestimmten Falles benötigen, selbst zu beschaffen (u. a. Recherche, Arbeiten mit Begriffen). Man darf diese Ausführungen jedoch nicht dahingehend missverstehen, dass das Arbeitswissen mit seinen Daten, Fakten und Zusammenhängen das primäre Lernziel wäre, wie es einer langen Tradition in der schulischen Vermittlung entspricht (vgl. Inhaltsorientierung), sondern lediglich als Vehikel dient, um die anspruchsvolleren und nachhaltigeren Kompetenzen der Politischen Bildung zu entwickeln (Kompetenzorientierung) (vgl. Kühberger 2009).

Literatur

- GPJE: *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in Politischer Bildung an Schulen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag 2004, 2. Aufl.
- KRAMMER, REINHARD; KÜHBERGER, CHRISTOPH; WINDISCHBAUER, ELFRIEDE et al.: *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Wien: bmukk 2008.
- KÜHBERGER, CHRISTOPH: Le competenze disciplinari nel nuovo curricolo austriaco di storia. In: *Mundus* 2/2008 [im Druck].
- DERS.: *Historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen an eine Kompetenzorientierung in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. Innsbruck: Studienverlag [2009, im Druck].

Reinhard Krammer

(Zeit-)Geschichte und Politische Bildung

1. Politische Bildung als Auftrag für den Geschichtsunterricht

Die politischen Einstellungen und Überzeugungen der Menschen, ihre Interessen und Hoffnungen, sie alle hängen auch eng mit dem zusammen, was sie über die Vergangenheit wissen. Wir wünschen uns, dass etwas lange Bestand haben und anderes sich möglichst schnell ändern möge, wir haben Angst, dass sich etwas wiederholt und hegen die Hoffnung, dass etwas wiederkehrt. Die Vergangenheit ist so für jeden von uns Teil der Gegenwart.

Dieser Umstand allein ist zwar nicht dafür verantwortlich, dass die politische Bildung in Österreich zu großen Teilen dem Fach Geschichte anvertraut wurde, aber dass Geschichte und Gegenwart sich gerade in politischen Fragen gegenseitig bedingen, diese Annahme hat diese Entscheidung wohl befördert.

Politische Bildung ist in Österreich an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen Teil des Geschichtsunterrichts in den Lehrplänen der 7. und 8. Klasse und mit Beginn des Schuljahres 2008/09 auch in jenen der vierten Klassen der AHS sowie der Hauptschulen explizit verankert. Der Grund für die Implementierung des politi-

REINHARD KRAMMER, von 1972 bis 1992 Lehrer an der Handelsakademie und an der Pädagogischen Akademie in Salzburg, seit 1992 Fachdidaktiker am Institut für Geschichte der Universität in Salzburg, seit 2002 habilitiert für das Fach Geschichtsdidaktik. Publikationen zur Didaktik und Methodik der Geschichte (Schwerpunkt: Kompetenzorientiertes historisches Lernen), zur Politischen Bildung und zur Geschichte des Sports. E-Mail: reinhard.krammer@gmx.at

schen Lernens in der Sekundarstufe I liegt zweifellos in der Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre, eine politische Entscheidung, die man mit einem pädagogisch-didaktischen Begleitprogramm abstützen will.

Die Entscheidung, die Politische Bildung in das Fach Geschichte zu integrieren, erscheint in der Öffentlichkeit schon deshalb logisch, weil sich Geschichtsunterricht an Österreichs Schulen traditionell vornehmlich mit politischer Geschichte zu befassen pflegt, ungeachtet manchen Paradigmenwechsels der Bezugswissenschaft, die sich von der einen Geschichte zu den vielen Geschichten auffächerte und neue Fragen an die Vergangenheit zu stellen begann: nach der Geschichte der Frauen ebenso wie nach der des Alltags oder jener der Umwelt. Historisches Lernen und politisches Lernen weisen indes Gemeinsamkeiten und Überschneidungen auf, die die Zusammenführung in einem Unterrichtsfach auch didaktisch vertretbar erscheinen lassen:

- Der Bezug zur Gegenwart und die Relevanz für das Heute, die der Geschichte und dem Geschichtsunterricht immer stärker abverlangt werden, stellen den Historiker bewusst in das Hier und Jetzt, von wo aus er seine Fragen an die Vergangenheit stellt. Die Gegenwart ist für die Historiographie ein wesentlicher Faktor: Sie steht im Mittelpunkt, wenn danach gefragt wird, welche Ursachen gegenwärtige Probleme, Zustände und Konflikte in der Vergangenheit gehabt haben und von Gegenwärtigem geht man aus, wenn wir Sachverhalte, Wertvorstellungen und Problemlösungen, wie sie uns heute selbstverständlich sind, mit solchen der Vergangenheit in Vergleich setzen (etwa um Alteritäten der sozialen und politischen Verfasstheit aufzusuchen, die Unterschiede im gesellschaftlich verfügbaren Wissen in Rechnung zu stellen oder die Kategorien Fortschritt, Entwicklung etc. zu verdeutlichen). Geschichte bildet dabei gleichsam die Matrix für ein tieferes Verständnis gegenwärtiger (politischer) Sachverhalte, Probleme und Konflikte. Reflektiertes politisches Bewusstsein kann nicht entstehen, wenn diese historische Komponente ausgeblendet bleibt. Das Alltagsverständnis von der Geschichtsdidaktik, die sich ausschließlich mit der Vergangenheit und von der Politikdidaktik, die sich nur mit der Gegenwart und der Zukunft befasst, hält also einer näheren Betrachtung kaum Stand.
- Beide Didaktiken und beide Unterrichtsgegenstände befassen sich im Grunde mit denselben Gegenständen: mit der Gesellschaft, oder besser: mit Kultur. Sie tun dies nur aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln. Geschichtsunterricht befasst sich mit historischen und Politikunterricht mit aktuellen Inhalten. Aber sowohl Geschichtsbewusstsein wie auch Politikbewusstsein besitzen eine Orientierungsfunktion und beziehen sich letztlich auf gegenwärtiges Handeln: Politisches Denken kann aber auf Geschichte und historisches Denken auf Politik angewendet werden (vgl. Petrik 2008, S. 373–378).
- Geschichtsbewusstsein und Geschichtskennntnis gilt darüber hinaus als wesentlicher Faktor der Schaffung, Festigung oder Verflüssigung von individueller und kollektiver (auch: politischer) Identität. Dass nicht nur die – durchaus problematische – Festigung von kollektiven Identitäten durch das Geschichtsbewusstsein bewirkt werden kann, sondern auch deren – in vielen Fällen vernünftige und not-

wendige – Verunsicherung und Verflüssigung, ist allerdings ein bisher zu wenig in Betracht gezogener Faktor. Das Infragestellen naiver und unreflektierter Formen von individueller und kollektiver Selbstverortung, wie es durch unreflektierte Antipathien, unüberlegte Zustimmung, chauvinistische Wir-Beziehung und vor-schnelle Definition des »Anderen« zum Ausdruck kommt, kann wesentlicher Teil reflektierten Geschichtsbewusstseins sein. Geschichtliche und politische Erfahrung sollten solche Loyalitäten und Distanzierungen erst bewusst und kommunizierbar machen.

- Das vielleicht gewichtigste Argument für die Verbindung der Politik mit der Geschichte lautet aber: Die Einbeziehung der historischen Perspektive macht das Gewordensein des Gegenwärtigen und damit auch seine Veränderbarkeit deutlich. Geschichtliches Denken erlaubt die Einordnung gegenwärtiger Institutionen, Mentalitäten und Zustände in längere Entwicklungsverläufe und trägt so zur Verflüssigung des Selbstverständlichen, zu einem Infragestellen des Gewohnten bei. Einsicht in die prinzipielle Veränderbarkeit des Gegenwärtigen wird durch Sichtbarmachen seiner historischen Dimension möglich, eine Einsicht, die die politische Partizipation des Individuums erst sinnvoll erscheinen lässt.

Heute sind die Objektivationen der Geschichtskultur zum unverrückbaren Teil der Lebenswelten Jugendlicher geworden, Geschichte ist gleichsam Teil der (ihrer) bewusst oder unbewusst wahrgenommenen Gegenwart. Ob die Geschichte in Politikerstatements als Zeugin für die Richtig- und Notwendigkeit ihrer Absichten und Maßnahmen aufgerufen wird, ob die Geschichts-»Dokumentationen« eines Guido Knopp zur »TV-Prime-Time« die Hürde vom Bildungs- zum Unterhaltungsprogramm überspringen (Näpel 2003), ob Spielfilme sich historischer Themen und Inhalte bedienen um ein immer noch größeres Publikum anzusprechen (Krammer 2006) oder Computerspiele (pseudo-)historische Konstellationen zum Gegenstand von Spielstrategien machen: Geschichte und Politik, Vergangenheit und Gegenwart – sie gehen ineinander über, die Konturen werden undeutlich und beginnen sich aufzulösen.

Das alles kann dazu beitragen, dass die Geschichte von der Patina des bloß Vergangenen befreit wird. Es kann aber auch bedeuten, dass die Grenzen zwischen Fiktion und historischer »Authentizität« noch schwerer zu erkennen sind, dass zweifelhafte und nicht weiter hinterfragte Sinnangebote und Geschichtsdeutungen einfach übernommen werden und das Geschichtsbewusstsein der Menschen im Status des Unmündigen und des Unreflektierten verbleiben.

2. Notwendige Innovation und Modifikation des historischen Lernens

Ein Geschichtsunterricht wird daher jungen Menschen jene Instrumentarien zur Verfügung zu stellen haben, die sie brauchen, um mit der Vielfalt rekonstruierter Vergangenheit, also mit den verschiedenen Formen der Geschichtserzählung kritisch und autonom umgehen zu können. Mit der historischen Unterweisung, wie sie im Grunde seit Jahrhunderten in der Schule – mit nicht allzu auffälligen Modifika-

tionen – betrieben worden ist, kann ein darauf ausgerichteter Unterricht nicht viel gemein haben. Im Bereich des Historischen mündig zu sein, heißt, die Geschichtserzählungen als spezifische Antwort auf Fragen, die an die Vergangenheit gestellt wurden, zu begreifen und ihre Abhängigkeit von dem sie jeweils transportierenden Medium und den Interessen, der Wissenslage und der (politischen) Haltung dessen, der erzählt, zu erkennen.

Wie politisches Lernen die SchülerInnen dazu befähigen soll, begründete und begründbare Urteile in politischen Fragen fällen zu können (Massing/Weisseno 1997), eigenständige Standpunkte im politischen Diskurs zu beziehen und sich Methoden anzueignen, die dabei helfen, politische Manifestationen kritisch zu lesen, so hat der Geschichtsunterricht Vorsorge zu treffen, dass sich die junge Generation in ein selbst gewähltes und selbst begründetes Verhältnis zur Vergangenheit setzen kann, dass historische Sinndeutungen und Rückschlüsse auf die eigene Gegenwart nicht unbesehen übernommen werden und die Absichten, die mit dem Rückgriff auf die Vergangenheit verbunden sein können, nicht außer Betracht bleiben.

Das hat aber auch für die Lehrenden eine wesentliche Konsequenz: Das »Überwältigungsverbot« (Gagel 1983, S. 32–35) – als Teil des Beutelsbacher Konsenses in der Politischen Bildung von unbestrittener Gültigkeit – muss auch für den Geschichtsunterricht gelten, und zwar auch dort, wo die Einhaltung besonders schwer zu fallen scheint, weil aus gesellschaftspolitischen wie ethischen Gründen keine große Bandbreite an wünschenswerten Haltungen denkbar ist. »Totalitäre Herrschaft«, »Rassismus und Antisemitismus«, »Minderheitenrechte« oder »Fragen der europäischen Integration« – einer grundsätzlichen Anforderung muss auch bei Behandlung dieser und ähnlicher Themen Rechnung getragen werden: Mit der Information darf nicht das verbindliche Urteil des Lehrers/der Lehrerin mitgeliefert und der bloßen Reproduktion seitens des Schülers/der Schülerin überantwortet werden. SchülerInnen sollen nicht nur folgsam »das Richtige« glauben, sondern Gelegenheit erhalten, ihr Urteilsvermögen zu schärfen und zu begründeten Einschätzungen zu gelangen.

Die Annahme, die SchülerInnen hätten sich tunlichst der Anlage eines »Wissenspools« zu versichern, aus dem sie ein Leben lang ihre Kenntnisse nach Bedarf beziehen können, ist aus vielen Gründen obsolet geworden.¹ Das trifft nicht nur auf den Geschichts-, sondern auch auf den Politikunterricht zu. Sowohl im historischen als auch im politischen Lernen werden die durch die SchülerInnen zu erwerbenden Kompetenzen heute stärker in den Mittelpunkt gestellt, steht der/die Lernende und

1 Der Konsens der Historiker und der Pädagogen, was denn Geschichte sei und was die junge Generation an geschichtlichem Wissen sich anzueignen habe, ist spätestens seit den 1970er-Jahren und dem Ende der Dominanz des Historismus zerbrochen. Die politische Geschichte mit ihren großen Ereignissen und Männern verlor ihre beherrschende Stellung und wurde immer stärker von anderen Geschichten konkurrenziert, die versuchten, Antworten auf neue Fragen an die Vergangenheit zu finden: die Frauen- und Geschlechtergeschichte genau so wie die Alltags-, Mentalitäts- und Umweltgeschichte und einige mehr.

die Verbesserung seiner/ihrer überdauernden Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie die Bereitschaft, diese auch zu benutzen und anzuwenden, im Fokus didaktischer Bemühung. Die Notwendigkeit eines »Fachwissens« oder »Basiswissens« und die Frage seiner Dimensionierung ist, sowohl was die Geschichte als auch was die Politik anbelangt, umstritten. Nimmt man Einsicht in die zur Diskussion gestellten Kataloge solch unverzichtbaren Wissens, so wird schnell klar, welches Problem damit verbunden ist: Sie sind zumeist von einer solchen Quantität, dass sich jede Überlegung zu einem kompetenzorientierten Unterricht aus zeitökonomischen Gründen von vornherein verbietet.

3. Reflektiertes Geschichtsbewusstsein als Ziel des historischen Lernens

Für das Fach Geschichte liegen einige Kompetenzmodelle vor, in den österreichischen Lehrplänen ist eine Anlehnung an das Modell gegeben, das eine Gruppe von deutschsprachigen GeschichtsdidaktikerInnen² in Zusammenarbeit mit Lehrerkreisen aus einigen europäischen Ländern³ erarbeitet hat (Schreiber 2006).

Dieses Konzept geht davon aus, dass der Geschichtsunterricht dazu beizutragen habe, es den SchülerInnen zu ermöglichen, ein »reflektiertes und selbstreflexives Geschichtsbewusstsein« zu entwickeln. Abweichend von früheren Konzepten des Geschichtsbewusstseins (Jeismann 1990, Rüsen 1994), wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch über Geschichtsbewusstsein verfügt, allerdings in unterschiedlicher qualitativer Ausprägung. Ziel des Unterrichts ist die Umwandlung eines rudimentären und unreflektierten Geschichtsbewusstseins in ein reflektiertes und selbstreflexives. Die didaktischen und methodischen Initiativen, die darauf zielen, haben im Wesentlichen zur Voraussetzung, dass es gelingt, den SchülerInnen zu einer bewussten Wahrnehmung der folgenden drei Operationen des Geschichtsbewusstseins zu verhelfen (vgl. Körber 2007, S. 863).

- Am Anfang jeden historischen Lernens steht die Wahrnehmung von Ereignissen und/oder Sachverhalten der *Vergangenheit*, die Inventarisierung sog. »Vergangenheitspartikel« (Information durch einen Film, eine Diskussion unter Bekannten, durch den Geschichtsunterricht, eine Zeitungsmeldung u. v. a.). Es handelt sich bei dieser ersten Operation um die Kontaktaufnahme mit bestimmten Ausschnitten aus der Vergangenheit.
- In einer zweiten Operation stellt der Rezipient/die Rezipientin das Wahrgenommene in einen historischen Zusammenhang, indem er/sie es nach individuell

2 Das von der EU geförderte Projekt »Förderung und Entwicklung Reflektierten Geschichtsbewusstseins« wurde von Waltraud Schreiber (Universität Eichstätt), Bodo von Borries (Universität Hamburg), Andreas Körber (Universität Hamburg), Wolfgang Hasberg (Universität Köln) und Reinhard Krammer (Universität Salzburg) geleitet.

3 Die Lehrerarbeitskreise stammten aus Belgien, verschiedenen deutschen Bundesländern (Bayern, Hamburg, Sachsen), Ungarn, Österreich (Tirol und Wien), Ungarn und zeitweise aus Italien (Südtirol).

angewendeten Kriterien synchron (Zusammenhänge, Ähnlichkeiten und Divergenzen mit anderen Ereignissen dieser Zeit) und diachron (Ursachen, Auswirkungen, Folgen) kontextualisiert. In diesem – zweiten – Schritt erfolgt gewissermaßen die individuelle Umwandlung von Vergangenheitspartikeln in *Geschichte*, besser: in eine historische Narration.

- Die dritte Operation besteht in der Herstellung einer Relation des vergangenen Geschehens zur *Gegenwart*: Der Rezipient/die Rezipientin begibt sich in ein wertendes Verhältnis zu diesem Teil der Geschichte, indem er/sie sich die Frage stellt und beantwortet, ob und inwieweit dieses vergangene Geschehen mit ihm/ihr und seiner/ihrer Gegenwart und/oder Zukunft zu tun hat, ob das Wahrgenommene für ihn/sie überhaupt von Interesse und Bedeutung ist. Er/sie überlegt, ob aus den erfahrenen Geschehnissen Konsequenzen und/oder Schlussfolgerungen für das Jetzt und Heute zu ziehen sind, ob sie bisherige Erfahrungen bestätigen oder in Frage stellen.

Mit dem bewussten Vollzug dieser Operationen sind einige grundlegende Einsichten verbunden: Etwa dass Geschichte und Vergangenheit unterschiedliche Kategorien darstellen und dass Geschichte nur jenen kleinen Teil der Vergangenheit zum Inhalt haben kann, der aus Quellen rekonstruiert wurde. Dass jede historische Narration mit demjenigen, der sie konstruiert, eng zusammenhängt – etwa mit den durch seine Gegenwart und Individualität vorgegebenen Interessen, Hoffnungen und Ängsten, mit seinen Überzeugungen und Antipathien – wird dadurch ebenso ins Bewusstsein gehoben wie die Bedeutung der Absicht mit der Geschichte erzählt wird.

An das bewusste Vollziehen dieser Operationen des Geschichtsbewusstseins ist also die Fähigkeit zur prinzipiellen Unterscheidung zwischen Vergangenheit und Geschichte⁴ und zur Erfassung der Probleme, die mit jedem Versuch der Rekonstruktion von Teilen der Vergangenheit verknüpft ist, angebunden.

Historisches Lernen soll dazu beitragen, diese Operationen bewusst zu vollziehen. Der Weg zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein führt über »Kompetenzen«, die sich SchülerInnen in strukturierten Lernprozessen aneignen können.

4. Die durch historisches Lernen zu erwerbenden Kompetenzen

Über die Ausdifferenzierung der historischen Kompetenzen herrscht in der Geschichtsdidaktik noch keine Übereinstimmung, wenn sich die bisher vorliegenden

4 Die Unterscheidung ermöglicht erst die Einsicht in den prinzipiellen Rekonstruktionscharakter jeder Geschichtserzählung. Die Einsicht, dass jede Geschichte allein wegen der Bruchstückhaftigkeit der zur Verfügung stehenden Quellen nur eine Annäherung an die Vergangenheit sein kann, das Überblicken der Problematik des Objektivitätsgebots und der Relativität von »historischer Wahrheit« wird erst auf der Grundlage dieser Fähigkeit zur Differenzierung möglich.

Modelle im Wesentlichen auch nicht grundlegend unterscheiden oder gar widersprechen. Die in den österreichischen Lehrplänen verankerten Kompetenzen gehen auf die Ergebnisse des FUER-Projekts zurück (*Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 2003).

- Die historische *Sachkompetenz* bezieht sich auf die Fähigkeit, neue geschichtliche Informationen in bestehende Wissensbestände sinnvoll einzubeziehen und sie dauerhaft verfügbar zu halten. Über historische Begriffe und Kategorien verfügen zu können und sie richtig zu verwenden ist dafür relevanter als die Anlage eines historischen Leitfaden- oder »Überblickswissens«. Die Reduktion der kognitiven Ziele auf ein solches wie immer geartetes Wissen steht der Entfaltung von Reflexionsfähigkeit der SchülerInnen am entschiedensten entgegen.
- Die historische *Fragekompetenz* erweist sich schon deshalb als unverzichtbar, weil sich Geschichte stets als Antwort auf spezifische Fragen an die Vergangenheit darstellt. Nur wer die richtigen Fragen an die Vergangenheit stellen lernt und die Fragestellungen erkennen kann, die fremden Narrationen zugrunde liegen, wird Geschichte aus den Quellen und aus Darstellungen erschließen können. Die Fragen können auf drei Ebenen gestellt werden: Sie beziehen sich auf die vergangenen Ereignissen (Was ist geschehen?), sie zielen auf das Sachurteil (Welche Bedeutung, Folgen hatte das Ereignis für die Menschen der Zeit?) oder sie betreffen ein auf die Gegenwart bezogenes Werturteil (Welche Schlussfolgerungen ziehe ich daraus? Beeinflusst das Geschehen meine politische Einstellung? Usf.)
- Die historische *Rekonstruktionskompetenz* ermöglicht es SchülerInnen, aus Quellen und Darstellungen Teile der Vergangenheit selbst zu rekonstruieren. Die Schwierigkeiten, die sich aus der Notwendigkeit ergeben, Geschichte anhand sich widersprechender, lückenhafter und unverlässlicher Quellen zu schreiben, sind nur durch eigene Praxiserfahrung abschätzbar. Eine kritische Haltung zu den verschiedenen Arten historischer Erzählungen wird dadurch wahrscheinlicher.
- Die historische *Dekonstruktionskompetenz* ermöglicht es, die Interessen, Standpunkte und Emotionen, die mit der Darstellung von Geschichte verbunden sind, zu erkennen und auf die Art und Weise der Darstellung rückzubeziehen. SchülerInnen treffen in ihrer Lebenswelt auf »fertige Geschichten«, also auf die Ergebnisse von Versuchen, Teile der Vergangenheit anhand der Quellen zu rekonstruieren. Geschichtsunterricht sollte jene Instrumentarien zur Verfügung stellen, die es SchülerInnen ermöglicht, solche Narrationen nach Selektionskriterien, Deutungsmustern und Intentionen zu hinterfragen.
- Die historische *Orientierungskompetenz* bezieht sich auf die Fähigkeit, historisches Wissen zu einem besseren Verstehen der Gegenwart zu nutzen und die Wirkmächtigkeit der Geschichte auf die heute Lebenden zu erkennen. Es ist ein permanenter und konstitutiver Bezug des Lernens im Geschichtsunterricht auf das heute Gegebene, die ständige Reverenz auf Indienstnahme und Instrumentalisierung von Geschichte für heutige und aktuelle Interessen, die Orientierungskompetenz befördern können. Orientierungskompetenz ist der direkte Zugang zur politischen Bildung.

Diese Ausrichtung an den Kompetenzen im Geschichtsunterricht stellt – hat sie sich erst einmal in der Unterrichtsrealität durchgesetzt (Krammer 2003) – einen noch engeren Zusammenhang zur Politischen Bildung her. Auch die in das Unterrichtsfach Geschichte integrierte Politische Bildung begnügt sich in Österreich nicht mit der Vermittlung eines wie auch immer definierten »Basiswissens«, sondern geht ebenfalls von einem Kompetenzstrukturmodell aus (Krammer/Kühberger/Windischbauer 2008).

5. Wissen und/oder Kompetenzen durch Politische Bildung?

Das von den SchülerInnen zu erwerbende Wissen wird in dem angesprochenen Kompetenzmodell »Politische Bildung«⁵ als »Arbeitswissen« bezeichnet, es ist anlassbezogen, hat instrumentellen Charakter und ermöglicht erst jene politischen Lernvorgänge, die zur Entwicklung politischer Kompetenzen notwendig sind. Arbeitswissen stellt also keinen feststehenden und im Voraus definierten Wissenskanon dar – ein solcher ist bei einem Lernbereich, der auf Aktualität und Gegenwart Bezug nimmt, auch weitestgehend unrealistisch – sondern resultiert aus den jeweils konkreten Fragestellungen.

Die Entwicklung und Ausdifferenzierung von politischen Basiskonzepten (Massing 2007) sowie das Verwenden politischer Kategorien und einer vernetzten Begrifflichkeit sind auf das Vorhandensein eines (für den jeweiligen Fall) konkreten Arbeitswissens angewiesen. Anteile dieses Arbeitswissens fließen also insofern in die Sachkompetenz ein, als sie zur Entwicklung der Konzepte und zum Verstehen politischer Kategorien beitragen.

Dennoch: Es wird noch einiger Überlegungen bedürfen, welche Basiskonzepte nun unabdingbar sind, um ein politisches Minimalwissen zu garantieren, das Jugendliche notwendigerweise besitzen sollten. Wer mit 16 wählt, der sollte die zur Wahl stehenden Parteien ebenso kennen wie deren wichtigsten Repräsentanten, er sollte im Stande sein, die Programme auseinander zu halten und sie zuzuordnen und er sollte die weltanschaulichen Positionen der wahlwerbenden Parteien oder deren Fehlen verorten können (vgl. Merkens 2008, S. 61–75). Auch politische Handlungskompetenz setzt notwendigerweise ein historisches und politisches Wissen um die Möglichkeiten der Partizipation voraus, macht notwendig, dass Institutionen und Rechtsgrundlagen so weit bekannt sind, dass sie politisches und gesellschaftliches Engagement realistisch erscheinen lassen (vgl. Patzelt 2008, S. 108–121). Dieses Wissen – das zu einem nicht geringen Teil historische Anteile aufweist – ist ebenso notwendig, wie es inhaltlich schwer zu bestimmen ist. Die vorliegenden Vorschläge zu seiner Dimensionierung sind nicht ermutigend. Einer Gefahr ist jeden-

5 Die vier Kompetenzen sind nach diesem Modell die politische Urteilskompetenz, Handlungskompetenz, Sachkompetenz und die politikbezogene Methodenkompetenz (vgl. dazu den Beitrag von Christoph Kühberger in diesem Heft).

falls zu begegnen: Dass sich durch die Fixierung inhaltlicher Kataloge das überkommene lexikalische Grundwissen, das sich aus sich selbst rechtfertigt und sich selbst genügt, wieder in die Klassenzimmer Einzug hält.

Die Synergieeffekte, die durch die Ausrichtung des Unterrichts auf die durch die SchülerInnen zu erwerbenden Kompetenzen im Bereich des Historischen als auch des Politischen zu erwarten sind, gehen über die bloße Ausleuchtung der historischen Perspektive politischer Gegenwartsprobleme hinaus. Wer politische Methodenkompetenz erwirbt, konkret zum Beispiel den kritischen Umgang mit politischen Nachrichten aller Art einübt, der wird das dann besser und schneller erlernen, wenn er im Geschichtsunterricht historische Erzählungen kritisch zu analysieren, vielleicht sogar zu dekonstruieren gelernt hat. Wer es versteht, historische Kompetenz dazu zu verwenden, die Gegenwart besser zu verstehen, sein historisches Wissen als Kompass zur Orientierung in Politik und Gesellschaft zu nutzen, der hat im Bereich des Historischen den Grundstein für politische Kompetenz gelegt. Gleichwohl bleibt auch die herkömmliche Funktion des historischen Lernens wichtig: Nur wer das Gewordensein des Gegenwärtigen begreift, erlangt die Einsicht in seine Veränderbarkeit. (Reflektiertes) Geschichtsbewusstsein verflüssigt das Bestehende und lässt seine positive Veränderung und Fortentwicklung nicht nur als erforderlich sondern auch als möglich erscheinen.

6. Ausblick

Die Politikdidaktik ist – gerade was Österreich betrifft – eine alles andere als elaborierte Wissenschaftsdisziplin. Die Geschichtsdidaktik ist da zumindest einige Schritte voraus, insbesondere was die Didaktik und Methodik des Unterrichtens betrifft. In dieser Phase können von der Didaktik des historischen Lehrens und Lernens Impulse gegeben werden.

Die Einbettung der Politischen Bildung in den Geschichtsunterricht stellt auch an das historische Lernen neue Anforderungen. Geschichtsunterricht ist heute noch allzu oft von ritualisierten Verfahren geprägt, sei es durch die beherrschende Stellung des LehrerInnenvortrags oder durch das Dominieren des reproduzierenden SchülerInnenverhaltens. Ein Geschichtsunterricht, der auf der kognitiven Ebene des Wissens und Kennens verharret, wird seinen Aufgaben nicht gerecht werden können. Ein Wissen ohne erkennbaren Bezug zur jugendlichen Lebenswelt hat ein knappes Ablaufdatum. Darauf zu vertrauen, dass Geschichte in der Schule ihrer selbst willen gelernt wird, ist didaktisch und pädagogisch desaströs. Geschichte muss sich der Herausforderung stellen: Geschichte zu lernen, um die Gegenwart besser zu verstehen und die Zukunft besser zu bewältigen –, darum geht es letztlich. Die Verbesserung der Orientierungsfähigkeit in Gegenwart und Zukunft muss das eigentliche Ziel auch des Geschichtsunterrichts sein.

Die Herausforderungen durch die Politische Bildung sollten zu einer Profilierung des historischen Lernens beitragen und nicht – wie von GeschichtslehrerInnen manchmal befürchtet – die Identität des Unterrichtsfaches schwächen oder gefährden.

Realistisch betrachtet hat ein Qualitätszuwachs in der Unterrichtsrealität eine längere Vorlaufzeit. Die Tatsache, dass die meisten LehrerInnen des Unterrichtsfaches Geschichte ihr Studium schon vor längerer Zeit abgeschlossen haben, ohne mit der Politischen Bildung in intensiven Kontakt getreten zu sein, lässt vorerst nur den Weg der verstärkten LehrerInnenfortbildung aussichtsreich erscheinen. Da eine solche Weiterbildung bisher kaum alle oder auch nur die Mehrheit der LehrerInnen erreichen konnte, werden Überlegungen anzustellen sein, wie einer solchen Fortbildung größere Attraktivität verliehen werden kann.

Ein weiteres Problem stellt die personelle Ausstattung der Lehre in solchen Veranstaltungen dar. Der in Österreich notorische Mangel an GeschichtsdidaktikerInnen und das bislang völlige Fehlen der Politikdidaktik lassen eine flächendeckende Fortbildung noch schwer realisierbar erscheinen.

Politische Bildung ist in den Studienplänen des Unterrichtsfaches Geschichte der Universitäten durchwegs implementiert und wird in der geplanten, weil durch die Angleichung der europäischen Studiengänge notwendig gewordenen Studienplanreform (Umstellung der Lehramtsstudien auf das Baccalaureats- und Mastersystem) in absehbarer Zeit noch besser curricular verankert werden.

Der Historiker als Träger der Politischen Bildung wird sich einen denkbar weiten Politikbegriff anzueignen haben, der keine Einengung auf »staatsbürgerkundliche« Aspekte trägt, und einer Politischen Bildung fern steht, die Jugendliche auf die Schablone »WählerIn« reduziert. Vorformulierte politische Haltungen, Einstellungen und Handlungsdispositionen herstellen oder befördern zu wollen verbietet sich von vornherein. Eine »Erziehung« zum demokratischen Handeln wird vor allem durch beispielhaft gestalteten Unterricht und exemplarische Organisation des schulischen Lebens zu realisieren sein.

Die Implementierung der Politischen Bildung muss den schulischen Umgang mit der Vergangenheit verändern. Tradition, Ritual und überkommenes methodisches Instrumentarium prägen den Geschichtsunterricht in nicht verantwortbarem Ausmaß. Politische Bildung ist ausgerichtet an Höherqualifizierung des politischen Bewusstseins und letztlich des rationalen politischen Verhaltens. Ein Geschichtsunterricht, der sich auf der untersten kognitiven Ebene, jener des Wissens und Kennens, verbreitet, kann damit nicht kompatibel sein. Ohne das Geschichtswissen gering zu schätzen: Sachinformation kann nur – exemplarisch konzipiert und den Prozess des Wissenserwerbs betonend – als Voraussetzung für die Aneignung von historischen Kompetenzen, wie sie die Geschichtsdidaktik seit einiger Zeit ausformuliert hat, betrachtet werden. Letztlich ist das Ziel des historischen Lernens wie jenes des politischen, aber auf bessere Orientierungsfähigkeit in Gegenwart und Zukunft auszurichten. Die Kompatibilität mit der Politischen Bildung – bei Respekt vor den unterschiedlichen Methoden und didaktischen Prinzipien beider Disziplinen – ist gegeben. Die Aufgabe, die den GeschichtslehrerInnen durch den Auftrag zur Erteilung des Unterrichts in der Politischen Bildung übertragen wurde, stellt jedenfalls eine Herausforderung und eine Bewährungsprobe dar.

Literatur

- GAGEL, WALTER: *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*. Opladen: Leske & Budrich 1983.
- JEISMANN, ERNST: »Geschichtsbewusstsein« als zentrale Kategorie der Didaktik des Geschichtsunterrichts. In: Niemetz, Gerold (Hrsg.): *Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Metzler 1990, S. 44–75.
- KÖRBER, ANDREAS U. A.: *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenz-Orientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una 2007.
- KRAMMER, REINHARD: Aspekte der Innovationsstrategien. Erfahrungen beim Versuch, reflektiertes Geschichtsbewusstsein als Ziel des Geschichtsunterrichts zu implementieren und die dafür notwendigen Modifikationen des Geschichtsunterrichts in die Wege zu leiten. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 2003, Jahresband, S. 137–157.
- DERS.: Filme im Geschichtsunterricht. Analysieren – Interpretieren – Dekonstruieren. – In: *Historische Sozialkunde* 3/2006 (»Lichtspiele des Krieges«).
- KRAMMER, REINHARD; KÜHBERGER, CHRISTOPH; WINDISCHBAUER, ELFRIEDE U. A.: *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Wien 2008.
- MASSING, PETER (2007): Basiskonzepte für die politische Bildung. Ein Diskussionsvorschlag. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Wiesbaden: Vs-Verlag 2008, S. 184–198.
- MASSING, PETER; WEISSENO, GEORG: *Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag 1997.
- MERKENS, HANS: Jugend und Politik: Welches Wissen kann von Jugendlichen erwartet werden? In: Weißeno, Georg (Hrsg.): *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Wiesbaden: Vs-Verlag 2008, S. 61–75.
- NÄPEL, OLIVER: Historisches Lernen durch »Dokumentation«. Ein geschichtsdidaktischer Aufriss. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 2003, Jahresband, S. 213–244.
- PATZELT, WERNER J.: Ein Bildungskanon für die politische Systemlehre. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Wiesbaden: Vs-Verlag 2008, S. 108–121.
- PETRIK, ANDREAS: »Genesis ist nicht Geschichte«. Vom genetischen Gebrauch historischen Wissens im Politikunterricht am Beispiel des Basiskonzepts »politische Grundorientierungen«. In: Bauer, Jan Patrick u. a.: *Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag*. Kenzingen: Centaurus 2008, S. 373–402.
- REIDERS, HEINZ: Soziale Kompetenzen messen und fördern. – In: Weißeno, Georg (Hrsg.): *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Wiesbaden: Vs-Verlag 2008, S. 89–105.
- RICHTER, DAGMAR: Kompetenzdimension Fachwissen. Zur Bedeutung und Auswahl von Basiskonzepten. – In: Weißeno, Georg (Hrsg.): *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Wiesbaden 2008: Vs-Verlag, S. 152–168.
- RÜSEN, JÖRN: *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. Köln-Wien: Böhlau 1994.
- SCHREIBER, WALTRAUD U. A.: *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried 2006.
- Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*: »FUER Geschichtsbewusstsein«. Ein internationales geschichtsdidaktisches Forschungsprojekt zum Geschichtsunterricht. Jahresband 2003.

Christian Matzka

Politische Bildung im schulischen Alltag

Beiträge zu einem politisch orientierten Unterricht

1. Einleitung

Seit nunmehr dreißig Jahren existiert das Unterrichtsprinzip Politische Bildung an österreichischen Schulen. In den Berufsbildenden Schulen erfolgte die Umbenennung der Fächer »Staatsbürgerkunde« und »Rechtskunde« in »Politische Bildung« und »Recht« bei Lehrplanreformen in den neunziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts. An der Oberstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen kam es zur Einführung der Politischen Bildung als Fach »Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung« im Schuljahr 2001/2002. Auch die Möglichkeit der Freifächer und unverbindlichen Übungen konnte an manchen Schulstandorten genutzt werden. Ein weiterer Versuch, den Bereich der Politischen Bildung in den Schulen zu stärken, ist die Einführung des Faches in der Sekundarstufe I mit dem Schuljahr 2008/2009. Trotz dieser formalen, durch Verordnungen und Erlässe abgesicherten Position wird immer wieder Unzufriedenheit mit der Politischen Bildung an den Schulen geäußert.

Dabei eröffnen sich die Fragen nach den Möglichkeiten politischer Bildung an den Schulen. Inwieweit kann eine von der Parteipolitik durchsetzte Schule (und das trifft wohl auch auf den Lehrkörper zu) eine politische Bildung im Sinne des Unterrichtsprinzips und der Fächer leisten? Welche Möglichkeiten der politischen Bil-

CHRISTIAN MATZKA ist Vizerektor an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Wien/Krems, Universitätslektor an der Universität Wien, Vorsitzender der Kommission für Fachdidaktik der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, Mitglied von Herodot Network und Gemeinderat der Stadtgemeinde Purkersdorf (NÖ). E-Mail: christian.matzka@univie.ac.at

dung bestehen außerhalb der Schule? Was bringen die Kinder und Jugendlichen an Vorbildung mit, beziehungsweise wie kann dieses Vorwissen für das Lernen in der Schule nutzbar gemacht werden? Das Hereinholen der Kenntnisse und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern eröffnet Chancen, da dies eine Öffnung des Unterrichts in die reale Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen ermöglicht. Schule und Unterricht stellt eine Abbildung der gesellschaftlichen Realität dar und ist somit schon per se eine politisch bildende Institution. Das würde bedeuten, dass genaues Hinschauen auf Prozesse im schulischen Alltag schon politische Bildung wäre. Die Lehrenden müssen sich dessen bewusst werden, dass ihr eigenes Handeln schon politischer ist, denn sonst findet indirekt, unreflektiert und nicht intendiert politische Bildung im Unterricht statt.

2. Vom zielorientierten zum kompetenzorientierten Unterricht

In den 1970er Jahren begann auch in Österreich die Diskussion über einen lehr- und lernzielorientierten Unterricht. Die Notwendigkeit, aus der Fülle des Stoffes auszuwählen und an bestimmten Stoffinhalten Ziele festzumachen, war Inhalt der aktuellen Lehrer- und Lehrerinnenbildung am Beginn der achtziger Jahre. Die Ablöse eines Unterrichts, der Inhalte ohne Reflexion an die Schülerinnen und Schüler herantrug, galt als das Prinzip eines modernen Unterrichts. Die Teilung der Lehrpläne in Bildungs- und Lehraufgaben, Lehrstoff und Didaktische Grundsätze zeigt den Weg dieser Entwicklung. Die Ziele müssen an Hand des ausgewählten Lehrstoffes mit ausgewählten Methoden und didaktischen Konzepten erreicht werden. Die Unterrichtsziele standen nun im Vordergrund, und der Stoff wurde zu einem Mittel, die Schülerinnen und Schüler anzusprechen und die Unterrichtsziele zu erreichen. Trotzdem hat sich in der Praxis das Paradigma der Inhalte, der »Stoffvermittlung«, bis in die Gegenwart gehalten. Es gibt allerdings in vielen Fällen keine Übereinstimmung, welche Stoffinhalte Priorität haben. Die Lehrpläne gehen von Schlagworten aus, die erst von SchulbuchautorInnen bzw. den Lehrerinnen und Lehrern mit Inhalten gefüllt werden. Dabei besteht ein großer Spielraum bei der Gewichtung bestimmter Inhalte. Immer wieder ist von Lehrerinnen und Lehrern der Ausspruch »Ich bin mit dem Stoff noch nicht durch« zu hören. Dies zeigt ihre wenig zielorientierte Tätigkeit, da die Auswahl der Stoffinhalte eigentlich von den Zielen des Unterrichts aus erfolgen müsste.

In den neuen Lehrplänen für »Geschichte und Politische Bildung« wird das von der Universität Salzburg gemeinsam mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur erarbeitete Kompetenz-Strukturmodell implementiert. Es wird die Grundlage eines kompetenzorientierten Unterrichts sein.

Das Modell geht weit über den lehrzielorientierten Unterricht der 1970er Jahre hinaus. Es unterscheidet vier zu vermittelnden Kompetenzen (vgl. Krammer et al. 2008¹):

1 Vgl. auch den Beitrag von Kühberger in diesem Heft.

- Politische Sachkompetenz
- Politische Urteilskompetenz
- Politische Methodenkompetenz
- Politische Handlungskompetenz

Diese Kompetenzen beinhalten Fertigkeiten, Kenntnisse und Haltungen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Probleme und Fragestellungen in den verschiedenen Situationen selbstständig zu bewältigen und zu lösen (vgl. Krammer et al. 2008 und Kraler, Schratz 2008). Beim Wissen, das für den Erwerb dieser Kompetenzen notwendig ist, kann zwischen einem politischen *Sach- oder Fachwissen* (Politische Sachkompetenz) und einem *Arbeitswissen* unterschieden werden. Dieses Arbeitswissen dient dazu, die jeweils konkreten Beispiele zu verstehen, die in den Unterricht eingebracht werden. Es wird anlassbezogen erarbeitet und ist somit nicht automatisch ein feststehender Teil des zu vermittelnden und erlernenden Fachwissens.

In der Praxis öffnet sich allerdings eine Schere zwischen Unterrichtszielen, Kompetenzen und dem zu vermittelnden Fachwissen. Daraus ergeben sich eine Reihe von Fragen, vor allem die nach dem Zusammenhang zwischen Urteils-, Methoden- und Handlungskompetenz einerseits und der Sachkompetenz andererseits: Gibt es ein gesichertes Fachwissen, das verbindlich zu sein hat, als Bestandteil der zu erwerbenden Kompetenzen? Wie erfolgt die Auswahl der Themen, anhand derer diese Kompetenzen am besten vermittelt werden können?

Ein Beispiel: Um Wahlplakate politischer Parteien, die oft mit unbewusst vorhandenen Emotionen und historischen Befindlichkeiten spielen, verstehen zu können, bedarf es eines Wissens, das im Bereich der Sachkompetenz angesiedelt ist. Um Sachkompetenz systematisch aufzubauen, ist eine Verständigung auf fachliche Wissensinhalte, die eine Basis für Sachkompetenzen bilden können, notwendig. Das im konkreten Fall notwendige Arbeitswissen sollte idealtypisch nicht nur im Einzelfall zur Problemlösung dienen, sondern die Möglichkeit bieten, die Sachkompetenz anlassbezogen weiterzuentwickeln. Somit wird zwischen einem verbindlichen Kernbereich und einem optionalen und nie vorherbestimmbaren Bereich der Wissensweiterung zu unterscheiden sein. Ausgehend von einem Thema kann, wie in konzentrischen Kreisen gedacht, das Wissen erweitert werden, wobei die als Arbeitswissen bezeichneten Inhalte einerseits zur Bearbeitung des Einzelfalls dienen, andererseits aber in das Sachwissen, das zur Sachkompetenz führt, einfließen können.

Thema *Urteilskompetenz*: Um zum Beispiel Urteile über politische Prozesse und Vorgänge bilden zu können, muss auf einem bestimmten Fachwissen aufgebaut werden. Dabei ist zu unterscheiden, inwieweit die Intentionen der handelnden Personen, Institutionen und Organisationen zu beurteilen sind. Erst das Wissen über Abläufe, Konzepte, Entscheidungsfindungen, persönliche Befindlichkeiten handelnder Personen und über die öffentliche und veröffentlichte Meinung, aber auch die Kenntnis der Zusammenhänge im politischen System ermöglichen den Schülerinnen und Schülern die eigene Urteilsbildung und Beurteilung politischer Vorgänge, die über die Alltagserfahrung hinausgehen. Schließlich soll auch noch der Zu-

sammenhang zwischen Sachkompetenz und *Handlungskompetenz* beleuchtet werden: Das Wissen über Medien, Meinungsforschung, Programme von politischen Organisationen und Parteien, politische Werbung, die rechtlichen Grundlagen der Mitwirkung und der demokratischen Möglichkeiten des politischen Systems sind eine, wenn auch keineswegs hinreichende, Voraussetzung für den Erwerb von *Methodenkompetenzen*. Die Beschäftigung mit diesen Inhalten zeigt nämlich erst die Vielfalt der Methoden, Politik zu machen und die Themen der Politik an die Bürgerinnen und Bürger heranzutragen. Dabei sollen die politischen Methoden aber nicht wertfrei betrachtet werden. Vielmehr ist zu unterscheiden, ob diese Methoden dazu dienen, neue, innovative politische Ideen, im Sinne einer positiv gedachten Veränderung, zu transportieren oder ob es darum geht, eingefahrene Haltungen und Meinungen der Bevölkerung aufzugreifen, zu verstärken und mit diesen Vorurteilen Politik zu machen. Zu klären ist somit die Frage, ob es politische Methoden gibt, die auf Grund von historischen Konnotationen abzulehnen sind.

Wieder ein konkretes Beispiel: Welche Assoziationen löst der Satz »Wollen Sie eine endgültige Lösung der Ortstafelfrage?« aus? Dieser im Jahr 2006 vom damaligen Kärntner Landeshauptmann verwendete Slogan löste bei einer Tagung der International Geographical Union in London im Jahr 2007 Entsetzen aus, da den Wissenschaftlern die Konnotation zur »Endlösung« natürlich sofort bewusst war, was freilich im schulischen Kontext zunächst nicht erwartet werden kann. An diesem Beispiel kann der enge Konnex zwischen Sach-, Urteils- und Methodenkompetenz demonstriert werden.

Aufbauend auf den erworbenen Sach-, Urteils- und Methodenkompetenzen kann die politische *Handlungskompetenz* erworben werden. Wie treten die Menschen als politisch handelnde Mitglieder der Gesellschaft auf? In einer modernen Bürgergesellschaft sind die Menschen in Österreich in mehr als 100.000 Vereinen und Organisationen organisiert. Der durchschnittliche Österreicher, die durchschnittliche Österreicherin ist in vier Vereinen vertreten.²

Diese gesellschaftliche Aktivität kann als eine Vorform politischen Handelns verstanden werden. Somit kann davon ausgegangen werden, dass es implizites Wissen im Bereich des politischen Handelns gibt, da die Vereinstätigkeit im Kinder- und Jugendalter beginnt. Erinnert sei an Jugendfeuerwehren, Jugendrotkreuz, Bergrettung, Sportvereine, kirchliche Jugendorganisationen oder Jugendorganisationen politischer Parteien, die in weiten Teilen Österreichs eine wichtige gesellschaftspolitische Aufgabe erfüllen. Die Schule hat die Aufgabe, dieses implizite Wissen, die Alltagserfahrung in der Vereinstätigkeit, die Arbeit in den gesellschaftlichen und politischen Organisationen im Unterricht sichtbar zu machen, einzubinden und in explizites Wissen, das bewusst abrufbar und einsetzbar ist, umzuwandeln. Dazu ist es nötig, Wissen über die Möglichkeiten der politischen Partizipation zu vermitteln, das dann in Handlungen umgesetzt werden kann. Als Ausgangspunkt bietet sich in vielen Re-

² Vgl. http://www.redline-wirtschaft.de/redline/shop/artikeldetail.php?isbn=3-636-01334&order_nr=636013340 [Zugriff: Juli 2008].

gionen Österreichs die Kommunalpolitik an. Diese ist bürger- und bürgerinnennahe und erlaubt es, an bekannten Themen und am Beispiel der eigenen Betroffenheit zu lernen. Ausgegangen kann vom einzelnen Menschen werden, wobei die Einzelinteressen zu Bündelungen in Bürgerinitiativen führen, die letztendlich auch in politischen Gruppierungen, die eine dauerhafte politische Rolle spielen, münden können. Die Anti-Zwentendorf-Bewegung und der Kampf um die Hainburger Au waren zum Beispiel die Geburtsstunden der heutigen Partei »Die Grünen« in Österreich.

3. Die Politiker sind unter uns. – Wie kann Schule und Unterricht dies nutzen?

Wählen mit dem Alter von sechzehn Jahren ist Europarekord. Nirgendwo ist dies sonst möglich. Gleichzeitig orten Meinungsforscher eine zunehmende Politikverdrossenheit bei Jugendlichen. Schule hat die Aufgabe, Jugendliche zu mündigen Wählerinnen und Wählern heranzubilden, die verantwortungsbewusst von ihrem demokratischen Recht Gebrauch machen. Vielerorts ist es üblich, dass SpitzenpolitikerInnen der politischen Parteien zu Podiumsdiskussionen in die Schulen eingeladen werden. Durch die Senkung des aktiven Wahlalters ist so eine Diskussion nicht mehr nur ein Teil eines politisch bildenden Unterrichts, sondern kann zu einer Wahlveranstaltung mutieren. In Wahlkampfzeiten sollten solche Aktivitäten vermieden werden, da sonst die Wahlwerbung in die Schulen getragen wird. Statt SpitzenpolitikerInnen sollten verstärkt KommunalpolitikerInnen oder NGO-VertreterInnen eingeladen werden. Somit könnte man lokale und regionale Themen zum Anlass nehmen, um Politische Bildung anschaulich zu gestalten. Dabei kann bzw. soll es auch zur Einbindung der Vorstellungen der SchülerInnen kommen. Anbieten würden sich Themen wie die örtliche Raumordnung. Flächenwidmungs- und Bebauungspläne sind der Ausdruck politischer Vorstellungen und bilden oft die lokalen Machtverhältnisse ab. Das Wissen über lokale Grundbesitzverhältnisse und gesellschaftspolitische Zusammenhänge kann so manche Widmung erklären (vgl. Matzka 1985). An konkreten, aus der direkten Umwelt der Schülerinnen und Schüler stammenden Themen kann die politische Entscheidungsfindung demonstriert werden. Die Frage nach dem Zustandekommen der politischen Vorgänge in den Gremien erscheint als besonders interessant. Die Führung von fraktionellen und überfraktionellen Vorgesprächen, die Standpunkte von Bürgerinitiativen und anderen Interessenvertretungen werden mit einbezogen, und auch die Bedachtnahme auf eine öffentliche Meinung, im Sinne der Wählerstimmenmaximierung, ist oft Grundlage von Entscheidungen. Es kann auch der Frage nachgegangen werden, warum Entscheidungen, die hohe Budgetmittel erfordern, oft schneller abgehandelt werden als Themen, die wenig Budget erfordern.

Der Besuch der Schüler- und Jugendparlamente führt einerseits zu einer Begegnung mit den politischen Institutionen und Entscheidungsträgern, muss aber in der Unterrichtsarbeit im Sinne des Kompetenzerwerbs weiter bearbeitet werden. Ein besonders krasses Beispiel: Eine Wiener Volksschule deponierte im Rahmen eines Besuches im Kinderbezirksrat bei der Bezirksvertretung eine Beschwerde über die hygienischen Zustände von mobilen WC-Anlagen in einem Park, der von der Schule

im Unterricht immer wieder aufgesucht wurde. Die Folge war, dass die Behörde die Anlage entfernte und der Park ohne WC-Anlage verblieb (vgl. Matzka 2008). Dies muss zum Ansatz für den weiteren Unterricht gemacht werden. Nach der Beurteilung der Situation können Methoden, die zum Handeln führen, mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden. Das Ziel muss sein, als aktive BürgerInnen Konzepte für eine Artikulation und Durchsetzung der Wünsche und Vorstellungen vor Ort zu entwickeln. Politische Bildung kann somit hautnah an den wirklichen Bedürfnissen ansetzen.

4. Historisch determinierte Politik und Politische Bildung

Verfolgt der interessierte Beobachter die Tagespolitik, dann wird augenscheinlich, dass viele Themen historisch determiniert sind. Die Strategen der politischen Parteien operieren und spielen mit historisch entwickelten Haltungen, Einstellungen und Befindlichkeiten, die bei vielen Menschen tief verwurzelt sind, ohne dass dies explizit so wahrgenommen wird. Vorurteile, Wertungen und Haltungen zu anderen Menschen, Staaten und Völkern werden über Generationen weitergeben, unreflektiert übernommen und tradiert. Politische Parteien und Politiker greifen diese Haltungen auf und lassen sie in aktuelle Programme einfließen. Josef Haslinger bezeichnete diese Vorgangsweise Mitte der 1980er Jahre als *Politik der Gefühle* (Haslinger 1987). Diese implizit vorhandenen Haltungen erscheinen vielen Menschen als opportun, werden als bekannt eingestuft und führen zu einer Bestätigung vorhandener Meinungen. Den handelnden PolitikerInnen muss unterstellt werden, dass sie nicht am Boden der Sachpolitik agieren, sondern mit diesen Methoden den Stimmengewinn bei den nächsten Wahlen maximieren wollen. Es werden die unterschiedlichsten Themen aufgegriffen und so lange politisch benützt, wie dies einen Gewinn an Wählerstimmen garantiert.

Nach der Euphorie der Ostöffnung, des Falles des Eisernen Vorhanges, zog ab Mitte der neunziger Jahre ein anderer Ton in die Politik ein. Besonders das österreichisch-tschechische Verhältnis wurde zu einem Dauerbrenner der Tagespolitik. Die Themen »Beneš-Dekrete« und »AKW Temelin« beherrschen bis in die Gegenwart die politische Diskussion und belasten die österreichisch-tschechischen Beziehungen. Dabei stellt sich die Frage, warum die Beneš-Dekrete im Verhältnis Österreichs zur Slowakei keine Rolle spielen und warum gerade das AKW Temelin zum Ziel der politischen Agitation geworden ist. Atomkraftwerke existieren außer in Italien in allen Nachbarstaaten in Grenznähe zu Österreich. Diese Tatsache ist aber gegenwärtig nicht Thema der politischen Diskussion. Eine Wiener Volksschullehrerin brachte es auf den Punkt: »Es ist ganz selbstverständlich, denn wir trauen den Tschechen nicht« (zitiert in Matzka 2008). Hier kann und muss Politische Bildung ansetzen und die Dekonstruktion des österreichisch-tschechischen Verhältnisses kann einen wichtigen Beitrag zur Erklärung dieses politischen Phänomens leisten. Die Situation im 19. Jahrhundert und vor dem Ersten Weltkrieg ist dabei näher zu betrachten, wobei auch die Zeit nach der Schlacht am Weißen Berg im Jahre 1620 mit einzubeziehen ist. Die späteren Entwicklungen, einschließlich der Beneš-De-

krete, müssen als eine Folge der langen und schwierigen gemeinsamen Geschichte verstanden werden (vgl. Matzka 2007b, Lehermayer 2004, Fridrich 2003). Mit der Agitation gegen das AKW Temelin und der Thematisierung der Beneš-Dekrete gelingt es, die tradierte antitschechische Haltung bei vielen Menschen zu aktivieren und für die Wählerstimmenmaximierung nutzbar zu machen.

Ähnlich gelagert ist die Frage der österreichischen Migrationspolitik, der Umgang mit Minderheiten oder der politische Ton zu internationalen Fragen wie dem EU-Beitritt der Türkei.

Zur Dekonstruktion können die Inschriften auf den beiden Reiterstandbildern am Wiener Heldenplatz beitragen. Prinz Eugen wird als der »Sieger über Österreichs Feinde« bezeichnet und Erzherzog Karl als »Kämpfer für Deutschlands Ehre« (vgl. Matzka 2007b, Stachel 2002). Dieses Geschichtsbild aus der Mitte des neunzehnten Jahrhunderts schreibt einen wichtigen Teil der österreichischen Identität fest: Österreich als Bollwerk im Kampf gegen die Osmanen und die Gefahr aus dem Osten, und der in Österreich bestehende Deutschnationalismus, der zu einem deutschsprachigen österreichischen Nationalismus mutiert ist. Erinnerung sei an das Wahlplakat der FPÖ aus einem früheren Wahlkampf in Wien mit dem Slogan: »Deutsch statt nix verstehen«. Diese Haltungen bilden bis heute die Grundlage vieler Kampagnen politischer Parteien und scheinen die Grundlage für die Abwehrhaltung im Bereich der Migrationspolitik und der Öffnung des Arbeitsmarktes für die neuen EU-Mitglieder zu sein. Das Verhältnis zur Türkei kann an Hand der vielen Ortsnamen und Denkmäler, die an die Türkenkriege erinnern, dekonstruiert werden. Am Deutschmeisterdenkmal am Wiener Schottenring zeigt ein Relief die Schlacht bei Zenta 1697. Dabei wird das Töten der osmanischen durch österreichische Soldaten naturalistisch dargestellt. Im Rahmen der Staatsbürgerschaftsprüfungen ist die Frage »Wann wurde die zweite Wiener Türkenbelagerung abgewehrt?« zu beantworten (BMI 2008). Dies zeigt, wie identitätsstiftend diese historischen Ereignisse bis in die Gegenwart sind. Die Zustimmung zu einem EU-Beitritt der Türkei teilen nur zehn Prozent der österreichischen Bevölkerung. Im Gegensatz dazu steht die Türkei an fünfter Stelle der beliebtesten Urlaubsdestinationen der Österreicherinnen und Österreicher (vgl. www.statistik.at).

Exkursionen mit Schülerinnen und Schülern einer Höheren Lehranstalt für Tourismus in die Tschechische Republik konnten zu einer Veränderung der Haltungen und zu einer Entwicklung neuer Bilder und Sichtweisen beitragen. Als Reiseziel ist die Tschechische Republik bei Österreichern und Österreicherinnen viel weniger beliebt als Ungarn oder Slowenien. Vielen Menschen sind lediglich die Einkaufszentren in Grenznähe bekannt. Befragungen von Schülerinnen und Schülern vor und nach einer Exkursion nach Prag zeigten die Haltungsänderungen. Vorurteile konnten relativiert und korrigiert werden. Bedauert wurde die Unkenntnis der tschechischen Sprache und der Hoffnung Ausdruck verliehen, dass der EURO als Währung bald eingeführt wird. 46 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren vorher noch nicht in Tschechien und 42 Prozent besuchten es lediglich einmal, die meisten zum Einkaufen in Excalibur City bei Klein Haugsdorf. 91 Prozent meinten, dass sie auf jeden Fall wieder in die Tschechische Republik reisen wollen.

5. Schlussfolgerungen

Politische Bildung muss schon in der Früh- und vorschulischen Erziehung beginnen und Voraussetzungen schaffen, auf die in der Volksschule aufgesetzt werden kann. Haltungen und Einstellungen entstehen schon im frühkindlichen Alter und müssen im Sinne einer demokratischen Erziehung von Anfang an entwickelt werden. Die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern sollte in Zukunft verstärkt Augenmerk auf Politische Bildung legen. Das Unterrichtsprinzip ist beizubehalten, auch wenn Politische Bildung ab dem Schuljahr 2008/09 explizit dem Fach Geschichte zugeordnet wird. Politische Aktivitäten und Kampagnen sind hinsichtlich ihrer historischen Determiniertheit zu hinterfragen und zu dekonstruieren. Erst dadurch ist es möglich, zu einer Rekonstruktion von Bildern und Sichtweisen zu kommen. Die eigene politische Meinung der Lehrenden kann im Diskurs für die Politische Bildung von Nutzen sein, wenn diese als eine Meinung von vielen in eine Diskussion eingebracht wird. Die parteipolitische Durchflechtung des Schulwesens sollte von den Lehrerinnen und Lehrern zum Anlass einer kritischen Betrachtung und für Schülerinnen und Schüler exemplarisch für das politische System dargestellt werden. Die Vorbildung der Schülerinnen und Schüler aus dem eigenen gesellschaftlichen Kontext, unter Einbeziehung der lokalen und regionalen politischen Landschaft, kann Grundlage für die Entwicklung expliziter politischer Kompetenzen im Sinne des Kompetenz-Strukturmodells sein. Die Fort- und Weiterbildung der Lehrenden wird ab dem Schuljahr 2008/09 an den Pädagogischen Hochschulen auf der Grundlage des politischen Kompetenzerwerbs organisiert werden. Erst kompetente Lehrerinnen und Lehrer können Politische Bildung im Sinne einer modernen Demokratie leisten.

Literatur

- BEER, RUDOLF; MATZKA, CHRISTIAN; SCHREI, THOMAS: Implementierungskonzept für »Politische Bildung« an Schulen. In: *Erziehung und Unterricht*, H. 3–4, 2008, S. 233–237.
- BERNHARD, THOMAS: *Heldenplatz*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1988.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES: *Skriptum zur Vorbereitung für die Prüfung gemäß §10a des Staatsbürgerschaftsgesetzes 1985*. Wien: BMI (<http://www.noel.gv.at/bilder/d7/Stbg-Brosch%FCre%20V20070702.pdf?2938>; Zugriff: 11.7.2008).
- FASSMANN, HEINZ; HATZ, GERHARD; PATROUCH, JOSEPH E.: *Understanding Vienna*. Vienna: LIT 2006.
- FILZMAIER, PETER: *Wie wir politisch ticken*. Wien: Ueberreuter 2007.
- FILZMAIER, PETER, INGRUBER, DANIELA: *Politische Bildung in Österreich*. Innsbruck: Studienverlag 2001.
- FRIDRICH, CHRISTIAN: Kooperation versus Ausgrenzung auf lokaler Ebene: Fallstudie österreichisch-slowakisches Grenzgebiet. In: *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft* 145/2003, S. 95–118.
- HASLINGER, JOSEF: *Politik der Gefühle*. Darmstadt-Neuwied: Sammlung Luchterhand 1987.
- JUDSON, PIETER M.: Tourism, Travel and National Activism in the Böhmerwald, South Tyrol and South Styria around 1900. In: Heiss, Hans (Hrsg.): *Reisen im sozialen Raum*. Innsbruck: Studienverlag 2001, S. 59–90.

- KÖRBER, ANDREAS; SCHREIBER, WALTRAUD; SCHÖNER, ALEXANDER (Hrsg.): *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*. Neuried: Ars Una 2007 (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 2).
- KRALER, CHRISTIAN; SCHRATZ, MICHAEL (Hrsg.): *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf*. Wien: LIT 2007.
- KRALER, CHRISTIAN; SCHRATZ, MICHAEL (Hrsg.): *Wissen erwerben, Kompetenzen vermitteln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster u. a.: Waxmann 2008.
- KRAMMER, REINHARD; KÜHBERGER, CHRISTOPH; WINDISCHBAUER, ELFRIEDE et al.: *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Wien: bmukk 2008.
- LEHERMAYR, CHRISTOPH: *Verfreundete Verwandte? Österreichisch-tschechische Beziehungen im Gedächtnis beider Völker*. Diplomarbeit, Universität Wien 2004.
- LICHTENBERGER, ELISABETH: *Austria, Society and Regions*. Vienna: Austrian Academy of Sciences Press 2000.
- LOBKOWICZ, JIRI: Vortrag in Steyregg am 10. November 2005. In: www.rotary.at/1920/club_files/141.pdf [25. Dezember 2005].
- MATZKA, CHRISTIAN: *Wohnbaupolitik und Wählerstruktur in der Wienerwaldstadt Purkersdorf*. Diplomarbeit, Universität Wien 1985.
- DERS.: *Tourismus im Wienerwald (1850–1914). Die Entstehung einer Freizeitregion vor den Toren der Großstadt, vom Bau der Eisenbahnen bis zum Ersten Weltkrieg*. St. Pölten: NÖ Institut für Landeskunde 2007a (= Studien und Forschungen aus dem Niederösterreichischen Institut für Landeskunde, Bd. 42 = NÖ Schriften 162 Wissenschaft).
- DERS.: Vienna's Heldenplatz, The Czech Republic and Carinthian Problem: Education in Geography-Historically determined problems. In: Catling, Simon; Taylor, Liz (ed.): *Changing Geographies: Innovative Curricula. The Conference Proceedings*. Oxford: IGU/Herodot 2007b, S. 187–193.
- DERS.: *Gespräche mit Lehrerinnen, Lehrern und Direktorinnen in vier Wiener Volksschulen zum Thema politische Bildung im Jänner 2008*. Wien, Manuskript.
- ÖSTERREICHISCHE BISCHOFSKONFERENZ: *Versöhnte Nachbarschaft im Herzen Europas*. Wien: Österreichische Bischofskonferenz 2003.
- REIF, ELISABETH; SCHWARZ, INGRID (Hrsg.): *Zwischen Konflikt und Annäherung. Ein interdisziplinäres Friedensprojekt zum Thema »interkulturelle Kommunikation mit Tschechien«*. Wien: Mandelbaum 2005.
- SCHREIBER, WALTRAUD; KÖRBER, ANDREAS; VON BORRIES, BODO u. a.: *Historisches Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: Ars Una 2006 (= Kompetenzen: Grundlagen – Entwicklung – Förderung, Bd. 1).
- STACHEL, PETER: *Mythos Heldenplatz*. Wien: Pichler 2002.
- TOFT, MONICA DUFFY: *The Geography of Ethnic Violence*. Princeton: Princeton University Press 2003.

Internet

- www.europaforum.or.at/data/media/med_binary/original/1144306505.pdf [Jänner 2008]
- www.fpoe.at [10. April 2008]
- www.gemeindebund.gv.at/content.php?m=2&sm=5 [9. Juli 2008]
- www.herodot.net/conferences/london2007/ppt/21-christian-matska.pdf [19. Jänner 2008]
- www.kraehwinkel.at/files/Image/urabstimmung_kaernten_klein.jpg [9. Juli 2008]
- www.noe.gv.at/bilder/d7/Stbg-Brosch%FCre%20V20070702.pdf?2938 [11. Juli 2008]
- www.politische-bildung.schule.at/index.php?basiskat=7177&kthid=9697&s=1&real_artikel_kthid=&no_sub_kats=1&activate_noaddline=1&suchtext=&artikelid=43761 [15. Juni 2008]
- www.redline-wirtschaft.de/redline/shop/artikeldetail.php?isbn=3-636-01334&order_nr=636013340 [9. Juli 2008]
- www.shortnews.de/start_ppp.cfm?id=581860&free_id=1&rubrik1=Politik [16. Juni 2008]
- www.sowi-online.de/journal/2002-1/laenderbericht_oesterreich_filzmaier.htm [9. Juli 2008]
- www.statistik.at [19. Juni 2008]

Jennifer Kresitschnig

»Nachrichten haben immer Recht«¹ Kritikfähigkeit, Quellengläubigkeit und Sprachreflexion im Rahmen Politischer Bildung

1. »Man wird als ahnungsloses Kind gesehen, das kein Interesse an Politik hat.«² – Die Wertedebatte im Rahmen Politischer Bildung

Und das erste, was zu konstatieren ist, ist die Tatsache, dass wir über alle Werte, also fast über alle Werte, im Vergleich zu 2002 einen Werteverlust sehen. Das heißt, dieser klassische Werteverfall, dramatisiert gesagt, findet auch in Österreich statt. Die Werte werden insgesamt weniger wichtig als sie noch 2002 waren. Das ist etwas, was verschiedenste Einflussfaktoren hat oder verschiedene Ursachen, aber jedenfalls nehmen wir das auch in Österreich wahr. Dieser Werteverlust ist definitiv Tatsache. (Karmasin 2006)

Vom Wertewandel ist inflationär die Rede, ob in religiöser, sozialer, sozialpolitischer oder kultureller Hinsicht. Meist bleibt dabei ausgeklammert, dass sich die Werte, an denen sich menschliche Gemeinschaften orientieren, stetig auf den beiden Achsen der Historie und des Austauschs mit anderen menschlichen Gemeinschaften wandeln und weiter wandeln. Verschleiert bleibt ebenso, dass der Terminus abgehoben von eben diesen Achsen zumeist als Mahnwort ausgesprochen wird, um die

JENNIFER KRESITSCHNIG, Studium der Geschichte und der Deutschen Philologie, langjährige Unterrichtstätigkeit im Deutsch als Muttersprache-, Deutsch als Fremdsprache- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht, zurzeit tätig als Stellvertretende Chefredakteurin des *Österreich Spiegel. Die Zeitung für den Deutschunterricht* (Österreich Institut, Zentrale Wien).
E-Mail: jennifer.kresitschnig@gmx.at

1 Zitat einer Schülerin der Europahauptschule Hall, 13 Jahre.

2 Zitat einer Schülerin des Bernoulligymnasiums Wien, 15 Jahre.

Werte des Senders (deren Generierung selbst im Verborgenen bleibt) als tradiert, bewährt und »gut« zu manifestieren. Die Klage um den Werteverlust richtet sich linear an die jüngeren Generationen – so als ob Wandel rein linear gedacht werden könnte – und verliert sich in behelndem Charakter, wovon auch der (Deutsch)Unterricht nicht verschont bleibt. Vergessen wird dabei sowohl, dass die Werte der belehrenden Generation in gleicher Weise hinterfragbar bleiben (müssen) wie diejenigen der belehrten, als auch die Tatsache, dass die belehrte Generation zur belehrenden werden kann und in Zukunft verstärkt werden muss – um eine breitenwirksame Bewältigung der neuen (nicht nur technischen) Anforderungen der modernen Gesellschaft zu gewährleisten.

Fest steht, dass politisches (und privates) Verhalten der Orientierungsmerkmale u. a. in Gestalt von Normen und Werten bedarf und dass es wertneutrales Verhalten schlichtweg nicht gibt (vgl. Mickel 2003, S. 203). Fest steht auch, dass Jugendliche in den Unterricht ein bereits ausgebildetes Weltbild und Wertesystem mitbringen – »[a]ls für die junge Generation subjektiv wichtige individuelle Werte wurden in mehreren Untersuchungen ausgemacht: Freundschaft, Geborgenheit (in Familie und Partnerschaft), gehobener Lebensstandard, Freiheit und Selbstbestimmung, Berufszufriedenheit«³ (Mickel 2003, S. 205) –, das im Sinne des Überwältigungsverbots im Unterricht nicht negiert oder einfach moralisierend bedeckt werden darf, sondern auf das wertschätzend Bezug genommen werden muss, um die Analysefähigkeiten der SchülerInnen daran zu schulen. Das Dilemma der Erziehung zu politischen Wertmaßstäben in demokratischen Systemen besteht darin, dass Verhandlung und Wandel selbst immanente Wertbestandteile des demokratischen Systems sind, dass demnach Maßstäbe weitergegeben werden sollen, die gleichzeitig hinterfragt und bestätigt werden wollen, deren Glaubwürdigkeit durch vorschnelle Bestätigung leidet und die doch durch zu weit geführtes Hinterfragen negiert werden könnten. Die aus diesem Dilemma resultierende Ambiguität ist erfahrungsgemäß für Lehrende nicht leichter zu ertragen als für SchülerInnen.

2. »Wenn ich es seh', glaub' ich es auch.«⁴ – Kritikfähigkeit und Quellengläubigkeit im Rahmen Politischer Bildung

Von Februar bis Mai 2008 wurde von der Autorin eine Umfrage an österreichischen Schulen unterschiedlicher Schultypen der Sekundarstufe I und II (mit je einer Schule pro Bundesland, für Wien und Niederösterreich je zwei Schulen) zum Thema »Politische Bildung« durchgeführt.⁵ Die Rücklaufquote betrug rund 64 Prozent. Die re-tournierten Fragebögen stammen von folgenden Schulen und Klassen:

3 Hinzugefügt werden kann aufgrund der Ergebnisse der von der Autorin durchgeführten Erhebung auch noch »Gruppengeborgenheit/Akzeptanz durch die Peer-group«.

4 Zitat einer Schülerin der Modeschule Hetzendorf/Wien, 16 Jahre.

5 Der Stichproben-Charakter der Umfrage steht im Zusammenhang mit der Bewältigbarkeit im Rahmen dieses Artikels. Die Ergebnisse mögen keine flächendeckende, aber gewiss exemplarische Gültigkeit aufweisen.

- Europahauptschule Hall in Tirol; 4. Klasse; 10 Fragebögen
- Modeschule der Stadt Wien (Hetzendorf); 1. und 2. Klasse; 37 Fragebögen
- Bernoulligymnasium Wien; 5. und 7. Klasse; 38 Fragebögen
- BAKIP Bischofshofen; 5. Klasse; 29 Fragebögen
- HAK Gmünd; 3. Klasse; 17 Fragebögen
- Musikhauptschule Laa/Thaya; drei 4. Klassen; 28 Fragebögen
- BRG Schloss Wagrain; 3. Klasse; 12 Fragebögen
- Gesamt: 171 Fragebögen⁶

Die Umfrage verdankt sich ursprünglich der eigenen Unterrichtserfahrung, in deren Rahmen ein hoher Grad an Mediengläubigkeit und mangelnder Kritikfähigkeit von SchülerInnen vor allem in Zusammenhang mit den neuen Medien beobachtet worden ist. Den Schwerpunkt bildete die Frage, welche Quellen für SchülerInnen glaubwürdig erscheinen, wie sie ihre Entscheidung begründen und welche Schlüsse aus der Kriterienqualität der Begründungen gezogen werden können.

2.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Insgesamt wurden elf teils offene, teils geschlossene Fragen gestellt⁷:

I. *Politische Bildung* – was ist das?

Politische Bildung wurde von den meisten SchülerInnen (94 %⁸) mit Faktenwissen über Grundbegriffe des Themenkreises Politik gleichgesetzt – über politische Parteien und ihre Programme, Politikernamen und -funktionen, über Rechte, Pflichten, Strafen und Gesetze – sowie mit Information über nationales und internationales Tagesgeschehen teilweise gekoppelt an eine historische Dimension.

II. Was weiß bzw. kann jemand, der *politisch gebildet* ist?

Zu je ungefähr gleichen Teilen⁹ wurde Wissen bzw. Können aus Politischer Bildung formuliert als 1. »sich auskennen/Bescheid wissen«, 2. »begründet wählen

6 Die Anzahl der retournierten Fragebögen steht für die Mindestzahl der erreichten SchülerInnen, da im Bearbeitungshinweis explizit auf die Möglichkeit von PartnerInnen- bzw. Gruppenarbeit hingewiesen worden ist. Die Art der Bearbeitung lässt darauf schließen, dass einige Fragebögen von jeweils mehreren SchülerInnen ausgefüllt worden sind.

7 Die Umfrageergebnisse können an dieser Stelle nicht erschöpfend dargestellt werden. Sie sind bei der Autorin einsehbar.

8 Die Prozentzahlen sind jeweils gerundet und als ganze Zahl angegeben. 100 Prozent beziehen sich immer auf 171 ausgewertete Fragebögen. Pro Antwort variiert der Wert der Nicht-Beantwortungen. Bei einigen Antworten ist der Prozentwert als Richtwert zu verstehen, da Mehrfachnennungen möglich waren. Die Autorin möchte die Umfrageergebnisse als ersten Eindruck und möglichen Zugang zum Thema neben anderen Erhebungsformen verstanden wissen. Weitere Untersuchungen erscheinen notwendig.

9 Jeweils ca. 25 %, Mehrfachnennungen waren möglich.

können« und 3. »mitreden können«. Ein geringer Teil der SchülerInnen (unter 10%) gab als Effekt Politischer Bildung die Möglichkeit an, »sich politisch engagieren/Politiker werden« zu können.

III. Wozu soll dieses Wissen/Können gut sein?

Auch hier legten die SchülerInnen ihr Hauptaugenmerk auf »richtiges Wählen«, »sich auskennen« und – vor allem bei älteren SchülerInnen – »mitreden können« bzw. »sich eine eigene Meinung bilden können«.

IV. Wie soll dieses Wissen/Können erlernt werden?

Fast alle SchülerInnen (über 95 %) erwarteten Wissenstransport von Medien, Eltern und Schule. Autonomes Lernen oder Handelndes Lernen kamen als Möglichkeiten zum Wissensgewinn so gut wie nicht vor.

V. Welche Gefahren könnte *Politische Bildung* mit sich bringen?

Ca. 40 Prozent sahen die Möglichkeit, durch Politische Bildung (von LehrerInnen!) manipuliert zu werden, als Gefahr an, ca. 25 Prozent befürchteten, aufgrund von Politischer Bildung in Streit mit anderen zu geraten und ca. 10 Prozent gaben an, Politische Bildung berge keine Gefahr.

VI. Welche Gefahren könnte es mit sich bringen, NICHT *politisch gebildet* zu sein?

Die beiden Schwerpunkte der Antworten auf diese Frage waren »falsches Wählen« und »Unwissenheit«. Ältere SchülerInnen legten tendenziell mehr Gewicht auf die mögliche Gefahr »nicht mitreden zu können« bzw. »als dumm zu gelten«.

VII. Zu welchem Unterrichtsfach/zu welchen Unterrichtsfächern passt *Politische Bildung*?

Auffällig erscheint die Tatsache, dass die SchülerInnen Politische Bildung NICHT als Unterrichtsprinzip aller Fächer¹⁰ wahrnahmen. Es kann wohl davon ausgegangen werden, dass die Unterrichtswirklichkeit hier die Wahrnehmung der SchülerInnen bedingt, was auch die nahezu 100%ige Nennung von Geschichte als zu Politischer Bildung passend und die nahezu 100%ige Nennung von Biologie¹¹ als NICHT zu Politischer Bildung passend erklärt.

Das Fazit einer bereits 1991 durchgeführten empirischen Erhebung zum Thema »Politische Bildung im Schulunterricht« gilt demnach noch heute: »Die Schule ist heute von den meisten Lehrer/innen als Ort akzeptiert, an dem auch über po-

¹⁰ Das es seit 1978 ist!

¹¹ Das Paradoxon, dass viele, vor allem jüngere SchülerInnen bei Frage X. Umweltschutzthemen als politische Themen angaben und gleichzeitig nahezu kein Schüler/keine Schülerin Biologie mit Politischer Bildung assoziierte, lässt darauf schließen, dass SchülerInnen sehr wohl fächerübergreifend politische Themen erkennen, dass dieser Zugang durch die Unterrichtsrealität im separierenden Fächerunterricht aber wieder blockiert wird.

Unterrichtsfach	Politische Bildung passt dazu	Politische Bildung passt NICHT dazu
EDV	56	112
Deutsch	140	28
Englisch	101	67
andere Fremdsprache	85	83
Mathematik	8	160
Biologie	12	156
Geografie	162	6
Geschichte	167	1
Leibesübungen	2	166
Rechnungswesen	29	139
Betriebswirtschaftslehre	100	68
Religion	96	72
Musik	11	157
Chemie	4	164
Physik	6	162
Eigenes Fach Politische Bildung ¹² (Schülernennung)	40	
Ethik (Schülernennung)	2	
alle bildnerischen Fächer (Schülernennung)	1	1
Geometrisch Zeichnen (Schülernennung)		4
Werken (Schülernennung)		2
Kochen (Schülernennung)		4
alle Fächer	4	164
nicht ausgefüllt: 3		

litisch relevante Themen gesprochen werden kann und darf. Aber bei weitem nicht alle LehrerInnen tun dies.« (Faßmann/Münz 1991, S. 70) Faßmann/Münz machten 1991 dafür vor allem die Informationsdefizite der LehrerInnen verantwortlich (ebd., S. 68), darauf soll nun – noch im Jahr 2008 (!) – reagiert werden:

[...] VP-Wissenschaftsminister Johannes Hahn will noch heuer einen Lehrstuhl für »Didaktik der politischen Bildung« einrichten. SP-Unterrichtsministerin Claudia Schmied will diese auch im Curriculum der Pädagogischen Hochschulen festschreiben [...] Das derzeitige Angebot ist den 14- bis 24-jährigen Befragten jedenfalls zu wenig. 71 Prozent fordern, »Politische Bildung« als eigenes Fach einzuführen. Ob dieser Wunsch auch in Erfüllung geht, ist noch ungewiss. Fix ist allerdings, dass dem Thema künftig ‚mehr Raum und Zeit‘ eingeräumt und auch die Qualität des Unterrichts verbessert wird, wie Schmied ver-

¹² Politische Bildung ist an Österreichs Schulen kein eigenes Unterrichtsfach. Eine Ausnahme bilden nur die Berufsschulen. In den auf Schülernennungen basierenden Fächern ergibt die Summe nicht 100 Prozent, da sie nicht vorgegeben waren.

sichert.¹³ Wie sinnvoll es ist, das in Form eines Fachs zu tun, sollen Bildungsexperten bis zum Sommer klären. Sie überprüfen auch die Wirksamkeit von »Politischer Bildung« als Unterrichtsprinzip. [...] Doch was soll eigentlich Inhalt dieses Fachs sein? (Lecher 2008)

Auch mit dieser Frage wird erschreckender Weise nahtlos an 1991 angeknüpft: »Wir haben in Österreich keinen Konsens darüber, welches Wissen über Politik, Staat, Gesellschaft und Zukunftsfragen allen gemeinsam sein soll.« (Faßmann 1991, S. 70) Und die aktuelle Antwort gibt zumindest einen Hinweis darauf, warum so viele SchülerInnen sich keine Chancen ausrechnen, ihr Umfeld aktiv verändern zu können (vgl. Frage IX):

Natürlich, so Filzmaier¹⁴ müssten die Schüler Basisfakten über das Funktionieren einer Demokratie (etwa Gewaltenteilung, Grund- und Menschenrechte etc.) lernen. »Aber das muss unbedingt verknüpft werden mit der Verfassungswirklichkeit.« Denn eine abstrakte Vermittlung von Politik sei nicht nachhaltig. Fallbeispiele wollen jedoch sorgsam gewählt sein. Denn der Anblick von telefonierenden und Zeitung lesenden Abgeordneten im Parlament würde Schüler eher »irritieren« und ein negatives Bild von der Politik prägen. (Lecher 2008)

Die Auftritte von PolitikerInnen in unseren offensichtlich wirklichkeitskonstruierenden Medien irritieren wohl nicht nur Jugendliche, und so bleibt zu fragen, ob Resignation und Ablehnung politischer Fragestellungen wirklich im viel bekrittelten allgemeinen Desinteresse¹⁵ der Jugendlichen wurzeln oder ob der Unterweisung und Belehrung im Fach »Politische Bildung« nicht eine höhere Kompatibilität von Wertmaßstäben und realer Tagespolitik (inklusive ihrer Darstellung in Massenmedien) vorangehen muss.

13 Beide Forderungen – diejenige nach Politischer Bildung als eigenem verpflichtendem Unterrichtsfach und diejenige nach einem eigenen Lehramtsstudium an den Universitäten bzw. einer LehrerInnenausbildung zur Politischen Bildung an den Pädagogischen Akademien (erarbeitet 1991 von der »Arbeitsgruppe Politische Bildung«) – sowie das Versprechen, die Thematik an den Schulen zu fokussieren (ausgesprochen 1994 von Dr. Rudolf Scholten, dem damaligen Unterrichtsminister) wurden bereits vor über 15 Jahren formuliert! (Vgl. Wolf 1998, S. 62–65)

14 Peter Filzmaier, Politikwissenschaftler, Leiter der dem *Presse*-Artikel zu Grunde liegenden Studie. Die Studie ergab u. a., dass Jugendliche nicht politikverdrossener seien als Erwachsene.

15 Das Schlagwort des jugendlichen Desinteresses wurde bei der von der Autorin durchgeführten Erhebung von SchülerInnen selbst immer wieder als Begründung für mangelnde Glaubwürdigkeit von Altersgenossen angeführt. Dem stehen u. a. die SchülerInnenberichte aus dem Schulversuch im BRG Schloss Wagrain gegenüber, in denen immer wieder darauf hingewiesen wurde, dass aufgrund der Beschäftigung mit Politik das Interesse an Politik potentiell gestiegen sei (Breit 1998, S. 90–104). Daraus lässt sich die These ableiten, dass es ab einer bestimmten Informations-sättigung zu einem beliebigen Thema bei den Rezipienten zu einem verhältnismäßig höheren Interessenszuwachs kommt. Lehrende berufen sich oft auf die Beobachtung, dass SchülerInnen zu einem gewissen Thema nicht von vornherein Interesse in den Unterricht mitbringen und begründen damit die Aussparung dieses Themas aus dem Unterrichtsgeschehen. Im Gegenteil müssen SchülerInnen (ebenso wie auch erwachsene Rezipienten) jedoch zumeist erst eingehend mit bestimmten Themen konfrontiert werden, um auf dieser Beschäftigung aufbauend weiterführendes Interesse an der Sache entwickeln zu können.

**VIII. Du bekommst eine beliebige Information. Welcher Quelle vertraust du?
Welches Medium ist glaubwürdig? Warum?**

Medium	glaubwürdig	NICHT glaubwürdig
Buch	107	56
Tageszeitung	76	87
Magazin	49	114
Internet	83	80
Fernsehen	120	43
Radio	125	38
LehrerIn	114	49
Eltern	109	54
Mitschüler	35	128
Freunde	56	107
Bekannte	55	108
Verwandte, am meisten die Oma (SchülerInnennung)	1	
Plakate (SchülerInnennung)	1	
nicht ausgefüllt: 8		

Das Hauptaugenmerk der Erhebung wurde auf diese Frage gelegt. Die Ergebnisse sind eindeutig: Die bei weitem höchste Glaubwürdigkeit wurde Radio und Fernsehen zugesprochen (73 bzw. 70 %¹⁶), die wesentlichen Argumente dafür waren die Aktualität¹⁷ und eine von den SchülerInnen vorausgesetzte Integrität dieser Medien. »Live« wurde immer wieder mit »echt, real, wahr« gleichgesetzt und die SchülerInnen nahmen an, dass Fernsehen und Radio (rechtlich) keine Falschmeldungen übertragen dürften und sich zur Ehrlichkeit verpflichtet hätten. Aus diesem Kontext stammt das titelgebende Zitat einer 13-jährigen Schülerin: »Nachrichten haben immer Recht«.

Die höchste personale Glaubwürdigkeit (67%) wurde LehrerInnen zuerkannt, was mit deren Ausbildung und persönlicher Vertrauenswürdigkeit begründet wurde.

Eltern (64%) und Bücher (63%) rangierten nahezu bei gleichen Wertungen.

Eine noch knapp positive Glaubwürdigkeit erreichte das Internet (49%). Die Hauptargumente für Bücher, Zeitungen, Internet und LehrerInnen waren »Aktualität«, »intensive Beschäftigung der VerfasserInnen mit der Sache«, »Informiertheit« und eine »grundlegende Integrität«, wobei alle vier Quellen – auch die LehrerInnen – von einigen SchülerInnen der absichtlichen Manipulation be-

¹⁶ Die Angaben beziehen sich jeweils auf den Prozentsatz der Glaubwürdigkeit (positiver Wert jeweils auf ganze Prozent gerundet). Glaubwürdig + NICHT glaubwürdig + nicht ausgefüllt = 100 Prozent (171 Fragebögen).

¹⁷ Oft verknüpft mit den Schlagworten »Interviews«, »Informationen«, »Diskussionen« und »Fakten«.

zichtigt wurden. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass an das Prinzip der Glaubwürdigkeit immer absolut das Kriterium der Absicht geknüpft wurde. Unglaubwürdig bedeutete für die SchülerInnen »absichtlich lügen«, glaubwürdig kam für sie gleich mit »die Wahrheit sagen«. Der Aspekt der unausweichlichen Konstruiertheit von Informationen (auch ohne Täuschungsabsicht) wurde nicht erkannt. Demnach wurde Subjektivität immer mit Manipulationsabsicht gleichgesetzt und da, wo kein Manipulationswille festgestellt werden konnte, wurde Objektivität angenommen. Genau hier müsste im (Deutsch)Unterricht in Hinblick auf Medienkritik angesetzt werden!

Bei Kindern und Jugendlichen hat das Fernsehen eine hohe Glaubwürdigkeit. Es muß somit ein Ziel des medienpädagogischen Handelns in der Schule sein, Zweifel zu säen, indem das allzu Offensichtliche und Selbstverständliche fragwürdig gemacht wird: »Wirklichkeit ist eine Sache des Blickwinkels.« (Dieckmann 1997, S. 374 f.)

Zeitungen (44 %), Freunde (33 %), Bekannte (32 %), Magazine (29 %) und MitschülerInnen (20 %) galten den SchülerInnen als unglaubwürdig, begründet wurde dies mit den Schlagworten »Werbung«, »Tratsch«, »Ausschmückung/Dramatisierung« bzw. auf personaler Ebene »Desinteresse«, »Uninformiertheit«, »Manipulationsabsicht« und »eigene Meinung«. Diese Ergebnisse machen deutlich, dass der personale Aspekt der Informationsübertragung bei Jugendlichen prinzipiell mit geringerer Glaubwürdigkeit korrespondiert. Je technisierter und »ent-personalisierter« die Information übermittelt wird, desto »wahrer« erscheint sie den Jugendlichen. Der (Deutsch)Unterricht muss es sich demnach zum Ziel setzen, die »Machart« und prinzipielle Konstruiertheit von Nachrichten aufzudecken.¹⁸ Gelingen kann dies nur, wenn SchülerInnen Produktionsabläufe nachvollziehen und selbst erfahren können! Methodisch muss anhand analytischen Fragens¹⁹ herausgearbeitet werden, dass Subjektivität nicht prinzi-

18 »Die Lernenden sollen Massenmedien in ihrer politisch-gesellschaftlichen Bedingtheit und als Herrschaftsinstrument begreifen, Organisation und Struktur der Medien kennen, Medienrealität als eine von Journalisten, Wissenschaftlern und sonstigen Interessenten(gruppen) vorgegebene gesellschaftliche Wirklichkeit erkennen, Medien analysieren und Interessen der Beteiligten feststellen können, die Manipulations- und Indoktrinationsmöglichkeiten der Medien (ideologiekritisch) erfahren, Medien bewusst und reflektiert verwenden können.« (Mickel 2003, S. 281)

19 »Wer hat das Medium in wessen Auftrag und mit wessen Geld hergestellt? Welche sprachlichen Formulierungen werden verwendet (ernsthaft, ironisch usw.)? Wie werden die Vorgänge bildnerisch gezeigt (Klein-, Großaufnahmen, Ausschnitte; kurz, länger usw.)? Wie sind Bild und Sprache kombiniert? Welche Tatsachen werden wie lange gezeigt? Wie werden Geräusche und Musik verwendet? Welche Inhalte werden vermittelt? Welche Absichten und Ziele werden verfolgt? Welche politischen bzw. ideologischen Positionen werden vertreten? Wie ist das Medium in den Lernprozess einzuordnen? Welche Fragen wurden geklärt, bleiben ungeklärt? [...] Sind die Aussagen inhaltlich verständlich und faktisch ausreichend? Bieten die Aussagen Möglichkeiten zur eigenen Beurteilung (Argumente/Gegenargumente)? Welche politischen Lager sind repräsentiert, mit herausragenden Vertretern, über welche Sendezeit? Welche Fragen werden vom Moderator (nicht) gestellt? Welche Sequenz ist unvollständig, unverständlich, was fehlt? Was sagen die Bilder aus? (Oberflächenereignisse oder?)« (Mickel 2003, S. 283)

piell Unglaubwürdigkeit bedeutet, ebenso wie (unreflektiert) wahrgenommene Glaubwürdigkeit nicht für Objektivität steht.

IX. Wie beurteilst du die Chance, dein Umfeld verändern zu können? Warum?

Nur 26 Prozent der SchülerInnen beurteilten die Chance, ihr Umfeld zu verändern, als gut. Die meisten SchülerInnen (40%) sahen keine Möglichkeit der aktiven Veränderungen, 20 Prozent antworteten indifferent, wobei der Zusammenschluss mit Gleichgesinnten für viele SchülerInnen einer Chancenverbesserung gleichkam. Auffallend ist, dass jüngere SchülerInnen sich im Verhältnis höhere Chancen auf eigeninitiierte Veränderung ausrechneten als ältere, der Grad der Resignation nimmt also im Laufe der Schulzeit zu. »Deshalb ist es sehr wichtig, daß eine kreative Medienarbeit an den Themen ansetzt, wo Kinder durch ihr Engagement auch etwas verändern können. Nichts ist lähmender als das Gefühl der Hilflosigkeit!« (Dieckmann 1997, S. 388)

X. Nenne SPONTAN ein aktuelles politisches Thema! Was hat dieses Thema mit dir zu tun?

Die häufigsten Nennungen waren: »Schulsystem« (14%), »Präsidentenwahl in den USA« (11%), »Rauchverbot in Lokalen« (6%), »Wählen mit 16« und »Koalitionskrise« (je 6%). Es wurden aber auch Themen wie »Klimawandel«, »Pensionssystem« und »Olympia/Tibetkrise« genannt. Je nach Bearbeitungsdatum korrespondierten die Antworten mit den Schlagzeilen, was eine starke tagesaktuelle Medienwahrnehmung der Jugendlichen erkennen lässt. Der zweite Teil der Frage wurde annähernd gleichrangig mit »nichts« oder einer immanenten Begründung (z. B. »Rauchverbot – weil ich Raucher bin«) beantwortet.

XI. Stell dir vor, du bist Deutsch-LehrerIn und sollst eine Deutschstunde zum Thema »Politische Bildung« halten. Was würdest du machen? Wie würdest du das machen?

Auch hier zeigte sich wieder der Überhang am kognitiv/rezeptiven Zugang der SchülerInnen zum Thema Politische Bildung. Die meisten SchülerInnen konzentrierten sich bei ihrer Antwort auf die Aspekte »belehrende/erklärende Wissensvermittlung« und »Diskussionen«. Handlungsorientierte Ansätze fehlten, was wiederum auf das reale Unterrichtserleben der SchülerInnen rückschließen lässt.

2.2 Fazit

Die formulierte These, dass SchülerInnen den neuen Medien eher unkritisch gegenüberstehen, konnte anhand der Ergebnisse der Befragung bestätigt werden, muss jedoch weiter differenziert werden.

Eine nicht unerhebliche Gruppe der Befragten (vor allem jüngere SchülerInnen) vertrat einen Standpunkt der »Pauschalkritik« nach dem Motto: »alle Quellen lügen«. Gemessen am Medienverhalten heutiger Jugendlicher erscheint diese Einstellung auf Dauer kaum haltbar für den Lebensalltag der SchülerInnen, da nicht davon

ausgegangen werden kann, dass diese die gleiche Vehemenz ihrer negativen Beurteilung auch ihrem eigenen alltäglichen Medienverhalten entgegenbringen. Vielmehr kann diese »Pauschalkritik« als Reaktion auf Verunsicherung bei gleichzeitig noch unausgebildeter Strategiekompetenz interpretiert werden.

Eine zweite Gruppe bezog die Position: »Ich weiß, dass Medien lügen (können) und artikuliere das auch, gleichzeitig halte ich aber zum Beispiel das Internet aufgrund seiner hohen Aktualität für glaubwürdig.«

Die meisten Befragten (vor allem ältere SchülerInnen) vertraten schließlich einen »Das kommt darauf an«-Standpunkt und knüpften Glaubwürdigkeit an das Image des Mediums oder an angenommene Manipulationsabsichten.

In jedem Fall verstanden die SchülerInnen Unglaubwürdigkeit von Medien als deren absichtliche Manipulationsabsicht bzw. als Bereitschaft zur bewussten Lüge. Den Nachrichten, die auf technisch hohem Niveau vermittelt und deren Subjektivität und Konstruiertheit gut verschleiert werden (der Nachrichtensprecher »berichtet« ja nur, wer die Nachrichten »gemacht« hat, bleibt verborgen) wurde von den SchülerInnen höchste Glaubwürdigkeit attestiert. Einsicht in die Konstruiertheit von (Informations)Wirklichkeit fehlte.²⁰

Daraus ergeben sich zwei Anforderungen an den (Deutsch)Unterricht:

- SchülerInnen müssen selbst Medien und Medieninhalte produzieren, um die menschliche Wirklichkeitskonstruktion durchschauen zu können. Analytische Medienkritik ist unabdingbar, reicht alleine jedoch nicht aus, um Macharten von Medien und Medieninhalten zu verstehen und eine differenzierte Haltung ihnen gegenüber entwickeln zu können. Dies kann nur anhand eigener Erfahrungen in Produktionsabläufen und darauf basierender Ergebniskontrolle geleistet werden.
- Produktive Medienarbeit muss sich vor allem auch den neuesten Medien-Web 2.0! ... zuwenden, da diese den Lebensalltag der SchülerInnen stark beeinflussen.

Plakate und Schülerzeitungen zu produzieren ist sicherlich produktiv und im Rahmen der Medienarbeit zielführend. Die Produktion von YouTube-Clips, Blogs, facebook-Einträgen und Podcasts erreicht die SchülerInnen aber sicherlich eher in ihrer Lebensrealität!²¹ Dazu ist es unbedingt notwendig, dass LehrerInnen sich auf den

20 »Ist Reflexion überhaupt noch möglich? Inwieweit bleibt die Vernunft zu Gunsten von Informationen auf der Strecke?« (Mickel 2003, S. 295)

21 »Es geht hierbei um starke, vielfältige Erfahrungen aufgrund unmittelbar sinnlicher Wahrnehmungen, die Aktivierung aller Sinne durch die Vermittlung von Primärerlebnissen. Gerade im Zeitalter der Digitalisierung bekommt das Prinzip des mehrkanaligen Lernens wieder Sinn: Alles in möglichst großem Umfang den Sinnen vorführen; nämlich das Sichtbare dem Gesicht, das Hörbare dem Gehör, das Riechbare dem Geruch, das Schmeckbare dem Geschmack, das Fühlbare dem Tastsinn, und wenn sich etwas mit mehreren Sinnen zugleich erfassen lässt, soll es mehreren zugleich dargeboten werden.« (Dieckmann 1997, S. 381) »Neben den operativen Fähigkeiten können durch kreative Medienarbeit auch umfassende medienspezifische Kenntnisse erworben werden.« (Dieckmann 1997, S. 384) »Und das schließlich ist Bildung: einen eigenen Zugang finden zu den Wegen und Möglichkeiten einer geistigen Auseinandersetzung mit dieser Welt, mit ihrer Erforschbarkeit, ihren Sozialproblemen, ihrer Kultur.« (Flitner 1995 nach Dieckmann 1997, S. 384)

notwendigen technischen Wissens- und interaktiven Kenntnisstand der neuesten Medien bringen (lassen), dass sie ihre Position der »Belehrenden« aufgeben und selbst wieder zu Lernenden werden.²² Dies hat nichts damit zu tun, sich anzubiedern, vergänglichen Moden hinterherzuecheln oder sich Sympathiepunkte im Unterricht zu sichern, indem man den Jugendlichen »nach dem Mund redet«. Es geht um unumkehrbare (Medien)Entwicklungen, mit denen Unterrichtende Schritt halten müssen, um Wissens- und Strategievermittlung leisten zu können. Insbesondere die »Informations- bzw. Kommunikationsgläubigkeit« der Jugendlichen kann nur dann im Unterricht hinterfragbar gemacht und kritisch analysiert werden, wenn der/die Lehrende selbst die moderne interaktive Realität²³ und ihre Kommunikationsstrukturen durchschaut!

3. »Neil Postman: *Wir amüsieren uns zu Tode* – tolles Buch zu dem Thema, sollte man gelesen haben.«²⁴ – Sprachreflexion im Rahmen Politischer Bildung

Die modernen Informationstechnologien haben die Möglichkeit der millionenfachen Vielfältigung von sprachlichen Äußerungen geschaffen. Die Sprache hat dabei immens an Bedeutung als zentrales Mittel politischen Handelns gewonnen. [...] Mehr denn je können durch wirksame Sprachstrategien in relativ kurzer Zeit viele Menschen zu einer gemeinschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit veranlaßt, d.h. überzeugt werden. (Grilz 1998, S. 211)

Um die oben angeführten Anforderungen an den (Deutsch)Unterricht erfüllen zu können, muss intensive Sprachreflexion mit Medienkritik einhergehen.

Radikalisierung der Sprache und durch Sprache, Stiftung und Bestätigung von Vorurteilen durch den politischen Diskurs, das sind aktuelle Themen. Wichtig für das richtige Verhältnis der Gesellschaft zu ihrer Politik ist die kritische Rezeption des politischen Diskurses. Hierzu ist es notwendig, möglichst vielen – und betroffen sind wir alle – rhetorisches und diskurs-analytisches Rüstzeug zu vermitteln.« (Kettemann/de Cillia/Landsiedler 1998, S. 3)

22 »Die digitale Kompetenz hat heute also die gleiche Bedeutung wie die klassischen Grundkompetenzen Rechnen, Schreiben und Lesen vor 100 Jahren: Ohne digitale Kompetenz können die Bürger weder voll an der Gesellschaft teilhaben, noch können sie die für das 21. Jahrhundert benötigten Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben.« (<http://elsa20.schule.at/elearning.html>, Zugriff: 3.5.2008)

23 »Die Multimediatisierung des öffentlichen und privaten Lebens ist evident (sog. Mediendemokratie). Die Medien werden auch als Vierte Gewalt im Staate bezeichnet mit den Hauptfunktionen: 1. Herstellung von Öffentlichkeit, Transparenz, 2. Bildungsfunktion, 3. Informationsfunktion, 4. Sozialisationsfunktion, 5. Artikulationsfunktion, 6. Kritik- und Kontrollfunktion.« (Mickel 2003, S. 278) – Dass der Unterricht sich zumeist nur auf die Informationsfunktion der Medien beschränkt und die Sozialisationsfunktion aufgrund von Berührungängsten allzu oft ignoriert, ist kontraproduktiv.

24 Zitat einer Schülerin des Bernoulligymnasiums Wien, 17 Jahre



Folgende Aspekte sind dabei zu beachten:

- Konstruktion und Einsatz von Sprache in den verschiedenen Medien
- Sprache & Information (»Infotainment«) – Sprache & Unterhaltung ... Sprache & Manipulation
- (eigene) Sprache in Zusammenhang zur Umgebungssprache
- (eigene) Sprache in Zusammenhang zur Mediensprache
- (eigene) Sprache als Politikum – Sprache & personelle bzw. institutionsübergreifende Machtkonstellationen – Sprache & Subjekt-Objektkonstruktionen
- Sprache & Ökonomie
- Sprache & Privatheit – Sprache & Öffentlichkeit
- (eigene) Sprache als Transportmedium für Werte – Sprache als Ideologiefundament
- Sprache und Bild – Bildsprache
- Sprache und moderne Textkompetenz²⁵
- (eigene) Sprache im Kontext männlicher und weiblicher Rollenkonstruktion – Sprache und Geschlechterverhältnisse als Herrschaftsverhältnisse
- (eigene) Sprache im Kontext inter- und intrakultureller Analyse
- Sprache im Kontext eines politisch – wirtschaftlich – kulturell geeinten Europas
- Sprache im (politischen) Kontext internationaler Beziehungen

²⁵ Die Autorin vertritt die Ansicht, dass sich moderne Kommunikation intensiv auf Schriftlichkeit bezieht und dass eine effektive Nutzung gerade der neuen Medien geschulte Textkompetenzen notwendig macht. Medien wie facebook und StudiFZ basieren z. B. auf schriftlicher Kommunikation, deren neue Qualitätsmerkmale (wie z. B. das Interpretieren und Setzen von Emoticons oder veränderte Sozialisationsformen in Aufbau, Vernetzung und Pflege von Communitys) in wissenschaftlichen Untersuchungen bis dato unbeachtet geblieben sind.

Der Deutschunterricht erscheint als besonders geeignet, »[...] den Erfolg einer politischen Rede oder eines Mediendiskurses in seiner Abhängigkeit von der Verwendung rhetorischer Mittel zu ergründen« (Kettemann/de Cillia/Landsiedler 1998, S. 3). Denn »[a]llen politischen Reden und Diskursen in den Medien gemeinsam und somit linguistische Merkmale politischen Diskurses sind ganz bestimmte rhetorische Strategien. Hierzu gehören der Gebrauch von Schlag-, Angst-, Reiz-, Hochwert- und Schlüsselwörtern, Euphemismen, Metaphern, Mythen ebenso wie Parallelismen, Anaphern, Chiasmen, Dreierlisten und Alliteration, Assonanz, Reim und Rhythmus« (ebd.).

Die sprachwissenschaftliche Analyse macht in vielen erfolgreichen Reden Techniken sichtbar, die einander sehr gleichen. Die Kenntnis derartiger rhetorischer Techniken erhöht die persönliche Kritikfähigkeit und vertieft das Verstehen über das Funktionieren politischen Handelns. Es ist mittlerweile zur Binsenweisheit geworden: Politik braucht Sprache. Dies muß konsequenterweise bedeuten, daß politische Bildung die sprachliche Bildung braucht. Das Wissen über die Sprache ist vielleicht heute mehr denn je wesentliche Voraussetzung für das Verstehen politischer Kommunikation, aber auch politischer Handlungen. Auch wenn sie nicht neu ist: die Meinung des Aristoteles, der die Beschäftigung mit der politischen Rede als »ehrenvoll und für das Staatswohl entscheidend« bezeichnete, gilt nach wie vor, und zwar in dem Sinne, als sie einen wesentlichen Inhalt politischer Bildung und demokratischer Erziehung darstellt. (Grilz 1998, S. 218 f.)

Literatur

- BREIT, STEFAN: Ein Schulversuch in Vöcklabruck: »Politische Bildung und Zeitgeschichte«, BRG Schloss Wagrain. In: Wolf, Andrea (Hrsg.): *Der lange Anfang. 20 Jahre »Politische Bildung in den Schulen«*. Wien: Sonderzahl 1998, S. 90–104.
- DIECKMANN, ERNST-GÜNTER: Medienerziehung als Aufgabe politischer Bildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.) unter Mitarbeit von Ackermann, Paul; Albert, Marie-Theres u. a.: *Handbuch politische Bildung*, Band 11. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 1997, S. 373–390.
- FASSMANN, HEINZ; MÜNZ, RAINER: *Politische Bildung im Schulunterricht. Behandelte Themen, verwendete Unterlagen, Wünsche der Lehrer*. Bericht über eine empirische Erhebung im Auftrag des BMUK. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst 1991.
- GRILZ, WOLFGANG: Die Sprache der Politik und ihre Vermittlung am Beispiel von Klestils Fernsehansprache vor der EU-Abstimmung vom 10. Juni 1994. In: Kettemann, Bernhard; de Cillia, Rudolf; Landsiedler, Isabel (Hrsg.): *Sprache und Politik. Verbal-Werkstattgespräche*. Frankfurt/M.-Berlin u. a.: Peter Lang 1998, S. 209–223 (= sprache im kontext, hrsg. von Ruth Wodak und Martin Stegu, Bd. 3).
- KARMASIN, SOPHIE: Die Zukunft christlich-demokratischer/christlich-sozialer Volksparteien in einer geänderten Wertewelt. Politik ohne Politik? – Die Image-Zukunft der Parteien in Österreich. Reichersberger Pfingstgespräche. In: www.netzwerk-zukunft.at/uploads/media/Reichersberg-06-Karmasin-Abschrift.pdf [2006, Zugriff: 2.6.2008].
- KETTEMANN, BERNHARD; DE CILLIA, RUDOLF; LANDSIEDLER, ISABEL (Hrsg.): *Sprache und Politik. Verbal-Werkstattgespräche*. Frankfurt/M.-Berlin u. a.: Peter Lang 1998 (= sprache im kontext, hrsg. von Ruth Wodak und Martin Stegu, Bd. 3).
- LECHER, JUDITH: Politische Bildung: Die Schule als Demokratie-Werkstatt. In: *Die Presse*, 24.02.2008 (Print-Ausgabe vom 25.02.2008), <http://diepresse.com/home/bildung/schule/365190/index.do> [Zugriff: 13.4.2008].

- MICKEL, WOLFGANG, W.: *Praxis und Methode. Einführung in die Methodenlehre der Politischen Bildung*. Berlin: Cornelsen 2003.
- POSTMAN, NEIL: *Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*. Aus dem Amerikanischen von Reinhard Kaiser, Frankfurt/M.: Fischer 2006.
- SANDER, WOLFGANG (Hrsg.) unter Mitarbeit von Ackermann, Paul; Albert, Marie-Theres u. a.: *Handbuch politische Bildung*, Band 11, Schwalbach/Ts.: Wochenschau 1997.
- WOLF, ANDREA: Zur Geschichte der politischen Bildung an Österreichs Schulen. In: Wolf, Andrea (Hrsg.): *Der lange Anfang. 20 Jahre »Politische Bildung in den Schulen«*. Wien: Sonderzahl 1998, S. 13–74.
- WOLF, ANDREA (Hrsg.): *Der lange Anfang. 20 Jahre »Politische Bildung in den Schulen«*. Wien: Sonderzahl 1998.

Links

<http://www.bmukk.gv.at/politische-bildung>
<http://www.politische-bildung.schule.at>
<http://elsa20.schule.at/elearning.html>

Andreas Wiesinger

Gewaltverherrlichung in Computerspielen

Über die Schnittmenge von Medienkompetenz und Politischer Bildung

1. Vorüberlegungen und Vorbereitung

Die Diskussion über Gewaltdarstellungen und -verherrlichung in Computerspielen ist nicht nur in den Medien ein Dauerbrenner. Wenn ein Jugendlicher durchdreht und seine Mitmenschen gefährdet, verletzt oder sogar tötet, dauert es selten lange, bis so genannten »Killerspiele« als mögliche Ursache benannt werden. Allerdings sind die wissenschaftlichen Untersuchungen zur aggressionsfördernden Wirkung von Gewaltspielen uneinheitlich (Klimmt 2004, S. 707 ff.). Auch in vielen Familien werden solche Computerspiele geradezu verdammt, LehrerInnen reagieren unwirsch auf das interaktive Hobby ihrer SchülerInnen – und erhöhen so unwillkürlich den Reiz, der davon ausgeht. Statt sich gemeinsam mit den SchülerInnen über die verschiedenen Meinungen zu diesem Medienangebot auseinanderzusetzen, die Gewaltdarstellungen zu thematisieren und zu diskutieren, reagieren viele Bezugspersonen mit nur wenig differenzierten Vorverurteilungen.

Ähnlich wie vor wenigen Jahrzehnten Rock'n'roll und Comics von Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen einfach als »Schund« abgetan wurden, verfährt man heute mit Computerspielen, die Gewalthandlungen darstellen. Und mehr noch: In Deutschland werden gewaltverherrlichende Computerspiele inzwischen nicht mehr an Kinder und Jugendliche verkauft und allzu drastische Gewaltdarstellungen

werden indiziert. Was immer man persönlich von solchen Spielen halten will, ist es nicht auch eine Form von Kapitulation, wenn die Verantwortlichen auf bestimmte Medieninhalte nur noch mit Zensur und Verboten reagieren können? Gerade im Deutschunterricht eröffnen sich viele Möglichkeiten, Politische Bildung und das Entwickeln von Medienkompetenzen fruchtbar zu verbinden. Das Thema »Töten am Bildschirm« dient dabei als Aufhänger, da die SchülerInnen mit dem Medienangebot (zumindest passiv) vertraut sind. Das Thema eignet sich deshalb gut, weil es politische Fragen mit ihrer Lebensrealität verbindet: Politik wird so von einer oft als sehr abstrakt erlebten Materie zum konkreten Diskussionsstoff.

Um den SchülerInnen in den Debatten kompetent zur Seite zu stehen, ist es wichtig, sich als Lehrer/in mit Computerspielen (und den Gewaltspielen im Besonderen) vorab auseinanderzusetzen. Der Markt für Computerspiele ist inzwischen nahezu unüberschaubar geworden, darum braucht es vor allem Orientierungsmöglichkeiten und möglichst wertneutrale Informationen. Im WWW finden sich dazu inzwischen zahlreiche Websites, die sich an PädagogInnen und Eltern richten.¹ Es gibt Foren, in denen Spiele vorgestellt und bezüglich ihrer Gewalthaltigkeit beurteilt werden. Auch kann es nicht schaden, eines der zahlreichen Magazine zumindest durchzublättern, die sich besonders an die jugendlichen »Gamer« wenden. Es geht dabei selbstverständlich nicht darum, sich an die Jugendlichen anzubiedern oder mit aufgeschnappten Floskeln zu prahlen. Umso wichtiger ist es, die Faszination die von Computerspielen ausgeht, nicht als unreife Marotte abzuwerten – Computerspiele sind inzwischen als Kulturgut² anerkannt und ein milliardenschweres Geschäftsfeld. Sie sind längst nicht mehr nur Zeitvertreib und bloße Spielerei, sondern entwickeln innovative, interaktive Erzählformen und finden vermehrt Eingang in den Unterricht (Stichwort: *serious games*).

2. Typologie gewalthaltiger Computerspiele

Ein kurzer Überblick über Gewalt darstellende Computerspiele soll dabei helfen, sich in diesem vielfältigen Genre zu orientieren.³

- *Prügelspiele (Beat them ups)*

Zwei KämpferInnen stehen sich in einer Kampfauseinandersetzung gegenüber. Durch bestimmte Tastenkombinationen werden Schläge, Tritte und andere Attacken gesteuert. Der Kampf endet, wenn einer der Kämpfer besiegt am Boden liegen bleibt.

- *Ego-Shooter*

Die wohl umstrittenste Form der Gewaltspiele. Die Spieler schlüpfen in die Rolle eines Kämpfers, der sich auf einer kriegerischen oder kriegsähnlichen Mission

1 Im Anhang werden einige kommentierte Weblinks zum Thema angegeben.

2 Dazu eine interessante Übersicht der Deutschen Kulturrats: www.kulturrat.de/text.php?rubrik=72 [Zugriff: 28.7.2008].

3 Die Typologie ist der Broschüre des JFF (2004, S. 5f.) entnommen.



Abb. 1:

<http://wii.ign.com/dor/objects/883115/manhunt-2/images/manhunt-2-2007041302344869.html?page=mediaFull>

befindet. Der Spieler steuert seine Figur, die meistens mit einer Schuss- oder Stichwaffe gegen andere Figuren kämpft. Besonders das Genre der *First Person Shooter* ist besonders verrufen, weil die Ich-Perspektive einen sehr realitätsnahen Eindruck erweckt (Abb. 1 und 2).

- *Simulationen*

Meist im Rahmen von Weltraum- oder Kriegsszenarien steuert der Spieler ein Fahr- oder Flugzeug, wobei er gegen gegnerische Einheiten kämpfen muss. Neben strategischen Überlegungen muss der Gegner durch Waffeneinsatz vernichtet werden.

- *Action-Rollenspiele*

Im Mittelpunkt steht ein Abenteuer, eine Mission oder Ähnliches: Die Spieler schlüpfen in verschiedene Rollencharaktere (Krieger/in, Magier/in), die über spezielle Fähigkeiten verfügen. Neben der Entwicklung und Anwendung von Kampfkünsten stehen vor allem das Lösen von Rätseln und das Einsammeln von Gegenständen im Mittelpunkt.

Allerdings ist nicht jedes Computerspiel, das explizite Gewaltszenen enthält, per se schon gewaltverherrlichend – manche Spiele stellen historische Schlachten dar und nötigen ihren SpielerInnen dabei beträchtliches strategisches Geschick und vorausblickendes Denken ab. In solchen Spielen sind zum Teil brutale Gewaltszenen zu sehen – durch diese Darstellung wird aber Gewalt nicht verklärt oder glorifiziert, sondern die Vernichtung von Leben als Folge von Kriegshandlungen thematisiert. Ein Strategiespiel, das diese Aspekte (vielleicht sogar wohlmeinend) komplett ausspart, zeigt den Krieg aus der Perspektive eines Schachbretts, wo Kampfverläufe rein strategisch und abstrakt gezeigt werden. Ist eine solche Aufführung des »Krieges am Reißbrett« nicht wesentlich zynischer als eine explizite Darstellung der Kriegsgräuere? In anderen Spielen wird Gewalt gegen Unbeteiligte etwa mit Punkteabzügen geahndet. Gewaltanwendung ist zwar ein möglicher Teil des Spielverlaufs, sie ist aber nur eine von mehreren Handlungsoptionen – oft eben nicht die erfolgversprechendste.

Abb. 2:

http://wii.ign.com/dor/objects/883115/manhunt-2/images/manhunt-2-2007041306_2345604.html



3. »Killer-Spiele« als Gegenstand der Politischen Bildung

Im Folgenden soll die Vermittlung politischer Bildung im Deutschunterricht anhand dieses »heißen Eisens« versucht werden. Ein Ziel ist, die Jugendlichen von passiven KonsumentInnen zu kompetenten MediennutzerInnen und mündigen StaatsbürgerInnen heranzubilden. Beste Voraussetzung dafür ist es, die Ansichten und Empfindungen der SchülerInnen ernst zu nehmen – schließlich entwickelt sich Mündigkeit nicht durch autoritäre Direktiven, sondern im offenen und gleichberechtigten Diskurs.⁴ Als Einstieg in das Thema eignen sich dazu besonders Formen, die den SchülerInnen Raum geben, ihre Meinung möglichst ohne Vorzensur zu formulieren. Eine Möglichkeit dafür bietet die Methode des *Mindmappings* (Mandl 2000, S. 93 ff.), mit der die SchülerInnen ihre Assoziationen und Schlagworte zum Thema »Gewalt in Computerspielen« darstellen können – entweder einzeln, in Kleingruppen oder als gesamte Klasse. Der Vorteil liegt darin, dass Stichworte und bestimmte Begriffe gesammelt werden, die im weiteren Verlauf des Projekts thematisiert werden können. Verknüpfungen wie zum Beispiel zwischen Begriffen wie »Aggression« und »Suchtverhalten« führen meist zu angeregten Diskussionen.

Eine Alternative könnte sein, einzelne SchülerInnen über ihre persönlichen Erfahrungen beim Spielen von Computerspielen erzählen zu lassen. Es kann recht interessant sein, von den Spielenden selbst zu erfahren, worin die Faszination des »Tötens am Bildschirm« für sie liegt. Ergänzend dazu können SchülerInnen ihr eigenes Lieblings-Computerspiel kurz vorstellen. Allerdings ist es gerade in der Einführungsphase wichtig, sich als Lehrer/in mit persönlichen Urteilen zurückzunehmen. Die Aussagen der SchülerInnen sollen vorerst inhaltlich nicht bewertet wer-

⁴ Die folgenden Unterrichtsvorschläge sind grundsätzlich für Sekundarstufe I und II adaptierbar, wobei die Abschnitte 5 und 7 eher auf die Sekundarstufe II zielen.

den, es geht um eine offene Diskussion bzw. den Mut, die persönliche Meinung zu äußern und auch andere Ansichten gelten zu lassen. Besonders bei einem derart kontroversen Thema ist es nur natürlich, dass es zu hitzigen Diskussionen und auch Provokationen kommen kann. Umso wichtiger ist es, dass die LehrerInnen in Hinblick auf die politische Bewusstwerdung der SchülerInnen eine moderierende Rolle einnehmen. Wertungen, (Vor-)Urteile oder gar Sprechverbote wären kontraproduktiv, geht es doch im Kern darum, die SchülerInnen zu eigenständigen Urteilen und Diskussionsbeiträgen zu ermutigen. Eine mögliche Nachbereitung wäre zum Beispiel eine Erzählung aus der Ich-Perspektive eines Helden des Ego-Shooters *Counterstrike*. Durch diese Erzählform sind die SchülerInnen gezwungen, sich mit dem ethischen Dilemma der »vermenschlichten« Computerfigur auseinanderzusetzen.

4. Recherche und Kritik

Ein möglicher Ausgangspunkt für eine Auseinandersetzung mit dem Thema kann eine Internetrecherche sein, die verschiedene Argumente für bzw. gegen den Verkauf besonders brutaler »Killerspiele« an Jugendliche gegenüberstellt. Dabei sollen aber nicht nur die Informationen an sich gesammelt werden, sondern auch der Kontext, in den die Argumentation gestellt wird, beschrieben und reflektiert werden. Gerade bei der Recherche mit Suchmaschinen ergießt sich eine relativ unstrukturierte Informationsflut über die Suchenden, die oft Meinungen, Fakten, wissenschaftliche Abhandlungen und Werbung völlig unkommentiert nebeneinander präsentiert. Gerade in Zeiten, da die Recherche mittels Suchmaschinen wie *Google* und der Online-Enzyklopädie *Wikipedia* schon ganz selbstverständlich geworden ist, wird die differenzierte Bewertung von Informationen eine Schlüsselqualifikation.

Für viele SchülerInnen gilt der Umstand, dass eine Information auf einer Website zu finden ist, schon als Beweis für ihre Seriosität und Richtigkeit. Allzu oft wird den Inhalten einer Website geradezu »blind« vertraut, ohne die Interessen oder Beweggründe der AutorInnen und BetreiberInnen zu berücksichtigen. Umso wichtiger ist es, ihre Kritikfähigkeit zu wecken und sie zum Hinterfragen von Rechercheergebnissen zu ermuntern. In diesem Bereich – und das wird sich in der Folge fortsetzen – greifen Fragen der Politischen Bildung mit Fragen der Medienkompetenz ineinander: Politische Diskurse werden medial dargestellt, ja geradezu inszeniert – hierin eröffnet sich ein weites Feld der Politischen Bildung im Rahmen der Mediendidaktik.

Die Recherche kann unter diesen Gesichtspunkten also entweder sehr offen angelegt werden, indem die SchülerInnen möglichst viele Argumente recherchieren, die sich für bzw. gegen den Verkauf von gewaltverherrlichenden Computerspielen an Jugendlichen aussprechen. Eine Alternative wäre eine (eventuell gemeinsam mit den SchülerInnen erstellte) Liste, die differenziertere Fragestellungen enthält. Ein weiterer Arbeitsschritt soll darin bestehen, die aus der Recherche gewonnenen Informationen kritisch zu bewerten. Verschiedene Informationen können anhand eines Fragenkatalogs ermittelt werden:

- Wer betreibt die Website – etwa ein Konsolenhersteller, eine Privatperson oder eine Beratungsstelle?
- Wie werden die Inhalte vermittelt? Gibt es eine Trennung von Meinung(en) und Fakten?
- Werden die Informationen belegt? Wird eine Meinung mit Nachdruck vertreten – oder bemühen sich die Betreiber verschiedene Standpunkte kontrastiv darzustellen?
- Auf welche anderen Websites wird verwiesen (auch daran erkennt man oft die versteckte »Schlagseite« einer Website)? Welche Parameter gibt es überhaupt, um die Seriosität einer Website einzuschätzen?

Die kritische Bewertung von Informationen ist eine Schlüsselqualifikation der Politischen Bildung – die SchülerInnen sollen lernen, Meinungen und auch angeblich neutrale Fakten kritisch zu hinterfragen.

Eine weiterführende Aufgabe könnte darin bestehen, die Positionen der im Nationalrat vertretenen Parteien zu gewaltverherrlichenden Computerspielen zu recherchieren. Für politisch interessierte BürgerInnen ist es gar nicht so einfach, die Positionen der Parteien zu derart speziellen Fragen zu erfahren. Hier ist es nicht mit der Eingabe in eine Suchmaschine getan, stattdessen muss die Information aufwändiger (etwa durch Anfragen per E-Mail an Abgeordnete oder den jeweiligen Parlamentsklub) ermittelt werden. Anschließend werden nicht nur die verschiedenen Standpunkte vorgestellt, sondern auch erfragt, auf welche Weise die Informationen recherchiert wurden. Die SchülerInnen erproben verschiedene Methoden der Informationsbeschaffung und lernen dabei, sich selbständig mit politischen Fragestellungen auseinanderzusetzen.

5. Rechtslage und Interpretation

Die Gesetzeslage ist ein weiterer Bereich, der mit diesem Thema wesentlich zusammenhängt. In Österreich liegen Gesetze für den Jugendschutz im Entscheidungsbereich der Länder, d. h. jedes der neun Bundesländer hat eigene Bestimmungen.⁵ So besagt das Tiroler Jugendschutzgesetz (§17)⁶:

Jugendgefährdende Medien, Gegenstände und Dienstleistungen

(1) Medien (z. B. Zeitschriften, Bücher, Fotos, Videokassetten, sonstige Bild- und Tonträger, Software und dergleichen), Gegenstände (z. B. Spielsachen) und Dienstleistungen (z. B. Telefonsex), die insbesondere durch die Verherrlichung von Gewalt, durch die Diskriminierung von Menschen wegen ihrer Rasse, Hautfarbe, nationalen oder ethnischen Herkunft, ihres Geschlechts oder ihres religiösen Bekenntnisses oder durch die Darstellung oder Vermittlung sexueller Handlungen die körperliche, geistige, sittliche, charakterliche oder soziale Entwicklung von Kindern oder Jugendlichen gefährden können, dürfen diesen nicht angeboten, vorgeführt,

⁵ Für diesen wertvollen Ratschlag danke ich Frau Mag.a Heidi Blum.

⁶ www.tirol.gv.at/fileadmin/www.tirol.gv.at/themen/gesellschaft-und-soziales/kinder-und-jugendliche/jugendreferat/downloads/jugendschutzgesetz.pdf [Zugriff: 28.7.2008].

weitergegeben oder zugänglich gemacht werden. Für die Erlassung eines Feststellungsbescheides gilt § 16 Abs. 4 sinngemäß.

(2) Wer erwerbsmäßig Medien, Gegenstände oder Dienstleistungen im Sinne des Abs. 1 anbietet oder vorführt, hat durch geeignete Vorkehrungen, insbesondere durch räumliche Abgrenzungen, zeitliche Beschränkungen, Aufschriften, mündliche Hinweise und dergleichen, dafür zu sorgen, dass Kinder und Jugendliche davon ausgeschlossen werden. Die Behörde hat im Einzelfall durch Bescheid jene Vorkehrungen aufzutragen, die zum Schutz von Kindern oder Jugendlichen erforderlich sind. Gegen einen solchen Bescheid ist die Berufung an den unabhängigen Verwaltungssenat zulässig.

(3) Kinder und Jugendliche dürfen Medien, Gegenstände oder Dienstleistungen im Sinne des Abs. 1 nicht erwerben, innehaben, verwenden oder in Anspruch nehmen.

Dieser und ähnliche Gesetzestexte sind ein guter Anlassfall, um mit den SchülerInnen über die juristische Fachsprache zu diskutieren. Der Impulstext wird ausgeteilt und gelesen, in einem ersten Arbeitsschritt sollen die SchülerInnen Unklarheiten markieren und schließlich (gegebenenfalls mit der Lehrperson) klären. Was halten sie von der Gesetzeslage – entsprechen die Bestimmungen ihren Interessen, oder halten sie diese für zu streng? Selbstverständlich kann eine Diskussion darüber auch genutzt werden, um staatsrechtliche Kenntnisse (Gesetzgeber, Föderalismus, Rechtssystem) aufzufrischen.

Was fällt im Vergleich zur Standardsprache hinsichtlich Wortwahl, Satzbau und Stil auf? Ist das Gesetz klar verständlich – oder handelt es sich um »Fachchinesisch«? In Partnerarbeit soll versucht werden, den Text zu übersetzen: Was könnte man einfacher ausdrücken und welche Passagen erschweren das Verständnis besonders? Ist es überhaupt möglich, den Text zu vereinfachen, oder gehen dadurch wichtige Inhalte verloren bzw. werden unklar? Warum werden Gesetze so exakt und manchmal schwer verständlich formuliert? Es ist leichter, über das viel gescholtene »Juristendeutsch« zu klagen, als brauchbare Alternativen zu formulieren. Die SchülerInnen sollen erkennen, dass Gesetzestexte die Basis jedes rechtsstaatlichen Systems darstellen. Verordnungen und Gesetze sind nicht nur für Anwälte und Richterinnen relevant, sondern sollten für alle BürgerInnen von Interesse sein.

6. Politische Bildung und öffentliche Diskussion

Gerade ein Thema, das die SchülerInnen eng mit ihrer eigenen Lebensrealität in Bezug setzen, birgt die Gefahr, die persönliche Meinung mit Absolutheitsanspruch zu vertreten. Die eigene Sichtweise wird dabei wenig reflektiert, aber mit Vehemenz und allem Nachdruck vertreten.

Eine Möglichkeit, der Gefahr von Subjektivismus und Einseitigkeit didaktisch zu begegnen, ist eine Diskussion in Form eines Rollenspiels abzuhalten. Die DiskutantInnen nehmen dabei Rollen ein, die von der Lehrperson (eventuell in Zusammenarbeit mit den SchülerInnen) vorab bestimmt werden. Auch ein möglicher Anlassfall und die Ausgangsfrage für die Podiumsdiskussion können festgelegt werden.

Es könnte sich dabei beispielsweise um folgende Rollentypen handeln:

- ein jugendlicher Spielefreak
- eine Programmiererin von Egoshootern
- ein konservativer Politiker
- eine besorgte Mutter und
- eine Sozialpsychologin.

In Stichworten werden mögliche Argumente der Beteiligten festgehalten.

Um eine möglichst realitätsnahe Darbietungsform zu gewähren, kann der Ort des Geschehens etwa in die Aula oder den Festsaal der Schule verlegt werden. Die verschiedenen Rollencharaktere können in allen Details bis zum Klischee dargestellt werden – es ergibt sich ein Versuchsfeld, anhand dessen die SchülerInnen öffentliches Sprechen und Diskussionsstile erlernen und erproben können. Wichtig ist dabei, dass die SchülerInnen in ihrer Rolle bleiben und das Gesagte nicht veralbern. Die Nachbesprechung mit der ganzen Klasse gibt die Möglichkeit, gemeinsam über Formen von inszenierten Sprechansätzen und Ausdrucksmittel der politischen Kommunikation zu reflektieren.

Gerade die Frage, warum jemand spricht, wie sie/er spricht, sich bestimmter Argumente bedient und andere relativiert oder auch abwertet, ist eine Schlüsselfrage des politischen Diskurses überhaupt. Dabei geht es auch um die Entscheidung, welche Positionen und Argumente in einer Diskussion auf welche Weise aufgegriffen werden. Eine Auswertung kann beispielsweise durch eine vorher bestimmte Jury geschehen, die Stärken und Schwächen der einzelnen DiskutantInnen auswertet. Den SchülerInnen soll auch Raum gegeben werden, ihre eigenen Erfahrungen und Empfindungen mit der Rolle thematisieren und reflektieren zu können. Es kann auch interessant sein, einen anderen Standpunkt als den eigenen zu vertreten und diesen während einer Diskussion »durchzuhalten«. Mit der Reflexion über spezifische Rollenerwartungen und ihre argumentative Entsprechung verbindet sich der Einblick in die Muster politischer Diskussionen. So ist es wichtig, dass die SchülerInnen bestimmte Analyseinstrumente nicht nur theoretisch kennen, sondern auch praktisch anwenden lernen. Die Kompetenzen, inhaltliche Argumente oder nonverbale Verhaltensmuster als Zuschauer/in zu reflektieren sowie als Diskutant/in anzuwenden, sollen dabei im Idealfall ineinander greifen. Die Beteiligten haben somit die Möglichkeit, die Innen- und die Außensicht einer politischen Debatte zu erkennen und in Bezug zu setzen: In demokratischen Diskursen dürfen »absolute« Wahrheitsansprüche keinen Platz haben – Wahrheitsfindung sollte als argumentativer Prozess verstanden werden, der verschiedenen, ja auch sich gegenseitig widersprechenden Meinungen Raum bietet.

Das Nebeneinander von Meinungen und politischen Standpunkten soll aber nicht den Eindruck erwecken, jeder politische Diskurs sei von Beliebigkeit oder gar Opportunismus geprägt. Hierin liegt auch die Verantwortung für die/den Lehrenden, die verschiedenen Standpunkte und Argumente zwar als an sich gleichwertig, aber auch als Ausdruck einer spezifischen politischen Haltung darzustellen. Im Optimalfall – und das hängt wohl auch mit der Vorbildung und dem allgemeinen politischen Interesse der Klasse zusammen – kann diese Einsicht auch von den SchülerInnen selbst gewonnen und formuliert werden.

7. Befragung und Manipulation

Eine etwas aufwändigere Form der Aufbereitung des Themas ist eine Umfrage in den Parallelklassen, eventuell auch in der gesamten Schule. Mögliche Fragestellungen wären Alternativfragen (»Spielst du Killerspiele?«), aber auch Fragen, die graduelle Zustimmung bzw. Ablehnung testen (Stimme ich vollkommen zu – 1; Stimme ich überhaupt nicht zu – 5). In einem ersten Durchgang können die SchülerInnen selbst Fragen und mögliche Antwortalternativen überlegen und gemeinsam mit der Lehrperson einen Fragenkatalog erstellen. Die Fragebögen werden schließlich in der Schule verteilt und bis zu einem vorher bestimmten Zeitpunkt wieder eingesammelt. Der zweite Schritt ist die Auswertung der Daten, die auch als Fächer übergreifendes Projekt (Mathematik, Statistik und Informatik) gestaltet werden kann. Dabei werden die eingesammelten Bögen ausgewertet, die statistischen Werte ermittelt und anschließend grafisch dargestellt. Die Visualisierung der Ergebnisse (etwa durch Diagramme, Balken- oder Kreisgrafiken) kann von mehreren Kleingruppen mit jeweils leicht variierender Aufgabenstellung erledigt werden.

In vielen Fällen werden dieselben Ergebnisse durch unterschiedliche Visualisierungsformen jeweils anders dargestellt. Das beginnt schon mit der Entscheidung darüber, welche Größenverhältnisse für die visuelle Umsetzung gewählt werden. Werden die Ergebnisse zum Beispiel in Form von Balkendiagrammen dargestellt, ist die Frage, welche Bezugsgrößen die verschiedenen Achsenwerte in welchen Abstufungen zeigen, von entscheidender Bedeutung. Durch eine Veränderung der Achsenwerte kann dasselbe Ergebnis sehr unterschiedlich dargestellt und bis zur Verfremdung variiert werden. Ein weiterer Faktor ergibt sich aus der Entscheidung, ob nicht beantwortete Fragen in die Gesamtdarstellung eingearbeitet werden – oder vorhandene Antworten einfach »hochgerechnet« werden. Bestimmte (suggestive) Fragestellungen können die Befragten beeinflussen: Fragt man nach »Killerspielen« oder »gewalthaltigen Computerspielen«. Auch das ermittelte Sample kann Umfragen relativieren – spricht man von fünf Prozent oder zwei SchülerInnen?

Auch in seriösen Zeitungen werden immer wieder Umfragen veröffentlicht, die wissenschaftlichen Kriterien kaum entsprechen. Das berühmte Bonmot Winston Churchills, keiner Statistik zu glauben, die man nicht selbst gefälscht habe, meint nicht unbedingt die echte Manipulation und Fälschung von Daten. Oft werden das abgefragte Sample und die statistische Schwankungsbreite nicht angegeben oder Befragte, die keine Angabe zur Fragestellung machen, werden in der Darstellung nicht ausgewiesen. Gerade in einer Zeit, da mit Umfragen und ihrer medialen Vermittlung Politik gemacht wird, ist es wichtig, den SchülerInnen praxisnahe Anleitungen für eine kritische Auseinandersetzung mit demoskopischen Untersuchungen zu geben. Sie sollen erkennen, dass Statistiken keine unbestreitbare Wahrheit darstellen, sondern immer auch Ergebnis von Interpretation und Aufbereitungsformen sind.

8. Fazit

Die skizzierten Unterrichtsvorschläge zielen im Kern darauf, die SchülerInnen in ihrer Kritik- und Urteilsfähigkeit zu bestärken. Demokratie braucht kritische und wache Geister und Meinungsfreiheit braucht Menschen, die sich zu ihrer Meinung bekennen und diese auch vor Andersdenkenden vertreten.

Literatur

- DOLLE-WEINKAUFF, BERND; EWERS, HANS-HEINO; JAEKEL, REGINA (Hrsg.): Gewalt in aktuellen Kinder- und Jugendmedien. Von der Verherrlichung eines gesellschaftlichen Phänomens. In: Ewers, Hans-Heino: *Jugendliteratur – Theorie und Praxis*. Weinheim-München: Juventa 2007.
- JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis, Aktion Jugendschutz/Landesarbeitsstelle Bayern (Hrsg.): *Aufwachsen in Actionwelten. Ein Materialpaket zu gewalttätigen Spielwelten und Medienverbänden: Von Pokémon zum Ego-Shooter – Computerspiele als Spaßfaktor oder Gewalttraining?* (Spielemodul). München: kopaed 2003.
- KLIMMT, CHRISTOPH: Computer und Videospiele. In: Mangold, Roland (Hrsg.): *Lehrbuch der Medienpsychologie*. Göttingen: Hogrefe 2004, S. 695–716.
- MANDL, HEINZ; FISCHER, FRANK (Hrsg.): *Wissen sichtbar machen – Wissensmanagement mit Mapping-Techniken*. Göttingen: Hogrefe 2000.

Links

- <http://www.bupp.at/>
(Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen)
- <http://www.pegi.info/de/> (Pan European Game Information)
- <http://www.medieninfo.bayern.de/index.asp?MNav=1&2NDNav=0&TNav=1&ThID=269>
(medieninfo bayern: Praxisbaustein »Counterstrike & Co«)
- http://www.bpb.de/themen/6Y77PP,0,Genuss_und_Gewalt:_Die_Wirkungsfrage.html
(Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier zu Computerspielen)
- <http://www.killer-spiele.info/>
(Wissenswertes rund um Gewaltdarstellungen in Computerspielen)
- <http://www.ris.bka.gv.at>
(Rechtsinformation des Bundeskanzleramts)

Herbert Staud

Noch lange nicht »genug gestritten« Politische Kommunikation im Deutschunterricht

Demokratie kann nicht funktionieren ohne Austausch von Meinungen, ohne Meinungsstreit, ohne schließliche Umsetzung von Meinungen in Gesetze, Verordnungen, Erlässe, ohne Verwandlung durchgesetzter Meinungen in staatliche, gesellschaftliche, wirtschaftliche Handlung(en).

Gemeinsames Ziel politischer wie sprachlicher Bildung ist es daher, dass Schüler/innen jene Kompetenzen erwerben, die sie zum Mitreden befähigen. Und zwar in zweierlei Hinsicht: dass sie einerseits mit anderen *über* die politischen Austauschprozesse reden können und dass sie andererseits *in* die Austauschprozesse eingreifen, ihre Stimme in unterschiedlichen politischen Debatten selbst erheben können. Es geht also um das Beobachten und Analysieren von Diskursen und – nicht zu vergessen – den damit verbundenen öffentlich-medialen Diskursregeln einerseits und um das Befähigen zum Eingreifen in öffentliche Debatten andererseits.

In Verbindung mit Politischer Bildung stand lange Zeit die Analyse politischer Reden im Vordergrund. Kaum ein Sprachbuch, das nicht politische Rede und »Manipulation« in einem Atemzug nannte. Hand in Hand damit sollten die Muster und sprachlichen Mittel der Rhetorik erarbeitet und später in Redeanalysen entsprechend herausgearbeitet werden. Die »Sprache der Ideologie« (Wodak 1989) sollte

transparent und die Schüler/innen sollten gegen Beeinflussung durch »totalitäre« Ideologien abwehrtauglich gemacht werden. Eigene Redeversuche standen in der Tradition der klassischen Rhetorik. In den Redewettbewerben sollten diese Fähigkeiten aktiv nachgewiesen werden.

Mit der kommunikativen Wende erfolgte nach und nach eine Abwendung von der rein klassischen Rhetorik hin zur Situations- und Adressatenorientierung. Sprech-erziehung sollte ein emanzipatorisches Potenzial freisetzen. Es ging um die Einübung des Sprechens als Akt, die eigenen Interessen zur Sprache zu bringen und damit verhandelbar und soweit als möglich durchsetzbar zu machen. In diesem Sinne wurde der Begriff des Sprechhandelns zunehmend durchaus politisch verstanden. Wer seine Interessen zu formulieren und auf Gesprächspartner/in und Situation abzustimmen vermag, würde Fremdbestimmung weniger ausgesetzt und somit politisch handlungsfähiger sein. Die kommunikative Handlungskompetenz von Schülern und Schülerinnen zu entwickeln wurde und wird insofern als genuiner Beitrag zu Politischer Bildung verstanden. Die Einübung in erfolgreiche Kommunikation ist somit gleichzeitig Einübung in politische Handlungsfähigkeit.

In der heutigen Unterrichtsrealität spielt die klassische (politische) Rede eine geringere Rolle, die »monologische Redesituation« hat sich zunehmend zur Präsentation hin verlagert – allerdings mit der Erkenntnis, dass mit dem Publikum auch in eine bestimmte Art von Dialog getreten werden muss. Das Konzept der »praktischen Rhetorik« (Spinner 1997) ist hier jedenfalls auch für die politische mündliche Handlungsfähigkeit sehr zuträglich. Dabei geht es für die Schüler/innen darum, zu lernen mit dem »Redemonopol« umzugehen. Sich eine Wortmeldung zuzutrauen, vielleicht aufzustehen, die erwartungsvollen Blicke im Publikum auszuhalten und einen Redebeitrag an die (Rede-)Situation angepasst zu strukturieren. Spinner (1997, S. 22) plädiert hier dafür, im Unterricht »*vielfältige Situationen* zu nutzen, in denen Schülerinnen und Schüler kleine und größere Redebeiträge einbringen können«. Dabei gilt es, Teilfähigkeiten zu entwickeln, Übungen zur Stimmgebung und Artikulation, zum nonverbalen Verhalten, zu unterschiedlichen Redeformen, zur Argumentationsfähigkeit, durchaus verbunden mit Rückgriff auf klassische Redefiguren, durchzuführen. Methodische Vorschläge zur Überwindung der Redeangst, Formulierung eines Redebeitrages in Form des Fünfsatzes, Entwicklung einer Gliederung, sowie Umgang mit nonverbalen Mitteln finden sich in vielen Rhetorik-Ratgebern, an die schulische Situation angepasst u. a. bei Klippert (2001, S. 160 ff.) und Wagner (2006).

Komplexer ist die Einübung dialogischer Formen. Die zuletzt genannten Fähigkeiten kommen natürlich auch hier zum Tragen. Neben den situativ gesteuerten und sprachbezogenen Bedingungen spielen hier aber die personengebundenen und formbestimmten Umstände eine wesentliche Rolle. Schon mit dem Schuleintritt gilt es für die Schüler/innen, Gesprächsregeln einzuhalten und mit zunehmendem Alter über das fremde und eigene Gesprächs- und Argumentationsverhalten nachzudenken, die Rollenverteilung zu hinterfragen und mit unterschiedlichen Gesprächstaktiken umzugehen. Lehrpläne und Kompetenzmodelle nennen hier eine Reihe notwendiger Teilkompetenzen.

Eine Herausforderung für den Unterricht stellt sicher der Umgang mit der Gesprächsorganisation dar. In diesem Sinne sollte der Deutschunterricht die Kommunikationsformen thematisieren und jede Gelegenheit nützen, unterschiedliche Formen des Meinungs austausches auszuprobieren und einzuüben. Das heißt, bei strittigen Themen sollten die Schüler/innen nicht einfach drauflos diskutieren, sondern es sollte zuvor das Diskussionsformat selbst zur Diskussion stehen, also Gegenstand des Unterrichts sein – für die Unterrichtenden immer, für die Unterrichteten immer wieder: Soll die Diskussion im Klassenforum, mittels Podiumsdiskussion – mit oder ohne Publikumsbeteiligung –, in Form einer Konfrontation oder Delegiertendebatte erfolgen, soll eine Talkshow stattfinden, eine Pressekonferenz oder Pressestunde abgehalten werden, soll eine Debatte austausch- oder ergebnisorientiert ablaufen? Für all diese Formen gibt es entsprechende Übungen: kontrollierter Dialog, heißer Stuhl, Rollenspiel, Demokratiespiel, Simulationsspiel (vgl. Windischbauer 2008) bis hin zur Inszenierung von streng gegliederten Debatten mit Eröffnungsrunde, freier Aussprache und Schlussrunde, bei der die Debattierenden nach Sachkenntnis, Ausdrucksvermögen, Gesprächsfähigkeit und Überzeugungskraft bewertet werden (vgl. www.jugend-debattiert.ghst.de und www.dresden-debating.de). Mitgedacht müssen bei all diesen Formen die innere Strukturierung der Gespräche und die damit verbundene Rollenverteilung der Beteiligten werden.

Bei der zuletzt genannten Debatte vor Publikum kommt ein Moment ins Spiel, das insbesondere im Kontext Politischer Bildung zentral ist, nämlich das der Inszenierung. Öffentlich zugängliche politische Debatten finden zwar *vor* Publikum, in erster Linie aber *für* das Publikum statt, egal ob dieses physisch oder über ein dazwischengeschaltetes Medium anwesend ist. Sowohl eine parlamentarische Plenardebatte wie eine Fernsehdebatte und ähnliche Formate sind »durch den Aspekt der Mehrfachadressiertheit gekennzeichnet« (Kilian 1994, S. 6), denn während das politische Gegenüber angesprochen wird, richtet sich die eigentliche Botschaft an die Zuschauer/innen (vgl. Schicha 2002).

Bei der Inszenierung geht es also weniger um die Sachinhalte, ein TV-*Duell* ist mehr Schaukampf, bei dem es darum geht, weniger sein Gegenüber als das Publikum für sich einzunehmen. Im schlimmsten Fall verkommen die Sachthemen zu reinen Transportmitteln für die Rede-*Performance*. Mangels Saalpublikum gibt es derzeit analog zu *Starmania* noch kein Saalvoting, eine ähnliche Funktion haben aber die nach solchen Debatten sofort einsetzenden Postings auf den Homepages der Fernsehanstalten und Printmedien. Hier kommt eine weitere und immer prägende Seite der Mehrfachadressiertheit ins Spiel: Neben der Inszenierung für die Zuschauer/innen wachsen die Inszenierungsmöglichkeiten für die Medien. Etliche Zuschauer/innen sehen gar nicht mehr die Konfrontation selbst, sondern nur mehr die Analyse der Konfrontation, die sich damit beschäftigt, welche Taktik die Kontrahenten gewählt haben, wie sie beraten, wie sie »eingestellt« waren. Selbst in Qualitätszeitungen trat im letzten Wahlkampf die politische Analyse in den Hintergrund, nicht mehr die Kommentarseite war wichtig, sondern die rhetorische Analyse (vgl. »Die Schule der Rhetorik« im *Standard*). Hier lässt sich besonders gut beobachten, wie Medien inszenieren, um darüber berichten zu können, was sie selbst in Gang

gesetzt haben – das Medium erzeugt seine eigene Nachricht. Die Privatsender haben daraus ihre Konsequenz gezogen und die Elefantenrunde gleich in ein Spaßfaktor-Format transferiert. Analog zu nachmittägliche Talkshows gab es in ATV etwa die Frage an die Spitzenkandidaten, wen von den Mitdiskutanten sie auf eine Insel mitnehmen würden.

Die Metadebatte in den Medien, wer denn nur aus TV-Duellen siegreich hervorgegangen sei, wer von den Parteien die bessere Werbeagentur beschäftige, birgt einerseits eine durchaus demokratische Note in sich, da in der Debatte darüber politische und mediale Muster transparenter werden, andererseits geraten die politischen Diskurse in den Hintergrund und politische Entscheidungen werden zunehmend von anderen Motiven beeinflusst. Die Parallelen zur Werbebranche sind offensichtlich. Werbung wird zunehmend selbstreferenzieller und viele Werbungen weisen immer öfter auf sich selbst als Werbeformat hin, spielen mit Werbemustern, geben sozusagen zu, dass sie Werbung sind, dass sie aber gute Werbung sind. Zunehmend beeinflusst dies positiv die Kauf- und jetzt auch Wahlentscheidung, vor allem der medial aufgewachsenen Generationen.

Die Analyse von Polit-Konfrontationen müsste also weggehen von rein rhetorischen Mustern und Argumentationsstrategien hin zur Beobachtung jener Strategien, die dem Medium angemessen sind. Inszenatorische und selbstreferenzielle Muster sind ins Blickfeld zu nehmen. Politische Bildung ohne Medienerziehung wird dem Auftreten der Politik nicht gerecht.

In der Inszenierung von Gesprächsformen und Debatten im Unterricht treffen sozusagen Gesprächstraining und Kommunikationsanalyse zusammen. Auf beides wird man im Unterricht nicht verzichten können, ja beides sollte »didaktisch in einem fruchtbaren Wechselverhältnis zueinander stehen« (Steinig 2002, S. 73).

Eigenes Training im Unterricht sowie die Analyse inszenierter politischer Kommunikationsprozesse werden ohne kompetenten Umgang mit wesentlichen Elementen von Kommunikationsmodellen nicht auskommen. Anhand der Wahlwerbung der letzten Nationalratswahl sollen im Folgenden einige typische Kennzeichen politischer Kommunikation festgemacht werden.

Die meisten Wähler/innen denken bei Wahlwerbung wohl zuerst an die Plakatwerbung, denn sie scheint in Vorwahlzeiten allgegenwärtig. Auf Plakaten kann klassische Werbung stattfinden mit Bild (=zumeist Politikerporträt), Werbeslogan (=Wahlslogan), Produktlogo (=Parteilogo). Kommerzielle Werbung unterstützt diesen Eindruck, indem sie in ihren Plakatkampagnen immer wieder auf die Wahl(werbung) repliziert und sozusagen ihr Produkt zur Wahl empfiehlt. Natürlich passiert Wahlwerbung und Wahldebatte über viele Kanäle, im Hinblick auf Jugendliche werden die neuen Medien und die damit verbundenen Formate immer interessanter: Postings, Weblogs, Politikerchats, Internetauftritte der Parteien. So greift Politwerbung, die Jugendliche ansprechen soll, gerne auf ihnen geläufige Formate zurück, wie etwa selbstironische Werbeformate, Raps und dergleichen mehr. Dennoch wollen wir uns im Folgenden die Grundmodelle der Kommunikation anhand der Wahlplakate für die letzte Nationalratswahl erarbeiten. Dies vor allem deswegen, weil das Thema der politischen Kommunikation selbst geradezu auffällig zum Thema gemacht wurde.

»Es reicht!« Mit dieser Ansage wurde die Stopptaste in der Kommunikation zwischen beiden Regierungsparteien gedrückt. An und für sich ein hochriskantes Unterfangen, gilt doch normalerweise ein Kommunikationsabbruch als negativ besetzt. In der Politik wird jedoch die *öffentliche* Auseinandersetzung hauptsächlich nicht *mit* dem Kommunikationspartner – in diesem Fall gleichzeitig der Koalitionspartner – ausgefochten, sondern primär *für* und *vor* (Wähler-)Publikum. Es verwundert daher nicht weiter, dass sofort nach dem Neuwahlbeschluss Slogans affiziert wurden, die nicht das je eigene Wahlprogramm der Parteien zur Disposition stellten, sondern die Kommunikation selbst beredeten.

»Genug gestritten.« Außer dem Namen des Kanzler-Kandidaten und dem Parteilogo plus Internetadresse waren dies die einzigen zwei Wörter, die weiß auf rot auf einem Plakat prangten. Punkt. Mehr muss nicht gesagt werden. Es wird vorausgesetzt, dass bei den Adressat/innen die Botschaft ankommt: »Sprachliches Handeln stellt sich häufig auf den Informationsstand ein, den der Handelnde bei seinem Partner voraussetzt und erwartet.« (Ader/Kress 1980, S. 239) Dies gilt wohl umso mehr für Situationen, die sozusagen Standardsituationen des politischen Spiels sind und bei den Mitspieler/innen wie Zuschauer/innen als bekannt vorausgesetzt werden. Politische Botschaften setzen an vorhandenen Denkmustern an, wobei gelten kann: Je einfacher die Botschaft desto einfacher das Denkmuster. Das Ergebnis extremer Zuspitzung bedeutet dann Populismus. »Genug gestritten.« kann sicher nicht unter populistisch, aber doch unter populär eingeordnet werden. Die Parole kann nämlich durchaus an der vor allem auch bei Jugendlichen populären Meinung andocken, dass Politiker/innen *dauernd nur streiten*, dass Politiker/innen *nicht so viel reden*, sondern *lieber arbeiten* sollen. »Ärmel aufkrempeln und anpacken!« hieß es daher konsequent, gedoppelt durch die bildliche Darstellung, auf einem anderen Plakat.

Auf der Wortebene ist zu beachten, dass die Parole nicht: »Genug *kommuniziert*« oder »Genug *geredet*«, sondern »Genug *gestritten*.« hieß. Die Begriffe *kommunizieren* und miteinander *reden* sind schließlich allgemein positiv, Streit hingegen ist eher negativ konnotiert.

Dagegen wird gerade umgekehrt von vielen politischen Beobachtern mehr Streit eingefordert – im Sinne einer klaren inhaltlichen Auseinandersetzung und Positionierung. »Nahezu alle Themen werden von führenden Politikern für zu wichtig erklärt, als dass sie zum Gegenstand politischer Auseinandersetzungen werden dürften«, meint die *taz*-Korrespondentin Bettina Gaus (2000) und konstatiert gar »Das Ende der demokratischen Streitkultur«. Tatsache ist jedenfalls, dass Parteien auf bestimmte Themenerörterungen (Stichwort: Neutralität) gerne verzichten. Das Problem ist jedoch weniger, ob es Konflikte gibt, sondern wie sie ausgetragen werden, wie die Konfliktpartner miteinander streiten, ob es eine *Konfliktkultur* gibt.

So entsteht die paradoxe Situation, dass über viele gesellschaftliche Fragen vermehrt eine politische Auseinandersetzung geführt werden muss, diese aber von den Parteien selbst desavouiert wird, indem sie die Auseinandersetzung als Streit diffamieren, statt sich ernsthaft über Streitkultur auseinanderzusetzen.

Tatsächliche Metakommunikation zu diesem Themenkomplex betrieb das LIF: »Aber Lösungen und politische Antworten sind unterschiedlich. Politik lebt vom

Wettstreit der Ideen und davon, dass Konflikte fair ausgetragen werden. Deshalb: Fairness ins Parlament und in die Regierung.« (LIF-Werbung, *profil* 37, 8. 9. 2008). Sprachlich bemerkenswert ist hier die Verwendung des Wortes Streit in Form des Kompositums »Wettstreit«. Damit erfolgte eine positive Konnotation und die Betonung, dass Politik sehr wohl Streit brauche. Dass es aber auf die Regeln ankomme, unter denen er abläuft.

An diesem Punkt zeigt sich allerdings ein weiteres Mal, dass die Rolle der Medien kaum aus Politischer Bildung ausgeblendet werden können, zumindest wenn es um den kommunikativen Bereich geht. Jugendliche müssen lernen, wie einerseits Medien politische Debatten aufbereiten und wie andererseits Politiker/innen sich der medialen Aufbereitung bedienen.

Insgesamt zeigt sich dabei eine merkwürdige Ambivalenz: einerseits die Erwartung, dass öffentliche publizitätsträchtige Auseinandersetzungen stattfinden, die die Aufmerksamkeitsbarrieren der Medien überwinden und für das Publikum vielleicht auch einen gewissen »politischen« Unterhaltungswert haben; andererseits die Scheu, Streit als ein Grundelement demokratischer Prozesse zu akzeptieren, in denen es um unterschiedliche politische Grundverständnisse und um die Suche nach Zustimmung für politische Alternativen geht. (Sarcinelli 1990, S. 12)

Hingewiesen sei zuletzt darauf, dass es im Unterricht nicht nur gilt, zu politischen Debatten und Positionen inhaltlich-argumentativ Stellung zu nehmen, sondern sich auch anzuschauen, in welchem *Kontext* ein politisches Thema angesiedelt ist. Denn politische Diskurse bilden nicht nur Fragen der gesellschaftlichen Realität ab, sie schaffen auch Wirklichkeiten. Dies kann bewusst geschehen wie beim letzten Wiener Gemeinderatswahlkampf, in dem eine Partei die Plakatfirma anwies, ihre Wahlplakate immer im Doppelpack anzubringen, wobei das linke Plakat den Text: »AUSLÄNDER: Ich verstehe die Sorgen der Wiener!« und das rechte Plakat den Text: »KRIMINALITÄT: Auch ich will sicher leben!« aufweisen sollte. Derselbe Effekt ergibt sich aber genauso, wenn das Thema Migration ständig in Zusammenhang mit den Begriffen (*Asyl-Missbrauch, Kriminalität, Bildungsdefizit*), ja, ganz allgemein mit dem Terminus *Problem* diskutiert wird. Dann kommt es zu einer Schnittmenge zwischen den Bedeutungshöfen und es werden ideelle Tatsachen geschaffen. Ideologie manifestiert sich eben sprachlich-ideologisch: »Die ideologische Sprache besitzt doppelten Charakter: Sie ist sowohl Ausdruck ideologischen Denkens als auch Vermittlerin dieses Gedankenguts. Sie manipuliert und ist Manipuliertes.« (Wodak 1989, S. 79) Die Bedeutung eines Diskurses hängt außerdem stark vom Agenda-Setting der Parteien und Medien ab. Letztlich geht es um die Oberhoheit über Diskurse.

Unter diesem Licht muss auch die Diskussion darüber, ob das Plakat mit dem Slogan »Wer bei uns lebt, muss unsere Sprache lernen. OHNE DEUTSCHKURS KEINE ZUWANDERUNG.« fremdenfeindlich sei, gesehen werden. Natürlich ist es nicht »fremdenfeindlich«, von Staats wegen dafür zu sorgen, dass Migrant/innen Deutsch lernen – ganz im Gegenteil. Verbunden aber mit dem Zusatz »Es reicht!« und eingebettet in sehr direkte Parolen des letzten Wahlkampfes, werden viele Adressat/innen sehr wohl die Botschaft in eine bestimmte Richtung verstehen. Darüber hinaus gilt es, nicht nur zu schauen, welche Aussagen getroffen werden, sondern auch, welche

nicht getroffen werden. Aussagen über den Umgang mit Integration beispielsweise werden auf diesem Plakat nicht getätigt. So ergibt sich zwangsläufig eine *doppelte Botschaft*. Dafür zu sensibilisieren, muss Sprachunterricht ebenfalls sorgen.

Gleichzeitig muss darauf hingewiesen werden, dass Beiträge in politischen Debatten oft zu schnell etikettiert werden, dass gewisse Argumente, Meinungen von vornherein als diskreditiert angesehen werden, statt sich mit dem Wahrheitsgehalt und der Attraktivität von Meinungen auseinanderzusetzen.

Auch das indifferente Argument verdient sozusagen Respekt. Es niederzumachen würgt Kommunikationsintentionen ab, Konfliktkultur – das heißt, dafür zu sorgen dass Konfliktpotenzial nicht unter einen rechthaberischen Teppich gekehrt wird. Dort schwillt nämlich der Volksgroll weiter an und produziert weiterhin den Meinungsmüll, der am Ende erst recht wieder übrigbleibt. (Riha 2008)

In der Arbeit mit Jugendlichen gilt das wohl umso mehr.

Fazit: Um debattieren zu können, braucht man politische Grundkenntnisse, um zu mehr Kenntnissen zu gelangen, ist inhaltliche Auseinandersetzung damit notwendig, denn nur dadurch entwickelt sich ein differenzierter und mehrperspektivischer Umgang mit der Materie. Unabdingbar dabei ist aber: Der Austausch selbst muss nicht nur Mittel, sondern auch Thema sein; die Mechanismen dieses Austausches sind per se schon ein Inhalt der Politischen Bildung.

Literatur

- ADER, DOROTHEA; KRESS, AXEL: *Sprechen, Sprache, Unterricht*. Paderborn: Schöningh 1980.
- GAUS, BETTINA: *Die scheinheilige Republik. Das Ende der demokratischen Streitkultur*. München: DVA 2000. [Zitiert nach: <http://www.freitag.de/2000/19/00191101.htm>, 18.8.2008].
- HUNEKE, HANS-WERNER; STEINIG, WOLFGANG: *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt 2004
- KILIAN, JÖRG: Sprache in der Politik. Ein einführender Überblick. In: *Praxis Deutsch* 125/1994, S. 4–10.
- KLIPPERT, HEINZ: *Kommunikationstraining*. Weinheim: Beltz 2001.
- RIHA, KURT: Der Karl-Kraus-Faktor. In: *Der Standard*, 5.2.2008.
- SARCINELLI, ULRICH: Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): *Demokratische Streitkultur. Theoretische Grundpositionen und Handlungsalternativen in Politikfeldern*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 1990.
- SCHICHA, CHRISTIAN: Inszenierte Medienberichterstattung und politische Bildung – Interpretationsangebote für die visuelle und rhetorische Analyse politischer Informationsangebote. In: *Medienimpulse* 1/2002, S. 14–24.
- SPINNER, KASPAR H.: Reden lernen. In: *Praxis Deutsch* 144/1997, S. 16–22.
- WAGNER, ROLAND W.: *Mündliche Kommunikation in der Schule*. Stuttgart: UTB 2006.
- WINDISCHBAUER, ELFRIEDE: Probehandeln in Simulationsspielen. In: *Kompetenzorientierte Politische Bildung*. Hrsg. vom Forum Politische Bildung. Innsbruck: Studienverlag 2008 (= Informationen zur Politischen Bildung, Bd. 29).
- WODAK, RUTH et. al.: *Sprache und Macht – Sprache und Politik. Materialien und Texte zur politischen Bildung*, Bd. 5. Wien 1989 (= Beiträge zur Lehrerfortbildung, Bd. 31).
www.jugend-debattiert.ghst.de [1.10.2008]
www.dresden-debating.de [1.10.2008]

Stefan Krammer, Sabine Zelger

Der fiktionale Staat

Politische Bildung im Literaturunterricht

Haben wir noch Spaß an unserem Staat?
(Friedrich Dürrenmatt)

Welche Vorstellungen haben wir eigentlich vom Staat? Wie würde er ausschauen, wenn wir ihn beschreiben müssten? Auf welche Terminologie würden wir zurückgreifen, um ihn mit Worten zu (ver)fassen, ihn sprachlich zu gestalten? Mit derartigen Fragen wurden auch SchülerInnen einer achten Klasse eines Wiener Gymnasiums, die politischen Themen durchwegs aufgeschlossen sind und diese engagiert diskutieren, angeregt, Texte zu produzieren, in denen ihre Auffassungen vom Staat konkretisiert werden sollten. Die Bandbreite der Ergebnisse war erstaunlich: angefangen von Versuchen, den Staat abstrakt-allgemein zu definieren und seine formalen Elemente zu beschreiben, über konkret-spezielle Darstellungen von politischen Institutionen, Parteien, Behörden (meist bezogen auf Österreich) bis hin zu Staatsvisionen mit durchwegs utopischen Ideen. Wie lustvoll sich die Aufgabe auch für einige der SchülerInnen gestaltete, so deutlich wurde ihnen aber auch, dass ihr Wissen über den Staat recht eingeschränkt und wenig differenziert ist. Von der klassischen dreigliedrigen Definition, nach der der Staat durch seine Staatsgewalt, durch das Staatsgebiet und das Staatsvolk bestimmt wird (vgl. Schultze 2004, S. 909), hatten sie zwar im Geschichtsunterricht schon gehört, die meisten unter ihnen hatten

STEFAN KRAMMER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Germanistik der Universität Wien und dort mit der Leitung des Fachdidaktischen Zentrums Deutsch betraut.
E-Mail: stefan.krammer@univie.ac.at

SABINE ZELGER ist im DaF-Bereich sowie als Literaturwissenschaftlerin tätig mit den Forschungsschwerpunkten Telefon, Bürokratie, Staat. E-Mail: sabine.zelger@quattro.co.at

diese aber längst wieder vergessen, geschweige denn, dass sie mit den Begriffen auch konkrete Vorstellungen verbunden hätten. Mit Definitionen allein ist noch lange kein Staat zu machen. Und auch bildliche Darstellungen von unterschiedlichen Staatssystemen, wie wir sie in Form von Tabellen oder Schaukästen aus Lehrbüchern kennen, können nur in begrenzter Weise vermitteln, was einen Staat wirklich ausmacht. Am besten können wir uns den Staat wohl noch durch die unterschiedlichen Formen politischer Organisation vergegenwärtigen: durch politische Institutionen, durch einzelne politische Akteure, durch Raumvorstellungen, politische Symbole und Rituale.

Die Auseinandersetzung mit dem Staat verlangt also Konkretes, oder besser noch: Konkretisierung. In unseren Vorstellungen über den Staat sind wir aber nicht allein auf unsere eigenen Phantasien angewiesen, sondern können auf unterschiedliche Texte zurückgreifen, die den Staat (be)schreiben. Da gibt es einerseits staats-theoretische und -philosophische Texte, die den Staat wissenschaftlich zu erschließen versuchen (vgl. dazu Kriele 2003 sowie Zippelius 2003), andererseits juristische Texte, die den Staat im Namen des Gesetzes normativ festlegen. Zudem nehmen auch journalistische Texte das Wissen über Staat und Politik, das Staatsangehörige haben und einsetzen, in konkretisierender Weise auf. Nicht zu vergessen sind allerdings auch literarische Texte, in denen der Staat fiktionalisiert und sprachlich verdichtet wird.

Folgende Ausführungen sind als Anregungen für einen Literaturunterricht zu verstehen, der unterschiedliche Staatsvorstellungen, wie sie in der Literatur zu lesen sind, ins Visier nimmt. Zahlreiche literarische Texte bilden einen aussagekräftigen Fundus für Auseinandersetzungen mit Staatsmodellen und Herrschaftsdefiziten, Staatsmythen und Utopien. Sie enthalten spezifische Formen des Wissens über den Staat, bilden aber auch einen integralen Bestandteil von politischen Diskursen, die durch die Literatur nicht nur angeregt, sondern auch selbst geführt werden. Derartige Texte sind von Bemühungen bestimmt, politische Staatssysteme zu reflektieren, zumeist mit der Absicht, diese zu stabilisieren oder aber auch zu verändern.

Vor allem literarische Texte aus dem 19. Jahrhundert, dem Jahrhundert gewichtiger Staatsbildungsprozesse und der theoretischen Grundlegung des modernen demokratischen Diskurses (vgl. Heidenreich 2002, S. 9–14), sind durch Revolutionierung und Reformierung der Staatssysteme Europas bestimmt. Insofern fokussieren sie auch auf Nationalisierung und Demokratisierungsprozesse, beschreiben und kommentieren Einigungsbestrebungen wie auch Zerfallerscheinungen von Staaten und beschäftigen sich über die Verarbeitung virulenter konkurrierender Konzepte und Ideologien mit Legitimitätsdefiziten der zeitgenössischen Herrschaftsmodelle sowie mit Fragen der politischen Integration. Im Laufe des 20. Jahrhunderts greifen die politischen Diskurse der Literatur vor allem auch Themen wie Bürokratisierung, totalitäre Apparate und terroristische Aktivitäten auf. Dabei wird vermehrt das Verhältnis zwischen Individuum und Staat in den Blick genommen. Über politische Lagerkämpfe hinweg werden wiederkehrende Topoi wie die Entwicklung des Kapitalismus, der Verwaltung, der Massengesellschaft und des Parlamentarismus verwendet.

In diesem Sinne sind literarische Texte als Archive des Wissens über den Staat zu verstehen, welche im Rahmen eines Literaturunterrichts, der politische Bildung ernst nimmt, auch genutzt werden sollten. Einige Facetten des Staatswissens in der Literatur sind in unser aktuelles staatsbürgerliches Selbstverständnis eingeschrieben, andere Facetten dieses Wissens, die politische Partizipation und kreative Staatsgestaltung anpeilen, sind möglicherweise nicht in gleichem Ausmaß präsent. Doch dieses Wissen könnte beispielsweise für die Anforderungen aktiver BürgerInnenschaft, für die Überwindung nationaler Grenzen im Zuge des EU-Integrationsprozesses oder auch für das Zusammenleben mit MigrantInnen von großer Bedeutung sein. Gerade dieses Potenzial der Literatur gilt es im Rahmen von Politischer Bildung in der Schule auszuschöpfen und für die Schülerinnen und Schüler nicht nur sichtbar, sondern auch nutzbar zu machen.

Bei der Beschäftigung mit dem Staat in der Literatur kann es aber nicht bloß um die Auflistung kulturhistorischer Daten gehen oder um eine Rekonstruktion der historischen und politischen Funktion der Texte, wie das zumal in Zusammenhang mit politischer Dichtung in den Literaturgeschichtsbüchern für die Schule gemacht wird. Über den bloßen Lernstoff hinaus soll Literatur als Lernmedium begriffen werden, das Selbst- und Fremdwahrnehmung fördert, Vorstellungsfähigkeiten stärkt, Werte und Normen reflektiert und Wissensbestände aktiviert (vgl. Abraham/Launer 2002, S. 30). In einer intensiven Lektüre und textnahen Analyse einzelner ausgewählter Texte sollen demnach Vorstellungen über den Staat konkretisiert und auf ihre Aktualität hin befragt werden.

Zudem ist es angebracht, die literarischen Texte nicht allein als anschauliche Belege für das betreffende Thema auszuwählen und anzueignen, sondern insbesondere auch in Bezug auf ihre ästhetische Eigenart zu betrachten (vgl. Höfner 1995, S. 36). Mit Blick auf die ästhetische Dimension der Texte soll gezeigt werden, inwiefern sich politische Diskurse auf die Gestaltung von Literatur auswirken und kreatives Potenzial für neue Formen liefern können. Wesentlich scheint hier eine Verortung der Texte innerhalb des literarisch-fiktionalen Verhältnisses zwischen den Polen der bloßen Nachahmung (Mimesis) und der Neugestaltung von Wirklichkeitsmodellen mit ästhetischen Mitteln (Poiesis). Gerade die Vermischung fiktionaler und realer, operativer und utopischer Elemente macht in besonderer Weise die Konstruiertheit des Staates sichtbar. Zu untersuchen sind in diesem Zusammenhang auch Brüche mit literarischen Traditionen sowie die Realisationen neuer literarischer Techniken, mit denen die veränderte Staatsproblematik darstellbar gemacht werden kann. Als besonders aufschlussreich erweist sich auch ein Fokus auf poetische Verfahrensweisen wie Verfremdungen, Widersprüche, Mittel der Allegorie, Satire und Ironie oder aber auf die Erneuerungen bei Stoffwahl, Stil und Dramaturgie, die aus dem veränderten Blickwinkel auf den Staat und seine Handlungsträger resultieren. Von einer Wechselbeziehung zwischen ästhetischer Form und politischem Inhalt ist auszugehen, sodass es notwendigerweise Interdependenzen zwischen neuen politischen Ideen und neuen Ausdrucksformen gibt, die auch für aktuelle Staatsdiskurse relevant sind.

Um die in der Literatur konkretisierten Staatsvorstellungen in ihrem Verständnis von Machtverhältnissen, Ein- und Ausschlusskriterien oder dem empfundenen Ra-

dius politischer Handlungsmöglichkeiten reflektierbar zu machen, empfiehlt sich eine Lektüre der Texte anhand von Leitfragen, wie beispielsweise:

- Welche Ideen und Formen politischer Vergemeinschaftung werden sichtbar und wie werden sie inszeniert? Wie werden die Organisierung und Lenkung von Gruppen und der Masse thematisiert?
- Wie ist das bürgerschaftliche Bewusstsein beschaffen? Gibt es Konstruktionen einer idealen Bürgerschaft?
- Welche Konstruktionen von politischen Kollektiven (Partei, Dorf, Familie ...) und der Masse gibt es? In welchen Wechselwirkungen stehen sie zu Staatsentwürfen?
- Wird der Staat über Differenzen/Feindbilder, über das Fremde und Eigene konstruiert? Werden differente Gruppen gleichwertig im Staatskonzept verortet? Bekommen Marginalisierte eine Stimme?
- Wie werden Staat, Kollektive, politische Formen der Vergemeinschaftung legitimiert?
- Welche Modelle staatlicher Organisation von Gesellschaft werden entworfen (z. B. verfassungsrechtliche, nationale, rassische, religiöse, geschlechtliche ...)?
- Wie ist das Verhältnis zwischen Zentrale und Peripherie beschaffen? Und inwiefern fungiert der Staat hier als integrative Kraft?

Dieser Fragenkatalog kann als Ausgang der Lektüren dienen und ein Textverständnis anregen, das auf das Wissensreservoir der Literatur ebenso fokussiert wie auf deren Potenzial, frei und lustvoll die engen Vorstellungen von Staatlichkeit zu sprengen. Er bietet die Möglichkeit, die Vielfalt und Wirkkraft staatlicher Steuerung und staatsbürgerlicher Handlungsmöglichkeiten auszuloten und ihnen ohne Tabusetzungen nachzugehen. Anhand dieser Fragen können aktuell virulente, aber auch die ganz individuellen Staatsvorstellungen der Unterrichtenden und der SchülerInnen ausgemacht und an den unterschiedlichen Beispielen des fiktionalen Staates konkretisiert und diskutiert werden. Außerdem sind die Fragestellungen als Fokus für einen fächerübergreifenden Unterricht nutzbar, in dem der literaturgeschichtliche, historische und geographisch demographische Kontext der Staatsbilder erarbeitet werden kann.

Unter drei thematischen Aspekten, die für eine Reflexion aktueller Problematiken besonders geeignet erscheinen, wird nun eine exemplarische Textauswahl geboten, die sich insbesondere für Lektüren in der Sekundarstufe II empfiehlt. Sie umfasst vor allem Kurzgeschichten, kürzere Romane sowie Dramen aus den letzten Jahrhunderten und integriert auch weniger bekannte, aber im Buchhandel erhältliche Werke, die zu neuen persönlichen Auseinandersetzungen insbesondere in Zusammenhang mit aktuellen politischen Diskursen herausfordern sollen.

1. Der Staat als integrative Kraft

Nimmt man den Staat als Konstruktion einer territorialen und politischen Einheit in den Blick, erweisen sich vor allem die Fragen nach seiner integrativen Funktion als zutiefst aktuell. Sie kann über ein bestimmtes Gebiet, die Spezifik der Gesetze und

Institutionen realisiert werden, aber auch über nationale, kulturelle oder landschaftliche Kriterien. So bietet es sich hier an, in den fiktionalen Staaten die Kräfte des Zusammenhangs herauszuarbeiten und als konträre Konzepte der Integration zu diskutieren. Wird in den Texten auf historische Kontinuität, nationale Vorbildfiguren, Schicksalsgemeinschaft, Ursprünglichkeitsmythen gebaut und die kollektive Einheit in Abgrenzung zu anderen Nationen und Kulturen gestiftet? Dieses Konzept der »Kulturnation« (vgl. Wodak 1998, S. 20–40) würde bedeuten, von der Ansässigkeit und Staatsbürgerschaft zu abstrahieren und von vornherein all jene BewohnerInnen aus der staatlichen Einheit auszuschließen, die möglicherweise anderen Traditionen verhaftet sind. Oder geht es eher um Modelle politischer Integration, um Staatskonzeptionen, die hinsichtlich der nationalen Tradition neutral sind, sodass in solchen »Staatsnationen« (ebd.) alle BürgerInnen in die politische Ordnung des Staates integriert sind? Über Detailfragen kann eruiert werden, inwiefern beide Integrationsmodelle thematisiert, wo sie als kombinierbar oder aber als Konkurrenzkonzepte entworfen werden.

Als Ausgangspunkt und zur Schärfung der Fragestellungen können jene humanistischen Staatsromane herangezogen werden, in denen an der Schwelle zur Moderne zukunftsfröhlich Utopien ausgestaltet wurden. Im Kontrast zu den Horrordisvisionen durchstaatlichter totalitärer Gesellschaften, wie sie etwa in den Klassikern Aldous Huxleys *Schöne neue Welt* (1932) und George Orwells *1984* (1949) zu finden sind, lesen sich Thomas Morus' *Utopia* (1516), Tommaso Campanellas *Sonnenstaat* (1623) und Francis Bacons *Neu-Atlantis* (1638) als anschauliche Konzepte rational bzw. klerikal organisierter Idealstaaten mit kommunistischen Zügen. Vor der Folie dieser quasi praktikablen Staatsideen lohnt die Auseinandersetzung mit Alfred Kubins fantastischem Roman *Die andere Seite* (1909), in dem es um einen auch materiell traumhaft gestalteten Staat geht, der sich in Asien befindet und allein den Europäern vorbehalten ist. Der Utopie folgt die Apokalypse – der Staat geht zugrunde. Auf herrschaftliche Traditionen und nationalhistorische Mythen, wenn auch nicht genuin austriazistische (es geht um die Gründung Prags und nicht Wiens), setzt hingegen Franz Grillparzer in der dramatischen Bearbeitung der *Libussa-Sage* (1872, UA 1874), in der er zwei konträre Staatskonzepte gegenüberstellt.

Trotz Gründungslust und ausgelagerter Standorte zielen alle Werke auf eine Auseinandersetzung mit konkreten zeitgenössischen Staatsformationen ab und nutzen die Entfernung der Traumreiche zu Herrschaftsgebiet und -realität auf unterschiedliche Weise: zur Reformierung oder zum Neubeginn staatlicher Organisation, wie auch zur Erhaltung des Status Quo. Diese Distanz, wie sie die Literatur geographisch und historisch, aber auch über Verfremdungen und Mehrdeutigkeiten herstellt, ermöglicht den LeserInnen auch, Abstand zu gegenwärtig verbreiteten »Gewissheiten« und »Notwendigkeiten« zu gewinnen, ihr mythisches Potential zu entlarven und den Blick frei zu kriegen für ganz andere Möglichkeiten staatlicher Organisation.

Auf eindeutig österreichischem Territorium verortet hingegen Hugo Bettauer seinen Roman *Die Stadt ohne Juden* (1922). Wie die gleichnamige Verfilmung Hans Karl Breslauer von 1924 (erhältlich im Filmarchiv Austria) bekommt er unfreiwillig pro-

phetischen Charakter. Im Unterschied zur realen Geschichte führt jedoch ausgerechnet die Stereotypisierung der »Fremden« im Zusammenhang mit der integrativen Kraft nicht nationalisierbarer Phänomene wie des Kapitals zu einem überraschenden Happy End. Als unmittelbar desaströs hingegen erweisen sich die inkompatiblen Herrschaftsformen der ausgehenden Monarchiezeit in Joseph Roths Roman *Das falsche Gewicht* (1937). Die aufklärerischen Imperative der Staatsmacht, die mit ihren Maßen, Institutionen und der beginnenden Verrechtlichung ganzer Lebensbereiche traditionelle integrative Kräfte vernichten, lassen sich nur in mafiösen kriminellen Strukturen installieren. Unter Rückgriff auf griechische Mythen setzt sich auch der 1996 erschienene Roman von Christa Wolf *Medea: Stimmen* mit dem Konflikt divergierender Herrschaftsformen auseinander und belegt die überdauernde Aktualität herrschaftlicher Integrationszwänge.

Allenthalben können die literarisch konstruierten staatlichen Zusammenhänge deren Kräfte und Gewalt sichtbar machen. Vor allem aber werden ihre Strukturen und Motive entlarvt: als autoritär, patriarchal, kolonial, als mythisch, aufklärerisch oder ökonomisch. Dadurch kann auch eine Differenzierung gegenwärtiger Polemiken im Migrations- und Globalisierungskontext angeregt werden.

2. Vom realen zum idealen Staat

In den Texten aus dem Umfeld von Aufständen und Revolutionen wird der zeitgenössische Staat insbesondere über die Veränderungen und die Veränderbarkeit ins Visier genommen. Thematisiert wird der Drang zur Erneuerung von Politik und Strukturen vor allem im Moment, da er akut wird oder zur Tat führt. Die kontrastierenden Staatsideologien kommen dort in den Blick, wo die unterschiedlichen Handlungsträger aneinander geraten, die Untertanen bzw. StaatsbürgerInnen, die agierenden RevolutionärInnen sowie die reagierenden herrschenden Kräfte. Bevorzugt werden neben den Aktionen auch weit reichende Folgen inklusive nicht beabsichtigter Nebeneffekte ausgestellt.

Revolutionäre Wege zum idealen Staat könnten anhand von Klassikern diskutiert werden, wie Johann Nestroy's *Freiheit in Krähwinkel* (1849, UA 1848), in der Revolution und Reaktion, verknüpft mit Possenmotiven, zum Thema gemacht werden, oder Georg Büchners *Dantons Tod* (1835, UA 1902) mit den blutigen Konflikten zwischen den wichtigsten Fraktionen der Französischen Revolution. Fragen nach historischen Handlungsträgern und der Umsetzbarkeit von Ideen wären aber auch in Georg Ludwig Weerths engagiertem Feuilletonroman *Leben und Thaten des berühmten Ritters Schnapphahnski* (1848/49) aufzuspüren, wo der Erzähler schließlich selbst in das Geschehen eingreift, sowie in Christian Dietrich Grabbes Drama *Napoleon oder Die hundert Tage* (1831, UA 1895). Wie verschieden radikale Veränderungsversuche aussehen können und wie unterschiedlich dabei das Gewaltmonopol des Staates hinterfragt wird, lässt sich anhand Anna Seghers *Aufstand der Fischer von St. Barbara* (1928) sowie Bertha von Suttners Antikriegsroman *Die Waffen nieder!* (1889) erörtern, in dem die Friedensnobelpreisträgerin ihr pazifistisches Manifest für eine breite Masse aufbereitet hat.

Nicht zuletzt bieten sich die Lektüren von Texten an, in denen das revolutionäre Ziel mit terroristischen Methoden verfolgt wird. Ausgehend von Schriftstücken historischer AkteurInnen, beispielsweise der Gefängnisbriefe Gudrun Ensslins *Zieht den Trennungsstrich, jede Minute* (2005) könnten verschiedene Fiktionalisierungen des historischen Terrorismus und der Terrorismusbekämpfung untersucht werden: als Problematisierung des Rechtsstaates, wie etwa anhand Christoph Heins *In seiner frühen Kindheit ein Garten* (2005), oder aber als Liebesdrama, gespickt mit Sex and Crime, in Leander Scholz' Pop-Roman *Rosenfest* (2001). Anregungen zu weiteren künstlerischen, filmischen und literarischen Auseinandersetzungen zum Thema finden sich in *Nachbilder der RAF* (Stephan/Tacke 2008).

3. Der Staat als Apparat

Eine ganz lebensnahe Perspektive ermöglicht jene Konzeption des Staates, die sich auf seine Institutionen und sein Personal konzentriert und dabei den modernen Rechts-, Verwaltungs- und Verfassungsstaat ins Auge fasst (vgl. Raphael 2000). Dabei rücken jene demokratischen und totalitären Potenziale ins Blickfeld, die sich über hierarchische Verhältnisse, funktionale Sprech- und Denkweisen sowie den Primat der Rationalität herauskristallisieren. Von Interesse ist die Frage, inwiefern sich die Verfachlichung sowohl institutionell als auch privat auswirkt. Nachzugehen ist der Frage, wie jeder Einzelne auch in unscheinbaren Denk- und Handlungsformen staatliche Machtverhältnisse reproduziert (vgl. Foucault 2008). Als aufschlussreich erweisen sich aber auch jene Rückgriffe auf vormoderne Praxen und Institutionen, mit denen symbolische Defizite der verrechtlichten, rationalen Welt wettgemacht werden wollen. Und wie setzen sich die AutorInnen mit Gewaltenteilung, Verfassung oder Mitbestimmungsfragen auseinander?

Als durchwegs lohnenswert erscheint eine Beschäftigung mit Zwängen und Paradoxia im Verwaltungskontext, wie sie Franz Kafka auch jenseits seiner famosen Romane beispielsweise in den Kurztexten *Poseidon* (1936), *Die Abweisung* (1936)¹ oder *Beim Bau der chinesischen Mauer* (1931) thematisiert. Bürokratische Ordnungen in Wechselwirkung mit Lebenswelt und Individuum werden in zahlreichen, insbesondere komisch humorvollen Texten vorgeführt (vgl. Zelger 2009). Für den Literaturunterricht geeignet erscheinen davon beispielsweise der kurze Roman *Die erleuchteten Fenster* (1950), in dem Heimito von Doderer die »Menschwerdung eines Amtrates« karikiert, oder Heiko Michael Hartmanns Roman *Unterm Bett* (2000), der die Konfliktbeziehung zwischen staatlicher Aufsicht und Bankenwelt aufs Korn nimmt. Im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus fokussiert die Literatur auf das menschenverachtende Potenzial moderner Administration, das mittels so unterschiedlicher Werke wie Franz Werfels klassischem Bestsellerroman *Eine blaßblaue Frauenschrift* (1955) oder Heimrad Bäckers *Nachschrift* (1986 und 1997), mit seinen

1 Nicht zu verwechseln mit einem gleich betitelten Kürzestext über eine private Abweisung.

reduzierten und isolierten Schriftstücken und Tabellen in Zusammenhang mit dem Holocaust, diskutiert werden könnte.

Neben der literarischen Konstruktion staatlicher Verwaltung erweisen sich für eine Differenzierung unseres Staatsbildes auch literarische Auseinandersetzungen mit anderen Institutionen als höchst aufschlussreich: beispielsweise mit der grenzen- und aufenthaltsregelnden Behördenwelt in Bertolt Brechts höchst aktuellen *Flüchtlingsgesprächen* (1961), mit der Justiz in Albert Drachs Text *Das große Protokoll gegen Zwetschkenbaum* (1964), in dem die Sprache selbst Prozess führt, oder mit der wohl harmlosesten (Ex)Institution des Staates, der Post, in Alois Brandstetters Roman *Zu Lasten der Briefträger* (1974). Politische Bildung anhand von Staatsvorstellungen zu betreiben, setzt eine Sensibilität voraus, die Staatlichkeit auch in Nischen und Andeutungen, in den Wechselwirkungen zwischen großen Institutionen und kleinen BürgerInnen oder BeamtInnen ausforscht und ernst nimmt. Dazu lädt nicht zuletzt Thomas Bernhards *Der Stimmenimitator* (1978) ein, in dessen komprimierten Leidensgeschichten sich der Staat öfter verbirgt als vermutet.

Und wenn der Staat nicht mehr als Gegenpol und Fremdkörper gesehen wird, sondern in einer von allen BürgerInnen frei denk- und gestaltbaren Form, geben selbst derart tödliche Geschichten einen Hoffnungsschimmer und einen Impuls, mit Spaß am Staat loszulegen.

Die ausgewählten Texte mögen zur Beschäftigung mit dem fiktionalen Staat (nicht nur) im Literaturunterricht anregen und politisches Interesse wecken. Ausbaufähig sind die Beispiele allemal. Derart auf das Thema sensibilisiert, wird der Staat sicherlich noch in ganz anderen Texten auftauchen und weitere »Staatsfragen« aufwerfen. Auf dass wir noch lange Spaß am Staat haben mögen.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; LAUNER, CHRISTOPH (Hrsg.): *Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2002.
- FOUCAULT, MICHEL: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Aus dem Franz. übers. von Walter Seitter. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2008.
- HEIDENREICH, BERND (Hrsg.): *Politische Theorien des 19. Jahrhunderts. Konservatismus, Liberalismus, Sozialismus*. Berlin: Akademie 2002.
- HÖFNER, MARION: Fächerübergreifender Unterricht bei der Aneignung literarischer Werke. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 42 (1995), H. 5, S. 31–39.
- KRIELE, MARTIN: *Einführung in die Staatslehre. Die geschichtlichen Legitimitätsgrundlagen des demokratischen Verfassungsstaates*. Stuttgart: Kohlhammer 2003.
- RAPHAEL, LUTZ: *Recht und Ordnung. Herrschaft durch Verwaltung im 19. Jahrhundert*. Frankfurt/M.: Fischer 2000.
- SCHULTZE, RAINER-OLAF: Staat. In: Nohlen, Dieter; Schultze, Rainer-Olaf (Hrsg.): *Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe*. Bd 2. München: Beck 2002, S. 909–910.
- STEPHAN, INGE; TACKE, ALEXANDRA (Hrsg.): *Nachbilder der RAF*. Wien: Böhlau 2008.
- WODAK, RUTH u. a.: *Zur diskursiven Konstruktion nationaler Identität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1998.
- ZELGER, SABINE: *Das ist alles viel komplizierter, Herr Sektionschef! Bürokratie – Literarische Reflexionen aus Österreich*. Wien: Böhlau 2009 [im Druck].
- ZIPPELIUS, REINHOLD: *Geschichte der Staatsideen*. München: Beck 2003.

Sonja Vučina

»... dann werden wir wohl ein
Schachspiel kaufen müssen.
Man weiß ja nie.«

[...] weil Kinder gegen gar nichts sind. Kinder sind einfach Kinder. Kinder in diesem Alter müssen nur zur Schule gehen, viel lernen, ganz viel spielen und lieb zu ihren Eltern sein«, antworten die Eltern auf Pedros Frage, ob er – als Kind – auch gegen Diktatur sei, die sich für ihn an vielen kleinen Dingen sichtbar, schleichend in sein Leben drängt. Er nimmt wahr, hört, sieht, denkt nach, spürt – »schwirrende Gedankenteile«, die sich nach und nach zusammenfügen »wie in einem Puzzle«. Eines Tages bedroht die Diktatur Pedros Familie: ein Offizier kommt in die Schule und die Kinder müssen für den General einen Aufsatz schreiben mit dem Titel »Bei uns zu Hause«. Sie sollen schreiben, was sie machen, wenn sie von der Schule kommen, was die Eltern machen, über Freunde und Bekannte, was gesprochen wird zu Hause ... (Pedros Eltern hören verbotener Weise jeden Abend einen ausländischen Sender). (Skarmeta 2003)

Politik berührt den Alltag von Pedro, beschäftigt ihn auf ganz kindlich naive Weise. Es geht um Alltagswirklichkeit, die wahrzunehmen, zu begreifen es gilt – aus dem Blickwinkel des Kindes und seiner Sichtweise. Alltagswirklichkeit, die hinausgeht über Wissensvermittlung, Belehrung, die berührt und altersmäßig zum Tun, zu eigenverantwortlichem Handeln führt.

Entscheidend ist nun, wie Schule, wie alle Fächer damit umgehen. Wissensvermittlung allein regt nicht zum Handeln an, sich Engagieren, Eingreifen. Viele unterschiedliche Geschichten, Bücher, Bilderbücher, die auf vielfältige Weise mit realistischen oder fantastischen Mitteln von Freundschaft, Hilfsbereitschaft, Verrat, Mani-

pulation, Hilflosigkeit, schweren Zeiten ... erzählen, machen durch Identifikation mit den Figuren und der Handlung stark für das eigene Leben, knüpfen an die eigenen Erfahrungen an.

Welche Fragen stellen wir zum Text, welche Sichtweisen werden in die Diskussion eingebracht? Wie wird Sprache erlebt?

Politische Bildung heißt bewusst wahrnehmen lernen, anders sehen, berührt werden, reflektieren, darüber reden, sich austauschen, vernetzen, ins eigene Leben übertragen – auf der Beziehungsebene.

Dazu muss aber der Schüler/die Schülerin erst wahrgenommen werden mit seinen/ihren eigenen Erinnerungen, Ängsten, Problemen, Einsichten, mit der individuellen Lebenssituation – den Kindern das Wort geben. Erst wenn wir davon ausgehen, werden Geschichten, wird Geschichte, wird Politik lebendig, vergleichbar mit der eigenen Geschichte. Schule schafft dafür Voraussetzungen, Raum.

Schauen und hören wir einfach den Kindern beim Leben zu. Sie versuchen es ja ohnehin mit aller Kraft, uns mit ihrer Art zu denken und zu fühlen vertraut zu machen. Sie erfinden Geschichten für uns, sie spielen uns vor, sie sind unermüdlich bemüht, uns Einblick in ihr Denken und Fühlen zu geben.¹

Erinnerungsbücher, Beschreibungen politisch bestimmter Kindheiten, autobiografische Zeugnisse, Geschichten, Comics ... – es gibt viel Auswahl in der Kinder- und Jugendliteratur, die über Schulbücher hinaus vielfältige Perspektiven öffnet, Gefühle, Erfahrungen, Einsichten vermittelt, um Bescheid zu wissen.

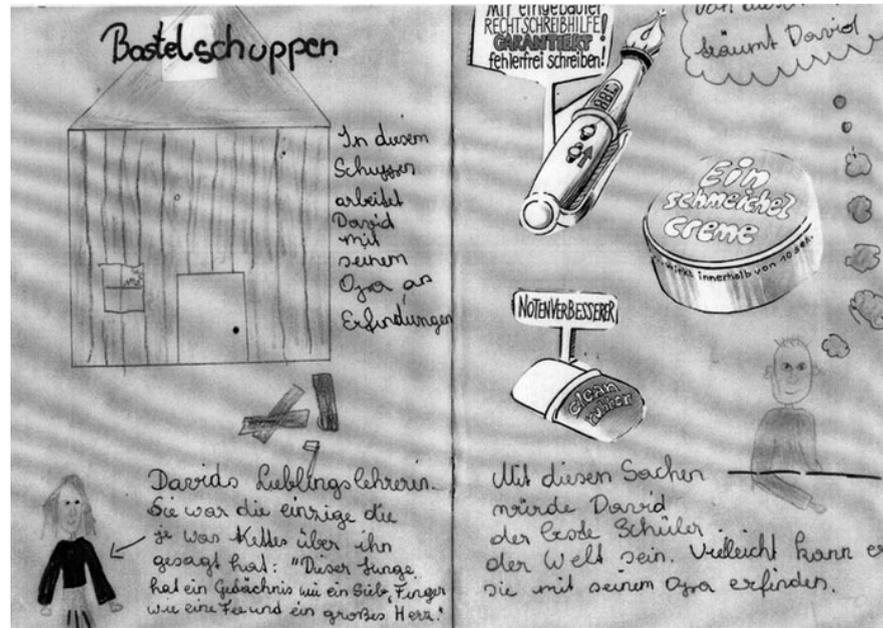
Kinder kommen mit unterschiedlichen Lebensgeschichten, Lebensvoraussetzungen in die Schule.

Ihre Zugänge zu Themen sind vielfältig, wir müssen ihnen nur zuhören, ihnen vertrauen, etwas zutrauen. Kinder sind ganzheitlich und komplex in ihrem Denken und Handeln. Vorgegebene Lernwege, Standardfragen zum Text »vereinheitlichen« sie, machen sie als Individuum »unsichtbar«; es geht darum, dass sie ihre eigenen Gedanken formulieren, eigene, produktive Wege verfolgen, weiter entwickeln, darüber reden.

Die Kinder bekommen einen Text/ein Buch (vorgelesen oder selbst gelesen) und arbeiten damit mit ihrem Vorwissen, ihren Erfahrungen, Erinnerungen, entwickeln eigene Strategien – allein, zu zweit oder in der Gruppe, finden im Gespräch Anregungen, tauschen Ideen aus. Sie stellen Hypothesen auf, prüfen. Sie riskieren, revidieren, kooperieren. Es entsteht ein Gespräch/Dialog mit Mitschüler/innen, Lehrer/innen, Eltern, die wieder ein Feedback geben, Fragen stellen.

Ihre Gedanken, Meinungen, Erfahrungen, Erkenntnisse notieren sie in »Leseheften«, das sind zum Beispiel DIN A4- bzw. DIN A3-Blätter, einmal gefaltet zu einem kleinen Heft (siehe Beispiele).

¹ Christine Nöstlinger: *Jeder hat seine Geschichte*. Rede an der Frankfurter Universität vom 12.6.1992.



Sonja, 6. Schulstufe

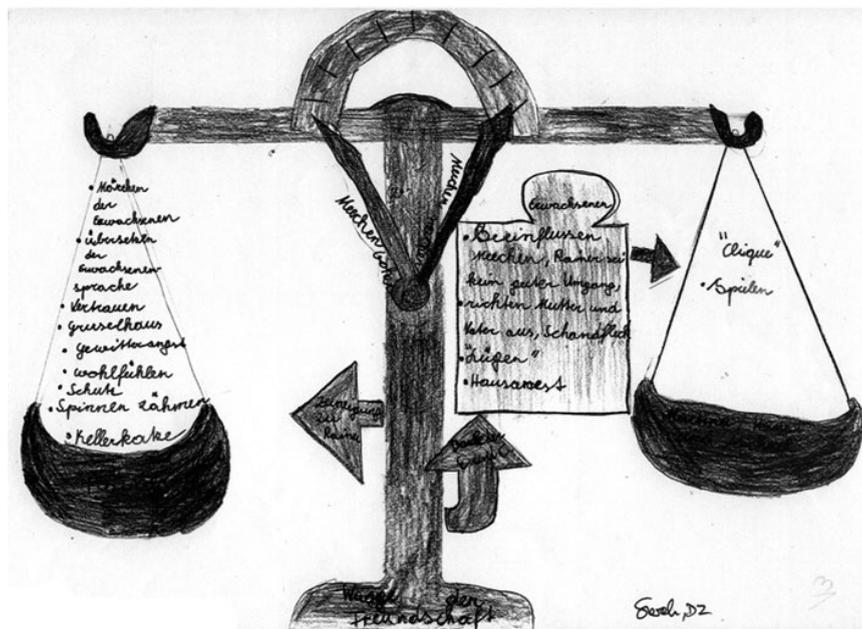
Beispiel 1:

Anna Gavalda: 35 kg Hoffnung

Jeden Tag werden – über vier Deutschstunden verteilt – jeweils 20 Seiten am Beginn der Stunde zehn Minuten vorgelesen, ohne Kommentar, ohne Gespräch. Die Kinder nehmen zum Vorgelesenen im Leseheft Stellung, beschreiben als Hausübung ihr Gefühl, ihre Meinung. Die Gestaltung ist frei. Am Beginn der nächsten Stunde stellen die Kinder ihre Texte vor, präsentieren ihre Lösungen, Meinungen, Zusammenfassungen, Interpretationen ... und besprechen sie.

David, die Hauptfigur, ist 13 und ein Schulverweigerer, ein Versager, er hasst die Schule und findet allein bei seinem Großvater Halt und Verständnis.

Philipp (7. Schulstufe) ist ein aggressiver Schüler mit Schulverweis, Hakenkreuz am Hinterkopf rasiert. Er identifiziert sich vollkommen mit der Hauptfigur, diese Arbeit ist die erste, auf die er überhaupt reagiert und im Leseheft noch Zusatzseiten einklebt. Isabella (5. Schulstufe) erkennt, spürt die Rolle und Verantwortung der VS-Lehrerin für den Verlauf der Geschichte. Sonja (6. Schulstufe), eine sehr gute Schülerin, kann sich Davids Einstellung sehr schwer vorstellen, da sie selbst ein anderes Bild von Schule hat, sie hätte es anders gemacht, schreibt die Gegenstände auf Schleifpapier, weil sie der Hauptfigur so schwer fallen – unterschiedliche Zugänge, bedingt durch unterschiedliche Lebensbedingungen.

**Beispiel 2:**

Jutta Richter: *Der Tag, an dem ich lernte, die Spinnen zu zähmen*

Die Klasse arbeitet eine Woche allein mit dem Buch, die Schüler/innen stellen sich selbst Aufgaben, Themen, die sie beschäftigen, die im Leseheft bearbeitet werden. Die Hauptfigur Meechen muss sich zwischen Rainer, dem Außenseiter, und ihrer Clique entscheiden. Im Buch entscheidet sie sich für die Clique, obwohl Rainer ein echter Freund ist und mit Meechen so viele Sachen erlebt, sie unterstützt, ihr hilft: Er nimmt ihr die Angst vor Spinnen, geht mit ihr ins Gruselhaus ... Jede Lösung greift den Druck auf, den die Erwachsenen auf Meechen ausüben, aber auf unterschiedliche Weise.

Beispiel 3:

Henning Mankell: *Ich sterbe, aber die Erinnerung lebt*

Ein Sachtext über Mankells Projekt in Afrika, wo Eltern »Erinnerungshefte« (Memory-Books) für ihre Kinder schreiben, damit diese, nach dem AIDS-Tod der Eltern, eine Ahnung haben von ihnen, eine Erinnerung. Es geht um erste Infos zu AIDS, um die Würde des Menschen. Das Buch wird auszugsweise, verteilt über mehrere Stunden, in der 8. Schulstufe vorgelesen, die Schüler/innen arbeiten in Lerngruppen, fächerübergreifend und reflektieren auch ihre Zusammenarbeit: Geographie, Geschichte, Deutsch, Biologie, Religion und Bildnerische Erziehung.



... und nun zurück zu Pedro:

Pedro bekommt zwar keine Goldmedaille vom General für seinen Aufsatz, als Belohnung gibt es nur ein Bonbon und einen Kalender mit dem Foto des Generals.

Die Eltern lauschen aufmerksam, als Pedro seinen Aufsatz vorliest:

»Wenn mein Papa von der Arbeit kommt, warte ich auf ihn an der Bushaltestelle. Manchmal ist Mama zu Hause und wenn mein Papa kommt sagt sie zu ihm Hallo Schatz wie war's heute? Gut sagt dann mein Papa und bei dir? Wie soll's gewesen sein sagt meine Mama. Danach spiel ich auf der Straße Fußball und am liebsten köpfe ich die Bälle ins Tor. Dann kommt meine Mama und ruft Essen kommen Pedrito und dann setzen wir uns an den Tisch und ich esse immer alles auf bis auf die Suppe die mag ich nicht. Danach setzen sich Mama und Papa jeden Abend ins Wohnzimmer und spielen Schach und ich mache meine Hausaufgaben. Sie spielen so lange Schach, bis es Zeit zum Schlafen ist. Und danach, danach weiß ich nichts mehr, weil ich eingeschlafen bin. Unterschrift: Pedro Malbran.« (Skarmeta 2003, S. 58f.)

Am nächsten Tag kauft der Vater ein Schachspiel – man kann ja nie wissen...

Literatur

Buchklub CROSSOVER Band 4: Ungehorsam. Politik und Literatur 2008.

GAVALDA, ANNA: *35 Kilo Hoffnung*. Berlin: bvt Berliner Taschenbuch Verlag 2007.

MANKELL, HENNING: *Ich sterbe, aber die Erinnerung lebt*. Wien: Zsolnay 2004.

RICHTER, JUTTA: *Der Tag, an dem ich lernte, die Spinnen zu zähmen*. München: dtv Reihe Hanser 2000.

SKARMETA, ANTONIO: *Der Aufsatz*. Hamburg: Dressler 2003.

Christian Schacherreiter

Globale Bildung am Georg von Peuerbach-Gymnasium

Das Georg von Peuerbach-Gymnasium in Linz/Urfahr ist ein Dreisparten-Betrieb: Gymnasium mit sprachlichem Schwerpunkt, naturwissenschaftlich-mathematisches Realgymnasium, Sport-Realgymnasium. Das Sport-RG hat ein sehr ausgeprägtes Profil. Im Zuge eines Schulentwicklungsprozesses vor etwa fünf Jahren wollten wir auch dem Realgymnasium und dem Gymnasium eine stärkere, wenn möglich schulspezifische Profilierung geben. Für das RG entwickelten wir fest verankerte Formen interdisziplinärer Zusammenarbeit in der Oberstufe, vor allem in den Naturwissenschaften. Für die Oberstufe des Gymnasiums – ab der 3. Klasse mit Latein, ab der 5. Klasse mit Französisch oder Italienisch – entschieden wir uns für den Schwerpunkt »Globale Bildung«.

Ich vertrete die Ansicht, dass das Erlernen von Fremdsprachen im Sinne der bloß »technischen« Beherrschung ein zu enges Bildungskonzept ist. In einer globalisierten Welt ist es nicht nur wichtig, Fremdsprachen zu sprechen. Es ist für die Orientierung in dieser Welt ebenso wichtig, andere Kulturen besser zu verstehen. Im Begriff der »cultural studies« hat dieser Denkansatz seinen Niederschlag gefunden. »Cultural studies« war der Ausgangspunkt unserer Überlegungen zur Profilierung der gymnasialen Oberstufe. Wir verwenden allerdings in unserer Öffentlichkeitsarbeit diesen Begriff nicht, weil ihn unsere »Kundschaft« möglicherweise zu sehr mit »Kul-

tur« im engeren Sinn des Wortes (Kunst!) verbinden könnte. Wir sprechen von »globaler Bildung« und »soziokulturellem Lernen«. Was heißt das konkret?

Globalisierung – die Herausforderung unserer Zeit

»Globalisierung« ist nicht nur ein Schlagwort. Der Begriff bezeichnet eine gesellschaftliche Realität. Der Austausch der Waren erfolgt weltweit. Die modernen Medien ermöglichen einen weltweiten Kommunikationsprozess. Wirtschaft und Technologie sind zwar die treibenden Kräfte dieser Entwicklung. Die Folgewirkungen erfassen aber auch andere Bereiche der Gesellschaft, die Arbeitswelt, Sozialformen wie Partnerschaft und Familie, die Alltagskultur, Kunst, Medien. Nicht nur die Nationalstaaten haben ihre dominierende Bedeutung für die Gesellschaft verloren, auch ein rein eurozentrischer Blick wird den Gegebenheiten der globalen Entwicklung nicht mehr gerecht. Die Kulturen rücken einander näher. Dies führt nicht nur zu mehr Nachbarschaft, sondern auch zu mehr möglichen Konflikten. Kenntnisse anderer Mentalitäten und Kulturen werden zu einer zentralen Aufgabe, um die Herausforderungen der Globalisierung zu bewältigen und zu gestalten.

Das Gymnasium mit sprachlichem Schwerpunkt ist aufgrund seiner humanistischen Tradition und seiner allgemeinbildenden Ausrichtung der ideale Ort, um globales Denken zu lehren und zu lernen. Wie den Lehr- und Lernfeldern (siehe unten) zu entnehmen ist, bedarf es eines breiten, eben allgemeinbildenden Fächerkanons, der von den Fremdsprachen über wirtschafts- und sozialkundliche Inhalte bis hin zur Ethik und vergleichender Religionswissenschaft reicht. Unser Konzept globaler Bildung beruht also auf einem traditionell humanistischen und einem modernen kulturwissenschaftlichen Ansatz.

Dominante Lehr- und Lernfelder der »globalen Bildung«

- Ökonomie (Abbau von Handelsschranken, Mobilität des Kapitals, international operierende Unternehmen)
- Ökologie (natürliche Grenzen des Wachstums)
- Politische Herrschaft (begrenzte Möglichkeiten nationaler Regierungen, Aufgaben internationaler Organisationen, demokratische und nicht-demokratische Herrschaftsformen, internationale Konflikte)
- Kommunikation (Innovationen in der Mikroelektronik und in der Telekommunikation, weltweite Vernetzung der Kommunikation, wachsende Bedeutung der technischen Medien)
- Sprachlich-kulturelle Vielfalt (Sprachvarietäten, kulturelle Unterschiede in künstlerischen Ausdrucksweisen, religiösen Vorstellungen und Wertsystemen, Unterschiede in der Alltagskultur, z.B. Wohnen, Sport, Feste)
- Soziale Strukturen (Verteilung von Armut und Reichtum, Immigration, Unterschiede im Rollenverständnis Mann/Frau, Kindheit/Jugend/Alter in unterschiedlichen Kulturen, Sozialsysteme)

Der organisatorische Rahmen

Realisiert wird der Schwerpunkt »Globale Bildung« in folgenden Organisationsformen:

- *Integrierte Schwerpunktsetzungen in verschiedenen Unterrichtsgegenständen:* In erster Linie bieten sich für die in den Normalunterricht integrierte Schwerpunktsetzung die Fremdsprachen, Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Politische Bildung, Musikerziehung, Kunsterziehung, Ethik und Religion an. Mit etwas Abstand folgen Deutsch, Philosophie, Biologie und Informatik.
- *Schulautonomer Unterrichtsgegenstand »Soziokulturelles Lernen«:* Der Unterrichtsgegenstand »Soziokulturelles Lernen« umfasst derzeit eine Wochenstunde in der 5. Klasse, eine in der 6. Klasse und einen zweistündigen Wahlpflichtgegenstand in der 7. Klasse. Damit ist nach bestehender Gesetzesgrundlage das Fach auch maturafähig. Bei der Matura 2008 war »soziokulturelles Lernen« erstmals Prüfungsgegenstand.
- *Eine zusätzliche Geschichtestunde in der 7. Klasse:* vertiefende Themenfelder globaler Bildung in Ergänzung zum üblichen Stoff, zusätzliche Themenfelder, vor allem aktuelle Ereignisse und Entwicklungen.

Wer das Angebot an globaler Bildung zur Gänze nützen will, kommt also im Laufe der Oberstufe auf insgesamt 5 Wochenstunden. Wenn man bedenkt, dass Philosophie und Psychologie nur 4 Wochenstunden zur Verfügung haben, erkennt man, dass »Globale Bildung« bei uns keineswegs ein kleines Zusatzangebot oder gar nur ein Alibi-Unternehmen ist.

Methodik und Didaktik

Neben der üblichen Methodik des Lehrens und Lernens bieten sich für das »globale Lernen« im Sinne der »cultural studies« vor allem problem- und themenorientiertes Lernen, Projektorientierung und Interdisziplinarität an. Das heißt unter anderem, dass neben der traditionellen Vermittlung von Sachwissen auch Begegnungen mit außerschulischen Erfahrungsbereichen (Wirtschaftsbetriebe mit internationalen Beziehungen, NGO's u. a. m.) sinnvoll sind. Neben den fachlichen Kompetenzen, die eine Schule für globales Denken vermittelt, trägt sie auch zur Wert- und Friedenserziehung Maßgebliches bei. Sie fördert Toleranz, Weltoffenheit, Selbstbewusstsein und Kommunikationsfähigkeit. Sie will die SchülerInnen dazu qualifizieren, die eigene Kultur und die anderen, »fremden« Kulturen zu verstehen; den eigenen Standpunkt zu vertreten ohne andere abzuwerten; dialog- und kompromissfähig zu sein, ohne in ethischen Fragen Beliebigkeit zu propagieren. Ein Ja zum Schwerpunkt »Globale Bildung« hat daher auch Auswirkungen auf das allgemeine Leitbild einer Schule.

Wir haben dies folgendermaßen festgehalten: »Verständnis für die Geschichte und die Eigenart unseres eigenen Lebensraums halten wir für ein unverzichtbares Bildungsanliegen. Wir wollen verstehen, woher wir kommen und wer wir sind. Aber

das Leben von heute vernetzt die Menschen weltweit. Der unvoreingenommene Blick über die Grenzen ist eine Grundlage für erfolgreiche und faire Wirtschaftsbeziehungen und für ein friedliches Miteinander. Diese Haltung ist an unserer Schule ein pädagogisches Prinzip. Im gymnasialen Zweig der Oberstufe setzen wir einen Schwerpunkt in diese Richtung.«

Mündliche Reifeprüfung – Aufgabenstellungen bei der Matura 2008

(Prüfer: Mag. Bernhard Höller)

- RASTAFARI – Befasse dich sowohl mit der Herkunft dieser Glaubensrichtung als auch mit ihren zentralen religiösen Inhalten. / Weltweit wesentlich bekannter als die religiösen Grundlagen der Rastafari-Bewegung sind verschiedene soziokulturelle Aspekte wie Sprache, Erscheinungsbild, Musik etc.. Präsentiere einen detaillierten Überblick (fächerübergreifend mit Religion).
- WIE DIE WILDEN – Im Rahmen eines Fernsehprojekts verbrachten drei deutsche Familien einige Wochen bei einheimischen Stämmen in Indonesien, Togo und Namibia. Schildere ihre Erfahrungen und Probleme und beachte besonders konkrete Details der Lebensweise dieser Völker. (Kernstofffrage)
- FAIR TRADE – Behandle folgende Aspekte hinsichtlich Grundlagen, Praxis und Folgeerscheinungen: Bereiche des fairen Handels, politische Inhalte, Fair Trade und freie Wirtschaft, Kritik am System von Fair Trade. (Spezialgebiet)
- CHINA – SOZIOKULTURELLE ASPEKTE – Erkläre folgende Schlagworte: Qi, Yin und Yang, Guanxi. / Im Rahmen der enger werdenden wirtschaftlichen Beziehungen ist es notwendig, essentielle Verhaltensregeln zu kennen. Welche sind dir in Erinnerung bezüglich allgemeinem Verhalten, Essen, Kommunikation, Beziehungspflege? (Kernstofffrage)

Selbstkritischer Blick und Aufgaben für die Zukunft

»Globale Bildung« gibt es an unserer Schule seit vier Jahren. Die Evaluation hat gezeigt, dass insbesondere das Fach »Soziokulturelles Lernen« von den Schülerinnen und Schülern sehr gut akzeptiert wird. Das hängt natürlich – wie so oft – auch vom Lehrer ab. Prof. Bernhard Höller, an unserer Schule der »Pionier« in Sachen »globale Bildung« und »cultural studies«, versteht es, das Anliegen des Fachs für die SchülerInnen nachvollziehbar zu machen. In der 6. Klasse wird »Soziokulturelles Lernen« derzeit kooperativ von Musikerziehung und Bildnerischer Erziehung betreut. Ob wir bei dieser Lösung bleiben werden, ist noch unsicher. Ebenso scheint es denkbar zu sein, von Geschichte die eine Zusatzstunde in der 7. Klasse abzuziehen zugunsten von »Soziokulturellem Lernen«. So könnte das Fach auch noch in der 8. Klasse unterrichtet werden, was in doppelter Hinsicht günstig ist: Erstens erweitert sich das Verständnispotential der SchülerInnen in diesem Alter, zweitens ist der Unterricht in der 8. Klasse auch im Hinblick auf die Reifeprüfung sinnvoll. Die integrierten Schwerpunktsetzungen in den einzelnen Unterrichtsfächern müssen wir sicher noch systematisieren und besser vernetzen. Summa summarum: Wir sind von der Tragfähigkeit unseres Wegs überzeugt und zufrieden mit dem bisher Erreichten, aber Verbesserungsmöglichkeiten bieten sich allemal an.

Siegmond Kastner

Am Rückbau der politischen Bildung wird gearbeitet

Vieles im Schulalltag geschieht aus Notwendigkeit, bisweilen von der Aktualität gefordert oder aus dem Bedürfnis, sich dem aktuellen Zeitgeist anzudienen oder entgegenzustellen. Das Thema der Politischen Bildung ist so alt, wie die sich reflektierende Gesellschaft. Lustig oder listig wie man ist, wird diese Diskussion von den Entscheidungsträgern nicht zum ersten Mal geführt.

Die Tagung, »Politische Bildung neu denken« im Dezember 2006, war wieder einmal der Anlass, diese Thematik in der Schule aufzugreifen. Die Herabsetzung des Wahlalters auf 16 Jahre gab zusätzlich Motivation, da man wie immer die Schule dazu nützt, SchülerInnen auf dieses Faktum hinzuweisen und auf ihre ersten Wahlen vorzubereiten. Da politisches Bewusstsein nicht vom Himmel fällt und sich auch nicht über Nacht einstellt, bedeutet das konsequente Arbeit.

Ohne Werteinheiten und Zeiträume, die im Stundenplan vorzusehen wären, geht man dieser Arbeit in der eigenen und in der Freizeit der SchülerInnen (5. Klasse AHS) nach. So war die Tagung ein willkommener Anlass, Politische Bildung zum wiederholten Male neu zu denken, damit man endlich als Jugendliche/r einen Bezug zur Praxis herstellen kann.

Ausgehend vom Film *Der Kärntner spricht Deutsch*, der im Geschichtsunterricht von Kollegin Gudrun Heiser bearbeitet wurde, gab es die Möglichkeit vom Verein »Zeitung in Schulen« (ZiS), den *Standard* über einen Monat lang zu lesen.

SIEGMUND KASTNER unterrichtet am Ingeborg Bachmann-Gymnasium in Klagenfurt die Fächer Deutsch, Philosophie und Religion. Studium in Wien und Freiburg im Breisgau; freier Mitarbeiter bei mehreren Printmedien. E-Mail: siegmund.kastner@schule.at

Gleichzeitig wurde die Tagung von den SchülerInnen im Deutschunterricht vor der Eröffnung in Eigenregie durchgespielt. Die Vorträge zu den einzelnen angekündigten Themen wurden als Hausübungen erarbeitet und in der Schule vorgetragen. Für jeden Tagungsreferenten wurden Fragen erarbeitet und in einem verschlossenen Couvert überreicht, damit dieser nach dem Vortrag oder schriftlich nach der Tagung antworten konnte.

Alle Vorträge wurden von den SchülerInnen mit der Videokamera aufgezeichnet und als DVD den Tagungsteilnehmern zugeschickt (Dokumentationsteam: Thomas Kawalar, Matthias Mitterbacher, Nina Oberbacher, Lorenz Schmoly).

Die SchülerInnen sind nun eingearbeitet und auf jegliche Wahlen vorbereitet und gehen davon aus, dass auch die PolitikerInnen ihre Hausaufgaben über den jeweiligen Neuwahltermin hinaus gemacht haben. Nur so können die Unübersichtlichkeit und die Globalisierungskrise, die in den nächsten Jahren auf uns zukommen, gemeistert werden. Es lohnt sich noch immer, das Buch von Adorno, *Erziehung zur Mündigkeit*, zu lesen. Damit erübrigt sich die Antwort auf die Frage, wer Politische Bildung braucht.

Überlegungen zur politischen Bildung im Zeitalter der globalen Verdummung¹

Politik ist heutzutage das Um und Auf oder Drunter und Drüber in der Welt. Denn die vom Volk gewählten Politiker bestimmen, wie und unter welchen Umständen wir tagein und tagaus leben und überleben.

Politik prägt schon sehr früh, wenn das Kind hört, wie sich die Eltern streiten oder darüber diskutieren welche Politiker besser sind und welche Versprechen eingehalten werden oder nicht.

Man sieht also, dass Politik eine wichtige Rolle im Leben eines jeden spielt. Es gibt viele verschiedene Parteien und jede entspricht einem bestimmten Ideal, zumindest laut Programm, damit für die zahlreiche Wählerschaft etwas dabei ist. Man wählt vordergründig jene Partei, die dieselbe Anschauung besitzt wie der Wähler und somit in etwa so das Land regiert, wie man es selbst machen würde – der Stammtisch lässt grüßen. Die Rolle der Medien für den Stammtischstoff soll dabei nicht unterschätzt werden.

Politische Bildung ist also eine Form der Demokratisierung bei der verschiedene Interessen in Spielregeln gegossen werden, die einer Gewaltenteilung unterworfen sind. Politische Bildung ist auch das friedliche Miteinander und die Rücksichtnahme der Menschen im eigenen Umfeld und darüber hinaus. Die Debatten können vom Hohen Haus bis hinunter in das kleinste Wohnzimmer reichen. Dabei bedient man sich des Kompromisses, der keine Seite vernachlässigen und die Gewaltenteilung berücksichtigen sollte.

¹ Von Thomas Kawalar, Daniel Schweiger und Lorenz Schmoly (Schüler des Ingeborg Bachmann-Gymnasiums, Klagenfurt).

Politische Bildung ist ein Teil der Charakterbildung, denn der Charakter formt sich im Laufe der Kindheit, vor allem in der Pubertät. Es wird sichtbar, ob ein Mensch zum Beispiel liberal, rechts, links, grün oder gar unpolitisch ist, wenn er sich der Stimmabgabe entzieht, weil er möglicherweise denkt, dass er sowieso nichts ausrichten kann, oder vielleicht ist es ihm auch egal, was so geschieht, und er will einfach nur für sich leben. Die schweigende Mehrheit kann nicht die treibende und gestaltende Kraft der Zukunft sein.

Es hängt von jedem Menschen selbst ab, ob er selbst an der politischen Lage in Österreich, sowie an der derzeitigen Lage der EU, interessiert ist oder nicht. Das ist jedoch nicht gleich ein Grund, das neue Wahlgesetz für Jugendliche zu verabschieden, nein ganz im Gegenteil man muss es als Versuch sehen, und dabei kann eigentlich nichts schief gehen, denn Politik wird sehr oft in den Schulen mit den Schülern besprochen, und die meisten verfolgen das politische Geschehen wie jeder Erwachsene auch. Die Rolle der Medien und die Manipulationsmöglichkeiten sollten dabei nicht unterschätzt werden. Auch soll zukünftig laut Unterrichtsministerin Claudia Schmied die Politische Bildung verstärkt (nicht nur in Geschichte und Sozialkunde) in den Schulen eingebunden werden. Ein eigenes Fach wäre schon ab der vierten Klasse Gymnasium sinnvoll.

Heute ist es wichtig, dass man Jugendliche nicht mehr wie Kinder behandelt, wir versuchen uns zu informieren, wie alle anderen auch. Wir haben da meist sogar einen Vorteil, da unsere Gesellschaft gerade einen großen technischen Wandel durchmacht, kommen wir meist spielerisch mit den neuen Medien und dem PC zurecht und wissen auch, wo man welche Infos suchen muss, auch wenn man sich mit der Bewertung des virtuellen Schrotts schwertut. Bis jetzt wurde unser Interesse an der Politik häufig nicht ernst genommen, doch nun sind die meisten Politiker darauf gekommen, dass es sinnvoll wäre, uns in das politische Geschehen miteinzubeziehen. Dass wir uns anhand des Gruppenzwanges beeinflussen lassen, ist ein Gerücht, das nur zum Teil wahr ist. Wir besprechen viele unserer zukünftigen Entscheidungen mit unseren Freunden, und so formt sich unsere Meinung, wir sehen aber auch die Möglichkeit der Manipulation. Wichtig ist es, die Konsequenzen der Handlungen und Entscheidungen abzuwägen. So kann man das politische Handeln als eine Art Spitze des Eisbergs sehen – aber was tun, wenn die Eisberge schmelzen?

Es gibt nämlich noch so einiges, was in der Gesellschaft und in unserem Bildungssystem verbessert werden kann, und wir sind davon überzeugt, dass man dieses Problem im Interesse der Jugend ernsthaft angehen wird, besonders dort wo es um neue Arbeitsplätze geht.

Von großer Bedeutung ist die Schuldzuweisung nach einer Wahl, denn da heißt es immer, ein Politiker ist nur so gut wie seine Wählerschaft, das ist jedoch völlig falsch. Es ist nicht die Schuld der Wähler (also zukünftig auch nicht die der Jugend), wenn der gewählte Politiker, dem man einst vertraut hat, sich als »Scharlatan« entpuppt. Die Politiker ändern (um es nett auszudrücken) immer wieder ihre Meinung, das kann man leider als Wähler nie genau voraussehen, aber bevor man seine Stimme für jemanden abgibt, muss man sich genauestens über die Person informieren. Dies zu tun, sollte sich die Jugend im wahlfähigen Alter vornehmen.

Nach der Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre (eine Entscheidung, über deren Sinn sich streiten lässt) sollte auch die Jugend ein gewisses Maß an politischer Bildung besitzen, und hier genau greift die politisch gewollte Ablenkungs- und Amusementgesellschaft ein und verhindert Bildung im weitesten Sinn. Das politische Geschehen verflüchtigt sich zu Werbespots und das Nachdenken wird so flach, dass man vergisst, dass die Welt dreidimensional ist. Warum spricht man wohl von Globalisierung? Zwar gibt es in den Schulen politisch bildenden Unterricht, doch ohne Interesse, Eigeninitiative und Engagement kann auch der beste Lehrer das erwünschte Ziel bei den Schülern und Schülerinnen nicht erreichen.

Doch warum ist das so? Woher kommt dieses Desinteresse an der Politik?

Dieses Problem hat verschiedene Ursachen: Zum einen beruht es auf der Bequemlichkeit der Gesellschaft. In einem Zeitalter, in welchem uns praktisch alles zur Verfügung steht, sehen viele junge (aber auch so manche ältere) Menschen keinen Grund, sich politisch zu engagieren –«wozu auch, wenn man sowieso alles vor die Füße gelegt bekommt?». Doch die Verteuerung der Rohstoffe und Lebensmittel stimmt nachdenklich. Reden Sie doch mit jenen Milliarden Menschen, die in der globalisierten Armutsfalle stecken!

Zum anderen bekommen manche Leute schnell den Eindruck, sowieso nichts an der politischen Situation in einem Land ändern zu können. Ganz nach Eddie Cochrans Song »Summertime Blues«, in welchem ein amerikanischer Junge von den Behörden entweder ignoriert oder nicht ernst genommen wird, denken viele Leute, dass ihre Stimme nichts ändern kann. Es stimmt schon, dass eine Einzelstimme nichts bewirkt – die Masse macht den Unterschied!

Politisches Interesse und Engagement bedeutet jedoch nicht nur jeden Tag Nachrichten schauen, Zeitung lesen und immer brav wählen gehen. Selbst die Bewerbung um das Amt des Schulsprechers beispielsweise, oder das Sammeln von Unterschriften gegen eine Entscheidung, die einen örtlichen Streit entfacht hat, ist eine Art von Politik, die ziemlich wichtig ist! Denn wenn sich jeder nur um sich kümmert und den ganzen Tag in seinen vier Wänden vor dem PC hockt, werden wir schnell »verkümmern«, um es drastisch auszudrücken!

Was wir benötigen, ist ein Umdenken bei der Bevölkerung, speziell bei den Jugendlichen. Sie haben ihr ganzes Leben noch vor sich und in absehbarer Zeit werden sie einmal die Stützen, oder aber das Stimmvieh der Gesellschaft sein.

Ein möglicher Ansatz dazu wäre es, der Jugend etwas mehr Mitbestimmungsrechte zu geben. Zwar gibt es bereits einzelne Jugendparteien, doch was können die schon ausrichten? Dieses Recht muss gar nicht auf Bundesebene gelten, es reicht schon, im Heimatort Kleinigkeiten bewirken zu können! Wichtig wäre auch ein nachhaltiges Informationsangebot, welches Jugendliche über ihre Möglichkeit, politisch zu handeln, aufklärt.

Dies wären Überlegungen, die mehr als das dafür benötigte Geld wert sind. Doch geht es mitten in Klagenfurt um ein Stadion, in welchem man überbezahlten Millionären drei Spiele lang beim Geldverdienen zusehen konnte! Doch das ist ein ganz anderes Thema. Am Rückbau der politischen Beteiligung und Bildung wird gearbeitet. Sollten wir uns täuschen, umso besser!

Eva Holzmann

»Der beste Lehrausgang aller Zeiten« Mit einer vierten Klasse AHS in der Demokratiewerkstatt

Die »Demokratiewerkstatt« (Motto: Mitmachen – Mitbestimmen – Mitgestalten!) ist ein großes Projekt des österreichischen Parlaments, das seit 26. Oktober 2007 läuft. Es wurde von Frau Nationalratspräsidentin Barbara Prammer gestartet – mit dem Ziel, Demokratie für Kinder und Jugendliche erlebbar zu machen. Gemeinsam mit Fachleuten und externen Partnerinnen und Partnern entwickelten Mitarbeiter/innen des Parlaments dazu verschiedene Ideen und Aktionen. Die Demokratiewerkstatt, wo sämtliche Schüler/innen Österreichs zwischen 8 und 14 Jahren Demokratie »ausprobieren« können, ist in einem Nachbargebäude des Parlaments, dem Palais Epstein, untergebracht und vor allem medientechnisch sehr gut ausgestattet. Die Workshops werden von einem jungen, überaus engagierten und kompetenten Betreuer/innenteam durchgeführt, das sehr rasch den Draht zu den Schülerinnen und Schülern findet und sie geschickt lenkt. Die Teilnahme ist kostenlos.

Die recht junge Geschichte der »Demokratiewerkstatt« ist eine einzige Erfolgsgeschichte; die angebotenen Workshops haben sich binnen kürzester Zeit zu einem wahren »Renner« entwickelt und waren bereits im März 2008, also nur fünf Monate nach ihrem Start, bis zum Ende des Schuljahrs 2007/08 restlos ausgebucht.

EVA HOLZMANN ist seit 1976 Lehrerin für Deutsch und Englisch an einer Wiener AHS; von 1993-2002 Leitung der Arbeitsgemeinschaft der Deutschlehrer/innen an den Wiener AHS (AG Germanistik).
E-Mail: evaholzmann@hotmail.com



Folgende vier Workshops befinden sich momentan im Angebot (Stand: Schuljahr 07/08):

- Politische Werkstatt »Expedition durchs Parlament – Auf der Spur eines Gesetzes« (Wie entstehen Gesetze? Wo werden sie gemacht? Wer ist daran beteiligt?)
- Medienwerkstatt »Manipulation durch Information« (Wie bekommt man Informationen? Was steht »zwischen den Zeilen«? Wie wird eine Zeitung, ein Radio- oder Fernsehbericht gemacht?)
- Parlamentarier/innenwerkstatt »Sind Gesetze für alle da?« (Für wen sind Gesetze da? Wer kann Gesetze verändern und was hat das Parlament damit zu tun? Wie kann man sie mitgestalten?)
- Partizipationswerkstatt »Meine Meinung zählt« (Wie kann man sich eine eigene Meinung bilden? Wie kann man gemeinsam Entscheidungen treffen? Wo kann man seine Meinung sagen und aktiv mitgestalten?)

Meine vierte Klasse erhielt die Möglichkeit, an einer Medienwerkstatt teilzunehmen. Nach einer kurzen Aufwärmphase wurden die Schüler/innen in fünf Gruppen geteilt, die sich jeweils einen der folgenden fünf Reporteraufträge wählen konnten:

- Zeitungsanalyse
- Nachrichtenagentur
- Schleichwerbung
- Regierungsformen
- Außengruppe: Meinungsbefragung zum Thema »Politik«

Allen Gruppen gemeinsam war folgender Arbeitsablauf: Der Recherche mittels Zeitungen, Büchern, Nachschlagewerken und Internet folgte eine Aufbereitungsphase, in der die gesammelten Informationen bearbeitet wurden, und zwar mit der Zielrichtung, daraus einen wirkungsvollen Kurzfilm herzustellen, der gleich im An-



schluss gedreht werden sollte. Neben der Sachinformation ging es dabei also auch um eine möglichst kreative und originelle Darstellung. Der produzierte Kurzfilm ist unter www.demokratiewerkstatt.at für alle zugänglich.

Wie erlebten nun die Schüler/innen die unterschiedlichen Workshops im Detail?

- *Gruppe »Zeitungsanalyse«:*
 »Wir mussten den *Kurier* analysieren und dabei zwei Artikel genauer präsentieren. Wir wählten einen Beitrag zur AUA und den Bericht zur »Bodies«-Ausstellung im Gasometer. Wir bereiteten das Ganze in Dialogform auf und spielten die Szene mit verteilten Rollen. Ich war das »Kuriermännchen«, das auch durch die restliche Zeitung führte. Es war echt spannend.« (Pami)
- *Gruppe »Nachrichtenagentur«:*
 »Unsere Aufgabe war es, so viel wie möglich in Büchern und im Internet über Nachrichtenagenturen herauszufinden. Wir mussten herausfinden, wer die Artikel aussucht, wie viele Nachrichten in so einer Agentur pro Tag ankommen und was eine Nachrichtenagentur überhaupt ist. Danach konnten wir unserer Phantasie und Kreativität freien Lauf lassen, wie wir die gesammelten Informationen vor der Kamera präsentieren wollten. Super!« (Michelle)
- *Gruppe »Schleichwerbung«:*
 »Auf unserem Aufgabenzettel stand, dass wir herausfinden sollten, was Schleichwerbung ist. Zwei von unserer Gruppe übernahmen die Recherchearbeiten, während wir zu viert kreative Ideen für die Präsentation sammelten, die wir dann auch umsetzten. Wir spielten Filmszenen und »versteckten« Werbungen darinnen. Wir machten auch eine Talkshow. Dazu bastelten wir uns Requisiten, um es besonders lustig zu machen. In der Demokratiewerkstatt hatten wir alle Materialien, die wir brauchten. Auch das unterstützende Team fanden wir sehr sympathisch.« (Clara und Sophie)



- *Gruppe »Regierungsformen«:*
 »Unser Arbeitsauftrag bestand darin, verschiedene Regierungsformen, und zwar Demokratie, Monarchie und Diktatur, zu präsentieren. Wir schrieben das Wichtigste dazu aus einem Lexikon heraus und überlegten dann, wie wir die Unterschiede am besten zeigen konnten. Wir machten eine PowerPoint-Präsentation mit je einer Folie pro Regierungsform und spielten dazu eine kurze Szene. Normalerweise interessieren mich Regierungsformen nicht, aber so hat es mir Spaß gemacht.«
- *Außengruppe*
 »Ich finde, wir hatten die interessanteste Aufgabe, denn wir mussten auf der Straße Menschen interviewen. Oft wollten die Leute zum Thema »Politik« überhaupt nichts sagen, manche rannten sogar weg. Unsere Fragen waren: Wie informieren Sie sich über Politik? Welche Zeitungen lesen Sie? Welche Nachrichtensendungen sehen Sie sich im Fernsehen an? Welche Rolle spielt das Radio für Sie als Informationsquelle? Ein Mitschüler von uns übernahm die Funktion des Kameramanns.« (Steffi)
- *Und die Schluss-Kommentare?*
 »Ich kann dieses Projekt nur empfehlen!« (Nikias)
 »Ich würde die anderen Workshops auch noch gern besuchen.« (Julia)
 »Ich hoffe, wir werden Demokratiefachleute!« (Lisa)
 »Ich wünschte, wir würden viel mehr Ausflüge dieser Art machen!« (Pami)
 »Ich ging mit einem sehr zufriedenen Gefühl aus der Demokratiewerkstatt.« (Kristina)
 »Die Demokratiewerkstatt ist toll!« (Steffi)

Dem kann ich mich nur vollinhaltlich anschließen.

Friedrich Janshoff

Politische Bildung im Deutschunterricht Bibliographische Hinweise auf Veröffentlichungen aus Deutschland und Österreich

Die folgende Auswahl umfasst rund 75 in Deutschland und Österreich erschienene Bücher, Hörbücher und Zeitschriften-Themenhefte aus dem Berichtszeitraum 2000 bis 2008 (mit Schwerpunkt 2004 bis 2008).

Aufgenommen wurden einerseits Veröffentlichungen, die sich mit Themen und Problemen aus dem Handlungs- und Verständigungsbereich Politik beschäftigen, die sowohl im Deutschunterricht als auch in der Politischen Bildung (als Unterrichtsfach und als Unterrichtsprinzip) eine Rolle spielen (Sprachgebrauch und Metaphorik, Argumentations- und Diskussionsformen sowie Textsorten, Textgattungen und Medien) und die wegen ihrer sprachlichen, literarisch-ästhetischen oder medial-gesellschaftlichen Dimension in entsprechenden Themenbereichen des Deutschunterrichts behandelt werden (können). Berücksichtigt wurden andererseits auch Publikationen (Handbücher und Nachschlagewerke), die Deutschlehrer/innen umfassende Möglichkeiten der Information über Aufgaben, Ziele und Methoden sowie zu Voraussetzungen und Grundlagen des Unterrichtsfachs bzw. Unterrichtsprinzips Politische Bildung bieten, um Berührungspunkte und Querverbindungen deutlich werden zu lassen.

Esterl, Ursula: »Demokratie: Unsere Ansichten gehen als Freunde auseinander«. Über den Stellenwert politischer Bildung im Deutschunterricht. In: Klepp/Rippitsch, Hg. 2008, 198–206.

Wintersteiner, Werner: »Bleib erschütterbar – doch widersteh!« Politische Bildung im Deutschunterricht. (2008, im Heft).

Gegliedert ist die Bibliographie in folgende Sachgruppen (mit chronologisch absteigender Anordnung der Einträge): Politikbezogene Themen in deutschdidaktischen Zeitschriften; Sprache, Sprachgebrauch und Politik; Literatur und Politik (Politische Lyrik und politisches Lied); Medien, Politik und Kultur; Jugendsachbücher zu Politik und Wirtschaft; Rechtsextremismus (Rassismus) und Fremdenfeindlichkeit; Neunzehnhundertachtundsechzig (Kultur und Gesellschaft); Handbücher zur (Didaktik der) Politischen Bildung; Politische Bildung in Österreich sowie Bibliographische Querverbindungen.

Volmert, Johannes [=VJ]: Fächerverbindender Unterricht. In: Kliewer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2006, 138/139.

Sander, Wolfgang: Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe der Schule. In: Sander, Hg. 2005, 254–264.

Deichmann, Carl: Fächerübergreifender Unterricht in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2001. (Politische Bildung, Kleine Reihe. 24). ISBN 3-87920-529-9

Eine (imaginäre oder reale) **Handbibliothek** sollte mindestens das folgende Dutzend Veröffentlichungen umfassen:

- zwei Untersuchungen (Lakoff/Wehling 2008; Lakoff/Johnson 2000) zur Realität und Wirksamkeit von Metaphern(systemen) auf neuronaler, begrifflicher und sprachlicher Ebene, d. h. zum Zusammenhang von Sprache (Sprachgebrauch), Denken und Handeln allgemein bzw. zu den Auswirkungen politischer Metaphorik sowohl auf politischen Sprachgebrauch als auch auf politisches Handeln
- einen Sammelband (Kilian, Hg. 2005) mit Beiträgen zu politischer Sprache und ideologischen Sprach(gebrauchs)konzepten, zu Sprache in politischen Institutionen und politischer Kommunikation, zu politischem Wortschatz und Wortgebrauch sowie zur Sprachpolitik jeweils aus demokratischer Perspektive

Dieckmann, Walther: Deutsch – politisch. Politische Sprache im Gefüge des Deutschen. In: Kilian, Hg. 2005, 11–30.

Neuland, Eva: Ist eine Spracherziehung zur Demokratie möglich? Ein Diskussionsbeitrag. In: Kilian, Hg. 2005, 74–84.

Klein, Joseph: »Grundwortschatz« der Demokratie. In: Kilian, Hg. 2005, 128–140.

Forster, Iris: Lexikalische Verführer. Euphemistischer Wortschatz und Wortgebrauch in der politischen Sprache. In: Kilian, Hg. 2005, 195–209.

- eine umfangreiche Textsammlung (Ahlheim, Hg. 2007) mit wichtigen Darstellungen und Untersuchungen zu Autoritarismus und Vorurteil(en), zu Antisemitis-

mus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt sowie zu den Möglichkeiten pädagogischer Intervention und Prävention aus sechs Jahrzehnten unter Berücksichtigung sowohl grundlegender als auch aktueller, zeitdiagnostischer Texte (Aufsätze und Auszüge aus Büchern)

- eine bemerkenswerte Analyse (Lucke 2008) der langen Wirkung und besonders der gegenwärtigen Beurteilung von 1968, die den erbitterten öffentlichen »Kampf und die Deutungsmacht« und die Diskussion um eine »neue Bürgerlichkeit« (Bourgeois gegen Citoyen) nachzeichnet
- zwei einführende Nachschlagewerke (Hedtke/Weber, Hg. 2008; Weißeno, Hg. 2007) zu den Grundlagen, Aufgaben und Zielen politischer bzw. ökonomischer Bildung

Massing, Peter: Politikdidaktik. In: Weißeno, Hg. 2007, 290–299.

Juchler, Ingo: Inhaltsfelder. In: Weißeno, Hg. 2007, 147–155.

Massing, Peter: Bezugswissenschaften. In: Weißeno, Hg. 2007, 30–38.

- ein auch als Hörbuch vorliegendes Buch (Wolf 2005 u. 2008) zum informativ-unterhaltsamen Nachdenken über Grundlagen und Gestaltungsmöglichkeiten von Politik mit bemerkenswerten literarischen Bezügen (zu Werken bzw. Figuren von Mark Twain, Daniel Defoe und Antoine de Saint-Exupéry)
- drei alphabetisch geordnete Kompendien (ABC 2005, 2006 u. 2007) mit insgesamt rund 320 auf Begriffe und Sprachgebrauch bezogenen Stichwörtern zur kritischen Information nicht nur über bestimmte gesellschaftlich-politische Strategien und Theorien (Neoliberalismus und Globalisierung), sondern auch über wichtige gesellschaftliche Widersprüche sowie alternative Weltansichten und Praxen (Gerechter Welthandel, Nachhaltigkeit, Partizipation, Regionalisierung, ziviler Ungehorsam u. a.).

ABC der Alternativen. Von »Ästhetik des Widerstands« bis »Ziviler Ungehorsam«. Hamburg: VSA, 2007. ISBN 3-89965-247-9

ABC zum Neoliberalismus. Von »Agenda 2010« bis »Zumutbarkeit«. Hrsg. v. Urban, Hans-Jürgen. Hamburg: VSA, 2006. ISBN 3-89965-195-2

ABC der Globalisierung. Von »Alterssicherung« bis »Zivilgesellschaft«. Hrsg. v. Wiss. Beirat von Attac. Hamburg: VSA, 2005. ISBN 3-89965-139-1

Wagner, Wolf: Wie Politik funktioniert. Komplett Media, 2008. ISBN 3-8312-6251-9

Wagner, Wolf: Wie Politik funktioniert. München: Deutscher Taschenbuch-Verl., 2005. (dtv Taschenbücher. 34163). ISBN 3-423-34163-3

Politik-Themen in deutschdidaktischen Zeitschriften (seit 1984)

»68« – Literatur und Politik. Der Deutschunterricht, 60.2008, H. 1.

Sprache und Gewalt. Der Deutschunterricht, 59.2007, H. 5.

Sprache und Politik. Der Deutschunterricht, 55.2003, H. 2.

Literatur und Lebenswelt: Gewalt. Der Deutschunterricht, 52.2000, H. 6.

1968: Jugend Kultur Revolution. Informationen zur Deutschdidaktik, 22.1998, H. 1.

Gewalt. Diskussion Deutsch, 25.1994, H. 138.

- Rechtsextremismus. *Diskussion Deutsch*, 25.1994, H. 137.
Wege aus der Gewalt. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 18.1994, H. 1.
Friedenserziehung. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 15.1991, H. 1.
Politische Sprachkritik. *Diskussion Deutsch*, 21.1990, H. 115.
Friedenserziehung. *Der Deutschunterricht*, 40.1988, H. 5.
Politische Bildung. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 12.1988, H. 2.
Politische Aspekte. *Diskussion Deutsch*, 18.1987, H. 96.
Literatur und Politik. *Diskussion Deutsch*, 15.1984, H. 79.

Sprache, Sprachgebrauch und Politik

- Fix, Ulla: *Texte und Textsorten – sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene*. Berlin: Frank & Timme, 2008. (Sprachwissenschaft. 5). ISBN 3-86596-179-7
- Grieser, Thomas Kurt: *Bildliche Rede und sinnliche Sprache. Ein rhetorischer Ratgeber für den kreativen Umgang mit Sprachbildern*. Leipzig: Ed. Hamouda, 2008. ISBN 3-940075-16-1
- Lakoff, George; Wehling, Elisabeth: *Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht*. Heidelberg: Carl-Auer, 2008. (Kommunikation, Gesellschaft). ISBN 3-89670-634-9
- Pasiersky, Fritz; Rezat, Sara: *Überreden oder Überzeugen? Sprachlichen Strategien auf die Schliche kommen*. Tübingen: Stauffenburg, 2006. (Stauffenburg Einführungen. 16). ISBN 3-86057-290-3
- Kilian, Jörg (Hrsg.): *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat*. Mannheim: Bibliographisches Institut, Dudenverl., 2005. (Duden Thema Deutsch. 6). ISBN 3-411-04221-4
- Girnth, Heiko: *Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer, 2002. (Germanistische Arbeitshefte. 39). ISBN 3-484-25139-5
- Lakoff, George; Johnson, Mark: *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. 2., korr. Aufl. Heidelberg: Auer, 2000. ISBN 3-89670-108-8

Literatur und Politik (Politische Lyrik und politisches Lied)

- Grimm, Gunter E. (Hrsg.): *Politische Lyrik. Deutsche Zeitgedichte von der Französischen Revolution bis zur Wiedervereinigung. Für Schülerinnen und Schüler*. Stuttgart: Reclam, 2008. (Universal-Bibliothek. 15061, Texte und Materialien für den Unterricht). ISBN 3-15-015061-2
- Grimm, Gunter E.: Systematisch-historische Übersicht über die deutsche politische Lyrik. In: Grimm, Hg. 2008, 108–147.
- Grimm, Gunter E.: Literaturhinweise. Anthologien politischer Lyrik. In: Grimm, Hg. 2008, 157–159.
- Grimm, Gunter E.: Literaturhinweise. Allgemeine Darstellungen und Analysen. In: Grimm, Hg. 2008, 159–167.
- Lamping, Dieter: *»Wir leben in einer politischen Welt«*. Lyrik und Politik seit 1945. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008. ISBN 3-525-20859-6

Götsch, Katharina: Linke Liedermacher. Das politische Lied der sechziger und siebenziger Jahre in Deutschland. 2., überarb. Aufl. Innsbruck: Limbus, 2007. (Reihe Wissenschaft. 1). ISBN 3-902534-04-4

Hinderer, Walter (Hrsg.): Geschichte der politischen Lyrik in Deutschland. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2007. ISBN 3-8260-3558-5

Hinderer, Walter: Versuch über Begriff und Theorie politischer Lyrik. In: Hinderer, Hg. 2007, 11–45.
Holzer, Angela: Allgemeine und chronologische Bibliographie. In: Hinderer, Hg. 2007, 363–395.

Köhnen, Ralph [=KR]: Politische Lyrik. In: Kliewer/Pohl, Hg. 2006, 590–592.

Winkler, Iris [=WI]: Song. In: Kliewer/Pohl, Hg. 2006, 691–694.

Medien, Politik und Kultur

Pohl, Kerstin; Soldner, Markus: Die Talkshow im Politikunterricht. Direkte Demokratie; Methoden, Materialien, Arbeitsvorschläge. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2008. ISBN 3-89974-438-1

Schuppener, Georg (Hrsg.): Sprache des Rechtsextremismus. Spezifika der Sprache rechtsextremistischer Publikationen und rechter Musik. Leipzig: Ed. Hamouda, 2008. ISBN 3-940075-14-0

Schuppert, Gunnar Folke: Politische Kultur. Baden-Baden: Nomos, 2008. ISBN 978-3-8329-3362-3

Deichmann, Carl: Symbolische Politik und politische Symbolik. Dimensionen politischer Kultur. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2007. (Politische Bildung, Kleine Reihe Didaktik und Methodik). ISBN 3-89974-357-1

Eisentraut, Steffen: Polit-Talk als Form demokratischer Öffentlichkeit? »Sabine Christiansen« und »Hart aber fair« im Vergleich. Marburg: Tectum, 2007. ISBN 3-8288-9490-9

Habscheid, Stephan; Klemm, Michael (Hrsg.): Sprachhandeln und Medienstrukturen in der politischen Kommunikation. Tübingen: Niemeyer, 2007. (Reihe Germanistische Linguistik. 279). ISBN 3-484-31279-3

Schuppener, Georg (Hrsg.): Spuren germanischer Mythologie in der deutschen Sprache. Namen, Phraseologismen und aktueller Rechtsextremismus. Leipzig: Ed. Hamouda, 2007. ISBN 3-940075-01-9

Jarren, Otfried; Donges, Patrick: Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft. Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwissenschaften, 2006. (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft). ISBN 3-531-33373-9

Jugendsachbücher zu Politik und Wirtschaft

Schulz-Reiss, Christine: Nachgefragt: *Europa*. Basiswissen zum Mitreden. Bindlach: Loewe, 2007. ISBN 3-7855-4679-3

Weidenfeld, Werner: *Europa* leicht gemacht. Antworten für junge Europäer. München: Hanser, 2008. ISBN 3-446-20988-3

- Schneider, Gerd: *Globalisierung*. Würzburg: Arena, 2008. (Arena Bibliothek des Wissens Aktuell). ISBN 3-401-06222-0
- Schulz-Reiss, Christine: Nachgefragt: *Menschenrechte* und Demokratie. Basiswissen zum Mitreden. Bindlach: Loewe, 2008. ISBN 3-7855-6236-5
- Schneider, Gerd: *Politik*. Würzburg: Arena, 2008. (Arena Bibliothek des Wissens Aktuell). ISBN 3-401-06172-0
- Schulz-Reiss, Christine: Nachgefragt: *Politik*. Basiswissen zum Mitreden. 4., aktual. Aufl. Bindlach: Loewe, 2008. ISBN 3-7855-5387-0 [Zuerst 2003]
- Schulz-Reiss, Christine: Nachgefragt: *Politik*. Basiswissen zum Mitreden. 4 Audio-CDs. Hörcompany, 2004. ISBN 3-935036-65-5
- Schwarz, Manfred: *Politik*. Ravensburg: Ravensburger Buchverl., 2007. (Klartext). ISBN 3-473-55200-3
- Oppermann, Christiane: Nachgefragt: *Wirtschaft*. Basiswissen zum Mitreden. Bindlach: Loewe, 2003. ISBN 3-7855-4668-8
- Oppermann, Christiane: Nachgefragt: *Wirtschaft*. Basiswissen zum Mitreden. 4 Audio-CDs. Hörcompany, 2004. ISBN 978-3-935036-68-9

Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit

- Molthagen, Dietmar u. a. (Hrsg.): Lern- und Arbeitsbuch gegen Rechtsextremismus. Handeln für Demokratie. Bonn: Dietz, 2008. ISBN 3-8012-0381-6 [mit CD-ROM]
- Schönfelder, Sven: Rechtspopulismus. Teil Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2008. (Wochenschau Wissenschaft). ISBN 3-89974-385-7
- Ahlheim, Klaus (Hrsg.): Die Gewalt des Vorurteils. Eine Textsammlung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2007. (Politik und Bildung. 44). ISBN 3-89974-324-5
- Glaser, Stefan; Pfeiffer, Thomas (Hrsg.): Erlebnisswelt Rechtsextremismus. Menschenverachtung mit Unterhaltungswert; Hintergründe, Methoden, Praxis der Prävention. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2007. ISBN 3-89974-359-8 [mit CD-ROM]
- Hufer, Klaus-Peter: Argumente am Stammtisch. Erfolgreich gegen Parolen, Palaver und Populismus. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2006. ISBN 3-89974-245-1
- Gloël, Rolf; Gützlaff, Kathrin: Gegen Rechts argumentieren lernen. Hamburg: VSA, 2005. ISBN 3-89965-146-4
- Schlag, Thomas; Scherrmann, Michael (Hrsg.): Bevor Vergangenheit vergeht. Für einen zeitgemäßen Politik- und Geschichtsunterricht über Nationalsozialismus und Rechtsextremismus. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2005. ISBN 3-89974-186-2

Neunzehnhundertachtundsechzig (Kultur und Gesellschaft)

- Gäsche, Daniel: Born to be wild oder Die 68er und die Musik. Leipzig: Militzke, 2008. ISBN 3-86189-806-3
- Grönert, Alexander (Hrsg.): Politik, Pop und Afri-Cola. 68er Plakate. Im Auftr. d. Deutschen Plakat Museums. Essen: Pomp, 2008. ISBN 3-89355-963-9

- Hecken, Thomas: 1968. Von Texten und Theorien aus einer Zeit euphorischer Kritik. Bielefeld: transcript. 2008. (X-texte zu Kultur und Gesellschaft). ISBN 3-89942-741-6
- Lucke, Albrecht von: 68 oder neues Biedermeier. Der Kampf um die Deutungsmacht. Berlin: Wagenbach, 2008. (Politik bei Wagenbach). ISBN 3-8031-2582-0
- Pflitsch, Andreas; Gogos, Manuel (Hrsg.): 1968. Kurzer Sommer – lange Wirkung. Ein literarisches Lesebuch. Originalausg. München: Deutscher Taschenbuch-Verl., 2008. (dtv Taschenbücher. 13656). ISBN 3-423-13656-1
- Schwab, Andreas; Schappach, Beate; Gogos, Manuel (Hrsg.): Die 68er. Kurzer Sommer – lange Wirkung. Essen: Klartext, 2008. (Schriften des Historischen Museums Frankfurt am Main. 27). ISBN 3-89861-887-0
- Weidner, Anselm: Die 68er. Kurze Geschichte einer Kulturrevolution. 2 Audio-CDs. Quartino, 2008. (AudioAkademie Geschichte, Wissen für Kopfhörer). ISBN 3-86750-034-7
- Cohn-Bendit, Daniel; Dammann, Rüdiger (Hrsg.): 1968. Die Revolte. Frankfurt am Main: Fischer, 2007. ISBN 3-10-010230-4

Handbücher zur (Didaktik der) Politischen Bildung

- Hedtke, Reinhold; Weber, Birgit (Hrsg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2008. ISBN 978-3-89974-370-8
- Althammer, Jörg u. a. (Hrsg.): Handbuch ökonomisch-politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2007. (Politik und Bildung. 51). ISBN 3-89974-363-6
- Detjen, Joachim (Hrsg.): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg, 2007. (Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft). ISBN 3-486-58210-0
- Lange, Dirk; Reinhardt, Volker (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. 6 Bde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2007. ISBN 3-8340-0212-7
- Bd. 1: Konzeptionen Politischer Bildung. 2007. ISBN 3-8340-0206-2
- Bd. 2: Strategien der Politischen Bildung. 2007. ISBN 3-8340-0207-0
- Bd. 3: Inhaltsfelder der Politischen Bildung. 2007. ISBN 3-8340-0208-9
- Bd. 4: Forschung und Bildungsbedingungen. 2007. ISBN 3-8340-0209-7
- Bd. 5: Planung Politischer Bildung. 2007. ISBN 3-8340-0210-0
- Bd. 6: Methoden Politischer Bildung. 2007. ISBN 3-8340-0211-9
- Reinhardt, Sibylle; Richter, Dagmar (Hrsg.): Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2007. ISBN 3-589-22527-0
- Weißeno, Georg u. a. (Hrsg.): Wörterbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2007. ISBN 3-89974-248-6
- Reinhardt, Sibylle: Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2005. ISBN 3-589-22051-1
- Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Praxis und Wissenschaft. 3., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2005. (Politik und Bildung. 32). ISBN 3-89974-099-8

Politische Bildung in Österreich

- Gärtner, Reinhold: Politiklexikon für junge Leute. Wien: Jungbrunnen, 2008. ISBN 3-7026-5797-5 [*Internet 10/2008:*] <www.politik-lexikon.at>
- Gruber, Bettina; Hämmerle, Kathrin (Hrsg.): Demokratie lernen heute. Politische Bildung am Wendepunkt. Wien: Böhlau, 2008. ISBN 3-205-77746-8
- Hellmuth, Thomas (Hrsg.): Das »selbstreflexive Ich«. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck: Studien-Verl., [*angek. für Ende 2008*]. ISBN 978-3-7085-4481-8
- Klepp, Cornelia; Rippitsch, Daniela (Hrsg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien: Facultas, 2008. ISBN 3-7089-0267-X
- Panagl, Oswald; Gerlich, Peter (Hrsg.): Wörterbuch der politischen Sprache in Österreich. Wien: öbv, 2007. ISBN 3-209-05952-7
- Diendorfer, Gertrud; Steininger Sigrid (Hrsg.): Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verl. 2006. ISBN 3-8994-247-8
- Plasser, Fritz (Hrsg.): Politische Kommunikation in Österreich. Ein praxisnahes Handbuch. Wien: WUV, 2004. (Schriftenreihe des Zentrums für Angewandte Politikforschung. 29). ISBN 3-85114-858-4

Bibliographische Querverbindungen

- Janshoff, Friedrich: Geschlechterperspektive(n): Gender – Genus – Geschlecht. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 31.2007, H. 3, 124–129.
- Janshoff, Friedrich: Der Mediterran: Kultur(en) – Sprache(n) – Literatur(en). Bibliographische Fundstücke für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 31.2007, H. 2, 128–133.
- Janshoff, Friedrich: Europäische Kultur im (Deutsch-)Unterricht. (Nachtrag zu Janshoff 2004). Informationen zur Deutschdidaktik, 30.2006, H. 3, 98/99.
- Janshoff, Friedrich: Europa erkunden. Bibliographische Notizen für den (Deutsch-)Unterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 28.2004, H. 1, 128–137.
- Janshoff, Friedrich: 1968 aus der Sicht von 1998. Ergänzende bibliographische Notizen und Anmerkungen. Informationen zur Deutschdidaktik, 22.1998, H. 4, 16–18.
- Janshoff, Friedrich: Neunzehnhundertachtundsechzig und die Ironie der Geschichte. Notizen und Anmerkungen zu einer bibliographischen Spurensuche. Informationen zur Deutschdidaktik, 22.1998, H. 1, 127–140.
- Janshoff, Friedrich; Wintersteiner, Werner: Rechtsextremismus, Rassismus und Gewalt. Auswahlbibliographie mit Hinweisen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik, 18.1994, H. 1, 125–144.

Hinweis:

Kommentare zu rund 40 der aufgenommenen Bücher und Hörbücher sowie eine bibliographische Ergänzung zu weiteren Themenbereichen mit Querverbindungen zwischen Deutschunterricht und Politischer Bildung (als Unterrichtsprinzip und als Unterrichtsfach) sind im Internet unter <www.uni-klu.ac.at/ide> zu finden.

Die Karikatur im Unterricht

Vom Elend auf dieser Welt ...

Anstelle eines Gedichtes soll heute in dieser Rubrik eine Karikatur vorgestellt und über die Möglichkeiten der Bearbeitung im Unterricht nachgedacht werden.

Die Kraft der Bilder bei der Vermittlung politischer Inhalte wird immer wieder genutzt, man denke nur an die vielen Plakate, Hochglanz-Prospekte, Berichte und Werbeeinschaltungen in Fernsehen und Zeitungen, die die BürgerInnen in Wahlzeiten oder bei anderen wichtigen politischen Ereignissen in großer Zahl beglücken.

Bilder sprechen die Sinne stärker an, bleiben leichter im Gedächtnis haften, sie verfügen über eine affektive Komponente und, insbesondere Bilder mit den angeführten politischen Inhalten, transportieren eine vermeintlich klare, leicht zu entschlüsselnde Botschaft, die in kurzer Zeit, eben in einem Augenblick, einem relativ großen Publikum näher gebracht werden kann. – Dass eine oberflächliche Betrachtung und unreflektierte Interpretation von Bild-Botschaften nur zu unzureichenden Ergebnissen führen kann, nicht was die intendierte Beeinflussung vieler BetrachterInnen betrifft, wohl aber, was

die Entwicklung politischer Urteilsfähigkeit und Reflexion angeht, versteht sich von selbst.

Und eben hier liegt der Ansatzpunkt für den Unterricht. SchülerInnen müssen die Fähigkeit, Bilder zu analysieren, genauer hinzuschauen, mittransportierte Botschaften zu entschlüsseln, eine Beziehung zwischen eventuell mitgelieferten Textstellen und dem Bild herzustellen, erst erlernen. Bilder *lesen* zu lernen und über Inhalte möglichst kontrovers zu *diskutieren*, eigene Meinungen herauszubilden und in Relation zu den Absichten des Schöpfers des Bildes zu setzen, mehr oder weniger verborgene Anspielungen auf literarische Figuren (bei Karikaturen sehr beliebt ist zum Beispiel das Don-Quijote-Motiv) oder auf sprachliche Stilmittel (Redewendungen wie »sich vor jemandes Karren spannen lassen« oder sprachliche Bilder wie »Schachspiel« und »Bauernopfer«) zu erkennen, sind Aufgaben, die sich besonders im Deutschunterricht gut trainieren lassen.

Aus der Vielzahl von Bildimpulsen, die sich für eine Analyse mit politischen Dimensionen eignen würden, wie zum Beispiel (gemalte) Bilder aus unterschiedlichen Epochen, Fotografien, politische Werbe-Plakate¹ etc. habe ich die politische Karikatur für meine Darstellung gewählt.

Karikaturen sind keine authentische Wiedergabe realer Zustände, wie Fotografien, auch möchten sie ihre BetrachterInnen nicht unmittelbar zu (politischen) Handlungen auffordern, wie Wahl-Plakate. Sie bilden Menschen oder gesellschaftliche Zustände in verzerrter, überspitzter Form ab, haben zumeist einen sozialen oder politischen Hintergrund und

[...] verstehen sich als kritisches Medium, das Probleme offen legt, ohne dafür Lösungen anzubieten [...] Karikaturen sind agitierend und polemisch, kommentierend, aber auch hass-erfüllt. Aus Sicht des Zeichners oder der Zeichnerin ist die Karikatur ein subjektiver politischer Kommentar. Sie ist parteilich und versucht, das Bekannte, Vertraute in Frage zu ziehen und neue Sichtweisen zu erreichen. Die Veränderung des gewohnten Wirklichkeitsbildes schafft Distanz und eröffnet eine Chance zum Denken von politisch-gesellschaftlichen Alternativen [...]« (George 2000, S. 85–86, zitiert nach Kuhn 2007, S. 181).

Das Denken in politisch-gesellschaftlichen Alternativen fällt ungeübten SchülerInnen natürlich schwer und soll im Unterricht schrittweise erlernt werden.

Hier zeigt sich auch eine Schwierigkeit beim Einsatz von Karikaturen im Unterricht: Um die gesamte Botschaft zu verstehen, Schlüsse daraus ziehen zu können und mögliche Auswege und Alternativen vorschlagen zu können, müssen SchülerInnen bereits über Fähigkeiten und Kenntnisse verfügen, die sie erst nach der Bearbeitung im Unterricht erworben haben. Dennoch ist der Einsatz von Karikaturen durchaus gerechtfertigt, denn sie erlauben SchülerInnen spontane Assoziationen zu äußern, an ihr mehr oder weniger umfangreiches Vorwissen anzuknüpfen und dieses den lenkenden Fragen ihres Lehrers/ihrer Lehrerin folgend zu erweitern. Die Möglichkeit, einmal nicht über einen oft langen, häufig mit Informationen »überfüllten« Text in ein Thema einzusteigen, wird zumeist als sehr willkommene Abwechslung empfunden. Wichtig für das Gelingen der Einheit ist eine sorgfältige Auswahl der Karikatur, die für die SchülerInnen »lesbar« sein soll, also möglichst an ihre Erfahrungswelt anknüpft, aber genug Widersprüchliches, Provo-

zierendes, Irritierendes enthält, das zu einer vertieften Auseinandersetzung einlädt und das Erkennen der politischen Dimension erlaubt. SchülerInnen lernen, den eigenen Blick zu schulen, Abstraktes, Angedeutetes zu interpretieren, Versteckte Botschaften aufzuspüren, sie lernen, die Perspektive zu wechseln und sich in die Position des Zeichners zu versetzen, sie sollen in weiterer Folge befähigt sein, die politische Dimension einer Zeichnung zu erkennen, eigenes Wissen mit neu erworbenem in Verbindung zu bringen und schließlich über die Funktion von Karikaturen im Allgemeinen zu sprechen, wobei auch eine weiterführende Diskussion über persönliche und politische Meinungs- und Pressefreiheit von großer Bedeutung ist (man denke an die Kontroverse um die Mohammed-Karikaturen im Jahr 2006, vgl. auch Kuhn 2007).

Für diesen Beitrag wurde eine Karikatur von Klaus Stuttmann² ausgewählt, die sich zur Bearbeitung auch mit ungeübten und jüngeren SchülerInnen eignet, da sie deren Erfahrungswelt entnommen ist, eine Szene an einer Tankstelle. Vieles lässt sich leicht erkennen und deuten, doch weist die Zeichnung auch einige ungewöhnliche Elemente auf, die thematisiert werden können. Darüber hinaus gibt es auch verborgene Botschaften, die aufzuspüren sind. Geeignet für die Erschließung der verschiedenen Dimensionen ist eine vorsichtig von der Lehrerin bzw. dem Lehrer gesteuerte schrittweise Bearbeitung.

Schritt 1:

Die hier abgebildete Karikatur wird den SchülerInnen vorgelegt mit der Bitte, das Dargestellte kurz zu beschreiben.



Quelle: <http://www.stuttman-karikaturen.de/archivseq.php?id=2635> [23.09.2008]

Wichtig ist, dass in dieser Phase noch keinerlei Eingriff oder Lenkung durch die Lehrperson erfolgt. Viel zu oft passiert es, dass spannende und ungewöhnliche Gedanken nicht weiterentwickelt werden, da sie nicht, in die »geplante« Interpretation passen und »zu weit vom Thema abschweifen«, dabei wird übersehen, dass die Assoziationen einiges über das Vorwissen und auch über das Weltbild der SchülerInnen aussagen. Dennoch ist es in weiterer Folge für die Bearbeitung wichtig, sich nur auf einen – wesentlichen – Aspekt zu konzentrieren.

Bei einer Erprobung dieses Schrittes habe ich einer kleinen Gruppe von Schülerinnen der 4. Klasse AHS, also jener Zielgruppe, die in diesem Schuljahr erstmals Politische Bildung auch als Unterrichtsfach hat, die Karikatur vorgelegt. Interessant war, dass gleich versucht wurde eine Interpretation abzu-

geben. In diesem Fall war das Ergebnis: »Für den Mann hier ist der Durst vom Auto genauso schlimm wie der Hunger von den Leuten in Afrika.« – Eine mögliche Interpretation, die aber vieles unberücksichtigt lässt. Auch das ist eine Gefahr bei der Arbeit mit Karikaturen. Man glaubt die Botschaft der Karikatur auf einen Blick zu erfassen, bildet sein Urteil, schmunzelt oder nicht, ordnet das Gesehene ein und schließt das Thema wieder ab.

Um möglichst alle Aspekte zu berücksichtigen und in weiterer Folge auch die politische Dimension der Karikatur zu erschließen, ist es nun wichtig, das Dargestellte zuerst einmal detailgenau zu beschreiben. – Auch wenn man befürchtet, dass eine bloße Beschreibung banal und intellektuell unterfordernd ist, so ist es für eine spätere Interpretation unbedingt nötig, jedes Detail festzuhalten.

Es werden zunächst also folgende Fragen geklärt, um das Dargestellte verstehen zu können³:

- *Wann und wo spielt die Szene?*

Ort des Geschehens ist eine Tankstelle in Deutschland. Die Karikatur bezieht sich auf die Gegenwart (das Datum der Veröffentlichung ist der 22. April 2008 und könnte auch Zeitpunkt der Handlung sein), es gibt keine Anspielungen auf historische Ereignisse, die auf das Heute übertragen werden.

- *Wer und was ist zu sehen?*

Das Bild arbeitet mit mehreren Kontrasten. Einerseits bei der Wahl der Personen: einem europäisch aussehenden Erwachsenen (da wir wissen, wo die Karikatur veröffentlicht wurde, können wir auch präzisieren: einem Deutschen) werden zwei ärmlich gekleidete Personen (ein Erwachsener und ein Kind) schwarzer Hautfarbe (assoziativ als Afrikaner identifiziert) gegenübergestellt.

Hier könnte ein zweiter Gegensatz erkannt werden: Der Personengruppe Mann und Kind, wird die Kombination Mann und Auto, das sehr menschliche Züge aufweist, entgegengesetzt. Auffallend ist auch, dass das Auto genauso viel Platz auf dem Bild einnimmt wie die drei Menschen gemeinsam.

Der Text bietet ebenfalls einige Informationen. Auch hier haben wir einen Kontrast: in Sprechblasen stehen »Hunger« – »Durst«, beides grundlegende menschliche Bedürfnisse. Dass auch das Auto so menschlich »fühlt«, ist ebenso absurd wie die Reaktion des tankenden Mannes, der zwischen den beiden Hunger- bzw. Durst-Leidenden

hin- und hergerissen ist und beides als gleichermaßen »schrecklich« empfindet. – Sein Griff zum Zapfhahn zeigt, welches Elend zu lindern er bereit ist.

Bei der Darstellung der Personen gibt es keine Anspielungen auf bekannte historische, literarische oder andere prominente Persönlichkeiten. Der Europäer und die zwei hungerten Afrikaner werden jedoch prototypisch dargestellt. Einziges auffälliges Stilmittel ist die vermenschlichte Darstellung des Autos. – Der Zeichner montiert bekannte Elemente in ungewöhnlicher Kombination, das vermenschlichte sprechende Auto verfremdet die Szene und erinnert an einen Comic. Dies und die offensichtliche Zerrissenheit des Tankenden machen auf den ersten Blick das Humorvolle an dieser Szene aus. – Das Offensichtliche haben auch meine jugendlichen Betrachterinnen wahrgenommen und genau hier, im Spannungsfeld zwischen dem Erkennbaren und dem Verborgenen, kann angesetzt werden, um politisches Denken zu entwickeln. Schließlich lesen wir noch das Wort »Bio-Sprit« auf der Zapfsäule, was den SchülerInnen bei ihrer ersten Betrachtung entgangen ist, was aber für die Interpretation der Karikatur von zentraler Bedeutung ist.

Schritt 2:

Nun soll versucht werden, das Gesehene auszulegen, also die Karikatur zu interpretieren, am besten anhand der Frage: *Was hat der Zeichner darstellen wollen?*

Dazu müssen SchülerInnen lernen, in die Perspektive des Zeichners zu wechseln, zu erkennen, wer oder was mit der Zeichnung kritisiert werden soll. Karikaturisten betrachten die Welt

»von unten« (Kuhn), sie nehmen häufig die Perspektive der Betroffenen, zum Beispiel der WählerInnen, der KonsumentInnen etc. ein. In diesem Fall nicht die der hungernden Afrikaner, sondern die der Europäer, denen die Situation an der Tankstelle und das »durstige« Auto vertraut sind. Es muss den SchülerInnen aber auch bewusst gemacht werden, dass eine Karikatur eine sehr persönliche, subjektive Sichtweise des Zeichners widerspiegeln kann, der sie durchaus differenziert, auch ablehnend gegenüberstehen können. Ebenso bleibt es ihnen überlassen, ob sie die Darstellung für humorvoll, gelungen, angemessen halten oder eben nicht.

In diesem Schritt wird sehr systematisch an der Karikatur gearbeitet und die Analyse-Fähigkeiten der SchülerInnen werden schrittweise entwickelt. Der Karikaturist hat sein Urteil abgegeben, nun müssen die BetrachterInnen lernen »gegenzulesen«, die fremde und die eigene Position zu hinterfragen und ihre Argumente zu festigen, möglichst unter Zuhilfenahme anderer Quellen, was zum nächsten Schritt führt.

Schritt 3

Wie lassen sich die Erkenntnisse anwenden? – Die subjektiven Aussagen von ZeichnerIn und »LeserIn« sollen nun überprüft werden. Zusatzmaterial zum Thema der Karikatur lässt sich in Büchern, Zeitschriften, im Internet und in Zeitungen finden, oft werden die Karikaturen ja in unmittelbarem Zusammenhang mit einem tagespolitisch relevanten Thema veröffentlicht. In diesem Fall gilt es Folgendes herauszufinden:

- Welchen Zusammenhang gibt es zwischen dem Hunger in armen und

dem »Durst« der Autos in den reicheren Ländern?

- Was wissen die SchülerInnen über die Produktion und den Einsatz von Bio-Sprit?
- Lässt sich diese Situation auch auf das eigene Land übertragen? Welche Auswirkungen zeigen sich?

Um dann erst zum entscheidenden Punkt vorzustoßen:

- Besteht ein Zusammenhang zwischen der Produktion von Bio-Treibstoff und der Entstehung von Hunger und Armut? – Welche Positionen kann man bei der Recherche finden?

Mit diesen unmittelbar bei der Karikatur ansetzenden Fragen lässt sich die Thematik im Unterricht natürlich noch wesentlich differenzierter erarbeiten, zum Beispiel könnte man über die Legitimität sprechen, Lebensmittel für die Gewinnung von Treibstoff zu verwenden, über die Auswirkungen dieses Vorgehens auf die Bevölkerung, auf die Lebensmittelpreise, auf politische Maßnahmen in den verschiedenen Ländern (ein Thema, das ja im vergangenen Wahlkampf auch von großer politischer Bedeutung war), man könnte über die Abhängigkeit vom Ölpreis und die Suche nach alternativer Energiegewinnung sprechen und vieles mehr.

Am Ende der Einheit wäre es sinnvoll, die Karikatur noch einmal heranzuziehen und sie vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse zu betrachten.

URSULA ESTERL

Literatur

- GOLL, THOMAS: Bild. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): *Planung Politischer Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007 (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 5), S. 189–196.
- KRIEGER, ANETT: Bildmaterial. In: Reinhardt, Sibylle; Richter, Dagmar (Hrsg.): *Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor 2007.
- KUHN, HANS-WERNER: Karikatur. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): *Planung Politischer Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2007 (= Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 5), S. 181–188.
- KUHN, HANS-WERNER; MERZ, HANS-GEORG: *Politische Karikaturen zum Irak-Konflikt. Ein unterschätzter Lernweg im Politikunterricht*. Freiburg 2005. http://www.ph-freiburg.de/sozial/Bud/Fots_ausstellung/Handreichung_Karikaturen.pdf [1.10.2008].

Anmerkungen

- 1 Eine Analyse eines politischen Werbe-Plakates finden Sie bei: Wintersteiner, Werner: Die Kraft der klaren (Feind-)Bilder. In: *ide. Informationen zur deutschdidaktik* 3/2006 (»Aufwachsen in Europa«), S. 116–119.
- 2 Klaus Stuttmann arbeitet als freiberuflicher Karikaturist vorwiegend im tagespolitischen Bereich. Er veröffentlicht seine Karikaturen in mehreren deutschen Tageszeitungen und erhielt für seine Arbeit schon zahlreiche Auszeichnungen. Wir bedanken uns, dass wir die hier abgebildete Karikatur unentgeltlich veröffentlichen dürfen, die Rechte bleiben natürlich beim Autor.
- 3 Einen ausführlichen Analyseraster, beruhend auf der Lasswell-Formel, finden Sie bei Kuhn (2005, S. 6 f.) sowie bei Kuhn (2007, S. 183 f.), hier folge ich mit der Dreiteilung: »verstehen – auslegen – anwenden« der hermeneutischen Tradition (ebd., S. 184 f.).



CORNELIA KLEPP, DANIELA RIPPITSCH (HG.)

25 Jahre ULG Politische Bildung in Österreich

facultas.wuv 2008
400 Seiten, broschiert
ISBN 978-370-890-267-8
EUR 29,- / sFr 49,50

Erscheint im November 2008

Ein Vierteljahrhundert Politische Bildung in Österreich wurde maßgeblich vom ULG Politische Bildung geprägt, dessen Geschichte der vorliegende Jubiläumsband dokumentiert.

Namhafte WissenschaftlerInnen aus den Bereichen Politikwissenschaft, Soziologie, Geschichte, Medien, Pädagogik und Friedensforschung melden sich mit Rückblicken, Gegenwartsdiagnosen und insbesondere mit Blick auf zukünftige Aufgaben schulischer Bildung zu Wort. Auch Vergleiche von ExpertInnen mit der Situation der Politischen Bildung in Deutschland und in der Schweiz fehlen nicht. Schließlich runden Berichte von ReferentInnen und AbsolventInnen aus der Praxis interdisziplinärer Lehr- und Lernfelder das Bild zeitgemäßer Bildungsarbeit ab.

Dr. Cornelia Klepp
ist geschäftsführende Leiterin des ULG/MSc Politische Bildung.

Mag. Daniela Rippitsch
ist Steuerungsmitglied des ULG/MSc Politische Bildung.

Kommentar

Daniela Rippitsch

Politische Bildung zwischen Politikverdrossenheit und Handlungskompetenz

Schlagworte wie Verlust des Politischen, Politikverdrossenheit, aber auch der enorme Imageverlust der politischen AkteurInnen und Parteien zeigen die Unlust der Bevölkerung, an politischen Prozessen teilzunehmen bzw. sie zu beeinflussen. Trotzdem oder vielleicht gerade deshalb erfreut sich der Universitätslehrgang *Politische Bildung* jährlich steigender Studierendenzahlen, und auch in diesem Herbst haben sich wieder 30 engagierte TeilnehmerInnen beim Einführungsseminar eingefunden. Seit einem Vierteljahrhundert bildet dieses vorerst als Hochschul- später als Universitätslehrgang gestaltete österreichweite Weiterbildungsprogramm MultiplikatorInnen für den Bereich Politische Bildung aus, und 61 Studierende haben das seit dem Studienjahr 2000/2001 implementierte Masterprogramm erfolgreich absolviert. Wer sind nun diese, nicht dem allgemeinen Mainstream der Politikverdrossenheit folgenden Menschen? Was

bringt sie dazu, sich gerade im Bereich Politischer Bildung weiterzubilden?

Zu einem großen Teil sind es Lehrer und Lehrerinnen aller Schultypen und Schulfächer, die dieses in der österreichischen Bildungslandschaft einzige universitäre Masterprogramm zur Politischen Bildung gewählt haben, um sich Hilfestellung für ihren Unterricht und Unterstützung zur adäquaten Durchführung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung zu holen, bzw. die ihr Wissen um Politische Bildung erweitern und spezifizieren wollen. Denn es gibt kein eigenes Studium für Politische Bildung an den österreichischen Universitäten und auch das Angebot an den Pädagogischen Hochschulen ist mit zwei Semesterwochenstunden sicherlich nicht ausreichend. Obwohl es unvorstellbar wäre, wenn im Fach Mathematik Lehrende unterrichten würden, die nicht in Mathematik geprüft wurden, so gehört dies für die Politische Bildung zur Normalität. Als eigenständiges Fach wird Politische Bildung nur an den Berufsschulen gelehrt, an den meisten anderen Schulen wird es gemeinsam mit den Trägerfächern Geschichte und Sozialkunde, Recht und Wirtschaft unterrichtet und hängt stark vom Engagement und Interesse der einzelnen Lehrenden, die zumeist HistorikerInnen oder JuristInnen sind, ab. Um dieses Manko in der Ausbildung auszugleichen ist eine qualitativ hoch stehende Weiterbildung unerlässlich, besonders auch vor dem Hintergrund, der Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre und der damit verbundenen Neueinführung des Faches Geschichte und Politische Bildung in der 8. Schulstufe, was den jungen Wahlberechtigten das nötige demokratische Rüstzeug geben soll.

Nach Jahren des Dornröschenschlafes trat die Politische Bildung im letzten Jahr vermehrt in den Blickpunkt der Öffentlichkeit und der Medien. Durch den Regierungsschwerpunkt *Demokratie Lernen* (dessen Zukunft mit dem Koalitionsbruch absolut ungewiss ist) und verschiedenen Internetplattformen, wie z. B. *www.entscheidendbistdu.at* wollte man vor allem die Zielgruppe der JungwählerInnen erreichen. Zwar stellen sie mit knapp 190.000 Wahlberechtigten eine eher kleine Zielgruppe dar, aber im Hinblick auf die Zukunft eine, die man nicht aus den Augen verlieren darf. Das Wahlergebnis der Nationalratswahl 2008 hat gezeigt, dass gerade diese Wählergruppe besonders polarisiert und zwischen dem linken und noch stärker dem rechten Parteienspektrum schwankt. Nun wird der Ruf nach Politischer Bildung immer dann laut, wenn die Unzufriedenheit mit der Politik bzw. den politischen Parteien unübersehbar bzw. -hörbar ist, die Wahlbeteiligung sinkt bzw. das Nichtwählerpotential fast gleich groß ist wie die stimmenstärkste Partei.

Was kann nun die Politische Bildung tun? Durch gezielte Wissensvermittlung von Basiskonzepten zu Demokratie und Staat, Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie historischem Grundwissen können MultiplikatorIn-

nen ausgebildet werden, die ihr Wissen und ihre Handlungsfähigkeit in ihre eigene Arbeits- und Lebenswelt tragen. Doch reines Wissen alleine ist nicht genug, denn Politische Bildung ist in erster Linie politisches Handeln und dafür braucht es auch Zivilcourage, Kommunikations-, Dialog- und Konfliktfähigkeit sowie Verantwortungsgefühl und Selbstbestimmung, um Politik nicht nur zu verstehen, sondern auch zu beeinflussen und zu verändern. Gerade in Zeiten, in denen sich Landespolitiker nicht mehr den Gesetzen verpflichtet fühlen, Asylsuchende willkürlich über Landesgrenzen abgeschoben werden und Medienkritik kaum vorhanden ist, sind neben Wissen besonders Kompetenzen unerlässlich: Urteils-, Handlungs-, Methoden- und Sachkompetenz sollen mündige BürgerInnen dazu befähigen, politische Vorgänge zu analysieren und Handlungsweisen zu hinterfragen.

Politik soll in einem weiteren Zusammenhang gesehen werden, nicht als reine Parteipolitik, deren tägliches Hickhack uns ermüdet, sondern als persönliche Angelegenheit, deren Handlungsspielraum man/frau für sich selbst entdecken muss. Demokratie ist auf diese mündigen BürgerInnen angewiesen und damit auch auf Politische Bildung.



Mag.^a Daniela Rippitsch

ist Zeithistorikerin und Mitarbeiterin am Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik der Alpen-Adria Universität Klagenfurt, wo sie den Universitätslehrgang Politische Bildung organisiert und Mitglied des Steuerungsgremiums des Lehrganges ist.

E-mail: daniela.rippitsch@uni-klu.ac.at

ide empfiehlt



Bettina Gruber, Kathrin Hämmerle (Hg.):

Demokratie lernen heute

Politische Bildung am Wendepunkt.

Wien: Böhlau 2008. 210 Seiten.

ISBN 978-3-205-77746-5 • EUR 29,90

Lässt sich Demokratie überhaupt lernen und lehren? Wie kann Unterricht dazu beitragen, nicht nur Wissen und Kenntnisse zu vermitteln, sondern auch helfen, wichtige Fähigkeiten und Einsichten zu entwickeln, die Jugendlichen eine aktive Partizipation am politischen Geschehen ermöglichen? Wie gelingt es, Schüler und Schülerinnen zu verantwortungsbewusst handelnden Mitgliedern einer demokratischen Gesellschaft zu erziehen, wie es der seit nunmehr 30 Jahren bestehende *Grundsatzlerlass politische Bildung* fordert? – Wer kann diese Aufgabe übernehmen angesichts der Tatsache, dass es in Österreich bislang kein eigenes Unterrichtsfach »Politische Bildung« und dementsprechend auch keine LehrerInnen-Ausbildung in diesem Bereich gibt? – Und zu guter Letzt:

Was ist (heute) unter »Politischer Bildung« zu verstehen?

Die vorliegende Publikation versucht Antworten auf diese Fragen zu geben. Sie dokumentiert die Ergebnisse des Kongresses »Politische Bildung neu denken«, der im Herbst 2006 an der Universität in Klagenfurt stattgefunden hat.

Der Tagungsband bietet unterschiedlichste Zugänge zu dieser Thematik und stellt sich der Herausforderung, über die Möglichkeiten »Politischer Bildung« in einer Zeit nachzudenken, die »vom Verlust des Politischen« (Zygmunt Bauman) geprägt ist.

Eröffnet wird der Band mit einem Beitrag des Nobelpreisträgers Hans-Peter Dürr, der sich der Politischen Bildung aus der Sicht des Naturwissenschaftlers nähert und so auch zu einer Fächer und Disziplinen übergreifenden Annäherung an die Thematik einlädt. Er betont die Wichtigkeit, Mensch und Natur als Ganzes zu sehen. Wer das irdische Ökosystem als Zusammenspiel von Energie und Ordnung begreift, der wird künftig mit den Rohstoffen und Energieressourcen auf dieser Welt sorgsamer umgehen und – so bleibt zu hoffen – zum Fortbestand unserer gemeinsamen Lebenswelt beitragen.

Marianne Gronemeyer setzt sich sehr kritisch mit der aktuellen »Innovations-Euphorie« auseinander. Ist es immer zielführend, alles zu erneuern und »neu zu denken«, oder folgt die »Politische Bildung« da nur dem Mainstream, indem alle alten Grundsätze einfach unreflektiert beiseite geschoben werden? Läuft sie da nicht Gefahr, zur »Hure des Fortschritts« zu werden, wie Gronemeyer provokant fragt? Für die Politische Bildung sieht die Autorin als einzig sinn- und wirkungsvollen Weg ein »Nein dan-

ke« zu einer (Politischen) Bildung als Konsumgut. An dessen Stelle soll ein hingebungsvolles Tun treten, »das bis zum letzten Atemzug voller Überraschungen ist« (S. 55).

Im zweiten Teil der Publikation beschäftigen sich Werner Wintersteiner, Bettina Gruber und Kathrin Hämmerle mit den AdressatInnen der Politischen Bildung, den Jugendlichen.

Österreich hat als erstes europäisches Land das Wahlalter auf 16 Jahre gesenkt. Damit Jugendliche die Chancen einer so frühen Mitsprache nutzen können, bedarf es der (schulischen) Begleitung. Auch wenn Umfragen wie die deutsche Shell-Studie zeigen, dass sich nur wenige Jugendliche für Politik im Allgemeinen interessieren, so berichten viele Lehrende über das große Engagement, mit dem sich Jugendliche im Speziellen engagieren, zum Beispiel für MitschülerInnen, die von der Abschiebung bedroht sind, für Umweltprojekte in ihrer persönlichen Umgebung etc. – Hier muss Politische Bildung ansetzen, meint Werner Wintersteiner, der sich der Thematik sehr kritisch nähert, indem er in Frage stellt, ob »politische Bildung überhaupt möglich« sei. Es gehe dabei jedenfalls viel weniger um die Vermittlung von reinem Institutionenwissen als viel mehr »um das Erleben persönlicher Bedeutsamkeit« (S. 68).

Kathrin Hämmerle skizziert die Rahmenbedingungen, unter denen Politische Bildung stattfindet. Sie durchleuchtet die Position Politischer Bildung in der Schule und deckt Defizite auf: in der LehrerInnenausbildung, in der fehlenden schulischen Verankerung des Unterrichtsfaches und der oft nur mangelhaften Umsetzung des Unterrichtsprinzips. Sie zeigt auch auf, was Politi-

sche Bildung in den Schulen sein könnte und welchen Schwierigkeiten Lehrende begegnen. Bettina Gruber ergänzt, dass LehrerInnen mit hohen Erwartungen der Gesellschaft konfrontiert werden und aus Bereichen auswählen müssen, die einem ständigen Wandel unterliegen – ohne wirklich auf diese Aufgabe vorbereitet zu werden.

Der dritte Teil des Bandes befasst sich mit den unterschiedlichen Feldern der Politischen Bildung. Hier geht es darum, eine kritische Bilanz (friedens)politischer Bildung zu ziehen, sich mit den Anforderungen einer globalisierten Welt auseinanderzusetzen, in der es nicht nur um Vereinheitlichung gehen soll, sondern die auf kulturelle Vielfalt setzt und Alterität als positiven Wert berücksichtigt. Nachhaltige Entwicklung soll ein neues Bildungsziel sein, das hilft die Lebenswelt der Menschen zu verbessern und die Zukunftschancen zu erhöhen. Auch ein Mitdenken der europäischen Dimension bildungspolitischer Entscheidungen, die Überwindung nationaler Konstellation und das Entwickeln eines weltbürgerlichen Bewusstseins im Rahmen des Globalen Lernens sind wichtige Aspekte. Abgerundet wird dieser vielfältige Band von Berichten aus der schulischen Praxis.

Den Herausgeberinnen ist es gelungen, sich der Thematik aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu nähern, ohne das Kontroverse, Widerspenstige und schwer Vermittelbare auszusparen. So lässt sich die Frage, was genau »Politische Bildung« ist und wie man mit der Thematik umzugehen hat, auch nach der Lektüre nicht eindeutig beantworten, doch ist der Zugang breiter geworden und die zahlreichen Impulse regen zum Weiterdenken an.

Neu im Regal



Birkmeyer, Jens (Hg.)
**Holocaust-Literatur im
 Deutschunterricht**

Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit.
 Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohen-
 gehen: Schneider 2008. 238 Seiten.
 ISBN 978-3834003034 ● EUR 19,00

Die Themenbereiche Nationalsozialismus und Holocaust haben im Unterricht für Geschichte/Politische Bildung einen stabilen Platz. Für den Deutschunterricht ist das nicht der Fall. Dass die Thematik in den Literaturunterricht gehört, mindestens ebenso wie in den für Geschichte, macht dieser Band klar.

Es geht um das Entstehen des kulturellen Gedächtnisses, nachdem das kommunikative Gedächtnis allmählich schwindet. Die Jugendlichen heute gehören der vierten Generation an, Zeitzeugen des Nationalsozialismus gibt es fast keine mehr. Diese veränderte Situation erfordert neue Reflexionen – vor allem: Was ist und welche Wichtigkeit hat Erinnerung? – und eine neue Lektüre-Didaktik zum Thema Holocaust.

Der Sammelband befasst sich im ersten Teil mit Formen des Rememberns und des Gedächtnisses, mit Erinnerungskultur als Bildungsaufgabe und mit der Problematik, wie weit Schule als Institution sich überhaupt für eine »Erziehung nach Auschwitz« eigne.

Der Übergang vom kommunikativen zu einem kollektiven Gedächtnis findet dort statt, wo der Familien-Erzählbezug zu Ende geht, also zwischen dritter und vierter Generation, jetzt. Entscheidend ist, dass es gelingt, das kollektive Gedächtnis nicht in Ritualen (kanonisiertes Wissen, zeremonielle Gedenkveranstaltungen) erstarren zu lassen, sondern es an die jeweilige Gegenwart und an die konkrete Erfahrung und Fragestellung der Jugendlichen zu binden und damit Selbstreflexion zu ermöglichen. [...]

Auf die Frage, ob Erinnerung eine didaktische Kategorie ist, geht der Herausgeber des Bandes ein. Erinnerung wird hier beschrieben als »ethisch orientierte Suchbewegung an Texten«, das bedeutet, Erinnerung entsteht im Lesen von Texten (hier: zu und nach dem Zivilisationsbruch im Holocaust), geleitet von der Frage nach dem darin erkennbaren Menschenbild und von der Selbstreflexion: Wer bin ich selber angesichts der bleibenden menschlichen Möglichkeit der Barbarei? Zu welcher ethischen Haltung und Sinndeutung finde ich angesichts der Erfahrung, dass allgemein verbindliche Werte ihre Gültigkeit verloren haben? Welche Denk- und Handlungsmöglichkeiten sind zu finden für eine Gegenwart und Zukunft, in der »Auschwitz nicht sich wiederhole«? Das rein identifikatorische, erlebnisorientierte Lesen muss überwunden werden. Ästhetische Bildung, literarisches Lesen-Lernen gehört daher notwendig zu

Erinnerungskultur. Neu für das Lesen der heutigen Generation ist, dass es ohne persönliche Schuldfragen, auch ohne das einfache Böse-Gut- und das Täter-Opfer-Schema erfolgen kann.

Der zweite Teil des Bandes bietet Beispiele und Lektüreerfahrungen mit Kindern und Jugendlichen [...] In einer Reihe von Romanen, die sich als Lektüre für die Sekundarstufe 1 und 2 anbieten, sind die Protagonisten selbst schon Angehörige der 3. Generation (u. a. Pressler *Die Zeit der schlafenden Hunde*; Rahlens *Prinz William*, Maximilian Minsky und ich) oder die Haupthandelnden gehören allen drei Generationen an (z. B. Grass *Im Krebsgang*; Geiger *Es geht uns gut*). Hier gibt es auch für die jungen Protagonisten nicht mehr die persönliche Verstrickung in Schuldfragen und nicht den Appell des »richtigen Erinnerens«.

Der Sammelband ist keine leichte Lektüre und kein Unterrichts-Rezeptbuch. Er ist die notwendige Voraussetzung für die Arbeit mit Holocaust-Literatur im Deutschunterricht. Er ermöglicht das Nachdenken darüber und eine Klärung, wie wichtig das Entstehen von Erinnerung ist, die Teilnahme auch der jungen Generation am kollektiven Gedächtnis.¹

CHRISTINE CZUMA

CHRISTINE CZUMA ist pensionierte AHS-Lehrerin für Deutsch und Geschichte. Sie beschäftigt sich mit Fragen der Erinnerungskultur, insbesondere in literarischen Werken der Gegenwart. E-Mail: christine.czuma@sbg.at

¹ Dies ist die gekürzte Fassung der Rezension, die Langfassung finden Sie auf: www.deutschdidaktik.at/ide

Sibylle Reinhardt

Politik-Didaktik

Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen / Cornelsen scriptor 2005. 256 Seiten.

ISBN 3-589-22051-1 • EUR 19,95

Sibylle Reinhardt, Dagmar Richter (Hg.)

Politik-Methodik

Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen / Cornelsen scriptor 2007. 256 Seiten.

ISBN 978-3-589-22527-9 • EUR 19,95

Auch, oder gerade wenn Politische Bildung in Österreich kein eigenes Unterrichtsfach ist, so können die beiden hier vorgestellten Bücher doch wertvolle Anregungen für einen Unterricht mit politischen Inhalten geben. Sich mit den didaktischen Prinzipien des Politikunterrichts auseinanderzusetzen ist im Rahmen des Unterrichtsprinzips »Politische Bildung« für Lehrende aller Fächer sinnvoll. Insbesondere DeutschlehrerInnen werden hier zahlreiche Anknüpfungspunkte zum eigenen Unterrichtsfach und seinen Inhalten finden. Die beiden Publikationen bemühen sich um eine Verbindung von Alltags- und Fachwissen, wobei politische und sozialwissenschaftliche Fragestellungen berücksichtigt werden. Fachdidaktische Prinzipien, wie z. B. Konflikt-, Problem-, Handlungsorientierung werden erläutert, methodische Anregungen unterstützen die praktische Umsetzung und begleiten SchülerInnen und LehrerInnen auf ihrem Weg zu einer politisch-moralischen Urteilsbildung. Der Methodikband greift die didaktischen Prinzipien auf und bietet weitere vertiefende Anregung zur Umsetzung im Unterricht. Verschiedene Zugänge von simulierten Situationen, dem kritischen Hinterfragen und Analy-

sieren von bestimmten Fällen und Problemen, bis zum wirklichen Handeln (z. B. bei Projekten, Bürgeraktionen usw.) werden präsentiert, auch die Wissenschaftspropädeutik (in Form von kritischer Lektüre und Reflexion von Fachliteratur) findet Platz. Einen weiteren Schwerpunkt bildet das Kapitel »Interaktion«. Die Entwicklung von Gesprächs- und Diskussionsfähigkeit ist eine Aufgabe, die traditionellerweise im Deutschunterricht angesiedelt ist. Hinweise auf Aktivitäten mit verschiedenen Sozialformen, auf den Einsatz unterschiedlicher Medien sowie Überlegungen zur Überprüfung des Lernerfolgs runden den Band ab.

Georg Weißeno (Hg.)

Politikkompetenz

Was Unterricht zu leisten hat.
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
429 Seiten.
ISBN 978-3531158822 • EUR 24,90

Leistungsmessung, internationale Vergleichsstudien, Kompetenzorientierung, Standards – das sind Begriffe, die den heutigen Unterricht in immer stärkerem Ausmaß prägen. Inwiefern sich der (Politik)Unterricht dem anpassen muss und was er überhaupt leisten kann, sind Fragen, mit denen sich LernpsychologInnen, PolitikdidaktikerInnen und FachlehrerInnen nun auseinandersetzen müssen. Der Band berücksichtigt unterschiedlichste Zugänge zur Thematik und gibt in seinen 27 Beiträgen einen Überblick über den aktuellen Stand der Diskussion, die noch lange nicht beendet ist. Auch wenn die Debatte in Österreich etwas anders verläuft, da Politi-

sche Bildung kein eigenes Unterrichtsfach ist, so spricht diese Publikation doch viele interessante Bereiche an: Sie setzt sich mit Kompetenzen auseinander und den Beiträgen, die Lernpsychologie und empirische Pädagogik leisten können, Fragen der Leistungsmessung und Qualitätssicherung sind ebenso von Bedeutung, wie die Frage nach dem Wissensstand von Jugendlichen. Ein moderner kompetenzorientierter Politik-Unterricht soll neben der Vermittlung von fachlichem Wissen Gelegenheit zum Handeln bieten, SchülerInnen sollen durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden angeregt werden, ihren Lernprozess selbst zu gestalten, hält Georg Weißeno in seinem einleitenden Beitrag fest – ein Anspruch, der nicht nur den Politik-Unterricht betrifft, der aber gerade in diesem Fach dazu angeht sein soll, SchülerInnen zu aktiven Mitgliedern einer demokratischen Gesellschaft zu erziehen.

George Lakoff, Elisabeth Wehling

Auf leisen Sohlen ins Gehirn

Politische Sprache und ihre heimliche Macht.
Heidelberg: Carl Auer 2008. 184 Seiten.
ISBN 978-3899670634-8 • EUR 17,95

Warum führen die USA einen »Krieg gegen den Terror« und nicht einen »gegen den Terrorismus«? Welche unterschiedlichen Assoziationen löst es aus, ob die Toten des 11. September 2001 als »Opfer« oder als »Verluste« bezeichnet werden? Zwei Linguisten, der Amerikaner George Lakoff und die Deutsche Elisabeth Wehling, diskutieren über das »Gute« und das »Böse« und decken auf, wie sehr Metaphern und Deutungsrah-

men unser Denken prägen. Ist unser »freies Denken« wirklich so frei, oder wird es von Medien und den Aussagen in der Öffentlichkeit stehender Personen, die ganz bewusst bestimmte Metaphern benutzen, beeinflusst? Die beiden Linguisten decken in ihrem Gespräch auf, welcher Sprache sich Politiker und Politikerinnen bedienen, um die öffentliche Meinung, das Denken jedes Einzelnen zu beeinflussen. – Allzu oft setzen sich solche Bilder unbewusst in uns fest, neue Denkstrukturen führen auch zu physischen Veränderungen im Gehirn und lassen uns die Welt anders begreifen. Politische Identität, religiöse und moralische Werte erhalten vor diesem Hintergrund eine völlig neue Bewertung. Die kritische Diskussion der beiden lässt uns darüber nachdenken, wie weit wir selbst dem Einfluss von Medien und Berichterstatern unterliegen und inwiefern Metaphern unser Denken, Sprechen und Handeln beeinflussen. – Dieses Buch regt zum Nachdenken an, fordert dazu auf, uns selbst und unser Weltbild kritisch zu hinterfragen. Es bereitet aber gleichzeitig großes Lesevergnügen, ist immer wieder überraschend, lässt uns wissend nicken oder manchmal auch erschrocken erkennen. Die beiden AutorInnen sprechen Themen an, die wir alle kennen, Aussagen, die wir alle schon gehört haben, die uns vertraut, aber bei kritischer Betrachtung doch fremd sind. Dass die Bilder, die die Lektüre in uns weckt, unser Denken verändern, wäre uns zu wünschen.

Ernst Seibert,
Susanne Blumesberger (Hg.)
Alex Wedding (1905–1966) und die proletarische Kinder- und Jugendliteratur

(= BiografiA. Neue Ergebnisse der Frauenbiografieforschung, 3).
Wien: Edition Präsenz 2007. 199 Seiten.
ISBN 978-3706903639 • EUR 24,30

Alex Wedding, die sich nach einem zentralen Treffpunkt der Arbeiterbewegung in Berlin, dem »Alexanderplatz« und dem »Roten Wedding« benannt hat, gilt als eine der wichtigsten Wegbereiterinnen der sozialistischen Kinder- und Jugendliteratur. Die 1905 in Salzburg geborene Autorin verließ bereits mit 17 Jahren ihr Elternhaus in Salzburg, zog nach Innsbruck und begann in einem Warenhaus zu arbeiten. In ihrer Unterkunft, einer Arbeiter-Mietskaserne, kam sie erstmals in Kontakt mit dem Leben und der Arbeit der Proletarier. 1925 zog sie nach Berlin, arbeitete in verschiedenen Berufen, wurde Mitglied der KPD, des Bundes proletarisch-revolutionärer Schriftsteller und des Bertolt Brecht-Clubs. Ihr erstes viel beachtetes und später verbotenes Kinderbuch *Ede und Unku*, dessen Titelhelden ein Sinti-Mädchen und ein Arbeiterjunge sind, erschien 1930. 1933 emigrierte Alex Wedding mit ihrem Mann, Franz Carl Weiskopf, aus politischen (beide waren Mitglieder der KPD) und aus so genannten »rassischen« Gründen (beide hatten jüdische Wurzeln) nach Prag, später flohen sie nach New York. Ab 1953 lebte das Ehepaar in der DDR. Alex Wedding war als Autorin aktiv und verfasste Kinder- und Jugendbücher, Erzählungen, Reportagen und zahlreiche Beiträge. Ihre Bücher wurden in mehrere Sprachen übersetzt. Die Beiträge in diesem Sam-

melband beschäftigen sich mit dem Leben und Wirken dieser nur wenig bekannten österreichischen Autorin, ein weiterer wichtiger Aspekt der Betrachtung ist die Entwicklung der proletarischen Kinder- und Jugendliteratur im deutschsprachigen Raum.

Wolfgang Sander

Politik entdecken – Freiheit leben

Didaktische Grundlagen politischer Bildung.
(= Reihe Politik und Bildung 50).
Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag,
2. vollst. überarb. und erw. Aufl. 2007.
272 Seiten.
ISBN 978-3-89974386-9 • EUR 19,80

Politische Bildung hat es mit einer der spannendsten Fragen zu tun, mit der Menschen sich lernend auseinandersetzen können: mit der Frage, wie wir unser Zusammenleben in Gesellschaften gestalten und regeln sollen. Das Buch entfaltet didaktische Grundlagen für eine moderne politische Bildung, die von Lernprozessen her gedacht wird und auf die Vermittlung von Kompetenzen zielt. Wolfgang Sander verbindet Traditionslinien politischer Bildung mit Erkenntnissen aus der aktuellen Lernforschung und dem Konstruktivismus. Er zeigt Perspektiven für die Zukunft der politischen Bildung in einem Bildungsumfeld, das sich in einem tief greifenden Umbruch befindet. Dabei werden sowohl schulische als auch außerschulische Praxisfelder angesprochen.

Für die Neuauflage wurde das Buch vollständig überarbeitet und aktualisiert. Neu hinzugekommen ist ein Kapitel zur kompetenzorientierten Planung von Lernangeboten.

Janko Messner

**Politična pesem – Grda pesem?
Politisch Lied – ein garstig Lied?**

Klagenfurt/Celovec: Drava 2007. 48 Seiten.
ISBN 978-3-85435-521-2 • EUR 9,00

Janko Messners Gedichte »sind zugleich persönliche Bekenntnisse, Widerspiegelungen allgemeiner aktueller Probleme, Hinweise auf gesellschaftliche Fehler, selbstkritische Reflexionen, allgemein verständlich, inhaltlich aktuell und wertbeständig gestaltet, kurz: ein wertvoller nachhaltiger Beitrag zur Bereicherung satirischer Poesie.« So lautete die Begründung der Jury, Janko Messner im Jahr 1995 den I. Goldenen ARITASPREIS für zwei seiner Gedichte zuzusprechen. In der vorliegenden Publikation finden sich neben den preisgekrönten noch weitere Gedichte des Autors in slowenischer und deutscher Sprache, die zum Nach- und Mitdenken einladen. Bereichert wird der Band durch Zeichnungen von Marjan Manček.

Jörg Knobloch (Hg.)

**Thema: Geschichte in der
Kinder- und Jugendliteratur**

(= kjl&m. forschung. schule. bibliothek).
59. Jg., H. 07.2.
München: Kopaed 2007. EUR 11,00

Grundlage dieses Heftes zum Thema Geschichte ist Kinder- und Jugendliteratur zu unterschiedlichen historischen Epochen und Personen, der Bogen der Beiträge spannt sich von den Neandertalern bis in die Gegenwart. Vorgestellt werden sowohl fiktionale Texte als auch Sachbücher. Es findet eine facettenreiche Annäherung an das Thema statt,

wobei Fragen der kulturellen Identität sowie des interkulturellen Miteinanders bzw. Dialogs im Zentrum stehen. Es sollen aber nicht nur Informationen vermittelt werden, sondern auch Werte. Zum Nachdenken und einer vertieften Auseinandersetzung mit bekannten, durchaus kontrovers diskutierten Persönlichkeiten und ihrem Leben regen die Biografien von Alois Prinz an, insbesondere seine Biografie über Ulrike Meinhof erregte großes Aufmerksamkeit und wurde mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet.

Reinhold Gärtner

Politiklexikon für junge Leute

Unter Mitarbeit von Sigrid Steininger.

Wien: Jungbrunnen 2008. 280 Seiten.

Internetversion: www.politik-lexikon.at

ISBN 978-3702657970 • EUR 25,90

Im Jahr 2007 wurde in Österreich das aktive Wahlalter auf 16 Jahre gesenkt, wodurch eine Auseinandersetzung mit vielen wichtigen politischen Fragen schon wesentlich früher geschehen muss. Dieses Lexikon richtet sich an junge Menschen ab 12 Jahren, die sich über wichtige Themen informieren möchten. Das Politik-Lexikon ist auf eine Initiative des BMUKK in Zusammenarbeit mit Lehrkräften entstanden und soll die Auseinandersetzung mit politischer Bildung in der Schule, aber auch außerhalb des Unterrichts unterstützen. Das Lexikon ist sehr abwechslungsreich und optisch sehr ansprechend gestaltet, die ca. 600 Einträge bieten knappe, aber gut verständliche Informationen zu möglichst vielen Bereichen, wobei darauf geachtet wurde, Fragen anzusprechen, die be-

sonders für junge Menschen in Österreich relevant sind. Zahlreiche, oft mehrfarbige Grafiken und Fotos sind eine angenehme Auflockerung, in Kästen gibt es Zusatzinformationen zu Stichwörtern, die vor allem Jugendliche betreffen oder die einen starken EU-Bezug haben. Umfang und Größe des Buches machen es auch für den schulischen Gebrauch noch gut einsetzbar. Anzumerken wäre, dass viele Übersichten, Tabellen etc. sehr klein gesetzt wurden, sodass sie manchmal schwer zu lesen sind. – Ein großes Plus ist, dass das Lexikon auch als Website kostenlos zugänglich ist, was gerade für Jugendliche sehr wichtig ist und einen häufigeren Zugriff wahrscheinlich macht. Die Grafiken lassen sich extra anklicken und so auch ein bisschen vergrößern. Bücher bieten immer noch viele Vorteile, doch in einer politischen Welt, die sich sehr rasch verändern kann, haben Websites den entscheidenden Vorteil, dass sie jederzeit aktualisiert werden können.

Oswald Panagl, Peter Gerlich (Hg.)

Wörterbuch der politischen Sprache in Österreich

Wien: ÖBV-Verlag 2007. 520 Seiten.

ISBN 978-3-209-05952-9 • EUR 39,90

Hinweisen möchten wir auch auf das erste Wörterbuch der politischen Sprache mit Bezugsrahmen Österreich, in dem auch zahlreiche Stichwörter zum aktuellen politischen Geschehen zu finden sind, wie z. B. Sondierungsgespräche, Schweigekanzler, Hacklerregelung usw. Es ist ein Wörterbuch der Sprache in der Politik, das insgesamt auch unsere politische Geschichte widerspiegelt.

Kinderbuchfonds Baobab (Hg.)

Fremde Welten

in Kinder- und Jugendbüchern –
die Empfehlungen des Kinderbuch-
fonds Baobab 2008/2009.

Basel: Kinderbuchfonds BAOBAB.

17. Ausgabe. 128 Seiten.

ISBN 978-3905804010 • EUR 9,00

Ferne Länder und fremde Kulturen wecken sehr oft Interesse und Neugier, doch erfolgt die Auseinandersetzung damit zumeist nur sehr oberflächlich, häufig beschäftigt man sich nur mit Extremen. In einer Zeit der beschleunigten Globalisierungsprozesse gelangen Informationen über das alltägliche Leben immer noch äußerst spärlich bis zu uns. Literatur kann hier Abhilfe schaffen, indem sie Kindern und Jugendlichen ein

differenziertes Bild vermittelt und die Vielfalt der Kulturen, der Werte und Ansichten aufzeigt.

Der Kinderbuchfonds Baobab empfiehlt in seiner neuen Ausgabe *Fremde Welten* 200 ausgewählte Titel, die Hälfte davon sind Neuerscheinungen. Sie sollen Einblick in fremde Kulturen und Religionen erlauben, Horizonte öffnen und Möglichkeiten, aber auch Konflikte des interkulturellen Zusammenlebens aufzeigen.

In dem Verzeichnis finden sich Hinweise auf Bücher, Hörbücher, DVDs und Materialien für alle Lese- und Schulstufen, so ist es ein wichtiges Hilfsmittel für Lehrkräfte, Eltern und alle, denen die Auseinandersetzung mit anderen, fremden Menschen und Kulturen ein wichtiges Anliegen ist.

Zahlreiche Anregungen, Hinweise auf Literatur, Themendossiers, Veranstaltungen, Kontakte zu ReferentInnen, Unterlagen oder weiterführende Links finden Sie auf der Website zur Politischen Bildung des »Zentrums polis – Politik lernen« in der Schule:

<http://www.politik-lernen.at/goto/polis/>

Förderung für innovative Schulprojekte zur politischen Bildung:

<http://www.politik-lernen.at/goto/polis/on/spf/>

Hinweise auf Kinder- und Jugendbücher zur politischen Bildung:

http://www.politik-lernen.at/goto/polis/details/politik_aktuell_das_politische_kinder_und_jugendbuch/

<http://www.1001buch.at/>

<http://www.jugendliteratur.net/>

<http://www.buchklub.at/klh/>

http://www.eduhi.at/dl/2005-4_EYCE_Kinderbuch-Folder.pdf

<http://www.buchklub.at/bkl/>

<http://www.biblio.at/rezensionen/index.htm>

<http://www.hanisauland.de/buchtipps/aktuellebuecher/>

<http://www.fluter.de>

http://www.stiftung-lesen.de/eltern/mainframe_eltern.html

<http://www.geschichtsunterricht-online.de/anne.htm> (Literaturtipps zu Anne Frank)