DEMOKRATIE LERNEN IN DER SCHULE

Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer

Heinrich Ammerer, Margot Geelhaar, Rainer Palmstorfer (Hrsg.)

WAXMANN

9

SALZBURGER BEITRÄGE
ZUR LEHRER/INNEN/BILDUNG
Der Dialog der Fachdidaktiken mit
Fach- und Bildungswissenschaften

Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften

herausgegeben von der
School of Education der Universität Salzburg

Band 9

Heinrich Ammerer, Margot Geelhaar,
Rainer Palmstorfer (Hrsg.)

Demokratie lernen in der Schule

Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer

Waxmann 2020
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften, Bd. 9

Print-ISBN 978-3-8309-4194-1
E-Book-ISBN 978-3-8309-9194-6
doi: https://doi.org/10.31244/9783830991946

Waxmann Verlag GmbH, Münster 2020

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: nach einem Vorschlag der School of Education der Universität Salzburg
Satz: Roger Stoddart, Münster
Druck: CPI Books GmbH, Leck

Creative-Commons-Lizenz
Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber 7

Heinrich Ammerer, Margot Geelhaar und Rainer Palmstorfer
Vorwort 9

Basisbeiträge

Heinrich Ammerer
Lernen, in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung
als Auftrag für alle Unterrichtsfächer 15

Franz Fallend
Was ist Demokratie?
Definitionen, Typen, Leistungen und Gefährdungen aus
politikwissenschaftlicher Sicht 31

Rainer Palmstorfer
Demokratie und Schule –
ein rechtswissenschaftlicher Zugang für Lehrer/innen 49

Robert Hummer
Museen als Orte der Demokratiebildung –
Geschichts- und politikdidaktische Einblicke 63

Fachdidaktische Beiträge

Christoph Kühberger
Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden?
Vergangenheit und Gegenwart einer Pflichtunterweisung 83

Margot Geelhaar
Politisch kompetent durch Latein?
Theoretische Überlegungen und praktische Anregungen für den Unterricht 101

Michaela Rückl
„Mehrsprachige Handlungskompetenz“ und „interkulturelle Bildung“
als Leitziele eines demokratiefördernden Fremdsprachenunterrichts 117

Julia Hargaßner
Humor als Ausdruck gesellschaftlicher und demokratischer Normen
und Werte: Humor im demokratiebildenden Fremdsprachenunterricht 131

Markus Oppolzer
Demokratiebildung im Englischunterricht: John Lewis,
March und die afroamerikanische Bürgerrechtsbewegung 147

Bettina Bussmann
Moralische Überzeugungen und demokratische Bildung
Welchen Beitrag leistet ein empirisch informierter Philosophieunterricht? 163

Maria Tulis und Kristina Langeder-Höll
Beiträge des Psychologieunterrichts zur politischen Bildung:
Die Rolle von Identität(en) und Gruppenzugehörigkeiten für eine
populistische Politik 185

Mareike Ahns und Günter Amesberger
Demokratiebildende Potenziale des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport 201

Hubert Weiglhofer
Trägt naturwissenschaftliche Bildung zur Entwicklung
eines Demokratieverständnisses bei? 217

Autorinnen und Autoren 233

Vorwort der Reihenherausgeber

In dieser Reihe stellt die School of Education der Universität Salzburg gemeinsam mit (inter-)nationalen Kooperationspartnern ihre fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung vor und schafft so ein Forum für den Diskurs an einer doppelten Schnittstelle: zwischen Wissenschaft und Profession sowie zwischen empirischer Schulpädagogik, Unterrichts- und Lehrerbildungsforschung.

Die wissenschaftlich-akademische Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, deren Diskursivierung sowie Entwicklung, Modellierung und Wirksamkeitsüberprüfung ihrer Kompetenzen in Verzahnung mit Schul- und Unterrichtsforschung ist das Tätigkeitszentrum der School of Education.

Die vier Säulen der Lehrer/innen/bildung, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraxis, gelten dabei als gleichwertig. Inter- und transdisziplinäre nachhaltige Zusammenarbeit über die Disziplin- und Fächergrenzen hinaus ermöglicht die Bündelung der Kräfte, neue Fragestellungen und das gemeinsame Erreichen von Qualitätszielen in Lehre und Forschung.

Das besondere Profil liegt in der Gestaltung von Lehrer/innen/bildung als komplexem „Gesamtkunstwerk", in der alte Dualismen von Fach(-didaktik) und allgemeiner Pädagogik zu Gunsten zukunftsgerichteter und komplementärer Verbindungen überwunden werden. Damit wird die Vernetztheit des Professionswissens in die wissenschaftliche Zusammenarbeit hineinübersetzt. Auch die Beziehungen zwischen Studium, Berufsübergang und Professionsverlauf erhalten so neue Konturen. In diesem Kontext stellen sich auch Fragen nach der Wirksamkeit zentraler Lerngelegenheiten im Studium auf Kompetenzentwicklungsverläufe von Studierenden.

Dabei ist die Perspektive der Bildungswissenschaften auf die Lernenden, ihre persönlichen Potenziale, überfachliche Kompetenzen und ihre Umwelten gerichtet; der Blick der Fachwissenschaften kommt aus der Struktur des Wissens und der Logik des Erkenntnisprozesses; die Fachdidaktiken sehen den Inhalt aus den Augen der Lernenden und ihrer Strukturen des Verstehens. Alle drei Zugänge treffen sich dort, wo man begreifen möchte, wie Wissen entsteht und Kompetenzen erworben werden.

In Monographien und Sammelbänden, die teils auf gemeinsame Tagungen und Kongresse der Fachbereiche und der School of Education zurückgehen, teils die Forschungsresultate der einzelnen Wissenschaftler/innen darstellen, werden Grundlagenfragen, Kontroversen, theoretische Fundamente und Modellentwicklungen dargelegt.

Methodisch unterschiedlich angelegte empirische Studien sollen im Horizont nationaler und internationaler Entwicklungen vorgestellt, analysiert und diskutiert werden. Erkenntniskritische und entwicklungsfördernde Forschungsfragen werden in den natur- und kulturwissenschaftlichen Domänen der Fachdidaktiken aufgegriffen und vor dem Hintergrund der internationalen Bemühungen der Qualitätsentwicklung von Lehrer/innen/bildung weiterentwickelt und zu beantwor-

ten versucht. Wesentlich ist immer auch die Einbeziehung von Implikationen für die Unterrichtspraxis und Lehr-/Lernprozesse.

Die Reihe richtet sich an das interessierte wissenschaftliche Fachkollegium und an forschungsinteressierte Lehrpersonen sowie an Studierende der Lehrämter.

Das Direktorium der School of Education

Ulrike Greiner
Gerda Hagenauer
Jörg Zumbach

Heinrich Ammerer, Margot Geelhaar und Rainer Palmstorfer

Vorwort

Seit 2018 finden auch in Österreich jeden Freitag „Klimastreiks" statt. Als Teil einer globalen sozialen Bewegung demonstrieren Schüler/innen für die Umsetzung von Klimaschutzmaßnahmen, genießen dabei die Unterstützung weiter Teile der Gesellschaft, beeinflussen Wahlergebnisse und üben erheblichen Druck auf die politischen Akteur/innen des Landes aus. Sie nehmen ihre demokratischen Rechte wahr, partizipieren erfolgreich am demokratischen System und müssen sich dabei sachlich kompetent in einer Kontroverse positionieren, deren fachwissenschaftliche Hintergründe nicht leicht zu durchdringen sind. Die dafür erforderlichen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zu trainieren, ist der Kern dessen, was Demokratiebildung im Fächerkanon ausmacht. Demokratische Handlungsfähigkeit benötigt zwar einerseits konzeptuelles und operationales politisches Wissen, andererseits aber auch fachliche Informiertheit und ein differenziertes fachwissenschaftliches Wissen, das zur Lösung komplexer gesellschaftlicher Problemstellungen befähigt.

Politische Bildung ist in Österreich durch den Grundsatzerlass von 1978 eine Bildungs- und Erziehungsaufgabe, die allen Lehrkräften aller Schulfächer und -stufen obliegt. Zwar erhalten Schüler/innen der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und der Mittelschulen im Fach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung" von der sechsten bis zur zwölften Schulstufe inhaltlich definierten Unterricht in politischer Bildung, zwar werden auch in berufsbildenden mittleren (BMS) und höheren (BHS) Verbundfächer mit politischer Bildung betrieben, das Unterrichtsprinzip politische Bildung ist aber nach wie vor eine essentielle Aufgabe für alle Schulfächer, da jedes Fach originäre Perspektiven auf politische Themen – etwa die Klimapolitik – bietet und je eigene Methoden zur Verfügung hat.

Dass die Schulfächer vielfältige Möglichkeiten haben, demokratiepolitische Fragestellungen im Unterricht anzusprechen, will der vorliegende, an Lehrkräfte und Studierende adressierte Sammelband demonstrieren. Er basiert auf einer Ringvorlesung der kultur- und geisteswissenschaftlichen Fachdidaktiken an der Universität Salzburg, die im Wintersemester 2018/19 abgehalten wurde.

Anders als der vorangegangene, in einem ähnlichen Kontext entstandene Sammelband (Ammerer, Krammer & Tanzer, 2010) will dieser Band nicht den Fächerkanon möglichst umfassend abbilden, sondern setzt einen bewussten Schwerpunkt auf die kultur- und geisteswissenschaftlichen Fächer und präsentiert daraus neue Ideen, Überlegungen und Unterrichtszugänge. Dabei versucht er bewusst, die Vorzüge sowohl von Fachbindung als auch von interdisziplinärer Offenheit zu lukrieren. Einführend werden in vier wissensorientierten Basisbeiträgen politikdidaktische, politologische, juristische und museumspädagogische Perspektiven auf den Themenkomplex „Demokratie und politische Bildung" eingenommen. Im Anschluss beleuchten die anwendungsorientierten fachdidaktischen Beiträge die Herausforderungen und beispielhaften praktischen Möglichkeiten von

Demokratiebildung in den jeweiligen Fächern, wobei die Autor/innen unterschiedliche Herangehensweisen und Gewichtungen wählen konnten.

In seinem Einleitungsbeitrag umreißt Heinrich Ammerer die Problemstellung der „Demokratiebildung" aus einer politikdidaktischen Perspektive, führt dabei auch in die didaktischen Grundmaximen der politischen Bildung ein und beschreibt curriculare Rahmenbedingungen. Dabei greift er das österreichische Kompetenzmodell zur politischen Bildung auf, das den gemeinsamen didaktischen Bezugsrahmen aller Beiträge dieses Bandes bildet. Politische Bildung soll nach den gegenwärtigen curricularen Vorgaben und dem politikdidaktischen Konsens kompetenzorientiert, d. h. an operationalen Fähigkeiten ausgerichtet, unterrichtet werden. Ihr Ziel wird in der Erlangung von kritischer Urteils- und Handlungsfähigkeit gesehen. Demokratiebildung im Sinne der Förderung politischer Mündigkeit wiederum ist das Herzstück einer an reflektierter Partizipationsfähigkeit orientierten politischen Bildung.

Der Politikwissenschaftler Franz Fallend bietet sodann einen Überblick über Definitionen und Möglichkeiten der Messung demokratischer Systeme und beschreibt die verschiedenen Typen von Demokratien mit ihren Stärken und Schwächen. Obwohl die Demokratie gegenwärtig nach wie vor die attraktivste Staatsform darstellt, gibt es vermehrt Anzeichen für eine Krise. Daher wird am Ende des Beitrags auch der Frage nachgegangen, welche Probleme und Gefährdungen von Demokratien im aktuellen politikwissenschaftlichen Diskurs ausgemacht werden.

Rainer Palmstorfer widmet sich dem Verhältnis von Schule und Demokratie aus rechtswissenschaftlicher Perspektive, wobei zunächst die Kernelemente des Demokratiebegriffs der österreichischen Bundesverfassung dargestellt werden. Anhand schulrechtlicher Bestimmungen wird sodann aufgezeigt, wie der Demokratiegedanke in der Schule verwirklicht ist und wie er mittels dieser Rechtsvorschriften in der Schulgemeinschaft auch praktiziert und eingeübt werden kann.

Der Beitrag von Robert Hummer zur Rolle von Museen als Orte der Demokratiebildung rundet den Grundlagenblock ab. Im Beitrag wird erörtert, welche Funktionen Museen als Lernorte erfüllen können, insbesondere wird anhand konkreter Beispiele dargestellt, wie Museen als Orte historischen und politischen Demokratielernens genützt werden können.

Die Beiträge der Fachdidaktik werden eröffnet durch Christoph Kühbergers Analyse des Geschichtsunterrichts in Vergangenheit und Gegenwart, also desjenigen Unterrichtsfaches, in dem Demokratiebildung gerade seit der Einbeziehung der politischen Bildung in die Lehrpläne der Sekundarstufe in erster Linie zu verorten ist. Anhand ausgewählter Beispiele führt Kühberger zunächst die Aufgaben und Zielsetzungen vor, die dem Geschichtsunterricht in Österreich im Lauf der Zeit in verschiedenen politischen Systemen zugeschrieben wurden bzw. werden, um sodann die jüngste Entwicklung des Schulfaches „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung" sowie seiner Didaktik in den Blick zu nehmen.

Margot Geelhaar geht in ihrem Aufsatz der Frage nach, welchen Beitrag ein kompetenzorientierter Lateinunterricht zur politischen Bildung leisten kann. Indem die Kompetenzmodelle für Latein mit dem Kompetenz-Strukturmodell für politi-

sche Bildung abgeglichen und auf ihre Kompatibilität hin überprüft werden, zeigt Geelhaar Möglichkeiten zur Ausbildung politischer Kompetenzen im Zuge von Interpretations- und Analysearbeit auf und unterlegt sie mit unterrichtspraktischen Beispielen.

„Mehrsprachige Handlungskompetenz" und „Interkulturelle Bildung" als Leitziele eines demokratiefördernden Fremdsprachenunterrichts umreißen die Problemstellung, mit der sich Michaela Rückl, Didaktikerin der romanischen Sprachen, auseinandersetzt. Dabei präsentiert sie nach einer theoretischen Einführung in die fachspezifische Thematik auch unterrichtspraktische Vorschläge und konkrete Aufgabenbeispiele, die in einem sprachen- und kulturenübergreifenden Italienisch-, Französisch- oder Spanischunterricht zur Anwendung kommen können, um politische Teilhabe und Engagement zu fördern.

Der Fokus von Julia Hargaßners Aufsatz liegt auf dem demokratiebildenden Potenzial von Humor im Russischunterricht. Dabei zeigt sie auf, wie der bewusste Einsatz sowohl humoristischer Texte als auch nonverbalen, bildlichen Humors nicht nur die Humorkompetenz der Schüler/innen anspricht und befördert, sondern auch kritisches Bewusstsein für gesellschaftliche und politische Normen schafft, die oftmals durch humoristische Äußerungen zum Ausdruck kommen. Eine den Beitrag abschließende Unterrichtsskizze zeigt exemplarisch die Umsetzungsmöglichkeiten in der Schule auf.

Mit der Graphic Novel „March", einer (Auto-)Biografie des amerikanischen Bürgerrechtsaktivisten John Lewis, stellt Markus Oppolzer ein konkretes Beispiel für politische Bildung im Englischunterricht vor. Ausgehend von einem rezeptionsästhetischen Literatur- und Kulturunterricht, der die Schüler/innen zu einer kritischen Distanz gegenüber Texten befähigen soll, führt Oppolzer vor, wie die Auseinandersetzung mit einem der wichtigsten Protagonisten des Civil Rights Movement der Förderung von Kompetenzen im Bereich der Demokratiebildung dienen kann.

Im Anschluss an die Beiträge aus dem Themenkomplex „Sprachen" enthält der Sammelband Annäherungen an das Thema aus einer Reihe weiterer Disziplinen. Dem Verhältnis zwischen moralischen Überlegungen und demokratischer Bildung im Kontext des Philosophieunterrichts ist der Beitrag von Bettina Bussmann gewidmet. Der Beitrag bietet Überlegungen, wie die *Moral Foundations Theory* von Jonathan Haidt im Philosophieunterricht herangezogen werden kann, um die Perspektivübernahme und die epistemische Kompetenz der Schüler/innen zu entwickeln. Hierzu setzt sich die Autorin auch mit dem zentralen Begriff „Kultur" auseinander.

Der aus der Perspektive der Psychologie verfasste Beitrag von Maria Tulis und Kristina Langeder-Höll stellt sich die Frage, wie im Psychologieunterricht die Rolle von Identität(en) und Gruppenzugehörigkeiten für eine populistische Politik thematisiert werden kann. Der Fragestellung entsprechend bietet der Beitrag hierbei auch eine nähere Auseinandersetzung mit den Begriffen „Identität" und „Populismus" und beleuchtet ihre Zusammenhänge. Er schließt mit didaktischen Anregungen, wie Populismus und Identitäten im Psychologieunterricht thematisiert werden können.

Die demokratiebildenden Potenziale des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport sind das Thema des aus sportwissenschaftlicher Perspektive verfassten Beitrags von Mareike Ahns und Günter Amesberger. Der Beitrag befasst sich zunächst mit demokratischen Prozessen und deren Potenzial zur Demokratiebildung, die unmittelbar an sportunterrichtlichem Handeln ausgerichtet sind. Nach einer Klärung der fachimmanenten Ansatzpunkte in Bewegung und Sport vor dem Hintergrund zentraler Diskussionslinien der Politikdidaktik werden didaktisch-methodische Empfehlungen herausgearbeitet. Den Abschluss bildet eine Erörterung der Perspektiven und Grenzen der Demokratiebildung im Fach Bewegung und Sport.

Die Frage, ob und inwiefern naturwissenschaftliche Bildung zur Entwicklung des Demokratieverständnisses beiträgt, steht im Zentrum des Beitrags von Hubert Weiglhofer, der sich dieser Frage aus naturwissenschaftlicher Sichtweise nähert. Zunächst werden hierbei politische Themen dargestellt, die auch naturwissenschaftliche Aspekte aufweisen. Hierauf folgt ein Überblick der Aufgaben der naturwissenschaftlichen Bildung, wobei das naturwissenschaftliche Kompetenzmodell dem Kompetenzmodell der politischen Bildung vergleichend gegenübergestellt wird. Anhand des Klimawandels werden schließlich konkrete Beispiele der Handlungsdimension des naturwissenschaftlichen Kompetenzmodells erörtert. Damit wird auch die Wichtigkeit der naturwissenschaftlichen Perspektive auf den Themenkomplex der Demokratiebildung unterstrichen, die – wie zu hoffen ist – bald in einem selbständigen Sammelband ausgebreitet werden kann.

Alle Beiträge dieses Bandes wurden einem externen double-blind peer review unterzogen. Geringfügige Freiheiten hinsichtlich der verwendeten Zitierweisen wurden bewusst zugestanden. Es gilt, allen Autor/innen zu danken, die sich auf die Fragestellungen dieses Bandes eingelassen haben und dadurch vielfältige Zugriffe auf die Thematik ermöglicht haben.

Literatur

Ammerer, H., Krammer, R. & Tanzer, U. (Hrsg.). (2010). *Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung* (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Bd. 5). Innsbruck: StudienVerlag.

Basisbeiträge

Heinrich Ammerer

Lernen, in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer

> *„Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – nicht ein für allemal, so als könnte man sich einen gesicherten Regelbestand anlegen, der fürs ganze Leben ausreicht, sondern stets aufs Neue, in tagtäglicher Anstrengung und bis ins hohe Alter hinein.“*
> Oskar Negt (2008, S. 8)

1. Problemaufriss

Glaubt man den Ärzten, ist es um die Patientin nicht gut bestellt. Die Demokratie, so der vielfach zu vernehmende Befund, befinde sich in der Krise, ja sogar einer „Multikrise“ (Mayer, 2017). Ihr mangle es zusehends an Repräsentativität, weil die sozialen Schichten nicht nur ökonomisch, sondern auch in ihrer politischen Partizipationsbereitschaft auseinanderdrifteten. Sie verlöre die Fähigkeit zur sachlichen Kommunikation, weil politische Themata in den sozialen Medien zusehends emotional aufgekocht und hysterisiert würden. In der Bevölkerung würden sich partizipatorische Ermüdungserscheinungen zeigen, ablesbar an den seit 1945 tendenziell sinkenden Wahlbeteiligungen in westlichen Staaten, dem schwindenden Mitgliederstand in politischen und gewerkschaftlichen Organisationen, der Hinwendung zum Populismus verschiedener Schattierungen und dem sich verschärfenden tribalen Konflikt zwischen Bevölkerungsteilen mit kosmopolitischer Identität und solchen mit betont nationaler Identität. Regierungsbildungen dauerten immer länger, Regierungsbeteiligungen würden bei Wahlen immer stärker abgestraft, die Durchsetzungskraft für Großprojekte schwinde, konsensuale nationale Strategien (etwa zur Migrationspolitik) würden vermisst (Janson, 2017; Van Reybrouck, 2016; Vorländer, 2018).

Im „Demokratiebefund 2016“ wurde die Warnung geäußert, dass die ohnehin jahrzehntelang latente Parteien- und Politikverdrossenheit nunmehr in manifeste Resignation umschlagen könnte: 82 % der Befragten hätten demnach wenig bis gar kein Vertrauen mehr in die Politik, politische Repräsentant/innen würden von 89 % als nicht vertrauenswürdig angesehen (Filzmaier, 2016). Im Zuge der Nationalratswahl 2013 äußerten 60 % der Befragten die Ansicht, dass die Politik in entscheidenden Fragen versage (SORA, 2013). Der österreichische Politologe Peter Filzmaier warnte vor zunehmendem Misstrauen der Bevölkerung in die politischen Institutionen und einer „*wachsende[n] Demokratiemüdigkeit*“. Das stets langsame, konsenssuchende Wesen der Demokratie scheint einer wachsenden Zahl von Bürger/innen zu ineffektiv und zu wenig zielorientiert, auch werden Sehnsüchte nach

einem autoritäreren Führungsstil geäußert: So vervierfachte sich in Österreich zwischen 2006 und 2016 die Zahl jener Menschen auf 40 %, die bekundeten, es brauche in der Politik wieder einen „starken Mann" (Filzmaier, 2016). Zuletzt stieg selbst im obersten Einkommensdrittel die Zustimmung zu einer autoritären, von einem „starken Führer" gelenkten Staatsform stark an, während gleichzeitig der Anteil der „überzeugten Demokrat/innen" in der Bevölkerung weiter sank (SORA, 2019).

Richtet man den demoskopischen Blick auf Jugendliche und junge Erwachsene, zeigt sich immerhin ein freundlicheres Bild. 2017 deklarierten sich 60 % der befragten österreichischen Erstwählenden als sehr oder ziemlich interessiert an Politik, ein sprunghafter Anstieg gegenüber 2013 (25 %). 85 % von ihnen bekundeten die Absicht zu wählen (2013 nur 75 %), wobei politischer Pessimismus die Motivation zur Wahl sogar noch erhöhte (Kritzinger, Wagner & Glavanovits, 2017). Bei einer ähnlichen Erhebung unter 1000 österreichischen Erstwähler/innen bezeichneten 2009 (Perlot & Zandonella) rund 80 % der Befragten die Demokratie trotz aller Probleme als beste Form des Staates, zwei Jahre zuvor hatten sich mehr als zwei Drittel der 14–24-jährigen Österreicher/innen mit der Demokratie sehr oder etwas zufrieden gezeigt (Filzmaier & Klepp, 2009). Analog wurde in einer deutschen Studie 2015 (Gaiser, Hanke & Ott, 2016) 60 % der befragten 14–29-Jährigen der Status „zufriedene Demokrat/innen" zuerkannt – ergänzt durch ein weiteres Drittel, das zwar der Performanz, nicht aber dem Ideal von Demokratie kritisch gegenüberstand. Dieser grundsätzlich positive Eindruck von Demokratie, verbunden mit einer Bereitschaft, sich auf konventionellen oder unkonventionellen Pfaden einzubringen – medial derzeit symbolisiert in den starken Bildern der internationalen „Fridays-for-Future"-Demonstrationen – ist ein günstiges Auspiz. Jedes demokratische System ist vollkommen abhängig von der Akzeptanz der Bürger/innen und ihrer Bereitschaft, sich selbst einzubringen. Es benötigt Menschen, die Interessenskonflikte im Gespräch austragen, die Rechte der Schwächeren berücksichtigen und Herrschaft einhegen wollen. Eine „Demokratie ohne Demokrat/innen", so lehrt die Geschichte des 20. Jahrhunderts, ist nicht überlebensfähig. Gerade in Zeiten des demographischen Wandels benötigt sie den Elan und die Visionen junger Menschen, um der Tendenz zur Statik bei den älteren Generationen entgegenzuwirken.

Der Schule als primärer politischer Sozialisationsinstanz kommt bei der Einübung demokratischer Denkweisen und Kompetenzen eine besondere Verantwortung zu. Sie wird von Jugendlichen als politisch vertrauenswürdige Instanz gesehen und steht daher in der Pflicht, ihrem expliziten Wunsch nach verlässlicher politischer Information nachzukommen (Perlot & Zandonella, 2009). 2008 nannten 93 % der 14–24-Jährigen die Schule als wichtigen Ort für politische Bildung, 83 % meinten, dass selbige vor allem an Bildungseinrichtungen vermittelt werden sollte (Filzmaier & Klepp, 2009).

Schule ist auch der Ort, an dem Mängeln in den konzeptuellen Vorstellungen der Lernenden entgegengetreten werden muss. Einer Studie der FU Berlin zufolge schätzten 40 % der Befragten der 9. und 10. Schulstufe Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechtssituation im NS-Staat, in der DDR und im wiedervereinigten Deutschland als etwa gleich ausgeprägt ein; nur 50 % stuften den NS-Staat, nur 30 %

die DDR als diktatorisches System ein (Bernhardt, 2014; Schroeder, Deutz-Schroeder & Quasten, 2012). Für Schüler/innen ist das Leben in einer gemeinwohlorientierten, liberalen Demokratie offenbar so selbstverständlich (Von Borries & Körber, 1999), dass sie von sich aus selten Veranlassung sehen, das dahinterstehende Konzept zu hinterfragen oder mit anderen erprobten Herrschaftsformen abwägend zu vergleichen. Auch Lehrkräfte verweisen, fragt man sie nach den Vorteilen demokratischer Systeme, gerne auf Plebiszite und Wahlen, als wären diese bereits Werte in sich, oder argumentieren mit der ökonomischen Stärke demokratischer Staaten – dabei waren die meisten Länder, die in jüngster Zeit große wirtschaftliche und soziale Fortschritte erzielten, gar nicht demokratisch regiert (Rosling, Rönnl & Rosling, 2018).

Der politologische sowie der juristische Basisbeitrag in diesem Band bieten nützliche Einordnungen, um das Konzept „Demokratie" für Lehrkräfte wissenschaftlich fassbar zu machen. Nachfolgend möchte ich noch einige Perspektiven ergänzen, die mir für die gemeinsame Reflexion der Vor- und Nachteile von Demokratien im Klassenraum nützlich erscheinen.

2. Warum überhaupt Demokratie?

Der demokratische Staat unterscheidet sich von allen anderen primär dadurch, dass er das Individuum mit seiner Menschenwürde als höchsten Wert setzt. Der Staat ist hier kein Selbstzweck, sondern will die Bedürfnisse aller ihn bildenden Menschen bestmöglich befriedigen. Dies erreicht er, indem er funktionale Werte hochhält, welche der Bedürfnisbefriedigung des Individuums dienen. Dazu zählen seit der Französischen Revolution insbesondere folgende Grundwerte:[1]

Zur Abdeckung der elementaren Grundbedürfnisse benötigt der Mensch die *Solidarität* der Gemeinschaft. Schwächere werden dann von Stärkeren unterstützt und so jene Lebensrisiken gemildert, denen der Mensch als verletzliches Individuum ausgesetzt ist. Jedoch neigt jede Gemeinschaft stets dazu, die Individualität ihrer Mitglieder soziozentrisch verschwinden zu lassen.

Nach Befriedigung der allgemeinen Grundbedürfnisse treten individuelle Bedürfnisse nach Anerkennung, Selbstverwirklichung sowie ästhetischen, kognitiven und spirituellen Erfahrungen auf, für deren Befriedigung das Subjekt individuelle Handlungsspielräume benötigt und von der Gemeinschaft einfordert. Wird diese *Freiheit* jedoch egozentrisch überdehnt, verliert die Gemeinschaft an Zusammenhalt.

Damit Freiheit nicht zur Tyrannei der Stärkeren führt, braucht sie als Ergänzung den Wert der Gleichheit bzw. *Gerechtigkeit*: Der Staat soll alle Bürger/innen vor dem Gesetz unterschiedslos behandeln und zur Rücksichtnahme auf die Freiheit des/der anderen verpflichten. Auch bemüht sich die Gemeinschaft darum, zu große Ungleichheiten abzumildern, die aus der Freiheit zwangsläufig entstehen. Allerdings

1 Angelehnt an Gotthard Breit (2000). Ähnliche Grundwerte werden in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2000) sowie in der aktuellen Fassung des Unterrichtsprinzips gelistet (Grundsatzerlass Unterrichtsprinzip politische Bildung, 2015).

lauert hier stets die Verlockung der Egalisierung, welche Ergebnisgleichheit herstellen will, diese jedoch nur zulasten der Freiheit erzielen kann.

Seine Ausrichtung an der Bedürfnisbefriedigung aller Bürger/innen macht den demokratischen Staat für viele Menschen attraktiv. Bei der Umsetzung helfen viele Faktoren, die im Konzept von Demokratie angelegt sind: Liberale Demokratien beschränken Herrschaft zeitlich und strukturell – das wirkt der Verfestigung von Macht entgegen und ermöglicht den Austausch von Entscheidungsträger/innen. Sie sind gemeinwohlorientiert und reduzieren dadurch die Motivation ihrer Mitglieder mit geringem Status, sich fundamental gegen das System zu wenden – das macht sie stabil und gibt Ressourcen frei, die politische Eliten in anderen Systemen zur sozialen Kontrolle aufbringen müssen. Sie behandeln Menschen vor dem Gesetz gleich und sorgen für die reale Anwendung von Gesetzen – so entsteht Rechtsstaatlichkeit, welche auch der ökonomischen Entwicklung dienlich ist. Sie setzen auf durchlässige Hierarchien und nützen dadurch die Talente ihrer Mitglieder besser – das macht sie leistungsstark und innovativ. Sie unterstützen die Herausbildung einer Zivilgesellschaft, die den Staat bei vielen Aufgaben entlastet – das fördert sozialen Zusammenhalt und gesellschaftliche Selbstorganisation. Sie garantieren bürgerliche Freiheiten und fördern den Meinungsaustausch in der Öffentlichkeit – das justiert politische Entscheidungen feiner und bringt Korrektive ins Spiel.

Entwicklungspsychologisch lässt sich im Menschen eine natürliche Anlage zur Demokratie argumentieren, die gerade in der frühen Jugend ausgeprägt ist. Piaget (2015, S. 87 ff.) dokumentierte bei 12–13-Jährigen eine „*wirkliche politische und demokratische*“ Gesinnung, die das soziale Spiel zur Demokratie im kleinen Maßstab werden lässt: „*Alles ist erlaubt, jeder Vorschlag eines Einzelnen ist de jure würdig, geprüft zu werden. Es gibt keine Meinungsdelikte mehr, in dem Sinn, dass der Wunsch nach einer Änderung der Gesetze diesen nicht mehr widerspricht. […] Es kann daher Prozedurdelikte, und nur solche, geben, denn die Abläufe sind bindend, während die Meinungen diskutiert werden können […] Kurz gesagt: Das Gesetz geht von nun an vom souveränen Volk aus und nicht von der von den Alten aufgezwungenen Tradition.*“ Auch die aktuelle Moralpsychologie setzt die Demokratie in ein gutes Licht, können sich in dieser doch die verschiedenen Persönlichkeiten ihrer Mitglieder besonders gut entfalten. Dies betrifft vor allem die beiden hauptsächlichen Hemisphären der politischen Landkarte, den Konservativismus und den Progressivismus – Ersterer favorisiert die Beibehaltung von lange bewährten Handlungsroutinen, Letzterer das Ausprobieren neuer Verhaltensweisen. Diese Tendenzen sind in den Persönlichkeitsprofilen von Menschen unterschiedlich stark angelegt und spiegeln sich auch in unterschiedlichen politischen Werthaltungen, welche von politischen Parteien im Wettstreit vertreten werden. Haidt (2012) stellte beispielsweise fest, dass für überwiegend progressiv eingestellte Menschen kulturübergreifend Werte wie Fürsorge, Freiheit und Gerechtigkeit zentral sind, wohingegen Konservative zusätzlich auch Werte wie Loyalität, Autorität und Heiligkeit hochhalten. Indem im demokratischen Meinungsbildungsprozess solcherart unterschiedliche politische Temperamente zu Wort kommen und ausbalanciert werden, reagieren sol-

che Systeme flexibler und resilienter auf Veränderungen in der Umwelt, die mal kleinere, mal größere Anpassungen erfordern.

Schließlich können Menschen, wenn Meinungspluralismus und -freiheit gesellschaftlich als Werte geschätzt werden, in schlüssiger Übereinstimmung mit ihren Idealen und Wirklichkeitsvorstellungen agieren – anders als dies in Untertanenstaaten der Fall ist, beispielsweise der untergegangenen k. u. k. Monarchie, über die Musil (1930) schrieb, man habe dort „*immer anders*" gehandelt, „*als man dachte, oder dachte anders, als man handelte*" – einhergehend mit einer „*Abneigung gegen den Mitbürger*", die sich „*bis zum Gemeinschaftsgefühl*" gesteigert habe.

3. Demokratiebildung statt Demokratieerziehung

Politikunterricht zielt darauf ab, Kinder und Jugendliche zu nützlichen Akteur/innen innerhalb einer jeweiligen politischen Ordnung zu machen. Loyalität zu Herrscherhaus, Staat oder Partei, Einordnung in das hierarchische gesellschaftliche Räderwerk und Verpflichtung auf nationale, ethnische, soziale oder ständische Gruppenidentitäten waren die Tugenden, welche ein „staatsbürgerkundlich" angelegter Geschichts- und Politikunterricht vom 19. Jahrhundert bis in die Nachkriegszeit in wechselnden politischen Systemen bei den Zöglingen herausbilden sollte. Die jeweilige Herrschaft wurde im staatsbürgerkundlichen Unterricht affirmativ idealisiert, inhaltlich beschränkte man sich auf politikgeschichtliche und institutionelle Aspekte.

Der gesellschaftliche Demokratisierungsschub in den 1960er- und 1970er-Jahren verlangte indes nach einer anderen Art von Staatsbürger/in: einem „mündigen", emanzipierten, durchaus herrschaftskritischen Individuum, das mit der Heterogenität einer pluralistischen Gesellschaft umgehen kann und nicht länger passiv und untertänig agiert, sondern als Teil des Souveräns eine aktive Rolle bei der Gestaltung von Politik einnimmt. Ein solches Individuum sollte in der Lage sein, sich im kritischen Diskurs unter freien und gleichwertigen Bürger/innen seines Verstandes ohne Anleitung durch andere zu bedienen, sich im politischen Meinungsbildungsprozess reflektiert zu positionieren, an Entscheidungen mitzuwirken und seine eigenen Interessen ebenso zu verfolgen wie die Interessen anderer zu berücksichtigen.

Dies verlangte nach einer Neuausrichtung des Politikunterrichts. 1976 verständigten sich deutsche Politikdidaktiker/innen auf den „Beutelsbacher Konsens" (Wehling, 1977), dessen drei Maximen bis heute die wichtigste Richtschnur für eine moderne politische Bildung bilden:

– Das „Überwältigungsverbot" untersagt es Lehrkräften nicht nur, die Lernenden politisch zu indoktrinieren, es erlaubt ihnen nicht einmal, dieselben auf sublime Weise „*im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln*". Sollen Schüler/innen Mündigkeit erlangen, dürfen sie nicht durch Lenkung an der Gewinnung eines selbständigen Urteils gehindert werden. Stattdessen müssen ihnen alle relevanten Argumente, Standpunkte und Haltungen in einer politischen Kontroverse möglichst neutral zur Verfügung gestellt werden.

- Das „Kontroversitätsgebot“ legt fest, dass jene Sachverhalte, die in der Gesellschaft kontrovers diskutiert werden, im Unterricht gleichermaßen kontrovers erscheinen müssen. Sind die Lernenden bereits auf eine einseitige Betrachtungsweise festgelegt, kommt der Lehrkraft insofern eine Korrekturfunktion zu, als sie ausgleichend auch andere Standpunkte und Gegenargumente zur Mehrheitsmeinung einbringen soll.
- Eine dritte Maxime formuliert als Ziel, die Schüler/innen in die Lage zu versetzen, ihre eigene Interessenslage zu analysieren und die politische Situation im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen.

Im Hinblick auf das Themenfeld „Demokratie“ ist der Beutelsbacher Konsens als Aufforderung zu verstehen, vom Gedanken einer bloß normativ orientierten „Demokratieerziehung“ hin zu einer diskursiv angelegten „Demokratiebildung“ zu wandern.[2] In einem solchen Unterricht werden demokratische Werte, Prozesse und Regierungsformen nicht einfach idealisiert und ihre Bejahung zum Lernziel erhoben (bzw. ihre Verneinung sanktioniert), stattdessen werden sie grundsätzlich derselben kritischen und vorbehaltsfreien Diskussion ausgesetzt wie jeder andere politische Gegenstand. Dieser Unterricht macht demokratische Grundwerte erfahrbar und glaubt an die Überzeugungskraft der guten Idee: Je intensiver Lernende Demokratie selbst erleben, „*umso weniger werden sie ihren Wert in Zweifel ziehen*“, unterstrich Krammer (2012, S. 31). Eine freiheitlich verfasste Demokratie muss nach Schiele (2000, S. 11) „*aus freien Stücken auf Zwangsinstrumente verzichten, wenn es um Gesinnungen und Einstellungen geht. Sie darf mit Optimismus darauf vertrauen, dass sich die Kraft der guten Idee, die in der Praxis erfahrbar wird, gleichsam von alleine durchsetzt*.“ Dies gilt nicht zuletzt, weil sich aufgeweckte Jugendliche stets gegen einen platten Erziehungsunterricht sträuben werden. Dass etwa in der DDR der Historische Materialismus das unbeliebteste Schulfach war, lag nicht zuletzt an der kontraproduktiven „*Penetranz, mit welcher hier Wertvorstellungen für die Gesellschaft quasi mit dem Hammer eingebläut*“ werden sollten (Schiele, 2000, S. 11). Das bedeutet freilich nicht, dass sich Unterricht in Werterelativismus ergehen soll – demokratische Werthaltungen, Bürger/innen- und Menschenrechte sowie die hinter ihnen stehenden Ideen und historischen Begründungen sind im Gegenteil zentrale Unterrichtsgegenstände. Das historisch-politische Orientierungsangebot, das der Unterricht hierbei setzt, erhält seine Legitimation jedoch erst durch seine kritische Reflexion.

Ein demokratiebildender Unterricht demonstriert die Vorteile demokratischer Organisation an seinen eigenen Verfahrensweisen, die auf dreifacher Offen-

2 „Demokratieerziehend“ wäre in diesem Verständnis ein in der Tradition politischer Erziehung stehender Unterricht, der die Übernahme erwünschter demokratischer Werthaltungen offen einfordert. In dieser Tendenz forderte beispielsweise 2012 der Berliner Politologe Klaus Schroeder, dass politische Systeme im Unterricht stets nur auf der normativen Referenz von demokratischen Werten wie Freiheit, Menschenrechten, Rechtsstaatlichkeit und Pluralismus beurteilt werden sollten. Schulunterricht dürfe „*nicht prinzipiell ‚ergebnisoffen‘ sein, sondern nur bezogen auf den Spielraum im Rahmen einer pluralistischen Demokratie*“ (zitiert nach Bernhardt, 2014).

heit beruhen: dem freien Zugang zur Dialoggemeinschaft, ergebnisoffenen Kommunikationsbedingungen und einer stets nur vorläufigen Gültigkeit von Ergebnissen, sodass Aussagen, Meinungen und Werturteile mit William James immer unter dem Vorbehalt der „*potentiell besseren Wahrheit*" stehen (Scherb 2014, S. 109). Auf dieser Grundlage stellt er Proberäume für demokratisches Handeln zur Verfügung und leistet so seinen Beitrag zur Förderung von politischer Mündigkeit.

Diese Idee der Demokratiebildung als offenes Demokratielernen hat ihre Ursprünge in Deweys pragmatischer Erziehungsphilosophie. Darin wird Demokratie nicht nur als Herrschafts-, sondern vor allem als Lebensform angesehen (Dewey, 1949). Die Schule stellt darin selbst ein Modell demokratischer Gesellschaft dar und bietet eine Lernkultur, die Problemlösung, Handlung und Erfahrung verbindet. Als eine Philosophie politischer Bildung bedeutet Demokratielernen nach Henkenborg (2009, S. 282) „*erstens Hermeneutik der Demokratie und zweitens Kritik der Demokratie*": Schüler/innen sollen sich demnach mit politischen Grundfragen auseinandersetzen, zentrale Inhalte der Demokratie verstehen (Prinzipien der demokratischen Organisation, Prinzipien des liberalen Verfassungs- und Rechtsstaates, Prinzipien der Meinungsbildung und Partizipation) und den Wert von Demokratie durch deren kritische Reflexion beurteilen. Dies setzt eine Schulkultur voraus, die auf Möglichkeiten der Partizipation, der Anerkennung und der Verantwortungsübernahme fußt.

4. Kompetenzorientierte politische Bildung

Die kritischen Urteils-, Orientierungs- und Handlungsfähigkeiten, welche demokratischer Mündigkeit vorgelagert sind, werden in der aktuellen politischen Bildung in Form von Kompetenzen definiert. Im Zusammenspiel mit abstrakt-konzeptuellem und konkret-anlassbezogenem Sachwissen ermöglichen sie eine erfolgreiche demokratische Partizipation. Demokratiebildung bedeutet nach Krammer (2006, S. 70) die „*Bereitschaft zur Teilnahme der jungen Menschen am öffentlichen Leben zu befördern, sie in die Lage zu versetzen, politische Fragen kompetent zu beurteilen und an der Lösung auftretender Probleme konsensorientiert mitzuwirken*." Scherb (2014, S. 102) fasst den Grundkonsens der gegenwärtigen politischen Bildung dahingehend zusammen, dass man den „*mündige[n], handlungsfähige[n] und -bereite[n] Bürger*" fördern möchte, „*der über Grundkompetenzen verfügt, die ihn befähigen, sich in einer ständig im Wandel begriffenen Welt zu orientieren und verantwortungsvoll zu verhalten*."

Für Österreich sind diese Grundkompetenzen seit 2008 in einem Modell (Krammer, Kühberger & Windischbauer, 2008) zusammengefasst, das in seinen Grundzügen innerhalb des deutschen Sprachraums anschlussfähig ist (Sander, 2009). Es dient den aktuellen GSPB-Lehrplänen in der AHS und der NMS ebenso als Bezugspunkt wie der kompetenzorientierten Matura. Folgende konzeptuelle Denkweise liegt dem Modell zugrunde:

– Der „Politik"-Begriff ist weitgefasst, er umschließt alle gesellschaftlichen Bereiche, in denen verschiedene Interessen konflikthaft aufeinanderprallen (z. B.

Wirtschaft, Kultur, Umwelt, Internet, Schule etc.), nicht nur die institutionelle Politik auf inner- und überstaatlichen Ebenen.

– Politik beschäftigt sich mit Entscheidungen, die das Leben von vielen Menschen betreffen. Ihre Arbeitsgrundlage sind Konflikte, die gelöst werden müssen. Konflikte werden beurteilt und Vorgehensweisen empfohlen, indem verschiedene Sichtweisen eingenommen werden, empirisch tragfähige Informationen gesammelt und Argumente abgewogen werden. Je sorgfältiger, reflektierter und empirisch fundierter dabei vorgegangen wird, desto besser „begründet" ist das politische Urteil.
– Damit politische Urteile von vielen Menschen geteilt werden, müssen mediale Kanäle effektiv genutzt werden. Wird ein politisches Urteil in eine mediale Darstellungsform gegossen, entsteht eine politische „Manifestation" (z. B. als Leitartikel, Wahlplakat, Karikatur etc.), die auf die politischen Haltungen von Menschen einwirkt.

Im Kompetenzmodell werden vier Basisbereiche unterschieden, die sich dann in etliche Teilkompetenzen auffächern:

– *Politische Urteilskompetenz*: Diese wird benötigt, um die logische und epistemische Tragfähigkeit eines politischen Urteiles einschätzen zu können. Abhängig davon, ob ein Urteil auf einer empirisch fundierten, logisch gültigen und intersubjektiv überprüfbaren Grundlage steht oder umgekehrt bloß auf einer (leicht widerlegbaren) Vermutung beruht, kann ein „begründetes" politisches Urteil von einem bloßen „Vorurteil" unterschieden werden. Politische Entscheidungen sollten auf begründeten Urteilen beruhen, weil diese die Wirklichkeit besser abbilden als Vorurteile und auf ihnen fußende Handlungen eher zu den angestrebten Ergebnissen führen. Urteilskompetenz bezieht sich sowohl auf bereits vorliegende (Fremd-)Urteile, die überprüft und bewertet werden müssen, als auch auf selbst zu fällende Urteile.
  Im Unterricht wird Urteilskompetenz mit jeglicher Methodik gefördert, die Schüler/innen zum Sammeln, Fundieren und Abwägen von Argumenten zwingt. Darunter fallen analytische (z. B. Begründungsprüfung, politische Dilemmata)[3] ebenso wie diskursive Verfahrensweisen (z. B. Debatte, Talkshow, Streitgespräch, Diskussion).
– *(Politikbezogene) Methodenkompetenz*: Diese dient dazu, mit politischen Manifestationen umgehen zu können. Einerseits sollen Schüler/innen lernen, sich selbst effektiv politisch-medial auszudrücken, andererseits sollen sie fremde politische Manifestationen einer kritischen Analyse unterziehen können, sodass sie sich der alltäglichen politischen Beeinflussung besser erwehren. Dazu sollten sie in der Lage sein, zu analysieren, welche politischen Urteile in Manifestationen überhaupt enthalten sind, wie sie präsentiert werden und mit welchen Konnotationen und Begründungen sie versehen sind.

3 Pragmatische Hilfestellungen und Kopiervorlagen hierzu finden sich beispielsweise bei Ammerer (2008 und 2011).

Unterrichtspraktisch steht hier einerseits der (sowohl analytische als auch synthetische) medienspezifische Umgang mit politischen Manifestationen jeder Art im Mittelpunkt (z. B. als Zeitungskommentare, Spielfilme, Kampagnen, Kurzfilme, Nachrichtensendungen, Wahlplakate, Computerspiele etc.), andererseits der kritische Umgang mit empirischen Daten, die zum Zweck politischer Argumentation angefertigt wurden (z. B. Statistiken, Studien, Meinungsumfragen).

– *Politische Sachkompetenz*: Um politische Sachverhalte einordnen zu können, benötigen Menschen begriffliches und konzeptuelles Wissen. Politische Begriffe (z. B. Partei, BIP, Legislative, Steuer etc.) werden als Vokabular erworben, Konzepte hingegen bezeichnen abstraktere Vorstellungen vom Politischen (z. B. Macht, Recht, Herrschaft, Geschlecht etc.), über welche die Schüler/innen bereits verfügen, die jedoch durch politische Bildung ausdifferenziert und wissenschaftsnäher geformt werden können.
  Im Unterricht werden Begriffe und Konzepte über Methoden angesprochen, die sie lebensweltlich einbetten (z. B. Begriffswolken, Concept Maps), terminologisch schärfen (z. B. begriffliche Landkarten, Definitionsvergleiche), in verschiedenen Kontexten veranschaulichen (z. B. als historische und/oder interkulturelle Konkretisierungen) und reflexiv spiegeln.
– *Handlungskompetenz*: Diese wird benötigt, um eigene Urteile und Haltungen auf der politischen Bühne auch physisch vertreten zu können. Sie umfasst die Fähigkeit zur Artikulation im öffentlichen Raum und zur Nutzung vielfältiger politischer Partizipationswege, sowohl konventioneller (z. B. Wahlen, Leserbriefe, Diskussionen) als auch unkonventioneller (z. B. Bürgeraktionen, Demonstrationen, Flash Mobs etc.). Im demokratischen Kontext bedeutet Handlungskompetenz auch die Verinnerlichung der demokratischen Spielregeln, wozu die Bereitschaft zum Kompromiss ebenso zählt wie die Toleranz anderer Meinungen, die Rücksicht auf die Interessen anderer, Konfliktfähigkeit und ein Bewusstsein für Legalität.
  Unterrichtspraktisch nützen hier alle Methoden, die zur Partizipation anregen, z. B. Kontaktaufnahme mit Politiker/innen oder Nichtregierungsorganisationen, Informationsrecherchen, Diskussionen in Onlineforen, Veranstaltungsorganisation, Rollen-/Plan-/Simulationsspiele oder politischer Aktivismus.

In der Praxis greifen diese Kompetenzen stets ineinander. Wird beispielsweise das aktuell vieldiskutierte Thema „Sexuelle Übergriffe“ im Unterricht aufgegriffen, ist es naheliegend, zentrale Begriffe (z. B. „sexuelle Belästigung“, „Sexismus“, „sexueller Missbrauch“) im Rahmen der Sachkompetenz zu definieren, die rechtlich anzustrebenden Konsequenzen und Abgrenzungen als Teil der Urteilskompetenz auszuloten und hinsichtlich der Handlungskompetenz Möglichkeiten zu diskutieren, die Phänomene in den öffentlichen Diskurs einzubringen und effektive Handlungsoptionen zu gewinnen.

Im Rahmen der Methodenkompetenz kann hingegen beispielsweise untersucht werden, in welcher Form Empirie genutzt wird, um politischen Forderungen Nachdruck zu verleihen. So wurde nach großflächigen sexuellen Übergriffen bei

Feiern zum Jahreswechsel 2015/16 in Deutschland eine Reform des Sexualstrafrechts diskutiert; manche der Studien, die von Befürworter/innen einer Strafverschärfung herangezogen wurden, vermengten indes sexuelle mit körperlicher Gewalt, so etwa eine vielzitierte repräsentative Interviewstudie aus 2004. Dieser zufolge hatten 25 Prozent der befragten Frauen bereits Beziehungsgewalt in körperlicher oder sexueller Form erlebt – eine sehr hohe Zahl, in der allerdings ein „*breites Spektrum*" (Müller & Schröttle, 2004, S. 29) an Taten unterschiedlicher Schweregrade von „*Mein Partner hat mich wütend weggeschubst*" über Gewaltandrohungen bis zu „*Mein Partner hat mich verprügelt oder zusammengeschlagen*" zusammengefasst worden waren. Der weite Umfang des Gewaltbegriffes, das Fehlen einer Differenzierung zwischen den Alterskohorten – sodass beispielsweise auch Gewalterfahrungen aus dem Zweiten Weltkrieg inkludiert waren – sowie von Häufigkeiten und der Gegenüberstellung mit Beziehungsgewalt gegen Männer mahnen zur bedächtigen Verwendung solcher Studienergebnisse in der politischen Argumentation.

Noch dramatischer war der Befund einer Eurobarometer-Erhebung der Europäischen Kommission von 2016, wonach 27 % der befragten Europäer/innen Vergewaltigungen unter gewissen Umständen für gerechtfertigt hielten. Auch diese Erhebung wurde medial gerne zitiert, meist mit ungläubigem Kopfschütteln: „*Ein Viertel der Deutschen findet Vergewaltigung von Frauen unter bestimmten Umständen okay. […] In Österreich ist für ein Drittel der Frauen und Männer Sex ohne Einverständnis akzeptabel, in Schweden sind das nur sechs Prozent. In Rumänien befürwortet die Hälfte der Befragten Vergewaltigung. […] Wie kann es sein, dass in Deutschland, das sich als einigermaßen aufgeklärtes Land versteht, so viele Menschen Gewalt gegen Frauen billigen?*" (Schmollak, 2016). Und weshalb antworteten männliche und weibliche Befragte sehr ähnlich? Auf der Suche nach einer Erklärung hätte es sich gelohnt, sich die zur Anwendung gebrachte Fragestellung näher anzusehen. Sie lautete in der Studie: „*Es gibt Personen, die finden, dass Geschlechtsverkehr ohne Einwilligung unter bestimmten Umständen gerechtfertigt ist. Glauben Sie, dass dies auf folgende Situationen zutrifft? [Es folgt eine Auflistung von Situationsbeschreibungen, Anm.]*" (Eurobarometer, 2016). Viele der Befragten haben dies vermutlich dahingehend gedeutet, dass sie angeben sollen, ob sie glaubten, dass *andere* Menschen Vergewaltigungen in spezifischen Situationen für rechtfertigbar hielten – was vernünftigerweise angenommen werden kann. Aus den Antworten kann jedenfalls nicht zweifelsfrei geschlossen werden, dass die Befragten *selbst* Vergewaltigungen in gewissen Fällen für rechtfertigbar hielten. Ganz im Gegenteil gab an anderer Stelle derselben Befragung lediglich 1 % an, dass sie es für „*nicht falsch und nicht gesetzeswidrig*" hielten, „*den Partner zu sexuellen Handlungen zu zwingen*" – dieser Teil der Erhebung schaffte es allerdings nicht in die Nachrichten und Debatten.

Im Unterricht werden durch die gemeinsame Analyse solcher Fallbeispiele die vielfältigen Fallstricke gezeigt, die sich bei der Erstellung, Präsentation und politischen Instrumentalisierung von empirischer Forschung ergeben. Das hierfür nötige kritische Rüstzeug sollten sich Schüler/innen möglichst früh zu eigen machen.

5. Demokratiebildung als Aufgabe für alle Lehrkräfte: Das Unterrichtsprinzip politische Bildung

In Österreich zog die politische Bildung in den Nachkriegsjahrzehnten in die Berufsschulen ein, wo sie bis heute ein eigenes Fach darstellt, sowie in die Polytechnischen Schulen und die BMHS, wo sie mit Recht, Wirtschaftskunde, Geschichte oder Geographie kombiniert wurde. Der Versuch, den Gegenstand auch in den allgemeinbildenden höheren Schulen zu verankern, scheiterte indes zunächst an der Furcht vor parteipolitischer Indoktrination durch die beauftragten Lehrkräfte. Ersatzweise wurde 1978 politische Bildung über einen Grundsatzerlass zu einer allgemeinen Bildungs- und Erziehungsaufgabe erklärt, die *allen* Lehrkräften *aller* Schulfächer, -formen und -stufen obliegen sollte[4] – als ein allgemeines Unterrichtsprinzip.

In mehreren Schritten hielt die politische Bildung seither doch noch curricularen Einzug in die AHS und die Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen, und zwar im Rahmen des Verbundfaches „Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung". 2001/2004 wurden hiervon zunächst die elfte und zwölfte Schulstufe erfasst. Unter dem Eindruck der anstehenden Absenkung des aktiven Wahlalters auf das vollendete sechzehnte Lebensjahr erreichte die Politische Bildung 2008 die achte Schulstufe, zuletzt wurde sie 2016 (aufsteigend) auch in der sechsten und siebten Schulstufe in den Lehrplan des Geschichtsunterrichts verankert. Diese curriculare Koppelung stieß nicht unter allen Lehrkräften auf ungeteiltes Wohlwollen, und auch unter den Jugendlichen geben Befragungen Hinweise darauf, dass diese ein eigenständiges Fach Politische Bildung vorziehen würden (Filzmaier & Klepp, 2009).

Ungeachtet dieser curricularen Veränderungen besteht das Unterrichtsprinzip Politische Bildung für alle Fächer weiter. In seiner neuesten Fassung (2015) ist es sehr stark auf eine demokratiebildende Funktion bezogen; es verpflichtet alle Lehrkräfte zu einem Unterricht, der u. a.

- demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten aufzeigen,
- zur Partizipation befähigen und ermutigen,
- auf demokratischen Prinzipien und Grundwerten basieren,
- aktuelle politische Fragestellungen thematisieren,
- die Interessen und Erfahrungen der Schüler/innen besonders berücksichtigen und
- die bereits genannten politischen Kompetenzen der Schüler/innen stärken soll.

Natürlich sind Unterrichtsprinzipien dem Vorwurf der geringen pragmatischen Relevanz ausgesetzt, sind doch ihre Verbindlichkeit und Durchsetzbarkeit in praxi fragwürdig – umso mehr, als es ihrer in Österreich mittlerweile zehn gibt. In einer Erhebung von 2008 konnte ein Viertel der befragten Lehrkräfte spontan keines der Unterrichtsprinzipien nennen – Politische Bildung war immerhin der Hälfte der

4 Der Grundsatzerlass (1978) löste den „Erlass zur staatsbürgerlichen Erziehung" (1949) ab. Zur Geschichte der politischen Bildung in Österreich ist u. a. zu verweisen auf Wolf (1998) und Dachs (1996).

Lehrenden bekannt und hatte insgesamt den höchsten Bekanntheitsgrad (BMUKK, 2008).

Allerdings sind Lehrkräfte, wie aufgrund von Erhebungen vermutet werden darf, der Aufgabe der Demokratiebildung gegenüber durchaus aufgeschlossen – so nannten etwa Geschichtslehrer/innen in der internationalen Large-Scale-Vergleichsstudie „Jugend und Geschichte" die „*Vermittlung demokratischer Grundwerte*" als wichtigstes Unterrichtsziel (Von Borries & Körber, 1999). Und gerade beim Unterrichtsprinzip Politische Bildung zeigt sich, wie wertvoll fächerübergreifende Herangehensweisen sind, da ja jedes Fach originäre Perspektiven auf politische Themen bietet und eigene Methoden zur Verfügung hat. Jede Domäne weist ihre eigenen politischen Themata und Problemstellungen auf, bei denen Fachlehrer/innen eine weitaus größere Expertise haben als etwa GSPB-Lehrkräfte.

Sportunterricht thematisiert beispielsweise weitaus kompetenter Fragen von Kooperation und Wettbewerb, Doping und Fairness, der politischen Dimension internationaler Großveranstaltungen und politischer Gesten bei Fernsehübertragungen; altsprachlicher Unterricht beleuchtet frühe Staatstheorien, lebende Fremdsprachen schöpfen aus der Fülle der politischen Konflikte jener Länder, in denen sie gesprochen werden; Deutschunterricht veranschaulicht die medialen und narrativen Strategien, mit denen Politik arbeitet; Religionsunterricht beschäftigt sich mit Säkularismus, Staatsreligiosität, Blasphemiegesetzen und Religionsfreiheit; Musikunterricht stöbert die Botschaften und Inszenierungsstrategien in politischem Liedgut von der Marseillaise über Protestsongs bis zum Rechtsrock der Gegenwart auf; Kunstunterricht widmet sich Fragen von ästhetischer Propaganda, Manipulation, Fälschung und künstlerischer Freiheit; Philosophieunterricht fokussiert auf Fragen individueller Verantwortlichkeit und des guten Lebens, Ethikunterricht auf das normative Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft, Psychologieunterricht auf die Grundlagen von Moral und von politischen Temperamenten; Umweltkunde nimmt sich Fragen des Artenschutzes an, der Klimapolitik und der Balance von Ökologie und Ökonomie; Physik- und Chemieunterricht thematisieren Probleme der Energieversorgung, von Recycling, Altstoffentsorgung, Raumfahrt und der staatlichen Förderung technischer Innovationen; Geographieunterricht beschäftigt sich unter anderem mit ethnischen, nationalen und geopolitischen Konfliktlinien, Wirtschaftskunde mit der Allokation von Ressourcen und Gütern; Informatik bietet Expertise in den Problemwelten des digitalen Zeitalters: Uploadfilter und politische Computerspiele, Cybermobbing und Big Data; Mathematikunterricht erläutert die Tücken der Erstellung, Präsentation und Funktionalisierung von Statistik.

6. Fazit und Ausblick

Die Voraussetzungen für demokratiebildenden Unterricht quer durch den Fächerkanon sind in Österreich gegeben. Mit dem Kompetenzmodell zur Politischen Bildung liegt eine schlüssige theoretische Grundlage vor, die in unterschiedlichsten Kontexten anwendbar ist; mit dem Beutelsbacher Konsens eine elementare normative

Basis, die den Weg zu einer offenen und pragmatistischen Demokratiebildung weist; mit dem Unterrichtsprinzip Politische Bildung eine curriculare Handhabe, welche die Einbeziehung aktueller und relevanter politischer Fragestellungen in jedem Fach legitimiert. Während der fachgebundene Politikunterricht mittlerweile auf einen soliden Bestand an erprobten Unterrichtsbeispielen und -methoden zur Weckung politischer Partizipationsbereitschaft blicken kann, steht der Aufbau eines Grundstocks an anschaulichen und thematisch diversen Beispielen aus dem weiteren Spektrum der Unterrichtsfächer noch am Anfang (vgl. für Beispiele Ammerer, Krammer & Tanzer, 2010). Einen Beitrag hierzu wollen die beispielgebenden Aufsätze leisten, die in diesem Band versammelt sind.

Demokratiebildung lässt sich in allen Fächern umsetzen, da sie lebensweltliche Anknüpfungspunkte zu allen Disziplinen sucht. Das Feld des Politischen ist weit und offen, alle gesellschaftlichen und sozialen Phänomene sind grundsätzlich relevant, das Potenzial ist beinahe unbegrenzt.

Literatur

Ammerer, H. (2008). Warum denke ich, was ich denke? Politische Teilurteile sichtbar machen und bewerten. *Informationen zur politischen Bildung*, *29*, 15–19.

Ammerer, H. (2011). Zwischen Pest und Cholera: Dilemmasituationen in der Umweltpolitik. *Informationen zur politischen Bildung*, *34*, 61–67.

Ammerer, H., Krammer, R. & Tanzer, U. (Hrsg.). (2010). *Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung* (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Bd. 5). Innsbruck: StudienVerlag.

Bernhardt, M. (2014). Der „späte Sieg der Diktaturen" – Resultat ergebnisoffenen Unterrichts? *Public History Weekly*, *9*. https://doi.org/10.1515/phw-2014-1578

Breit, G. (2000). Grundwerte im Politikunterricht. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Werte in der politischen Bildung* (Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, S. 218–248). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten BMUKK. (2008). *LehrerInnen und politische Bildung – Einstellungen zum Unterrichtsprinzip*. Wien: Unveröffentlichter Forschungsbericht.

Charta der Grundrechte der europäischen Union, 18.12.2000, Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, 2000/C 364/01.

Dachs, H. (1996). Der sieche Prometheus. Österreichs politische Bildung in den Mühen der Ebene. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 1*, 5–18.

Dewey, J. (1949). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.

Filzmaier, P. & Klepp, C. (2009). Mehr als Wählen mit 16: Empirische Befunde zum Thema Jugend und politische Bildung. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 3*, 341–354.

Filzmaier, P. (2016, 23. September). „Starker Mann knapp vor Mehrheit", Interview. *Kurier*. Verfügbar unter: https://kurier.at/politik/inland/politologe-filzmaier-starker-mann-knapp-vor-mehrheit/222.540.538 [24.04.2019].

Gaiser, W., Hanke, S. & Ott, K. (Hrsg.). (2016). *Jung – politisch – aktiv?! Politische Einstellungen und politisches Engagement junger Menschen: Ergebnisse der FES-Jugendstudie 2015*. Bonn: Dietz.

Haidt, J. (2012). *The righteous mind. Why good people are divided by politics and religion*. New York: Pantheon Books.

Henkenborg, P. (2009). Demokratie-Lernen – eine Philosophie der politischen Bildung. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 3*, 277–292.

Janson, M. (2017, 4. Dezember). *Noch nie mussten die deutschen Wähler so lange warten.* Verfügbar unter: https://de.statista.com/infografik/11320/dauer-der-regierungsbildung-in-deutschland/ [24.04.2019].

Krammer, R. (2006). Geschichte und politische Bildung. Aspekte einer Annäherung. In G. Diendorfer & S. Steininger (Hrsg.), *Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich; Bestandsaufnahme, Praxis, Perspektiven* (S. 67–74). Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.

Krammer, R. (2012). Demokratielernen durch politische Bildung. In H. Ammerer, F. Fallend & E. Windischbauer (Hrsg.), *Demokratiebildung. Annäherungen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik* (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Bd. 6, S. 27–42). Innsbruck: StudienVerlag.

Krammer, R., Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell.* Unter Mitarbeit von Anita Achleitner, Stefan Berenyi, Barbara Dmytrasz, Alois Ecker, Klaus Edel, Peter Filzmaier, Thomas Hellmuth, Cornelia Klepp, Helmut Lichowski, Klaus Madzak, Susanne Matkovits, Bernhard Natter, Friedrich Öhl, Rosmarie Perbel, Leopold Pickner, Irmgard Plattner, Wolfgang Sander, Günther Sandner, Isabell Wucherer-Hug, Manfred Wirtitsch. Wien.

Kritzinger, S., Wagner, M. & Glavanovits, J. (2017). *ErstwählerInnen bei der Nationalratswahl 2017 – Vorbericht – 31. August 2017*. Wien.

Mayer, T. (2017, 2. Januar). Vorschau: Die Multikrise gönnt der EU 2017 keine Atempause. *Der Standard.* Verfügbar unter: https://derstandard.at/2000050089416/Die-Multikrise-goennt-der-EU-keine-Atempause [24.04.2019].

Müller, U. & Schröttle, M. (2004). *Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland. Eine repräsentative Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland; Zusammenfassung zentraler Studienergebnisse* (Stand: Sommer 2004). Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Verfügbar unter: https://www.bmfsfj.de/blob/84328/0c83aab6e685eeddc01712109bcb02b0/langfassung-studie-frauen-teil-eins-data.pdf [12.11.2019].

Musil, R. (1930). *Der Mann ohne Eigenschaften*. Berlin: Rowohlt.

Negt, O. (2008). Demokratie als Lebensform: Mein Achtundsechzig. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *14–15*, 3–8.

O. A. (2016). *Special Eurobarometer 449. Factsheet Deutschland.* Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/SPECIAL/surveyKy/2115 [12.11.2019].

Perlot, F. & Zandonella, M. (2009). Wählen mit 16 – Jugendliche und Politik in Österreich. *SWS-Rundschau Heft*, *4*, 420–445.

Piaget, J. (2015). *Das moralische Urteil des Kindes* (Schlüsseltexte in 6 Bänden / Bd. 3). Stuttgart: Klett-Cotta.

Rosling, H., Rönnl, A. R. & Rosling, O. (2018). *Factfulness. Wie wir lernen, die Welt so zu sehen, wie sie wirklich ist*. Berlin: Ullstein.

Sander, W. (2009). Kompetenzen in der politischen Bildung – Eine Zwischenbilanz. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 3*, 293–307.

Scherb, A. (2014). *Pragmatistische Politikdidaktik. Making it explicit* (Reihe Politik und Bildung, Bd. 76). Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.

Schiele, S. (2000). Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung bei der Vermittlung von Werten. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Werte in der politischen Bildung*

(Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, S. 1–15). Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.

Schmollak, S. (2016, 1. Dezember). Nein heißt nicht für alle Nein. *Die Tageszeitung*. Verfügbar unter: http://www.taz.de/!5362793/ [12.11.2019].

Schroeder, K., Deutz-Schroeder, M. & Quasten, R. (2012). *Später Sieg der Diktaturen? Zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteile von Jugendlichen* (Studien des Forschungsverbundes SED-Staat an der Freien Universität Berlin, Bd. 17). Frankfurt am Main: Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-01725-0

SORA/Institut für Strategieanalysen (2013). *Wahltagsbefragung und Wählerstromanalyse Nationalratswahl 2013*. Verfügbar unter: http://www.strategieanalysen.at/bg/isa_sora_nrw_2013.pdf.

SORA/Institut für Strategieanalysen (2019). Österreichischer Demokratiemonitor 2019. Presseunterlage vom 10.12.2019. Verfügbar unter: https://www.demokratiemonitor.at/wp-content/uploads/2019/12/20191210_OEDM_Presseunterlage.pdf [13.12.2019].

Van Reybrouck, D. (2016). *Gegen Wahlen. Warum Abstimmen nicht demokratisch ist*. Göttingen: Wallstein Verlag.

Von Borries, B. & Körber, A. (1999). *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht* (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 21). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97451-8

Vorländer, H. (2018, 22. August). Fünf Krisen, die Demokratien unter Druck setzen. *Der Standard*. Verfügbar unter: https://derstandard.at/2000085778895/Fuenf-Krisen-die-Demokratien-unter-Druck-setzen [24.04.2019].

Wehling, H.-G. (1977). Konsens á la Beutelsbach? In S. Schiele (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, Bd. 17, S. 179–180). Stuttgart: Klett.

Wolf, A. (1998). *Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen"*. Wien: Sonderzahl.

Lehrpläne und Erlässe

Erlass zur staatsbürgerlichen Erziehung, 6.7.1949, Zl. 25.575-IV/12/49, *Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht*, 8. Stück. 1.8.1949.

Grundsatzerlass Unterrichtsprinzip politische Bildung, 21.8.1978, GZ 33.464/6-l9a/1978.

Grundsatzerlass Unterrichtsprinzip politische Bildung, 2015, GZ-33.466/0029-I/6/2015.

Lehrplan Geschichte und Sozialkunde / politische Bildung 2004, BGBl. II Nr. 277/2004.

Lehrplan Geschichte und Sozialkunde / politische Bildung 2008, BGBl. II Nr. 290/2008.

Lehrplan Geschichte und Sozialkunde / politische Bildung 2016, BGBl. II Nr. 113/2016.

Franz Fallend

Was ist Demokratie?

Definitionen, Typen, Leistungen und Gefährdungen aus politikwissenschaftlicher Sicht

1. Einleitung

Seit einigen Jahren befindet sich die Demokratie weltweit unter Druck. Die Nicht-Regierungsorganisation (NGO) Freedom House, 1941 in den USA gegründet, um Freiheit und Demokratie in der Welt zu verbreiten, gab ihrem Jahresbericht „*Freedom in the World 2019*" den Untertitel „*Democracy in Retreat*". In den letzten drei Jahrzehnten beobachtete die NGO zwei gegenläufige Trends: Zunächst lösten das Ende des Kalten Krieges und der Zusammenbruch der Sowjetunion 1989/91 eine Demokratisierungswelle aus. Von 1998 bis 2005 verringerte sich der Anteil der Staaten, die Freedom House als „unfrei" einstufte, von 37 % auf 23 % (Freedom House, 2019a, S. 1). Danach kehrte sich die Entwicklung jedoch um: Von 2005 bis 2018 sank der globale Freedom-House-Index, der den Durchschnitt des Ausmaßes an politischen Rechten und zivilen Freiheiten in allen Staaten misst, von Jahr zu Jahr, sodass 2018 wieder ein höherer Anteil der Staaten, nämlich 26 %, als „unfrei" galten. Besonders deutlich war der Rückgang unter jenen Staaten, die im Zeitraum davor von der dritten Kategorie („unfrei") in die zweite Kategorie („teilweise frei") oder von dieser in die erste Kategorie („frei") aufgestiegen waren. Hierin offenbarte sich die besondere Verletzlichkeit von eben erst demokratisierten Staaten, in denen die Demokratie noch keine tieferen Wurzeln geschlagen hatte. Auffällig war auch, dass sich der Index selbst für konsolidierte Demokratien, d. h. für solche, die im ganzen Zeitraum 1985–2005 als „frei" bewertet wurden, jährlich verschlechterte (Freedom House, 2019a, S. 3–4).

In Europa stellte Freedom House im Jahr 2018 besonders in Montenegro, Österreich, Polen, Serbien, der Slowakei, Tschechien, der Türkei und Ungarn antidemokratische Tendenzen fest. Als Belege führte der Bericht der NGO u. a. folgende Sachverhalte an: Die seit Ende 2017 in Österreich amtierende Mitte-rechts-Regierung aus ÖVP und FPÖ übte Druck auf den öffentlich-rechtlichen Rundfunk ORF aus. In Polen versuchte die konservative Regierungspartei „Recht und Gerechtigkeit", die Justiz unter ihre Kontrolle zu bringen. Die rechtspopulistische FIDESZ-Partei in Ungarn schränkte die Meinungs- und Pressefreiheit ein und drängte die vom Hedgefonds-Manager, politischen Aktivisten und Philanthropen George Soros gegründete Central European University in Budapest zur Absiedelung. In der Türkei schließlich wurde unter dem Staatspräsidenten und Vorsitzenden der islamischen AKP-Partei Recep Erdoğan der Staatsapparat von verdächtigen Personen „gesäubert"; zahlreiche kritische Journalist/innen und Wissenschaftler/innen wurden inhaftiert (Freedom House, 2019a, S. 11).

Ein längeres Kapitel, betitelt mit „*Attacks on Democracy*“, widmet der Bericht von Freedom House den USA, die in der Vergangenheit oft als Vorkämpfer für Demokratie in der Welt aufgetreten waren. Bereits unter den Präsidenten George W. Bush (2001–2009) und Barack Obama (2009–2017) wurden die Rechte von US-amerikanischen Bürger/innen eingeschränkt, indem umfassende staatliche Überwachungsprogramme installiert und Informationslecks an die Medien rigoros bekämpft wurden. Mit dem Einzug von Präsident Donald Trump ins Weiße Haus Anfang 2017 ist jedoch laut Freedom House eine neue Stufe der Demokratiegefährdung erreicht worden. Richter/innen, die einzelne Maßnahmen seiner restriktiven Asylpolitik wegen Grundrechtsverstößen aufheben, verunglimpft er als „Obama-Leute“. Medien wie die *New York Times*, die *Washington Post* oder CNN, die seine Politik oder sein persönliches Verhalten kritisieren, wirft er vor, „*Fake News*“ zu verbreiten und als „*Enemy of the People*“ zu handeln. Sind ihm Wahlergebnisse nicht genehm, stellt er, ohne Beweise vorzulegen, Vorwürfe von Wahlbetrug in den Raum. Indem er sich nicht von seinem Firmeneigentum getrennt sowie Tochter und Schwiegersohn als persönliche Berater/in im Weißen Haus angestellt hat, ignoriert er in den USA traditionell hochgehaltene Regeln gegen Korruption, Interessenkonflikte und Nepotismus (Freedom House, 2019a, S. 17–24).

Vor diesem Hintergrund ist es wenig verwunderlich, dass in den USA im letzten Jahr ein Buch mit dem Titel „*How democracies die*“ (Levitsky & Ziblatt, 2018) die Bestseller-Liste der *New York Times* erklomm. Von den jüngsten Entwicklungen in ihrem Land zu diesem Buch inspiriert, warnen die Autoren davor, dass Demokratien heute weniger durch gewaltsame Umstürze oder Militärputsche untergehen, sondern indem gewählte Politiker/innen Zug um Zug für die Demokratie essentielle Institutionen wie die unabhängige Justiz, freie Medien, ein faires Wahlsystem oder eine aktive Zivilgesellschaft untergraben. Es gelte daher, wachsam zu sein gegenüber autoritären Einstellungen und Handlungen führender Politiker/innen (Levitsky & Ziblatt, 2018, S. 2–6).

Wenn generell antidemokratische Tendenzen auf dem Vormarsch sind und selbst in einer der ältesten Demokratien der Welt die Sorge über deren Bestand zunimmt, dann scheint es gerechtfertigt, sich näher mit Theorie und Praxis der Demokratie zu befassen. Immerhin gilt die Demokratie als „Volksherrschaft“ heute weltweit als die attraktivste Staatsform, sodass – je nach Definition – bis zu drei Viertel aller Staaten als Demokratien bezeichnet werden können (Mair, 2011, S. 85). Im folgenden Beitrag, der auf einem früheren Beitrag des Autors (Fallend, 2012) aufbaut, soll daher zunächst erläutert werden, was unter einer „Demokratie“ verstanden wird, d. h. welche Definitionen für diesen Begriff in der politikwissenschaftlichen Literatur verbreitet sind. In diesem Zusammenhang sollen auch einige sogenannte Demokratie-Indices vorgestellt werden, mit deren Hilfe versucht wird, die Qualität der Demokratie in einzelnen Staaten genauer zu messen. Nicht nur der Grad an Demokratie kann jedoch unterschiedlich sein; es lassen sich auch verschiedene Typen von Demokratien, die nach einer je eigenen Logik funktionieren, voneinander abgrenzen. Anschließend sollen daher drei bekannte Typologien demokratischer Staatsformen (Präsidentialismus vs. Parlamentarismus, Mehrheits- vs.

Konsensdemokratien und repräsentative vs. partizipatorische/direkte Demokratie) dargestellt werden. Im Sinne einer Demokratiebildung, die nicht kritiklos mit ihrem Forschungsgegenstand umgeht, folgt darauf ein Abschnitt über die positiven bzw. negativen Leistungen und Wirkungen von Demokratien. Der vorletzte Abschnitt behandelt etwas eingehender die einleitend angedeuteten aktuellen Gefährdungen der demokratischen Staatsform. Ein kurzes Resümee rundet den Beitrag ab.

2. Definitionen und Indices von Demokratie

Eine Möglichkeit, sich dem Begriff der „Demokratie" anzunähern, besteht darin, dass man von seinem Gegenpol aus startet: der Autokratie. Der Begriff „Autokratie" ist ein Sammelbegriff für verschiedene nichtdemokratische Staatsformen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Autokratische (nichtdemokratische) Regime (Quelle: Bernauer, Jahn, Kuhn & Walter, 2018, S. 120–124)

Formen	Beispiele
Militärregime	Argentinien bis 1983
Ein-Parteien-System	kommunistische Regime, heute z. B. China
personalisiertes System	Irak unter Saddam Hussein (gestützt auf das Militär), Kuba unter Fidel Castro (gestützt auf die Kommunistische Partei)
absolute Monarchie	Saudi-Arabien, Vatikan
konstitutionelle Monarchie	Marokko, Jordanien
totalitäres Regime	NS-Regime in Deutschland, stalinistisches System in der ehemaligen UdSSR, heutiges Nordkorea

Bei aller inneren Vielfalt ist autokratischen Systemen gemeinsam, dass die Bürger/innen nur beschränkte bis gar keine zivilen oder politischen Rechte genießen und die Regierenden sich keinen regelmäßigen, freien Wahlen stellen müssen. Die Bandbreite an Einschränkungen reicht dabei von autokratischen Systemen, in denen die Bürger/innen zwar wirtschaftliche und soziale Freiheiten besitzen, aber eine politische Opposition und freie Medien verboten sind (wie z. B. in Singapur), bis hin zu totalitären Systemen, in denen eine Staatspartei das gesamte Leben der Bürger/innen mit ihrer Ideologie durchdringt und mit Hilfe einer omnipräsenten Staatspolizei ein Klima permanenter Angst (wie z. B. im NS-Regime) erzeugt (Bernauer et al., 2018, S. 124).

Im Gegensatz zur Autokratie herrscht in einer Demokratie keine einzelne Person oder eine kleine Gruppe, sondern „das Volk", wie es bereits die etymologische Bedeutung des griechischen Wortes ausdrückt. Genauer könnte man sagen, dass in einer Demokratie die Herrschaft erstens vom Volk ausgeht (sog. „Volkssouveränität"), zweitens durch das Volk selbst (d. h. mittels direkter Abstimmungen oder durch von ihm gewählte Repräsentant/innen) ausgeübt wird und drittens zum Wohl aller Bürger/innen eingesetzt wird. Eben das meinte der US-amerikanische Präsident

Abraham Lincoln in seiner berühmten Rede in Gettysburg 1863, als er die Regierungsform seines Landes als „*government of the people, by the people, for the people*“ beschrieb (Bernauer et al., 2018, S. 111).

Das 1920 beschlossene österreichische Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG), das in seinen Grundzügen noch heute gilt, bezieht sich in seinem Artikel 1 auf den ersten Teil von Lincolns Definition, die Volkssouveränität. Wörtlich heißt es dort: „Österreich ist eine demokratische Republik. Ihr Recht geht vom Volk aus.“ *Wie* das Volk seine Souveränität ausübt (Teil 2 der Definition), ergibt sich aus den weiteren Bestimmungen der Bundesverfassung, insbesondere denjenigen über die Wahlen und die Funktionen des vom Volk gewählten Parlaments (Adamovich, Funk, Holzinger & Frank, 2011, S. 157).

Moderne Demokratietheorien stellen bei ihren Versuchen, den Begriff der Demokratie zu bestimmen, entweder substanzielle oder prozedurale Aspekte in den Vordergrund. Eine substanzielle Definition formuliert bestimmte inhaltliche Ziele, die in einer Demokratie verwirklicht werden sollen. So strebt die u. a. vom deutschen Sozialdemokraten Eduard Bernstein Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte Theorie der „Sozialen Demokratie“ danach, die Marktwirtschaft und den Rechtsstaat zu einem demokratisch-sozialen Wohlfahrtsstaat weiterzuentwickeln. Demokratie soll nach diesem Verständnis nicht auf den Staat beschränkt bleiben, sondern auf immer mehr gesellschaftliche Bereiche ausgedehnt werden. Nur so könne wirkliche Freiheit und Gleichheit der Staatsbürger/innen erreicht werden (Schmidt, 2019, S. 217–226). Derartige substanzielle Definitionen werden in der Politikwissenschaft inzwischen jedoch seltener verwendet (Mair, 2011, S. 88).

Häufiger wird Demokratie heute prozedural definiert, d. h. es wird darauf fokussiert, wie das Staatswesen organisiert ist und welche Prozesse es ermöglichen sollen, die Ziele der politischen Repräsentation der verschiedenen sozialen Gruppen, der Verantwortlichkeit der politischen Entscheidungsträger/innen sowie der Legitimität des Systems zu gewährleisten. Solche prozeduralen Definitionen können wiederum entweder „dünn“ (minimalistisch) oder „dick“ (maximalistisch) gehalten sein. Eine bekannte minimalistische Definition stammt vom österreichisch-amerikanischen Ökonomen Joseph A. Schumpeter, der in seinem 1942 erschienenen Buch „*Capitalism, Socialism and Democracy*“ festhielt: „*Die demokratische Methode ist dasjenige institutionelle Arrangement, um zu politischen Entscheidungen zu gelangen, bei dem Individuen die Macht zu entscheiden im Wege eines auf Wettbewerb beruhenden Kampfes um die Stimmen des Volkes erwerben*“ (Schumpeter, 1966, S. 269; Übersetzung d. Verf.). Anders ausgedrückt: Demokratie beschränkt sich im Kern darauf, dass die Bürger/innen über Wahlen öffentliche Ämter besetzen. Zur Wahl der Amtsträger/innen gehört deren mögliche Abwahl logisch dazu. Deshalb lautet eine andere häufig zitierte minimalistische Definition, Demokratie sei „*ein System, in dem Parteien Wahlen verlieren*“ (Przeworski, 1991, S. 10; Übersetzung d. Verf.).

Eine maximalistische, gleichwohl immer noch prozedurale Definition, die oft zitiert wird, hat der US-amerikanische Politikwissenschaftler Robert A. Dahl mit seinem Konzept der „Polyarchie“ vorgestellt (Dahl, 1971). Unter „Polyarchie“, was so viel wie „Regieren eines Staates durch Viele“ heißt, versteht Dahl eine reale,

aber unvollkommene Demokratie. Damit eine Regierung den Bedürfnissen und Wünschen ihrer Bürger/innen gegenüber aufgeschlossen ist, bedarf es laut Dahl einer Reihe institutioneller Garantien (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Institutionelle Garantien der Polyarchie (Quelle: Dahl, 1971, S. 3, 235–236)

Wahl (und Abwahl) der Amtsträger/innen
freie und faire Wahlen
aktives und passives Wahlrecht für alle im Vollbesitz ihrer geistigen Kräfte befindlichen Bürger/innen
freie Meinungsäußerung
Zugang zu alternativen Informationsquellen
Organisations- und Koalitionsfreiheit zur Bildung von Parteien und Interessengruppen

Zusätzlich zu diesen institutionellen Garantien, die für die Bürger/innen durchsetzbar sein müssen, ist es laut Dahl für eine ausgebildete Polyarchie außerdem noch unerlässlich, dass die Bürger/innen aktiv am politischen Leben partizipieren können (Mair, 2011, S. 89).

Auf Grundlage seiner Überlegungen identifizierte Dahl Ende der 1960er Jahre 26 Polyarchien (darunter Österreich und die meisten westeuropäischen Staaten), drei Fälle mit erheblichen Beschränkungen des Wahlrechts und sechs Fast-Polyarchien. Zu den Fällen mit beschränktem Wahlrecht gerechnet – und damit nicht als vollwertige Polyarchien anerkannt – wurden u. a. die Schweiz und die USA. Wie bekannt, wurde in der Schweiz das allgemeine Frauenwahlrecht auf nationaler Ebene erst 1971 eingeführt (nach einer Volksabstimmung, an der nur Männer teilnehmen durften). Auf kantonaler Ebene dauerte es sogar bis 1990, bis das Frauenwahlrecht auch im letzten und kleinsten Kanton – Appenzell Innerrhoden – aufgrund einer Entscheidung des Bundesgerichts und gegen den mehrheitlichen Willen der Männer des Kantons in Kraft treten konnte. Die kritische Einstufung der USA ergab sich insbesondere aus den Beschränkungen des Wahlrechts für die schwarze Bevölkerung in den Südstaaten, die erst im Laufe der 1970er Jahre zurückgenommen wurden (Schmidt, 2019, S. 206).

Noch umfassender als Dahls Demokratiedefinition ist die, welche die einleitend erwähnte NGO Freedom House verwendet. Der Demokratie-Index in dessen Publikation „*Freedom in the World*“ wird aus zwei Kategorien gebildet, einerseits politischen Rechten (40 Punkte), andererseits zivilen Freiheiten (60 Punkte). Jede der beiden Kategorien setzt sich ihrerseits aus 10 bzw. 15 Unterkategorien zusammen, für die jeweils 0–4 Punkte vergeben werden. Bei den politischen Rechten wird u. a. gefragt, ob es freie und faire Wahlen gibt, die Bürger/innen frei politische Parteien bilden können, die Opposition frei agieren kann, die Bürger/innen ohne Furcht vor Militär, totalitären Parteien, religiösen Hierarchien oder ökonomischen Oligarchien entscheiden können, die gewählten politischen Entscheidungsträger/innen tatsächlich die Politik bestimmen und die Politik frei von Korruption und transparent verläuft. Bei den zivilen Freiheiten wird u. a. gefragt, ob es Medien-, Religions-,

Meinungs-, Versammlungs-, Reise- und Eigentumsfreiheit sowie Chancengleichheit gibt, Interessengruppen sich frei organisieren können und ein funktionierender Rechtsstaat mit unabhängiger Gerichtsbarkeit besteht. Die in den beiden Hauptkategorien von jedem Land erreichten Punkte werden zunächst getrennt in eine Skala von 1–7 umgerechnet, daraus wird dann der Durchschnitt berechnet. Staaten mit einem Gesamtdurchschnittswert von 1,0–2,5 gelten als „frei", Staaten mit einem Wert von 3,0–5,0 als „teilweise frei" und Staaten mit einem Wert von 5,5–7,0 als „unfrei" (Freedom House, 2019c).

Von den insgesamt 195 untersuchten Staaten ordnete Freedom House 2018 86 (i. e. 44 %) den „freien" Staaten zu, 59 (i. e. 30 %) den „teilweise freien" und 50 (i. e. 26 %) den „unfreien Staaten" (Freedom House, 2019a, S. 14). Die meisten europäischen Staaten haben den Bestwert (Durchschnitt 1,0) erhalten. Unter den EU-Mitgliedsländern schneiden jedoch auch einige – Frankreich, Griechenland, Kroatien, Malta und Slowakei mit jeweils 1,5, Bulgarien, Lettland, Polen und Rumänien mit jeweils 2,0 sowie Ungarn mit 3,0 – schlechter ab. Bei den derzeitigen EU-Kandidatenländern, die als Voraussetzung für ihren Beitritt auch gewisse Demokratie- und Rechtsstaatskriterien erfüllen müssen, besteht zum Teil noch größerer Aufholbedarf (siehe Tabelle 3). Die Türkei zählt – neben Ungarn – zu denjenigen Staaten, deren Demokratiebewertung sich in den letzten Jahren am deutlichsten verschlechtert hat (Freedom House, 2019a, S. 24).

Tabelle 3: Demokratiebewertung der aktuellen EU-Kandidatenländer (Quelle: Freedom House, 2019b)

Albanien	3,0
Montenegro	3,5
Nordmazedonien	3,5
Serbien	3,0
Türkei	5,5

Neben dem Freedom-House-Index gibt es noch zahlreiche weitere Demokratie-Indices (Bernauer et al., 2018, S. 124–129; Schmidt, 2019, S. 287–302). Entsprechend der gewählten „Demokratie"-Definition fließen unterschiedliche Kriterien in solche Indices ein. Zudem unterscheiden sich die Indices hinsichtlich der Anzahl der berücksichtigten Indikatoren (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Ausgewählte Demokratie-Indices (eigene Zusammenstellung)

Index	Länder (Zeitraum)	Kriterien + Indikatoren
Bertelsmann Transformation Index (2018)	129 Entwicklungsländer (2006–2018)	5 Kriterien politische Transformation (18 Indikatoren) 7 Kriterien ökonomische Transformation (14 Indikatoren) 5 Kriterien Transformationsmanagement (20 Indikatoren)
Democracy Barometer (2018)	30 etablierte + 40 weitere Demokratien (1990–2016)	3 Prinzipien (Freiheit, Gleichheit, Kontrolle) 105 Indikatoren
Freedom House: Freedom in the World Report (2019)	195 Staaten (1978–2019)	10 Indikatoren für politische Rechte 15 Indikatoren für zivile Freiheiten
Varieties of Democracy (2019)	202 Staaten (1789–2018)	5 Prinzipien (*electoral, liberal, participatory, deliberative, egalitarian*) 450 Indikatoren

Der Vorzug solcher Demokratie-Indices bzw. -Rankings liegt darin, dass ihnen einheitliche Bewertungsmaßstäbe zugrunde liegen. So wird ein rascher, systematischer Vergleich zwischen vielen Staaten ermöglicht und können statistische Analysen durchgeführt werden. Allerdings sollten dabei einige Schwächen nicht übersehen werden: Die Indices können Pseudoexaktheit vortäuschen; sie erfassen die Qualität (im Gegensatz zur Quantität) von Freiheit oder Partizipation nur unzureichend; und sie vernachlässigen, dass mit abnehmendem Demokratiegrad formale Institutionen und Verfassungswirklichkeit immer weiter auseinanderklaffen (Schmidt, 2019, S. 299–301).

3. Typen der Demokratie

Die angegebenen Definitionen und Indices von Demokratie erlauben es, Aussagen über zentrale Merkmale von Demokratien und Grade von Demokratiequalität zu treffen. Sie sagen aber noch wenig darüber aus, wie diese Demokratien *funktionieren*, d. h. welche zentralen Institutionen es darin gibt, welche Aufgaben diese jeweils haben und wie sie miteinander interagieren. Dazu ist es nötig, sich die institutionellen Grundformen bzw. Typen von Demokratien näher anzusehen. Zwei solcher Grundformen stellen das parlamentarische und das präsidentielle System dar. Das klassische Beispiel für ein parlamentarisches System bildet Großbritannien, für ein präsidentielles System sind es die USA. Die beiden Systeme folgen unterschiedlichen Logiken und unterscheiden sich insbesondere in zwei Punkten: erstens hinsichtlich der Abhängigkeit der Regierung vom Parlament und zweitens hinsichtlich der Bestellung der Regierung (Bernauer et al., 2018, S. 147).

Im reinen parlamentarischen System (siehe Abbildung 1) beruht die Regierung auf dem Vertrauen des Parlaments, das als einziges Staatsorgan direkt gewählt

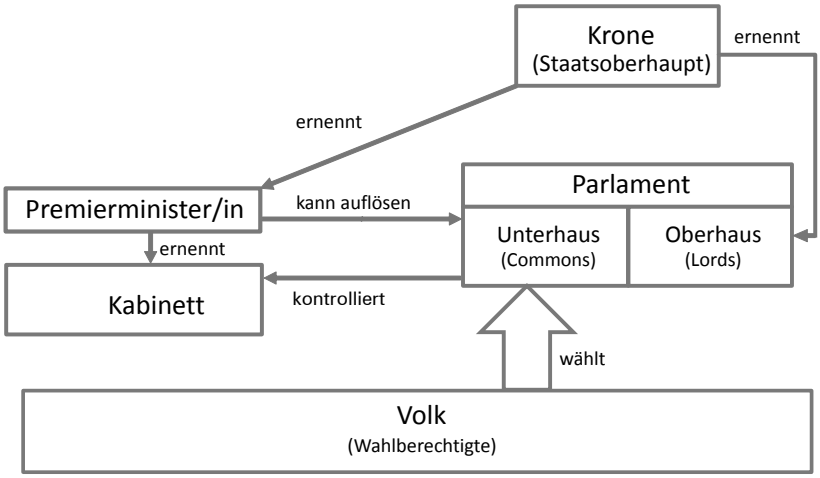

Abbildung 1: Beispiel für ein parlamentarisches System: Großbritannien (eigene Darstellung)

wird. Verliert die Regierung das Vertrauen des Parlaments, kann sie durch ein sog. Misstrauensvotum gestürzt werden. Ein solches Misstrauensvotum wird jedoch so gut wie nie eingesetzt, weil die Regierung in aller Regel von der Mehrheit des Parlaments, d.h. von der bei der letzten Parlamentswahl siegreichen Partei oder einer danach gebildeten Koalition von Parteien, gestützt wird. Der Sturz der österreichischen Regierung durch ein Misstrauensvotum des Nationalrates am 27.5.2019 stellte daher eine seltene Ausnahme dar. Er war nur möglich geworden, weil die Regierungskoalition infolge der „Ibiza-Affäre" auseinandergebrochen war, die FPÖ die Aufkündigung ihrer Koalition mit der ÖVP durch Bundeskanzler Sebastian Kurz als ungerechtfertigt ansah und daher mit den beiden Oppositionsparteien SPÖ und Liste Jetzt gegen dessen Übergangsregierung stimmte (Völker, 2019).

Häufig wird die Regierung in einem parlamentarischen System auch vom Parlament gewählt. Selbst wenn sie vom Staatsoberhaupt ernannt wird, bleibt sie aber formal vom Parlament abhängig. Faktisch ist jedoch die Regierung das dominierende Staatsorgan, das, gestützt auf umfangreiche personelle und fachliche Ressourcen und strenge Parteidisziplin, die Politik und insbesondere den Gesetzgebungsprozess bestimmt. Dem Regierungschef/der Regierungschefin (Premierminister/in) in Großbritannien steht – im Gegensatz etwa zum österreichischen Bundeskanzler/zur österreichischen Bundeskanzlerin – sogar das Recht zu, das Parlament aufzulösen und Neuwahlen anzuberaumen. Formal besteht zwischen Regierung (Exekutive) und Parlament (Legislative) im parlamentarischen System eine Gewaltenteilung, die Praxis ist jedoch eher von einer Gewaltenverschmelzung gekennzeichnet. Die politischen Fronten verlaufen in erster Linie zwischen Regierung (bzw. Regierungsparteien) und Opposition (bzw. Minderheitsparteien). Die dritte Staatsgewalt, die Gerichtsbarkeit (Judikative), ist hingegen klar von den beiden übrigen Staatsgewalten getrennt. Dem Staatsoberhaupt (Präsident/in, Krone) kommen im Wesentlichen nur repräsentative oder symbolische Funktionen zu (Bernauer et al., 2018, S. 147–150).

Im präsidentiellen System (siehe Abbildung 2) wird nicht nur das Parlament (hier oft „Kongress“ genannt), sondern auch der Präsident/die Präsidentin als Spitze der Exekutive vom Volk gewählt. Die Wahl erfolgt entweder direkt oder indirekt (wie in den USA durch das sog. „Electoral College“). Da sich somit sowohl das Parlament als auch der Präsident/die Präsidentin auf die unmittelbare Legitimation durch das Volk berufen können, ist die Gewaltentrennung zwischen beiden Staatsorganen im präsidentiellen System stärker ausgeprägt als im parlamentarischen System. Weder hat der Präsident/die Präsidentin das Recht, das Parlament aufzulösen, noch kann das Parlament den Präsidenten/die Präsidentin während seiner/ihrer Amtszeit absetzen. In den USA kann Letzteres nur über ein außerordentliches Verfahren geschehen, das sog. „Impeachment“. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass sich der Präsident/die Präsidentin des Landesverrats, der Bestechung oder eines anderen schweren Verbrechens schuldig gemacht hat – bloße „politische“ Auffassungsunterschiede (wie bei einem Misstrauensvotum im parlamentarischen System) genügen hier nicht. Der Präsident/die Präsidentin ist nicht nur Staatsoberhaupt, sondern zugleich Regierungschef/in. Er/sie wählt die Mitglieder seiner/ihrer Regierung aus, die als seine/ihre Berater/innen fungieren und nur solange im Amt bleiben, wie er/sie es will. Das Machtverhältnis zwischen dem Präsidenten/der Präsidentin als Regierungschef/in und dem Parlament ist im präsidentiellen System ausgeglichener und damit oft auch konfliktreicher als das Verhältnis zwischen Regierung und Parlament im parlamentarischen System. Die Parteien spielen dagegen im US-amerikanischen System traditionell keine so starke Rolle; die Parteidisziplin ist geringer, sodass es im Kongress auch zu wechselnden Mehrheiten kommen kann (Bernauer et al., 2018, S. 151–153). Seit den 1990er Jahren hat allerdings die ideologische Polarisierung zwischen beiden großen Parteien, den Republikanern und den Demokraten, deutlich zugenommen. In Zeiten von „*divided government*“, wenn also die Partei des Präsidenten/der Präsidentin nicht gleichzeitig den Kongress dominiert, kann dies zu politischen Blockaden führen und größere Reformen erschweren (Sinclair, 2016, S. 49–50). Großen politischen Einfluss hat auch das Höchstgericht (*Supreme Court*).

Das österreichische Regierungssystem ist zwischen beiden Idealtypen zu verorten. Neben dem/der direkt vom Volk gewählten Bundespräsidenten/Bundespräsidentin gibt es eine von einem Bundeskanzler/einer Bundeskanzlerin geführte Bundesregierung, die dem Parlament verantwortlich ist. In der vergleichenden Literatur wird Österreich daher häufig, ebenso wie Frankreich, als semi-präsidentielles System klassifiziert. Dabei kommt dem österreichischen Bundespräsidenten/der österreichischen Bundespräsidentin eine deutlich geringere politische Macht zu als dem französischen Staatspräsidenten/der französischen Staatspräsidentin. Das führende Exekutivorgan in Österreich ist die Bundesregierung, nicht der Bundespräsident/die Bundespräsidentin. Auch wenn dem Bundespräsidenten/der Bundespräsidentin wichtige Kompetenzen zustehen (z. B. Ernennung der Bundesregierung, Unterzeichnung von Bundesgesetzen und Staatsverträgen), hat die parlamentarische Komponente, mit den Parlament und Regierung dominierenden Parteien, eindeutig das Übergewicht. Das offenbarte sich z. B. im Jahr 2000, als der dama-

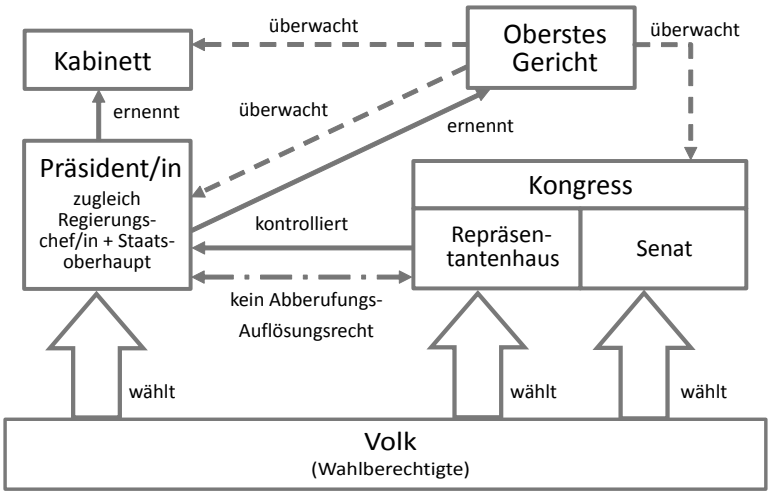

Abbildung 2: Beispiel für ein präsidentielles System: USA (eigene Darstellung)

lige Bundespräsident Thomas Klestil keine Alternative sah, als die „schwarz-blaue" Koalitionsregierung aus ÖVP und FPÖ anzugeloben, obwohl er eigentlich eine SPÖ-ÖVP-Regierung bevorzugt hätte – da beide Parteien im Nationalrat über eine Mehrheit verfügten, waren ihm jedoch die Hände gebunden (Bernauer et al., 2018, S. 153–155; Müller, 2006, S. 117).

Welches Regierungssystem jetzt „besser" ist, ein parlamentarisches oder ein präsidentielles, lässt sich nicht einfach beantworten und hängt von politischen Präferenzen ab. Als Nachteil präsidentieller Systeme wird oft genannt, dass die „duale Legitimation", die durch die Wahl von Präsident/in *und* Parlament entsteht, leicht zu Blockaden führen kann, insbesondere wenn beide Organe von unterschiedlichen Parteien gestellt bzw. beherrscht werden. Da nur eine Person Präsident/in werden kann, erhalte Politik einen „Alles-oder-Nichts"-Charakter, was die Kooperation zwischen den Parteien erschweren und Intoleranz gegenüber den Anliegen der Opposition erzeugen kann. Als Folge all dessen sei ein parlamentarisches System für die Ausbildung einer stabilen Demokratie besser geeignet, besonders, wenn die Gesellschaft in einem Land gespalten ist und zahlreiche Parteien miteinander konkurrieren (Linz, 1990). Dem kann u. a. entgegengehalten werden, dass die Bürger/innen in einem präsidentiellen System größere Wahlmöglichkeiten haben (eben weil sie nicht nur das Parlament, sondern auch den Präsidenten/die Präsidentin wählen können); dass die politische Verantwortlichkeit klarer zugeordnet werden kann (als in einem parlamentarischen System mit seinen häufigen Mehrparteienkoalitionen); und dass das Parlament unabhängiger entscheiden kann, weil es nicht dauernd um das Überleben „seiner" Regierung besorgt sein muss (Mainwaring & Shugart, 1997, S. 460–463).

Es wurden in der Politikwissenschaft noch weit komplexere Typologien entwickelt als die soeben vorgestellte. Der niederländische Forscher Arend Lijphart hat in einem richtungsweisenden Werk Mehrheits- und Konsensdemokratien einan-

der gegenübergestellt (Lijphart, 1999). In Mehrheitsdemokratien kann die siegreiche Partei oder Parteienkoalition praktisch ungehindert ihre Politik umsetzen. Hingegen ist die politische Macht in Konsensdemokratien geteilt, werden Minderheiten in den Entscheidungsprozess eingebunden und ist der Einfluss der Regierung beschränkt durch Verfassungsgerichte, zweite Parlamentskammern oder einflussreiche subnationale Akteur/innen. Jeder der beiden Grundtypen wird anhand der Ausprägungen von 10 Variablen genauer bestimmt, wobei nicht nur die Institutionen des Regierungssystems einbezogen werden, sondern außerdem u. a. das Parteien- und Wahlsystem, die Rolle von Interessengruppen und die Stellung der Zentralbank. Obwohl an sich schon relativ komplex, hilft diese Typologie doch, politische Wirklichkeit auf ein einfacheres Grundmuster zu reduzieren und sie damit verständlicher zu machen. Freilich weisen die meisten real existierenden Demokratien Merkmale sowohl der Mehrheits- als auch der Konsensdemokratie auf und lassen sich daher nicht eindeutig zuordnen (Mair, 2011, S. 95–96).

In allen bisher vorgestellten Typen der Demokratie treffen von Bürger/innen direkt oder indirekt gewählte Institutionen, Organe oder Amtsinhaber/innen politische Entscheidungen. Alle Typen können daher ihrerseits der sog. repräsentativen Demokratie zugerechnet werden, in der das „Volk" die politische Entscheidungsmacht an von ihm beauftragte Vertreter/innen delegiert. In modernen, großflächigen Staaten gibt es zur repräsentativen Demokratie als vorherrschendem Modell keine wirkliche Alternative. Im Zuge der vor allem seit den 1960er Jahren wachsenden Demokratiekritik (siehe Abschnitte 4 und 5) haben sich allerdings Rufe gemehrt, die repräsentative Demokratie um Elemente einer stärkeren Beteiligung (Partizipation) der Bürger/innen zu ergänzen. Sehr weit ging dabei etwa der Politikwissenschaftler Benjamin Barber, der eine „starke Demokratie" forderte, verstanden nicht als Staatsform, sondern als eine durch möglichst umfassende Partizipation der Bürger/innen gekennzeichnete Lebensform. In eine ähnliche Richtung wies der Philosoph Jürgen Habermas mit seinem Konzept der deliberativen Demokratie, demzufolge gemeinsame Beratung und Abwägung von Argumenten eine höhere Legitimität beanspruchen könnten als Wahlen oder Abstimmungen. Kritisch wurde den Apologet/innen stärkerer Partizipation u. a. entgegengehalten, dass sie die „Vernunft" der Bürger/innen zu optimistisch einschätzen und menschliche Affekte vernachlässigen würden. Auch vermisste man taugliche Vorschläge, wie mehr Partizipation bzw. Deliberation institutionell umgesetzt werden könnte (Dachs, 2008, S. 25–27; Schmidt, 2019, S. 227–244).

Der repräsentativen Demokratie wird auch oft die direkte Demokratie gegenübergestellt, in der die Bürger/innen auch zwischen den Parlamentswahlen zu den Urnen gerufen werden, um in Form von Volksbegehren, Volksbefragungen, Volksabstimmungen u. Ä. in Sachfragen abzustimmen. Wissenschaftliche Studien über die Schweiz, das Land mit der am weitesten ausgebauten direkten Demokratie, haben gezeigt, dass die Bürger/innen dort politisch besser informiert sind und sich stärker zivilgesellschaftlich engagieren. Als negativ könnten hingegen – abhängig vom politischen Standort des Betrachters – der ausgeprägte Status-quo-Bias, der über-

durchschnittlich große Einfluss gut organisierter Interessengruppen und der eingeschränkte Schutz von Minderheiten gesehen werden (Vatter, 2007, S. 101–106).

4. Leistungen und Wirkungen der Demokratie

Aus der Darstellung der Definitionen und Typen der Demokratie gehen bereits zahlreiche positive, aber auch negative Eigenschaften hervor, die mit Demokratien verbunden werden. Auch Demokratien sind nicht perfekt, sondern haben neben typischen Stärken auch typische Schwächen, wie aus der Gegenüberstellung in Tabelle 5 deutlich wird.

Tabelle 5: Typische Stärken und Schwächen der Demokratie (eigene Zusammenstellung anhand Schmidt, 2019, S. 480, 482)

Stärken	Schwächen
ermöglicht Wahl und Abwahl der Herrschenden (ohne Blutvergießen)	politische Akteur/innen (Parteien) geben Machterwerb und Machterhalt Vorrang vor notwendigen Maßnahmen
verleiht Herrschaftsauftrag auf Zeit mit Chance auf Macht- und Politikwechsel	kurzer Zeithorizont (periodische Wahlen) führt zu Fixierung auf Gegenwart und erschwert langfristig ausgerichtete Politik, echte Problemlösungen
erlaubt es, durch Wahlen und Abstimmungen wie auch durch Vermittlung von Interessengruppen und Parteien Informationen über Präferenzen der Bürger/innen einzuholen	Medialisierung und Kommerzialisierung der Politik (Dauerwahlkampf, ritualisierte Politik, Politik als Spektakel) stören Interessenvermittlung
durch aktive politische Beteiligung von möglichst vielen Bürger/innen kommt der Volkswille zum Ausdruck	„Volkswille" ist fiktiv, fehlbar und verführbar
Konkurrenz um Stimmen der Wähler/innen fördert Lernfähigkeit des Systems	utopische, konflikt-, finanz- und organisationsschwache Interessen werden ausgefiltert
begründet allgemein verbindliche Entscheidungen am besten	neigt zur „Tyrannei der Mehrheit" über Minderheit, Opposition
gewährleistet politische Gleichheit und Freiheit	führt zu Konflikt zwischen Gleichheit und Freiheit: Wirtschaft wird durch (von Mehrheit der Bürger/innen unterstützten) Ausbau des Wohlfahrtsstaates belastet

Ein bedingungsloses Feiern der Demokratie scheint daher nicht angebracht; vielmehr müssen ihre Vorzüge und Nachteile nüchtern abgewogen werden (Schmidt, 2019, S. 487). Das entspricht auch besser einem Konzept der Demokratiebildung, das dem Überwältigungsverbot des „Beutelsbacher Konsenses" folgt und Demokratie selbst als Gegenstand kritischer, vorurteilsfreier und ergebnisoffener Reflexion betrachtet. Bei aller Kritik an der Demokratie darf freilich das Kind nicht mit dem Bade ausgeschüttet werden. Denn nach wie vor gilt weithin als unbestritten, was Premierminister Winston Churchill 1947 im britischen Unterhaus sagte: „*Demokratie*

ist die schlechteste aller Regierungsformen – abgesehen von all den anderen Formen, die von Zeit zu Zeit ausprobiert worden sind." (zitiert nach Rose & Mishler, 2002, S. 11; Übersetzung d. Verf.).

5. Gefährdungen der Demokratie

Obwohl sich immer mehr Staaten der Welt im Laufe des 20. Jahrhunderts zu Demokratien entwickelt haben, wächst die Sorge, dass die Fundamente vieler Demokratien zunehmend ausgehöhlt werden. Dem entspricht der einleitend zitierte Befund der NGO Freedom House, deren Index politischer Rechte und ziviler Freiheiten seit 13 Jahren sinkende Durchschnittswerte für die 195 Staaten der Welt aufweist und in jüngster Zeit auch einige „Problemstaaten" in Europa identifiziert hat. Bei längerfristiger Betrachtung wirkt die Situation in Europa nicht ganz so problematisch. So weisen die Daten des in Tabelle 4 erwähnten Demokratiebarometers im Zeitraum 1990–2010 keinen durchschnittlichen Qualitätsverfall für die 30 besten Demokratien der Welt aus, die vor allem aus europäischen Staaten bestehen. Laut Meinungsumfragen hat auch die Zufriedenheit der Bürger/innen mit der Demokratie in diesen Ländern seit den 1970er Jahren nicht abgenommen (Merkel & Krause, 2015, S. 46–47, 54).

Dennoch machen die Autoren des Demokratiebarometers auch in den etablierten Demokratien eine Reihe größerer Probleme aus, allen voran die generell sinkende Wahlbeteiligung, die überdurchschnittliche Wahlenthaltung unterer Einkommens- und Bildungsschichten, die infolge von Globalisierung und europäischer Integration geschwundenen Politikoptionen nationaler Regierungen und Parteien, die wachsenden Mobilisierungsschwächen der traditionellen „Volksparteien" sowie Einschränkungen von Grundrechten (insbesondere Religionsfreiheit, Gleichheit vor dem Gesetz, Habeas-Corpus-Recht) als Folge verschärfter Sicherheits- und Überwachungsgesetze nach den Terroranschlägen in New York und Washington im Jahr 2001 („9/11"; Merkel, 2015).

Bedenklich erscheint auch, dass die politischen Parteien als tragende Säulen der demokratischen Willensbildung und Entscheidungsfindung in den Bevölkerungen der meisten Länder deutlich weniger Vertrauen als andere Institutionen genießen (siehe Tabelle 6). Die Liste wird angeführt von Institutionen, bei denen es wenig bis keine demokratischen Mitwirkungsrechte gibt, wie Polizei und Armee. Zu beachten sind allerdings die beträchtlichen Unterschiede zwischen den Ländern, insbesondere zwischen nord- und westeuropäischen Ländern einerseits und ost- und südeuropäischen Ländern andererseits. In Österreich liegen die Werte für alle im Jahr 2018 abgefragten Institutionen über dem EU-Durchschnitt.

Tabelle 6: Vertrauen in Institutionen in ausgewählten europäischen Ländern 2018 (Quelle: Europäische Kommission, 2018, S. 41–57)

Prozent der Befragten, die der jeweiligen Institution „eher vertrauen"	Dänemark	Deutschland	Italien	Niederlande	Österreich	Polen	Ungarn	EU-28
Polizei	93	87	63	89	77	58	63	72
Armee	87	72	65	81	73	72	58	73
Justiz	87	70	36	80	73	35	50	51
Regionale und lokale Behörden	74	78	28	66	71	52	64	54
Öffentliche Verwaltung	72	71	23	70	67	45	64	50
Parlament	61	58	27	68	56	26	46	35
Regierung	52	54	28	63	55	33	48	35
Politische Parteien	34	31	14	44	33	14	28	18

In der politikwissenschaftlichen Literatur finden sich noch fundamentalere Kritiken der modernen Demokratie, die auf der Basis von Umfragedaten die Möglichkeiten und Fähigkeiten der Bürger/innen, politisch mitzubestimmen, überhaupt in Frage stellen. So hat Manin (1997, S. 218–235) den Begriff „*audience democracy*" (Zuschauer/innen- oder Zuhörer/innendemokratie) geprägt, um auszudrücken, dass ein steigender Anteil der Bürger/innen sich gegenüber der Politik gleichgültig verhält, lieber von außen zuschaut und Wahlentscheidungen nicht aufgrund von Information, sondern aufgrund von Images trifft. In ähnlichem Sinne haben Achen und Bartels (2017, S. 9–12) diagnostiziert, dass die meisten Bürger/innen vor allem mit ihrem eigenen Leben beschäftigt sind, kaum substantielle und kohärente politische Einstellungen haben und aufgrund von Stereotypen und Vereinfachungen anstatt von Fakten oder realen Veränderungen entscheiden. Selbst „gut informierte" Bürger/innen bleiben nicht von Kritik verschont, weil ihr ideologisches Denken häufig nur eine mechanische, kaum reflektierte Widerspiegelung von Positionen der von ihnen bevorzugten Partei darstellt.

Für Crouch (2004; 2016) besteht das grundlegende Problem hingegen eher darin, dass demokratische Merkmale wie Wahlen, Meinungsfreiheit oder der Rechtsstaat in den westlichen Gesellschaften zwar weiterhin bestehen, aber leerlaufen, weil die wesentlichen politischen Entscheidungen in der Realität von kleinen Zirkeln abgehobener, vom Neoliberalismus geprägter politisch-ökonomischer Eliten getroffen werden. Die Art und Weise, wie die EU-Organe in der globalen Finanz- und Eurokrise ab 2008 unter massivem Einsatz von Steuergeldern Großbanken vor dem Bankrott gerettet haben, bestätigte in seinen Augen sein eigenes, im Jahr 2000 entworfenes Bild von dieser „Postdemokratie".

Freedom House sieht die Globalisierung als eine der Hauptursachen für die Krise des politischen Systems in den etablierten Demokratien Westeuropas und Nordamerikas. Zwar hat die Globalisierung den allgemeinen Wohlstand enorm gesteigert, allerdings ist dieser Wohlstand ungleich verteilt worden. Besonders Menschen mit

niedrigeren Qualifikationen haben ihre bisher sicher scheinenden Jobs infolge wachsender ausländischer Konkurrenz und technologischen Wandels verloren, mit der Folge steigender Existenzängste. Die Unsicherheit und den Ärger dieser Menschen über die soziale Ungleichheit und den persönlichen Statusverlust haben insbesondere die traditionellen Regierungsparteien links und rechts der politischen Mitte zu spüren bekommen (Freedom House, 2019a, S. 2).

Politisch ausgedrückt bzw. genutzt wird die Unzufriedenheit mit der Demokratie in den letzten Jahren vor allem von den sogenannten rechtspopulistischen Parteien. Seit den 1980er Jahren haben Parteien wie der Front National (Frankreich), der Vlaams Belang (Belgien), die Lega Nord (Italien) oder die FPÖ (Österreich) große Wahlerfolge erzielt. Sie treten als Fürsprecher des frustrierten „reinen Volkes" gegenüber der angeblich unfähigen „korrupten Elite" auf und wollen der Volkssouveränität wieder zum Durchbruch verhelfen (Mudde, 2004, S. 543). Kontrovers diskutiert wird die Frage, ob diese Parteien für die Demokratie einen Selbstheilungs- oder Korrekturmechanismus darstellen, indem sie ausgeschlossene oder benachteiligte Gruppen der Gesellschaft wieder integrieren und vernachlässigte Themen, wie z. B. mit Immigration oder europäischer Integration verbundene Probleme, verstärkt in die politische Debatte einbringen (in diesem Sinne siehe u. a. Mudde & Rovira Kaltwasser, 2012, S. 20–21) – oder ob sie durch ihren Anspruch, als einzige den „Willen des Volkes" zu vertreten, ihre Infragestellung der Legitimität ihrer politischen Gegner und ihre Angriffe gegen die freien Medien, die unabhängige Justiz und Minderheitenrechte nicht vielmehr die Grundfesten der Demokratie erschüttern (in diesem Sinne siehe u. a. Rummens, 2017, S. 560–565).

Unabhängig davon, wie man das Agieren rechtspopulistischer Parteien beurteilen mag, scheinen sie, wenn sie Regierungsverantwortung übernehmen, einen positiven Effekt auf die Demokratiezufriedenheit der Bürger/innen zu haben: Ein knappes halbes Jahr nach dem Ausbruch der sogenannten „Flüchtlingskrise" beschrieben in der am 24.5.2016 veröffentlichten Wahltagsbefragung der Institute SORA und ISA zur (letztlich aufgehobenen) Bundespräsidentenstichwahl 40 % der Befragten ihr Gefühl gegenüber der Politik in Österreich mit „enttäuscht" und 36 % sogar mit „verärgert"; lediglich 19 % äußerten sich „zufrieden" (SORA & ISA, 2016, Folie 17). Laut Erhebungen von GfK Austria waren in der Vorwahltagsbefragung 2017 nur 44 % der Befragten mit der Art und Weise, wie die Demokratie in Österreich funktioniert, sehr oder ziemlich zufrieden; bei einer repräsentativen Umfrage 2001 waren es noch 70 % gewesen (Plasser & Sommer, 2018, S. 41). Bei der im November 2017, kurz nach der Nationalratswahl und während der Koalitionsverhandlungen zwischen ÖVP und FPÖ, durchgeführten Eurobarometer-Umfrage erklärten hingegen wieder 75 % (!) der Befragten, mit der Demokratie zufrieden zu sein (Europäische Kommission, 2017, S. 128). Offenbar haben die Wahl von Sebastian Kurz zum ÖVP-Obmann im Frühjahr 2017, der daraufhin erfolgte Kurswechsel der Partei in Richtung einer restriktiveren Immigrationspolitik und einer EU-kritischeren Position sowie die bevorstehende Bildung einer ÖVP-FPÖ-Koalitionsregierung dazu geführt, dass mehr Bürger/innen und insbesondere FPÖ-Wähler/innen das Gefühl bekamen, ihre Anliegen würden von der Politik wieder gehört. Dem entspricht der Befund der

AUTNES-Wahlstudie, dass sich von Oktober (kurz vor der Nationalratswahl) bis Dezember (rund um die Regierungsbildung) die Demokratiezufriedenheit bei FPÖ-Anhänger/innen sehr stark und bei solchen der ÖVP stark erhöhte, während sie bei solchen der künftigen Oppositionspartei SPÖ abflaute (Ennser-Jedenastik, 2018).

6. Resümee

Demokratie ist nicht gleich Demokratie. Die heute in der Welt als Demokratien bezeichneten Staatswesen sind durch Unterschiede im Demokratiegrad ebenso wie im Typus der Demokratie gekennzeichnet. Demokratien sind auch nicht statische Gebilde, ihr Demokratiegrad kann zu-, aber auch abnehmen; sie können sogar in autokratische Systeme zurückfallen. Nicht alle, aber einige der in der Politikwissenschaft verwendeten Indices, die Demokratie messen, zeigen in den letzten Jahren vermehrte Anzeichen für eine Krise der Demokratie. Wie die zunehmende Unzufriedenheit der Bürger/innen selbst in hoch entwickelten Demokratien zeigt, muss an der Demokratie fortwährend gearbeitet werden.

Literatur

Achen, C. & Bartels, L. (2017). *Democracy for Realists. Why Elections Do Not Produce Responsive Government*. Princeton: Princeton University Press. https://doi.org/10.1515/9781400888740

Adamovich, L. K., Funk, B.-C., Holzinger, G. & Frank, S. L. (2011). *Österreichisches Staatsrecht. Band 1: Grundlagen* (2., aktualisierte Auflage). Wien/New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-211-89397-5

Bernauer, T., Jahn, D., Kuhn, P. M. & Walter, S. (2018). *Einführung in die Politikwissenschaft* (4. Auflage). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft. https://doi.org/10.5771/9783845289724

Bertelsmann Transformation Index/BTI. (2018). Verfügbar unter: https://www.bti-project.org/en/data [04.02.2020].

Crouch, C. (2004). *Post-democracy* (Repr.). Cambridge: Polity Press.

Crouch, C. (2016). The March Towards Post-Democracy, Ten Years On. *The Political Quarterly*, *87* (1), 71–75. https://doi.org/10.1111/1467-923X.12210

Dachs, H. (2008). Verschiedene Modelle der Demokratie. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Jugend – Demokratie – Politik* (S. 22–30). Innsbruck: StudienVerlag.

Dahl, R. A. (1971). *Polyarchy. Participation and opposition*. New Haven: Yale University Press.

Democracy Barometer. (2018). Verfügbar unter: http://www.democracybarometer.org [04.02.2020].

Ennser-Jedenastik, L. (2018). Regiert die eigene Partei, steigt die Zufriedenheit mit der Demokratie. *Der Standard*, 14.03.2018. Verfügbar unter: https://www.derstandard.at/story/2000076009795/wenn-die-eigene-partei-regiert-steigt-auch-die-freude-an [04.02.2020].

Europäische Kommission (Hrsg.). (2017). *Standard-Eurobarometer 88: Herbst 2017. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union*. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/82873 [04.02.2020].

Europäische Kommission (Hrsg.). (2018). *Standard-Eurobarometer 90: Herbst 2018. Die öffentliche Meinung in der Europäischen Union*. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/ResultDoc/download/DocumentKy/86485 [04.02.2020].

Fallend, F. (2012). Demokratie - was ist das? In F. Fallend, H. Ammerer & E. Windischbauer (Hrsg.), *Demokratiebildung. Annäherungen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik* (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik, Bd. 6, S. 13–26). Innsbruck: StudienVerlag.

Freedom House (Hrsg.). (2019a). *Democracy in Retreat. Freedom in the World 2019*. Washington, D.C. Verfügbar unter: https://freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2019/democracy-in-retreat [04.02.2020].

Freedom House (Hrsg.). (2019b). *Freedom in the World 2019. Freedom in the World Countries*. Washington, D.C. Verfügbar unter: https://freedomhouse.org/report/countries-world-freedom-2019?order=title&sort=asc [04.02.2020].

Freedom House (Hrsg.). (2019c). *Freedom in the World 2019. Methodology 2019*. Washington, D.C. Verfügbar unter: https://freedomhouse.org/report/methodology-freedom-world-2019 [04.02.2020].

Levitsky, S. & Ziblatt, D. (2018). *How democracies die*. New York: Crown Publishing.

Lijphart, A. (1999). *Patterns of Democracy. Government Forms and Performance in Thirty-Six Countries*. New Haven: Yale University Press.

Linz, J. J. (1990). The Perils of Presidentialism. *Journal of Democracy*, *1* (1), 51–69. Verfügbar unter: http://muse.jhu.edu/journals/journal_of_democracy/v001/1.1linz.pdf [04.02.2020].

Mainwaring, S. & Shugart, M. S. (1997). Juan Linz, Presidentialism, and Democracy. A Critical Appraisal. *Comparative Politics*, *29* (4), 449–471. https://doi.org/10.2307/422014

Mair, P. (2011). Democracies. In D. Caramani (Hrsg.), *Comparative Politics* (2. Auflage, S. 84–101). Oxford: Oxford University Press.

Manin, B. (1997). *The principles of representative government*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511659935

Merkel, W. (2015). Schluss. Ist die Krise der Demokratie eine Erfindung? In W. Merkel (Hrsg.), *Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie* (S. 473–498). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05945-3_16

Merkel, W. & Krause, W. (2015). Krise der Demokratie? Ansichten von Experten und Bürgern. In W. Merkel (Hrsg.), *Demokratie und Krise. Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie* (S. 45–65). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05945-3_2

Mudde, C. (2004). The Populist Zeitgeist. *Government and Opposition*, *39* (4), 541–563. https://doi.org/10.1111/j.1477-7053.2004.00135.x

Mudde, C. & Rovira Kaltwasser, C. (Hrsg.). (2012). *Populism in Europe and the Americas. Threat or corrective for democracy?* Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139152365

Müller, W. C. (2006). Das Regierungssystem. In H. Dachs, P. Gerlich, H. Gottweis, H. Kramer, V. Lauber, W. C. Müller et al. (Hrsg.), *Politik in Österreich. Das Handbuch* (S. 105–117). Wien: Manz Verlag.

Plasser, F. & Sommer, F. (2018). *Wahlen im Schatten der Flüchtlingskrise. Parteien, Wähler und Koalitionen im Umbruch* (Schriftenreihe des Zentrums für angewandte Politikforschung, Band 33). Wien: Facultas.

Przeworski, A. (1991). *Democracy and the market. Political and economic reforms in Eastern Europe and Latin America*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139172493

Rose, R. & Mishler, W. (2002). Comparing Regime Support in Non-democratic and Democratic Countries. *Democratization*, *9* (2), 1–20. https://doi.org/10.1080/714000253

Rummens, S. (2017). Populism as a Threat to Liberal Democracy. In C. R. Kaltwasser, P. Taggart, P. O. Espejo & P. Ostiguy (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Populism* (Bd. 1, S. 555–571). Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198803560.013.27

Schmidt, M. G. (2019). *Demokratietheorien. Eine Einführung* (6., erweiterte und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25839-9

Schumpeter, J. A. (1966). *Capitalism, socialism and democracy* (11. Nachdruck der 4. Auflage). London: Unwin University Books.

Sinclair, B. (2016). Partisan Polarization and Congressional Policy Making. In J. A. Jenkins & E. M. Patashnik (Hrsg.), *Congress and Policy Making in the 21st Century* (S. 48–72). Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781316411117.003

SORA & ISA. (2016). *Wahltagsbefragung und Wählerstromanalyse. BundespräsidentInnenwahl 2016*. Verfügbar unter: http://www.sora.at/fileadmin/downloads/wahlen/2016_BP-Stichwahl_Grafiken-Wahltagsbefragung.pdf [04.02.2020].

Varieties of Democracy/V-Dem. (2019). Verfügbar unter: https://www.v-dem.net [04.02.2020].

Vatter, A. (2007). Direkte Demokratie in der Schweiz: Entwicklungen, Debatten und Wirkungen. In M. Freitag & U. Wagschal (Hrsg.), *Direkte Demokratie: Bestandsaufnahmen und Wirkungen im internationalen Vergleich* (S. 71–113). Berlin: LIT Verlag.

Völker, M. (2019). SPÖ und FPÖ haben kein Vertrauen: Stürzt der Kanzler? *Der Standard*, 24.05.2019. Verfügbar unter: https://www.derstandard.at/story/2000103763802/vor-dem-misstrauensantrag-kein-vertrauen-in-den-kanzler [04.02.2020].

Rainer Palmstorfer

Demokratie und Schule – ein rechtswissenschaftlicher Zugang für Lehrer/innen

1. Einleitung

Der Beitragstitel drückt aus, dass Demokratie und ihre Relevanz in der österreichischen Schule auch ein Produkt von staatlichen Rechtsvorschriften sind, die der Demokratie dienen. Das Haus der Demokratie wird sohin nicht zuletzt durch staatliche Rechtsvorschriften gebaut. Wenn nun aber Rechtsvorschriften für das Haus der Demokratie mitkonstituierend sind, dann – und das führt zur zweiten Prämisse – kommt jener Wissenschaft eine wichtige Rolle zu, die der Ermittlung der Bedeutung dieser Rechtsvorschriften dient – der Rechtswissenschaft.

Aus rechtswissenschaftlicher Sicht stellen sich somit die Fragen: Welche österreichischen[1] Rechtsvorschriften gibt es zur Demokratie? Was schreiben diese vor? Und vor allem: Wie drückt sich der Demokratiegedanke im österreichischen Schulrecht aus? Ferner: Welches Wissen und welche Fertigkeiten brauchen Lehrpersonen und Schüler/innen, damit sie die rechtlichen Bauelemente der Demokratie verstehen und anwenden können, um im Haus der Demokratie österreichischer Bauart leben zu können? Auf diese Fragen soll im nachstehenden Beitrag eingegangen werden. Der Schwerpunkt soll hierbei auf die rechtliche Ausprägung der Demokratie in der Schule und die Wege ihrer Nutzbarmachung gelegt werden. Die Einbeziehung anderer Demokratieausprägungen in den Unterricht soll daher nicht näher beleuchtet werden.

2. Die Merkmale des Begriffs „Demokratie“ in der österreichischen Rechtsordnung

In Artikel 1 Bundes-Verfassungsgesetz 1920 (B-VG), dem Kerngesetz der österreichischen Bundesverfassung, heißt es lapidar: „Österreich ist eine demokratische Republik. Ihr Recht geht vom Volk aus.“ Doch was konkret soll aus Sicht der Bundesverfassung unter dem Begriff der Demokratie verstanden werden? Diese Frage ist am besten durch eine systematische Auslegung der Bundesverfassung zu beantworten. Diese Interpretationsmethode besteht darin, den Sinngehalt einer Vorschrift dadurch zu ermitteln, indem man auch andere Vorschriften, d. h. das Normensystem, miteinbezieht. Man versucht somit, aus der Auslegung von anderen Rechtsvorschriften Rückschlüsse auf die Bedeutung der zu untersuchenden

1 Der Demokratiegedanke erfährt in den unterschiedlichen staatlichen Rechtsordnungen sehr unterschiedliche Ausprägungen, wie etwa anhand des Vergleichs der stark direkt-demokratischen Schweiz mit der indirekt-demokratischen Republik Österreich sichtbar wird. Demokratie ist somit ein durch die jeweilige Rechtskultur geprägtes Konzept.

Rechtsvorschrift zu gewinnen. Konkret lautet die Frage, wie die programmatische Aussage von Artikel 1 B-VG durch andere Vorschriften des B-VG ausgestaltet wird. Blickt man auf diese Rechtsvorschriften, so weist Demokratie – im Sinne der österreichischen Bundesverfassung – folgende Merkmale auf:

(i) Demokratie bedeutet zunächst: Das Volk (der *Demos*) wird nicht fremdbeherrscht, es herrscht selbst über sich, d. h. Herrscher und Beherrschte fallen zusammen. Das Volk gibt sich selbst das Recht, durch das es gebunden sein will. Die Bundesverfassung verwirklicht hierzu das Modell einer indirekten (repräsentativen) Demokratie. Somit sind es nicht die Staatsbürger/innen selbst, die die gesetzgeberischen Entscheidungen treffen. Vielmehr sind es Vertreter/innen (Repräsentant/innen), die von den Staatsbürger/innen gewählt worden sind und in Parlamenten (Volksvertretungen) den gesetzgeberischen Willen bilden.

(ii) Die Mitglieder des *Demos* sind (rechtlich) gleich. Sie alle können das für sie geltende Recht gleichermaßen beeinflussen (vgl. Berka, 2018, S. 38 f.; Griller, 2015, S. 88). Paradigmatisch kommen diese Elemente in Artikel 26 Absatz 1 B-VG zum Ausdruck, wonach der Nationalrat, d. h. das wichtigste Organ der Gesetzgebung in Österreich, „*vom Bundesvolk auf Grund des gleichen, unmittelbaren, persönlichen, freien und geheimen Wahlrechtes der Männer und Frauen, die am Wahltag das 16. Lebensjahr vollendet haben, nach den Grundsätzen der Verhältniswahl gewählt [wird]*." Das bedeutet nichts anderes, als dass das Bundesvolk (d. h. der *Demos* auf Bundesebene[2]) sich selbst das Recht gibt, indem es bestimmt, wie der Nationalrat als zentrale Parlamentskammer zusammenzustellen ist. In Artikel 26 Absatz 1 B-VG wird auch der Gleichheitsgedanke betont, denn der Nationalrat wird durch das Bundesvolk u. a. nach dem Wahlrechtsgrundsatz des gleichen Wahlrechts gewählt, wonach jede Stimme gleich viel zählt.[3] Deutlich zeigt sich dieser Gleichheitsgedanke auch in Artikel 7 Absatz 1 B-VG, der bestimmt, dass „*alle Staatsbürger vor dem Gesetz gleich [sind]*." Diese Garantien beziehen sich nur auf die Angehörigen des *Demos*,[4] d. h. den Verband der österreichischen Staatsbürger/innen, der auch als

2 Daneben gibt es im Österreichischen auch noch die Bezeichnung „Landesvolk" für die Bürger/innen eines Bundeslandes. Für eine Landtagswahl bildet daher das jeweilige Landesvolk den Demos. Bei Gemeinden spricht man vom „Gemeindevolk", dem etwa die Wahl des Bürgermeisters/der Bürgermeisterin zukommt.

3 Was die anderen Wahlrechtsgrundsätze betrifft, so bedeuten diese im Einzelnen: Nach dem Grundsatz des allgemeinen Wahlrechts ist jeder österreichische Staatsbürger/jede österreichische Staatsbürgerin, sofern dieser/diese das Wahlrecht erreicht hat (diese bilden das Bundesvolk), zur Wahl zugelassen. Nach dem Grundsatz der unmittelbaren Wahl werden die Abgeordneten des Nationalrats durch das Bundesvolk selbst, d. h. nicht durch Wahlmänner gewählt. Der Grundsatz der geheimen Wahl besagt, dass die Stimmabgabe in einer Weise erfolgen muss, bei der Dritte nicht Kenntnis von der Wahlentscheidung gewinnen können. Nach dem Grundsatz der geheimen Wahl hat die Stimmabgabe des/der Wahlberechtigten selbst, d. h. nicht durch einen Stellvertreter/eine Stellvertreterin, zu erfolgen. Zudem muss die Wahl frei sein, was bedeutet, dass die Wähler/innen ihre Wahlentscheidung ohne äußeren Druck treffen können. Hier wird auch verlangt, dass verschiedene Gruppen zur Wahl stehen. Als letzter Wahlrechtsgrundsatz ist der Grundsatz der Verhältniswahl zu nennen. Demnach wird das Wahlergebnis nach dem Verhältnis der abgegebenen Stimmen ermittelt. Siehe hierzu Berka, 2018, S. 163 ff.

4 Zu betonen ist aber, dass das Gebot der Gleichbehandlung (Nichtdiskriminierung) mittlerweile auch auf Nichtstaatsbürger/innen zur Anwendung kommt.

„Bundesvolk“ bezeichnet wird. Terminologisch fällt dabei auf, dass die österreichische Bundesverfassung nicht von einem „österreichischen Volk“, sondern schlicht – und ethnisch nicht konnotiert – vom „Bundesvolk“ spricht.[5]

3. Zur Relevanz der Demokratie für die österreichische Schule

3.1 Demokratie als Grundwert der Schule

Die Bundesverfassung macht nicht nur Vorgaben zur demokratischen Ausgestaltung der Bundesrepublik Österreich. Die Bundesverfassung stellt auch einen klaren Bezug zwischen Demokratie und Schule her. Konkret heißt es in Artikel 14 Absatz 5a B-VG: „*Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert.*“

Demnach handelt es sich bei der Demokratie um einen Grundwert der Schule, eine Formulierung, die darauf hindeutet, dass durch diese Bestimmungen Lehrpersonen und/oder Schüler/innen keine konkreten verfassungsgesetzlich gewährleisteten Rechte (d. h. Grundrechte) auf Demokratie verliehen werden sollen. Vielmehr ist Artikel 14 Absatz 5a B-VG als Auftrag an den Gesetzgeber zu verstehen, das Schulrecht so auszugestalten, dass diese Werte dort verwirklicht werden. Hierbei fällt auf, dass Demokratie in der Aufzählung an erster Stelle genannt wird.

3.2 Die Schule als Ort der Demokratie

In der Tat belässt es das österreichische Recht nicht bei dem allgemeinen programmatischen Gebot des Artikels 14 Absatz 5a B-VG, sondern trifft in § 2 Absatz 1 Schulorganisationsgesetz (SchOG) die Anordnung, dass „*die jungen Menschen* […] *zu gesunden und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden [sollen].*“[6] Klar erschließt sich aus § 2 Absatz 1 Unterabsatz 2 SchOG, dass sich das darin zum Ausdruck gebrachte Gebot nicht auf irgendeine Form von Demokratie bezieht. Die Vorschrift nimmt vielmehr explizit auf die demokratische und bundesstaatliche Republik Österreich Bezug. Die Auslegung des Begriffs der Demokratie wird hier somit nicht

5 Vgl. hierzu die Diktion der deutschen Verfassung, d. h. des dt. Grundgesetzes, wo der Begriff „deutsches Volk“ häufige Verwendung findet.

6 Zu betonen ist, dass die zitierten Gesetzestexte – auch aufgrund ihres Alters – regelmäßig nur männliche (etwa Schüler), nicht aber auch weibliche Formulierungen (Schülerinnen) verwenden. Wortwörtliche Zitate bzw. feststehende Gesetzesbegriffe (wie z. B. „Schülermitverwaltung“) werden in diesem Beitrag wie im Gesetz formuliert übernommen. Eine gendergerechte Sprache kann somit im Beitrag nicht durchgängig verwendet werden.

der Beliebigkeit der jeweiligen Interpret/innen überlassen. § 2 Absatz 1 Unterabsatz 2 SchOG verankert eine – wie aus dem Wortlaut der Bestimmung klar hervorgeht – Aufgabe der österreichischen Schule. Angesprochen wird die Aufgabe der Schule als Schmiede der Staatsbürgerschaft, d. h. als Mittel der Inklusion der Schüler/innen in den Staatsbürgerschaftsverband. Hierbei fällt auf, dass die Bestimmung – sie erhielt ihre Formulierung 1962 – wohl eine Schüler/innengruppe vor Augen hat, die sich fast ausschließlich aus österreichischen Staatsbürger/innen zusammensetzt. Die Bestimmung stammt somit aus einer Zeit, als vergleichsweise wenige Schüler/innen nicht über die österreichische Staatsbürgerschaft verfügten. Mittlerweile hat sich aber diese Zusammensetzung dahingehend verändert, dass 15,5 % der Schüler/innen an österreichischen Schulen im Schuljahr 2017/18 nicht die österreichische Staatsbürgerschaft hatten (Statistik Austria, 2018). Das bedeutet, dass 15,5 % der Schüler/innen (noch) nicht dem Bundesvolk angehörten. Ursächlich hierfür ist, dass nach § 1 Schulpflichtgesetz für „*alle Kinder, die sich in Österreich dauernd aufhalten*", die allgemeine Schulpflicht besteht. Dem in § 2 Absatz 1 SchOG innewohnenden Gebot („*sollen herangebildet werden*") tut das Faktum von Schüler/innen mit fehlender österreichische Staatsangehörigkeit freilich keinen Abbruch, nicht zuletzt, da der Bestimmung klar eine zukunftsgerichtete Dimension innewohnt und sich auf alle Schüler/innen („*die jungen Menschen*") bezieht. Aus der Perspektive der Lehrperson sind daher sämtliche Schüler/innen als (potentielle) Staatsbürger/innen wahrzunehmen und nach § 2 Absatz 1 SchOG heranzubilden.

Dass § 2 SchOG konkrete rechtliche Pflichten für Lehrpersonen und Schüler/innen aufstellt, ist unstrittig und kann auch durch Rechtsprechung des österreichischen Verwaltungsgerichtshofs (VwGH) belegt werden (Wieser, 2011, S. 28). Dieser Rechtsprechung zufolge gebietet es die besondere Verantwortung „*dem Lehrer* […] *bei seiner Tätigkeit, die in § 2 SchOG normierte Aufgabe der Schule in seinem gesamten Verhalten zu wahren und von Handlungen und Vorgangsweisen Abstand zu nehmen, die diese Ziele gefährden oder in Frage stellen, kann ein schulpflichtiger minderjähriger Schüler doch der geistigen Einflussnahme durch den Lehrer in der Regel nicht ausweichen […].*"[7] So wurde vom VwGH bereits mehrfach ein Verstoß von Lehrpersonen gegen die in § 2 SchOG verankerten Verpflichtungen festgestellt, etwa da die Lehrperson die dortigen Werte als unrichtig dargestellt und in diesem Sinne auch auf die Schüler/innen eingewirkt hat.[8] Für die betroffene Lehrperson hatte dies z.T. gravierende dienstrechtliche Konsequenzen, die u. a. auch in der Entlassung mündete. So ist darauf hinzuweisen, dass die Lehrperson gemäß § 17 Absatz 1 Schulunterrichtsgesetz (SchUG) dazu verpflichtet ist, „*in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen*."

7 VwGH 03.07.2000, 2000/09/0006.

8 Siehe etwa VwGH 15.03.2000, 97/09/0182; VwGH 03.07.2000, 2000/09/0006; VwGH 05.09.2013, 2013/09/0114. Abrufbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/, bei „Judikatur" und anschließend „Verwaltungsgerichtshof". Hierzu ist in der Suchmaske die jeweilige Sammlungsnummer (z. B. 2000/09/0006) einzugeben. Das Kästchen „Entscheidungstexte" führt zum gesamten Text des Urteils, das Kästchen „Rechtssätze" zu den zentralen Passagen des Urteils.

Nun ist der Demokratiegedanke im österreichischen Schulrecht nicht nur dahingehend verwirklicht, dass die Schüler/innen auf die Demokratie außerhalb der Schule vorbereitet werden sollen. Zwar lässt § 2 SchOG an die in den Schüler/innen zu sehenden Staatsbürger/innen denken, die – nach Erreichung des Wahlalters von 16 Jahren – von ihren politischen Rechten Gebrauch machend politische Funktionsträger/innen wählen.

Wichtiger noch: Der Demokratiegedanke ist – zumindest ansatzweise – auch in der Schule selbst bzw. im Schulrecht verwirklicht. So macht § 2 SchUG deutlich, dass dieses Bundesgesetz „[…] *die innere Ordnung des Schulwesens als Grundlage des Zusammenwirkens von Lehrern, Schülern und Erziehungsberechtigten als Schulgemeinschaft*" regelt. Deutlich wird hier klargemacht, dass Schule nicht etwas ist, das nur vom Staat und seinen Organen (d. h. den Lehrer/innen) gestaltet und gegenüber Schüler/innen wie eine typische Verwaltungsmaterie (etwa das Straßenverkehrsrecht) lediglich vollzogen wird. Vielmehr ist das Schulwesen als gemeinsame Aufgabe von Lehrer/innen, Schüler/innen und Erziehungsberechtigten zu verstehen. Dies impliziert Mitwirkungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten für die genannten Personengruppen. Und in der Tat sieht das SchUG hierzu das Organ des Schulgemeinschaftsausschusses (vgl. hierzu auch Wieser, 2015, S. 212 ff.) vor, dem eine Reihe von genuinen Entscheidungsbefugnissen gesetzlich eingeräumt sind.[9] Der Aussage zur Schulgemeinschaft entsprechend, setzt sich der Schulgemeinschaftsausschuss aus dem Schulleiter/der Schulleiterin, drei Lehrervertreter/innen, drei Vertreter/innen der Erziehungsberechtigten und drei Vertreter/innen der Schülerschaft zusammen (§ 64 Absatz 3 SchUG). Entscheidungen werden mit unbedingter Mehrheit der abgegebenen Stimmen getroffen, wobei jedem Mitglied eine Stimme zukommt. Interessanterweise wird dem/der Schulleiter/in hierbei jedoch kein beschließendes Stimmrecht eingeräumt (§ 64 Absatz 11 SchUG).[10] Was die drei Vertreter/innen der Schüler/innen betrifft, so handelt es sich hierbei um den/die Schulsprecher/in und die Stellvertreter/innen (§ 64 Absatz 5 SchUG). Der Schulgemeinschaftsausschuss kann als Schulparlament gedeutet werden, ein Begriff, der in der Literatur oft auch für andere, gesetzlich nicht vorgesehene Formen der Beteiligung von Schüler/innen am innerschulischen Entscheidungsprozess verwendet wird.[11] An diesen Vertreter/innen der Schüler/innen zeigt sich auch bereits das zentralste demokratische Werkzeug, das das SchUG in die Hände der Schüler/innen gelegt hat: das Wahlrecht bezüglich ihrer Interessenvertreter/innen.

---

9 Siehe § 64 Absatz 2 SchUG. Dazu zählen unter anderem etwa auch die Festlegung der Hausordnung (lit. g). Der Schulgemeinschaftsausschuss und damit auch die dort vertretene Schülerschaft kann somit auch Dinge regeln, die von großer praktischer Relevanz und Erfahrbarkeit im Schulalltag sind.

10 Die Stimme des Schulleiters/der Schuleiterin ist aber bei einer Stimmengleichheit auschlaggebend.

11 So etwa bei Zentrum polis, 2013. Zu betonen ist, dass zusätzliche Formen demokratischer Mitgestaltung zweifellos helfen können, Demokratie im schulischen Bereich durch alle Schüler/innen – und nicht durch die jeweiligen Schülervertreter/innen – aktiv einzuüben. Insbesondere können hier die zentralen Fähigkeiten der politischen Diskussion, der Überzeugung und des Kompromissefindens eingeübt werden. Insofern kann der Schulgemeinschaftsausschuss als demokratische Minimalausstattung angesehen werden, der jedoch über echte Kompetenzen verfügt und sich nicht nur in einer Gesprächsrunde ohne Entscheidungskompetenz erschöpft.

So haben die Schüler/innen einer Schule aufgrund von § 58 Absatz 1 SchUG „*das Recht der Schülermitverwaltung in Form der Vertretung ihrer Interessen und der Mitgestaltung des Schullebens*", wobei sie sich „*bei dieser Tätigkeit von der Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) leiten zu lassen [haben].*" Zu diesem Zwecke sind den Schülervertreter/innen im Rahmen der Interessenvertretung gegenüber den Lehrpersonen, dem/der Schulleiter/in und den Schulbehörden eine Reihe von Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechten eingeräumt.[12] Diese Rechte bestehen nicht nur gegenüber Schulleitung und Schulbehörden, sondern auch gegenüber den Lehrpersonen (§ 58 Absatz 2 SchUG), die somit diese Rechte zu achten haben. Dass es bei der Mitgestaltung gerade um jene Belange geht, die nicht nur über die Mitarbeit eines einzelnen Schülers bzw. einer einzelnen Schülerin hinausgehen, bringt § 58 Absatz 3 SchUG zum Ausdruck. Deutlich zeigt diese Bestimmung auch die demokratische Komponente der Schülermitverwaltung, werden doch die Belange der Mitgestaltung als jene Vorhaben identifiziert, „*die der politischen, staatsbürgerlichen und kulturellen Bildung der Schüler im Sinne demokratischer Grundsätze dienen, ihr soziales Verhalten entwickeln und festigen und ihren Neigungen entsprechende Betätigungsmöglichkeiten in der Freizeit bieten.*" Diese Formulierung lässt darauf schließen, dass Schüler/innenmitverwaltung nicht nur um ihrer selbst willen eingerichtet wird, sondern dass es sich dabei auch um ein Mittel zur staatsbürgerlichen Bildung handelt, durch welches demokratische Grundsätze in der Schule eingeübt werden können und sollen.

Welche Grundsätze damit gemeint sind, erschließt sich aus der Ausgestaltung der Schüler/innenmitverwaltung im SchUG. So ist zu betonen, dass auch die Schüler/innenmitverwaltung dem Modell repräsentativer Demokratie verhaftet bleibt. Denn die Interessensvertretung und die Mitgestaltung des Schullebens erfolgt nicht durch alle Schüler/innen selbst, sondern durch Schülervertreter/innen (§ 59 Absatz 1 SchUG). Hierbei handelt es sich also insbesondere um Klassensprecher/innen (§ 59 Absatz 2 Ziffer 1 SchUG) und Schulsprecher/innen (§ 59 Absatz 2 Ziffer 5 SchUG)[13]. Zwar räumt das SchUG den Schüler/innen selbst Rechte ein,[14] was veranschaulicht, dass sich Schüler/innen im Unterschied zur noch im älteren Staatsrecht vertretenen Doktrin nicht in einem besonderen Gewaltverhältnis gegenüber dem Staat befin-

12 Siehe die Aufzählung in § 58 Absatz 2 SchUG. Die dort genannten Mitwirkungsrechte (Ziffer 1) umfassen: „*a) das Recht auf Anhörung, b) das Recht auf Information über alle Angelegenheiten, die die Schüler allgemein betreffen, c) das Recht auf Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen, d) das Recht auf Teilnahme an Lehrerkonferenzen [Anm.: mit gewissen, gesetzlich vorgesehenen Ausnahmen], e) das Recht auf Mitsprache bei der Gestaltung des Unterrichtes im Rahmen des Lehrplanes, f) das Recht auf Beteiligung an der Wahl der Unterrichtsmittel.*" Zu den Mitbestimmungsrechten (Ziffer 2) zählen: „*das Recht auf Mitentscheidung bei der Anwendung von Erziehungsmitteln gemäß § 47 Abs. 2 [Zwangsversetzung von Schülern/Schülerinnen]; b) das Recht auf Mitentscheidung bei der Antragstellung auf Ausschluß eines Schülers; c) das Recht auf Mitentscheidung bei der Festlegung von Unterrichtsmitteln.*"

13 Für besondere Schultypen bzw. -organisationsformen werden in § 59 Absatz 2 Ziffer 3–5 SchUG noch weitere Typen von SchülervertreterInnen genannt.

14 Gemäß § 57a SchUG hat der Schüler das Recht, „*sich nach Maßgabe seiner Fähigkeiten im Rahmen der Förderung der Unterrichtsarbeit (§ 43) an der Gestaltung des Unterrichtes und der Wahl der Unterrichtsmittel zu beteiligen, ferner hat er das Recht auf Anhörung sowie auf Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen.*" Siehe hierzu auch Wieser, 2015, S. 193.

den,[15] die Schüler/innenmitverwaltung und die darin vorgesehenen Rechte werden aber von den Schülervertreter/innen (und nicht von sämtlichen Schüler/innen) wahrgenommen. Die Parallele zur politischen Rolle der Staatsbürger/innen nach dem B-VG ist hier unverkennbar.

Hinsichtlich der Schülervertreter/innen richtet das SchUG mit der Versammlung der Schülervertreter/innen gleichsam auf Schulebene ein Parlament der Schüler/innen ein, das sich aus deren Vertreter/innen zusammensetzt. Freilich ist die Zuständigkeit der Versammlung der Schülervertreter/innen eine begrenzte. So obliegt dieser Versammlung „*die Beratung über Angelegenheiten der Interessenvertretung der Schüler (§ 58 Abs. 2) und der Mitgestaltung des Schullebens (§ 58 Abs. 3), soweit diese von allgemeiner Bedeutung sind*." (§ 59 Absatz 5 SchUG) Darüber dient die Versammlung Informationszwecken. Auch ist das zeitliche Ausmaß der Versammlung gesetzlich grundsätzlich auf fünf Unterrichtsstunden je Semester begrenzt. Dies zeigt, dass die Rechte dieses Parlaments begrenzt sind. Die eigentliche Funktion der Schüler/innenmitverwaltung ist in die Hände der jeweiligen Schülervertreter/innen gelegt, wobei der Versammlung im Wesentlichen nur eine koordinierende Funktion zwischen den Schülervertreter/innen zukommt.

Große Bedeutung misst das SchUG der Wahl der Schülervertreter/innen zu. So sieht § 59a SchUG für diese Wahl dieselben Wahlrechtsgrundsätze vor, die das B-VG für die Wahl der Nationalratsabgeordneten oder die Wahl des Bundespräsidenten/der Bundespräsidentin vorsieht. Denn die Schülervertreter/innen sind „*von den Schülern in gleicher, unmittelbarer, geheimer und persönlicher Wahl zu wählen*." Überträgt man den *Demos*-Gedanken auf diese Konstellation, so werden hier die Schüler/innen einer bestimmten Klasse bzw. einer bestimmten Schule als der jeweilige *Demos* identifiziert. Dementsprechend führt das SchUG die Schüler/innen einer Klasse als die Wahlberechtigten bezüglich der Wahl des Klassensprechers/der Klassensprecherin an (§ 59a Absatz 2 Ziffer 1 SchUG); hinsichtlich der Wahl des Schulsprechers/der Schulsprecherin werden die Schüler/innen einer Schule als die Wahlberechtigten angeführt (§ 59a Absatz 2 Ziffer 4 SchUG). Auch die Kriterien des passiven Wahlrechts werden gesetzlich festgelegt.[16]

Freilich kommt dem jeweiligen Demos – im Unterschied zum Bundesvolk – keine Selbstbestimmungsmacht zu. So kann dieser Schuldemos – vertreten durch seine gewählten Schülervertreter/innen – etwa nicht die auf die Schule anwendbaren Rechtsvorschriften, insbesondere die maßgeblichen Schulgesetze, abändern. Die Rechte der Schülervertreter/innen sind auf die in § 58 Absatz 2 SchUG genannten beschränkt. Dies darf jedoch nicht zum Fehlschluss verleiten, die Schule wäre undemokratisch. So muss daran erinnert werden, dass die Schüler/innen – sofern diese über die österreichische Staatsbürgerschaft verfügen – Teil des Bundesvolkes sind

15 Unter einem besonderen Gewaltverhältnis verstand man ein Rechtsverhältnis, in welchem bestimmte Personengruppen – etwa Schüler/innen, Gefangene und Soldat/innen – keine Grundrechte gegenüber dem Staat hatten (vgl. hierzu Berka, 2018, Rn. 1237).

16 So ist nach § 59a Absatz 3 SchUG jeder Schüler/jede Schülerin einer Klasse als Klassensprecher/in (Ziffer 1) bzw. jeder Schüler/jede Schülerin der Schule (an AHS jedoch nur jeder Schule der Oberstufe) als Schulsprecher/in (Ziffer 4) wählbar.

und es sich bei den Schulgesetzen um „ihre“ Gesetze handelt, wenngleich ihnen erst ab dem vollendeten 16. Lebensjahr das aktive Wahlrecht zusteht.

Die oben angesprochene große Bedeutung der Wahl der Schülervertreter/innen zeigt sich auch daran, dass zu dieser Frage auch eine Verordnung (hier als „Schülervertreter/innen-Wahlordnung“ bezeichnet) des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung ergangen ist.[17] Neben Bestimmungen, in denen die bereits im Unterrichtsgesetz enthaltenen Regelungen mehr oder weniger wiederholt werden, enthält diese Verordnung auch genuin neue Vorschriften. Insbesondere finden sich in ihr Vorgaben zur Durchführung der Wahl. Allen voran regelt die Verordnung, wer für die Organisation der Wahlen der Schülervertreter/innen zuständig und wie das Wahlverfahren durchzuführen ist. So obliegt die Durchführung der Wahl dem/der Vorsitzenden, wobei es sich hierbei um die Schulleitung (Direktor/in) oder eine von dieser zu bestellende Lehrkraft handelt (§ 9 Absatz 2 Schülervertreter/innen-Wahlordnung). Bei Durchführung der Wahlen in einzelnen Klassen – hier ist an die Klassensprecher/innenwahl zu denken – können zusätzliche Lehrkräfte als Wahlleiter/innen mit der Durchführung der Wahl betraut werden (§ 9 Absatz 3 Schülervertreter/innen-Wahlordnung). Dies unterstreicht die zentrale Bedeutung, die der Schulleitung und sonstigen Lehrkräften bei der Organisation der Wahl der Schülervertreter/innen eingeräumt wird. Hierzu ist von diesen u. a. auch ein Wahlprotokoll über die Stimmabgabe und das Wahlergebnis anzufertigen (§ 11 Absatz 11, § 12 Absatz 7 Schülervertreter/innen-Wahlordnung). Von großer Bedeutung ist dabei, dass der/die Wahlleiter/in den Grundsatz der geheimen Wahl,[18] d. h. das Wahlgeheimnis, sicherstellt (§ 11 Absatz 1 Schülervertreter/innen-Wahlordnung). Auch der Wahlvorgang selbst findet sich detailliert geregelt, wobei in der Schülervertreter/innen-Wahlordnung Muster für die Stimmzettel für die Wahl des Schulsprechers/der Schulsprecherin und anderer Schülervertreter/innen enthalten sind (siehe Anlagen 1 und 2 Schülervertreter/innen-Wahlordnung). Das Ergebnis der Wahl ist kundzumachen (§ 12 Absatz 8 Schülervertreter/innen-Wahlordnung). Auch kann das Wahlergebnis beim/bei der Wahlvorsitzenden angefochten werden, der/die dieses für ungültig zu erklären hat, wenn „*durch Rechtswidrigkeiten das Wahlergebnis beeinflußt werden konnte.*“ (§ 13 Absatz 3 Schülervertreter/innen-Wahlordnung) Gegen diese Entscheidung ist ein ordentliches Rechtsmittel jedoch ausgeschlossen (§ 13 Absatz 2 Schülervertreter/innen-Wahlordnung).

Neben den im SchUG findet sich schulrechtlich noch eine andere Form schulischer Demokratie geregelt. Damit gemeint ist das Schülervertretungengesetz, nach dem bei jeder Bildungsdirektion eine Landesschülervertretung, beim Bildungsministerium eine Bundesschülervertretung und eine Zentrallehranstaltenschülervertretung einzurichten sind (§ 1 Schülervertretungengesetz). Im Unterschied zu den oben dargestellten Formen von Schülervertreter/innen geht es bei den Schülervertretungen um überschulische Interessenvertretung, wobei den Schülervertretungen primär beratende Aufgaben zugewiesen sind (§ 3 Absatz 1 Schülervertretungengesetz). Das Schülervertretungengesetz enthält detaillierte Vorschriften

17 Rechtsgrundlage dieser Verordnung bildet § 59a Absatz 12 SchUG.
18 Zu diesem Wahlrechtsgrundsatz siehe Fn. 24.

zur Wahl der Schülervertretungen, die jedoch nicht von allen Schüler/innen, sondern letztlich nur von den Schulsprecher/innen vorzunehmen ist.[19] Da nur ein kleiner Anteil der Schüler/innen hinsichtlich der Wahl dieser Schülervertretungen aktiv wahlberechtigt ist, spielen diese Vertretungen in der Erfahrungswelt der meisten Schüler/innen, wenn überhaupt, nur eine periphere Rolle. Dass das Schülervertretungengesetz daher ausdrücklich Schülerparlamente[20] vorsieht und die Schülervertretungen auch als Sprachrohre gegenüber Landtag und Nationalrat (§ 2 Absatz 1 f. Schülervertretungengesetz) als den verfassungsmäßig vorgesehenen Gesetzgebungsorganen auf Landes- bzw. Bundesebene in Erscheinung treten, vermag daher kaum in die Erfahrungswelt der einzelnen Schüler/innen durchzudringen.

4. Didaktische Überlegungen

Die Bestimmungen zur Wahl der Schülervertreter/innen betreffen letztlich alle Schüler/innen sowie den gesamten Lehrkörper, da bei der Funktion des Wahlleiters/der Wahlleiterin an Klassenvorstände zu denken ist. Die Schülervertreter/innenwahl eignet sich vorzüglich, Demokratie (genauer: repräsentative Demokratie) in ihrer österreichischen Prägung bereits auf Ebene der einzelnen Schule bzw. Klasse einzuüben. In der Tat können hier fundamentale Merkmale des Demokratiegedankens aufgezeigt und angewendet werden. Daher scheint es vonseiten der zuständigen Lehrer/innen geboten, die Wahl der Schülervertreter/innen nicht als unwichtig darzustellen. Auch sollte die Wahl nicht als etwas Aufgezwungenes hingestellt werden, das zu Lasten der ohnedies knapp bemessenen Zeit für die Befassung mit dem Lehrstoff getan werden muss. Ein solches Lehrer/innenverhalten würde die in § 2 Absatz 1 SchOG festgelegte demokratische Aufgabe nicht nur nicht fördern, sondern sie konterkarieren. So sei nochmals darauf hingewiesen, dass die Rolle des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin bei der Wahl der Schülervertreter/innen sehr große Ähnlichkeiten zu seiner/ihrer Rolle als Wähler/innen etwa bei den Bundespräsidenten-, National-, Landtags-, Gemeinderats-, Bürgermeister- oder auch Kammerwahlen aufweist. Erleben Schüler/innen Schülervertretungswahlen als etwas wenig Bedeutsames, so kann dies womöglich zu einer Übertragung auf andere Wahlen im außerschulischen Bereich führen.

Ein zentraler Aspekt, der vor dem Hintergrund der Schülervertreter/innenwahlen mit den Schüler/innen behandelt werden sollte, ist, dass die maßgeblichen Regeln der Wahl rechtlich vorgegeben sind. Diese Regeln stehen nicht in der Verfügungsgewalt des Klassenvorstands/der Klassenvorständin oder der Schulleitung, denn auch diese sind als Teil der Verwaltung daran gebunden. Wie kaum ein anderer Aspekt schulischen Lebens eignet sich eine solche Wahl dazu, Schüler/innen sich mit den

19 Siehe § 8 Absatz 1 Schülervertretungengesetz bezüglich der Landesschülervertretung.

20 Nach § 30 a Schülvertretungengesetz hat der/die Bundesschulsprecher/in das Schülerparlament einzuberufen. Dieses setzt sich aus den Mitgliedern der Landesschülervertretungen und der Zentrallehranstaltenschülervertretung zusammen. Seine Aufgabe besteht in der Beratung des Bundesschulsprechers/der Bundesschulsprecherin in allen Angelegenheiten der überschulischen Interessenvertretung von allgemeiner Bedeutung.

Rechten auseinandersetzen zu lassen. Demokratie setzt voraus, dass der *Demos* die maßgeblichen Rechtsvorschriften kennt. Gerade hierin – in der Kundmachung der Rechtsvorschriften – unterscheidet sich ein Rechtsstaat von einem Polizeistaat, dessen Wesensmerkmal nun nicht gerade darin bestand, dass er für das Verhalten der staatlichen Organe keine Vorschrift festgelegt hätte. Solche Vorschriften gab es, nur waren diese oftmals nicht öffentlich kundgemacht worden (Griller, 2015, S. 162). Mit dem Rechtsinformationssystem des Bundes (RIS) des Bundeskanzleramts (https://www.ris.bka.gv.at/) liegt ein vorzügliches und kostenfreies Werkzeug vor, mit dem – einen Internetzugang vorausgesetzt – jede/r auf das in Österreich geltende Bundes- und Landesrecht zugreifen kann.[21] Das RIS erlaubt es Lehrpersonen sowie Schüler/innen, die für diese Wahl maßgeblichen Rechtsvorschriften bequem aufzufinden und „ins Klassenzimmer zu holen".[22]

Mit dem Schulrecht werden angehende Lehrer/innen während ihrer Ausbildung vergleichsweise wenig befasst. Hinzu kommt, dass in der schulrechtlichen Ausbildung der Fokus auf Faktenwissen (Was schreibt das Recht vor?), weniger auf rechtliches Anwendungswissen (Wie kann ich das Recht auffinden und deuten?) gelegt wird. Lehrer/innen wissen wohl, wie die Wahl der Schülervertreter/innen vorzunehmen ist, dieses Wissen wird aber tendenziell durch Sekundärliteratur vermittelt, nicht aber dadurch, dass sich Lehrer/innen selbst durch ein eigenes Studium des Rechtstextes Kenntnis über das Recht verschaffen. Gerade ein solches Selbststudium ist aber ratsam, da nur dadurch die Lehrer/innen in der Lage sein werden, mit den Schüler/innen am Rechtstext zu arbeiten. Hinzu kommt, dass sich Lehrer/innen dadurch auch besser über ihre eigenen (dienstrechtlichen) Rechte und Pflichten im Schulalltag informieren können.

Als Nichtjurist/in mag man hinsichtlich der Befassung mit Rechtstexten eine gewisse Scheu verspüren.[23] Diese Reserviertheit ist nachvollziehbar: Juristische Texte sind in einer Fachsprache verfasst und glänzen nicht durch ihre Geschmeidigkeit. Selbst für das juristisch geschulte Auge sind sie nicht selten mühsam zu lesen. Und doch ist das Lesen juristischer Texte für Lehrer/innen und auch für Schüler/innen (mit Unterstützung der Lehrkraft) möglich und angebracht, denn diese Texte schreiben vor, wie sich ihre Normadressaten zu verhalten haben bzw. verhalten dürfen.[24]

---

21 Will man etwa die hier als Schülervertreter/innen-Wahlordnung bezeichnete Verordnung aufrufen, so lässt sich diese am besten mit Eingabe ihrer offiziellen Bezeichnung „Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über die Wahl der Schülervertreter" in der Rubrik „Bundesrecht konsolidiert" (d. h. in Kraft stehend) bei der Suchmaske „Titel, Abkürzung" auffinden. Klickt man das Ergebnis und dort den Link „Gesamte Rechtsvorschrift heute" an, so wird die gesamte Verordnung abgerufen, wie sie zum Zeitpunkt des Abfragedatums lautet.

22 Aus meiner eigenen Erfahrung kann ich berichten, dass ich während meines Schullebens nie eine Rechtsvorschrift gesehen habe. Die Wahlen der Schülervertreter/innen waren wohl ordnungsgemäß durchgeführt worden, ihre rechtliche Grundlage blieb mir aber verborgen. Ursächlich hierfür war wohl auch, dass vor dem Internetzeitalter der Zugang zu den Kundmachungsmedien des Rechts auch für Lehrer/innen kein einfacher war.

23 Erfahrungsgemäß ist die Scheu selbst bei Studierenden der Rechtswissenschaft vorhanden. Immer wieder muss in Lehrveranstaltungen daher darauf hingewiesen werden, dass die Arbeit am Rechtstext der Lektüre von Lehrbüchern vorzuziehen ist.

24 Zu denken ist hier an die in § 57a SchUG verankerten Rechte der Schüler/innen, aber auch an das in § 59a Absatz 1 f. Unterrichtsgesetz verankerte aktive/passive Wahlrecht bei der Schülervertreter/innenwahl.

Ihnen kommt im Schulleben somit Relevanz zu, da sie Verhalten von Schüler/innen und Lehrer/innen verbindlich festlegen.

Meines Dafürhaltens handelt es sich bei der Lesefähigkeit um eine der zentralen Voraussetzungen für die Befassung mit dem Recht, denn erst die Lesefähigkeit ermöglicht es, zu ermitteln, was das Recht ist, wie etwa das Wahlverfahren zur Schülervertreter/innenwahl ausgestaltet sein soll. So stellt die Wortinterpretation die wohl wichtigste Form der vier klassischen juristischen Interpretationsmethoden[25] dar, wird das Recht doch in der Regel durch Worte ausgedrückt.[26] Zu den anderen und gleichwertigen[27] Interpretationsmethoden zählen die schon erwähnte systematische Interpretation,[28] die teleologische Interpretation[29] und die historische Interpretation[30]. Erwähnt sei auch, dass das österreichische Recht im Regelfall in der deutschen Sprache seinen Ausdruck zu finden hat, eine Anordnung, die in der Bundesverfassung getroffen wird.[31]

Die Schülervertreter/innenwahl bietet auch die Möglichkeit, die Schüler/innen dafür zu sensibilisieren, dass der Aufgabenkreis der Schülervertreter/innen gesetzlich festgeschrieben ist und somit nicht zur Disposition der Schulleitung oder der Schüler/innen steht. Gerade in einer komplexen Demokratie wie der österreichischen, die unterschiedliche Demokratieebenen (z. B. Gemeinde, Land, Bund) aufweist und überdies in die – ebenfalls dem Demokratiegedanken verpflichtete – Europäische Union eingebunden ist, ist es für eine befriedigende demokratische Teilhabe von großer Bedeutung, die jeweiligen Zuständigkeiten (Für welche Themenfelder besteht Entscheidungs- bzw. Mitwirkungsbefugnis?) der gewählten

---

25 Siehe hierzu etwa Berka, 2018, Rn. 89 ff.

26 Eine Ausnahme hiervon stellen Verkehrszeichen dar. Wie bei der Schülervertreter/innen-Wahlordnung handelt es sich hierbei um Verordnungen, die jedoch nicht durch Worte, sondern durch bildliche Zeichen ausgedrückt werden.

27 Beim Interpretationsprozess sticht eine Interpretationsmethode nicht die andere aus. Bei Bedarf können alle Interpretationsmethoden herangezogen werden. Daher ist es auch möglich, dass eine Rechtsvorschrift mehrere Lesarten/Bedeutungen hat. Welche davon am überzeugendsten ist, würde sich in der Praxis letztlich erst im Rahmen eines gerichtlichen Prozesses klären lassen. Zu betonen ist aber, dass das Rechtsgebiet der Schuldemokratie bislang kaum Anlass zu gerichtlichen Streitigkeiten gab.

28 Hier versucht man, die Bedeutung einer Vorschrift dadurch zu ermitteln, dass man auch andere Vorschriften in die Interpretation miteinschließt und dadurch Rückschlüsse auf die zu interpretierende Vorschrift zieht. So weist § 58 Absatz 2 SchUG den Schülervertreter/innen bestimmte Rechte zu. Diese Vorschrift selbst sagt aber nicht, wer denn die Schülervertreter/innen sind. Um herauszufinden, wem die Rechte nach § 58 Absatz 2 SchUG zukommen, wer also Schülervertreter/in ist, muss der Interpret/die Interpretin einen Blick auf § 59 Absatz 2 SchUG werfen. Dort werden die Typen von Schülervertreter/innen aufgezählt. Die systematische Miteinbeziehung von § 59 Absatz 2 SchUG gibt Auskunft darüber, wer Träger/in der in § 58 Absatz 2 SchUG angeführten Rechte ist.

29 Hier versucht man, den Sinn einer Rechtsvorschrift dadurch zu ermitteln, dass man nach dem Zweck der Vorschrift fragt. Kurz: Was soll durch die auszulegende Vorschrift bezweckt werden?

30 Bei der historischen Interpretation stellt sich der Interpret/die Interpretin die Frage, was der Gesetzgeber mit der konkreten Vorschrift wollte. Bei dieser Interpretation greift man auf die Materialien zurück, die im Rahmen des Gesetzgebungsprozesses entstehen, indem man etwa auf die stenographischen Protokolle der Nationalratsdebatte zurückgreift.

31 Siehe Artikel 8 Absatz 1 B-VG: „Die deutsche Sprache ist, unbeschadet der den sprachlichen Minderheiten bundesgesetzlich eingeräumten Rechte, die Staatssprache der Republik."

Volksvertreter/innen zumindest ansatzweise zu kennen. Bei der Schülervertreter/innenwahl ist es daher ratsam, einen Blick darauf zu werfen, welche Rechte und Pflichten[32] den Schülervertreter/innen zukommen. Auch hier kann dies durch die Konsultation der maßgeblichen Rechtsvorschriften (§ 58 Absatz 2 SchUG) bewerkstelligt werden. Wenn es somit Vertreter/innen zu wählen gibt, sollte auch darüber aufgeklärt werden, über welche Befugnisse diese verfügen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Schulrecht in vielerlei Hinsicht die Möglichkeit dazu bietet, Demokratie – aber auch den Umgang mit dem Recht an sich – in der Schulgemeinschaft einzuüben.

Literatur

Berka, W. (2018). *Verfassungsrecht: Grundzüge des österreichischen Verfassungsrechts für das juristische Studium* (7. Aufl.). Wien: Verlag Österreich.

Griller, S. (2015). *Grundlagen und Methoden des Verfassungs- und Verwaltungsrechts* (4. Aufl.). Wien: Verlag Österreich.

Wieser, B. (2011). *Handbuch des österreichischen Schulrechts: Schulorganisationsrecht* (2. Bd.). Graz: Neuer Wissenschaftlicher Verlag.

Wieser, B. (2015). *Handbuch des österreichischen Schulrechts: Schulunterrichtsrecht* (3. Bd.). Graz: Neuer Wissenschaftlicher Verlag.

Zentrum polis. (2013). Demokratie in der Schule. *polis aktuell*, *5*. Verfügbar unter: https://www.politik-lernen.at/dl/noLoJMJKomklNJqx4KJK/pa_2013_5_demokratie_web.pdf [03.07.2019].

Statistiken

Statistik Austria. (2018). *Ausländische Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2017/18*. Verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [03.05.2019].

Rechtsvorschriften

Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG), BGBl 1/1930 idF BGBl I 14/2019.

Schulorganisationsgesetz (SchOG), BGBl 242/1962 idF BGBl I 35/2019.

Schulunterrichtsgesetz (SchUG), BGBl 472/1986 idF BGBl I 54/2019.

Schülervertretungengesetz, BGBl 284/1990 idF BGBl I 41/2018.

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über die Wahl der Schülervertreter, BGBl 388/1993 idF BGBl II 185/2012 [zitiert als: „Schülervertreter-Wahlordnung“].

32 Dass in der Praxis teilweise Unklarheiten über die jeweilige Rollenzuschreibung in der Klasse bestehen, zeigt eine Erkenntnis des Bundesverwaltungsgerichts (BVerwG). Konkret versuchte eine Lehrerin, den Klassensprecher als Mittel der Disziplinierung der Klasse einzusetzen bzw. hat sie dessen Stellvertreterin bedrängt, beim Klassenvorstand/der Klassenvorständin eine Neuwahl zu beantragen. Dies wertete das BVerwG als Rechtsverstoß. Siehe hierzu BVerwG 19.02.2015, W208 2010055-1/7E.

Rechtsprechung

VwGH 15.03.2000, 97/09/0182.
VwGH 03.07.2000, 2000/09/0006.
VwGH 05.09.2013, 2013/09/0114.
BVerwG 19.02.2015, W208 2010055-1/7E.

Robert Hummer

Museen als Orte der Demokratiebildung – Geschichts- und politikdidaktische Einblicke

1. Museum und Demokratie – eine Annäherung

Die Geschichte des modernen Museums steht in enger Verbindung mit der Geschichte der Demokratie. In gewisser Weise ist das, was wir heute als „Museum" kennen, ein Produkt der Französischen Revolution. Die Forderung nach Freiheit, Gleichheit und Bildung brachte ab dem ausgehenden 18. Jahrhundert eine Öffnung der vormals privaten Schatzkammern weltlicher und kirchlicher Fürsten. Gottfried Fliedl (2002, S. 114 f.; 2014, S. 15) hat mit Verweis auf die Geschichte des Louvre darauf hingewiesen, dass die „Erfindung" des modernen Museums als eines allgemein zugänglichen Ortes nicht zufällig am ersten Jahrestag der Abschaffung der französischen Monarchie erfolgte. Mit der Öffnung des Louvre wurde die Institution Museum sukzessive „*zu einem Raum der Öffentlichkeit, an dem diese formiert, informiert und gebildet wurde*" (Krasny, 2016, S. 345). Entsprechend eng ist die Geschichte des modernen Museums mit der Idee einer bürgerlichen Öffentlichkeit verbunden (Thiemeyer, 2018, S. 17).

Gleichzeitig steht die Geschichte des modernen Museums auch in enger Verbindung mit der des Nationalstaates. Dies lässt sich treffend an den zahlreichen im Europa des 19. Jahrhunderts entstandenen Nationalmuseen ablesen. Ein wesentlicher Beweggrund für deren Errichtung war die geschichtspolitische Zielsetzung, patriotische Sinnstiftungs- und Heldengeschichten zu verbreiten und nationale Identitätsbildungsprozesse zu fördern (Morat & Zündorf, 2019). Museen waren – und sind, wie das Beispiel des Museums des Zweiten Weltkrieges in Danzig zeigt (Logemann & Tomann, 2019) – stets auch Objekte der politischen Einflussnahme durch Regierungen oder andere politische Akteur/innen (Morat & Zündorf, 2019). Dies lässt sich allen voran an der Geschichte jener Häuser verdeutlichen, die im Laufe des 20. Jahrhunderts zu Propagandainstrumenten autoritärer politischer Systeme wurden.[1]

Zumindest außerhalb des sowjetischen Einflussbereichs erhielt die europäische Museumslandschaft in den Jahren nach 1968 einen erneuten Demokratisierungsschub. Nun ging es allerdings nicht mehr um das Recht auf Zugang wie im Kontext der Französischen Revolution, sondern auf inhaltliche Mitbestimmung (Krasny, 2016, S. 347). Vor diesem Hintergrund erlebte die Institution Museum – im größeren Zusammenhang von Wohlstandszugewinnen, Modernisierungsprozessen und bildungspolitischen Reformen – ab den 1970er-Jahren in Westeuropa einen regelrechten Boom, der sich in einer Welle an Neugründungen

1 Exemplarisch sei an dieser Stelle etwa das Deutsche Hygiene-Museum in Dresden genannt, das sowohl vom NS- als auch vom DDR-Regime politisch instrumentalisiert wurde (Vogel, 2003, S. 8 u. S. 113 f.).

bemerkbar machte (Grütter, 1998, S. 179 f.). Beispielhaft sei dies an der Entwicklung in Österreich veranschaulicht: Dort entstanden zwischen 1950 und 1970 zusammen 30 neue Museen. Im Vergleichszeitraum zwischen 1970 und 1990 hat sich die Zahl der Neugründungen (auf 93) verdreifacht, zwischen 1990 und 2010 im direkten Vergleich sogar (auf 150) verfünffacht (Museumsbund Österreich, 2018, S. 24–25). Mit Neugründungen wie etwa dem Museum Arbeitswelt in Steyr (1987), dem Jüdischen Museum in Hohenems (1991) oder dem Frauenmuseum in Hittisau (2000) wurde(n) vormals marginalisierte Geschichte(n) zum Gegenstand musealer Repräsentation. Neugründungen dieser Art gingen oft auf Initiativen aus der Zivilgesellschaft zurück und können in Anbetracht dessen auch als Ausdruck von gelebter Demokratie verstanden werden.

Darüber hinaus lässt sich in den letzten Jahrzehnten europaweit ein verstärktes öffentliches Bedürfnis beobachten, über Darstellungen der Vergangenheit in Museen aktiv mitzudebattieren, welches sich insbesondere bei größeren staatlich initiierten Museumsprojekten bemerkbar macht. Für Deutschland können in diesem Kontext allen voran die öffentlichen Kontroversen um die inhaltliche Ausrichtung des Deutschen Historischen Museums sowie des Hauses der Geschichte genannt werden (Morat & Zündorf, 2019). In Österreich zeigte sich Vergleichbares während der Errichtungsphase des 2018 eröffneten Hauses der Geschichte Österreich in Wien (Habsburg-Lothringen, 2019). Debatten dieser Art bringen nicht nur Sorgen vor politischen Einflussnahmen und divergierende geschichtspolitische Sichtweisen zum Ausdruck. Sie können auch als Beleg für das enorme öffentliche Interesse an den jeweiligen Museen und für ihren Stellenwert als Orte kollektiver Selbstvergewisserung interpretiert werden.

Museen sind schließlich – vergleichbar mit Denkmälern, Filmen oder mündlichen Überlieferungen – als „*wahrnehmbare Gegenwart der Vergangenheit*“ (Rüsen, 1997, S. 265) ein zentraler wie symbolträchtiger Bestandteil der Geschichtskultur einer Gesellschaft (Kühberger, 2018, S. 150). In dieser Funktion spiegeln sie „*die Repräsentation von und den Umgang mit Geschichte*“ (Sternfeld, 2013, S. 77) wider. Dabei gilt es stets zu bedenken, dass Museen nicht zuletzt deshalb errichtet wurden, „*weil man sich etwas von ihnen versprach*“ (Thiemeyer, 2018, S. 2) – etwa die Verbreitung bestimmter Deutungen, Sichtweisen und Topoi (Bergmann, 2000, S. 47). Ihre Ausstellungen sind letztlich „gemachte“ und entsprechend perspektivische Erzählungen über die Vergangenheit. Um als mündige Bürger/innen mit Erzählungen dieser Art, die nicht selten persuasive Absichten verfolgen, kritisch-reflektiert umgehen zu können und ihnen nicht passiv zu erliegen, bedarf es eines entsprechenden Rüstzeugs in Gestalt von historischen Kompetenzen (Hasberg, 2009, S. 234). Die Förderung ihres Erwerbs ist für einen mündigen Umgang mit Geschichtskultur absolut essentiell. Vieles spricht dafür, dieses Unterfangen nicht auf den Schulunterricht zu beschränken, sondern dabei die Museen als außerschulische Lernorte aktiv miteinzubeziehen (Kühberger, 2018, S. 154).

2. Lernort Museum: Chancen und Herausforderungen

Museen haben laut Definition des International Council of Museums (ICOM) fünf Kernaufgaben zu erfüllen: Sammeln, Bewahren, Erforschen, Ausstellen und Vermitteln. Im Rahmen der beiden letztgenannten Funktionen sind Museen auch außerschulische Lernorte. Wenngleich sich Museen schon früh als Orte der Volksbildung verstanden, wurde die museale Wissensvermittlung in Form des Erläuterns der ausgestellten Dinge lange Zeit als Teil der Sammlungstätigkeit verstanden. Die Ausdifferenzierung jener Tätigkeit, die als „*pädagogische, lehrhafte Vermittlung gelten kann, scheint gegen Ende des 19. Jahrhunderts stattgefunden zu haben*" (Fliedl, 2018, S. 10). Als eigenständiger Bereich entwickelte sich das Vermitteln in Gestalt der Museumspädagogik aber erst ab den 1970er-Jahren im Zuge der kulturpolitischen Wende nach 1968 (Mandel, 2008, S. 76). Vorreiter dieser Entwicklung waren in Europa vor allem Museen in Großbritannien und in den Niederlanden (Schönherr, 2014, S. 16). Ab den frühen 1990er-Jahren kam es dann auch in den österreichischen Museen verstärkt zur Einrichtung von bezahlten Stellen für die Bildungsarbeit. Parallel dazu stieg die Besucherfrequenz – nicht zuletzt aus den Schulen – sprunghaft an (Stöger, 2003, S. 24).

Die aktuelle österreichische Museumsstatistik zeigt, welchen Stellenwert schulische Zielgruppen heute für die Museen haben. Die vorliegenden Daten für das Berichtsjahr 2016 weisen 143.600 gebuchte Vermittlungsprogramme aus. Insgesamt nahmen in diesem Jahr 813.500 Kinder und Jugendliche an einem Vermittlungsprogramm teil (Museumsbund Österreich, 2018, S. 47). Demgegenüber verzeichnete die Schulstatistik für das Schuljahr 2016/17 insgesamt 1.130.523 Schülerinnen und Schüler in öffentlichen und privaten Schulen (Statistik Austria, 2019). Daraus wird deutlich, dass Lehrausgänge in Museen vielerorts integraler Bestandteil der schulischen Praxis sind. Schulklassen sind für die meisten Museen eine der wichtigsten Besuchergruppen. So wurden von den fast 4.000 Kooperationen, welche die österreichischen Museen aktuell pflegen, knapp 1.250 mit Schulen eingegangen (Museumsbund Österreich, 2018, S. 31). Längst gelten Museum und Schule „(…) *als ‚zwei starke Partner', die sich in ihren Lernangeboten ergänzen*" (Pleitner, 2014, S. 37).

Die Gründe für die Attraktivität von Museen als Lernorte sind vielfältig. Zweifelsfrei geht von ihnen eine Faszinationskraft aus, die mit der Aura der gezeigten Objekte verknüpft ist. Diese werden gerade auch an historisch-politischen Lernorten nicht nur kognitiv, sondern auch sinnlich-ästhetisch erfahrbar (Juchler, 2013, S. 218 f.). So verbindet ein Großteil der Lernenden mit Museumsbesuchen dezidiert ästhetische und emotionale Erfahrungen (Kohler, 2016, S. 167). Zudem schätzen Lernende, dass ihnen Museen bei der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ein hohes Maß an Autonomie gewähren würden (Kohler, 2014, S. 34). Gelungene Museumsbesuche haben das Potenzial, das Interesse am Gegenstand zu entfachen bzw. zu verstärken. Zudem konnte nachgewiesen werden, dass Museumsbesuche ein probates Mittel sind, um vorhandenes Wissen zu vertiefen, zu verfeinern und neu zu organisieren (Geyer & Lewalter, 2005, S. 775 f.).

Eine jüngere Studie von Kohler zeigt, dass Schüler/innen an historischen Ausstellungen nicht zuletzt deren Anschaulichkeit schätzen würden. Man könne sich dort besonders gut in vergangene Zeiten und Räume hineinversetzen, so der Grundtenor. Die Studie macht gleichzeitig aber auch deutlich, dass den meisten Lernenden der Konstruktcharakter ebendieser Ausstellungen nicht bewusst ist – manche sind gar der Auffassung, dass die museale Inszenierung ungefiltert historische Wirklichkeit abbilden würde (Kohler, 2016, S. 162 f.). Die Schlussfolgerung drängt sich auf, dass es in der Ausstellungsvermittlung wie auch in der schulischen Vor- und Nachbereitung hinkünftig deutlich mehr Gewicht auf das kritische „Lesen" musealer Erzählungen und ihrer Arrangements zu legen gilt. Heese (2014, S. 16) spricht in diesem Zusammenhang treffend vom notwendigen „*Erlernen der Fähigkeit, historische Ausstellungen nicht nur passiv zu konsumieren, sondern aktiv zu analysieren*", während Kühberger (2018, S. 158) im Sinne eines kompetenzorientierten historischen Lernens dafür plädiert, die „*Möglichkeiten einer kritischen Re- und De-Konstruktion von Vergangenheit bzw. Geschichte im Museum*" stärker auszuschöpfen.

Als Lernorte weisen Museen noch einige weitere Spezifika auf, die es zu berücksichtigen gilt. Die Dinge, die im Museum betrachtet werden können, sind zwar „*historisch fern und fremd*", gleichzeitig „*aber räumlich nahe*", weshalb von ihnen jene eigentümliche „*Konträrfaszination des Authentischen*" ausgeht, von der Korff gesprochen hat (2002, S. 141). Das daraus resultierende Spannungsfeld ist für den Lernort Museum geradezu konstitutiv. Aus didaktischer Sicht kann es leicht zum Stolperstein werden, etwa wenn aus der räumlichen Nähe eindimensionale Schlüsse auf das zeitlich Ferne abgeleitet werden und die künstlich geschaffene Systematik musealer Präsentationen dabei aus dem Blick gerät (Schneider, 2011, S. 546). Andererseits ermöglicht diese Nähe auch eine „*angstfreie, gefahrlose Konfrontation mit dem Anderen*" (Fliedl, 2018, S. 11). Museen vermögen Annäherungen an das unbekannte Andere zu ermöglichen, Hemmschwellen abzubauen, Fremdes vertrauter zu machen und den Umgang damit zu schulen (Heese, 2014, S. 14). Für das historische Lernen eröffnen sich dadurch Potenziale, die es zu nutzen gilt, um eine Reflexion der eigenen Sichtweise anzustoßen, Perspektivenwechsel anzuregen und Fremdverstehen zu fördern.

Zur praktischen Veranschaulichung ein Beispiel: Lernende stoßen im Museum Arbeitswelt im oberösterreichischen Steyr im Rahmen der Ausstellung „Arbeit ist unsichtbar" auf das Personalbuch der örtlichen Waffenfabrik, in dem sich Einträge aus der Zeit um 1890 finden. Aufgelistet werden in dieser Quelle nicht nur die Namen der Bediensteten, sondern auch ihre Geburtsorte. Diese verteilten sich praktisch auf halb Mitteleuropa, rund ein Zehntel der Belegschaft stammte allein aus Böhmen. Die Namen der damals Zugewanderten gelten heute als einheimisch, die Nachfahren der einstigen Outgroup-Mitglieder zählen längst zur Ingroup. Sie erzählen nicht nur von Migration und kultureller Vielfalt in den Industriestädten des späten 19. Jahrhunderts, sondern auch von der Veränderbarkeit und Fluidität kollektiver Identitäten. Ein Objekt dieser Art bietet so gesehen die Chance, Lernende anzuregen, subjektive Vorstellungen über frühere und heutige „Fremde" und damit verbundene

Fragen der Zugehörigkeit zu überprüfen und nötigenfalls zu verändern (Hummer, 2018, S. 151).

3. Historisches Demokratielernen

„Museum" hat in der Regel mit Vergangenheit und Erinnerung zu tun, weshalb sich der Fokus vorerst auf ausgewählte Beispiele des historischen Demokratielernens in Museen richten wird, ehe in einem nächsten Schritt dann Möglichkeiten des politischen Lernens in einem engeren Sinne diskutiert werden. Als erster theoretischer Anknüpfungspunkt soll hierfür ein Konzept von Bodo von Borries herangezogen werden, der mit seinen Überlegungen zum demokratischen Geschichtsbewusstsein vor etwas mehr als zehn Jahren den Versuch unternahm, „*in systematischer Weise Beziehungen zwischen dem Begriff ‚Demokratie' und dem Fach ‚Geschichte' herzustellen*", um „*aus dem Zusammentreffen von ‚Demokratie' und ‚Geschichte' Funken zu schlagen*" (von Borries, 2007, S. 210–213). Von Borries nennt hier insgesamt vier Ebenen des Zusammentreffens von Demokratie und Geschichte, von denen er entsprechende Handlungsstrategien ableitet:

1) „*Demokratie in der Geschichte*": Schüler/innen sollen lernen, das Phänomen Demokratie in seiner historischen Gewordenheit zu verstehen und zu analysieren – verbunden mit dem Ziel, die Erkenntnis zu fördern, dass Demokratie schrittweise entstanden ist, vielfältig ausgeprägt und prinzipiell unabgeschlossen ist.
2) „*Historisierung der Demokratie*": Ausgehend von den demokratischen Werten und Normen der Gegenwart sollen entsprechende Fragen an die Vergangenheit gestellt werden – suchend nach früheren Formen der Mitbestimmung, Konfliktregelung oder Eindämmung von Gewalt und Ungleichheit.
3) „*Demokratische Geschichtskultur*": Es soll ein möglichst demokratischer Umgang mit Geschichte praktiziert werden, der dahinterstehende Konflikte und Kontroversen offenlegt und – im Sinne des Pluralismus – Minderheitenpositionen miteinbezieht.
4) „*Symmetrische Kommunikationskultur*": Der kommunikative Austausch über Geschichte soll auf Perspektivenwechsel und Fremdverstehen abzielen und auf rationaler Argumentation beruhen.

Zusammengefasst fordern die beiden erstgenannten Strategien dazu auf, Operationen des historischen Denkens stärker an der Frage der Demokratie auszurichten, während den übrigen beiden Zugängen die Überlegung eingeschrieben ist, die Produktion von Geschichtskultur und den Umgang mit ihr zu demokratisieren. In ihrer Gesamtheit bieten diese Überlegungen eine Fülle an Antworten auf die Frage, wie das historische Lernen dafür genützt werden kann, Demokratiebewusstsein und die demokratische Kultur zu fördern – sei es nun im schulischen Rahmen oder an außerschulischen Lernorten. Je eher sie berücksichtigt werden, desto größer scheint die Chance, dass historische Lernprozesse der Ausbildung eines demokratischen Geschichtsbewusstseins zuträglich sind. In diesem Kontext sind neben den Schulen

selbstverständlich auch Museen und andere außerschulische historische Lernorte wie etwa Gedenkstätten (Giesecke & Welzer, 2012, S. 97–98) gefordert.

Um zumindest ansatzweise zu zeigen, welche Herausforderungen mit diesem Anspruch verbunden sind und wie diesen begegnet werden kann, gilt es nun in einem nächsten Schritt exemplarisch zwei Museen in den Fokus zu rücken, die im Rahmen ihrer Dauerausstellungen die historische Gewordenheit von Demokratie thematisieren. Der vergleichende Blick richtet sich dabei auf die Darstellung von politischer In- und Exklusion im „langen" 19. Jahrhundert – unter besonderer Berücksichtigung von Wahlrechtsausschlüssen und Wahlrechtsreformen.[2] In von Borries' Schema wäre dieser thematische Aspekt auf der Ebene der „Demokratie in der Geschichte" angesiedelt, deren Entfaltung sich in den letzten beiden Jahrhunderten, wie Nolte (2012, S. 17–18) betont, zwar schrittweise, aber keineswegs harmonisch vollzog. Zudem spiegelt sich in diesem Aspekt auch die von von Borries angesprochene Unabgeschlossenheit von Demokratie wider, zumal der Ausschluss von politischer Teilhabe – insbesondere aufgrund von Staatsbürgerschaft – europaweit nach wie vor real ist (Gruber & Walter, 2013, S. 75 f.; Celikates 2015, S. 249; Benhabib 2016, S. 161).

Im Fokus der folgenden Betrachtung stehen beispielhaft zwei Museen, die zwar in unterschiedlichen Bezugsräumen verortet sind und unterschiedliche Zielsetzungen verfolgen, die sich aber beide im Rahmen ihrer Dauerausstellungen mit der historischen Wahlrechtsentwicklung in ihren jeweiligen Regionen auseinandersetzen und in diesem Zusammenhang auch den Wahlrechtsausschluss aufgrund von Exklusionskriterien (Bader-Zaar, 2019, S. 85 f.) wie „Klasse" bzw. soziale Positionierung, Ethnizität und/oder Geschlecht thematisieren. In ihren Darstellungen von Wahlrechtsausschlüssen im „langen" 19. Jahrhundert wählen sowohl das People's History Museum in Manchester als auch das Haus der Geschichte Niederösterreich in St. Pölten sichtlich divergierende Zugänge, die es – beginnend mit dem People's History Museum – kurz zu rekonstruieren gilt, um auf diesem Weg zu zeigen, dass historische Demokratiedarstellungen im Museum stets einer gewissen Perspektivität unterworfen sind, die es im Rahmen des Demokratielernens zu berücksichtigen gilt.

Ausgangspunkt der 2010 eröffneten Dauerausstellung des People's History Museum ist das „Peterloo Massacre" (1819), eine von militärischer Gewalt überschattete Großdemonstration gegen die Höhe der Getreidezölle und für eine Erweiterung des Wahlrechts (Kaiser, 2018, S. 128 f.), die in der Nähe des heutigen Museumsstandortes stattfand. Der narrative Fokus richtet sich dabei einerseits auf die Ereignisse selbst, die 18 Todesopfer und hunderte Verletzte zur Folge hatten, andererseits auf ihren Kontext. Besonderes Augenmerk liegt auf den politischen Teilhabebarrieren zum Zeitpunkt der Ereignisse. Erzählt wird diese Geschichte am Beispiel von zwölf Protagonist/innen der „Peterloo"-Ereignisse. Besucher/innen können durch Betätigung eines so betitelten „Glücksrades" (siehe Abb. 2) herausfinden, wer von diesen Personen im Jahre 1819 wahlberechtigt war und wer aufgrund von Klassenzugehörigkeit oder Geschlecht ausgeschlossen blieb. Umrahmt wird diese Installation von einem Einführungstext zum britischen politischen System dieser

2 Vgl. dazu u. a. Bader-Zaar, 2019.

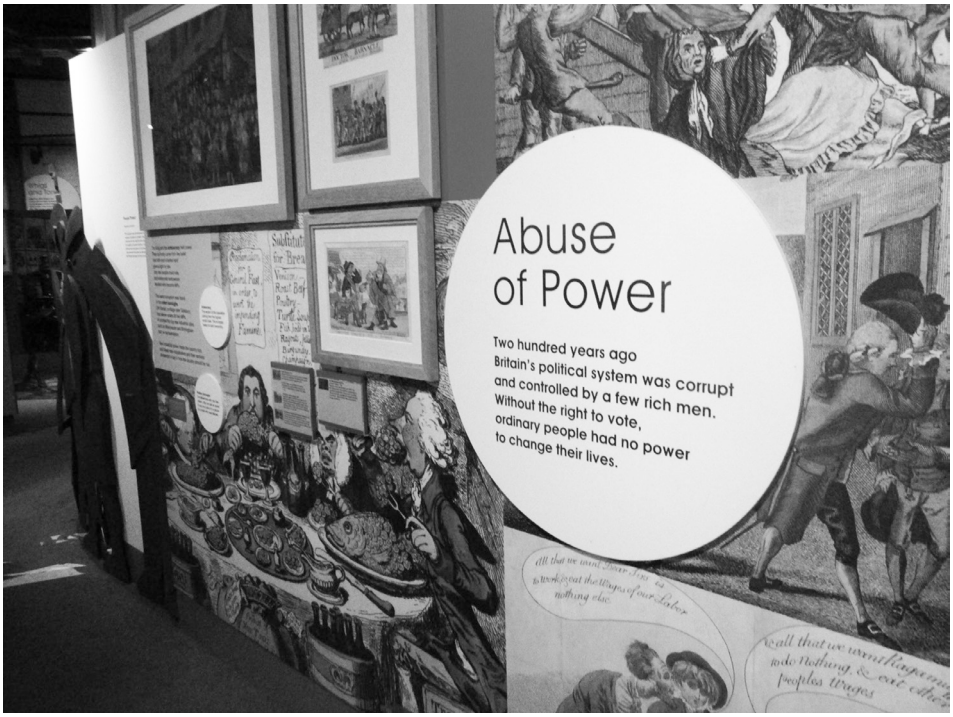

Abbildung 1: Ausstellungstext zum britischen politischen System der Zeit um 1819 im People's History Museum, 2016: „Abuse of Power: Two hundred years ago Britain's political system was corrupt and controlled by a few rich men. Without the right to vote, ordinary people had no power to change their lives."

Zeit, der dieses als „*korrupt*" und „*von einigen wenigen reichen Männern kontrolliert*" darstellt.

Deutlich zurückhaltender fällt demgegenüber der Zugang des Hauses der Geschichte Niederösterreich aus. Dessen 2017 eröffnete Dauerausstellung gliedert sich in zehn themenbezogene Längsschnitte, von denen mehrere die Demokratieentwicklung in Österreich thematisieren. Fragen des Wahlrechtsausschlusses im „langen" 19. Jahrhundert werden in jenem Abschnitt behandelt, der entlang der Leitfrage „Wer bestimmt?" die politisch-gesellschaftliche Entwicklung nach 1789 in den Blick nimmt. Dargestellt wird die Wahlrechtsentwicklung vom „Februarpatent" (1861) bis zur Einführung des unbeschränkten und gleichen Männer- und Frauenwahlrechts (1918) mit Hilfe einer großdimensionierten Infografik (Abb. 3). Im narrativen Fokus stehen dabei die diversen Wahlrechtsreformen, die schrittweise den Kreis der Wahlberechtigten vergrößerten. Eine integrierte Bildstatistik veranschaulicht den jeweiligen Anteil der Wahlberechtigten an der Gesamtbevölkerung. Anhand einer imaginären Gruppe von 100 Personen wird gezeigt, wie viele Menschen zu unterschiedlichen Zeitpunkten tatsächlich wahlberechtigt waren.

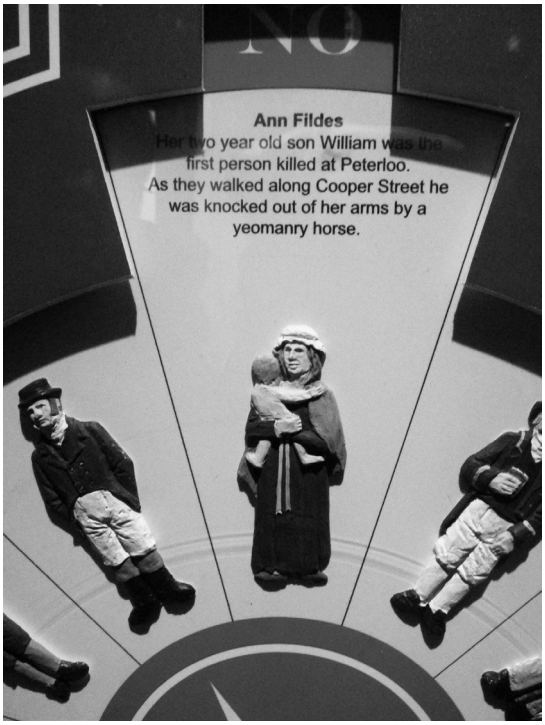

Abbildung 2: Besucher/innen können im People's History Museum mittels „Glücksrad" herausfinden, wer im Jahre 1819 wahlberechtigt war.

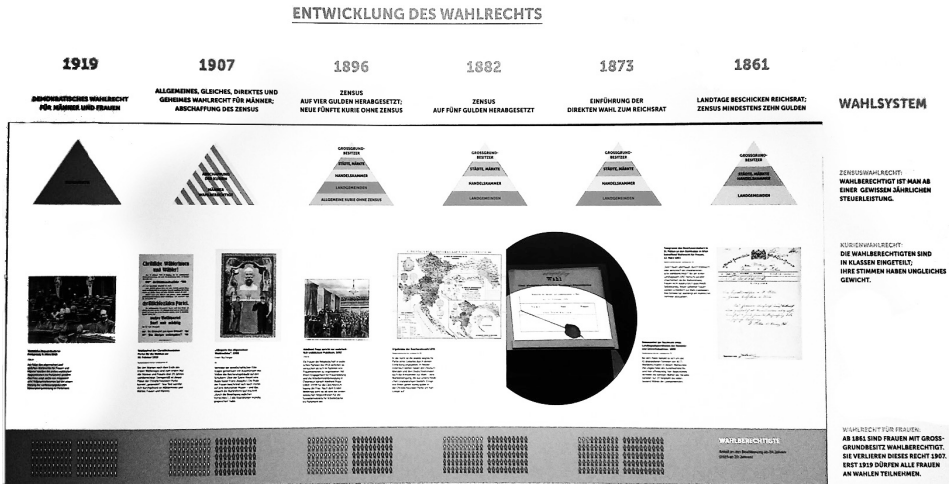

Abbildung 3: Infografik zur Wahlrechtsentwicklung im Haus der Geschichte im Museum Niederösterreich, 2019.

Wenngleich die Unterschiede zwischen diesen beiden Darstellungen auch regional unterschiedlichen historischen Entwicklungen geschuldet sind, können diese auch auf divergierende kuratorische Zugänge zurückgeführt werden: So wird etwa der Wahlrechtsausschluss in Manchester primär als personenbezogene Geschichte erzählt, während in St. Pölten ein strukturgeschichtlicher Blick dominiert. Für die damit verbundenen Wirkungsabsichten könnten Begriffe wie „Nähe" (Manchester) und „Distanz" (St. Pölten) herangezogen werden. Bezogen auf die drei Politikdimensionen ließe sich festhalten, dass in Manchester die Prozess- und Inhaltsdimension dominiert, während in St. Pölten die strukturelle Dimension im Vordergrund steht. All das färbt auf die jeweilige Ausstellungserzählung ab: Während in Manchester die Erweiterung der politischen Teilhaberechte als eine durch progressive politische Kräfte „von unten" bewirkte Errungenschaft erzählt wird, richtet sich der narrative Fokus in St. Pölten eher auf die schwindende Macht des Kaisers sowie systemische Veränderungen und weniger auf das Wirken der politischen Opposition.

Dieser zugespitzte Einblick lässt zumindest in Ansätzen erkennen, dass musealen Geschichtsnarrationen – wie anderen Geschichtserzählungen auch – stets bestimmte Perspektiven eingeschrieben sind. Für das historische Lernen verdeutlichen die beiden Fallbeispiele die Notwendigkeit, Museumsexkursionen vor allem auch zum „kritischen Lesen" der gebotenen Narrationen zu nützen und – entweder direkt vor Ort im Museum oder im Rahmen der Nachbereitung – herauszuarbeiten, dass Ausstellungen eben keine „Fenster" zur historischen Wirklichkeit sind. Von Seiten der Geschichtsdidaktik wurden in den letzten Jahren mehrere fruchtbare Vorschläge gemacht, wie das „kritische Lesen" von Ausstellungserzählungen in der Praxis umgesetzt werden kann (Hasberg, 2009; Heese, 2014; Kühberger, 2018; Zabold & Schreiber, 2016). Sie alle sprechen sich – explizit oder implizit – dafür aus, Museen vor allem auch als Bestandteil der Geschichtskultur in den Blick zu nehmen und verstärkt dafür zu nutzen, einen kompetenten Umgang mit ebendieser auszubilden und einzuüben.

Darüber hinaus könnten Museumsbesuche, die im Zeichen des historischen Demokratielernens stehen, auch dafür genützt werden, um – nochmals anknüpfend an von Borries (2007, S. 211) – ein Sensorium für die verschiedensten Formen und Facetten von Demokratie zu entwickeln. Eine interessante Möglichkeit wäre etwa, die Lernenden vor dem Museumsbesuch mit den Unterschieden zwischen republikanischen und liberalen Demokratiekonzepten (Sander, 2008, S. 46–47) vertraut zu machen und im Museum dann nach entsprechenden Akzentuierungen zu suchen. Alternativ dazu könnte man Ausstellungen mit Hilfe der Typologie Noltes (2012, S. 16 f.) analysieren, der die Geschichte der Demokratie als Erfüllungs-, Krisen- und Suchgeschichte strukturiert. Ausgestattet mit diesem Instrumentarium könnten Lernende beispielsweise vor die Aufgabe gestellt werden, eine kritisch-reflexive Ausstellungsrezension zu verfassen.

4. Politisches Lernen im Museum

Demokratien sind angewiesen auf mündige Bürger/innen. Politische Mündigkeit als zentrale Zielvorstellung von politischer Bildung (Frech & Richter, 2017, S. 15) wird in diesem Zusammenhang als Fähigkeit verstanden, eigenständig und reflektiert politisch denken und handeln zu können (Kühberger, 2015, S. 128) und u. a. autonom politische Urteile zu fällen (Schiele, 2016, S. 75). Um dazu in der Lage zu sein, braucht es bestimmte Kompetenzen, wie sie im deutschsprachigen Raum mittlerweile in verschiedenen Kompetenzmodellen, wie etwa dem österreichischen Kompetenz-Strukturmodell (Krammer, Kühberger & Windischbauer, 2008), systematisiert sind. Diese gehen davon aus, dass sich die zu erwerbende politische Kompetenz aus einer Urteils-, Handlungs- und Methodenkompetenz sowie – je nach Modell – einer Sachkompetenz oder dem „Wissen" zusammensetzt (Ziegler, 2018, S. 104). Für die effektive Entwicklung dieser Kompetenzen bedarf es wiederum Lernarrangements, welche die kontroverse Struktur des Politischen berücksichtigen (Besand, 2017, S. 109) und die Fähigkeit zum kontroversen Denken (Reinhardt, 2018, S. 28) fördern.

Diese komprimierte Darstellung einiger zentraler normativer Zielvorstellungen von politischer Bildung bezieht sich in erster Linie auf den schulischen Bereich. Sie kann darüber hinaus aber auch als grobe Richtschnur für das außerschulische politische Lernen herangezogen werden – insbesondere dann, wenn sich der Fokus, wie bei den folgenden Überlegungen, auf das politische Lernen schulischer Zielgruppen in Museen richtet. Aus politikdidaktischer Sicht können Museumsbesuche dieser Art im größeren Zusammenhang der projektorientierten politischen Bildung verortet werden, dem oft Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Akteur/innen zugrunde liegen. Letztgenannten kommt im Rahmen solcher Kooperationen eine spezifische Funktion zu: Sie verfügen über bestimmte Fachkompetenzen, Kenntnisse und Erfahrungen, die sie in die Bildungskooperation mit den Schulen einbringen. Zudem bieten sie Möglichkeiten des Lernens an einem alternativen Lernort außerhalb der gewohnten Umgebung, was neue Perspektiven und damit auch besondere Chancen eröffnen kann (Oberle, 2013, S. 108–109).

In aller Regel konzentrieren sich die Beiträge, die Museen in die Zusammenarbeit mit Schulen einbringen, auf das historische Lernen, während im Bereich des politischen Lernens – neben „klassischen" politischen Lernorten wie Gemeindeämtern, Landtagen oder nationalen Parlamenten (Juchler, 2018, S. 137) – Akteur/innen aus dem Bereich der Interessensverbände, NGOs und zivilgesellschaftlichen Initiativen bestimmend sind (Hellmuth, 2012, S. 23). Allerdings können im deutschsprachigen Raum seit einigen Jahren vor allem seitens der NS-Gedenkstätten (Moritz, 2018, S. 129 f.) und vermehrt auch seitens der Museen (Hellmuth, 2012, S. 24) Bemühungen beobachtet werden, neben historischen auch auf historisch-politische und/oder politische Lernangebote zu setzen. Wenngleich derartige Initiativen immer noch verhältnismäßig dünn gesät sind, handelt es sich dabei um ein Phänomen, das Aufmerksamkeit verdient und dessen systematische Erforschung ein Desiderat darstellt. Zwei solcher Initiativen gilt es in einem nächsten Schritt näher zu betrach-

Abbildung 4: Ausstellungsinstallation zum Thema Grundrechte im „Demokratie-Labor“ des Deutschen Historischen Museums, 2019.

ten, um auf diesem Weg explorativ Möglichkeiten des politischen Lernens in Museen auszuloten.

Zunächst nehme ich das Deutsche Historische Museum in Berlin in den Blick, das 2019 im Rahmen seines Demokratie-Schwerpunktes – parallel zur Ausstellung „Weimar. Vom Wesen und Wert der Demokratie“ – ein „Demokratie-Labor“ betrieb (Deutsches Historisches Museum, 2019, S. 30). Dieses war als partizipative Ausstellung angelegt, deren sieben sternförmig angelegte Bereiche die Themen „Staatsbürgerschaften“, „Medien“, „Wahlen“, „soziale Gerechtigkeit“, „Zivilgesellschaft“, „Gewaltmonopol“ und „Grundrechte“ fokussierten. Jeder dieser Bereiche war von einer kontroversen Leitfrage wie etwa „Wer ist das Volk?“, „Wie frei ist meine Meinung?“ oder „Welche Ungleichheiten verträgt Demokratie?“ überschrieben und lud dazu ein, sich auf Basis von Sachinformationen und divergierender Ansichten mit der jeweiligen Frage auseinanderzusetzen. Im Sinne des Mitmachkonzepts der Ausstellung konnten Besucher/innen in schriftlicher Form auch selbst dazu Stellung beziehen. Darüber hinaus bot ein mit Sitzstufen ausgestattetes Plenum die Möglichkeit, im Rahmen von Workshops die aufgeworfenen Kontroversen zu debattieren.

Anders als das Berliner „Demokratie-Labor“ ist die „Politikwerkstatt Demos“ im Museum Arbeitswelt in Steyr eine permanente Einrichtung (ausführlicher hierzu Hummer, 2019). Dabei handelt es sich um einen seit 2009 existierenden Lernbereich, bestehend aus einem ebenfalls mit Sitzstufen ausgestatteten Plenum sowie Rednerpult, Medienstudio, Wahlkabine und einigen weiteren Features.

Abbildung 5: „Politikwerkstatt DEMOS“ im Museum Arbeitswelt, 2016.

Die Räumlichkeiten der Politikwerkstatt werden ausschließlich für Workshops genutzt und sind für Individualbesucher/innen nicht zugänglich. Angeboten werden Workshops für Schüler/innen der Primarstufe und der beiden Sekundarstufen, die einzeln oder im Rahmen eines mehrteiligen Lehrgangs absolviert werden können. Die Workshops behandeln Themenfelder wie „Prinzipien der Demokratie“, „Rassismus“, „Migration“ und „Wählen“, die jeweils anhand von ausgewählten Problemstellungen und damit verbundenen Kontroversen bearbeitet werden. Eine Schlüsselrolle kommt dabei dem Plenum zu, das bei jedem Workshop für die Diskussion der aufgeworfenen Fragen genutzt wird.

Sowohl das „Demokratie-Labor“ als auch die „Politikwerkstatt Demos“ nehmen den Problem- und Konfliktcharakter des Politischen in den Blick. Exemplarisch kann das am Beispiel der kontroversen Frage der Allokation von politischen Teilhaberechten im Migrationskontext veranschaulicht werden, die von beiden Lernorten thematisiert wurde bzw. wird. Im „Demokratie-Labor“ wurden zu dieser Problematik sowohl Kontextinformationen zu Staatsbürgerschaft und Wahlrechtsausschluss als auch divergierende Lösungsvorschläge vorgestellt – ohne dabei eine vermeintlich „richtige“ Lösung vorzugeben. Vielmehr zielte das Arrangement darauf ab, Lernende zu eigenen Beurteilungen anzuregen. Einen ähnlichen Zugang verfolgt „Demos“ mit dem Workshop „Wählen und mehr“. In diesem Rahmen wird die Problematik mittels Planspiel-Methode bearbeitet. Nach vorangehender Erarbeitung des nötigen Arbeitswissens sind Lernende dazu angehalten, aus der Perspektive fiktiver Parteien auf eine fiktive Bürgerinitiative zu reagieren, die sich für eine

Liberalisierung des Wahlrechts einsetzt, ehe dann in der Auflösungsphase auch eigene Urteile geäußert werden können und sollen.

Dieser abermals exemplarische Einblick verweist auf einige Gemeinsamkeiten, die beide Projekte verbinden: Bei beiden Fallbeispielen liegt der Fokus darauf, Politik als Raum für eigenständige Urteilsbildungen zugänglich zu machen und damit wesentliche domänenspezifische Kompetenzen anzubahnen – allen voran politische Urteilskompetenz. Dies geschieht sowohl in Berlin als auch in Steyr auf Grundlage von Lernarrangements, deren „Baupläne" zentrale politikdidaktische Prinzipien wie Problem- oder Konfliktorientierung sowie auch die Grundsätze des Beutelsbacher Konsenses integrieren. So räumen beide Projekte der kontroversen Auseinandersetzung mit politischen Fragen, welche zudem die Lebenswelt der Lernenden berühren, hohen Stellenwert ein. Politisches Lernen findet in beiden Fällen im Rahmen einer attraktiv gestalteten und entsprechend anregenden Lernumgebung statt, die eine Abwechslung zum schulischen Alltag darstellt.

5. Ausblick

Beispiele wie das „Demokratie-Labor" und die „Politikwerkstatt Demos" sind für die Museumslandschaft keineswegs repräsentativ, zeigen aber Entwicklungspotenziale für Museen als politische Lernorte auf. In Anbetracht der dargelegten Überlegungen wäre es durchaus wünschenswert, wenn in Hinkunft mehr Museen diesen Weg beschreiten würden. Davon könnten nicht nur die Museen selbst, sondern auch ihre schulischen Kooperationspartner profitieren. Museale „Kernkompetenz" wird aber wohl auch in Zukunft das historische Lernen bleiben. In diesem Zusammenhang sollte allerdings dem „kritischen Lesen" musealer Erzählungen und ihrer (politischen) Subtexte vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt werden. Damit das effektiv gelingen kann, sind neben den Kulturvermittler/innen auch die Lehrkräfte gefordert, zumal Museumsexkursionen nur dann Wirksamkeit entfalten können, wenn sie mit den Unterrichtsinhalten in Beziehung treten (Fritzsche, 2010, S. 317; Juchler, 2013, S. 218). Dies kann wiederum nur gelingen, wenn die Förderung von demokratischem Geschichtsbewusstsein und politischer Mündigkeit gemeinsames Anliegen sowohl der schulischen wie der außerschulischen Akteur/innen ist.

Literatur

Bader-Zaar, B. (2019). Ab wann ist von einem demokratischen Wahlrecht zu sprechen? Zur Geschichte politischer Partizipation. In S. Reitmair-Juárez & K. Stainer-Hämmerle (Hrsg.), *Demokratie und Wahlrecht als Themen der politischen Bildung* (S. 83–100). Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.

Benhabib, S. (2016). *Kosmopolitismus ohne Illusionen. Menschenrechte in unruhigen Zeiten.* Berlin: Suhrkamp Verlag.

Bergmann, K. (2000). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Besand, A. (2017). Mit welcher Haltung machen wir unsere Arbeit? Drei Beobachtungen und vier Fragen an die politische Bildung „nach" Pegida. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen* (S. 104–113). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Borries, B. v. (2007). Demokratisches Geschichtsbewusstsein – Was könnte das sein und wie sollte es gefördert werden? In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der politischen Bildung* (S. 209–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90585-3_15

Celikates, R. (2015). Demokratische Inklusion: Bürgerschaft oder Wahlrecht? In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft* (S. 249–259). Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Deutsches Historisches Museum (2019). *Demokratie 2019*. Berlin: Eigenverlag.

Fliedl, G. (2002). Im Museum. Essayistische Anmerkung zu Geschichte und Funktion der Landesmuseen in Österreich. *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften, 13* (1), 88–121.

Fliedl, G. (2014). Herkunft und Zukünfte des Museums. *neues museum. die österreichische museumszeitschrift, 14 (4)*, 12–19.

Fliedl, G. (2018). Zehn Möglichkeiten, das Museum misszuverstehen. *neues museum. die österreichische museumszeitschrift, 18 (12),* 8–11.

Frech, S. & Richter, D. (2017). Einführung: Wie ist der Beutelsbacher Konsens heute zu verstehen? In: Dies. (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen* (S. 9–20). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Fritzsche, M. (2010). Museum. In A. Besand & W. Sander (Hrsg.), *Handbuch Medien in der politischen Bildung* (S. 310–319). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Geyer, C. & Lewalter, D. (2005). Evaluation von Schulklassenbesuchen im Museum. *Zeitschrift für Pädagogik, 51*, 774–785.

Giesecke, D. & Welzer, H. (2012). *Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur.* Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Gruber, O. & Walter, F. (2013). Politische Inklusion und boundary problem: Aktuelle Herausforderungen und demokratietheoretische Antworten. In I. Atac & S. Rosenberger (Hrsg.), *Politik der Inklusion und Exklusion* (S. 71–87). Göttingen: V&R unipress.

Grütter, H. T. (1998). Zur Theorie historischer Museen und Ausstellungen. In H. W. Blanke, F. Jaeger & T. Sandkühler (Hrsg.), *Dimensionen der Historik. Geschichtstheorie, Wissenschaftsgeschichte und Geschichtskultur heute. Jörn Rüsen zum 60. Geburtstag* (S. 179–193). Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag. https://doi.org/10.7788/9783412309572-016

Hasberg, W. (2009). Vermittlung geschichtskultureller Kompetenzen in historischen Ausstellungen. In S. Popp & B. Schönemann (Hrsg.), *Historische Kompetenzen und Museen* (S. 211–236). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Heese, T. (2014). Außerschulische Lernorte im Geschichtsunterricht: Das Museum. In B. Kuhn, S. Popp, J. Schumann & A. Windus (Hrsg.), *Geschichte erfahren im Museum* (S. 13–21). St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Hellmuth, T. (2012). Professionalisierung ohne Strukturwandel? Eine Analyse zur politischen Bildung in Österreich. In G. Diendorfer, T. Hellmuth & P. Hladschik (Hrsg.), *Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich* (S. 11–32). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Hummer, R. (2018). Aus Befremden lernen. Museale Fremdheitserfahrung als Lerngelegenheit. In N. El-Ayachi, S. Kronberger & M. Oberlechner (Hrsg.), *FREMD ist die FREMDE nur in der FREMDE* (S. 143–153). Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.

Hummer, R. (2019). Wählen als Thema der politischen Bildung. Praxisorientierte Impulse aus der Politikwerkstatt „Demos". In S. Reitmair-Juárez & K. Stainer-Hämmerle (Hrsg.), *Demokratie und Wahlrecht als Themen der politischen Bildung* (S. 145–156). Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.

Juchler, I. (2013). Außerschulische politische Lernorte in interdisziplinären Projekten am Beispiel des Bundesfinanzministeriums. In Ders. (Hrsg.), *Projekte in der politischen Bildung* (S. 217–231). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20618-5_9

Juchler, I. (2018). Außerschulische politische Lernorte – Amerikaner in Berlin. In C. Deichmann & M. Partetzke (Hrsg.), *Schulische und außerschulische politische Bildung. Qualitative Studien und Unterrichtsbeispiele hermeneutischer Politikdidaktik* (S. 137–158). Wiesbaden: Springer VS.

Kaiser, T. (2018). Die Suffragetten als „Eroberinnen" des politischen Raumes. Zur Bedeutung von Straße und Parlament als Orte der Politik in der Frauenwahlrechtsbewegung um 1900. In H. Richter & K. Wolff (Hrsg.), *Frauenwahlrecht. Demokratisierung der Demokratie in Deutschland und Europa* (S. 125–144). Hamburg: Hamburger Edition.

Kohler, C. (2014). Schülervorstellungen über die Darstellung von Geschichte im Museum. In B. Kuhn, S. Popp, J. Schumann & A. Windus (Hrsg.), *Geschichte erfahren im Museum* (S. 31–36). St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Kohler, C. (2016). *Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum. Eine empirische Studie zum historischen Lernen im Museum.* Münster: LIT Verlag.

Korff, G. (2002). Zur Eigenart der Museumsdinge. In G. Eberspächer, M. König & B. Tschofen (Hrsg.), *Museumsdinge. Deponieren – Exponieren* (S. 140–145). Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag.

Krammer, R., Kühberger C. & Windischbauer, E. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Langfassung.* Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/glv_kompetenzmodell_23415.pdf?61ed9f [22.09.2019].

Krasny, E. (2016). Über Vermittlung: Vom Verhältnis zwischen Museum und Öffentlichkeit. In E. Gaugele & J. Kastner (Hrsg.), *Critical Studies. Kultur- und Sozialtheorie im Kunstfeld* (S. 339–355). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10412-2_19

Kühberger, C. (2015). *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung.* Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag.

Kühberger, C. (2018). Historische Ausstellungen als Darstellungen der Vergangenheit hinterfragen. In A. Ecker, B. Paireder, J. Breitfuß, I. Schild & T. Hellmuth (Hrsg.), *Historisches Lernen im Museum* (S. 147–158). Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.

Logemann, D. & Tomann, J. (2019). Gerichte statt Geschichte? Das Museum des Zweiten Weltkrieges in Gdańsk. *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* [Online-Ausgabe], *16*(1). Verfügbar unter: https://zeithistorische-forschungen.de/1-2019/5685 [22.09.2019].

Mandel, B. (2008). Kontemplativer Musentempel, Bildungsstätte und populäres Entertainment-Center. Ansprüche an das Museum und (neue) Strategien der Museumsvermittlung. In H. John & A. Dauschek (Hrsg.), *Museen neu denken. Perspektiven der Kulturvermittlung und Zielgruppenarbeit* (S. 75–87). Bielefeld: transcript Verlag.

Morat, D. & Zündorf, I. (2019). Geschichtspolitik im Museum. Einleitung. *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* [Online-Ausgabe], *16*(1). Verfügbar unter: https://zeithistorische-forschungen.de/1-2019/5682 [22.09.2019].

Moritz, B. (2018). Historische (Lern-)Orte politisch verstehen. Ein politikdidaktischer Blick auf historisch-politische Bildung an NS-Gedenkstätten. In C. Deichmann & M. Partetzke (Hrsg.), *Schulische und außerschulische politische Bildung. Qualitative Studien*

und Unterrichtsbeispiele hermeneutischer Politikdidaktik (S. 121–136). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20618-5_8

Museum Niederösterreich. (2018). *Haus der Geschichte*. St. Pölten: Eigenverlag.

Museumsbund Österreich. (2018). *Zur Lage der österreichischen Museen. Eine Bestandsaufnahme.* Verfügbar unter: http://www.museen-in-oesterreich.at/_docs/_statistiken/de/Museumsbund_Oesterreich_Zur_Lage_der_oesterreichischen_Museen.pdf [17.06.2019].

Nolte, P. (2012). *Was ist Demokratie. Geschichte und Gegenwart*. München: Verlag C. H. Beck.

Oberle, M. (2013). Chancen und Probleme projektorientierter politischer Bildung an Schulen. In I. Juchler (Hrsg.), *Projekte in der politischen Bildung* (S. 101–114). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Pleitner, B. (2014). Staunen, fragen, deuten. Grundschülerinnen und Grundschüler im Museum. In B. Kuhn, S. Popp, J. Schumann & A. Windus (Hrsg.), *Geschichte erfahren im Museum* (S. 37–43). St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Reinhardt, S. (2018). *Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II.* Berlin: Cornelsen Verlag.

Rüsen, J. (1997). Historisches Lernen. In K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (S. 261–265). Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.

Sander, W. (2008). *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Schiele, S. (2016). Der Beutelsbacher Konsens ist keine Modeerscheinung! Zu seiner historischen Genese und gegenwärtigen Aktualität. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (S. 68–77). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Schneider, G. (2011). Gegenständliche Quellen. In H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Medien im Geschichtsunterricht* (S. 541–556). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Schönherr, M. (2014). Das Ende des kulturellen Windowshoppings. Über die Chancen von Vermittlungsarbeit. In Schallaburg Kulturbetriebsges.m.b.H. (Hrsg.), *JUBEL & ELEND. Leben mit dem Großen Krieg 1914–1918* (S. 16–18). Schallaburg: Eigenverlag.

Statistik Austria (2019). *Schülerinnen und Schüler an öffentlichen und privaten Schulen 1923/24 bis 2017/18 (ausgewählte Jahre).* Verfügbar unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html [17.06.2019].

Sternfeld, N. (2013). *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*. Wien: Zaglossus.

Stöger, G. (2003). Museen, Orte für Kommunikation. Einige Aspekte aus der Geschichte der Bildungsarbeit von Museen. *Schulheft, 111*, 14–28.

Thiemeyer, T. (2018). *Geschichte im Museum. Theorie – Praxis – Berufsfelder*. Tübingen: A. Francke Verlag.

Vogel, K. (2003). Vorwort. In Ders. (Hrsg.), *Das Deutsche Hygiene-Museum Dresden 1911–1990* (S. 7–11). Dresden: Sandstein Verlag.

Zabold, S. & Schreiber, W. (2016). So oder so erzählt – um das gleiche Früher geht es immer! Zur Auseinandersetzung von Grundschülerinnen und -schülern mit der Gemachtheit von Geschichte – Förderung von De-Konstruktionskompetenz. In A. Becher, E. Gläser & B. Pleitner (Hrsg.), *Die historische Perspektive konkret. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht* (S. 65–84). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Ziegler, B. (2018). Legitimationsfiguren der politischen Bildung. In B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 97–109). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18933-4_7

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Ausstellungstext zum britischen politischen System der Zeit um 1819 im People's History Museum, 2016. Foto: Robert Hummer.
Abb. 2: Besucher/innen können im People's History Museum mittels „Glücksrad" herausfinden, wer im Jahre 1819 wahlberechtigt war. Foto: Robert Hummer.
Abb. 3: Infografik zur Wahlrechtsentwicklung im Haus der Geschichte im Museum Niederösterreich, 2019. Foto: Robert Hummer.
Abb. 4: Ausstellungsinstallation zum Thema Grundrechte im „Demokratie-Labor" des Deutschen Historischen Museums, 2019. Foto: Deutsches Historisches Museum/ Thomas Bruns.
Abb. 5: „Politikwerkstatt DEMOS" im Museum Arbeitswelt, 2016. Foto: Museum Arbeitswelt.

Fachdidaktische Beiträge

Christoph Kühberger

Was kann vom Geschichtsunterricht in einer Demokratie erwartet werden?

Vergangenheit und Gegenwart einer Pflichtunterweisung

1. Annäherungen an den Geschichtsunterricht in unterschiedlichen Herrschaftssystemen in Österreich

Geschichte war schon immer ein Unterrichtsfach, das für politische Bewusstseinsbildung herangezogen, wenn nicht sogar instrumentalisiert wurde. Verschiedene Regime bzw. Herrschaftsformen haben sich des Geschichtsunterrichts bedient, um die eigene politische Legitimität zu untermauern oder aber, um bestimmte ideologische Wahrnehmungen der Welt bei der jungen Generation aufzubauen. Eine derartige missbräuchliche Indienstnahme von Geschichte ist gewiss kein Phänomen, das auf den Unterricht beschränkt ist, sondern ein dem Gegenstand eigenes Problem. Margaret MacMillan stellt in ihrer Analyse des Missbrauchs der Geschichte fest: „*We abuse [history] when we create lies about the past or write histories that show only one perspective*" (MacMillan, 2009, S. XIII).

Im Folgenden wird zunächst exemplarisch anhand von drei „didaktischen Epochen" des österreichischen Geschichtsunterrichts skizziert, welche Rolle ihm in einer Monarchie, einer Diktatur und einer Demokratie vor dem Hintergrund der österreichischen Herrschaftsgeschichte zugewiesen wurde. Anschließend wird für die gegenwärtige Situation nach theoretischen und pragmatischen Versatzstücken gefragt, die Geschichtsunterricht in einer westlichen Demokratie im postmodernen Zeitalter ausmachen.

1.1 Habsburgermonarchie

Die Habsburgermonarchie war in Sachen Indienstnahme des Geschichtsunterrichts keine Ausnahme, wenngleich in den Bildern der späteren österreichischen Erinnerungskultur, die eher von zuckerlrosa oder golddurchwirkten rot-weiß-roten Kitschvorstellungen à la „Sissi" (1955–57) geprägt ist, Politisches meist ausgeblendet wurde (Bruckmüller, 1996; Cole, 2004; Kühberger, 2016). Der Geschichtsdidaktiker Reinhard Krammer hat in seiner Habilitationsschrift die deutschsprachigen Mittelschulen Österreichs zwischen 1849 und 1914 untersucht und dabei speziell auf deren Rolle bei der politischen Bewusstseinsbildung geachtet. Blickt man mit ihm etwa in das Kaisertum Österreich, so zeigt sich ab 1848 durchaus der Wille der k. k. Verwaltung, den Unterricht als Ort der Loyalitäts- und Legitimitätssicherung für das Kaiserhaus zu konzipieren (Lehrplan 1849), hatten doch Schüler/innen und Studierende, insbesondere Letztere, in der Revolution von 1848 eine zentrale Rolle gespielt (Krammer, 2008a). Verstärkt tritt dies mit einer Reform des Lehrplans im

Jahr 1884 zu Tage, die an „*sämtliche k. k. Landes-Schulbehörden*“ gerichtet war.[1] Dabei wurde ein Unterricht gefordert, der wieder „*stärker gesinnungsbildend im Sinne der Festigung der Kohäsionskräfte in der Monarchie*“ wirken sollte. Durch detaillierte Vorgaben im Lehrplan wurde versucht, den „Unsicherheitsfaktor Lehrer/in“ zu minimieren. Der Unterricht an Gymnasien sollte sich auf der Grundlage dieser Interventionen verändern. Katholisch-christliche Lesarten der Geschichte, die an die Heilsgeschichte anknüpften, wurden zurückgedrängt und ein Unterricht, der auf die Ausbildung der zukünftigen staatsloyalen Beamten abzielte, etabliert. Krammer (2008a, S. 102 f.) beschreibt diese Entwicklung folgendermaßen:

> *„Sollte Österreich zu einem ‚modernen‘ Einheitsstaat mit zentraler Verwaltung ausgebaut werden, dann brauchte man ein gut ausgebildetes Beamtentum, kaisertreu, patriotisch und dem Modernisierungsprozess gegenüber aufgeschlossen. Die überwiegend in den Gymnasien herangebildeten Beamten waren bis in die Achtziger Jahre vor allem ‚kaiserliche Beamte‘, ihre absolut verlässliche emotionale Bindung an die Dynastie daher eine Notwendigkeit, die auch den Geschichtsunterricht in die Pflicht nahm. Das zu vermittelnde historische Wissen wurde in Zukunft daher zuallererst auf die Geschichte der habsburgischen Länder bezogen […]. Der Staat verlangte vom Geschichtsunterricht also zum einen die Vermittlung kognitiver Wissensbestände, die für einen Verwaltungsbeamten der Monarchie unumgänglich waren. Die Säkularisierung des Geschichtsunterrichts und eine Verschiebung der inhaltlichen Schwerpunkte von der Antike zur Neueren und Neuesten Geschichte waren nur folgerichtig.“*

Damit kam es zu einer eindeutigen Indienstnahme des Geschichtsunterrichts durch die Monarchie, gleichzeitig wurden aber auch traditionelle Zugänge zum Geschichtsunterricht, wie etwa eine konfessionelle Ausdeutung der Vergangenheit aus katholischer Perspektive, zurückgedrängt. Dennoch findet man trotz der Reformen Ausläufer eines konfessionell geprägten Geschichtsunterrichts noch bis ans Ende des „langen 19. Jahrhunderts“. In konservativen Lehrervereinen wurde noch lange – auch in Publikationen – ganz unverblümt für einen konfessionellen Gesinnungsunterricht Partei ergriffen, indem man empfahl, bestimmte Inhalte aus dem Geschichtsunterricht zu streichen (z. B. die protestantische Lehre Calvins) oder andere Themen aus Angst um die sittliche Entwicklung der Schüler/innen aus dem Unterricht zu drängen (z. B. Heinrich VIII.). Gleichwohl vertrat die Mehrheit der Professoren eine Position, die religiöse und sittliche Vereinnahmungen des Geschichtsunterrichts ablehnte und ihnen „geschichtliche Fakten“ im Sinne des Historismus entgegenhielt (Krammer, 2008, S. 103 ff.; zur Beziehung Staat und Kirche: Köchler, 2012, S. 5 ff.). Derartige Haltungen wurden insbesondere auch durch die Ablösung einer liberalen Bildungspolitik (1867–1879) durch eine verstärkt

1 Krammer (2008a) führt die Veränderungen im Lehrplan in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht vorrangig auf den „Ausgleich“ von 1867 zurück, sondern argumentiert mit Veränderungen, die durch die Ausweitung des Lateinunterrichts (1853) sowie durch Diskussionen um die Wehrpflicht (1868) verursacht wurden. Vgl. hierzu auch die „Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich“, 1884.

konservativ-katholische Ausrichtung in der Politik beeinflusst (Engelbrecht, 1986, S. 28 f.).

Anhand dieses Beispiels kann man zwar einerseits die Beharrungskräfte im Schulsystem, die vor allem durch einen Teil der Lehrerschaft getragen wurden, erkennen, andererseits aber auch den Wunsch nach politischer Neuausrichtung durch schulpolitische Entscheidungen. Die Erziehung des Staatsbürgers bzw. der Staatsbürgerin im Geschichtsunterricht war an österreichischen Mittelschulen – zumindest theoretisch – eine Erziehung zur Monarchie, zur Dynastie, zum Kaiserhaus und zum Kaiser selbst. Allerdings ist danach zu fragen, ob die Zumutungen dieses Systems auch breit in die Tat umgesetzt wurden bzw. ihre intendierte Wirksamkeit zeigten.

1.2 Nationalsozialistische Diktatur

Mit dem Untergang der Habsburgermonarchie verschwand die politische Bewusstseinsbildung aber nicht aus dem Geschichtsunterricht, vielmehr wurden ihre Ziele und Inhalte an das geänderte Herrschaftssystem, insbesondere die bald folgenden Diktaturen, angepasst. Dies zeigt sich markant am Beispiel der Zeit des Nationalsozialismus. Aufgrund seiner radikalen ideologischen Ausprägungen fällt es besonders leicht, zu erkennen, in welchen Punkten der Geschichtsunterricht für den NS-Staat instrumentalisiert wurde. Gemäß der ideologischen Orientierung des NS-Staates sollte er auf völkisch-rassistische, sozialdarwinistische und chauvinistische Inhalte ausgerichtet werden. Als ideologischer Wegweiser fungierte dabei durchaus auch „Mein Kampf“:

> „*Denn man lernt eben nicht Geschichte, nur um zu wissen, was gewesen ist, sondern man lernt Geschichte, um in ihr eine Lehrmeisterin für die Zukunft und für den Fortbestand des eigenen Volkstums zu erhalten. Das ist der Zweck, und der geschichtliche Unterricht ist nur ein Mittel zu ihm. […] Der normale Durchschnittsmensch ist aber kein Geschichtsprofessor. Für ihn ist die Geschichte in erster Linie dazu da, ihm jenes Maß geschichtlichen Einblicks zu vermitteln, das nötig ist für eine eigene Stellungnahme in den politischen Angelegenheiten seines Volkstums. […] Es ist im übrigen die Aufgabe eines völkischen Staates, dafür zu sorgen, daß endlich eine Weltgeschichte geschrieben wird, in der die Rassenfrage zur dominierenden Stellung erhoben wird*“ (Hitler, 2016, S. 1070 f.)

Diese noch auf Orientierung und Selbstständigkeit verweisende Sichtweise wird im Laufe der NS-Diktatur stark verengt. In einem schuladministrativen Papier aus dem Jahr 1940 wird zum Unterrichtsfach „Geschichte“ für die 5.–8. Schulstufe der Volksschule im einleitenden Absatz festgehalten:

> „*Die politische Erziehung in der Volksschule gründet sich in erster Linie auf den Geschichtsunterricht, der die Kinder mit Ehrfurcht vor unserer großen Vergangenheit und mit dem Glauben an die geschichtliche Sendung und die Zukunft unseres Volkes erfüllen soll. Er richtet den Blick auf den schicksalhaften Kampf um die deutsche Volkwerdung, bahnt das Verständnis für die politischen Aufgaben unseres Volkes in der Gegenwart an und erzieht die Jugend zum freudigen, opferbereiten Einsatz für*

> *Volk und Vaterland.*" (Erziehung und Unterricht in der Volksschule [Berlin 1940], zitiert nach Fricke-Finkelnburg, 1989, S. 39)

Neben der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Dimension sollten auch „*die im deutschen Volke wirksamen rassischen Grundkräfte vorwiegend nordischer Artung nachdrücklich*" herausgestellt und vor allem „*in den großen Leistungen unseres Volkes und seiner Führer lebendig*" gemacht werden (Fricke-Finkelnburg, 1989, S. 39).

Von Beginn des NS-Regimes an wirkte die nationalsozialistische Schulpolitik im Bereich der Volksschule durch Einzelmaßnahmen „*auf der Ebene der Länder und mit ersten Versuchen reichseinheitlicher Regelungen. So wurde die Behandlung einzelner Inhalte abweichend vom laufenden Lehrplan angeordnet und ein neues Fach ‚Rassenkunde' geschaffen. Betroffen von diesen ersten Eingriffen waren vor allem die Fächer Biologie und Geschichte.*" (Fricke-Finkelnburg, 1989, S. 22). Der Geschichtsdidaktiker Horst Gies betont 2004, dass vom Geschichtsunterricht im „Dritten Reich" ein deutlich erkennbarer Beitrag zur Legitimation der NS-Ideologie, insbesondere des „Führerstaates" und seiner Rassenideologie, erwartet wurde: „*Im Sinn der ‚völkischen' Erziehung ging es darum, heldisch empfindende, wehrhafte Geschlechter heranzubilden, die bereit waren, das, was ihnen als ‚germanische Größe' vorgestellt wurde, machtpolitisch-militärisch zu verwirklichen*" (S. 70). Dabei wurde nach Kurt-Ingo Flessau (1977, S. 59 und S. 62) auf unreflektierte Emotionalisierung, kritiklose Begeisterung und auf Ehrfurcht vor der Vergangenheit zurückgegriffen. Das NS-System stellt die Vergangenheit als Beweis für die Richtigkeit des eingeschlagenen politischen Weges dar.

Es ging also, wenngleich auf anderer herrschaftsideologischer Grundlage als jener der Monarchie, wieder um eine bestimmte Art von Macht- und Loyalitätssicherung, die um sich griff. Dem „*Erwerb von wissenschaftlichen und objektiven Wissens [sic!] wies der Nationalsozialismus*" eine geringe Bedeutung zu (Dachs, 2000, S. 446). Vielmehr versuchte man „*Charakterbildung*" zu betreiben. Es sind jedoch Zweifel angebracht, inwieweit ein derartig konzipierter Geschichtsunterricht tatsächlich alle Schulen bzw. Lehrenden erreichte und in der Praxis auch durchsetzbar war (Gies, 1988). Lehrbücher wurden aber nachweislich verändert. Bestimmte Themenbereiche, wie etwa die Frühgeschichte und die Geschichte der Germanen, wurden stark betont.

In einem Geschichtsschulbuch für die 2. Klasse in der „Ostmark" kann nachvollzogen werden, wie man etwa „Heldenmut" in die Geschichtsdarstellungen einfließen ließ, um so über normative und narrative Strukturen *role models* zu positionieren. So heißt es in einem Kapitel zu den „Nordleuten" für die Zeit um 2000 v. Chr.:

> „*Land galt es dort in der Ferne zu gewinnen, Weinland und Ackerland; es wartete nur auf den Wagemutigen, der kam und zugriff. Und hier daheim drängten sich die Menschen immer dichter, der Boden machte sie nicht mehr satt, es gab Streit und Zänkereien. Viele waren unter den Nordleuten, denen Abenteuerlust und Sehnsucht nach kühnen Taten und nach Kampf und Sieg und Ruhm im Blute lag und die es nicht mehr aushielten in der Enge und in der Eintönigkeit der Heimat. Führer riefen auf zu kühnem Entschluß, eine Schar verschwor sich ihnen in Treue; Mädchen fanden sich, die bereit waren, den Zug in die unsichere Ferne zu wagen.*" (Kumsteller, Haacke & Schneider, 1942, S. 25)

In diesem kurzen Abschnitt wird nicht nur eine dem NS-Regime entsprechende Verhaltensform vorgeführt (lies: „Gehorche deinen Führern in Treue!"), sondern auch der Kampfeswille und die daran geknüpfte Abenteuerlust geschürt. Vor dem Hintergrund seiner Entstehungszeit (1942 – also mitten im Zweiten Weltkrieg) erhält der Textausschnitt eine zusätzliche Brisanz. Es wird in diesem Ausschnitt die nationalsozialistische „Blut-und-Boden"-Ideologie gefeiert („*Ruhm im Blute*"), die bereits propagandistisch verbreitete „Lebensraum"-Ideologie im Gewand einer historischen Erzählung erneut vorgetragen („*daheim drängten sich die Menschen immer dichter, der Boden machte sie nicht mehr satt*") sowie eine militärische Durchsetzung als positiv besetzt vorgeführt („*Sehnsucht nach kühnen Taten und nach Kampf und Sieg*"). Es verwundert nicht, dass das Schulbuch selbst auf einen auktorial angelegten Darstellungstext setzt, der monolithisch präsentiert wird. Um die Wahrheitsfindung wird im Geschichtsunterricht nicht gerungen. So wie in der Monarchie ist der Unterricht als Belehrung zu verstehen, die im Kontext der Diktatur eine nationalsozialistische Charakterbildung anstrebt. Geschichte wird damit von politischen Autoritäten gesetzt. Eine Beteiligung an der Interpretation der Vergangenheit, an ihrer Belegbarkeit oder hinsichtlich alternativer Zugänge ist nicht vorgesehen. Arbeitsaufträge werden keine angeboten.

1.3 Von der Nachkriegszeit ins 21. Jahrhundert

Es verwundert wenig, dass man den Geschichtsunterricht in Deutschland und Österreich nach 1945, nach den Erfahrungen von Indienstnahme durch Monarchien und Diktaturen,[2] argwöhnisch beäugte. Zu einem wirklichen Bruch mit unterrichtlichen Traditionen (u. a. Betonung von Haupt- und Staatsaktionen, Geschichte der „großen Köpfe", Lehrererzählungen) kam es indes lange nicht und es wiesen nur wenige Geschichtsdidaktiker/innen in der Nachkriegszeit auf demokratische Defizite im herkömmlichen Geschichtsunterricht hin.

> „*Es bedurfte eines mehrfachen Anstoßes in den [19]60er Jahren, um die Geschichtsdidaktik aus ihrer Routine und Selbstsicherheit aufzuschrecken. Eine Krise des historischen Denkens, die Herausforderungen durch die Sozialwissenschaften, der Bruch der Pädagogik mit dem Bildungsidealismus, das Verlangen nach demokratischen und pädagogischen Reformen mußten zusammenkommen, um die Geschichtsdidaktik zu nötigen, radikaler als zuvor nach ihren Voraussetzungen, Möglichkeiten, Wirkungen zu fragen.*" (Rohlfes, 1997, S. 14)

Während in Deutschland im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Veränderungen im Nachlauf zu 1968 ein Bruch erkennbar ist, hinkten die Entwicklungen in Österreich hinterher. Dies mag damit zusammenhängen, dass die Fachdidaktik in der Lehrer/innenbildung sowohl an den Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten (bzw. ab 1968 an den Pädagogischen Akademien) als auch an den Universitäten als „Meisterlehre" durch erfahrene Lehrende vermittelt wurde.

2 Vgl. zum Dollfuss-Schuschnigg-Regime: Hellmuth & Klepp, 2010, S. 46–50.

Eine Beteiligung am akademischen Diskurs fand nur zögerlich, teilweise gar nicht statt, wodurch sich länger als in Deutschland traditionelle Vorstellungen vom Geschichtsunterricht hielten. Vorhandene Diskurse fanden nur zäh Eingang in die Lehrpläne.

Wirft man einen Blick in die unmittelbare Nachkriegszeit Österreichs, so heißt es etwa in einem Erlass vom 3. September 1945 des österreichischen „Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kultusangelegenheiten" zur Neugestaltung des Schulwesens:

> „*Es wird die Aufgabe der Schule sein und aller erzieherischen Kräfte sein müssen, [der österreichischen Jugend] an Stelle der sich als falsch erwiesenen Ideale neue Werte und Ziele vor Augen zu führen. An Stelle des überheblichen deutschen Nationalismus soll österreichisches Volks- und Staatsbewusstsein treten, in dem liebevolles Verständnis allem Fremden gegenüber eingeschlossen ist: statt falscher Herrlichkeit des Führertums muß die Überlegenheit der echten Demokratie gezeigt werden […], die österreichische Jugend [muß] dazu gebracht werden, neben den Vorzügen unseres Volkscharakters, wie Liebenswürdigkeit, Höflichkeit, Versöhnlichkeit auch die eigenen Fehler, wie allzu große Nachgiebigkeit, Empfindsamkeit, Anschmiegsamkeit zu erkennen, und in ihr den starken Willen zu erzeugen, sie durch Festigkeit, Entschlossenheit und männliche Haltung zu überwinden. Das österreichische Humanitätsideal […] umfaßt die Idee der sozialen Hingabe, der persönlichen Freiheit und gleichzeitiger Anerkennung der Rechte der anderen sowie die Pflicht alle Kräfte in den Dienst der Gemeinschaft zu stellen.*" (Erlass aus Wassermann, 1998, S. 243, zitiert nach Krotzer, 2015, S. 14)

Trotz des seltsam anmutenden Sprachduktus und einiger Begriffe, die eher in die unmittelbare Vergangenheit weisen denn in die Zukunft, kann man den Willen erkennen, die Demokratie als neuen normativen Horizont für das Schulwesen anzuerkennen.

Hermann Schnell, ausgebildeter Lehrer, studierter Historiker und damals Direktor am „Pädagogischen Institut der Stadt Wien", versucht 1951 im „Internationalen Jahrbuch für den Geschichtsunterricht" den eingeschlagenen Reformwillen und die Neugestaltung des Geschichtsunterrichts in Österreich über drei Grundlagen zu skizzieren: „*Die demokratische Gesellschaft fordert vom Geschichtsunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Erziehung für Frieden und Demokratie. Die Schule der Gegenwart fordert vom Geschichtsunterricht, dass er moderne Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze verwirklicht. Die Geschichtswissenschaft fordert eine Stoffauswahl, die den gegenwärtigen Erkenntnissen entspricht.*" (Schnell, 1951, S. 17)

Schnell konstatiert, dass eine breite Öffentlichkeit in Österreich einen Reformbedarf anerkenne, wenngleich die Art der Reform, abgesehen von einer eindeutig demokratischen Ausrichtung, diskutiert werde. An Traditionen aus der Ersten Republik anschließend – etwa an Otto Glöckel (Achs & Tesar, 1985; Achs & Krassnigg, 1974), der sich gegen eine „Drillschule" wandte – plädiert auch Schnell 1951 (S. 17) für einen Geschichtsunterricht als „*Arbeits- und Erlebnisunterricht*". Durch selbstständiges Arbeiten der Lernenden sollen dabei „*umfangreichere und tiefere Erkenntnisse*" bei diesen erreicht sowie „*der Wille des Schülers aktiviert*" werden.

Entgegen dem großen Paradigma des „*erzählenden Geschichtsunterrichts*“ (Linke, 1914), das auch noch in die Nachkriegszeit hineinreicht, wird dabei vor allem das „freie Schülergespräch“ favorisiert als adäquate Möglichkeit für die Lernenden, sich in die freie Diskussion einzuüben. Diese lernen dabei, auf Mitschüler/innen zu achten, ihnen zuzuhören und ihre Meinungen zu respektieren, vielleicht sogar an deren Sichtweisen weiterzubauen und so „*wertvolle Beiträge für den Unterricht [zu] liefern*“.

> „*Das freie Schülergespräch regt zum selbständigen kritischen Denken an. Die Fähigkeit, im Bereich soziologischer Stoffe selbständig und kritisch zu denken, bildet für den demokratischen Lebensstil eine unerläßliche Voraussetzung. Gerade im Geschichtsunterricht bietet sich die Möglichkeit, das selbständige, kritische Denken an soziologischen Stoffen zu lehren. […] Neben der Entfesselung des selbständigen, kritischen Denkens ist die Verwirklichung der Objektivität als Geisteshaltung ein Erziehungsziel, das für die demokratische Gesellschaft von höchster Bedeutung ist. […] Wenn die Schüler ihre Geschichtskenntnisse in klar formulierten Sätzen übernehmen und auswendig lernen, werden sie nie das Erlebnis haben, wie schwierig es ist, einen Sachverhalt von allen Seiten zu beschreiben und allen Standpunkten gerecht zu werden. […] Damit trägt aber der Geschichtsunterricht wesentlich dazu bei, die doppelte Moral zu überwinden und das generalisierende Denken auszuschalten.*“(Schnell, 1951, S. 19)

Damit wirkt die Argumentation von Schnell aus dem Jahr 1951 überraschend modern. So wie die gegenwärtige Geschichtsdidaktik lehnt er eine alleinige Fokussierung auf die Nationalgeschichte ab und wendet sich gegen eine „*Abbilddidaktik*“ (S. 21), nach der die Systematik der Geschichtswissenschaft unreflektiert auf den Unterricht übertragen wird. Abschließend fordert Schnell, dass der Geschichtsunterricht ein „*Gemeinschaftsgefühl zu einer bewussten Stellungnahme ausbilden*“ soll, damit die Schüler/innen zu „*Staatsbürgern*“ und zu „*Menschen*“ erzogen werden, die „*staatsbürgerlich*“ bzw. „*menschlich handeln*“ (S. 24). Hier tritt uns nun eine ganz neue Konzeption von Staatsbürger/in entgegen, der bzw. die in der Schule nicht brav und gelehrig Autoritäten folgen soll, sondern dazu ermutigt und aufgefordert wird, politisches Subjekt zu sein bzw. zu werden.

Für den Geschichtsunterricht griff man 1946 auf die Lehrpläne aus der Ersten Republik zurück und ließ sie in einer überarbeiteten Form am 15. Mai 1955 im Dienstblatt des Unterrichtsministeriums erneut verlautbaren. Dort werden für das Fach Geschichte in der Mittelschule die folgenden Lehrziele formuliert:

> „*Anbahnung des Verständnisses und des Interesses für die geschichtliche Entwicklung. Einführung in die Kenntnis vergangener Zeiten durch Darbietung von Geschichtsbildern aus allen Zeiten mit besonderer Rücksicht auf die Geschichte Österreichs und die demokratischen Einrichtungen dieses Staates. Weckung der Achtung vor den großen schöpferischen Leistungen der Völker auf allen Gebieten der Kultur und vor bedeutenden Menschen und Taten und Weckung der Liebe zu Volk und Vaterland.*“ (Verordnungsblatt für den Dienstgebrauch des Bundesministeriums für Unterricht, Jg. 1955, Stück 10a, S. 80)

In abschließenden Bemerkungen (S. 82) wird erneut betont: „*In allen Klassen ist neben der Vermittlung und Festigung des Stoffes auf die Erziehung [zu] demokratischer Gesinnung besonderer Wert zu legen.*“ Offensichtlich stößt man sich wenig an der Formulierung „demokratische Gesinnung“, denn auch im Lehrplan aus dem Jahr 1967 wird diese Begrifflichkeit erneut verwendet, gleichzeitig aber auch um die Sozialkunde erweitert. Im Lehrplan für das neue Fach „Geschichte und Sozialkunde“ heißt es:

> „*Die sozialkundlichen Bildungsstoffe sollen mitmenschliches Verhalten, verantwortungsvolles Handeln und staatsbürgerliches Bewusstsein fördern. Auf Erziehung zu demokratischer Gesinnung, zu Toleranz und zum Mitwirken an den gemeinsamen Aufgaben der Menschen in Freiheit, Frieden und Gerechtigkeit ist besonders Wert zu legen.*“ (BGBl. 1967, S. 295)

Dieser Zugang verändert sich in Österreich bis zur Lehrplanreform 2008 nur marginal. Es kommt zwar zu thematischen Erweiterungen und einer immer differenzierteren Wahrnehmung der Zeitgeschichte (z. B. im Lernbereich zur österreichischen Zwischenkriegszeit: „*Erkennen von Kräften und Vorgängen, durch welche demokratische Systeme gefährdet werden können*“ [BGBl. 1986, S. 591]), doch die Ausweitung des Geschichtsunterrichts hin zur politischen Bildung und damit hin zur Demokratieerziehung erhält erst aufgrund der Senkung des aktiven Wahlalters auf 16 Jahre einen neuen entscheidenden Impuls. Der Lehrplan aus dem Jahr 2008 klärt erstmals systematisch und aus einer prononciert politikdidaktischen Perspektive, welche Kompetenzen im Rahmen der politischen Bildung es seitens der Schüler/innen zu erwerben gilt (siehe Abb. 1), und konkretisiert damit hehre Vorschreibungen aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Politische Bildung im Sinn eines Lernbereichs wurde damit *erstmals* in der Sekundarstufe I nicht aus einer Perspektive des historischen Lernens heraus definiert, sondern emanzipierte sich zum eigenständigen Bereich, der auch unabhängig von historischen Beispielen eine Daseinsberechtigung beanspruchen konnte,[3] wenngleich der Lehrplan selbst nicht das Verhältnis des historischen zum politischen Lernen verdeutlichte. Dies erfolgte erst in einer Überarbeitung des Lehrplans aus dem Jahr 2016. Darin werden nämlich Module ausgewiesen, die entweder der historischen, der historisch-politischen oder politischen Bildung zugerechnet werden. Auf diese Weise wurde erstmals in Österreich in einem Lehrplan der Sekundarstufe I die Eigenständigkeit der politischen Bildung hervorgehoben, indem es bereits in der 6. Schulstufe verpflichtende politische Module zu den Bereichen „*Möglichkeiten für politisches Handeln*“ und „*Gesetze, Regeln und Werte*“ gibt, in der 7. Schulstufe solche zu „*Identitäten*“ und „*Wahlen und Wählen*“, in der 8. Schulstufe zu „*Politische Mitbestimmung*“ und „*Medien und politische Kommunikation*“ (BGBl. 2016).

3 Die Grundlage für den Lehrplan bildete ein Kompetenzmodell für die politische Bildung (Krammer, Kühberger, Windischbauer et al., 2008; Krammer, 2008b; Kühberger, 2010).

„Da das alltägliche Leben von politischen Entscheidungen und Kontroversen beeinflusst wird, soll politische Bildung einerseits zu einer möglichst selbstständigen, begründeten und möglichst sach- und wertorientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen befähigen und es andererseits schrittweise ermöglichen, sich selbst (Teil-)Urteile zu bilden und zu formulieren (*Politische Urteilskompetenz*)."	„Der Unterricht soll die Bereitschaft und die Fähigkeit zu politischem Verstehen und Handeln fördern. Dazu sind die Entwicklung der Fähigkeiten, politische Konflikte auszutragen, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren sowie politische Positionen anderer zu verstehen, aufzugreifen und an der Lösung von Problemen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse mitzuwirken, anzustreben. Diese für politisches Handeln zentralen Fähigkeiten sind anhand konkreter Beispiele, z. B. durch Simulationsspiele zu üben (*Politische Handlungskompetenz*)."
„Politische Bildung soll einerseits dazu befähigen, Grundlagen und Informationen zu reflektieren, indem ein Repertoire von Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten vermittelt wird. Andererseits sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, sich politisch artikulieren und in einen Diskurs mit anderen treten zu können, z. B. Schülerinnen- und Schülervertreterwahl (*Politische Methodenkompetenz*)."	„Bei der Bearbeitung von Begriffen und Konzepten ist darauf zu achten, dass sie in politischen Kontexten vermittelt werden und an das vorhandene Wissen anschließen. Der alters- und entwicklungsgemäßen Konkretisierung und Weiterentwicklung ist dabei besondere Aufmerksamkeit zu schenken (*Politische Sachkompetenz*)."

Abbildung 1: Kompetenzen der politischen Bildung im Lehrplan „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" (2008)

In seinen einleitenden Worten beschreibt der Lehrplan für „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung" (2016), der in diesem Bereich in vielen Details auch mit dem Wortlaut aus dem Jahr 2008 übereinstimmt, dass der Unterricht „*einen wichtigen Beitrag zur Orientierung der Schülerinnen und Schüler in Zeit und Raum, zur kritischen Identitätsfindung in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft sowie zur Entwicklung selbständigen historischen und politischen Denkens und Handelns*" zu leisten hat. Es wird betont, dass „*[k]ontroverse Interessen im Umgang mit Geschichte und Politik […] von den Schülerinnen und Schülern als solche zu erkennen [sein sollten], zudem sollen sie – im Sinne einer demokratisch verfassten Gesellschaft – dazu befähigt werden, die eigenen Meinungen zu artikulieren sowie jene der anderen zu akzeptieren, sie aber auch zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen*."

Als Ziel des Unterrichts werden die Anbahnung eines „*reflektierten und (selbst-) reflexiven Geschichts- und Politikbewusstsein[s]*" ausgemacht sowie eines Bewusstseins „*für die Bedeutung von Demokratie und Menschenrechten sowie Europäischer Grundwerte, wie sie beispielsweise in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union definiert sind, und der damit verbundenen Gesellschafts- und Rechtsordnung*" (BGBl. 2008). Zudem wird explizit auf die Europäischen Grundwerte[4] wie die „Würde des Menschen", „Freiheit", „Gleichheit", „Solidarität", „Bürgerrechte" und

4 Als europäische Grundwerte führt die Internetseite des österreichischen Parlaments folgende Punkte an (vertiefend könnte auch der Vertrag von Lissabon [13.12.2007] herangezogen werden, der noch weit detailliertere Momente aufzählt): Freiheit, Demokratie, Achtung der Menschenrechte, Garantie der Grundfreiheiten der EU (Dienstleistungsverkehrsfreiheit, Kapitalverkehrsfreiheit, Personenverkehrsfreiheit, Warenverkehrsfreiheit), Rechtsstaatlichkeit (Vermeidung von Willkür bei der Anwendung von staatlicher Gewalt, Sicherung der Freiheit, Würde und Rechte aller; Gesetzgeber wird an Verfassung gebunden, der Vollzug [i.e. Gerichte

„Justizielle Rechte" verwiesen (Charta der Grundrechte der Europäischen Union, 2012/C 326/02). In vielerlei Hinsicht lässt sich hinter dieser Verordnung der Leitgedanke erkennen, dass in einem demokratiebildenden Geschichts- und Politikunterricht auf eine pluralistische Gesellschaft vorbereitet werden soll, in der Kontroversen konsensorientiert ausgetragen werden und unterschiedlich, pluriperspektivisch, aber wissenschaftsorientiert über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nachgedacht werden soll.

Man kann in diesem Abschnitt also neben fachlichen Momenten (insbesondere der Ausrichtung des Unterrichts auf „*historisches Denken*" bzw. „*politisches Denken und Handeln*") auch eine explizit demokratische Ausrichtung des Unterrichts erkennen, die sich vor allem auf eine pluralistische Gesellschaftsordnung stützt, die zwangsläufig verschiedene Identitäten ausprägt, Meinungsvielfalt und Kontroversen schätzt, diese Momente aber gleichzeitig einer ständigen Kritik unterziehen will – hinsichtlich der Positionen anderer, aber auch der eigenen. Der demokratische Rechtsstaat und seine zentralen Dokumente (Menschenrechte, Europäische Grundwerte etc.) sind dabei besonders zu beachten und zu berücksichtigen.

2. Demokratie und Geschichtsunterricht

Gerade im Vergleich mit anderen Zeiten und Herrschaftsformen fragen sich viele, ob nicht Geschichtsunterricht im demokratischen Österreich ebenso eine Art von „Indoktrination" durch das politische System darstellt wie die oben skizzierten Beispiele. Rein strukturell gedacht wird tatsächlich die politisch-ideologische Leitidee im Sinn der neuen Staatsform ausgetauscht. Die Demokratie wird nach 1945 nicht nur zur neuen Herrschaftsform in Österreich, ihre Ideen sollen u. a. auch im Geschichtsunterricht gestärkt werden. Der gravierende Unterschied liegt jedoch in der Form und Absicht der Demokratie als Herrschafts- und Lebensform begründet. Im Gegensatz zu autokratischen Systemen (dazu sind eben auch die NS-Diktatur oder konstitutionelle Monarchien zu rechnen), in denen „*BürgerInnen nur beschränkte bis gar keine zivilen oder politischen Rechte genießen und die Regierenden sich keinen regelmäßigen, freien Wahlen stellen müssen*", herrscht in der Demokratie das „*Volk*". Idealistisch, auf einen elektoral-repräsentativ-demokratischen Legitimationsmodus fokussiert, heißt dies, „*dass in einer Demokratie die Herrschaft 1. Vom Volk ausgeht, 2. Durch das Volk selbst (oder durch von ihm gewählte RepräsentantInnen) ausgeübt wird und 3. Zum Wohl der BürgerInnen eingesetzt wird.*" (Fallend, 2012, S. 15)[5]

---

und Verwaltungsbehörden] an Gesetze). Vgl. hierzu: https://www.parlament.gv.at/PERK/PE/EU/GrundwerteEU/ [29.5.2019].

5 Es stellt eine nicht unbeträchtliche Herausforderung in Legitimationsprozessen von Politik dar, dass nicht alle Menschen, die in einem Land leben, zu dessen „Volk" zählen (Staatsangehörigkeit), wenngleich sie Steuern zahlen bzw. einen Beitrag zum Gemeinwesen leisten. Während EU-Bürger/innen einen besonderen Status hinsichtlich Gemeinderats-, Bürgermeister/innen- und Europawahlen genießen, sind Menschen ohne österreichische oder europäische Staatsbürgerschaft von dieser Art der politischen Beteiligung ausgeschlossen.

Da Demokratie aber als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (Himmelmann, 2016) darüber hinaus Pluralismus – bei gleichzeitigem Ausgleich desselben – fördert, können alle Menschen ihre Meinung äußern und sich frei versammeln. Die mündigen Bürger/innen werden in Demokratien als selbstbestimmte politische Teilhaber/innen an der Macht verstanden und versuchen darüber hinaus, demokratische Prinzipien nicht nur auf formale Politik anzuwenden, sondern auch bei der Organisation des gesellschaftlichen Miteinanders. In diesem Sinn ist die Demokratie anderen Herrschaftsformen überlegen, die partizipative (politische) Strukturen und ein horizontales Herrschaftsverständnis eben nicht zulassen (Lange, 2009, S. 47). Wie kann man nun aber die Positionierung des Geschichtsunterrichts in einer Demokratie verstehen? Wie können das demokratische System und die geschichtsdidaktische Reflexion der unterrichtlichen Konzepte dem Dilemma einer einseitigen politischen Instrumentalisierung entkommen?

Formal wird dies durch eine Annäherung an die (Geschichts-)Wissenschaft versucht. Die „Wissenschaftsorientierung" als Leitprinzip des schulischen historischen Lernens unterstützt den Unterricht beim Versuch, sich der gewaltigen Flut an unterschiedlich qualitätsvollen Interpretationen der Vergangenheit (mitsamt ihren politischen Indienstnahmen) zu stellen. Nach Bodo von Borries (2007) stellte die Wissenschaftsorientierung, wie sie sich ab den 1970er Jahren etablierte, vor allem ein Gegenkonzept zur traditionellen Weise dar, in der Geschichte gedacht wurde. Sie sollte die Prinzipien „Moralvermittlung" („Charakterbildung"), „Identifikation" („Loyalitätserzeugung") und „Gemeinschaftsbildung" („Politische Erziehung") überwinden (S. 31). Das auch für den österreichischen Geschichtsunterricht auserkorene Ziel wird damit nicht mehr nur in inhaltlichen Dimensionen, die einem bestimmten Kanon kultureller Vorstellungen folgen, ausgemacht, sondern im Erwerb eines historischen Denkens, welches zu einem reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstsein führen soll (BGBl. 2016). Damit wird nicht nur eine kritische Haltung gegenüber der Wissensproduktion und den Ergebnissen dieses Prozesses eingefordert, sondern auch gegenüber dem eigenen Denken und den eigenen Vorstellungsstrukturen. Ein Streben nach „wissenschaftlicher Wahrheit", selbstredend verstanden als regulative Idee, aktiviert damit gleichzeitig eine Reihe von Aspekten, die geeignet scheinen, eine moderne Demokratieerziehung im Geschichtsunterricht – weit über eine inhaltliche Beschäftigung mit dem Konzept und verschiedenen Ausprägungen in unterschiedlichen historischen Konstellationen hinaus – zu gewährleisten.

So orientiert sich der Geschichtsunterricht des 20. und des jungen 21. Jahrhunderts zunehmend dahin, (1) *kritische Loyalität* gegenüber der Demokratie, in deren Rahmen er stattfindet, herzustellen. Demokratien wie Deutschland, Österreich oder die Schweiz ermöglichen es nicht nur, verschiedenste Interpretationen der Vergangenheit entlang eines Vetorechts der Quellen bzw. einer intersubjektiven Überprüfbarkeit der Aussagen zu durchdenken, sondern auch die Bewertungen auf unterschiedlichen normativen Grundlagen offen und kontrovers vorzunehmen. Mit kritischer Loyalität ist in diesem Kontext gemeint, dass unter Einhaltung gesetzlicher Grundlagen der geltenden demokratischen Gesetze ein – wie es Gies ausdrückt

– eher „*nüchtern-realistischer*“ als ein „*utopisch-idealistischer*“ Geschichtsunterricht geboten wird (Gies, 2004, S. 71). Durch das im österreichischen Schulsystem angelegte gesellschaftswissenschaftliche Moment im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ und seine letztlich enge Verbindung mit politischen Vorstellungen von Staat und Gesellschaft können an den Veränderungen des fachspezifischen Lehrplanes auch in der Demokratie ideologische oder zumindest politische (Neu-)Ausrichtungen unter den diversen Regierungen seismographisch abgelesen werden. Mehr als plakativ zeigt sich dies bei den Themenbereichen „Europäische Integration“ und „EU-Beitritt“ und ihrem Stellenwert in den verschiedenen Lehrplänen seit 1945. Gleichwohl gilt es zu betonen, dass *cultural wars* rund um den Lehrplan für Geschichte, wie man sie in den USA oder Großbritannien führte, in Österreich in den letzten Jahrzehnten nicht zu beobachten waren (Nash, Crabtree & Dunn, 1999; Guyver, 2013; Watson, 2019).

In diesem Zusammenhang ist es auch entscheidend, dass sich ein moderner Geschichtsunterricht dem (2) *Beutelsbacher Konsens* verpflichtet fühlt. In diesem Dokument aus dem Jahr 1976, das in der deutschsprachigen Geschichts- und Politikdidaktik breite Anerkennung genießt, wurde versucht, Richtlinien für einen Umgang mit Politik im demokratischen System zu formulieren. Darin wurde einerseits das „Überwältigungsverbot“ verankert, wonach Lehrpersonen Schüler/innen nicht mit erwünschten politischen Meinungen überrumpeln dürfen, da dadurch ein selbstständiges Urteilen behindert werden würde; andererseits wurde auch das „Kontroversitätsgebot“ festgeschrieben, wonach Unterricht Momente, die in Wissenschaft und Politik kontrovers sind, ebenso kontrovers präsentieren soll. Letztlich wird in einem dritten Gebot eine „Schülerorientierung“ in dem Sinn eingefordert, dass es das Ziel sein muss, Lernende in die Lage zu versetzen, eine politische Situation und eigene Interessenslagen zu analysieren (Wehling, 1977).

Damit werden Grundzüge von Unterricht beschrieben, die auch in der Geschichtsdidaktik und hier verstärkt unter dem Konzept der (3) *Multiperspektivität,* thematisiert werden (Bergmann, 2000). Denn schließlich sollen Schüler/innen erkennen, dass es zu einem historischen Ereignis verschiedene Quellen geben kann, die unterschiedliche Wahrnehmungen aus ganz unterschiedlichen Perspektiven dokumentieren. Berücksichtigt man bei Annäherungen an die Vergangenheit über historische Quellen verschiedene politische Standpunkte, die Wahrnehmungen aus unterschiedlichen sozialen oder geschlechtlichen Perspektiven etc., wird von „Multiperspektivität“ gesprochen. Doch auch bei der Behandlung von Geschichte in Form von Darstellungen der Vergangenheit wird es als günstig eingestuft, verschiedene Darstellungen zu gleichen Themata zu vergleichen, um Reibungspunkte oder besondere Zuspitzungen bzw. Bewertungen von Zusammenhängen oder Fakten zu verdeutlichen („Kontroversität“). Geschichtsunterricht sollte zudem das Prinzip der „Pluralität“ berücksichtigen, indem bei der Bewertung der Vergangenheit aus heutiger Sicht verschiedenste Perspektiven auf die Vergangenheit eingenommen werden (Bergmann, 2000; Buchberger, 2016). Im Sinn einer historisch-politischen Bildung sind die im Rahmen der „Kontroversität“ und „Pluralität“ auftretenden Standpunkte aber nicht zwingend gleichwertig, vor allem dann nicht, wenn empi-

rische Triftigkeiten ignoriert werden oder normative Plausibilitäten bzw. konkrete politische Urteile die Grenzsetzungen des demokratischen Rechtsstaates verlassen.

Ein derartiger Zugang erfordert aber eben ein selbstständiges historisches Denken der Schüler/innen. Dass sich historisches Denken in einer ausreichend kritischen Weise, wie es für eine kritische (4) *Teilhabe an der Gesellschaft* im Umgang mit Vergangenheit, Geschichte und Politik benötigt wird (Greiner, Kaiser, Kühberger, Maresch, Oesterhelt & Weiglhofer, 2019), nicht von selbst einstellt, ist eindeutig (Steinbach, 2016). Es gilt, im schulischen Kontext historisches Lernen von der Primarstufe an progressiv aufzubauen. Dies ist jedoch nur möglich, wenn Reproduktion und Gedächtnislernen überwunden werden und über Erarbeitung und Nachvollzug durch die Lernenden Entdeckungen gemacht und eigene Einsichten in das Historische gewonnen werden können. Dass dabei auch nichtkognitive Momente (Faszination, Fantasie, Kreation etc.) zu aktivieren sind, mag zwar nicht die alltägliche Lesart von Geschichtsunterricht sein, doch zu seinem Erfolg beitragen (von Borries, 2016, S. 31). Ziel ist der Aufbau eines prozeduralen historischen Wissens, das jenes narrativierte bzw. auf Fakten basierende Wissen ergänzen soll, welches in der Gesellschaft meist als „historisches Bildungswissen" angesehen wird, dessen Umfang und Verfügbarkeit in der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts jedoch fraglich ist (Kühberger, 2012). Versucht man das Problem aus einer demokratischen Perspektive zu betrachten, so stellt sich vielmehr die Frage, mit welchem (narrativierten oder zu narrativierenden) Wissen Schüler/innen überhaupt im Rahmen einer Pflichtunterweisung innerhalb einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft konfrontiert werden sollten. Eine Antwort darauf kann im Konzept eines (5) *inklusiven historischen Wissens* gegeben werden. Darunter versteht man ein historisches Wissen, das sich seiner Selektivität, Perspektivität und Partikularität bewusst bleibt und Machtstrukturen im Wissenskanon diskutiert, identifiziert und auszugleichen sucht. In der mitteleuropäischen demokratischen Gesellschaft des frühen 21. Jahrhunderts muss hinsichtlich der angebotenen Wissensbestände bzw. auch hinsichtlich der Diät an inhaltlichen Beispielen, die in den Unterricht eingebracht werden, eine Sensibilität für eine diverse Gesellschaft aufgebracht werden, um Diskriminierung zu vermeiden. Dazu ist es sicherlich notwendig, historisches Wissen daraufhin zu befragen, aber auch den Geschichtsunterricht als solchen diversitätssensibel zu begleiten und korrigierend einzugreifen, wenn Diversitätskategorien (Gender, Sexualität, Gesundheit/Krankheit, Ethnie, soziale Zugehörigkeit etc.) völlig ignoriert oder vielleicht sogar abgewertet werden (Kühberger, 2019).

Letztlich kann man den besonderen Wert des Geschichtsunterrichts in und für die Demokratie in einer (6) *Verflüssigung* von allzu stabil geglaubten Gegebenheiten auch einer demokratischen Gegenwart ausmachen: *„Denn der Geschichtsunterricht ermöglicht einen Erfahrungszuwachs, relativiert die gegenwärtigen Fixierungen und Absolutheitsansprüche an die Zukunft, hält das Fragwürdige, Komplexe, Kontingente und Ambivalente einer Vergangenheit und damit das Denken in Alternativen bewusst und sensibilisiert für die Handlungsspielräume einer komplexen Gegenwart."* (Bühl-Gramer, 2019, S. 35)

3. Pragmatischer Ausblick

Was bedeutet dies alles für die Pragmatik des Geschichtsunterrichts? Bezogen auf die obigen Ausführungen sollen dazu in der gebotenen Kürze zwei unterrichtspraktische Ideen skizziert werden:

(1) Es sollte in der jeweiligen demokratischen Gegenwart stets danach gefragt werden, wie *Geschichte* von unterschiedlichsten Instanzen *genutzt* oder vielleicht eben auch missbraucht wird. Ein Vergleich zwischen verschiedenen Zeitebenen kann dabei durchaus hilfreich sein. So kann es sinnvoll sein, mit Schüler/innen Lehrpläne für das Fach Geschichte (Ebene der Bildungspolitik) aus verschiedenen Generationen in ihrer jeweiligen zeitlichen Verankerung zu betrachten und Interpretationen vorzunehmen, die diese Dokumente in den jeweiligen Gesellschaften und ihren politischen Ordnungen kontextualisieren. Dabei sollten eben gerade jene Momente hervortreten, die einen demokratischen Zuschnitt von einem totalitären unterscheiden. Gleichzeitig wird man auf diese Weise zu grundlegenden Fragen des historischen Lernens in der Schule gelangen: Warum beschäftigen wir uns mit der Vergangenheit? Wieso hat sich die Beschäftigung mit der Vergangenheit verändert? Was sind die Einflussfaktoren darauf? Wer legt dies zu welchem Zweck fest? etc. Aber auch andere zugespitzte Beispiele könnten helfen, grundlegende Momente in der Beziehung zwischen Demokratie und Geschichtsunterricht zu verdeutlichen. Geht es darum, „Geschichte" als Konstruktion zu verstehen, muss man danach fragen, in welchen Regimen welche Konstruktionen im Schulunterricht verbreitet waren bzw. sind. Ein Vergleich von Schulbuchnarrationen zu dem jeweils gleichen Thema bietet sich dabei an. Dies können durchaus aktuelle Schulbuchdarstellungen sein, die im Sinn einer Dekonstruktion verglichen und kritisch hinterfragt werden. Dem sollte dann aber etwas entgegengesetzt werden, etwa, dass es damals in der DDR oder heute in Kuba nur ein staatliches Schulbuch gab bzw. gibt und welche Ziele damit verfolgt werden könnten.

(2) Gleichzeitig ist es sicherlich auch notwendig, einen – hinsichtlich des Unterrichtsstiles – demokratischen Geschichtsunterricht anzubieten. Dabei spielt die Selbstreflexion der Lehrperson eine wichtige Rolle, um die Struktur des eigenen Unterrichts wahrzunehmen und danach zu fragen, inwieweit man demokratische Momente stärken kann bzw. eigentlich muss. *Demokratie als Lebensform* im Unterricht wird nur allzu oft von anderen Aufgaben der Schule verstellt. Individuelle Interessen der Lernenden sollten dabei als „Minderheitenrecht" ebenso Platz finden wie verschiedene Wahlmöglichkeiten, die nicht immer einer basisdemokratischen Herangehensweise zum Opfer fallen dürfen, sondern eben auch Pluralität bei der Bearbeitung von bestimmten Phänomenen in der Zeit ermöglichen. Derartige unterrichtspragmatische Zugänge, bei denen nicht alle Schüler/innen „gezwungen" werden, anhand derselben Materialien gleichzeitig auf die gleiche Art und Weise dieselben Arbeitsaufträge zu bearbeiten, können – nicht nur im Geschichtsunterricht – durch Formen des Offenen Lernens bzw. durch Individualisierung und Differenzierung durchbrochen werden und damit die (Wahl-)

Freiheit der Lernenden erhöhen (Kühberger & Windischbauer, 2013). Vergessen wird auch häufig, dass Schüler/innen in Österreich ab der 9. Schulstufe ein durch ihre Vertreter/innen wahrzunehmendes „*Recht auf Mitentscheidung bei der Festlegung von Unterrichtsmitteln*" (Österreichisches Schulunterrichtsgesetz, § 58 Abs. 2 Z 2 lit. c.) haben. Es gilt, sie daher etwa auch bei der Auswahl der Schulbücher mitbestimmen zu lassen.

Literatur

Achs, O. & Krassnigg, A. (1974). *Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik.* Wien: J&V.

Achs, O. & Tesar, E. (Hrsg.). (1985). *Schule damals – Schule heute. Otto Glöckel und die Schulreform.* Wien: J&V.

Bergmann, K. (2000). *Multiperspektivität. Geschichte selber denken.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Borries, B. v. (2007). Wissenschaftsorientierung. In U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (2. Aufl., S. 30–48). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Borries, B. v. (2016). Geschichte von Geschichtslernen und Geschichtsunterricht (1949–2014). In M. Buchsteiner & M. Nitsche (Hrsg.), *Historisches Erzählen und Lernen. Historische, theoretische, empirische und pragmatische Erkundungen* (S. 9–42). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11078-9_2

Bruckmüller, E. (1996): *Nation Österreich. Kulturelles Bewusstsein und gesellschaftlich-politische Prozesse.* 2. Aufl. Wien: Böhlau. https://doi.org/10.7767/boehlau.9783205119968

Buchberger, W. (2016). Perspektivität. Ein epistemologisches Basiskonzept im Geschichtsunterricht. *Historische Sozialkunde*, *1* (=Historisches Lernen mit Konzepten), 19–28.

Bühl-Gramer, Ch. (2019). Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine Standortbestimmung. In Th. Sandkühler, Ch. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & M. Bernhardt (Hrsg.), *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert. Eine Standortbestimmung* (S. 31–40). Bonn: bpb. https://doi.org/10.14220/9783737008914.31

Charta der Grundrechte der Europäischen Union, 2012/C 326/02. (o.D.). Verfügbar unter: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX%3A12012P%2FTXT [29.5.2019].

Cole, L. (2004). Der Habsburger-Mythos. In E. Brix, E. Bruckmüller & H. Stekl (Hrsg.), *Memoria Austriae I. Menschen, Mythen, Zeiten* (S. 473–504). Wien: Verlag für Geschichte und Politik.

Dachs, H. (2000). Schule in der „Ostmark". In E. Tálos, E. Hanisch, W. Neugebauer & R. Sieder (Hrsg.), *NS-Herrschaft in Österreich. Ein Handbuch* (S. 446–466). Wien: ÖBV & HTP.

Dr. Hermann Schnell (8.2.2003). Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/WWER/PAD_01750/index.shtml [21.10.2018].

Engelbrecht, H. (1986). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs* (Bd. 4; *Von 1848 bis zum Ende der Monarchie*). Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Fallend, F. (2012). Demokratie – Was ist das? In H. Ammerer, F. Fallend & E. Windischbauer (Hrsg.), *Demokratiebildung.* Innsbruck/Wien: StudienVerlag.

Flessau, K.-I. (1977). *Schule der Diktatur. Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus.* München: Fischer.

Fricke-Finkelnburg, R. (Hrsg.). (1989). *Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933–1945* (S. 21–24). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97207-1

Gies, H. (1988). Geschichtsunterricht und nationalpolitische Erziehung im NS-Staat 1933–45. In P. Leidinger (Hrsg.), *Geschichtsunterricht und Geschichtsdidaktik vom Kaiserreich bis zur Gegenwart* (S. 110–127). Stuttgart: Klett.

Gies, H. (2004). *Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung.* Köln: UTB.

Greiner, U., Kaiser, I., Kühberger, Ch., Maresch, G., Oesterhelt, V. & Weiglhofer, H. (Hrsg.). (2019). *Konzepte und Prozeduren im Fach. Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht* (=Salzburger Beiträge zur Lehrer/innen/bildung: Der Dialog der Fachdidaktiken mit Fach- und Bildungswissenschaften, Band 5). Münster/New York: Waxmann.

Grundwerte der EU. (o. D.). Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/PERK/PE/EU/GrundwerteEU/ [29.5.2019].

Guyver, R. (2013). Landmarks with questions – England's school history wars 1967–2010 and 2010–2013. *History Education Research Journal, 11* (2), 59–87. https://doi.org/10.18546/HERJ.11.2.06

Hartmann, Ch., Plöckinger, O., Töppel R. & Vordermayer, Th. (Hrsg.). (2016). *Hitler, Mein Kampf. Eine kritische Edition (Bd. II).* München/Berlin: Institut für Zeitgeschichte München – Berlin.

Hellmuth, Th. & Klepp, C. (2010). *Politische Bildung.* Wien: Böhlau.

Himmelmann, G. (2016). *Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform* (4. Auflage). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. (1884). Wien: Pichler.

Köchler, H. (2012). Das Verhältnis von Religion und Politik in Österreich und Europa. Die Idee des säkularen Staates. *Informationen zur politischen Bildung, 37*, 5–17.

Krammer, R. (2008a). *Intention und Prozess im Geschichtsunterricht. Der Einfluss externer Faktoren auf die Praxis an den deutschsprachigen Mittelschulen Österreichs 1849–1914.* Innsbruck/Wien: StudienVerlag.

Krammer, R. (2008b). Kompetenzen durch politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. *Informationen zur politischen Bildung, 29*, 5–14.

Krammer, R., Kühberger, Ch., Windischbauer, E. et al. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell.* Wien: BMUKK.

Krotzer, R. (2015). *Langes Schweigen. Der NS-Faschismus in österreichischen Schulbüchern.* Leobersdorf: KZ-Verband/VdA.

Kühberger, Ch. (2010). Zur Genese und Konzeption des österreichischen Kompetenzmodells für politische Bildung. *Wochenschau. Politik und Wirtschaft unterrichten, 61,* 44–56.

Kühberger, Ch. (Hrsg.). (2012). *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen über Art, Umfang und Tiefe für das historische Lernen.* Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Kühberger, Ch. (2016). Zur geschichtskulturellen Verarbeitung des Ersten Weltkrieges im Jahr 2014 in Österreich. In M. Fenn & Ch. Kuller (Hrsg.), *Auf dem Weg zur transkulturellen Erinnerungskultur? Konvergenzen, Inferenzen und Differenzen der Erinnerung an den Ersten Weltkrieg im Jubiläumsjahr 2014* (S. 118–144). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Kühberger, Ch. (2019). Historisches Wissen als inklusives Wissen. In B. Alavi, S. Barsch, Ch. Kühberger & M. Lücke (Hrsg.), *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Zugänge einer inklusiven Geschichtsdidaktik* (S. 270–284). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Kühberger, Ch. & Windischbauer, E. (2013). *Individualisierung und Differenzierung im Geschichtsunterricht* (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Kumsteller, B., Haacke, U. & Schneider, B. (1942). *Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Klasse 2.* Leipzig: Quelle & Meyer.

Lange, D. (2009). *Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens* (2. Auflage). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Linke, K. (1914). *Der erzählende Geschichtsunterricht.* Hamburg: Westermann.

MacMillan, M. (2009). *The Uses and Abuses of History*. London: Profile Books.

Nash, G. B., Crabtree, Ch. & Dunn, R. E. (1999). *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past.* New York: A. A. Knopf.

Rohlfes, J. (1997). *Geschichte und ihre Didaktik*. Göttingen: V&R.

Schnell, H. (1951). Der Geschichtsunterricht in Österreich. In *Internationales Jahrbuch für Geschichtsunterricht* (Band 1, S. 11–24). Braunschweig: Limbach.

Steinbach, P. (2016). Geschichtspolitik als Demokratiepolitik. In W. Friedrichs & D. Lange (Hrsg.), *Demokratiepolitik. Vermessungen – Anwendungen – Probleme – Perspektiven* (S. 207–228). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11819-8_14

Verordnungsblatt für den Dienstgebrauch des Bundesministeriums für Unterricht, Stück 10a/1955. (15.10.1955). *Neuverlautbarung der Provisorischen Lehrpläne für die Mittelschulen, Erlaß vom 12.9.1955*, [Z. 81.632-IV/15/55].

Wassermann, H. (1998). *Und ab heute Kinder sagen wir „Grüß Gott" und nicht mehr „Heil Hitler!". Nationalsozialismus, öffentliches und veröffentlichtes Geschichtsbewusstsein in Österreich nach 1945.* Dissertation, Graz.

Watson, M. (16.5.2019). Michael Gove's war on professional historical expertise. Conservative curriculum reform, extreme whig history and the place of imperial heroes in modern multicultural Britain. *British Politics.* Verfügbar unter: https://link.springer.com/article/10.1057%2Fs41293-019-00118-3 [30.5.2019].

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

Lehrpläne

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2008/II. (12.8.2008). *290. Verordnung, Änderung der Verordnungen über die Lehrpläne der Volksschule, der Sonderschulen, der Hauptschulen und der allgemein bildenden höheren Schulen.*

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2016/II. (18.5.2016). *113. Verordnung, Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen.*

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 239. Stück/1986. (6.11.1986). *591. Verordnung. Änderungen der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen.*

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, 70. Stück/1967. (24.8.1967). *295. Verordnung. Neuerliche Abänderung der Verordnung, mit der Lehrpläne für die allgemeinbildenden höheren Schulen erlassen werden, hinsichtlich der Gymnasien, Realgymnasien und Wirtschaftskundlichen Realgymnasien für Mädchen sowie des Bundesgymnasiums für Slowenen. Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen.*

Margot Geelhaar

Politisch kompetent durch Latein?

Theoretische Überlegungen und praktische Anregungen für den Unterricht

1. Einleitung

Seit dem Jahr 2008 liegt in Österreich ein Kompetenz-Strukturmodell für politische Bildung (Krammer, Kühberger & Windischbauer, 2008) vor, worauf sich sowohl das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/politische Bildung als auch das Unterrichtsprinzip politische Bildung beziehen. Damit erfahren die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen eine genaue Aufgliederung und Beschreibung: Auf der Basis eines spezifischen Arbeitswissens sollen den Schüler/innen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen der politischen Urteilskompetenz, der politischen Handlungskompetenz, der politikbezogenen Methodenkompetenz sowie der politischen Sachkompetenz vermittelt werden. Welchen Beitrag ein kompetenzorientierter Lateinunterricht zur Ausbildung dieser vier Bereiche politischer Bildung leisten kann bzw. bereits leistet, ist Gegenstand der folgenden Analyse.

Die Förderung politischer Kompetenzen vollzieht sich im Lateinunterricht vorwiegend während und nach der Textarbeit im Zuge von Textanalyse- und Interpretationsaufgaben. Es sollen daher zunächst Konzepte und Modelle der lateinischen Fachdidaktik zu Analyse- und Interpretationsarbeit vorgestellt und mit den österreichischen Kompetenzmodellen (Bereich Interpretation), die in Hinblick auf die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung für das vier- bzw. sechsjährige Latein entwickelt worden sind[1], verglichen werden. Dadurch soll aufgezeigt werden, dass die Teilkompetenzen der beiden Kompetenzmodelle für Latein die fachdidaktischen Interpretationskonzepte auch tatsächlich abbilden. Umsetzung und Anwendung der Kompetenzmodelle in der unterrichtlichen Praxis sind im Bereich der Interpretation durch standardisierte Arbeitsaufgaben (sog. „Bausteine", im Folgenden zitiert als BST) gewährleistet, die nicht nur bei der schriftlichen Reifeprüfung und bei Schularbeiten zur Anwendung kommen, sondern auch Eingang in die Lehrbücher

1 Seit dem Schuljahr 2014/15 wird die Reifeprüfung in ganz Österreich standardisiert und kompetenzorientiert durchgeführt (BGBl. I Nr. 112/2009 und BGBl. I Nr. 73/2012). Zur Entwicklung der standardisierten Reifeprüfung (im Folgenden zitiert als SRP) und der Kompetenzmodelle vgl. Lošek, 2012, S. 37–48. Die aktuellen Fassungen der Kompetenzmodelle aus Latein sechsjährig (L6) und vierjährig (L4) – im Folgenden zitiert als KPM L6 bzw. KPM L4 – sind auf einer Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (matura.gv.at) auffindbar. Ebendort wird auch die aktuelle Fassung des sog. „Consenus" zur Verfügung gestellt, der die Vorgaben für die standardisierte Reifeprüfung (schriftlich) sowie für die Gestaltung von Schularbeiten enthält. In diesem Dokument sind im Übrigen ebenfalls KPM L6 und KPM L4 enthalten. Für die genauen Webadressen vgl. das Literaturverzeichnis.

gefunden haben.[2] Da mit der Einführung der standardisierten Reifeprüfung (im Folgenden zitiert als SRP) auch für die mündliche Matura kompetenzorientierte Aufgabenstellungen zu Interpretation und Analyse von lateinischen Texten bzw. Vergleichsmedien[3] vorgesehen sind, sollen auch diese in die Betrachtung miteinbezogen werden, zumal sich derartige Aufgabenformate ebenfalls bereits in Lehrbüchern finden.[4]

Schließlich soll der Versuch unternommen werden, die im Lateinunterricht erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der Interpretation auf ihre Nützlichkeit für das Unterrichtsprinzip politische Bildung zu überprüfen, indem sie bestimmten Kompetenzbereichen aus dem Kompetenz-Strukturmodell für politische Bildung zugeordnet und mit Beispielen, die z.T. österreichischen Lehrbüchern entnommen sind und zur Weiterentwicklung im Unterricht anregen sollen, illustriert werden.

2. Fachspezifische Voraussetzungen

Latein ist wie kein anderes ein textbasiertes Fach. Ziel und Hauptaufgabe des Unterrichts ist nach wie vor das verstehende und interpretierende Lesen von lateinischen Originaltexten. Neben den beiden Kernkompetenzen Übersetzung und Interpretation soll den Schüler/innen aber auch literatur- und kulturgeschichtliche Bildung vermittelt werden. Dieser inhaltsorientierte Aspekt des Lateinunterrichts manifestiert sich im aktuellen Lehrplan für die Oberstufe, wo sich u. a. folgende Bildungs- und Lehraufgabe formuliert findet: „*Latein eröffnet durch intensive Auseinandersetzung mit Schlüsseltexten Europas vielfältige Zugänge zur europäischen Geisteswelt*“ insofern, als ein „*Einblick in die Grundlagen und die Entwicklung der europäischen Literatur- und Kunstgeschichte*“ geboten wird, „*beispielhaft die Rezeption und Wirkungsgeschichte von Ideen, Motiven und Stoffen europäischen Bewusstseins*“ vermittelt und „*somit das historische Denken und die ‚kulturelle Erinnerung‘*“ (BGBl. II Nr. 219/2016, S. 44) gefördert werden.

Zur Erfüllung dieser Aufgabe steht seit der Einführung des themenbezogenen Lektüreunterrichts durch den Lehrplan 2004 (AHS)[5] nicht mehr ausschließlich klassisch-römische Literatur zur Verfügung, vielmehr wird bei der Auswahl der Texte ausdrücklich „*eine breite Streuung von der Antike bis in die Neuzeit*“ (BGBl. II Nr.

---

2 Vgl. z. B. die Lehrwerke „Artes“ (Oswald, Bauer, Diwiak, Einfalt, Graf & Trojer, 2017a/b), „Medias In Res“ (Bauer, Dangl & Kautzky, 2013 bzw. Grom & Kautzky, 2013) und die Lehrbuchreihe „Latein in unserer Zeit“ (Müller, Lachawitz, Oswald & Pietsch [Hrsg.], 2016–), die in den neueren Auflagen einen kompetenzorientierten Übungsteil bzw. -band aufweisen.

3 Die Anforderungsbereiche „Reproduktion“, „Transfer“ sowie „Reflexion und Problemlösung“ müssen dabei in jeder Aufgabenstellung der mündlichen SRP enthalten sein (Fachleitfaden, 2014).

4 So bietet etwa das Lehrbuch „Artes“ eine eigene Kategorie von Aufgabenstellungen an, die die Fähigkeit der Schüler/innen zur Reflexion schulen und zur Diskussion anregen sollen (Oswald et al., 2017a/b, S. 3).

5 Zur Genese dieses Lehrplans siehe Lošek, 2012, S. 29–34. Zur Frage autoren- vs. themenzentrierter Lektüre vgl. Maier, 1984, S. 142–147 (mit Literatur).

277/2004, S. 29; BGBl. II Nr. 219/2016, S. 45) empfohlen, um den Schüler/innen vor Augen zu führen, dass Latein als Sprache der Wissenschaft und der Kirche die europäische Kultur sogar bis in die jüngste Gegenwart geprägt hat und z.T. immer noch prägt.

Neben der Möglichkeit, auf ein breiteres Textcorpus zurückgreifen zu können, kommt der Umsetzung des Unterrichtsprinzips politische Bildung im Lateinunterricht auch der Umstand entgegen, dass der Literaturbegriff in der Klassischen Philologie seit jeher weit gefasst ist, was nicht zuletzt dadurch begründet ist, dass in der Antike auch „Sachtexte" literarisch anspruchsvoll gestaltet wurden. Daher werden in der Schule traditionell nicht nur sogenannte „schöne Literatur" gelesen, sondern auch (staats-)philosophische Schriften, politische Reden und Geschichtsschreibung. Zudem sind lateinische Texte, selbst wenn sie nicht Politik im engeren Sinne zum Inhalt haben, doch zu einem erstaunlich großen Teil politisch konnotiert.[6] Dies trifft – für heutige Leser/innen vielleicht überraschend – auch auf literarische Genera wie Epos, Lyrik oder Elegie zu: So lässt sich beispielsweise Vergils *Aeneis* auch als Preis des Augustus und seiner Politik interpretieren[7] und bei bestimmten Gedichten des Horaz, wie den bekannten Römeroden (carm. 3, 1–6) oder dem *carmen saeculare* sind offenkundig Bezüge auf das Reformprogramm des Princeps festzustellen. Manche Aussagen in den Elegien eines Tibull, Properz oder Ovid wiederum stehen in provokantem Widerspruch zur augusteischen Propaganda.

Was die Verankerung politischer Bildung im aktuellen Lateinlehrplan betrifft, so zeigt sich bei einem Blick auf die Lehrstoffverteilung, dass sich bestimmte Themenmodule in besonderer Weise für die Umsetzung dieses Unterrichtsprinzips eignen: Für das vierjährige Latein (L4; 5. bis 8. Klasse bzw. 9. bis 12. Schulstufe) ist etwa im ersten Semester der 7. Klasse das Thema „Politik und Rhetorik" vorgesehen, durch das Schüler/innen einerseits „*die Mittel der Rhetorik als Instrument politischer und gesellschaftlicher Prozesse kennen lernen*", andererseits „*durch die Lektüre von historischen und philosophischen Texten Grundkenntnisse über mögliche Staats- und Gesellschaftsformen und ihre Entwicklung verstehen lernen*" (BGBl. II Nr. 219/2016, S. 46) sollen. Für das sechsjährige Latein (L6; 3. bis 8. Klasse bzw. 7. bis 12. Schulstufe) bieten sich in relativer Analogie zum vierjährigen Latein die Module „Rhetorik, Propaganda, Manipulation" am Ende der 6. bzw. „Politik und Gesellschaft" zu Beginn der 7. Klasse an, wobei durch Ersteres nicht nur „*grundlegende Formen und Elemente rhetorischer Darstellung*" vermittelt, sondern auch „*die sprachlichen Instrumente und Effekte praktisch umgesetzt*" werden sollen. Anhand literarischer Beispiele sollen Schüler/innen zudem „*erkennen, welche Risiken einseitige Propaganda in sich birgt*." Das letztgenannte Modul „Politik und Gesellschaft" beinhaltet das Kennenlernen und Verstehen von „*Voraussetzungen für die Entwicklung unterschiedlicher Staats- und Gesellschaftsordnungen*", von „*Mechanismen der Politik*" und der „*aktive[n] und passive[n] Rolle der Einzelnen zwischen Freiheit*

6 Töchterle (2010, S. 181) führt diesen Umstand zum einen auf die Überlieferungslage zurück, zum anderen auf einen besonderen „*Sitz im Leben*", den antike Literatur mehr als moderne Literaturen aufweist.

7 Eine Unterrichtssequenz zu Vergils *Aeneis* mit dem Schwerpunkt politische Bildung hat beispielsweise Kofler (2010, S. 184–195) aufbereitet.

und Verantwortung in der Gemeinschaft" sowie von „*gesellschaftliche[n] Defizite[n] als Ursache von Auseinandersetzungen bzw. utopischen Lösungsansätzen*" (BGBl. II Nr. 219/2016, S. 47 f.).

Hinsichtlich thematischer und inhaltlicher Anbindung an den Lehrstoff lassen sich Demokratieerziehung und politische Bildung also leicht und ungezwungen in den Lateinunterricht integrieren. Allerdings bleibt zu beachten, dass die Medien, die die politischen Inhalte transportieren, in der Regel literarische Texte sind, denen stets ein gewisses Ausmaß an ästhetischer Formung zu eigen ist. So verfolgt etwa der Autor bzw. die Autorin mit seiner/ihrer spezifischen Art der Darstellung (indem er/sie beispielsweise die Form eines fiktiven Dialogs oder eines politischen Traktats wählt) eine bestimmte Wirkabsicht, auch wenn oder gerade weil es sich um scheinbar objektive Analysen politischer Systeme oder um theoretische Betrachtungen von Staatsideen handelt. Zudem können Autor/in und Werk nie völlig von ihrem geschichtlichen Kontext entkoppelt verstanden werden: „*Kein Autor kann sich, selbst wenn seine Phantasie alle Grenzen sprengen sollte, außerhalb seiner so und so geschichtlich determinierten Zeit stellen*", drückt es Maier (1988, S. 25) aus. Gerade im Lateinunterricht, in dem Texte aus verschiedensten Kulturen und Epochen gelesen werden, gilt es daher, auch die historischen und kulturellen Gegebenheiten zum Zeitpunkt der Entstehung des Werkes und die Biographie des Autors bzw. der Autorin in den Blick zu nehmen. Dies mag zunächst selbstverständlich erscheinen, für die Unterrichtsarbeit bedeutet es aber, dass die Lehrperson Überlegungen anstellen muss, wann (vor, während oder nach der Lektüre?), in welcher Form (durch Vortrag, Referat oder Rechercheauftrag?) und in welchem Ausmaß den Schüler/innen diese für das Übersetzen und Textverstehen essentiellen Informationen zur Verfügung gestellt werden – zumal sich die im Lateinunterricht behandelten politikbezogenen Texte von der Lebenswirklichkeit der Schüler/innen doch erheblich unterscheiden und von ihnen daher als besonders fremd (allomorph) empfunden werden können. Ein Zuwenig an historisch-pragmatischem Hintergrundwissen[8] führt bei den Schüler/innen nämlich mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verständnisproblemen, wohingegen allzu eingehende Ausführungen zu Autor/in, Text, Motiv- oder Genustradition etc. schon aus zeitökonomischen Gründen wenig sinnvoll erscheinen. Zudem besteht z. B. bei einer weit ausholenden Hinführung die Gefahr, dass Inhalte vorweggenommen werden, die Schüler/innen ohne Weiteres selbst erarbeiten können, und dadurch ein wichtiges Unterrichtsziel – die methodengeleitete Interpretationskompetenz – unterlaufen wird (Kuhlmann, 2010, S. 22 f.). Übertragen auf das Kompetenzmodell für politische Bildung bildet also der literarische Text zusammen mit dem für das Textverständnis erforderlichen Sachwissen im Wesentlichen die Basis für das *Arbeitswissen*, anhand dessen die Ausbildung politischer Kompetenzen erfolgen soll.

8 Zur Bedeutung der historisch-pragmatischen Interpretation für den Lateinunterricht vgl. Doepner, 2010, S. 118 f.

3. Fachdidaktische Textanalyse- und Interpretationsverfahren sowie ihre Umsetzung im Kompetenzmodell für Latein und in den kompetenzorientierten Aufgabenstellungen der mündlichen SRP

Wie bereits eingangs erwähnt, erwerben Schüler/innen die im Kompetenzmodell für politische Bildung beschriebenen Kompetenzbereiche im Lateinunterricht vor allem durch Textanalyse- und Interpretationsarbeit. Daher werden im Folgenden aktuelle Konzepte und Modelle aus dem Bereich der lateinischen Fachdidaktik vorgestellt und dahingehend überprüft, ob sie in den österreichischen Kompetenzmodellen für L4 und L6 berücksichtigt und somit in der unterrichtlichen Praxis umgesetzt werden. Im Bereich der Textanalyse ist dies das Interpretationsmodell von Kuhlmann (2009, S. 139 f. und 2010, S. 22–36). Es verbindet sowohl narratologische als auch (text-)linguistische Verfahren, ohne dabei die Anwendbarkeit im Unterricht aus den Augen zu verlieren. Zudem ist es auch mit anderen Analysekonzepten, wie sie etwa bei Doepner (2010, S. 114–117) oder Göttschnig & Marino (2017, S. 80–89) dargestellt sind, in Einklang zu bringen. Für die (textüberschreitende) Interpretation werden besonders die praxisnahen Konzepte von Doepner (2010, S. 119–126) bzw. Göttschnig & Marino (2017, S. 90–97) herangezogen sowie die häufig rezipierten Modelle von Maier (1984, S. 105–130) und Munding (1985, S. 3–26).

Zunächst sei auf die *Textanalyse* eingegangen: Da dieses Verfahren sich unmittelbar und intensiv mit dem lateinischen Text auseinandersetzt, ist es für den Schulunterricht von zentraler Bedeutung. Nach Kuhlmann ist die Fragestellung im Prinzip „*die nach dem Verhältnis von Textinhalt und konkreter sprachlicher Umsetzung in Textform, also die Frage: Was wird wie dargestellt?*“ (Kuhlmann, 2010, S. 25). Zunächst hat die Textanalyse also die Aufgabe, das Textverständnis auf inhaltlicher Ebene (WAS wird gesagt?) sicherzustellen, was dadurch überprüft werden kann, dass man Schüler/innen beispielsweise Texte paraphrasieren oder Argumentationslinien nachzeichnen lässt. Auf der Ebene des Ausdrucks (WIE wird es gesagt?) wird sodann die konkrete sprachliche Realisierung – also Textform und -struktur – untersucht. Hierfür könnte etwa von Schüler/innen eine Gliederung des Textes oder bestimmter Textpassagen vorgenommen werden, ein Tempusprofil erstellt oder sprachliche Besonderheiten herausgearbeitet werden. Dabei sind die beiden Bereiche Inhalt und Form nicht streng voneinander zu trennen, sie stehen vielmehr in einem dialektischen Verhältnis zueinander. Da antike Texte, wie erwähnt, selbst wenn es sich um „Sachliteratur“ handelt, einen hohen Grad an ästhetischer Formung aufweisen, kann sich für Schüler/innen ein recht ergiebiges textanalytisches Betätigungsfeld ergeben. Der Methode kommt im altsprachlichen Unterricht im Übrigen besonders die Tatsache entgegen, dass die Texte bzw. Textausschnitte in der Regel für Schüler/innen gut überschaubar bleiben und bei der Textarbeit recht langsam und kleinschrittig vorgegangen wird („mikroskopische Lektüre“). Im Kompetenzbereich Interpretation der österreichischen Kompetenzmodelle für Latein lassen sich fünf von insgesamt sieben (L6) bzw. vier von insgesamt sechs

(L4) Teilkompetenzen zumindest teilweise[9] in das Gebiet der Textanalyse einordnen, was wohl nicht zuletzt an der guten Mess- und Überprüfbarkeit dieser Methode liegt. Dabei zielen die Aufgabenstellungen aus den BST zu den Teilkompetenzen „Zusammenfassen und Paraphrasieren", „Gegenüberstellen und Vergleichen" sowie „Belegen und Nachweisen" (nur L6) auf das Überprüfen des Textverständnisses auf inhaltlicher Ebene ab, indem beispielsweise einzelne Passagen des Textes mit eigenen Worten wiederzugeben sind oder bestimmte Textaussagen durch ein konkretes lateinisches Textzitat zu belegen sind (KPM L4, 2014, S. 4 f.; KPM L6, 2014, S. 5 f. bzw. BST L4, 2019, S. 15–19; BST L6, 2019, S. 16–22). Die Form- und Strukturanalyse auf der Ebene des Ausdrucks wird durch die Teilkompetenzen „Sammeln und Auflisten" – hier sollen etwa Wort- und Sachfelder oder Stilmittel ermittelt werden – und „Gliedern und Strukturieren" – worunter auch die metrische Analyse zumindest für L6 fällt – abgebildet (KPM L4, 2014, S. 4 f.; KPM L6, 2014, S. 5 bzw. BST L4, 2019, S. 5–14; BST L6, 2019, S. 5–15).

Die durch die Formanalyse gewonnenen Beobachtungen führen schließlich zur Frage nach ihrer Funktion im Text. Mit anderen Worten: Wählt ein Autor bzw. eine Autorin etwa eine bestimmte Erzählperspektive oder bestimmte Stilmittel, beschreibt er/sie gewisse Inhalte ausführlich oder rafft an gewissen Stellen, stellt sich die Frage, warum dies geschah und was damit beim Leser/bei der Leserin erreicht werden sollte. Die (mutmaßliche) Intention von Autor/in und die Wirkabsicht auf die Rezipient/innen können allerdings (anders als bei der Form-Inhalt-Analyse) nicht mehr anhand rein objektiver Kriterien ermittelt oder nachgeprüft werden. Gerade weil sich diese Frage aber oft nicht eindeutig beantworten lässt, kann es besonders für ältere Schüler/innen spannend und interessant sein, diesbezüglich Vermutungen anzustellen, wobei es Aufgabe der Lehrperson sein sollte, darauf zu achten, dass sich die Argumente der Schüler/innen auf Ergebnisse der Textanalyse oder auf relevantes historisch-pragmatisches Hintergrundwissen stützen. In den Kompetenzmodellen aus Latein sind auch hierfür Aufgabenformate aus dem Bereich der Teilkompetenz „Sich Auseinandersetzen und Stellungnehmen" vorgesehen, wobei explizit festgehalten ist, dass „*bei der Stellungnahme auch die persönliche Ebene mit einfließen [muss]*" (BST L4, 2019, S. 20; BST L6, 2019, S. 23).[10] Da allerdings (literatur-)geschichtliches Sachwissen bei der schriftlichen SRP von den Kandidat/innen nur sehr eingeschränkt vorausgesetzt werden kann,[11] soll eine Auseinandersetzung und Stellungnahme auf Basis einer „*sprachlichen, formalen bzw. inhaltlichen Analyse*" (KPM L4, 2014, S. 6; KPM L6, 2014, S. 7) der vorgelegten Textstelle/n erfolgen. Argumentieren unter Einbezug von Sachwissen fällt jedoch in die Anforderungsbereiche der mündlichen SRP: Hier sollen die Kandidat/innen u. a. die ihnen vorgelegten Texte zunächst zu relevanten Modulinhalten und Vergleichsmaterial in Beziehung setzen („Reproduktion",

9 Bei den Teilkompetenzen „Gegenüberstellen und Vergleichen" und „Belegen und Nachweisen" sind auch textüberschreitende Aufgaben (wie etwa bestimmte Textinhalte in Beziehung zu Vergleichsmaterial zu setzen) vorgesehen (KPM L4, 2014, S. 5; KPM L6, 2014, S. 6).

10 Indem Schüler/innen zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit dem Text aufgefordert sind, berührt diese Teilkompetenz natürlich auch den Bereich der gegenwartsbezogenen Interpretation.

11 Eine Liste nicht kommentierbedürftiger Sachangaben findet sich im Consensus, 2017, S. 75 f.

„Transfer"), bestimmte Aspekte des Ausgangstextes bzw. des Vergleichsmaterials auch unter Berücksichtigung „*historische[r] Phänomene*" (Fachleitfaden, 2014, S. 18 f.) kritisch reflektieren und schließlich begründete Argumente für oder gegen vorgefundene Behauptungen anführen („Reflexion und Problemlösung").

Mit der *rezeptionsgeschichtlichen und gegenwartsbezogenen Interpretation* stehen für den Lateinunterricht zwei Konzepte zur Verfügung, die sich stärker mit der Wirkung antiker Texte auf die Leser/innen beschäftigen. Beide Konzepte weisen Ähnlichkeiten auf, ist doch jedes rezeptionsgeschichtliche Dokument aus der unmittelbaren Auseinandersetzung mit einem antiken Vorbild entstanden und bezieht sich somit auf die gegenwärtige Situation seines Schöpfers bzw. seiner Schöpferin. Trotzdem erscheint eine Unterscheidung insofern sinnvoll, als Fragestellungen aus dem Bereich der gegenwartsbezogenen Interpretation stärker auf die Schüler/innen und ihre eigene Lebenswirklichkeit eingehen bzw. zu einem kreativen, produktionsorientierten Umgang mit dem Text anregen können.

Die rezeptionsgeschichtliche Interpretation geht also der Frage nach, welche in einem antiken Ausgangstext enthaltenen Motive, Themen, Denkmodelle etc. aufgegriffen wurden und in welcher Form dies geschah. Das Dokument, das den antiken Text rezipiert, kann ebenfalls ein Text sein, kann aber auch einer anderen Kunstgattung wie der bildenden Kunst (Malerei, Bildhauerei) oder der Musik entstammen. Der Vergleich von Ausgangstext und Rezeptionsdokument soll Schüler/innen einen neuen Blick, eine neue Perspektive auf Inhalte und Aussagen des ursprünglichen Textes eröffnen, um so ein vertieftes Verständnis beider Komponenten – sowohl des Prätextes als auch des Postdokuments – zu erlangen. Schüler/innen können sich bewusst werden, dass es nicht nur „die eine" Sichtweise auf ein Thema, eine Idee, ein Motiv gibt, sondern durchaus mehrere Auffassungen oder Interpretationen ein und desselben Themas zulässig sind. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Ansichten kann sie auch zu einem Urteil herausfordern bzw. sie anregen, ihre eigene Position zu einer Fragestellung einzunehmen.[12] In den Kompetenzmodellen für Latein findet das Konzept der rezeptionsgeschichtlichen Interpretation besonders durch die Teilkompetenz „Gegenüberstellen und Vergleichen" Berücksichtigung: Durch das Lösen der in den BST hierfür vorgesehenen Aufgabenformate sollen Schüler/innen u. a. nachweisen, dass sie imstande sind, „*vorgelegte Textstelle/n in Beziehung zu Vergleichsmaterialien zu setzen und nach vorgegebenen Parametern Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede sichtbar zu machen*" (KPM L4, 2014, S. 5; KPM L6, 2014, S. 6). Zudem müssen auch die Kandidat/innen für die mündliche Reifeprüfung eine Transferleistung ganz im Sinne der rezeptionsgeschichtlichen Interpretation erbringen, indem sie etwa „*Zusammenhänge zwischen Ausgangstext und Vergleichsmaterial herstellen*" und „*Aspekte der inhaltlichen Rezeption des im Ausgangstext angesprochenen Motivs und/oder Stoffes im Vergleichsmaterial herausarbeiten*" (Fachleitfaden, 2014, S. 18).

Die gegenwartsbezogene Interpretation schließlich stellt eine Beziehung zwischen dem Text und dem heutigen Leser/der heutigen Leserin her. Wie bereits ausgeführt,

12 Hier befinden wir uns streng genommen bereits im Bereich der gegenwartsbezogenen Interpretation. Zum Ganzen vgl. Doepner, 2010, S. 118 f. und Göttschnig & Marino, 2017, S. 93.

können antike Texte Fragen aufwerfen, denen Schüler/innen auch in ihrer eigenen Lebenswelt begegnen. Manche Aspekte antiker Texte wirken wahrscheinlich auf Schüler/innen aufgrund ihrer kulturell bedingten Andersartigkeit irritierend und reizen sie zum Widerspruch, manche wiederum bieten im Sinne eines durchaus affektiven „*Ja, so ist es auch-Erlebnisses*" (Maier, 1984, S. 126) Identifikationsmöglichkeiten. In jedem Fall fordert das „*Wechselspiel von Ähnlichkeit (Isomorphie) und Fremdheit (Allomorphie)*" (Doepner, 2010, S. 124; vgl. auch Munding, 1985, S. 21–25) das Urteil der Leser/innen heraus.[13] Nach Maier sind es besonders die in antiken Texten (und gegebenenfalls Rezeptionsdokumenten) enthaltenen „*Denkmodelle*", die eine Verbindung zur Gegenwart der Schüler/innen herstellen können. Grundfragen der menschlichen Existenz, die „*anthropologische Konstanten*" darstellen und nicht an historische, gesellschaftliche oder politische Gegebenheiten gebunden sind, werden dadurch zum Thema.[14] Dabei können Schüler/innen erkennen: „*Die Antworten wechseln, die Fragen sind dieselben geblieben*" (Maier, 1984, S. 123).

Die Fähigkeit, in Texten (bzw. Vergleichsmedien) dargelegte Sachverhalte, Probleme oder Hypothesen persönlich zu hinterfragen und die eigene Urteilsbildung kritisch zu reflektieren, wird in den Kompetenzmodellen aus Latein z. T. durch bestimmte Arbeitsaufgaben zur Teilkompetenz „Sich Auseinandersetzen und Stellungnehmen" überprüft[15], sie stellt aber auch eine zentrale Anforderung aus dem Bereich „Reflexion und Problemlösung" der mündlichen SRP dar (Fachleitfaden, 2014, S. 15).

Eine unmittelbare und persönliche Auseinandersetzung mit dem antiken Text kann in der schulischen Praxis auch dadurch erfolgen, dass die Schüler/innen zu kreativen Umsetzungen angeregt werden, wie Kuhlmann (2010, S. 27) betont. Eben dieser kreative Zugang zu lateinischer Literatur findet sich auch im Kompetenzmodell für Latein: Schüler/innen sollen durch Aufgabenstellungen aus dem Bereich der Teilkompetenz „Kreatives Bearbeiten und Gestalten" zu einem produktionsorientierten Umgang mit dem lateinischen Text angeleitet werden, indem sie etwa ein Antwortschreiben auf einen Brief verfassen oder ein alternatives Ende einer Erzählung erfinden (KPM L4, 2014, S. 5; KPM L6, 2014, S. 6 bzw. BST L4, 2019, S. 21; BST L6, 2019, S. 24).

13 Hölscher (1965, S. 81) spricht in diesem Zusammenhang von der Antike als „das nächste Fremde".

14 Für die Übertragung von anhand antiker Texte gewonnenen Einsichten auf die eigene persönliche und gesellschaftliche Situation hat Munding (1985, S. 6–25) den Begriff des „existentiellen Transfers" geprägt.

15 Zumindest bei der Teilkompetenz „Stellungnehmen" muss, laut Kompetenzmodellen, „die persönliche Ebene mit einfließen" (BST L4, 2019, S. 20; BST L6, 2019, S. 23).

4. Der Beitrag des kompetenzorientierten Lateinunterrichts zur Ausbildung von Kompetenzen aus dem Bereich politischer Bildung

Die im Folgenden vorgenommene Zuordnung der vorgestellten Analyse- und Interpretationsmodelle des Lateinunterrichts zu den einzelnen Kompetenzbereichen des österreichischen Kompetenz-Strukturmodells für politische Bildung will keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben; es soll lediglich dargestellt werden, dass durch einen kompetenzorientierten Lateinunterricht auch Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden, die für die Ausbildung bestimmter politischer Kompetenzen, wie sie im Kompetenzmodell für politische Bildung dargestellt sind, wesentlich sind. Um aufzuzeigen, wie die Umsetzung im Unterricht erfolgen kann bzw. bereits erfolgt, sollen beispielhaft kompetenzorientierte Aufgabenstellungen aus in Österreich approbierten Lehrwerken vorgestellt werden.

Politische Sachkompetenz bezeichnet das Verstehen von bzw. Verfügen über politikbezogene Fachbegriffe und die „*ihnen innewohnenden Konzepte des Politischen*" (Krammer et al., 2008, S. 9). Die Aneignung politischer Fachtermini soll also nicht durch reines Auswendiglernen von Vokabellisten erfolgen, die Schüler/innen sollen sich vielmehr der (lexikalischen) Bedeutung bzw. des (mentalen) Konzepts, das durch einen bestimmten Begriff zum Ausdruck gebracht wird, bewusst werden. Im Lateinunterricht können Schüler/innen diese Kompetenz zum einen dadurch erwerben, dass sie auf der Grundlage lateinischer Texte und des für das Verstehen erforderlichen historisch-pragmatischen Hintergrundwissens (also des *Arbeitswissens*) mit Hilfe von Textanalysemethoden und gegebenenfalls Vergleichsmedien politische (Basis-)Konzepte erarbeiten. Als Beispiel sei an dieser Stelle eine kompetenzorientierte Aufgabenstellung zum Modul „Politik und Rhetorik" (L4) bzw. „Politik und Gesellschaft" (L6) aus dem Lehrbuch „Artes" (Oswald et al., 2017a, S. 81) herangezogen. Grundlage bildet ein Textausschnitt aus Ciceros staatstheoretischem Werk *de re publica* (1, 42): Während eines Gesprächs über die bestmögliche Einrichtung des Staates wird der jüngere Scipio von seinen Dialogpartnern aufgefordert, die verschiedenen Verfassungsformen vorzustellen und zu beurteilen. Scipio folgt in seiner Darstellung griechischen Staatstheoretikern (Plat. rep. 8; Aristot. pol. 1278 b 6ff.; Polyb. 6, 4–9), die drei Grundformen der Verfassung unterschieden: Monarchie, Aristokratie und Demokratie. Aufgabe der Schüler/innen ist es nun, nach der Lektüre die drei genannten Formen zu ermitteln, sie hinsichtlich Anzahl und Bezeichnung der Herrschenden sowie der von Scipio beschriebenen Merkmale zu analysieren und die Ergebnisse in einer Tabelle vergleichend gegenüberzustellen. Die Arbeitsaufgabe berührt also die textanalytischen Teilkompetenzen „Sammeln und Auflisten" und „Gegenüberstellen und Vergleichen" der Kompetenzmodelle für Latein und beinhaltet nicht nur das selbständige Erarbeiten politischer Begriffe, die Termini werden zugleich auch mit Bedeutungsinhalten versehen.[16]

16 Als weiterer Schritt böte es sich an, die antiken Konzepte mit denen moderner Staats- und Regierungsformen etwa in Form eines fächerübergreifenden bzw. -verbindenden Unterrichts mit Geschichte zu vergleichen.

Zum anderen kann bereits die simple Vokabelarbeit[17] zur Ausbildung politischer Sachkompetenz beitragen, zumal viele politische Fachbegriffe lateinischen bzw. griechischen Ursprungs sind und im Laufe der Zeit einen Bedeutungswandel erfahren haben, wie Töchterle betont: „*Schon der elementare Sprachunterricht zwingt stets zum Rekurs auf ganz andere Lebens- und Gesellschaftsverhältnisse als die der Moderne, wo die Ähnlichkeiten und Parallelen zwischen den einzelnen Begriffswelten einander natürlich näher sind. Diese oft ganz unvertrauten Denkmuster zwingen häufig schon in der schlichten Vokabelarbeit zu einem ständigen Eingehen auf das ‚Fremde' und sind so ein permanenter Beitrag zu (…) politischer Bildung*" (Töchterle, 2010, S. 183). So kann beispielsweise das Appellativum *familia* zum Anlass genommen werden, auf die stark kulturspezifische Kodierung des Wortkonzepts einzugehen, bezeichnete es in der römischen Antike doch „*die gesamte Hausgemeinschaft (einschließlich Sklaven) unter der Verfügungsgewalt des pater familias*" (Kuhlmann, 2015, S. 162 mit weiteren Beispielen).

Der Kompetenzbereich *politikbezogene Methodenkompetenz* des Kompetenz-Strukturmodells für politische Bildung zielt u. a. auf Fähigkeiten und Fertigkeiten ab, „*fertige Manifestationen des Politischen*" (Krammer et al., 2008, S. 3) zu verstehen und zu hinterfragen, indem beispielsweise „*Kommunikationsstrategien und -ziele der Urheberin / des Urhebers der politischen Manifestation*" nachgegangen und „*Themenlenkung durch Politik*" erkannt und „*in Hinblick auf deren Absicht und Wirkung*" (ebd., S. 8) besprochen wird. Die Methode der Textanalyse liefert hierfür m. E. ein brauchbares Verfahren, insbesondere wenn im Unterricht neben der Formanalyse auch die Funktion der beobachteten sprachlichen Phänomene und ihre Wirkung auf Rezipient/innen thematisiert werden. Bezogen auf die Kompetenzmodelle aus Latein soll also zusätzlich zu den Teilkompetenzen „Sammeln und Auflisten" bzw. „Gliedern und Strukturieren" auch die Teilkompetenz „Sich Auseinandersetzen und Stellungnehmen" Beachtung finden. Die für die Module „Rhetorik, Propaganda, Manipulation" (L6) bzw. „Politik und Rhetorik" (L4) konzipierten Lehrwerke bieten hierfür ein reiches Betätigungsfeld: So werden beispielsweise anhand aussagekräftiger Ausschnitte von wirkmächtigen Reden Ciceros sowohl Aufbau, Ziel und Strategie der politischen Rede thematisiert[18] als auch die verwendeten Stilmittel besprochen. Diesbezügliche Aufgabenstellungen erschöpfen sich nicht nur im bloßen Auffinden und Benennen bestimmter rhetorischer Figuren und Tropen, sondern fragen auch nach ihrem Zweck und ihrer Wirkung.[19] Im Sinne einer rezeptionsgeschichtlichen Interpretation könnten zudem bekannte Reden aus der Gegenwart bzw. jüngeren Vergangenheit als Vergleichsdokumente herangezogen werden, um aufzuzeigen, dass auch moderne Redner/innen sich bewusst rhetorischer Mittel bedienen, um ihre Zuhörer/innen zu beeinflussen. So bietet das

17 Zur Bedeutung des „mentalen Lexikons" für das Vokabellernen im Lateinunterricht vgl. Kuhlmann, 2015, S. 153–165 und With, Seidl & Utzinger, 2006, S. 50–66.

18 Besonders ausführlich geschieht dies etwa im Lehrbuch „Ars Rhetorica" der Reihe „Latein Lektüre aktiv" (Keplinger, 2006).

19 Die hierfür vorgesehenen Arbeitsaufgaben aus den BST dienen lediglich der Ermittlung von Stilmitteln, ohne nach deren Verwendungszweck zu fragen; allerdings wird dieses Defizit durch ergänzende Aufgabenstellungen in Lehrbüchern ausgeglichen.

Lehrbuch „Artes“ (Oswald et al., 2017a, S. 53 f.) im Anschluss an die Lektüre und Analyse des Beginns der ersten *Catilinaria* einen Ausschnitt aus Hitlers Sportpalastrede aus dem Jahr 1933. Anhand gezielter Leitfragen sollen die Schüler/innen die beiden Redeausschnitte sowohl hinsichtlich der verwendeten Stilmittel als auch in Bezug auf Inhalt und Intention miteinander vergleichen. Am Beispiel der augusteischen Propagandapolitik wiederum kann den Schüler/innen gezeigt werden, wie auch literarische Werke zur Verbreitung zentraler Ideen politischer Programme beitragen: Das Lehrbuch „Die Macht und das Wort“ aus der Reihe „Latein in unserer Zeit“ (Schepelmann & Freinbichler, 2017, S. 88–94) stellt hierfür etwa einen Ausschnitt aus Horazens *carmen saeculare* zwei nichtliterarischen Quellen, nämlich der *ara pacis* und der *gemma Augustea*, gegenüber. Nach einer ausführlichen Bearbeitung von Text und archäologischen Vergleichsdokumenten wird den Schüler/innen abschließend die Aufgabe gestellt, motivische Übereinstimmungen herauszuarbeiten. Somit werden also bei beiden angeführten Lehrbuchbeispielen neben Fähigkeiten und Fertigkeiten aus dem Bereich der Textanalyse auch solche aus dem Bereich der textüberschreitenden Interpretation (und somit der Teilkompetenz „Gegenüberstellen und Vergleichen“ aus den Kompetenzmodellen für Latein) angesprochen, die etwa auch für die mündliche Reifeprüfung von Relevanz sind.

Der Bereich der *Politischen Urteilskompetenz* umfasst u. a. die Fähigkeit, „*vorliegende Urteile auf ihre Begründung hin zu untersuchen*“ und „*hinsichtlich ihres historischen Entstehungskontextes zu überprüfen*“, um im Idealfall zu einem eigenen politischen Urteil zu gelangen, das auch in Hinsicht auf „*die Teilurteile, die das Gesamturteil bilden*“ (Krammer et al., 2008, S. 6), plausibel begründet werden kann.

Im Lateinunterricht sind es einmal mehr textanalytische Verfahren, allerdings wohl meist in Kombination mit rezeptionsgeschichtlicher oder gegenwartsbezogener Interpretation, die zur Vermittlung dieses Kompetenzbereiches beitragen können. Indem nämlich ein politisches Thema oder eine politische Fragestellung aus der Perspektive mehrerer Autor/innen durchaus unterschiedlicher Epochen betrachtet wird (*rezeptionsgeschichtliche Interpretation*), kann Schüler/innen bewusst gemacht werden, dass Beurteilungen politischer Sachverhalte und ihre Begründungen auch aus ihrer historischen Bedingtheit her zu verstehen sind und je nach geschichtlichem bzw. kulturellem Kontext unterschiedlich ausfallen können.[20] Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, die in einem politischen Text enthaltenen Fragestellungen und Urteile direkt mit der Lebenswelt der Schüler/innen in Beziehung zu setzen (*gegenwartsbezogene Interpretation*). Derartige Fragen können Schüler/innen einerseits zu einer unmittelbaren und persönlichen Auseinandersetzung mit Textinhalten und darin vorliegenden Urteilen anregen und andererseits herausfordern, selbst begründet Stellung zu beziehen. Besonders geeignet erscheinen in diesem Fall Fragestellungen, die im Sinne Maiers von quasi überzeitlicher Bedeutung sind, da in diesem Fall ein Transfer von der Antike die Gegenwart der Schüler/innen auch wirklich betrifft. Vor vorschnellen Aktualisierungsversuchen hat in diesem Zusammenhang im Übrigen bereits Töchterle (1995, S. 59–61 und 2010, S. 182 f.)

20 Es sind hier also auch zentrale Bereiche der sog. „modellorientierten Interpretation“ angesprochen (Maier, 1984, S. 137 f.).

gewarnt: So ist die römische Mischverfassung, die Cicero im ersten Buch von *de re publica* als die beste Staatsform vorstellt, eben nur sehr bedingt auf moderne Staatswesen übertragbar, sehr wohl könnte aber ausgehend von der Cicerolektüre die „überzeitliche" Frage nach der besten Staatsform gestellt werden. Einer solchen Übertragung über einen Zeitabstand von 2000 Jahren bedürfen moderne Texte natürlich nicht. „*Gerade in der Notwendigkeit*", so betont Maier, „*eines solchen Transfers liegt nun der hauptsächliche Vorzug der lateinischen […] Texte, der sie womöglich unersetzbar macht. In ihnen tritt uns die abgebildete historische Wirklichkeit in zeitlicher Ferne abgeschlossen und überschaubar, dem Zeitgeist entzogen und also frei von aktuellen Ressentiments, gegenüber*" (Maier, 1984, S. 126).

Als Anregung für den Unterricht seien an dieser Stelle mögliche Arbeitsaufgaben für eine Lektüresequenz mit dem Titel *pax et bellum*, die dem Lehrbuch „Medias In Res" (Kautzky & Hissek, 2014) entnommen ist, vorgeschlagen: Das Thema wird im Lehrbuch mit der Frage „*Gibt es den gerechten Krieg*?" (ebd., S. 72) eröffnet – zweifellos eine politische Fragestellung von überzeitlicher Bedeutung, die wohl auch für heutige Schüler/innen von einiger Brisanz ist und ihr Interesse für die folgende Lektüre wecken dürfte. Auch die Textauswahl trägt der Tatsache, dass die Kontroverse um das *bellum iustum* eine lange, von der Antike bis in die jüngste Gegenwart reichende Geschichte hat, Rechnung: Indem nämlich nicht nur Ausschnitte von Werken römischer Autoren wie Cicero, Cäsar oder Tacitus vorgestellt, sondern mit Erasmus von Rotterdam und der Pastoralkonstitution *Gaudium et spes* auch (christliche) Schriften aus der Zeit des Humanismus und der jüngeren Vergangenheit miteinbezogen werden, erhalten die Schüler/innen mehrere – durchaus kontroversielle – Sichtweisen auf ein und dieselbe Problemstellung. Nach einer Analyse der einzelnen Texte auf inhaltlicher und formaler Ebene, wozu im Lehrbuch Arbeitsaufträge formuliert sind, könnten abschließend Aufgaben gestellt werden, die sowohl spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in den Kompetenzmodellen für Latein sowie den Anforderungen für die mündliche Reifeprüfung im Bereich der Interpretation formuliert sind, als auch die Ausbildung politischer Urteilskompetenz befördern: So wäre es beispielsweise möglich, die Schüler/innen eine Tabelle anfertigen zu lassen, in der die verschiedenen Argumente bzw. Teilurteile der einzelnen Autoren in für und wider den gerechten Krieg aufgeschlüsselt werden, um in einem nächsten Arbeitsschritt die vorliegenden Begründungen hinsichtlich Plausibilität und Intention zu hinterfragen und zu beurteilen. Zu guter Letzt könnten die Schüler/innen angehalten werden, auf Basis der neu gewonnenen Erkenntnisse ein eigenständiges und begründetes Urteil zu formulieren und dieses auch (zumindest innerhalb der Klasse) zu artikulieren und zu vertreten. Damit fallen die Aufgabenstellungen also in die Bereiche der Teilkompetenzen „Sammeln und Auflisten", „Gegenüberstellen und Vergleichen" bzw. „Sich Auseinandersetzen und Stellungnehmen" der Kompetenzmodelle für Latein. Zusätzlich sind auch Anforderungsbereiche der mündlichen Reifeprüfung, nämlich „Transfer" und „Reflexion und Problemlösung", angesprochen.

Die letztgenannte Teilaufgabe – nämlich Artikulation und Vertretung der eigenen Meinung – ist unter systematischen Gesichtspunkten bereits Teil des vierten

Kompetenzbereichs für politische Bildung, der *politischen Handlungskompetenz*. Diese schließt neben der Fähigkeit, „*eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren*“ und „*politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen*“, auch „*das Nutzen von Angeboten verschiedener Institutionen und politischer Einrichtungen*“ (Krammer et al., 2008, S. 7) mit ein.

Im Lateinunterricht sind es wohl besonders in weiterem Sinne kreativ-produktionsorientierte Aufgabenstellungen aus dem Bereich der gegenwartsbezogenen Interpretation, die den Weg in Richtung politischer Handlungskompetenz weisen. Als ein Beispiel sei eine Arbeitsaufgabe aus dem Lateinlehrbuch „Artes“ genannt, das im Übrigen auch Überschneidungen zum Bereich der politischen Urteilskompetenz aufweist: Nach der ausführlichen (textanalytischen) Behandlung von Ciceros Beschreibung der Mischverfassung (rep. 1, 69) und einem kontrastiven Vergleich mit einem Ausschnitt aus Machiavellis *Discorsi sopra la prima deca di Tito Livio* lautet die Aufgabenstellung: „*Diskutiert in der Klasse die unterschiedlichen Auffassungen von Cicero und Machiavelli! Welche Elemente entsprechen unserem heutigen Demokratieverständnis und welche erscheinen euch zu radikal? Einigt euch auf eine Regierungsform, die jeder von euch vertreten kann! Reflektiert im Anschluss über den Prozess eurer Entscheidungsfindung: Zu welchem Staatsmodell weist er Ähnlichkeiten auf?*“ (Oswald et al., 2017a, S. 83) Auf der Basis von Ausgangstest und Rezeptionsmedium soll also die – jedenfalls für die Klasse – beste Staatsform demokratisch ausgehandelt werden. Zusätzlich zu den Teilkompetenzen „Gegenüberstellen und Vergleichen“ bzw. „Kommentieren und Stellungnehmen“ werden besonders Fähigkeiten und Fertigkeiten aus dem Bereich „Reflexion und Problemlösung“ der mündlichen Reifeprüfung[21] geschult.

Um im Sinne politischer Handlungskompetenz Angebote politischer Einrichtungen auch für den Lateinunterricht zu nutzen, böte es sich beispielsweise an, im Anschluss an die Lektüre von Ciceros politischen Reden das österreichische Parlament zu besuchen und an Plenarsitzungen des Bundesrates oder des Nationalrates teilzunehmen,[22] wobei außerschulische Aktivitäten freilich in den Kompetenzmodellen für Latein nicht vorgesehen sind. In den Leitlinien zur Unterrichtsgestaltung des aktuellen Lateinlehrplans sind sie allerdings explizit als „*Ergänzung des Unterrichts*“ (BGBl. II Nr. 219/2016, S. 45) empfohlen.

5. Fazit

Der vorliegende Beitrag zeigt auf, dass sich Kompetenzen auf dem Gebiet der Textanalyse und Interpretation, wie sie im Besonderen durch den Lateinunterricht vermittelt werden, gut auf Inhalte und Themen der politischen Bildung übertragen lassen. Wie alle vier Kompetenzbereiche politischer Bildung, die von Krammer,

21 Im Lehrbuch fällt diese Aufgabe explizit in die Kategorie von Arbeitsaufträgen, die diesen Anforderungsbereich der mündlichen Matura befördern soll.

22 Im Übrigen stehen parlamentarische Reden auch als stenographische Protokolle auf der Homepage des Parlaments (parlament.gv.at) unter dem Menüpunkt „Parlament aktiv“ zur Verfügung.

Kühberger & Windischbauer (2008) formuliert wurden, durch kompetenzorientierte Textlektüre eine Förderung erhalten können, illustrieren unterrichtspraktische Beispiele, die z. T. aktuellen Lateinlehrbüchern entnommen sind. Es sei allerdings zum Abschluss betont, dass sich der Kompetenzerwerb immer an Inhalten vollzieht, die spezifisch an das jeweilige Fach gebunden sind und deren Wichtigkeit für den Lateinunterricht ebenso hoch einzuschätzen ist wie die Ausbildung von fachunabhängig anwendbaren Kompetenzen (Nickel, 2015, S. 41 f.).

Literatur

Doepner, Th. (2010). Interpretation. In M. Keip & Th. Doepner, *Interaktive Fachdidaktik Latein* (2. Aufl., S. 113–145). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Göttschnig, V. & Marino, St. (2017). *Interpretieren im Lateinunterricht. Ein Handbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hölscher, U. (1965). *Die Chance des Unbehagens. Drei Essays zur Situation der klassischen Studien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kofler, W. (2010). Antike Dichtung und Politik: Vergils Staatsepos. In H. Ammerer, R. Krammer & U. Tanzer (Hrsg.), *Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung* (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – politische Bildung, Band 5, S. 184–195). Innsbruck: StudienVerlag.

Kuhlmann, P. (2009). *Fachdidaktik Latein kompakt* (3., durchgesehene Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kuhlmann, P. (2010). *Lateinische Literaturdidaktik* (Studienbücher Latein. Praxis des altsprachlichen Unterrichts). Bamberg: Buchner.

Kuhlmann, P. (2015). Wortschatzlernen im Lateinunterricht. Didaktische Überlegungen und empirische Befunde. In M. Frisch (Hrsg.), *Alte Sprachen – Neuer Unterricht* (Ars Didactica, Band 1, S. 153–184). Speyer: Kartoffeldruck-Verlag.

Lošek, F. (2012). Latein für das 21. Jahrhundert – ein Grenzgang zwischen „toter Sprache" und lebendigem Trendfach. *Ianus, 33*, 22–58.

Maier, F. (1984). *Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Band 2: Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts*. Bamberg: Buchner.

Maier, F. (1988). Der „Leviathan" oder das „Staatsungeheuer". Thomas Hobbes' politische Philosophie im Lateinunterricht. *AU, 31* (3), 24–52.

Munding, H. (1985). *Antike Texte – aktuelle Probleme. Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht* (Auxilia, Band 12). Bamberg: Buchner.

Nickel, R. (2015). Fachdidaktik und Kompetenzorientierung im altsprachlichen Unterricht. In M. Frisch (Hrsg.), *Alte Sprachen – Neuer Unterricht* (Ars Didactica, Band 1, S. 35–51). Speyer: Kartoffeldruck-Verlag.

Töchterle, K. (1995). Politische Bildung durch Ciceros Staatsschrift? *Wiener Humanistische Blätter. Sonderheft. Zur Philosophie der Antike*, 59–72.

Töchterle, K. (2010). Optionen der politischen Bildung im Altsprachlichen Unterricht. In H. Ammerer, R. Krammer & U. Tanzer (Hrsg.), *Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung* (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik. Geschichte – Sozialkunde – politische Bildung, Band 5, S. 180–183). Innsbruck: StudienVerlag.

Wirth, Th., Seidl, Ch. & Utzinger, Ch. (2006). *Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Lehrbücher und -werke

Bauer, M., Dangl, K. & Kautzky, W. (2013). *Medias In Res! Mythos, Liebe und Humor. Kompetenzorientierter Übungsband.* Linz: Veritas.

Grom, A. & Kautzky, W. (2013). *Medias In Res! Europa, Politik, Philosophie und Fachliteratur. Kompetenzorientierter Übungsband.* Linz: Veritas.

Kautzky, W. & Hissek, O. (2014). *Medias In Res! Texte: Europa, Politik, Philosophie und Fachliteratur* (5. Aufl.). Linz: Veritas.

Keplinger, K. (2006). *Ars Rhetorica. Roms rhetorisches Erbe* (Latein Lektüre aktiv). Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Müller, W., Lachawitz, G., Oswald, R. & Pietsch, W. (Hrsg.). (2016). *Latein in unserer Zeit – Modulbände mit kompetenzorientiertem Übungsteil.* Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Oswald, R., Bauer, M., Diwiak, K., Einfalt, M., Graf., S. & Trojer, U. (2017a). *Artes. Lektürebuch 1.* Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Oswald, R., Bauer, M., Diwiak, K., Einfalt, M., Graf., S. & Trojer, U. (2017b). *Artes. Lektürebuch 2.* Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Schepelmann, W. & Freinbichler, W. (2017). *Politik, Rhetorik, Propaganda im Spiegel lateinischer Texte. Die Macht und das Wort* (Latein in unserer Zeit, 3. Aufl.). Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Rechtsvorschriften, Richtlinien und Kompetenzmodelle

BST L4: Bausteine Latein (vierjährig) für die standardisierte schriftliche Reifeprüfung. (2019). Verfügbar unter: https://www.matura.gv.at/downloads/download/bausteine-zum-erstellen-von-schularbeiten-uet-und-it [13.01.2020].

BST L6: Bausteine Latein (sechsjährig) für die standardisierte schriftliche Reifeprüfung. (2019). Verfügbar unter: https://www.matura.gv.at/downloads/download/bausteine-zum-erstellen-von-schularbeiten-uet-und-it [13.01.2020].

Bundesgesetz, mit dem das Schulunterrichtsgesetz geändert wird, BGBl. I Nr. 112/2009.

Bundesgesetz, mit dem das Schulunterrichtsgesetz geändert wird, BGBl. I Nr. 73/2012.

Consensus: Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch. (2017). Verfügbar unter: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Latein/Dateien/CONSENSUS_Rechtsgrundlagen_2017.pdf [25.02.2019].

Fachleitfaden: Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in den Unterrichtsgegenständen Latein und Griechisch. Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. (2014). Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:10eaef4a-7bdd-47cb-8701-979497122c5c/reifepruefung_ahs_lflg_21679.pdf [13.01.2020].

KPM L4: Kompetenzmodell für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (schriftlich) aus Latein vierjährig. (2014). Verfügbar unter: https://www.matura.gv.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=2661&token=5cc79000db734ab12d8be52e43fd80c0fab129fc [13.01.2020].

KPM L6: Kompetenzmodell für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung (schriftlich) aus Latein sechsjährig. (2014). Verfügbar unter: https://www.matura.gv.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=2660&token=7752b338993922065a4ad8a73dd8407974004caa [13.01.2020].

Krammer, R., Kühberger, Ch. & Windischbauer, E. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell.* Verfügbar unter: https://www.politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNJqx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf [13.01.2020].

Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht, BGBl. II Nr. 277/2004.

Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung, mit der die Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen geändert wird, BGBl. II Nr. 219/2016.

Michaela Rückl

„Mehrsprachige Handlungskompetenz“ und „interkulturelle Bildung“ als Leitziele eines demokratiefördernden Fremdsprachenunterrichts

1. Einführung

Demokratieförderung im Fremdsprachenunterricht, in dem es insbesondere in den zweiten und dritten lebenden Fremdsprachen stark um den Aufbau zielsprachiger Basiskompetenzen geht, mag auf den ersten Blick schwierig, wenn nicht unmöglich erscheinen. Die handlungsorientierte Ausrichtung der aktuellen Fremdsprachencurricula, die die Umsetzung der bildungspolitischen Ziele eines geeinten Europas sicherstellen soll, orientiert sich jedoch nicht mehr am Unterrichtsziel einer rein sprachlichen *near-nativeness*, sondern an den Kompetenzen von *intercultural speakers*: (Fremd-)Sprachenlernen wird dabei als Teil sozialen Handelns verstanden, was die Rolle gesellschaftlicher Teilhabe im Kontext von sprachlicher und kultureller Heterogenität in den Vordergrund rückt und den Bezug zu demokratiefördernden Inhalten und Herangehensweisen verdeutlicht.

In diesem Beitrag werden die Grundlagen dieses Konzepts vorgestellt, das seit der Jahrtausendwende die (Fremd-)Sprachenlehrpläne in ganz Europa prägt, sowie konkrete methodische Ansätze erläutert, die mehrsprachige Handlungskompetenz und interkulturelle Bildung im Rahmen eines neo-kommunikativen Fremdsprachenunterrichts forcieren können. Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität werden dabei nicht als Ausnahme, sondern als Norm und Schlüsselmerkmal Europas verstanden, die lehr- und lernseitig valorisiert werden müssen. Aufgabenbeispiele zeigen die Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht, wobei der Fokus auf den romanischen Fremdsprachen an der österreichischen Sekundarstufe II liegt.

2. Mehrsprachige Handlungskompetenz als Norm und Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe

Unter „mehrsprachiger Handlungskompetenz“ wird die Fähigkeit verstanden, mehr als eine Sprache für vielfältige Kommunikationszwecke zu nutzen. Gleichzeitig bezeichnet sie die Fähigkeit, unterschiedliche Kompetenzen in unterschiedlichen Sprachen auf unterschiedlichen Niveaus zu erwerben (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Egli Cuenat, Goullier & Panthier, 2016, S. 20; Council of Europe, 2007, S. 8).

Personengruppen, die in Unternehmen, Schulen, Organisationen oder Staaten zusammenleben oder -arbeiten, gelten als mehrsprachig, wenn mehrere Sprachen offiziell anerkannt sind oder für die Kommunikation verwendet werden. Das bedeutet jedoch nicht zwingend, dass alle Gruppenmitglieder alle verwendeten Sprachen beherrschen, auch das Ausmaß der Beherrschung kann variieren. Wichtig ist indes-

sen, dass spezifisches nichtsprachliches Wissen in fachlichen und kulturellen, aber auch in privaten und persönlichen Bereichen geteilt wird. Insofern hängt erfolgreiche Kommunikation nicht nur von ausreichender Sprachbeherrschung, sondern auch von der Kenntnis kultureller Gepflogenheiten, Alltagsroutinen, fachlicher Grundlagen und betrieblicher Abläufe ab, die eine spezifische Ausdrucksweise erfordern.

Mehrsprachige Personen müssen somit über Weltwissen und variable Ausdrucks-systeme verfügen und diese situationsadäquat einsetzen können, was Varietäten, Dialekte und Register der Muttersprache („innere Mehrsprachigkeit")[1] ebenso impliziert wie Herkunfts- und Fremdsprachen („äußere Mehrsprachigkeit"). Wenn wir bedenken, dass wir „*täglich zwischen verschiedenen Sprechweisen (Dialekt, geschriebene Sprache, Umgangssprache, Fachsprache …)*" pendeln und „*(in der Straßenbahn, in der Schule, in Medien, auf Reisen …) einer Vielfalt von Sprachen*" begegnen, sind wir alle mehrsprachig (Busch, 2017, Klappentext). Mehrsprachigkeit ist daher als Norm und nicht als Ausnahme zu betrachten, die sich durch die zunehmende Migration und Globalisierung immer stärker manifestiert. Gleichzeitig ist Mehrsprachigkeit erklärtes Bildungsziel der europäischen Sprachenpolitik, das durch Fremdsprachenunterricht gefördert und umgesetzt werden soll. Es geht dezidiert darum, eine tragfähige Grundlage für die Teilhabe an einer sprachlich und kulturell heterogenen Gesellschaft zu schaffen und Mehrsprachigkeit, als Schlüsselmerkmal Europas, zur Trumpfkarte auszubauen (Europäische Kommission, 2006; Europäische Kommission, 2008). Damit dies gelingt, werden im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR), an dem sich Sprachencurricula europaweit ausrichten, sprachen- und kulturenübergreifende didaktische Ansätze favorisiert, wobei „*ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt*" (Europarat, 2001, S. 163). Ziel ist es, „S*prachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen*" (ebd.).

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, die auf eine sprachenübergreifende und -vernetzende Vermittlung abheben, um synergiefördernde Transferprozesse anzustoßen und einen koordinierten Erwerb zu fördern, beziehen den gesamten Sprachbesitz ein, ohne zu werten bzw. nach dem Prestige von Sprachen und Ausdruckssystemen zu fragen. Sie gelten als Erweiterungen eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts, der entsprechend der aktuellen Lehrpläne Lerngelegenheiten bieten muss, in denen konkrete Kommunikationsaufgaben bewältigt werden können. Handlungsfokussierende Methoden, die Lernende dabei unterstützen, ihre Vorerfahrungen zu aktivieren, zu erweitern und zu hinterfragen, beziehen mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten ein (Wendt, 2000), wobei „Handeln" als „*Tätigkeit des Menschen in der Kommunikationssituation*" (Raasch, 1996, S. 340) definiert wird. Insofern können mehrsprachigkeitsdidaktische

1 Das bereits in den 1980er Jahren vorgelegte Konzept geht auf den Salzburger Sprachwissenschaftler Mario Wandruszka (1979) zurück.

Verfahren nachhaltige sprachen- und kulturenübergreifende Vergleichs-, Transfer- und Reflexionsprozesse anstoßen (Behr, 2007; Rössler, 2010).

Im GeR wird „mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz“ als „*komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann*“ (Europarat, 2001, S. 163), definiert. Ausführungen zu ihrer konkreten Zusammensetzung und zu entsprechenden Fördermöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht bleiben jedoch vage. Dennoch wird explizit davon ausgegangen, dass Sprachen und Kulturen „*gemeinsam eine kommunikative Kompetenz [bilden], zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren*“ (Europarat, 2001, S. 17), eine Annahme, die durch psycho- und neurolinguistische Evidenzen untermauert wird (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001; Paradis, 2000). Explizit gemacht wird auch die Veränderlichkeit mehrsprachiger Profile: Teilkompetenzen können je nach sprachlicher und kultureller Biographie der Sprecher/innen unterschiedlich stark entwickelt sein. Sprachenbiographische Arbeit, die das Konzept der inneren und äußeren Mehrsprachigkeit durch Mehrkulturalität erweitert, kann mehrsprachige Handlungskompetenz daher fördern und gleichzeitig die Bewusstheit der eigenen Identität steigern (Europarat, 2001, S. 133).

Dennoch ist Fremdsprachenunterricht nach wie vor einzelsprachig angelegt, zwischensprachliche Synergien und herkunftssprachliche Ressourcen bleiben damit weitgehend ungenutzt. Die im Referenzrahmen für Plurale Ansätze (RePA) bereits 2009 bereitgestellten Deskriptoren für mehrsprachige Handlungskompetenz, die die zugrundeliegenden Bereiche „Wissen“ (*knowledge, K*), „Einstellungen und Haltungen“ (*attitudes, A*) und „Fertigkeiten“ (*skills, S*) spezifizieren (Candelier et al., 2011, S. 26), finden auch in den neu aufgelegten Lehrplänen für den Fremdsprachenunterricht an der Sekundarstufe II keine Berücksichtigung (Rückl, 2018). Es bleibt zu hoffen, dass die Zusatzskalen zu „*pluricultural repertoire*“, „*plurilingual repertoire*“ und „*plurilingual comprehension*“, die jüngst in einem *Companion Volume* zum GeR publiziert wurden (Council of Europe, 2018), mehr Beachtung finden werden. Die Skalen ermöglichen eine Beurteilung von Mehrsprachigkeitskompetenz, was im Kontext von Standardisierung von großer Bedeutung ist. Konkrete Vorschläge für die unterrichtliche Implementierung fehlen jedoch weiterhin.

3. Interkulturelle Kompetenz als Basis für interkulturellen Dialog und politische Bildung

Mehrsprachigkeit ist ohne Mehrkulturalität kaum denkbar. Mit der kommunikativen Wende wurde das Verstehen alltagskultureller Phänomene und der Erwerb handlungsbezogenen Hintergrundwissens daher immer wichtiger. Das Leitziel von *intercultural speakers*, das auf Byrams Konzept der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (IKK, ICC) zurückgeht, verstanden als die Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft zu kommunizieren (Byram, 1997; 2009), gewann ab den 1990er Jahren zunehmend an Relevanz für Theorie und Unterrichtspraxis. Der Fokus verschob sich damit vom schwer fassbaren Ideal

der *near-nativeness,* das auf Chomsky zurückgeht, auf Zusammenhänge zwischen Sprache und Kultur, (ziel-)kulturelle Verhaltensnormen und die Aushandlung kultureller Bedeutungen (Nünning, 2017).

Für den Unterricht bedeutet dies, durch den Einbezug lebensweltlicher Spezifika der Schüler/innen kognitive mit affektiven und sprachliche mit kulturellen Lernzielen verknüpfen zu müssen, damit „*Kulturen als (fremde) Kommunikationsgemeinschaften und Lebenswelten*" (Rössler, 2010, S. 121) erfahren, analysiert und verstanden werden können. Charakteristisch für diesen interkulturell-interaktiven Ansatz ist ein lernerorientierter Zugang, der auf kommunikatives Handeln ausgerichtet ist und für „andere" Perspektiven sensibilisiert. Gemäß des übergreifenden Unterrichtsprinzips des „Interkulturellen Lernens" wird Wissen über andere Kulturen vermittelt, gleichzeitig werden persönliche Einstellungen und Erwartungen hinterfragt. Dies deckt sich mit den Prämissen des GeR, in dem die Identität von Sprachenlernenden in Bezug zu einem hybriden Kulturbegriff gesetzt wird: „*Als sozial Handelnder geht jeder Mensch Beziehungen mit einem sich ständig erweiternden Geflecht überlappender sozialer Gruppen ein, was insgesamt seine Identität definiert. In einem interkulturellen Ansatz ist es ein zentrales Ziel fremdsprachlicher Bildung, eine günstige Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Lernenden und seines Identitätsgefühls als Reaktion auf die bereichernde Erfahrung des Andersseins anderer Sprachen und Kulturen zu fördern*" (Europarat, 2001, S. 14).

Wenn Fremdsprachenunterricht Lerngelegenheiten bietet, die echte Begegnungssituationen mit zielkulturellen Personen und selbstständiges Arbeiten ermöglichen – wobei Lehrpersonen Rollenmodelle kompetenter *intercultural speakers* sind (Kramsch & Zhang, 2018) –, kann dieser zum „*Handlungsraum [werden], in dem die Lerner an kulturellen Veränderungsprozessen diskursiv beteiligt*" (Koreik, 2010, S. 135) sind, wodurch sich eine *culture of a third kind* entwickeln kann (Kramsch, 1993).

Dem Ziel, interkulturelle Beziehungen zwischen Menschen verschiedener kultureller Herkunft aufzubauen, entsprechend müssen Sprach- und Diskurskompetenz sowie soziolinguistische und interkulturelle Kompetenzen aufgebaut werden: Die Einstellungen (*savoir être, attitudes*) von *intercultural speakers* sollten von Neugier und Offenheit geprägt sein, gleichzeitig sollten sie auf (deklaratives) relationales Wissen (*savoirs, knowledge*) über soziale Gruppen und Interaktionsprozesse zurückgreifen können. Sie sollten fremd- und eigenkulturelle Dokumente oder Ereignisse in Bezug setzen können (*savoir comprendre, skills of interpreting and relating*), in der Lage sein, Neues zu entdecken und anhand geeigneter Strategien selbständig zu erschließen (*savoir apprendre, skills of discovery*) sowie über kulturelle und sprachliche Grenzen hinweg zu interagieren (*savoir faire, skills of interaction*), was reale oder zumindest realitätsnahe Kommunikationssituationen voraussetzt. Die integrative Fähigkeit, kulturelle Sichtweisen kritisch zu bewerten (*savoir s'engager, critical cultural awareness*), hat einen direkten Bezug zu politischer Handlungskompetenz (Byram, 1997), die definiert wird als „*[…] 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.“ (Krammer, Kühberger & Windischbauer, 2008, S. 7)

Insgesamt zeigen sich diesbezüglich Parallelen zwischen den Unterrichtsprinzipien der interkulturellen und der politischen Bildung, wobei Letzteres auf die „*Erziehung zu einem demokratisch fundierten Österreichbewusstsein, zu einem gesamteuropäischen Denken und zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschheit getragen ist*“ (Grundsatzerlass Unterrichtsprinzip politische Bildung, 2015, S. 1), abhebt. Dementsprechend finden sich auf dem offiziellen Gegenstandsportal zur politischen Bildung in österreichischen Schulen viele Themen und Verweise zu Initiativen und Institutionen, die interkulturellen Dialog fördern und Jugendlichen helfen sollen, in einem komplexen kulturellen Umfeld zu reüssieren.[2] Im Fremdsprachenunterricht können Aspekte politischer Bildung und Demokratiebewusstheit gefördert und um den Aspekt der Auseinandersetzung mit „fremden“ Kulturen erweitert und vertieft werden. Die nachstehende Tabelle verdeutlicht, wie sich interkulturelle und politische Kompetenz wechselseitig bedingen und ergänzen (Rückl, 2010):

Tabelle 1: Gegenüberstellung der Grundprinzipien interkultureller und politischer Kompetenz

Modell der *Intercultural competence (ICC)* nach Byram (1997)	**Kompetenzbereiche politischer Bildung** nach Krammer et al. (2008)
savoir être*:** Neugier und Offenheit zeigen; eigene Werte, Einstellungen, Verhaltensweisen reflektieren und relativieren; neue Perspektiven einer *culture of a third kind* einnehmen; ***savoir*:** auf Kenntnisse zugrundeliegender konkreter Faktoren der eigenen und der fremden Kultur(en) zurückgreifen; ***savoir apprendre/faire*:** sich neue Kenntnisse über Kultur(en) aneignen; ***savoir comprendre: Dokumente und Vorkommnisse mit Bezug auf andere Kulturen interpretieren und relativieren; ***savoir s'engager*:** kritische Sichtweisen einbringen und eigene Positionen reflektieren.	**Urteilskompetenz:** auf Grundlagen der Qualitätsprüfung, Kategorisierung und Klassifizierung zurückgreifen; **Handlungskompetenz:** eigene und öffentliche Interessen und Meinungen artikulieren; Kontakt mit öffentlichen Institutionen herstellen; **Methodenkompetenz:** politische, gesellschaftliche und rechtliche Informationen beschaffen und beurteilen; Daten analysieren; Informationsgrundlagen kritisch prüfen, im Diskurs reflektieren sowie sach- und medienadäquat darstellen; **Sachkompetenz:** auf Methoden der Informationsgewinnung, der Darstellung eigener Ergebnisse und des Kommunikationsverhaltens in Diskussionen zurückgreifen.

2 Abrufbar unter: https://www.schule.at/portale/politische-bildung/. Weitere Informationen zu nationalen Initiativen und Projekten bieten diese Institutionen: Österreichische Nationalagentur für Lebenslanges Lernen (www.lebenslanges-lernen.at), Cultural Contact Point Austria/ Creative Europe (www.ccp-austria.at) und Interkulturelles Zentrum – EU Programm für Jugend in Aktion (www.iz.or.at). Mit dem Bundeszentrum für Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (BIMM) hat Österreich zudem ein Netzwerk zur Förderung der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung dieser Themen an den Pädagogischen Hochschulen.

Sowohl interkulturelle als auch politische Kompetenz setzen die Fähigkeiten voraus,
- zu beobachten, zu identifizieren und wiederzuerkennen,
- zu vergleichen und gegenüberzustellen,
- Bedeutungen auszuhandeln,
- Ambiguität zu thematisieren und zu tolerieren,
- Texte so zu interpretieren, dass Fehleinschätzungen möglichst eingeschränkt werden,
- eigene Standpunkte zu verteidigen und gleichzeitig andere als legitim anzuerkennen sowie
- Unterschiede zu akzeptieren.

Diese Gemeinsamkeiten beziehen sich auf alle vier Kompetenzbereiche politischer Bildung.[3] Überschneidungen mit interkultureller Kompetenz, die auch Mehrsprachigkeit einbeziehen, zeigen sich im Ziel einer Handlungsfähigkeit, die ermöglicht, eigene Interessen, Meinungen und Werturteile sprachlich adäquat auszudrücken und (öffentlich) zu vertreten sowie gleichzeitig Kompromisse zu akzeptieren und für gemeinsame Interessen und die anderer einzutreten. Unterrichtskonzepte müssen daher die altersgerechte und nachhaltige Reflexion über die eigene Identität fördern und zeigen, dass sich Gruppenzugehörigkeiten verändern und zu Mehrfachidentitäten führen können, die der persönlichen und beruflichen Handlungskompetenz in einer globalisierten Welt zuträglich sind und dazu beitragen, verantwortungsvoll an Meinungsbildungsprozessen teilzunehmen sowie gemeinsam mit anderen private und gesellschaftliche Herausforderungen über kulturelle und sprachliche Grenzen hinweg zu meistern. Mehrsprachige Klassenzimmer und integrative Ansätze, die Herkunftssprachen und -kulturen als Potential valorisieren, bieten ein gutes Lernumfeld, um große Schnittmengen interkultureller und politischer Kompetenz zu fördern.

4. Lehrplanvorgaben und Unterrichtsrealität an der Sekundarstufe II

In österreichischen Lehrplänen ist die Förderung „interkultureller Kommunikation", verstanden als Verständigung zwischen verschiedenen Kulturen unter Berücksichtigung von Gemeinsamkeiten und Andersartigkeit, schon seit geraumer Zeit vorgesehen (AHS-Lehrplan, 2004). Zusätzlich gehören sowohl interkulturelles Lernen als auch politische Bildung zu den Unterrichtsprinzipien, die als fächerübergreifende Querschnittsthemen in allen Unterrichtsgegenständen zu behandeln sind. Die daraus resultierende Verortung unter den allgemeinen Bildungszielen führt mitunter jedoch zu einer zurückhaltenden Umsetzung.[4] Dazu kommt, dass sich der Fremdsprachenunterricht seit der Standardorientierung stark an messbaren Ergebnissen ausrichtet (Hu, 2010, S. 78), wesentliche Komponenten der ICC aber

3 Für eine detaillierte Aufstellung der Bereiche siehe Rückl (2010).
4 Vgl. dazu die Forderungen nach verbindlichen Inputstandards und praxistauglichen Deskriptoren für ICC u. a. von Caspari & Schinschke (2009) und Eberhard (2008).

schwer fassbare Verhaltensmuster und Einstellungen betreffen (Roche, 2001, S. 20):[5] Es geht um die Förderung von Sprach- und Diskurskompetenz in Bezug auf eigenkulturelles Wissen und fremdkulturelles Verstehen, um die Reflexion persönlicher Haltungen wie Offenheit und Neugier sowie um den Ausbau spezifischer dynamischer Fähigkeiten wie Empathie und Relativierung ethnozentrischer Perspektiven (Bredella & Delanoy, 1999). Konkrete Vorschläge, wie diese generalisierenden Vorgaben umzusetzen sind, fehlen lehrplanseitig aber nicht nur in den fachspezifischen Curricula für den Fremdsprachenunterricht. Dabei könnten Aktivitäten, die Erscheinungsformen des Alltags abbilden und zugleich Traditionen und gemeinsames kulturelles Wissen bewusst machen (Rehbein, 1985, S. 27–28), einer „*Trivialisierung des Fremdsprachenunterrichts [entgegenwirken], die man bei bestimmten Formen kommunikativen Unterrichts beobachten konnte*“ (Hu, 2010, S. 75). Kollaborative und kooperative Arbeitsformen können sicherstellen, dass auch komplexere Formen kommunikativer Interaktion trainiert werden (Hallet, 2010, S. 130). Eine stärkere und systematische Berücksichtigung in den Curricula der einzelnen Unterrichtsfächer ist zudem Voraussetzung für eine nachhaltige Förderung entlang einer adäquaten Progression (Rössler, 2010).

Am Beispiel der aktuellen Lehrplanvorgaben für Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS) zeigt sich, dass die „*vorurteilsfreie Begegnung der Kulturen auf der Grundlage einer offenen und respektvollen Auseinandersetzung*“ (AHS-Lehrplan, 2017) mit Schüler/innen unterschiedlicher sprachlicher, kultureller und religiöser Herkunft und die „*Berücksichtigung der individuellen Interessen und persönlichen Lebensrealität*“ (ebd.) der Schüler/innen unter Einbezug allfälliger Konfliktthemen im Schulalltag und Wahrnehmung demokratischer Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten explizit als Leitvorstellungen angeführt sind. Ziel ist die Förderung selbstbestimmten und selbstorganisierten Lernens und Handelns. Unter Abschnitt 4, Aufgabenbereiche der Schule, sind Elemente der ICC dementsprechend den Bildungsbereichen „Sprache und Kommunikation“ und „Mensch und Gesellschaft“ zugeordnet, wobei der Fokus auf der Begegnung mit anderen Kulturen und Generationen sowie auf sprachlicher und kultureller Vielfalt als Grundstein für Offenheit und gegenseitiger Achtung liegt. Die „*Verflochtenheit des Einzelnen in vielfältige Formen von Gemeinschaft*“ (ebd.) soll bewusst gemacht, Sprachkompetenz als Basis für Ausdrucks-, Denk-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit gefördert und eine von Verständnis und Mitverantwortung getragene Weltoffenheit vermittelt werden, um Urteils- und Kritikfähigkeit sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen der Schüler/innen als Voraussetzung für die Teilhabe an pluralistischen und demokratischen Gesellschaften sicherzustellen. Unter interkulturellem Lernen wird „*Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte beim gemeinsamen Lernen*“ (ebd.) verstanden, interkulturelle Bildung fokussiert Zusammenhänge zwischen Sprachen und ihren kulturellen Hintergründen sowie Fragen der individuellen und sozialen Identität.

---

5 Mit Bezug auf Deutschland ortet Caspari (2010) ein additives Kompetenzverständnis: Dem hohen Stellenwert der ICC in Präambeln würden Leistungsanforderungen und Übungsbeispiele gegenüberstehen, die auf ein verkürztes Verständnis des Zielkonstrukts schließen ließen.

Die Wertschätzung aller Sprachen und die Entwicklung der Fähigkeit aller Schüler/innen, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden, sollen durch angemessenen Unterricht und eine „*plurilinguale Bildung*“ (ebd.) erweitert und vertieft werden, mit dem Ziel, sprachliche Sensibilität und interkulturelles Verständnis als Basis für eine demokratische Gesellschaft zu schaffen. Lerner/innenseitige Mehrsprachigkeit ist demgemäß als wertvolle Ressource zu nutzen und Sprache in allen Unterrichtsgegenständen zu fördern. Dabei ist der Unterricht kompetenzorientiert anzulegen und an den Prinzipien einer neo-kommunikativen Didaktik auszurichten (Reinfried, 2001). Ziel ist die Entwicklung von Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt durch kontinuierliches (Fremd-)Sprachenlernen, das auf vorhandenem Vorwissen basiert und über lernersprachliche Zwischenschritte erfolgt.

Diesen an aktuellen Ergebnissen der psycho- und neurolinguistischen Fremdsprachenerwerbsforschung ausgerichteten Lehrplananforderungen stehen einzelsprachig ausgerichtete modularisierte Lehrpläne gegenüber, die zwar auf den Erwerb handlungsorientierter Fremdsprachenkompetenz und interkultureller Kompetenz zielen, aber nur marginale Hinweise enthalten, wie ein koordinierter Erwerb bewerkstelligt werden kann. Die wesentlichsten Hinweise betreffen den Einbezug vielfältiger Kommunikationssituationen und Themenbereiche, die Einbettung von Landes- und Kulturkunde, die Förderung authentischer Begegnungen und fächerübergreifende Aktivitäten.[6]

5. Aufgabenbeispiele für den Anfangsunterricht und Lernen in eTandems

Politische Teilhabe und Engagement sind für ein demokratisches System sehr wichtig. Die Befähigung zu bewusster Partizipation ist daher nicht nur erklärtes Ziel kompetenzorientierter politischer Bildung, sondern auch mehrsprachigkeitsfördernder und kulturübergreifender didaktischer Ansätze. Schüler/innen müssen zunächst wissen, was sie tun können, dürfen und sollen. Indem sie eine mögliche Partizipation in der eigenen Lebenswelt reflektieren, verstehen sie unmittelbar, was Demokratie mit ihnen selbst zu tun hat.

Ein aktuelles Beispiel betrifft den laufenden Diskurs zur Deutschpflicht in der Pause an österreichischen Schulen. Dieser Diskurs hat eine aus juristischer Perspektive widersprüchliche Beurteilung der Sachlage gezeigt, wobei negative Bewertungen durch Sprachenexperten, die u. a. die persönliche Integrität von Schüler/innen mit anderen Herkunftssprachen als Deutsch gefährdet sehen, kaum einbezogen wurden. Dies hat letztlich zu bundesländerspezifischen Regelungen geführt. Aktuell können Schulgemeinschaftsausschüsse in die Entscheidung eingebunden werden, lokale Gremien, in denen Schüler/innen vertreten sind. Demokratiebildung betrifft somit nicht nur die verantwortungsvolle Teilnahme an gesellschaftlichen und politischen Meinungsbildungsprozessen, sondern auch persönliche Lebensformen, die durch das Spannungsverhältnis zwischen sozia-

6 Für eine ausführliche Analyse der aktuellen österreichischen Lehrpläne für die Sekundarstufe II der Allgemein- und Berufsbildenden Schulen vgl. Rückl (2018).

len Wirklichkeiten, Beziehungen, Lebenswelten und Haltungen geprägt sind. Wie das Beispiel zeigt, sind die Bereiche nicht immer klar trennbar. Wesentlich ist die Vermittlung des Leitgedankens, dass wir immer die Wahl haben, wenn wir mitreden, mitgestalten und mitentscheiden. Geht es um Fragen, die europaweit oder international diskutiert werden, verschafft Mehrsprachigkeit Zugang zu Originalquellen. Vorwissen über landestypische und kulturelle Besonderheiten und Nachdenken über kulturell bedingte Verhaltensmuster erleichtern die Auswahl, das Textverstehen und die Interpretation. Mit Bezug auf das Beispiel könnten Schulregeln in Nachbarländern recherchiert, verglichen und in den Entscheidungsprozess einbezogen werden.

Sprachen- und kulturenübergreifende Ansätze erhöhen dabei die Lernerautonomie der Schüler/innen, die aufgefordert sind, ihren gesamten Sprachbesitz, ihr altersspezifisches Weltwissen sowie ihre individuellen Lernerfahrungen und Strategien zu nutzen, um das System einer neuen Sprache eigenständig und hypothesengeleitet zu entdecken. Durch den initiierten „interlingualen Transfer“ kann Wissen aus vorgelernten Sprachen valorisiert und vernetzt werden, was den individuellen Ausprägungen von Sprachenbiographien Rechnung trägt. Durch Reflexion können Sprachwissen, Lernstrategien und Einstellungen zu Sprachen und Kulturen bewusst gemacht werden.

Im folgenden Lehrwerkbeispiel für den Anfangsunterricht sollen die Schüler/innen italienische Eigennamen zunächst in die Kategorien Familiennamen sowie männliche und weibliche Vornamen einordnen und vorlesen, um zu überprüfen, ob die im Vorfeld selbständig erarbeiteten Struktur- und Ausspracheregeln funktionieren. In einem nächsten Schritt sollen die Vornamen dann ins Französische und Spanische, als typologisch nahverwandte Sprachen, aber auch ins Deutsche und in eine weitere Sprache übertragen werden. Auf diese Weise können Mutter- und Herkunftssprachen nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich-kulturell in den Lernprozess einbezogen werden. Im konkreten Beispiel ist es wichtig herauszufinden, warum Vornamen in manchen Sprachen keine Entsprechungen haben (Lakunen), welche Namen in der eigenen Mutter- oder Herkunftssprache am gängigsten sind und warum uns ihr Klang in einer bestimmten Sprache gefällt. Auch Stereotypen, die oft Teil der Vorkenntnisse von Schüler/innen sind, können auf diese Weise aufgegriffen und korrigiert werden. Der sprachenübergreifende Ansatz dient hier als Basis für nachhaltige Vergleichs-, Transfer- und Reflexionsprozesse. Ziel ist es, kulturspezifische Denk- und Handlungsweisen besser verstehen zu lernen und sich persönlicher Einstellungen bewusst zu werden. Kulturelle Zusatzinformationen sind immer von Fragen begleitet, die zum Vergleich mit eigenen Gewohnheiten und zur Reflexion über kulturell bedingte Verhaltensmuster anregen sollen. Bei dieser Übung beziehen sie sich auf die Möglichkeiten der Namenswahl bei einer Eheschließung.

Entsprechend der Deskriptoren des RePA werden durch diese Übung Einstellungen und Haltungen reflektiert [A 2.4 Sensibilität für Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Sprachen / Kulturen ++; A 3.2 Neugier zu entdecken, wie eigene / andere Sprache(n) / Kultur(en) funktionieren +++; A 16.2.1 Sich als Mitglied einer (pluralen) sozialen / kulturellen / sprachlichen Gemeinschaft

akzeptieren (betrachten) +], es wird Sprachwissen erworben (K 4.1 Wissen, dass es verwandte Sprachen gibt / Wissen, dass es Sprachfamilien gibt +++; K 6 Wissen, dass zwischen Sprachen / Varietäten Ähnlichkeiten und Unterschiede bestehen +++) und es werden Fertigkeiten trainiert (S 1.1.4 Hypothesen über Strukturen / Funktionieren einer Sprache / Kultur aufstellen können auf der Grundlage der simultanen Beobachtung verschiedener Sprachen / Kulturen +++; S 3.3.1 Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen schriftlichen Zeichen wahrnehmen können +++; S 3.5 Allgemeine Ähnlichkeit zwischen zwei / mehreren Sprachen wahrnehmen können +++).[7]

Abbildung 1: Sprachen- und kulturenübergreifende Lehrwerkaufgabe (Rückl et al., 2012, Unità 1)

Die Muttersprache als Grundlage und Bezugspunkt des Fremdsprachenlernens wird bewusst und aktiv auch einbezogen, wenn Sprachen im Tandem gelernt werden. Tandemlernen beruht auf einer Partnerschaft zwischen Sprecher/innen komplementärer Mutter- und Fremdsprachen. Sie lernen voneinander: Indem sie ihr heterogenes sprachliches und kulturelles Vorwissen einbringen, sind sie Sprachenlernende

7 In der Nomenklatur des RePA bezeichnet + einen Deskriptor, der durch einzelsprachige Verfahren erreicht werden kann, ++ einen Deskriptor, der durch einzelsprachige oder mehrsprachige Verfahren erreicht werden kann und +++ einen Deskriptor, der nur durch mehrsprachige Verfahren erreicht werden kann (Candelier et al., 2011).

und Sprachenlehrende zugleich. Die neuen Medien werden eingesetzt, um virtuelle Lernräume für authentische Kommunikation zwischen realen Personen zu schaffen, die sich über persönliche oder (inter-)kulturelle Themen austauschen möchten.

Die eTandem-Partner/innen üben dabei nicht nur die erlernten Fremdsprachen, sie liefern auch ein gutes sprachliches Modell ihrer Muttersprache und lernen, ihre Äußerungen an das Sprachniveau ihrer Partner/innen anzupassen. Durch gegenseitige Fehlerkorrekturen auf Augenhöhe und angeleitete Fehleranalysen nehmen sie Interferenzen und Transfermöglichkeiten bewusst wahr. Die Integration von eTandems in den Fremdsprachenunterricht legt den Fokus auf den Spracherwerbsprozess: Sprachen, in denen die Schüler/innen unterschiedliche Kompetenzniveaus haben, werden vernetzt und verglichen. Konkret können Schüler/innen:

– selbstverantwortlich, kooperativ und handlungsorientiert arbeiten,
– individuelle Sprachlernerfahrungen sammeln,
– vorhandenen Sprachbesitz nutzen und valorisieren,
– sprachliche Teilkompetenzen in realen interkulturellen Kommunikationssituationen erproben und erweitern sowie
– Mehrsprachigkeitskompetenz aufbauen.

Dies entspricht den Grundprinzipien einer aktuellen Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zudem bieten eTandems die Möglichkeit, soziale Kontakte zu knüpfen, eine Gelegenheit, die sich im Schulalltag selten bietet. Die Integration von eTandems in die Unterrichtsarbeit ermöglicht einen Erfahrungsaustausch unter Peers. Dabei sind die Themen inhaltlich auf die Unterrichtsprogression abgestimmt, der Input wird durch den Austausch im eTandem jedoch differenzierter und entspricht dadurch den persönlichen Interessen besser.[8] Die Schüler/innen stellen sich, ihre Familien und ihre Freunde gleichaltrigen Peers vor. Sie erzählen, wie sie aufgewachsen sind, wie und wo sie wohnen, was sie am liebsten tun und essen, wie sie den Tag verbringen, wie sie welche Feste feiern, worauf sie viel oder wenig Wert legen und welche Träume und Pläne sie für die Zukunft haben. Die Themen lassen den Bezug zu Lehrwerken und Lehrplänen erkennen. Der entscheidende Unterschied liegt jedoch in der Möglichkeit, sich mit zielsprachigen Peers darüber auszutauschen. Die Lehrpersonen moderieren, beraten und leiten die Schüler/innen dazu an, Verantwortung für ihr individuelles Lernverhalten zu übernehmen. Selbstdisziplin, wenn es um die Einhaltung eines vereinbarten Zeitplans für bestimmte Aktivitäten geht, Hilfsbereitschaft, wenn es gilt, Schwierigkeiten zu überwinden und Probleme zu lösen, Eigeninitiative und Empathie, um das richtige Maß beim Einsatz der Muttersprache zu finden, sind weitere Schlüsselqualifikationen, die gefordert und gefördert werden.

Der direkte Kontakt zu gleichaltrigen eTandem-Partner/innen ermöglicht, kulturspezifische Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf der Grundlage eines jugendlichen Erfahrungshorizonts zu entdecken. Die Schüler/innen erkennen, dass die Kultur ihrer Familien nur eine unter vielen ist. Die Familienbeschreibungen

8 Zu Jahresplanungen und eTandem-Regeln vgl. Rückl (2005). Für eine prototypische Aufgabensequenz im Anfangsunterricht Französisch vgl. Rückl (2019).

relativieren dabei oft das Bild der typisch österreichischen, deutschen oder italienischen Familie. Im Unterricht bringen die Schüler/innen von sich aus Fragen zu Verhaltensweisen und Lebenseinstellungen ein, auf die sie durch den eTandem-Austausch aufmerksam geworden sind, was eine dynamische und altersadäquate Reflexion ermöglicht. Indem sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Kulturen entdecken, erfahren sie kulturelle Vielfalt als wertvoll. Dies birgt starke demokratiefördernde Aspekte, die auf die Übernahme von Mehrfachidentitäten, bedingt durch sich stetig verändernde Gruppenzugehörigkeiten, vorbereiten und Handlungskompetenz in einer globalisierten Welt stärken.

6. Fazit

Die Aufgabenbeispiele zeigen das Potential handlungsorientierter fremdsprachendidaktischer Ansätze, in denen Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität als Ressourcen valorisiert werden, Aspekte politischer Bildung und Demokratiebewusstheit bereits im Anfangsunterricht zu fördern, wobei die Kompetenzen von *intercultural speakers*, die Bewusstheit der eigenen Identität und die gesellschaftliche Teilhabe im Kontext von sprachlicher und kultureller Heterogenität im Vordergrund stehen. Die Herausforderung besteht weiterhin darin, Lerngelegenheiten zu schaffen, die auf kommunikatives Handeln ausgerichtet sind und für „andere" Perspektiven sensibilisieren, indem kulturspezifische Denk- und Handlungsweisen hinterfragt werden. Die länderübergreifende Zusammenführung von Schulklassen in eTandems kann dabei virtuelle Lernräume für authentische Kommunikation zwischen Peers öffnen, was letztlich auch kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede soziotypischer Prägung transparent macht: Schüler/innen erfahren sich selbst als *intercultural speakers*.

Literatur

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education.* Straßburg: Council of Europe.

Behr, U. (2007). *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung.* Tübingen: Narr.

Bredella, L. & Delanoy, W. (Hrsg.). (1999). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Narr.

Busch, B. (2017). *Mehrsprachigkeit.* Wien: Facultas.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2009). Evaluation and/or Assessment of Intercultural Competence. In A. Hu & M. Byram (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (S. 215–234). Tübingen: Narr.

Candelier, M. et al. (2011). *RePA. Ein Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen.* Straßburg: Europarat.

Caspari, D. (2010). Auf der Suche nach dem spezifischen Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zu den interkulturellen Kompetenzen. Ausgangspunkt: Die „EPA Franzö-

sisch“. In D. Caspari & L. Küster (Hrsg.), *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit* (S. 103–114). Frankfurt am Main: Lang.

Caspari, D. & Schinschke, A. (2009). Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In A. Hu & M. Byram (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation* (S. 273–288). Tübingen: Narr.

Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (Hrsg.). (2001). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives.* Clevedon: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781853595509

Council of Europe. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Main Version*. Verfügbar unter: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide07_Executive_20Aug_EN.doc [15.6.2019].

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors.* Straßburg: Council of Europe.

Eberhard, J.-O. (2008). Interkulturelle Kompetenz bei Französischlernern. Eine explorative Studie mit Schülern der Jahrgangsstufe 10. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 19*(2), 273–296.

Europäische Kommission. (2006). *Die Europäer und ihre Sprachen, Eurobarometer Umfrage*. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc137_de.htm [15.6.2019].

Europäische Kommission. (2008). *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung; Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen*. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_de.pdf [15.06.2019].

Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin et al.: Langenscheidt.

Hallet, W. (2010). Kulturelles Lernen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 129–132). Seelze: Kallmeyer et al.

Hu, A. (2010). Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 75–78). Seelze: Kallmeyer et al.

Koreik, U. (2010). Landeskunde, Cultural Studies und Kulturdidaktik. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 133–136). Seelze: Kallmeyer et al.

Krammer, R., Kühberger, Ch. & Windischbauer, E. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell.* Verfügbar unter: https://www.politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNJqx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf [25.02.2019].

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kramsch, C. & Zhang, L. (2018). *The Multilingual Instructor.* Oxford: Oxford University Press.

Nünning, A. (2017). Landeskunde. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 187–188). Stuttgart: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04474-7_12

Paradis, M. (2000). The Neurolinguistics of Bilingualism in the Next Decades. *Brain & Language, 71,* 178–180. https://doi.org/10.1006/brln.1999.2245

Raasch, A. (1996). Das Interview. Albert Raasch im Gespräch mit der PRAXIS des neusprachlichen Unterrichts zum Thema „Handlungsorientierung“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 44*(4), 339–345.

Rehbein, J. (1985). *Interkulturelle Kommunikation.* Tübingen: Narr.

Reinfried, M. (2001). Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. In F.-J. Meißner & M. Reinfried (Hrsg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz 23.–26.9.1998* (S. 1–20). Tübingen: Narr.

Roche, J. (2001). *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung.* Tübingen: Narr.

Rössler, A. (2010). Input-Standards und Opportunity-to-learn-Standards für die Schulung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In D. Caspari & L. Küster (Hrsg.), *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit* (S. 115–129). Frankfurt am Main: Lang.

Rückl, M. (2005). *Imparare una lingua in e-tandem si rivela semplice ed efficiente anche per gli adolescenti. Un esempio pratico tratto dalla quotidianità scolastica al Liceo Tron di Schio (Italia) e all'Istituto Tecnico Commerciale di Oberndorf (Austria).* Online Publikation: Tandem-Server der Ruhr-Universität Bochum. Verfügbar unter: http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/reports/2/index.html. Wegen Überarbeitung ist der Tandemserver derzeit offline. Informationen unter: https://www.easycounter.com/report/slf.ruhr-uni-bochum.de [15.06.2019].

Rückl, M. (2010). Interkultureller Dialog als politische Bildung. In: H. Ammerer, R. Krammer & U. Tanzer (Hrsg.), *Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung* (S. 163–179). Innsbruck et al.: StudienVerlag.

Rückl, M. (2018). Die Rolle von Lehrwerken für die Umsetzung eines Gesamtsprachencurriculums. Konzeption und Implementierung der Lehrwerkreihe Romanische Sprachen interlingual lernen im Kontext der neuen Lehrplanvorgaben für die österreichische Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 29*(2), 169–191.

Rückl, M. (2019). Handelnd lernen in eTandems. Authentische Kommunikation durch virtuellen Austausch mit Peers im Französischunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch, 6,* 3–6 mit Online-Erweiterung.

Rückl, M., Moriggi, R., Rigamonti, E., Holzinger, G., Seeleitner, I., Castillo de Kastenhuber, C. & De Lara Fernández, C. (2012). *Scopriamo l'italiano. Italienisch interlingual.* Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.

Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen.* München et al.: Piper.

Wendt, M. (2000). Erkenntnis- und handlungstheoretische Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts. In D. Abendroth-Timmer (Hrsg.), *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit: fremd- und mehrsprachiges Handeln in interkulturellen Kontexten* (S. 61–78). Frankfurt am Main: Lang.

Rechtsvorschriften

AHS-Lehrplan, 2004: Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht, BGBl. II Nr. 277/2004. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2004/277 [13.01.2020].

AHS-Lehrplan, 2017: Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen, BGBl 88/1985 idF BGBl II Nr. 395/2019. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-09-01 [13.01.2019].

Grundsatzerlass Unterrichtsprinzip politische Bildung. (2015). GZ-33.466/0029-I/6/2015. Verfügbar unter: http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/Bildung/rechte%20Spalte/pb_grundsatzerlass.pdf [10.01.2020].

Julia Hargaßner

Humor als Ausdruck gesellschaftlicher und demokratischer Normen und Werte: Humor im demokratiebildenden Fremdsprachenunterricht

1. Einleitung

Der folgende Witz von Jürgen von der Lippe (2018) soll als Einstieg dienen und die Verbindung zwischen Humor und Demokratie sowie gesellschaftlichen Normen und Werten veranschaulichen: „*George W. Bush, Barack Obama und Donald Trump sind gestorben und stehen vor Gott. Gott fragt Bush: ‚Woran glaubst du?‘ Bush sagt: ‚Ich glaube an den freien Handel, an ein starkes Amerika und an die Nation.‘ Gott sagt: ‚Schön, komm zu meiner Rechten.‘ Gott fragt Obama: ‚An was glaubst du?‘ Obama sagt: ‚Ich glaube an die Demokratie, an die Hilfe für die Armen und an den Weltfrieden.‘ Gott sagt: ‚Wunderbar, du sitzt zu meiner Linken.‘ Dann fragt er Trump: ‚Was glaubst du?‘ Trump sagt: ‚Ich glaube, du sitzt auf meinem Stuhl.‘*“

Es ist nicht zu übersehen, dass dieser Witz nicht nur politische, interkulturelle und ethische Aspekte vor Augen führt, sondern auch die politischen Haltungen sowohl der amerikanischen Präsidenten als auch die Haltung des Erzählers bzw. des Publikums zu diesen Politikern reflektiert. Und obwohl Humor den Menschen zu einer heiteren Gelassenheit verleitet, stellt sein Einsatz im demokratiebildenden Unterricht ein ernstes Thema dar.

Der Beitrag plädiert dafür, humoristische Texte, die gesellschaftliche und politische Normen und Werte wiedergeben, im Fremdsprachenunterricht zur Förderung von Demokratiebildung einzusetzen. Neben einer Konkretisierung der Verbindung zwischen Demokratie und Humor werden theoretische Überlegungen zum kompetenzorientierten Unterricht angestellt sowie praktische Beispiele angeführt.

2. In welcher Beziehung stehen Humor und Demokratie zueinander?

Zunächst sollen die Semantik und die Etymologie dieser Wörter nachgezeichnet werden, was nicht zuletzt dem philologischen Hintergrund der Verfasserin geschuldet ist. Das Wort „Demokratie“ wurde am Ende des 16. Jahrhunderts aus dem Griechischen über das Lateinische ins Deutsche entlehnt, wobei das griechische *demos* für „Volk“ und *kratein* für „herrschen“ steht (Wahrig-Burfeind, 2011, S. 357).

Das Wort „Humor“ bezeichnet die „*gelassene Heiterkeit, die den Menschen befähigt, in schweren Situationen eigene und fremde Schwächen zu belächeln und den Mut zu bewahren, eine heitere Gelassenheit als Grundhaltung gegenüber dem Dasein, Sinn für Komik, gute Laune, fröhliche Stimmung*“ (Pfeifer et al., 1993). Interessant ist die etymologische Entwicklung, die dieses Wort erfahren hat. In der mittelalterlichen Medizin bezeichnete man mit dem lateinischen Wort *humor* die vier Grundsäfte

des Körpers, die für die vier Temperamente ausschlaggebend seien. Die damalige Medizin erlaubte „*der Temperamentenlehre, eine sanguinische, phlegmatische, cholerische oder melancholische Gemütsverfassung zu diagnostizieren, je nachdem, welcher der vier humores dominierte*“ (Hörhammer, 2001, S. 69). Im 17. Jahrhundert entwickelt sich das aus dem Altfranzösischen stammende englische Wort *humour* zu einer Bezeichnung für jene Wesensart des Menschen bzw. Eigenschaft einer literarischen Darstellung, die Heiterkeit, Belustigung, Spaß ausstrahlt und hervorruft. Dieser Gebrauch wird Mitte des 18. Jahrhunderts ins Deutsche übernommen (Pfeifer et al., 1993).

Auf den ersten Blick führen die Semantik und die Etymologie der beiden Wörter nicht zueinander. Wenn man sich aber den Titel dieses Beitrags vor Augen führt, wird die Beziehung zwischen den beiden Begriffen wesentlich deutlicher. Denn Demokratie bezieht sich nicht nur auf die Regierungsform und das Erlassen von Gesetzen, sondern auch auf die Wahrung von Grund- und Menschenrechten. Die Gewährleistung des Rechts auf Leben, Eigentum und Freiheit stellt eines der wichtigsten Prinzipien eines demokratischen Staates dar. Ohne Meinungsfreiheit kann sich das Volk nicht politisch beteiligen. Meinungsfreiheit bildet eine Grundlage für Demokratie und kommt in der Versammlungs- und Redefreiheit zum Ausdruck. Ein freier Austausch von Meinungen und Argumenten fußt zudem auf der Presse- und Religionsfreiheit sowie der künstlerischen Freiheit. Die Möglichkeit einer freien Meinungsäußerung steht in einer engen Verbindung mit dem Humor, der auf die Probleme, Streitfragen, Minderheiten und Alteritätsvorstellungen der Gesellschaft fokussiert.

Humor ist auch ein kulturelles Konzept. Wenn Humor als „*Gabe eines Menschen, der Unzulänglichkeit der Welt und der Menschen, den Schwierigkeiten und Missgeschicken des Alltags mit heiterer Gelassenheit zu begegnen*“ (Dudenredaktion, 2010, S. 506) definiert wird, dann ist es doch eindeutig, dass er den Alltag des Menschen reflektiert. Humor ist direkt mit den Orientierungspunkten des Individuums und der Gesellschaft verbunden und bringt das Wertesystem der gegebenen Kultur zum Ausdruck. Humor stellt eine Reaktion auf das Erlebte dar, bei der persönliche Meinungen und gesellschaftliche Besonderheiten berücksichtigt werden.

2.1 Humor als Ausdruck gesellschaftlicher und politischer Normen und Werte

Humor weist eine reziproke Beziehung zu den Normen und Werten seiner Gesellschaft auf. Einerseits bringt Humor eine Reflexion der gesellschaftlichen Gegenwart zum Ausdruck, andererseits trägt er dazu bei, durch die kritische Einstellung dieser Reflexion die Normvorstellungen der Gesellschaft indirekt zu verändern. Diese wechselseitige Bezugnahme kann man am Beispiel von Witzen sehr deutlich beobachten. Denn Witze sind für Humorforscher/innen das, was Labormäuse für Genforscher/innen sind – „*ein relativ gut verstandenes Modell fürs Ganze*“ (Drösser, 2007, S. 3).

Normen und Werte werden in alltäglichen Praktiken sichtbar: Durch das Wiederholen und Zitieren von Witzen, was eine Alltagspraktik darstellt, kann man Normen und Werte entweder unterstützen oder destabilisieren. Um die Verbindung zwischen Witz und Normveränderung in unserer Gesellschaft unterrichtspraktisch zu veranschaulichen, können beispielsweise Witze aus dem zweiteiligen Band von Lixfeld „Witz. Arbeitstexte für den Unterricht" (1978) herangezogen werden. Der erste Teil des Buches enthält eine Sammlung von Witzen aus verschiedenen Zeiten zu unterschiedlichen Themen (z. B. Absurdes, Makabres, Familiäres und Sexuelles, Gebrechen, soziale Gruppen, Ethnisches, Politisches, Konfessionelles). Der zweite Teil besteht aus theoretischen Texten und möglichen Diskussionsfragen zum Witz.

Wenn Witze im Rahmen der Pragmatik betrachtet werden, treten mehrere Funktionen zutage (Lendvai, 2007, S. 69): Die kommunikative Funktion besagt, dass der Witz etwas Neues mitteilt. Die ästhetische Funktion bezieht sich auf den Genuss von kreativen Möglichkeiten der Sprache, die psychologische Funktion löst Spannungen auf, die erzieherische Funktion besteht darin, dass dem Hörer/der Hörerin durch das Erzählen des Witzes gewisse Werte nahegebracht bzw. vor Augen geführt werden. Die soziologische Funktion befreit von Verboten bzw. Tabus. Die politische Funktion dient zur Selbstverteidigung des Individuums, die philosophische Funktion geht auf die Analyse, Reflexion und Kritik der Welt zurück. Zusammenfassend kann man die Funktionen des Witzes wie folgend definieren: Er übernimmt die Rolle einer kritischen Reflexion der Welt.

2.2 Was treibt Humor an?

Wissenschaftliche Arbeiten zum Thema Humor zeigen die Komplexität und den Facettenreichtum des Begriffs, der unterschiedlichste Arten und Formen humoristischer Texte unter ein Dach bringt. Zahlreiche Anläufe, Humorarten zu definieren und zu klassifizieren (z. B. verbal vs. nicht verbal, visuell vs. nicht visuell, spontan vs. geplant, gewollt vs. ungewollt, schriftlich vs. mündlich, konstruktiv vs. destruktiv, traditionell vs. neu, rezeptiv vs. produktiv u.v.a.m.), tragen spannende und umfangreiche Ergebnisse zutage und können dennoch nicht vereinheitlicht werden (Löschmann, 2015, S. 14 ff.).

Da der der Fokus dieses Beitrags auf einer analytischen, kompetenzorientierten Annäherung an Humor liegt – es soll gezeigt werden, welche Instrumente den Schüler/innen im Rahmen des Sprachunterrichts zur Entschlüsselung humoristischer Text- und Bildmedien vermittelt werden können, um kompetent (in der Fremdsprache) über humoristische Äußerungen zu sprechen und zu reflektieren –, wird an dieser Stelle bewusst die Frage ausgeklammert, wo innerhalb einer demokratischen Gesellschaft die Grenzen des Humors liegen bzw. wie diese ausgehandelt werden. Diese allgemeinere Reflexion über Humor und seine gesellschaftliche Angemessenheit findet im schulischen Rahmen eher im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung statt.

Im Folgenden sollen daher die Antriebskräfte für Humor erörtert werden, die durch die Forschung bereits relativ deutlich beschrieben wurden und sich gut mit einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht verbinden lassen.

Die Erklärungsansätze lassen sich grob in zwei Gruppen fassen: Die erste Gruppe bilden Inkongruenztheorien und die zweite Gruppe wird aus sozialen Theorien geformt.

Inkongruenz als Basismerkmal von Humor liegt einer beachtlichen Zahl an Erklärungsversuchen zugrunde. Schopenhauer beispielsweise beschrieb das Lachen als Ausdruck mangelnder Übereinstimmung bzw. Widersprüchlichkeit zwischen „*einem Begriff und den realen Objekten, die durch ihn in irgendeiner Beziehung gedacht worden waren*“ (Schopenhauer, 1966, S. 88). Die Inkongruenztheorien zielen auf das Objekt und arbeiten mit Kognition und Wahrnehmung. Dabei wird Humor durch Doppeldeutigkeit, Ambivalenz und Kontrast angetrieben. Linguistische Untersuchungen des verbalen Humors greifen auch die Opposition zwischen dem Gesagten und Gemeinten bzw. Verstandenen auf. Attardo & Raskin postulierten in ihrer „General Theory of Verbal Humor“ (1991) sechs Parameter für die Beschreibung verbaler Witze, die auch Eingang in den (Fremd-)Sprachenunterricht gefunden haben. Demnach treibt die Opposition zweier Skripte, die in jedem Witz enthalten sind, Humor an.

Die zweite Gruppe der Erklärungsversuche für Humor ist subjektorientiert und gliedert sich in zwei Theorieansätze: die Überlegenheits- bzw. Aggressionstheorie sowie die Erleichterungstheorie. Wie bereits die Bezeichnung andeutet, beschäftigen sich die sozialen Theorien mit der Interaktion in einer Gruppe oder Gesellschaft und behandeln die Abgrenzung gegenüber anderen bzw. das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe.

Die Überlegenheits- bzw. Aggressionstheorie geht auf Aristoteles zurück und verbindet das Lachen mit Fehlern anderer Menschen (Löschmann, 2015, S. 29). Durch das Verspotten anderer erhöht man sich demnach selbst. Das Auslachen und Bloßstellen anderer Menschen verleiht ein Überlegenheitsgefühl und ist oft aggressiv. In unserem Alltag kommt dieses Muster in humoristischen Texten über Minderheiten, ethnische, nationale oder lokale Gruppen, Berufskategorien und Geschlechter zum Vorschein. Meistens arbeiten solche Texte mit stereotypen Darstellungen der oben genannten Gruppen. Stereotype zeichnen sich durch Verallgemeinerungen, reduzierte Komplexität und emotionale Aufladung aus. Stereotype vermitteln Werturteile und sind auf das Zeichensystem der entsprechenden Gesellschaft zurückzuführen (Hahn, 2007), etwa im folgenden Witz: „*Der Bayer ist die gelungene Kombination aus der Zuvorkommenheit eines Preußen mit der Zuverlässigkeit eines Österreichers.*“ (Lixfeld, 1978, S. 19)

Gemäß der Erleichterungstheorie wiederum erfolgt durch Humor eine Reduktion psychischer Anspannung, bei der aufgestaute „negative“ Energie abgebaut wird. In diesem Fall wird Humor durch die Entlastung bzw. Erleichterung angetrieben, Humor agiert dabei als „*Sicherheits- und Überdruckventil*“ (Kotthoff, 1996, 12). Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts beschrieb Freud in seiner Studie „Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten“ (1905) die Funktion von Witzen, innere

Spannungen aufzulösen. Zum einen befriedigen Witze demnach feindliche und aggressive Impulse, die aufgrund sozialer Regeln unterdrückt werden müssen, zum anderen den Drang, über verbotene Themen zu sprechen, die aber mit Humor angesprochen werden können.

Nicht nur in Witzen, sondern auch in humoristischen literarischen Texten lässt sich die Erleichterungstheorie gut verfolgen. Ein gutes Beispiel dafür bietet die Erzählungensammlung des österreichischen Schriftstellers Dimitré Dinev „Ein Licht über dem Kopf" (2004). In diesem Buch werden Geschichten von Menschen mit Migrationshintergrund humorvoll präsentiert. Dabei wird Humor als Instrument eingesetzt, um diese Menschen bei ihrer Suche nach Identität, beim Lösen unterschiedlicher Alltagsprobleme nicht als Opfer darzustellen und vorhandene Vorurteile möglichst aufzulösen. Humor nutzt spielerisch seine subversiven Möglichkeiten sowohl zur Kritik an Machtpositionen als auch zur Selbstkritik (Fuhry, 2018, S. 246). Dinev, der ursprünglich aus Bulgarien stammt und erst seit Anfang der 1990er Jahre in Wien lebt, sagt in einem Interview: „*Ich bin in einer Diktatur aufgewachsen. Da kann man als Individuum ohne Humor nicht überleben*" (Fuhry, 2018, S. 237). In diesem Zusammenhang kann die Erleichterungstheorie auch als eine Überlebenstheorie betrachtet werden. Humor hilft Menschen in totalitären Gesellschaften zu überleben, indem er ihnen behilflich ist, innere Spannungen und Aggressionen aufzulösen sowie verbotene Themen anzusprechen.

Die dargelegten Antriebskräfte bzw. Erklärungsversuche schließen sich gegenseitig nicht aus, darüber hinaus kann ein und derselbe humoristische Text mithilfe mehrerer Erklärungstheorien beschrieben werden. Fest steht, dass Humor als kulturelles Konzept in der Regel sowohl (inter-)kulturelle als auch historische und soziale Aspekte einschließt, deren Reflexion den Antrieb für Humor bildet.

2.3 Der politische Witz

Im Kontext der Demokratiebildung darf der politische Witz im schulischen Sprachunterricht nicht ausgeklammert werden. Die vorhergehenden Überlegungen zeigen bereits eine enge Verbindung zwischen der Gesellschaft, dem Alltag, der Politik und deren Reflexion in Witzen. Politische Witze existieren sowohl in demokratischen Gesellschaften als auch in Diktaturen.

Der politische Witz wird in totalitären Gesellschaften oft als Flüsterwitz bezeichnet, weil er nicht öffentlich ausgesprochen werden darf. Kennzeichnend dabei ist die Tatsache, dass ein und derselbe Witz in unterschiedlichen Kulturen und Ländern seine Aktualität beweisen kann. So führt Ana Dimova eine Liste der Varianten desselben Witzes aus dem Dritten Reich an, die in exkommunistischen Ländern existierten. Der ursprüngliche Witz bezieht sich auf die Diktatur der Nationalsozialisten: „*Mueller fragte: ‚Was gibt es für neue Witze?', worauf Schulz antwortete: ‚Sechs Monate KZ!'*" (Dimova, 2008, S. 15-16). Die Varianten weichen von diesem Witz nicht stark ab. In Bulgarien erzählte man diesen Witz so: „*Ein Preisausschreiben für den besten politischen Witz. Erster Preis: fünfzehn Jahre.*" (Ebd.) In der Sowjetunion sagte man:

„*Haben Sie schon gehört? Die Prawda hat ein Preisausschreiben für die besten Witze gestartet. Erster Preis: zwanzig Jahre.*" (Lixfeld, 1978, S. 25) Diese Witze greifen ein Merkmal aller Diktaturen auf, das Verbot jeglicher Kritik an der Gesellschaft. Eine Übertragung des gleichen Witzes in verschiedene Kulturen und Sprachen ist aber nur unter der Bedingung möglich, dass sich der Witz auf die gleichen kulturellen und gesellschaftlichen Phänomene bezieht.

In demokratischen Gesellschaften stärken politische Witze die Meinungsfreiheit des Volkes, dabei kann es zu unerwarteten Vergleichen kommen. Der Einleitungswitz über Trump in diesem Beitrag funktioniert nach dem gleichen Modell wie ein Witz aus dem Dritten Reich: „*Die Reichsregierung hat dem Allmächtigen eine Kirche gebaut. Sie will damit die Dankbarkeit für seine Mitwirkung am Sieg über Frankreich ausdrücken. Folgende Widmungen werden angebracht. Von Goebbels: Der erste Geist im dritten Reich dem dritten Geist im Himmelreich. Von Göring: Von Mir. Von Hitler: Dem Allmächtigen – Sein Führer.*" (Lixfeld, 1978, S. 22). Deutliche Parallelen zwischen den beiden Witzen fallen auf: Genau wie im Witz über Trump gehören die Protagonisten in diesem Witz zu den bedeutendsten politischen Akteur/innen ihrer Zeit. Die Situationen ähneln sich, denn es geht um die eigene Positionierung in Bezug zu Gott. Die Pointe in beiden Witzen basiert auf der Gleichstellung von Trump bzw. Hitler mit Gott. Die überhebliche Meinung dieser Politiker über sich selbst ist die Zielscheibe der beiden Witze. Der Unterschied besteht darin, dass der Witz über Hitler im Dritten Reich eindeutig der Kategorie der Flüsterwitze angehörte, während der Witz über Trump in öffentlichen sozialen Medien erzählt wird. In beiden Fällen aber kommt eine deutliche Meinungsäußerung zum Vorschein, die die jeweils gegenwärtige politische Situation reflektiert.

2.4 Der politische Witz in Russland

Die Entwicklung des politischen Witzes in Russland veranschaulicht eine besondere Haltung des Genres der städtischen Folklore zur Staatspolitik. Die historische Entwicklung russischer Witze im 20. Jahrhundert spiegelt nicht nur politische, wirtschaftliche, geschlechterspezifische und soziale Veränderungen wider (Dement'ev, 2010), sondern repräsentiert auch wichtige Diskursparadigmen des Landes. So zeigen diachrone Untersuchungen russischer Witze eine Übereinstimmung zwischen den Phasen der gesellschaftlichen Entwicklung und der Witzentwicklung im Russland des 20. und 21. Jahrhunderts (ebd.).

Anekdot, der russische Witz, entwickelte sich vorwiegend im 20. Jahrhundert. Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts gab es eine beachtliche Anzahl an politischen Witzen, die gegen das Zarenregime gerichtet waren. Einige Witzsammlungen wurden im Ausland veröffentlicht, z. B. mit dem Zusatz „*Dieses Buch ist in Russland verboten, es wird in Paris veröffentlicht*" (Mel'ničenko, 2015, S. 5). Sie waren Vorläufer politischer Witze, die nach der Oktoberrevolution 1917 entstanden. Der politische Witz entwickelte sich zu einem dominierenden Genre der städtischen Folklore und

nahm insbesondere in der Zeit politischer Krisen als eine Art politische Waffe an Bedeutung zu.

In der Zeit zwischen der Oktoberrevolution und Mitte der 1930er Jahre waren politische Witze noch nicht verboten, sie wurden dennoch nur „geduldet". Ab der zweiten Hälfte der 1930er Jahre wurde der politische Witz illegal und strafrechtlich verfolgt. Der Staat erkannte die immense Sprengkraft des scheinbar „platten Genres". Nur in der Zeit des Zweiten Weltkriegs fand eine bedingte Legalisierung dieser Gattung statt, da politische Witze als Propagandamittel von der sowjetischen Regierung aktiv eingesetzt wurden. Nach dem Zweiten Weltkrieg verbreitete sich die Wirkung des sowjetischen politischen Witzes auf die Länder des kommunistischen Blocks (DDR, Tschechoslowakei, Polen, Bulgarien, Ungarn, Rumänien, Jugoslawien), dabei wurden nicht nur Themen, sondern vor allem Motive übernommen. Nach dem Tod Stalins im Jahr 1953 wurde die Gefahr, für politische Witze strafrechtlich verfolgt zu werden, wesentlich kleiner. Dennoch fand keine Legalisierung dieses Genres statt. Die 1960er–1980er Jahre gelten als das goldene Zeitalter des sowjetischen politischen Witzes. Er wurde zu einem Alternativmittel der Massenkommunikation, das die Meinung des Volkes in der nicht offiziellen Kultur zum Ausdruck brachte. Der Staat konnte den politischen Witz nicht kontrollieren, so wurde fast jedes politische Ereignis als Anlass für einen neuen politischen Witz wahrgenommen. Nach der Perestroika Mitte der 1980er Jahre erlebte der politische Witz seine Legalisierung. Bereits Ende der Achtzigerjahre erschienen viele Witzsammlungen, die sowohl politische als auch Alltagswitze vereinten. Auch im 21. Jahrhundert verliert der politische Witz in Russland nicht an Aktualität und allgemeiner Beliebtheit.

Die starke reflexive Kraft des politischen Witzes am Beispiel des Russischen stellt ein Argument für dessen Einsatz im demokratiebildenden Sprachunterricht an der Schule dar. Der zweite Teil des Beitrags widmet sich daher der Erarbeitung humoristischer Texte im (Fremd-)Sprachenunterricht hinsichtlich der Demokratiebildung.

3. Humor im kompetenzorientierten und demokratiebildenden Fremdsprachenunterricht

Der Einsatz humoristischer Texte im Fremdsprachenunterricht hat seine Pros und Contras. Für den Einsatz von Humor bei der Vermittlung fremder Sprachen sprechen mehrere Argumente, die vor allem die affektiven Aspekte des Sprachenlernens tangieren (Thaler, 2012, S. 5): Ein Lernprozess, der durch eine heitere Laune begleitet wird, erfolgt wesentlich nachhaltiger. Humor kann dem Nachlassen der Aufmerksamkeit bei den Lernenden entgegenwirken. Humor kann zu einer Verbesserung des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Schüler/innen beitragen. Ein humorvoller Umgang mit ernsten Fragestellungen vereinfacht den Zugang zu diesen. Humorvolle Lernmaterialien können beim Aufbau aller geforderten Kompetenzen der Bildungsstandards nützlich sein (Thaler, 2012, S. 6). Da humoristische Texte in der Regel nicht sehr umfangreich sind, lassen sie sich im Rahmen einer Unterrichtsstunde meist sehr gut aufbereiten.

Nicht zuletzt spricht das kulturelle Argument, das auf der engen reziproken Verbindung zwischen Humor und Gesellschaft basiert, für eine Einbindung von Humor in den Unterricht (ebd.). Humor als Bestandteil mündlicher und schriftlicher Kommunikation im Unterricht ist nicht nur ein Indikator sprachlicher Kompetenz, sondern auch ein Träger interkultureller Inhalte. Humor enthält Aussagen über gesellschaftliche Stereotype, gesellschaftliche Realität und eine ganze Reihe gesellschaftlicher Abhandlungen und Abläufe. In dieser Hinsicht lassen sich die interkulturellen Fertigkeiten aus GERS (2001, 5.1.2.2) folgendermaßen in Verbindung setzen: Humor erlaubt, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen, erhöht die kulturelle Sensibilität, weitet verschiedene Strategien für den Kontakt mit Angehörigen der Zielkultur aus, veranschaulicht kulturelle Stereotype und stereotype Beziehungen der Zielkultur und erhöht somit die Fähigkeit, diese zu überwinden.

Grundlegende Leitlinien für den effizienten Einsatz von Humor im Unterricht, zusammengefasst von Löschmann, stellen eine Fortsetzung der Pro-Argumente dar (Löschmann, 2015, S. 43–46): Geeignete humoristische Texte wie Reime, Zungenbrecher und Comics finden ihren Platz bereits in den ersten Fremdsprachenstunden. Humor im Unterricht übt verschiedene Funktionen aus und kennt ganz verschiedene Einsatzorte (Ein-/Ausstiege, Kontrolle, Herstellung eines Bezugs zum Thema). Humor bezieht sich auf alle Fertigkeitsbereiche (Lexik, Grammatik, Aussprache, Textarbeit usw.). Von Bedeutung dabei ist die Einhaltung gewisser Regeln (ebd., S. 47–49): Humor soll gezielt und zeitlich begrenzt zum Einsatz kommen, damit er seine Wirkung nicht verfehlt. Inhalte und Formen sollen in Bezug auf Humor variieren. Keinen Platz im Unterricht soll aggressiver Humor finden.

Demgegenüber stehen einige Aspekte, die den Einsatz von Humor im Fremdsprachenunterricht erschweren: allen voran das hohe Sprachniveau im GERS (2001), auf dem die sowohl allgemeinen als auch sprachlich-kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen der Lernenden erstmals in Verbindung mit Humor gebracht werden. So sollen Lernende im Rahmen der Diskurskompetenz, die in den pragmatischen Kompetenzen verortet wird, wissen, „*wie Geschichten, Anekdoten, Witze etc. erzählt werden*“ (GERS, 2001, 5.2.3.1). Im Kapitel „Soziolinguistische Kompetenz“ des GERS wird deutlich auf die Kenntnis des akkumulierten Volkswissens, ausgedrückt in Redewendungen als eine bedeutsame Komponente des sprachlichen Aspekts der soziokulturellen Kompetenz, hingewiesen (GERS, 2001, 5.2.2.3). Humor wird dabei nicht explizit erwähnt, abgesehen von der Skala der soziolinguistischen Angemessenheit für das Niveau C1: „*[Der/Die Lernende] kann die Sprache zu geselligen Zwecken flexibel und effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.*“ (GERS, 2001, 5.2.2.5)

Im Rahmen der Kompetenzorientierung im Unterricht wird auch eine Humorkompetenz für Lernende angestrebt (Thaler, 2012, S. 6), die sich aber nicht eindeutig beschreiben lässt bzw. überwiegend auf die rezeptiven Fertigkeiten bezieht. Denn ausgehend von dem alltäglichen Verständnis von Kompetenz sollte dann ein/e in Humor kompetente/r Sprecher/in humoristische Texte sowohl verstehen als auch produzieren können. Letzteres stellt aber auch in der Muttersprache eine gewaltige

Herausforderung dar, die nicht jeder bewältigen kann. Thaler schlägt ein Modell der Humorkompetenz vor, das sich, analog zu den verbreiteten Modellen zur interkulturellen oder literarischen Kompetenz, aus Wissen, Fertigkeiten und Haltungen zusammensetzt (Thaler, 2012, S. 7; vgl. Abb. 1).

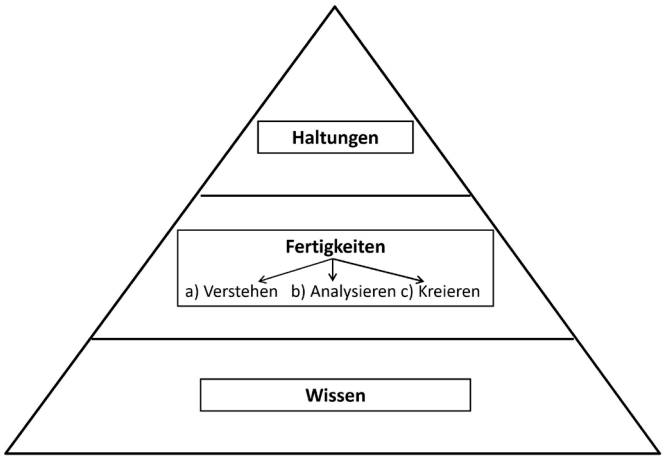

Abbildung 1: Humor-Kompetenz-Pyramide nach Thaler

Auf der ersten Ebene wird das Wissen zu Hintergrundinformationen vermittelt, auf der zweiten Ebene findet die Bearbeitung des Textes statt, indem er inhaltlich ausgewertet (Verstehen) und bezüglich unterschiedlicher Quellen des Humors analysiert (Analysieren) wird, auf der dritten Ebene werden Verbindungen zu unterschiedlichen interkulturellen Aspekten hergestellt (Haltung). Lehrkräfte müssen hierzu entsprechende Materialien, Informationen und Aufgaben zur Förderung der Humorkompetenz bei Lernenden vorbereiten.

Im Hinblick auf die politische Bildung im Unterricht bedeutet das auch, dass (Fremd-)Sprachenlehrkräfte Methoden zur Analyse verschiedener Medien, die politische Manifestationen transportieren, kennen und anwenden können. Die Lehrkräfte sollen sich um eine objektive Darstellung und Bearbeitung von Informationen aus humoristischen Texten bemühen, um dadurch einen bedeutenden Teil der Demokratiebildung zu fördern. Außerdem sollten zur Erarbeitung der Texte die Antriebskräfte des Humors, d. h. Inkongruenztheorien und soziale Theorien, berücksichtigt werden. Die Erarbeitung ethnischer Witze im Unterricht bedarf beispielsweise eines Einbeziehens des interkulturellen Hintergrunds, einer Darstellung der Stereotype als eine Verarbeitungsform von Informationen und des Begreifens von Stereotypen als Gegenstand verschiedener Textsorten (Löschmann, 2015, S. 40). Bei der Arbeit mit auf Inkongruenz basierten Humortexten sollte dieses Basismerkmal von Humor deutlich besprochen werden.

4. Beispiele und Anregungen für den Einsatz von Parodie und Karikatur im demokratiebildenden Fremdsprachenunterricht

Bislang wurde auf textlichen und verbalen Humor fokussiert, im Folgenden wird auf nonverbalen bzw. bildlichen Humor eingegangen. Dank der Verbindung zwischen emotionaler und kognitiver Wirkung kann nonverbaler Humor Aufgaben der Demokratiebildung im (Fremd-)Sprachenunterricht gut erfüllen.

Beim folgenden Beispiel handelt es sich um eine Parodie. Anhand dieser lassen sich im Fremdsprachenunterricht nationale und historische Eigenheiten gut erarbeiten. Jede Parodie braucht eine Vorlage, um diese künstlerisch zu bearbeiten bzw. zu reflektieren. Im vorliegenden Beispiel wurde das Gemälde „Wolgatreidler" (Il'ja Repin) durch den chinesischen Künstler Zhu Zizun parodiert. Die Erarbeitung der Bilder folgt der Kompetenzpyramide (vgl. Abb. 1). Zunächst werden die Hintergrundinformationen vermittelt, die das Verstehen ermöglichen.

Il'ja Repin (1844–1930) war einer der bekanntesten russischen Maler. Sein Bild „Wolgatreidler" (1870–1873) stellt eines der bedeutendsten Werke der russischen Malerei dar. Dieses monumentale Gemälde widmet sich einer Szene aus dem Alltag des russischen Volkes. Der Künstler bringt nicht nur die Bürde des Daseins, sondern auch „*das [dem Menschen, J.H.] eigene, von seiner sozialen Stellung unabhängige Gefühl der Würde*" (Kordina, 2002, S. 42) zum Ausdruck. Der erste Anblick einer Gruppe von Treidlern am Fluss Newa brachte Repin auf die Idee, diese zerlumpten, wie Vieh in ein Joch gespannten Menschen als einen neuen Heldentypus Russlands zu konzipieren. Vor dem Hintergrund der weiten Wolgalandschaft bewegt sich an einem heißen Sommertag die vielgestaltige Treidlergruppe voran. In Repins Darstellung sind es Individuen, Menschen mit je eigenem Schicksal und Charakter, mit ihrer je eigenen Innenwelt (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: „Wolgatreidler" von Il'ja Repin

Es ist sehr schwer, gegen den Flussstrom zu ziehen, jeder der Treidler strengt sich stark an. Es ist nicht verwunderlich, dass diese Menschen in Lumpen gekleidet sind, da die Kleidung unter den breiten Riemen schnell kaputt geht. Die Arme der Treidler hängen entlang des Körpers, weil man sich bei der Arbeit mit den Händen nicht helfen kann. Das wichtigste ist es, mit den Beinen zu treten und sich mit dem Körper auf den Riemen zu stützen. Diese beschwerliche Arbeit fordert eine gewisse Gewandtheit und einen koordinierten Ablauf. Es handelt sich um eine kollektive Arbeit, was bedeutet, dass alle anderen Mitglieder stärker ziehen müssen, wenn ein einzelnes Mitglied weniger Kräfte anwendet. Diese schwere Zwangsarbeit hat trotz der harten Arbeitsbedingungen die Treidler nicht zu Sklaven gemacht. Repin lässt die Helden des Bildes nicht beklagenswert und armselig aussehen. Für ihn sind es Menschen, die fähig sind, das zu tun, wofür die anderen keine Kraft haben. Die Treidler leben und arbeiten Hand in Hand, kommen mit Naturgewalten zurecht und sind in der Seele frei. Obwohl die Treidler konkrete Menschen darstellen, die der Maler in seinen Reisen nach Wolga gesehen hat, repräsentieren sie das gesamte russische Volk.

Auf die Erarbeitung der ersten Stufe des Kompetenzmodells folgt die Konfrontation mit der Parodie auf das klassische Gemälde der russischen Malerei. Die Parodie stammt vom chinesischen Künstler Zhu Zizun und wurde in der chinesischen Zeitung Renmin Ribao im Jahr 2014 veröffentlicht (vgl. Abb. 3).

Abbildung 3: Parodie auf Repins Wolgatreidler von Zhu Zizun

Das Setting dieses Bildes ist mit dem Bild Repins ident, die Protagonisten sind aber andere. Für die Lernenden, die die russische Geschichte kennen, sind diese handelnden Personen leicht erkennbar. Es handelt sich um die Staatsoberhäupter der Sowjetunion bzw. Russlands seit der Gründung der Sowjetunion bis zur Gegenwart. Genauso wie auf dem Bild Repins haben die politischen Machtinhaber unterschiedliche Charaktere und sind charakteristisch bekleidet. Sie ziehen gemeinsam an einem

Strang und versuchen, das große Schiff Russland vorwärts zu bewegen. Aber während Repin ein Sammelbild des russischen Volkes präsentiert, zeichnet Zhu Zizun in seiner Parodie anstelle der einfachen Arbeiter die ersten Männer des Staates. Der Künstler hinterfragt die Zusammenarbeit der abgebildeten Politiker und deutet auf unterschiedlich ausgeprägtes Ziehen am gleichen Strang. Zugleich liefert der Künstler ein Sammelbild der russischen Politiker, das durch die individuellen Persönlichkeitsbesonderheiten jedes Einzelnen geformt wird.

Nach dem Vorführen der Parodie eignen sich Fragen, die auf die Feststellung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den beiden Bildern abzielen. Es ist auch wichtig, das Vorwissen der Lernenden und ihre Vorerfahrungen aufzugreifen. Zu diesem Zweck werden die Lernenden gefragt, wie die sowjetischen bzw. russischen Politiker heißen, wobei der Hinweis hilfreich sein kann, dass diese Menschen in der chronologischen Reihenfolge ihres Machtantritts dargestellt sind. Die Lehrperson bittet die Schüler/innen, die Vor- und Nachnamen dieser bekannten Russen zu nennen. Gegebenenfalls vermittelt die Lehrperson fehlende Informationen und erweitert somit den Wissenshorizont der Lernenden in Bezug auf die Geschichte und Sprache Russlands. Die Ausdrucksfähigkeit in der Zielsprache wird dabei durch das Benennen der Gegenstände auf dem Bild, das Bezeichnen der Anzahl der abgebildeten Menschen sowie das Beschreiben ihrer Gemütszustände trainiert. All diese Fragen beziehen sich auf die erste Ebene des Kompetenzdreiecks, auf das Wissen.

In einem nächsten Schritt werden die Lernenden mit der Frage konfrontiert, welche Absichten der chinesische Zeichner gehabt haben könnte. Was oder wer ist die Zielscheibe der Parodie? Inwiefern, wenn überhaupt, entfaltet der Vergleich zwischen einfachen Arbeitern und mächtigen Politikern Russlands seine humorvolle Wirkung? Die Interpretationen hängen von der intellektuellen Reife und dem geschichtlichen Wissen der Lernenden ab. Die Tiefe und der Umfang der Auslegung stehen in einem engen Zusammenhang mit geplanten Zeit- und Zielvorgaben und der Sprachkompetenz der Lernenden. Zur Auswahl steht eine breite Palette an Aufgaben, von einer kurzen mündlichen Antwort bis zu einem Aufsatz oder einer großen geleiteten Diskussion. Auf dieser zweiten Ebene des Kompetenzdreiecks werden die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden im Bereich Verständnis und Analyse trainiert. Die letzte Ebene des Kompetenzdreiecks, die sich auf die Haltungen der Lernenden bezieht, wird mit Fragen nach dem persönlichen und begründeten Urteil der Lernenden zu dieser Karikatur angesprochen.

Diese Parodie kann als Beginn einer Diskussion zu unterschiedlichen Themen wie beispielsweise der politischen Entwicklung im Russland der Gegenwart oder als Einstieg in das Thema „Geschichte Russlands" eingesetzt werden. Der Einsatz dieser Parodie im Unterricht ist insofern multifunktional, als sie sich für die Erarbeitung des geschichtlichen, lexikalischen und analytischen Wissens der Lernenden in Bezug auf das Russische eignet.

Abschließend sei noch der „Karikaturenlotse" vorgestellt, der ein hilfreiches Instrument für die Arbeit mit Karikaturen im Fremdsprachenunterricht darstellt und sowohl sprachliche als auch inhaltliche Unterstützung für Lernende bietet (Zühlke, 2012, S. 7). Die fünf Schritte der Erarbeitung von Karikaturen enthalten

Einleitung, Beschreibung, Analyse, eigene Meinung und Transfer (ebd.) und stimmen mit dem Kompetenzdreieck überein, wobei der fünfte Schritt optional und von der Zielsetzung der Stunde abhängig ist. Schließlich kann man eine Verbindung zu einem Lesetext oder Filmausschnitt herstellen bzw. Gemeinsamkeiten/Unterschiede dazu suchen. Die folgenden Fragen fassen die Schritte zusammen: *Was sehen Sie in der Karikatur? Mit welchem Thema beschäftigt sich diese Karikatur? Was ist die zentrale Idee der Karikatur? Wer/was wird kritisiert? Sind Sie mit der Kritik einverstanden? Warum?* Der Karikaturenlotse versorgt die Lernenden mit leitenden Fragen und geeigneten Sprachmitteln in der Zielsprache, um die Antworten bzw. Karikaturbeschreibung lexikalisch und grammatikalisch korrekt zu formulieren. Die Bearbeitung der Schritte kann entweder als Einzelarbeit oder als Gruppenarbeit erfolgen. Schließlich findet eine Diskussionsrunde statt, in der die Karikatur besprochen wird. Je nachdem, auf welchem Sprachbeherrschungsniveau sich die Lernenden befinden, können dann unterschiedliche Aufgaben erledigt werden. Die Arbeit mit politischen Karikaturen im Fremdsprachenunterricht kann vielfältig erfolgen. Politische Karikaturen können beispielsweise einen Kompetenzschwerpunkt in der Oberstufe bilden. In einem solchen Fall ist die Phase der Bewusstmachung unabdingbar, dabei stehen die Hintergrundinformationen sowie die mehrmalige Beschreibung von politischen Karikaturen im Fokus der Vorbereitung. Allerdings lassen sich politische Karikaturen auch weniger breit im Unterricht aufbereiten, sie eignen sich gut für Ein- und Ausstiege, Überprüfungen der Lexik bzw. Grammatik sowie für das Beschreiben von Bildern. Bei der Arbeit mit bildlichen humoristischen Texten im Unterricht sollen unbedingt das Lernalter und das Weltwissen der Lernenden berücksichtigt werden, weil ihre Urteilskompetenz dabei gefordert wird.

5. Fazit

Der Beitrag enthält ein Plädoyer für den Einsatz von Humor im Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die Einübung einer demokratischen Grundhaltung der Lernenden. Denn Humor als Ausdruck gesellschaftlicher und demokratischer Normen und Werte stellt ein geeignetes Mittel zur Selbstreflexion sowie zur Reflexion der Gesellschaft dar. Trotz gewisser Herausforderungen, die das Verstehen des Humors in einer Fremdsprache bzw. aus einer anderen Kultur erschweren, begünstigen die vielseitigen Ausprägungen von Humor sowohl in der verbalen als auch nonverbalen Sprache seinen multifunktionalen Einsatz in unterschiedlichen Fertigkeitsbereichen des Fremdsprachenunterrichts.

Literatur

Attardo, S. & Raskin, V. (1991). Script theory revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model. *Humor: International Journal of Humor Research, 4* (3–4), 293–347. https://doi.org/10.1515/humr.1991.4.3-4.293

Dement'ev, V. (2010). *Teorija rečevych znakov*. Moskau: Znak.

Dimova, A. (2008). Humor und Witz als Übersetzungsproblem. In T. Hoffmann, M.-Ch. Lercher, A. Middeke & K. Tittel (Hrsg.), *Humor. Grenzüberschreitende Spielarten eines kulturellen Phänomens* (S. 7-20). Göttingen: Universitätsverlag.

Dinev, D. (2005). *Ein Licht über dem Kopf*. Wien: Deuticke Verlag.

Drösser, Ch. (2007). Humorforschung: Wo ist der Witz? *Zeit online,* 26.07.2007. Verfügbar unter: https://www.zeit.de/2007/31/Humorforschung [15.01.2019].

Dudenredaktion (Hrsg.). (2010). *Duden Band 10. Das Bedeutungswörterbuch. Wortschatz und Wortbildung* (4., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Freud, S. (1999/1905). *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten* (Sigmund Freud, Gesammelte Werke, Bd. 6). London, Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag.

Fuhry, N. (2018). Humor als Bindeglied zwischen den Kulturen - über die Funktion der Komik in Dimitré Dinevs *Ein Licht über dem Kopf*. In D. Hitzke & M. Finkelstein (Hrsg.), *Slavische Literaturen der Gegenwart als Weltliteratur – hybride Konstellationen* (S. 237-247). Innsbruck: Innsbruck University Press.

GERS: Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Verfügbar unter: http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm [31.01.2018].

Hahn, H. H. (2007). 12 Thesen zur Stereotypenforschung. In H. H. Hahn (Hrsg.), *Nationale Wahrnehmungen und ihre Stereotypisierung. Beiträge zur historischen Stereotypenforschung* (S. 15–24). Frankfurt am Main, Wien u. a.: Lang.

Hörhammer, D. (2001). Humor. In K.-H. Barck, M. Fontius, D. Schlenstedt, B. Steinwachs & F. Wolfzettel (Hrsg.), *Ästhetische Grundbegriffe: Historisches Wörterbuch in 7 Bänden* (Bd. 3, S. 66–85). Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.

Kordina, J. (Hrsg.). (2002). *Russland – Repin und die Realisten: Staatliches Russisches Museum, Kunsthalle Krems*. Bad Freisig: Palace Ed.

Kotthoff, H. (1996). Vorwort. In H. Kotthoff (Hrsg.), *Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung* (S. 7-21). Opladen: Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-11333-1

Lendvai, Ė. (2007). *Pragmalingvističeskij portret russkogo anekdota*. Pécs: Krónika Kiadó.

Lixfeld, H. (1978). *Witz. Arbeitstexte für den Unterricht*. Ditzingen: Reclam Verlag.

Löschmann, M. (Hrsg.). (2015). *Humor im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-05839-0

Mel'ničenko, M. (2015). *Sovetskij anekdot*. Moskau: NLO.

Pfeifer, W. et al. (1993). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (Digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache). Verfügbar unter: https://www.dwds.de/wb/Humor [06.12.2018].

Schopenhauer, A. (1966). *Die Welt als Wille und Vorstellung*. Köln: Atlas Verlag.

Thaler, E. (2012). Heiter kommt man weiter. Humor im Fremdsprachenunterricht. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Basisheft*, *3*, 5–7.

Wahrig-Burfeind, R. (Hrsg.). (2011). *Brockhaus Wahrig Deutsches Wörterbuch* (8. Aufl.). München: Brockhaus.

Zhülke, M. (2012). Arbeit mit Karikaturen in der Oberstufe. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*, *3*, 7–9.

Videoquellen

Jürgen von der Lippe. *Donald Trump tritt vor Gott*, August 2018. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=uWwzFyTqKTg [21.01.2019].

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Thaler, E. (2012). Heiter kommt man weiter. Humor im Fremdsprachenunterricht. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Basisheft*, *3*, 7.
Abb. 2: Repin, I. (1870–1873). *Wolgatreidler*. Verfügbar unter: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ilia_Efimovich_Repin_(1844–1930)_-_Volga_Boatmen_(1870–1873).jpg [04.02.2020]. (Lizenzierung: freie Nutzung, kein Bildnachweis nötig)
Abb. 3: Zizun, Zh. (2014). Parodie auf Repins Wolgatreidler. *Renmin Ribau Online*, 02.04.2014. Verfügbar unter: http://russian.people.com.cn/31516/8586799.html [20.03.2019]. (Herausgeber: DengJi. Bild verkleinert und monochrom)

Markus Oppolzer

Demokratiebildung im Englischunterricht: John Lewis, *March* und die afroamerikanische Bürgerrechtsbewegung

1. Einleitung

In diesem Beitrag wird anhand eines konkreten Beispiels dargestellt, wie Schüler/innen zentrale Kompetenzen im Bereich der Demokratiebildung weiterentwickeln können, indem sie sich auf kritische Weise mit der Auto/biografie *March* von John Lewis, Andrew Aydin und Nate Powell auseinandersetzen. Diese dreibändige Graphic Novel zeichnet die Lebensgeschichte des Kongressabgeordneten John Lewis nach, besonders aber seine Studentenzeit, während der er in der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung der frühen 1960er Jahre aktiv wurde. Band I (2013; 128 Seiten) spannt den Bogen von seiner Kindheit auf einer Farm in Pike County, Alabama, bis hin zu ersten Protesten in Nashville, Tennessee, in den Jahren 1959 und 1960 (*lunch counter sit-ins*). Band II (2015; 192 Seiten) umfasst im Wesentlichen die Zeitspanne von den sogenannten *Freedom Rides* (1961) bis zum Marsch auf Washington für Arbeit und Freiheit (28. August 1963). Band III (2016; 256 Seiten) schließt direkt daran an und endet mit dem berühmten Selma-Montgomery-Marsch am 7. März 1965.[1] Der Titel des Buches rückt somit ein zentrales Mittel politischer Partizipation in den Mittelpunkt, verweist auf konkrete historische Ereignisse, spielt metaphorisch auf den Frühlingsbeginn und die damit verbundene Aufbruchsstimmung an und fordert als Imperativ die Leserschaft dazu auf, selbst von den Möglichkeiten eines demokratischen Systems Gebrauch zu machen.

Die Autoren betten diese Ereignisse in eine Rahmenhandlung ein, die John Lewis' Teilnahme an Präsident Barack Obamas Inaugurationsfeier am 20. Januar 2009 zeigt, womit ein direkter Bezug zur Gegenwart hergestellt wird. Da die Erzählung zunehmend an Umfang und Komplexität gewinnt, bezieht sich der vorliegende Beitrag vorrangig auf *March*: *Book One*, was in Hinblick auf eine konkrete Umsetzung im Englischunterricht der Oberstufe realistischer scheint. Eine Diskussion dieser Auto/-biografie passt zu den Themen „The USA – Dreams and Struggles", „Individual Rights in Society" oder „National Identity and Diversity" in *English in Context* 7/8 (Abram & Hadgraft, 2018, S. 104–131; 210–239; 240–265), aber auch zu „Ethnic and cultural diversity" in *Prime Time* 7 (Hellmayr, Waba & Mlakar, 2018, S. 122–127) oder „The individual and society" in *Prime Time* 8 (Hellmayr, Waba & Mlakar, 2019, S. 66–77). Das Sprachniveau ist somit B2 und Schüler/innen sollten bereits davor mit Comics in Kontakt gekommen sein. An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, dass politische Bildung, das demokratische System in Großbritannien bzw. den USA

1 Lewis, Aydin & Powell, 2013, 2015, 2016. Für die folgenden Verweise auf die Trilogie werden römische Ziffern für die Bände (I, II, III) verwendet und arabische Ziffern für die Seiten und die Panelnummern (in Klammern). Das erste Bild auf Seite 5 von March: Book One, das die Spitze des Protestzuges auf der Edmund Pettus Bridge zeigt, ist somit (I.5.1).

und die Bürgerrechtsbewegung im Besonderen zentrale Themen in der anglistischen Literatur- und Kulturdidaktik sind (z. B. Bredella, 2002, S. 80–124; 2010, S. 11–17; Butter & Christ, 2016; Knippertz & Möller, 2015).

In den Vereinigten Staaten ist *March* zu einem modernen Klassiker avanciert und wird an vielen Universitäten als Pflichtlektüre für Erstsemestrige unterrichtet (Top Shelf). Die offizielle Internetseite des Verlages listet ein dutzend Dokumente über oder für die Verwendung des Buches im Unterricht. Dennoch bleibt eine separate Aufarbeitung für den Fremdsprachenunterricht im österreichischen bzw. europäischen Kontext unerlässlich. An vier Merkmalen soll gezeigt werden, warum *March* für die politische Bildung im Unterrichtsfach Englisch einen Mehrwert darstellt. Zunächst bietet die gelungene Visualisierung und Perspektivierung einen relativ niedrigschwelligen Einstieg in eine der wichtigsten Menschenrechtsbewegungen des 20. Jahrhunderts (Morris, 1999). Schüler/innen erfahren dabei, welche Methoden innerhalb eines demokratischen Systems zur Verfügung stehen, um zivilgesellschaftlich nachhaltige Veränderungen herbeizuführen.[2] Zweitens ist die Biografie von John Lewis als politischer Bildungsroman inszeniert, der über mehrere Stationen und Schlüsselerlebnisse hinweg eine klare Entwicklungsrichtung erkennen lässt, wie ein unterprivilegiertes, afroamerikanisches Bauernkind aus dem konservativen Süden politisch erwacht und schrittweise die Wirkmächtigkeit des eigenen Handelns entdeckt.

Drittens wird im Anschluss skizziert, wie der rezeptionsästhetische Ansatz in der Literatur- und Kulturdidaktik den Schüler/innen einen selbstbestimmten Zugang zum Text ermöglicht und durch das dialogische Prinzip die Bedeutungszuschreibung zunächst in die Hände der Schüler/innen legt. Viertens ist eine kritische Auseinandersetzung mit dem Text unerlässlich, um eine gesunde Skepsis und Distanz aufrechtzuerhalten bzw. zurückzugewinnen. Es handelt sich bei *March* nämlich keineswegs um ein historisches Dokument, im Sinne eines Augenzeugenberichts, sondern um einen literarischen Text und ein politisches Instrument, das mit einer ganz spezifischen Absicht veröffentlicht wurde. Da der rezeptionsästhetische Ansatz, das Genre der Auto/biografie und die Instrumentalisierung des Textes durch das Autorentrio eine starke Identifikation mit dem Protagonisten fördern, ist dieser Schritt im Sinne der Methodenkompetenz unumgänglich (Krammer, Kühberger & Windischbauer, 2008, S. 7–8, 13). Die schulpraktische Kontextualisierung findet in der Form konkreter Strukturierungsvorschläge und exemplarischer Aufgabenformate in allen Teilen des Beitrags statt.

2 Während dieser Aspekt im Grundsatzerlass für politische Bildung (2015) mit gelebter Demokratie in der Schule in Verbindung gebracht wird, können über literarische Erfahrungen ähnliche Einsichten gewonnen werden: „*So können Kinder und Jugendliche möglichst früh erfahren, dass sie nicht nur ein Recht auf Beteiligung haben, sondern auch, dass jeder und jede Einzelne durch aktives Engagement Veränderung bewirken kann*“ (S. 3).

2. Der historische Hintergrund

Wie der von Gutierrez erstellte und vom Verlag „Top Shelf" veröffentlichte Leitfaden für Lehrer/innen zeigt, kann selbst in den USA nicht davon ausgegangen werden, dass Schüler/innen mit John Lewis, seiner Lebensgeschichte und den wichtigsten historischen Ereignissen der afroamerikanischen Bürgerrechtsbewegung vertraut sind (Gutierrez, o. J., S. 3). Während das Buch ein gewisses Vorwissen in Bezug auf Schlüsselereignisse und symbolträchtige Orte voraussetzt (z. B. Edmund Pettus Bridge, I.5.1; Obamas Inauguration, I.12–14), lässt sich die Handlung auch bei geringem Informationsstand weitestgehend nachvollziehen. Ohne Kontext erkennen Schüler/innen jedoch weder die erste Szene (I.5–9) als den berühmten Selma-Montgomery-Marsch vom 7. März 1965 noch bringen sie dieses Ereignis mit dem älteren Herrn in Verbindung, der am Morgen des 20. Januars 2009, dem Tag der Angelobung von Barack Obama zum Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika (I.14.1–4), um halb sechs Uhr früh aus dem soeben visualisierten Albtraum erwacht (I.13). Wenn die Lektüre nicht entsprechend gerahmt und nachbesprochen wird, öffnet sich hier ein großer Spielraum für Spekulationen. Lewis wird nämlich erst später, in seinem Büro im Cannon House Office Building, als „Congressman Lewis" identifiziert (I.18.3).

Wir finden also neben einer Aufarbeitung der Geschichte der Bürgerrechtsbewegung auch eine implizite Vorstellung des demokratischen Systems in den Vereinigten Staaten. Auf der Titelseite sehen wir das Washington Monument, hinter dem symbolisch die Sonne aufgeht (I.10–11). Danach wird Washington, D.C., explizit als Schauplatz ausgewiesen (I.12.1) und Barack Obama als „President-Elect" (I.14.3) vorgestellt, der an diesem Tag seinen Amtseid leisten soll. Per Gesetz (20. Zusatzartikel zur Verfassung) ist das immer der 20. Januar nach einer Präsidentschaftswahl, mit einer Amtsübergabe um exakt 12 Uhr mittags. Während Lewis' Morgenroutine hören wir im Fernsehen die folgenden Worte: „*Today, we reaffirm our commitment to democracy by bearing witness to the peaceful transfer of power*" (I.14.2). Im Hinblick auf diese Kontextualisierung des Buches bietet es sich natürlich an, das demokratische System der Vereinigten Staaten im Kontrast zum österreichischen zu erforschen. Dies betrifft vor allem die wichtigsten Institutionen ebenso wie das Wahlrecht und andere Grundrechte, die in demokratischen Systemen über Ländergrenzen hinweg und trotz aller Unterschiede vergleichbar sind. Diese Vorarbeit wird von den oben angeführten Schulbüchern nur teilweise geleistet und müsste entsprechend ergänzt werden (Abram & Hadgraft, 2018; Hellmayr, Waba & Mlakar, 2018; 2019).

Wie später noch gezeigt wird, lässt der rezeptionsästhetische Ansatz die Schüler/innen den Text zunächst selbst entdecken, ohne das Verständnis desselben vorzugeben oder über geschlossene Fragen die Rezeption im Detail zu steuern. Der Mehrwert einer historischen Erzählung liegt vor allem darin, über ein Einzelschicksal und die dafür nötige Empathie einen Zugang zu einer sozialen Realität zu finden, ohne diese sogleich im Detail verstehen zu müssen. Andererseits wäre es ungewöhnlich, die Auto/biografie einer berühmten Persönlichkeit mit

Schüler/innen zu lesen, ohne dass diese verstehen, um wen es sich handelt. Hier wäre es der Motivation sicherlich dienlicher, zumindest John Lewis und seine Rolle in der afroamerikanischen Bürgerrechtsbewegung kurz zu präsentieren. Der Comic kommt dem rezeptionsästhetischen Ansatz insofern entgegen, als mit dem Übergang von der Rahmenhandlung zur autobiografischen Erzählung (I.20–21) die Leser/innen gemeinsam mit dem jungen „Bob" (I.17.1), John Lewis' Spitzname als Kind, das politische Umfeld erst entdecken müssen.

Lewis wächst abgeschieden auf einer Farm in Alabama auf (I.21.2) und erfährt über zentrale Ereignisse der Bürgerrechtsbewegung zunächst aus den Medien: „*The U.S. Supreme Court had handed down its decision in the school desegregation case of Brown v. the Board of Education of Topeka*" (I.53.7). An seinem Gesichtsausdruck kann man ablesen, was er zuvor in Worten beschreibt: „*I read a headline that just turned my world upside-down*" (I.53.6). Auf der nächsten Seite wird dann die Tragweite dieses Urteils in Relation zum Status quo verdeutlicht: „*The doctrine of ‚separate but equal' – upon which the entire institution of segregation was based – had been ruled unconstitutional*" (I.54.1). Hier wird es sprachlich und inhaltlich schon sehr dicht. Neben John Lewis und dem politischen System der USA wäre es folglich sinnvoll, die gelebte „Apartheid" des Südens in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorab anzusprechen. Die Unvereinbarkeit der sogenannten „Jim Crow"-Gesetze (Morris, 1999) mit den Urteilen des obersten Gerichtshofs bildet die Basis für den politischen Aktionismus, der diese Bücher bestimmt. Während die bundesgesetzliche Lage eindeutig ist, ändert sich der über Jahrhunderte gelebte und institutionalisierte Rassismus in den südlichen Bundesstaaten nur zögernd.

Die Schlüsselereignisse vor Lewis' aktiver Zeit in der studentischen Bürgerrechtsorganisation Student Nonviolent Coordinating Committee (SNCC), wie zum Beispiel Brown v. Board of Education (I.53–54), die Ermordung Emmett Tills (I.57), die Verhaftung Rosa Parks' oder der Busboykott in Montgomery (I.58), lassen sich sehr gut über Webquests erforschen (Dudeney & Hockly, 2008, S. 54–61; Kent, 2017). Dafür bestimmen Lehrpersonen ein konkretes Produkt, das Schüler/innen aufgrund einer Internetrecherche mithilfe einer Liste vordefinierter Quellen erstellen. Dies kann im einfachsten Fall die Beantwortung einer Frage oder die Komplettierung einer Tabelle mit Fakten sein. Im Idealfall soll sich die Lösung aus dem aktiven Vergleich mehrerer Quellen ergeben, um den kritischen Umgang mit Informationen zu schulen. Für Lehrpersonen sind zahlreiche Zusammenstellungen verfügbar, die diese Schlüsselereignisse zueinander in Bezug setzen und historisch einordnen (z. B. Branch, 2013; Carson, Garrow, Gill, Harding & Clark Hine, 1991; Morris, 1999). Auf YouTube finden sich ganze Serien, die auf möglichst einfache Weise die Ereignisse für ein jüngeres bzw. wenig informiertes Publikum erklären. Als Beispiele seien hier die Videos zum Fall Brown v. Board of Education der Kanäle *Voices of the Civil Rights Movement* (2017) und des *Bill of Rights Institute* (2017) genannt. Diese Einzelforschungsergebnisse lassen sich dann auf einem Plakat als Zeitleiste zusammenführen, wie sie z. B. Gutierrez (o. J., S. 6) vorschlägt, womit das Hintergrundwissen in sichtbarer Form dokumentiert wird und im Klassenraum als Gedächtnisstütze präsent bleibt.

Da Martin Luther King Jr. die weitaus bekanntere Persönlichkeit ist und seine „*I have a dream*"-Rede am 28. August 1963 beinahe jeder vom Hörensagen kennt (King, 1963), besteht auch die Möglichkeit, King zu Wort kommen zu lassen. Seine Ansprache wird im zweiten Band von *March* nur kurz zusammengefasst (II.172–173), um die Aufmerksamkeit auf Lewis' Rede zu lenken, deren Entstehungsgeschichte und Vortrag über fünfzehn Seiten einnehmen (II.154–171). Als Alternative bietet sich Martin Luther Kings Rede beim ersten Treffen der Montgomery Improvement Association (MIA) an, die er in der Holt Street Baptist Church am 5. Dezember 1955, nur vier Tage nach der Inhaftierung von Rosa Parks, hielt (Carson et al., 1991, S. 48–51; King, 1955). King legt hier den Grundstein für eine aktivere Bürgerrechtsbewegung, die vor öffentlichen Protesten nicht zurückschreckt, aber auch den Rahmen christlicher Lehren und staatlicher Gesetze nicht übertreten soll. Er begründet diesen Schritt mit der Rolle Jesu von Nazareth als eines tatkräftigen Reformers, der Mensch wurde, um zu intervenieren, und andererseits aus der demokratischen Tradition der Vereinigten Staaten heraus, die explizit Protest als politisches Mittel vorsieht. Interessant ist hier auch Kings Betonung des unzulässigen Vergleichs zwischen linker und rechter Gewalt, während er einen Bezug zu den Kämpfen der Arbeiterklasse für ihre Rechte selbst herstellt. Es wird eine längere Passage zitiert, weil sie für das Verständnis der Bürgerrechtsbewegung, die Legitimation der politischen Mittel und den Einfluss Martin Luther Kings auf John Lewis von zentraler Bedeutung ist:

> „*And certainly, certainly, this is the glory of America, with all of its faults. This is the glory of our democracy. If we were incarcerated behind the iron curtains of a Communistic nation we couldn't do this. If we were dropped in the dungeon of a totalitarian regime we couldn't do this. But the great glory of American democracy is the right to protest for right. My friends, don't let anybody make us feel that we are to be compared in our actions with the Ku Klux Klan or with the White Citizens Council. There will be no crosses burned at any bus stops in Montgomery. There will be no white persons pulled out of their homes and taken out on some distant road and lynched for not cooperating. There will be nobody amid, among us who will stand up and defy the Constitution of this nation. We only assemble here because of our desire to see right exist. My friends, I want it to be known that we're going to work with grim and bold determination to gain justice on the buses in this city.*
>
> *And we are not wrong, we are not wrong in what we are doing. If we are wrong, the Supreme Court of this nation is wrong. If we are wrong, the Constitution of the United States is wrong. If we are wrong, God Almighty is wrong. If we are wrong, Jesus of Nazareth was merely a utopian dreamer that never came down to earth. If we are wrong, justice is a lie. Love has no meaning. And we are determined here in Montgomery to work and fight until justice runs down like water, and righteousness like a mighty stream.*
>
> *I want to say that in all of our actions we must stick together. Unity is the great need of the hour, and if we are united we can get many of the things that we not only desire but which we justly deserve. And don't let anybody frighten you. We are not afraid of what we are doing, because we are doing it within the law. There is*

> *never a time in our American democracy that we must ever think we're wrong when we protest. We reserve that right. When labor all over this nation came to see that it would be trampled over by capitalistic power, it was nothing wrong with labor getting together and organizing and protesting for its rights.*" (King, 1955)[3]

Lewis hört solche Reden Martin Luther Kings mit 15 Jahren im Radio (I.55–56) und ist von diesem „Social Gospel" (I.56.1) begeistert, da hier endlich ein Bezug zwischen den Lehren der Kirche und der konkreten Situation der schwarzen Bevölkerung im Süden hergestellt wird. Als schließlich der Busboykott nur 50 Meilen entfernt in Montgomery stattfindet (I.58.4), kommt die Bewegung, die Lewis bis dahin nur aus den Medien kannte, vor seiner Haustüre an. Er bewirbt sich nach dem Abschluss der High School am American Baptist Theological Seminary in Nashville (I.64.5), wo er auch aufgenommen wird (I.65.2). Was ihm jedoch keine Ruhe mehr lässt, ist der Umstand, dass er im Rahmen seines Studiums ständig über soziale Gerechtigkeit liest und trotzdem untätig bleibt, während Menschen draußen vor der Tür ihr Leben für wichtige Reformen riskieren (I.65.5–6).

3. *March* als politischer Bildungsroman

Der Begriff „Roman" für eine Auto/biografie mag zunächst verwundern, aber Lewis' politisches Erwachen und die wichtigsten Stationen in seinem Leben sind dahingehend inszeniert, dass sie ein starkes Narrativ ergeben. Auch die Rahmenstruktur und die bewusste Wahl von Obamas Machtübernahme als krönender Abschluss der Bürgerrechtsbewegung zeigen, dass hier gezielt theologische und teleologische Strukturen zugrunde gelegt sind. Einerseits wird Lewis als mythische Figur und Bindeglied zwischen Martin Luther King Jr. und Barack Obama positioniert, andererseits dient seine Lebensgeschichte als exemplarisches Beispiel dafür, wie ein junger Mensch zu einer persönlichen politischen Überzeugung findet und diese im Rahmen demokratischer Möglichkeiten, aber auch im Sinne zivilen Ungehorsams, konsequent in die Tat umsetzen kann.

March ist nicht zufällig den „*past and future children of the movement*" (I.3) gewidmet. Dem Buch liegt auch ein früherer Comic als Vorbild zugrunde (I.76.5), der 1957 entstand und der Bewegung eine Handreichung zur Verfügung stellen sollte: *Martin Luther King and the Montgomery Story* (Fellowship of Reconciliation, 1957). Hier werden auf ähnliche Weise die moralischen Grundprinzipien der Bewegung und die Vorbildwirkung einer Einzelperson in den Vordergrund gerückt. In einem Interview mit Joseph Hughes bestätigen Lewis und Aydin diesen intendierten Parallelismus (Hughes, 2013). Lewis wird einerseits als Kings Schüler und spiritueller Nachfolger inszeniert, andererseits als „Ziehvater" Obamas, dessen Aufstieg ohne ihn nicht möglich gewesen wäre (III.190.3). Damit kommt Lewis als *missing link* eine herausragende Bedeutung in der Evolution der Bürgerrechtsbewegung zu.

3 Die Reaktionen und Zwischenrufe des Publikums wurden entfernt, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

Darüber hinaus finden die „*future children of the movement*“ (I.3) einen Leitfaden, wie mit ebenso einfachen wie friedlichen Mitteln politischer Wandel möglich wird.

Während für österreichische Schüler/innen der messianische Beigeschmack (Chaney, 2017, S. 53–54) befremdlich wirken könnte, erscheint es im Sinne der politischen Handlungskompetenz (Krammer, Kühberger & Windischbauer, 2008, S. 7, 12) doch sehr lohnenswert, Möglichkeiten der demokratischen Beteiligung auszuloten. Diese werden den Leser/innen nicht nur vorgestellt, sondern auch begründet, vom Protagonisten erlernt, umgesetzt und innerhalb der Organisation nachbesprochen. Zusätzlich sehen wir eine ganze Bandbreite von Konsequenzen, die sich von beachtlichen Erfolgen (I.120.2) bis zum Tod von Aktivist/innen (II.140.3) erstreckt. Das Unrechtssystem widersetzt sich mit Polizeiterror und geduldeter Selbstjustiz durch rechtsradikale Gruppierungen. Gandhi wird dabei als großes Vorbild gehandelt (I.77.2), auf dessen Prinzipien die „Montgomery-Methode“ beruht (Fellowship of Reconciliation, 1957, S. 10–11). Diese Entwicklung vom Bauernkind zum Anführer der studentischen Widerstandsbewegung SNCC (II.142) bis hin zum Kongressabgeordneten wird zwar verkürzt dargestellt, ermöglicht aber eine schrittweise Auseinandersetzung mit einzelnen Aktionen und Entscheidungen, die Leser/innen befürworten oder kritisieren können.

Die Erzählung beginnt 1940, als Lewis’ Vater als Pächter eine kleine Farm in Pike County übernimmt und „Bob“ auf die Welt kommt. Zwischen seiner Geburt und dem Selma-Montgomery-Marsch liegen 25 Jahre, in denen Vorbilder, Schlüsselerlebnisse, politische Überzeugungen und der christliche Glaube eine große Rolle spielen. Im Juni 1951 nimmt Otis Carter, ein Onkel mütterlicherseits, Bob in den Norden, nach Buffalo, New York, mit, wo er bei Verwandten wohnen kann (I.36–46). Carter ist Schuldirektor (I.36.3) und sieht in seinem Neffen großes Potential (I.37.1). Diese Erfahrung öffnet dem 11-Jährigen die Augen (I.42.2), der von einer „*otherworldly experienc*e“ (I.43.1) spricht und nach seiner Rückkehr meint, dass sich für ihn alles grundsätzlich geändert habe (I.47.1). Einen ähnlichen Einfluss haben das Treffen mit Martin Luther King Jr. (I.69–71) und Jim Lawsons Unterweisungen in passivem Widerstand und friedlichem Aktionismus (I.75–83), von denen Lewis als Student in Nashville profitiert. Diese Entwicklung gipfelt in einer Reihe von Protestaktionen, bei denen es um die Aufhebung der Rassentrennung in Kaufhausrestaurants geht (I.83–121). Lewis und seine Begleiter/innen werden während eines „sit-ins“ zunächst von einem Schlägertrupp verprügelt (I.99–101) und anschließend von der Polizei verhaftet (I.102–105). Der schnelle Erfolg dieser auf Provokation ausgelegten Aktionen führt zu Zerwürfnissen mit den etablierten schwarzen Bürgerrechtsbewegungen und deren Idolen (I.111), die den Kampf über mühsame Verhandlungen und Gerichtsprozesse gewinnen wollen. Dieser scheinbar unüberbrückbare Generationenkonflikt führt zur Institutionalisierung des „*Student Nonviolent Coordinating Committee, or SNCC – which we pronounced simply as ‚snick‘*“ (I.112.4). Am 19. April 1960, um halb sechs Uhr früh, erfolgte ein Dynamitangriff auf das Haus von Z. Alexander Looby (I.116), der die Student/innen zuvor vor Gericht vertreten hatte (I.106.5). Obwohl die Fassade komplett zerstört wurde, kam niemand zu Schaden. Anstatt klein beizuge-

ben, setzt das SNCC auf eine pressewirksame Aktion und organisiert einen Marsch zu Nashvilles Rathaus, um Bürgermeister Ben West mit der eskalierenden Gewalt zu konfrontieren. Wie bei vielen der gezeigten Interventionen handelt es sich um eine „Dramatisierung" (I.116.4), die auf eine Unterstützung durch die Presse abzielt.

Als tausende Bürger/innen aufmarschieren (I.117.1), fürchtet West randalierende Mobs in der Stadt (I.118.3). Er lenkt schließlich ein (I.119.2), schiebt die endgültige Entscheidung aber auf die Restaurantbesitzer/innen ab (I.119.3). Nachdem West in der Presse seine Unterstützung deklariert hat (I.120.1), lenken diese ein und am 10. Mai 1960 werden zum ersten Mal in der Geschichte der Stadt schwarze Kunden bedient (I.120.2).

Während der erste Band mit diesem Triumph des studentischen Aktionismus endet, sind die Zeichen gewaltsamen Widerstands durch konservative Gruppierungen deutlich vorgezeichnet. Wie soll sich das SNCC zwischen den moderateren Kräften der NAACP (Martin Luther King) und dem Black Power Movement in weiterer Folge positionieren? Während Jim Lawson mit einer kleinen Gruppe engagierter Studierender monatelang trainierte, wächst die Bewegung zu schnell, um diese Ausbildung flächendeckend anbieten zu können. Lewis verfasst deshalb eine Liste mit Verhaltensregeln (I.97.4), an die sich Aktivist/innen halten sollen. Im zweiten Band wird dieses Problem jedoch virulent (II.112–118). Während das politische Ziel der Desegregation eine Konstante darstellt, führt die Überführung in eine Bewegung zu einer notwendigen, aber sehr schwierigen Positionierung in einer politischen Landschaft und ruft gleichermaßen den Widerstand des Establishments und moderaterer Kräfte der eigenen Seite hervor. Lewis wird schnell erwachsen, weil die Komplexität und die Risiken größer werden.

In diesem Sinn ist *March* als politischer Bildungsroman zu verstehen: Er zeigt die schrittweise Überführung einer inneren Haltung in eine äußere Manifestation, die nicht ohne Spuren bleiben kann. Als moralischer Kompass dienen dabei der christliche Weg und die Zuversicht, dass sich gewaltloser Ungehorsam und der Wille zur Freiheit letztendlich durchsetzen werden. Mit dieser schrittweisen Heranführung an konkrete Konsequenzen werden Schüler/innen eingeladen, die eigenen Überzeugungen zu überprüfen: Wie weit sind sie selbst bereit zu gehen? Das Allgemeine Bildungsziel des Lehrplans (AHS/NMS) sieht unter „Leitvorstellungen" genau diese Fragestellungen vor: *„Die Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen erfordert die Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung und zur Übernahme sozialer Verantwortung. Zur Entwicklung dieser Fähigkeiten ist in hohem Maße Selbstsicherheit sowie selbst bestimmtes und selbst organisiertes Lernen und Handeln zu fördern."* (Lehrplan der Neuen Mittelschule, 2018). Diese größere Schüler/innenautonomie kann im Literatur- und Kulturunterricht durch den rezeptionsästhetischen Ansatz realisiert werden.

4. Rezeptionsästhetischer Literatur- und Kulturunterricht

Der rezeptionsästhetische Literatur- und Kulturunterricht beruht unter anderem auf den Arbeiten von Rosenblatt, Benton und Bredella (Delanoy, 2015, S. 21–24), aber diesem Abschnitt liegt Delanoys *Fremdsprachlicher Literaturunterricht: Theorie und Praxis als Dialog* (2002) zugrunde. Wie der Untertitel bereits andeutet, basiert sein Zugang auf einem demokratischen Prinzip, das jede Form der Interaktion als gleichberechtigte Ausverhandlung von Bedeutungszuschreibungen versteht. Leser/innen treten zunächst in einen Dialog mit dem literarischen Text, wodurch sie „über ein ästhetisch motiviertes, verstehendes Durchleben der im Text angelegten Welt ihr Selbst- und Fremdverstehen erweitern und differenzieren können" (Delanoy, 2002, S. 24).

Dieses Durchleben kann auch zu extremen Reaktionen führen: Schüler/innen könnten den Text komplett ablehnen oder sich so stark mit einer Figur identifizieren, dass die kritische Distanz völlig verloren geht (Delanoy, 1996). Dieser erste Dialog wird dann in mehreren Schritten unter den Schüler/innen fortgesetzt, bis schließlich externe Perspektiven (z. B. zusätzliche literarische Texte, Interviews, Rezensionen, Dokumentationen) durch die Lehrperson in die Diskussion Eingang finden. Dadurch ist sichergestellt, dass Leseverständnis nicht als Faktenwissen missverstanden wird, das auf retrospektivem Erinnern basiert, sondern eine fortlaufende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gesichtspunkten erfordert.

Es findet dabei eine Perspektivenkoordinierung auf zwei Ebenen statt (Nünning, 2007, S. 125): Leser/innen müssen nicht nur herausfinden, wofür Charaktere (politisch) stehen und wie sich deren Lebensauffassungen zueinander verhalten (Ebene der Erzählung), sondern auch, wie sich (andere) Leser/innen in Relation zum Text positionieren. Über Aushandlungsprozesse gelangen sie dabei von ersten (naiven) Einsichten und Annahmen zu einer objektiveren Betrachtung des literarischen Textes (Ebene der Rezeption). Die Zwischenergebnisse werden in Lerner/innentexten erarbeitet und dokumentiert, können aber im Anschluss in standardisierte Formen (z. B. eine Rezension) überführt werden (Legutke, 1996). Die Rolle der Lehrkraft besteht vor allem darin, eine Lernumgebung zu schaffen, in der diese Schritte möglich werden (Delanoy, 2015, S. 31). Deshalb findet zunächst eine klare Trennung von ästhetischem Lesen, Leseverständnis als Faktenentnahme und literaturwissenschaftlicher Analyse statt. Es gilt hier, wie auch in der Didaktik der politischen Bildung, eine gewünschte Rezeptionshaltung nicht vorzugeben. Wenn Schüler/innen im Sinne der Autonomie erlernen sollen, selbständig Texte zu erschließen und sich eine Meinung zu bilden, dann kann diese nicht von der Lehrkraft vorbestimmt sein.

Dadurch spielen Rahmensetzungen eine große Rolle. Es wurde bereits angedeutet, dass es eher ungewöhnlich wäre, mit einer Klasse eine Auto/biografie zu lesen, ohne vorher abzuklären, um wen es sich handelt. In dieser ersten Sachinformation könnten jedoch klare Erwartungshaltungen bzw. eine intendierte Lesart angelegt sein. Bredella & Delanoy (1996, S. xi) sehen ein Zuviel an einführenden Texten kritisch, weil der Text nur mehr der Bestätigung des zuvor Gehörten dient und von der eigenen Auseinandersetzung mit dem Inhalt ablenkt: „*If students are informed*

about the biographical, historical, cultural and social background they might not relate the text to their concerns and interests but read it with the expectation that it will confirm what they have been taught about the biographical, historical, cultural and social background. Thereby the literary text at best can only confirm what they know about the historical and cultural context."

Um den Dialog mit dem Text schon während des Lesens anzuregen, ist es sinnvoll, den Leseprozess zu strukturieren und in Phasen zu denken (Delanoy, 2002, S. 66–77). Wenn man dabei persönliche Reaktionen für wichtig hält und zulässt, muss schon relativ bald – z. B. nach dem ersten Kapitel – die Möglichkeit bestehen, seine Erfahrungen, Fragen oder Unmutsäußerungen mit der Gruppe zu teilen. Aus Lehrer/innensicht bieten erste Reaktionen aus einem Online-Forum eine Gelegenheit, um sich einen Überblick zu verschaffen und die Folgestunden entsprechend (anders) zu planen. Für *March* wird folgende Sequenzierung vorgeschlagen: die Rahmenhandlung und Bobs spezielles Verhältnis zu den Hühnern auf der Farm (S. 3–35); die Fahrt nach Buffalo und Lewis' wachsender Wunsch nach Schulbildung und politischer Partizipation (S. 36–62); die Studentenzeit, Lawsons Unterweisungen und der Beginn der Aktionen (S. 63–88) und schließlich der offene Konflikt mit dem Establishment (S. 89–121). Über vier Stunden hinweg besteht dabei die Möglichkeit, von ersten Eindrücken über kurze Rechercheaufgaben und Gruppendiskussionen zu einer systematischeren Auseinandersetzung mit der „Montgomery-Methode", aber auch mit den Inszenierungstechniken dieser Comic-Autobiografie zu finden.

5. Widerstehen

Delanoy argumentiert, dass durch die „*sehr positive Bewertung von Literatur*", wozu oft allgemein anerkannte Klassiker und/oder persönliche Favoriten der Lehrperson zählen, „*die Skepsis gegenüber Literatur weitgehend verloren geht*" (Delanoy, 2002, S. 7). Wie sollen Schüler/innen zu selbständigen Leser/innen und kritischen Denker/innen erzogen werden, wenn der literarische Text als Pfeiler abendländischer Kultur präsentiert wird und die Lehrperson eine Stunde lang über seine literarischen Qualitäten referiert (Lütge, 2012, S. 200)? Deshalb führt Delanoy (2002, S. 91–134) in einem eigenen Kapitel das „*Widerstehen als literaturdidaktische Kategorie*" ein, wo er dieses Konzept als „*dialogisches Zusammenspiel einer Hermeneutik des Zweifels, ideologiekritischer Theoreme und lernpsychologischer Überlegungen*" (ibid., S. 91) umschreibt, die er dann im Anschluss im Detail ausführt und erklärt.

In der Einleitung präsentiert er seinen Ansatz auf viel pragmatischere Weise: „*Widerstehen bezeichnet eine kritische Haltung zum Interaktionspartner bzw. seinen Beiträgen*" (ibid., S. 7). Nachdem Delanoy von einem dialogischen Prinzip auf jeder Ebene der Interaktion ausgeht, betrifft dies alle Perspektiven, mit denen Schüler/innen konfrontiert werden: die der Texte, der Mitschüler/innen und der Lehrperson. Im Gegensatz zur akademischen Ausbildung an der Universität geht in der unterrichtlichen Praxis manchmal das Bewusstsein dafür verloren, dass auch die eigene Position begründet werden muss und nicht außerhalb des Dialogs gedacht

werden kann und darf. Wie soll eine Demokratie als argumentative Ausverhandlung unterschiedlicher Interessen und Positionen funktionieren, wenn dieses Prinzip im Unterricht keine Anwendung findet?

Da in den Vereinigten Staaten *March* mit unzähligen Preisen und Lobeshymnen überhäuft worden ist (Top Shelf), sollte man gerade deshalb genauer hinsehen. Auf dem Schuber der Gesamtausgabe, die sich aus den drei Einzelbänden zusammensetzt, findet sich großes Lob von Bill Clinton, der bereits auf dem rückwärtigen Einband von *Book One* folgendes zu sagen hatte: „*Congressman John Lewis has been a resounding moral voice in the quest for equality for more than 50 years, and I'm so pleased that he is sharing his memories of the Civil Rights Movement with America's young leaders. In March, he brings a whole new generation with him across the Edmund Pettus Bridge, from a past of clenched fists into a future of outstretched hands*."

Es stellt sich natürlich die Frage, was „*sharing his memories*" bedeutet. Die Rahmung der Erzählung, zu der auch Clintons Zitat zählt, ist sehr komplex und kreiert einen spezifischen Blickwinkel auf den Text (Schmid, 2018). Was im Kontext rezeptionsästhetischer Literaturdidaktik als problematischer Aspekt der Einführung in den Text beschrieben wurde, wird hier auf allen Ebenen des Werks strategisch eingesetzt, um eine spezifische Lesehaltung zu initiieren. Allein der Umstand, dass eine Autobiografie drei „Autoren" hat, sollte zu denken geben. Zu welchem Grad ist *March* Andrew Aydins Biografie von John Lewis? Welche Rolle spielen Powells Zeichnungen, die in einem Comic nicht unerheblich zur Gesamterzählung beitragen?

In einem Interview mit Christopher Heaney (2013) weist Powell darauf hin, dass künstlerische Freiheit unbedingt nötig sei, damit das Buch als narrativer Text überhaupt funktioniert: „*With a book like this there's this line between accuracy and leaving enough room for gesture and iconographic representation to breathe life into something without it being dry. I feel like there's a point where I have to stop trying to nail everything one hundred percent because you're going to wind up with a boring history comic that looks dry because you're so concerned about sticking it in a certain place and time*." Im selben Interview stellt Heaney eine Frage, die für alle Fächer von großer Bedeutung ist, aber für Geschichte bzw. politische Bildung in ganz besonderer Weise: Um welche Art von historischer Quelle handelt es sich bei diesem Buch? „*Something that's going to be interesting for historians is how to use March – whether to teach it as a primary [or] secondary source, or something in between. There's the immediate ‚you are there' experience of Lewis's radicalization, narrated in his own words, but it's processed through memory, woven into a script by Andrew, and recreated in Nate's artwork. Is there a distillation happening? Is that the right way to characterize it?*" Darauf antwortet Andrew Aydin: „*I think you're absolutely right. I think we're all struggling to understand this project because it's never been done like this.*" Wenn die Autoren selbst Schwierigkeiten haben, das Buch einzuordnen, dann ist die Situation etwas komplexer als Clinton suggeriert: Lewis' Erinnerungen, die man Jahrzehnte nach den Ereignissen an sich schon in Frage stellen darf, werden auf komplexe Weise mehrfach rekodiert.

Die Schwierigkeiten, die Textgattung zu bestimmen, sind damit noch lange nicht vorbei: *March* ist nämlich auch eine Adaption der Prosaautobiografie *Walking with the Wind* von John Lewis und Michael D'Orso aus dem Jahr 1998 (Lewis & D'Orso, 2015 [1998]). Hier tritt ein etwas anderer John Lewis in Erscheinung, der auch noch ein Privatleben hat (Lewis & D'Orso, 2015 [1998], S. 4, 36, 49), manuelle Arbeit auf den Baumwollfeldern hasst (ibid., S. 10, 28, 30), sich ständig darüber beklagt (ibid., S. 11), und die Untätigkeit der Kirche in Anbetracht der himmelschreienden sozialen Ungerechtigkeit nicht versteht (ibid., S. 50). Diese Aspekte werden im Comic stark in den Hintergrund gedrängt. Erst im dritten Band wird auf halb verschämte Weise eingestanden, dass es sich bei diesen engagierten Student/innen auch um junge Menschen handelt, die neben der messianischen Selbstaufopferung gelegentlich auch noch andere Interessen haben. Doch selbst hier sagt Lewis: „*In the movies, being thrown together in a dangerous situation is romantic – but to be honest, romance was usually the last thing on our minds. We were in a war*" (III.92.2). In stereotyper Manier wird hier gottgläubigen und patriotischen Amerikaner/innen Heldentum und Selbstaufopferung als wesensnäher unterstellt als die Abgründe der Sexualität: „*People liked to speculate about sex in the movement. It happened, sure, but it wasn't as rampant as a lot of people thought*" (III.92.3). Auf zwei Seiten dürfen die Held/innen kurz feiern (III.92–93), aber dann muss auch wieder Ruhe einkehren. Als Kontrastprogramm wird auf der nächsten Doppelseite ein ermordeter Aktivist ausgegraben, um den Ernst der Lage zu verdeutlichen (III.94–95). Trotzdem hat man den Eindruck, dass im dritten Band auf Kritikpunkte eingegangen wurde, die in Bezug auf den ersten Band sehr berechtigt sind. Während Diane Nash in der Student/innenbewegung eine ebenso wichtige Rolle wie John Lewis spielte, dominiert natürlich Letzterer als Erzähler und Held seiner eigenen Auto/biografie. Im dritten Band wird dann doch die zentrale Rolle von Fannie Lou Hamer, vermutlich exemplarisch für alle Frauen, extra hervorgehoben (III.47–48). Wenn Diane Nash im ersten Band vorgestellt wird, steht dort nur: „*There were young people like Diane Nash from Fisk University*" (I.76.3). Nash ist daraufhin stets präsent und Lewis spricht durchgehend von „wir", aber das Ziel ist trotzdem, Lewis als Ikone der Bürgerrechtsbewegung aufs Podest zu hieven.

In diesem Sinn ist zumindest *March*: *Book One* eine Hagiografie (Chaney, 2017, S. 53–54; Oppolzer, 2017, S. 234). Der junge „Bob" wird von seinem gebildeten Onkel als Ausnahmetalent erkannt, er darf als Jugendlicher bereits in der Kirche predigen (I.60–61), die Hühner auf der Farm repräsentieren seine Gemeinde (und symbolisch die schwarze Bevölkerung; I.22–34), er erweckt totgeglaubte Küken zum Leben (I.32), hat mehrere Epiphanien (z. B. I.78), dafür aber kein Privatleben und schon gar keinen Sex. Die Lebensgeschichte ist auf zentrale Erlebnisse abgestimmt, die einer teleologischen Lesart zuträglich sind. In Analogie zu *Martin Luther King and the Montgomery Story* wird John Lewis als strahlendes Vorbild inszeniert, dem es nachzueifern gilt. Dementsprechend kommt die menschliche Seite etwas zu kurz, während die christlich motivierte Berufung dominiert.

Als letztes Beispiel für diese Form des widerstehenden Lesens sei die zentrale Rolle von Barack Obama angesprochen. Dieser wird im ersten Band zunächst ver-

steckt, im zweiten Band aber ostentativ als vorläufig letztes Glied in einer ganzen Reihe von Lichtgestalten inszeniert. Während das Image Obamas als Heldenfigur und die Verleihung des Friedensnobelpreises 2009 sehr gut zu den Hoffnungen passen, die an seine Präsidentschaft ursprünglich geknüpft wurden, ergibt eine retrospektive und objektivere Einschätzung ein etwas anderes Bild, das sich am Drohnenprogramm sehr gut veranschaulichen lässt (DeYoung & Miller, 2016; Khan & Gopal, 2017). Für die Logik des Buches muss aber Lewis' Aufopferung direkt zu Obamas Aufstieg zum ersten schwarzen Präsidenten führen. Durch strategisch inszenierte Zeitsprünge transportiert uns Lewis' 21. Geburtstag im Gefängnis direkt auf die Bühne von Obamas Inaugurationsfeier (II. 25–27). Dies wiederholt sich auf den Seiten 50–51 des zweiten Bandes, wo die große Risikobereitschaft der „Freedom Riders" zu einer Anerkennung von Lewis' Schlüsselrolle durch Obama führt. Im dritten Band wird das vorsichtigere Vorgehen Martin Luther Kings mit dem pro-aktiven Weg von Nash und Lewis kontrastiert (III.20). Durch einen Sprung in die Gegenwart (III.21–25) wird diese Strategie wiederum bestätigt: Die Wähler/innenregistrierung in den frühen 1960er Jahren ebnet den Weg für Obama. Vor den alles entscheidenden Selma-Montgomery-Märschen, die den dramatischen Schlusspunkt des dritten Bandes bilden (III.191–238), erhält Lewis in einer Szene, die am 20. Januar 2009 spielt, eine Karte von Präsident Obama, auf der „*Because of you, John – Barack Obama*" (III.190.3) steht. Und dann springt die Handlung zurück zum 7. März 1965, wo wir Lewis voller Überzeugung voranschreiten sehen (III.191; vgl. Schmid, 2018). Was überhaupt nicht in dieses Narrativ passt, ist die Tatsache, dass Lewis ursprünglich Hillary Clinton gegen Obama unterstützte. Er wurde von den eigenen Wähler/innen mehr oder weniger genötigt, die Seiten zu wechseln, weil er mit den Clintons eng befreundet war (Johnson, Crowley & Mooney, 2008; Zeleny, 2008). Im Oktober 2007 hatte Lewis noch Hillary Clinton offiziell seine Unterstützung zugesagt – acht Monate nach dem Beginn von Obamas Kampagne.

Für eine kritische Diskussion von *March* bieten sich solche Zusammenhänge weniger an, weil sie Hintergrundwissen verlangen und ein Stück weit von der Auto/-biografie wegführen. Im Sinne des Widerstehens lassen sich aber einige Aufgaben stellen, die ebenfalls zum kritischen Denken anregen. Eine einfache Methode ist es, Zitate aus verschiedenen Interviews zusammenzutragen, die den Entstehungsprozess des Buches beleuchten.[4] Hier lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Aussagen derselben Person, zwischen denen der Künstler und zwischen Theorie und Praxis feststellen. Auch eine Untersuchung der Peritexte ist hilfreich, um festzustellen, wer hier zu Wort kommt und welche Aussagen getroffen werden. Des Weiteren können dieselben Szenen in der Prosaautobiografie und im Comic verglichen werden, um unterschiedliche Zugänge und Inszenierungstechniken zu vergleichen. Am Ende der Unterrichtssequenz muss es den Schüler/innen aufgrund unterschiedlicher Perspektiven und Ansätze ermöglicht werden, die verschiedenen Konstruktionen von Wirklichkeit zu erkennen.

4 Dafür kommen z. B. die Interviews von Heaney und Hughes in Frage.

6. Fazit

In diesem Beitrag wurde am Beispiel von John Lewis', Andrew Aydins und Nate Powells *March* aufgezeigt, wie Demokratiebildung im anglophonen Literatur- und Kulturunterricht umgesetzt werden kann. Dazu zählt zunächst die Auseinandersetzung mit einem der wichtigsten Beispiele einer Bürgerrechtsbewegung, an dem man die Möglichkeiten demokratischer Mittel zur Umsetzung eigener politischer Interessen studieren kann. Über den Lebensweg von John Lewis findet man einen persönlichen Zugang zu Geschichte und kann an seinem politischen Werdegang exemplarisch nachvollziehen, wie weit man selbst bereit wäre zu gehen. Darüber hinaus bietet der rezeptionsästhetische Ansatz mit seinem mehrdimensionalen Dialog ein probates demokratisches Mittel, um Entscheidungsfindungsprozesse zu fördern und durch die Hinzunahme von neuen Perspektiven in einem andauernden Leseprozess die Schüler/innen zu einer wiederholten Überprüfung bzw. Revision ihres Standpunkts zu ermutigen. Dabei ist die kritische Distanz zum Text besonders wichtig, die am Ende der Sequenz (wieder-)hergestellt werden muss, um eine als Sachtext vermarktete Auto/biografie als literarischen Text und spezifische Konstruktion zu durchschauen.

Dies kann nur gelingen, wenn für die oben beschriebenen Aspekte auch genügend Zeit zur Verfügung steht. Wie im Abschnitt 4 skizziert, wird eine Sequenz von vier Unterrichtseinheiten vorgeschlagen, die lektürebegleitend von ersten Eindrücken über Rechercheaufgaben zum kulturellen Kontext und einer Auseinandersetzung mit demokratischen Partizipationsformen zu einer kritischen Einschätzung des Gesamttexts führen.

Literatur

Abram, J. & Hadgraft, M. (2018). *English in Context 7/8: Student's Book*. Linz: Veritas.

Bill of Rights Institute. (2017). *Brown v. Board of Education | Homework Help from the Bill of Rights Institute*. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=1siiQelPHbQ [07.07.2019].

Branch, T. (2013). *The King Years: Historic Moments in the Civil Rights Movement*. New York: Simon & Schuster.

Bredella, L. (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.

Bredella, L. (2010). *Das Verstehen des Anderen: Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Narr.

Bredella, L. & Delanoy, W. (1996). Introduction. In L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.), *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom* (S. vii–xxviii). Tübingen: Narr.

Butter, M. & Christ, B. (Hrsg.). (2016). American Presidency [Themenheft]. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 141.*

Carson, C., Garrow, D., Gill, G., Harding, V. & Clark Hine, D. (Hrsg.). (1991). *The Eyes on the Prize Civil Rights Reader*. New York: Penguin.

Chaney, M. (2017). On the Nature of the Boundary in Comics Memoir: The Case of *March*. In M. Harbeck, L. Heyden & M. Schröer (Hrsg.), *Comics an der Grenze: Sub/Versionen von Form und Inhalt* (S. 49–58). Berlin: Bachmann.

Delanoy, W. (1996). The Complexity of Literature Teaching in the Language Classroom: A Reflective Practitioner's View. In L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.), *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom* (S. 62–90). Tübingen: Narr.

Delanoy, W. (2002). *Fremdsprachlicher Literaturunterricht: Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen: Narr.

Delanoy, W. (2015). Literature Teaching and Learning: Theory and Practice. In W. Delanoy, M. Eisenmann & F. Matz (Hrsg.), *Learning with Literature in the EFL Classroom* (S. 19–47). Frankfurt am Main: Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-04297-9

DeYoung, K. & Miller, G. (2016). White House releases its count of civilian deaths in counterterrorism operations under Obama. *The Washington Post*, 01.07.2016. Verfügbar unter: https://www.washingtonpost.com/world/national-security/white-house-releases-its-count-of-civilian-deaths-in-counterterrorism-operations-under-obama/2016/07/01/3196aa1e-3fa2-11e6-80bc-d06711fd2125_story.html [07.07.2019].

Dudeney, G. & Hockly, N. (2008). *How to teach English with technology*. Harlow: Pearson.

Fellowship of Reconciliation (FOR) [Hassler, A. & Resnik, B.]. (1957). *Martin Luther King and the Montgomery Story*. New York: Al Capp/Toby Press.

Grundsatzerlass Unterrichtsprinzip politische Bildung. (2015). GZ-33.466/0029-I/6/2015. Verfügbar unter: https://www.politik-lernen.at/dl/optmJKJKoOoOnJqx4LJK/2015_12.pdf [10.01.2020].

Gutierrez, P. (o. J.). *A Teacher's Guide to March: Book One*. Marietta, GA: Top Shelf. Verfügbar unter: http://www.topshelfcomix.com/guides/march-book-one-teachers-guide.pdf [07.07.2019].

Heaney, C. (2013). March: Interview with Nate Powell and Andrew Aydin. *The Appendix,* 15.10.2013. Verfügbar unter: http://theappendix.net/issues/2013/10/march-interview-with-nate-powell-and-andrew-aydin [07.07.2019].

Hellmayr, G., Waba, S. & Mlakar, H. (2018). *Prime Time* 7: *Coursebook*. Wien: ÖBV.

Hellmayr, G., Waba, S. & Mlakar, H. (2019). *Prime Time* 8: *Coursebook*. Wien: ÖBV.

Hughes, J. (2013). *Congressman John Lewis and Andrew Aydin talk inspiring the "children of the movement" with March*. Verfügbar unter: http://comicsalliance.com/congressman-john-lewis-interview-march-andrew-aydin-top-shelf/ [07.07.2019].

Johnson, S., Crowley, C. & Mooney, A. (2008). Lewis switches from Clinton to Obama. *CNN Political Ticker*, 27.02.2008. Verfügbar unter: http://politicalticker.blogs.cnn.com/2008/02/27/lewis-switches-from-clinton-to-obama/ [07.07.2019].

Kent, D. (2017). *WebQuests*: *TESOL Strategy Guide*. Sydney: Pedagogy Press.

Khan, A. & Gopal A. (2017). The Uncounted. *The New York Times Magazine*, 16.11.2017. Verfügbar unter: https://www.nytimes.com/interactive/2017/11/16/magazine/uncounted-civilian-casualties-iraq-airstrikes.html [07.07.2019].

King, M. L., Jr. (1963). "*I have a dream … "*. The National Archives and Records Administration (NARA). Verfügbar unter: https://www.archives.gov/files/press/exhibits/dream-speech.pdf [07.07.2019].

King, M. L., Jr. (1955). *MIA Mass Meeting at Holt Street Baptist Church*. The Martin Luther King, Jr. Research and Education Institute at Stanford University. Verfügbar unter: https://kinginstitute.stanford.edu/king-papers/documents/mia-mass-meeting-holt-street-baptist-church [07.07.2019].

Knippertz, D. & Möller, S. (Hrsg.). (2015). Living Democracy [Themenheft]. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch, 135*.

Krammer, R., Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Wien: BMUK. Verfügbar unter: https://www.politik-lernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNJqx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf [13.01.2020].

Legutke, M. (1996). "Welcome to the Holden Show…": Learner Texts and the Teaching of Literature in the EFL Classroom. In L. Bredella & W. Delanoy (Hrsg.), *Challenges of Literary Texts in the Foreign Language Classroom* (S. 91–107). Tübingen: Narr.

Lehrplan der Neuen Mittelschule. (2018). BGBl. II Nr. 185/2012 zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 230/2018. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40207228/NOR40207228.html [07.07.2019].

Lewis, J., Aydin, A. & Powell, N. (2013). *March: Book One*. Marietta, GA: Top Shelf.

Lewis, J., Aydin, A. & Powell, N. (2015). *March: Book Two*. Marietta, GA: Top Shelf.

Lewis, J., Aydin, A. & Powell, N. (2016). *March: Book Three*. Marietta, GA: Top Shelf.

Lewis, J. & D'Orso, M. (2015). *Walking with the Wind*: *A Memoir of the Movement* [1998]. New York: Simon & Schuster.

Lütge, C. (2012). Developing "Literary Literacy"? Towards a Progression of Literary Learning. In M. Eisenmann & T. Summer (Hrsg.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning* (S. 191–202). Heidelberg: Winter.

Morris, A. D. (1999). A Retrospective on the Civil Rights Movement. Political and Intellectual Landmarks. *Annual Review of Sociology, 225*, 517–539. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.25.1.517

Nünning, A. (2007). Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten. Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 123–142). Trier: WVT.

Oppolzer, M. (2017). John Lewis' *March*: Promoting Social Action through Comics. In B. Dolle-Weinkauf (Hrsg.), *Geschichte im Comic. Befunde – Theorien – Erzählweisen* (S. 225–237). Berlin: Bachmann.

Schmid, J. (2018). Graphic Nonviolence: Framing "Good Trouble" in John Lewis' *March*. *European Journal of American Studies*, *13* (4). https://doi.org/10.4000/ejas.13922

Top Shelf. *March* [Online]. Verfügbar unter: http://www.topshelfcomix.com/march [07.07.2019]. https://doi.org/10.4000/ejas.13922

Voices of the Civil Rights Movement. (2017). *May 17, 1954 – Brown v. Board of Education*. Comcast NBC Universal and the Equal Justice Initiative. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=OkuiMr2tLJE [07.07.2019].

Zeleny, J. (2008). Black Leader Changes Endorsement to Obama. *The New York Times*, 28.02.2008. Verfügbar unter: https://www.nytimes.com/2008/02/28/us/politics/28lewis.html [07.07.2019].

Bettina Bussmann

Moralische Überzeugungen und demokratische Bildung

Welchen Beitrag leistet ein empirisch informierter Philosophieunterricht?

1. Einleitung

Eines der Hauptziele demokratischer Bildung ist die Förderung einer Lernumgebung, in der Schüler/innen im Austausch mit den Überzeugungen anderer Menschen ihre autonome Urteilskraft schulen. Dies kann nur geschehen, wenn die Lernumgebung, in der diese Fähigkeit geübt werden soll, auf Gleichberechtigung und gegenseitigem Respekt basiert. Für dieses Ziel leistet der Philosophieunterricht einen wichtigen Beitrag, indem er z. B. methodische Kompetenzen wie das Argumentieren, das kritische Denken oder die Perspektivenübernahme fördert. Mit dem Dresdner Konsens hat der deutsche Philosophie- und EthiklehrerInnenverband 2016 eine Erklärung verabschiedet, die Gebote für die Unterrichtspraxis festlegt und damit sicherstellt, dass Meinungsbildungsprozesse argumentativ, kontrovers und weltanschaulich neutral zu initiieren sind – wichtige Prinzipien, um Indoktrination und emotionale Überwältigung zu verhindern.[1] Philosophische Kompetenzen gemäß dieser Prinzipien zu schulen bedeutet also, einen Beitrag zu leisten für die Demokratiefähigkeit junger Menschen.

Innerhalb der Philosophiedidaktik hat die Verschiebung der Aufmerksamkeit hin zur Kompetenzorientierung sowie zur empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung in den letzten Jahren die Beschäftigung mit aktuellen Fragestellungen der Fachphilosophie etwas aus dem Fokus geraten lassen. Dadurch hat sich auch der Graben zwischen den Arbeitsschwerpunkten der Geistes- und der Naturwissenschaften vergrößert. Dies erschwert interdisziplinäre Herangehensweisen an lebensweltlich-problemorientierte Fragestellungen. In den letzten Jahrzehnten sind allerdings eine ganze Reihe inter- und transdisziplinärer Forschungen entstanden, die den Weg in den schulischen Philosophieunterricht nur sehr langsam finden, z. B. Themen aus den Klimawissenschaften, der Genderforschung, den Human Animal Studies oder der empirischen Moralphilosophie. Die Notwendigkeit interdisziplinärer Bildung wird seit langem analysiert und diskutiert (z. B. Mittelstraß, 2017) und auch von den Bildungswissenschaften als ein wesentliches Bildungsziel für Bürger/innen des 21. Jahrhunderts gefordert (Fadel, Bialik & Trilling, 2017). Der Philosophiedidaktiker Volker Steenblock hat bereits 1999 für die Philosophie der Geisteswissenschaften dieses neue Aufgabenfeld umrissen: „*Ein wissenschaftsphilosophischer Ansatz für die Geisteswissenschaften muß […] eine spezifische Interdisziplinarität der Humaniora in Anschlag bringen, welche eine Ebene integrativer Problemformulierungen und -lösungen festhält, auf die keines ihrer Einzelfächer in*

1 Fachverband Philosophie e.V., Fachverbands Ethik e.V. & Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik über Grundsätze des Philosophie- und Ethikunterrichts, 2016.

dieser Form einen Zugriff hätte. Es sind fächerübergreifende Problemstellungen neu zur Diskussion zu stellen, denen man auch nur fächerübergreifend gerecht werden kann" (Steenblock, 1999, S. 254). Diese *fächerübergreifende* Ausrichtung ist notwendig, weil nur ein Verbund verschiedener Disziplinen viele der aktuellen gesellschaftlichen Probleme analysieren und lösen kann.[2]

Zu den wichtigsten aktuellen Problemen zählten in den letzten Jahren ein Klima verstärkter politischer Polarisation sowie die Zunahme des damit verbundenen dichotomen Denkens und Urteilens (*wir sind die Guten, die anderen sind die Schlechten*), das einem respektvollen, interessierten und nuancierten Meinungsaustausch zunehmend interkultureller Gesellschaften im Wege steht. Diese ideologische Polarisierung wird u. a. auf eine *Politik der Echokammern* zurückgeführt und ist „*primär als Resultat der Entstehung voneinander abgeschotteter Lebenswelten zu verstehen, in denen gänzlich andere Interpretationen von Wirklichkeit kollektiv produziert werden*" (Lütjen, 2016, S. 236). Das Hauptproblem abgeschotteter Lebenswelten besteht darin, dass durch den Mangel an persönlicher Kommunikation mit Menschen anderer Überzeugungen nicht nur kommunikative Fähigkeiten verloren gehen, sondern man auch fremde Sichtweisen ablehnt und sich nicht darum bemüht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede konfliktfrei zu analysieren und zu verstehen. Lösungsansätze für dieses Problem kennenzulernen, sollte also zu den dringenden Aufgaben schulischer Bildung gehören. Dies gelingt jedoch nur durch einen Philosophieunterricht, der die aktuellen Erkenntnisse zu diesem Problemfeld integriert.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie die philosophische Bearbeitung der *Moral Foundations Theory* (MFT) des Moral- und Kulturpsychologen Jonathan Haidt (und seiner Kolleg/innen) ein empirisch abgesichertes Modell liefert, um philosophische und psychologische Fragestellungen zu verbinden und so eine Brücke zu bauen zwischen Kultur und Natur, zwischen geistes- und naturwissenschaftlichen Herangehensweisen (Graham, Nosek, Haidt, Iyer, Koleva, Spassena & Ditto, 2011). Die Arbeiten Haidts zeigen, wie eng die biologische und die kulturelle Evolution miteinander verwoben sind und wie die daraus entstandenen Emotionen und Überzeugungen sich in unserer Gesellschaftsform, in unseren moralischen Normen und in unserer Ablehnung bzw. Akzeptanz gegenüber anderen moralischen Überzeugungen widerspiegeln. Seine Arbeit zeigt paradigmatisch aber auch, dass zentrale lebensweltlich-problemorientierte Fragestellungen nur noch in einem interdisziplinären Fächerverbund analysiert, empirisch erhoben und diskutiert werden können. Erst durch *empirisch informierten* philosophischen Unterricht wird die aktuelle Relevanz philosophischer Expertise für aktuelle lebensweltliche Probleme deutlich.[3]

Dies ist für das Fach Philosophie allerdings kein leichtes Unterfangen, da die noch vorherrschende Konzentration auf einen verengten, auf die Philosophiegeschichte fokussierten Philosophiebegriff – der außerdem häufig durch eine unreflektierte Naturalismusfeindlichkeit gekennzeichnet ist – die Möglichkeit der Integration

2 Siehe hierzu auch Bussmann, 2019.
3 Siehe hierzu auch Bussmann & Haase, 2017.

empirischer Befunde in die Unterrichtspraxis erschwert. Diese finden nur dann Eingang, wenn die Fach- und öffentliche Debatte sich sehr stark auf diese beziehen (z. B. das Libet-Experiment für das Thema „Willensfreiheit") – und selbst dann ist die Einbindung in den Unterricht für viele Lehrkräfte eine große Herausforderung. In Österreich werden die Fächer Philosophie und Psychologie in der Regel getrennt unterrichtet und diese Trennung spiegelt sich auch in den Schulbüchern wider, von denen keines ein fächerverbindendes methodisches oder inhaltliches Kapitel enthält. Dies hat seine Ursache auch in der universitären Lehrkräfteausbildung. Hier werden die Disziplinen getrennt gelehrt, häufig von Expert/innen, die Spezialist/innen in einem bestimmten Bereich sind und in der Regel keinen Bezug zum Bildungs- oder Schulkontext haben. Interdisziplinäre Seminare sind in den Lehramtscurricula dieses Faches erst neuerdings zu finden (so z. B. an der Universität Salzburg). Dadurch verfestigt sich bei den Lehramtsstudierenden das Bild zweier getrennter Wissenskulturen, das im Anschluss an das Studium in ebendieser Weise von den ausgebildeten Lehrkräften in die Schulen getragen wird. Demnach überrascht es auch nicht, dass eine planvolle und systematische Verknüpfung von Psychologie und Philosophie – trotz offizieller (zumindest namentlicher) Vereinigung in *einem* Unterrichtsfach – in der Praxis kaum stattfindet. Dies können auch die ersten empirischen Befunde einer repräsentativen Bestandsaufnahme des österreichischen PP-Unterrichts bestätigen (Kögel, Bussmann & Tulis-Oswald, 2019). Zwar werden nach eigenen Aussagen der interviewten PP-Lehrkräfte die beiden Disziplinen durchaus häufig miteinander in Beziehung gebracht, dies geschieht aber meist nur spontan, z. B. durch den Verlauf des Unterrichtsgesprächs, angestoßen durch bestimmte Äußerungen der Schüler/innen. Eine aus fachdidaktischen Gesichtspunkten geleitete Zusammenführung beider Disziplinen im Unterrichtsfach PP bleibt aus. Wenn sozial- und kognitionspsychologische Erkenntnisse von der Philosophiedidaktik überhaupt zur Kenntnis genommen werden, dann hauptsächlich als Möglichkeit, um Schüler/innenkognitionen, sittliches Handeln oder die Unterrichtspraxis zu beeinflussen und zu optimieren.[4] Als *Unterrichtsthema* sind sie bisher nicht aufgearbeitet worden (Bussmann & Tulis-Oswald, 2019). Die *Moral Foundations Theory* sollte den Schüler/innen als ein Modell menschlichen Verhaltens vorgestellt werden, um eigenes und fremdes Verhalten verstehbar zu machen, aber *auch* – und dies ergibt sich aus den Erfordernissen eines *philosophischen* Unterrichts –, um kritisch zu reflektieren, inwieweit dieses Modell haltbar ist (Erkenntnistheorie, Wissenschaftsphilosophie) und inwieweit mit ihm bestimmte persönliche, gesellschaftliche und globale Ziele angemessen realisiert werden können (Politische Philosophie, Ethik). Jonathan Haidt selbst hat bisher nicht explizit ausgeführt, welche Konsequenzen sich aus seiner Theorie ergeben, die insbesondere für Bildungsprozesse gewinnbringend umgesetzt werden könnten – auch wenn er einer der wenigen US-amerikanischen Intellektuellen ist, die sich momentan zu den Problemen in der Hochschulbildung äußern, und er in den politischen Kontroversen der weltlichen Gesellschaften eine Bestätigung für seine Theorie sieht (dargelegt etwa in Lukianoff & Haidt, 2018).

4 Wie z. B. bei Bohlmann, 2018 und Roew, 2019.

Ich werde die folgenden Inhalte so präsentieren, dass die Struktur einer Unterrichtseinheit erkennbar ist und durch geeignetes Material auch Bezüge zu anderen Themen hergestellt und andere Fokussierungen vorgenommen werden können. Es sind Modulangebote, die Haidts MFT durch eine Reihe problemorientierter Fragestellungen mit lebensweltlichen, philosophischen und psychologischen Themenkreisen verbinden. Die Abbildungen 1, 2 und 6 sind von mir selbst entworfen und für den Einsatz im Unterricht konzipiert.[5] Mein Ziel ist es nicht, ein konkretes Vorgehen mit fertigen Unterrichtseinheiten vorzustellen, sondern in die Thematik einzuführen und didaktische Arbeitsfelder abzustecken, die in Zukunft weiter ausgebaut werden sollten. Dabei werde ich einige Grundlagen, wie z. B. die Kenntnis bestimmter philosophischer Positionen, voraussetzen.

Eine Auseinandersetzung der MFT in einem interdisziplinär geplanten Philosophie- und Psychologieunterricht fördert eine Reihe von Kompetenzen, die auch für die Demokratiefähigkeit notwendig sind. Die zwei wichtigsten sind:

1) *Perspektivübernahme*: die für die ethische Kompetenz geforderte Fähigkeit, andere Sichtweisen und Standpunkte einzunehmen und zu analysieren. Dabei handelt es sich nicht um eine lebenspraktische Perspektivübernahme, die z. B. mit Rollenspielen oder Gedankenexperimenten versucht, konkrete Lebenssituationen anderer Menschen nachzuvollziehen, sondern um eine theoretische bzw. *transzendentale* Perspektivübernahme. Es geht darum, die Bedingungen der Möglichkeit zur Ausprägung von Überzeugungen überhaupt kennen und verstehen zu lernen.
2) *Epistemische Kompetenz:* die wissenschaftsreflexive Fähigkeit, empirische Erkenntnisse nicht nur passiv aufzunehmen, sondern sich mit den theoretischen Grundlagen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung grundsätzlich auseinanderzusetzen. D. h., dass eine Theorie im Hinblick auf ihre erkenntnistheoretischen und wissenschaftsphilosophischen Voraussetzungen und Implikationen überprüft werden muss. (Siehe Bussmann & Kötter, 2018)

„*Man kann über das Naturwesen ‚Mensch' nicht schweigen, wenn man über den Menschen als Kulturwesen etwas sagen möchte*" (Steenblock & Lessing, 2014, S. 74). Brechen wir also das Schweigen und wenden uns den Methoden und Ergebnissen zu, mit denen Jonathan Haidt und seine Kolleg/innen glauben, in der menschlichen Natur eine universelle moralische Grundlage gefunden zu haben.[6]

---

5 Die hier verwendeten Zitate aus seinem Buch, aus anderen Aufsätzen sowie die Tabelle sind von mir übersetzt worden.

6 Anzuführen sind hier etwa Richard Shweder, Jesse Graham, Joseph Craig und viele andere, die vor allem an den Konzeptionen und Durchführungen seiner empirischen Erhebungen mitgewirkt haben. Die folgenden Diskussionen stützen sich vorrangig auf Haidt, 2012. Bereits an dieser Stelle möchte ich weitere Websites von Haidt aufführen, die theoretische, empirische, politische und andere Aufsätze zur Verfügung stellen, mit denen man sich in die Thematik einarbeiten kann: 1. http://www.moralfoundations.org/publications, 2. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2184440, 3. https://civilpolitics.org, 4. https://ethicalsystems.org, 5. https://yourmorals.org, 6. https://asteroidsclub.org.

2. Lebensweltlicher Einstieg: Was meinen wir mit ‚Kultur'?

Jonathan Haidt umschreibt seine Forschung so: „*Ich untersuche Moral und Gefühle und wie diese in verschiedenen Kulturen voneinander abweichen.*"[7] Um in die Thematik einzusteigen, sollte man deshalb Phänomene der Lebenswelt thematisieren, die zeigen, wie a) der Begriff „Kultur" verwendet wird und b) welche kulturellen Konflikte momentan im Vordergrund stehen. Wichtig ist es, dass die Unterscheidung zwischen *interkulturellen* und *intrakulturellen* Konflikten deutlich wird. Normalerweise würde man vermuten, dass normative und soziale Unterschiede *zwischen* Kulturen größer sind als *innerhalb* einer Kultur. Sowohl die Forschungsarbeiten Haidts als auch Befunde aus der Interkulturalitätsforschung (siehe z. B. Straub, 2007) deuten jedoch darauf hin, dass dies in vielen Fällen nicht so ist. Deshalb lohnen sich zwei Einstiege, die in einem Fall interkulturelle (a), in dem anderen Fall intrakulturelle (b) Probleme thematisieren:

a) Das Wahlprogramm der „Alternative für Deutschland" von 2017 bietet mit dem Kapitel 9 „Kultur und Medien" einen provokanten Einstieg. Hier ein Beispielzitat (Unterstreichungen von mir): „*Die Ideologie des <u>Multikulturalismus</u>, die importierte <u>kulturelle</u> Strömungen auf geschichtsblinde Weise der einheimischen <u>Kultur</u> gleichstellt und deren Werte damit zutiefst relativiert, betrachtet die AfD als ernste Bedrohung für den sozialen Frieden und für den Fortbestand der Nation als <u>kultureller</u> Einheit. Ihr gegenüber müssen der Staat und die Zivilgesellschaft die deutsche <u>kulturelle</u> Identität als <u>Leitkultur</u> selbstbewusst verteidigen.*"[8]

Diese Sätze beinhalten eine Reihe von Behauptungen, die im Unterricht herausgearbeitet und thematisiert werden können. Folgende Diskussionspunkte bieten sich an: Was bedeutet Multikulturalismus und warum wird er als Ideologie bezeichnet? Welche kulturellen Strömungen können der einheimischen Kultur als bedrohlich gegenübergestellt werden? Ist eine Nation eine kulturelle Einheit und wenn ja, wodurch wird sie das? Besitzen wir eine Leitkultur, die unsere nationale Identität einfängt und normativ festschreibt? Auf welche Weise bedrohen fremde Kulturen den sozialen Frieden? Lehrkräfte, die in der Bilddidaktik geübt sind, können ebenfalls mit Parteiplakaten arbeiten, in denen moralische Überzeugungen zum Teil sehr drastisch gezeigt werden. Als Ergänzung und Kontrast dazu ist Thomas de Maizières Aufsatz „Leitkultur für Deutschland – was ist das eigentlich?" geeignet. Er schreibt:

> „*Überzeugungen und Lebensgewohnheiten hat auch kein Land nur für sich allein. Was in Deutschland gilt, kann genauso in Frankreich gelten. Umgekehrt ist auch richtig: Andere Länder, andere Sitten. Wenn eine Lebensgewohnheit im Ausland anders ist, dann ist sie eben anders als in Deutschland, nicht besser oder schlechter. Es ist die Mischung, die ein Land einzigartig macht und die letztlich als Kultur bezeichnet werden kann.*" (Bensch, 2017)

---

7 Jonathan Haidts Homepage: http://people.stern.nyu.edu/jhaidt/ [12.12.2019].

8 https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2017/06/2017-06-01_AfD-Bundestagswahlprogramm_Onlinefassung.pdf [20.6.2019], S. 46 ff.

Hier findet genau die Relativierung statt, die Parteien wie die AfD ablehnen, während de Maizière prinzipiell für deren Tolerierung plädiert. Beide Texte sind symptomatisch für einen unkritischen gesellschaftlichen Umgang mit dem Begriff „Kultur", der so etwas wie eine kulturelle *Nation* und *Einheit* behauptet, die über homogene Moral- und Wertvorstellungen verfügt. Als Folge liegt es nahe, fremden Kulturen gänzlich andere Moral- und Wertvorstellungen zuzuschreiben, die sich nicht mit den unsrigen vertragen. Diskussionen um die Frage, wie Konflikte entstehen, laufen sehr schnell auf die Verurteilung konkreter Lebenspraktiken hinaus. Selten haben wir ein fundiertes Wissen darüber, welche natürlichen und sozialen Gegebenheiten diese konkreten Lebenspraktiken überhaupt erst ausformen.

b) Ein guter Einstieg in eine *intra*kulturelle Problematik, der die Haidtschen Gedanken bereits verarbeitet hat, ist der Comic „How to make a Conservative and how to make a Liberal".[9] Er zeigt die Geschichte zweier Geschwister, die sich aufgrund ihrer unterschiedlichen biologischen Voraussetzungen sowie der gesellschaftlichen Institutionen und Prägungen auch ganz unterschiedlich entwickeln und die als Erwachsene deshalb zwei unterschiedliche *moralische Matrizen* verinnerlicht haben. Der Vorteil dieses Einstiegs liegt darin, dass bereits das Vokabular und der thematische Rahmen aufgenommen werden, die in den nächsten Einheiten folgen (Moralische Matrix, Fürsorge, Loyalität). Hier wird aufgezeigt, dass selbst innerhalb einer Familie Konflikte bezüglich moralischer Überzeugungen bestehen, die dazu führen, dass eine friedliche Kommunikation nicht mehr stattfinden kann.

Ergänzt werden sollten die beiden Einstiege durch die Vorstellung und Diskussion einiger Grundannahmen aus der Interkulturalitätsforschung: Konsens besteht unter Kulturforscher/innen laut Jürgen Straub darin, dass Homogenitätsdenken (es könne bestimmt werden, was eine Kultur auszeichnet) sowie Ausschlusslogiken (Kultur A könne gegen Kultur B deutlich abgegrenzt werden, siehe AfD-Forderung) für moderne Gesellschaften faktisch nicht gelten (Straub, 2007, S. 19 ff.). Hier werden Fiktionen festgeschrieben, die *interaktionale* und *relationale Aspekte* gänzlich ausblenden. „*Die Annahme einer ‚monokulturellen' Sozialisation oder Enkulturation*", so Straub, „*kann keineswegs als ‚Normalfall' angesehen werden, ganz im Gegenteil, sie ist in modernen Gesellschaften zutiefst unwahrscheinlich, ja unmöglich. Sie ist ein anachronistisches Relikt eines überlieferten Gesellschafts- oder Kulturbegriffs und Menschenbildes*" (Straub, 2007, S. 22). Das Ziel gesellschaftspolitischer Entscheidungen, so Jürgen Bolten, solle kein *multikulturelles Nebeneinander*, sondern ein *interkulturelles Miteinander* sein (Bolten, 2016). Wenn Schüler/innen eine solche Forderung des *interkulturellen Miteinander* hören, reagieren sie meistens sehr unterschiedlich. Während einige sofort konstruktive Vorschläge für ein friedliches Miteinander parat haben, reagieren andere mit dem Vorwurf, dieses Denken entspringe einem weltfremden Harmoniedenken, welches den Bürger/innen eine Toleranz zumute, die in vielen Fällen kaum zu leisten sei. Ein Ausweg aus die-

9 http://www.hugofreitas.com/2016/03/howtomakeaconservative.html [03.05.2020]. Auch wenn er in Englisch ist, wird es selbst Mittelstufenschüler/innen nicht schwerfallen, den Inhalt problemlos zu erfassen.

ser Situation bietet die Einsicht, dass die allgemeine Frage „*Was ist Kultur?*“ wenig fruchtbar ist und abgelöst werden sollte durch die Frage „*Wie denken und urteilen Menschen über Menschen?*“ Aus einem „*die sind eben anders als wir*“ (Thomas de Maizière) oder „*die sind bedrohlich für unsere Gesellschaft*“ (AfD) wird Interesse dafür geweckt, zunächst ohne Vorurteile und Wertungen auch die Gemeinsamkeiten zu suchen, die wir trotz aller Unterschiedlichkeit mit Menschen aus anderen Kulturkreisen haben. Eine Kultur ist weder ein starrer Rahmen noch eine Werte- und Normenkiste, aus der sich jede Person – unabhängig von anderen Personen, Gruppen und Einflüssen – beliebig sein bzw. ihr eigenes Moralsystem zusammenstellt. Die Suche nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden inter- und intrakultureller Moral- und Wertvorstellungen erhält durch Haidts empirische Untersuchungen ein geeignetes theoretisches Konzept.

3. Paradigmenwechsel in der Moralforschung: Keine Prinzipien ohne empirisches Fundament

Eines der einflussreichsten Modelle zur Moralentwicklung ist das Stufenmodell von Lawrence Kohlberg. Er postuliert eine notwendige *kognitive* universelle Stufenentwicklung moralischer Urteilsfähigkeit, die in ihrer Endstufe die Ausrichtung an den ethischen Prinzipien der Gerechtigkeit, Fürsorgepflicht und der Leidvermeidung beinhaltet. Unabhängig von der Kultur, in der man aufwächst, werden laut Kohlberg von jedem Menschen moralische Konfliktfälle mit Strategien der Autoritätsmoral, der Gruppenmoral oder der Grundsatzmoral gelöst. Letztere ist das Ideal, an dem sich eine Gesellschaft und deren Bildungsinstitutionen auszurichten haben. Ziel moralischer Urteilsbildung sollte es laut Kohlberg sein, Handlungen unter Zuhilfenahme dieser ethischen Grundsatzprinzipien auszuführen. Theoretischer Bezugspunkt dieser Grundsatzmoral sind deontologische, utilitaristische und Gerechtigkeitsprinzipien, in Abbildung 1 durch die drei Philosophen Immanuel Kant, Jeremy Bentham und John Rawls gekennzeichnet. Für den Philosophie- und Ethikunterricht gehören diese drei Philosophen seit jeher zum Standardprogramm. Abbildung 1 zeigt die Stufenentwicklung in Form einer Eistüte, die als wertvollen Orientierungsinhalt die drei entsprechenden Philosophen-Eiskugeln enthält[10].

Im Zusammenhang mit Kohlbergs Stufenmodell stellen sich einige Fragen, die mit den Schüler/innen diskutiert werden sollten:

Die Kritik an Kohlbergs Modell ist weitreichend und vielschichtig. Sowohl auf theoretischer Ebene wie auch hinsichtlich der wissenschaftlichen Arbeitsweise weisen Kohlbergs Arbeiten große Mängel auf. So hat er z. B. nur männliche Kinder und Jugendliche befragt. Hier wird deutlich, dass die wissenschaftlichen Gütekriterien für experimentelle Studien in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts im Wissenschaftsbetrieb noch nicht ausreichend bekannt bzw. entwickelt waren. Außerdem hat er ausschließlich moralische Dilemmata als Erhebungsmethode

10 Warum diese Form gewählt wurde, zeigt sich im Anschluss mit Abbildung 3 der Haidtschen Theorie.

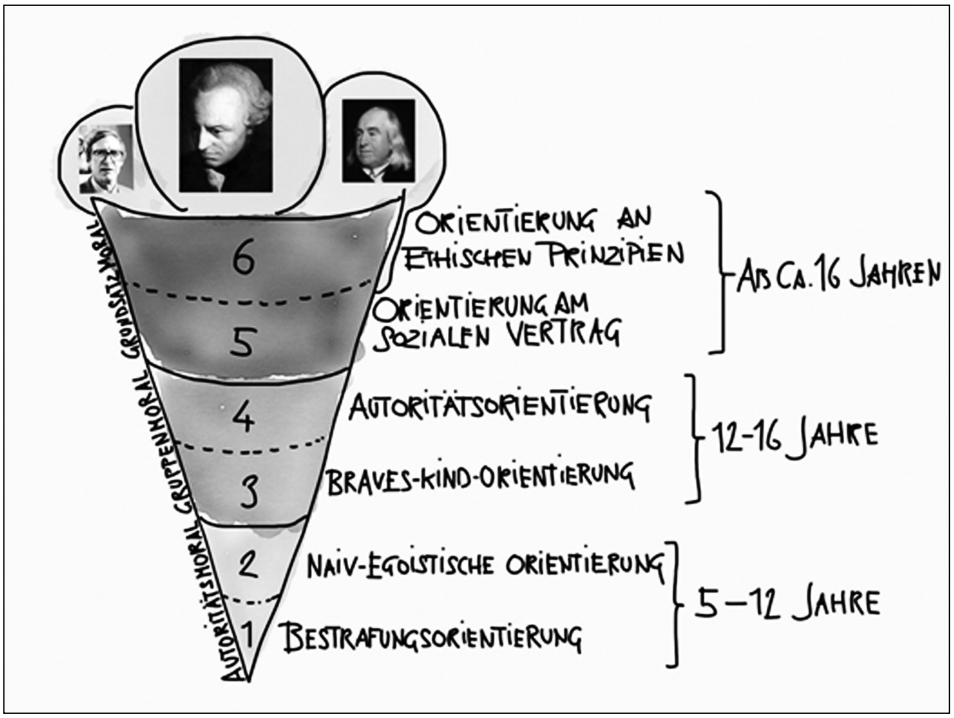

Abbildung 1: Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung. Unterteilung nach Gerrig et al., 2008, S. 407

gewählt, ein Vorgehen, das voraussetzt, dass menschliche Moralität vor allem im Erkennen abstrakter Prinzipien besteht. Sowohl Emotionen als auch Charakter oder Tugenden spielen für Kohlberg bei der Bewertung der Dilemmata keine Rolle. Nunner-Winkler konnte mit einer anderen Methode (Bildergeschichten) zeigen, dass Kinder durchaus schon sehr früh nach moralischen Normen handeln, die bei Kohlberg erst auf einer späteren Stufe vorgesehen sind (Edelstein & Nunner-Winkler, 2000). Mit Schüler/innen das Zustandekommen der Kohlbergschen Ergebnisse und deren Implikationen zu analysieren, fördert das kritische Denken und die epistemische Kompetenz. Dem liegt die Überzeugung zugrunde, dass in unserer wissenschaftlich-technischen Lebenswelt keine empirischen Studien, Experimente oder Erhebungen unreflektiert im Unterricht behandelt werden sollen. Die *Wissenschaftlichkeit* empirischer Befunde muss zumindest im Philosophie- und Ethikunterricht immer mituntersucht werden. Damit wird einer unreflektierten Wissenschaftsgläubigkeit sowie einer Wissenschaftsfeindlichkeit – die beide für die mündige Partizipation an demokratischen Meinungsbildungsprozessen schädlich sind – entgegengearbeitet. Dies ist theoretische Philosophie in praktischer Absicht (Bussmann & Kötter, 2018).

Kohlbergs aus der westlichen Aufklärung erwachsenes Verständnis von Moral nimmt auf andere Kulturkreise keine Rücksicht. Für diese bilden die Dilemmata häufig entweder gar keinen Anlass, überhaupt zu handeln, oder sie begründen ihr Handeln nicht in Übereinstimmung mit dem Stufenmodell (Haidt & Joseph, 2007,

S. 369 ff.). Als *universelles Modell* kann es auf deskriptiver Ebene also nicht bezeichnet werden. Es kann normativ zwar gefordert werden, dass sich alle Menschen danach ausrichten sollten, und es sprechen auch gute Gründe dafür, dies zu tun; aber wie sollte man dann mit Befunden umgehen, die zeigen, dass sehr viele Menschen sich nicht an diesen Prinzipien orientieren? Jonathan Haidt hält eine moral*psychologische* Herangehensweise an dieses Problem für notwendig. Als Kulturpsychologe vertritt er eine Herangehensweise an Moral, die mit kulturellen Fakten beginnt und nicht mit einer *A-priori*-Definition des moralischen Bereichs, die von Moralphilosoph/innen übernommen wird (Haidt & Joseph, 2007, S. 372). Ausgehend von der Kritik an Kohlberg stellt er sich die Frage, mit welchen wissenschaftlichen Methoden ein Modell entworfen werden kann, das erklärt, nach welchen Prinzipien man etwas überhaupt als *moralisch relevant* bewertet. Erfassen die drei oben aufgeführten ethischen Prinzipien tatsächlich den gesamten Bereich moralischen Urteilens? Und falls nicht, können wir dann von allen Menschen verlangen, sich nach diesen Prinzipien zu richten? Haidt fiel während seiner Forschungsaufenthalte auf, dass es viele moralische Konfliktfälle gibt, in denen niemand zu Schaden kommt oder ungerecht behandelt wird und die dennoch als moralisch verwerflich beurteilt werden. Beispielsweise, wenn eine Gruppe von Arabern eine amerikanische Flagge verbrennt oder jemand die Bibel oder einen anderen symbolträchtigen Gegenstand achtlos wegwirft. Wie ist die zum Teil übergroße Emotionalität zu erklären, die ein solches Verhalten hervorruft? Als ein wesentliches Ergebnis verschiedener kulturpsychologischer Studien konnte festgestellt werden, dass in fast allen Kulturen die moralische Ordnung eine soziale Ordnung ist, in der Regeln der Kleidung, der Geschlechterrollen, der Nahrung und der persönlichen Anrede zutiefst moralische Streitfragen sind. Diese soziale Ordnung hat normative Kraft, indem sie von den Individuen verlangt, sich mehr oder weniger stark daran auszurichten. Bevor also die ethischen A-priori-Prinzipien zur Anwendung kommen, sollten alle *Handlungsmotivationen* untersucht werden, die für den moralischen Gegenstandsbereich relevant sein könnten.[11] Folgende Übung kann dies als Abschluss des bisher Vorgestellten leisten. Die Schüler/innen sollen eigene Beispiele finden für persönliche Vorlieben, soziale Konventionen, Rechtsvorschriften und moralische Handlungen. Es soll ein erstes Verständnis für die Verflechtungen eines sozialen Systems entwickelt werden, in denen unterschiedliche Praktiken (z. B. Schönheitsideale) oder Institutionen (z. B. das Rechtssystem) unterschiedliche normative Kräfte entfalten. An dieser Stelle wird bewusst offengelassen, was Moral bzw. ein moralisches System ausmacht, damit die Schüler/innen eigene Vorstellungen entwickeln können.

---

11 Man kann an dieser Stelle diskutieren, dass es auch überzeugende Positionen gibt, für die sich moralisches Handeln gerade in der *Überwindung* jeglicher Subjektivität und Emotionalität zeigt. Auch Lukianoff & Haidt (2018) wenden sich gegen die *Überbewertung* von Gefühlen und bezeichnen die vorherrschende Entwicklung an amerikanischen Universitäten, sich auf Grundlage von persönlichen Empfindungen nicht mehr auf Diskussionen mit Andersdenkenden einlassen zu wollen, als „*Unwahrheit emotionaler Urteilsfindung*". Stattdessen plädieren sie für die Schulung argumentativer Kompetenzen und stoischer Ataraxie. Im Rahmen ihrer Forschungen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, besteht die Wichtigkeit moralischer Gefühle allein darin, dass sie das moralische Spektrum erweitern. Die Frage nach der *Bewertung* und möglichen *Beeinflussung* ist eine andere.

Abbildung 2: Das normativ-soziale Regelsystem

4. Die Bedeutung eines moralischen Gefühls – Ekel

Kulturpsycholog/innen (z. B. Shewder, 1990 und Shweder/Much/Mahapatra/Park 1997) unterscheiden drei Großbereiche der Ethik: die Ethik der Autonomie, die Ethik der Gemeinschaft und die Ethik des Heiligen/der Reinheit. Die Ethik der Autonomie und zum Teil auch die Ethik der Gemeinschaft spiegeln sich in unterschiedlicher Gewichtung auch in den gängigen Ethiken westlicher Gesellschaften wider. Hier wird der *größtmögliche Spielraum an persönlichen Rechten und Pflichten* verhandelt, die niemandem *schaden* und möglichst *gerecht* sein sollen. Aber eine Ethik der Reinheit? Dieses Konzept ist relativ unbekannt in der philosophischen Diskussion der westlichen Gesellschaften und wird neuerdings stärker beforscht. Mit dem folgendem Fallbeispiel hat Haidt versucht, die Intuitionen von Proband/innen aus verschiedenen Ländern zu erfassen, um a) ein bestimmtes moralisches Gefühl, in diesem Fall Ekel, zu triggern und b) zu untersuchen, auf welche Weise die Proband/innen ihre eigenen Gefühle wahrnehmen und erklären. Haidt (und viele andere Psycholog/innen, die auf diesem Gebiet forschen) hat eine ganze Reihe solcher Fälle entwickelt. Im Unterricht kann mit diesen gearbeitet werden, indem die Schüler/innen die zugehörigen Aufgabenstellungen beantworten und die Ergebnisse im Anschluss diskutiert werden. Wer die sexuelle Konnotation des folgenden Falles

für den Unterricht scheut, kann auch auf andere Fälle zurückgreifen (z. B. Haidt, 2012, S. 3 ff.):

Julie und Mark sind Bruder und Schwester. Sie reisen in ihren Semesterferien zusammen durch Frankreich. Eines Nachts sind sie in einer Hütte am Strand. Sie entschließen sich, dass es interessant und lustig sein würde, wenn sie miteinander schlafen. Zumindest würde es für beide eine neue Erfahrung sein. Julie nahm bereits die Pille, aber Mark entschließt sich, auch noch ein Kondom zu benutzen, aus Sicherheit. Sie genießen das Ereignis, aber entscheiden sich, es nicht zu wiederholen. Sie behalten die Nacht als ein Geheimnis für sich, woraufhin sie sich sogar noch näher verbunden fühlen. Was hältst du von Julies und Marks Handlung? War es in Ordnung, miteinander zu schlafen?

Nachdem die Proband/innen den Fall von Julie und Mark gelesen haben, wird ein ausführliches Gespräch geführt. Folgende Ergebnisse stechen hervor:

1) *Hauptgefühl: Ekel, Abscheu, Entsetzen*. Ein Großteil der Proband/innen reagierte spontan mit diesen Gefühlen und bewertet das Verhalten der Geschwister als unmoralisch. Ekel ist eines der universellen menschlichen Grundgefühle (Ekman, 2003). Sein Auftreten scheint (je nach Fall) mit der Verletzung der natürlichen Ordnung, einem Angriff auf die menschliche Würde, mit Bestialität oder auch Sünde in Verbindung gebracht zu werden. Ekel ist eine wichtige Emotion in der Entwicklung der Menschheit und eines der Gefühle, die moralisches Verhalten steuert. Donald Trump hat z. B. in seinem Wahlkampf das Ekelgefühl als eine Framing-Strategie gewählt, um seine Gegner als körperlich dreckig zu beschimpfen und sich selber als Saubermann zu inszenieren, der sich mehrmals täglich die Hände wäscht. Sein Ziel war es, damit die „Reinheit der Gesellschaft“ zu betonen, die in einem zweiten Schritt dann z. B. durch Migrant/innen bedroht wird. Welche Gegenstände und Handlungen von Gesellschaften als ekelerregend eingestuft werden, ist zur Zeit Gegenstand ausgiebiger Forschung. Der Umgang mit Sexualität und Körperlichkeit ist hier einer der wichtigsten. Ein exzellenter Beleg für die Relevanz dieses Gefühls für moralische Bewertungen ist ein Zitat der ehemaligen britischen Parlamentsabgeordneten Iris Robinson, die im Radiosender BBC Ulster *Homosexualität als ekelerregend, abscheulich, übelerregend, sündhaft und widerlich*“[12] bezeichnete. Auf die Frage, was an dem Verhalten von Julie und Mark schlecht ist, reagieren die meisten Proband/innen mit folgenden Einwänden:

12 http://www.pinknews.co.uk/2008/06/07/police-to-investigage-iris-robinson-over-ex-gay-comments/ [11.8.2017].

2) *Rationalisierungen*: Proband/innen neigen dazu, nach rationalen Erklärungen zu suchen, die gegen das Verhalten der Geschwister sprechen. Z. B. wird gesagt, das Mädchen könne ja doch schwanger werden (Informationen werden überlesen bzw. ignoriert). Auf Nachfragen – „*Aber sie nimmt doch die Pille und er ein Kondom?*" – reagieren die meisten sehr verunsichert und entwickeln mögliche Zukunftsszenarien: Die beiden würden z. B. später eine Belastungsstörung entwickeln oder später im Leben Probleme bekommen. Für Haidt als Sozialintuitionisten sind diese Fälle ein Beleg dafür, dass unbewusste Intuitionen unser Verhalten steuern und bewusstes, argumentierendes Denken bzw. rationale Überlegungen erst im Nachhinein eingesetzt werden:[13] „*Bewusstes Denken arbeitet wie ein Pressesprecher, der automatisch jeden Standpunkt rechtfertigt, den der Präsident einnimmt*" (Haidt, 2012, S. 106).
3) *Kultureller Graben*: Personen aus westlichen Ländern begründeten ihr Urteil in etwa so: Ich würde so etwas eher nicht machen, aber wenn keiner zu Schaden kommt, ist jeder *frei* und für *sich selber verantwortlich*. Personen, die so geurteilt haben, werden der sogenannten WEIRD-Gemeinschaft zugerechnet, die aus Ländern kommen, die *western*, *educated, industrialized*, *rich* und *democratic* sind. WEIRD-Personen vertreten für Haidt einen engen moralischen Standpunkt, der auf die Belange einer Ethik der Autonomie reduziert ist und keinen Raum lässt für moralische Gefühle und Wertungen, die in Kulturen vertreten werden, die stärker eine Ethik der Gemeinschaft und eine Ethik des Heiligen/der Reinheit vertreten. Letztere werden – sowohl intra- als auch interkulturell – besonders von Menschen geteilt, die religiöse oder politisch-konservative Überzeugungen teilen, wie das Zitat von Iris Robinson belegt. Das moralische Gefühl des Ekels scheint demnach eine große Rolle für moralische und politische Überzeugungen zu spielen. Die von vielen Politikwissenschaftler/innen diagnostizierte politische Polarisation zwischen liberalen und konservativen Parteien ist für Haidt auf die unterschiedliche Bewertung moralischer Fragen zurückzuführen, die im Zusammenhang mit der Bedeutung des Gefühls Ekel stehen. Sein Ziel ist es, einen *moralischen Pluralismus* zu befördern, der moralisches Verhalten nicht nur mit Prinzipien der Autonomie (Liberalismus) bewertet, sondern dem ein *moralisches System* zugrunde liegt, das er folgendermaßen definiert:

> „*Moralische Systeme sind miteinander verflochtene Mengen an Werten, Tugenden, Normen, Praktiken, Identitäten, Institutionen, Technologien und evolvierten psychologischen Mechanismen, die eigennütziges Verhalten unterdrücken oder regulieren, um kooperative soziale Gesellschaften zu ermöglichen.*" (Haidt, 2008, S. 314)

13 Diese Position wird selbstverständlich kontrovers diskutiert. Hier die unterschiedlichen Kritikpunkte und Positionen zu analysieren, ist ein lohnendes Unterfangen für den Philosophieunterricht. Als direkte rationalistische Kritik an diesem Fall siehe Royzman, Kim & Leeman, 2015.

Diese Definition sollte Punkt für Punkt erarbeitet werden, indem die einzelnen Begriffe selber sauber definiert und voneinander abgegrenzt sowie eigene Beispiele gefunden werden. Eine moralische Überzeugung wird innerhalb eines moralischen Systems geformt und kann nicht losgelöst betrachtet werden von den kollektiven Zwängen, denen es permanent unterliegt. Haidt knüpft mit dieser Auffassung an die Arbeiten des französischen Soziologen Émile Durkheim an. Außerdem sollte man auch hier erneut die Erhebungsmethode und deren Ergebnisse diskutieren, denn Wissen darüber, an welchen Stellen bei empirischen Datenerhebungen Fehler auftreten können und wann wir gerechtfertigte und wann möglicherweise überzogene Erwartungen an die *Wahrheit und Prognostik* dieser Methoden stellen dürfen, gehören in unserer wissenschaftlichen Lebenswelt mittlerweile zu den Grundkompetenzen, die in der schulischen Ausbildung verstärkt gelehrt werden müssen. Dies hat z. B. die Coronapandemie aufs Deutlichste gezeigt. Die Thematisierung wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen sowie die Reflexion über deren damit verbundene Wahrheits- bzw. Geltungsansprüche sind wichtige Prüfsteine für die Schulung epistemischer Kompetenz – eine Aufgabe, die von den Fachdidaktiken bisher viel zu wenig Beachtung findet.[14] Wenn schulische Bildung, so erstens, an die Lebenswelt der Schüler/innen anknüpfen soll, diese aber immer stärker durch Wissenschaft und Technik durchdrungen ist und wenn, so zweitens, das Unterrichtsfach Philosophie/Ethik an die Diskurse in der *Fachwissenschaft* Philosophie anknüpfen muss, die in ihren Einzeldisziplinen (z. B. Moralphilosophie) immer stärker auf empirische Daten und Erkenntnisse zurückgreift, dann muss die schulische Bildung frühzeitig beginnen, die damit verbundenen Kompetenzen zu schulen. Empirisch informierte und wissenschaftskritische Urteilskraft ist sowohl für die persönliche Lebensführung als auch für die Partizipation an demokratischen Entscheidungsfindungsprozessen notwendig.

5. Der *Moral Foundations Test*: Fundamente für die Ausbildung einer Matrix

Der oben dargestellte Fall von Julie und Mark ist ein Beispiel dafür, wie Haidt moralische Intuitionen untersucht hat. Das Gefühl Ekel ist hier die zentrale Emotion für die moralische Kategorie Reinheit/Heiligkeit. Mit weiteren Untersuchungen konnte er fünf Kategorien ausfindig machen, auf deren Grundlage Personen und Gruppen ihr Moralsystem intra- und interkulturell aufbauen: Fürsorge, Gerechtigkeit, Autorität, Loyalität und Reinheit.[15] Diese Kategorien sind allen Menschen *angeboren* und werden im Laufe der persönlichen Entwicklung aufgrund verschiedener gesellschaftlicher und biografischer Einflüsse individuell unterschiedlich aus-

14 Geeignetes Unterrichtsmaterial zu entwickeln, das epistemische Kompetenz schult, ist eine noch nicht befriedigend geleistete Forschungsaufgabe, die interdisziplinär erarbeitet werden sollte. Siehe: Bussmann, 2014; Bussmann & Kötter, 2018; Dittmer, 2010; Hecht & Desnizza, 2012.

15 Eine sechste Kategorie – „Freiheit" – wird seit einiger Zeit untersucht und diskutiert (Haidt, 2012, S. 410 mit FN 25).

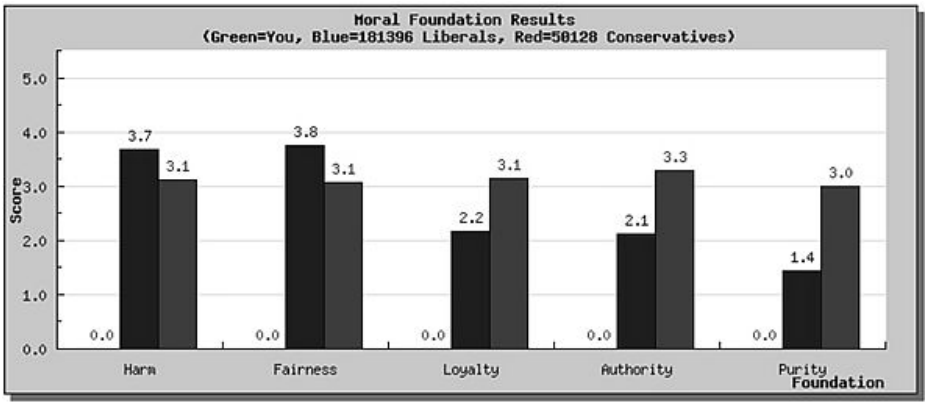

Abbildung 3: Moral Foundations Test (Beispiel, die Seite yourmorals.org ist derzeit nicht verfügbar)

geprägt. Im Gegensatz zu Kohlberg beansprucht Haidt für sich, eine universelle moralische Matrix entwickelt zu haben. Diese Entwicklung ist immer eine *gen-kulturelle Koevolution*, d. h. die uns angeborenen Kategorien werden durch die persönliche Physis, Biografie, Umwelt und Kultur zu einer individuellen moralischen Matrix ausgebildet. Mit dem MFT kann ermittelt werden, welche Gewichtung die einzelnen Kategorien für eine Person bzw. eine Gruppe haben. Diesen Test kann man mit Schüler/innen durchführen, er wird von Haidt im Internet zur Verfügung gestellt.[16] Jede/r Schüler/in erhält so sein/ihr eigenes Profil und kennt gleichzeitig die theoretische Grundlage, die zu dem Ergebnis geführt hat. Das eigene Profil wird den Werten liberaler und konservativer Wähler gegenübergestellt und in einem Diagramm präsentiert. Abbildung 3 zeigt eine Darstellung ohne eigenes Profil.

Hier bieten sich viele Möglichkeiten an, einen (interdisziplinären) Unterricht zu gestalten: Inhaltlich können ethische, kulturphilosophische, politische und psychologische Themen anknüpfen. Methodisch kann der Test selber – insbesondere das Format der Online-Befragung – kritisch analysiert und mit anderen Methoden verglichen werden. Außerdem lässt sich die überaus wichtige philosophische Frage diskutieren, in welchem Verhältnis deskriptiv gewonnene Erkenntnisse zu normativen Prinzipien und Festlegungen stehen. Für Haidt selber folgen aus den *empirisch* gewonnenen Erkenntnissen über die Natur des Menschen Konsequenzen für die *normativen* Bestimmungen der Ethik. Wenn es stimmt, dass es mehrere – naturalistische *und* kulturelle – Quellen moralischer Prinzipienbildung gibt, dann sind monistische Theorien, die nur ein oder zwei Prinzipien vertreten, nicht haltbar und erschaffen ein psychologisch unrealistisches System, das viele Menschen ablehnen werden. „*Eine angemessene normative ethische Theorie sollte pluralistisch sein, selbst wenn dies unendliche Schwierigkeiten beim Schlichten konfligierender Werte nach sich*

16 Der Test kann im Internet selber durchgeführt werden: http://yourmorals.org/haidtlab/mft/index.php?t=questionnaires [03.05.2020] (derzeit nicht verfügbar). Ebenso werden die Ergebnisse einzelner Länder aufgeführt, hier z. B. Deutschland: http://ndbowman.info/German_MFQ/Pretest-%20Paper-Version%20Final%20German.pdf [12.11.2016].

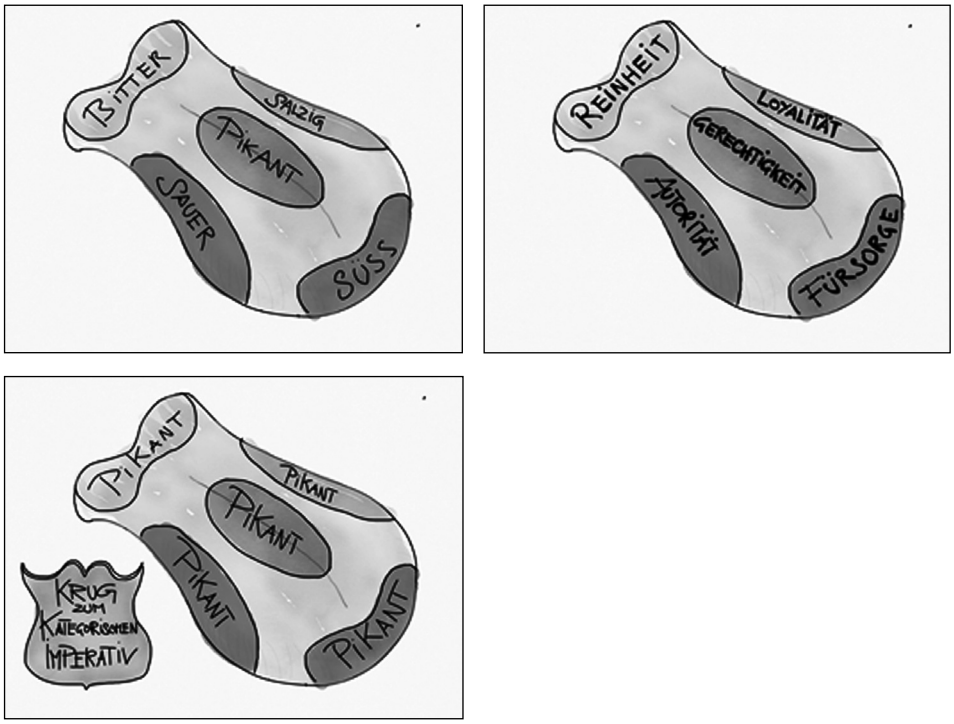

Abbildung 4: Die moralische Zunge. Oben links die Geschmacksrezeptoren, oben rechts die moralischen Rezeptoren und unten ein Beispiel für Haidts einseitige Moral

zieht. […] Ein Kantischer oder Rawlsianischer Ansatz leistet zwar eine bewundernswerte Aufgabe, wenn es darum geht, Intuitionen zu Gerechtigkeit und Fairness zu entwickeln, aber sie missachten viele andere Tugenden und ignorieren viele andere moralische Werte" (Haidt & Bjorklund, 2006, S. 215).

Um die ethischen Prinzipien des Kohlbergschen Modells nun mit den Ergebnissen von Haidts Untersuchungen in Beziehung zu setzen, kann seine Geschichte „Der wahre Geschmack" (Haidt & Bjorklund, 2006, S. 131 ff.) zum Einsatz kommen. Hier vergleicht er unsere moralische Empfindungsmöglichkeit mit der menschlichen Zunge, die nicht nur über einen Geschmacksrezeptor verfügt (z. B.: „Handle nur nach dem Prinzip des kategorischen Imperativs") oder über drei (wie bei Kohlberg), sondern über fünf: „*Die moralische Matrix einer Kultur ist so etwas wie ihre Küche: Es ist eine kulturelle, durch Gegebenheiten der Umwelt und ihrer Geschichte geprägte Konstruktion, die aber nicht so flexibel ist, dass alles möglich ist. Keine Küche kann nur mit Gras oder Baumrinde auskommen, oder nur mit bitteren Geschmäckern. Die Küchen der Kulturen variieren, aber sie müssen für alle Zungen geeignet sein, die mit denselben fünf Geschmacksrezeptoren ausgebildet sind.*"[17]

17 https://blogs.scientificamerican.com/guest-blog/jonathan-haidt-the-moral-matrix-breaking-out-of-our-righteous-minds/ [20.11.2016]. Die ganze Geschichte über die Geschmacksrezeptoren in Form einer Erzählung ausführlich in Haidt, 2012, S. 131 ff.

	Fürsorge **Leid/Schmerz/ Schaden**	**Gerechtigkeit** **Täuschung/ Betrug**	**Loyalität** **Verrat**	**Autorität** **Unter-wanderung**	**Heiligkeit/ Reinheit** **Erniedrigung/ Herabwür-digung**
Typische Emotionen	Mitleid	Zorn, Dankbar-keit, Schuld	Gruppenstolz, Wut auf Verräter	Respekt, Angst	Ekel
Evolutions-biologische Herausforde-rungen	Schutz und Fürsorge für Kinder	Vorteile einer wechselseitigen Partnerschaft nutzen	Bildung trag-fähiger Koali-tionen	Aufbau förder-licher Beziehun-gen im Rahmen hierarchischer Strukturen	Verunreinigun-gen und schäd-liche Substan-zen vermeiden
Natur-bedingte Auslöser	Zeichen von Schmerz, Not oder Bedürfnis-sen des eigenen Kindes	Zusammen-arbeit, Betrug, Täuschung	Bedrohung der oder Herausfor-derung an die Gruppe	Zeichen von Dominanz und Unterwerfung	Abfall, Kranke, Leichen, Exkre-mente
Kultur-bedingte Auslöser	Babyrobben, süße Comic-Charaktere	Eheliche Treue, zerstörte Wa-renautomaten	Sportteams, Nationen	Chefs, angese-hene Fachkräfte	Tabus – etwa Inzest

Abbildung 5: Die fünf Fundamente der Moral (Erstentwurf), leicht verändert von der Autorin. Nach: Haidt, 2012, S. 146.

Auch Haidts Modell verzichtet also nicht auf die ethischen Prinzipien des Kohlbergschen Modells (Abb. 1), es erfährt aber durch die Dimensionen Loyalität, Autorität und Reinheit/Heiligkeit neue Akzentuierungen. Die in Abbildung 5 dargestellte Tabelle fasst die moralischen Kategorien mit den dazugehörenden Emotionen, evolutionsbiologischen Herausforderungen sowie natur- und kulturbedingten Auslösern (Triggern) zusammen.

Auch wenn an dieser Stelle leider keine Analyse der Tabelle erfolgen kann, so ist leicht erkennbar, dass sie philosophische, psychologische, kulturanthropologische und biologische Erkenntnisse verknüpft und in vorbildlicher Weise interdisziplinäre Forschungsresultate zeigt. Da für die Vorstellung der Matrix in diesem Aufsatz die Kategorie „Reinheit/Heiligkeit" für moralische Urteile und politische Entscheidungen im Vordergrund steht, sollen hier ihre Auslöser beschrieben werden. Der *natürliche Reflex* des Körpers, sich vor schädlichen Einflüssen zu schützen, hat *kulturelle* Entsprechungen, indem sich gesellschaftliche Gruppen durch „Heiligsprechung" bestimmter Personen, Handlungen oder Gegenstände vor schädlichen Einflüssen anderer Gruppen zu schützen versuchen: „*Wenn wir keinen Ekel empfänden, dann hätten wir keinen Sinn für das Heilige. […] Warum behandeln Menschen so bereitwillig Objekte (Flaggen, Kreuze), Plätze (Mekka, ein Schlachtfeld, das sich auf die Geburt deiner Nation bezieht), Personen (Heilige, Helden) und Prinzipien (Freiheit, Brüderlichkeit, Gleichheit) als wenn sie von unendlichem Wert wären? Was immer ihr Ursprung ist, die Psychologie des Heiligen verbindet Individuen zu einer moralischen Gemeinschaft*" (Haidt, 2012, S. 170 ff.). Die Strategien vieler Politiker, andere

Menschengruppen mit Metaphern der Krankheit oder des Parasitären zu belegen, dient der Ab- und Ausgrenzung sowie der eigenen Gruppenkohäsion.

Je nachdem, in welchem Land und mit welchen natürlichen Voraussetzungen eine Person aufwächst, erhalten die einzelnen Kategorien eine unterschiedliche Gewichtung. So kann z. B. ein Dissens bezüglich der Relevanz der Kategorien Loyalität, Autorität und Heiligkeit entstehen, die gerade in politisch konservativen Parteien, aber auch in nicht liberal-demokratischen Gesellschaften einen sehr hohen Stellenwert besitzen. Haidt hat zeigen können, dass es gerade diese Kategorien sind, die die Anhänger/innen der republikanischen von jenen der demokratischen Partei so unversöhnlich trennen. Außerdem gibt es zwei weitere Resultate seiner Forschung. Erstens sind intrakulturelle Unterschiede teilweise größer als interkulturelle und zweitens sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern teilweise größer als jene zwischen den Kulturen (Graham et al., 2011). Dies zeigt, dass die Auffassung einer nationalen Kultur mit homogenen Werten nicht zu halten ist.

Aus diesen Resultaten ergibt sich für Haidt, dass es weniger um die Kenntnis normativer Prinzipien als um die Ausbildung von Tugenden (z. B. Mut, Freundlichkeit, Demut) geht, damit Verstehensprozesse und moralische Urteilsfähigkeit gefördert werden können. Tugenden sind für ihn zentrale Kompetenzen, die es den Individuen überhaupt erst ermöglichen, Beziehungen und Verhalten in einer sozialen Welt zu entwickeln. „*Ein Grund, warum die Entwicklung von Tugenden so lange dauert, liegt darin, dass es nicht nur globale Verhaltensregeln sind. Sie leiten unsere fein abgestimmten (intuitiven) Reaktionen in komplexen sozialen Situationen. Sie sind eine Art Kompetenz*“ (Haidt & Björklund, 2006, S. 211). Haidts Forschungsarbeiten rücken deshalb eine für viele Didaktiken zentrale Frage in den Vordergrund: Soll moralische Kompetenz eher nach rationalistischen (z. B. Dilemmafälle nach Kohlberg) oder sozialintuitionistischen Grundlagen geschult werden? Als einen guten (empirischen) Test, um die Vorzüge beider Modelle zu zeigen, schlägt er die Entwicklung eines Lehrprogramms vor, in dem zwei Gruppen ein unterschiedliches Training zur Förderung moralischer Urteilskompetenz erhalten. Die eine Gruppe erhält eine rationalistische Schulung, die das Erlernen normativer Prinzipien betont, und die andere „*erhält Fälle mit emotionalen Erfahrungen, die unter Anleitung einer Lehrkraft oder eines älteren Studierenden das moralische Feingefühl und die moralischen Intuitionen anregt. Welches Programm hätte den größeren Einfluss auf das folgende Verhalten?*“ (Haidt & Bjorklund, 2006, S. 213). Dieses Programm ist eine lohnenswerte Aufgabe für eine Reihe von Didaktiken, die ethische Fragestellungen behandeln und eine *Verhaltensänderung* anstreben. Für die oben aufgeführte Förderung der transzendentalen Perspektivübernahme sowie der epistemischen Kompetenz steht allerdings die sinnvolle didaktische Transformation (Rohbeck, 2003) der *Moral Foundations Theory* selber im Vordergrund.

Was die Förderung epistemischer Kompetenz angeht, so darf die Kritik an der MFT nicht ausbleiben. Diese Aufgabe ist sehr anspruchsvoll und sollte von Lehrkräften auf grundlegendem Niveau zunächst so eingeführt werden, dass die Schüler/innen dazu motiviert werden, überhaupt *Fragen an die Theorie zu stellen.* Es sollte jedenfalls nicht der Eindruck entstehen, dass die MFT z. B. „bewie-

sen“ hätte, wie Menschen moralisch urteilen. Zu erkennen, dass jede Theorie auf Voraussetzungen beruht, die hinterfragbar sind und hinterfragt werden *müssen*, gehört zur Standardaufgabe philosophischer Bildung. Auf erhöhtem und fortgeschrittenem Niveau sowie in einem interdisziplinären Unterricht, der sich vertieft mit den konkreten Kritikpunkten und der MFT beschäftigen möchte, können die Argumente einer Reihe von Autor/innen diskutiert werden, die der Theorie z. B. vorwerfen, nicht mit den Erkenntnissen aus der Neurowissenschaft kompatibel zu sein (z. B. Suhler & Churchland, 2011). Damit kann Haidt dann z. B. selber nicht den Standard erfüllen, den er für eine Theorie als wichtig proklamiert, nämlich nach *consilience* zu streben, was seit Erscheinen des gleichnamigen Buches des Soziobiologen Edward O. Wilson (1998) mit „Einheit des Wissens“ übersetzt werden kann: Eine Theorie ist nur dann erfolgversprechend, wenn ihre Behauptungen mit den Erkenntnissen (und Methoden) aus den Forschungsbereichen kompatibel sind, auf denen sie aufbauen muss. In der Oberstufe kann auf diesem vertieften Niveau z. B. in Kooperation mit dem Biologieunterricht anhand des Aufbaus und der Funktionsweisen des Gehirns überprüft werden, ob Haidts Anspruch, die MFT sei allen Menschen „angeboren“, überhaupt haltbar ist. Ziel ist es, im Unterricht darzulegen, dass auch in den Wissenschaften Wissensansprüche in kontinuierlichen, kritischen Dialogen ausgehandelt werden müssen.

6. Fazit und Ausblick

In Zukunft werden wir mit einer zunehmenden Schüler/innenschaft zu rechnen haben, die aus Ländern mit konservativen, sogar antiliberalen Moral- und Wertvorstellungen zu uns kommt und die nicht nur im Philosophie- und Ethikunterricht auf einen Kanon ethisch liberaler Theorien stößt. Hier eröffnet sich eine große Aufgabe für eine interkulturelle, der Aufklärung verpflichteten Philosophie und Philosophiedidaktik. Als *Integrationswissenschaften* befassen sich beide heute verstärkt mit der Analyse konkreter lebensweltlicher Entscheidungssituationen, arbeiten empirisch informiert und können somit wesentlich zur ethischen und epistemischen Orientierung junger Menschen beitragen. Die Kenntnis der theoretischen Grundlagen moralischer Überzeugungen sowie ihre unterschiedlichen individuellen und gesellschaftlichen Ausformungen müssen jedoch stets durch die Praxis des *kritischen Denkens* und *begründeten Argumentierens* reflektiert werden. Es gibt Gründe für unsere Überzeugungen und Gründe für unsere Handlungen. Beide müssen in einem Abwägungsprozess erkannt und mit den Überzeugungen und Gründen anderer Menschen ausgehandelt werden. Nur diese Fähigkeiten ermöglichen ein Leben in Freiheit und autonomer Verantwortung, die für ein gelingendes Leben in einer Demokratie notwendig sind.

Literatur

Alternative für Deutschland (2017). *Bundestagswahlprogramm*. Verfügbar unter: https://www.afd.de/wp-content/uploads/sites/111/2017/06/2017-06-01_AfD-Bundestagswahlprogramm_Onlinefassung.pdf [20.6.2019].

Bensch, F. (2017). *„Wir sind nicht Burka": Innenminister will deutsche Leitkultur.* Verfügbar unter: https://www.zeit.de/politik/deutschland/2017-04/thomas-demaiziere-innenminister-leitkultur/seite-2 [26.6.2019].

Bohlmann, M. (2018). Der Experimentelle Ansatz. In J. Peters & M. Peters (Hrsg.), *Moderne Philosophiedidaktik* (S. 245–259). Hamburg: Meiner Verlag.

Bolten, J. (2016). Interkulturelle Kompetenz – eine ganzheitliche Perspektive. *Polylog, 36,* 23–38.

Bussmann, B. (2014). *Was heißt: sich an der Wissenschaft orientieren? Untersuchungen zu einer wissenschaftsbasierten Philosophiedidaktik am Beispiel des Themas „Wissenschaft, Esoterik und Pseudowissenschaft".* Münster: Lit Verlag.

Bussmann, B. (2018). Das moralische Fundament kultureller Konflikte. Jonathan Haidts moralpsychologische Untersuchungen als Beispiel für empirisch informierten Philosophieunterricht. In H.-U. Lessing, M. Tiedemann & J. Siebert (Hrsg.), *Kultur der philosophischen Bildung. Volker Steinbock zum 60. Geburtstag* (S. 161–177). Hannover: Siebert Verlag.

Bussmann, B. (2019). Wissenschaftsorientierung – Reflexionsprozesse im Philosophiedidaktischen Dreieck. In J. Peters & M. Peters (Hrsg.), *Moderne Philosophiedidaktik* (S. 231–243). Hamburg: Meiner Verlag.

Bussmann, B. & Haase, V. (2017). Empirisch informiert und experimentell philosophieren. In E. Martens (Hrsg.), *Empirie und Erfahrung im Philosophie- und Ethikunterricht* (S. 13–42). Hannover: Siebert Verlag.

Bussmann, B. & Kötter, M. (2018). Between Scientism and Relativism. Epistemic Competence as an important Aim in Science and Philosophy Education. *Ristal, 1,* 82–101. https://doi.org/10.23770/rt1813

Bussmann, B. & Tulis-Oswald, M. (2019). Fächerverbindender Psychologie- und Philosophieunterricht in Österreich. Legitimation, Leitlinien und Vorschläge. In P. Geiß & M. Tulis-Oswald (Hrsg.), *Psychologie unterrichten in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Leitlinien und Grundlagen*. Opladen: Barbara Budrich.

Dittmer, A. (2010). *Nachdenken über Biologie. Über den Bildungswert der Wissenschaftsphilosophie in der akademischen Biologielehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92502-8

Edelstein, W. & Nunner-Winkler, G. (Hrsg.) (2000). *Moral im sozialen Kontext*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Ekman, P. (2003). *Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren*. New York: Springer.

Fachverband Philosophie e.V., Fachverband Ethik e.V. & Forum für Didaktik der Philosophie und Ethik über Grundsätze des Philosophie- und Ethikunterrichts (2016). *Dresdner Konsens für den Philosophie- und Ethikunterricht*. Verfügbar unter: https://www.iph.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/IPH/images/dozenten/Klager/DRESDNER-KONSENS.pdf [10.6.2019].

Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen.* Hamburg: Verlag ZLL21 e.V.

Gerrig, R. J., Zimbardo, P. G., Graf, R., Mallett, D., Nagler, M. & Ricker, B. (2008). *Psychologie* (18., aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.

Graham, J., Nosek, B. A., Haidt, J., Iyer, R., Koleva, S. & Ditto, P. H. (2011). Mapping the Moral Domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, *101* (2), 366–385. https://doi.org/10.1037/a0021847

Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind. Why Good People Are Divided By Politics And Religion*. New York: Penguin Books.

Haidt, J. & Bjorklund, F. (2006). *Social Intuitionists Answer Six Questions about Moral Psychology*. Verfügbar unter: http://faculty.virginia.edu/haidtlab/articles/haidt.bjorklund.2008.social-intuitionists-answer-6-questions.pub049.pdf [26.6.2019].

Haidt, J. & Joseph, C. (2008). The Moral Mind. In P. Carruthers (Hrsg.), *Evolution and cognition. The innate mind* (S. 367–392). New York, NY: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195332834.003.0019

Hecht, H. & Desnizza, W. (2012). *Psychologie als empirische Wissenschaft. Essentielle wissenschaftstheoretische und historische Grundlagen*. Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum. https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2947-6

Kögel, M., Bussmann, B. & Tulis-Oswald, M. (2019): Der Psychologie- und Philosophieunterricht in Österreich. Die (Nicht-)Verknüpfung zweier Wissenschaften in einem Schulfach. Zwischenbericht einer qualitativen Studie. *ZDPE 4/19*, 113–116.

Lukianoff, G. & Haidt, J. (2018). *The Coddling of the American Mind. How good intentions and bad ideas are setting up a generation of failure*. New York: Penguin Press.

Lütjen, T. (2016). *Die Politik der Echokammern. Wisconsin und die ideologische Polarisierung der USA*. Bielefeld: Transcript. https://doi.org/10.14361/9783839436073

Mittelstraß, J. (2017). Interview mit Jürgen Mittelstraß. In K. Moegling & C. Siedenbiedel (Hrsg.), *Ich würde die Hausaufgaben abschaffen ebenso wie das Sitzenbleiben. 19 Interviews zu zentralen Fragen der Schulpädagogik* (S. 129–132). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag. https://doi.org/10.2307/j.ctvss3z91.16

Roew, R. (2019). Die menschliche Psyche als komplexes Problem. In B. Bussmann & M. Tiedemann (Hrsg.), *Lebenswelt und Wissenschaft* (S. 97–115). Dresden: Thelem Verlag.

Rohbeck, J. (2003). *Didaktische Transformationen*. Dresden: Thelem Verlag.

Royzman, E., Kim, K. & Leeman, R. (2015). The curious tale of Julie and Mark. Unraveling the moral dumbfounding effect. *Judgement and Decision Making*, *10* (4), 296–313.

Shewder, R. A. (1990). Cultural Psychology – What is it? In J. W. Stigler, R. A. Shewder & G. Herdt (Hrsg.), *Cultural Psychology. Essays on Comparative Human Developmen*t (S. 1–43). Cambridge: Cambridge University Press.

Shewder, R. A., Much, N. C., Mahapatra, M. & Park, L. (1997). The „Big Three" of Morality (Autonomy, Community, and Divinity), and the „Big Three" Explanations of Suffering. In A. Brandt & P. Rozin (Hrsg.), *Morality and Health* (S. 119–169). New York: Routledge.

Steenblock, V. (1999). *Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Steenblock, V. & Lessing, H.-U. (Hrsg.) (2014). *Vom Ursprung der Kultur: Mit einem Gespräch mit Günter Dux* (Originalausgabe). Freiburg, München: Verlag Karl Alber.

Straub, J. (2007). Kultur. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder* (S. 7–22). Stuttgart: J. Metzler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05019-9

Suhler, C. L. & Churchland, P. (2011). Can Innate, Modular "Foundations" Explain Morality? Challenges for Haidt's Moral Foundations Theory. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *23* (9), 2103–2116. https://doi.org/10.1162/jocn.2011.21637

Wilson, E. O. (1998). *Consilience: The unity of knowledge*. New York: Random House.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung. Eigene Darstellung unter Verwendung dreier Bilder (Gottlieb Doebler: Immanuel Kant, 1791; Henry William Pickersgill: Jeremy Bentham, undatiert; Fotografie von John Rawls übernommen aus: Encyclopædia Britannica, https://www.britannica.com/biography/John-Rawls#/media/1/492350/100528 [19.12.2019].
Abb. 2: Das normativ-soziale Regelsystem. Eigene Darstellung unter Verwendung eines Bildes von https://www.pexels.com/de-de/foto/draussen-farben-fashion-frauen-1158669/ [03.05.2020] sowie eines Bildes von https://pixabay.com/de/photos/justitia-waage-h%C3%A4nde-handschellen-3222265/ [03.05.2020] (Lizenzierungen: Freie Nutzung, Kein Bildnachweis nötig)
Abb. 3: Moral Foundations Test, Ergebnisbeispiel, übernommen von: https://moralfoundations.org/questionnaires/ [21.08.2017].
Abb. 4: Die moralische Zunge. Eigene Darstellung.
Abb. 5: Die fünf Fundamente der Moral (Erstentwurf), leicht verändert von der Autorin. Nach: Haidt, 2012, S. 1.

Anmerkung

Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine stark veränderte Fassung eines früheren Aufsatzes (Bussmann, 2018).

Maria Tulis und Kristina Langeder-Höll

Beiträge des Psychologieunterrichts zur politischen Bildung: Die Rolle von Identität(en) und Gruppenzugehörigkeiten für eine populistische Politik

1. Einleitung

Populismus stellt ein Phänomen von gesellschaftlicher und politischer Relevanz dar: In Lateinamerika, aber auch in einigen südeuropäischen Ländern wie Griechenland oder Spanien stiegen linkspopulistische Parteien in den letzten Jahren zu zentralen Akteuren der Oppositionspolitik auf oder gelangten in Regierungsverantwortung. In den meisten europäischen Ländern hat sich jedoch die rechtsgerichtete Spielart des Populismus etabliert, welche die mediale Berichterstattung und somit auch die politische Wahrnehmung beeinflusst und den politischen Diskurs maßgeblich mitbestimmt. Vor allem im deutschsprachigen Raum spielt Linkspopulismus gegenwärtig kaum eine Rolle, weshalb auch der folgende Beitrag Rechtspopulismus fokussiert und exemplarisch herausgreift.

Sein Ankommen im politischen Mainstream hat dazu geführt, dass Populismus den Blick verstärkt auf die Rolle von Identität(en) und Emotionen in politischen Prozessen gelenkt hat – Faktoren, die sowohl in der deutschsprachigen Politikwissenschaft als auch Politikdidaktik wenig beachtet wurden und werden. Als gesamtgesellschaftliches Phänomen sollte Populismus allerdings mit all seinen Schattierungen und Komplexitäten im Rahmen von Bildungsarbeit reflektiert werden. Daher ist eine interdisziplinäre Herangehensweise, in der auch wissenschaftliche Erkenntnisse der Psychologie zur Erklärung der Wirkmechanismen herangezogen werden, sinnvoll. Diese kann ein Schlaglicht darauf werfen, inwiefern Identität(en), Gruppenzugehörigkeiten und Emotionen das Politische mitformen. Ein Psychologieunterricht, der die Verschränkung von Lebens- und Wissenschaftsorientierung als Grundlage für den Erwerb psychologischer Kompetenzen betrachtet, findet in diesem Thema eine fruchtbare Möglichkeit, die übergeordneten Bildungsziele des Psychologieunterrichts – Autonomie, Skepsis, Verantwortung (Tulis & Fraissl, 2020) – zu realisieren. Darüber hinaus fordert der AHS-Lehrplan für das Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie neben einer „*fundierten Auseinandersetzung mit den Grundfragen des Lebens*“ als „*Orientierungshilfe*“ auch, dass die Schüler/innen „*die Notwendigkeit von Kooperation, sozialer Sensibilität und Verantwortung als Grundlage für die Demokratie*“ erkennen, damit sie sich für den „*Abbau von Stereotypen und die Förderung von Chancen- und Geschlechtergleichheit*“ engagieren. Psychologieunterricht kann und soll also in vielfältiger Weise auch zur Demokratiebildung beitragen. Am Beispiel (Rechts-)Populismus werden im vorliegenden Beitrag nach einer kurzen Klärung der thematischen Grundlagen konkrete inhaltliche Anknüpfungspunkte der Psychologie sowie deren fachdidaktische Umsetzung anhand einer praktischen Übung für den Unterricht skizziert.

2. Gegenstandbereich (Rechts-)Populismus

Der Begriff „Populismus" – abzugrenzen von „Extremismus" (Bötticher & Mares, 2012; Thieme, 2018) – bezeichnet im Grunde die Orientierung am „Volk" und dessen Interessen (Hufer, 2018). So werben unterschiedliche Parteien in ganz Europa mit dem Slogan, das eigene Volk käme zuerst, etwa die niederländische Partei für die Freiheit („*eigen Volk eerst*" – „*das eigene Volk zuerst*"; Pels, 2012), die österreichische FPÖ („*Österreich zuerst*", Parteiprogramm der FPÖ, 2011) oder die schwedischen Schwedendemokraten („*Svenskarna först*!" – „*die Schweden zuerst*"; Poohl, 2006). Dieses Volk wird hauptsächlich in Abgrenzungen zu vorgeblich anderen Gruppen definiert und ist zentrale Bezugsgröße populistischer Politik. Das homogene, moralisch gute Volk wird dabei idealisiert und als von unterschiedlichen Seiten bedroht dargestellt (Mudde, 2004). Damit wird es als homogene Einheit mit einheitlichem Willen und stereotypen Eigenschaften entworfen, die primär mit positiven Attributen versehen wird, während alle anderen durch negative Zuschreibungen abgewertet werden. Sowohl Rechts- als auch Linkspopulismus eint hier das Auftreten „gegen die da oben", d.h. das Narrativ der korrupten und ausbeuterischen Elite, gegen die sich das Volk zu wehren hätte. Im Gegensatz zu Linkspopulismus, der vor allem sozioökonomische Faktoren betont und stärker antikapitalistisch ausgerichtet ist, ist Rechtspopulismus vor allem auf ethnische und kulturelle Aspekte fokussiert (Decker, 2017). Letzterer tritt dementsprechend stärker gegen Bedrohungen von „außen" (von den Einwander/innen bzw. in nationaler, ethnischer und/oder kultureller Hinsicht als fremd definierten Personen) und von „unten" (von „Sozialschmarotzer/innen") auf. Wer also „zum Volk" gehört, unterscheidet Links- und Rechtspopulismus; gemein ist beiden jedoch der rigide Ausschluss aller als nicht zugehörig definierten Personen(gruppen). Beiden Spielarten des Populismus wohnt daher eine antipluralistische Tendenz inne, die auch politisch Andersdenkende als Feindbild in den Blick nimmt. Als dritte Spielart wird ein „Populismus der Mitte" diskutiert, der als das Verwenden populistischer Mittel und Techniken zur Wähleransprache von Großparteien in der Mitte des politischen Spektrums verstanden werden kann (Lewandowsky & Siri, 2010). Deutlich wird, dass Populismus die Kernthemen Zusammengehörigkeit, Identität und Bedrohung miteinander verknüpft, die besonders emotionalisierbar sind. Angesichts dessen können vor allem sozialpsychologische Erkenntnisse einen wertvollen Beitrag zur Analyse und Erklärung von Populismus liefern und die zugrundeliegenden Prozesse verständlich(er) machen.

3. Inhaltliche Anknüpfungspunkte für die Psychologie

Populismus geht nicht nur auf Identitätsbelange ein, sondern fußt vielmehr auf diesen. Im Kern steht das „Volk" als positiv besetztes Identifikationsangebot, das mit einer Abgrenzung zu vielfältigen, primär negativ besetzten Outgroups („die Anderen") einhergeht. Mit klaren, einfachen und durchaus starren Identitätszuschreibungen kann so interner Zusammenhalt gefördert werden. Da identitäts-

relevante Belange besonders emotional besetzt sind (Charim, 2017), verwundert es nicht, dass die Strategie der Emotionalisierung eine zentrale Rolle spielt. Eine rein politikwissenschaftliche Auseinandersetzung, in der vorwiegend soziologische, politische und ökonomische Faktoren aufgegriffen und Aspekte wie soziale Identität oder Emotionen oft nicht berücksichtigt oder nur gestreift werden, scheint für die Aufarbeitung der Thematik zu kurz gefasst. Die Rolle von Emotionen wird darin zwar tendenziell anerkannt, jedoch kaum näher ausgeführt. Quent (2017) versteht Populismus beispielsweise als Schirmbegriff, unter dem sich „*Wut und gefährlicher Hass zu einer nur noch schwer zu differenzierenden Gemengelage vermischt haben*" (S. 58). Auch die Sprachwissenschaftlerin Ruth Wodak (2016) betont unter besonderer Berücksichtigung des Rechtspopulismus, dass Angstmache als durchgängige politisch-persuasive Strategie die Kampagnen einschlägiger Parteien bestimmt. Heidenreich und Schaal (2012) liefern allgemeine Beiträge zur Thematisierung von Emotionen in politischen Kontexten (ebenso Heidenreich, 2013; Schaal & Fleiner, 2015) und orientieren sich dabei an einem kognitivistischen Emotionsbegriff (siehe auch Weber, 2016). Um diese Dynamiken und Prozesse noch näher zu beleuchten, bietet die Psychologie ein reichhaltiges analytisches Potential. Auch aus dem Blickwinkel der politischen Bildung werden Emotionen als „*blinder Fleck der politikdidaktischen Diskussion*" (S. 17) angesehen, den es noch zu erschließen gilt (Besand, 2015).

Ebenso wird der Aspekt der sozialen Identität als zentrale Einflussgröße sowohl in der politikwissenschaftlichen als auch politikdidaktischen Auseinandersetzung nur am Rande thematisiert – auch wenn der Identitätsbegriff im politischen Diskurs in den letzten Jahren neu aufgerollt und dessen semantisches Feld eng mit Emotionen verknüpft wurde (Llanque, 2018). Eine der wenigen Publikationen der letzten Jahre, die „*Identität(en) aus Sicht der Politischen Bildung*" (Buchtitel) explizit für die Bildungsarbeit aufzubereiten versucht, stammt von Fischer, Gerhard, Partetzke und Schmitt (2015). Deren Beiträge sind vor allem politikwissenschaftlich und gelegentlich soziologisch oder machtkritisch geprägt, greifen aber kaum auf psychologische Konzepte und Modelle zurück.

3.1 Passende sozialpsychologische Theorien

Sowohl die Identifikation mit einer Gruppe als auch die sozialen und gesellschaftlichen Gegebenheiten, in die Gruppen eingebettet sind, werden seit langem in der Sozialpsychologie erforscht. Wohl kaum eine Theorie hat diese Aspekte so konsequent zu Ende gedacht wie die *Theorie der sozialen Identität* (Tajfel & Turner, 1979) und deren Ergänzungen wie die *Self-Categorization Theory* (Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987), die *Uncertainty-Identity Theory* (Hogg, 2016) und die *Theorie der Intergruppen-Emotionen* (Mackie, Smith & Gay, 2008). Die Stärke dieser Theorien besteht darin, dass sie eine Vielzahl sozialer Phänomene erklären können und dabei auch größere soziale Kontexte berücksichtigen, die Anknüpfungspunkte für einen Transfer zum Politischen bieten (für einen Überblick siehe Jonas, Stroebe

und Hewstone, 2014). Im Folgenden werden deren Grundannahmen – in aller Kürze – dargestellt.

Die Grundgedanken der *Theorie der sozialen Identität* bestehen im Wesentlichen darin, dass (a) Menschen soziale Kategorisierungen vornehmen, um ihre soziale Umwelt zu strukturieren und auch sich selbst innerhalb ihres sozialen Umfelds einzuordnen; (b) Individuen aus ihren Gruppenzugehörigkeiten und der Identifizierung mit der eigenen Gruppe ihre (soziale) Identität und Vorstellungen über sich selbst ableiten (Selbstbild, Selbstwert), welche auch (c) Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten gegenüber Mitgliedern der eigenen sowie gegenüber anderen Gruppen haben. Mitglieder der eigenen Gruppe werden bevorzugt, Mitglieder der Outgroup(s) werden als homogener („die sind alle gleich") wahrgenommen und diskriminiert. Eine Erklärung hierfür ist, dass Individuen danach streben, eine positive soziale Identität zu erhalten bzw. diese zu verbessern, indem die Fremdgruppe abgewertet wird bzw. sich die eigene Gruppe positiv im Vergleich mit der Fremdgruppe abhebt (Bedürfnis nach positiver Distinktheit). Die *Uncertainty-Identity Theory* identifiziert Selbst-Unsicherheit von Menschen als weiteren motivationalen Faktor, sich mit einer Gruppe zu identifizieren (um die Unsicherheit zu reduzieren).

Die *Self-Categorization Theory* fokussiert auf die kognitiven Voraussetzungen und Mechanismen für die oben genannten Verhaltensweisen und Kategorisierungen. Wichtig ist, dass das reine Wissen, Mitglied einer (oder mehrerer) Gruppen zu sein, nicht ausreicht, sondern die Gruppenzugehörigkeit für das Individuum eine emotionale Bedeutung und Gewichtung haben muss, um in weiterer Folge Auswirkungen auf dessen Wahrnehmung und Verhalten zu haben. Mit dem Konzept der Depersonalisation (= das – teilweise – Aufgeben der personalen Identität zugunsten des „Gruppen-Prototyps") kann diese Theorie auch bekannte Phänomene der Gruppendynamik erklären, wie Gruppenpolarisierung (= extremere und einseitigere Gruppenentscheidungen nach der Diskussion in der Gruppe) oder auch Konformität – wobei Bedrohungen der Gruppeninteressen den Konformitätsdruck erhöhen.

Schließlich spielen auch (kollektive) Emotionen eine wesentliche Rolle bei Gruppenprozessen.

Die *Theorie der Intergruppen-Emotionen* geht – analog zur Theorie der sozialen Identität – davon aus, dass Gruppenzugehörigkeiten auch das emotionale Erleben des Einzelnen beeinflussen. Intergruppen-Emotionen werden demzufolge durch die Identifikation mit einer bestimmten Gruppe ausgelöst und beeinflussen gruppenrelevantes Verhalten (und damit auch, wie Menschen auf sozialer und politischer Ebene auf andere Gruppen reagieren). Positive Emotionen gegenüber der eigenen Gruppe und negative Gefühle gegenüber einer Outgroup werden verstärkt von jenen Menschen wahrgenommen, die sich stark mit der eigenen Gruppe identifizieren; negative Emotionen der eigenen Gruppe gegenüber korrelieren negativ mit Gruppenidentifikation (Seger, Smith & Mackie, 2009). Ein zentraler Aspekt der Theorie ist, dass sich Intergruppen-Emotionen qualitativ von individuellen Emotionen unterscheiden. Personen erleben unterschiedliche Emotionen, wenn sie sich als Individuen oder als Teil eines Kollektivs sehen. Außerdem erleben sie, abhängig davon, welcher Gruppe sie sich in einem Moment besonders zuge-

hörig fühlen, ebenfalls unterschiedliche Emotionen. Mackie, Smith und Gay (2008) konnten dies experimentell zeigen, indem sie Probanden baten, bestimmte Fragen zunächst aus individueller Sicht und anschließend aus der Sicht ihrer verschiedenen Gruppenzugehörigkeiten zu beantworten. Es zeigte sich, dass die Probanden beispielsweise angaben, als Individuum sehr glücklich zu sein, als Amerikaner/in jedoch deutlich weniger. Oder sie gaben an, als Studierende einer bestimmten Universität stolz zu sein, als Republikaner/in jedoch nicht. Der Fokus auf eine bestimmte Gruppenzugehörigkeit beeinflusst also auch das emotionale Erleben. Außerdem konvergieren Gruppenmitglieder hinsichtlich ihrer emotionalen Reaktion und teilen Einstellungen, Verhaltensweisen und Eigenschaften (Seger, Smith & Mackie, 2009). Diese Konvergenz ist umso höher, je mehr sich ein Individuum mit einer Gruppe identifiziert. Dabei liegen kognitive Bewertungsprozesse (bezogen auf die Gruppe) sowie Prozesse der emotionalen Selbststereotypisierung („*Ich bin Amerikaner/in, Amerikaner/innen sind stolz, ich bin auch stolz*", vgl. Mackie, Smith & Gay, 2008, S. 1869) der Entstehung dieser Emotionen zugrunde, welche wiederum weitere kognitive Verarbeitungsprozesse und -fehler (siehe oben genannte Fremdgruppenhomogenisierung, Polarisierung oder Abwertung der Fremdgruppe) beeinflussen (Duckitt, 2003; Iyer & Leach, 2009).

3.2 Rückbezug zum (Rechts-)Populismus

Politisches Verhalten verleiht den Interessen, gruppenspezifischen Werten und Einstellungen Ausdruck. Studien wie beispielsweise von Musgrove und McGarty (2008) legen nahe, dass „*opinion-based groups*" – zu der auch politische Gruppierungen zählen – den gleichen Dynamiken wie soziale Gruppen folgen. Da auch populistische Parteien und ihnen nahestehende Organisationen und Bewegungen im subkulturellen Umfeld ein hohes Maß an Identifikation fördern, scheint der Schluss naheliegend, dass auch sie als „Gruppe" im Sinne der Theorie der sozialen Identität und den dazu ergänzenden Theorien, wie der Theorie der Intergruppen-Emotionen, analysiert und bewertet werden können. Aufgrund seiner besonderen Bedeutung u. a. im deutschsprachigen Raum, für den auch das nachfolgende Unterrichtsbeispiel konzipiert wurde, sollen die psychologischen Erkenntnisse vor allem in Bezug auf Rechtspopulismus exemplifiziert werden (für einen detaillierteren Überblick siehe Langeder, 2019). Populist/innen stellen durch die Verwendung bestimmter Symbole (im Falle von Rechtspopulismus sind es beispielsweise Nationalflaggen oder christliche Kreuze), Phrasen und Wörter ein Identifikationsangebot zu einer klar definierten Gruppe dar und fördern so ein Zusammengehörigkeitsgefühl. Dies erreichen sie unter anderem durch emotionale Massenereignisse. Jörg Haider war beispielsweise einer der ersten in der österreichischen Politik, der groß inszenierte Veranstaltungen mit Bierzeltstimmung organisierte – eine Tradition, welche die FPÖ auch unter HC Strache weiterführte. Der ansonsten gemeinhin als unnahbar geltende Typus des Politikers wird so als „einer von uns" wahrgenommen. Dabei erzählen die Führungspersönlichkeiten oft ein-

prägsame, persönliche Geschichten, die direkt Gefühle ansprechen. Als Beispiele können hier etwa die „Heldengeschichten", die Donald Trump von sich selbst und seinem Aufstieg erzählt, oder aber auch die wiederholten Bezüge von Norbert Hofer auf seinen Paragleitunfall und den anschließenden Genesungsprozess dienen (vgl. Ötsch & Horaczek, 2017). Es gelingt so der Spagat, dass die Menschen die Führungspersönlichkeit als „einen von uns" wahrnehmen und sich mit ihr und folglich mit der Partei identifizieren, gleichzeitig aber auch zu ihr aufblicken. Je öfter die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe angesprochen wird und je stärker die eigene Gruppe als bedroht erlebt wird (Bos et al., 2019), desto höher der Identifikationsgrad mit dieser. Gefahren, die vermeintlich von den Outgroups ausgehen, können unterschiedlicher, sogar widersprüchlicher Natur sein und werden durch populistische Strategien diskursiv erzeugt oder zumindest verstärkt. Beispielsweise kann die Fremdgruppe die Weltsicht und Kultur der Eigengruppe herausfordern (Stephan & Stephan, 2000), da sie andere kulturelle Praktiken, Traditionen oder Religionen vorziehen (symbolische Bedrohung). Ebenso kann die Fremdgruppe als Konkurrenz zu materiellen Interessen oder Ressourcen wahrgenommen werden, worunter auch Bedürfnisse wie jenes nach Sicherheit gezählt werden (realistische Bedrohung, aufbauend auf Sherif, 1966). Bemüht sich die Fremdgruppe um eine Angleichung, so kann dies wiederum als Bedrohung des Bedürfnisses nach positiver Distinktheit erlebt werden (Brewer, 1993). Ob die Bedrohung real oder imaginiert bzw. rein diskursiv konstruiert ist, spielt dabei keine Rolle – sie hat in der Regel entsprechende Einstellungen, Gefühlslagen und Verhaltensweisen im Umgang mit der betreffenden Fremdgruppe zur Folge. Welche Intergruppen-Emotionen zutage treten, hängt vom stereotypen Wissen der Gruppenmitglieder ab – sie reagieren so, wie sie glauben, dass sie „typischerweise" reagieren sollen. Populist/innen schaffen es dabei, eben dieses stereotype Wissen um affektive Reaktionen bereitzustellen und durch langfristige Wiederholung als Realität zu etablieren (Ötsch & Horaczek, 2017). Terroranschläge wie der 11. September, aber auch diverse andere Krisen (z. B. Finanzkrise, Eurokrise) tragen zu solchen Bedrohungsszenarien bei und sorgen in erster Linie für Verunsicherung und Angst (Wodak, 2016).

4. Psychologiedidaktische Anbindung: Rechtspopulismus als Unterrichtsthema

Als gesamtgesellschaftliches Phänomen ist Rechtspopulismus nicht nur ein brisantes und wichtiges Thema für den Unterricht, sondern auch Rahmenbedingung von diesem. Die am Unterricht beteiligten Personen haben nicht nur unterschiedliche Perspektiven auf das Thema, sondern sind von rechtspopulistischer Politik und Agenda auch auf unterschiedliche Art und Weise betroffen. Selbst für politisch uninteressierte Schüler/innen ist die Suche nach Antworten auf die Fragen spannend, warum rechtspopulistische Parteien einen steten Wählerzuwachs verzeichnen. Diese aktuellen Fragen nach den Ursachen für rechtspopulistische Kon-

junktur können mit sozialpsychologischen Grundlagen aufgearbeitet werden, deren Kernannahmen nicht auf politikwissenschaftlichen Grundsätzen, sondern menschlichem Gruppenverhalten basieren und den Schüler/innen aus dem alltäglichen Zusammenleben bekannt sind. Zentrale Aspekte wie soziale Identität und Intergruppen-Emotionen werden von Jugendlichen in unterschiedlichen Kontexten erlebt. Dieser aus fachdidaktischer Sicht bedeutsame Lebensweltbezug kann zum Verständnis der dahinterliegenden psychologischen Prozesse genutzt werden, um diese auf für Schüler/innen erfahrbare Weise zu verdeutlichen. Eine fachlich solide, inhaltliche Grundlage bietet hierzu beispielsweise das Sozialpsychologie-Lehrbuch von Werth, Denzler und Mayer (in Druck). Da auch in Schulbüchern die meisten Textabschnitte und Aufgaben zu sozialpsychologischen Themen wie Stereotype, Vorurteile und Identität ausschließlich die persönliche Ebene und die Ebene des sozialen Nahbereichs in den Blick nehmen (vgl. z. B. Amann & Wipplinger, 2008), ist es letztlich die Aufgabe der Lehrkraft – gemeinsam mit den Schüler/innen – den gesamtgesellschaftlichen Bezug zum Politischen herzustellen. Vorhandene, didaktisch ausgearbeitete Konzepte zur politischen Bildung liefern hierzu wertvolle Ansatzpunkte: So ist beispielsweise die Handreichung „Identitäten – Informationen zur Politischen Bildung“ des Forums Politische Bildung (2016) zu nennen, die sich sowohl mit theoretischen als auch praktischen Impulsen an Lehrkräfte der Sekundarstufe I wendet und vor dem Hintergrund des im Lehrplan verankerten Moduls „Identität(en)“ für die politische Bildung in der Sekundarstufe I entwickelt wurde (z. B. Reitmair-Juarez, 2016). Bezüglich der emotionalen Komponenten politischer Bildung liefert das Buch „Emotionssensibler Politikunterricht: Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung“ (Petri, 2018) wertvolle Grundlagen für den Unterricht, die auf das Thema Rechtspopulismus übertragen werden können. Darin werden nicht nur unterschiedliche wissenschaftliche Zugänge zu und Konzeptionen von Emotionen reflektiert, sondern auch auf politische Prozesse angewendet. Explizit auf (Rechts-)Populismus bezogen finden sich im Sammelband „Populismus und Politische Bildung“ (Möller & Manzel, 2018) einige Beiträge, die emotionale Aspekte aufgreifen und ebenfalls als Grundlage für eine fachdidaktische Aufbereitung herangezogen werden können.

Theorien und empirische Befunde aus der Sozial- und Emotionspsychologie sowie wissenschaftliche Erkenntnisse zur sozialen Kompetenz aus entwicklungs- und sozialpsychologischer Perspektive können im Zuge der Auseinandersetzung mit Rechtspopulismus in vielfacher Hinsicht zur politischen Bildung und Demokratieerziehung beitragen: 1. zur Analyse rechtspopulistischer Botschaften und Strategien, 2. zur Klärung (und für ein besseres Verständnis) des Identifikationsangebots rechtspopulistischer Programme, 3. zur Förderung individueller demokratischer Kompetenzen wie z. B. das Erkennen von Manipulationsversuchen oder die Reflexion eigener Stereotype und 4. zum Erwerb sozialer Kompetenzen im Allgemeinen (z. B. Empathiefähigkeit, Perspektivenübernahme, Kommunikations- und Konfliktlösungsfähigkeit).

Für den Erwerb politischer Kompetenzen, wie sie im österreichischen Kompetenz-Strukturmodell für politische Bildung (Krammer, 2008) definiert wurden,

sind psychologische Kernkompetenzen nicht nur hilfreich, sie überlappen auch in mancher Hinsicht mit politischen Kompetenzen. Vor allem im Hinblick auf die politische Urteilskompetenz ist psychologische Bildung bedeutsam. Politische Urteilsfähigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit zur Multiperspektivität, da bei politischen Problemen, Kontroversen und Konflikten die Standpunkte, Interessen und Perspektiven unterschiedlicher Betroffener wahrzunehmen und nachzuvollziehen sind. Multiperspektivität (ebenso wie die Berücksichtigung multikausaler Ursachen für individuelle, soziale und gesellschaftliche Problemstellungen) ist auch eine der zentralen Aspekte psychologischen Denkens (Tulis, 2018). Lahmer (2017) schließt dabei auch die Fähigkeit mit ein, kreativ zu denken sowie Handlungsoptionen und -alternativen zu entwerfen. Darüber hinaus zielen sowohl politische Bildung als auch psychologische Bildung darauf ab, „*fremde Urteile zu hinterfragen und selbstständig Urteile zu treffen*" (Lahmer, 2017, S. 6, vgl. psychologische Urteilskompetenz).

Nach McGovern et al. (2010) beinhalten psychologische Kompetenzen neben dem Verstehen und der Anwendung psychologischer Konzepte und Prinzipien auch fachübergreifende Fähig- und Fertigkeiten wie kritisches Denken, Problemlösekompetenz, Wissenschaftsverständnis und Methodenkenntnisse, Kommunikationsfähigkeit sowie ethisch-moralische, kulturelle und soziale Kompetenzen. Die Bearbeitung gesellschaftlicher bzw. politischer Themen wie Rechtspopulismus eignet sich dazu, diese psychologischen Kompetenzen zu vertiefen und anzuwenden. Die Fähigkeit des vernetzten Denkens wird dabei ebenso gefördert wie die Fähigkeit, psychologisches Wissen auf andere Bereiche zu übertragen. Sowohl bei politischer als auch bei psychologischer Bildung geht es darum, fachwissenschaftliche und lebensweltliche Bezüge in Einklang zu bringen (vgl. Tulis & Fraissl, 2020). Das nachfolgende Beispiel soll eine Möglichkeit einer solchen Verschränkung aufzeigen, die exemplarisch die politische Bedeutung von Identität(en) am Beispiel Rechtspopulismus herausarbeitet.

5. Ein Beispiel für den Psychologieunterricht: Aufstellung zu sozialen Kategorien und Gruppen

Im Folgenden wird exemplarisch eine konkrete Übung zur praktischen „Übertragung" der oben dargestellten psychologischen Grundlagen im Rahmen von politischer Bildung im Psychologieunterricht dargestellt. Abkommend von einem engen und formalen Politikbegriff sollen vor allem auch jene Bereiche des Politischen angesprochen werden, die die Lebenswelten der Schüler/innen direkt tangieren. Die skizzierte Übung ist als möglicher Impuls für den Einstieg in das Thema (und nicht als ausgearbeitete Unterrichtskonzeption) zu verstehen und noch auf eine konkrete Lerngruppe hin zu adaptieren. Dementsprechend kann auch der notwendige Transfer zwischen einer primär auf die Mikro-Ebene fokussierenden Übung hin zu einer Analyse politischer sowie gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen hier nur angedeutet werden. Diese Übung wurde in der Praxis mit unterschiedlichen Jugendlichen- und Erwachsenengruppen sowie Klassen mit Schülerinnen und

Schülern im Alter zwischen 15–18 Jahren erprobt. Die Durchführung nimmt je nach Intensität der daran anschließenden Reflexion etwa 20–30 Minuten in Anspruch.

5.1 Zielsetzung sowie psychologische und politische Kompetenzen

Mit dieser Übung soll die Bedeutung von Gruppenzugehörigkeiten ganz allgemein thematisiert und erfahrbar gemacht werden. Sie ist an keine besonderen Vorkenntnisse gebunden und eignet sich zum Einstieg in das Thema Gruppenzugehörigkeiten und soziale Identität.

Im Sinne der Kompetenzorientierung können die Schülerinnen und Schüler durch diese Übung …

… verstehen, welche unterschiedlichen Formen von Gruppen es gibt und was diese ausmacht. Sie können diese in ihrer Bedeutung für die eigene Identität erfassen und reflektieren.

… verstehen, was soziale Kategorien im Sinne der *Theorie der sozialen Identität* sind.

… erkennen, dass manche Gruppenzugehörigkeiten politisch relevanter sind als andere.

5.2 Ablauf und Methode

Mithilfe der soziometrischen Aufstellung (vgl. Müller & Jarzebski, 2013) können Beziehungen zwischen Mitgliedern einer Gruppe abgefragt und aufgezeigt werden. Sie dient somit der Reflexion, nicht nur über das eigene Selbst, sondern vor allem im Vergleich und in Relation zu anderen. Diese Methode bietet sich daher für das vorliegende Thema an und kann eine selbstreflexive und kritische Auseinandersetzung mit zentralen Aspekten soziale Identität anregen und dabei gleichzeitig Bezüge zur konkreten Lebenswelt der Schüler/innen herstellen. Anhand bestimmter Statements oder Fragen stellen sich diese im Raum auf. Es können auch Meinungen („stimme zu"/„stimme nicht zu") und Erfahrungen („habe ich schon erlebt"/„habe ich noch nicht erlebt") abgefragt werden. Der Vorteil dieser Methode ist, dass sie alle Beteiligten aktiviert – durch die physische Positionierung im Raum tragen auch jene aktiv zur Diskussion bei, die sich nicht verbal äußern möchten, und die Positionen sind für alle sichtbar.

Prinzipiell sind unterschiedliche Varianten denkbar: Die Lehrperson könnte beispielsweise fragen, seit wann die Schüler/innen in dem Ort wohnen, in dem sie derzeit leben. Diese könnten sich dann auf einer imaginierten Linie aufstellen, wobei ein Pol „seit der Geburt" und der andere Pol „seit heute" sein könnten. In einer Abwandlung davon könnte die Lehrperson die Aussage „Ich wohne nicht im selben Ort, in dem ich geboren wurde" vorgeben und je eine Ecke des Klassenraums für jene definieren, auf die diese Aussage zutrifft, und eine für jene, auf die sie nicht zutrifft. Die Schüler/innen ordnen sich dann den entsprechenden Ecken zu. Im Hinblick auf das Thema Rechtspopulismus kann argumentiert werden, dass sich letz-

terer Ansatz für ein Aufzeigen und Bewusstmachen von Kategorien besonders eignet, während eine lineare Aufstellung starre Kategorien eher aufweicht. Dies soll am bereits angedeuteten Beispiel Migration näher ausgeführt werden: Im Alltag und auch im medialen Diskurs wird Migration tendenziell mit der Überschreitung nationaler Grenzen gleichgesetzt und dabei die Fremdheit der Einwanderer/innen und die von ihnen zu erbringenden Integrationsleistungen betont. Migration wird somit als etwas Nicht-Alltägliches, mitunter sogar als etwas Bedrohliches konstruiert. Eine lineare Aufstellung zu dem Thema (ich wohne in dieser Gemeinde seit meiner Geburt – seit heute) kann diese Darstellung sehr schnell infrage stellen und hervorkehren, dass Migration auch innerhalb nationaler Grenzen stattfinden kann und keine Seltenheit darstellt. Besonders interessant ist es, wenn die Eltern- und Großelterngeneration miteinbezogen wird und die Schüler/innen möglicherweise multiple Migrationserfahrungen innerhalb ihrer Familiengeschichte erkennen. Gruppenzugehörigkeiten und die sozialen Kategorien können durch Aufstellungen auch erst bewusst, wahrnehmbar und diskutierbar gemacht werden. So können sich die Jugendlichen anhand ganz unterschiedlicher Merkmale und Kategorien anordnen und diese können unterschiedlich weit gefasst werden (z. B. „Fleischesser" und „Nicht-Fleischesser" oder eine differenziertere Aufstellung in „Fleischesser", „Vegetarier", „Veganer", „Flexitarier", …). Da sich die Zusammenstellungen und Mehrheitsverhältnisse je nach abgefragter Kategorie wohl laufend ändern, wird auch deutlich, dass Identitäten etwas Vielschichtiges und Dynamisches sind: Wir können nicht anhand eines Merkmales erfasst werden, wenngleich eine bestimmte Zugehörigkeit in spezifischen Kontexten salient werden kann, und wir stehen manchmal mit Menschen in einer Gruppe zusammen, mit denen wir bei der Abfrage einer anderen Kategorie nicht zusammenstehen, d. h. die Allianzen wechseln. Es können auch Kategorien auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus abgefragt werden, um so im Sinne der *Self-Categorization Theory* zu zeigen, dass es trotz aller Unterschiede immer auch Gemeinsamkeiten zwischen sozialen Kategorien auf einer höheren Ebene gibt.

Im Zuge einer laufenden Reflexion, angeregt durch die Lehrkraft, können so wichtige Grundlagen der oben dargestellten sozialpsychologischen Theorien erarbeitet werden: der Unterschied zwischen sozialen Kategorien und Gruppenzugehörigkeit, unterschiedliche Arten von Gruppen werden ebenso reflektiert wie etwa Mehrfachzugehörigkeiten. Ebenso sollen politisch relevante Kategorien von politisch weniger relevanten Kategorien herausgearbeitet werden.

Beispielhafte Fragen/Statements zu den Kategorien:

- „Ich wohne nicht im selben Ort, in dem ich geboren wurde."
- „Ich glaube an Gott."
- „Ich spreche mehr als zwei Sprachen."
- „Ich spiele gerne Fußball."
- „Ich spiele ein Instrument."
- „Ich bin ein Mädchen."

Mögliche Reflexionsfragen:
- Wie fühlt es sich an, in der Minderheit zu sein? Wie fühlt es sich an, in einer großen Gruppe zu sein?
- Ist dir diese Gruppe wichtig? Identifizierst du dich damit?
- Gibt es jemanden, mit dem ihr häufig in einer Gruppe wart oder mit dem ihr neue Gemeinsamkeiten entdeckt habt?

Nach dem Einstieg und einer anschließenden Vertiefung in das Thema soziale Identität liegt es an der Lehrkraft, den Bezug zum Politischen gemeinsam mit den Schüler/innen herzustellen. Hier empfiehlt es sich, das erarbeitete Verständnis von Identität(en) mit den starren und klar definierten Identitätszuschreibungen zu kontrastieren, die populistischen Strömungen zugrunde liegen. Eine Möglichkeit wäre beispielsweise, populistische Reden oder Wahlplakate dahingehend und unter expliziter Einbeziehung sozial- und emotionspsychologischer Gesichtspunkte zu analysieren. Wer wird auf welche Art und Weise angesprochen? Über wen wird wie gesprochen? Wie werden bestimmte Gruppen dargestellt und mit welchem Effekt? Welche Rolle spielen Feindbilder (für Impulse zur Analyse populistischer Reden vgl. Bramann & Kühberger, 2019)?

5.3 Anregungen zur weiterführenden Vertiefung

Den Schüler/innen wird ein A4-Papier mit den Umrissen einer Torte (sprich: mit einem leeren Kreis) ausgehändigt (siehe auch Reitmair-Juarez, 2016). Sie werden dazu aufgefordert, diese Torte mit Aspekten ihrer Identität auszufüllen (beispielsweise „Vegetarier/in“, „Schüler/in“, „Muslim/a“ etc). In einer ersten Runde sollen sie diese auch gewichten: Je wichtiger die Gruppenzugehörigkeit, desto größer sollen sie diese einzeichnen. In einer zweiten Runde werden die Schüler/innen dazu aufgefordert, Zugehörigkeiten, die ihrer Ansicht nach gesellschaftlich negativ behaftet sind, zu markieren und zu reflektieren: Was macht das mit mir, wenn ein Aspekt meiner Identität angegriffen oder abgewertet wird? Wie gehe ich damit um?

Da es sich hier um eine sehr sensible Thematik handelt, ist seitens der Lehrperson Fingerspitzengefühl gefragt. Die Schüler/innen sollten auch die Möglichkeit haben, nur für sich über diese Fragen zu reflektieren, ohne sich in der Gruppe dazu zu äußern. Mit jenen, die bereit dazu sind, ihre Identitätstorte und ihre Überlegungen dazu im Plenum zu teilen, werden ihre Einschätzungen und Erfahrungen reflektiert und verglichen und so weitere Grundlagen der sozialpsychologischen Theorien erarbeitet. Mögliche weitere Fragen dazu könnten sein:
- Welche Gruppenzugehörigkeit wird eher von außen zugeschrieben, welche suchst du dir aus?
- Hat sich im Laufe deines Lebens geändert, welche Gruppenzugehörigkeiten dir wichtig sind?
- Gibt es Gruppenzugehörigkeiten, die du nicht mit der Klasse teilen wolltest? (keine Nachfragen)

Nach solchen vor allem auf Selbstreflexion ausgerichteten Fragen ist es anzuraten, Formen der Verschriftlichung anzubieten. Die Lehrkraft kann entweder ein vorbereitetes Handout aushändigen oder aber mit Methoden weiterarbeiten, bei denen die Jugendlichen den Reflexionsprozess selbst verschriftlichen. Möglich wäre dies etwa durch das Erstellen einer Mindmap oder eines Diagramms.

Bei der Übung steht eine Auseinandersetzung mit Stereotypen und Diskriminierungserfahrungen im Fokus, die Schüler/innen zur Reflexion darüber anregen soll, wie diese Aspekte auch ihr eigenes Leben beeinflussen. Es geht hier auch um das Thematisieren sozialer Hierarchien und Zugänge zu materiellen und immateriellen Ressourcen sowie der Herstellung von Bezügen zu Rassismus, Sexismus und anderen diskriminierenden Vorstellungen von Ungleichheit. Im weiteren Unterrichtsverlauf sollte deren Rolle im Politischen expliziert werden.

6. Zusammenfassendes Fazit

Aufgrund der eingangs erläuterten „blinden Flecken" der politischen Bildung und der Politikwissenschaft als ihre primäre Bezugswissenschaft sowie der einander zum Teil überlappenden Kompetenzen politischer und psychologischer Bildung erscheint es sinnvoll, den Blick auf die Psychologie zu wenden und Überlegungen zu einem fächerverbindenden Unterricht anzustellen, wie er auch explizit in den österreichischen Lehrplänen gefordert wird[1]. Der Psychologieunterricht kann einen Beitrag zur politischen Bildung und Demokratieerziehung leisten. So lassen sich beispielsweise mit einer Reihe von sozialpsychologischen Theorien einerseits eine wertvolle Perspektive auf die Mechanismen und Dynamiken populistischer Politik gewinnen, andererseits die politische Relevanz von (kollektiven) Emotionen herausarbeiten. Die grundlegende Spaltung zwischen dem Volk und den diversen Outgroups zeigt die politische Bedeutung der grundlegenden Unterscheidung von „Wir" und „die Anderen". Wie die dargelegten psychologischen Theorien und Erkenntnisse auf das Phänomen des Rechtspopulismus übertragen und „praktisch erfahren" werden können, wurde exemplarisch an einer methodisch-didaktischen Anregung aufgezeigt. Ebenso kann der Psychologieunterricht ganz allgemein durch den Fokus auf Kommunikation und Konfliktlösung oder Einstellungen und Vorurteile nicht nur psychologische, sondern auch politische (Handlungs-) Kompetenzen von Schüler/innen fördern. Eine interdisziplinäre Herangehensweise bereichert dabei sowohl die einzelnen Fächer als auch das Lernen der Schüler/innen. Denn: Die gesellschaftliche Wirklichkeit ist „*nur über ein Überschreiten von Fachgrenzen zu erfassen*", wie Moegling (2015, S. 1) in seiner Abhandlung zu fächerübergreifendem Lernen unter besonderer Berücksichtigung der politischen Bildung schreibt.

1 Im AHS-Lehrplan für das Unterrichtsfach PP ist hier von „*fächerübergreifend (interdisziplinär) aufgrund der vielfältigen Inhalte und Methoden*" die Rede.

Literatur

Amann, G. & Wipplinger, R. (2008). *Abenteuer Psyche*. 2. Auflage. Wien: Braumüller.

Besand, A. (2015). Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. In K. R. Korte (Hrsg.), *Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung* (S. 213–224). Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845263380-213

Bos, L., Schemer, C., Corbu, N., Hameleers, M., Andreadis, I., Schulz, A., Schmuck, D., Reinemann, C., Fawzi, N. (2019). The Effects of Populism as a Social Identity frame on Persuasion and Mobilization; Evidence from a 15-country experiment. *European Journal of Political Research*, pre-print. Verfügbar unter: https://ecpr.eu/Filestore/PaperProposal/34f5ab78-579d-46f1-98f7-e6053d937c8a.pdf [16.07.2019].

Bötticher, A. & Mares, M. (2012). *Extremismus. Theorien – Konzepte – Formen*. München: Oldenbourg. https://doi.org/10.1524/9783486714357

Brewer, M. B. (1993). The role of distinctiveness in social identity and group behaviour. In M. A. Hogg & D. Abrams (Hrsg.), *Group motivation: Social psychological perspectives* (S. 1–16). Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.

Charim, I. (2017). Das pluralisierte Subjekt. Analysen & Impulse. Tagungsband *Globales Lernen – Potenziale und Perspektiven: Heimatland Erde – Bildung für eine solidarische Zukunft*, *3*, 6–13.

Decker, F. (2017). Populismus in Westeuropa. Theoretische Einordnung und vergleichende Perspektiven. In G. Diendorfer, G. Sandner & E. Turek (Hrsg.), *Populismus – Gleichheit – Differenz. Herausforderungen für die Politische Bildung* (S. 261–271). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Duckitt, J. (2003). Prejudice and Intergroup Hostility. In D. O. Sears et al. (Hrsg.), *Oxford Handbook of Political Psychology* (S. 559–600). Oxford: Oxford University Press.

Fischer, C., Gerhard, U., Partetzke, M. & Schmitt, S. (Hrsg.). (2015). *Identität(en) aus Sicht der Politischen Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

FPÖ (2011). Parteiprogramm. Verfügbar unter: www.fpoe.at/themen/parteiprogramm [13.07.2019].

Heidenreich, F. & Schaal, G. (Hrsg.). (2012). *Politische Theorie und Emotionen*. Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845238364

Heidenreich, F. (2013). Gefühle ins Recht setzen: Wann sind politische Emotionen (noch) demokratisch? *Zeitschrift für Politikwissenschaft, 23* (4), 575–583. https://doi.org/10.5771/1430-6387-2013-4-575

Hogg, A. (2016). Social Identity Theory. In S. McKeown, R. Haji & N. Ferguson (Hrsg.), *Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory. Contemporary Global Perspectives* (S. 3–18). Heidelberg: Springer.

Hufer, K.-P. (2018). *Neue Rechte, altes Denken. Ideologie, Kernbegriffe und Vordenker*. Weinheim: Beltz.

Iyer, A. & Leach, C.W. (2009). Emotion inter-group relations. *European Review of Social Psychology, 19* (1), 86–125. https://doi.org/10.1080/10463280802079738

Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.). (2014). *Sozialpsychologie*. 6. Auflage. Heidelberg: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8

Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Politische Bildung. Informationen zur Politischen Bildung, 29*, 5–14.

Lahmer, K. (2017). *Didaktische Hinweise. Kernbereiche Psychologie und Philosophie. Anleitung zum Verstehen - Anregungen zum Denken*. Wien: E. Dorner.

Langeder, K. (2019). Eine „populistische Lektion". Emotionssensible Perspektiven für die politische Bildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 42* (1), 11–15.

Lehrpläne für die AHS-Oberstufe (2018). Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01 [12.02.2019].

Lewandowsky, M. & Siri, J. (2010). *Populismus der Mitte. Eine radikale Umströmung im politischen Mainstream.* Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Marcel_Lewandowsky/publication/228520699_Populismus_der_Mitte-Eine_radikale_Unterstromung_im_politischen _Mainstream/links/546e05690cf2b5fc17602f37/Populismus-der-Mitte-Eine-radikale-Unterstroemung-im-politischen-Mainstream.pdf [13.12.2018].

Llanque, M. (2018). Identitätspolitik. Dimensionen eines vielschichtigen Konzepts. *Politikum, 4*, 4–13.

Mackie, D. M., Smith, E. R. & Gay, D. G. (2008). Intergroup emotions and intergroup Relations. *Social and Personality Psychology Compass, 2* (5), 1866–1880. https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00130.x

McGovern, T. V., Corey, L., Cranney, J., Dixon, W. E. Jr., Holmes, J. D., Kuebli, J. E., Ritchey, K. A., Smith, R. A. & Walker, S. J. (2010). Psychologically literate citizens. In D. F. Halpern (Hrsg.), *Undergraduate education in psychology: A blueprint for the future of the discipline* (S. 9–27). Washington, DC: APA. https://doi.org/10.1037/12063-001

Moegling, K. (2015). Transparenz beim fächerübergreifenden Lernen – Ein notwendiges Kriterium für die Intensivierung fächerübergreifender Lernprozesse. *Schulpädagogik heute, 12* (6), 1–10.

Möller, L. & Manzel, S. (Hrsg.). (2018). *Populismus und Politische Bildung*. Frankfurt am Main: Wochenschau.

Mudde, C. (2004). The Populist Zeitgeist. *Government and Opposition, 39* (3), 541–563. https://doi.org/10.1111/j.1477-7053.2004.00135.x

Musgrove, L. & McGarty, C. (2008). Opinion-based group membership as a predictor of collective emotional responses and support for pro- and anti-war action. *Social Psychology, 39* (1), 37–47. https://doi.org/10.1027/1864-9335.39.1.37

Müller, U. & Jarzebski, K. (2013). Aufstellung. Verfügbar unter: www.methodium.de/wp-content/uploads/2013/07/A-Aufstellung.pdf [15.09.2019].

Ötsch, W. & Horaczek, N. (2017). *Populismus für Anfänger. Anleitung zur Volksverführung*. Frankfurt am Main: Westend.

Pels, D. (2012, 25. Juli). De PVV. Van „eigen volk eerst" naar „eigen geld eerst". Joop, online [o. S.]. Verfügbar unter: joop.bnnvara.nl/opinies/de-pvv-van-eigen-volk-eerst-naar-eigen-geld-eerst [21.08.2018].

Petri, A. (2018). *Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Poohl, D. (2006). Glöm inte SD:rasism. Expo, online. Verfügbar unter: https://expo.se/ledare/2006/09/gl%C3%B6m-inte-sds-rasism [21.08.2018].

Quent, M. (2017). Rechtspopulismus und Radikalisierung. Wenn Wut zu Hass wird. *Bürger im Staat, 67* (1), 55–62.

Reitmair-Juarez, S. (2016). Identität(en) und politisches Handeln. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Identitäten. Informationen zur Politischen Bildung, 40*, 51–64.

Schaal, G. & Fleiner, R. (2015). Politik der Gefühle. In K. R. Korte (Hrsg.), Emotionen und Politik. *Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung* (S. 67–90). Baden-Baden: Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845263380-67

Seger, C. R., Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2009). Subtle activation of a social categorization triggers group-level emotions. *Journal of Experimental Psychology, 45*, 460–467. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2008.12.004

Sherif, M. (1966). *In common predicament. Social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Boston: Houghton Mifflin.

Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2000). An integrated threat theory of prejudice. In S. Oskamp (Hrsg.), "*The Claremont Symposium on Applied Social Psychology". Reducing prejudice and discrimination* (S. 23–45). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Hrsg.), *The social psychology of intergroup relations* (S. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Thieme, T. (2018). Extremismus und Demokratie. Begriffe und Theorien. In T. Mannewitz, H. Ruch, T. Thieme & T. Winkelmann (Hrsg.), *Was ist politischer Extremismus? Grundlagen, Erscheinungsformen, Interventionsansätze* (S. 17–30). Frankfurt am Main: Wochenschau.

Tulis, M. (2018). Da ist immer noch Luft drin! Zur Notwendigkeit einer didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse im Psychologieunterricht. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation XII* (S. 27–36). Aachen: Shaker.

Tulis, M. & Fraissl, D. (2020). Grundorientierungen, Bildungsaspekte und Kompetenzen – Ein Modell für den (österreichischen) Psychologieunterricht. In P. G. Geiß & M. Tulis (Hrsg.), *Psychologie unterrichten. Fachdidaktische Grundlagen für Deutschland, Österreich und die Schweiz* (S. 276–295). Opladen: Barbara Budrich/utb.

Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (Hrsg.). (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.

Weber, F. (2016). Emotion und Kognition in der Politischen Bildung. Überlegungen aus emotionstheoretischer Sicht. In C. Deichmann & M. May (Hrsg.), *Politikunterricht verstehen und gestalten* (S. 165–183). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11859-4_10

Werth, L., Denzler, M. & Mayer, J. (in Druck). *Sozialpsychologie: Das Individuum im sozialen Kontext*. Heidelberg: Springer.

Wodak, R. (2016). *Die Politik mit der Angst. Zur Wirkung rechtspopulistischer Diskurse*. Wien: Konturen.

Rechtsvorschriften

Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen, BGBl 88/1985 idF BGBl II 395/2019 [zitiert als: „AHS-Lehrplan"].

Anmerkung

Dieser Beitrag entstand im Rahmen der Diplomarbeit von Kristina Langeder „Politische Bildung und Psychologieunterricht: Fächerübergreifende didaktische Anregungen zum Thema Rechtspopulismus" an der Universität Salzburg, eingereicht im Juni 2019, betreut von Dr. Maria Tulis.

Mareike Ahns und Günter Amesberger

Demokratiebildende Potenziale des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport

> *„Dem Sport ist zu allen Zeiten und vor allem von allen Regierungen aus gutem Grund immer die größte Bedeutung beigemessen worden, er unterhält und benebelt und verdummt die Massen, und vor allem die Diktatoren wissen, warum sie immer in jedem Fall für den Sport sind.“*
> Thomas Bernhard, 1970 anlässlich der Verleihung des Georg-Büchner-Preises

1. Einleitung

Gegenwärtig wird Sport mit einer Reihe positiver Effekte assoziiert, wie z. B. der nachhaltigen Förderung von Gesundheit oder der Chance für eine positive Entwicklung der Persönlichkeit. Sport steht aber u. a. auch im Verdacht, politisch benutzt und instrumentalisiert zu werden, beispielsweise um die Stärke einer Nation zu demonstrieren oder um über landesinterne Missstände hinwegzutäuschen. Da allerdings Akteur/-innen im Sport diesen sehr positiv wahrnehmen, werden problematische und heikle Aspekte oft wenig reflektiert und teilweise als „Nestbeschmutzung“ abgetan. Eine aktive und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Phänomen Sport, seinen Chancen und Gefahren, scheint für ein demokratisches Sportverständnis fundamental. Der Beitrag versucht darzustellen, wie im Unterrichtsfach Bewegung und Sport Schüler und Schülerinnen leibliche Erfahrungen in unterschiedlichen sportlichen Kontexten generieren, reflektieren und mit dem menschlichen und gesellschaftlichen Phänomen Sport in Beziehung setzen.

Betrachtet man sportliches Handeln als freiwilliges Tun, so ist dies zunächst auf die Bewältigung von Aufgaben im Sinne von künstlichen Hindernissen gerichtet, wobei kein außerhalb der Tätigkeit liegender Zweck verfolgt wird. Diese Bewältigungsversuche sind wiederhol-, üb- und trainierbar. Dies macht auf den ersten Blick einen unpolitischen Eindruck. Richtet man die Aufmerksamkeit auf den Wettkampfsport, so wird schnell sichtbar, dass Sport die Kultivierung von Kampf darstellt und damit unter anderem mit der Relativierung von Macht über Regeln konfrontiert ist. Sportliches und faires Wettkämpfen stellt entsprechend einen Kultivierungs- und Disziplinierungsprozess dar, der zur reflexiven Auseinandersetzung herausfordert, soll er nicht ins Barbarische abgleiten. Leiten und begleiten wir Kinder und Jugendliche im Feld Bewegung und Sport, so wird rasch deutlich, dass miteinander Bewegen und Sporttreiben im Unterricht einerseits freudvolles Tun anregt, andererseits aber auch eine Herausforderung im Umgang mit individueller Unterschiedlichkeit, etwa in Größe, Kraft und Geschicklichkeit

darstellt. Aber auch Interessen, Vorlieben und Begabungen oder Kultur- und Geschlechterunterschiede gilt es wahrzunehmen und im Diskurs zu deuten. Vor dem Hintergrund, dass Sport einerseits unpolitisch erscheint, andererseits implizit und explizit demokratiepolitische Fragen aufwirft, scheint die Auseinandersetzung mit Bewegung und Sport und deren demokratiebildendem Potenzial hoch relevant.

Demokratie, etymologisch aus dem altgriechischen „*demos*" (Volk) und „*kratos*" (Gewalt, Macht, Herrschaft) kommend, beschreibt ein politisches System, in dem Macht und Regierung durch das Volk (mit-)bestimmt werden (Pohl, 2011). Diente der Begriff ursprünglich zur Bewertung politischer und gesellschaftlicher Prozesse, werden heute auch lebensweltliche Aspekte „*in Bezug auf ihre demokratische Qualität*" (Pohl, 2011, S. 131) beurteilt. Als zentrale Werte gelten in diesem Kontext die Achtung der Menschenwürde, Selbstbestimmung und Freiheit, unabhängig von Geschlecht, Alter, Bildung, Religion, Herkunft oder Aussehen, sowie Verantwortlichkeit und Selbstdisziplin zur Achtung der Freiheit anderer. Vor dem Hintergrund demokratischer Werte können Sporttreiben und Sportunterricht[1] Anlässe für die Reflexion und Entwicklung demokratischer Haltungen und Einstellungen auf politischer, gesellschaftlicher und zwischenmenschlicher Ebene sein, dies mit dem Ziel der Handlungs- und Urteilsfähigkeit gemäß demokratischer Maßstäbe (Fauser, 2007). So bietet sich auf einer ersten, konkreten Handlungsebene das Feld Bewegung und Sport als Erfahrungsraum für demokratische Prozesse an, der qualitätsvolles Demokratielernen auf zwischenmenschlicher Ebene unterstützen kann. Auf einer zweiten, abstrakteren Reflexionsebene kann das Phänomen Sport in vielfältiger Weise auf demokratische Prozesse hin untersucht werden.

Die kritische Auseinandersetzung mit demokratischen und antidemokratischen Prozessen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport ist ein junges Diskussionsfeld. Eine Literaturrecherche ergab acht Beiträge, die sich schwerpunktmäßig mit Demokratiebildung im Sportunterricht auseinandersetzen.[2] Thematische Schwerpunkte zeigen sich in der hermeneutischen Verortung von Demokratiebildung im Horizont allgemeiner Bildung (Laging & Prohl, 2005; Prohl & Ratzmann, 2018; Sliep, 2006) und hinsichtlich didaktischer Hinweise zur Partizipationsförderung in Schule und Sportunterricht (Derecik, Kaufmann & Neuber, 2015; Hastie & Carlson, 2004; Jaitner & Linck, 2012). Vlieghe (2013) diskutiert die traditionelle schwedische Gymnastik unter möglichen demokratischen Körpererfahrungen, während Hylton (2005) die Sportkultur unter spannungsgeladenen Rassenfragen beleuchtet. Auf Grundlage der geringen Zahl an Veröffentlichungen sowie vor dem Hintergrund der thematischen Konkretisierung innerhalb der Beiträge kann konstatiert werden, dass das Thema im sportpädagogischen Diskurs bis dato randständig abgehandelt wurde.

Der vorliegende Beitrag thematisiert grundsätzliche Möglichkeiten des Sportunterrichts, zur Demokratiebildung beizutragen. Im Fokus dieser ersten Annäherung an das Thema stehen demokratische Prozesse und deren Potenzial zur Demo-

1 Sportunterricht wird in diesem Beitrag synonym für (das Unterrichtsfach) Bewegung und Sport verwendet.

2 Es wurde eine Schlagwortsuche für den Zeitraum ab 2000 zu den Begriffen „Demokratie" und „Sportunterricht" bzw. „democracy" and „physical education" in einschlägigen Suchportalen (SportDiscuss, Spowiss, FIS Bildung) durchgeführt.

kratiebildung, die unmittelbar an sportunterrichtlichem Handeln ausgerichtet sind. Dazu wird eine Klärung der fachimmanenten Ansatzpunkte in Bewegung und Sport vor dem Hintergrund zentraler Diskussionslinien der Politikdidaktik vorgenommen. Anschließend werden didaktisch-methodische Empfehlungen herausgearbeitet, um abschließend Perspektiven und Grenzen der Demokratiebildung im Fach Bewegung und Sport aufzuzeigen.

2. Fachimmanente Ansprüche und Bildungsziele des Sportunterrichts

Der Sportunterricht verfügt als sogenanntes Bewegungsfach über eine besondere Fachkultur (siehe etwa Serwe-Pandrick, 2013). Mit dieser verknüpft zeigen sich unter anderem Fragen nach dem immanenten Bildungsanspruch des Faches, der untrennbar mit dem Gesamtbildungsauftrag der Institution Schule verbunden ist (Schierz, 2013). Ausgehend von der Grundannahme, dass demokratisches Handeln Bildung voraussetzt, soll in einem ersten Schritt der Bildungsanspruch des Faches Bewegung und Sport geklärt werden.

Erziehender Sportunterricht strebt an, einen Beitrag einerseits zum fachspezifischen und andererseits zum gesamtschulischen Bildungsauftrag zu leisten (Balz & Neumann, 2004; Kurz, 2000; 2004; Prohl, 2010). Das zugrundeliegende Bildungsverständnis ist von einem Doppelauftrag getragen, in dem es auf pädagogischer Zielsetzungsebene um die Qualifizierung zur Teilhabe an Bewegung und Sport im Sinne einer Erziehung *zum* Sport sowie um Entwicklungsförderung im Sinne einer Erziehung *durch* Sport geht (Prohl, 2011; 2017a). Mit der Erziehung zum und durch Sport ist das übergeordnete Bildungsziel der Handlungsfähigkeit verbunden. Handlungsfähigkeit beschreibt „*die Fähigkeit eines Menschen (…), das eigene Leben selbstbestimmt, reflektiert und sinngeleitet zu gestalten*“ (Kurz, 2003, S. 247). Im sportpädagogischen Diskurs wurde der Begriff der Handlungsfähigkeit als „*pragmatische Schwester des Bildungsbegriffs*“ (Kurz & Gogoll, 2013, S. 84) eingeführt. Handlungsfähigkeit entwickelt sich unter anderem über die Einnahme individueller (Sinn-)Perspektiven auf Bewegung und Sport. Bewegung und Sport hat demnach nicht *den* Sinn, sondern wird mit Sinn belegt. Der Anspruch geht zurück auf Kurz (2004), der sinngeleitetes und sinnsuchendes Tun als Ausgangspunkt menschlichen Handelns versteht. Wird beispielsweise der Sinn nur im sportlichen Vergleich gesucht, so besiegt der/die Stärkere den/die Schwächere/n. Dies ist in einem auf Wettkampf ausgelegten (Vereins-)System durchaus zweckmäßig, weil dies von allen Beteiligten gewünscht und aufgesucht wird. Im schulischen Kontext führt dies, auch aufgrund unterschiedlicher biologischer und sozialer Ausgangsbedingungen, zu einer stereotypen Teilung in sportlich „gute“ und „schlechte“ Schüler und Schülerinnen. Schnell kann Diskriminierung die Folge sein. Die Reflexion solcher Leistungsunterschiede unter demokratischen Werteperspektiven erscheint fundamental und wichtig. Umgekehrt können auch andere Sinnperspektiven wie gemeinsam etwas zu erreichen, Natur zu erleben oder etwas zu gestalten, den trivialen biologischen und eventuell sozialisationsbedingten Unterschied überwinden helfen.

Eng verbunden mit der individuellen Sinnfindung sind spezifische pädagogische Förderabsichten aus Lehrendensicht. In pädagogischen Perspektiven vereinen sich individuelle Sinnfindung und pädagogische Förderabsicht. Zentrale pädagogische Perspektiven sind Leistung, Gesundheit, Miteinander, Wagnis, Eindruck und Ausdruck. Demnach soll es im Sportunterricht um (sechs) pädagogische Perspektiven gehen, die zur Sinnfindung und Sinnerörterung im Feld beitragen (Balz & Neumann, 2015). Gelingen individuelle Sinnfindung und pädagogische Förderung im Einklang, wird von Sportunterricht unter dem Prädikat *erziehend* gesprochen.

Die Entwicklung der Handlungsfähigkeit im Fach Bewegung und Sport kann auch als Kompetenzentwicklung gefasst werden, die einerseits zur Teilhabe an der Bewegungs- und Sportkultur und andererseits zur ganzheitlichen Entwicklungsförderung beitragen soll. In Anlehnung an den Diskurs um Kompetenzorientierung (Klieme & Hartig, 2008; Weinert, 2001) wird für den Begriff der Handlungsfähigkeit ein operativer Teil beschrieben, der all jene Kompetenzen umfasst, die zur Ausführung und zum Nachvollziehen der „*sport- und bewegungskulturellen Gebrauchspraxis*" (Gogoll, 2013, S. 24) beitragen, mit dem Ziel der qualifizierten Teilhabe. Darüber hinaus wird ein reflexiver Anspruch gestellt, der Schülerinnen und Schüler befähigt, Sport im Allgemeinen und ihr Sporttreiben im Besonderen zu hinterfragen, sinngeleitet zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern. Reflexive Handlungsfähigkeit zielt auf die „*Anforderungen einer sport- und bewegungskulturellen Bildungspraxis*" (Gogoll, 2013, S. 25) und geht einher mit einer individuell-reflexiven Lebensgestaltung in Bezug auf Bewegung und Sport. Diese kann als unverzichtbare Voraussetzung für die Beobachtung, Gestaltung und Reflexion von demokratierelevanten Momenten im Sportunterricht gesehen werden. Die Entwicklung von Kompetenzen soll die Anbahnung operativer und reflexiver Handlungsfähigkeit maßgeblich beeinflussen. Vice versa können sich bei Schülerinnen und Schülern über die Auseinandersetzung mit perspektivisch belegten Inhalten bewegungs- und sportbezogene Kompetenzen bilden. Gemäß der Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport stellen die Fach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz zentrale Säulen dar, die an der Schnittstelle zu Inhalten und Sinndimensionen entwickelt werden (Amesberger & Stadler, 2014).

In der individuellen Auseinandersetzung mit den Erscheinungsformen der Bewegungs- und Sportkultur eröffnet sich der fachspezifische Bildungsgehalt zur Kompetenzentwicklung und Sinnfindung (Greiner, Kaiser, Kühberger, Maresch, Oesterhelt & Weiglhofer, 2019). Dabei wird von einer inhaltlich weiten Auslegung in der Auseinandersetzung mit Sport und Bewegung sowie den damit verbundenen kulturellen Erscheinungsformen ausgegangen. Das Spektrum zur Entfaltung möglicher Bildungspotenziale erstreckt sich von bewegungskulturellen Tätigkeiten (vielseitiges Laufen, Springen, Werfen, Spielen in und mit Regelstrukturen) bis hin zu disziplin- und wettkampfbezogenen Sportarten (Leichtathletik, Sportspiele) (Prohl, 2011, S. 173). Demokratische Bildungsgelegenheiten können sich in der Auseinandersetzung mit bewegungskulturellen Tätigkeiten, wie z. B. Körper- und Bewegungserfahrungen beim spielerischen, vielseitigen Laufen oder in allgemeinen Wurf- und Spielerfahrungen, aber auch in der Ausübung sportartspezifischer

Aktivitäten, wie beispielsweise dem Sprintlauf oder im wettkampforientierten Sportspiel, eröffnen (Scheid & Prohl, 2017). Mit Blick auf die Förderung von Handlungsfähigkeit in Bewegung und Sport über die qualifizierte Teilhabe hinaus sowie vor dem Hintergrund eines Beitrags zum Erziehungs- und Bildungsauftrag über alle Fächer hinweg lassen sich Anknüpfungspunkte für Demokratiebildung im diskutierten Fachverständnis aufzeigen. Damit stellt sich die Frage, welche Ansätze zur Demokratiebildung im Fach Bewegung und Sport relevant sein können, die, unmittelbar an fachimmanente Bildungsziele gebunden, demokratiebildende Momente aufnehmen. Entsprechend werden kursorisch politikdidaktische Ideen aufgegriffen, die sportdidaktisch relevant erscheinen.

3. Politikdidaktische Ansätze und sportpädagogische Anknüpfungspunkte

Zur Annäherung an fachspezifische Anknüpfungspunkte in Bewegung und Sport scheint eine Bezugnahme auf politikdidaktische Ansätze und Gedanken sinnvoll. Ein zentraler politikdidaktischer Bezugsrahmen ist das Kompetenzmodell politischer Bildung, das die vier Kompetenzbereiche Sach-, Handlungs-, Urteils- und Methodenkompetenz unterscheidet (Krammer, 2008). Auch das Fach Bewegung und Sport orientiert sich an einem kompetenzstrukturellen Rahmen, der aus Fach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz besteht (Amesberger & Stadler, 2014). Vergleichen wir die Kompetenzansätze in ihrer Struktur, so finden sich die Kompetenzbereiche Sach- und Methodenkompetenz in beiden Kompetenzansätzen in ihrer jeweiligen fachspezifischen Grundausrichtung, während die Selbst- und Sozialkompetenz im politikdidaktischen Diskurs keine Erwähnung als eigenständige Kompetenzbereiche finden. Handlungskompetenz wird gemäß der Heuristik im Fach Bewegung und Sport auf einer übergeordneten Ebene als Bildungsziel verortet, zu der die Entwicklung von Fach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz als „Zulieferer“ beitragen. Der sportpädagogischen Diskussion folgend beinhaltet der Begriff der Handlungskompetenz – im Sinne einer Handlungsfähigkeit – neben der operativen Teilhabe auch eine reflexiv urteilende Kompetenz, um selbstbestimmt im Feld Bewegung und Sport handeln zu können; im politikdidaktischen Modell erscheinen Handlungs- und Urteilskompetenz als eigene, voneinander abzugrenzende Kompetenzbereiche. Lohnend scheint für das Fach Bewegung und Sport auch die explizite begriffliche Erweiterung der Handlungsfähigkeit um urteilende Aspekte. Als Ziel der Demokratiebildung im Bewegungs- und Sportunterricht wird die Entwicklung *demokratischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit* beschrieben, die an grundlegenden Prozessen wie Wahrnehmen, Erleben, Erkennen, Urteilen und Entscheiden festgemacht werden kann. Dies setzt im Sinne eines Gegenstandsverständnisses Fachkompetenz, zur Selbstwahrnehmung und -steuerung Selbstkompetenz und zum Verständnis des Erlebens und Handelns anderer Sozialkompetenz voraus.

Demokratie kann auf einer Makroebene als politische Herrschafts- oder auch als Gesellschaftsform erscheinen. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Bewegung und Sport unter demokratischen Gesichtspunkten bietet einen ersten Zugang auf Makroebene. Betrachtet man den Klassenverband als „Mikrokosmos" der Gesellschaft, so können Unterrichtssituationen für fachimmanente Anknüpfungspunkte auf klassenstruktureller Ebene genutzt werden. Beispielhafte Anlässe könnten sein: Ein leistungsschwächeres Kind wird ausgelacht, weil es zu Sturz kommt und sich unglücklich verletzt, oder: Ein kräftiger Schüler überschreitet eine Regel; daraufhin wird er von einem körperlich unterlegenen Kameraden damit konfrontiert und bedroht diesen körperlich. Weiterhin hat sich eine Konkretisierung auf der Mikroebene etabliert, in der Demokratie als soziale Idee des Zusammenlebens verstanden wird, „*als Rückgrat, als Urform, als Keim- oder Vorform*" (Himmelmann, 2004, S. 9), und demnach als Voraussetzung angesehen wird, um Demokratie in ihrer Ganzheit zu entfalten und zu wahren. Dabei können auch entsprechende „*Erziehungsstile, Kommunikations- oder Unterrichtsprozesse*" (Pohl, 2011, S. 131) als demokratisch bezeichnet werden. Dieses Begriffsverständnis scheint ebenfalls überzeugend für fachimmanente Anknüpfungspunkte. In dieser Lesart wird Demokratie im Sportunterricht als soziale Lebensform verstanden, die in „*habitueller, zwischenmenschlicher Interaktion in ihrer je spezifischen soziokulturellen Gestalt*" (Prohl & Ratzmann, 2018, S. 140) auf der „‚*face-to-face*'*-Ebene*" (Himmelmann, 2004, S. 9) sichtbar wird.

Die eingangs erwähnte fachliche Besonderheit von Bewegung und Sport eröffnet einen weiteren Zugang zur Demokratiebildung, der sich über die Leiblichkeit und die Bewegung offenbart (Prohl & Ratzmann, 2018). Körper und Leiblichkeit transportieren implizit wichtige Botschaften, auf die Menschen sehr früh gelernt haben, unbewusst zu reagieren (Amesberger, 2019). Wird die Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmung und das Erleben in derartigen Situationen gelenkt, könnten Verhaltens- und Erlebensweisen bewusst gemacht und reflektiert werden, die z. B. implizites Machtverhalten widerspiegeln. Demnach bilden implizit leibliche und bewegte Erfahrungen im sportlichen Tun sowie deren reflexiver Diskurs potenzielle Anlässe zur Anbahnung demokratischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit.

Der politikdidaktische Diskurs trägt zur Schärfung und Unterscheidung der Begrifflichkeiten Demokratieerziehung und Demokratiebildung bei. Eine staatsbürgerkundlich orientierte Demokratieerziehung ist auf die Etablierung bzw. Wahrung der demokratischen Regierungsform fokussiert. Sie verpflichtet die Schülerinnen und Schüler zu demokratischen Grundhaltungen, jedoch ohne inhaltliche Begründung damit verbundener Normorientierungen (Ammerer, 2018). Die Idee der Demokratiebildung stellt gesellschaftliche Phänomene unter der Perspektive Demokratie zur Diskussion und fordert begründete persönliche Positionierung. Im Sportunterricht wird Demokratie demnach „*zum Gegenstand kritischer, vorbehaltsfreier und ergebnisoffener Reflexion*" (Ammerer, 2018, S. 3). Demokratische Reflexion meint die diskursive und begründete Bezugnahme auf implizit leibliches Handeln oder bewegtes Erleben. Sie fokussiert seitens der Schüler/innen eine diskursive und urteilende Auseinandersetzung mit demokratischen Potenzialen von Bewegung

und Sport. Entsprechend können didaktische Aufgaben darin gesehen werden, die Auseinandersetzung mit implizit leiblichen und bewegten Erfahrungen anzuregen und „*an das sportliche Tun gekoppelte Reflexionsverhältnisse zu schaffen*“ (Franke, 2015; zit. nach Greiner et al., 2019, S. 70; Schierz, 2013), die als Voraussetzung für demokratische Lern- und Bildungsprozesse wirksam werden und zur Anbahnung reflexiver demokratischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit beitragen. Dies kann beispielsweise den Vergleich demokratischer mit sportimmanenten Werten betreffen. Schüler und Schülerinnen könnten reflektieren, dass sie in unterschiedlichen sozialen Systemen ganz unterschiedliche Werthaltungen einnehmen, ohne das bisher bemerkt zu haben, um dann neue Entscheidungen ihre Werthaltungen betreffend zu fällen.

Aus didaktischer Sicht scheint die Fokussierung auf das Element der bewegten Konsensfindung als Teil demokratischen Handelns relevant, im Sinne einer Abstimmung vorhandener Bedürfnisse und Interessen im Bewegungshandeln. Demnach sollen im Sportunterricht „*Proberäume für demokratisches Handeln*“ (Ammerer, 2018, S. 4) inszeniert werden, die Begründungen für und Wirkungen von demokratischem Handeln erfahrbar und reflektierbar machen. Sowohl das Spüren und Wahrnehmen (anti-)demokratischer Potenziale in „*zwischenleiblicher Interaktion und [im bewegten] Miteinander-Handeln*“ (Prohl & Ratzmann, 2018, S. 144) als auch das Verbalisieren und Reflektieren demokratischer Verstehenserfahrungen können so im Fokus stehen.

Über die Handlungs- und Urteilsfähigkeit hinaus wird die Entwicklung „*demokratischer habits*“ (Prohl & Ratzmann, 2018, S. 140) angestrebt. Der Begriff *habit* geht in diesem Kontext auf Dewey zurück, der darunter aktive Gewohnheiten, die auch eine Haltung fordern, versteht. Dies führt zu dynamischen – auf Akkommodation und Assimilation beruhenden – Prozessen, die Denken, Erfinden und Initiative in der fähigkeitsbezogenen Anwendung auf neue Aufgaben einschließen (Dewey, 1944/2000). Demokratische *habits* im Fach Bewegung und Sport befähigen dann zum „*Demokratie-Verstehen*“ (Prohl & Ratzmann, 2018, S. 147) im leiblichen und bewegten Handeln sowie zum demokratischen Handeln jenseits des Feldes Bewegung und Sport im Sinne eines moralisch-ethischen Umgangs in und mit demokratischen Handlungs- und Abstimmungsprozessen. Werden demokratische Grundwerte innerhalb und außerhalb des sportlichen Handelns langfristig gelebt und etabliert, kann von einer Habitualisierung gesprochen werden. Weiter unten wird in dem Zusammenhang auf die Bedeutung eines reflektierten und konsistenten Lehrendenhandelns eingegangen.

4. Methodisch-didaktische Überlegungen

Zur Anbahnung demokratischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit ist die Orientierung an methodischen Prinzipien des Erziehenden Sportunterrichts zu empfehlen, die neben der Sacherschließung zur Optimierung sportlichen Handelns auch zur ganzheitlichen Entwicklungsförderung beitragen (vgl. etwa Balz, 2011; Balz & Neumann, 2011; Prohl, 2017b). Dabei stellt die konsequente Verschränkung von Perspektiven und Inhalten die „*handlungsorientierende Struktur*" (Balz & Neumann, 2015, S. 5) zur Gestaltung von Sportunterricht dar. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Konzeption von Demokratiebildung sind offene bzw. geöffnete Methodenkonzepte zielführend, um didaktisches Zeigen und Entdeckungsmöglichkeiten seitens der Schüler/innen in ein ausgewogenes Verhältnis zu setzen (Prohl & Ratzmann, 2018; Prohl, 2010).

Neben der Orientierung an Kriterien guten Sportunterrichts (Herrmann, Seiler & Niederkofler, 2016) ist auch eine kompetenzorientierte Aufgabenkultur zur Anbahnung demokratischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit bedeutsam (Leisen, 2010; Pfitzner & Aschebrock, 2013). Aufgabenkultur meint die Formulierung zielgerichteter Bewegungs- und Lernaufgaben, die als (Bewegungs-)Probleme formuliert werden und ganz wesentlich zur Auseinandersetzung mit perspektivischen Unterrichtsgegenständen seitens der Schüler/-innen beitragen.

Über Vermittlungsprinzipien des erziehenden und kompetenzorientierten Sportunterrichts hinaus werden im Folgenden weitere Überlegungen angeführt, die zur Anbahnung demokratischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit in Bewegung und Sport beitragen können und insbesondere auf die Konsensfindung als Teil demokratischen Handelns abzielen. Dazu wird eine Unterscheidung in Dimensionen vorgenommen, die zur Strukturierung möglicher Erfahrungsräume demokratischer Konsensfindung sowie zur Reflexion damit verbundener leiblicher und bewegter Erfahrungen dienen. Die Unterscheidung ist analytisch und von dem Verständnis getragen, dass Dimensionen didaktisch leitend sein können, jedoch nicht isoliert in Erscheinung treten, da die Realisierung sportlicher Handlungssituationen in der Regel ganzheitlich erfolgt, indem soziale Prozesse im leiblichen Bewegungshandeln stattfinden oder indem die Auseinandersetzung mit Sportmaterial zum Bewegungshandeln anregt. Anknüpfend an die Unterscheidung möglicher Dimensionen werden unterrichtliche Umsetzungsbeispiele skizziert.

4.1 Dimensionen zur Strukturierung demokratischer Erfahrungsräume im Sportunterricht

Erfahrungsräume im Sportunterricht, die zur Anbahnung demokratischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit beitragen, können sich an vielen Stellen eröffnen. Zur Strukturierung potenzieller demokratischer Erfahrungsräume werden leiblich-emotionale, soziale, materiale und kognitive Dimensionen unterschieden. Die dimensionale Struktur soll als Handlungsorientierung in der Inszenierung von (Bewegungs-)

Dialogen zur demokratischen Auseinandersetzung und Konsensfindung dienen. Unter einem Bewegungsdialog wird, in Abgrenzung zu Prohl (2010), der diesen als bewegten Dialog zwischen Selbst und Welt versteht, die soziale Interaktion im zwischenleiblichen und sportlich-bewegten Handeln verstanden, die als Ausgangspunkt weiterer diskursiver Bezugnahme genutzt werden kann.

Im Sinne der Auseinandersetzung mit Körper und Bewegung als Grundelement menschlichen Handelns wird eine *leiblich-emotionale Dimension beschrieben*. Im Zentrum der leiblichen Dimension stehen (anti-)demokratische (zwischen-)leibliche Erfahrungen im Bewegungshandeln, die implizit oder explizit am Leib selbst erfahren werden und eng an Befinden und Emotion gekoppelt sind (vgl. hierzu Ahns & Amesberger, in Begutachtung). Sie strukturieren sich, indem der Leib als Mittler zur Welt und zu Mitmenschen wirkt (Bietz & Scherer, 2017). Sie treten beim Lösen von Bewegungsaufgaben im sportlichen Bewegungsvollzug auf, z. B. beim Formationsfahren im Alpin-Ski, im Aufstellen akrobatischer Figuren oder wenn es um Synchronklettern geht. Leiberleben wird auch in (anti-)demokratischen Situationen, wenn sich Schüler und Schülerinnen etwa bedroht oder körperlicher Macht ausgesetzt sehen, besonders deutlich (etwa das körperliche Erleben von Enge, Ohnmacht, Wut oder Angst). Darüber hinaus kann sich leibliches Erleben auf zwischenmenschlicher Beziehungsebene in Nähe-Distanz-Erfahrungen (weitestgehend implizit) entfalten, z. B. durch Sympathieerleben, wenn man einen Mitspieler oder eine Mitspielerin „gut riechen" kann.

Direkt anschließend an die leibliche Dimension kann die *soziale Dimension* zur Entwicklung demokratischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit beitragen. „*Soziales Handeln im Sport findet überall dort statt, wo Menschen gemeinsam Sport treiben oder sich anderweitig im Sport mit oder für Andere(n) engagieren*" (Bähr, 2009, S. 172). Im Sportunterricht kommen Ich-Wir-Erfahrungen in Bewegungsbeziehungen und in Beziehungen im organisatorischen Kontext auf (Hapke, 2017). Bewegungsbeziehungen zeigen sich im sportlichen Handeln selbst, z. B. wenn die Gruppendynamik eines Fußballspiels durch die bewusste oder unbewusste Einnahme von Rollen (Alleingänger/innen, Unterstützer/innen, Kritiker/innen) beeinflusst wird oder wenn unterschiedliche Kommunikationsformen (Ich-Botschaft vs. Du-Botschaft) Macht- oder Gleichwertigkeitserleben im sportlichen Handeln hervorrufen, die vor dem Hintergrund demokratischer Gehalte reflektiert werden.[3] Beziehungen im organisatorischen Kontext dienen in erster Linie dazu, das Sporttreiben zu ermöglichen bzw. aufrechtzuerhalten. Ein gängiges Beispiel hierfür ist die Mannschafts- oder Gruppenbildung, die nicht nur durch die Lehrperson, sondern auch als begründete Einschätzung der Lern-, Leistungs- oder Handlungsvoraussetzungen durch die Schüler/innen selbst erfolgen kann. Hier kann das Spannungsverhältnis zwischen sach- und sozialbezogenen Bedürfnissen (Spielfluss vs. Freundschaft) der Mannschaftsbildung im Sinne eines demokratischen Anlasses reflektiert werden (Miethling & Krieger, 2004). Beziehungen im organisatorischen Kontext können auch in der Interaktion von Schüler/innen- bzw. mit Lehrer/innen

3 Idee: Gehmaier, J., Bearbeitung: Huemer, M. & Amesberger G., S. 108 f. in Oesterhelt & Amesberger, 2018.

entstehen, wenn gruppen- oder klassenbezogene Handlungen im Klassenverband konsensuell debattiert werden. Es kann um die partizipativ gestaltete inhaltliche Semesterplanung des Sportunterrichts gehen, um die demokratisch geplante Teilnahme an außersportunterrichtlichen Aktivitäten oder auch um die Bedürfnisse von Einzelnen oder Kleingruppen, die nur schwer Gehör finden.

In der *materialen Dimension* werden Erfahrungsräume gefasst, die in der Auseinandersetzung um die Nutzung und Deutung von Geräten oder Materialien zum Bewegungshandeln entstehen und zum Anlass demokratischer Verhandlung werden. Eben jene Anlässe zielen auf die Befähigung zum „*gelingenden Umgang mit der materialen Welt*" (Prohl & Ratzmann, 2018, S. 140) im Miteinander unter Anwendung demokratischer Werte und Normen. Damit kann das Arrangieren von potenziellen Erfahrungsräumen durch Material oder auch die vielfältige, variable und kreative Verwendung von Objekten zur Anbahnung materialer Erfahrungen verbunden sein (Hein, 1997; Kurz, 2000). Die Artikulation individueller Bedürfnisse zum Bewegungshandeln und deren demokratische Aushandlung kann in der Auswahl von Geräten und Materialien, im Aufbau eines Gerätearrangements oder auch in der Abstimmung des Schwierigkeitsgrads eines Gerätearrangements entstehen. Lernaufgaben können sich über die Auswahl von Geräten und Materialien im *Le Parkour* oder die Abstimmung über die Platzierung von Hindernissen beim *Freerunning* ergeben. Verhandelt werden kann auch die mögliche Nutzung des Raumes zum Bewegungshandeln, wie die Netzhöhe beim Volleyball oder die Feldgröße beim Badminton.

Eine weitere Dimension, die nicht ausschließlich an materialen, sozialen oder leiblichen Erfahrungen ansetzt, wird als *kognitive Dimension* beschrieben. Über sozial-kooperative Ideale der Demokratiebildung hinausgehend zielt diese Dimension auf eine Metaebene, in der Bewegungserfahrungen reflexiv auf eine demokratiepolitische Makroebene gehoben werden. In der kognitiven Auseinandersetzung mit sportlichem Bewegungshandeln können demokratiepolitische Prinzipien verdeutlicht werden, die nach Möglichkeit zur Anbahnung demokratischer *habits* beitragen. Anlässe reflexiver Auseinandersetzung unter Bezugnahme auf demokratiepolitische Muster können Lernaufgaben sein, die im Kontext der Entwicklung von Teamstrategien in Spielsportarten und der Reflexion von Handlungslösungen unter demokratiepolitischen Gesichtspunkten, z. B. das Durchsetzen von Macht oder das Erleben Einzelner, entstehen. Ein weiteres Beispiel ist die gemeinsame Entwicklung von Bewertungskriterien für offene Bewegungsformen im *Le Parkour*, die vor dem Hintergrund demokratischer Aspekte (z. B.: Haben alle Schüler/innen Chancen zur Erfüllung der Kriterien? Sind individuelle Bedürfnisse konzeptionell berücksichtigt?) diskutiert werden.[4]

4 Idee: Eggerstorfer J., Bearbeitung: Huemer, M. & Oesterhelt, V., S. 79 f. in Oesterhelt & Amesberger, 2018.

4.2 Reflexion zur Anbahnung demokratischer Handlungs- und Urteilsfähigkeit

Bewegung und Sport sind durch ihre genuine Dynamik zwischen Archaik und kultivierter Lernchance besonders auf Reflexion angewiesen, einem zentralen methodischen Baustein zur Anbahnung von Bildungsprozessen. Zugrunde liegt ein transformatorisches Bildungsverständnis, das Erfahrungen im sportunterrichtlichen Handeln als potenzielle Bildungsgelegenheiten versteht, die durch gezieltes reflexives In-Bezug-Setzen zu einem veränderten Selbst- und Weltverhältnis beitragen können (Koller, 2012; für den Sportunterricht siehe Lüsebrink & Wolters, 2017). Dabei sollen konkrete Erlebnisse im und Erfahrungen aus dem sportunterrichtlichen Handeln didaktisch als anlassbezogene Reflexion verwendet werden, um auf Schülerinnen- und Schülerseite bildungsrelevante Irritationen anzustreben (Lüsebrink & Wolters, 2017). Eine Irritation kann darin bestehen, dass die Schüler/innen ihr implizites Machtverhalten im sportlichen Bewegungshandeln wahrnehmen, in Bezug auf demokratisches Handeln abgleichen und so individuelle Differenzerfahrungen machen. Die Irritation wird auch als Stolpern oder Fremderfahrung[5] beschrieben, da sie entfremdend wirkt und zu einem Sich-Verweigern führen kann (Prohl, 2017a). Bildungswirksam werden transformatorische Prozesse, wenn der Schüler oder die Schülerin dem Erfahrungsprozess individuell Bedeutsamkeit zuschreibt und sich aktiv auf das Stolpern einlässt (Lüsebrink & Wolters, 2017). In Verbindung mit der didaktisch angeregten Aufarbeitung des Erfahrungsprozesses unter demokratischen Gesichtspunkten kann Demokratiebildung im Sinne eines transformierten Selbst- und Weltverhältnisses entstehen. Entsprechend der dimensionierten Erfahrungsräume zur demokratischen Konsensfindung können im Sportunterricht leiblich-emotionale, soziale oder auch materiale Erfahrungen anlassbezogen reflektiert werden und zu Verstehenserfahrungen im Sinne eines demokratisch gefärbten, reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses beitragen (Prohl & Ratzmann, 2018).

4.3 Übergeordnete methodische Prinzipien

Als übergeordnetes methodisches Vermittlungsprinzip werden Voraussetzungen auf Beziehungsebene aufgegriffen, die ausschlaggebend für demokratische Verstehenserfahrungen sind. In Bezug auf die zwischenmenschlichen Beziehungen der Schüler/innen zueinander zeichnet sich bildungsförderliches demokratisches Miteinander dadurch aus, dass in Lern- und Bewegungsaufgaben ein erfahrungsoffener und wertschätzender Raum zur Konsensfindung geschaffen wird, in dem die Abstimmung von Wahrnehmungen, Meinungen, Urteilen, Bedürfnissen und Interessen im Vordergrund steht, die zu Differenzerfahrungen und/oder konsensuellen Entscheidungen führt. Zentral im Sinne der gegenseitigen Wertschätzung und des Prinzips der Gleichrangigkeit von Weg und Ziel (Prohl, 2010) sind der Interessensabgleich und das Involviertsein der Schüler/innen in den

5 Zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Begriff der Fremderfahrung siehe Waldenfels (2013).

Entscheidungsprozess. Dabei soll ein geschützter Raum etabliert werden, in dem Bedürfnisse artikuliert werden und die Erarbeitung konsensueller Lösungen und Wahlmöglichkeiten neutral, wertfrei und sachbezogen ausgehandelt wird. Lösungen werden im besten Falle unter Einbeziehung der Interessen Einzelner im Sinne des größtmöglichen Nutzens für die Beteiligten entworfen. Hierbei nimmt die Unterstützung bzw. das Sichtbarmachen von Minderheiten und „Unterlegenen" in Meinungen, Interessen und Handlungen einen bedeutsamen Stellenwert ein, um die Verantwortung sowie die Verantwortlichkeit des Einzelnen zu erhöhen und persönliche Ziele *en gros* verwirklichen zu können.

Dies kann nur gelingen, wenn auch die Lehrenden einen überzeugenden demokratischen Habitus verkörpern, der sich u. a. in einem wertschätzenden, für Diversität offenen, demokratischen Unterrichtsstil widerspiegelt. Die Funktion der Lehrenden verschiebt sich vom/von der Akteur/in zum/r Arrangeur/in, der/die Lern- und Bewegungsaufgaben inszeniert und die gedankliche Auseinandersetzung mit demokratiebildenden Anlässen moderierend begleitet (Oesterhelt & Amesberger, 2018; Prohl & Ratzmann, 2018). Die Förderung von Schüler- und Schülerinnenpartizipation auf Planungs-, Durchführungs- und Beurteilungsebene des Sportunterrichts geht auf Seiten des Lehrenden mit der Abgabe von Verantwortung einher. In diesem Kontext rücken diagnostische Kompetenzen als zentraler Bereich der Lehrkraftkompetenz in den Mittelpunkt (Baumert & Kunter, 2013). Gemeint ist damit die spezifische Diagnose von potenziellem Förderbedarf in Bewegungshandlungen der Lernenden und die daran anknüpfende Ableitung gezielter methodisch-didaktischer Maßnahmen zur demokratischen Entwicklungsförderung (Niederkofler, Herrmann & Amesberger, 2018). Diagnostische Urteile zur Demokratiebildung im Bewegungs- und Sportunterricht zielen auf demokratiegefährdendes und -förderliches Verhalten im Bewegungshandeln der Lernenden, das situativ aufgegriffen und gemeinsam reflektiert wird.

5. Perspektiven und Grenzen

Bewegungs- und handlungsbezogene Situationen im Sportunterricht bieten vielfältige Anlässe zur Auseinandersetzung mit dem impliziten Demokratieverständnis. Durch Explikation und Zielreflexion wird ein Abgleich mit den handlungsleitenden Normen angestrebt. Im Rahmen des Erziehenden Sportunterrichts und des darin ausgewiesenen fachimmanenten Beitrags der Bildung zum und durch Sport können demokratiebildende Erfahrungen in verschiedenen Dimensionen (leiblich-emotional, sozial, materiell und kognitiv) zur „*Kritikfähigkeit und Mitbestimmung in Demokratisierungsprozessen*" (Prohl & Ratzmann, 2018, S. 135) befähigen. Erziehender Sportunterricht kann als „*demokratieförderliches Milieu*" (Prohl & Ratzmann, 2018, S. 141) gesehen werden, in dem Demokratiebildung im Feld Bewegung und Sport stattfinden kann und mit dem die Hoffnung auf einen Transfer auf außersportliche Handlungsfelder verbunden ist. Diese Hoffnung ist in konzep-

tionelle Transferlernüberlegungen überzuführen, da es sich hierbei um einen aktiven Prozess handeln muss. In der Regel scheint Transfer nicht einfach zu geschehen.

Vor diesem Hintergrund einer nicht trivialen Übertragung ist es nicht verwunderlich, dass angemessene theoretische und empirische Belege für Transfereffekte derzeit kaum vorhanden sind. Festzuhalten ist ebenfalls, dass Demokratiebildung „*kaum als byproduct von Sportunterricht*" (Sliep, 2006, S. 127) entsteht. Genauso wenig sollte eine Instrumentalisierung des Bewegungs- und Sportunterrichts für außersportive Zwecke und Ziele erfolgen, da so der Kerngedanke des fachlichen Auftrags verfehlt würde. Es stellt sich die Frage, inwieweit es eines ergänzenden Raumes bedarf, in dem – auch bewegungs- und sportbezogene – Themen politischer Bildung grundlegend aufgearbeitet werden, z. B. Wahlfächer, Sportkunde.

Sportunterricht als ein Element des schulischen Bildungsangebots kann durchaus einen Beitrag zur demokratischen Urteils- und Handlungsfähigkeit leisten. Nicht aus dem Blick verloren gehen sollten dabei mögliche Bildungspotenziale auf der Basis eines fächerübergreifenden Demokratieverständnisses, das auf die umfassende Bildungskonzeption der jeweiligen Schule als lernende Organisation gründet.

Literatur

Ahns, M. & Amesberger, G. (in Begutachtung). Emotionen im Sportunterricht – eine sportdidaktische Perspektive. In V. Frederking, F. Hofmann & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Emotionen und Unterricht. Pädagogische und fachdidaktische Perspektiven*. Stuttgart: Kohlhammer.

Amesberger, G. (2019). Körper als Domäne impliziten und emotionalen Ausdrucks sportlichen Handelns. In M. Dimitriou & S. Ring-Dimitriou (Hrsg.), *Der Körper in der Postmoderne* (S. 11–28). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22282-6_2

Amesberger, G. & Stadler, R. (2014). *Bildungsstandard für Bewegung und Sport. Handreichung für kompetenzorientiertes Lernen und Lehren.* Salzburg, Wien: IFFB & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK).

Ammerer, H. (2018). *Konzeption der Ringvorlesung „Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer".* Universität Salzburg.

Balz, E. (2011). Perspektivisch unterrichten: Didaktisch-methodische Anregungen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 179, S. 25–36). Schorndorf: Hofmann.

Balz, E. & Neumann, P. (Hrsg.). (2004). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 144). Schorndorf: Hofmann.

Balz, E. & Neumann, P. (2011). *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Didaktische Anregungen und praktische Beispiele* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 2). Schorndorf: Hofmann.

Balz, E. & Neumann, P. (2015). Mehrperspektivischer Sportunterricht. Vergewisserungen und Empfehlungen. *Sportpädagogik*, *39* (3+4), 2–7.

Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger, & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungs-*

wissenschaft (S. 277–337): Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13

Bähr, I. (2009). Soziales Handeln und soziales Lernen im Sportunterricht. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (2., durchges. Aufl., S. 172–193). Balingen: Spitta-Verlag.

Bietz, J. & Scherer, H.-G. (2017). Sportliches Bewegen zwischen Krisen des Handelns und ästhetischer Erfahrung – Ein Beitrag zu einer sportpädagogischen Gegenstandsbestimmung. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 5* (2), 67–86.

Bräutigam, M. (2011). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen* (4. Aufl.). Aachen: Meyer & Meyer.

Derecik, A., Kaufmann, N. & Neuber, N. (2015). Handlungsempfehlungen zur Partizipationsförderung für Gesprächskreise in Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten – Ein Ansatz zur Weiterentwicklung einer demokratischen Schulkultur. In J. Asdonk, S. Hahn, D. Pauli & C. T. Zenke (Hrsg.), *Differenz erleben – Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule* (S. 135–144). Schwalbach: Wochenschau.

Dewey, J. (1944/2000). *Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press.

Fauser, P. (2007). Demokratiepädagogik und politische Bildung. Ein Diskussionsbeitrag. In W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.), *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft* (S. 16–41). Schwalbach: Wochenschau.

Franke, E. (2015). Bildsamkeit des Körpers. Anthropologische Voraussetzungen aktueller Bildungsforschung. In J. Bietz, R. Laging & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Didaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens von Bewegungen. Bewegungswissenschaftliche und sportpädagogische Bezüge* (S. 223–256). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Gogoll, A. (2013). Sport- und bewegungskulturelle Kompetenz. Zur Begründung und Modellierung eines Teils handlungsbezogener Bildung im Fach Sport. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 1* (2), 5–24.

Greiner, U., Kaiser, I., Kühberger, C., Maresch, G., Oesterhelt, V. & Weiglhofer, H. (Hrsg.). (2019). *Reflexive Grundbildung bis zum Ende der Schulpflicht. Konzepte und Prozeduren im Fach.* Münster: Waxmann.

Hapke, J. (2017). *Erziehender Sportunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit - eine differenzanalytische Untersuchung zur Umsetzung pädagogischer Perspektiven.* Dissertation, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg.

Hastie, P. A. & Carlson, T. B. (2004). The infusion of participatory democracy in a season of sport education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, *51* (1), 17–20.

Hein, R. (1997). Materiale Erfahrung und Umwelterziehung. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, Bd. 118, S. 141–154). Schorndorf: Hofmann.

Herrmann, C., Seiler, S. & Niederkofler, B. (2016). Was ist guter Sportunterricht? Dimensionen der Unterrichtsqualität. *Sportunterricht, 65* (3), 7–12.

Himmelmann, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* (Beiträge zur Demokratiepädagogik). Berlin: BLK.

Hylton, K. (2015). 'Race' talk! Tensions and contradictions in sport and PE. *Physical Education & Sport Pedagogy, 20* (5), 503-516. https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1043253

Jaitner, D. & Linck, D. (2012). Mitbestimmung im Sportunterricht. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik in der Schule. *Sportunterricht, 61* (5), 147–151.

Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2

Koller, H.-K. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* Stuttgart: Kohlhammer. https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.4

Krammer, R. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell.* Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK).

Kurz, D. (2000). Die pädagogische Grundlegung des Schulsports in Nordrhein-Westfalen. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Erziehender Schulsport. Pädagogische Grundlagen der Curriculumrevision in Nordrhein-Westfalen* (Curriculumentwicklung NRW, 1. Aufl., S. 9–55). Bönen: Kettler.

Kurz, D. (2003). Handlungsfähigkeit. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 49/50, 7. völlig neu bearb. Aufl., S. 247–248). Schorndorf: Hofmann.

Kurz, D. (2004). Von der Vielfalt sportlichen Sinns zu den pädagogischen Perspektiven im Schulsport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 57–70). Schorndorf: Hofmann.

Kurz, D. & Gogoll, A. (2013). Kompetenzorientierter Sportunterricht – das Ende der Bildung? In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (Edition Schulsport, Bd. 21, S. 79–97). Aachen: Meyer & Meyer.

Laging, R. & Prohl, R. (2005). *Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. Reprint ausgewählter Beiträge aus den dvs-Bänden 104 und 120*. Hamburg: Czwalina.

Leisen, J. (2010). Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen. In H. Kiper, W. Meints-Stender, S. Peters, S. Schlump & S. Schmit (Hrsg.), *Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht* (S. 60–67). Stuttgart: Kohlhammer.

Lüsebrink, I. & Wolters, P. (2017). Rekonstruktion von Reflexionsanlässen im alltäglichen Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 5* (1), 27–44.

Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). *Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht* (RETHESIS). Schorndorf: Hofmann.

Niederkofler, B., Herrmann, C. & Amesberger, G. (2018). Diagnosekompetenz von Sportlehrkräften – Semiformelle Diagnose von motorischen Basiskompetenzen. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung, 6* (2), 72–96.

Oesterhelt, V. & Amesberger, G. (2018). *Unterrichtsbeispiele – Evaluationsaufgaben für den Bildungsstandard Bewegung und Sport.* Salzburg & Wien: IFFB & Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Pfitzner, M. & Aschebrock, H. (2013). Aufgabenkultur. Voraussetzungen und Merkmale eines kompetenzorientierten Unterrichts. *Sportpädagogik*, *37* (5), 2–6.

Pohl, K. (2011). Demokratiepädagogik oder politische Bildung – Ein Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen? *Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche*, *10* (10), 129–145.

Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik* (3. korr. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.

Prohl, R. (2011). Zum Bildungspotenzial des Sportunterrichts. In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beiträge zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 165–178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94026-7_10

Prohl, R. (2017a). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (2. Aufl., S. 64–84). Wiebelsheim: Limpert.

Prohl, R. (2017b). Vermittlungsformen im Erziehenden Sportunterricht. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen, Vermittlungsformen, Bewegungsfelder* (2. Aufl., S. 85–103). Wiebelsheim: Limpert-Verl.

Prohl, R. & Ratzmann, A. (2018). Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung. In R. Laging & P. Kuhn (Hrsg.), *Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung* (S. 133–154). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17096-7_7

Scheid, V. & Prohl, R. (Hrsg.). (2017). *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (2., neu bearb. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.

Schierz, M. (2013). Bildungspolitische Reformvorgaben und fachkulturelle Reproduktion – Beobachtungen am Beispiel des Schulfachs Sport. *Spectrum der Sportwissenschaft*, *25* (1), 64–79.

Serwe-Pandrick, E. (2013). The Reflective Turn? Fachdidaktische Positionen zu einer „reflektierten Praxis" im Sportunterricht. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, *1* (2), 25–44.

Sliep, K. (2006). Die Entwicklung demokratischer Persönlichkeiten – eine Herausforderung für den Sportunterricht? In A. Thiel, H. Meier & H. Digel (Hrsg.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportsoziologie in Zusammenarbeit mit den Sektionen Sportpädagogik und Sportgeschichte* (Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft, 161, S. 123–132). Hamburg: Czwalina.

Vlieghe, J. (2013). Physical education beyond sportification and biopolitics: an untimely defense of Swedish gymnastics. *Sport, Education & Society*, *18* (3), 277–291. https://doi.org/10.1080/13573322.2011.566602

Waldenfels, B. (2013). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden* (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence. A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Kirkland, WA: Hogrefe & Huber.

Hubert Weiglhofer

Trägt naturwissenschaftliche Bildung zur Entwicklung eines Demokratieverständnisses bei?

1. Einleitung: Von/Vor der Geburt bis zum Tod

In unserer hochtechnisierten Welt werden Individuen und Gesellschaft vor immer neue Probleme, Herausforderungen und Entscheidungen gestellt. Medizinische Fortschritte ermöglichen Eingriffe und Steuerungen von Lebensprozessen, verbesserte diagnostische Verfahren erfordern Entscheidungen über zukünftige Behandlungen. Der Klimawandel stellt die gesamte Menschheit vor noch nicht abschätzbare Probleme. Ressourcenknappheit erwächst aus technischem Fortschritt und der Zunahme der Weltbevölkerung. Der Einzelne wird mit Fragen und Entscheidungen bezüglich eines nachhaltigen Lebensstils und schonenden Umgangs mit der Natur konfrontiert. Am Ende des Lebens stellt sich die Frage, wie viel medizintechnische Unterstützung für ein würdiges Sterben erforderlich ist.

Pränataldiagnostik
Klonierung
Keimbahntherapie
Human-Genom-Projekt
Ressourcenknappheit
Ernährungsempfehlungen
Datensicherheit
Klimawandel
Mobilfunkstrahlung
Sterbehilfe
Patientenverfügung

Abbildung 1: Naturwissenschaftliche Themen begleiten unser Leben

Die Teilhabe an Wissen und Fortschritt erfordert von dem bzw. der Einzelnen, sich über grundlegende Prozesse und Abläufe zu informieren und diese zu seinen bzw. ihren persönlichen Entscheidungen und Handlungen in Beziehung zu setzen. Das Ziel schulischen Lernens ist somit das Ermöglichen einer reflektierten Lebensbewältigung und gesellschaftlicher Mitgestaltung. Damit die Welt verstehbar bleibt bzw. verstehbarer wird, ist eine grundlegende Kenntnis fachlicher Kernkonzepte unabdingbar. Als zukünftige mündige Bürger/innen sollten heutige gesellschaftliche Problemstellungen erkannt, interpretiert und bewertet werden können. Was kann nun die naturwissenschaftliche Bildung zu diesem Verstehens- und Bewältigungsprozess beitragen?

2. Was ist naturwissenschaftliche Bildung?

Die naturwissenschaftliche Betrachtung der Welt gehört zu den grundlegenden Bestandteilen unserer Kultur. Naturwissenschaftliche Erkenntnismethoden und Deutungsmuster ermöglichen eine rationale Weltsicht und prägen unser gesellschaftliches Leben. Neben ihrer gesellschaftlichen Funktion – Teilhabe am öffentlichen Leben – hat sie auch eine personale Zielrichtung, nämlich die Befähigung, den wissenschaftlichen Fortschritt für die persönliche Lebensbewältigung nutzbar zu machen. Ein im Naturwissenschaftsunterricht erworbenes Orientierungswissen ermöglicht im komplementären Bezug von funktionaler und personaler Ausprägung sowohl ein besseres Verständnis der Welt und ihrer Phänomene als auch Klärung der eigenen Person im Verhältnis zur Mit- und Umwelt. Die naturwissenschaftliche Grundbildung bereitet Heranwachsende darauf vor, als gesellschaftlich und politisch handelnde Laien Sachverhalte aus Natur und Technik begründet einschätzen zu können. Phänomene, Daten und Fakten fordern vielfach zu persönlichen Stellungnahmen, zu Bewertungen heraus. Reflektierte Bewertungen wiederum stellen die Grundlagen von Entscheidungen und, in weiterer Folge, von bewusstem Handeln dar. Anhand der Auseinandersetzung mit Vorgängen und Phänomenen in Natur und Technik lernen Schüler/innen naturwissenschaftliche Arbeitsweisen zu beobachten, Fragen zu stellen, Untersuchungen zu planen, Protokolle zu erstellen, Daten auszuwerten und zu interpretieren. Diese Abfolge von Wissensbereichen – naturwissenschaftlichen Prozeduren und Handlungen – findet sich auch im Kompetenzmodell Naturwissenschaften der österreichischen Bildungsstandards. Es enthält drei Dimensionen (BIFIE, 2011; BMBF, 2012):

- Inhaltsdimension: Naturwissenschaftliche Inhalte und Konzepte
- Handlungsdimension: Wissen organisieren (aneignen, darstellen, kommunizieren), Erkenntnisse gewinnen (fragen, untersuchen, interpretieren), Schlüsse ziehen und gestalten (bewerten, entscheiden, handeln)
- Anforderungsdimension (kognitive Anforderungen auf unterschiedlichen Niveaustufen)

In Abbildung 2 ist die Handlungsdimension des naturwissenschaftlichen Kompetenzmodells dem der Politischen Bildung gegenübergestellt. Im Aufbau lassen sich durchaus Parallelitäten erkennen. Sowohl bei der „Politischen Sachkompetenz“ als auch beim naturwissenschaftlichen „Wissen organisieren“ geht es um ein konzeptionelles Verständnis der jeweiligen Themenbereiche. Dies ermöglicht Inhalte zu strukturieren und erleichtert den aufeinander aufbauenden Wissenserwerb. Nicht isoliertes Faktenwissen steht im Vordergrund, sondern ein tieferes Verständnis von Zusammenhängen und Gesetzmäßigkeiten. Dazu gehören auch Informationsbeschaffung, Darstellung und Kommunikation in den jeweiligen Inhaltsgebieten.

Die „politikbezogene Methodenkompetenz“ und das naturwissenschaftliche „Erkenntnisse gewinnen“ beziehen sich auf die prozedurale Dimension in den jeweiligen Fachbereichen. In der Politischen Bildung geht es um Verfahren und Methoden, um Manifestationen des Politischen zu verstehen, zu hinterfragen und zu

Kompetenzmodell Politische Bildung	**Naturwissenschaften**
Politische Sachkompetenz: Darunter werden jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften verstanden, *Kategorien* und die ihnen innewohnenden *Konzepte* des Politischen zu *verstehen*, über sie *verfügen* zu können sowie sie *kritisch weiterentwickeln* zu können. Dazu gehört es u. a., die *Alltagssprache* von einer *Fachsprache* zu unterscheiden, Fachtermini konstruktiv und kritisch einzusetzen, notwendige Konzepte der Erkenntnistheorie zu kennen (z. B. Perspektivität, Genauigkeit, Vollständigkeit) etc.	Wissen organisieren: Aneignen, Darstellen, Kommunizieren. Umfasst die Kompetenz, Vorgänge und Phänomene in Natur, Umwelt und Technik unter Heranziehung von *Gesetzmäßigkeiten* (Modelle, Regeln, Gesetze) zu *benennen* und zu *beschreiben* und die *Auswirkungen* von Vorgängen in Natur, Umwelt und Technik auf die Umwelt und die Lebenswelt zu *erfassen*. Dazu gehören, neben der Informationsbeschaffung, auch das Ordnen, Darstellen und Kommunizieren dieser Phänomene.
Politikbezogene Methodenkompetenz: Darunter werden jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften verstanden, über jene *Verfahren und Methoden* zu verfügen, die dazu beitragen, fertige *Manifestationen des Politischen* (u. a. TV-Beiträge, Reden von Politiker/innen, Ergebnisse von Meinungsumfragen, Berichte etc.) zu *verstehen* und zu *hinterfragen*, sowie eigene Manifestationen *aufzubauen*, um die eigene *politische Willensäußerung zu unterstützen*.	Erkenntnisse gewinnen: Fragen, Untersuchen, Interpretieren. Umfasst die Kompetenz, Vorgänge und Phänomene in Natur, Umwelt und Technik mit *fachspezifischen Methoden* zu *untersuchen*, zu *interpretieren* und daraus Erkenntnisse zu gewinnen und zu dokumentieren. Dazu gehören die Durchführung von *Beobachtungen* und *Messungen*, das *Aufstellen von Vermutungen*, das *Formulieren von Fragen* sowie die *Planung, Durchführung* und *Auswertung* von Experimenten.
Politische Urteilskompetenz: Darunter werden jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften verstanden, selbstständig *Urteile zu treffen* und *fremde Urteile zu hinterfragen*. Notwendige Teilkompetenzen sind daher u. a. die Qualitätsprüfung der Urteile, die Interessens- und Standortgebundenheit, das Miteinbeziehen von Folgen und Auswirkungen von Urteilen.	Schlüsse ziehen und gestalten: Bewerten, Entscheiden, Handeln Umfasst die Kompetenz, Daten, Fakten und Ergebnisse bezüglich ihrer *Bedeutung* und *Konsequenzen* zu *bewerten*. Dazu gehören das *kritische Hinterfragen* von naturwissenschaftlichen Aussagen, die *Unterscheidung* von naturwissenschaftlichen und nichtnaturwissenschaftlichen Argumentationen und Fragestellungen.
Politische Handlungskompetenz: Darunter werden jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften verstanden, politische *Konflikte auszutragen*, eigene politische *Positionen zu artikulieren*, politische Positionen *anderer zu verstehen* und aufzugreifen sowie an der *Lösung von gesellschaftlichen Problemen mitzuwirken*. Dazu gehört Kompromissbereitschaft, Toleranz, Akzeptanz, Konfliktfähigkeit, *Kontaktaufnahme* mit Institutionen bzw. Personen der politischen Öffentlichkeit, *Nutzung* von Angeboten unterschiedlichster Organisationen etc. (Krammer, 2008; Ammerer & Pickner, 2012)	Die Kenntnisse von Bedeutung, Chancen und Risiken der *Anwendungen* von naturwissenschaftlichen Erkenntnissen für den *persönlichen Bereich* und für die *Gesellschaft* ermöglichen, das erworbene Wissen *verantwortungsbewusst* anzuwenden. Die Einsicht in die Bedeutung von Technik und Naturwissenschaften für Alltag und Beruf erweitert die *Entscheidungsfähigkeit* bezüglich der Auswahl des weiteren Bildungsweges. (BIFIE, 2011; BMBF, 2012)

Abbildung 2: Gegenüberstellung der Kompetenzmodelle Politische Bildung und Naturwissenschaften

gestalten. In den Naturwissenschaften stehen die einschlägigen Herangehensweisen und Erkenntnismethoden im Zentrum, wie dies beispielsweise in systematischen Beobachtungen und Experimenten zum Ausdruck kommt.

Im Kompetenzmodell der Politischen Bildung sind „politische Urteilskompetenz" und „politische Handlungskompetenz" getrennt ausgewiesen, im Kompetenzmodell Naturwissenschaften unter „Schlüsse ziehen und gestalten: Bewerten, Entscheiden, Handeln" zusammengefasst.

Die gemeinsame Basis von „politischer Urteilskompetenz" und naturwissenschaftlichem „Schlüsse ziehen" umfasst Daten, Fakten, Ereignisse zu beurteilen und bezüglich ihrer Bedeutung, ihren Folgen und Auswirkungen zu bewerten.

„Politische Handlungskompetenz" und naturwissenschaftliches „Handeln" ermöglichen, erworbenes Wissen verantwortungsbewusst anzuwenden. Dies betrifft beispielsweise den Umgang mit abweichenden politischen Positionen, die Teilhabe an politischen Prozessen und Entscheidungen, das Erlernen demokratischer Spielregeln und im naturwissenschaftlichen Feld beispielsweise einen verantwortungsvollen und nachhaltigen Umgang mit Ressourcen oder die Gestaltung eines gesundheitsrelevanten Lebensstils.

Neben den klassischen Unterrichtsfächern enthalten die österreichischen Lehrpläne Themenbereiche, die als Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen ausgewiesen sind und einerseits fachspezifische Anforderungen unterstützen und erweitern, andererseits bedeutsame individuelle und gesellschaftliche Anliegen im Blickpunkt haben. Unter dem Überbegriff „Überfachliche Kompetenzen" werden Themenfelder wie Gesundheitserziehung, Politische Bildung, Umweltbildung, Begabtenförderung oder Geistige Landesverteidigung zusammengefasst (BMBWF, 2018). Eine gemeinsame Grundstruktur verbindet diese überfachlichen Kompetenzen (Weiglhofer, 2013). Ausgehend von einem ganzheitlichen, handlungsorientierten Konzept, das Kopf, Herz und Hand einschließt, werden kognitive, emotional-motivationale und volitional-handlungsorientierte Komponenten zusammengeführt. Beispielhaft werden dazu in Abbildung 3 anhand dieser Struktur Politische Bildung und Umweltbildung gegenübergestellt. Im Vergleich zum Kompetenzmodell der NW-Bildungsstandards (Abb. 2) werden in dieser Strukturierung die Operatoren für die Kompetenzbeschreibungen herausgehoben und die emotional-motivationale Dimension („Haltungen entwickeln") miteinbezogen.

Organisationsstruktur	**Politische Bildung**	**Umweltbildung**
Wissen aufbauen, reflektieren, weitergeben		
(be-)nennen, aufzählen, zuordnen, beschreiben, darstellen, vergleichen, erklären	politische Sachverhalte (Konzepte und Manifestationen des Politischen) verstehen und beschreiben; Angebote von Institutionen und politischen Einrichtungen und die Möglichkeiten der aktiven Partizipation kennen und benennen	lokale und globale Gegebenheiten erkennen und benennen
beschaffen, kommunizieren, präsentieren	Kontaktaufnahme mit Institutionen, Personen des öffentlichen Lebens, Informationen dazu beschaffen und verwenden	Informationen beschaffen, strukturieren, kommunizieren; Ergebnisse präsentieren
analysieren, kategorisieren, unterscheiden, schlussfolgern, Vermutungen aufstellen, Zusammenhänge herstellen	Sachverhalte und Positionen verstehen und hinterfragen; Interessen, Entscheidungen, Meinungen artikulieren; vorliegende und selbst zu treffende Sachverhalte und Urteile analysieren	Handlungsebenen und Zusammenhänge erkennen; ökologische, ökonomische und soziale Auswirkungen erfassen und benennen; Systemzusammenhänge zwischen Individuen, Gesellschaft und Umwelt analysieren und verstehen
beurteilen, begründen, interpretieren	politische Urteile begründet formulieren; eigene Positionen artikulieren; fremde Urteile hinterfragen	Situationen/Probleme einschätzen, beurteilen, interpretieren
Haltungen entwickeln		
Haltungen entwickeln, Werthaltungen haben	positive Emotionen gegenüber demokratischen Grundwerten zeigen; um Mitgestaltung an demokratischen Prozessen bemüht sein; Toleranz und Konfliktfähigkeit zeigen	belebte und unbelebte Umwelt mit allen Sinnen wahrnehmen; Beziehung zur natürlichen Umwelt aufbauen und sich als Teil der Natur erfahren; das persönliche Betroffensein erkennen; zur Empathie für alle Lebewesen und ihre Ökosysteme fähig sein und diese zeigen
Bewerten, entscheiden, umsetzen		
bewerten	politische Prozesse und Ergebnisse aufgreifen und bewerten	Stellung beziehen, beurteilen, bewerten; Standpunkt einnehmen; nach sozialen, ökonomischen, ethischen, naturwissenschaftlichen Bewertungskriterien unterscheiden und zur Bewertung heranziehen
Handlungs-, Verhaltensabsichten ausbilden, Handlungsentscheidungen treffen	selbstständige Urteile treffen; politische Konflikte austragen; Konfliktlösungsverhalten trainieren	Visionen für eine umweltverträgliche und nachhaltige Zukunft entwickeln; Handlungsfähigkeit/Konfliktlösungen entwickeln
Handlungen planen, ausführen, reflektieren, aufrechterhalten	Mitwirkung an der Lösung gesellschaftlicher Probleme; Maßnahmen zu Konfliktlösungsverhalten planen, umsetzen, reflektieren, aufrechterhalten	Handlungen im Bereich der Umwelt partizipativ planen, ausführen, reflektieren, aufrechterhalten

Abbildung 3: BMBWF, 2018. Kompetenzlandkarte

3. Wie viel Wissen brauchen „gebildete Laien"?

Nach Angaben chinesischer Forscher kamen im Herbst 2018 Zwillingsmädchen zur Welt, deren Erbgutanlage gentechnisch verändert wurde (Science.ORF.at/dpa, 26.11.2018). Die Manipulation der Erbanlagen der Embryonen sollte vor einer Ansteckung mit HI-Viren schützen. Die Folge war ein Aufschrei von Wissenschaftler/innen weltweit, die diese Experimente als unverantwortliche Menschenversuche brandmarkten. Welches Grundlagenwissen muss nun vorhanden sein, um die Tragweite dieser Experimente einschätzen zu können?

Bekannt sein sollte, dass jedes Lebewesen aus Zellen aufgebaut ist und im Zellkern die Erbanlagen verankert sind. Es kann zwischen Körperzellen (Somazellen) und Geschlechtszellen (Keimzellen) unterschieden werden. Verschmelzen Ei- und Samenzelle bei der Befruchtung, entsteht ein Embryo. Erfolgt ein gentechnischer Eingriff im Bereich von Körperzellen, so bleibt die Veränderung auf das jeweilige Individuum begrenzt. Erfolgt eine Manipulation der Geschlechtszellen, z. B. in einem frühen embryonalen Stadium, so wird ein Individuum in seiner Gesamtheit gentechnisch verändert und diese Veränderung an nachkommende Generationen weitergegeben. Die derzeitigen gentechnischen Eingriffe im Bereich der Keimbahn bieten keine ausreichende Sicherheit, dass nicht über das manipulierte Gen hinausgehende Veränderungen des Erbgutes erfolgen, die man nicht steuern kann und deren Auswirkungen man nicht kennt. Deshalb besteht in vielen Ländern, wie auch in Österreich und Deutschland, ein gesetzliches Verbot für Eingriffe in die Keimbahn.

Ein Eskalationsmodell zur ethischen Bewertung von gentechnischen Eingriffen am Menschen zeigt anhand von sieben ansteigenden Stufen die zunehmende Risikobehaftung bzw. Unabschätzbarkeit der Folgen (Winnacker, Rendtorff, Hepp, Hofschneider & Korff, 2002; siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Eskalationsmodell zur ethischen Bewertung von gentechnischen Eingriffen

Substitutionstherapie mit gentechnisch erzeugten Proteinen
Somatische Gentherapie zur Behandlung genetischer Erkrankungen
Somatische Gentherapie eines Gendefekts beim Ungeborenen
Keimbahntherapie zur Behandlung von krankheitsverursachenden Mutationen
Keimbahntherapie mit Einführung „neuer" Gene zur Krankheitsprävention
Keimbahntherapie zur Prävention gegen Risikofaktoren oder Normabweichungen
Keimbahntherapie zur Veränderung der menschlichen Gattung (z. B. Eigenschaften wie Intelligenz)

Eine Grundlage und Richtschnur für gesetzliche Vorgaben im Gentechnikbereich liefern beispielsweise die Bioethikkommissionen der Länder. In Abbildung 4 findet sich eine gekürzte Mitteilung der Vorsitzenden der Bioethikkommission Österreichs anlässlich eines trilateralen Treffens der deutschsprachigen Bioethikkommissionen zum Thema Genchirurgie.[1]

1 Die vollständige Version ist verfügbar unter: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/-/bioethikkommission-diskutiert-zu-gen-chirurgie.

„19.11.2016 Bioethik-Kommission diskutiert zu Gen-Chirurgie [gekürzt, der Verfasser]

Treffen der deutschsprachigen nationalen Ethikkommissionen zum Themenbereich „gene editing" in Wien

Christiane Druml, Vorsitzende der österreichischen Bioethikkommission, eröffnete den öffentlichen Teil des trilateralen Treffens der deutschsprachigen Ethikkommissionen und umriss die Themenstellung: ‚Die neue Technik der Gen-Chirurgie, der sogenannten CRISPR-CAS9-Methode, zeigt sich im Labor als preiswert, einfach zu handhaben und hat in der Grundlagenforschung einen Siegeszug angetreten'. Während die somatische Gentherapie weitgehend unbestritten sei, werde jedoch vor Interventionen in die Keimbahnen mit unabsehbaren Auswirkungen auf künftige Generationen gewarnt. ‚Der Warner hat immer Recht, wir wollen aber auch einen möglichen Nutzen sowie mögliche Wohltaten der Gentherapie nicht außer Acht lassen. Gerade in unserem ‚postfaktischen' Zeitalter, das oft einen Tunnelblick hervorbringt, müssen wir auf breitere Information setzen.'

Andrea Büchler, Präsidentin der Schweizer Nationalen Ethikkommission im Bereich der Humanmedizin, gab einen Überblick über bisherigen Stellungnahmen von international wirkenden Ethikbeiräten wie jene des Europarats, der UNESCO, des International Summit on Human Gene Editing in Washington, der Leopoldina, der Union der deutschen Akademien oder des Nuffield Councils. Gemeinsam sei den Stellungnahmen die Bejahung der weiteren Forschung, jedoch ebenso dringend würden globale Normen für bevorstehende Anwendungen gefordert. Für die Intervention in der Keimbahn, also jene Anwendung, die Einfluss auf nachkommende Generationen hat, werde vielfach ein Moratorium gefordert. Die Technik sei auch noch weit entfernt von der Anwendungsreife im somatischen Bereich, wenngleich jüngst schon Versuche am Menschen – zur Gentherapie bei Lungenkrebs – in China bekannt geworden sind."

Abbildung 4: Treffen der deutschsprachigen nationalen Ethikkommissionen zum Thema „gene editing"

4. Klimawandel: Was können wir wissen?

Eine wichtige Fertigkeit, die in den Kompetenzmodellen der Politischen Bildung und den Naturwissenschaften verankert ist, besteht in der reflektierten Auswahl von Informationsquellen. Dabei ist zu fragen: Wer stellt Informationen und Daten bereit? In welcher Intention geschieht dies? Wer sind die Auftraggeber/innen? Insbesondere bei einem so komplexen Thema, wie es der Klimawandel darstellt, ist eine befriedigende Antwort auf diese Fragen von Bedeutung. Beispielhaft dafür soll der Weltklimarat IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) kurz vorgestellt werden.

Der IPCC wurde 1988 von den Vereinten Nationen und der Weltorganisation für Meteorologie mit dem Ziel gegründet, zu klären, welche Gefährdung von der Erderwärmung ausgeht und ob gehandelt werden muss (www.ipcc.ch). Im Auftrag der Vereinten Nationen tragen Wissenschaftler/innen weltweit in ehrenamtlicher Arbeit den aktuellen Stand der Klimaforschung zusammen, bewerten anhand festgelegter wissenschaftlicher Kriterien den jeweils neuesten Kenntnisstand zum Klimawandel und veröffentlichen dazu Sachstandsberichte. Dem Weltklimarat gehören neben den Wissenschaftler/innen auch Regierungsvertreter/innen aus jenen 195 Ländern, die Mitglieder der Vereinten Nationen oder der Weltorganisation für

Meteorologie sind, und Beobachter/innen von mehr als 100 akkreditierten internationalen Organisationen sowie aus der Zivilgesellschaft an.
Aus dem fünften Sachstandsbericht des IPCC (2013–2014) geht hervor:

- Die Erwärmung des Klimasystems ist eindeutig. Die globale Mitteltemperatur in Bodennähe stieg im Zeitraum von 1880 bis 2012 um 0,85° C. Jedes der vergangenen drei Jahrzehnte war wärmer als alle vorhergehenden seit 1850. Die Ozeantemperatur stieg in den oberen 75 Metern zwischen 1971 und 2010 um 0,11° C pro Dekade. Infolge fortgesetzter Tauprozesse schmelzen Gletscher und Eisschilde mit zunehmender Geschwindigkeit. Dies und die Erwärmung des Meerwassers haben einen kontinuierlichen Anstieg des Meeresspiegels zur Folge.
- Der gesamte anthropogene Strahlungsantrieb hat zu einer Aufnahme von Energie durch das Klimasystem geführt. Der größte Beitrag wurde durch den Anstieg der atmosphärischen CO_2-Konzentration verursacht. Seit 1750 sind die atmosphärischen Konzentrationen der Treibhausgase CO_2, CH_4 und N_2O jeweils um 40 %, 150 % und 20 % gestiegen.
- Fortgesetzte Emissionen von Treibhausgasen werden eine weitere Erwärmung und Veränderungen in allen Komponenten des Klimasystems bewirken (IPCC, 2013–2014).
- Der Sonderbericht „1,5 Grad Celsius Globale Erwärmung“ des IPCC (2018) stellt die wissenschaftlichen Ergebnisse bzw. Simulationen über die Folgen einer globalen Erwärmung um 1,5° C gegenüber vorindustriellem Niveau und den zugrunde liegenden globalen Treibhausgasemissionsentwicklungen dar. Der Bericht untersucht außerdem konkrete Maßnahmen zur Verstärkung und Beschleunigung des Kampfes gegen den Klimawandel. Darunter fallen Maßnahmen wie radikale Senkung der Kohlenstoffdioxidemissionen (zwischen 2010 und 2030 um ca. 45 %, bis 2050 auf netto Null), schnelle und tiefgreifende Umgestaltung der Bereiche Energie, Landnutzung, Stadt, Infrastruktur (Verkehr, Gebäude) sowie Industrie, Techniken zur Entfernung von Kohlenstoffdioxid aus der Atmosphäre (Abscheidung, Speicherung). Im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung und den 2015 in Paris von den Vereinten Nationen beschlossenen 17 Zielen für eine nachhaltige Entwicklung gehören dazu auch Maßnahmen wie Bekämpfung von Armut, Reduzierung von Ungleichheit und verstärkte Zusammenarbeit mit besonders vom Klimawandel betroffenen Regionen der Erde.

5. Klimaschutz in Österreich im Spiegel von Parlamentsprotokollen

Bei der Generalversammlung der Vereinten Nationen im September 2015 in New York wurde die Resolution „Transformation unserer Welt, die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ von allen Staats- und Regierungschefs der Welt beschlossen. Die Agenda 2030 besteht aus einem Katalog von 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung – auch bekannt als Sustainable Development Goals (SDGs) – für die Periode von 2016 bis 2030, den Maßnahmen zur Umsetzung der Ziele und dem System zur Messung und Kontrolle des jeweiligen Fortschritts in der Umsetzung.

Ziel der Agenda 2030 ist es, unter Mitwirkung aller Länder die globalen und komplexen Herausforderungen der heutigen Zeit wie z. B. Armut, Hunger, mangelnde Bildung, Ungleichheiten in und zwischen Ländern sowie den Klimawandel gemeinsam zu bewältigen und künftigen Generationen eine lebenswerte Welt zu hinterlassen. Die drei Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung, nämlich Wirtschaft, Soziales und Umwelt, werden gleichermaßen berücksichtigt. In der Zielsetzung 7 (SDG 7) „Bezahlbare und saubere Energie" wird der vollständige weltweite Ausstieg aus fossilen Energien in der zweiten Hälfte des 21. Jahrhundert vereinbart. Durch erneuerbare Energien und Energieeffizienz soll dies ermöglicht werden.

Österreich hat unter dem Zieldreieck ökologische Nachhaltigkeit – Versorgungssicherheit – Wettbewerbsfähigkeit/Leistbarkeit im Rahmen der österreichischen Klima- und Energiestrategie beschlossen, seine Treibhausgas (THG)-Emissionen bis zum Jahr 2030 um 36 % gegenüber 2005 zu reduzieren (BMNT & BMVIT, 2018). Im Jahr 2016 lagen die österreichischen THG-Emissionen im Bereich außerhalb des EU-Emissionshandels bei rund 50,6 Mio. t $CO_{2\ \text{Äquivalent (eq)}}$. Das Ziel für 2030 liegt bei etwa 36,4 Mio. t CO_{2eq}, was eine Abnahme um rund 28 % bedeuten würde. Die wichtigsten Verursacher von THG-Emissionen (ohne Emissionshandel) waren 2016 die Sektoren Verkehr (45,4 %), Landwirtschaft (16,2 %), Gebäude (16,0 %) sowie Energie und Industrie (12,3 %). Der Schwerpunkt der Reduktionszielsetzungen liegt auf den Sektoren Verkehr und Gebäude, in denen das größte Reduktionspotenzial gesehen wird. Zur Erreichung des Gesamtziels bis 2030 ist im Bereich des Verkehrs eine Reduktion der Emissionen um rund 7,2 Mio. t CO_{2eq} auf rund 15,7 Mio. t CO_{2eq} (2018: 22,9 Mio. t CO_{2eq}) vorgesehen. Elektromobilität, alternative Antriebe und weiterer Ausbau des öffentlichen Verkehrs sollen dazu beitragen. Im Gebäudesektor sollen durch thermische Sanierung, durch Verzicht auf fossile Energieträger bzw. Umstellung auf erneuerbare Energieträger und hocheffiziente Fernwärme die Reduktionen erreicht werden. Gleichzeitig soll der Anteil der erneuerbaren Energie am Bruttoendenergieverbrauch bis 2030 von dem derzeitigen Wert von 33,5 % auf 45–50 % angehoben werden. Bis 2050 strebt Österreich einen Ausstieg aus der fossilen Energiewirtschaft – die Dekarbonisierung – an.

Eine interessante Informationsquelle für die politische Umsetzung der österreichischen Klima- und Energiestrategie stellt die „Parlamentskorrespondenz" der Parlamentsdirektion (verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/) dar. Aus ihr wird deutlich, wie das Thema aus (partei-)politischer Perspektive behandelt wird. Aus ihr werden unterschiedliche Auffassungen und Umsetzungsstrategien der Parteien ersichtlich. Zum Stichwort „Umwelt" werden in chronologischer Abfolge parlamentarische Anfragen, Anträge, Diskussionen zum Thema „Klima" angeführt. Im Folgenden wird beispielhaft und gekürzt aus der Plenarsitzung des Nationalrates vom 28.03.2019 berichtet:

Parlamentskorrespondenz Nr. 323 vom 28.03.2019
Klimaschutz: Parlamentsfraktion JETZT fordert Regierung mit Dringlichem Antrag zum Handeln auf Umweltministerin Köstinger verweist auf bereits umgesetzte bzw. geplante Maßnahmen

Wien (PK) – Die österreichische Regierung tue zu wenig, um die drohende Klimakatastrophe abzuwenden. Davon ist die Parlamentsfraktion JETZT überzeugt. Immer noch würden fossile Energieträger massiv gefördert, mit der nationalen Klima- und Energiestrategie könnten die angestrebten Klimaziele bei weitem nicht erreicht werden. Stephanie Cox und ihre FraktionskollegInnen fordern die Regierung daher zum Handeln auf und haben in der heutigen Nationalratssitzung einen Dringlichen Antrag mit einem insgesamt 34 Punkte umfassenden Aktionsplan eingebracht.

Nach Auffassung von Umweltministerin Elisabeth Köstinger gehen die Vorwürfe allerdings ins Leere. Sie verwies auf zahlreiche bereits umgesetzte bzw. geplante Maßnahmen wie den „Raus aus dem Öl"-Bonus, das E-Mobilitäts-Paket und das Plastiksackerlverbot. Auch die Steuerreform werde ökologische Komponenten enthalten, kündigte sie an.

Cox mahnt ökosoziale Steuerreform ein

Gefordert wird vom Parlamentsklub JETZT unter anderem eine – aufkommensneutrale – ökosoziale Steuerreform im Umfang von 8 bis 10 Mrd. €. Sie soll etwa die Einführung einer CO2-Steuer, die Beendigung des Dieselprivilegs, eine höhere motorbezogene Versicherungssteuer für Pkw mit hohen Emissionen, die Ausweitung der Lkw-Maut auf das niederrangige Straßennetz und ein Ende der Mineralölsteuerbefreiung für Kerosin umfassen. Außerdem braucht es nach Meinung von Cox einen naturverträglichen Ausbau erneuerbarer Energieträger in Österreich, bessere Bahnverbindungen, Raumplanungskompetenzen für den Bund, eine verpflichtende Berücksichtigung des Radverkehrs bei allen Verkehrsplanungen sowie eine massive Reduktion von Pestizideinsätzen, um dem Artensterben entgegenzuwirken. Auch ein Aus für den Pilotversuch „Tempo 140" auf Autobahnen und eine EU-weite Plastiksteuer gehören zum vorgelegten Aktionsplan.

In der Begründung des Dringlichen Antrags beruft sich Cox nicht nur auf Expertenmeinungen und wissenschaftliche Analysen, sondern vor allem auch auf die FridaysForFuture-Bewegung. Die SchülerInnen, die jeden Freitag für Klimaschutz demonstrieren, bräuchten „keine netten Handshakes", sondern Handlungen, hielt sie in Richtung Regierung fest. Das Engagement der SchülerInnen zu beklatschen, sei zu wenig. Klimaschutz dürfe kein PR-Gag sein.

Cox wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Treibhausgasausstoß in Österreich zum dritten Mal in Folge angestiegen sei. Während die verantwortlichen MinisterInnen Gespräche führten, würden im Hintergrund weiter Straßen und Flugzeuglandebahnen errichtet, Flächen verbaut und Öl und Gas mit Steuergeld gefördert, wird dazu im Dringlichen Antrag angemerkt. Man wisse schon lange, dass Monokulturen die Artenvielfalt zerstören, der übermäßige Einsatz von Pestiziden schädlich für Pflanzen, Tiere und Menschen sei und dass fossile Brennstoffe teurer werden müssen. Trotzdem ändere sich nichts.
Durch die „inkonsequente und unambitionierte" Klimapolitik der Regierung drohen Cox zufolge außerdem Milliardenkosten. Würden die EU-Klimaziele, wie von ExpertInnen erwartet, verfehlt, werde Österreich CO2-Zertifikate im Ausmaß von bis zu 10 Mrd. € kaufen müssen.
Die Jugendlichen würden eine mutige und radikale Klimapolitik fordern, so Cox. Sie wollten eine lebenswerte Zukunft für kommende Generationen. „Ist das zu viel verlangt?". Die Politik müsse die Jugendlichen endlich ernst nehmen und jetzt handeln. „Wir stecken schon mitten drinnen in der Klimakrise".

Köstinger: Steuerreform wird auch ökologische Komponenten enthalten

Umweltministerin Elisabeth Köstinger hielt Cox entgegen, dass die Regierung die Bewegung FridaysForFuture ernst nehme. Auch der Regierung sei Klimaschutz wichtig, bekräftigte sie. Jede Unterstützung im Kampf gegen den Klimawandel sei wichtig und richtig. Der letzte Sommer sei so trocken und heiß gewesen wie noch nie, verwies Köstinger auf den Ernst der Lage. Die Folge seien massive Schäden für die Land- und Forstwirtschaft durch Ernteausfälle und Schädlingsbefall gewesen.

Auch der Vorwurf der Untätigkeit der Regierung geht nach Auffassung von Köstinger ins Leere. Sie verwies auf das Ziel der Regierung, bis zum Jahr 2030 die Energiegewinnung zu 100 % auf erneuerbare Energieträger umzustellen. Fossile Energiestoffe sollten künftig keine Rolle mehr spielen. Ihre Vision sei, dass in Hinkunft jedes Haus sein eigenes Kraftwerk ist. Konkret hob die Ministerin in diesem Zusammenhang auch den „Raus aus dem Öl"-Bonus hervor, der mit dazu beitragen soll, dass die noch vorhandenen 700.000 Ölheizungen sukzessive weniger werden.

Als größte Herausforderung in Bezug auf die Erreichung der Klimaziele nannte Köstinger den Verkehrsbereich. Aber auch hier habe man bereits einige Maßnahmen gesetzt, verwies sie etwa auf das E-Mobilitäts-Paket, mit dem der Umstieg auf saubere Mobilität gefördert wird. Man wolle neuen Technologien „den roten Teppich auslegen". Verkehrsminister Hofer nehme zudem 2,3 Mrd. € in die Hand, um den öffentlichen Verkehr auszubauen.

Ein wichtiges Anliegen sei ihr auch die Reduktion von Plastik, betonte Köstinger. Dazu sei gerade ein umfassendes Paket in Ausarbeitung. Neben dem geplanten Plastiksackerlverbot sollen u. a. Plastikverpackungen deutlich reduziert werden. Zudem ist ihr zufolge ein Verbot von Mikroplastik in Produkten angedacht, auch wenn es dazu keine europaweite Einigung gibt. Auch die Landwirtschaft werde einen Beitrag zum Klimaschutz leisten.

Nichts hält die Umweltministerin hingegen von einem österreichischen Alleingang in Sachen CO2-Steuer. Es brauche eine europaweite Mindestabgabe. Laut Köstinger wird die Steuerreform aber sehr wohl auch einige ökologische Komponenten enthalten. Ausdrücklich warnte sie vor einer Renaissance der Atomkraft in Europa unter dem Deckmantel des Klimaschutzes.

In Richtung Cox hielt Köstinger fest, man könne nicht Klimaschutz einfordern und dann gegen konkrete gesetzliche Maßnahmen stimmen. Das gelte auch für die SPÖ. Die Ministerin spielte damit auf die Ablehnung der Ökostrom-Novelle zur Verlängerung der Förderung von Biomasseanlagen durch die beiden Oppositionsparteien an. Hier hätten JETZT und SPÖ gegen die Interessen hocheffizienter Biomasseanlagen, des Ökostroms und der Bundesländer gestimmt.

Abbildung 5: Parlamentskorrespondenz Nr. 323 vom 28.03.2019

6. Klimaschutz – vom Wissen zum Handeln

Wie bereits in den Kompetenzmodellen Politische Bildung und Naturwissenschaften dargestellt, spielen neben dem Wissen auch Bewerten, Urteilen und Handeln eine bedeutsame Rolle. Beispiele für diese Handlungsdimension sollen nun auf globaler, nationaler und individueller Ebene vorgestellt werden.

6.1 Fridays for Future

Fridays for Future ist eine globale Schüler/innen- und Studierendenbewegung, die sich für den Klimaschutz einsetzt. Initiiert von der schwedischen Schülerin Greta Thunberg gehen Schüler/innen weltweit freitags während der Unterrichtszeit auf die Straße und protestieren gegen das Versagen der politisch Verantwortlichen gegenüber dem menschengemachten Klimawandel, der Treibhausgasemissionen verursacht. Gefordert wird die Einhaltung des Klimaabkommens von Paris und des 1,5 °C-Ziels. Der damit in Verbindung stehende Abbau fossiler Brennstoffe soll im Rahmen einer Energiewende beendet, Subventionen für fossile Energieerzeugung abgeschafft, eine Steuer auf Treibhausgasemissionen eingeführt, Investitionen in

erneuerbare Energien gesteigert und der öffentliche Personalverkehr im Rahmen einer Verkehrswende ausgebaut werden.[2]

In vielen Ländern organisieren sich Schüler/innen, Auszubildende und Studierende dezentral in Regionalgruppen und vernetzen sich national und international. Inzwischen solidarisieren sich auch Eltern, Wissenschaftler/innen, Lehrkräfte, Künstler/innen und Landwirt/innen. Ziel der Bewegung ist es, mit den Menschen ins Gespräch zu kommen, eine Plattform und einen Ort für Austausch zu schaffen, Zusammenarbeit zu ermöglichen und somit auch Druck auf die Entscheidungsträger/innen auszuüben. Neben den Demonstrationen werden Workshops veranstaltet und Expert/innen und Akteur/innen aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft eingebunden.

Dieses öffentliche Auftreten während der Unterrichtszeit wird zur Steigerung der Sichtbarkeit bewusst eingesetzt. Seitens der Bildungsinstitutionen gibt es dazu derzeit keine einheitliche Vorgangsweise, da einerseits Schulpflicht und andererseits das zugestandene Recht auf eine lebenswerte Zukunft in einem Spannungsverhältnis stehen. Die Bandbreite der Maßnahmen reicht von Androhung von Konsequenzen für das Fernbleiben vom Unterricht, der Freistellung im Rahmen der Schulautonomie bis zur Unterstützung im Sinne der Deklaration einer schulbezogenen Veranstaltung. Jedenfalls – und nun sind wir wieder beim Ausgangspunkt dieses Beitrages – ist das Thema „Klimawandel" ein Bindeglied zwischen naturwissenschaftlichen, politischen und gesamtgesellschaftlichen Aspekten und somit hervorragend für die schulische und außerschulische Bearbeitung geeignet.

6.2 ÖKOLOG-Schulen

ÖKOLOG[3] steht für Österreichs größtes Netzwerk für Schule und Umwelt mit über 560 Schulen im gesamten Bundesgebiet. Ziel des ÖKOLOG-Programms ist es, Schulen zu ermutigen, im Bereich Umweltbildung aktiv zu werden und dieses Anliegen im Schulprogramm zu verankern. Themen wie Energiesparen, ökologische Schulgeländegestaltung oder Abfallvermeidung werden von den Akteur/innen der jeweiligen Schule zu einem gemeinsamen Anliegen einer ökologisch und nachhaltig orientierten Schulentwicklung gemacht. In der ÖKOLOG-Deklaration erklären sich die beteiligten Schulen bereit, mit den Schüler/innen in allen Unterrichtsfächern ein hohes Maß an Umwelt- und Gesundheitsbewusstsein und globales Verantwortungsbewusstsein zu erarbeiten und die Grundsätze einer nachhaltigen Lebensweise zu vermitteln. Möglichkeiten zur aktiven Mitgestaltung des Schulalltags und die Erzeugung eines Schulklimas „zum Wohlfühlen" unter Einbeziehung des örtlichen Schulumfeldes unterstützen diese Zielsetzungen.

2 Siehe auch die Website von Fridays for Future, verfügbar unter: https://fridaysforfuture.de/forderungen/.

3 Homepage verfügbar unter: https://www.oekolog.at/.

6.3 Kompetenzen-Kompass und Fußabdruckrechner

Der *Kompetenzen-Kompass*, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2019) baut auf dem Grundsatzerlass Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung auf. Es ist ein Einschätzungsinstrument, mit dem sowohl Lehrkräfte als auch Schüler/innen ihre erworbenen Kompetenzen im Bereich Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung feststellen können. Dieser Einschätzungsbogen bezieht sich auf die Bereiche „*Umweltwissen aufbauen, reflektieren, weitergeben*", „*Haltungen zu Umwelt und Nachhaltigkeit entwickeln*", „*Bewerten, entscheiden, handeln*" *und für Lehrkräfte „Methodisch-didaktische Herangehensweisen*".[4]

Im Folgenden werden beispielhaft Aussagen zur Selbsteinschätzung (fünfstufig von „trifft nicht zu" bis „trifft in hohem Maße zu") dargestellt:

Umweltwissen aufbauen, reflektieren, weitergeben:
Ich kann gegensätzliche Standpunkte und Interessen im Bereich nachhaltiger Entwicklung beispielhaft anführen.
Ich berücksichtige natur-, sozialwissenschaftliche und ethische Aspekte.

Haltungen zu Umwelt und Nachhaltigkeit entwickeln:
Ich gehe achtsam mit mir, meinen Mitmenschen und der Umwelt um und pflege eine empathische Haltung zu Lebewesen.
Ich greife Emotionen, die durch die Beschäftigung mit Umweltthemen bei mir und meinen Schüler/innen auftauchen, auf.

Bewerten, entscheiden, handeln:
Ich reflektiere meine Werte und Handlungen.
Ich beteilige mich an Initiativen zu nachhaltiger Entwicklung.

Methodisch-didaktische Herangehensweise:
Ich gehe von den alltäglichen Umwelten der Schüler/innen in Familie, Schule und Freizeit aus.
Ich gestalte empathische Lernphasen, welche die Selbstreflexion der Schüler/innen und den achtsamen Austausch zu umweltbezogenen Gefühlen in der Gruppe/Klasse fördern.

Der ökologische Fußabdruck rechnet den Lebensstil einer Person auf den Flächenverbrauch um, der notwendig ist, um den Lebensstil und Lebensstandard dauerhaft zu ermöglichen. Die Fläche wird in globalen Hektar (gha) pro Person und Jahr angegeben und entspricht einem Hektar durchschnittlicher biologischer Produktivität. Bereiche wie Wohnen, Ernährung, Mobilität und Konsum werden dazu herangezogen. Die Stärke dieses Konzeptes ist die große Anschaulichkeit, seine Schwäche die Reduktion auf eine Kenngröße (gha). Faktoren wie fehlende Gewichtung

4 Siehe auch: https://www.oekolog.at/angebote-und-news/materialien.html.

der Flächennutzung, unterschiedliche Besiedlungsdichte oder Aktivitäten der Umweltzerstörung werden nicht berücksichtigt.

Eine Alternative zum ökologischen Fußabdruck stellt beispielsweise der „Sustainable Process Index“ (SPI) dar, der neben Stoff- und Energieflüssen auch Emissionen erfasst. Dabei wird der gesamte Produktionszyklus vom Abbau der Rohstoffe, über die Herstellung und Verwendung bis hin zum Recycling bzw. der Entsorgung der Materialien berücksichtigt.

Als Beispiel soll der „Österreichische Fußabdruck Rechner“, herausgegeben vom Bundesministerium für Nachhaltigkeit und Tourismus (BMNT, 2019), angeführt werden. Jede und jeder Einzelne kann damit ermitteln, in welchem Ausmaß sie/er die Umwelt beansprucht. In den Bereichen Wohnen, Ernährung, Mobilität und Konsum wird das persönliche Verhalten eingeschätzt, daraus eine Gesamtbilanz gezogen und Einsparungspotenziale sichtbar gemacht.

Der Fußabdruckrechner[5] für Schulen ist ein Werkzeug, um den Betrieb einer Schule in seiner Gesamtheit ökologisch zu bewerten. Bereiche wie elektrische Energie, Heizung, Wasser, Abfall, Nahrung, Mobilität und Beschaffenheit werden berücksichtigt. Der Rechner soll helfen, die Material- und Energieströme sichtbar zu machen und ein Bewusstsein für Ressourcenschonung und Nachhaltigkeit zu erzeugen. Dazu gibt es ein Handbuch, das unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten für den Unterricht beschreibt.

7. Ausblick

Kehren wir zur Ausgangsfrage zurück, ob naturwissenschaftliche Bildung zur Entwicklung eines Demokratieverständnisses beiträgt. Im Sinne einer partizipativen Demokratie sind Bürger/innen gefragt, die nicht nur Freiheitsrechte haben und wählen können, sondern sich in vielen Formen und in unterschiedlichen Bereichen an Entscheidungen beteiligen können. Voraussetzung dafür sind ein Mindestmaß an Sachkenntnis und der Wille und die Bereitschaft, sich in Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozesse einzubringen. Wie aus den Kompetenzmodellen Politische Bildung und Naturwissenschaften ableitbar, geht es um ein konzeptionelles Verständnis der jeweiligen Themenbereiche und den Erwerb grundlegender Prozeduren und Methoden, um so zu reflektierten Meinungen und Beurteilungen und in weiterer Folge zu verantwortungsbewusstem Handeln zu kommen. In einer sich vernetzenden Welt verbinden sich auch vermehrt die globalen, nationalen oder individuellen Ebenen und es ist ein Grundverständnis für vielfach komplexe Herausforderungen und Probleme erforderlich, um eine Teilnahme an Entscheidungsprozessen zu ermöglichen. Technologische Herausforderungen und das Verhältnis Mensch/Maschine/künstliche Intelligenz, ökologische Herausforderungen und das Verhältnis Mensch/Gesundheit/Umwelt, gesellschaftliche Umbrüche und neue soziale Dynamiken erfordern, dass Schülerinnen und Schüler als zukünftige Bürgerinnen und Bürger Grundfragen derartiger Problemstellungen erkennen,

5 Online verfügbar unter: http://www.fussabdrucksrechner.at/schulen/index.html [01.12.2019].

mögliche fachliche und interdisziplinäre Lösungsansätze identifizieren und bewerten können sowie sich an Problemlösungen beteiligen wollen und können.

Literatur

Ammerer, H. & Pickner, L. (2012). *Neue Reifeprüfung mündlich Geschichte: Materialien für LehrerInnen.* Linz: Veritas.

BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. (2011). *Aufgabenpool NAWI Sekundarstufe 1.* Verfügbar unter: https://aufgabenpool.bifie.at/nawi/ [06.06.2019].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2012). *Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Biologie und Umweltkunde.* Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfbio_21976.pdf?6aanmk [06.06.2019].

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018). Überfachliche Kompetenzen. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/index.html [06.06.2019].

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). *Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen zur Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung. Pilotphase Sommersemester* 2019. Verfügbar unter: https://www.oekolog.at/fileadmin/oekolog/dokumente/Publikationen/Broschuere_Kompetenzenkompass.pdf [06.06.2019].

Bundesministerium für Nachhaltigkeit und Tourismus (BMNT) & Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie (BMVIT) (Hrsg.). (2018*). # mission 2030. Die österreichische Klima- und Energiestrategie*. Wien: Eigenverlag. Verfügbar unter: https://mission2030.info/wp-content/uploads/2018/10/Klima-Energiestrategie.pdf [05.05.2019].

Bundesministerium für Nachhaltigkeit und Tourismus (BMNT). (2019). *Der österreichische Fußabdruck-Rechner.* Wien: BMNT. Verfügbar unter: https://www.mein-fussabdruck.at/ [06.06.2019].

Fridays for Future. *Unsere Forderungen an die Politik*. Verfügbar unter: https://fridaysforfuture.de/forderungen/ [13.10.2019].

IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change. (2014). *Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change.* Verfügbar unter: https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/05/SYR_AR5_FINAL_full_wcover.pdf [13.12.2019].

IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change. (2018). *1,5 °C globale Erwärmung*. Verfügbar unter: https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2019/03/SR1.5-SPM_de_barrierefrei-2.pdf [13.10.2019].

Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Politische Bildung. Informationen zur Politischen Bildung, 29*, 5–14.

Parlamentsdirektion (2019, 28. März). Klimaschutz: JETZT fordert Regierung mit dringlichem Antrag zum Handeln auf. *Parlamentskorrespondenz 323/2019*. Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2019/PK0323/index.shtml [13.12.2019].

Science.ORF.at/dpa (2018, 26. November). *Forscher: Erste Gentech-Babys geboren.* Verfügbar unter: https://science.orf.at/stories/2949522/ [13.12.2019].

Vereinte Nationen. (2015, 21. Oktober). *Resolution der Generalversammlung: Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung.* Verfügbar unter: https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf [13.10.2019].

Weiglhofer, H. (2013). *Die Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen.* Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/index.html [02.09.2019].

Winnacker, E. L., Rendtorff, T., Hepp, H., Hofschneider, P. H. & Korff, W. (2002). *Gentechnik: Eingriffe am Menschen. Ein Eskalationsmodell zur ethischen Bewertung* (4. vollständig überarbeitete Aufl.). München: Herbert Utz Verlag.

Autorinnen und Autoren

Mareike Ahns, Dipl.-Spowiss. Dr., ist Senior Scientist in der Sportdidaktik an der Universität Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen gegenwärtig in der Sportprofessionalisierungsforschung sowie dem Thema Emotionen im Sportunterricht und in der Sportlehrerbildung.

Günter Amesberger, Univ.-Prof. Mag. Dr., ist Professor für Sportpädagogik und Sportpsychologie an der Universität Salzburg und Leiter des Universitätslehrgangs Handlungsorientierte Personal-, Team- und Organisationsentwicklung nach IOA®. Er forscht zu kompetenzorientiertem Unterricht und Bildungsstandards, Lehrplanentwicklung, handlungsorientiertem Lernen, exekutiven Funktionen und Psychophysiologie/Biofeedback, Psychologischer Beratung im Leistungssport sowie zur Diagnostik.

Heinrich Ammerer, MMag. Dr., ist Dozent für Geschichts- und Politikdidaktik an der Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen gegenwärtig im Bereich der Psychogenese historischer Vorstellungen sowie der Theorie, Empirie und Pragmatik des konzeptuellen historischen Lernens.

Bettina Bussmann, Assoz.-Prof. Dr., ist Assoziierte Professorin für Philosophie und ihre Didaktik an der Universität Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen zurzeit in der Interdisziplinären Didaktik und Metaphilosophie, der Empirischen Ethik sowie dem Philosophieren mit Kindern.

Franz Fallend, Mag. Dr., ist Senior Scientist am Fachbereich Politikwissenschaft und Soziologie der Universität Salzburg. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen österreichische Innenpolitik, politische Parteien, Populismus und Demokratie.

Margot Geelhaar, Mag. Dr., ist Universitätsassistentin am Fachbereich Altertumswissenschaften der Universität Salzburg. Sie lehrt und forscht im Bereich der Didaktik der alten Sprachen. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte bilden die Geschichte des altsprachlichen Unterrichts in Österreich sowie die Analyse von Latein- und Griechischlehrplänen.

Julia Hargaßner, Mag. Dr., ist Universitätsassistentin (Postdoc) für Fachdidaktik des Russischen an der Universität Salzburg. Ihre derzeitigen Forschungsschwerpunkte umfassen Historische Fremdsprachenforschung, interkulturelle Didaktik, Literaturdidaktik, Lehrbuchforschung und Humor im Fremdsprachenunterricht.

Robert Hummer, MMag., ist Politik- und Geschichtsdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig sowie am dortigen Bundeszentrum für

Gesellschaftliches Lernen. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Praxis des außerschulischen historischen und politischen Lernens, Kontroversität in der Politischen Bildung aus theoretischer und empirischer Sicht.

Christoph Kühberger, Univ.-Prof. Dr. habil., ist Universitätsprofessor für Geschichts- und Politikdidaktik am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der empirischen Geschichtsdidaktik, Subjektorientierung, Diversity Studies, Theorie und Ethik der Geschichte.

Kristina Langeder-Höll, MMag., studierte Lehramt Englisch, Psychologie/Philosophie sowie Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung und arbeitet gegenwärtig im Friedensbüro Salzburg. Sie bietet Workshops und Seminare im Bereich der politischen Bildung für Jugendliche und Erwachsene an. Schwerpunkte: Emotionen und politische Bildung, Konfliktfähigkeit, Diversität.

Markus Oppolzer, Assoz.-Prof. Dr., ist Assoziierter Professor für englische Fachdidaktik und Literaturwissenschaft an der Universität Salzburg. Seine Schwerpunkte liegen in der Literatur- und Kulturdidaktik, in der Comic- und Auto-/biographieforschung sowie in der unterrichtlichen Nutzung visueller narrativer Medien.

Rainer Palmstorfer, Assoz.-Prof. Dr. MMMag. LL.M. (Sacramento), ist Assoziierter Professor am Fachbereich Öffentliches Recht, Völker- und Europarecht der Universität Salzburg sowie Mitglied des Salzburg Centre of European Union Studies (SCEUS). Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählt das Schulrecht.

Michaela Rückl, Assoz.-Prof. Mag. Dr., lehrt und forscht im Bereich Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Salzburg. Ihre Forschungsschwerpunkte beziehen sich aktuell auf Fremdsprachenerwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, die unterrichtsbezogene Erforschung und Entwicklung von Lehr-/Lernmedien mit Fokus auf Fachsprache und digitaler Transformation sowie die Bildung von Sprachenlehrenden.

Maria Tulis, Mag. Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Psychologie und Dozentin für Psychologiedidaktik an der Universität Salzburg. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit fehlerhaften (alltags-)psychologischen Konzepten sowie individuellen und kontextuellen Bedingungen für einen adaptiven, lernförderlichen Umgang mit Fehlern und Hindernissen beim Lernen.

Hubert Weiglhofer, Ao. Univ.-Prof. i. R. Mag. Dr., ist Fachdidaktiker für Biologie und Umweltkunde mit den Schwerpunkten Curriculumentwicklung, Entwicklung von Bildungsstandards und schulische Gesundheitsförderung.