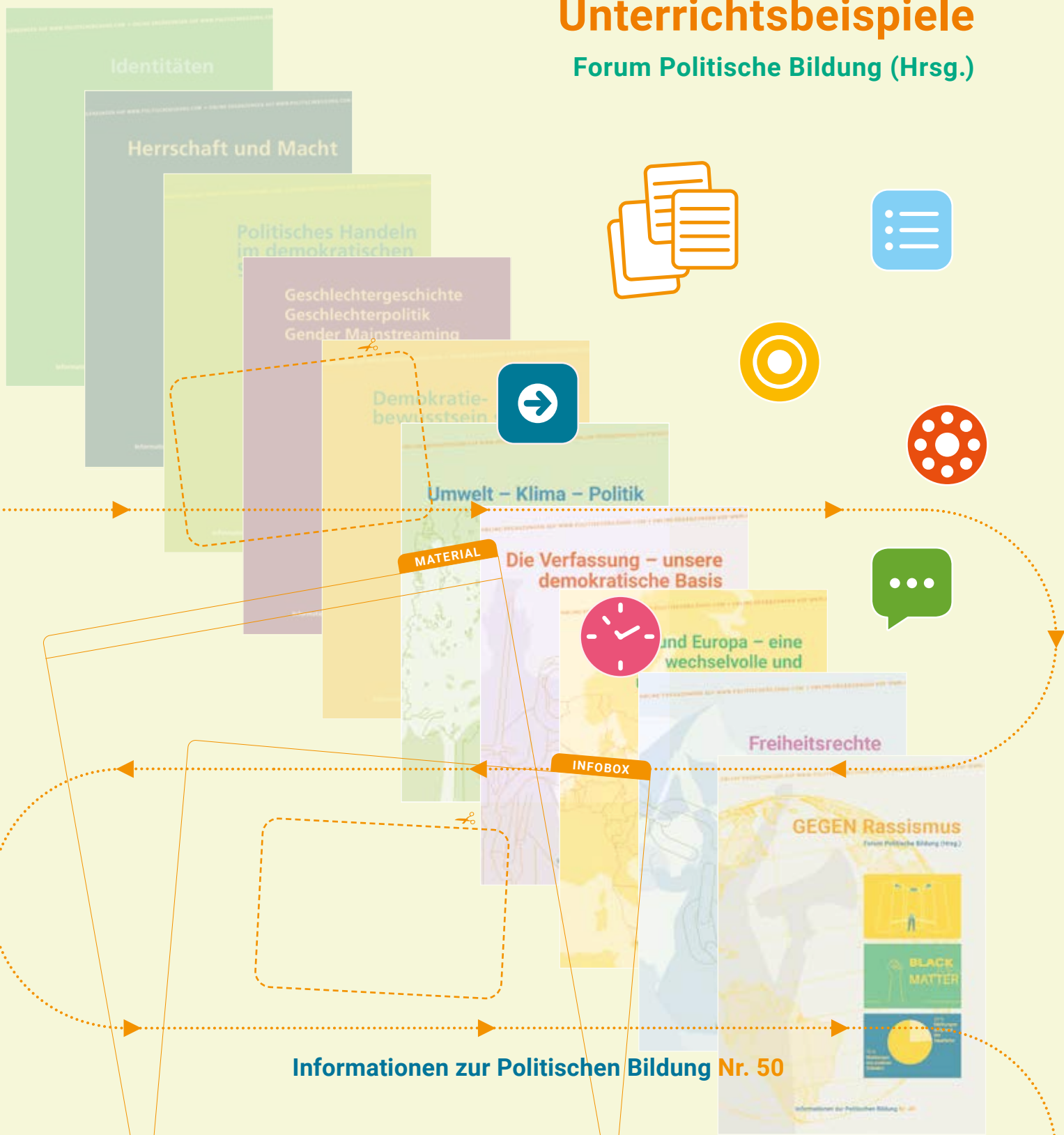


Politisch gebildet – aber wie?

Theorien | Planungshilfen

Unterrichtsbeispiele

Forum Politische Bildung (Hrsg.)



Informationen zur Politischen Bildung Nr. 50

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

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Politisch gebildet – aber wie?
Forum Politische Bildung (Hrsg.). Wien 2022
(Informationen zur Politischen Bildung; Bd. 50)
ISBN: 978-3-9505001-2-7
Alle Rechte vorbehalten

Satz & Layout: Katrin Pflieger Grafikdesign
Lektorat: Simon Usaty
Druck: Wograndl Druck GmbH, 7210 Mattersburg

Offenlegung gemäß §25 Mediengesetz
Grundlegende Richtung der Halbjahresschrift
Informationen zur Politischen Bildung: Fachzeitschrift für Politische Bildung
mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Beiträgen zum Thema
und konkreten Umsetzungen für den Unterricht.
Die veröffentlichten Beiträge geben nicht notwendigerweise die Meinung
der Herausgeber*innen wieder.

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

Die Informationen zur Politischen Bildung werden
von folgenden Institutionen unterstützt



Forum Politische Bildung (Hrsg.)

Informationen zur Politischen Bildung

Nr. 50 • 2022

Politisch gebildet – aber wie?

FORUM POLITISCHE BILDUNG

Mag. Barbara-Anita Blümel MAS Parlamentsdirektion

Prof. Dr. Wolfgang Buchberger Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen,
Pädagogische Hochschule Salzburg

Em. Univ.-Prof. Dr. Herbert Dachs Abteilung Politikwissenschaft, Universität Salzburg

Mag. Gertraud Diendorfer Demokratiezentrum Wien

Mag. Irene Ecker M.Ed. Msc. HTL Wien 10 Ettenreichgasse

Em. Univ.-Prof. Dr. Hans-Georg Heinrich Institut für Politikwissenschaft, Universität Wien

Univ.-Prof. Dr. Thomas Hellmuth Institut für Geschichte/Zentrum für Lehrer*innenbildung,
Universität Wien

Doz. tit. Univ.-Prof. Dr. Otmar Höll Universität Wien

Dr. Heike Krösche M.A. Institut für Fachdidaktik, Universität Innsbruck

Univ.-Prof. Dr. Christoph Kühberger Fachbereich Geschichte, Universität Salzburg

Univ.-Prof. Dr. Dirk Lange Zentrum für Lehrer*innenbildung, Universität Wien

Em. Univ.-Prof. Dr. Anton Pelinka Central European University

Mag. Herbert Pichler Schulzentrum Ungargasse, Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche
Bildung, Universität Wien

Univ.-Prof. Dr. Sonja Puntscher-Riekmann Abteilung Politikwissenschaft, Universität Salzburg

Dir. Katharina Reindl GTEMS Anton Sattler Gasse

Em. Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Sander Abteilung Didaktik der Sozialwissenschaften, Universität Gießen

Dr. Gabriele Schmid Abteilung Bildungspolitik, AK Wien

Mag. Stefan Schmid-Heher BEd Zentrum für Politische Bildung, Pädagogische
Hochschule Wien

Em. Univ.-Prof. Dr. Dieter Segert Institut für Politikwissenschaft, Universität Wien

Mag. Dr. Gerhard Tanzer Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

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

Mag. Simon Usaty Demokratiezentrum Wien

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

Mag. Dr. Elfriede Windischbauer Pädagogische Hochschule Salzburg

REDAKTION

Mag. Gertraud Diendorfer (Gesamtredaktion)

Mag. Simon Usaty (Redaktionelle Mitarbeit)

Inhalt

3 Einleitung

Informationsteil

- 5 Gertraud Diendorfer: „Der lange Anfang“. Der schwierige Weg der Institutionalisierung von Politischer Bildung in Österreich
- 11 Dieter Segert: Zu Bedeutung und Aktualität Politischer Bildung in der bevorstehenden gesellschaftlichen Transformation
- 18 Thomas Hellmuth: Politische Bildung und/oder Demokratiebildung?
- 26 Theresa Bechtel/Malte Kleinschmidt/Dirk Lange: Citizenship Education – Zur Subjektwerdung in der Politischen Bildung
- 34 Elfriede Windischbauer: Leichte und Einfache Sprache in Politik und Politikvermittlung

Für den Unterricht

- 43 Heinrich Ammerer: Hilfestellungen für die Planung von Unterrichtssequenzen
- 52 Barbara Sieber/Lisa Zachtl: Politik & Ich

Grafiken, Tabellen, Materialien

- 7 Timeline: Institutionalisierung der Politischen Bildung in Österreich
- 10 Fach-NGOs der Politischen Bildung
- 14 Das Vier-Gewalten-Modell
- 15 Voraussetzungen nachhaltiger Demokratie
- 19 Das österreichische Kompetenzmodell
- 20 Active Civics Education
- 21 Ausweg aus dem Dilemma: Demokratiebildung *by doing*
- 22 Die Verbindung von Subjekt- und Objektebene
- 23 Das selbstreflexive Ich
- 25 Demokratiebildung ist wichtig, weil ...
- 35 Prüfsiegel für Leichte und Einfache Sprache
- 39 Brückenfunktion der Leichten Sprache
- 41 Regeln für Leichte Sprache
- 42 Tipps für die Unterrichtspraxis
- 46 Konzeptionelles Dreieck zu „Freiheit“
- 48 Führen-Insel-System zu Österreichs Demokratieggeschichte
- 49 Materialien zum Führen-Insel-System
- 50 Politik ist ...
- 55 Regelungen aus dem Wiener Jugendschutzgesetz
- 68 **Autor*innenverzeichnis**

Einleitung

30 Jahre „Informationen zur Politischen Bildung“

Das erste Themenheft der renommierten Fachzeitschrift *Informationen zur Politischen Bildung* erschien im Herbst 1991, und vor nun mehr als 25 Jahren – im Dezember 1996 – wurde der Herausgeberverein Forum Politische Bildung gegründet. Anlässlich dieser Jubiläen plante das Forum Politische Bildung mit seinen Kooperationspartnern eine Fachtagung, einerseits als Rückschau auf die institutionelle Entwicklung der Politischen Bildung, andererseits als Bestandsaufnahme ihrer theoretischen und methodischen Fundierung. Coronabedingt wurde die Tagung von 26. November 2021 auf 3. Juni 2022 verschoben, die Vorträge werden großteils schon in diesem Band in schriftlicher Form veröffentlicht.

Eingeleitet wird die Publikation mit einem Überblick der Institutionalisierung Politischer Bildung von Gertraud Diendorfer. Sie schildert darin auch die Entwicklung der Schriftenreihe und erläutert damit ihren Entstehungskontext und das Konzept. Dieter Segert – von 2012 bis 2017 Vorstandsvorsitzender des Forum Politische Bildung – geht der Frage nach, ob eine starke Demokratie eine engagierte Politische Bildung benötigt, und wenn ja, warum das so ist? Zunächst wird erörtert, welche Funktion Politik in heutigen Gesellschaften hat. Danach behandelt er Entscheidungsprozesse zwischen politischen Alternativen in demokratischen Gesellschaften. Schließlich wird anhand verschiedener politischer Situationen der Gegenwart der Bedarf an Erklärung und Information diskutiert: Inwiefern darf Politische Bildung auf die anstehen-

den politischen Entscheidungen Einfluss nehmen? Gibt es vielleicht sogar ein Gebot einer solchen Einflussnahme im Interesse einer funktionierenden, einer krisenfesten, also nachhaltigen Demokratie?

Vertieft wird diese Fragestellung von Thomas Hellmuth, der sich mit Mündigkeit bzw. der Möglichkeit demokratischer Teilhabe von uns allen beschäftigt. Er sieht sich das Dilemma an, das sowohl in der Begrifflichkeit wie auch in den theoretischen Zugängen steckt. Ausgehend vom aktuellen Diskurs innerhalb der *Citizenship Studies* entwickeln Dirk Lange, Theresa Bechtel und Malte Kleinschmidt ein Konzept Politischer Bildung aus den subjektiven Sinnwelten von (*young*) *Citizens* und nehmen die alltäglichen, subtilen Praxen des Politischen in den Blick. Sie stärken damit die *Bottom-Up*-Perspektive des Bürger*innenbewusstseins.

Im Beitrag von Elfriede Windischbauer wird auf ein weiteres rezentes Thema – Leichte bzw. Einfache Sprache – eingegangen. Sie stellt deren wichtigste Regeln vor und präsentiert Beispiele, wie Leichte/Einfache Sprache im Bereich der Politik und der Politischen Bildung eingesetzt werden kann. Im Praxisteil bietet diesmal Heinz Ammerer Planungshilfen anhand zweier konkreter Techniken zur Gestaltung von Unterrichtssequenzen. Abgerundet wird das Heft mit einem Unterrichtsbeispiel, das eine grundlegende Aufgabe von Politischer Bildung im Blick hat, nämlich einen positiven Zugang zu Politik herzustellen, auf dessen Basis eine aktive Bürger*innenschaft erst möglich ist.

Gertraud Diendorfer

März 2022



30 Jahre „Informationen zur Politischen Bildung“ in Zahlen

1991 bis 2021

278

Fachwissenschaftliche

Artikel

50

Themenhefte

36

Fachdidaktische

Beiträge

195

Unterrichtsbeispiele

„Der lange Anfang“. Der schwierige Weg der Institutionalisierung von Politischer Bildung in Österreich

Das Zitat „Der lange Anfang“ bezieht sich auf ein Buch, das anlässlich 20 Jahre Unterrichtsprinzip Politische Bildung im Jahr 1998 erschien.¹ Darin wird dokumentarisch herausgearbeitet, wie lange es dauerte und wie schwierig es war, Politische Bildung an Österreichs Schulen zu implementieren. Bis in die späten 1960er Jahre gab es staatsbürgerliche Erziehung, die Herausbildung einer nationalstaatlichen österreichischen Identität stand im Vordergrund. Erst mit der sogenannten sozialwissenschaftlichen und didaktischen Wende² kam es auch in Österreich – verspätet – zu einem Paradigmenwechsel hin zu einer Politischen Bildung, zu einer „Erziehung zur Demokratie“.

Nach einem langen politischen Willensbildungsprozess, auch unter Einbeziehung der Sozialpartner und dem Eindruck kontrovers geführter Debatten, ob und wie eine schulische politische Sozialisation aussehen könnte, kam es 1978 zur Einführung des **Unterrichtsprinzips Politische Bildung** – der kleinste gemeinsame Nenner, der gefunden werden konnte. Der damalige Unterrichtsminister Fred Sinowatz schrieb 1978 im Vorwort der Verlautbarung zum Unterrichtsprinzip, „ein Anfang [sei] gemacht“ worden.³

Doch nicht nur der Anfang der Institutionalisierung von Politischer Bildung dauerte lange, auch die weiteren Schritte gestalteten sich mühsam. Denn das Unterrichtsprinzip Politische Bildung – es war das erste von vielen weiteren Unterrichts-

prinzipien wie z.B. Sexualerziehung, Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Umweltbildung oder Wirtschaftserziehung – wurde in der Lehrer*innenausbildung nicht wirklich gelehrt, war kaum bekannt und musste zwangsläufig zahm bleiben.⁴ Daher gab es in Österreich eine dreißig Jahre und länger dauernde Forderung nach einem eigenständigen Unterrichtsfach. Die Gegner*innen eines Faches führten als Argument die Gefahr einer Indoktrination an, die mit Politischer Bildung einhergehen könnte.⁵ Erst mit der Einführung der Kombinationsfächer im AHS-Bereich in

den Sekundarstufen I (2001/2) und II (2008), die Professuren und eine Verankerung in den Studienplänen an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen nach sich zog, kam es zu einer stärkeren Institutionalisierung von Politischer Bildung.

Von staats-
bürgerlicher
Erziehung zur
Demokratie-
bildung

Unterrichtsprinzipien als Befriedungsstrategie gesellschaftlicher Forderungen

Gesellschaftliche Forderungen, die an Schulen gestellt wurden, sei es geschlechtersensibler Unterricht, sexuelle Aufklärung, eine kritische Politische Bildung anstelle von Staatsbürger*innenkunde etc., fanden ihre Befriedung in Form eines

Unterrichtsprinzips, da es – in Form eines Erlasses verordnet – wenig an grundsätzlichen bildungspolitischen Reformen nötig machte. Dennoch war das Unterrichtsprinzip für Politische Bildung ein wichtiger Meilenstein. Engagierte Lehrer*innen,

die Politische Bildung unterrichten wollten, konnten sich in der Anfangszeit darauf berufen und somit eventueller Kritik seitens der Schulbehörde oder der Direktionen entgehen.⁶ Die Mehrheit der

Lehrerinnen und Lehrer sah sich aber – zu Recht – zu wenig bis gar nicht ausgebildet und war daher kein Träger der Reform.

Überblick über die Entwicklung von Materialien als Unterstützung für Lehrkräfte

Um die fehlende Ausbildung der Lehrenden zu kompensieren, stellte das Unterrichtsministerium bzw. dessen **1973 gegründete Abteilung für Politische Bildung** Materialien zur Verfügung. Dies war ein weiterer positiver Effekt des Unterrichtsprinzips. Es gab bis dato kaum Literatur; eine kleine Schriftenreihe des Unterrichtsministeriums, herausgegeben von Kolbabeck, Lehne, Schausberger und Schneider, die noch eine klassische Institutionenkunde vermittelte, wurde in den 1970er Jahren veröffentlicht. Darin publizierten Pioniere der Politischen Bildung wie der Verfassungsjurist Manfred Welan oder der Politikwissenschaftler Anton Pelinka.

Mit Einführung des Unterrichtsprinzips stellte das Unterrichtsministerium von 1978 bis 1983 die sogenannte „Blaue Reihe“, gelochte Broschüren für jedes Fach und jede Altersstufe (ab der Volksschule) in einer immens hohen Auflage zur Verfügung.⁷ In den frühen 1980er Jahren kam es zur **Entwicklung eines Lehrgangskonzepts** („Politische Bildung für Lehrer“), das verschiedene „Gestaltungsprinzipien“ andachte, etwa die Schule als demokratischer Lebensraum, problemorientiertes und erfahrungsorientiertes Lernen oder geschlechterspezifische Perspektiven.⁸ Begleitend zu diesem Lehrgang wurde die Reihe „Materialien und Texte zur Politischen Bildung“ von Gertraud Diem-Wille und Rudolf Wimmer in der Reihe „Beiträge zur Lehrerfortbildung“ herausgegeben, in der insgesamt sieben Bände erschienen.⁹

Anstoß: Vergangenheitsbewältigung und neue Erinnerungskultur

Die Mitte der 1980er Jahre war allerdings wieder von einem „Abflauen des in gewissem Ausmaß vorhandenen Reformelans um die Politische Bil-

dung“ gekennzeichnet, wie dies Herbert Dachs formulierte.¹⁰ Erst die Erinnerungsjahre 1988 und 1989, angestoßen durch die Waldheimdebatte,¹¹ bescherten Österreich eine **intensive Auseinandersetzung mit Vergangenheitsbewältigung**, in deren Folge auch wieder verstärkt die Forderung nach einer kritischen Politischen Bildung laut wurde, um diktatorischen Entwicklungen vorzubeugen und **Demokratiebewusstsein zu stärken**. In ganz Österreich kam es zur intensiven Beschäftigung mit der lange verdrängten Vergangenheit, Grassroots-Bewegungen und Oral History-Projekte wurden im ganzen Land durchgeführt, Schulen aufgefordert, ihre Umgebung zu erforschen und Projekte durchzuführen.¹² Zahlreiche Unterstützungsmaßnahmen wurden auch von der

Ministeriumsabteilung Politische Bildung geleistet, u.a. befristete Servicestellen für Lehrer*innen und finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt.

Der Wunsch von Lehrkräften nach Materialien

Aus der Erfahrung in der Kommunikation mit Lehrkräften – ich leitete 1989 die Servicestelle für Lehrer*innen zum Thema „Österreicher und der Zweite Weltkrieg“¹³ – entwickelte ich das **Konzept für eine Fachzeitschrift für Lehrkräfte**, das im Unterrichtsministerium auf fruchtbaren Boden stieß. Unterstützend kam hinzu, dass zu dieser Zeit der Migrationsforscher Heinz Faßmann und der Soziologe Rainer Münz von der Abteilung Politische Bildung des Unterrichtsministeriums mit einer Studie zur Situation der Politischen Bildung im Unterricht beauftragt wurden.¹⁴ Ein Ergebnis dieser Studie war es, das Unterrichtsprinzip zu stärken und Materialien zur Verfügung zu stellen. Die *Informationen zur Politischen Bildung* waren geboren. Zunächst, 1991 bis 1996, wurden sie

Erste
Hilfsmittel für
den Politik-
unterricht

von Sektionschef Johann Burger und Ministerialrätin Elisabeth Morawek (sie war damals die Leiterin der Abteilung Politische Bildung) herausgeben und von einem fachwissenschaftlichen Beirat begleitet. Der ständige Vorwurf der Indoktrination und die Angst vor einer zu kritischen und

**Intensivierung
der Ausein-
andersetzung
mit Politischer
Bildung**

emanzipatorischen Politischen Bildung ließ den Wunsch nach einer unabhängigeren und wissenschaftlich orientierten Basis der Schriftenreihe wachsen. So kam es 1996 zur Gründung des Vereins Forum Politische Bildung als Herausgeberverein für die Schriftenreihe.¹⁵

TIMELINE

Institutionalisierung der Politischen Bildung in Österreich

1973	Einrichtung der Abteilung Politische Bildung im Unterrichtsministerium
1978	Einführung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung
1978–1983	Materialien (die „Blaue Reihe“) werden den Schulen für alle Schulstufen und alle Fächer zur Verfügung gestellt
1991	Das erste Heft der <i>Informationen zur Politischen Bildung</i> erscheint
1996	Im Dezember 1996 wird der Verein Forum Politische Bildung – initiiert von Gertraud Diendorfer-Ratzenböck – gegründet
2001	Entscheidung des Nationalrates, an den AHS „Politische Bildung“ als Pflichtgegenstand zu verankern
2002	Inkraftsetzung des Faches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ in der Sekundarstufe II
2003	Erscheinen lehrplankonformer Schulbücher
2008	Einführung des Faches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ in der Sekundarstufe I
2008	Errichtung einer zweijährigen Professur für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien
2017	Berufungen auf die erste ordentliche Universitätsprofessur für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien und auf die Universitätsprofessur für Geschichts- und Politikdidaktik an der Universität Salzburg

© Forum Politische Bildung

Sämtliche Gründungsmitglieder waren renommierte Persönlichkeiten aus der Politikwissenschaft bzw. aus benachbarten Disziplinen, die sich für Politische Bildung einsetzten, gerade weil Politische Bildung an den Universitäten aufgrund des fehlenden Unterrichtsfaches nicht institutionalisiert war. Eine naheliegende Bezugswissenschaft war sicherlich die Politikwissenschaft, diese bot aber kein Lehramtsstudium an. Da es kein eigenes Fach gab, das sie unterrichten hätten können, hatten Lehrer*innen daher auch nur ein beschränktes Interesse für den fachdidaktischen Bereich.

**Wissenschaft-
liche
Fundierung**

Zum Konzept der Schriftenreihe *Informationen zur Politischen Bildung*

Die in der Regel zweimal jährlich erscheinenden Themenhefte, vom Unterrichtsministerium finanziert und in Auftrag gegeben, sollten vor allem Lehrer*innen in ihrem Unterricht unterstützen und waren ministeriumsintern als Fortsetzung der „Blauen Reihe“ gedacht. Das Konzept bestand aus kurzen, von namhaften Wissenschaftler*innen aus unterschiedlichen Fachbereichen prägnant formulierten wissenschaftlichen Analysen und Fachbeiträgen zu einem Themenschwerpunkt, die der Weiterbildung der Lehrkräfte dienen sollten.

Lehrer*innen aus verschiedenen Schultypen erarbeiteten **Unterrichtsbeispiele auf Basis ihrer Erfahrungen**, die vorab in den Klassen erprobt wurden. Das Herausbergremium stand für Qualitätssicherung und garantierte Überarbeitung und Feedbackschleifen. Später kam auch eine eigene Fachdidaktikrubrik hinzu, die neueste Erkenntnisse und Methoden in einem schnellen Wissenstransfer vermittelte. Denn mit der Einführung von Kombinationsfächern an den Schulen (2001/2 an der AHS-Oberstufe und 2008 an der Sekundarstufe I) mussten auch an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Maßnahmen für die Lehramtsausbildung gesetzt werden, wodurch es zu einer stärkeren institutionellen Verankerung der Politischen Bildung kam.

Auf die Etablierung von Professuren im Bereich der Fachdidaktik und geänderte Studien- und Lehrpläne reagierte auch das Forum Politische Bildung, indem es einerseits personell Lehrstuhlinhaber*innen und Personen aus dem Schulbereich in das Herausbergremium aufnahm, aber auch konzeptionell, da die neuen theoretischen Ansätze und Methoden wie etwa Kompetenz- oder Subjektorientierung in den Beiträgen vermittelt wurden und es so zu einem schnellen Wissenstransfer kam, der zur **Professionalisierung der Politischen Bildung** wie auch der Ausbildung der Lehrer*innen beitrug. Der Schwerpunkt der Schriftenreihe lag aber selbstverständlich auf einem attraktiven, praxisorientierten Angebot für Lehrkräfte. Ein Lexikon, Unterrichtsmaterialien, Grafiken, Übersichten und Arbeitsblätter bereicherten die Themenhefte. So entstand eine gelungene Zusammenarbeit von Fachwissenschaftler*innen, Fachdidaktiker*innen und Lehrer*innen, die auch die Qualität der Schriftenreihe ausmacht.

Thematische Bandbreite

Die Aktualität von demokratiepolitischen Debatten bestimmte ebenso die Themenauswahl wie die Lehrplanentwicklung, fachdidaktische Diskussionen oder fachspezifische Inhalte rund um Politische Bildung.¹⁶ So beschäftigte sich das erste Heft 1991 mit dem Fall des Eisernen Vor-

hangs und dem Wandel in den postsowjetischen osteuropäischen Staaten. Migration, Demokratieentwicklung, klassische Themen wie das politische System oder das Parlament im europäischen Kontext, verschiedene Politikbereiche, Medien und Politik – die Themenbreite modellierte auch immer ein Profil zur Politischen Bildung und Demokratiebildung mit.

Die Schwerpunktsetzung orientierte sich mit **zunehmender fachdidaktischer Etablierung** an den Universitäten auch entlang dieser Entwicklungen. So gab es Themenhefte zu Basiskonzepten wie „Herrschaft“, „Handlungsspielräume“ oder „Freiheit“.¹⁷ In mehreren Sonderbänden wurden rezente wissenschaftliche Ergebnisse zu aktuellen Themen vermittelt: Restitution und Vertreibung bzw. die Zusammenfassung der wissenschaftlichen Ergebnisse der Historikerkommission zur Entschädigung von NS-Opfern („Wieder gut machen?“, 1999), Justiz und Rechtsstaat („Justiz – Recht – Staat“, 1999) oder demokratiepolitisch aktuelle Themen, die die Gesellschaft bewegten, wie Migration, Fremdenfeindlichkeit und Integration („Dazugehören?“, 2001). Denn leitend war immer der Gedanke, einen raschen Transfer der (fach-)wissenschaftlichen Diskurse in das System Schule zu ermöglichen und eine Schnittstelle im Bereich Schule – Wissenschaft – Gesellschaft sicher zu stellen.

Zielgruppe

Zielgruppe waren zunächst Lehrkräfte der Sekundarstufe II, mit der Senkung des Wahlalters 2007 und der darauf folgenden Einführung des Kombinationsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung auch die Sekundarstufe I. Die Schriftenreihe war und ist immer auch bei Studierenden und Lehrenden an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sowie bei Multiplikator*innen und politisch interessierten Personen stark nachgefragt. Sie füllt bis heute die Lücke einer Fachzeitschrift, wie sie in schulfachspezifischen Domänen wie Geografie oder Geschichte schon lange vorhanden ist. Mittlerweile gibt es aber auch in diesem Bereich mehrere Angebote.¹⁸

Verbindung
von Theorie
und Praxis

Reflexion
neuer wissen-
schaftlicher
Ansätze

Weitere Schritte in der institutionellen Verankerung

Während im Gedenkjahr 1988 vor allem Aktionen und temporäre Projekte durchgeführt wurden, kam es in den 1990ern und 2000ern vermehrt zur Gründung unabhängiger Institutionen.¹⁹ Im Vergleich zu Deutschland oder den Niederlanden findet die Arbeit engagierter Personen oder Einrichtungen aber nach wie vor meist im Rahmen ungenügender (finanzieller) Strukturen statt.²⁰ Politische Bildung gab es als eigenständiges Fach in der Berufsschule (allerdings waren die Lehrenden oft nicht in Politikdidaktik ausgebildet) und in den Berufsbildenden Höheren Schulen als Kombinationsfach, zum Beispiel Wirtschaft und Recht.

In der Sekundarstufe II der Allgemeinbildenden Höheren Schulen kam es erst im Jahr 2002 durch die Integration in das Fach Geschichte zur **Fächerkombination Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung** (GSK/PB). Aus heutiger Sicht lässt sich festhalten, dass die Einführung dieses Kombinationsfaches, das inhaltlich durchaus Sinn macht, mit zu wenig Begleit- und Implementierungsphasen erfolgt ist, dass es zu Stundenkürzungen kam, Lehrkräfte zu wenig in die Reform einbezogen wurden und verpflichtende Weiterbildungen fehlten.

Die Senkung des Wahlalters von 18 auf 16 Jahre im Jahr 2007 brachte eine Reihe von Initiativen im Bereich der Politischen Bildung unter dem Motto „Entscheidend bist du!“ mit sich. Eine der wichtigsten war die Erarbeitung eines **Kompetenz-Strukturmodells**,²¹ das in die Lehrpläne Einzug hielt. Ebenfalls in Reaktion auf die Wahlaltersenkung wurde das Fach „Geschichte und Sozialkunde“

um den Bereich der Politischen Bildung in der Sekundarstufe I der AHS und in den Hauptschulen ergänzt, zusätzlich stieg zwischen 2007 und 2009 die Zahl temporärer Aktionen und Projekte im Bereich Politischer Bildung. Der kurzfristige Charakter, der vielen Initiativen im Bereich der Politischen Bildung in Österreich zugrunde liegt, verdeckt allerdings, dass die nötigen *Strukturen* für eine bessere Verankerung der Disziplin – sowohl in der

Forschung als auch in der Praxis – lange fehlten.

Von 2008 bis 2010 wurde eine zeitlich befristete Professur für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien angesiedelt und durch das Wissenschaftsministerium unterstützt. Mit Univ.-Prof. Wolfgang Sander wurde die Position durch einen renommierten Politdidaktiker besetzt. Eine Verstetigung der Stelle an der Fakultät für Bildungswissenschaft konnte jedoch nicht erreicht werden. Erst nach mehrjähriger Unterbrechung gelang die Ausschreibung einer ordentlichen Universitätsprofessur für Didaktik der Politischen Bildung am neu gegründeten Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Im Jahr 2017 konnte Univ.-Prof. Dirk Lange für die Professur gewonnen werden. Gemeinsam mit Univ.-Prof. Thomas Hellmuth, der seit 2016 die Universitätsprofessur für Didaktik der Geschichte innehat, vertritt er seitdem die Universität Wien im Herausgebergremium der Schriftenreihe. An der Universität Salzburg kam es 2017 zur Errichtung einer Professur für Geschichts- und Politikdidaktik, deren erster Inhaber Univ.-Prof. Christoph Kühberger ist. Diese Institutionalisierung zog gewaltige Schritte nach sich, da nun Forschung betrieben wird und es viele Lehramtsstudierende im Bereich Politischer Bildung gibt, die dieses Fach studieren und Dissertationen schreiben. Eine Disziplin hat sich somit etabliert, mit allen positiven Begleiterscheinungen.

Unabhängige, außeruniversitäre Institute ergänzen nach wie vor diese Entwicklung der Institutionalisierung Politischer Bildung. Sie sind Anlaufstellen für Lehrkräfte, Multiplikator*innen in der Jugend- und Erwachsenenbildung sowie Studierende, erarbeiten frei zugängliches Unterrichtsmaterial für Lehrkräfte, bieten Workshops und zielgruppenspezifische Materialien an. Dennoch ist die Anzahl außeruniversitärer Institute, die sich dem Bereich der Politischen Bildung widmen, im Vergleich zu anderen Ländern nicht nur überschaubar, sie sind auch nach wie vor mit zu wenig finanziellen Mitteln ausgestattet, was sich auf die Nachhaltigkeit dieser Fach-NGOs auswirkt. Immer

Anstoß
Wahlalter-
senkung

wieder ist das Schulsystem mit Forderungen nach neuen Fächern, wie aktuell Ethik-Unterricht oder Wirtschafts- und Finanzbildung, konfrontiert. Es mag sein, dass die Umsetzung eines eigenen Faches Politische Bildung am zusätzlichen Beitrag zur schon langen Stundentafel gescheitert ist und es einfacher scheint, nur für Schüler*innen, die sich vom Religionsunterricht abmelden (ein lang

erkämpftes Recht), Ethikunterricht anzubieten. Wie wichtig Demokratiebildung auch für friedenssichernde und sicherheitspolitische Maßnahmen ist, zeigt uns aktuell der russische Angriffskrieg in der Ukraine. Politische Bildung hat allemal das Potential, alle Unterrichtsprinzipien unter ihrem Dach zu bündeln und auch gesellschaftspolitisch Wirkung für ein gutes Leben für alle zu entfalten.

FACH-NGOs DER POLITISCHEN BILDUNG

- **Demokratiezentrum Wien**

Das Demokratiezentrum Wien (2000 gegründet) ist eine außeruniversitäre Einrichtung mit Aufgaben in der Demokratieforschung und Demokratiebildung. Es bietet Lernmodule, Online-Ressourcen, Workshops, Ausstellungen und zahlreiche weitere Angebote zu demokratiepolitisch relevanten Themen an.

- **Forum Politische Bildung**

Als Herausgeberverein der *Informationen zur Politischen Bildung* 1996 gegründet, können die Themenhefte beim Forum Politische Bildung kostenlos unter www.politischebildung.com bestellt werden und sind auch online zugänglich.

- **Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule**

Das Zentrum polis ging 2006 aus der Zusammenlegung der 1995 gegründeten Servicestelle Menschenrechtsbildung und der 2001 gegründeten Servicestelle für Politische Bildung hervor. Es ist eine zentrale Serviceeinrichtung zur Politischen Bildung in der Schule, unterstützt Lehrkräfte und Schulen und erstellt Materialien für den Unterricht. Wichtige Schwerpunkte sind Menschenrechtsbildung und europapolitische Bildung.

- 1 Wolf, Andrea (Hrsg.): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Wien 1998.
- 2 Gagel, Walter: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland bis 1989, in: Wolf: Der lange Anfang, S. 116.
- 3 Wolf: Der lange Anfang, S. 8.
- 4 Wirtitsch, Manfred: Zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung, in: Diendorfer, Gertraud/Hellmuth, Thomas/Hladschik, Patricia (Hrsg.): Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich. Schwalbach/Ts. 2012, S. 67.
- 5 Diendorfer, Gertraud/Urban, Johanna: Politische Bildung. Historische Entwicklung, aktuelle Trends, Konzepte und Theorieansätze, in: Diendorfer, Gertraud/Bellak, Blanka/Pelinka, Anton/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Friedensforschung, Konfliktforschung, Demokratieforschung. Ein Handbuch. Wien-Köln-Weimar 2016.
- 6 Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia (Hrsg.): Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele. Wien-Köln-Weimar 2010, S. 79.
- 7 Wirtitsch: Zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung, S. 67.
- 8 Hellmuth/Klepp: Politische Bildung, S. 76.
- 9 Materialien und Texte zur Politischen Bildung. Hrsg. von Diem-Wille, Gertraud/Wimmer, Rudolf, Band 1–7 (1987–1992).
- 10 Dachs, Herbert: Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick, in: Klepp, Cornelia/Rippitisch, Daniela (Hrsg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien S. 9–26.
- 11 Dem Österreichischen Bundespräsident Kurt Waldheim wurden Kriegsverbrechen vorgeworfen, er bekam Einreiseverbot in die USA.
- 12 Die zwei Wahrheiten. Eine Dokumentation zu Projekten an Schulen zur Zeitgeschichte im Jahr 1988. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport. Wien 1989.
- 13 Servicestelle zu zeitgeschichtlichen Projekten an Schulen 1989/1990, angesiedelt am Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes (DÖW), Wien. Für Lehrende wurde die Publikation „Österreicher und der Zweite Weltkrieg“ erstellt (hrsg. von Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes/Neugebauer, Wolfgang und Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport/Morawek, Elisabeth. Wien 1989).
- 14 Faßmann, Heinz/Münz Rainer: Politische Bildung im Schulunterricht. Behandelte Themen, verwendete Unterlagen, Wünsche der Lehrer. Bericht über eine empirische Erhebung im Auftrag des BMUK. Wien 1991.
- 15 Die Redakteurin und Projektleiterin Gertraud Diendorfer-Ratzenböck war Proponentin des Vereins, Univ.-Prof. Dr. Heinz Faßmann (Universität Wien), Univ.-Prof. Dr. Hans-Georg Heinrich (Universität Wien), Ao.Univ.-Prof. Dr. Otmar Höll (Österreichisches Institut für Internationale Politik), Univ.-Prof. Dr. Dietmar Larcher (Universität Klagenfurt), Univ.-Prof. Dr. Anton Pelinka (Universität Innsbruck), Univ.-Prof. Dr. Erika Weinzierl (Universität Wien) die ersten Vereinsmitglieder.
- 16 Forum Politische Bildung (Hrsg.): Kompetenzorientierte Politische Bildung. Informationen zur Politischen Bildung 29/2008.
- 17 Forum Politische Bildung (Hrsg.): Herrschaft und Macht. Informationen zur Politischen Bildung 31/2009; Politische Handlungsspielräume, Informationen zur Politischen Bildung 34/2011; Freiheitsrechte, Informationen zur Politischen Bildung 48/2021.
- 18 polis aktuell, herausgegeben von Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule.
- 19 Diendorfer/Urban: Politische Bildung.
- 20 Filzmaier, Peter: Politische Bildung und Demokratie in Österreich, in: Diendorfer, Gertraud/Steininger, Sigrid (Hrsg.): Demokratiebildung in Europa. Wien 2006, S. 47.
- 21 Alle Lehrpläne sind unter folgendem Link abrufbar: www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.html (21.02.2022)

Dieter Segert

Zu Bedeutung und Aktualität Politischer Bildung in der bevorstehenden gesellschaftlichen Transformation

Als ich 2005 an die Universität Wien kam, brachte ich in meinem Gepäck nicht nur meine Spezialisierung auf politikwissenschaftliche Osteuropastudien mit, sondern auch meine Erfahrung in der praktischen Politischen Bildung.¹ Ich war einige Jahre sowohl nebenberuflich als Mitarbeiter der Otto-Brenner-Stiftung als auch hauptberuflich bei der Bundeszentrale für politische Bildung tätig gewesen. In diesen Jahren war ich zu einem überzeugten Vertreter einer aktiven Politischen Bildung geworden.

Meine Erfahrung und Überzeugung war, dass die Politische Bildung bei der Neubegründung der Demokratie in Deutschland eine wichtige Rolle gespielt hatte. Das gilt nicht nur für Westdeutschland nach 1945, sondern auch für die ostdeutsche Demokratie nach 1990. Gleichzeitig hatte ich erlebt, dass Politische Bildung nur dann eine demokratiefördernde Wirkung hat, wenn sie nicht einseitig an den Interessen nur einer, vornehmlich der regierenden, Partei ausgerichtet ist.

Als ich nach Österreich kam, war ich fest entschlossen, mich nicht nur als Hochschullehrer in der Ausbildung von Studierenden der Politikwissenschaft zu engagieren, sondern auch als Politischer Bildner. Mir war natürlich bewusst, dass die österreichischen Traditionen in der Politischen Bildung andere sind als die Deutschlands. Ich war sehr froh, dass mir durch Heinz Faßmann und Gertraud Diendorfer angeboten wurde, mich für das Forum Politische Bildung, der Verein, der die *Informationen zur Politischen Bildung* herausbringt, zu engagieren und an der Schriftenreihe mitzuwirken.

In den folgenden Jahren war ich über die beschriebenen Aufgaben hinaus auch in der Weiterent-

wicklung der universitären Ausbildung für das schulische Fach Politische Bildung beschäftigt, u.a. in einem Beirat des Bildungsministeriums für die Einführung von Pflichtmodulen der Politischen Bildung in Sekundarstufe I sowie an der Wiener Universität in der curricularen Arbeit für das Kombinationsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung für die Sekundarstufe II. Ich will mich hier allerdings nicht vorrangig mit den Erfahrungen meines praktischen Engagements beschäftigen, sondern mit einem inhaltlichen Thema, welches eng mit der aktuellen Bedeutung der Politischen Bildung für die Politik zusammenhängt.

Politische Bildung wird mitunter als Weg angesehen, Menschen, deren demokratische Werte nicht stabil genug ausgeprägt sind, voranzuhelfen. Ein bisschen so, wie man in der letzten Zeit Menschen zum verantwortungsvollen Handeln bewegen will, welche noch zögern und unsicher sind, etwa die Impfzauer*innen. In der deutschen Politik wurde dafür der Begriff des behutsamen Schubsens erfunden, des sogenannten „Nudging“. Das ist eine politische Technik der Einflussnahme auf das Handeln von Bürger*innen, die aus der Verhaltensökonomie übernommen

Demokratie-
förderung
durch
Politische
Bildung

wurde. „Individuelle Entscheidungen sollen im Sinne eines ‚libertären Paternalismus‘ ‚sanft‘ beeinflusst werden.“²

In solcher Art politischer Einflussnahme steckt allerdings ein potentieller Widerspruch zu unserem Verständnis von Demokratie und ihrem Ver-

hältnis zur Politischen Bildung. Wenn Demokratie ein System souveräner Volksherrschaft ist, so können die Wahlentscheidungen als Kern dieses politischen Regimes nichts anderes sein als eigenverantwortliche Entscheidungen jeder Bürgerin und jedes Bürgers selbst.

Demokratisches Wählen ist ein Prozess, der von allen Mitgliedern eines politischen Gemeinwesens gleichberechtigt getragen werden sollte und dabei geheim und frei vor sich gehen muss. Ist insofern nicht jede externe Einflussnahme auf diese souveräne Entscheidung abzulehnen? Oder vielleicht

Eigenverantwortliche
Entscheidungen
von
Bürger*innen

vorsichtiger gefragt, bis zu welchem Grade und vielleicht auch Zeitpunkt darf Einfluss genommen werden auf den Wahlprozess der Bürger*innen?

Ich will mich diesem Gegenstand in mehreren Schritten nähern. Zunächst will ich kurz erörtern, welche Funktion Politik in heutigen Gesellschaften

hat. Danach geht es mir darum, den Platz der Demokratie im Entscheidungsprozess zwischen politischen Alternativen zu umreißen. Schließlich will ich an verschiedenen politischen Situationen der Gegenwart den Bedarf an Erörterung, Erklärung oder auch Aufklärung dis-

kutieren: Inwiefern darf Politische Bildung auf die anstehenden politischen Entscheidungen Einfluss nehmen? Gibt es vielleicht sogar ein Gebot einer solchen Einflussnahme im Interesse einer funktionierenden, einer krisenfesten, also nachhaltigen Demokratie?

Wozu noch Politik, wenn der Markt es doch richten kann?

Ich komme aus einer Theorie-Tradition, dem Marxismus, der vom Absterben des Staates in einer kommunistischen Zukunft ausgegangen ist. Das sollte nicht etwa das Verschwinden von jeglicher zentraler Verwaltung bedeuten, sondern das Absterben von Konflikten, die eine nötigenfalls zwangsweise Durchsetzung von Entscheidungen bedingen würden. Dahinter stand auch die Überzeugung, dass ein Wandel der wirtschaftlichen Verhältnisse, besonders durch die Abschaffung des Privateigentums, ein solches gewaltsames Aufeinandertreffen menschlicher Interessen unmöglich machen würde.

Nicht alles, was mit dieser Tradition verbunden ist, sollte vergessen werden: Etwa die besondere Bedeutung der Machtverhältnisse in der Wirtschaft für die Politik auch unserer gegenwärtigen Gesellschaft, um nur ein Beispiel zu nennen. Schon wenn man sich die Gegenwart unserer reichen Gesellschaften ansieht, trifft man auf eine Vielzahl von Konflikten, welche bereits im vorpolitischen Raum geregelt werden: mit der Übermacht großen

Wo ist ein
Regeln durch
die Politik
notwendig?

Geldes, durch direkte Geldflüsse oder durch den Einsatz rechtlicher Handlungsmacht großer Anwaltskanzleien. Der Markt der Produktions- und Konsumgüter wird durch jene starken Akteure dominiert. Diese Art von Regelung ist allerdings weitab von dem, was unser Gerechtigkeitsgefühl für angemessen hält. Denjenigen, die viel haben, wird so mehr gegeben, wer wenig hat, dem wird noch genommen.

Damit wäre ich bei der Frage, was Politik bewirken kann: Was könnte Politik an dieser Ungerechtigkeit korrigieren, wo ist eine politische Regelung nötig? Hier geht es im Kern um eine Begründung dessen, dass ein funktionierendes Staatswesen vor allem für die ärmeren und weniger einflussreichen Gesellschaftsmitglieder wichtig ist. Und in diesem Sinne wichtig auch für den gesellschaftlichen Frieden.

Ich will drei Argumente anführen, welche die zentrale Bedeutung von Politik für die Gesellschaft und deren Wandel belegen. **Das erste** beruht auf den Erfahrungen des Systemwechsels im post-

sowjetischen Raum. Hier wurden in den ersten Jahren des Umbaus die staatlichen Ausgaben im Interesse eines ausgeglichenen Haushaltes radikal gekürzt. Sozialsysteme wurden deutlich reduziert (man sprach von „Reformen“), auch die Ausgaben für die öffentliche Sicherheit wurden verkleinert, etwa indem die Miliz/Polizei längere Zeit keine Gehälter ausgezahlt bekam oder sie faktisch gekürzt wurden, indem die hohe Inflationsrate nicht durch entsprechende Gehaltssteigerungen abgefangen wurde. Im Gefolge dessen blühten Korruption und Willkür. Die Sicherheit auf den Straßen schwand für alle, die sich keine private Sicherheit kaufen konnten, also für die breite Bevölkerung.

Herausforderung
Klimawandel

Ein zweites Argument für den Bedarf unserer heutigen Gesellschaften an Politik und Staat liegt darin, dass eine Wirtschaft auf Grundlage des kapitalistischen Privateigentums Akteure hat, die sich ausschließlich um die Realisierung ihrer betriebswirtschaftlichen Interessen bemühen. Und zwar ungeachtet der Frage, ob sie damit die Interessen anderer und der Bevölkerung insgesamt verletzen oder nicht. Gemeingüter wie ausreichend sauberes Wasser, eine funktionierende Umwelt oder eine gute Bildung für Kinder und Jugendliche werden dabei von diesen Akteuren kostenlos genutzt. Wenn sich die politische Gemeinschaft, der Staat, um diese *common goods* nicht kümmert, werden sie nicht in ausreichendem Maße für zukünftigen Gebrauch gesichert.

Drittens schließlich stehen unsere Gesellschaften heute vor der epochalen Aufgabe, einen grundlegenden Wandel ihrer Wirtschafts- und Konsumptionsweise in Gang zu setzen, um ein nachhaltiges Verhältnis zur Natur zu erreichen. Eine solche Wende ist im Interesse eines menschenverträglichen Weltklimas nötig. Die dafür erforderliche Verhaltensänderung wird sich nicht allein auf Grundlage massenhafter individueller Einsicht durchsetzen lassen. Dass jede*r mal auf ein Schnitzel oder eine Flugreise verzichtet, reicht nicht aus. Durch ein funktionierendes Staatswesen müssen die erforderlichen Rahmenbedingungen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Handelns gesetzt, gegebenenfalls auch erzwungen werden. Vor allem gegenüber den starken wirtschaftlichen Akteuren ist es erforderlich, im Interesse der Gemeinschaft Grenzen zu setzen, die niemand überschreiten darf.

Die Richtung dieses Wandels bedarf der Herstellung eines entsprechenden Konsenses, der nur in einem politischen Entscheidungsprozess entstehen kann. Allerdings wird ein solcher Entscheidungsprozess den erforderlichen Wandel nur dann einleiten können, wenn er die Interessen der Bevölkerungsmehrheit berücksichtigt und auf souveränen Entscheidungen der Mitglieder der Bürger*innengesellschaft beruht.

Im folgenden Abschnitt werde ich versuchen, die dafür erforderlichen strukturellen Veränderungen zu beschreiben.

Nachhaltige Demokratie – mehr als nur Kreuze auf den Wahlzetteln

Die idealen Bedingungen für solche souveränen Entscheidungen von Bürger*innen scheinen in den liberalen Demokratien der Länder des Westens gegeben zu sein. Das sehe ich allerdings anders. Ich gehe davon aus, dass es auch in diesen „realen Demokratien“ strukturelle Defizite gibt, die nur durch gemeinsame Anstrengungen überwunden werden können. Vor allem, so meine vereinfachende These im Voraus, mangelt es an handlungsfähigen Demokrat*innen.

Der Kern der liberalen Demokratie besteht in einer Beteiligung aller Bürger*innen an der allgemeinen, freien und geheimen Wahl von Repräsentant*innen, welche dann an Stelle des Wahlvolks hauptberuflich die wichtigen Richtungsentscheidungen des politischen Gemeinwesens treffen.³ Parlamente und Regierungen sind zunächst über jene Wahlen mit den Interessen der Bevölkerung verbunden.

Dieser Prozess der autonomen Stimmabgabe ist allerdings voraussetzungsvoll. Und seine Voraus-



© Forum Politische Bildung

setzungen können sich auch verschlechtern. Nicht zufällig ist in den letzten Jahrzehnten in den meisten demokratischen Staaten die Wahlbeteiligung gesunken. Ein Teil der Wahlberechtigten nimmt dauerhaft nicht mehr an den Wahlen teil, weil er den Eindruck haben kann, dass durch den Sieg irgendeiner der Parteien sich nichts wesentlich an den eigenen Problemen ändert. Die sinkende Wahlbeteiligung wurzelt teilweise im Abbau des Sozialstaates reicher Länder in den letzten zwei Jahrzehnten. Ein zunehmender Teil der Bevölkerung ist prekär beschäftigt und muss um die Sicherung seines alltäglichen Lebens mit hohem Kraftaufwand kämpfen. Da bleibt für diese Menschen kaum Zeit für politische Überlegungen oder politisches Engagement.

Ein weiteres Strukturproblem unserer heutigen Demokratien besteht darin, dass die Parteipolitik sich häufig scheut, die langfristigen Alternativen

der Politik zu benennen. Ihr zeitlicher Horizont ist meist auf die bevorstehenden Wahlen, bestenfalls noch die folgende Wahlperiode beschränkt. Eine reine Machtperspektive. Dadurch findet sich die in den nächsten Jahrzehnten erforderliche radikale Transformation von Wirtschaft und Gesellschaft aufgrund des Klimawandels kaum in den politischen Zielen von Parteien wieder. Diese sind zu kleinteilig formuliert und versprechen dem sozial etablierten Teil der Bevölkerung häufig, dass sich an ihrem bisherigen Leben nichts ändern muss, jedenfalls wenn sie diese oder jene Partei wählen. Dazu kommen weitere Defekte der anderen politischen Gewalten: zunächst die der **Medien**. Die einen Medien haben in den letzten Jahren ihre Kontrollfunktion vernachlässigt und sind nicht viel mehr als ein Lautsprecher der etablierten politischen Kommunikation. Die anderen, v.a. die sogenannten *social media*, konzentrieren sich auf die Verstärkung gegebener gegenläufiger Tendenzen und Urteile und tragen so dazu bei, dass die verschiedenen Meinungsgruppen weiter und weiter auseinandertreiben. Auch die **Gerichte** sind Teil des Problems: Sie hatten schon immer eine Tendenz, die zur eigenen sozialen Gruppe gehörenden Individuen in deren Konflikten gegenüber Außengruppen zu unterstützen.

Mangel an engagierter Wissenschaft

Ein letztes Moment, welches die aktuelle Schwäche der „liberalen Demokratien des Westens“ unterstützt: Die Sozialwissenschaften sind anders als in den „goldenen siebziger Jahren“ gegenwärtig vor allem mit sich selbst beschäftigt. Sie agieren im schlechten Sinne rein akademisch. Die etablierten Sozialwissenschaftler*innen sind zu sehr mit ihrer Karriere und ihrem Einfluss innerhalb der für diese Karriere relevanten engeren Forscher*innengemeinde beschäftigt und vernachlässigen ihre Aufgaben als öffentlich wirksame Intellektuelle. Das ist allerdings auch kein rein individuell bedingtes Versäumnis. Die Universitäten sind heute so organisiert, dass jene Funktion gesellschaftlich kaum honoriert wird. Man muss schon die Kraft haben, gegen den Strom zu schwimmen, wenn man anders handeln will.

Handlungsfähigkeit und Autonomie durch Politische Bildung

Wie ließen sich jene Defizite und Schwächen der politischen Demokratie überwinden? Was müsste getan werden, um einen stabilen Rahmen für eine nachhaltige Demokratieentwicklung zu schaffen?

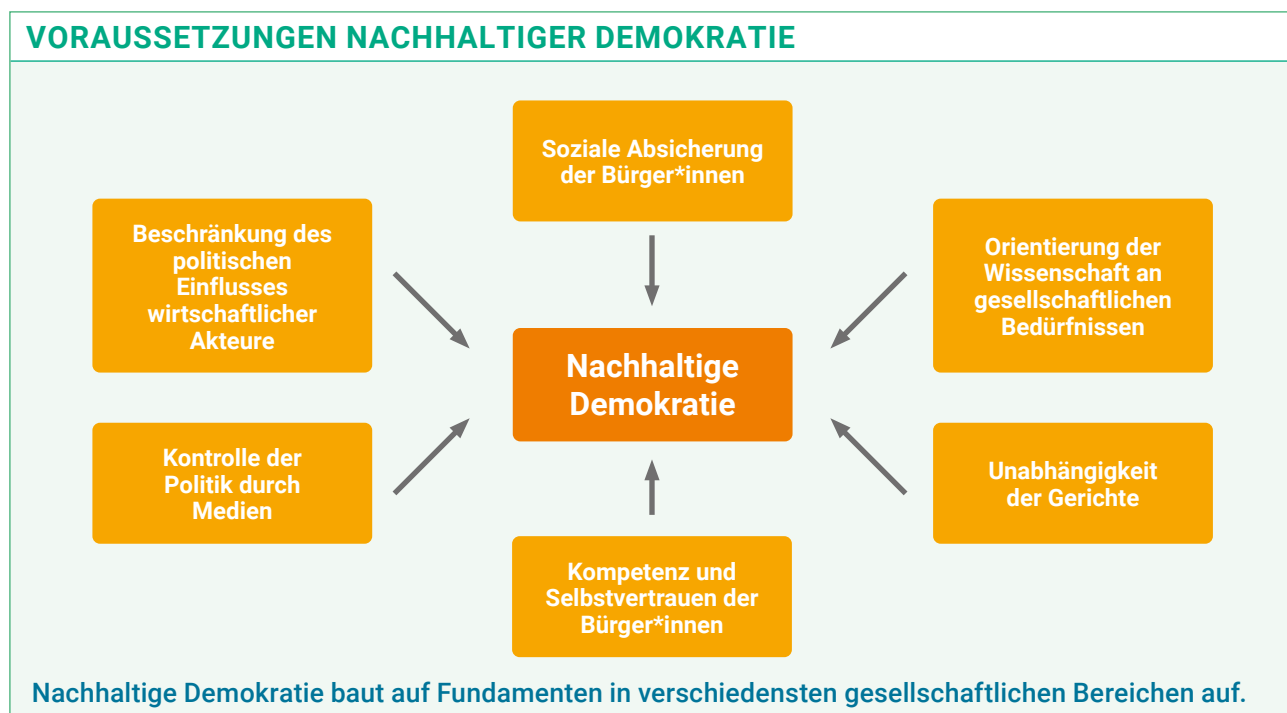
Nach meinen Ausführungen über die Defizite ist klar, dass es nicht allein um eine einzige Veränderung geht. Vor allem kommen zu den statischen Elementen, welche die Demokratie in der jüngsten Vergangenheit gefährdet haben, noch einige dynamische Herausforderungen dazu: Die Demokratie müsste sich so entwickeln, dass sie die Transformation zu einer ökologischen Wirtschafts- und Lebensweise ermöglicht, das Klima schützt und die soziale Gerechtigkeit in der Gesellschaft stärkt. Das wird dann wohl zukünftig in einer Art Wettbewerb zwischen dem autoritären chinesischen Weg der Transformation und einem europäischen Weg demokratischer Vereinbarung über die Ziele der radikalen Veränderung geschehen.

Für mich ist klar, dass es keine nachhaltige Demokratie ohne eine deutliche Stärkung der Handlungskompetenz der großen Masse der Bevöl-

kerung geben kann. Damit wird von mir auch unterstrichen: Politische Demokratie bedarf sozialer und kultureller Voraussetzungen, die nicht allein im Rahmen eines politischen Automatismus geschaffen werden können. Eine solche Entwicklung der politischen Demokratie verlangt sowohl nach einer Veränderung der Wirtschaftsweise (eingeschlossen unsere vorherrschende Art von Konsumption) als auch nach einem starken Bildungssystem, eingeschlossen darin eine effektive Politische Bildung.

Der Kern meines Arguments besteht darin, dass demokratische Entscheidungen für eine gesellschaftliche Richtungsänderung nach einer deutlichen Erhöhung von Autonomie und Handlungsfähigkeit desjenigen großen Teils der Bevölkerung verlangen, der nach der vorherrschenden Meinung eigentlich gerade nicht zu eigenem Entscheiden in der Lage ist. Letztere Meinung ist allerdings ein gepflegtes Vorurteil derer, die sich als Träger*innen der herrschenden Ordnung sehen. Eine solche Autonomie und die damit verbundene Würde der unter prekären Bedingungen arbeitenden Bevölkerung sind allerdings nur dann zu erreichen,

Voraussetzungen nachhaltiger Demokratieentwicklung



Erstellt von Dieter Segert, © Forum Politische Bildung

wenn jene prekären Arbeitsbedingungen schrittweise abgeschafft werden können. Indem man die wirtschaftliche Lage jenes politisch vernachlässigten Teils der Gesellschaft verbessert, ihm mehr zutraut und durch Politische Bildung seine Handlungsfähigkeit verbessert, besteht die Chance, die Zahl der aktiven Unterstützer*innen der demokratischen Ordnung deutlich zu vergrößern. Jene gegenwärtig abgehängten Bevölkerungsteile benötigen einen demokratischen, handlungsfähigen Staat am dringendsten, dieser kann aber nur dann entstehen und sich entwickeln, wenn jene Menschen

Wechselwirkung wirtschaftliche und politische Benachteiligung

selbst politisch autonomer und handlungsfähiger werden.

Dazu müssen sie begreifen, dass sie eine reale Chance haben, durch demokratisches Engagement ihre Lebensbedingungen zu verbessern, und werden dann die Erfahrung machen können, dass sie dazu in der Lage sind. Es geht also um rationale Einsichten, aber auch um Ermutigung, um eine Erfahrung, dass man dem eigenen Verstand trauen kann und dass es Sinn macht, selbständig und selbstbewusst zu agieren und politisch das Wort zu ergreifen.

Überreden und überwältigen – oder aber bilden und zum autonomen Entscheiden ermächtigen?

In diesem dritten Teil will ich nach den subjektiven Voraussetzungen der Mobilisierung von demokratischem Handeln der Vielen sowie nach der Funktion der Politischen Bildung dabei fragen. Nach meinen bisherigen Ausführungen ist hoffentlich klar geworden, dass es nicht um ein behutsames Stupsen von unaufgeklärten Unwilligen in eine Richtung geht, die eine wissende Minderheit schon als richtig erkannt hat. Es geht nicht um Nudging. Es geht nicht um Überreden und schon gar nicht um einen Einsatz des letzten Mittels, um Zwang. Es geht um Politische Bildung. Die Aufgabe besteht darin, selbstbewusstes demokratisches Handeln zu unterstützen.

Politische Bildung als ein Prozess der Erlangung von Handlungswissen über politische Sachverhalte ist nicht nötig, weil die Gesellschaft prinzipiell in Wissende und Unwissende zerfällt. Natürlich sind politische Gegebenheiten in unseren Gesellschaften komplex und nicht unmittelbar der Erfahrung zugänglich. Insofern bedarf es der Modellbildung und Theorievermittlung.

Wachstumsdogma der Wirtschaft hinterfragen

Sozialwissenschaftliche Analysen heben hervor, dass es gelingen muss, die immanente Tendenz der kapitalistischen Wirtschaftsweise nach immer mehr Profit auf Grundlage unbegrenzten Wachs-

tums außer Kraft zu setzen.⁴ Dieses anarchische, unbegrenzte Wachstum der Produktion auf der Suche nach immer mehr Gewinn ist in hohem Maße für Klimakrise und Ressourcenvergeudung verantwortlich. Um dem entgegenzuwirken, bedarf es der staatlichen Regulierung der kapitalistischen Wirtschaftsentwicklung, u.a. durch eine veränderte Steuergesetzgebung. **Politische Bildung hätte auf der Grundlage sozialwissenschaftlicher Analysen die Aufgabe, solche Einsichten und die für deren Verwirklichung vorliegenden alternativen Vorschläge von politischen Parteien breit zu diskutieren** sowie die damit jeweils verbundenen Konsequenzen für den Alltag von jeder und jedem von uns deutlich zu machen.

Das ist aber nur die eine Seite der Medaille. Solides Wissen über komplexe gesellschaftliche Aufgaben und deren Lösungsbedingungen zu verbreiten wird allein nicht ausreichen. Es kommt auch darauf an, Formen der Politischen Bildung zu finden, in denen die alternativen Lösungen für die nötigen individuellen Verhaltensänderungen auf den Gebieten des Konsums, des Verkehrs, von Arbeit und Urlaub besprochen und somit Reflexionsräume für Einsichten und den Umgang mit beharrenden Alltagspraktiken geschaffen werden. Hierzu bedarf es auch der Phan-

tasie, damit neue Verhaltensweisen von unten wachsen können. Was nötig und was möglich ist, auch die Wege dorthin, wird sich in verschiedenen Siedlungsformen, Regionen und Lebensphasen unterscheiden. Eine solche Vielfalt von Lösungen und Wegen kann nur in den betroffenen Gemeinschaften selbst entwickelt werden. Politische Bildung kann dabei allerdings unterstützend wirksam werden.

Politische Bildung kann in bestimmtem Maße Handlungswissen zur Verfügung stellen. Wichtig ist dabei, an die vorhandenen Einsichten anzuknüpfen, selbst wenn darin viele Vorurteile stecken. Bildung wächst aus einem Widerspruch, der aber die Nichtwissenden nicht herabwürdigt, sondern ihnen auf die Beine hilft.

Eine andere Funktion von Politischer Bildung muss hier auch noch besprochen werden: Sie ist ein Prozess, in dem sich Subjekte bilden. Das Thema wird an anderer Stelle in diesem Heft behandelt, daher in Kürze: Subjektbildung baut auf Vertrauen in die eigene Fähigkeit auf, zu entscheiden und die eigenen Interessen im Wettstreit durchzusetzen. Die Herrschaft einer Oberschicht über die Vielen beruht auch auf der Unsicherheit und dem mangelnden Selbstbewusstsein derer, die beherrscht werden. Unterordnung stützt sich auf die Bereitschaft, sich unterzuordnen. Diese Bereitschaft kann auf Angst vor Zwang beruhen

oder auf der anhaltenden Erfahrung eigener Unterlegenheit.

Demokratie als eine Auflösung von Herrschaft durch Handeln entsteht durch die Selbstermächtigung von bisher unsicheren, an sich selbst Zweifelnden, sich selbst als „kleine Leute“ wahrnehmende Menschen. „Untertanen“ können sich dabei in Bürgerinnen und Bürger verwandeln.⁵

Demokratie beschränkt sich nicht auf die formelle Möglichkeit jedes Staatsbürgers und jeder Staatsbürgerin, seine*ihre Stimme abzugeben, sie erwächst aus informierten Entscheidungen selbstbewusster Mehrheiten. Wahlen müssen geschützt sein durch Rechtsstaatlichkeit und eine funktionierende Öffentlichkeit. Sie verlangen nach Einbettung in eine bestimmte soziale und wirtschaftliche Ordnung, die prekäre Arbeitsverhältnisse ausschließt, sowie in eine kulturelle Umgebung, welche die Autonomie und Würde jedes einzelnen stärkt. Demokratie braucht ein funktionierendes System der politischen Repräsentation von Gruppeninteressen, aber auch direkte Teilhabe der Vielen. Sie kann dafür nicht nur im politischen System existieren, sie muss in vielen Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens präsent sein, etwa als Demokratie in Schulen und Unternehmen. Demokratie kann nur als starke partizipative Ordnung nachhaltig und krisenresistent werden. Auf dem Weg dahin ist eine starke Politische Bildung unersetzlich.

Entwickeln
neuer
Verhaltens-
weisen

Demokratie
als Auflösung
von
Herrschaft

1 Der vorliegende Text wurde als Vortrag für die Fachtagung „Politisch gebildet – aber wie?“ vorbereitet. Daraus ergeben sich einige stilistische Besonderheiten, v.a. der biografische Einstieg.

2 Bruttel, Lisa V. et al.: Nudging als politisches Instrument – gute Absicht oder staatlicher Übergriff?, in: Wirtschaftsdienst 2014/11, S. 767–791. Online unter www.wirtschaftsdienst.eu/inhalt/jahr/2014/heft/11/beitrag/nudging-als-politisches-instrument-gute-absicht-oder-staatlicher-uebergreif.html.

3 Insofern wird u.a. vom Politikwissenschaftler Wolfgang Merkel diese allgemeine, freie, gleiche und geheime Wahl der politischen Repräsentant*innen als Kern der liberalen Demokratie angesehen; Rechtsstaatlichkeit ist eine weitere Voraussetzung der Institution Demokratie. Vgl. Merkel, Wolfgang et al.: Defekte Demokratie. Band 1: Theorie. Wiesbaden 2003.

4 Siehe u.a.: Acosta, Alberto/Brand, Ulrich: Radikale Alternativen. Warum man den Kapitalismus nur mit vereinten Kräften überwinden kann. München 2018; Aji, Max: A people's Green New Deal. London 2021; Reitz, Tilman et al. (Hrsg.): Wachstum – Krise und Kritik. Die Grenzen der kapitalistisch-industriellen Lebensweise. Frankfurt a. M. – New York 2016.

5 Diese subjektiven Voraussetzungen der Demokratie habe ich in meinem Buch von 2019 im Kapitel über Demokratie als Utopie dargestellt: Segert, Dieter: Transformation und politische Linke. Eine ostdeutsche Perspektive. Hamburg 2019.

Politische Bildung und/oder Demokratiebildung?

Politische Bildung und Demokratiebildung, die auch mit dem Begriff der *Civic Education* bezeichnet wird, erscheinen auf den ersten Blick als Synonyme mit ein und demselben Zweck – nämlich Menschen im Sinne der Aufklärung „mündig“ und somit gleichsam demokratiefähig zu machen. Bei genauerer Betrachtung stecken hinter den beiden Begriffen aber unterschiedliche Überlegungen dazu, wie diese „Mündigkeit“ und der damit verbundene Zugang zur Demokratie tatsächlich erreicht werden kann. Die Ursachen dafür sind in den Widersprüchen und Problemen zu finden, die – schon die Formulierung hinterlässt einen fahlen Beigeschmack – mit einer „Erziehung zur Mündigkeit“ verbunden sind. Im Folgenden soll versucht werden, diese Widersprüche aufzuheben, indem Politische Bildung und Demokratiebildung miteinander in Verbindung gebracht werden.

„Mündigkeit“ als Dilemma?

Das Verständnis von „Mündigkeit“ offenbart ein Dilemma: Wie von der Aufklärung gefordert, wird der*die „mündige“ Bürger*in einerseits aufgefordert, sich selbst aus dem „Morast der Unmündigkeit“ zu befreien. Andererseits bedarf es aber angeblich auch der erwähnten „Erziehung zur Mündigkeit“, d.h. einer Anleitung, um sich des eigenen Verstandes zu bedienen.¹ „Mündigkeit“ scheint folglich erst durch bestimmte Voraussetzungen erreicht werden zu können, erweist sich damit geradezu als exklusiv und lässt den Verdacht eines elitären Projektes aufkommen. Scheint doch die politische Teilhabe – zumindest auf theoretischer Ebene – nur jenem*jener gestattet, der*die diese Voraussetzungen zunächst erfüllt. Es gibt gleichsam „Adepten“, die in die Mysterien politischer Partizipation eingeweiht sind, und Un-

wissende, die sich das notwendige Wissen und die notwendigen Fähigkeiten erst aneignen müssen.

Die politischen Kompetenzmodelle, die seit rund 15 Jahren die fachdidaktische Diskussion bestimmen und die Lehrpläne durchdrungen haben, spiegeln diesen Widerspruch der Aufklärung, zumindest wenn sie als eine Art Glaubensgrundsatz gelten und als völlig alternativlos betrachtet werden. Als Beispiel kann das österreichische Kompetenzmodell für Politische Bildung (siehe Kasten)² erwähnt werden, das inzwischen weitgehend bekannt ist und hier nicht ausführlich referiert werden muss. Es setzt voraus, dass der*die Lernende die unterschiedlichen Fähigkeiten und Bereitschaften erst verinnerlichen muss, damit er*sie überhaupt politisch teilhaben kann.

Mündigkeit als
elitäres
Projekt?

Demokratielernen bzw. *Civic Education* – ein Ausweg?

Ein Ausweg aus dem skizzierten Dilemma könnte sich durch die Subjekt- und Handlungsorientierung ergeben, die sich in modernen Konzepten der Demokratiebildung bzw. *Civic Education* finden.

Diese gehen davon aus, dass Demokratie erst durch Aktivität bzw. in Aktion, durch die politische Beteiligung auf Basis unterschiedlicher Handlungen, verinnerlicht werden kann. Dabei würden die Kon-

DAS ÖSTERREICHISCHE KOMPETENZMODELL

Politische Urteilskompetenz

Fähigkeit und Bereitschaft, eigene politische Standpunkte zu entwickeln, die rational nachvollziehbar und somit plausibel sind. Dazu muss auch eine Auseinandersetzung mit politischen Standpunkten anderer sowie mit deren Verhalten und Handeln erfolgen.

Politische/politikbezogene Methodenkompetenz

Fähigkeit und Bereitschaft, sich Informationen zu Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu beschaffen (z.B. quellenkritisches Lesen von Statistiken oder Texten, Argumentationsfähigkeit).

Politische Handlungskompetenz

Fähigkeit und Bereitschaft, eigene politische Positionen nicht nur zu formulieren, sondern auch zu artikulieren (Diskursfähigkeit) sowie nach Abwägen der Argumente die eigene Meinung zu modifizieren oder zu revidieren.

Politische Sachkompetenz

Fähigkeit und Bereitschaft, Begriffe, Kategorien und Konzepte anwenden zu können (z.B. ein politisches Ereignis mit Hilfe einer Definition von „Revolution“ einordnen und bewerten können).

Quelle: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung 29/2008

kurrenz politischer Meinungen und Aushandlungsprozesse gefördert, wobei Parteilichkeit durchaus gewünscht ist und nicht im Vorhinein auf Neutralität und Ausgewogenheit geachtet werden muss. Nicht die Wissens- und Kompetenzvermittlung steht im Mittelpunkt, sondern das Ausloten von Denk- und Handlungsmöglichkeiten sowie notwendiger Grenzüberschreitungen im Bereich der gesellschaftlich vorgegebenen Normen und Werte. Tatsächlich wäre es ohne solche Grenzüberschreitungen unmöglich gewesen, zum Beispiel in Bezug auf Geschlechterrollen ein Umdenken zu erreichen und somit zumindest die Gleichberechtigung, wenn auch noch immer nicht die Gleichstellung der Frauen zu ermöglichen.

Demokratie
durch aktives
Leben von
Teilhabende

Eine besondere Richtung der Demokratiebildung rückt in diesem Zusammenhang vor allem außerschulische politische Aktionen und Performanzen in den Mittelpunkt. Der politische Lernraum, so die Vorstellung der so genannten *Active Civics Education*,³ verlagert sich dabei von der Schule, der ein exklusiver Charakter zugesprochen bzw. zumindest unterstellt wird, in den öffentlichen Raum. Mit Hilfe von politischen *acts* soll auch der *Civic Engagement Gap*

Demokratie
lernen zur
Entwicklung von
Bürger*innen-
bewusstsein

überwunden werden, d.h. dass damit die politische Inklusion von gesellschaftlichen Gruppen, die von der Möglichkeit politischer Teilhabe traditionell ausgeschlossen bleiben, erreicht werden kann.⁴ Dafür wird auch der Begriff der *Inclusive Citizenship Education*⁵ verwendet, die – im Sinne von Selbstermächtigung – jenen ihre Handlungsfähigkeit versichert, die von der Staatsbürger*innenschaft und damit verbundenen Rechten oder durch strukturellen Rassismus politisch bzw. gesellschaftlich ausgeschlossen sind.

Demokratiebildung bedeutet nicht nur, wissenschaftliche Erkenntnis in die Lebenswelten der Lernenden zu transferieren oder den Zugang zur politischen Partizipation an Grundfertigkeiten, etwa an zu erlernende Kompetenzen, zu binden. Vielmehr trägt sie zur lebensweltlichen Sinnbildung von politisch Lernenden bei.⁶ Ziel ist es, ein „Bürger*innenbewusstsein“ zu entwickeln, das sich wandelnden gesellschaftlichen bzw. politischen Verhältnissen anpasst. Damit verbunden ist auch die Weiterentwicklung individueller Konzepte von Politik bzw. überhaupt von Gesellschaft, um sich in der Wirklichkeit orientieren und in der Folge auch handeln zu können.⁷

ACTIVE CIVICS EDUCATION

Active Civics Education sieht Demokratiebildung in erster Linie als Demokratielernen außerhalb der Schule, d.h. in Form von Aktionen und Performanzen im öffentlichen Raum. Dabei werden bestimmte Positionen – etwa bei Demonstrationen – geäußert, ohne unbedingt ständig auf Neutralität und Ausgewogenheit zu achten. Ein öffentlicher Diskursraum wird durch das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Meinungen eröffnet. Durch *Active Civics Education* kommen auch jene zu Wort, die von den traditionellen Möglichkeiten politischer Partizipation ausgeschlossen sind (z.B. Migrant*innen, die keine Staatsbürgerschaft besitzen). Allerdings werden politische Aktionen und Performanzen etwa auch von rechtsextremen Bewegungen genutzt, die sich gegen die Demokratie wenden und somit keineswegs demokratische Aushandlungsprozesse anstreben.

Die Aufgabe der Schule

Auch bei der Demokratiebildung spielt Schule weiterhin eine zentrale Bedeutung für die Herausbildung von „Mündigkeit“, allerdings sind ihre Aufgaben zum Teil neu, insbesondere der Anspruch, subjekt- und handlungsorientiert zu denken. Sie hat – und zwar bereits ab der Primarschule – die Grundlagen für ein Demokratielernen *by doing*⁸ zu ermöglichen. Die Demonstrationen gegen Corona-Maßnahmen zeigen etwa, dass die Möglichkeit politischer *acts* im öffentlichen Raum nicht notgedrungen Aushandlungsräume schafft bzw. zu einem „offenen Diskurs“ führt. Vielmehr scheint es notwendig, Sozialisationsprozesse zu ermöglichen, die Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Meinungen und die Auseinandersetzung mit diesen, kurzum: Offenheit im Sinne von differenziertem Denken und Handeln ermöglichen.

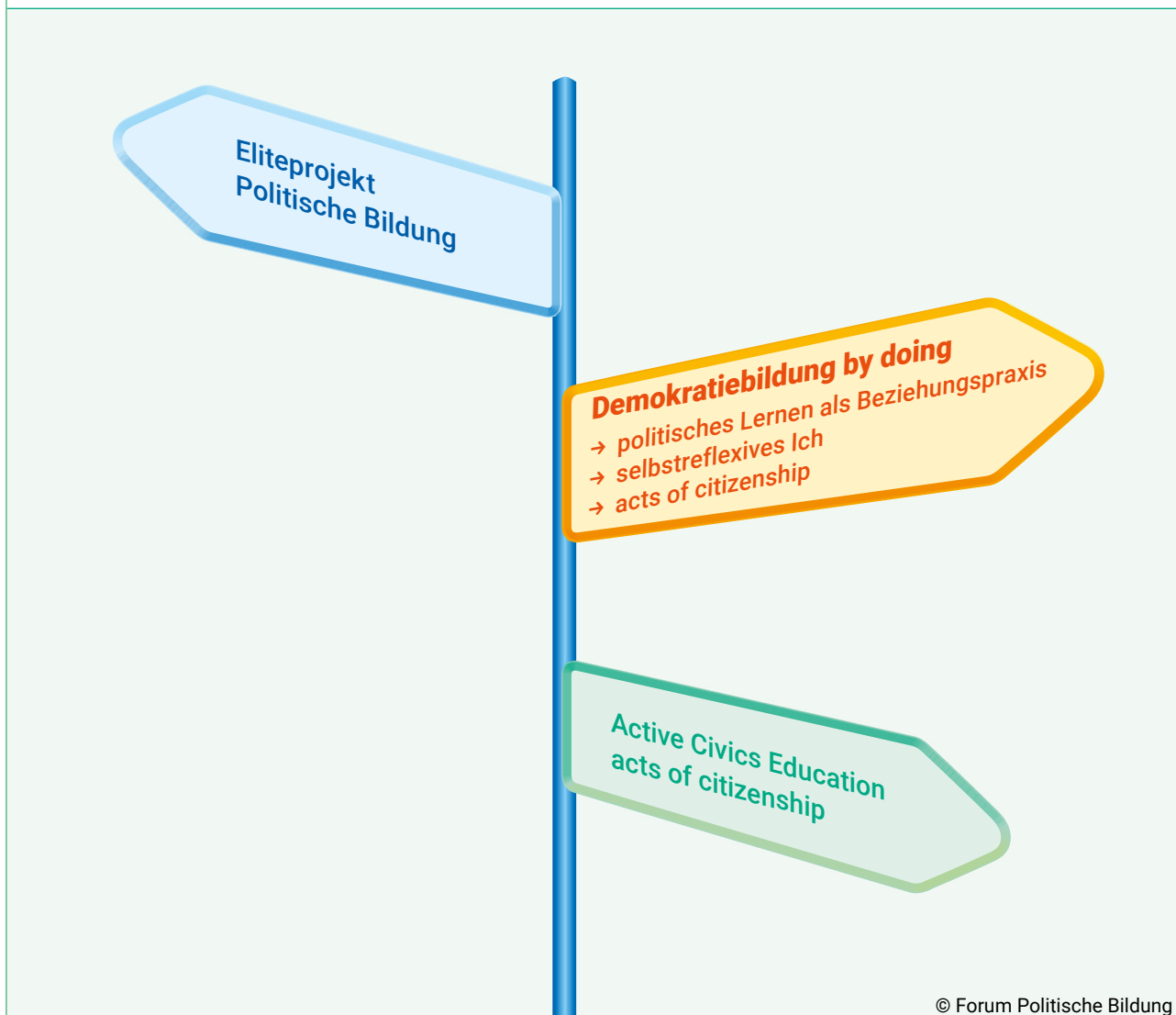
Schule muss somit – übrigens über alle Fächer hinweg – Demokratielernen durch gelebte gemeinsame Erfahrungen ermöglichen, die schließlich auch außerhalb des geschützten sozialen Raumes genutzt werden können. Der Politikdidaktiker Gerhard Himmelmann sieht Schule daher gleichsam – ganz in der Tradition des Pädagogen John Dewey – als Trainingsraum, in dem die Lernenden gemeinsam mit anderen über Machtstrukturen reflektieren, selbständige Entscheidungen treffen sowie politische Teilhabe erproben und letztlich verinnerlichen sollen.⁹ Politisches Lernen ist folglich als Beziehungspraxis zu definieren, die die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensrealität im sozialen Kontext ermög-

Schule als
politischer
Trainingsraum

licht und langfristig zu *acts of citizenship*, d.h. zu politischer Aktivität in der eigenen Lebenswelt, führen soll. Beziehungspraxis meint also nicht nur soziales Lernen, sondern ist – auch im schulischen Kontext etwa durch die Beteiligung an der Schulgemeinschaft – als Handeln in einem durch gesellschaftliche und hierarchische Strukturen geprägten sozialen Raum zu definieren. Damit im Zusammenhang ist unter anderem – um nur einige Beispiele zu nennen – auch zu fragen, unter welchen gesellschaftlichen Voraussetzungen nicht nur die eigenen, sondern auch die Meinungen anderer entstehen, warum bestimmte Gruppen mehr oder weniger politische Partizipationschancen haben und wie Benachteiligung durch politisches Handeln beeinflusst werden kann.

Dazu kann ohne Zweifel auch die Kompetenzorientierung ihren Beitrag leisten, wobei Kompetenzmodelle aber lediglich als „Folien“ dienen sollten, die über die Unterrichtspraxis gelegt werden. Sie sind didaktische Grundlagen, die den Lehrenden für die Gestaltung des Unterrichts dienen, und keinesfalls als Lerngegenstände für Schüler*innen zu verstehen. So ist die – zumindest in Österreich – übliche Praxis, in Schulbüchern die verschiedenen Kompetenzdomänen direkt auszuweisen, durchaus in Frage zu stellen. Politisches Lernen bedeutet nämlich nicht, die Schüler*innen in die „Geheimnisse“ der Fachdidaktik einzuweißen. Vielmehr soll es – wie oben beschrieben – behilflich sein, sich in der eigenen Lebenswelt bzw. überhaupt in der Gesellschaft zurechtzufinden, zu partizipieren und diese somit auch mitzugestalten.

AUSWEG AUS DEM DILEMMA: DEMOKRATIEBILDUNG BY DOING



Einerseits soll sich der*die politisch Lernende selbst aus dem „Morast der Unmündigkeit“ ziehen, andererseits braucht er auch Anleitung. Dieses Dilemma spiegelt sich in der Politischen Bildung als Eliteprojekt, das nur den Eingeweihten letztlich politische Mündigkeit zugesteht, wie auch in politischen acts im öffentlichen Raum, die – siehe etwa deren Missbrauch durch Rechtsextreme – nicht immer Aushandlungsräume schaffen. Den Ausweg könnte Demokratielernen *by doing* bieten.

DEMOKRATIEBILDUNG BY DOING

Demokratiebildung *by doing* lässt sich als politische Teilhabe an der Gemeinschaft bzw. Gesellschaft, d.h. als Mitgestaltung sowohl des schulischen als auch des öffentlichen Raums, definieren. Sie ist also Demokratielernen durch Aktivität, die sich durch die Mitarbeit in bereits vorhandenen Entscheidungsräumen, etwa im Klassenparlament, im Schulgemeinschaftsausschuss (SGA) oder in einer politischen Organisation, aber auch durch politische Aktion und Performanzen (Aktionstheater, Verkleidung bei Demonstrationen etc.) ausdrückt. Demokratiebildung *by doing* bedeutet die Verankerung der Demokratie in der eigenen Lebenswelt, somit ihre Verinnerlichung im Bewusstsein des politisch Lernenden (Bürger*innenbewusstsein).

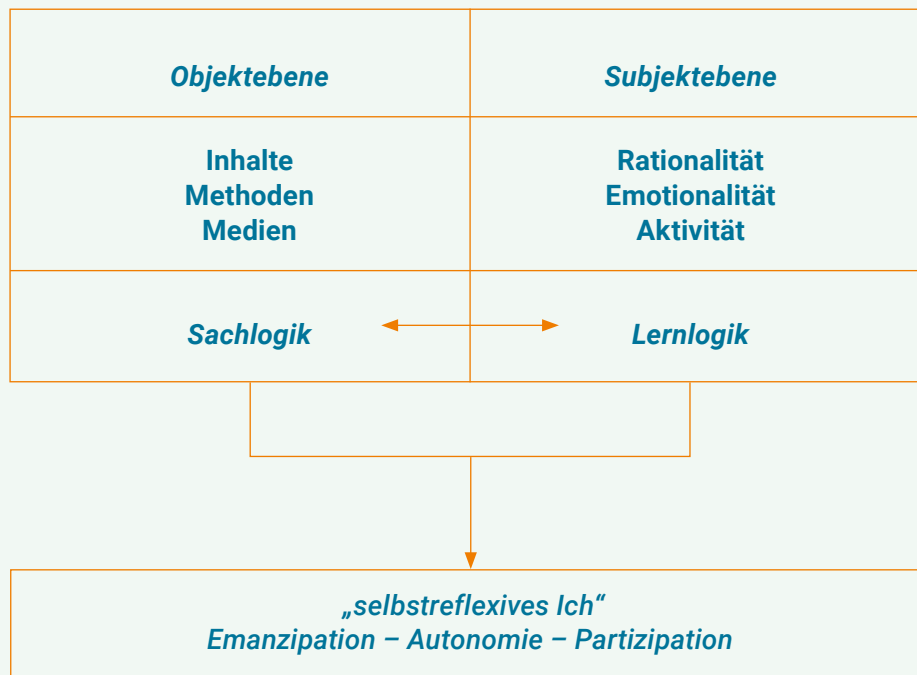
Subjektorientierung und das „selbstreflexive Ich“

Für die Gestaltung solcher lebensweltnahen Lehr- und Lernräumen ist zwischen Objekt- und Subjektebene zu unterscheiden.¹⁰ Die **Objektebene** bezieht sich auf die Sachlogik und umfasst fachspezifische Inhalte, unter anderem auch politische Fakten und Begriffe, die von der Wissenschaft geliefert werden. Ferner sind auf dieser Ebene die Methoden und Arbeitstechniken angesiedelt, die in der Wissenschaft, aber auch im Unterricht zur Anwendung kommen. Auf der **Subjektebene** befinden sich dagegen die Lernlogik, die Interessen und Emotionen der Lernenden sowie deren Eingebundenheit in spezifische Lebenswelten.

**Bezug zur
Lebenswelt
der Lernenden**

Zwischen Objekt- und Subjektebene besteht ein gleichsam dialektisches Verhältnis: Die Subjektebene verändert sich, wenn politisches Lehren und Lernen lebensweltorientiert auf die Objektebene zugreifen. Wird nämlich die eigene Lebenswelt mit Bezug zur Politik reflektiert, können sich Bedürfnisse, Interessen wie auch Emotionen wandeln. Damit ist wiederum ein partiell anderer Zugriff auf Methoden, Medien und Inhalte verbunden. Die Lebensweltorientierung ermöglicht somit den Lernenden, sich im eigenen Umfeld besser zurechtzufinden, und regt idealerweise auch zur aktiven Teilnahme an der Gesellschaft an.

DIE VERBINDUNG VON SUBJEKT- UND OBJEKTEBENE



© Forum Politische Bildung

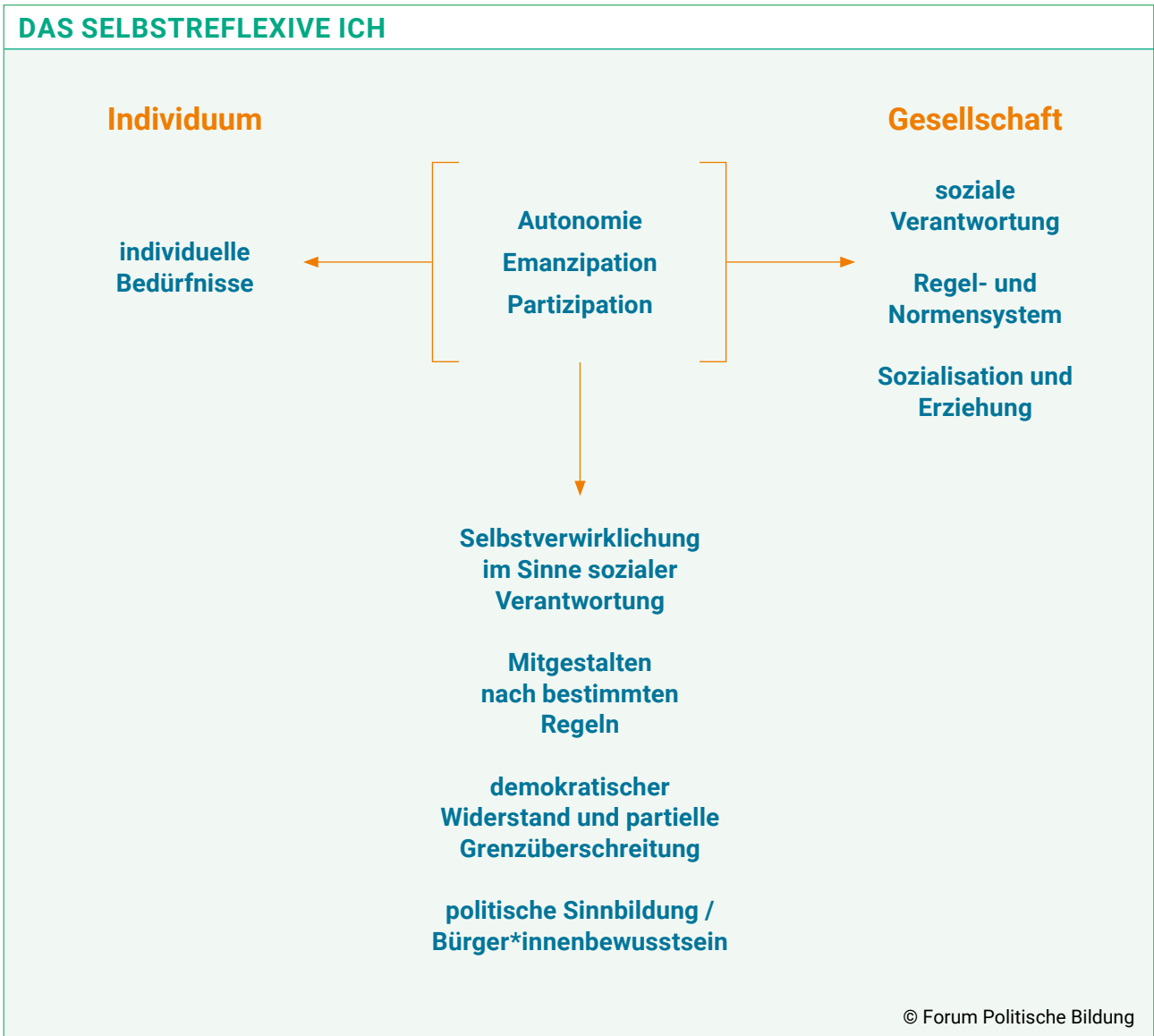
Politische Bildung und Demokratielernen bedeuten nicht nur die Vermittlung von Wissen, sondern sollen den Lernenden bei der Gestaltung der eigenen Lebenswelt helfen. Dazu sind die Objektebene und die Subjektebene, die etwa die Bedürfnisse und Gefühle des*der Lernenden umfasst, miteinander in Beziehung zu setzen. Erst durch die Verbindung von Subjekt- und Objektebene lässt sich Demokratie im Bewusstsein des*der Lernenden verinnerlichen.

Diese Verbindung von Objekt- und Subjektebene im Politikunterricht ermöglicht die Herausbildung eines „selbstreflexiven Ich“,¹¹ das die Grundlage für Demokratiebildung *by doing* darstellt. Dieses „selbstreflexive Ich“ definiert sich durch zwei grundlegende Fähigkeiten: Erstens soll es die Abhängigkeit seines Denkens und Handelns von Sozialisationsprozessen erkennen und diese auch kritisch hinterfragen. Nur auf diese Weise lässt sich eine gewisse individuelle Autonomie erreichen, die auch Offenheit, d.h. die Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Meinungen im Sinne

Gesellschaftliche Abhängigkeiten kritisch hinterfragen

der beschriebenen *Active Civics Education*, ermöglicht. Zwar kann sich der*die Einzelne den gesellschaftlichen Einflüssen nicht völlig entziehen; indem er*sie sich aber dieser Abhängigkeit bewusst wird, ist es ihm*ihr möglich, sich zumindest teilweise davon zu emanzipieren.

Zweitens bietet dieser Emanzipationsprozess politisch Lernenden die Möglichkeit, die Lebenswelt, in der die Sozialisation erfolgt, in gesellschaftlicher Verantwortung zu denken und zu gestalten. Das „selbstreflexive Ich“ bedarf also politischer



Das „selbstreflexive Ich“ erkennt einerseits seine Abhängigkeit von Sozialisationsprozessen und emanzipiert sich dadurch zumindest partiell, andererseits denkt es die eigene Lebenswelt in gesellschaftlicher Verantwortung und gestaltet sie durch politische Partizipation.

Sinnbildung, die als Bürger*innenbewusstsein bezeichnet werden kann und in letzter Konsequenz bedeutet, dass der*die Lernende ständig einen Ausgleich zwischen individuellen Bedürfnissen und Gesamtgesellschaft sucht. Emanzipation,

individuelle Autonomie sowie gesellschaftliche Normen und Regeln sind ständig miteinander kommunizierende Gefäße, die Demokratiebildung *by doing* und damit die Fortentwicklung einer demokratischen politischen Kultur ermöglichen.

Resümee

Es zeigt sich deutlich, dass sich Politische Bildung und *Civic Education* bzw. Demokratiebildung nicht gegenseitig ausschließen. Sie sind vielmehr unabdingbar für politisches Lernen, das durch die Subjekt- und Lebensweltorientierung zur Herausbildung von Bürger*innenbewusstsein beiträgt. Dieses zeichnet sich durch Dynamik aus, durch einen ständigen Wandel infolge einer aktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt und Gesellschaft. Dazu ist es allerdings notwendig, die Kompetenzorientierung nicht dogmatisch als Lerngegenstand zu verstehen. Kompetenzmodelle sind letztlich nur Werkzeuge, die

auf der Objektebene zur Verfügung stehen und als Hilfsmittel zur Herausbildung eines „selbstreflexiven Ich“ dienen können. Dieses „selbstreflexive Ich“ bildet eine Grundlage für die Fortsetzung politischer Lernprozesse auch außerhalb der Institution Schule. Demokratiebildung *by doing* bedeutet, dass politisches Lernen nicht allein in der Schule erfolgt, sondern immer auch „nach außen“ und in die Zukunft gerichtet sein muss. Es ist niemals abgeschlossen, sondern Teil lebensweltlicher Praxis, um die demokratische Gesellschaft zu erhalten und weiterzuentwickeln.

- 1 Kant, Immanuel: Über Pädagogik. Königsberg 1803, S. 22–23; Heinrich, Martin: Zwischen Befähigung zur Kritik und falscher Werteeziehung. Zwei Studien am Beispiel einer Unterrichtssequenz zur Kulturindustrietheorie und einem Lehrstück zur politischen Erwachsenenbildung. Münster 2004, S. 15–16.
- 2 Krammer, Reinhard: Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung 29/2008, S. 5–14.
- 3 Cohen, Aviv: Action civics education and civic autonomes for urban youth. An evaluation of the impact of Generation Citizen, in: Citizenship Teaching & Learning 13(3)/2018, S. 351–368; Kloubert, Tetyana/Levine, Peter: Politische Bildung in den USA, in: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung. 5., vollständig überarb. Aufl. Frankfurt a. M. 2022, S. 616f.
- 4 Levinson, Meira: The Civic Empowerment Gap. Defining the Problem and Locating Solutions, in: Sherrrod, Lonnie/Torney-Purta, Judith/Flanagan, Constance A. (Hrsg.): Handbook on Research on Civic Engagement. Hoboken 2020, S. 338.
- 5 Kleinschmidt, Malte/Kenner, Steve/Lange, Dirk: Inclusive Citizenship als Ausgangspunkt für emanzipative und inklusive politische Bildung in der Migrationsgesellschaft, in: Natarajan, Radhika (Hrsg.): Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen. Wiesbaden 2019, S. 407–415.
- 6 Lange, Dirk: Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik 58(3)/2008, S. 431–439.
- 7 Ebd.; Lange, Dirk: Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung, in: Weißeno, Georg (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn 2008, S. 245–258.
- 8 Hellmuth, Thomas: Demokratiebildung *by doing*. Versuch über das Politische in der Politischen Bildung, in: Lange, Dirk/Reitmair-Juárez, Susanne (Hrsg.): Das Politische in der Demokratiebildung. Frankfurt a. M. 2022 (im Druck).
- 9 Himmelman, Gerhard: Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. 3. Auflage. Schwalbach/Ts. 2007.
- 10 Schulz-Hageleit, Peter: Grundzüge geschichtlichen und geschichtsdidaktischen Denkens. Frankfurt a. M. u.a. 2002, S. 28, 57f.; Völkel, Bärbel: Handlungsorientierung im Geschichtsunterricht. 2. Auflage. Schwalbach/Ts. 2008, S. 22, 27.
- 11 Hellmuth, Thomas: Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur, in: Ders. (Hrsg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung. Innsbruck–Wien–Bozen 2009, S. 11–20.

DEMOKRATIEBILDUNG IST WICHTIG, WEIL ...

Demokratiebildung ist wichtig, weil viele Menschen nicht verstehen, wie eine Demokratie funktioniert. Demokratie braucht den Wettstreit der besten Ideen, man muss aber auch auszuhalten lernen, wenn sich meine Idee (noch) nicht durchsetzt.

HERBERT PICHLER

Demokratiebildung ist wichtig, weil Demokratie Politik aller für alle ist, Politik aller für alle sein soll.

MANFRIED WELAN

Demokratiebildung ist wichtig, um eine sachkundige Teilhabe Vieler an Politik zu ermöglichen.

DIETER SEGERT

Demokratiebildung ist wichtig, weil dadurch Grundsätze der Demokratie vermittelt werden.

KATHARINA REINDL

Demokratiebildung ist wichtig, weil durch sie die Wertschätzung für ein Leben in demokratischen Verhältnissen entwickelt und gestärkt wird. Wer um den Wert der Demokratie Bescheid weiß, wird Angriffe auf sie erkennen, sich nicht täuschen lassen und entsprechend demokratisch handeln.

BARBARA BLÜMEL

*Demokratiebildung ist wichtig, damit Bürger*innen die Demokratie durchschauen, kritisch hinterfragen, Entscheidungen an demokratischen Werten messen und schließlich Partizipationskompetenzen entwickeln, um das Demokratische gegenüber autoritären Ansprüchen zu verteidigen und in Emanzipationsprozessen zur Geltung zu bringen.*

DIRK LANGE

Demokratiebildung ist wichtig, weil sich mündige, diskursfähige Menschen mit kritischem Bewusstsein auch in Zukunft an politischen Prozessen aktiv beteiligen können sollen.

IRENE ECKER

Citizenship Education – Zur Subjektwerdung in der Politischen Bildung

Inspiziert von den Auseinandersetzungen in den *Citizenship Studies* eröffnen sich auch für die Politische Bildung neue Perspektiven. Der vorliegende Beitrag skizziert einige innovative Zugänge, indem unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen des Begriffs *Citizenship* nachgegangen wird.

Im Anschluss an den Politikwissenschaftler John Hoffman lässt sich *Citizenship* nicht statisch, beispielsweise als Zugehörigkeit zu einem Nationalstaat, definieren. Es wird im Folgenden dagegen als ein Konzept begriffen, das (1) egalitäre und emanzipatorische Prozesse beinhaltet und zugleich (2) ein „momentum concept“¹ darstellt. Als solches hat *Citizenship* keinen endgültig realisierbaren Endpunkt und keine fixierte Bedeutung, da sie umkämpft bleibt. In diesem Sinne soll drei

Citizenship als umkämpftes Konzept

Bedeutungsdimensionen des *Citizenship*-Begriffs – jenseits der Institution der Staatsbürger*innenschaft – nachgespürt werden, um im Anschluss nach Konsequenzen für die Didaktik der Politischen Bildung zu fragen:

- *Citizenship* als wohlfahrtsstaatliches Fortschrittsnarrativ
- *Citizenship* als Exklusionsregime
- *Citizenship* als performative Acts

Erste Bedeutungsdimension: *Citizenship* als wohlfahrtsstaatliches Fortschrittsnarrativ

In den *Citizenship Studies* gilt der Beitrag *Citizenship and social class* des britischen Soziologen Thomas H. Marshall (1950) als eine Art Gründungstext. In gewisser Weise kann er bis heute Aktualität beanspruchen, da *Citizenship* hier nicht im liberalen und staatszentrierten Sinne als die Summe von Rechten und Pflichten von Einzelnen gegenüber dem Staat verstanden wird. Für Marshall wird *Citizenship* stattdessen durch die „Vorstellung einer vollen Mitgliedschaft in der Gemeinschaft“² bestimmt. Im Sinne einer „grundsätzliche[n] menschlichen Gleichheit“³ untergrabe *Citizenship* die in der Klassengesellschaft angelegte soziale Ungleichheit, indem teleologisch nach den zivilen

Überwindung von Ungleichheit

und den politischen sukzessive auch die sozialen Rechte beansprucht werden.

In diesem Sinne sieht auch einer der Mitbegründer der Zeitschrift *Citizenship Studies*, Bryan Turner, *Citizenship* auch fünfzig Jahre später als Form von Solidarität, die eine Gesellschaft – quasi als „social glue“⁴ (sozialer Kitt) – im Angesicht ihrer sozialen Spaltung zusammenhält. Dabei kritisiert er Marshall dafür, dass dieser die Spaltung auf soziale Klassen reduziert hat und plädiert für eine Erweiterung auf weitere Differenzlinien wie Gender, Ethnizität und Altersgruppen, die durch *Citizenship* „überbrückt“ werden können.⁵ In dieser

– durch Citizenship hergestellten – Solidarität in modernen Gesellschaften sieht Turner eine Form ziviler Religion am Werk. Citizenship erscheint hier

also als ein demokratisches Fortschrittsnarrativ gegen gesellschaftliche Ungerechtigkeiten, Spaltungen und Exklusionen.

Zweite Bedeutungsdimension: Citizenship als Exklusionsregime

In den Citizenship Studies ist seit den 1990er Jahren gleichzeitig ein Generationen- und ein Paradigmenwechsel zu beobachten. Der Ansatz von Marshall und Turner, der Citizenship als die schrittweise Ausweitung von wohlfahrtsstaatlichen Bürger*innenrechten – und damit als das Heilmittel gegen soziale Ungleichheit – konzipiert, erschien angesichts der Erfahrungen der neoliberalen Privatisierungen, Individualisierungen und Entrechtungen fraglich. Die Soziologin Nira Yuval-Davis stellte beispielsweise heraus, wie wichtig es ist, „die Gemeinschaft“ niemals als eine natürlich gegebene Einheit anzusehen.⁶ Citizenship erscheint aus dieser Perspektive nicht mehr als Fortschritt und Lösung für soziale Ungleichheiten, sondern als ein Problem und die Ursache für diese. Citizenship wird nunmehr als Regime gesehen, das solche Ungleichheiten und Exklusionen organisiert. Die Frage von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit wird zentral, aber ebenso Aspekte von Normalisierung oder der Legitimation sozialer Ungleichheit aufgrund von Unterschieden im Citizenship-Status. Es stellt sich die Frage, wie Citizenship-Regime Menschen klassifizieren, normalisieren, ausschließen, privilegieren etc.

Zugehörigkeit
und Nicht-
Zugehörigkeit

Verbindung
zur Ideologie
des
Kolonialismus

Citizenship als Regime von Ungleichheit wurde in vielen Feldern durchdekliniert. Dabei löste es

sich mehr und mehr von einem statischen staatszentrierten Verständnis. Die Vervielfältigung führte zu Debatten über *global citizenship*, *sexual citizenship*, *postcolonial citizenship*, *care-citizenship*, *digital citizenship*, *cultural citizenship* etc.

Manuela Boatcă und Julia Roth betonen darüber hinaus, dass Citizenship nicht einfach als Gegengewicht zu sozialer Ungleichheit behandelt werden kann. Vielmehr stelle Citizenship im Sinne von Marshall eine Erzählung bereit, die die Weltgeschichte von der Tradition bis zur Moderne, von Abhängigkeit zur Freiheit in eine Entwicklungslogik stelle; dies sei direkt mit einer kolonialen Ideologie verknüpft. Schon der Ökonom und Soziologe Max Weber (1864–1920) hatte Citizenship als zentralen, kolonialen Differenzmarker zwischen „zivilisierten“ und „unzivilisierten“ Gesellschaften konstruiert.⁷ Eine solche Ideologie negiert zum einen die gewaltvolle und herrschaftliche Seite der sogenannten Moderne und reproduziert zugleich die koloniale Differenz in der Gegenwart. Boatcă und Roth zufolge findet sich die hier zugrunde liegende koloniale Teleologie auch in dominanten Verständnissen von Citizenship der Gegenwart wieder.⁸

Dritte Bedeutungsdimension: Citizenship als performative Acts

Statt Citizenship im Sinne von Marshall als die volle Mitgliedschaft in einem Nationalstaat zu verstehen⁹ oder Citizenship auf die Funktion des Regimes zu reduzieren, konzipiert der Politikwissenschaftler Engin Isin einen Begriff von *Acts of Citizenship*, der auf die artikulierten Rechtsansprüche abzielt, welche die *citizens* durch *claim-*

making (einfordern/Anspruch erheben) erst hervorbringen.¹⁰ Dabei liegt ein spezifischer Begriff des Politischen zugrunde, der nicht auf das bereits konstituierte Territorium oder seine rechtmäßigen Subjekte (Staatsbürger*innen) begrenzt werden kann, sondern notwendigerweise über diese hinausgeht. Citizenship als Subjektivität – oder

vielmehr als Subjektivierung – stellt Ungleichheit oder Nicht-Zugehörigkeit infrage.

Dies kann als ein performativer Begriff von Citizenship verstanden werden.¹¹ Das Konzept von Performativität wurde im Anschluss an die Sprechakttheorie (u.a. vertreten von John Austin) nicht zuletzt von der Philosophin Judith Butler grundlegend weiterentwickelt. Sie hat herausgearbeitet, wie durch (auch sprachliche) Praxen Wirklichkeit und die hierin agierenden Subjekte geschaffen werden.¹² Ihr gelang es, über Herrschaft und Befreiung zu reflektieren und dabei auf ein metaphysisches System oder ein souveränes Subjekt zu rekurrieren. Performativität entfalte eine „Kraft des Bruches [*force de rupture*]“¹³ genau dann, wenn ein Anspruch wiederholt wird, der nach dem „Skript“ nicht für das Subjekt oder den Kontext vorgesehen war.

Citizenship
als
Subjektivierung

Butler macht dies an einem Beispiel deutlich: In Bezug auf die **Hausbesetzungsbewegung** in Buenos Aires stellt sie die Frage danach, „was es bedeutet, Rechte zu beanspruchen, wenn man keine hat“.¹⁴ Nach Butler bedeutet es, auf „genau die Fähigkeit Anspruch zu erheben, die uns verweigert wird, um ebendiese Verweigerung zu entlarven und ihr entgegenzuwirken“.¹⁵ Menschen ohne Zuhause ziehen in ein leerstehendes Gebäude ein. Damit schaffen sie die Grundlage dafür, ein Wohnrecht geltend machen zu können. Hier wird also nicht erst die Macht „besessen“ oder erobert, um dann politisch Handeln zu können, sondern es geht „um das Handeln selbst und darum, mit dem Handeln die Macht zu beanspruchen, die man braucht“.¹⁶ Dies ist Performativität, wie Butler sie versteht, und auf die sich auch Isin beruft.

Zum Begriff des Politischen

Acts of Citizenship und Citizenship als Status sind notwendigerweise aufeinander bezogen und stehen in einem Spannungsverhältnis mit dem Citizenship-Regime. Um einen Act of Citizenship – also eine Art von Bruch – zu verstehen, muss gleichzeitig erschlossen werden, womit – mit welcher Ordnung oder welchem Regime – gebrochen wird. Isin folgend geht es immer darum, den Blick nicht auf die Ordnung oder den Bruch zu verengen, sondern beides zugleich in ihrem Zusammenhang sehen.¹⁷ Citizenship mit dem Ansatz von Acts of Citizenship als performativ zu verstehen, bedeutet also, Citizenship nicht statisch als (nationale) Mitgliedschaft oder Ausschluss zu sehen, sondern als eine ständige Auseinandersetzung um Zugehörigkeit und Teilhabe: „Citizenship ist ein Spiel von Herrschaft und Emanzipation, das sowohl die Kämpfe [*struggles*] derer umfasst, die bestimmte Privilegien schützen wollen, als auch die Kämpfe derer, die sich gegen ihre Kategorisierung in entweder Bürger*innen zweiter Klasse oder Nicht-Bürger*innen wehren“.¹⁸

„Spiel von
Herrschaft
und Emanzi-
pation“

Schon der Philosoph Friedrich Nietzsche problematisierte das diskursive Zusammenfallen von staatlicher Ordnung und dem *demos/ethnos* (Volk/Volksstamm): „Ich, der Staat, bin das Volk.“¹⁹ Die zwei hier zu trennenden Kräfte beschreibt der französische Philosoph Étienne Balibar als die konstituierte und die konstituierende Kraft in formal demokratischen Gesellschaften. Daraus ergibt sich aus seiner Sicht das Differenzial von Aufstand und Verfassung,²⁰ das er an anderer Stelle als widersprüchliches Verhältnis zwischen Ordnung und Gleichfreiheit bezeichnet.²¹ In Anlehnung an Jacques Rancière kann genau dies als das Politische ausgemacht werden: Rancière unterscheidet zwischen der Aufrechterhaltung der politischen Ordnung und der immer mit einer politischen Subjektivierung einhergehenden Infragestellung dieser Ordnung. Letzteres, also das Unterlaufen oder die Infragestellung der Ordnung, nennt er Politik.²² Ein solches Verständnis des Politischen erscheint für die Politische Bildung als sinnvoll und mit Potenzial ausgestattet.

Unfamiliar Acts of citizenship

Damit der Ansatz der Acts of Citizenship für die Politische Bildung wirklich fruchtbar gemacht werden kann, sollte er um die *unfamiliar Acts of Citizenship* ergänzt werden. So öffnet sich ein Zugang zu den lernenden Subjekten und den von ihnen produzierten subjektiven Sinnwelten. Die Politikwissenschaftlerin Aoileann Ní Mhurchú hat herausgearbeitet, dass dem Ansatz von Acts of Citizenship ein Bias darüber zugrunde liegt, welche Formen von Handlungen als Acts of Citizenship angesehen werden. So beantwortete die Diskussion um Acts of Citizenship zwar die Frage des Wer, aber nicht die Frage des Wie. Anders ausgedrückt: Während in der bisherigen Diskussion zwar ungewohnte (*unfamiliar*) Akteur*innen als citizens konzipiert wurden – also beispielsweise non-citizens wie Geflüchtete, Illegalisierte, Staatenlose, die durch ihr *claim-making* Rechte auf Citizenship beanspruchen – wurde ein mehr oder weniger exklusiver Fokus auf gewohnte (*familiar*) Formen und Orte dieser Acts gelegt. Im Fokus standen Demonstrationen, Streiks, Blockaden, Besetzungen und andere für Proteste und soziale Bewegungen gewohnte Aktionsformen. Vor diesem Hintergrund schlägt sie erweiternd das Konzept der „unfamiliar acts of citizenship“²³ vor.

Ungleichheit
und Aus-
schluss auf
vielen Ebenen

Ní Mhurchú arbeitet ihr Konzept der *unfamiliar Acts of Citizenship* anhand von jungen Menschen in Deutschland und Frankreich heraus, denen ein sogenannter Migrationshintergrund der zweiten oder dritten Generation zugeschrieben wird. Diese sind zum allergrößten Teil keine *non-citizens*, da sie formal die Staatsbürger*innenschaft und die damit verbundenen Rechte innehaben. Nichtsdestotrotz wird auf vielfältigen Ebenen Ungleichheit, Ausschluss und Nicht-Zugehörigkeit hergestellt. Ní Mhurchú analysiert in diesem Zusammenhang Umgangssprache und Hip Hop-Kultur. Sie identifiziert zahlreiche Formen von *unfamiliar Acts of Citizenship*, die sie nicht trotz, sondern gerade durch ihre performte Ambivalenz als alltägliche Acts of Citizenship analysiert.²⁴

Sie stellt dar, wie sich Rapper, etwa der sich als Deutsch-Türke identifizierende Eko Fresh, der Entweder-Oder-Logik der nationalstaatlichen Zugehörigkeitsordnungen entziehen. Eine Liedzeile aus dem Song *Straßendeutsch/Türkenslang* geht etwa so: „Für Deutsche sind wir Türken; für Türken sind wir Deutsche“. Durch die hybride Selbstverortung breche Eko Fresh mit den mono-lingualen und vereinheitlichenden ethnisch-nationalen Zugehörigkeiten.²⁵

Inclusive Citizenship Education

Ausgehend von dem Konzept der *unfamiliar Acts of Citizenship* wird es Politischer Bildung möglich, das Feld für die subjektiven Sinnwelten von Lernenden zu erweitern und auch die alltäglichen, subtilen Praxen in den Blick zu nehmen. Aus der Perspektive des Bürger*innenbewusstseins bzw. der *citizen awareness* ergibt sich so eine didaktische Perspektive. *Citizen awareness* bezeichnet die mentalen Modellierungen gesellschaftlicher Wirklichkeit von Lernenden. Bildung stellt in diesem didaktischen Zugang keinen Vermittlungsvorgang dar, der darauf abzielt, das vorgeblich fehlende oder falsche Wissen der Lernenden durch das „richtige“ – vermutlich aus den

Subjektive
Sinnwelten im
Bürger*innen-
bewusstsein

Fachwissenschaften entnommene – Wissen zu ersetzen. Ganz im Gegenteil: Die subjektiven Sinnbildungen selbst stellen den eigentlichen Gegenstand von Politischer Bildung bereit.²⁶ Politische Bildung ist dann nicht mehr *top-down* als Vermittlungswissenschaft begreifbar. Ausgehend von den subjektiven Sinnbildungen der Lernenden und einem Begriff von Acts of Citizenship ergibt sich eine *Bottom-Up*-Perspektive der Politischen Bildung.

Der Fokus des Lernens liegt hier nicht auf der konstituierten Seite von Citizenship (den Institutionen und Prozessen der politischen Ordnung), sondern

auf der potenziell konstituierenden Seite (und damit auch der hinterfragenden Seite dieser politischen Ordnung). Eine so verstandene Politische Bildung zielt also nicht auf die Reproduktion der Ordnung, sondern auf die Ausbildung des Kritisch-Politischen.

Politische
Bildung als
Förderung
kritischen
Bewusstseins

Um deutlich zu machen, was der spezifische Beitrag der Citizenship Studies für die Politische Bildung sein kann, eignet sich auch die Gegenüberstellung der beiden Begriffe *active citizenship* und *activist citizenship* durch Engin Isin. Während *active citizenship* einem bereits bestehenden Skript folgt, stellt *activist citizenship* das Skript und die Bühne erst her. Active citizenship ist eine Praxis von bereits als *citizens* angesehenen Gruppen, von der *non-citizens* ausgeschlossen bleiben. Diese Praxis ist eng an Regierungspraxen der politischen Engagementförderung geknüpft. *Activist citizenship* hingegen orientiert sich an Acts, die mit hegemonialen Ordnungen, Praxen und Status potenziell brechen können.²⁷

Infrage-
stellung von
Herrschaft

Dieser Bezug zu Macht- und Herrschaftsverhältnissen stellt für die emanzipatorische Politische Bildung einen Referenzrahmen dar, in dem das – niemals endgültig festgelegte – Subjekt und Ideal Politischer Bildung zu bestimmen wären.

Didaktisch geht es darum, die subjektiven Vorstellungen der Lernenden über das Politische – *citizen*

awareness, also das Bürger*innenbewusstsein – zum Ausgangspunkt und zum Gegenstand der Politischen Bildung zu machen. Das heißt allerdings nicht, den Inhalten gegenüber gleichgültig zu sein. Der normativ-analytische Fluchtpunkt so verstandener Politischer Bildung ist nicht die bestehende Ordnung und ihre materiellen oder ideellen Institutionen. Vielmehr zielt sie auf die Infragestellung von Herrschaft und die Demokratisierung anhand der normativen Leitlinien von Gleichheit und Gerechtigkeit.

Dem Bürger*innenbewusstsein wohnt eine subjektive Plausibilität inne. Es ermöglicht den (jungen) Menschen die Navigation im politischen Raum. Zugleich repräsentiert sich im Bürger*innenbewusstsein auch die Konfliktualität des Politischen, die den ganz alltäglichen Praxen eingeschrieben ist. Insofern ist es eine zentrale Aufgabe der Politischen Bildung, das Politische im Bürger*innenbewusstsein sichtbar zu machen, an Grenzen zu führen, zu irritieren und mit konfligierenden Denkweisen zu kontrastieren. Das Ziel Politischer Bildung ist dann, die Reflexion von *citizen awareness* als eine Aneignung von Welt wirksam werden zu lassen. Daraus resultierende didaktische Leitlinien sind zum Beispiel die Stärkung der (Selbst-)Reflexivität von und in Macht- und Herrschaftsstrukturen.²⁸

Implikationen für die didaktische Praxis

Es stellt sich nun die Frage, welche konkreten Konsequenzen diese fachdidaktischen Überlegungen zu Citizenship für die schulische Bildungspraxis haben. Wir möchten zunächst anregen, Citizenship in kritisch-konstruktiver Perspektive zu thematisieren, da damit – ganz im Sinne des exkludierenden Regimes – Anpassungsimperative und Bedingungen verbunden sind.

Die Längsschnittstudie ZuGleich (auf Basis von Erhebungen 2014–2020) zeigt, was die Befragten mit gesellschaftlicher Zugehörigkeit als Grundlage für bürgerschaftliche Teilhabe und die Wahrneh-

mung von Rechten verbinden. Generell ist daraus zu konstatieren, dass Bedingungen für Zugehörigkeit für die Befragten zuletzt wieder relevanter wurden.²⁹ Über 90 % der Befragten der Studie sehen es als Bedingung von Zugehörigkeit, die *deutsche Sprache zu beherrschen* sowie *politische Institutionen und Gesetze zu achten*.³⁰ 41,6 % der Befragten sehen die *deutsche Staatsangehörigkeit* als Bedingung an, fast ebenso viele (41,1 %) lehnen dies als Bedingung ab. 69,7 % sehen *deutsche Werte und Traditionen* als Zugehörigkeitskriterium, 52,7 % sehen *sich deutsch fühlen* als maßgeblich an.³¹ Daraus lässt sich noch nicht auf die zu erwartenden

Vorstellungen aus dem Bürger*innenbewusstsein der Lernenden schließen, es ist jedoch davon auszugehen, dass allgemeine gesellschaftliche Diskurse in den Vorstellungskonzeptionen einen Niederschlag

**Bedingungen
der Zugehörigkeit?**

finden. Die Umfrage zeigt, dass gesellschaftliche Zugehörigkeit sehr stark mit dem Nationalstaat in Verbindung steht; dies offenbart viel Potenzial für weitere Ausdifferenzierungen.

Citizenship aus emanzipatorischer Perspektive

Die hier vorliegenden Ausführungen sollen eine emanzipatorische Politische Bildung anregen, die Lernprozesse auf Basis subjektiver Konzepte im Blick hat. Dazu rücken unter anderem Konflikt- und Kritikfähigkeit ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Konfliktfähigkeit

Die Konfliktfähigkeit ist nach Politikdidaktikerin Sibylle Reinhardt „die zentrale und spezifische Kompetenz des Bürgers in der Demokratie“.³² Konflikte sind maßgeblich für den „politischen Raum“ und Rahmen für „Auseinandersetzungen [...], weil ein Konsens über die Regelungen nicht von allein gegeben ist“.³³ Verschiedene Vorstellungen von Staatsbürger*innenschaft können divergieren, und aktuell ist eine spezifische Form der Staatsangehörigkeit formal umgesetzt. Eine Debatte über deren Novellierung erfordert die Konfliktfähigkeit der beteiligten Interessensgruppen. Die (unfamiliar) Acts of Citizenship erscheinen hier besonders anschlussfähig, da sie durch eine konstruktive Beanspruchung die gesellschaftlich vorherrschenden Konzepte von Bürger*innenschaft irritieren und herausfordern, aber

„Zentrale und spezifische Kompetenz von Bürger*innen“

Einschränkung von Teilhabe beleuchten

auch Reaktionen von Außenstehenden evozieren können.

Kritikfähigkeit

Die Politische Bildung ist per se kritisch – Subjekte sollen befähigt werden, Macht- und Herrschaftsstrukturen auf Basis demokratischer Werte zu analysieren und Missstände zu erkennen. Diskriminierende Strukturen, die für die Politische Bildung im Fokus stehen, sind zum Beispiel Sexismus, Klassismus, Rassismus oder Antisemitismus.³⁴ Wir möchten dazu anregen, diese kritische Perspektive um Citizenship zu ergänzen und in problemorientierter Perspektive anzustoßen, exkludierende, an Bedingungen geknüpfte und verengende Blickwinkel auf Bürger*innenschaft – also auf die konkrete Teilhabe an einer Gesellschaft – zu beleuchten. David Füllekruss und Paul Mecheril, deren Ausführungen an die Kritik von Citizenship als Exklusionsregime anknüpfen können, weisen darauf hin, dass die Verweigerung gesellschaftlicher Teilhabe konkret zur Marginalisierung von Subjekten führt und damit im Missverhältnis zu demokratischen Werten der Gleichheit und Gerechtigkeit steht.³⁵

Die doppelte konstruktivistische Perspektive auf Citizenship

Konstruktion von Citizenship als Konzept

Mit einem konstruktivistisch-wissenssoziologischen Blick betrachtet ist Citizenship durch habituelle Praxen, Macht- und Herrschaftsverhältnisse geprägt und erscheint als „statisch und naturwüchsig“.³⁶ Tatsächlich unterliegt Citizenship aber Veränderungen, wie sich an gesellschaftlichen oder wissenschaftlichen Diskursen feststellen lässt. So

ist zum Beispiel auch das Verständnis der Staatsbürger*innenschaft durch politische Interessen geprägt und hat sich in den vergangenen Jahrzehnten auf institutioneller wie diskursiver Ebene verändert.³⁷ Didaktisch ist diese konstruktivistische Perspektive wertvoll, um bei Lernenden anzubahnen, dass vermeintlich fixe gesellschaftliche Größen unterschiedlich definiert werden können

und zudem erst aufgrund politischer Interessen formalistisch ausgestaltet wurden. Insbesondere die Acts of Citizenship können dazu anregen, den Gegenstand Citizenship als genuin von Macht- und Herrschaftsinteressen geprägtes, ordnungspolitisches Konstrukt zu verstehen, das (formal) veränder- und gestaltbar und nicht alternativlos ist. Der Mehrwert der Konzeptualisierung von Bürger*innenschaft als Acts of Citizenship besteht darin, die Aushandlung von Citizenship als genuines Strukturmerkmal wahrzunehmen und die emanzipatorisch-konstruktive Absicht von Konflikten wahrzunehmen.

Wandelbarkeit
politischer
Konzepte
vermitteln

Kritisch-konstruktivistische Lerntheorien

Die zweite Ebene der konstruktivistischen Betrachtung besteht in der didaktischen Verankerung des politischen Lernens in kritisch-konstruktivistischen Lerntheorien, in denen sich auch das Bürger*innenbewusstsein entfaltet. Dieses steht im Zusammenhang mit der konstruktivistischen Lerntheorie nach Jean Piaget,

Meinungs-
vielfalt in
Bildungs-
prozessen
reflektieren

wonach ein Lernzuwachs dann entsteht, wenn die subjektiven Erwartungshaltungen und Fähigkeiten keine Kongruenz mit der Anforderungssituation aufweisen.³⁸ Auf diese Weise wird auch das Bürger*innenbewusstsein herausgefordert, bestehende Konzepte weiter auszudifferenzieren oder zu verwerfen, wenn sie nicht mehr plausibel erscheinen.

Eine konstruktivistische Perspektive auf die Welt geht davon aus, dass Gegenstände nicht essentialistisch vorhanden und objektiv sind, sondern in der Wahrnehmung von Menschen subjektiv konstruiert werden.³⁹ Dies hat zur Folge, dass gerade in politischen Kontexten unterschiedliche Vorstellungen zu Themen existieren. Diese unterschiedlichen Ausgangslagen müssen sich in subjektorientierten Bildungssettings auf die Konzeption von Bildungsprozessen niederschlagen. Die gesellschaftlichen Aushandlungsprozesse des Politischen spiegeln sich in den politischen Vorstellungen von Schüler*innen wider und müssen dort aktiviert werden.

Umsetzung in der Bildungspraxis

In der Praxis bedeutet das, dass die Vorstellungen der Lernenden für die Lehrkraft präsent und zugänglich gemacht werden müssen. Dies kann alltagspraktisch exemplarisch durch spontane Äußerungen der Lernenden oder die Kommentierung von Karikaturen, Bildern oder anderen Materialien erfolgen. Diese Äußerungen gelten als ein für den aktuellen Moment offenbar gewordener Teil des Bürger*innenbewusstseins und stellen damit den Ausgangspunkt des subjektiven Bildungsprozesses dar. Diese Vorgehensweise erlaubt es, direkt an den Vorstellungswelten der Lernenden anzuknüpfen und sie im Sinne der Mündigkeitsselbstbildung⁴⁰ zum Agens ihres eigenen Lernfortschritts und der Ausdifferenzierung ihres Bürger*innenbewusstseins zu machen.

Anknüpfen an
Vorstellungswelt der
Lernenden

Lehrkräften kommt die Aufgabe zu, die verschiedenen Auffassungen der Lernenden von Citizen-

ship, sind sie nun (national-)staatsbürgerschaftlich oder eher generalistisch partizipatorisch, zu diagnostizieren, sie durch geeignete Bildungsmaterialien zu irritieren und dadurch weiter ausdifferenzieren. Orientierung können dabei die hier dargelegten fachwissenschaftlichen Ansätze bieten, ohne dabei Konzepte kategorisch in das Bürger*innenbewusstsein implementieren zu wollen. Die innere Haltung der Lehrkraft ist durch eine Wertschätzung der Vorstellungen der Lernenden gekennzeichnet, schließlich sind diese für das Subjekt plausibel.

Eine so verstandene emanzipatorisch-politische Bildung macht die konstituierende Seite von Citizenship – um nochmals auf Balibar zurückzukommen –, also transformative Praxen von bestehenden Ungleichheits- und Zugehörigkeitsordnungen, zu ihrer Referenz. Kurz: Politische Bildung sollte das

Bürger*innenbewusstsein herausfordern und fördern, um das Politische verhandelbar zu machen. Lernende werden nicht über die Vermittlung von fachwissenschaftlichem Wissen zu demokratisch

und politisch reflektierenden und handelnden Subjekten – eine solche Subjektivierung kann nur von der Ressource des Bürger*innenbewusstseins ausgehen.

- 1 Hoffman, John: *Citizenship beyond the State*. Thousand Oaks 2004, S. 12.
- 2 Marshall, Thomas H.: *Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates*. Frankfurt [1950] 1992, S. 38.
- 3 Ebd.
- 4 Turner, Bryan S.: *Citizenship Studies: A general Theory*, in: *Citizenship Studies* 1(1)/1997, S. 5–18, hier S. 10.
- 5 Vgl. ebd.
- 6 Yuval-Davis, Nira: *Women, Citizenship and Difference*, in: *Feminist Review* 57/1997, S. 4–27, hier S. 8.
- 7 Boatcă, Manuela: *Coloniality of Citizenship and Occidental Epistemology*, in: *Diversia* 3/2019, special issue *Decolonial Theory & Practice in Southeast Europe*, S. 55–77.
- 8 Boatcă, Manuela/Roth, Julia: *Unequal and Gendered: Notes on the Coloniality of Citizenship*, in: *Current Sociology* 64(2)/2016, S. 191–212.
- 9 Isin, Engin: *Citizenship in Flux: The Figure of the Activist Citizen*, in: *Subjectivity* 29/2009, S. 367–388, hier S. 370.
- 10 Isin, Engin: *Bedeutungen von Citizenship*, in: *Polis* 1/2021, S. 7–10.
- 11 Isin, Engin: *Performative Citizenship*, in: Shachar, Ayelet/Bauböck, Rainer/Bloemraad, Irene/ Vink, Maarten: *The Oxford Handbook of Citizenship*. Oxford 2017, S. 500–523.
- 12 Butler, Judith: *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York 1990.
- 13 Butler, Judith: *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin [1997] 2006, S. 231.
- 14 Butler, Judith: *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Berlin [2015] 2018, S. 79.
- 15 Ebd.
- 16 Ebd.
- 17 Isin, Engin: *Theorizing Acts of Citizenship*, in: Ders./Nielsen, Greg M.: *Acts of Citizenship*. London u.a. 2008, S. 15–42, hier S. 17.
- 18 Isin: *Bedeutungen von Citizenship*, S. 7.
- 19 Nietzsche, Friedrich: *Also sprach Zarathustra*, in: Ders.: *Werke in drei Bänden*. München 1954, Band 2, S. 313.
- 20 Balibar, Étienne: *Citizenship*. Cambridge [2012] 2015, S. 37.
- 21 Balibar, Étienne: *Gleichfreiheit. Politische Essays*. Berlin 2012.
- 22 Rancière, Jacques: *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*. Frankfurt a. M. [1996] 2002.
- 23 Ní Mhurchú, Aoileann: *Unfamiliar Acts of Citizenship: Enacting Citizenship in Vernacular Music and Language from the Space of Marginalised Intergenerational Migration*, in: *Citizenship Studies* 2/2016, S. 156–172.
- 24 Ní Mhurchú, Aoileann: *Unfamiliar Acts of Citizenship. Cultural Practices, Sensory Engagement and Ambiguity*, in: Supik, Linda/ Kleinschmidt, Malte/ Natarajan, Radhika/Neuburger, Tobias/Peeck-Ho, Catharina/Schröder, Christiane/Sielert, Deborah: *Gender, Race and Inclusive Citizenship*. Wiesbaden 2022 (im Erscheinen).
- 25 Ebd.
- 26 Lange, Dirk: *Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung*, in: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)* 3/2008, S. 431–439.
- 27 Isin: *Citizenship in Flux*, S. 367–388.
- 28 Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk: *Inclusive Citizenship als Bildungspraxis – provisorische Leitlinien*, in: *Polis* 1/2021, S. 22–24.
- 29 Zick, Andreas/Krott, Nora Rebekka: *Einstellungen zur Integration in der deutschen Bevölkerung. Studienbericht der vierten Erhebung im Projekt ZuGleich – Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit 2021*. Online unter: www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2021/08/ZuGleich_Studienbericht_2021_AndreasZick.pdf, S. 20.
- 30 Ebd., S. 18.
- 31 Ebd.
- 32 Reinhardt, Sibylle: *Politik Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 4., überarbeitete Neuauflage*. Berlin 2012, S. 41.
- 33 Ebd.
- 34 Lösch, Bettina: *Ist politische Bildung per se kritisch?*, in: Widmaier, Benedikt/Overwien, Bernd (Hrsg.): *Was heißt heute kritische politische Bildung?* Schwalbach/Ts. 2013, S. 171–179, hier S. 176.
- 35 Füllekruss, David/Mecheril, Paul: *Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – demokratische Paradoxien und rassismuskritische Perspektiven*, in: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 43/2021, S. 222–232, hier S. 222, 228.
- 36 Pörksen, Bernhard: *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*, in: Ders. (Hrsg.): *Schlüsselwerke des Konstruktivismus. 2., erweiterte Auflage*. Wiesbaden 2015, S. 3–20, hier S. 10.
- 37 Münch, Sybille: *Demokratie in der Einwanderungsgesellschaft*, in: Kost, Andreas/Massing, Peter/Reiser, Marion (Hrsg.): *Handbuch Demokratie*. Schwalbach/Ts. 2020, S. 247–260, hier S. 251.
- 38 Pörksen: *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*, S. 7; Glaserfeld, Ernst von: *Theorie der kognitiven Entwicklung*, in: Pörksen: *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*, S. 81–96, hier S. 84.
- 39 Pörksen: *Schlüsselwerke des Konstruktivismus*, S. 6, 11, 13.
- 40 Darm, Ricarda/Lange, Dirk: *Mündigkeitsselbstbildung als Referenzpunkt der Demokratiebildung*, in: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Schwalbach/Ts. 2018, S. 49–59.

Leichte und Einfache Sprache in Politik und Politikvermittlung

Vermutlich ist den Leser*innen dieses Beitrages schon aufgefallen: Die ORF-News bieten täglich in einer eigenen Rubrik drei Nachrichten in Einfacher Sprache. Die APA (Austria Presse Agentur) veröffentlicht Nachrichten auf den Sprachniveaus A2, B1 und im Original. Bei Tageszeitungen wie *Kurier* und *Kleine Zeitung* kann man Nachrichten in Einfacher oder leicht verständlicher Sprache lesen. Institutionen wie die Europäische Union, das österreichische Parlament oder das Land Salzburg übersetzen Teile ihrer Angebote und Informationen auf ihren Websites in Leichte oder Einfache Sprache.

Die NEOS veröffentlichten 2019 ein Wahlprogramm in Einfacher Sprache, SPÖ und Grüne in Oberösterreich haben Texte in Einfacher Sprache auf ihren Homepages. Das Regierungsprogramm 2020–2024 wurde auf der Website bizeps.or.at in

Einfacher Sprache zusammengefasst.¹ Texte in Leichter oder Einfacher Sprache sind also in vielen Medien sehr präsent, insbesondere im Zusammenhang mit Politik, politischer Information und Politischer Bildung.

Ursprünge in Selbstvertreter*innengruppen

Die Anfänge Leichter Sprache reichen bis in die 1970er Jahre zurück, als die US-amerikanische Organisation *People First* erste Schritte in Richtung Senkung von Barrieren in der Kommunikation setzte. In den 1990er Jahren entwickelte sich die *Easy-Read-Bewegung*. 1998 erschienen die europäischen Richtlinien für die Erstellung von leicht lesbaren Informationen. 2001 veröffentlichte der Verein Mensch Zuerst zwei Wörterbücher in Leichter Sprache. 2006 wurde in Deutschland das Netzwerk Leichte Sprache gegründet. 2009 wurde das umfassende Regelwerk Leichte Sprache der Interessensvertretung *Inclusion Europe*² in mehreren Sprachen, u.a. auf Deutsch, entwickelt.³ Formen Leichter Sprache gibt es in 15 europäischen Sprachen.⁴

Anfänge der
Leichten
Sprache

Barriere-
freien Zugang
ermöglichen





Aufschwung erhielt die Bewegung u.a. durch die UN-Behindertenrechtskonvention (in Österreich seit 2008 in Kraft), in der barrierefreie Zugänge für Menschen mit Beeinträchtigungen in allen Lebensbereichen zum Ziel erklärt werden; dazu gehören auch barrierefreie Zugänge in der Kommunikation. Neben Brailleschrift, Gebärdensprache und Großdruck ist auch Leichte/Einfache Sprache eine Möglichkeit, Barrieren in der Kommunikation zu minimieren. Abgesehen vom Bereich der Politik werden Leichte und Einfache Sprache insbesondere auch im Zusammenhang mit rechtlichen Fragen und überall dort eingesetzt, wo wichtige Informationen an alle Menschen ergehen, z.B. beim Arbeitsmarktservice oder in Krankenhäusern.

Begrifflichkeiten und Ziele

Leichte Sprache ist eine gezielt entwickelte Sprachvarietät des Deutschen mit systematisch reduziertem Satzbau und Wortschatz. Auch das für das Leseverständnis vorausgesetzte Welt- bzw. Allgemeinwissen ist vereinfacht.⁵ Texte in Leichter Sprache heben sich in ihrer äußeren Erscheinung (größere Schrift, ein Satz pro Zeile usw.) von anderen Texten ab. Leichte Sprache

beruht auf verbindlichen Regeln, die u.a. im Regelwerk von *Inclusion Europe* und in den Regeln des Netzwerks Leichte Sprache festgelegt sind.

Es gibt unterschiedliche Prüfsiegel, welche die Qualität Leichter-Sprache-Texte garantieren, einige gängige seien hier vorgestellt:

PRÜFSIEGEL FÜR LEICHTE UND EINFACHE SPRACHE	
Siegel und vergebende Institution	Bedingungen
<p>Inclusion Europe</p>  <p>© Europäisches Logo für einfaches Lesen: Inclusion Europe</p>	<p>Das Dokument muss nach den europäischen Regeln für leicht lesbare Informationen geschrieben und von mindestens einer Person aus der Zielgruppe (Prüfgruppe) kritisch gelesen worden sein.</p>
<p>Universität Hildesheim</p> 	<p>Die Siegel sind frei zugänglich. Voraussetzung für die Verwendung ist die Befolgung des Regelwerks der Forschungsstelle Leichte Sprache. Die Stellungnahme einer Prüfgruppe ist nicht erforderlich.</p>
<p>Netzwerk Leichte Sprache</p> 	<p>Das Siegel darf von Mitgliedern des Netzwerks Leichte Sprache gegen Bezahlung eines jährlichen Mitgliedsbeitrages benutzt werden. Die Nutzer*innen müssen sich verpflichten, das Regelwerk des Netzwerks zu befolgen.</p>
<p>Capito</p> 	<p>Nur Texte, die vom Unternehmen Capito übersetzt wurden oder für die eine Franchise-Partnerschaft mit Capito abgeschlossen wurde, dürfen dieses Siegel tragen.</p>

Ziel Leichter Sprache ist es, „Menschen mit gering ausgeprägtem Lesevermögen den Zugang zu schriftlichen Texten zu ermöglichen. Somit handelt es sich bei Leichter Sprache um ein wichtiges Instrument der Inklusion. Menschen mit Behinderung haben ein gesetzlich verankertes Recht darauf, auf Informationen in einer für sie geeigneten Form zugreifen zu können.“⁶

Unterschiede
zwischen
Leichter und
Einfacher
Sprache

Einfache Sprache verfolgt vergleichbare Ziele wie Leichte Sprache, die Zielgruppe ist allerdings breiter. Im Unterschied zur Leichten Sprache gibt es für Einfache Sprache kein Regelwerk, sondern lediglich Empfehlungen.⁷ Für Texte in Einfacher Sprache werden keine Prüfsiegel vergeben. Einfache Sprache orientiert sich an Leichter Sprache, ist aber durch eine größere Nähe zur Standardsprache gekennzeichnet.

Zugang zu
Information
sicherstellen

Leichte und Einfache Sprache sollen im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention möglichst vielen Menschen eine diskriminierungsfreie Teilhabe an Bildung, Kultur und an-

deren gesellschaftlichen Bereichen ermöglichen. Den Nutzer*innen soll durch leicht verständliche Sprachvarietäten erfolgreiches Lernen ermöglicht bzw. erleichtert werden. Sie sollen Zugänge zu komplexen Zusammenhängen erhalten, ohne dass diese jedoch unangemessen vereinfacht werden.⁸ Im schulischen Kontext eröffnet Leichte Sprache einer bestimmten

Gruppe von Lernenden Zugang zu Informationen, zur Teilhabe am Unterricht und zur Weiterentwicklung der Lese- und Sprachkompetenz.⁹ Von den drei Funktionen Leichter Sprache (Partizipationsfunktion, Lernfunktion, Brückenfunktion¹⁰) sind im schulischen Bereich besonders zwei bedeutsam: Die **Lernfunktion** – Leichte Sprache ermöglicht einer bestimmten Gruppe von Leser*innen den Zugriff auf allgemeine und fachsprachliche Texte; und die **Brückenfunktion** – Textangebote in Leichter Sprache ergänzen den Ausgangstext, sie stehen neben dem Ausgangstext und ermöglichen so den Anschluss zur Standard- oder Bildungssprache.

Kritikpunkte und Schlussfolgerungen

Einer der wichtigsten Kritikpunkte am Konzept der Leichten Sprache bezieht sich auf **fehlende sprachwissenschaftliche, soziolinguistische, psychologische und politikdidaktische Forschungsergebnisse**.¹¹ Diese Kritik ist durchaus berechtigt, hat die Leichte Sprache ihre Wurzeln ja in der nicht-wissenschaftlichen Welt der Selbstvertreter*innen. Allerdings beschäftigen sich in den letzten Jahren immer mehr Forschungsgruppen und Forschungsprojekte mit Leichter und Einfacher Sprache und überprüfen u.a. die Wirksamkeit der Regelwerke aus den Selbstvertretungsgruppen.¹²

Darüber hinaus wird die **inkludierende Wirkung Leichter Sprache infrage gestellt**: Leichte Sprache könne Exklusion befördern, dazu trage u.a. auch die Einbeziehung der Zielgruppe in die Textprüfung als einzig legitimierte Expert*innen bei. Leichte Sprache gehe von einer homogenen Zielgruppe aus –

Inklusion oder
Exklusion?

es könne daher zu Unter- und Überforderungen bei den Nutzer*innen kommen, das enge Regelwerk könne deren sprachliche und kognitive Entwicklungschancen einschränken. Und auch mögliche Überwältigung durch interpretative Übersetzungen wird als Gefahr gesehen.¹³

Texte in Leichter bzw. Einfacher Sprache **reduzieren notwendigerweise Komplexität**, die inhaltlichen Verkürzungen können zu Verfälschungen führen,¹⁴ zu Bedeutungsunterschieden und zu Änderungen in der Detailtreue.¹⁵ Im Zusammenhang mit Leichter Sprache im Geschichtsunterricht wird in den Raum gestellt, ob nicht „durch die Glättung und Widerspruchsfreiheit von sprachlich vereinfachten Narrationen [...] einer monoperspektivischen und eindimensionalen Geschichtssicht zugearbeitet“ werde.¹⁶ Diese Kritikpunkte sind nicht von der Hand zu weisen, und es gilt, in der Praxis Leichter und Einfacher Sprache gegensteuernde Maßnah-

men zu setzen, diese Praxis zu reflektieren sowie die Forschung bezüglich Leichter und Einfacher Sprache zu intensivieren. So ist z.B. der Kritikpunkt, dass interpretative Übersetzungen zu Überwältigungen führen könnten, am Textbeispiel aus dem Buch „Rosa Parks“, anhand dessen am Ende dieses Beitrags Regeln Leichter Sprache erklärt werden, durchaus nachvollziehbar. Hier heißt es im Rahmen der Erklärung des Begriffes Rassismus normativ: „Rassen-trennung ist **kein** gutes Wort.“¹⁷

Weitere
Verfeinerung
notwendig

Auch die Regel, nur kurze Hauptsätze zu verwenden, kann in Texten mit politischen Inhalten zu Problemen führen, da Kausalitäten, Bedingungen u.ä. ohne die Verwendung von Nebensätzen und entsprechenden Bindewörtern kaum wiederzugeben sind. Die in Leichter Sprache geforderte Vermeidung von Nominalstil und Konjunktiv führt zu Texten ohne Zwischentöne, Abschwächungen usw. Dies kann Schwarz-Weiß-Darstellungen befördern.

Insbesondere bei Texten zu politischen Sachverhalten besteht diese Gefahr zu jeder Zeit, da eine differenzierte Darstellung – bei Berücksichtigung der Regeln für Leichte Sprache – tatsächlich schwer zu realisieren ist. Allerdings werden hier

bereits Vorschläge aus der Theorie in die Praxis umgesetzt, die teilweise Abhilfe schaffen können.

So wird in der didaktischen Literatur vorgeschlagen, Einfacher Sprache der Leichten Sprache den Vorzug zu geben.¹⁸ Im Sinne des *Scaffoldings* (von engl. Scaffold – Gerüst) sollen über Leichte Sprache hinaus auch andere Unterstützungssysteme angeboten werden, wie z.B. die Aufteilung eines langen Ausgangstextes in mehrere kurze Texte mit eigenen Unterthemen, die Bereitstellung von audio-visuellen Medien, vorgelesenen Sequenzen oder Erklärvideos.¹⁹ Die Vorentlastung von Begriffen, vorstrukturierte Tabellen und Zeitleisten und differenzierte Aufgabenformate können zusätzlich zu Texten in Leichter und Einfacher Sprache fachliches Verstehen erleichtern bzw. ermöglichen.²⁰

Wie bereits erwähnt, ist es zu empfehlen, die Texte in Leichter Sprache neben die Ausgangstexte zu stellen, um im Sinne der Brückenfunktion²¹ die Anschlussmöglichkeit an die Standard- bzw. die Fachsprache herzustellen. Wie dies in einer Publikation in Leichter Sprache in der Praxis aussehen kann, zeigt eine Seite aus der Broschüre des Bremer Informationszentrums für Menschenrechte (siehe Kasten „Brückenfunktion der Leichten Sprache“).

Beispiele für Texte in Leichter/Einfacher Sprache aus dem Bereich der politischen Information

Hurraki –Wörterbuch für Leichte Sprache (hurraki.de)

Das kostenfreie Wörterbuch Hurraki stammt vom gemeinnützigen Verein Hep Hep Hurra (HHH), der Online-Wörterbücher in Leichter Sprache in Deutsch, Englisch, Spanisch, Italienisch und Ungarisch zur Verfügung stellt. Die Website basiert auf einem Wiki-System, an dem alle mitwirken können. In diesem Online-Wörterbuch sind viele Wörter und Begriffe in Leichter Sprache erklärt. Ein Beispiel aus dem Bereich der Politik sei herausgegriffen (siehe Kasten; es wurde es wurde für die österreichische Parteienlandschaft adaptiert).

ORF – Nachrichten in Einfacher Sprache

Neben TV-Nachrichten in Einfacher Sprache auf der Online-TVthek²² bietet der ORF Wien einen Radio-Wochenrückblick in Einfacher Sprache²³; auf der News-Website des ORF werden jeden Tag drei Artikel in Einfacher Sprache veröffentlicht, als Beispiel eine Nachricht vom 28.2.2022.

Der ORF führt auf seiner Website an: „Nachrichten in Einfacher Sprache sollen Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen Schwierigkeiten beim Lesen haben, das Verstehen von Nachrichten erleichtern. Die Sätze sind kürzer. Schwierige

Wörter werden durch einfache Wörter ersetzt oder erklärt. ORF.at bringt diese Nachrichten gemeinsam mit der Austria Presse Agentur (APA) und der Inklusiven Lehrredaktion. Die Inklusive Lehrredaktion ist ein Projekt von Jugend am Werk, gefördert vom Fonds Soziales Wien.“²⁴ Der ORF führt in den eigenen Anmerkungen eine sehr breite Zielgruppe an. Die Wahl der Einfachen Sprache verhindert einerseits eine Unterforderung von bestimmten Zielgruppen und erleichtert gleichzeitig die Übersetzung, da die strengen Regeln der Leichten Sprache nicht eingehalten werden müssen. Die Redaktion entscheidet sich u.a. für die Verwendung eines Bindestriches bei langen Wörtern, die Sätze sind kürzer, schwierige Wörter werden vermieden, für denselben Sachverhalt wird in der Regel dasselbe Wort verwendet.

Demokratie

Demokratie ist eine Staatsordnung.
Eine Ordnung die sagt, wer in einem Staat bestimmen darf.
Zum Beispiel sagt die Ordnung wer Gesetze machen darf.

In einer Demokratie bestimmt das Volk.
Das Volk wählt Vertreter.

Meistens gibt es in einer Demokratie Parteien.
Die Menschen, die gewählt werden sind meistens in einer Partei.

In Österreich gibt es verschiedene Parteien.
Die größten Parteien in Österreich sind zum Beispiel:

- die SPÖ
- die ÖVP
- Die Grünen
- die FPÖ
- die NEOS

Die Parteien sagen vor der Wahl, was sie machen wollen.

Es gibt auch andere Staatsformen.
Zum Beispiel:

- Diktatur
- Monarchie

Quelle: <https://hurraki.de/wiki/Demokratie>

news

EINFACHE SPRACHE

Verhandlungen zwischen Ukraine und Russland

28. Februar 2022, 15.41 Uhr

Am Montag haben Friedens-Verhandlungen zwischen der Ukraine und Russland begonnen. Das Treffen findet an der Grenze von der Ukraine und Weißrussland statt.

Die Ukraine fordert einen Waffenstillstand und einen Abzug der russischen Truppen aus der Ukraine.

Trotz der Friedens-Verhandlungen gingen die Kämpfe in der Ukraine am Montag weiter. Es gab auch Anzeichen dafür, dass die russische Armee die ukrainische Hauptstadt Kiew stürmen wird.

Quelle: <https://orf.at/einfach/stories/3249928/>

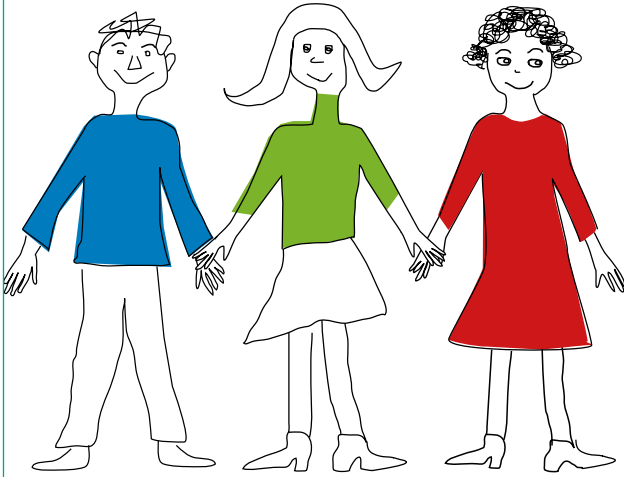
Leichte/Einfache Sprache – Demokratie – Inklusion

Leichte Sprache soll Menschen zu eigenständiger Teilhabe ermächtigen, für die wiederum ein eigenständiger Zugang zu Informationen vorauszusetzen ist.²⁵ In diesem Sinne hat Leichte/Einfache Sprache eine inklusive, der Gleichberechtigung von Menschen verpflichtete und damit zutiefst demokratische Zielsetzung.

Sprache kann durchaus als Herrschaftsinstrument verstanden werden, denn Mitbestimmung der Kommunikation sichert Einfluss. Demokratie kann nur wirksam sein, wenn auch komplexe politische Entscheidungen und Vorgänge von Betroffenen und Beteiligten verstanden werden können.²⁶

Gleichzeitig dient Sprache „als Medium der Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit und sozialer Differenz, als Ressource der Identitätskonstruktion und als umkämpftes kulturelles Kapital der Wissensgesellschaft.“²⁷ Die Verfügung über (Bildungs-)Sprache ist somit per se ein politisches Thema und auch eine Frage der Bildungs- und

BRÜCKENFUNKTION DER LEICHTEN SPRACHE



Artikel 1

Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit

Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geist der Brüderlichkeit begegnen.

Seite 4

Regel 1

Jeder Mensch soll freundlich zu den Anderen sein.

Jeder Mensch ist frei und gleich geboren.

- **Alle Menschen sind frei.**

Das bedeutet:

Keiner darf einen Menschen einfach so **einsperren**.

Er darf auch **niemand zwingen** etwas zu tun, was der Andere nicht will.

- Alle Menschen sind **gleich viel wert**.

Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind gleich viel wert.

Auch: Männer, Frauen und alle, die nicht eindeutig Mann oder Frau sind. Kein Mensch ist besser als der Andere.

- Alle Menschen haben **die gleichen Rechte**.

Kein Mensch hat mehr Rechte als andere.

- Sie sollen **Verständnis** für einander **haben**.

Seite 5

Quelle: Bremer Informationszentrum für Menschenrechte und Entwicklung (biz) in Kooperation mit Büro für Leichte Sprache der Lebenshilfe Bremen, Gymnasium Horn, ehemaliges Förderzentrum Schule am Rhododendronpark (Hrsg.): Menschen-Rechte. Die 30 Regeln. In Leichter Sprache. Bremen 2014, S. 4. Online unter https://documents.bizme.de/Menschenrechte_Leichte_Sprache_Mail.pdf (29.7.2021).

Neben dem Ausgangstext (hellblau hinterlegt) steht in dieser Broschüre der Text in Leichter Sprache. Wie dem Prüfsiegel oben rechts zu entnehmen ist, wurde er unter Berücksichtigung des Regelwerks von *Inclusion Europe* übersetzt und einer Prüfung durch zumindest eine Person aus der Zielgruppe unterzogen. Begleitet wird der Text durch eine die Aussage des Textes unterstützende Illustration. Der Zieltext (also der Text in Leichter Sprache) ist länger als der Ausgangstext. Dies ist häufig der Fall, insbesondere wenn es komplexe Zusammenhänge zu übersetzen gilt.

Sichtbar wird auch, dass es angesichts der Komplexität des Themas nicht immer möglich ist, die Regeln für Leichte Sprache einzuhalten (z.B. nur kurze Hauptsätze). Mit der Parallelführung von ursprünglichem Text und Text in Leichter Sprache wird auch dem Kritikpunkt entgegengewirkt, Leichte Sprache gehe mit einer Zuschreibung an die Nutzer*innen (geringe Lesefähigkeit) einher. Denn die Nutzer*innen können den Originaltext lesen, den Text in Leichter Sprache oder beides.

Chancengerechtigkeit. Geringe Lese- und Schreibkompetenz haben nachweislich benachteiligende gesellschaftliche Auswirkungen: Es bestehen Zusammenhänge zwischen Lesefähigkeit und Gesundheit sowie ökonomischer und beruflicher Situation. Geringe Lesefähigkeit wirkt sich zudem negativ auf das Interesse für politische Zusammenhänge und auf politisches Engagement aus.²⁸ Aber auch die Ursachen für Defizite in der Lese- und Schreibkompetenz sind nicht nur im persönlichen Umfeld zu suchen, sie sind stark von gesellschaftlichen Verhältnissen beeinflusst, wie z.B. dem Aufwachsen in sozioökonomischer Unsicherheit und/oder in einem bildungsfernen Elternhaus, frühe Probleme in der Schule, fehlender Bezug zu lebenslangem Lernen.²⁹

**Verwendung
in Informationsmedien**

Leichte Sprache dient als Assistenzmittel, das Menschen mit Lern- und Leseschwierigkeiten und mental beeinträchtigten Menschen gesellschaftliche (insbesondere auch politische) Teilhabe ermöglicht. Zu den Zielgruppen zählen auch Migrant*innen, die noch nicht gut Deutsch sprechen. Somit hat Leichte Sprache einen emanzipatorischen Charakter.³⁰

Bettina Zurstrassen, die Leichte Sprache in der Politikvermittlung einer sehr kritischen Analyse unterzieht,³¹ kommt letztendlich zu dem Fazit, dass die Bereitstellung von Texten in verständlicher Sprache aus demokratischer und gesellschaftlicher Sicht dringend notwendig ist. Ebenso notwendig ist die Intensivierung der Forschung, um den verschiedenen Zielgruppen adäquate Angebote zur Verfügung stellen zu können.

- 1 www.bizeps.or.at/regierungs-uebereinkommen-zusammenfassung-in-leichter-sprache/
- 2 Inclusion Europe ist ein europäischer Zusammenschluss von Einrichtungen, die sich für die Rechte und Interessen von Menschen mit geistiger Behinderung und ihrer Familien in Europa einsetzen. Aus Österreich ist z.B. die Lebenshilfe in Inclusion Europe vertreten.
- 3 Vgl. Kellermann, Gudrun: Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition, in: Bundeszentrale Politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte 9-11/2014, S. 8.
- 4 Vgl. Bredel, Ursula/Maaß, Christiane: Leichte Sprache, in: Maaß, Christiane/Rink, Isabel (Hrsg.): Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin 2019, S. 252.
- 5 Vgl. Bredel/Maaß, Leichte Sprache, S. 252.
- 6 Maaß, Christiane: Leichte Sprache. Das Regelbuch. Berlin 2015, S. 8ff.
- 7 Vgl. z.B. Baumert, Andreas: Einfache Sprache. Verständliche Texte schreiben. Münster 2018.
- 8 Vgl. Seitz, Simone: Leichte Sprache? Keine einfache Sache, in: Bundeszentrale Politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte 9-11/2014, S. 4ff.
- 9 Vgl. Degner, Bettina: Leichte Sprache und Visualisierung, in: Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hrsg.): Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Schwalbach/Ts., 2020, S. 377f.
- 10 Vgl. Bredel, Ursula/Maaß, Christiane: Ratgeber Leichte Sprache. Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis. Berlin 2016, S. 10f.
- 11 Vgl. u.a. Zurstrassen, Bettina: Inklusion durch Leichte Sprache? Eine kritische Einschätzung, in: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven Bildung. Bonn 2015, S. 126–138; Zurstrassen, Bettina: Leichte Sprache – eine Sprache der Chancengleichheit?, in: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin 2017, S. 53–69; Christmann, Ursula: Wie leicht darf Leichte Sprache sein? Empirische Lücken in einem gut gemeinten Konzept, in: Bock u.a., „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung, S. 35–51; Schuppener, Saskia/Golbach, Anne/Bock, Bettina M.: Leichte Sprache – ein Mittel zur Barrierefreiheit?, in: Bosse, Ingo/Schluchter, Jan-René/Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim–Basel 2019, S. 216–240.
- 12 Vgl. z.B. Bock, Bettina M.: „Leichte Sprache“ – Kein Regelwerk. Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt. Berlin 2019.
- 13 Vgl. Zurstrassen, Inklusion durch Leichte Sprache?; Zurstrassen, Leichte Sprache – eine Sprache der Chancengleichheit?; Christmann, Wie leicht darf Leichte Sprache sein?
- 14 Vgl. Kellermann, Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition, S. 10.
- 15 Vgl. Stefanowitsch, Anatol: Leichte Sprache, komplexe Wirklichkeit, in: Bundeszentrale Politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte 9–11/2014, S. 18.
- 16 Degner, Leichte Sprache und Visualisierung, S. 379.
- 17 Mikhail, Bettina: Rosa Parks: Eine Frau mit Mut. In Leichter Sprache. München 2018, S. 28.
- 18 Vgl. Zurstrassen, Inklusion durch Leichte Sprache?, S. 130.
- 19 Vgl. Kellermann, Leichte und Einfache Sprache – Versuch einer Definition, S. 10; Degner, Leichte Sprache und Visualisierung, S. 380.
- 20 Vgl. Körber, Andreas/Seidl, Patrizia/Witt, Dirk/Bormuth, Heike: Inklusives Geschichtslernen via Scaffolding von Aufgaben, in: Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hrsg.): Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. SchwalbachZTs. 2020, S. 408f.
- 21 Bredel/Maaß, Ratgeber Leichte Sprache, S. 10f.
- 22 <https://tvthek.orf.at/>
- 23 <https://wien.orf.at/radio/tags/einfach/>
- 24 <https://orf.at/einfach/stories/3250162/>
- 25 Vgl. Maaß, Christiane/Rink, Isabel: Über das Handbuch Barrierefreie Kommunikation, in: Maaß, Christiane/Rink, Isabel (Hrsg.): Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin 2019, S. 23.
- 26 Vgl. Fackelmann, Bettina: Legitim? Herrschaft durch Sprache in Politik und Wissenschaft, in: Bundeszentrale Politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte 9–11/2014, S. 33ff.
- 27 Handro, Saskia: Sprache und Diversität im Geschichtsunterricht, in: Barsch, Sebastian/Degner, Bettina/Kühberger, Christoph/Lücke, Martin (Hrsg.): Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik. Schwalbach /Ts. 2020, S. 93f.
- 28 Vgl. Nickel, Sven: Funktionaler Alphabetismus – Hintergründe eines aktuellen gesellschaftlichen Problems, in: Bundeszentrale Politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte 9–11/2014, S. 31.
- 29 Ebd., S. 28ff.
- 30 Vgl. Rüstow, Nadine: Leichte Sprache – eine neue „Kultur“ der Beteiligung, in: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven Bildung. Bonn 2015, S. 115–125.
- 31 Zurstrassen, Inklusion durch Leichte Sprache

REGELN FÜR LEICHTE SPRACHE

Hier werden wichtige Regeln für Leichte Sprache anhand eines Beispieltextes zusammengefasst.

(Zwischen)Überschriften gliedern den Text in überschaubare Abschnitte	Rassen•trennung	Mediopunkt (•) oder Bindestrich trennen lange Wörter
Eine kurze Zusammenfassung am Anfang erleichtert die Orientierung im Text	Weißer wollen nicht zusammen mit Schwarzen leben. Deshalb hat es Schulen für Weiße gegeben. Und Schulen für Schwarze.	Fach- und Fremdwörter vermeiden oder erklären
Jeden Satz in eine neue Zeile schreiben	Es hat Hotels für Weiße gegeben. Und Hotels für Schwarze.	Zeiten: Präsens, Perfekt
Satzzeichen: Nur . : ? verwenden	Es hat Toiletten für Weiße gegeben. Und Toiletten für Schwarze.	Personen und Dinge konkret benennen. Das gleiche Wort für denselben Sachverhalt/dieselbe Person(engruppe) verwenden
Nominalstil vermeiden	Es hat Park•bänke für Weiße gegeben. Und Park•bänke für Schwarze.	Beispiele, Bilder zur Veranschaulichung verwenden
Aktiv statt Passiv	Man nennt das Rassen•trennung.	
Verneinung hervorheben	Rassen•trennung ist kein gutes Wort. Bei den Menschen gibt es nämlich keine Rassen.	Direkte Rede: Doppelpunkt, Direkte Rede einrücken, keine Anführungszeichen
Indikativ statt Konjunktiv verwenden	Weißer in Amerika haben aber gesagt: Rassen gibt es auch bei den Menschen.	Serifenlose Schriften, Schriftgröße 14p oder größer
Grundwortschatz verwenden	Und die Weißen haben gesagt: Weiße sind eine Rasse. Und Schwarze sind eine andere Rasse. Das ist aber falsch.	Kurze Sätze: Hauptsätze in der Reihenfolge Subjekt-Prädikat-Objekt
Keine Nebensätze verwenden	Weißer in Amerika haben auch gesagt: Weiße sind besser als Schwarze. Das ist auch falsch. Weiße sind nicht besser als Schwarze. Wir sind alle Menschen. Die Haut•farbe ist egal.	Aufzählungspunkte verwenden: • ... • ...
Jahreszahlen und große Zahlen vermeiden		

Textbeispiele: Mikhail, Bettina: Rosa Parks: Eine Frau mit Mut. In Leichter Sprache. München 2018, S. 27f.

Regeln: Regeln für Leichte Sprache von Inclusion Europe. Online unter www.kiwit.org/media/material-downloads/a752-ratgeber-leichte-sprache.pdf, (01.08.2021); Regeln des Netzwerks Leichte Sprache. Online unter www.leichte-sprache.org/wp-content/uploads/2017/11/Regeln_Leichte_Sprache.pdf, (01.08.2021).

Die Regeln Leichter Sprache (in den farbig unterlegten Kästen) werden hier anhand der Textbeispiele in der Mitte veranschaulicht.

TIPPS FÜR DIE UNTERRICHTSPRAXIS

ÜBERSETZUNG IN LEICHTE ODER EINFACHE SPRACHE: HILFSMITTEL

1. Wortfrequenzlisten: Hier kann man herausfinden, welche Wörter häufig oder weniger häufig vorkommen: <https://wortschatz.informatik.uni-leipzig.de/de>
2. Wörterbuch in Leichter Sprache: <https://hurra.de/wiki/Hauptseite>
3. Kostenloses Prüftool: Hier kann man Texte eingeben und hinsichtlich des Anforderungsniveaus testen lassen: <http://www.hurra.de/pruefung/pruefung>
4. Ein weiteres kostenloses Prüftool:
<https://portaleinfach.org/einfach-schreiben/tools-zur-textpruefung>

ANGEBOTE IN LEICHTER UND EINFACHER SPRACHE

Bundeszentrale für politische Bildung (Deutschland)

<https://www.bpb.de/lernen/inklusiv-politisch-bilden/216350/einfache-sprache-leichte-sprache/>

<https://www.bpb.de/die-bpb/ueber-uns/informationen-in-leichter-sprache/>

MEDIEN UND POLITISCHE INSTITUTIONEN

<https://kurier.at/einfache-sprache>

www.barrierefrei-aufgerollt.at/

<https://science.apa.at/nachrichten-leicht-verstandlich/>

www.kleinezeitung.at/service/topeasy/index.do

<https://orf.at/> (am Ende der Startseite)

<https://wien.orf.at/radio/tags/einfach/>

www.parlament.gv.at/LESP/

https://european-union.europa.eu/easy-read_de

MUSEEN

Salzburg Museum

<https://www.salzburgmuseum.at/kunstvermittlung/projekte/sag-es-einfach-sag-es-laut/>

Österreichisches Jüdisches Museum

<https://www.ojm.at/l/>

Deutsches Historisches Museum

<https://www.dhm.de/leichte-sprache/>

TIPPS FÜR DAS VORGEHEN BEIM VERFASSEN VON TEXTEN IN LEICHTER/ EINFACHER SPRACHE

1. Zielgruppe definieren und mögliches Vorwissen feststellen
2. Ziel und Aufgabe des Textes festlegen
3. Inhalte festlegen: Was? Wer? Wann? Wo? Wie? Warum?
4. Den Text schrittweise in Leichte/Einfache Sprache übersetzen:
5. (a) Zeichenebene, (b) Wortebene, (c) Satzebene, (d) Textebene, (e) Layout
6. Bilder, Grafiken, Karten usw. ergänzen

Quellen: Baumert, Andreas: Einfache Sprache. Verständliche Texte schreiben. Münster 2018; Bredel, Ursula/Maaß, Christiane: Ratgeber Leichte Sprache. Die wichtigsten Regeln und Empfehlungen für die Praxis. Berlin 2016.

Hilfestellungen für die Planung von Unterrichtssequenzen

Die Planung von Geschichts- und Politikunterricht ist ein anspruchsvolles Unterfangen – auf allen Ebenen. Auf der sehr abstrakten Makroebene der *Jahresplanung* soll das Schuljahr schon zu Beginn kalendarisch erschlossen, nach Schwerpunkten gegliedert und mit den inhaltlichen Vorgaben des Lehrplans in Übereinstimmung gebracht werden; auf der umgekehrt sehr konkreten Mikroebene der *Stundenplanung* will jede Unterrichtseinheit kleinschrittig vorbereitet sein, damit eine effiziente und entspannte Gestaltung des Unterrichts in seinen verschiedenen Phasen gewährleistet ist.

Dazwischen befindet sich die Ebene der **Sequenzplanung**: Hier soll möglichst genau skizziert werden, wie ein inhaltlich zusammenhängendes Themengebiet über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg behandelt bzw. gemeinsam mit den Lernenden entwickelt wird.¹ Gerade diese Planungsebene fordert die fachdidaktischen Fähigkeiten der Lehrkraft besonders heraus. Sie zwingt zur begründeten Auswahl weniger Unterrichtsinhalte in einem Ozean potenzieller Stoffe und verknüpft sie mit relevanten Fragestellungen, sodass aus bloßen **Sachverhalten** (z.B. „die Amerikanische Revolution“) anregende **Themen** (z.B. „die Amerikanische Revolution – ein Vorbild bis heute?“) werden.²

Sie wirft eine Reihe von Fragen auf, denen im Rahmen einer eingehenden fachdidaktischen Analyse³ nachgegangen werden soll: Warum ist das Themengebiet für die Lernenden überhaupt relevant, weshalb sollen sie sich damit auseinandersetzen? Welche Lernziele sollen dadurch erreicht werden, welche Aufgabenformate werden hierfür benötigt? Welche Materialien (z.B. Quellen, Darstellungen, politische Manifestationen) sollen zum Einsatz kommen, auf welche Ressourcen (z.B. Schulbücher, Medien) wird zu-

Herausforderung
Themenwahl
und Lernzieldefinition

rückgegriffen, welche Methoden und Sozialformen sind dafür geeignet? An welches Vorwissen kann angeknüpft, von welchen konzeptuellen Vorstellungen ausgegangen werden? Welche (Teil-)Kompetenzen und Konzepte werden im Rahmen der Unterrichtssequenz angesprochen, über welche konkreten Wissensbestände sollen die Lernenden am Ende verfügen?

Für Lehrende der Sekundarstufe I eröffnet der Wegfall der Module im Lehrplan, welche die Jahres- und Sequenzplanungen in den letzten Jahren bis zu einem gewissen Grad vorstrukturiert haben, durch die anstehende Lehrplannovellierung wieder mehr planerischen und gestalterischen Spielraum. Um ihn zu füllen, können zwei Sequenzplanungsschablonen nützlich sein, die auf den folgenden Seiten vorgestellt und anhand von Beispielen (für beide Sekundarstufen) konkretisiert werden sollen:

Das konzeptuelle Dreieck, das den thematisch-strukturell angelegten Zugang des historisch-politischen Lernens, wie er in den Lehrplänen verstärkt vorgesehen ist, mit Konzepten unterstützt; und **das Führen-Insel-System**, das sich vor allem für chronologisch-genetisch angelegte Sequenzplanungen eignet, wie sie den Geschichtsunterricht nach wie vor dominieren.

Unterrichtssequenz zum Konzept „Freiheit“, geplant mit dem konzeptuellen Dreieck

Geschichts- und Politiklehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen sind bereits seit den letzten Lehrplanreformen angehalten, die subjektiven Vorstellungen der Lernenden über zentrale fachliche Konzepte wissenschaftsnah weiterzuentwickeln. Dies betrifft einerseits **strukturelle Konzepte** wie „Macht“, „Verteilung“ oder „Handlungsspielräume“, mittels derer wir unsere Vorstellungen vom Gefüge der Gesellschaft ordnen, und andererseits **prozedurale Konzepte**, mit deren Hilfe wir uns Entwicklungen in der Zeit und innerhalb unserer Gesellschaft sinnvoll ausdeuten (z.B. „Kausalität“, „Auswahl“ oder „Kontinuität und Wandel“). Während sich prozedurale Konzepte vor allem auf **fachmethodische Probleme** wie jenes der Belegbarkeit, der Perspektivität oder der Auswahlproblematik beziehen, abstrahieren strukturelle Konzepte die eigentlichen Inhalte des Unterrichts: Einsichten zum (zeitlosen und zeitgebundenen) Wesen von Krieg oder Frieden, von Arbeit oder Familie, von Gleichheit oder Hierarchie; durch bewusste Reflexion und die Konfrontation mit konkreten historischen und politischen Beispielen werden sie im Unterricht verfeinert und qualitativ weiterentwickelt.⁴

Abseits der aktuell kanonisierten Basiskonzepte erlauben es die Lehrpläne, auch weitere Konzepte zu ergänzen. Insofern „Freiheit“ einer der Grundwerte liberaler Demokratien ist und Politische Bildung in Demokratien mit Wolfgang Sander als „Anstiftung zur Freiheit“⁵ verstanden werden soll, lässt sich **Freiheit** leicht als **strukturelles Konzept** legitimieren, dem im Unterricht von Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSK/PB) früh Raum gegeben werden soll. Dies kann in wiederkehrender (rekurrerender) Form geschehen – indem auf ein Konzept bei pas-

senden thematischen Anlässen Bezug genommen wird – oder, wie im nachfolgenden Vorschlag skizziert, in Form einer abgeschlossenen Unterrichtssequenz. Curricularer Bezugspunkt ist hier die siebte Schulstufe (3. Klasse), wo sich insbesondere in der Aufklärungszeit und im 19. Jahrhundert verschiedene Bezugspunkte zur Freiheitsthematik finden.⁶

Das Modell des konzeptuellen Dreiecks versucht, die Logiken des *conceptual change* auf den Unterricht zu übertragen. Ausgangspunkt ist dabei die Bewusstmachung und Erfassung der vorhandenen Vorstellungen der Lernenden zum jeweiligen Konzept – etwa indem vorgegebene Reflexionsaufgaben gelöst, *concept cartoons* befüllt, Alltagsbezüge hergestellt, assoziative und imaginative Methoden eingesetzt, wissenschaftliche Definitionen verglichen und extrahiert oder begriffliche Landkarten erstellt werden. Im nächsten Schritt (diese Reihenfolge kann allerdings variiert werden) wird das Konzept historisch konkretisiert, wobei anhand von zwei bis drei unabhängigen Beispielen im Sinne eines Längsschnitts Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Phänomene erschlossen werden sollen. Anschließend soll der Sprung in die Gegenwartspolitik gemacht und anhand von ein bis zwei aktuellen Problemlagen der zeitlose Charakter des Konzeptes fassbar gemacht werden. Abschließend kehrt die Unterrichtssequenz an den Ausgangspunkt zurück und endet mit einer Diskussion der (womöglich verfeinerten) Vorstellungen der Lernenden.

Für die Unterrichtssequenz „Freiheit“ werden etwa 4–5 Unterrichtseinheiten (UE) benötigt. Folgende Methoden und Themen sind in den einzelnen Schritten eingeplant:

1 Vgl. hierzu näher Ammerer, Heinrich/Kühberger, Christoph: Unterricht planen: Von der Jahres- zur Stundenplanung im Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung 31/2009, S. 31–38.
 2 Vgl. zur Themenkonstruktion Peters, Jelko: Geschichtsstunden planen. St. Ingbert 2014, S. 83ff.
 3 Vgl. zu relevanten Parametern u.a. Gies, Horst: Geschichtsunterricht. Ein Handbuch zur Unterrichtsplanung. Köln 2004, S. 81–153; Breit, Gottfried/Weißeno, Georg: Planung des Politikunterrichtes. Eine Einführung. Schwalbach/Ts. 2004, S. 13ff.; Oswalt, Vadim: Planung von Unterrichtseinheiten: Wie man Geschichte (an)ordnen kann. Schwalbach/Ts. 2016.
 4 Die Unterscheidung von Konzeptarten in ebensolcher Form ist insbesondere in der angelsächsischen Geschichtsdidaktik seit langem etabliert. Vgl. zu Forschungsstand und Diskurs um Konzeptmodelle u.a. Ammerer,

Heinrich: Konzepte historischen Denkens und ihre Entwicklungslogik. Eine Studie zur Genese historischer Verständnishorizonte. Frankfurt a. M. 2022, S. 8–20 (im Erscheinen). In den aktuellen GSK/PB-Lehrplänen entsprechen die hier „strukturell“ genannten Konzepte im Kern den „gesellschaftlich“ genannten Basiskonzepten, die hier „prozedural“ genannten den als „erkenntnistheoretisch“ und „historisch“ bezeichneten; vgl. Kühberger, Christoph: Lernen mit Konzepten – Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung 38/2009, S. 20–29.
 5 Vgl. Sander, Wolfgang: Anstiftung zur Freiheit. Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 28/2005, S. 8–13, hier S. 12.
 6 Vgl. Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung AHS-Unterstufe, Bundesgesetzblatt II Nr. 113/2016.

Unterrichtssequenz „Freiheit“

1. Konzeptuelle Reflexion (ca. 0,5 – 1 UE): Hier werden zu Beginn einige Reflexionsaufgaben gestellt, welche die Lernenden mit dem Themengebiet „Freiheit“ konfrontieren und die auf ihren Alltag Bezug nehmen. Auch eine konzeptuelle Unterscheidung negativer von positiver Freiheit wird getroffen und auf Alltagsbeispiele angewandt sowie eine erste gemeinsame Definition erarbeitet. Während in den beiden Folgeschritten die Objektseite im Vordergrund steht, wird hier die Subjektseite betont (siehe den Beitrag von Thomas Hellmuth in diesem Band), wobei die Aufgabenstellungen durchaus philosophischen Charakter annehmen:

- Arbeitsaufgaben**
- Was bedeutet „Freiheit“ für dich?
 - Wer hat viel Freiheit, wer hat wenig Freiheit?
 - Was ist das Gegenteil von Freiheit? Ist es eingesperrt sein? Ist es Zwang? Ist es Verantwortung?
 - Zeichne auf ein Blatt Papier dein Alter (in Jahren) als waagrechte Achse und das Ausmaß deiner Freiheit (auf einer Skala von 0–10) als senkrechte Achse. Zeichne nun eine Kurve, welche die Entwicklung deiner Freiheit von deiner Geburt bis ins hohe Alter darstellt.
 - Von welchen Faktoren (z.B. Alter, Beruf, Persönlichkeit ...) hängt es deiner Meinung nach ab, wie frei Menschen meistens sind?
 - In welchen Situationen im Alltag fühlst du dich besonders frei, in welchen besonders unfrei?
 - Könntest du selbst frei sein, wenn alle anderen unfrei wären?
 - Lies dir das Märchen von „Hans im Glück“ durch:

Hans im Glück

Hans hat sieben Jahre für seinen Meister in der Fremde gearbeitet und will nun wieder heim zu seiner Mutter. Als Lohn erhält er einen großen Goldklumpen. Auf dem Heimweg trifft der naive Hans auf einen Reiter und tauscht den schweren Goldklumpen gegen dessen Pferd ein, damit er angenehm darauf heimreiten kann. Weil ihn das Pferd jedoch abwirft, tauscht er es lieber gegen eine Kuh ein. Weil ihn die Kuh tritt, tauscht er sie gegen ein Schwein, dieses gegen eine Gans und diese gegen einen Schleifstein, der sich als gewöhnlicher Feldstein herausstellt. Als ihm schließlich der schwere, wertlose Feldstein in einen Brunnen stürzt, atmet Hans erleichtert auf und läuft – von aller Last befreit – glücklich nach Hause zu seiner Mutter.

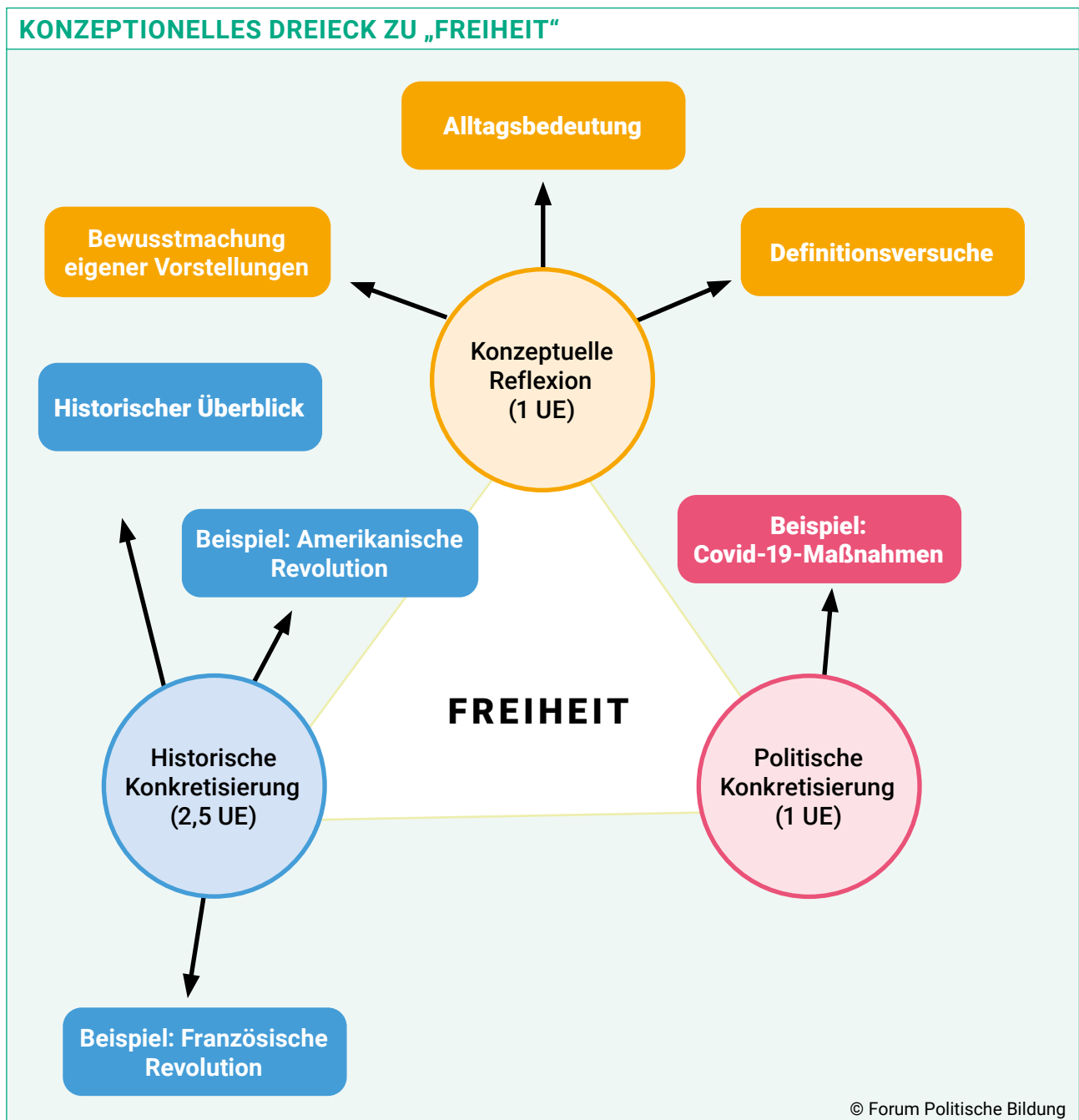
(Zusammenfassung aus Grimm, Jakob und Wilhelm: Kinder- und Hausmärchen Band 1, Große Ausgabe. Berlin 1819, S. 324–430)

- Begründe: Ist Hans am Beginn des Märchens freier, wenn er seinen Goldklumpen besitzt, oder am Ende, wenn er nichts mehr besitzt?

2. Historische Konkretisierung (2,5 UE): Am Beginn dieses Schrittes erarbeiten sich die Lernenden einen Überblick über die (sozial sehr unterschiedlichen) Möglichkeiten von Freiheit in ausgewählten antiken, mittelalterlichen und modernen Gesellschaften anhand von Darstellungstexten. Anschließend werden die Freiheitsideale der Aufklärung zunächst am Beispiel der Amerikanischen Revolution (speziell der Unabhängigkeitserklärung) erörtert, dann an der ersten Phase der Französischen Revolution, wobei je unterschiedliche Materialien (Karikaturen, Gemälde, Interviews, Urkunden) und Methoden zum Einsatz kommen.

3. Politische Konkretisierung (1 UE): Die Covid-19-Maßnahmen bieten sich beispielhaft an, um das Spannungsfeld, in dem sich individuelle und kollektive Interessen bzw. Freiheits- und Sicherheitswerte stets befinden, für die politische Konkretisierung des Konzepts zu thematisieren. Hierfür werden zunächst medial auffindbare Pro- und Contra-Argumente rund um die in Österreich am 5. Februar 2022 eingeführte Covid-19-Impfpflicht nachvollzogen und auf Übereinstimmung mit den historischen Argumentationslinien überprüft; anschließend sollen die Lernenden die Argumente dem von Elmar Mattle und Simon Mörwald konzipierten „Freiheitsbarometer“ zuordnen (siehe Kasten „Materialien zum Fährinsel-System“).

4. Konzeptuelle Reflexion (ca. 0,5 UE): Abschließend werden das Wesen von Freiheit und konzeptuelle Lernerträge resümiert.



Eine Unterrichtssequenz zum Themengebiet „Österreichs Demokratie und ihre Geschichte“, geplant mit dem Fähren-Inseln-System

Gerade wenn eine Unterrichtssequenz entwickelnd-genetisch angelegt ist (etwa wenn der Verlauf einer Epoche erschlossen oder ein Phänomen im Längsschnitt verfolgt werden soll), kann man sie leicht in das Bild einer Seereise setzen: Mit einer Fähre gelangt man dabei von einem Eiland zum nächsten, stößt auf bereits Vertrautes wie auch auf Neues, durchstreift die eine Insel auf eigene Faust und lässt sich bei der Erkundung der anderen dann lieber doch von einem*einer Expeditionsleiter*in herumführen. Auf den Unterricht umgelegt stehen die Inseln für thematische Schwerpunkte, die eine intensivere Auseinandersetzung und daher auch ausgedehnte zeitliche Ressourcen benötigen, die Fähren dagegen für (vergleichsweise kurze) Überleitungsphasen, in denen notwendige Informationen, die auf den nächsten Schwerpunkt vorbereiten, komprimiert erarbeitet bzw. vermittelt werden müssen; sie verknüpfen die einzelnen Themen zu einer sinnvollen Erzählung und verhindern, dass sie zusammenhangslos bleiben. Dieses System lässt sich variieren, so können die „Inseln“ für Zwecke der Differenzierung als Vertiefungen genutzt werden, oder es werden die „Fähren“ als betont schülerinteressensorientierte Einschübe zwischen diffusen (z.B. strukturhistorischen) Schwerpunkten genutzt. Während „Fähren“ eine halbe oder eine Unterrichtseinheit beanspruchen, dehnen sich „Inseln“ zeitlich über eineinhalb bis drei Unterrichtseinheiten aus.

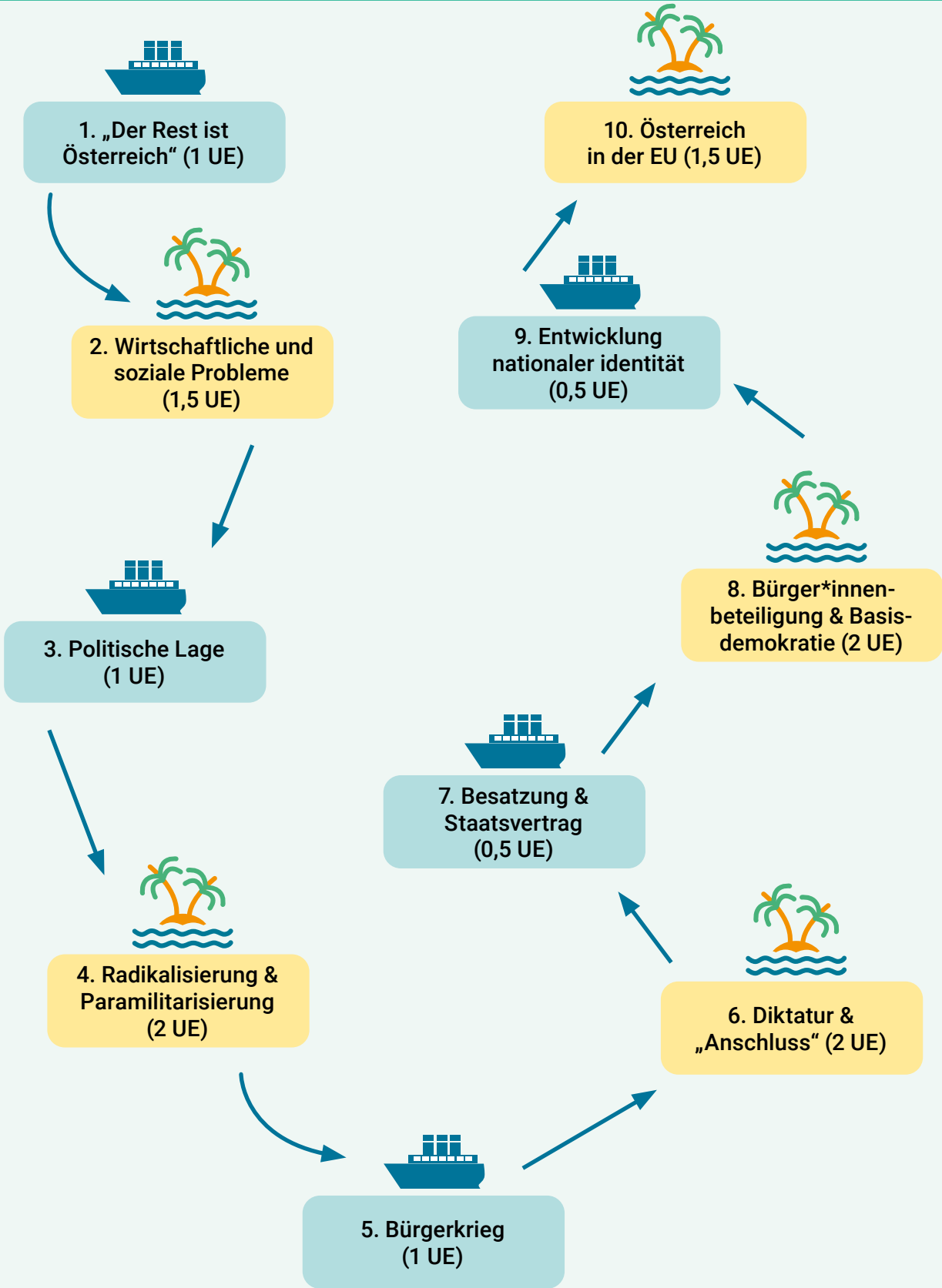
Ein komplexes Themengebiet wie die Entwicklung des österreichischen demokratischen Systems lässt sich mittels des Fähren-Inseln-Systems gut aufbereiten. In der Sekundarstufe II finden sich hierzu günstige curriculare Anknüpfungspunkte etwa in der siebten Klasse der AHS, wo dem Lehrplan zufolge politische Entwicklungen vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart beleuchtet werden sollen und ein besonderer (beispielhafter) Fokus auf die Entwicklung der österreichischen Demokratie gut legitimierbar ist.

Der folgende Reiseplan wird uns in zehn Stationen durch die Unterrichtssequenz mit ihrem Zeitbedarf von etwa 13 Unterrichtseinheiten führen. Die einzelnen Schritte werden dabei u.a. durch folgende Methoden und Materialien begleitet:

Österreichs Demokratie und ihre Geschichte: Reiseplan in zehn Stationen

1. Erarbeitende Erschließung der unmittelbaren Nachkriegsproblematiken (Anschlussbestrebungen, Revolutions- und Restaurationsversuche, strittige Grenzen, Verfassung) durch Schulbucharbeit und mittels Quellen und Darstellungen.
2. Quellenarbeit mit Geldscheinen und Notgeld der Hyperinflationszeit; Dokumentarfilmanalyse der dritten Folge aus der Reihe „Österreich I“ (Die verpfändete Republik, Österreich 1989); Karikaturanalysen zur Sozialgesetzgebung; Aufbereitung von Sozialstatistiken.
3. Analyse von Wahlplakaten der Ersten Republik und Vergleich mit gegenwärtigen Plakatserien.
4. Rollenspiel zum Schattendorf-Prozess, Vergleich von zeitgenössischen Pressestimmen zum Schattendorf-Urteil.
5. Analyse von Zeitzeug*innenberichten und Fotografien zu den Bürgerkriegsvorfällen im Kohlerevier Hausruck.
6. Strukturvergleich antidemokratischer Systeme; Analyse von Emigrationsliteratur/-memoiren (Stefan Zweig: „Die Welt von gestern“; Klaus Mann: „Der Wendepunkt“); vergleichende Filmanalyse von „Der kleine Grenzverkehr“ (Deutschland 1943) und „Salzburger Geschichten“ (Deutschland 1956).
7. Diskussion rund um das Neutralitätsgesetz 1955, das Prinzip der Bündnisfreiheit und die Erfordernisse der Landesverteidigung.
8. Struktureller Vergleich der Absage an das Kernkraftwerk Zwentendorf und der Besetzung der Hainburger Au (Voraussetzungen, Abläufe, demokratiepolitische Folgen); Fallanalyse und Szenariotechnik zur Annäherung an unverändert bestehende Konfliktlagen.
9. Diskussion der zentralen Werte, welche die österreichische nationale und die europäische Identität heute formen.
10. Analyse von Werbefilmen zum EU-Beitritt, Schematisierung der Kompetenzen der EU und exemplarischer Nachvollzug, Vorbereitung und Durchführung einer Podiumsdiskussion zum Thema „Demokratiedefizit in der EU (strukturell/institutionell)?“.

FÄHREN-INSEL-SYSTEM ZU ÖSTERREICHS DEMOKRATIEGESCHICHTE



Materialien zum Führen-Insel-System



Themenmodul: Demokratieentwicklung

Das Modul schildert die Entwicklung der österreichischen Demokratie von der Ausrufung der Ersten Republik 1918 über die Zeit des Austrofaschismus und Nationalsozialismus bis zu den gesellschaftlichen Aufbrüchen der 1960er und 1970er Jahre.

→ www.demokratiezentrum.org → Bildung → Ressourcen → Themenmodule

Lernmodul: Österreichs Weg in die EU

Das Lernmodul gibt mithilfe historischer Filme und Plakate zur EU-Volksabstimmung 1994 eine Übersicht über die Stimmung der österreichischen Bevölkerung zum Beitritt und kann von Lehrpersonen im Unterricht eingesetzt werden.

→ www.demokratiezentrum.org → Bildung → Angebote → Lernmodule

Lernmodul: Die Neuen Sozialen Bewegungen

In diesem Modul beschäftigen sich Schüler*innen neben den Friedensbewegungen der 1980er und 1990er Jahre auch mit den Auseinandersetzungen um das Atomkraftwerk Zwentendorf und die Besetzung der Hainburger Au.

→ www.demokratiezentrum.org → Bildung → Angebote → Lernmodule

Wissenstation: Atomkraftwerk Zwentendorf

Kompakte Informationen rund um das Kraftwerk und seine schlussendliche Nichtinbetriebnahme.

→ www.demokratiezentrum.org → Bildung → Ressourcen → Wissenstationen

Krammer, Reinhard: Macht und Herrschaft als Themen im Unterricht. Methoden, um der Stofffülle begegnen zu können, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung 31/2009, S. 13–20.

Mattle, Elmar/Mörwald, Simon: Freiheit in Zeiten von Corona, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung 48/2021, S. 22–33.

Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede: Kommentar zum Lehrplan der allgemein bildenden höheren Schule (Unterstufe) und Hauptschule in Österreich, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, hrsg. v. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien 2008.

Britsche, Frank: Geldscheine im Geschichtsunterricht. Frankfurt a. M. 2020.

Ammerer, Heinrich: Geschichte.aktuell. Methoden- und Kompetenztraining. Linz 2008.

ZUSÄTZLICHE MATERIALIEN AUF www.politischebildung.com



- Beispielmateriale zu Punkt 4 der Unterrichtssequenz „Österreichs Demokratie und ihre Geschichte“: Der Schattendorf-Prozess
 - Rollenspiel: Der Schattendorf-Prozess
 - Vergleich von Pressestimmen zum Urteil im Schattendorf-Prozess
- In diesem Beitrag finden Sie das „Freiheitsbarometer“: Elmar Mattle/Simon Mörwald: Freiheit in Zeiten von Corona, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung 48/2021 (Freiheitsrechte), S. 22–33.

POLITIK IST ...

Politik ist das gemeinsame Aushandeln, wie eine Gruppe oder Gesellschaft miteinander leben möchte. Zum Beispiel, welche Regeln in einer Klasse gelten sollen, was erlaubt und nicht erlaubt sein soll.

HERBERT PICHLER



Politik ist ein Prozess ohne Anfang und Ende, ein vielstimmiges, unendliches Gespräch über das Richtige und gleichzeitig ein Kampf um die Macht.

MANFRIED WELAN



Politik ist Erzeugung von koordiniertem Handeln in Gesellschaften durch Einsatz von Machtmitteln wie Autorität, Überzeugung, Kontrolle, Bestrafung, Bestechung, Zwang oder auch direkte Gewalt. Ein Beispiel für die Wirkung von Politik ist die Einführung einer Impfpflicht in Österreich (und anderen Ländern) gegen Covid-19, die durch die Regierung zuerst verkündet, dann im Parlament beraten und beschlossen und schließlich durch Gesundheitswesen und staatliche Kontrolle durchgesetzt wird. Hier ist wichtig, dass es viele Menschen gibt, die sich nicht impfen lassen wollten, aber durch diese politische Entscheidung und den politischen Prozess (Kontrolle, gegebenenfalls Bestrafung) dann doch dazu gebracht werden.

DIETER SEGERT

Politik ist die Gestaltung einer solidarischen, friedlichen und lebenswerten Zukunft, z.B. durch Maßnahmen gegen den Klimawandel.

KATHARINA REINDL



Politik ist die Regelung von gemeinsamen Angelegenheiten in menschlichen Gesellschaften – zum Beispiel werden Verkehrsregeln, Lehrpläne in Schulen, Vorschriften für den Umweltschutz oder die Frage, welche Inhaltsstoffe in einem Eis sein dürfen und welche nicht, politisch entschieden.

WOLFGANG SANDER



Politik ist die Auseinandersetzung mit der Frage, wie wir (nicht) zusammenleben möchten.

STEFAN SCHMID-HEHER

Politik ist für mich in unserer Demokratie ein vorstrukturiertes Kräftefeld, in dem letztlich gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft über informelle und formalisierte Prozesse versuchen, gegebene Herausforderungen des Zusammenlebens gemeinsinnig und rational zu begleiten sowie Konflikte über ein breit abgesichertes Regelwerk zu lösen und dabei Minderheiten und Schwächere zu schützen.

CHRISTOPH KÜHBERGER



Politik ist für mich ein weiterer Begriff. Allgemein verstehe ich darunter die Verteilung und Ausübung von Macht in der Gesellschaft, allerdings: Auch das Private ist politisch, das zeigt sich etwa an der Rollenverteilung in der Familie und in der Gesellschaft allgemein, am Konsumverhalten etc.

IRENE ECKER

Politik ist wichtig! Warum? Nicht, weil wir täglich wählen können, was wir anziehen, sondern weil es entscheidend für unser Zusammenleben ist, welche Politik gemacht wird. Es macht einen Unterschied, ob es in Schulen genügend Platz gibt oder ob die Klassen so groß sind wie zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Entscheidung, hier zu investieren und die Schulen zu unterstützen, ist eine politische, die ganz wesentlich die Zukunft der ganzen Gesellschaft beeinflusst.

BARBARA BLÜMEL



© Parlamentsdirektion/Wilke

Politik ist für alle von Bedeutung, weil sie gemeinsame Angelegenheiten durch allgemein verbindliche Entscheidungen regelt. Eine gemeinsame Angelegenheit ist zum Beispiel die Frage, was wir gegen die globale Erwärmung unternehmen können und wollen. Welche konkreten Ziele sollen verwirklicht werden, welche Maßnahmen, welche gesetzlichen Regelungen sollen getroffen werden? Da diese Fragen die Interessen aller berühren, ist es auch wichtig, dass möglichst viele Menschen an politischen Entscheidungen – in welcher Form auch immer – mitwirken.

GERHARD TANZER



Politik ist bedeutsam für das Leben von jeder und jedem einzelnen: Unter welchen Bedingungen Schule stattfindet, ob Eltern arbeitslos sind, welche Angebote Jugendliche in ihrer Freizeit haben – all das hat mit Politik zu tun. Sich einzumischen macht daher Sinn.

ELFRIEDE WINDISCHBAUER



Politik & Ich



ZIELGRUPPE Sekundarstufe I: ab der 7. Schulstufe (3. Klasse AHS/MS/HS)



LEHRPLANBEZUG

Anwendungsbereiche: Wahlen und Wählen (3. Klasse),
Politische Mitbestimmung in Gegenwart und Zukunft (4. Klasse)



DAUER 2–3 Unterrichtseinheiten



METHODISCH-DIDAKTISCHE EINFÜHRUNG

Das Unterrichtsbeispiel wurde für Lernende ab der 7. Schulstufe entwickelt. Nimmt man Bezug auf die Basiskonzepte, die dem Unterricht zugrunde liegen, so ist das Thema im Bereich „**Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren**“ zu verorten und darin wiederum den Stichworten „Macht“ sowie „Handlungsspielräume“ zuzurechnen.

Bereitschaft zur politischen Partizipation fördern

Die Sequenz kann im Zuge des Anwendungsbereichs „Wahlen und Wählen“ in der 3. Klasse oder im Anwendungsbereich „Politische Mitbestimmung“ der 4. Klasse bearbeitet werden. In diesem Rahmen soll die Bereitschaft zur politischen Partizipation gefördert werden. Um dies zu erreichen, ist es notwendig, den Jugendlichen die Bedeutung von Politik für ihre eigene Lebensrealität erfahrbar zu machen. Im Anwendungsbereich „Politische Mitbestimmung“ wird die aktive Rolle der Schüler*innen als Produzent*innen politischer Manifestationen gestärkt, die eigenen Möglichkeiten politischer Mitbestimmung sollen erkannt werden.

Politik als Interessensausgleich erkennen

Das Unterrichtsbeispiel ermöglicht die Festigung politischer Kompetenzen. Es trägt zum **Aufbau politischer Urteilskompetenz** bei, indem den Schüler*innen die Konsequenzen politischer Entscheidungen für ihr eigenes Leben vor Augen geführt werden. Sie gewinnen Einsichten in die Prozesse, die hinter politischen Entscheidungsfindungen stehen, realisieren, welche Rolle Interessensvertretungen und basisdemokratischen Instrumenten bei der Gestaltung politischer Agenden zukommt, und erkennen Politik als Mittel zum gesamtgesellschaftlichen Interessensausgleich.

Toleranz und Konfliktfähigkeit stärken

Diese Erkenntnisse dienen ihnen künftig als Grundlage beim **Aufbau politischer Handlungskompetenz**. Die Schüler*innen werden mit Möglichkeiten politischer Partizipation vertraut gemacht, die es ihnen erlauben, ihre Interessen zu artikulieren und voranzutreiben. Das erworbene Wissen, dass Politik im Idealfall auf das Finden eines

Kompromisses zwischen entgegengesetzten Interessen abzielt, soll für künftige politische Handlungen ihre Kompromiss- und Kommunikationsbereitschaft fördern, ihre Konfliktfähigkeit stärken und sie abweichenden Meinungen und Interessen gegenüber toleranter machen. Des Weiteren handeln die Schüler*innen auch im Unterrichtsbeispiel politisch, indem sie Medienprodukte, wie sie im politischen Diskurs eine Rolle spielen, selbst produzieren.¹



ZENTRALE FRAGESTELLUNGEN

- Wie kann Politik von Schüler*innen als positiv, bedeutsam und gestaltbar wahrgenommen werden?
- Wir wirken sich politische Entscheidungen auf den Alltag der Jugendlichen aus und welche Relevanz haben das politische System und dessen Gestaltungsspielräume für ihre Lebenswelt?
- Welche Aufgaben und Ziele verfolgt Politik in demokratischen Systemen und wie können sie beeinflusst werden? Wie unterscheiden sie sich von jenen in nicht-demokratischen Systemen?



INHALTLICHE HINFÜHRUNG ZUM THEMA

**Wissen über
und Bereitschaft
zur Teilhabe**

Eine wesentliche Aufgabe des Unterrichts Politischer Bildung ist es, den Schüler*innen die Funktionsweisen, Institutionen und Handlungsspielräume des demokratischen Systems näherzubringen, um sie zu mündigen, politisch handlungsmächtigen Bürger*innen zu erziehen. Dabei wird jedoch oft vergessen, dass das vermittelte Wissen und die erworbenen politischen Kompetenzen ihren Nutzen erst durch die Bereitschaft der Schüler*innen entfalten, sich auch tatsächlich aktiv am politischen Diskurs zu beteiligen. Es gilt also vor allem, das Vertrauen der Schüler*innen in die Politik und das demokratische System zu stärken und nicht nur ihre Fähigkeit, sondern auch ihren Willen zu dessen Mitgestaltung zu fördern.

**Sinkendes
Vertrauen in
Institutionen der
Politik**

Dass ebendieses Vertrauen in die Politik unter jungen Menschen abgenommen hat, zeigt sich etwa in der Jugendstudie, die vom SORA-Institut jährlich im Auftrag des österreichischen Parlaments durchgeführt wird.² In deren Rahmen werden 16- bis 26-Jährige zu ihrer Einstellung zum politischen System und ihrem Demokratieverständnis befragt. Obwohl immer mehr junge Menschen angeben, sich für Politik zu interessieren und sich aktiv darüber zu informieren, hat das Systemvertrauen in die Politik und ihre Institutionen abgenommen. Dies ist zum einen auf die finanziellen und psychischen Folgen der Pandemie, zum anderen aber auch auf aktuelle politische Ereignisse zurückzuführen. So war ein Großteil „davon überzeugt, dass Korruption ein großes Problem der österreichischen Politik sei“.³

**Alltags-
bedeutung von
Politik bewusst
machen**

Um diesem Vertrauensverlust auch in der herausfordernden Zeit der Covid-19-Pandemie entgegenzuwirken, sind Pädagog*innen mehr als je zuvor gefordert, ein positives Bild des politischen Systems zu vermitteln. Dabei sollen weder die Probleme und Herausforderungen negiert werden, denen sich die Politik aktuell zu stellen hat, noch etwaige Skandale beschönigt werden, die die Jugendlichen erfahrungsgemäß über Social Media zwar meist oberflächlich, aber doch aktiv mitverfolgen. Stattdessen soll

den Jugendlichen vor Augen geführt werden, dass Politik sie in nahezu jedem Aspekt ihres Alltags betrifft, dass politische Entscheidungen und deren Folgen konkret in ihre Lebenswelt eingreifen und diese auf vielen Ebenen zum Positiven verändern. Schüler*innen sollen lernen, dass Kritik am politischen System zwar wichtig für dessen Entwicklung und Verbesserung ist, dass es dabei allerdings auch notwendig ist, sich immer wieder zu vergegenwärtigen, was das System für die Gesellschaft und ihre Mitglieder leistet. Nur so kann das Entstehen einer destruktiven Politikverdrossenheit verhindert und die Motivation zu konstruktiver Teilhabe gefördert werden.

**Anknüpfen an
der Lebenswelt
von
Jugendlichen**

Um Politik für die Schüler*innen greifbar zu machen, wurden Beispiele aus ihrer Lebenswelt gewählt. Der Schulalltag wird beispielsweise maßgeblich vom Schulpflichtgesetz⁴ und vom Schulunterrichtsgesetz⁵ gestaltet, die den Schüler*innen nicht nur Pflichten auferlegen, sondern ihnen vor allem auch Rechte garantieren, von denen sie täglich bewusst oder unbewusst Gebrauch machen. Ähnlich verhält es sich auch mit anderen Gesetzen und Regelungen, auf die die Schüler*innen im Alltag stoßen und auf die sie oft auch angewiesen sind:

- Das Öffentliche Personennah- und Regionalverkehrsgesetz⁶ stellt Mobilität sicher und regelt Schüler- und Lehrlingsfreifahrten, während die Straßenverkehrsordnung⁷ fest schreibt, welche Regeln für das alltägliche Fortbewegen im Verkehr gelten.
- Die Allergeninformationsverordnung⁸ regelt, dass Lebensmittel hinsichtlich ihrer Allergene und Inhaltsstoffe ausgezeichnet werden müssen. Durch das Lebensmittelsicherheits- und Verbraucherschutzgesetz⁹ werden Hygienestandards bei der Verarbeitung von Lebensmitteln festgelegt und deren Einhaltung kontrolliert.
- Das Preisauszeichnungsgesetz¹⁰ regelt, wie Verkaufspreise auszuzeichnen sind und schützt dadurch Konsument*innen.
- Die Teilnahme an und Organisation von Demonstrationen wird im Rahmen der Versammlungsfreiheit durch das Staatsgrundgesetz¹¹ sowie die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK)¹² sichergestellt.
- Der uneingeschränkte Zugang zu Gesundheitsleistungen wird u.a. durch das Allgemeine Sozialversicherungsgesetz¹³ geregelt, die Ausbildung von Ärzt*innen durch die entsprechende Verordnung¹⁴. Darüber hinaus sind es politische Entscheidungen, so z.B. der vom Nationalen Impfgremium herausgegebene Impfplan,¹⁵ auf dessen Basis Angebote zur Prävention von Krankheiten gestaltet werden.
- Das EU-weite Verbot von vielen Einwegplastikprodukten¹⁶ ist außerdem ein Beispiel dafür, wie durch politische Entscheidungen das alltägliche Verhalten der Bürger*innen zielgerichtet beeinflusst werden kann.

**Beispiel
Jugend-
gesetzgebung**

Beim Jugendschutz ist das Bewusstsein der Schüler*innen dafür, dass hier Gesetze in das eigene Leben eingreifen, ungleich größer als in vielen anderen Bereichen. Mit zunehmendem Alter erwerben viele Schüler*innen Wissen über gesetzliche Bestimmungen in Bezug auf Ausgehzeiten, Mediennutzung oder auch den Konsum von Rausch- und Suchtmitteln. Als Lehrperson lohnt es sich deshalb, diesen Aspekt der Gesetzgebung im Unterricht zu behandeln, da die Konsequenzen politischer Entscheidungen hier für Jugendliche besonders greifbar sind. In der folgenden Infobox zum Wiener Jugendschutzgesetz¹⁷ finden sich einige Regelungen, die für Lehrer*innen von Interesse sein können.

REGELUNGEN AUS DEM WIENER JUGENDSCHUTZGESETZ

Sofern sie keine Begleitperson bei sich haben, müssen Jugendliche unter 14 Jahren um 23 Uhr zu Hause sein, Jugendliche unter 16 Jahren dürfen bis 1 Uhr ausbleiben.

Jugendliche dürfen keinen Zugang zu Medien und Datenträgern mit gewalttätigen und diskriminierenden Inhalten oder problematischen Darstellungen von Sexualität erhalten. Sie dürfen auch keine Veranstaltungen mit derartigen Inhalten besuchen.

Das Rauchen von Tabakwaren (aber auch „Nachahmerprodukten“ wie Shishas) ist unter 18-Jährigen verboten. Der Konsum von Alkohol ist Jugendlichen unter 16 Jahren verboten. Der Konsum von gebranntem Alkohol ist erst ab 18 Jahren erlaubt.

Im Falle eines Vergehens haften bei Jugendlichen unter 14 Jahren die Erziehungsberechtigten. Ab dem Alter von 14 Jahren haften die Jugendlichen selbst mit einer Geldstrafe von bis zu 200€ für ihr Vergehen.

Quelle: Wiener Jugendschutzgesetz, Online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000267>



UNTERRICHTSABLAUF

Schritt 1: Einstieg und Aktivierung des Vorwissens

Lebensnahe
Beispiele zum
Auslösen von
Reaktionen

Im ersten Schritt werden den Schüler*innen die beiden Protagonisten „Marko“ und „Lara“ anhand eines Arbeitsblattes (**Material 1**) vorgestellt. Es handelt sich dabei um zwei fiktive Teenager. Während sich „Marko“ aufgrund der negativen Vorurteile, die er im Alltag mitbekommt, nicht sonderlich für Politik interessiert, ist „Lara“ sehr wohl der Überzeugung, dass Politik in ihrem Leben eine wichtige Rolle spielt. Die zwei Jugendlichen ermöglichen den Schüler*innen einerseits Identifikation, andererseits den lebensnahen Einstieg in die aktuelle Diskussion über Politikverdrossenheit der Jugend. Dies kann als provokativer Einstieg verwendet werden, bei dem versucht wird, die Jugendlichen zu einer Reaktion – Zustimmung oder Ablehnung zu diesem Urteil über ihre Generation – zu bringen.¹⁸ Alltägliche positive und negative Aussagen zum Thema Politik werden den Schüler*innen exemplarisch angeboten (**siehe Material 1**).

Einstiegs-
diskussion

Die Lernenden werden dazu aufgefordert, ihre eigenen Assoziationen und Bilder von Politiker*innen und Politik – und somit auch ihr Vorwissen – zu sammeln. Dies sollte aber nicht mehr als 5–10 Minuten in Anspruch nehmen, um speziell den negativen Bildern von Politik nicht zu viel Raum zu geben und diese womöglich noch zu verfestigen. Es sollte darauf geachtet werden, die Diskussion auch inhaltlich ein wenig zu beschränken, da sich in der Erprobung des Beispiels gezeigt hat, dass sie durch den Input der Schüler*innen schnell in weltpolitische Themen abgleitet.

Schritt 2: Erarbeitung und Lebensweltbezug

In der Erarbeitungsphase werden die Schüler*innen selbst aktiv. Nach der Vorstellung der beiden Figuren „Marko“ und „Lara“ werden die Schüler*innen in zwei Gruppen eingeteilt. Es entsteht dabei eine Gruppe Lara und eine Gruppe Marko zu je ungefähr zwölf Lernenden.

In der Klasse werden nun sechs Stationen aufgebaut, jeweils drei Tische für eine Gruppe. Auf jedem Tisch liegen drei Alltagssituationen folgender Kategorien:

- Gruppe Marko: „In der Schule“, „Im Restaurant“, „Ab ins Grüne“
- Gruppe Lara: „In der Freizeit“, „Auf zum Basketballtraining“, „Im Krankenhaus“

Auf jedem Tisch liegen nun drei **große Kärtchen** mit Situationen, z.B. aus der Kategorie Schule (**Material 2**). Ebenso gibt es drei **kleine Karten (Material 3)**, auf denen das abstrahierte Thema der Situation beschrieben wird, z.B. Lebensmittelrecht oder Hygiene.

Arbeiten mit Alltags- situationen

Die Schüler*innen ordnen nun den großen konkreten Situationen-Karten die kleinen Kärtchen mit dem passenden Thema zu. Drei bis vier Schüler einer Gruppe beschäftigen sich ungefähr zehn Minuten mit einem Tisch und rücken dann einen Tisch weiter. Das bedeutet, dass die Lernenden einer Gruppe für alle drei Tische „ihres“ Jugendlichen ungefähr 30 Minuten brauchen. Zur Ergebnissicherung erhält jede*r Schüler*in einen leeren Tagesplan, der in Form eines **Kalenderblattes (Material 4)** gestaltet ist. Darin machen sich die Lernenden zu jeder gelesenen Situation kurze Notizen.

Wenn sich beide Gruppen mit ihren drei Tischen beschäftigt haben und somit neun Situationen mit Notizen in ihrem Tagesplaner stehen, wird je ein Mitglied der Marko-Gruppe einem Mitglied der Lara-Gruppe zugeteilt. Die Lernenden erklären einander nun die behandelten Situationen und besprechen, inwieweit und in welcher Weise Politik im Leben der beiden fiktiven Jugendlichen eine Rolle spielt.

Gruppenpuzzle

Es handelt sich dabei um eine angepasste Form des Gruppenpuzzles, bei der Expert*innen, in diesem Fall Expert*innen für Lara bzw. Marko, sich zunächst mit dem Tagesablauf einer Person beschäftigen und erst im Anschluss ergänzende Informationen der anderen erhalten. Der Didaktiker Peter Adamski betont, dass Gruppenpuzzles insbesondere für Klassen geeignet sind, die Gruppenarbeiten oder andere Formen kooperativen Lernens bereits ausprobiert und somit geübt haben, da die Abläufe, wie auch an der obigen Beschreibung erkennbar, zum Teil komplex sind.¹⁹

Tagesabläufe abgleichen

Durch den geschlossenen Arbeitsauftrag²⁰ (Zuordnung und Eintragen in den Tagesplan) kann sich die Lehrperson im Anschluss allerdings auf die Organisation der Gruppe und den Ablauf konzentrieren und dabei stichprobenartig überprüfen, ob die Zuordnungen stimmen. Nachdem sich die Schüler*innen paarweise ihre Tagesabläufe vorgestellt haben, bittet die Lehrperson einen „Marko“, einen Punkt aus „Laras“ Tagesablauf zu beschreiben, der ihm gerade erzählt wurde, und vice versa. Die anderen Schüler*innen dürfen die Ausführungen ergänzen, die Lehrperson kann nach weiteren Beispielen fragen oder eigene anführen.

Schritt 3: Theoretische Erarbeitung

In der ersten Phase haben die Lernenden an praktischen Beispielen die alltägliche Bedeutung von Politik erfahren. Im nächsten Schritt erhalten die Jugendlichen ein Infoblatt zum Thema „Wozu brauchen wir Politik?“ (**Infobox 1**). Nach dessen Lektüre werden die Jugendlichen aufgefordert, noch eigene Ideen ins Plenum zu tragen.

Aussagen zur Wirkung von Politik

Diese Frage nach den Wirkungsbereichen von Politik soll durch den Einsatz von bewegtem Lernen vertieft werden. Die Lehrperson hängt drei Aussagen zum Thema „Politik ist ...“ im Klassenraum auf (**Material 5**). Nach dem Vorbild der Kinder-Spielshow „1, 2 oder 3“ werden diese Aussagen nummeriert und farblich angepasst. Abhängig von der Lesekompetenz der Gruppe und möglichen Fragen hat jede*r Schüler*in nun 3–5 Minuten, um eine Station auszuwählen und sich ein passendes Alltagsbeispiel zu überlegen. Nach Ablauf dieser Zeit steht jede*r Lernende bei einer Nummer. Die Lehrperson fordert nun einzelne Schüler*innen dazu auf, ihr Beispiel und den Zusammenhang zur Aussage zu erläutern. In weiterer Folge kann auch besprochen werden, warum sich besonders viele Lernende für ein bestimmtes Zitat entschieden haben.

Interaktionsspiel ohne Gewinner*innen und Verlierer*innen

Nach dem Pädagogen Hilbert Meyer handelt es sich dabei um eine Art Interaktionsspiel, das zwar verregelt ist, aber ohne klassische Gewinner*innen und Verlierer*innen auskommt.²⁰ Es geht dabei eher um den Spaß am Lernen und die spielerische Auseinandersetzung mit den Inhalten. Hinzu kommt hier der Aspekt des „Bewegten Lernens“.²¹ Die Schüler*innen erfahren die Inhalte während der spielerischen Bewegung, die einen integralen Bestandteil des „1, 2 oder 3“-Konzeptes bildet.

Nach der Rückkehr der Schüler*innen auf ihre Arbeitsplätze sollen noch die beiden Fragen „Wer macht Politik?“ und „Wer wird gehört?“ besprochen werden. Dazu gibt es Informationstexte (**Infobox 2**), die im Lehrer*innen-Schüler*innen-Gespräch erarbeitet werden.

Schritt 4: Erstellen eigener medialer Produkte

Die Schüler*innen werden nun erneut in Gruppen von vier bis fünf Personen eingeteilt. Dabei soll darauf geachtet werden, dass die Expert*innenteams aus Schritt 2 neu gemischt werden. Dies dient dem Zweck, dass nun Mitglieder aus den Gruppen Marko und Lara zusammenarbeiten. Aufgabe jedes Teams ist es, eine Imagekampagne zum Thema „Politik betrifft mich, weil ...“ zu gestalten. Im Zuge dieser Kampagne sollen alle Teammitglieder zu Wort kommen.

Eigene politische Manifestationen erstellen

Je nach technischen und zeitlichen Möglichkeiten kann das Medium dabei variieren. Im kopierfähigen Material findet sich eine Vorlage für Tweets (**Material 5**), in denen die Jugendlichen ihre Kampagnenslogans verfassen und mit Hashtags versehen können. Tweets eignen sich hier besonders als Medium, da die Botschaften auf 140 Zeichen verkürzt werden müssen.

Für Gruppen von Lernenden mit entsprechenden technischen Ressourcen kann auch ein Werbe-/Imagevideo produziert werden. Das Arbeiten an einem gemeinsamen Produkt fördert die Teamarbeit. Allerdings sind hier Erfahrungen im Videoschnitt sowie geeignete Programme von Vorteil. Eine weitere Möglichkeit ist die Erstellung eines Riesenplakates. Dies lässt sich mit geringem Materialaufwand realisieren. Je nach zeitlichen Ressourcen können auch verschiedene Medien in einer Kampagne genutzt werden. Wichtig ist, dass die Kampagnen – also die Produkte – in einem letzten Schritt auch präsentiert und vorgestellt werden.

- 1 Vgl. Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck ³2015, S. 132–137.
- 2 Heinz, Janine/Zandonella, Martina: Junge Menschen und Demokratie in Österreich 2021. Wien 2021. Online unter www.demokratiemonitor.at/wp-content/uploads/2021/12/SORA_Bericht_Parlament_Junge_Menschen_und_Demokratie_2021_BF.pdf (09.02.2022).
- 3 Heinz/Zandonella: Demokratie in Österreich, S. 33.
- 4 Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985). Bundesgesetzblatt Nr. 76/1985 (WV). Online unter www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576 (13.02.2022).
- 5 Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG). Bundesgesetzblatt Nr. 472/1986 (WV). Online unter www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600 (13.02.2022).
- 6 Bundesgesetz über die Ordnung des öffentlichen Personennah- und Regionalverkehrs (Öffentlicher Personennah- und Regionalverkehrsgesetz 1999 – ÖPNRV-G 1999). Bundesgesetzblatt I Nr. 204/1999 (NR: GP XX IA 1132/A AB 2046 S. 180. BR: AB 6046 S. 657.). Online unter www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20000097 (13.02.2022).
- 7 Bundesgesetz vom 6. Juli 1960, mit dem Vorschriften über die Straßenpolizei erlassen werden (Straßenverkehrsordnung 1960 – StVO. 1960). Bundesgesetzblatt Nr. 159/1960 (NR: GP IX RV 22 AB 240 S. 36. BR: S. 163.). Online unter www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10011336 (13.02.2022).
- 8 Verordnung des Bundesministers für Gesundheit über die Weitergabe von Informationen über unverpackte Lebensmittel, die Stoffe oder Erzeugnisse enthalten, die Allergien oder Unverträglichkeiten auslösen können und über weitere allgemeine Kennzeichnungsbestimmungen für Lebensmittel (Allergeninformationsverordnung). Bundesgesetzblatt II Nr. 175/2014. Online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008896> (13.02.2022).
- 9 Bundesgesetz über Sicherheitsanforderungen und weitere Anforderungen an Lebensmittel, Gebrauchsgegenstände und kosmetische Mittel zum Schutz der Verbraucherinnen und Verbraucher (Lebensmittelsicherheits- und Verbraucherschutzgesetz – LMSVG). Bundesgesetzblatt I Nr. 13/2006 (NR: GP XXII RV 797 AB 823 S. 99. BR: 7230 AB 7232 S. 720.). Online unter www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004546 (13.02.2022).
- 10 Bundesgesetz über die Auszeichnung von Preisen (Preisauszeichnungsgesetz – PrAG). Bundesgesetzblatt Nr. 146/1992 (NR: GP XVIII RV 337 AB 397 S. 59. BR: 4215 AB 4222 S. 550.). Online unter www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10007216 (13.02.2022).
- 11 Art. 12 Staatsgrundgesetz vom 21. December 1867, über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger für die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder. Reichsgesetzblatt Nr. 142/1867. Online unter www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006 (13.02.2022).
- 12 Art. 11 Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten. Bundesgesetzblatt Nr. 210/1958 (NR: GP VIII RV 459 AB 509 S. 63. BR: S. 137.). Online unter www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000308 (13.02.2022).
- 13 Bundesgesetz vom 9. September 1955 über die Allgemeine Sozialversicherung (Allgemeines Sozialversicherungsgesetz – ASVG.). Bundesgesetzblatt Nr. 189/1955 idF BGBl. Nr. 18/1956 (DFB) (NR: GP VII RV 599 AB 613 S. 79. BR: S. 108.). Online unter www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008147 (13.02.2022).
- 14 Verordnung der Bundesministerin für Gesundheit über die Ausbildung zur Ärztin für Allgemeinmedizin/zum Arzt für Allgemeinmedizin und zur Fachärztin/zum Facharzt (Ärztinnen-/Ärzte-Ausbildungsordnung 2015 – ÄAO 2015). Bundesgesetzblatt II Nr. 147/2015. Online unter www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009186 (13.02.2022).
- 15 BMSGPK: Impfplan Österreich 2022. Online unter www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Impfen/Impfplan-Österreich.html (13.02.2022).
- 16 Richtlinie des Europäischen Parlaments und des Rates über die Verringerung der Auswirkungen bestimmter Kunststoffprodukte auf die Umwelt. PE/11/2019/REV/1. Online unter <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/PE-11-2019-REV-1/de/pdf> (13.02.2021).
- 17 Gesetz zum Schutz der Jugend (Wiener Jugendschutzgesetz 2002 – WrJSchG 2002). Landesgesetzblatt Nr. 17/2002. Online unter www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000267 (13.02.2021).
- 18 Vgl. Schneider, Gerhard: Gelungene Einstiege. Voraussetzungen für erfolgreiche Geschichtsstunden. Schwalbach/Ts. ²2013, S. 70.
- 19 Vgl. Adamski, Peter: Gruppen- und Partnerarbeit im Geschichtsunterricht. Historisches Lernen kooperativ. Schwalbach/Ts. ²2013, S. 110.
- 20 Vgl. Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden II. Praxisband Berlin ¹²2007, S. 257.
- 21 Ebd., S. 348.
- 22 Bewegte Schule Österreich: Die Idee der Bewegten Schule. Online unter www.bewegteschule.at/die-idee (09.02.2022).



Politik und ich

POLITIK & ICH?

Also mit mir hat Politik nichts zu tun!
Mit meinem Alltag schon gar nicht.
Ich kann sowieso nichts ändern.

Hm ... so einfach kannst du dir das aber nicht machen!
Politik betrifft dich immer, auch wenn du es nicht immer mitbekommst.



© iStock.com/chronicler101

Das sind **Lara** und **Marko**.

Marko interessiert sich nicht sonderlich für Politik. In seinem Umfeld hört er auch viel Negatives darüber. Lara sieht das ein wenig anders: Ihre Eltern erklären ihr oft, wie wichtig Politik ist.

**Wer mitreden will,
muss auch wählen gehen!**

Politiker kann man doch alle bestechen.

In der Politik wird nur gelogen!

**Ohne Politik würde der Staat
nicht funktionieren!**

Das sind nur einige Aussagen, die sie im Alltag oft hören.

- Was verbindet ihr mit Politik?
- Wird in Zeitungen, im Internet oder in Sozialen Medien eher positiv oder negativ über Politik gesprochen?
- Diskutiert zu zweit oder zu dritt!



Lara und Marko im Alltag

**MARKO:
IN DER SCHULE**

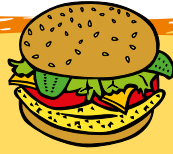
- 1** Um 6:30 Uhr läutet Markos Wecker. Während er frühstückt, unterhält sich sein Bruder mit seiner Mutter. Seine Klasse schreibt heute einen Physiktest und er möchte deswegen nicht in die Schule gehen. Markos Mutter schüttelt sofort den Kopf und schimpft: „Das kommt gar nicht infrage! In Österreich haben wir eine Schulpflicht, da kannst du nicht einfach zu Hause bleiben! Und überhaupt: Das Recht, dass alle – egal ob Mädchen oder Jungen – die Möglichkeit haben, zu lernen und einen guten Beruf zu bekommen, sollte man nicht mit Füßen treten.“
- 2** Am Ende der ersten Stunde erinnert die Mathematiklehrerin die Klasse: „Denkt daran, nächste Woche Mittwoch schreiben wir eine Schularbeit.“ „Was müssen wir denn dafür lernen?“, fragt Marko. „Gut, dass du fragst!“, bemerkt die Lehrerin und schreibt den Schularbeitsstoff an die Tafel. „Ich muss euch den Stoff eine Woche vor der Schularbeit bekanntgeben. Das ist euer Recht.“
- 3** In der Pause setzt sich der Klassensprecher neben Marko: „Schon gehört? Dieses Jahr veranstaltet die Schule ein Sommerfest!“ Marko ist sofort begeistert: „Cool! Was ist das Motto?“ Der Klassensprecher antwortet: „Das ist überhaupt das Beste! Das entscheiden wir Schüler und Schülerinnen. Vorschläge sind bis nächste Woche bei der Schulsprecherin in der 4b abzugeben!“

**LARA:
IN DER FREIZEIT**

- 1** Am Freitag spielt Laras Lieblingsband ein Konzert in der Stadt. Leider hat sie aber erst nächsten Monat ihren 14. Geburtstag und darf deshalb nur bis 23:00 Uhr wegbleiben. Traurig erzählt sie ihren Eltern beim Essen davon. „Keine Sorge, ich gehe gerne mit! Dann ist das laut Gesetz auch kein Problem“, bietet ihr Vater an. „Die Band wollte ich schon lange sehen!“
- 2** In der Schule erzählt ein Freund Lara von einem neuen Skatepark in der Nähe ihres Wohnhauses. „Endlich kann sich keiner mehr darüber aufregen, dass wir im Park über die Stufen springen.“ Lara überlegt und fragt: „Aber es muss doch viel Geld gekostet haben, den Skatepark zu bauen? Wer hat das bezahlt?“ Eine andere Freundin erwidert: „Na, wir alle! Auch dafür ist Steuergeld schließlich da.“
- 3** Als Lara nach Hause geht, spricht sie die Nachbarin an und fragt, ob sie nicht einmal am Sonntag auf ihre siebenjährige Tochter aufpassen könnte. „Gegen Bezahlung, natürlich!“, fügt sie hinzu. Lara hat darüber schon mit ihrer besten Freundin gesprochen und weiß über die Regeln fürs Babysitten Bescheid. „Ich werde leider erst nächstes Jahr 15 und darf deshalb am Sonntag nicht arbeiten. Aber dann sehr gerne!“



Lara und Marko im Alltag

**MARKO:
IM RESTAURANT**

- 1** Marko geht in ein Restaurant mittagessen und bestellt sich einen Hamburger. Von seinem Sitzplatz aus kann Marko in die Küche sehen. Er beobachtet, wie einem Koch ein Stück Brot vom Grill auf den Boden fällt. Der Koch wirft es sofort weg. Empört denkt sich Marko: „So eine Verschwendung! So schlimm war das doch gar nicht.“ Ein Kellner erklärt ihm, dass es dafür Gesetze gibt, da sich auf dem Fußboden gefährliche Keime befinden können.
- 2** Als Nachspeise möchte sich Marko das Schokoladeeis bestellen, er ist aber gegen Erdnüsse allergisch. Zum Glück müssen laut Gesetz Allergene (Stoffe, auf die Menschen allergisch reagieren können) gekennzeichnet werden. Marko kann also einfach in der Speisekarte nachsehen, ob das Eis Spuren von Nüssen enthält.
- 3** Satt und glücklich will Marko bezahlen, allerdings stellt er fest, dass er nur 10€ in seiner Geldtasche hat. Schnell rechnet er sich aus, was Burger und Eis zusammen gekostet haben: 8,50€. Puh! „Aber was, wenn der Kellner nun doch mehr von mir verlangt?“ „Ausgeschlossen!“, beruhigt ihn ein Freund. „Sie dürfen dir nur die Preise verrechnen, die sie dir vor dem Bestellen zeigen.“

**LARA:
AUF ZUM BASKETBALLTRAINING**

- 1** Am Nachmittag muss Lara zum Basketballtraining, aber ausgerechnet heute springt das Auto ihrer Eltern nicht an. Lara beschließt mit der U-Bahn zu fahren. Als sie zur Station geht und die Straße überquert, rast ein Auto vor ihr über den Zebrastreifen. „Puh, das war knapp“, denkt Lara, „dabei muss der Fahrer doch anhalten! Schade, dass das die Polizei nicht gesehen hat! Wofür gibt es denn Verkehrsregeln?“
- 2** Bei der U-Bahn-Station angekommen, kauft sich Lara einen Fahrschein. Auf dem Weg trifft sie eine Freundin und jammert: „Fahrscheine sind ganz schön teuer! Wie kannst du dir das leisten, wenn du jeden Tag öffentlich fährst?“ Ihre Freundin lacht nur und meint: „Dafür gibt es Jugendtickets und Ermäßigungen! Es sollen doch schließlich alle fahren können.“
- 3** Vor Beginn des Trainings erinnert sie die Trainerin, dass sie am Wochenende ein Spiel in Hollerbach außerhalb Wiens haben. „Aber wie sollen wir da ohne Auto hinkommen?“, fragt Lara skeptisch. Ihre Trainerin beruhigt sie: „Auch dort muss ein Zug oder zumindest ein Bus hinfahren. Der Staat schaut darauf, dass man fast überall mit den Öffis hinkommt.“



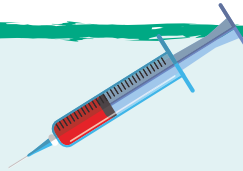
Lara und Marko im Alltag

MARKO: AB INS GRÜNE



- 1** Marko fährt am Nachmittag mit dem Fahrrad durch die Stadt. Dabei sieht er viele junge Leute mit Schildern, die für mehr Klimaschutz demonstrieren. Marko bleibt stehen und spricht mit einem Demonstranten: „Mehr Klimaschutz wäre super, aber dafür demonstrieren gehen ... Was bringt denn das?“ Dieser antwortet: „Naja, wenn genug Leute sich für eine Sache stark machen, dann können sie die Politiker und Politikerinnen nicht mehr ignorieren. Oft übernehmen sie dann unsere Forderungen in ihren Wahlprogrammen.“
- 2** Zusammen mit einem Freund fährt Marko anschließend zum Stadtpark. Seit Neuestem kann er für diese Strecke einen Radweg nutzen und muss nicht mehr auf Autos achten. Sein Vater hat sich zwar darüber aufgeregt, dass für den Radweg Parkplätze weggefallen sind, aber da Marko ohnehin nicht Auto fahren kann, freut er sich, dass er nun schneller vorankommt.
- 3** Im Stadtpark angekommen, suchen Marko und sein Freund einen Platz, um sich in die Wiese zu setzen. Dabei fällt Marko auf, dass heute besonders viel Müll herumliegt. Er sammelt einige Plastikbecher auf und wirft sie verärgert in den nächsten Mülleimer. „Zum Glück sind diese Einwegbecher mittlerweile gesetzlich verboten!“, meint sein Freund.

LARA: IM KRANKENHAUS



- 1** Als Lara vom Training heimkommt, wollen sie und ihre Eltern ihre Oma im Krankenhaus besuchen. Diese hat sich vor drei Wochen die Hüfte gebrochen und wird am Samstag endlich entlassen. „Sag, Mama, das muss doch sehr viel Geld kosten. Können wir uns das eigentlich leisten?“ Ihre Mutter erklärt ihr, dass in Österreich alle Menschen eine Krankenversicherung haben müssen: „Man zahlt monatlich Geld, dafür bezahlt die Versicherung dann auch, wenn man krank oder verletzt ist.“
- 2** Lara sieht einem Arzt dabei zu, wie er alles für die Blutabnahme vorbereitet. Da sie sich schon immer für Medizin interessiert hat, fragt sie ihn, ob sie ihm nicht beim Blutabnehmen helfen darf. „Leider geht das nicht, denn dafür braucht man eine Ausbildung. Das Gesetz regelt das genau. Stell dir vor, wir hätten diese Regeln nicht und dann ginge etwas schief.“ Lara nickt und ihre Oma schmunzelt erleichtert.
- 3** Beim Hinausgehen bemerkt Lara ein Poster, auf dem für die Zeckenschutzimpfung geworben wird. Da fällt ihr ein, dass es auch in der Schule nächste Woche eine solche Impfung gibt und dass sie ihren Eltern noch das Formular geben muss. „Gut, dass du noch daran gedacht hast! Sonst hätten wir uns selbst um einen Termin kümmern müssen“, sagt ihr Vater.



Abstrahierte Themen der Alltagssituationen

Politik regelt die Kennzeichnung von Speisen und Lebensmitteln.

Politik schützt Verbraucher*innen vor unfairen Preisen und Abzocke.

Politik sichert die Qualität von Lebensmitteln und ihrer Verarbeitung.

Politik regelt Kosten und Preise und berücksichtigt soziale Ungleichheiten.

Politik regelt, wie sich Menschen über kleinere und größere Strecken fortbewegen können und schafft Angebote.

Politik legt Regeln für den Verkehr fest.

Politik legt Rechte von Schüler*innen fest.

Politik legt Pflichten von Schüler*innen fest.

Politik sorgt dafür, dass Schüler*innen ihren Schulalltag mitgestalten dürfen.

Politik regelt den Jugendschutz.

Politik schafft Freizeitmöglichkeiten.

Politik regelt Arbeitsverhältnisse und schützt Arbeitnehmer*innen.

Politik gestaltet den öffentlichen Raum und fördert umweltbewussten Verkehr.

Politik kann von Menschen beeinflusst werden.

Politik steuert das Verhalten der Bürger*innen.

Politik stellt leistbare Gesundheitsversorgung für alle sicher.

Politik regelt die Berufsausbildung und sichert Qualitätsstandards.

Politik schafft Vorsorgeangebote.



INFOBOX 1

Wozu brauchen wir Politik?

Bei wichtigen Themen, die uns alle betreffen, müssen wir uns absprechen und zusammenarbeiten. Überall, wo Menschen zusammenleben, müssen sie organisieren, ...

- ... wie und wo Kinder ausgebildet werden und was sie lernen sollen.
- ... wer Essen für alle erzeugt und wie dieses fair verteilt wird.
- ... wie man sich fortbewegen kann (z.B. Straßen, Verkehrsmittel).
- ... wer was arbeiten darf und welche Regeln für Arbeitgeber*innen und Arbeitnehmer*innen gelten.
- ... was passiert, wenn man krank oder alt ist und nicht mehr arbeiten kann.
- ... wie man auf Probleme reagiert, die uns alle betreffen (z.B. Pandemien, Klimawandel).

Es gibt noch viele andere Bereiche, um die sich Politik kümmert. Was fällt euch noch ein?

Wenn jeder sich selbst um all diese Bereiche kümmern müsste und seine eigenen Regeln machen würde, gäbe es Chaos.

Politik muss auch festlegen, was passiert, wenn sich jemand nicht an diese Regeln hält. Dies muss man sich im Vorfeld ausmachen, danach braucht es z.B. die Polizei, die kontrolliert, dass Gesetze auch eingehalten werden, und Verstöße notfalls bestrafen kann.

Du bist dran!

In deiner Klasse findest du drei Aussagen über Politik. Diese sind mit 1, 2 und 3 nummeriert. Lies sie dir gut durch und überlege dir zu einer Aussage ein Beispiel (dieses Beispiel kann eine Situation in der Klasse sein, muss sich aber nicht unbedingt auf die Schule beziehen).

INFOBOX 2

Wer macht Politik?

Welche Ziele Politik verfolgt, kann sich ändern.

Ein Beispiel dafür ist die Umweltpolitik. Durch häufige Umweltkatastrophen (z.B. Hochwasser oder Waldbrände) ist der Klimawandel heute spürbarer als früher. Mehr Menschen sehen diesen als Problem an und fordern von ihren Regierungen Lösungen, damit die Situation in Zukunft nicht noch viel schlimmer wird. Wenn sich genug Menschen für ein Thema einsetzen, ändern sie die Ziele der Politik. Ob also z.B. umweltbewusster Verkehr gefördert wird, hängt letztendlich davon ab, wie viele Menschen sich dafür interessieren und wie viel Gehör sie sich verschaffen können.

Wir alle machen Politik!

Und wer wird gehört?

Demokratie ist die „Herrschaft des Volkes“. In einer Demokratie möchte man also, dass möglichst viele Leute mitreden und sich einbringen. Damit sie das aber können, müssen sie wissen, wie man am besten mitdiskutieren und sich Gehör verschaffen kann. **Demokratie muss also gelernt werden.** Die Schule ist ein wichtiger Ort, um zu üben, wie man sich in einer Demokratie verhält.

In Ländern, in denen es keine Demokratie gibt, funktioniert Politik anders. Ein wichtiger **Unterschied** ist, dass dort nur wenige Menschen bestimmen und festlegen, welche Ziele die Politik verfolgt. **Große Teile der Bevölkerung dürfen nicht mitreden und werden nicht gehört.** Häufig werden Menschen mit anderer Meinung mit Gewalt zum Schweigen gebracht. **Weil nicht offen von und mit allen diskutiert wird, werden oft viele gute Ideen nicht gehört und Menschen unterdrückt.**



Politik ist ...

1

Oft haben wir verschiedene Meinungen.

Politik soll dafür sorgen, dass verschiedene Ansichten, Interessen und Bedürfnisse gehört werden, und bietet den Raum, über diese zu diskutieren. Je mehr Menschen mitreden, desto mehr Ideen, Lösungen, aber auch **Meinungsunterschiede** kommen zusammen. Das bedeutet, dass man es aushalten lernen muss, wenn die eigene Idee oder Meinung nicht gewinnt.

2

Eine Aufgabe der Politik ist es aber auch, dafür zu sorgen, dass die Bedürfnisse der „Verlierer*innen“ einer politischen Auseinandersetzung nicht ignoriert oder diese gar schlechter behandelt werden. Andernfalls würden sich immer die Stärkeren, Lauteren durchsetzen. Politik sorgt dafür, dass **auch die Leiseren gehört und die Schwächeren geschützt** werden.



Politik ist ...

3

In der Politik diskutieren wir miteinander und machen uns – ähnlich wie in der Klasse – **Spielregeln** aus, wie wir miteinander leben wollen. An diese Spielregeln müssen sich dann auch alle halten. Oft nennen wir diese Spielregeln „**Gesetze**“. Gemeinsam entscheiden wir, welche Regeln für die meisten Menschen passend und sinnvoll sind.

@ _____ ✓

#

Twittern

Autor*innenverzeichnis

Thomas Hellmuth, Univ.-Prof. Dr.

Universitätsprofessor für Didaktik der Geschichte am Institut für Geschichte und am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Initiator und ehemaliger wissenschaftlicher Leiter des Masterstudiums Politische Bildung an der Johannes Kepler Universität Linz.

Heinrich Ammerer, Univ.-Ass. PD MMag. Dr.

Ist Geschichts- und Politikdidaktiker an der Universität Salzburg und war davor mehrere Jahre als Gymnasiallehrer sowie als Fachdidaktiker an der PH Salzburg, der Universität Salzburg und der PH der Diözese Linz tätig.

Theresa Bechtel, M. Ed.

Studierte gymnasiales Lehramt für die Fächer Politik/Wirtschaft und Germanistik und ist seit 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der Demokratie an der Leibniz Universität Hannover. Unterrichtet aktuell an einem Gymnasium in Barsinghausen das Fach Politik/Wirtschaft.

Gertraud Diendorfer, Mag.^a

Studierte Geschichte, Philosophie, Pädagogik, Psychologie an der Universität Wien. Sie konzipierte 1990 die Schriftenreihe *Informationen zur Politischen Bildung*, deren leitende Redakteurin und Mitherausgeberin sie ist. Gründerin und stellvertretende Vorsitzende des Forum Politische Bildung, Vorstandsvorsitzende des Demokratiezentrums Wien.

Malte Kleinschmidt, Dr.

Forscht und lehrt seit 2012 im Arbeitsbereich für Didaktik der politischen Bildung, dem Institut für Didaktik der Demokratie und dem *Center for Inclusive Citizenship* an der Leibniz Universität Hannover. Dissertierte zum Thema „Dekoloniale politische Bildung. Eine empirische Untersuchung von Lernendenvorstellungen zum postkolonialen Erbe“.

Dirk Lange, Univ.Prof. Dr.

Universitätsprofessor für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Wien, leitet das Demokra-

tiezentrum Wien. Professor an der Leibniz Universität Hannover, wo er das Institut für Didaktik der Demokratie und das Leibniz-Forschungszentrum Inclusive Citizenship mit aufgebaut hat, Honorary Professor an der University of Sydney.

Dieter Segert, Univ.-Prof. i.R. Dr.

Politikwissenschaftler und politischer Bildner, der sich an der Universität Wien von 2005–2017 intensiv mit den Gesellschaften Ost- und Südosteuropa in Forschung und Lehre beschäftigt hat. Er war und ist interessiert an einer wissenschaftlichen Arbeit, die von den akuten Problemen der gesellschaftlichen Entwicklung ausgeht und sich bemüht, zu deren Lösung beizutragen.

Barbara Sieber, Mag.^a

Lehramtsstudium Deutsch und Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Universität Wien. 2019/2020 im Rahmen eines OeAD-Programms Sprachassistentin für Deutsch als Fremdsprache an der St. Michael's Secondary School in Dublin. Seit September 2020 als Lehrerin an der GTEMS Anton-Sattler-Gasse im 22. Wiener Gemeindebezirk tätig.

Elfriede Windischbauer, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Studium der Germanistik und Geschichte an der Universität Salzburg (Lehramt) und der Fächer Deutsch und Geschichte an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Salzburg. Seit 2007 Leiterin des Instituts für Didaktik und Unterrichtsentwicklung (Schwerpunkt Politische Bildung) an der Pädagogischen Hochschule Salzburg, 2012–2021 Rektorin der PH Salzburg.

Lisa Marie Zachtl, Mag.^a

Studierte Deutsch und Geschichte, Sozialkunde/ Politische Bildung an der Universität Wien und im Rahmen des Non-EU Student Exchange Programs an der Universität von Sydney. 2018 als Tutorin für Literaturwissenschaft an der Universität Wien tätig. Unterrichtet seit 2018 an der GTEMS Anton-Sattler-Gasse im 22. Bezirk.

Informationen zur Politischen Bildung

forumpolitischebildung (Hrsg.)

- Nr. 1 **Osteuropa im Wandel** 1991
- Nr. 2 **Flucht und Migration** 1991
- Nr. 3 **Wir und die anderen** 1992
- Nr. 4 **EG-Europa**
Fakten, Hintergründe, Zusammenhänge, 1993
- Nr. 5 **Mehr Europa?**
Zwischen Integration und Renationalisierung, 1993
- Nr. 6 **Veränderung im Osten**
Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, 1993
- Nr. 7 **Demokratie in der Krise?**
Zum politischen System Österreichs, 1994
- Nr. 8 **ARBEITS-LOS**
Veränderungen und Probleme in der Arbeitswelt, 1994
- Nr. 9 **Jugend heute**
Politikverständnis, Werthaltungen, Lebensrealitäten, 1995
- Nr. 10 **Politische Macht und Kontrolle** 1995/96
- Nr. 11 **Politik und Ökonomie**
Wirtschaftspolitische Handlungsspielräume Österreichs, 1996
- Nr. 12 **Bildung – ein Wert?**
Österreich im internationalen Vergleich, 1997
- Nr. 13 **Institutionen im Wandel** 1997
- Nr. 14 **Sozialpolitik**
im internationalen Vergleich, 1998
- Nr. 15 **EU wird Europa?**
Erweiterung – Vertiefung – Verfestigung, 1999
- Nr. 16 **Neue Medien und Politik** 1999
- Nr. 17 **Zum politischen System Österreich**
Zwischen Modernisierung und Konservatismus, 2000
- Nr. 18 **Regionalismus – Föderalismus – Supranationalismus** 2001
- Nr. 19 **EU 25 – Die Erweiterung der Europäischen Union** 2003
- Nr. 20 **Gedächtnis und Gegenwart**
HistorikerInnenkommissionen, Politik und Gesellschaft, 2004
- Nr. 21 **Von Wahl zu Wahl** 2004
- Nr. 22 **Frei–Souverän–Neutral–Europäisch**
1945 1955 1995 2005, 2004
- Nr. 23 **Globales Lernen – Politische Bildung**
Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung, 2005
- Nr. 24 **Wie viel Europa?**
Österreich, Europäische Union, Europa, 2005
- Nr. 25 **Sicherheitspolitik**
Sicherheitsstrategien, Friedenssicherung, Datenschutz, 2006
- Nr. 26 **Geschlechtergeschichte – Gleichstellungspolitik – Gender Mainstreaming** 2006
- Nr. 27 **Der WählerInnenwille** 2007
- Nr. 28 **Jugend – Demokratie – Politik** 2008
- Nr. 29 **Kompetenzorientierte Politische Bildung** 2008
- Nr. 30 **Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen** 2009
- Nr. 31 **Herrschaft und Macht** 2009
- Nr. 32 **Erinnerungskulturen** 2010 noch lieferbar
- Nr. 33 **Wirtschaft und Politik** 2010
- Nr. 34 **Politische Handlungsspielräume** 2011
- Nr. 35 **Medien und Politik** 2012
- Nr. 36 **Das Parlament im österreichischen politischen System** 2012
- Nr. 37 **Religion und Politik** 2013
- Nr. 38 **Politisches Handeln im demokratischen System Österreichs** 2016
- Nr. 39 **Gesetze, Regeln, Werte** 2016
- Nr. 40 **Identitäten** 2016
- Nr. 41 **Wahlen und Wählen** 2017 noch lieferbar
- Nr. 42 **Politische Mitbestimmung** 2017 noch lieferbar
- Nr. 43 **Medien und politische Kommunikation** 2018
- Nr. 44 **Demokratiebewusstsein stärken** 2019 noch lieferbar
- Nr. 45 **Umwelt – Klima – Politik** 2019
- Nr. 46 **Die Verfassung – unsere demokratische Basis** 2020 noch lieferbar
- Nr. 47 **Afrika und Europa – eine wechselvolle und ungleiche Beziehung** 2020 noch lieferbar
- Nr. 48 **Freiheitsrechte** 2021 noch lieferbar
- Nr. 49 **GEGEN Rassismus** 2021 noch lieferbar

Informationen zur Politischen Bildung

forumpolitischebildung (Hrsg.)

Informationen zur Politischen Bildung

Die Schriftenreihe „Informationen zur Politischen Bildung“ wird in Zusammenarbeit von Wissenschaftler*innen, Fachdidaktiker*innen und Lehrer*innen herausgegeben. Die Themenhefte sollen Lehrer*innen der Sekundarstufe I und II bei der Umsetzung von Politischer Bildung im Unterricht unterstützen. Diese können die gedruckten Hefte kostenlos unter www.politischebildung.com bestellen.

Die Themenhefte beinhalten wissenschaftliche Artikel, einen fachdidaktischen Beitrag, der neue universitäre Ansätze und in den Lehrplänen verankerte Methoden behandelt, sowie Unterrichtsvorschläge, Arbeitswissen, Materialien und Arbeitsblätter für die konkrete Unterrichtsarbeit.

Forum Politische Bildung

Das Forum Politische Bildung wurde 1996 als Herausgeberverein der Schriftenreihe „Informationen zur Politischen Bildung“ gegründet. Im Herausbergremium sind relevante Persönlichkeiten aus dem Arbeitsfeld Politische Bildung – sei es im universitären oder außeruniversitären Bereich, an Schulen oder Fachhochschulen – und aus unterschiedlichen Disziplinen vertreten. Sie alle verbindet ihr Engagement für die Politische Bildung.

ONLINEVERSION



Die Beiträge der Hefte sowie zusätzliche Materialien sind auch online zugänglich.

- ▶ Kopierfähige Vorlagen und Materialien als Download
- ▶ Simulationsspiele mit Rollenkarten
- ▶ Arbeitsblätter
- ▶ Planungshilfen

www.politischebildung.com → Informationen zur Politischen Bildung

forumpolitischebildung

