



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Die Teilkonzepte „Rassismus“, „Diskriminierung“ und
„Vorurteile“ als Thema im Geschichtsunterricht und in der
Politischen Bildung

verfasst von / submitted by

Christian Ochsenhofer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 445 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Biologie und Umweltkunde
UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Thomas Hellmuth

Danksagung

Ich möchte mich herzlich bei meiner Familie und meinen Freunden bedanken. Sie waren es, die mich ständig begleiteten und mich motivierten all meine Ziele zu erreichen. Vor allem in den schweren Phasen meines Lebens konnte ich immer auf sie zählen und auf ihre Unterstützung bauen. Besonders hervorheben möchte ich meine Freundin Chrissi und meinen besten Freund Paul, die es immer wieder geschafft haben, mich anzuspornen und aufzuheitern.

Ebenfalls danken möchte ich meinem Betreuer, Univ.-Prof Dr. Thomas Hellmuth, der mir stets mit konstruktiver Kritik und Verbesserungsvorschlägen geholfen hat diese Diplomarbeit fertigzustellen.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Diplomarbeit befasst sich schwerpunktmäßig mit der Frage, wie brisante Themen wie „Vorurteile“, „Diskriminierung“ und „Rassismus“ im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (kurzum GSK-Unterricht) für die 7.Schulstufen AHS/Neue Mittelschule sind und wie sie im Unterricht behandelt werden können, ohne die Schülerinnen und Schüler mit ihrer Konfrontation zu überfordern.

In den ersten Kapiteln dieser Abschlussarbeit wird der Frage nachgegangen, wie die Begriffe „Vorurteil“, „Diskriminierung“ und „Rassismus“ definiert sind. Darüber hinaus soll aufgezeigt werden, inwiefern diese Begriffe in den GSK-Unterricht eingebunden sind bzw. werden sollten. Der aktuelle GSK-Unterricht wird anschließend mit seinen Lehr- und Lernzielen sowie deren Didaktik und Methodik differenziert vorgestellt. Da die Schülerinnen und Schüler anhand dieser Themenbereiche sowohl Fachwissen, als auch wichtige soziale Fähigkeiten, wie eine auf gegenseitige Toleranz beruhende Lebenseinstellung, eine kritisch-emanzipatorische Denkweise und stichhaltige Argumentationsmethodik erlangen sollen, werden die gewählten Themen Diskriminierung, Rassismus und Vorurteil anhand verschiedener Unterrichtsmethoden, unter der Berücksichtigung des österreichischen Modul- und Kompetenzmodells, aufgearbeitet.

Abschließend werden konkrete Vorschläge und Ideen für die Behandlung der Themen im Unterricht detailreich präsentiert, ausführlich erläutert und, zuletzt, kritisch beleuchtet.

Durch die aktuelle humanitäre und geopolitische Situation im Nahen Osten erfahren jene Themen eine besondere Brisanz und dies führt unweigerlich vor Augen, welche drastischen Auswirkungen durch Intoleranz, geschürten Ängsten, Fehlinformationen oder durch Unwissenheit hervorgerufen werden können.

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the question how the topics “prejudice”, “discrimination” and “racism” can be taught in the school subject “history, social studies and political education” (in short “GSK”) in the 7th grade (AHS/Neue Mittelschule) without overstraining the pupils.

In the first chapters of this thesis the terms “prejudice”, “discrimination” and “racism” are defined in detail. In addition, it will be shown how these terms are or should be included in the subject. The school subject “history, social studies and political education” is then presented in a diverse way with its teaching and learning objectives as well as its didactics and its distinct methodology.

Since the students will be able to acquire both specialist knowledge and important social skills such as mutual tolerance, a critical, emancipatory way of thinking, and a strong strategy of argumentation, the chosen topics cover “discrimination”, “racism” and “prejudice” at various methodical levels – e.g. on the basis of the Austrian module system as well as the competence model.

Finally, concrete suggestions and ideas for the treatment of these subjects in the classroom are presented and explained in detail, and, lastly, critically analyzed.

Due to the current humanitarian and geopolitical situation in the Middle East, these topics are particularly relevant, and this inevitably reveals the drastic effects of intolerance, media-hyped fears, false information and ignorance.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
2	FORSCHUNGSFRAGEN	3
3	BEGRIFFSERKLÄRUNGEN	4
3.1	RASSISMUS	4
3.2	DISKRIMINIERUNG	7
3.3	VORURTEILE	13
3.3.1	<i>Ursache von Vorurteilen</i>	15
4	DAS UNTERRICHTSFACH GESCHICHTE, SOZIALKUNDE UND POLITISCHE BILDUNG IN ÖSTERREICH	19
4.1	GESCHICHTE UND POLITISCHE BILDUNG.....	19
4.1.1	<i>Dient das Unterrichtsfach Geschichte als Instrumentalisierung?</i>	21
4.2	WESENTLICHE VERÄNDERUNGEN IM LEHRPLAN SEIT 1978	23
4.3	AKTUELLER LEHRPLAN IM UNTERRICHTSFACH GESCHICHTE, SOZIALKUNDE UND POLITISCHE BILDUNG (SEKUNDARSTUFE I)	25
4.3.1	<i>Konzeptuelles Lernen</i>	26
4.3.2	<i>Die im Unterricht zu erwerbenden Kompetenzen</i>	31
4.3.3	<i>Die modulare Gestaltung des Lehrplans in der Sekundarstufe I</i>	38
5	METHODIK	50
5.1	DIDAKTISCHEN PRINZIPEN	51
5.2	MAKRO- UND MIKROMETHODEN.....	60
5.3	VERWENDETE METHODEN DER UNTERRICHTSVORSCHLÄGE	62
5.3.1	<i>Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch und Textarbeit</i>	62
5.3.2	<i>Simulationsspiele: Das Rollenspiel</i>	69
5.3.3	<i>Das Brainstorming</i>	71
5.3.4	<i>Die Fishbowl-Diskussion</i>	72
6	UNTERRICHTSIDEEN FÜR EINE 7. SCHULSTUFE AHS/NEUE MITTELSCHULE	74
6.1	1. UNTERRICHTSVORSCHLAG: WAS BEDEUTET „RASSISMUS“, „DISKRIMINIERUNG“ UND „VORURTEILE“	78
6.1.1	<i>Material</i>	82
6.2	2. UNTERRICHTSVORSCHLAG: „GEH EINEN SCHRITT WEITER“	84

6.2.1	<i>Material</i>	88
6.3	3. UNTERRICHTSVORSCHLAG: „ZWISCHEN DEN ZEILEN LESEN“	91
6.3.1	<i>Material</i>	94
6.4	UNTERRICHTSVORSCHLAG: „ERFUNDENE TATSACHEN“	99
6.4.1	<i>Material</i>	104
7	FAZIT	107
8	LITERATURVERZEICHNIS	110
9	TABELLENVERZEICHNIS	117

1 Einleitung

Tagtäglich erfahren wir von Diskriminierung nicht nur einzelner Personen, sondern ganzer Gruppierungen von Menschen, die sich aufgrund ihrer Herkunft, Kultur, Religion, Geschlecht, Sprache, sexuellen Orientierung oder politischen Einstellung voneinander unterscheiden. Diskriminierung findet in privaten als auch in öffentlichen Bereichen statt und kann Leidtragende in ihrer Lebensgestaltung und in ihrer Lebensqualität massiv einschränken. Die Folgen können dabei weitreichend und vielfältig sein – die Opfer werden nicht nur unter massiven psychischen Druck gesetzt, sondern auch schwerwiegende physische Verletzungen sind keine Seltenheit.

Jeder einzelne Mensch kann sowohl von Diskriminierung betroffen und somit Opfer sein als auch selbst zu diskriminierenden Handlungen fähig sein und somit zum Täter werden. Berichte über Diskriminierung, Rassismus und Vorurteile finden sich in allen Medien, sowohl in den klassischen wie Zeitungen und Zeitschriften als auch auf verschiedensten medialen Plattformen. Ein aktuelles Beispiel stellt die Syrienkrise dar, die zu den schlimmsten humanitären Katastrophen unserer Zeit zählt. Viele tausende Menschen fliehen vor Krieg und Zerstörung und suchen Schutz in den westlichen Ländern. Vielen, die bereits Österreich erreicht haben, steht eine noch ungewisse Zukunft bevor. Diejenigen die auch tatsächlich in diesem Land bleiben dürfen, müssen so rasch wie möglich integriert werden. Doch nicht nur logistisch stellt dieses Vorhaben eine Herausforderung dar, auch die sozialen und kulturellen Diskrepanzen zwischen den Flüchtlingen und den Österreicherinnen und Österreichern werden deutlich und sind Gegenstand heftiger Diskussionen. Die Syrienkrise zeigt, dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Rassismus, Diskriminierung und Vorurteile“ daher für Schüler und Schülerinnen bereits in jungen Jahren notwendig ist, um eine nötige Sensibilisierung sicherzustellen. Zudem kann es sich positiv auf das Lernklima und deren Zusammenleben auswirken, wenn dieses Thema behandelt wird. Notwendig sind freilich adäquate didaktische Überlegungen, die einen zentralen Teil dieser Arbeit bilden.

Zu Beginn dieser Diplomarbeit werden der *Diskriminierung*, *Rassismus* sowie der *Vorurteilsbegriff* erläutert. Im Anschluss daran wird sowohl das Fach *Geschichte*, *Sozialkunde* und *Politische Bildung* mit dem neuen Lehrplan der Sekundarstufe I, die darin enthaltenen Lehr- und Lernziele als auch didaktischen Prinzipien, Konzepte und Kompetenzen vorgesehlt.

Ziel dieser Diplomarbeit ist es einerseits, den aktuellen Unterricht in Geschichte-, Sozialkunde und Politischer Bildung zu thematisieren und andererseits deren Didaktik und Methodik im Zusammenhang mit den Themen „Diskriminierung, Rassismus und Vorurteil“ zu präsentieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen anhand dieser Themenbereiche sowohl Fachwissen als auch wichtige soziale Fähigkeiten wie eine auf gegenseitige Toleranz beruhende Lebenseinstellung, eine kritisch-emanzipatorische Denkweise und stichhaltige Argumentationsmethodik erlangen.

2 Forschungsfragen

In dieser Studie sollen für die Sekundarstufe I Materialien zum direkten Einsatz im Unterricht bzw. in der pädagogischen Arbeit ausgearbeitet, erläutert und zur Verfügung gestellt werden. Dieses Ziel fußt auf der Annahme, dass die Bildung von jungen Menschen eines der zentralen Anliegen einer modernen und aufgeklärten Gesellschaft ist. Die in dieser Arbeit behandelten Themen stellen einen wesentlichen Anteil an einem ganzheitlichen Bildungsprozess dar und fördern die Selbstreflexion des Einzelnen, kurzum: „Müdigkeit“

Auf diesen und anderen Überlegungen sowie auf einschlägige theoretische Modelle und Konzeptionen basierend, stehen die nun folgenden Fragestellungen im Fokus der geplanten Arbeit:

- *Wie kann man Themen wie „Diskriminierung“, „Rassismus“ und „Vorurteil“ im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern aufarbeiten, ohne diese dabei mit dieser sensiblen Thematik zu überfordern?*
- *Inwiefern kann man dieses Thema in einen aktuellen Zusammenhang bringen und somit dem didaktischen Prinzip der Gegenwartsorientierung im Geschichts- und Politikunterricht gerecht werden?*
- *Sind diese Themen im Lehrplan für die Sekundarstufe I verankert? Und wenn ja, wie werden sie formuliert bzw. was sind dabei die genauen Lehr- und Lernziele?*
- *Welche Unterrichtsmethoden sind dazu geeignet, um diese komplexen Thematiken schülerinnen- und schülergerecht aufarbeiten zu können? Welche Kompetenzen sollen erlangt werden?*

3 Begriffserklärungen

Um mit Termini wie Diskriminierung, Rassismus und Vorurteil zu arbeiten, ist es notwendig, adäquate Definitionen zu finden und Deutungen herauszuarbeiten, damit ein zeitgerechtes sowie einheitliches Verständnis zu diesen Themenbereichen gewährleistet werden kann.

3.1 Rassismus

Der Begriff „Rassismus“ ist sehr komplex und schwer zu definieren.¹ Häufig wird in Deutschland sowie in Österreich das Rassismusverständnis stark durch die nationalsozialistische Vergangenheit geprägt. Rassismus wird hierbei in einen engeren biologischen Kontext gesetzt, bei welchem die Selektion von Menschen sowie die Einteilung in höher und minderwertigere „Rassen“ eine wesentliche Rolle spielen.²

Der moderne Rassismus wurzelt im 18. und 19. Jahrhundert, der Terminus selbst ist jedoch erst später entstanden. Wenn man dem britischen Rassismusforscher Robert Miles folgt, dann wird der Begriff Rassismus erst in dem Buch „Racism“ von Magnus Hirschfeld, das im Jahre 1938 in übersetzter Form erschien, erstmals verwendet. Hirschfeld verwendet den Begriff als Kritik an dem im 18./19. Jahrhundert entstehenden Konzept der „Rasse“ zur Klassifikation der Menschen. Aus historischer Sicht ist Rassismus ein relativ junges Phänomen.³

Stuart Hall spricht bei Rassismus von einer Markierung von Unterschieden, die man dazu benötigt, um sich von einer anderen Gruppierung abzugrenzen, „vorausgesetzt diese Markierungen dienen dazu, soziale, politische und wirtschaftliche Handlungen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu

¹ Birgit *Rommelspacher*, Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus Melter, Paul Merchil (Hg.) Rassismuskritik. Rassismustheorie und –forschung (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2011) S. 25; Jörn Rüsen, Racism – A Killing Argument in Cultural Studies? In: Public History Weekly, 5/7 (2017) DOI:dx.doi.org/10.1515/phw-2017-8437.

² Paul *Merchil*, Karin *Scherchel*, Rassismus und „Rasse“. In: Claus *Melter*, Paul *Merchil* (Hg.) Rassismuskritik. Rassismustheorie und –forschung (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2011) S. 40

³ *Merchil*, *Scherchel*, Rassismus und „Rasse“, S. 41

materiellen und symbolischen Ressourcen ausschließen und dadurch der ausschließenden Gruppe einen privilegierten Zugang sichern.“⁴

Zu Zeiten des Kolonialismus war die Rassen-Konstruktion ein Rechtfertigungswerkzeug, das dem Zweck dienen sollte, die indigene Bevölkerung in den Kolonien als primitiv und unzivilisiert abzuwerten, um eine Ausbeutung und Versklavung dieser Bevölkerung zu legitimieren. Diese Tatsache scheint paradox, vor allem wenn man sich vor Augen hält, dass die „Zeit der kolonialen Eroberungen auch die Zeit der bürgerlichen Revolutionen und der Deklaration der Menschenrechte war“. ⁵ Die Europäer brauchten also eine Rechtfertigung, warum sie einen großen Teil der Weltbevölkerung den „Status des Menschseins“ aberkannten, trotz der Tatsache, dass sie zuvor alle „Menschen als frei und gleich erklärt hatten.“⁶

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die Rassenlehre in dieser Epoche, wie auch Poliakov schreibt, keine abzulehnende ethische Haltung darstellte, sondern als Wissenschaft vom Menschen galt.⁷ Letztlich spiegelt sich darin ein Widerspruch der Aufklärung. Der mit der Aufklärung miteinhergehende Rationalismus, schuf – aus heutiger Sicht – die pseudowissenschaftliche Rassentheorie bzw. einen sogenannten „wissenschaftliche Rassismus“. Aus heutiger Perspektive betrachtet ist die Rassenlehre freilich als soziokulturelle Konstruktion zu betrachten, die zur sozialen Differenzierung sowie Ab- und Ausgrenzung diente.⁸

⁴ Stuart *Hall*, Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften IV (Hamburg, 2004) In: *Rommelspacher*, Was ist eigentlich Rassismus? S. 25

⁵ *Rommelspacher*, Was ist eigentlich Rassismus?, S. 25

⁶ ebenda; Martina Johannsen, Schwarzweissheiten. Vom Umgang mit Menschen (Isenseeverlag, Oldenburg 2001) S. 26.

⁷ Léon *Poliakov*, Rassismus: Über Fremdenfeindlichkeit und Rassenwahn (Hamburg 1992) S.21

⁸ Thomas *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2014) S. 50f

Miles stellt fest, dass der Begriff „Rasse“ rein analytisch entwickelt wurde und nicht induktiv.⁹ Das bedeutet, dass die Rassenlehre nicht auf empirischer Basis beruht, sondern auf Grundlage des Konstrukts „Rasse“, d. h. auf lediglich konstruierten biologischen Merkmalen, die letztlich soziokulturell als Abgrenzungsinstrumentarien begründet werden können.¹⁰ Es gibt folglich aus heutiger Sicht keine wissenschaftliche Rechtfertigung für die Verwendung des Rasse-Begriffs, der eine Hierarchie verschiedener Gruppen bezeichnet, die sich durch bestimmte Merkmale wie zum Beispiel der Hautfarbe definiert.¹¹ Miles streitet zwar nicht ab, dass sich Menschen körperlich oder auch genetisch unterscheiden können, die genetischen Gemeinsamkeiten sind allerdings größer als die Unterschiede. Bereits 1995 wurde auf einer UNESCO-Konferenz gegen Rassismus bekanntgegeben: „Das Konzept der ‚Rasse‘ [...] ist völlig obsolet geworden. [...] Rassismus ist der Glaube, menschliche Populationen unterscheiden sich in genetisch bedingten Merkmalen von sozialem Wert, so dass bestimmte Gruppen gegenüber anderen höherwertig oder minderwertig sind. Es gibt keine überzeugenden wissenschaftlichen Belege, mit denen dieser Glaube gestützt werden könnte.“¹² Die Idee einer „Rasse“ wurde vielmehr zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Benennung bestimmter Gruppen- und zugleich als Ausgrenzungsinstrumentarium eingeführt.¹³

Rommelspacher weist darauf hin, dass es auch vor der Kolonialisierung rassistische Konstruktionen gab, die in anderen „Unterdrückungszusammenhängen“ entstanden sind und ebenfalls auf ein bestimmtes „Legitimationsmuster“ schließen lassen.¹⁴ Die Entwicklung eines vormodernen zu einem modernen Rassismus lässt sich an dem Beispiel des christlichen Antijudaismus, der sich in weiterer Folge zu einem rassistischen

⁹ Robert Miles, Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Nora Rätzzel (Hg), Theorien über Rassismus (Argument Verlag, Hamburg 2000) S. 17

¹⁰ ebenda

¹¹ ebenda, S. 18

¹² Jörg Schmidt Wurzeln des Wahns. In: Die Zeit, 29. April 1999.

¹³ Miles, Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus, S. 20

¹⁴ Rommelspacher, Was ist eigentlich Rassismus?, S.26

Antisemitismus entwickelte, veranschaulichen.¹⁵ Noch bis zur Moderne wurden die christlichen Judenfeindschaften „im Wesentlichen mit religiösen Differenzen begründet.“¹⁶ Den Juden wurde vorgeworfen, Jesus Christus getötet zu haben. Das zunächst als rein religiöse definierte „Problem“ konnte noch durch den Akt einer Taufe bereinigt werden. Im Lauf der Zeit entstanden pseudowissenschaftliche Theorien, die diese Differenzen in eine Ungleichheit zwischen vermeintlichen „Rassen“ umwandelte, das heißt „in einen biologisch begründeten Unterschied“ umdeuteten.¹⁷ Diese Unterschiede galten als naturgegeben bzw. angeboren und wurden laut „Rassenlehre“ auch an die Nachkommen weitervererbt.¹⁸ Diese Theorien wurden vom Nationalsozialismus aufgegriffen und zu einem zentralen Bestandteil ihrer Ideologie gemacht. Eine Vermischung unterschiedlicher „Rassen“ sah man im Nationalsozialismus als eine Bedrohung und wurde als biologische „Verunreinigung“ betrachtet.¹⁹

Bei den diversen Autoren und Autorinnen lässt sich – trotz unterschiedlicher Definitionen von Rassismus - in den meisten Fällen das selbe Grundverständnis wie bei Miles erkennen: Rassismus wird als ein Konstrukt bezeichnet, das Bewertungen von sozialen Gruppen und somit Ein- und Ausgrenzung inkludiert.

3.2 Diskriminierung

In der Literatur lassen sich zahlreiche Autoren finden, die sich mit dem Begriff Diskriminierung auseinandergesetzt haben. Häufig werden sehr ähnliche Definitionen geboten, die sich in diversen Aspekten unterscheiden.

Einige Autorinnen und Autoren sind sich einig, dass Diskriminierung darauf aufbaut, dass gewisse Ungleichheiten zwischen einzelnen Personen, aber auch zwischen Gruppen wahrgenommen werden. Bestimmte Merkmale und

¹⁵ ebenda

¹⁶ ebenda

¹⁷ ebenda

¹⁸ ebenda; Erwin *Ebermann* (Hg.), *Afrikaner in Wien. Zwischen Mystifizierung und Verteufelung. Erfahrungen und Analysen.* (LIT Verlag, Münster, 2002) S. 67

¹⁹ *Rommelspacher*, *Was ist eigentlich Rassismus?*, S. 26

Eigenschaften werden miteinander verglichen, herausgestrichen und bewertet. Dabei kann es passieren, dass eine Gruppe sich mit positiven Attributen schmückt und sich selbst am meisten bevorzugt, jedoch wird andererseits eine fremde Gemeinschaft deutlich abgewertet, wodurch eine Distanz, aber auch Aggressionen zwischen den Gruppen entsteht. Egal ob „Unterscheidungen zwischen oben und unten, innen und außen oder aktiv oder passiv“ stattfinden, kommt es zu leichten oder auch schwerwiegenden „Asymmetrien“, weil eine Partei gegenüber der anderen bevorzugt wird.²⁰

Mummendey et al. heben deutlich hervor, dass eine solche Bildung von unterschiedlichen sozialen Kategorien nicht unbedingt zwangsläufig zu einer Diskriminierung führen muss.²¹ Sie sprechen erst von diskriminierenden Handlungen, wenn einzelne Personen oder ganze Gruppen aufgrund von festgelegten Merkmalen wie z.B. Herkunft, Alter und Geschlecht ungerechtfertigter Weise benachteiligt oder bevorzugt werden.²²

Markefka formuliert den Begriff folgendermaßen:

„Diskriminierung wird als Handlung verstanden, als eine registrierbare Folge individuellen Handelns, die eingetreten ist, weil Akteure andere Akteure aufgrund wahrgenommener sozialer oder ethnischer Merkmale als ungleiche bzw. minderwertige Partner angesehen und im Vergleich zu den Angehörigen des eigenen Kollektivs entsprechend abwertend behandelt haben.“²³

²⁰ Amélie Mummendey, Thomas Kessler, Sabine Otten, Sozialpädagogische Determinanten-Gruppenzugehörigkeit und soziale Kategorisierung. In: Andreas Beelmann, Kai Jonas (Hg.), Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven (VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009) S. 50; Mechthild Gomolla, Frank-Olaf Radtke, Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009) S. 15

²¹ Mummendey et al., Sozialpädagogische Determinanten- Gruppenzugehörigkeit und soziale Kategorisierung. S.50

²² ebenda

²³ Manfred Markefka, Vorurteile- Minderheiten- Diskriminierung (Neuwied: Luchterhand, 1995) S.43

In politischen Diskursen fallen unter die Kategorie „soziale Diskriminierung“ ganz unterschiedliche Geschehnisse. Die Bandbreite reicht von unbedachten und unbewussten Handlungen oder Äußerungen, die kränkend oder bösartig sind, über körperliche Auseinandersetzungen bis hin zu unterschweligen oder öffentlichen Ungleichbehandlung ganzer Bevölkerungsgruppen.²⁴

Institutionelle Diskriminierung in der Schule?

Die Institution Schule hat die Verantwortung, wichtige Aufgaben in der Sozialisation von Schülerinnen und Schüler zu übernehmen. Im Laufe der Schuljahre sollen den Jugendlichen elementare Werte wie Gerechtigkeit, Solidarität und Fairness vermittelt werden.²⁵ Die soeben genannten Verpflichtungen von Schulen sollen also dazu dienen, gegen diskriminierende Handlungen vorzubeugen, jedoch finden – im Widerspruch zu diesen Aufgaben – häufig Diskriminierungen statt. So kommt es vor, dass nicht nur Schülerinnen und Schüler von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern diskriminiert werden, sondern die Diskriminierung auch von Seiten der Lehrperson, der Schulleitung oder sogar des ganzen Schulsystems ausgeht.

In Deutschland hat sich die Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) in den letzten Jahren intensiv mit diesem Thema „Diskriminierung in Schulen“ auseinandergesetzt und im Jahre 2013 einen Bericht veröffentlicht. Darin wird deutlich, dass das „Risiko an Schulen diskriminiert zu werden [...] beträchtlich“ ist.²⁶ Die Agentur der Europäischen Union für Grundrechte veröffentlichte im selben Jahr ihre Ergebnisse zu ihrer Umfrage zu dem Thema Hassverbrechen/Diskriminierung. Bei der Befragung nahmen 93.000 Menschen aus 27 EU-Mitgliedsstaaten teil. Die Ergebnisse bestätigen die Berichte des ADS

²⁴ Gomolla, Radtke, Institutionelle Diskriminierung, S. 16

²⁵ Kai- Christian Koch, Rainer Dollase, Diskriminierung im Kontext von Bildung und Bildungskarrieren. In: Andreas Beelmann, Kai Jonas (Hrsg.), Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven (VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009) S. 346

²⁶ Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages (Berlin 2013) S. 29

und zeigen unter anderem auf, das 91 % der Befragten sich an diskriminierende Handlungen in der Schule erinnern.²⁷ In Österreich gibt es zwar keine Untersuchungen, die mit genaueren Zahlen belegt werden können, es ist jedoch davon auszugehen das auch hierzulande ebenfalls ein erhöhtes Risiko besteht diskriminiert zu werden.

Aus diesem Anlass wurden in den letzten Jahren viele Maßnahmen getroffen um diesem negativ Trend entgegenzuwirken. Ziel ist es, dass Schulen aktiv gegen jegliche Formen von Diskriminierung – egal ob gegen einzelne Personen oder Personengruppen – eintreten. Im Jahr 2015 wurden diverse Erklärungen zur Bekämpfung von Intoleranz, Diskriminierung und Radikalisierung in der Schule unterzeichnet.²⁸ „Darüber hinaus haben sich auf zivilgesellschaftlicher Ebene neue Netzwerke und Projekte etabliert, die sich mit unterschiedlichen Facetten von Diskriminierung an der Schule auseinandersetzen“.²⁹

In den letzten Jahrzehnten entwickelten sich die Klassenzimmer ein Ort der gesellschaftlichen Vielfalt. Der österreichische Ausländeranteil lag im Schuljahr 2009/2010 noch bei 9,5 %, fünf Jahre später im Schuljahr 2014/2015 bereits auf rund 12 %.³⁰ Es sind zwar keine aktuelleren Daten verfügbar, jedoch im Angesicht der heutigen Ereignisse, in denen wir mit starken Flüchtlingszuwanderungen konfrontiert werden, ist anzunehmen, dass diese Zahlen bereits gestiegen sind und auch in Zukunft noch steigen werden. Es ist unabdingbar und wichtiger denn je. diesen Flüchtlingskinder den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Um diesen Herausforderungen Herr zu werden, muss man sich dem Thema „Diskriminierung“ stellen.

²⁷ European Union Agency for Fundamental Rights, European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Results at a glance. (Publication Office of the European Union, Luxemburg, 2013) S. 19

²⁸ Christine Lüders, Nathalie Schlenzka, Schule ohne Diskriminierung. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit (26.02.2016), online unter <<http://www.bpb.de/apuz/221585/schule-ohne-diskriminierung?p=all>> (2.01.2017)

²⁹ ebenda

³⁰ Statistik Austria, Kommission für Migration und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaft, Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2016 (Wien 2016) Online unter: <http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/migrationintegration-2016.pdf> (18.05.2017) S. 46

Schule soll nicht nur der „Wissensvermittlung, der Persönlichkeitsentfaltung „sowie der „Berufsvorbereitung“ dienen, sondern darüber hinaus Inhalte bezüglich der „Vielfalt, Identität und der (Anti-)Diskriminierung“ behandeln und diese in das alltägliche Schulleben integrieren, um Schülerinnen und Schüler für diese Themen zu sensibilisieren.³¹ „Schulen sind Orte, wo „Kommunikation und Begegnungen“ stattfinden, Gerade aus diesem Grund haben tragen sie die Verantwortung, Diskriminierungen vorzubeugen, Opfern Rückhalt und Unterstützung zu bieten und im Gegenzug diskriminierende Aussagen und Handlungen zu sanktionieren.³²

Auswirkungen von Diskriminierung auf Schülerinnen und Schüler

Das Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung in Deutschland ließ ein umfassendes Gutachten erstellen, welches sich unter anderem mit Diskriminierungserfahrungen und deren Auswirkungen beschäftigte. Darin wurde aufgezeigt, dass diskriminierende Handlungen drastische negative Wirkungen auf das Selbstwertgefühl und den schulischen Leistungen haben. Dabei spielt es oft keine Rolle, ob es sich um rein subtile Diskriminierungen handelt, da die Konsequenzen genauso tiefschürfend sein können wie gewalttätige Diskriminierungserfahrungen.³³ Durch solche negativen Erlebnisse werden Schülerinnen und Schüler einem enormen Stress ausgesetzt. In weiterer Folge führt dies zu psychischen Belastungen, die wiederum die Gesundheit negativ beeinträchtigen können. Diskriminierte Jugendliche mit Migrationshintergrund stecken oftmals in einem Teufelskreis fest. Durch die Folgeerscheinungen (z.B. gesundheitliche Probleme) wird auch die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erschwert, was wiederum einer erfolgreichen Integration fast unmöglich macht.³⁴

³¹ Lüders, Schlenzka, Schule ohne Diskriminierung

³² ebenda

³³ Haci-Halil *Uslucan*, Wechselwirkung zwischen Diskriminierung und Integration – Analyse bestehender Forschungsstände. Expertise des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Essen, 2012) S.104

³⁴ , ebenda, S.34

Eine logische Konsequenz ist eine sickende Integrationsbereitschaft, die sich durch negative Erfahrungen manifestieren kann.³⁵

Neben den psychischen Folgen von Diskriminierung sind im Kontext von Bildung und Bildungssystemen eine ungleiche Behandlung von Schülerinnen und Schülern und das Fehlen von Toleranz für die Gesellschaft, aber vor allem auch für die Jugendlichen selbst von besonderer Bedeutung.³⁶ Diskriminierung in der Schule stellt eine besondere Form von Benachteiligung dar, weil gerade dieser staatlichen Bildungsinstitution eine zentrale Sozialisationsfunktion zukommt. Wenn man sich „Lernziele wie z.B. das selbständige Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Sachlichkeit, soziale Sensibilität oder Kooperationsfähigkeit“ vor Augen hält, dann steht eine Diskriminierung im krassen Gegensatz zu den Werten, für die sich die Institution Schule eigentlich einsetzt. Das Vorkommen von Diskriminierung in Bildungsstätten sabotiert somit die Vermittlung von Toleranz und weitere wesentliche Inhalte und Aufgaben.³⁷

Diese negativen Erfahrungen können bei diskriminierten Schülerinnen und Schülern starke Enttäuschung, Unzufriedenheit sowie Frustration hervorrufen. Durch diese verspürte Hilflosigkeit und die Auffassung, keine faire Chance zu bekommen, kann es zu einer drastischen Abnahme der Bildungsaspiration führen und zu einer kompletten Resignation kommen. In weiterer Folge kann dieses Problem einen negativen Einfluss auf die Beziehung zu den Mitschülerinnen und Mitschülern haben, damit zusammenhängend auch zu interethnischen Konflikten führen und somit auch das ganze Schulklima beeinträchtigen, was einen Rückzug aus dem öffentlichen Leben bedeuten kann.³⁸ Wenn es keine Möglichkeiten zur

³⁵ LesMigraS, "... Nicht so greifbar und doch real". Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-)Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland (Berlin 2012)

³⁶ Koch, Dollase, Diskriminierung im Kontext von Bildung und Bildungskarrieren, S. 345f

³⁷ ebenda, S. 345f

³⁸ ebenda, S. 346

Beschwerde oder Intervention existieren, dann wird oftmals ein Schulwechsel als letzter Ausweg gesehen, sich aus der dauerhaften Diskriminierung zu entziehen.³⁹

Durch diskriminierende Vorfälle sind zudem nicht nur jene betroffen, die selbst diskriminiert werden, sondern auch jene Schülerinnen und Schüler, die solche Handlungen als Zuschauende erleben und beobachten und daraus unter Umständen ihre Schlüsse ziehen können. Auernheimer ist der Meinung, „dass Schülerinnen und Schüler in der Schule selbst die Erfahrung von strukturellen Rassismus machen und in der Vorstellung bestätigt werden [können], dass Ausländer einen unteren Rang in der sozialen Rangskala zukommt.“⁴⁰

Gerade aus diesen Gründen muss die Institution Schule als ein Ort der staatlichen Gerechtigkeit auftreten, soziale Gerechtigkeit fördern und insbesondere ein Zeichen gegen Diskriminierungen setzen.

3.3 Vorurteile

Der Terminus *Vorurteil* und die Erkundung nach der Ursache, wie Vorurteile entstehen, ist für das Konzept der Diskriminierung von unheimlich wichtiger Bedeutung, zumal Vorurteile nicht nur auf die Einstellung der Menschen wirken, sondern auch auf das Verhalten eine enorme Wirkung haben.⁴¹ Vorurteile sind meist Konstruktionen die sich im Denken der Menschen manifestiert und dazu beitragen, dass diskriminierende Verhalten gerechtfertigt erscheinen. Umso wichtiger ist es, diesen Begriff genauer zu definieren sowie das Konzept, das dahinter steht, zu erläutern.

Laut dem psychologischen Vorurteilsforscher Allport – der mit seiner Definition bis heute den Ausgangspunkt für viele Vorurteilsforschungen bildet – ist das Vorurteil:

³⁹ Lüders, Schlenzka, Schule ohne Diskriminierung

⁴⁰ Georg Auernheimer, Unser Bildungssystem und unsere Schulen auf dem Prüfstand. In: Marlies große Holthaus & Katharina Köller (Hg.), Interkulturell lernen – erziehen – bilden (LIT Verlag, Münster 2004) S. 24f

⁴¹ Nasser Vahedi, Diskriminierung, gesundheitliche Beschwerden und Arbeitszufriedenheit (Universitätsverlag, Ulm, 1996) S. 25

„eine ablehnende oder feindselige Haltung gegen eine Person, die zu einer Gruppe gehört, einfach deswegen, weil sie zu dieser Gruppe gehört und deshalb dieselben zu beanstandenden Eigenschaften haben soll, die man dieser Gruppe zuschreibt.“⁴²

Oftmals werden jene Personen ohne triftigen Grund gezielt verurteilt. Für Allport stellt das Vorurteil eine „Form von Feindseligkeit in zwischenmenschlichen Beziehungen dar, die gegen ganze Gruppen oder einzelnen Glieder“ gerichtet wird.⁴³ Er führt weiter aus, dass der Mensch gewisse Neigungen hat, sich Vorteilen hinzugeben. Diese Verhalten stammten aus einer natürlich Anlage, welche uns verallgemeinern, uns Begriffe und Kategorien bilden lässt. Daraus kann auch eine (Über-)Vereinfachung von komplexen Erfahrungen folgen.⁴⁴

Eine weitere, sehr ähnliche Ansicht bietet Pettigrew. Er ist der Meinung, dass Vorurteile auf Meinungsäußerungen beruhen, die nicht ausreichend begründet sind und sowohl Zustimmung als auch Ablehnung erkennen lassen können.⁴⁵ Dies würde also bedeuten, dass keine Informationen vorhanden sind um diese voreiligen Urteile zu rechtfertigen. Vorurteile setzen sich sowohl aus irrationalen Elementen, emotionalen und wertenden Elementen zusammen.⁴⁶

Wenn negative Einstellungen gegenüber einem Individuum oder einer Gruppe gehegt werden, dann gehen dem oftmals Vorurteile mit einher, die mit Eigenschaften verbunden sind die als störend angesehen werden und die die besprochene Person oder Gruppe kennzeichnet. Sie werden somit generalisiert und damit in den gleichen Topf geworfen. Das bedeutet, dass alle Schuldzuweisungen natürlich auch alle betrifft.⁴⁷

⁴² Gordon W. Allport, Die Natur des Vorurteils (Kiepenheuer & Witsch, Köln, 1971) S. 21

⁴³ ebenda, 26

⁴⁴ ebenda, S. 41

⁴⁵ Thomas Pettigrew, Vorurteil. In: Donata Elschenbroich (Hg.), Einwanderung, Integration, ethnische Bindung (Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups, Frankfurt am Main, 1985) S. 81

⁴⁶ ebenda

⁴⁷ Allport, Die Natur des Vorurteils, S. 97

Für Wolfgang Benz spielen „Vorurteile im öffentlichen und privaten Alltag eines Menschen eine wesentliche Rolle.“⁴⁸ Laut Benz können Vorurteile soweit führen, dass Feinbildern entstehen, die wiederum für politische Ideologien instrumentalisiert werden können.⁴⁹ Mielke verbindet mit dem Terminus noch eine weitere Eigenschaft, in dem er schreibt, dass die Einstellungen, die zu Vorurteilen führen, sehr starr und unveränderlich sind. Aus diesem Grund bleiben sie beständig, selbst wenn neue Informationen über Personen und Gruppen hinzukommen.⁵⁰

Von Vorurteilen können sogenannte „Vorausurteile“ unterschieden werden. Diese beruhen auf einer schmalen und nicht gesicherten Wissensbasis und sind emotional wenig verankert, d. h. ein Vorausurteil kann als Urteil vor der Urteilsbildung betrachtet werden.⁵¹ Aus didaktischer Sicht ist das Aufbrechen von Vorausurteile von großer Bedeutung. Durch Aufklärung, d.h. durch das Aufzeigen verschiedener Sichtweisen und Ansichten können voreilige Urteile modifiziert bzw. revidiert werden.

3.3.1 Ursache von Vorurteilen

In diesem Unterkapitel wird der Frage auf dem Grund gegangen, wieso Menschen Vorurteile besitzen, wie diese entstehen und ob sie in innerpsychischen oder gesellschaftlichen Umständen begründet sind.

Wie schon zuvor erwähnt werden Vorurteile oft als erster Schritt zu diskriminierenden Handlungen und feindlichen Einstellungen angesehen. Die Hauptgründe, die bei der Entstehung von Vorurteile gelten, sind unterschiedlicher

⁴⁸ Wolfgang Benz, Feindbild und Vorurteil (Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1996) S. 7

⁴⁹ ebenda

⁵⁰ Rosemarie Mielke, Soziale Kategorisierung und Vorurteil. In: Jutta Hallenmüller-Roschmann, Massimo Martini, Roland Wakenhut (Hg.), Ethnische und nationales Bewusstsein- Studien zur sozialen Kategorisierung (Frankfurt am Main, 2000) S. 21

⁵¹ Peter Massing, Politische Urteilsbildung. In: Georg Weißeno (Hg.), Lexikon der Politischen Bildung. Didaktik und Schule (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 1999) S 199

Natur und werden von Johannes Zerger – der sich unter anderem auch auf die Theorien Allports stützt – auf zwei unterschiedlichen Ebenen untersucht.⁵²

Bei der „sozialisationstheoretischen Erklärung“ steht die Erziehung des Kindes bei der Entstehung von Vorurteilen im Mittelpunkt. Vorurteile würden übernommen und können auch weiterentwickelt werden. Zerger begründet diese Konditionierung folgendermaßen: Er ist davon überzeugt, dass sowohl die elterliche Erziehung als auch die Atmosphäre, in der das Kind aufwächst (vor allem bei einem unglücklichen Familienleben und bei schlechter und harte Behandlung der Eltern) eine wesentliche Rolle zukommt. Anders formuliert: „[...] die Vorurteile werden nicht durch die Eltern gelehrt, sondern die Kinder bekommen sie durch die kranke Atmosphäre des Elternhauses.“⁵³

Die zweite Erklärung für Vorurteile befasst sich mit den psychodynamischen Aspekten, die sich überwiegend mit Frustrations-Aggression-Verschiebungen befasst.⁵⁴ Hierbei lässt sich bereits im Vorhinein erahnen, dass Vorurteile fest mit den Frustrationen verankert sind. Diese Theorie wird in drei Stufen zusammengefasst:⁵⁵

1. Durch den Frust entsteht Aggression.
2. Die Aggression wird auf andere Sündenböcke projiziert.
3. Diese verschobene Feindseligkeit wird rationalisiert und gerechtfertigt durch Beschuldigungen, Projektionen und Stereotypisierungen.

Die durch Frustrationen entstandenen Aggressionen können unter anderem durch eigene Probleme verursacht werden, die letztendlich von einem selbst auf jemand anderen umgelenkt werden. Es kommt zu einer Verschiebung von Aggressionen, die zu einer Gruppenfeindschaft – bei denen es sich meistens um ausländischen Gruppierungen handelt – heranwächst. Wenn Menschen nach den Ursachen ihrer

⁵² Johannes Zerger, Was ist Rassismus (Lamuv Verlag, Göttingen, 1997) S. 105

⁵³ ebenda

⁵⁴ ebenda

⁵⁵ Allport, Die Natur des Vorurteils, S. 105

Enttäuschung und ihres Unglücks auf den Grund gehen, dann neigen wir dazu, die Schuld in den Handlungen oder im Verhalten von Anderen zu suchen.⁵⁶

Für Allport steht fest, dass die Anzahl von Menschen mit Vorurteilen gegenüber Fremdgruppen stetig ansteigt. Begünstigt wird dies durch folgende Bedingungen⁵⁷:

- durch einen raschen sozialen Wechsel
- durch soziale Strukturen, die durch Heterogenität gekennzeichnet sind
- durch Schranken in der Kommunikation, die durch Unwissenheit entstanden sind
- durch einen direkten Wettbewerb
- durch eine hohe Anzahl einer Minderheit, die sich im stetigen Wachstum befindet
- durch eine traditionelle Rechtfertigung eines Ethnozentrismus
- durch Ausbeutungen, die wichtige Interessen der Gemeinschaft unterstützt
- durch eine fehlende Begünstigung einer Assimilierung sowie eines kulturellen Pluralismus

Aus dem oben genannten Faktoren ist deutlich zu erkennen, dass Vorurteile kulturell vermittelt und durch die sie umgebene Gesellschaft begünstigt werden. Aus Vorurteilen entstehen bestimmte Vorstellungen und Annahmen von Ereignissen, Personen oder Gruppen. Durch das Bestehen solcher produzierten Bilder wird das Aufbrechen von Vorurteilen nahezu undenkbar. Auch Erfahrungen, die ein Vorurteil entkräften könnten, werden lediglich an den bereits bestehenden Vorstellungen angeglichen oder gar komplett ignoriert.

Böversen vertritt eine sehr ähnliche Meinung. Er schreibt, dass Vorurteile die Wahrnehmung stark blockieren können. Er vergleicht dies mit einem „blinden Fleck unserem kollektiven Bewusstseins“, der verhindert, neue Erfahrungen zuzulassen. Der mit Vorurteilen Behaftete ist also – im Gegensatz zu jenen, die

⁵⁶ ebenda, S. 186

⁵⁷ ebenda, S. 229

lediglich ein vorläufiges Urteil fällen – nicht mehr im Stande, sich auf die Realität einzulassen.⁵⁸

⁵⁸ Fritz Böversen, Den Umgang mit Fremden neu lernen. Ansätze zur Überwindung der Gewalt (Kleine Verlag, Bielefeld, 1997) S. 21

4 Das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in Österreich

In diesem Kapitel der Diplomarbeit werden zum einen die markanten Veränderungen, die in den letzten Jahren das Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ geprägt haben, thematisiert, zum anderen wird auf die Aufgaben und Ziele dieses Faches eingegangen. Außerdem wird die aus dieser Reform resultierte Kompetenzorientierung sowie das Prinzip des konzeptuellen Lernens vorgestellt. Zusätzlich wird der Frage nachgegangen, wieso bzw. ob das Fach Geschichte prädestiniert dazu ist, gemeinsam mit der Politischen Bildung unterrichtet zu werden.

4.1 Geschichte und Politische Bildung

Schon seit Jahrzehnten wird immer wieder gefordert, dass der politischen Bildung ein höherer Stellenwert zukommt. Bisweilen wurden politische Themen im Wesentlichen in anderen Fächern aufgegriffen und gelehrt. Als Vorreiter gilt die Berufsschule, die als Erstes im Lehrplan explizit ein eigenes Fach für Politische Bildung verankert hat. Seit 2011 wurde das Kombinationsfach „Geografie, Geschichte und Politische Bildung (einschließlich Volkswirtschaft als vierten Bereich)“ an den Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) eingeführt. Im neuen, 2014 in Kraft getretenen Lehrplan der Handelsakademie (HAK), wurde der Clustern „Gesellschaft und Kultur“ entworfen, in dem die Inhalte der Unterrichtsgegenstände „Politische Bildung und Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte)“, „Geographie (Wirtschaftsgeographie)“ und „Internationale Wirtschafts- und Kulturräume“ miteinander vernetzt werden. Im selben Jahr wurde

an der Handelsschule (HAS) das neue Unterrichtsfach "Politische Bildung und Zeitgeschichte" verankert.⁵⁹

Auch in den anderen Schulsystemen (AHS / Neue Mittelschule) wurde bereits seit längerem Politische Bildung in Kombination mit Geschichte unterrichtet.⁶⁰

Durch das Herabsetzen des Wahlalters auf 16 Jahre im Jahr 2007 mussten Rahmenbedingungen geschaffen werden, um den Jugendlichen einen früheren Einstieg in die Politik zu bieten. Aus diesem Grund wurde nun Politische Bildung in den Hauptschulen und der Allgemein bildenden höheren Schulen ab der 6. Schulstufe im Rahmen des Geschichtsunterrichts im Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung unterrichtet.⁶¹ Seit dem Schuljahr 2016/17 ist ein neuer Lehrplan in Kraft getreten, der eigene Module in Politischer Bildung aufweist. In den Handelsschulen, Polytechnischen Schulen, HTL und AHS-Oberstufe wird ab der 9. Schulstufe Politische Bildung in Verbindung mit Zeitgeschichte, Wirtschaftskunde, Geografie oder Geschichte gelehrt.⁶²

Anhand dieser Beispiele lässt sich zeigen, dass Politische Bildung – und das nicht nur hierzulande – eine engere Verknüpfung zur Geschichte zugestanden wird. Hellmuth und Zenaty haben im Jahr 2007 eine Umfrage bei zukünftigen österreichischen Lehrerinnen und Lehrer zu diesem Thema durchgeführt. Aus dieser Erhebung ging hervor, dass bei der Frage nach den Schulfächern, die am geeignetsten für politische Bildung sind, eine klare Präferenz gegenüber dem Fach Geschichte besteht. Etwas abgeschlagen befindet sich auf dem zweiten

⁵⁹ Zentrum Polis – Politik lernen in der Schule, Fragen zur Politischen Bildung im Lehrplan, online unter: <http://www.politiklernen.at/site/grundlagen/politischebildung/haeufiggestelltefragen/article/105728.html>

⁶⁰ Kathrin *Hämmerle*, Günther *Sandner*, Hubert *Sickinger*, Politische Bildung in der Perspektive von Lehramtsstudierenden. In: Peter *Filzmaier*, Kathrin *Hämmerle* (Hg.), Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Schwerpunktthema Europäische Energiepolitik (Heft 4, 2009) S. 357

⁶¹ Thomas *Hellmuth*, Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung. Überlegung zu einem historisch-politischen Kompetenzmodell. In: Österreichischer Zeitschrift für Politikwissenschaft (Heft 4, 2009) S. 483f

⁶² Zentrum Polis – Politik lernen in der Schule, Politische Bildung in den Schulen – tabellarische Übersicht, online unter: http://www.politiklernen.at/dl/qsmmJKJKoMIKnJqx4KJK/Politische_Bildung_in_den_Schulen_tab__bersicht_Stand_Dezember_2016.pdf (12.4.2017)

Platz der Gegenstände Geografie, gefolgt von Deutsch, Religion bzw. Ethik sowie Fremdsprachen. Das auch Fremdsprachen zum Teil auch genannt wurden, hängt wahrscheinlich mit der Länderkunde zusammen, die mit diesen Fächern verbunden wird und in der unter anderem auch politische Verhältnisse der jeweiligen Länder behandelt werden.⁶³

Hellmuth betont, dass das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde zwar nicht automatisch mit Politischer Bildung gleichgesetzt werden soll, jedoch besitzt das Geschichtliche in der politischen Bildung eine besondere Wichtigkeit, vor allem weil in den meisten Fällen politische Probleme erst durch die Berücksichtigung derer historischen Wurzeln adäquat erfasst werden können.⁶⁴ Sutor schreibt dazu, dass die Geschichtlichkeit nicht ausschließlich eine Kategorie neben vielen anderen ist und zum Verständnis des Politischen dient. Vielmehr durchdringt sie alle anderen Kategorien, weil auch sie historischen Charakter besitzt.⁶⁵ „Herrschafts- bzw. Machtverhältnisse oder Kategorien wie Freiheit, Gerechtigkeit oder Frieden“ sind demnach historisch gewachsen. Durch die Geschichte scheint ein politisches Verständnis erst ermöglicht zu werden.⁶⁶

4.1.1 Dient das Unterrichtsfach Geschichte als Instrumentalisierung?

In der Geschichtswissenschaft besteht Einigkeit darüber, dass es sich historischen Darstellungen nicht um eine Re-Konstruktion, sondern um eine Konstruktion handelt, die mit Hilfe vorhandener historischen Quellen – die zum Teil nur Bruchstückhaft bis in die Gegenwart erhalten geblieben sind – zustande kommt. Vermittelt wird sie durch unterschiedliche Formen der Narrativität, wobei – nicht nur im schulischen Kontext – die Prinzipien von Multiperspektivität, Kontroversität

⁶³ Thomas *Hellmuth*, Gerhard *Zenaty*, Was bedeutet politische Bildung? Eine quantitative Analyse der LehrerInnenausbildung und des Verständnisses von politischer Bildung in Österreich. In: Thomas *Hellmuth* (Hg.), Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung (Innsbruck/Wien/Bozen, 2009) S. 273

⁶⁴ Thomas Hellmuth, Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung, S. 484

⁶⁵ Bernard *Sutor*, Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung. In: Wolfgang *Sander* (Hg.), Handbuch Politischer Bildung 3 (Schwalbach, 2005) S. 356

⁶⁶ *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung, S. 124

und Pluralität berücksichtigen müssen.⁶⁷ Germ ist der Meinung, dass dieser Konstruktionscharakter den Schülerinnen und Schülern erläutert werden sollte. Die Lernenden sollen erkennen, dass es sich bei Geschichte nicht „um eine chronologische Aneinanderreihung historischer Zahlen, Fakten und Daten handle.“⁶⁸ Ebenso sollen sogenannte *historische Wahrheiten* und unhinterfragte historische „Meistererzählungen“ nicht unhinterfragt bleiben.⁶⁹ In diesem Zusammenhang kann auch die Geschichtswissenschaft an sich kritisch hinterfragt werden, da Historikerinnen und Historiker zwar trotz wissenschaftlicher Methodik, wie zum Beispiel Quellenkritik und Objektivität, „an einem ‚Zeitgeist‘ bzw. an einer herrschenden Ideologie und an die jeweilige Sozialisation des Einzelnen gebunden“ sind.⁷⁰

Die enge Verbindung der Politischen Bildung zum Geschichtsunterricht beruht zum einen auf traditionellen Zuschreibungen und weniger auf dem Ideal der Aufklärung. Geschichte eignet sich ausgezeichnet zur politischen Indoktrination: Durch nationalgeschichtliche Konstruktionen wurde – bzw. wird zum Teil auch noch heute – zum einen versucht eine bestimmte Politik zu legitimieren, zum anderen sollten die Bürgerinnen und Bürger sich dem Staat unterordnen.⁷¹ Diese Tradition findet sich laut Hellmuth zum Teil auch in der österreichischen Bildungspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg.⁷² So besagt der „Erlass zur staatsbürgerlichen Erziehung“ aus dem Jahre 1949, dass Schule die Aufgaben folgen soll, dem einzelnen Individuum „das Unterordnen unter [den] Erfordernissen der Gemeinschaft zu ermöglichen.“⁷³ Auf der anderen Seite fand aber in den letzten dreißig Jahren eine Wende statt, die darauf abzielte, nicht angepasste und staatshörige Untertanen zu schaffen, sondern Schülerinnen und Schüler zu

⁶⁷ Alfred Germ, Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele (LIT Verlag, Wien, 2015) S.26

⁶⁸ ebenda

⁶⁹ ebenda

⁷⁰ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, S. 126

⁷¹ Thomas Hellmuth, Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung. S. 484

⁷² ebenda

⁷³ Heinz P. Wassermann, Verfälschte Geschichte im Unterricht. Nationalsozialismus in Österreich nach 1945 (Innsbruck/Wien/Bozen, 2004) S. 29

mündigen und aufgeklärten Bürgerinnen und Bürger zu „erziehen“.⁷⁴ Dabei soll der Unterricht in Geschichte beitragen, indem zum einen die gegenwärtige Gesellschaft in ihrer historischen Bedingtheit analysiert wird und zum anderen auch die Geschichte selbst als Konstruktion immer wieder kritisch hinterfragt wird.

4.2 Wesentliche Veränderungen im Lehrplan seit 1978

Einer der ersten wesentlichen Veränderungen des Geschichtsunterrichts erfolgte aufgrund des Grundsatzerlasses im Jahre 1978, dessen Beschluss Politische Bildung als Unterrichtsprinzip für alle Schulfächer festlegte. Die Basis für den Erlass stellte der Leitgedanke des Beutelsbacher Konsens dar, der 1976 entwickelt wurde. Dieser Konsens, der in weiten Teil noch heute Gültigkeit besitzt, beruht auf drei Grundprinzipien politischer Bildung: das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsprinzip und das Gebot der Vermittlung von Analysefähigkeiten.⁷⁵

Ob bzw. inwiefern das Unterrichtsprinzip der Politischen Bildung in den Schulen angenommen und umgesetzt wurde, ist nur schwer festzustellen, denn anders als bei Lehrplanänderungen kann durch die Etablierung eines Unterrichtsprinzips nicht zwangsläufig davon ausgegangen werden, dass die neuen Inhalte tatsächlich wie gefordert umgesetzt werden. Durch die fehlenden Kontrollen und den nicht ausdrücklich zwingenden Lehrinhalten war die Durchführung dieser Prinzipien allein durch das Ermessen der Lehrerinnen und Lehrer abhängig, ob politische Bildung in den Unterricht einfließt oder nicht.⁷⁶ Ebenso problematisch ist, dass Lehrerinnen und Lehrer keine Ausbildung für Politische Bildung in den einzelnen Fächern besitzen. Die Folge davon war eine enorme Nachfrage nach geeigneten Unterrichtsmaterialien. Anfang der 1980er kam man den Wunsch einer Fortbildungsmöglichkeit nach, in dem man Lehrkräften die Möglichkeiten gab, im

⁷⁴ Thomas Hellmuth, Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung, S. 484

⁷⁵ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, S. 65

⁷⁶ Heinz Faßmann, Rainer Münz, Politische Bildung im Schulunterricht. Behandelte Themen, verwendete Unterlagen, Wünsche der Lehrer (Bundesministerium für Unterricht und Kultur, Wien, 1991) S. 68

an Kursen und Seminaren teilzunehmen. Zunächst in Innsbruck, später in Klagenfurt und jetzt in Krems.⁷⁷

Bereits vor dem Grundsatzertlassen gab es heftige politische Diskussionen darüber, dass ein eigenes Unterrichtsfach für politische Bildung geboten werden sollte. Insbesondere in den AHS bestand der Bedarf, da Politische Bildung in anderen Schulformen, in den Oberstufen, bereits seit geraumer Zeit im Rahmen anderer Gegenstände verankert war. Dabei handelt es sich um kombinierte Fächer wie z. B. *Zeitgeschichte*, *Wirtschaftskunde* oder *Recht und Staat*.⁷⁸ 2001 wurde die politische Bildung dann auch in den AHS-Oberstufen im Rahmen des Unterrichtsfaches *Geschichte und Politische Bildung* eingebunden, um politischen Themen mehr Raum zu bieten.⁷⁹

In den folgenden Jahren erfuhr das österreichische Schulsystem einen stetigen Wandel, der sich durch Änderungen der Lehrpläne und den darin beinhaltenden Lehr- und Lernzielen deutlich bemerkbar machte. Infolge einer nationalen und internationalen fachlichen Diskussion folgte ein grundlegender Wechsel von einem inhaltsorientierten (mit dem Schwerpunkt, viel Wissen zu vermitteln) hin zu einem kompetenzorientierten Unterricht (Vermittlung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Bereitschaft).⁸⁰

Das Jahr 2007 war ausschlaggebend für die Entstehung einer Unterrichtsreform in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Trotz diverser Bemühungen gewannen Diskussionen um eine Intensivierung der Politischen Bildung in den Schulen zusätzlich an Intensität. Durch die von Bürgerinnen und Bürger zunehmende politische Infragestellung des demokratischen Systems, sinkende Wahlbeteiligungen, aufkeimende Fremdenfeindlichkeit und Rassismus,

⁷⁷ Hanna-Maria *Suschnig*, Politische Bildung. Eckdaten zur Entwicklung der Politischen Bildung, online unter: <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=223> (11.4.2017); Thomas *Hellmuth*, Cornelia *Klepp*, Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele (Böhlau Verlag, Wien, 2010) S. 79f

⁷⁸ Christina *Pum*, Kompetenzorientierung in der schulischen Politischen Bildung. Deutschland und Österreich im Vergleich (unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien, 2011) S. 23f

⁷⁹ ebenda

⁸⁰ *Dmytrasz* (Hg.) et al, Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, S. 8

zurückgehende politisches Interesse von Jugendlichen startete die Bundesregierung eine Demokratie – Initiative die diesem Trend entgegenwirken sollte. Sie leitete einen Strukturwandel in der Vermittlung politischer und gesellschaftlicher Inhalte ein. Durch die vom österreichischen Parlament beschlossenen Herabsetzung des aktiven Wahlalters auf 16 Jahren setzte sich diese Initiative zum Ziel, den Unterricht an „die neuen gesellschaftlichen Anforderungen“ anzupassen.⁸¹ Seit diesem Zeitpunkt soll der Unterricht Raum für kritische Reflexionen bieten. Durch Selbstreflexion soll versucht werden die Schülerinnen und Schüler und ihre Lebenswelt zentral einzubringen. Zudem soll durch das „selbstreflexive Beobachten der eigenen Reaktionen auf bestimmte Situationen oder Angebote von außen die Kritikfähigkeit“ der Jugendlichen gesteigert werden.⁸²

Im August 2008 wurde durch den Beschluss des Nationalrates die Einführung des Unterrichtsfaches *Geschichte und Politische Bildung* in allen Schulformen der 8. Schulstufe gefasst. Kritisch betrachtet handelt es sich auch hierbei weniger um die Einführung eines neuen Unterrichtsfaches, sondern mehr um eine Eingliederung in den Geschichtsunterricht. Der neu erstellte Lehrplan nahm neuartige Konzepte auf, wie in etwa die kritische Auseinandersetzung mit der Geschichtskultur, d. h. es sollen jene geschichtskulturellen Aspekte im Geschichtsunterricht behandelt werden, die einen Alltagsbezug für Schülerinnen und Schüler herstellen.⁸³

4.3 Aktueller Lehrplan im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Sekundarstufe I)

Im Schuljahr 2008/09 trat erstmals ein Lehrplan in Kraft, der einen kompetenzorientierten Unterricht förderte. Seit 2016/17 setzten sich Lehrerinnen und Lehrer mit einem neuen Lehrplan auseinander, der Politische Bildung bereits für Lernende ab der Sekundarstufe I – also ab der zweiten Klasse AHS und Neue Mittelschule - zur Pflicht macht. Dabei handelt es sich sowohl bei der Politischen

⁸¹ Dmytrasz (Hg.) et al, Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, S. 9

⁸² ebenda, S. 7

⁸³ ebenda, S. 9

Bildung als auch im Geschichteunterricht um eine Einteilung nach Modulen, die unter anderem auch „Überschneidungsbereiche im Sinne des historisch-politischen Lernens“ aufweisen.⁸⁴ Diese stetigen Veränderungen und Verbesserungsansätze bergen zwar weitere Herausforderungen, jedoch spiegelt sich hier die aktive Community in der österreichischen Geschichts- und Politikdidaktik wider.

Neben der 2008 eingeführten Kompetenzorientierung sind nun zusätzlich auch didaktischen Prinzipien und das Lernen mit Konzepten im Lehrplan der Sekundarstufe I ausformuliert worden, die im weiteren Verlauf dieses Kapitels vorgestellt werden.

4.3.1 Konzeptuelles Lernen

Konzeptuelles Lernen impliziert, dass *„jeder Mensch eine bestimmte Vorstellung von der Welt besitzt. Diese sind von individuellen Erfahrungen durch Erziehung und Sozialisation geprägt.“*⁸⁵ Konzepte können dabei ständig ausgetauscht oder auch weiter entwickelt werden. Voraussetzung dafür ist, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen *„Konzepte über Geschichte und Politik reflektieren und sich auch mit Konzepten anderer auseinandersetzen“*.⁸⁶

Grundsätzliche wird in der Pädagogik beim Lernen mit Konzepten zwischen *Basiskonzepten* und *Teilkonzepten* unterschieden..⁸⁷ Basiskonzepte stellen Orientierungspunkte dar, die zur Strukturierung historischen und politischen Wissens dienen und auch isoliertes Wissen verknüpfen können. Das bedeutet, dass der Unterricht auf zentrale, immer wiederkehrende Konzepte ausgerichtet wird. Basiskonzepte beinhalten sowohl das grundlegende Wissen als auch die

⁸⁴ Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Bundesministerium für Bildung, Wien, 2016) S. 1

⁸⁵ ebenda, S.5

⁸⁶ ebenda

⁸⁷ ebenda

Kernidee eines Unterrichtsfaches. Metaphorisch gesehen, sind Basiskonzepte wie Gefäße, die ständig mit Inhalten gefüllt werden. Diese Inhalte sind nicht nur von außen vorgegeben, sondern es spielt auch eine Rolle, was von den Lernenden als wichtig erkannt wird. Letztlich unterscheiden sich die Basiskonzepte der Schülerinnen und Schüler, auch wenn diese denselben Unterricht genießen. Lehrende müssen aber Lernräume schaffen, in denen diese Basiskonzepte ständig differenziert und erweitert werden können.

Weißeno et al. schreibt folgendes über Basiskonzepte:

„Basiskonzepte bezeichnen zentrale Prinzipien bzw. Paradigmen einer Domäne, als Grundvorstellungen des jeweiligen Faches. Sie repräsentieren das Spezifische einer Domäne für den Unterricht [...]. Basiskonzepte stellen die Grundlage für den systematischen Wissensaufbau und dienen der horizontalen und vertikalen Vernetzung des Wissens im Unterricht.“⁸⁸

Diese Ansichten teilt auch Detjen, der Basiskonzepte als Basis eines systematischen Wissensaufbaus sieht, indem sie vielfältigen Lerninhalte dezimiert und den Unterricht so gestaltet, dass der Fokus auf das Verständnis von geschichtlichen Abläufen und deren Zusammenhänge mit anderen historischen Ereignissen sowie auf die Politik und die damit verbundenen politischen Strukturen gelegt wird.⁸⁹

Laut Hellmuth/Kühberger bzw. dem neuen österreichischen Lehrplan, der Sekundarstufe I können Basiskonzepte in drei Kategorien eingeteilt werden: „Die das Zustandekommen von historischen und politischen Wissen reflektieren“; die Zeit als grundlegendes Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität

⁸⁸ Georg Weißeno, Joachim Detjen, Ingo Juchler, Peter Massing, Dagmar Richter, Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell (Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 2010) S. 48

⁸⁹ Joachim Detjen, Die Kompetenzdiskussion in der Politikdidaktik. In: Kursiv – Journal für politische Bildung (Hg.), Die Kompetenzdebatte. Eine Zwischenbilanz (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2008) S.23f

und Wandel beachten“; „die Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren.“⁹⁰

Die letztgenannte Kategorie beinhaltet unter anderem das Basiskonzept „Diversität“, welches aufgrund seines interkulturellen Bezugs eine besondere Stellung in dieser Diplomarbeit einnimmt.

„Teilkonzepte sind [...] Einzelkonzepte, die einem oder mehreren Basiskonzepten zugeordnet werden und somit auch die Basiskonzepte miteinander verbinden können.“⁹¹ Lehrerinnen und Lehrern wird bei der Auswahl der Teilkonzepte eine relativ große Autonomie geboten. Sie können – aufgrund ihrer noch ausstehenden geschichtstheoretischen Begründung – Großteils entscheiden, welche Teilkonzepte sie als wichtig erachten. Andere wiederum sind in den einzelnen Modulen angeführt und dürfen von der Lehrperson nicht ignoriert werden.⁹² Beispiele für ein Teilkonzept sind in etwa „Geschlecht“, „Ethnie“ und „Klasse“ im Modul 3 oder „Migration“ im Modul 5 der 3. Klasse AHS / NMS. Die für diese Diplomarbeit relevanten Teilkonzepte „Rassismus“, „Diskriminierung“ und „Vorurteile“ scheinen zwar nicht explizit im Lehrplan einer 7. Schulstufe auf, jedoch können sie in Verbindung mit dem Basiskonzept „Diversität“, aber auch „Macht“ im Unterricht aufgearbeitet und analysiert werden.

Das didaktische Prinzip des konzeptuellen Lernens birgt einige Vorteile. Das Arbeiten mit Konzepten schafft für den Lernenden die Voraussetzung sich im schier unendlichen Feld des Geschichtlichen und Politischen zu orientieren und Verbindungen zwischen den Konzepten zu schaffen. Damit verliert die Geschichte und die Politik die Unübersichtlichkeit und wird kohärent, d. h. sie ermöglicht ein Weltverständnis, indem Zusammenhänge erfasst bzw. konstruiert werden, die nachvollziehbares und argumentativ begründbar sind. Auch für die Lehrpersonen stellen die Konzepte eine Erleichterung bei der Planung im Unterricht dar, zumal

⁹⁰ *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S.5

⁹¹ ebenda

⁹² ebenda

die Aufbereitung komplexer Themenbereiche, die im Lehrplan vorgegeben sind, nun leichter in eine übersichtliche Struktur gebracht werden können.⁹³

Diversität als Basiskonzept

Da sich diese Diplomarbeit mit den Themen „Rassismus“, „Vorurteile“ und „Diskriminierung“ befasst, ist es naheliegen, ein Beispiel eines solchen Konzepts zu erläutern, das letztendlich auch in direkter Verbindung mit dieser Abschlussarbeit steht.

Das Basiskonzept Diversität – auch als Vielfalt, Heterogenität, Unterschiedlichkeit, Verschiedenheit, Mannigfaltigkeit oder Differenz bezeichnet – gehört, wie bereits erwähnt wurde zu jenen Basiskonzepten, die sich mit dem gesellschaftlichen Zusammenleben befassen.⁹⁴ Der Terminus legt sein Augenmerk auf die Gemeinsamkeiten sowie die Unterschiede zwischen den Menschen. Es stehen „*historisch gewachsene gesellschaftliche Differenzsetzungen*“ im Zentrum, die ihren Ursprung in der sozialen Ungleichheit haben.⁹⁵

Diversität umfasst: das „Wissen um das gesellschaftliche Zusammenleben“; „die Wahrnehmung von vielfältigen Erfahrungen, Ideen, Überzeugungen und Haltungen“; „ethnische und soziale Zugehörigkeit“; „geschlechtliche Identitäten“;

⁹³ Thomas Hellmuth, Ein Versuch den „Elfenbeinturm“ zu verlassen. Überlegungen zu einer Methodik der Politischen Bildung in der Primarstufe. In: Philipp Mitnik (Hg.), Politische Bildung in der Primarstufe – Eine internationale Perspektive (StudienVerlag, Innsbruck/Wien/Bozen, 2016) S. 88

⁹⁴ Bundesgesetzblatt II Nr.113, 18.5.2016, online unter: http://www.politiklernen.at/dl/mnoNJKJKonmomJqx4IJK/Gesetzesblatt_113._Verordnung_18_Mai_2016.pdf (24.1.2017) S. 15; Christoph Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherung für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Studienverlag, Innsbruck-Wien-Bozen, 2009) S. 102f; Surur Abdul-Hussain, Roswitha Hofmann, Begriffserklärung Diversität (Portal für Lehren und Lernen Erwachsener, 2013), online unter: <http://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/begriffserklaerung.php> (11.04.2017)

⁹⁵ Surur Abdul-Hussain, Roswitha Hofmann, Begriffserklärung Diversität

„ideologische und religiöse Anschauungen“; „Altersstrukturen; körperliche Möglichkeiten“ usw.⁹⁶

Der Lernansatz des Diversitätskonzepts möchte auf die Vielfältigkeit, Differenz und Heterogenität von Identitäten aufmerksam machen und ins Bewusstsein rufen. „Man kann diesen Ansatz auch als eine Weiterentwicklung einer antirassistischen und interkulturellen Pädagogik“ ansehen⁹⁷, die im Unterricht die Möglichkeit bietet, Auffassungen über die Bedeutung kultureller Zugehörigkeit und Unterschiede kritisch zu analysieren und diese zu dekonstruieren. Toleranz soll nicht eingeübt, sondern sich durch eine gegenseitige Anerkennung entwickeln werden. Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler erlernen konstruktiv mit Differenzen umzugehen. Erst durch Selbstreflexion und das kritische Hinterfragen der können solche Prozesse erst geschehen.⁹⁸

Wir leben in einer Gesellschaft, die durch stetig wachsende Komplexität geprägt ist. Durch zunehmende gesellschaftliche Vielfalt und Verschiedenartigkeit – sei es durch unterschiedliche Einstellungen, Werte oder Religion sowie Mentalität, geschlechtsspezifische, kulturelle oder altersbedingte Merkmale der Menschen – wird unser soziales Miteinander beeinflusst. Schule stellt für Kinder, Jugendliche und Lehrende einen Ort dar, in denen unterschiedliche Individuen mit verschiedenen Hintergründen und verschiedener Herkunft zusammenkommen und entweder voneinander lernen oder in einen Konflikt geraten können. Für die Schulleitung und die Lehrpersonen sowie die Schülerinnen und Schüler lautet daher die Aufgabe, diese Vielfalt als eine Möglichkeit zu betrachten, Vorurteile aufzubrechen und eine soziale Basis zu schaffen, in der Ausgrenzung und Diskriminierung keinen Platz finden.

⁹⁶ *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 12

⁹⁷ *Susanne Karawanskij* (Hg.), *Rebecca Pates, Daniel Schmidt, Doris Liebscher, Heike Fritzsche*, Antidiskriminierungspädagogik, Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen (Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2010) S.96

⁹⁸ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, *Alle(s) anders. Umgang mit Vielfalt und Ausgrenzung in Kindertageneinrichtungen* (Mainz, 2017), online unter: https://www.akf-bonn.de/files/elternchance_workshopmainz_web.pdf (8.3.2017)

Für den Unterricht kann dieses Basiskonzept im Laufe des Schuljahres immer wieder aufgegriffen werden (etwa bei Themen wie „Imperialismus“ oder „Migration“). Das Konzept der Diversität kommt einerseits bei im Lehrplan verankerten Themen vor und andererseits ist es auch letztlich im schulischen Alltag – im Sinne des Zusammenlebens von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Herkunft und Kulturen – selbst verankert.

4.3.2 Die im Unterricht zu erwerbenden Kompetenzen

Seit 2008, mit der Einführung eines neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I (der inzwischen von dem oben genannten neuen abgelöst wurde), sind von den Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kompetenzen ein wesentlicher Bestandteil der heutigen Bildungsstandards. Um aus Schülerinnen und Schülern „mündige“ Bürgerinnen bzw. „mündige“ Bürger zu machen und sie mit den Fähigkeiten auszustatten, wurde in den letzten zehn Jahren mit steigendem Interesse über den Begriff Kompetenz diskutiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen als ein zentrales Ziel, mit historischen und politischen Erzählungen umzugehen lernen sowie dazu befähigt werden, an dem politischen Geschehen teilhaben zu können. Zwar ist der Begriff der Kompetenz bereits in den 1960er in der Pädagogik in diversen Lernkonzepten zur Sprache gekommen, jedoch erlangte er erst vor wenigen Jahren an Bedeutung. Bis heute herrscht allerdings nicht unbedingt Einigkeit über eine klare Definition. Vielmehr wird das Wort Kompetenz „[...] inflationär gebraucht und oftmals undifferenziert mit ‚Fähigkeit‘ übersetzt.“⁹⁹ Das Wort *Kompetenz* – abgeleitet von dem lateinischen Begriff „competere“ – bedeutet so viel wie zusammentreffen, ausreichen, zu etwas fähig sein, zustehen.¹⁰⁰ Der Kompetenzbegriff etablierte sich im deutschsprachigen Raum aufgrund der unzureichenden Ergebnisse in der PISA-Studie, die ab der Jahrtausendwende durchgeführt wurden. Es bestand Handlungsbedarf Veränderungen in der Bildungsreform einzuleiten, um vorliegende Mängel im Bildungswesen entgegenzuwirken. 2003 veröffentlichte ein Experten-Team rund

⁹⁹ Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, S. 161

¹⁰⁰ Klaus-Peter Hufer, Funktionalität statt Aufklärung? Politische Erwachsenenbildung und die Konjunktur der Kompetenz. In: Kursiv – Journal für politische Bildung (Hg.): Die Kompetenzdebatte. Eine Zwischenbilanz (Wochenschauverlag, Schwalbach, 3/2008) S. 13

um den Bildungsforscher Klieme ein Gutachten, das festlegte, welche Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um einen kompetenzorientierten zu ermöglichen.¹⁰¹ Auch wenn in der Wissenschaft viele, leicht voneinander abweichende Definitionen existieren, so berufen sich diese Klieme-Expertise und die in weiterer Folge entstandenen Bildungsstandards sowie unzählige wissenschaftliche Publikationen auf den Kompetenzbegriff von Weinert. Dieser beschreibt den Kompetenzbegriff wie folgt:

*„[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch die erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (eine willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten) und sozialen Bereitschaft und Fähigkeit um die Problemlösungen in variablen Situation erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu könne [...]“.*¹⁰²

Kompetenzen beschränken sich demzufolge nicht nur auf kognitives Wissen, vielmehr sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden bestimmte Situation und Problemen zu erkennen und zu bewältigen. Dabei können die Kompetenzen sowohl fächerspezifisch und somit auf das Arbeitsgebiet des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes angepasst, als auch fächerübergreifend sein. In Anbetracht der stetig fortschreitenden Globalisierung und der steigenden Vielfalt in der Bevölkerung ist es erforderlich, dass den Lernenden ein Raum geboten wird, in denen sie mithilfe dieser Lernansätze, sich konstruktiv mit soziologischen und interkulturellen Themen kritisch auseinandersetzen, können. Das bedeutet, dass interkulturelles Lernen durch praxis- und kompetenzorientierten Unterricht ermöglicht wird und somit ein Sensibilisierungsprozess stattfinden kann.

Im neuen Lehrplan für das Fach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in der Sekundarstufe I wurde das Kompetenzmodell von der internationalen

¹⁰¹ Eckard *Klieme* et al., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin, 2007) S. 11

¹⁰² Franz *Weinert*, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz *Weinert* (Hg.): Leistungsmessung in Schulen (Beltz Verlag, Weinheim 2002²) S. 27f

Projektgruppe *Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein* (kurz: FUER Geschichtsbewusstsein) verwendet. Zusätzlich wurde aufgrund einer Initiative des Unterrichtsministeriums ein eigenes österreichisches Kompetenzmodell für Politische Bildung entworfen, das sich sehr stark an das GJPJE-Modell anlehnt. Beide Modelle wurden bereits in dem nun auslaufenden Lehrplan aus dem Jahr 2008 verankert.¹⁰³

Es gibt sowohl für Geschichte als auch für die Politische Bildung ein eigenes domänenspezifisches Kompetenzmodell, das aus jeweils 4 Kompetenzen besteht. Es gilt verständlicherweise darauf zu achten, dass für die Lernenden, in den einzelnen Schulstufen, ein altersadäquates Lernumfeld geschaffen wird, um sie mit verschiedenen Anforderungsbereichen (Reproduktion – Transfer – Problemlösung) zu fördern und nicht zu überfordern.

Im Folgenden werden die im Lehrplan verankerten Kompetenzen angeführt und erläutert.¹⁰⁴

A. Historische Kompetenzen

Zu den historischen Kompetenzen zählen die Methodenkompetenz, Fragekompetenz, Orientierungskompetenz sowie die Sachkompetenz.

Historische Methodenkompetenz

Bei der historischen Methodenkompetenz stehen jene Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund, die Schülerinnen und Schülern dazu befähigen, eigenständig Teile bzw. Fragmente historischer Quellen zusammensetzen, um eine eigene Narration zu bilden (Re-Konstruktion). Voraussetzung für eine

¹⁰³ Dmytrasz (Hg.) et al, Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, S. 20

¹⁰⁴ Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer, Kommentar zum Lehrplan AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. In: Barbara Dmytrasz (Hg.), Alois Ecker, Irene Ecker, Friedrich Öhl, Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele (Wien, 2012) S. 8

sinnvolle Re-Konstruktion ist die Erhebung kritischer Fragen, denen in weiterer Folge nachgegangen wird.¹⁰⁵

Ein weiterer Aspekt der Methodenkompetenz ist die jene Teilkompetenz, die die Fähigkeit zur De-Konstruktion von überlieferten Darstellungen (z. B. Bücher, Statuen, Filme, Bilder etc.) fördert. Bestehende Narrationen werden dabei analysiert und kritisch beleuchtet.¹⁰⁶

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zur Förderung der Methodenkompetenz voranging jene Unterrichtsmethoden geeignet sind, die das analysieren, vergleichen und hinterfragen von Geschichten, Berichten, Darstellungen sowie anderer historischen Quellen vorsehen.

Historische Fragekompetenz

Dazu zählen jene Fähig- und Fertigkeiten, die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, Fragen an die Vergangenheit zu erfassen und, darüber hinaus, auch eigene zu formulieren. Erst durch sinnvolle Fragenstellungen bekommt man Antworten, die Aufschluss über die Vergangenheit geben können. Es soll außerdem ein Bewusstsein dafür entwickelt werden, welchen Einfluss verschiedene Fragenstellungen auf die Darstellungen haben.¹⁰⁷

Historische Orientierungskompetenz

Die Orientierungskompetenz vermittelt Fähigkeiten, um Schlüsse aus der Vergangenheit dafür zu nutzen, um Phänomene aus der Gegenwart besser verstehen zu können. Anschließend sollen sie dazu beitragen, Lösungsansätze für zukünftige Herausforderungen zu entwickeln.¹⁰⁸ Selbstverständlich ergeben sich mit der Beschäftigung von Vergangenen unterschiedliche Schlussfolgerungen, die

¹⁰⁵ Christoph Kühberger, Kompetenzorientiertes Unterrichten und politisches Lernen (StudienVerlag, 2009²) S. 35

¹⁰⁶ Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 8

¹⁰⁷ Dmytrasz (Hg.) et al, Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, S. 28

¹⁰⁸ Bundesgesetzblatt II Nr.113, 18.5.2016, S. 4

wiederum verschiedene Interpretationen ermöglichen. Im Unterricht gilt daher darauf zu achten, Schülerinnen und Schülern den Raum zu geben ihre eigenen Meinungen zu bilden. Diese persönlichen Meinungen können sich klarerweise von anderen unterscheiden.¹⁰⁹

Aufgrund der Vielzahl an Orientierungsangeboten in der Geschichte muss einerseits festgestellt werden, welche Intention hinter einem Angebot steckt, andererseits ist es jedoch auch notwendig diese zu hinterfragen und mit anderen Angeboten zu vergleichen.¹¹⁰

Historische Sachkompetenz

Darunter wird verstanden, dass Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit und Bereitschaft besitzen, geschichtsspezifische Konzepte zu verstehen und diese – ganz im Sinne des konstruktivistischen Lernens – mit weiteren Inhalten und Informationen zu erweitern. Bereits bestehende Annahmen können dabei konkretisiert und weiterentwickelt werden.¹¹¹

Sachkompetenz bedeutet ebenfalls bereits angeeignete Sachverhalte, Konzepte oder Begriffe mit anderen Kenntnissen zu verknüpfen und erworbene Informationen abrufbereit zu haben.¹¹² Ein konkretes Beispiel dafür wäre eine Vernetzung der Basiskonzepte „Diversität“ und „Macht“, die sich abhängig vom Unterricht, auf unterschiedliche Weise verbinden lassen. So spielen diese beiden Begriffe beispielsweise eine zentrale Rolle im Kontext des Imperialismus, da die rassistischen Konzeptionen, die sich in dieser Zeit entwickelten, seitdem nahezu untrennbar miteinander verbunden sind.¹¹³

¹⁰⁹ Heinrich *Ammerer* (Hg.), Reinhard *Krammer*, Elfriede *Windischbauer*, Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht (Zentrum Polis, Wien, 2009) S. 6

¹¹⁰ *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe S. 9

¹¹¹ Bundesgesetzblatt II Nr.113, 18.5.2016, S. 4

¹¹² *Dmytrasz* (Hg.) et al, Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, S. 29

¹¹³ *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 5

B. Politische Kompetenzen

„Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichtes im Bereich Politischen Bildung ist es, ein reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewusstsein zu schaffen.“¹¹⁴ Um Schülerinnen und Schülern einen besseren Zugang zu Politik zu ermöglichen, setzt man dabei insbesondere auf handlungs- und praxisorientierten Unterricht. Weniger sinnvoll erscheint das sture Auswendiglernen von Faktenwissen über politische Systeme und Ereignisse aus der Vergangenheit. Vielmehr sollen die Lernenden dazu befähigt werden, Probleme im Bereich der Politik zu erkennen und die Bereitschaft haben, Lösungsvorschläge zu entwickeln.¹¹⁵ Vor allem bei Themen wie „Rassismus“, „Diskriminierung“ und „Vorurteile“, die aufgrund der steigenden Anzahl von Flüchtlingen, immer mehr in den Mittelpunkt rücken, ist die Bereitschaft Lösungsansätze zu finden, für die damit verbunden gesellschaftlichen Probleme, besonders wichtig.

Politische Methodenkompetenz

Unter politischer Methodenkompetenz versteht man jene Fähigkeiten, die durch spezielle Methodik und Verfahrensweisen zur Aneignung von politischen Vorstellungen beitragen. Diese manifestieren sich im Laufe eines reflektierten Prozesses und stehen somit dem Individuum dauerhaft zu Verfügung.¹¹⁶ D. h. Schülerinnen und Schüler können dadurch ihre Gedanken zu politischen Themen auf unterschiedliche Art und Weise (schriftlich über soziale Medien oder mündlich in der Schule) artikulieren. Zu beachten gilt, dass verschiedene „Manifestationen des Politischen“ (z. B. TV-Auftritte von Politikern, Meinungsumfragen usw.) auch kritisch betrachtet und analysiert werden müssen.¹¹⁷

¹¹⁴ Reinhard *Krammer* (Hg.), Christoph *Kühberger*, Elfriede *Windischbauer* et. al., Die Durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Strukturmodell (Bundesministerium für Bildung, Wien, 2008) S. 3

¹¹⁵ ebenda

¹¹⁶ ebenda

¹¹⁷ *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 9

Zusammenfassend kann man sagen, dass hierbei Unterrichtsmethoden geeignet sind, die unter anderem das Führen von politischen Diskussionen simulieren und somit die dadurch verbundenen Regeln und Strategien aufzeigen. Aber auch das Analysieren von Zeitungsartikeln und anderen Medien (z. B. Medienvergleich zum Thema: „Diskriminierung von Migrantinnen in den Printmedien“) tragen dazu bei, die Methodenkompetenzen der Lernenden zu schulen.¹¹⁸

Politische Urteilskompetenz

Politische Urteilskompetenz subsumiert jene Fertigkeiten, die jemanden dazu bemächtigen, eigenständig fremde politische Urteile aufgrund ihrer Relevanz, Qualität sowie ihrer Begründung zu beurteilen sowie eigene Urteile zu treffen.¹¹⁹ Wer sich ein Urteil bilden möchte, muss auch dazu in der Lage sein politische Vorausurteile oder Vorurteile zu vermeiden und sich auf rational begründete Urteile einlassen können.¹²⁰ Unser alltägliches Leben wird von politischen Entscheidungen bestimmt, daher scheint es umso wichtiger zu sein, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, welche politischen Handlungen für einen selbst vertretbar erscheinen und welche nicht. Gleichzeitig gilt es in der Lage zu sein, seine eigenen Urteile zu fällen und diese artikulieren zu können.¹²¹

Im Bezug auf „Rassismus“, „Diskriminierung“ und „Vorurteile“, soll der Unterricht, unter anderem, das Ziel verfolgen, Lernenden die Möglichkeit zu geben, durch Analysen und kritischem Hinterfragen (von z. B. sozialen Medien, Printmedien, Nachrichtensendungen) eigene Urteile zu bilden, um eine Sensibilisierung gegenüber soziokulturellen Themen zu ermöglichen.

Politische Handlungskompetenz

¹¹⁸ ebenda

¹¹⁹ ebenda

¹²⁰ Reinhard *Krammer*, Heinrich *Ammerer*, Elfriede *Windischbauer*, Christoph *Kühberger*, Irene *Ecker*, Herbert *Pichler*, Gerhard *Tanzer*, *Kompetenzorientierte Politische Bildung*. (StudienVerlag, Innsbruck/Bozen, 2008) S. 7; *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 9

¹²¹ *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 9

In erster Linie umfasst politische Handlungskompetenz die Fähigkeit und Bereitschaft eigene politischen Standpunkte zu artikulieren, zu vertreten und durchzusetzen, fremde politische Ansichten zu verstehen sowie bei der Umsetzung von gesellschaftlichen Problemen mitzuwirken.¹²² Hierzu sind gerade bei brisanten Themen rund um „Rassismus“, „Diskriminierung“ und „Vorurteilen“ die Teilkompetenzen – die unter anderem auch wesentliche Bestandteile des interkulturellen Lernens sind – „Toleranz“, „Akzeptanz“, „Konfliktfähigkeit“ von besonderer Bedeutung.¹²³

Politische Sachkompetenz

Ähnlich wie bei der historischen Sachkompetenz, versteht man unter politischer Sachkompetenz, die Fähigkeit und Bereitschaft bereits vorhandene Konzepte kritisch zu betrachten, aufzugreifen und weiterzuentwickeln, abrufbereit zu haben sowie in politischen Situationen konstruktiv einsetzen zu können.¹²⁴ So ist es bei der Aufarbeitung von „Rassismus“, „Diskriminierung“ und „Vorurteilen“ notwendig, die Zusammenhänge und Unterschiede zu verstehen, um sich in politischen Diskursen angemessen und fachlich fundiert artikulieren zu können.

4.3.3 Die modulare Gestaltung des Lehrplans in der Sekundarstufe I

Zu Beginn dieses Unterkapitels muss ausdrücklich erwähnt werden, dass sich der neue Lehrplan einer Unterstufe deutlich von dem neuen Lehrplan der Oberstufe unterscheidet. Der neue Lehrplan der Sekundarstufe I sieht vor, dass der Unterricht pro Schulstufe in neun Modulen eingeteilt wird. Diese Neugestaltung soll eine weitgehend neue „Lernkultur“ für den Geschichte- und Politikunterricht ermöglichen.¹²⁵ Dabei soll zwar noch immer einer gewissen Grundchronologie gefolgt werden, jedoch diese auch aufgebrochen werden, um Ereignisse der Geschichte in einen u.a. globalen Zusammenhang zu stellen und sie mit

¹²² Reinhard *Krammer* (Hg.) et. al., Die Durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen, S. 3

¹²³ ebenda

¹²⁴ ebenda

¹²⁵ *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 3

Gegenwart zu verbinden. So können die, in dieser Diplomarbeit verwendeten Unterrichtsentwürfe zu unterschiedlichen Zeitpunkten passend integriert werden. Das Basiskonzept „Diversität“ kommt in der 7. Schulstufe demnach nicht ausschließlich im Modul 3 vor, sondern kann passenderweise ebenfalls in nahezu allen andern Modulen Anwendung finden.

Durch den neuen Lehrplan gehen keine Inhalte verloren, jedoch muss beachtet werden, dass die Auswahl des Lehrstoffes durch die Lehrkraft in einem ausgewogenen Verhältnis steht. So ergibt sich folgende übergeordnete Einteilung der Module:¹²⁶

Fünf Module des **historischen Wissens** beinhalten Kenntnisse „über die abgeschlossene Vergangenheit“ (z. B. Zeit des Kolonialismus). Zwei Module sind Überschneidungsbereiche des **historisch-politisches Wissens**. Hier wird der Frage nach dem Einfluss der Vergangenheit auf unser gegenwärtiges Leben nachgegangen (z. B. Welche Bedeutung haben die Nahostkonflikte auf unsere heutige Gesellschaft in Bezug auf Vorurteile und Rassismus?). Die Letzten beiden Module befassen sich mit dem **politisches Wissen**. Der Schwerpunkt beim Lernen mit politischem Wissen liegt darin, in Schülerinnen und Schüler das Interesse zu wecken, um an politischen Diskursen und Entscheidungen teilzunehmen. Unter anderem sollen sie lernen, wie politischen Veränderungen oder Gesetze auf unterschiedlichen horizontalen Ebenen (Schul-, Bezirks- oder Gemeindeebene) beschlossen werden können.¹²⁷

Die neun Module – Anhand des Beispiels einer 3. Klasse AHS/Neuen Mittelschule

Um einen besseren Eindruck von diesem Modulsystem zu bekommen, werden im Anschluss exemplarisch die neun Module einer 3. Klasse (7. Schulstufe) mitsamt deren jeweiligen Kompetenzen und Inhalten präsentiert. Die 3. Klasse ist vor allem

¹²⁶ Bundesministerium für Bildung und Frauen, Netzwerk-Newsletter, 12/2016, Politische Bildung ab der 6. Schulstufe, online unter: http://www2.lernplattform.schule.at/nmseltern/pluginfile.php/2/course/section/1/NMS_Elternnewsletter_Nr12.pdf (22.1.2017) S. 1

¹²⁷ ebenda

deshalb relevant für diese Diplomarbeit, weil Themen wie zum Beispiel Kulturen, Fremdheit, Identität, Migration und internationale Konflikte in dieser Schulstufe erstmals aufgegriffen werden:¹²⁸

Tab. 1: Neun Module einer 3. Klasse eines Neuen Mittelschule/AHS

	Kompetenzkonkretisierung	Thematische Konkretisierung
<p>Modul 1</p> <p>(Historische Bildung): Verschiedene Aspekte der neuzeitlichen Kulturen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bewertungen in historischen Quellen erkennen - Gattungsmerkmale von Darstellungen herausarbeiten und systematisch hinterfragen - Vergleich von Darstellungen zum gleichen Inhalt 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausgewählte Aspekte der Reformation, und der Gegenreformation herausarbeiten - Die gesellschaftliche Funktion von „Magie“ und „Hexerei“ anhand von Quellen und Darstellungen klären und die Ursachen der Hexenverfolgung herausarbeiten - Das höfische Leben im Absolutismus und die Kultur im Barock mit Hilfe von Quellen und Darstellungen analysieren - Grundzüge des Frühkapitalismus und des Merkantilismus mit Hilfe von Quellen und Darstellungen herausarbeiten - Geschichtskulturelle Produkte (TV-Dokumentationen, Computerspiele u. a.) kritisch hinterfragen
<p>Modul 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fragen an die Vergangenheit formulieren; Fragen an 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Ursachen für neuzeitliche Entdeckungs-

¹²⁸ Bundesgesetzblatt II Nr.113, 18.5.2016, online unter: http://www.politiklernen.at/dl/mnoNJKJKonmomJqx4IJK/Gesetzesblatt_113._Verordnung_18_Mai_2016.pdf (24.1.2017) S. 8ff

<p>(Historische Bildung): Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden</p>	<p>historische Quellen stellen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schriftliche und bildliche Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren; - Eigene historische Erzählungen erstellen 	<p>und Eroberungsreisen ermitteln und in wirtschaftliche und gesellschaftliche Zusammenhänge einordnen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kolonialismus und Imperialismus definieren sowie die Auswirkungen auf die Gegenwart diskutieren - Kulturkontakte analysieren und dabei gegenseitige Wahrnehmungen ermitteln - Rassistische Konzeptionen des imperialistischen Zeitalters erkennen und kritisch hinterfragen
<p>Modul 3</p> <p>(Historische Bildung): Diversität: Geschlecht – Ethnie – Klasse</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Darstellungen hinsichtlich angebotener Orientierungen für die Gegenwart und Zukunft befragen; - Intentionen hinter den Orientierungsangeboten erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> - Soziale Differenzierung (Geschlecht, Ethnie, Klasse) im 19. Jahrhundert und deren Ursachen analysieren und kritisch hinterfragen - Den Zusammenhang zwischen sozialem und ökonomischem Wandel sowie gesellschaftlicher Teilhabe, insbesondere die Entwicklung von Kapitalismus, Liberalismus und Sozialismus erklären - Habsburgermonarchie und Osmanisches Reich als Vielvölkerstaaten vergleichen.
<p>Modul 4</p> <p>(Historisch-politische Bildung): Internationale Ordnungen und Konflikte im Wandel</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quellenbezüge in Darstellungen herausarbeiten und überprüfen - Einfluss von Fragestellungen auf Darstellungen erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> - Veränderungen der Machtverhältnisse in der Neuzeit im gesellschaftlichen Kontext herausarbeiten (Bauernaufstände,

		<p>Religionskonflikte)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Problematik von Krieg, insbesondere des Ersten Weltkriegs, im Zusammenhang mit sich wandelnden europäischen Mächteverhältnissen, neuen Staatsordnungen und Nationalitätenkonflikten erläutern - Historische Friedenslösungen analysieren und vergleichen sowie im Hinblick auf gegenwärtige politische Konflikte beurteilen - Entwicklung und Bedeutung des humanitären Völkerrechtes beschreiben
<p>Modul 5 (Historische Bildung): Migration vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Schriftliche und bildliche Quellen beschreiben, analysieren und interpretieren - Perspektivität von Quellen wahrnehmen - Eigene historische Erzählungen erstellen - Erkenntnisse aus der Arbeit mit Quellen und Darstellungen für die eigene Orientierung nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Begriffe Migration, Asyl und Integration erarbeiten - Weltweite Migrationsbewegungen vergleichen und Ursachen ermitteln - Durch Migration entstehende Herausforderungen in Auswanderungs- und Einwanderungsländern analysieren und mögliche Lösungen diskutieren - Migration am Beispiel von Lebensgeschichten vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart darstellen
<p>Modul 6 (Historische Bildung): Gewalt, Gefühle und Einstellungen im gesellschaftlichen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fragen, die in Darstellungen behandelt werden, herausarbeiten - Bewertungen in historischen Quellen und Darstellungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Konstruktionen, Veränderungen und Kontinuitäten zwischen Renaissance und 19. Jahrhundert herausarbeiten (zum Beispiel Gefängnis,

<p>Kontext</p>	<p>erkennen und analysieren</p>	<p>Liebe und Gefühle; Entdeckung des Individuums; Geschlechterrollen; Umgang mit psychischer und physischer Beeinträchtigung)</p> <p>- Bildung und Wissen in ihrer Bedeutung für die moderne Gesellschaft analysieren</p> <p>- Die Entstehung des modernen Rechtsverständnisses und des Rechtsstaates als Grundlage von Demokratie reflektieren</p>
<p>Modul 7 (Historisch-politische Bildung): Revolutionen, Widerstand, Reformen</p>	<p>- Orientierungsangebote aus Darstellungen hinterfragen und mit alternativen Angeboten konfrontieren</p> <p>- Diskussionen zur Nutzung von historischen Erkenntnissen für Gegenwart und Zukunft führen</p> <p>- Aufbau von Darstellungen analysieren</p>	<p>- Die Begriffe Revolution und Reform unterscheiden und definieren; - Ausgewählte Aspekte der Aufklärung erklären und ihre Bedeutung für Revolutionen und Reformbewegungen analysieren;</p> <p>Die Auswirkungen der Aufklärung auf gegenwärtige Gesellschaften (demokratischer Verfassungsstaat, Gewaltentrennung, Menschenrechte) beurteilen; - Politische Umbrüche, die als Revolutionen bezeichnet werden, vergleichen und bewerten.</p>
<p>Modul 8 (Politische Bildung): Identitäten</p>	<p>- Politische Urteile hinsichtlich ihrer Qualität, Relevanz und Begründung beurteilen</p> <p>- Eigene politische Urteile fällen und formulieren</p> <p>- Interessens- und Standortgebundenheit</p>	<p>- Die Begriffe Identität und Identitätsbildung erklären und problematisieren</p> <p>- Zwischen Selbst- und Fremdbild unterscheiden sowie die Bereitschaft zur Selbstreflexion entwickeln</p>

	<p>politischer Urteile feststellen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bausteine nationaler Identitäten hinterfragen, Entstehungsmechanismen von Nationalismus analysieren - Die Frage der europäischen Identitätsbildung zwischen nationalen Interessen und globalen Herausforderungen diskutieren
<p>Modul 9 (Politische Bildung): Wahlen und Wählen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Führen von politischen Diskussionen - Arbeiten mit politischen Manifestationen (Nachvollzug der Erhebung und Analyse von Daten) - Arbeiten mit politischen Medien (Analyse von medial vermittelten Informationen) - Bewusste und reflektierte politische Entscheidungen (u. a. Teilnahme an Entscheidungs- und Meinungsbildungsprozessen) treffen - Angebote von politischen Organisationen vergleichen und nutzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Das Demokratieverständnis im Zusammenhang mit Wahlen in pluralistischen Gesellschaften sowie die Bereitschaft zur politischen Partizipation entwickeln - Strategien von Wahlwerbung hinterfragen und kritisch analysieren, die Bedeutung der Medien bei Wahlen analysieren - Die ideologischen Ausrichtungen und soziale Basis der politischen Parteien in Österreich analysieren sowie staatsbürgerkundliche Aspekte des Wählens in Österreich beschreiben und in den Zusammenhang mit Demokratie bringen - Wahlen simulieren.

Der Umgang mit den Modulen

Lehrerinnen und Lehrer können auch Verbindungen zwischen zwei oder mehreren verschiedenen Modulen herstellen.¹²⁹ Ein Beispiel dafür wäre eine Verknüpfung zwischen dem 3. Modul (Diversität: Geschlecht-Ethnie-Klasse) und dem 6. Modul

¹²⁹ Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 3

(Gewalt, Gefühle und Einstellungen im gesellschaftlichen Kontext), unter anderem deshalb, weil in den letzten Jahren Berichte über rassistisch motivierte Gewaltdelikte und verbale Hass- und Hetzkommentare in diversen sozialen Medien omnipräsent gewesen sind und dieser Trend weiterhin beobachtbar ist. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die Module selbst aber nicht aufgelöst werden dürfen, sondern stets als Ganzes unterrichtet werden müssen.¹³⁰

Ebenfalls muss erwähnt werden, dass die zu vermittelnden Inhalte einiger Module eher allgemein definiert sind was der Lehrerin oder dem Lehrer eine gewisse Autonomie bezüglich der Gestaltung des Unterrichts bietet. Begründet werden kann dieser Umstand vor allem dadurch, dass der Geschichts- und der Politikunterricht nicht in der Lage sind, vollends die Geschichte und Gesellschaft abzubilden.¹³¹ Aufgrund der begrenzten Stunden, die einer Lehrperson im Laufe des Schuljahres zu Verfügung stehen, war es in der Vergangenheit nicht unüblich, dass der Unterricht durch eine oberflächige Aufarbeitung der verschiedenen Epochen geprägt war und dadurch ein spezieller und somit vertiefender Blickwinkel komplett fehlte. Der neue Lehrplan versucht nun diese alten Strukturen aufzubrechen. Vielmehr soll anhand von ausgesuchten Beispielen exemplarisch vorgegangen werden um Grundeinsichten in Geschichte und Politik zu ermöglichen.¹³²

Wissen soll weniger durch starres Auswendiglernen gewährleistet werden, da der Großteil dadurch wieder in Vergessenheit gerät. Vielmehr soll Wissen auch zur Anwendung kommen (z.B. durch handlungsorientierten Methoden), um eine Verankerung in den kognitiven Strukturen der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.¹³³ Die in Modulen angeführten (Teil-)Kompetenzen (*Kompetenzkonkretisierungen*) sollen unter anderem verknüpft werden, wenngleich es auch legitim ist „andere – nicht angeführte – Kompetenzen in einem

¹³⁰ ebenda

¹³¹ ebenda

¹³² ebenda

¹³³ ebenda

Modul zu“ vermitteln.¹³⁴ Über die Jahre hinweg wiederholen sich die einzelnen Teilkompetenzen in den unterschiedlichen Modulen. Fallbeispiele werden öfters aufgegriffen, jedoch sollen im weiteren Verlauf die Anforderungen komplexer und schwieriger gestaltet werden, um somit eine „Lernentwicklung (Progression)“ bei den Schülerinnen und Schülern zu gewährleisten.¹³⁵

Thematische Konkretisierung

Neben den bereits erwähnten Kompetenzkonkretisierungen gilt es noch, die sogenannten thematischen Konkretisierungen zu erläutern. Man könnte sie auch „inhaltliche Struktur des Faches“ Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung bezeichnen.¹³⁶ Die jeweiligen Modultitel geben dabei genügend Aufschluss, um ein Verständnis über die einzelnen Konkretisierungen zu bekommen. Wie aus der Tabelle 1 ersichtlich ist, enthalten die thematischen Konkretisierungen zum einen „offene Formulierungen, die erst mit konkreten Beispielen gefüllt werden müssen“ (z.B. „Migration am Beispiel von Lebensgeschichten vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart darstellen“).¹³⁷ Die Lehrpersonen sind angehalten, „begründete fachdidaktische Entscheidungen zu treffen, welche Fallbeispiele und Aspekte altersadäquat unterrichtet werden“ sollen.¹³⁸

Eine weitere Form der thematischen Konkretisierung gibt genauere Vorgaben, welche Aspekte aufzuarbeiten sind (z.B. „Die Begriffe Migration, Asyl und Integration erarbeiten“). Aber auch hier müssen Lehrerinnen und Lehrer eigenständige Entscheidungen fällen, welche Fallbeispiele im Unterricht behandelt werden sollen.¹³⁹

Bezüglich der Inhalte des Lehrplanes wurden bereits 2008 folgende wesentliche Aspekte herausgehoben; **Geschichtskultur; Globalgeschichte; Neue**

¹³⁴ ebenda, S. 8

¹³⁵ ebenda

¹³⁶ ebenda, S. 13

¹³⁷ ebenda

¹³⁸ ebenda

¹³⁹ ebenda

Kulturgeschichte (als Sammelbegriff für die Alltags-, Mikro-, Mentalitätsgeschichte usw.); **Geschlechtergeschichte**; **Umweltgeschichte**; **Politische Bildung**.¹⁴⁰

– der 1984 zum ersten Mal im geschichtsdidaktischen Kontext publiziert wurde¹⁴¹
– „umfasst alle Präsentationen und Verarbeitungen von Geschichte, die uns heute umgeben.“¹⁴² D. h. sie beinhaltet all jene Handlungen und geschichtskulturellen Produkte, die uns im Alltag begleiten. Pandel schreibt, dass wir durch Geschichtskultur Geschichte mit all unseren Sinnen (spüren, riechen, schmecken) erfahren können.¹⁴³ Geschichtskultur können wir erleben durch z. B. TV-Dokumentationen, interaktive Computer- und Internetspiele mit historisch-politischen Bezügen, Spielfilme, Mittelalterfeste, touristische Angebote, Ausstellungen, historische Jugendbücher und Geschichtserzählungen, aber auch Gedenktage, Jubiläen, Erinnerungstafeln usw.¹⁴⁴, die letztendlich im Lernprozess hinsichtlich ihrer Funktion und Intention sowie ihrer Aussagekraft im Unterricht von den Schülerinnen und Schülern dekonstruiert werden müssen. Dies lässt sich insbesondere in der 3.Klasse im 1. Modul gut umsetzen.¹⁴⁵

Globalgeschichte ist in der 7.Schulstufe vor allem in den Modulen 2-5 zu finden. Sie umfasst das Werden und den Wandel aus nicht nur einer bestimmten Region oder kulturellen Perspektive, sondern aus vielen Perspektiven rund um den Globus. D. h. es handelt sich dabei um Geschichte die versucht jeder Region gerecht zu werden, „Wissen und Erfahrungen der eigenen Region mit anderen in

¹⁴⁰ ebenda

¹⁴¹ Jörn Rösen, Für eine Didaktik historischer Museen. In: Jörn Rösen et al., Geschichte sehen. Beiträge zur Ästhetik historischer Museen (Pfaffenweiler, 1988) S.11

¹⁴² Hans-Jürgen Pandel, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2013) S. 165

¹⁴³ ebenda

¹⁴⁴ Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 14

¹⁴⁵ Dmytrasz (Hg.) et al, Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, S. 7

Beziehung zu setzen.“¹⁴⁶ Globalgeschichte geht also weit über die Grenzen der Nationalgeschichte hinaus und versucht Vernetzungerscheinungen zwischen Weltregionen darzustellen. Diese Verflechtungen können ökonomisch, sozial, kulturell, politisch usw. sein¹⁴⁷

Neue Kulturgeschichte befasst sich mit Handlungen, Wahrnehmungen und Deutungen historischer Persönlichkeiten und Gruppen oder anders gesagt: mit allem, worauf Menschen ihre Bedeutung legen.¹⁴⁸ Für den Unterricht geeignet sind vor allem jene Themen die Lebensnähe besitzen (Essen, Kleidung, Lebensumstände, Angst, Trauer, Geschlechterrollen usw.).¹⁴⁹ In dieser Hinsicht sollen historische Quellen und Darstellungen Beachtung geschenkt werden, die die individuellen Lebenserfahrungen verschiedener Menschen präsentieren und möglicherweise einen Einblick in deren Gedankenwelt bietet (durch Briefe Tagebücher, Erinnerungen usw.) und somit für die Lernenden nicht nur Namen in Geschichtsbücher darstellen, sondern reale Persönlichkeiten mit unterschiedlichen Charakteren. Es soll jedoch vermieden werden, dass ganze Epochen auf einzelne Lebensstile reduziert werden.¹⁵⁰

Geschlechtergeschichte beschäftigt sich mit der historischen Ausprägung und der Veränderlichkeit der Weiblichkeit und der Männlichkeit sowie deren Verhältnis zueinander. Neben den Geschlechterverhältnissen sollen auch verschiedene historische Männlichkeits- und Weiblichkeitsmuster aufgearbeitet werden. Somit bekommen Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, genderspezifische Normen und bis in die heutige Zeit wirkenden Traditionen wahrzunehmen und auf Basis ihrer Kenntnisse zu aktuellen politischen Konzepten eine kritische Stellung

¹⁴⁶ Andrea Komlosy. Was ist Globalgeschichte? Neue Herausforderungen an den Geschichtsunterricht. In: Praxis Globales Lernen – Heft 2, Globalgeschichte – Zeit & Raum. Ordnungsmuster für die Welt, online unter: http://www.praxisglobaleslernen.at/uploads/tx_pglbooks/Heft2_Was_ist_Globalgeschichte_02.pdf (21.05.2017) S. 7

¹⁴⁷ Reinhard Sieder, Ernst Langthaler, Was heißt Globalisierung? In: Reinhard Sieder, Ernst Langthaler (Hg.), Globalgeschichte 1800-2010 (Böhlauer Verlag, Wien/Köln, 2010) S. 10

¹⁴⁸ Clifford Geertz, Thick Description. Toward an Interpretative Theory of Culture, In: Clifford Geertz, The Interpretation of Cultures (New York, 1973) S.5

¹⁴⁹ Dmytrasz (Hg.), et al, Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, S. 8

¹⁵⁰ ebenda

einzunehmen.¹⁵¹ Des Weiteren wird den Lernenden ein Einblick in soziale und kulturelle Konstruktionsmechanismen und deren Wechselhaftigkeit geboten werden. Frauen werden auch heute noch aufgrund ihres Geschlechts benachteiligt, deshalb soll das Bewusstsein der Schülerinnen und Schülern geweckt und geschärft werden und sie zu einem gleichberechtigten Umgang miteinander anzuhalten. Im Unterricht sollen die „vielfältigen individuellen Geschlechtskonzeptionen sichtbar gemacht werden sowie deren Handlungsmöglichkeiten in bestimmten Machtgefügen.“¹⁵² Zumal sollen die Geschichtereignisse sowohl aus dem Blickwinkel der Männer als auch aus jenen der Frauen betrachtet werden und nicht wie bisher nur aus rein männlicher Sicht. Es erscheint außerdem sehr plausibel, dass die Wirksamkeit von „Diskursen (Gesetze, Literatur, Politik, Erziehung etc.), Handlungen (*doing gender* im Alltag, in individuellen Wahrnehmungen und Gedanken usw.) und Symbolen“ (Werbung, Sprache usw.) bezüglich der Geschlechterrollen im historischen Kontext im Unterricht aufgegriffen und bearbeitet werden.¹⁵³

Die Umweltgeschichte zielt darauf ab, dass die Wechselbeziehung zwischen Mensch und Umwelt in historischen Verläufen analysiert werden muss, um zur Entwicklung eines zukünftig umweltorientierten Verhaltens beizutragen. Die Aufbereitung dieses Themengebietes soll eine umfassende Sichtweise der komplexen Zusammenhänge unserer Umwelt und der aus ihrer Veränderung entwickelten Probleme ermöglichen. Schülerinnen und Schüler sollen dadurch erkennen, dass die Verflechtungen ökologischer, ökonomischer sowie gesellschaftlicher Einflüsse zum gegenwärtigen Zustand unserer Umwelt geführt haben.¹⁵⁴

¹⁵¹ Brigitte *Dehne*, Gender im Geschichtsunterricht. Das Ende der Zyklopen? (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2007) S. 133

¹⁵² *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 14

¹⁵³ ebenda

¹⁵⁴ Robert *Beier*, Alois *Ecker*, Klaus *Edel*, Andrea *Ennagi*, Bettina *Paireder*, Hanna-Maria *Suschnig*, Umweltgeschichte (Fachdidaktikzentrum Geschichte und Politische Bildung, Wien, 2013) S. 5

5 Methodik

Der Begriff „Methode“ wird aus dem griechischen abgeleitet und bedeutet „Weg“. ¹⁵⁵ Man kann folglich die Methodik auch als den Weg zu den pädagogischen Zielen, die erreicht werden sollen, betrachten. Da bekanntlich nicht jeder Weg auch zum Ziel führt, soll nicht nur über die gesteckten „Ziele diskutieren werden, sondern auch über die Wege.“ ¹⁵⁶

Sowohl in der schulischen als auch in der außerschulischen Bildungsarbeit sind Unterrichtsmethoden von grundlegender Bedeutung. Methoden sind der wesentliche Bestandteil der Vermittlung von inhaltlichen Zielen und Kompetenzen, indem sie das Unterrichtsfach und den Verlauf des Unterrichts strukturieren. Ihre Aufgaben ist es, optimale Bedingungen für die Begegnungen von Schülerinnen/Schüler und Inhalten zu kreieren. ¹⁵⁷

Um eine geeignete Unterrichtsmethodik sicherzustellen, die für die Themen Rassismus, Diskriminierung und Vorurteile angemessen ist, bedarf es zuvor noch einer Reflexion über die didaktischen Prinzipien bzw. über die Formen und Möglichkeiten, durch die sich Schülerinnen und Schüler mit der Vergangenheit bzw. Geschichte und Politik und deren Problemen auseinandersetzen können. In weiterer Folge werden Unterrichtsmethoden, die auf diese Prinzipien beruhen, vorgestellt, die unter anderem in den Unterrichtsplanungen zur Anwendung kommen. Bei den Methoden wird „zwischen Makro- und Mikromethoden“ differenziert, denen wiederum festgelegte „Arbeitstechniken zuzuordnen sind.“ ¹⁵⁸ Bei den ausgewählten Methoden handelt es sich um Techniken, die häufig im Unterricht Verwendung finden und für diese sensiblen und hochbrisanten Themen geeignet sind.

¹⁵⁵ Hermann *Giesecke*, Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit (Juventa Verlag, Weinheim/München, 2000²) S. 165

¹⁵⁶ *Pandel*, Geschichtsdidaktik, S. 247

¹⁵⁷ Siegfried *Frech*, Hans-Werner *Kuhn*, Peter *Massing* (Hg.), Methodentraining für den Politikunterricht (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2004) S. 5

¹⁵⁸ *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele, S. 141

5.1 Didaktischen Prinzipien

Wiater versteht unter den didaktischen Prinzipien die „Grundsätze oder Handlungsregeln der Unterrichtsgestaltung.“¹⁵⁹ Sie legen das methodische Handeln der Lehrerinnen und Lehrer fest, wo durch Lernprozesse geleitet und verbessert bzw. ermöglicht werden.¹⁶⁰ Sie „dienen der Auswahl von Lerngegenständen, in dem sie dabei helfen, aus der unüberschaubaren Bandbreite an [geschichtlichen und] politischen Aspekten, relevante Themen herauszufiltern.“¹⁶¹ Dabei sollen passende Lehr- und Lernmethoden und fachspezifische Arbeitstechniken für den Unterricht gefunden und eingesetzt werden. Durch die Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien, wird sowohl die fachspezifischen Kompetenzorientierung, als auch das Lernen mit Konzepten zum Teil sichergestellt.¹⁶²

Folgende Geschichtsdidaktischen Prinzipien sollen im Unterricht beachtet werden: Gegenwarts- und der Zukunftsbezug, der Lebensweltbezug und die Subjektorientierung, die Prozessorientierung, die Problemorientierung, das exemplarisches Lernen, die Handlungsorientierung, die Multiperspektivität und das Kontroversitätsprinzip sowie Wissenschaftsorientierung dazu.¹⁶³

Gegenwarts- und Zukunftsbezug

Dieser Bereich soll die Wichtigkeit der Vergangenheit und deren Bedeutung und Einfluss auf die Gegenwart und Zukunft herausstreichen. Gleichzeitig soll den Schülerinnen und Schüler diese „Bedeutsamkeit bewusstgemacht werden.“¹⁶⁴

¹⁵⁹ Werner *Wiater*, Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik (Auer Verlag Donauwörth, 2005) S. 5

¹⁶⁰ Hartwig *Schröder*, Theorie und Praxis der Erziehung. Herausforderungen an die Schule (Ehrenwirth Verlag, München, 1999²) S. 128

¹⁶¹ ebenda

¹⁶² *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 5

¹⁶³ Bundesgesetzblatt II Nr.113/2016, S. 5

¹⁶⁴ *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 6

„Wer über Vergangenes nachdenkt, also historisch denkt, denkt in seiner Gegenwart – also unter dem Einfluss von Gegenwartserfahrungen und Zukunftserwartungen. Geschichte ist immer gegenwärtiges Nachdenken über vergangenes menschliches Denken, Handeln und Leiden“¹⁶⁵

Zum einen soll Schülerinnen und Schüler beim Prinzip des Gegenwartsbezuges vor Augen geführt werden, dass historisches Denken stets von den eigenen persönlichen Erfahrungen geprägt ist – und somit als subjektiv bezeichnet werden kann. Zum anderen hängt es jedoch auch von den Erfahrungen anderer ab – nämlich dann, wenn historisches Wissen vermittelt wird.

Im Zentrum dieses didaktischen Prinzips stehen dabei die beiden Begriffe Schlüsselprobleme sowie deren Ursachenzusammenhang. Dabei deuten Schlüsselprobleme, „die durch ihre Dauerhaftigkeit geprägt sind, vor allem“ auf Globalisierung, Ressourcenverteilung, Migration, Ökologie, Krieg und Frieden und die Gleichberechtigung der Geschlechter hin.¹⁶⁶ Der Ursachenzusammenhang nimmt in diesem Kontext die Rolle des Fragestellers ein – es sollen „Fragen nach den historischen Ursachen gegenwärtiger gesellschaftlicher Phänomene“ aufgezeigt werden.¹⁶⁷ Für den Unterricht kann hier beispielsweise die aktuelle Massenmigration – in diesem Fall nimmt dies hier die Position des Schlüsselproblems ein – in den europäischen Raum historischen thematisiert werden. In einem zweiten Schritt geht es dann darum, den Ursachenzusammenhang herzustellen sowie kritisch zu hinterfragen.

Lebensweltbezug und Subjektorientierung

Dieser Bereich gewährleistet, dass historische und politische Themen für die Schülerinnen und Schüler interessant und relevant werden, d. h. es wird „ein Zusammenhang zwischen Lerninhalten und sozialen Bedingungen der Lernenden

¹⁶⁵ Klaus *Bergmann*, Gegenwartsbezug – Zukunftsbezug. In: *Geschichte und Wissenschaft und Unterricht*, 55 (2004) S. 37

¹⁶⁶ *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 6

¹⁶⁷ ebenda

hergestellt“¹⁶⁸. Der Begriff Lebenswelt beschreibt den unreflektierten Lebensraum, also ein vertrautes Umfeld, das eine unbewusste Bedeutung für das eigene Leben besitzt und somit sinnstiftend und handlungsrelevant ist. Im Unterricht sind also die Interessen, Bedürfnisse und Erwartungen der Kinder und Jugendlichen miteinzubeziehen, um Zusammenhänge zwischen Geschichte sowie Politik und dem täglichen Leben aufzuzeigen.¹⁶⁹

Maier, Kleinknecht und Metz definieren „Lebensweltbezug als Relation zwischen domänenspezifischen Fachwissen und Erfahrungs- und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler“ und beschreiben vier Ausprägungsstufen, die in Unterrichtsaufgaben erscheinen können.¹⁷⁰ Maier, Kleinknecht und Metz führen zu den einzelnen Aufgaben aus:

1. Aufgaben ohne Lebensweltbezug: Hierbei finden keine Verknüpfungen von Fachwissen und Erfahrungswelt der Lernenden statt.
2. Aufgaben mit konstruiertem Lebensweltbezug: Dabei handelt es sich um konstruierten Situationen, die nur peripheren Bezug zur Lebenswelt von Schülerinnen und Schüler haben.
3. Aufgaben mit konstruiertem und authentisch wirkenden Lebensweltbezug: Der Lebensweltbezug ist hier wiederum konstruiert, aber wirkt dennoch real, weil eine sinnvolle Anwendung von Fachwissen im Alltag in der Aufgabe eingebunden ist.
4. Aufgaben mit einem realen Lebensweltbezug: Ein tatsächliches Problem muss gelöst werden. Hierbei existiert zwischen der Aufgabe und der Lebenswelt der Lernenden praktisch kein Unterschied.¹⁷¹

Dass Schule in jedem Fall einen Lebensweltbezug herzustellen hat, um die Schülerinnen und Schüler direkt anzusprechen, wusste bereits Dewey, der schon

¹⁶⁸ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele, S. 145

¹⁶⁹ ebenda

¹⁷⁰ Uwe Maier, Marc Kleinknecht, Kerstin Metz, Ein fächerübergreifendes Kategoriensystem zur Analyse und Konstruktion von Aufgaben. In: Hanna Kiper, Waltraud Meints, Sebastian Peters, Stephanie Schlump, Stefan Schmit (Hg.), Lernaufgaben und Lernmaterial im kompetenzorientierten Unterricht (W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 2010) S. 35

¹⁷¹ ebenda

1897 darauf aufmerksam gemacht hatte, dass sich die staatliche Einrichtung am Leben der Kinder und Jugendlichen zu orientieren hat..

„Ich glaube, dass die Schule das gegenwärtige Leben repräsentieren muss – als ein Leben, das dem Kind so real erscheint wie das, was es zuhause, in der Nachbarschaft und auf dem Spielplatz führt.“¹⁷²

Im Kontext dieses didaktischen Prinzips kommen den Sinnprovinzen eine Sonderstellung zu. Dabei handelt es sich um spezifisches Wissen, „über das die Schülerinnen und Schüler verfügen (z. B. über Musik und Bands, Filme und Bücher, Vorstellungen von Geschichte und Politik)“.¹⁷³ Hellmuth zählt dazu ebenfalls „bestimmte Werte und Normen sowie Symbole“ (Kleidung, Mode, Musikrichtung, Sprachformen), die einen Einfluss auf die Identität der einzelnen Individuen und Gruppen haben.¹⁷⁴ Für Lehrerinnen und Lehrer sind solche Sinnprovinzen entscheidend, um zu wissen, was Jugendliche bzw. ihre eigenen Schülerinnen und Schüler in der heutigen Zeit interessiert, prägt und bewegt. Die Lehrperson muss sich dementsprechend mit den Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen, um in der Lage zu sein an dem bereits vorhandenen Wissen, Vorstellungen, Denk- und Handlungsmuster anzuknüpfen und dadurch den gezielten Lernprozess zu ermöglichen.¹⁷⁵ Konkret für die Themen mit der sich diese Diplomarbeit im Besonderen auseinandersetzt bedeutet dies, dass sich die Lehrkraft über die gemachten Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Bezug auf soziokulturelle Probleme, Ungerechtigkeiten und Feindseligkeiten gegenüber fremden Kulturen sowie dem anderen Geschlecht etc. informiert.

Prozessorientierung

¹⁷² John Dewey, My pedagogic creed. In: Helmuth Schreiner (Hg.), Rekonstruktion der Schule. Das Pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis (Stuttgart, 2001) S. 12

¹⁷³ Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 6

¹⁷⁴ ebenda

¹⁷⁵ ebenda

„Prozessorientierung berücksichtigt, dass historisch-politisches Lernen in einem langfristigen zeitlichen Aufbau erfolgt. Lernprozesse werden als komplex und partiell abgeschlossen bzw. als dynamisch verstanden.“¹⁷⁶ Diese Überlegungen stammen von Luhmann, der das Erziehungssystem bzw. den Unterricht als eigenes von den Lernenden und dem/der Lehrenden gestaltetes soziale System versteht.¹⁷⁷ Ein solches System setzt voraus, dass sich die darin befindlichen Personen mittels Kommunikation ihre Wahrnehmungen und Ansichten austauschen. Dabei werden „spezifische Regeln und Codes“ geschaffen, „die festschreiben, was erwartbar ist und was nicht.“¹⁷⁸ Innerhalb des Systems können diese Codes jederzeit verändert bzw. neu definiert werden, um somit den Bedürfnissen einer jeden Schule/einer jeden Klasse gerecht zu werden. Wirken diese situationsangepassten Codes auch von außen Wirkungsmächte ein, die nicht unterschätzt werden dürfen und die diesen Entwicklungen entgegenwirken können. Konkret auf die Lehrpersonen bezogen bedeutet dies, dass sie auch auf diese Regeln und Codes einwirken und mithilfe von z.B. Methodenvielfalt mitbestimmen können.¹⁷⁹ Dieses Vorhaben kann aber von den vorab angesprochenen Wirkungsmächten von außen sowie auch von inneren Widerständen behindert, eingeschränkt oder verhindert werden. Zusammenfassend bedeutet dies, dass manche Methoden in einer Klasse funktionieren und mit Begeisterung aufgenommen, in anderen jedoch nicht funktionieren bzw. vehement abgelehnt werden.

Die Lehrperson sollte außerdem darauf bedacht sein, dass es sich bei den Schülerinnen und Schülern um Individuen mit verschiedenen Hintergründen handelt und dementsprechend auf sensible Rückkoppelung zu achten ist. „Prozessorientiertes Lernen ist nicht an bestimmten Lernmethoden gebunden,

¹⁷⁶ ebenda

¹⁷⁷ Niklas *Luhmann*, Funktionen und Folgen formaler Organisation (Schriftenreihe der Hochschule Speyer 20, Berlin, 1972²). In: Thomas *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2014) S. 244

¹⁷⁸ ebenda, S.245

¹⁷⁹ *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 6

sondern versucht historisches Lernen unter gegebenen sozialen, kommunikativen und fachlichen Bedingungen der jeweiligen Schulklasse optimal zu entfalten.“¹⁸⁰

Problemorientierung

Problemorientierter Unterricht beschäftigt sich mit verschiedenen Aufgaben, Angelegenheiten und Streitfragen. „Dabei kann es sich um persönliche Probleme handeln, die historisch politischen Charakter haben, um Konflikte oder tagesaktuelle Fragen.“¹⁸¹

Bezogen auf den problemorientierten Geschichte- und Politikunterricht beschäftigt man sich mit Problemen, die durch Ereignisse und Erfahrungen der Gegenwart entstanden sind. Es handelt sich dabei „um ein Bündel aus Fragen, deren Lösung zu Klärung von mehreren zusammenhängenden Sachverhalten beitragen soll.“¹⁸² Hierbei steht weniger das Faktenwissen im Vordergrund, sondern vielmehr, dass die Lernenden mit der Beantwortung der Fragen ihren eigenen Standpunkt finden sollen.¹⁸³ Problemorientiertes Lernen soll demnach dazu dienen, aktuelle und zukünftige Probleme anzusprechen, zu thematisieren und schlussendlich auch Lösungsansätze zu finden bzw., wenn möglich, Lösungen anzubieten. Daran können Schülerinnen und Schüler den potenziellen Nutzen ihres erworbenen Wissens für reale Schwierigkeiten und Aufgaben erkennen und erfahren. Im Bezug auf das Thema dieser Arbeit handelt es sich um Problematiken, die vor allem bei soziokulturellen Angelegenheiten wie Rassismus, Diskriminierung und Vorurteile mit einem dementsprechenden Maß an Sensibilität aufgearbeitet werden müssen.¹⁸⁴

¹⁸⁰ Alois *Ecker*, Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. In: Barbara *Dmytrasz* (Hg.), Alois *Ecker*, Irene *Ecker*, Friedrich *Öhl*, Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele (Wien, 2012²) S. 44

¹⁸¹ *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung, S.219

¹⁸² Uwe *Uffelmann*. Neue Beiträge zum Problemorientierten Geschichtsunterricht (Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 1999) S. 22

¹⁸³ ebenda

¹⁸⁴ *Hellmuth*, *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 7

Exemplarisches Lernen

Laut Klafki kann der Grundgedanke des exemplarischen Lernens folgendermaßen definiert werden:

„Bildendes Lernen, das die Selbständigkeit des Lernenden fördert, also zu weiterwirkenden Erkenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen führt, wird nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, daß [sic] sich der Lernenden an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen [...] mehr oder minder weitreichende verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen erarbeitet.“¹⁸⁵

Diese Beispiele sollen dazu führen, dass die Lernenden in der Lage sind „Wesentliches, Typisches, Prinzipielles, Gesetzmäßigkeiten und übergreifende Zusammenhänge“¹⁸⁶ erkennen. Durch das Erwerben dieser Einsichten und Fähigkeiten können bestimmte Gruppen strukturgleicher oder zumindest ähnlicher Einzelphänomene oder Probleme verstanden bzw. gelöst werden.¹⁸⁷

Der Geschichte- und Politikunterricht verzichtet demnach auf seine stoffliche Vollständigkeit und legt seinen Fokus auf bestimmte Kernbereiche, anhand derer die Schülerinnen und Schüler fundamentale Erfahrungen und Einsichten erwerben sollen.

Handlungsorientiertes Lernen

¹⁸⁵ Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 1985⁶) S. 143f

¹⁸⁶ ebenda

¹⁸⁷ ebenda

Unter handlungsorientiertem Lernen versteht Bärbel einen Unterricht, der schülernah, abwechslungsreich und anschaulich ist. Dabei soll dieser vor allem einen hohen Lern- und Behaltenswert aufweisen.¹⁸⁸

Unter diesem didaktischen Prinzip versteht man die selbständige Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit dem Lerngegenstand.¹⁸⁹ Handlungsorientiertes Lernen beginnt mit erworbenen Einsichten und Erlebnisse, die in weiterer Folge zu Erfahrungen verarbeitet werden müssen.¹⁹⁰ Das Lernen wird also durch die gemachten Erfahrungen gewährleistet und die gewonnenen historischen/politischen Erkenntnisse werden nachhaltig im Bewusstsein manifestieren. Ermöglicht werden soll dies durch die „Reflexion des Erlebten sowie durch die Verknüpfung affektiver und kognitiver Lernvorgänge.“¹⁹¹ Bleiben diese Vorgänge aus, dann können wir nicht von einem handlungsorientierten Lernen sprechen, sondern lediglich von einer Erlebnispädagogik, die einem politischen und historischen Lernen nur wenig entgegenkommt.¹⁹²

Die typischen Kennzeichen von handlungsorientiertem Unterricht ist der „hohe Anteil von Eigenaktivität und Selbsttätigkeit“.¹⁹³ Dies bedeutet in der Praxis, dass die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit haben, sich aktiv in den Unterricht einzubinden und ihn direkt zu beeinflussen und zu gestalten. Darauf basierend kann die Unterrichtseinheit jedoch einen anderen Verlauf nehmen, als von der Lehrkraft ursprünglich geplant. Dabei gibt die Lehrperson klarerweise ein (Groß-) Teil ihrer Kontrolle über den Unterrichtsverlauf auf und muss sich darüber im Klaren sein, dass der Unterricht von einer mehr oder minder hohen Unbestimmtheit geprägt ist. Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass sich Lehrerinnen und Lehrer beim handlungsorientierten Unterricht von der

¹⁸⁸ Bärbel Völkel, Handlungsorientierung im Geschichteunterricht (Wochenschau Verlag Schwalbach, 2008²) S. 62

¹⁸⁹ Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, S.252

¹⁹⁰ Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 7

¹⁹¹ ebenda

¹⁹² Hellmuth, Klepp, Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele, S.143f

¹⁹³ Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, S.252

reinen Stoffvermittlung entfernen und dabei Lernprozesse initiieren, organisieren und begleiten.¹⁹⁴

Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip

Im Geschichts- und Politikunterricht bedeutet Multiperspektivität, dass historisch sowie politische Sachverhalte und Probleme anhand verschieden-perspektivischer Quellen erarbeitet werden. Dies ist notwendig, da man dadurch das historische sowie politische Denken und das richtige Verständnis und Bewusstsein für diese Wissenschaftsgebiete fördern kann.

Das Kontroversitätsprinzip – das als Teil des Beutelsbacher Konsens formuliert wurde – besagt, dass unterschiedliche „Perspektiven in Wissenschaft und Politik auch im Unterricht als Kontrovers darzustellen“ sind.¹⁹⁵

Berichte aus der Vergangenheit werden oftmals aus unterschiedlichen, äußerst subjektiven Perspektiven dokumentiert und an die Nachwelt weitergegeben. Durch die Multiperspektivität sollen Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es nicht nur „die eine Geschichte“, sondern immer verschiedene Standpunkte existieren und dass Geschichte niemals rein objektiv ist.¹⁹⁶

Trotz der Tatsache, dass es viele verschiedene Ansichten (siehe Multiperspektivität) und Interpretationen diverser Sachverhalte gibt, bedeutet dies im Umkehrschluss jedoch nicht, dass historisches und politisches Lernen auf einer gewissen Beliebigkeit basiert. Das genaue Gegenteil ist der Fall: Die Lernenden sollen durch den Unterricht, der sich mit Kontroversität auseinandersetzt, dazu angeregt werden, eigene Ansichten zu entwickeln, die auf wissenschaftlich begründeten Darstellungen und nachvollziehbaren Erkenntnissen basieren. Gerade im heutigen, sich rasch ändernden Informationszeitalter – im Zeitalter der

¹⁹⁴ Ingeborg *Zielske*, Handlungsorientierter Unterricht ist projektorientierter Unterricht. Schülerinnen und Schüler der 3.Jahrgangsstufe drucken in einer projektorientierten Unterrichtssequenz ein Buch (GRIN Verlag, Nordstedt, 2005) S. 17f

¹⁹⁵ *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele, S.148

¹⁹⁶ Klaus *Bergmann*, Multiperspektivität. In: Geschichte und Wissenschaft und Unterricht, 45 (1994) S. 197

"Fake News" – kommt der Multiperspektivität sowie der Kontroversität eine Sonderstellung zu. Mittels sozialen Netzwerken wie "Facebook" und "Twitter" lassen sich Informationen aus der ganzen Welt rasch, im Inhalt ungefiltert und in der Veröffentlichung unkontrolliert verbreiten.

Wissenschaftsorientierung

Das Prinzip der Wissenschaftsorientierung soll im Unterricht gewährleisten, dass sowohl die Darstellung als auch die Bearbeitungen von diversen Themen an den Inhalten und den Verfahren der Wissenschaften vertretbar ist. Zumal sollen Methoden und Arbeitstechniken verwendet werden, die wissenschaftlich anerkannt sind. Dabei gilt es, fachliche Methoden bei der Aufarbeitung von geschichtlichen Quellen oder Darstellungen der Vergangenheit „auf der Basis des fachwissenschaftlichen Standards bzw. der aktuellen fachdidaktischen Erkenntnisse umzusetzen“.¹⁹⁷

5.2 Makro- und Mikromethoden

Wie schon zu Beginn dieses Kapitels erwähnt wurde, dienen Unterrichtsmethoden in erster Linie dazu um den Unterricht strukturierter zu gestalten und um ideale Bedingungen zum Lernen zu schaffen. Dabei lassen sich die Methoden in Makro- und Mikromethoden unterscheiden.

Makromethoden

„Auf der oberen Ebene befasst sich die Methodik mit der [Makromethode] d. h. mit den spezifischen Lehr- und Lernwegen oder den methodischen Großformen eines Unterrichtsfaches.“¹⁹⁸ Sie entsprechen einem „umfassenden Entwurf unterrichtlicher Handlungszusammenhänge, die in der Regel einer Unterrichtseinheit oder einem Lernvorhaben die spezifische didaktische Prägung“

¹⁹⁷ Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe, S. 7

¹⁹⁸ Joachim Detjen, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland (Oldenbourg Verlag München/Wien, 2007) S. 340

verschaffen.¹⁹⁹ Makromethoden können auch dazu dienen, lediglich einzelne Lernvorhaben zu gestalten, d. h. ein solches Lernvorhaben ist durch mehrere aufeinanderfolgende Makromethoden gekennzeichnet.²⁰⁰

Makromethoden können sich voneinander unterscheiden und verfolgen unterschiedliche didaktische Ziele. Sie differenzieren sich durch die Kommunikationstruktur, den Lernmodus, die fachspezifische Aufgabenerfüllung, die Struktur des Lehr- Lern-Prozesses und das Ausmaß der Planbarkeit. Hinsichtlich der Diversität lässt sich erschließen, dass nicht jede Makromethode dieselben didaktischen Absichten verfolgt, sondern jede Methode erfüllt immer nur bestimmte Aspekte des Aufgabenspektrums eines Unterrichtsfaches. Zu den Makromethoden „zählen z.B. der systematische Lehrgang, die exemplarische Fallmethode, die explorative Untersuchung (Erkundungen, Experimente, Sozialstudie), das wirklichkeitssimulierte Spiel (Rollenspiel, Planspiel, Pro-Contra-Debatte), und die kooperative Produktion (Projekt Politikwerkstatt, Zukunftswerkstatt).“²⁰¹ Durch die Makromethoden wird zum einen die Unterrichtseinheit strukturieren, zum anderen verbinden sie die einzelnen Unterrichtsphasen.²⁰²

Unter den Unterrichtsphasen versteht man die Aufteilung in 4 unterschiedliche Phasen: Einstiegs-, Informations-, Anwendungs- und Problematisierungsphase. **Einstiegsphase** dient dazu Schülerinnen und Schüler in ein neues Thema einzuführen und ihr Interesse dafür zu wecken, um sie im Idealfall dazu zu begeistern sich in weiter Folge damit intensiver auseinanderzusetzen.²⁰³ In der **Informationsphase** soll zunächst die Faktengrundlage geklärt werden d. h., dass den Lernenden ein notwendiges historisches und politisches Grundwissen

¹⁹⁹ ebenda

²⁰⁰ ebenda

²⁰¹ *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele, S. 154

²⁰² Peter *Massing*. Der Lehrervortrag. In: Siegfried *Frech*, Hans-Werner *Kuhn*, Peter *Massing* (Hg.), Methodentraining für den Politikunterricht, (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2004) S.9

²⁰³ Gotthard *Breit*, Detlef *Eichner*, Siegfried *Frech*, Kurt *Lach*, Peter *Massing*, Methodentraining für den Politikunterricht II (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2007) S. 209

vermittelt werden soll.²⁰⁴ Dabei sollen den Schülerinnen und Schüler im Sinne der Multiperspektivität mehrere Interpretationen von Fakten geboten werden die gegenübergestellt werden. Anschließend wird in der **Anwendungsphase** das bisher Erarbeitete „mithilfe unterschiedlicher Methoden überprüft.“ Die letzte Phase stellt die **Problematisierungsphase** dar, in der die Schülerinnen und Schüler angehalten werden kritisch zu Bewerten und ihr eigenes Urteil zu fällen, indem sie wiederum unterschiedliche Perspektiven in Betracht ziehen.²⁰⁵

Mikromethoden

Eine Ebene unter den Makromethoden befinden sich die Mikromethoden. Sie gestalten die Mikrostruktur des Unterrichts, indem sie der Gestaltung der einzelnen Unterrichtsphasen dienen. Zu solchen Methoden gehören z.B. der Lehrervortrag, das Unterrichtsgespräch, das Brainstorming, die Textarbeit, sowie Sozialformen wie Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit.²⁰⁶

5.3 Verwendete Methoden der Unterrichtsvorschläge

Im folgenden Unterkapitel werden verschiedene Methoden ausführlich vorgestellt, die in den Unterrichtsplanungen Verwendung finden. Da vor allem bei den Themen „Rassismus“, „Diskriminierung“ und „Vorteile“ ein reiner Lehrervortrag nicht zielführend und schlichtweg sinnlos wäre, sollten – neben den von der Lehrperson dominierenden Methoden – vorzugsweise handlungsorientierte Methoden hervorgehoben werden, die Schülerinnen und Schüler mehr in den Unterricht einbinden und ihnen somit eine aktive Rolle verleihen.

5.3.1 Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch und Textarbeit

„In allen Makromethoden des politischen Unterrichts gibt es Phasen des Frontalunterrichts.“²⁰⁷ Dieser ist insbesondere von zwei Handlungsformen geprägt: dem Lehrervortrag und dem Unterrichtsgespräch. Der Lehrervortrag gehört zu den

²⁰⁴ *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele, S. 155

²⁰⁵ ebenda, S. 156

²⁰⁶ *Detjen*, Politische Bildung, S. 340f

²⁰⁷ ebenda, S. 346

darbietenden Lehrverfahren, während das Unterrichtsgespräch zu den erarbeitenden Lehrverfahren zählt.²⁰⁸

Auch die Textarbeit ist eine Handlungsform, der eine bedeutsame Rolle im Unterricht zukommt. Durch sie wird der Lehrerinnen und dem Lehrern die Möglichkeit geboten verschiedene Sozialformen wie z.B. die Gruppenarbeit, die Partnerarbeit und die Einzelarbeit anzuwenden.²⁰⁹

Der Lehrervortrag

In der heutigen Zeit, in der die Fachdidaktik immer mehr zu einem handlungsorientierten Unterricht tendiert und kennzeichnend für eine moderne und motivierende Pädagogik ist, geraten Methoden wie der Lehrervortrag immer mehr in den Hintergrund. Seinen schlechten Ruf rührt vor allem durch die Vorwürfe, dass er einen altmodischen und autoritären Charakter besitzt.

Castner und Castner sind der Meinung, dass bei einem Lehrervortrag lediglich ein dürftiger Teil der Lehrerinformation auch tatsächlich bei den Schülerinnen und Schülern ankommt.²¹⁰ Außerdem seien die Lernenden dabei zu passiv und verharren zu lange in einer bequemen Konsumhaltung und würden sich obendrein zu sehr der Lehrperson anpassen. Zumal glauben sie, dass durch die Funktion des Lehrers als Hauptinformationsträger, die Schülerinnen und Schüler dazu verleitet werden, den übermittelten Informationen blind vertrauen zu schenken und somit unkritisch zu Kenntnis nehmen, ohne dabei eine Gegenposition zu ergreifen und Gegeninformationen zu suchen.²¹¹ Solche Aussagen sind jedoch nur Vermutungen und wurden bisher nicht empirisch erforscht.

Tatsächlich stellt der Lehrervortrag nicht unbedingt den Anspruch autoritär vollzogen zu werden. Auch die Vorwürfe, dass diese Methode zu altmodisch und dadurch überholt sei, müssen zurückgewiesen werden. Viel eher stellt sie eine

²⁰⁸ ebenda

²⁰⁹ ebenda

²¹⁰ Hartmut *Castner*, Thilo *Castner*. Emanzipation im Unterricht. Didaktik und Methodik in der Wirtschaft- und Gesellschaftslehre. (Gehlen Verlag, Bad Homburg, Berlin, Zürich, 1976) S. 98

²¹¹ ebenda

wesentliche Form der Informationsvermittlung dar. Es mag wohl stimmen, dass die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern abverlangt aufmerksam zuzuhören. Die Lernenden mögen sich dabei ruhig verhalten, jedoch sind sie dabei geistig aktiv. Hierbei muss jedoch zwischen zu langen und wohldosierten Vorträgen differenziert werden. Zu lange Lehrervorträge sind deshalb problematisch, da die nötige geistige Aktivität der Schülerinnen und Schüler nur für eine begrenzte Dauer aufrecht gehalten werden kann. Sachverhalte sollen daher in kurzer Zeit, strukturiert und verständlich auf den Punkt gebracht werden. Dabei sind von den Lernenden eine hohe Konzentration und jene Fähigkeiten gefragt, bisherige Erfahrungen und Kenntnisse mit vorgetragenen Informationen zu verbinden und daraus Fragen und Einwände abzuleiten²¹²

Zu den Varianten des Lehrvortrages zählen: das Berichten, Beschreiben, Erzählen, Schildern, Rezitieren und Referieren.²¹³ In der Praxis kann diese Methode in verschiedenen Situationen auftreten. Auf der einen Seite möchte die Lehrerin oder der Lehrer die Möglichkeit haben kompakt mit Hilfe des Lehrvortrages Informationen zu vermitteln und auf der anderen Seite kann sich unwillkürlich aus einer Unterrichtssituation die Notwendigkeit für diese Methode ergeben. Man kann daher zwei Formen unterscheiden: dem vorbereiteten Lehrervortrag und dem unvorbereiteten Lehrervortrag.²¹⁴

Im Rahmen eines historischen und politischen Unterrichts soll ein Lehrervortrag zwischen fünf und maximal 10 Minuten andauern und dabei mündliche Erläuterung von Schlüsselbegriffen und notwendigen Zusammenhänge enthalten. Dabei muss diese Methode nicht zwingendermaßen zu Beginn der Stunde als Informationsinput erfolgen, sondern kann in jeder Phase des Unterrichts eingesetzt werden (z.B. am Ende des Unterrichts als Resümee und Ergebnissicherung). Da Worte, wenn sie einmal ausgesprochen sind, nicht mehr zurückgenommen werden können, muss der Lehrervortrag durchdacht erfolgen

²¹² *Detjen*, Politische Bildung, S. 347

²¹³ *Karl Ascherleben*, Frontalunterricht – klassisch und modern. Eine Einführung (Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied/Kriftel, 1999) S. 93

²¹⁴ *Massing*. Der Lehrervortrag, S. 14f

und somit einen klar definierten Anfang und ein klar gesetztes Ende haben. Dabei soll ein Ausmaß an Kürze und Prägnanz beachtet werden, d. h. die Lehrerin bzw. der Lehrer sollte nicht zu sehr ausschweifen und gleichzeitig nicht zu knapp vortragen. Der Lehrervortrag soll für die Schülerinnen und Schüler lebendig und anregend sein und kann durchaus auch humorvoll gestaltet werden.²¹⁵

Das Unterrichtsgespräch

„Das Unterrichtsgespräch besteht darin, daß [sic] der Lehrer ein von ihm entworfenes Konzept nicht einfach vorträgt, sondern die Schüler fragend und ihre Beiträge aufgreifend entwickelt.“²¹⁶ Die sprachliche Interaktion ist gerade in der Politischen Bildung besonders wichtig. Lernprozesse finden dort statt, wo produktive und nachvollziehbare Auseinandersetzungen mit Problemen oder dem Lerngegenstand erfolgen. Dies geschieht hierbei in Form eines Gespräches, in dem unter anderem Information vermittelt, geteilt, oder über diverse Sachverhalte diskutiert wird.²¹⁷

Es gibt verschiedene Varianten des Unterrichtsgesprächs die man anhand des wachsenden Grades an Freiheit für die Schülerinnen und Schüler und dem abnehmenden Grad der Lenkung der Lehrperson einteilen.²¹⁸

Die offenen Gesprächsformen lassen sich unterteilen in: Unterhaltung und dem Schülergespräch. Beide Varianten sind vor allem durch ihr geringes Maß an Lenkung gekennzeichnet.²¹⁹

Bei der Unterhaltung werden verschiedene Ansichten und Meinungen über unterschiedliche Themen und Sachverhalte zwischen den Lernenden ausgetauscht. Die Gespräche sind dabei weniger zielstrebig und geplant, sondern

²¹⁵ ebenda, S. 19ff

²¹⁶ Hermann *Giesecke*, Methodik des politischen Unterrichts (Juventa Verlag, München, 1973) S. 128

²¹⁷ Kurt *Lach*, Peter *Massing*, Unterrichtsgespräch, Fragen und Impulse. In: Gotthard *Breit*, Detlef *Eichner*, Siegfried *Frech*, Kurt *Lach*, Peter *Massing*, Methodentraining für den Politikunterricht II (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2007) S. 123

²¹⁸ *Detjen*, Politische Bildung, S. 347

²¹⁹ *Lach*, *Massing*, Unterrichtsgespräch, Fragen und Impulse, S. 124

laufen beiläufig ab und besitzen einen informellen Charakter. Die Unterhaltung dient in erster Linie dem „Kennenlernen, dem Abbau von Fremdheit [sowie] der Entwicklung und Pflege des sozialen Klimas“. ²²⁰

Das Schülergespräch kann thematisch gebunden und in freier Form erfolgen. Wie der Name schon vermuten lässt, stehen die Schülerinnen und Schüler im Zentrum. Die Lehrerin oder der Lehrer lassen den Lernenden genügend Freiraum, eigene Erfahrungen, Bedürfnisse und Fantasien zu kommunizieren und zu reflektieren. ²²¹

Die gelenkten Gesprächsformen kennzeichnen sich durch eine mehr oder weniger hohe, direkte oder indirekte Steuerung. Dazu zählen das Lehrgespräch und das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch. ²²²

Das Lehrgespräch besitzt dialogischen Charakter. ²²³ Es zeichnet sich vor allem durch ein hohes Maß an direkter Lenkung, vorstrukturierte Gesprächsphasen sowie einer geringen Interaktion zwischen den Lernenden aus. ²²⁴ Durch regelmäßiges Rück- und Zwischenfragen (Verständnis-, Wiederholungs- und Beispielfragen) versuchen Lehrerin oder Lehrer für einen aufmerksamen Nachvollzug des Gedankenganges zu sorgen. ²²⁵

Durch das fragend-entwickelte Unterrichtsgespräch soll kein Wissensstoff abgefragt werden, sondern es zielt darauf ab eigenständige Erkenntnisse und Einsichten zu erlangen. ²²⁶ Dabei kann der Lehrer entscheiden, ob er sich im Hintergrund hält (divergierende Lenkung), sich hin und wieder einschaltet

²²⁰ ebenda

²²¹ *Detjen*, Politische Bildung, S. 348; *Lach, Massing*, Unterrichtsgespräch, Fragen und Impulse, S. 124

²²² *Lach, Massing*, Unterrichtsgespräch, Fragen und Impulse, S. 124

²²³ *Detjen*, Politische Bildung, S. 348

²²⁴ *Lach, Massing*, Unterrichtsgespräch, Fragen und Impulse, S. 124

²²⁵ ebenda

²²⁶ *Detjen*, Politische Bildung, S. 347

(Bewertungsgespräch) oder das Gespräch komplett lenkt (konvergierende Gespräch und Prüfungsgespräch).²²⁷

Die geregelte Gesprächsform weist weniger eine Lenkung auf, sondern ist durch Vorgaben bzw. einzuhaltenden Regeln gekennzeichnet. Dazu gehören die Diskussion, die Debatte sowie Pro-Contra Debatte.²²⁸

Die Unterrichtsgespräche setzen beim Lehrer insbesondere zwei Fähigkeiten voraus. Zum einen das Zuhören und das Schweigen können.²²⁹ Vielen Lehrerinnen und Lehrern möge das bestimmt schwerfallen, da sie in der Regel gewohnt sind die meiste Zeit im Unterricht zu sprechen.²³⁰

Die andere Fähigkeit ist die des Fragenkönnens. Die Lehrperson muss in der Lage sein, den Unterrichtsprozess zu initiieren und zu steuern. Die Lehrerfrage kann die Schülerinnen und Schüler motivieren und leiten. Durch das Erfragen, kann man Vorkenntnisse überprüfen, aber auch zu Erkenntnissen führen. Sie kann außerdem Wissen abprüfen oder einen Denkprozess anregen.²³¹

Die Textarbeit

Nicht nur in der politischen Bildung, sondern auch in anderen Unterrichtsfächern nimmt die Textarbeit einen hohen Rang ein. In der Politik wird sie gerade deshalb eingesetzt, weil hierbei „in hohem Maße sprachlich gehandelt wird und dies üblicherweise auch in Texten verschriftlicht wird.“²³² Mit der Methode der Textarbeit kann daher Schülerinnen und Schüler vermittelt werden, welchen

²²⁷ ebenda, S. 124f

²²⁸ ebenda, S. 125

²²⁹ *Detjen*, Politische Bildung, S. 348

²³⁰ Kurt *Fina*, Das Gespräch im historisch-politischen Unterricht. Ein Kurs für Studenten und Lehrer (UTB Verlag, München, 1978) S. 12

²³¹ *Detjen*, Politische Bildung, S. 348

²³² ebenda, S. 350

Charakter das Unterrichtsfach und die damit verbundene Wissenschaft hat und was historisches und politisches Denken ausmacht.²³³

Die Textarbeit setzt jedoch voraus, dass die Lernenden den vorliegenden Text verstehen und die darin enthaltene Kernaussage erkennen und in weiterer Folge diese auch kritisch bewerten können. Damit sie ein vertiefendes Verständnis erwerben können, sollten sich die Schülerinnen und Schüler vor Augen führen, dass jeder Quelle ein unterschiedlicher Handlungszusammenhang zu Grunde liegt. Das bedeutet, dass mehrere Faktoren beachtet werden müssen: Welche Intention hat der Autor? An welchen Adressanten richtet sich der Text und welchen Zweck soll er erfüllen? Wie sieht die Biografie der Autorin oder des Autors aus und in welcher zeitgeschichtlichen Situation befand sie oder er sich, als der Text geschrieben wurde?²³⁴ Es ist somit notwendig zu verstehen, dass es sich bei historischen und politischen Texten nie um die Wirklichkeit selbst handelt, sondern eine Wirklichkeit konstruiert wird (siehe Kapitel 4.1.1). Natürlich stellen die Beschreibungen Ausschnitte der Wirklichkeit dar, jedoch sind diese stets subjektiv gefärbt und müssen – um einem naiven Textverständnis vorzubeugen – rekonstruiert, d. h. in die Entstehungssituation rückübersetzt werden.²³⁵ Ferner ist darauf zu achten, dass das Indoktrinationsverbot und das Kontroversitätsgebot eingehalten werden. Bei den verwendeten Texten müssen verschiedene Positionen ausgewogen präsentiert werden, um eine ungewollte Überwältigung bzw. Beeinflussung der Lehrperson zu verhindern.²³⁶

Letztendlich soll durch das Arbeiten mit Texten neue Erkenntnisse erlangt werden, die zum einen in die eigene Wissensstruktur aufgenommen werden, um im Anschluss daraus neue Argumentation entwickeln zu können.

²³³ Michael *Sauer*, *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik* (Seelze-Velber Verlag, 2003²) S. 85

²³⁴ *Detjen*, *Politische Bildung*, S. 351

²³⁵ ebenda

²³⁶ ebenda

5.3.2 Simulationsspiele: Das Rollenspiel

Simulationsspiele sind oftmals sehr zeitaufwendig und können auch eine ganze Unterrichtseinheit in Anspruch nehmen werden. Deshalb werden sie auch zu den Makromethoden dazugezählt.²³⁷ Sie finden vor allem Verwendung, um Alltagssituationen, Probleme, Entscheidungs- und Konfliktprozesse durch spielerisches Handeln nachzustellen. Mit Hilfe der vielfältigen Formen der Simulationsspiele wird die gesellschaftliche Realität – welche in nicht direkt zu beobachten ist – im Klassenzimmer hergestellt und analysiert.²³⁸ Zur erfolgreichen Umsetzung wird von Schülerinnen und Schüler verlangt, dass sie in diverse Rollen schlüpfen, in denen sie sich so authentisch wie möglich verhalten.

Alle Simulationsspiele haben folgende Merkmale gemein: Schülerinnen und Schüler nehmen eine problemhaltige Position ein, auf die sie – unter der Beachtung der übernommenen Rolle – reagieren müssen. Bei den Situationen handelt es sich um modellhafte Ausschnitte der Realität, d. h. es werden nicht alle Gesichtspunkte der Realität wiedergegeben. Lediglich bestimmte Aspekte werden herausgenommen, wiederum andere werden nicht berücksichtigt.²³⁹

Simulationsspiele unterscheiden sich durch die unterschiedliche Komplexität, den Umfang der Spielregeln sowie nach dem Ausmaß der Formulierung und damit der Steuerung des Spielprozesses. Es kann sich dabei um eine offene Situation handeln bis hin zu einem streng nachgespielten abgelaufenen Prozess.²⁴⁰

Das Rollenspiel

²³⁷ *Detjen*, Politische Bildung. S. 373

²³⁸ *Carl Deichmann*, Das Rollenspiel. In: *Dirk Lange* (Hg.), *Volker Reinhardt*, Methoden Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. (Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2007) S.166

²³⁹ *Detjen*, Politische Bildung. S. 374

²⁴⁰ *Lothar Scholz*, Spielerisch Politik lernen. Methoden des Kompetenzerwerbs im Politik und Sozialkundeunterrichts. (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2004²) S. 126

Laut Detjen stellt das Rollenspiel insofern eine Sonderform der Simulationsspiele dar, weil es eher eine Mikromethode darstellt. Es kann jedoch nicht bestritten werden, dass es auch als Makromethode zum Einsatz kommen kann.²⁴¹

Prinzipiell zählt das Rollenspiel zu den handlungs- und prozessorientierten Methoden, bei dem Schülerinnen und Schüler ihre Argumentationsfähigkeit schulen können. Die Lernenden können sich in andere einfühlen und somit „die Fähigkeit zur Empathie entwickeln.“²⁴² Selbstverständlich kann durch das Einnehmen eine Rolle, die eigene Meinung sich von der des dargestellten Charakters etwas unterscheiden oder gar komplett verschieden sein. Die Situation eröffnet den Lernenden die Möglichkeit eine neue Perspektive wahrzunehmen und ein Verständnis dafür zu entwickeln, wieso andere Menschen eine andere Position vertreten bzw. anders handeln.²⁴³

Das Rollenspiel lässt sich in zwei Arten unterteilen. Das „offene Rollenspiel“ gibt zwar den Rahmen einer Situation vor, die Spielhandlung wird aber frei durch die Schülerinnen und Schüler selbst entwickelt. Sozusagen ist der Ausgang dieser Form nicht vorauszusehen.²⁴⁴ Bei dieser Variante können die Lernenden ihr Einfühlungsvermögen sowie ihre sprachlichen Fähigkeiten zeigen. Das soziale Lernen steht hierbei im Vordergrund und kann gerade bei politischen Situationen häufig zum Einsatz kommen.²⁴⁵

Beim geschlossenen Rollenspiel werden die Gegebenheiten weitgehend von der Lehrerin und dem Lehrer vorgegeben. Hierbei werden gewisse Handlungsweisen forciert, die letztendlich von den Lernenden nachzustellen sind.²⁴⁶ Gerade hier ist es wichtig, dass die vorgegebenen Rollen so präzise und transparent wie möglich angegeben werden. Eine Notwendigkeit stellen die sogenannten Rollenkarten dar,

²⁴¹ Detjen, Politische Bildung, S. 373

²⁴² Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, S. 170

²⁴³ ebenda

²⁴⁴ ebenda

²⁴⁵ Detjen, Politische Bildung, S. 374

²⁴⁶ ebenda

in denen die Ausgangssituation und die notwendigen Rollenanweisungen klar formuliert werden.²⁴⁷

Dem Rollenspiel kommt zugute, dass sie nicht nur Kognitives, sondern zumal auch Emotionales anspricht. Durch diese Methode werden Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt ihre eigenen Einstellungen und Gefühle zu entdecken und zu verstehen.

Verständlicherweise kann das Rollenspiel auch didaktisch fehlschlagen. Zu einem misslingen kann es kommen, wenn die vordergründige Aktionsfreude, Spaß- und Spieldominanz die Erkenntnisbildung überschattet und sogar behindert. Unter anderem besteht auch die Möglichkeit, dass sich Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägten schauspielerischen Fähigkeiten, Wichtigtuer oder verbal Gewandte sich zu sehr in den Vordergrund stellen und ohne sachlichen Tiefgang Mitschüler an die Wand spielen.²⁴⁸

5.3.3 Das Brainstorming

Am Beginn eines neuen Themas bietet sich zum Einstieg das Brainstorming an. Dabei sollen Lernende intuitiv Assoziationen zu einem bestimmten Begriff heraufrufen und/oder aufschreiben.²⁴⁹ Die einzelnen Wortmeldungen sollen gesammelt werden und können im Anschluss auf Plakate, Zetteln oder Tafel gesammelt werden. Im Anschluss werden diese Begriffe gemeinsam mit den Lernenden geordnet bzw. thematisch gebündelt. „Die Ergebnisse können der Ausgangspunkt für weitere Unterrichtsthemen seien.“²⁵⁰ Laut Mattes sind die Ziele des Brainstormings:

[...] „das freie Äußern von Gedanken und die Ermunterung zu kreativen, auch ungewöhnlichen Beiträgen. [...] Die Methoden aktivieren und fördern die neuen Lerngegenstände mit bereits

²⁴⁷ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, S. 171

²⁴⁸ Detjen, Politische Bildung, S. 375

²⁴⁹ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, S. 253

²⁵⁰ ebenda

*Bekanntem. [...] Sie lässt sich vom Lehrer gut planen und kann zeitlich begrenzt werden. [...]*²⁵¹

Das Brainstorming dient häufig als Grundlage für Teamarbeiten. Der Teamgeist wird gefördert, da eine Idee den Anstoß für weitere Ideen sein kann. Dadurch motivieren sich die Lernenden gegenseitig. Zumal trägt diese Methode dazu bei, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, in denen sich Schülerinnen und Schüler kreativ und frei äußern können, ohne dabei auf negative Kritik zu stoßen. Das Brainstorming bedient sich also zum einen der Gruppenarbeit und zum anderen wird das Thema vorbereitet.²⁵²

Die Ergebnisse des Brainstormings sollen jedoch nicht im Raum stehen bleiben, sondern etwa am Ende der Unterrichtssequenz wieder aufgegriffen, differenziert, ergänzt, reflektiert werden.²⁵³

5.3.4 Die Fishbowl-Diskussion

Die Fishbowl-Diskussion wird vor allem bei größeren Gruppen angewendet, da zu viele Schülerinnen und Schüler ansonsten nicht effektiv diskutieren können. Der Name dieser Methode lässt sich aufgrund der Analogie zu einem Goldfischglas (engl. Fishbowl) begründen. „Einige ‚Goldfische‘“ schwimmen im Glas“, während die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer von außen beobachten und zuhören, d. h., es diskutiert eine kleine Gruppe vor oder in der Mitte des Raumes miteinander und der Rest der Klasse sieht zu.²⁵⁴ Die wichtigste Regel lautet, dass nur innerhalb der Diskussionsrunde gesprochen wird. Geleitet wird die Diskussion

²⁵¹ Wolfgang *Mattes*, Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende (Schöningh Verlag, Paderborn, 2002) S. 18

²⁵² Silke *Traub*, Unterricht kooperativ gestalten: Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung (Klinghardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2004) S. 75f

²⁵³ *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung, S. 254

²⁵⁴ Susanne *Riesselmann*. Diskutieren lernen Schritt für Schritt. Unterrichtsmaterialien zur Schulung der Meinungsäußerung (Persen Verlag, Buxtehude, 2008) S. 67

von der Lehrperson, wobei ältere Schülerinnen und Schüler auch als Diskussionsleiter fungieren können.²⁵⁵

Vor der Klasse oder in der Mitte des Raumes wird ein Stuhlkreis gebildet. Maximal fünf bis sechs Personen nehmen darin Platz, ein Stuhl bleibt dabei frei. Die anderen Personen sitzen außerhalb. Die/Der Diskussionsleiterin/Diskussionsleiter stellt zu Beginn das Thema kurz vor und führt im Anschluss diese Diskussion mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Wenn jemand von außen eine Frage, Kritik oder seine Meinung mitteilen möchte, kann der- oder diejenige jederzeit auf den freien Stuhl platznehmen. Die Diskussionsleitung muss diese Person dann als Nächstes zu Wort kommen lassen. Gleich danach muss sie jedoch den Platz wieder frei machen und die Diskussion wird weitergeführt.²⁵⁶ Eine alternative Variante wäre, wenn der Beobachter auf dem Diskussionsstuhl sitzen bleibt und eine andere Person die Runde verlässt.²⁵⁷

Die Fishbowl-Diskussion gibt die Möglichkeit, unterschiedliche Argumente, die im Unterricht erarbeitet wurden, und auch die eigene Meinung zu einem bestimmten Thema zu äußern. Durch diese Übung bekommen die Beteiligten die Möglichkeit, ein „angemessenes Diskussionsverhalten“ sich anzueignen. „Auch die [Beobachter] haben die Chance unterschiedliche Diskussionsstrategien (Fairness, Glaubwürdigkeit, Überzeugungskraft) kennen zu lernen und zu bewerten.“²⁵⁸

²⁵⁵ *Mattes*, Methoden für den Unterricht, S. 54

²⁵⁶ *Riesselmann*. Diskutieren lernen Schritt für Schritt, S. 67

²⁵⁷ *Mattes*, Methoden für den Unterricht, S. 54

²⁵⁸ ebenda

6 Unterrichtsideen für eine 7. Schulstufe AHS/Neue Mittelschule

Im folgenden Kapitel werden Unterrichtseinheiten zu den Themen „Rassismus“, „Diskriminierung“ und „Vorurteile“ für eine 7. Schulstufe AHS/Neue Mittelschule vorgestellt. Dabei werden die zuvor erläuterten Methoden in die einzelnen Unterrichtssequenzen integriert, die genannten didaktischen Prinzipien berücksichtigt und dafür nötigen Unterrichtsmaterialien zu Verfügung gestellt.

Das vordergründige Ziel ist es, diese brisanten Themen altersadäquat mit den Schülerinnen und Schülern aufzuarbeiten ohne diese dabei zu überfordern. Zum einen sollen die Konzepte „Rassismus“, „Diskriminierung“ und „Vorurteile“ vom Lehrenden so eingeführt und ausdifferenziert werden, dass sie auch von den Schülerinnen und Schülern verstanden werden. Diese Orientierung an den Rezipienten steht im Mittelpunkt eines jeden didaktischen Modells. Zum anderen sollen die Schülerinnen und Schüler zum kritischen Hinterfragen sogenannter Fakten – beispielsweise aus Zeitschriften, sozialen Medien etc. – angeregt und Vorurteile aufgebrochen werden. Die Lernenden sollen eigene Meinungen dazu entwickeln, diese artikulieren und auch begründen können.

Rassismus, Diskriminierung und Vorurteile stehen zwar im Fokus dieser Diplomarbeit, jedoch sollen diese Konzepte gegenüber anderen Themen nicht in den Vordergrund gedrängt werden. D. h die aufbereiteten Unterrichtssequenzen sollen demzufolge so in den Unterricht integriert werden, dass sie zwar ein eigenes Thema bilden, jedoch auch Teil eines größeren Themas sind.

Die folgenden Module sind gemäß dem Lehrplan der 7. Schulstufe AHS/Neue Mittelschule dafür geeignet, sich mit der Thematik „Rassismus“, „Diskriminierung“ und „Vorurteile“ zu befassen.

Modul 2 (Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden)

Schülerinnen und Schüler sollen die Auswirkungen des Kolonialismus und des Imperialismus analysieren und rassistische Konzeptionen des imperialistischen

Zeitalters erkennen und kritisch hinterfragen können. Hierbei können die ersten geplanten Unterrichtseinheiten zu den Themen „Rassismus“, „Diskriminierung“ und „Vorurteile“ angesetzt werden. Das Erarbeiten eines gemeinsamen Verständnisses dieser Teilkonzepte in der Klasse ist eine wichtige Basis für eine weitere Vertiefung mit dem Thema, schafft außerdem Sicherheit in der Kommunikation sowie Interaktion mit anderen und kann sich auch positiv auf das Verhalten in und außerhalb der Schule auswirken. Die pädagogische Auseinandersetzung mit diesen Begriffen sollte an der eigenen Erlebniswelt der Schülerinnen und Schüler ansetzen. Diese sollen in der Lage sein, die verschiedenen Begriffe und Konzepte voneinander zu unterscheiden, sie kritisch zu hinterfragen und sie, in weiterer Folge, richtig anwenden können.

Modul 3 (Diversität: Geschlecht – Ethnie – Klasse)

Dieses Modul befasst sich – wie dessen Bezeichnung bereits erahnen lässt – detailreich mit Diversität. Im Fokus stehen unter anderem die sozialen Differenzierungen zwischen Geschlechtern und Ethnien im 19. Jahrhundert sowie deren Ursachen, die von den Lernenden analysiert und kritisch hinterfragt werden sollen. Aber auch aktuelle Probleme können hier aufgegriffen werden.

Es sind z. B. äußere Merkmale wie Hautfarbe, Geschlecht, Alter oder Aspekte von Kulturen wie Religion, Sprache, Nationalität, die Menschen voneinander unterscheiden und somit einer Gesellschaft ihre Vielfalt verleiht. Problematisch ist, dass entlang dieser Unterschiede gesellschaftliche Privilegien und Diskriminierungen verlaufen, die sowohl in der Vergangenheit als auch noch heutzutage vorzufinden sind.²⁵⁹ Diese Strukturen müssen im Unterricht aufgegriffen und kritisch De-konstruiert werden.

Modul 5 (Migration vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart)

Der Lehrplan sieht vor, dass Kindern und Jugendlichen Grundbegriffe wie Migration, Asyl und Integration nähergebracht werden sollen. In weiterer Folge

²⁵⁹ Sir Peter-Ustinov-Institut zu Erforschung und Bekämpfung von Vorurteile (Hg.), Kompetenzen im Umgang mit Vorurteilen. Vorurteilbewusstes Unterrichten an Grundschulen (Peter-Ustinov-Stiftung, Wien, 2009) S. 8

sollen die Ursachen der unterschiedlichen Migrationsbewegungen der letzten beiden Jahrhunderte anhand von Beispielen analysiert und mögliche Lösungsansätze diskutiert werden. Der im Zentrum stehende Begriff Migration kann z. B. anhand von Lebensgeschichten oder durch eine Analyse der heutigen Medienlandschaft aufgearbeitet werden.

Gerade in den letzten Jahren, vor allem durch militärische Konflikte verursacht, ist das Thema „Migration“ in den Mittelpunkt unserer Gesellschaft gerückt. In dieser sozialpolitisch äußerst spannungsgeladenen Situation beeinflussen vordergründig populäre Medien die vorherrschende Denkweise der Bevölkerung. Diese Machtposition wird nicht selten für politische Meinungs- und Stimmungsmache missbraucht. Verfolgt man die aktuelle Berichterstattung der heimischen Gazetten aufmerksam, so werden Migrantinnen und Migranten des Öfteren auf eine Art und Weise skizziert, die bedrohlich für die ansässige Bevölkerung wirkt. Dabei werden plakative Parolen und Formulierungen wie „Asylantenflut“, „Flüchtlingsströme“, oder Sprüche wie „das Boot ist voll“ verwendet, um Assoziationen zu Naturkatastrophen herzustellen. Auch wenn dieselben Inhalte, wie von anderen seriösen medialen Berichterstattungen wiedergegeben werden, beeinflussen solche Formulierungen, Einstellungen und Emotionen der Empfängerinnen und Empfänger (Framing-Effekt).²⁶⁰ Durch eine solch stilistisch fragwürdige Form der Berichterstattung können in der Bevölkerung Ängste und Vorurteile entstehen, die ohne empirische Grundlage, in weiterer Folge zu diskriminierenden und rassistischen Handlungen führen können. Überwiegend wird plakativ über Migrantinnen und Migranten im Zusammenhang mit gewalttätigen Übergriffen oder anderen Problemen berichtet, hingegen finden alltägliche rassistische Vorkommnisse gegenüber Migrantinnen und Migranten nur allzu selten Platz in der medialen Berichterstattungen.²⁶¹ Andererseits existieren auch „Positiv-Berichte“, über einzelne Integrierte, bei denen die Gefahr besteht das Thema Rassismus herunterzuspielen, in dem sie von der freundlichen Nachbarin/vom

²⁶⁰ siehe dazu: Volker Stocké, Framing und Rationalität. Die Bedeutung der Informationsdarstellung (Oldenbourg Verlag, München, 2002) S. 10

²⁶¹ DGB-Bildungswerk Thüringen (Hg.), Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, online unter: <http://baustein.dgb-bwt.de/Inhalt/index.html> (16.04.2017), (Erfurt, 2008) S. 246

freundlichen Nachbarn berichten. „Zudem sind diese Artikel häufig in einer Art geschrieben, die bestehende Klischees und Stereotypen ungebrochen bedient und die dargestellte Personen als Besonderheit statt als selbstverständlichen Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens darstellt.“²⁶²

Somit muss es das Ziel eines jeden GSK-Unterrichts sein, auf diese einseitige, bedenkliche und manipulierende Berichterstattung hinzuweisen, diese bestehenden Strukturen aufzuzeigen und kritisch zu hinterfragen²⁶³

Modul 8 (Identitäten)

Dieses Modul thematisiert vorrangig den Begriff Identität und dessen Bildung. D. h. seine Aufgabe ist es, Bausteine nationaler Identitäten zu hinterfragen und die Entstehungsmechanismen von Nationalismus zu analysieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei lernen zwischen Selbst- und Fremdbild zu unterscheiden und auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion zu erlangen. Denn erst durch Selbstreflexion schaffen Schülerinnen und Schüler sich ein Bewusstsein über die Wechselbeziehung zwischen sich selbst und ihrer gesellschaftlichen Umgebung.

Die Auseinandersetzung mit „Fremdheit“ hat zum Ziel, dass durch die Begegnung mit dem räumlich, kulturell und zeitlich Anderen multiperspektivische Denkweisen als Bestandteil eines kritischen historischen und politischen Bewusstseins geschult werden. Mit „Fremdem“ und „Fremden“ umzugehen, kann sehr widersprüchlich sein. Menschen können auf der einen Seite sehr neugierig auf Neues reagieren, auf der anderen Seite „können Vorurteile, Ängste, Unsicherheiten positive Begegnungen behindern.“²⁶⁴

²⁶² ebenda

²⁶³ ebenda

²⁶⁴ Heinrich *Ammerer* (Hg.), Reinhard *Krammer*, Elfriede *Windischbauer*, Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht (Zentrum Polis, Wien, 2009) S. 31

6.1 1. Unterrichtsvorschlag: Was bedeutet „Rassismus“, „Diskriminierung“ und „Vorurteile“

In diesem Unterrichtsvorschlag sollen die Begriffe „Rassismus“, „Diskriminierung“ und „Vorurteile“ das erste Mal mit den Schülerinnen und Schülern aufgearbeitet werden. Dabei sollen die Lernenden zunächst selbst versuchen, die Konzepte zu definieren, um diese im Anschluss im Plenum zu diskutieren.

Dauer	2 Unterrichtseinheiten (100 Minuten)
Methoden	Brainstorming, Gruppenarbeit, Diskussion
Materialien	Flipchart/Tafel, Papier, Stifte
Kompetenzen	Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz
Zielsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler sollen anhand ihres Vorwissens und der selbstgemachten Erfahrungen Definitionsvorschläge erarbeiten. • Klärung der Teilkonzepte Rassismus, Diskriminierung und Vorurteile. • Wissens- und Verständnislücken sollen gefüllt und die Empathie gegenüber bestimmten Gruppen entwickeln werden. • Eigene Vorurteile und negative Stereotypen gegenüber bestimmten Gruppen sollen kritisch reflektiert werden.
Lehrplanbezug der 7. Schulstufe AHS/ Neue Mittelschule	Modul 2
Quellen	<p>Katrin <i>Wladasch</i>, Verena <i>Krausneker</i>, Rassismus, Diskriminierung & Zivilcourage. Didaktische Handreichung für PädagogInnen zur Vorbereitung und begleitenden Unterstützung des Projektes „38/08“ (Zivilcourage und Antirassismus Arbeit, Wien, 2007) S. 5f;</p> <p>Nina <i>Degele</i>, Gabriele <i>Winker</i>, Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten (Transcript Verlag, Bielefeld, 2009) S. 47f;</p> <p><u>Definitionsvorschläge:</u></p> <p>Rassismus: Stuart <i>Hall</i>, Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften IV (Hamburg, 2004) In: <i>Rommelspacher</i>, Was ist eigentlich Rassismus? S. 25f ; Robert <i>Miles</i>, Bedeutungskonstitution und der Begriff des</p>

	<p>Rassismus. In: Nora <i>Räthzel</i> (Hg), Theorien über Rassismus (Argument Verlag, Hamburg 2000) S. 17</p> <p>Diskriminierung: <i>Amélie Mummendey, Thomas Kessler, Sabine Otten, Sozialpädagogische Determinanten- Gruppenzugehörigkeit und soziale Kategorisierung.</i> In: Andreas <i>Beelmann, Kai Jonas</i> (Hg.), Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven (VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009) S. 50; <i>Mechtild Gomolla, Frank-Olaf Radtke, Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule</i> (VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009) S. 15</p> <p>Vorurteile: Gorden W. <i>Allport</i>, Die Natur des Vorurteils (Kiepenheuer & Witsch, Köln, 1971) S. 97</p> <p>Thomas <i>Pettigrew</i>, Vorurteil. In: Donata <i>Elschenbroich</i> (Hg.), Einwanderung, Integration, ethnische Bindung (Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups, Frankfurt am Main, 1985) S. 81</p>
--	---

Rahmenbedingungen

Bevor die eigentliche Unterrichtssequenz vorgestellt wird, müssen noch die Rahmenbedingungen klargestellt bzw. muss noch geklärt werden, was die Lehrperson gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern bereits in den vorangegangenen Stunden erarbeitet hat.

Um zu gewährleisten, dass diese Unterrichtsvorschläge passend integriert werden, sollten zu diesem Zeitpunkt bereits die Grundzüge des Kolonialismus beleuchtet worden sein. Dazu zählen sowohl die Interessen und Motive, als auch die Machtausübungen und Gewalttaten der Kolonialmächte gegenüber der indigenen Bevölkerung.

Ablaufbeschreibung

Zu Beginn dieser Stunde sollte die Lehrperson in einem kurzen Lehrervortrag (maximal fünf Minuten) zusammenfassen, was in den vorangegangenen Stunden erarbeitet wurde, um im Anschluss auf die rassistischen Konzeptionen zu

sprechen zu kommen, die bereits zur Zeit des Kolonialismus entstanden sind und bis heute noch partiell wirksam sind. Die Schülerinnen und Schüler bekommen erklärt, was sie in den nächsten beiden Stunden erwartet und welche Aufgaben sie erfüllen sollen.

1. Brainstorming

Bevor sie den ersten Arbeitsauftrag bekommen, wird ein Brainstorming durchgeführt. Zuvor werden drei Flipchartseiten (es können auch drei große Backpapiere verwendet werden) auf die Tafel geklebt. Auf den Blättern steht jeweils einer der drei zu behandelnden Begriffe. Die Lernenden müssen nun Assoziationen zu den Konzepten „Rassismus“, „Diskriminierung“ und „Vorurteil“ liefern, die auf den Blättern festgehalten werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei versuchen, den Begriffen verschiedene Aspekte zuzuweisen. Nach 15 Minuten (ca. fünf Minuten pro Begriff) wird das Resultat kurz besprochen.

2. Gruppenarbeit

Die Klasse wird zunächst in drei gleich große Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe bekommt einen Begriff zugeteilt, mit dem sie sich auseinandersetzen muss. Die Lehrerin oder der Lehrer gibt die Arbeitsaufforderung, eine Definition für diese Konzepte zu finden (Dauer ca. 25 Minuten), die im Anschluss im Plenum einer Diskussion unterzogen werden. Dazu bekommen die einzelnen Gruppenarbeitsblätter, auf denen der Arbeitsauftrag verschriftlicht ist. Anbei befinden sich Leitfragen, die den Schülerinnen und Schülern dabei helfen sollen, ihre Definitionen aufgrund von gemachten Erfahrungen und Beobachtungen begründen zu können.

Bevor die eigentliche Aufgabe beginnt, muss klargestellt werden, dass es nicht „die eine richtige Definition“ gibt. Im Vordergrund steht nicht das Erarbeiten einer *genauen, wissenschaftlich akkuraten* Beschreibung dieser Begrifflichkeiten, sondern die Auseinandersetzungen mit diesen Konzepten im Generellen.

Relevant dabei sind nicht nur Wissen und Gedanken der Schülerinnen und Schüler, die in diese Arbeit einfließen sollen, sondern auch ihre persönlichen Erfahrungen in Bezug auf diese Themen.

Steht der Lehrperson keine Doppelstunde zur Verfügung, dann sollten die Lernenden ihre gemeinsam erarbeiteten Definitionen bis zum Ende der ersten Unterrichtseinheit fertig gestellt haben.

3. Präsentation der Ergebnisse und Diskussion

In der darauffolgenden Stunde werden dann Ergebnisse von jeder Gruppe vorgestellt. Nach jedem Definitionsvorschlag wird im Plenum (max. 5 Minuten pro Begriff) über das Resultat gesprochen.

Nachdem alle Begriffe besprochen wurden, wird von der Lehrerin oder dem Lehrer ein Handout mit Definitionsvorschlägen ausgeteilt. Im Anschluss wird diskutiert, wie sich die Definitionen der Schülerinnen und Schüler von wissenschaftlichen Definitionen unterscheiden.

Zum Abschluss sollen die Flipcharts/Backpapiere des Brainstormings aus der ersten Unterrichtseinheit von den Lernenden überarbeitet bzw. ergänzt werden. In weiterer Folge können diese Endergebnisse dann im Klassenzimmer aufgehängt werden.

6.1.1 Material

Arbeitsblatt – Gruppenarbeit
<p>Versucht gemeinsam eine Definition von ... zu finden. Begründet, wie ihr zu eurer Definition gekommen seid. Dabei sollen euch diese Leitfragen behilflich sein:</p> <ul style="list-style-type: none">• Überlegt euch Ursachen für die Entstehung von ...• Skizziere eine typische Opfer/Täter Situation von ...• Schildere bezeichnende Aussagen und Handlungen von ...• Beschreibe deine eigenen Erfahrungen mit ...
<p><u>Definitionsvorschlag:</u></p>

Handout – Definitionsvorschläge

(Definitionsvorschlag)

Rassismus...

Ist ein Ideologisches Konstrukt, nach der Menschen aufgrund ihrer äußerlichen Merkmale und angeblich physiologischen Unterschiede in sogenannte „Rassen“ kategorisiert und beurteilt werden. Menschen, die meist zu einer Minderheit gehören, werden aufgrund des Aussehens, der Hautfarbe, Sprache, Religionszugehörigkeit, Staatsbürgerschaft oder Herkunft zu „Fremden“ bzw. den „Anderen“ gemacht und ausgegrenzt.

Es existiert keine wissenschaftliche und biologische Grundlage einer so genannte „Rasse“.

Vor allem politische Interessen können durch die angeblich natürlichen Formen der Differenz verdeckt werden. (Literaturangabe siehe oben bei Quellen)

(Definitionsvorschlag)

Diskriminierung...

Ist, wenn eine oder mehrere Personen aufgrund von Unterschiedlichen Merkmalen wie z. B der ethnische Zugehörigkeit, der Hautfarbe, des Alters, des Geschlechts, sexuellen Orientierung, der Religion, der Weltanschauung, einer Behinderung, des Aussehens oder der soziale Herkunft, etc. ungerechtfertigter Weise benachteiligt oder herabgewürdigt werden.

Man kann jedoch nicht von einer Diskriminierung sprechen, wenn eine Ungleichbehandlung sachlichen zu begründen ist.

(Literaturangabe siehe oben bei Quellen)

(Definitionsvorschlag)

Vorurteile sind...

Bewertungen von Menschen, Gruppen oder Sachverhalten, die nicht auf eigener Erfahrung beruhen, sondern auf Meinungsäußerungen die nicht ausreichend begründet sind.

Die zugeschriebenen Eigenschaften können dabei nicht nur negativ sein, sondern auch positiv. Vorurteile sind daher oft mit Emotionen verbunden. Vorurteile schließen kritisches Hinterfragen oder rationale Sichtweisen oftmals aus. Sie sind auch durch entgegengesetzte Erfahrungen nur schwer zu korrigieren. Vorurteile werden vom Einzelnen einfach für wahr gehalten. (Literaturangabe siehe oben bei Quellen)

6.2 2. Unterrichtsvorschlag: „Geh einen Schritt weiter“

Die Lernenden müssen in dieser Übung in unterschiedliche Rollen schlüpfen. Dazu bekommen sie von der Lehrperson Rollenkärtchen ausgeteilt, auf denen die nötigen biografischen Informationen stehen. Es wird „der Weg durch das Leben“ simuliert. Mithilfe dieser Unterrichtseinheit soll Schülerinnen und Schüler bewusst gemacht werden, wie sich unterschiedliche Bedingungen und Möglichkeiten auf ihren Lebensweg auswirken können. Ziel ist es, gesellschaftliche Diskriminierungen aufzuzeigen und nachvollziehbarer zu machen.²⁶⁵

Dauer	1-2 Unterrichtseinheiten (50-100 Minuten)
Methoden	Rollenspiel
Materialien	Rollenkärtchen; Arbeitsblatt (Situationen und Ereignisse)
Kompetenzen	Methodenkompetenz, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz
Zielsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler sollen gegenüber Diskriminierungen sensibilisiert werden. • Eigene Vorurteile und negative Stereotypen gegenüber bestimmten Gruppen sollen kritisch reflektiert werden. • Die Lernenden sollen sich der ungleichen Chancenverteilung in der Gesellschaft bewusst werden.
Lehrplanbezug der 7. Schulstufe AHS/ Neue Mittelschule	Modul 3 , 8, 9
Quellen	Basierend auf einer Übung von: Mari Steindl, Barbara Helm, Gertraud Steiniger, Andrea Fiala, Brigitte Venus, Interkultureller Dialog – Interkulturelles Lernen. Texte, Unterrichtsbeispiele, Projekte (Zentrum Polis, Wien, 2008) S.41f

Rahmenbedingungen

Diese Übung ist sowohl für das dritte Modul (Diversität: Geschlecht – Ethnie – Klasse) als auch für das achte Modul (Identitäten) geeignet. Bevor man jedoch diese Unterrichtseinheit anwendet, sollten sich die Schülerinnen und Schüler

²⁶⁵ Mari Steindl, Barbara Helm, Gertraud Steiniger, Andrea Fiala, Brigitte Venus, Interkultureller Dialog – Interkulturelles Lernen. Texte, Unterrichtsbeispiele, Projekte (Zentrum Polis, Wien, 2008) S.41

bereits mit dem Begriff „Diskriminierung“ (siehe 1. Unterrichtsvorschlag) und mit den Themen "Wählen und Wahlen" auseinandergesetzt haben.

Ablauf

Zu Beginn ist es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler auf das Rollenspiel eingestimmt werden (ca. 5 Minuten). Die Lehrerin oder der Lehrer soll gleich zu Beginn die Ziele und den Ablauf erklären und versuchen eine entspannte Atmosphäre zu schaffen. Den Lernenden muss außerdem verdeutlicht werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler in eine andere Person hineinversetzen müssen und eine gewisse Ernsthaftigkeit von ihnen verlangt wird, um auch den nötigen Lerneffekt zu erreichen.

1. Rollenkärtchen

Im Anschluss werden vorgefertigte Rollenkärtchen den Schülerinnen und Schülern (ein Kärtchen pro Person) ausgehändigt. Dabei sollte beachtet werden, dass die Rollenkärtchen nicht den Mitschülerinnen und Mitschülern gezeigt werden dürfen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben kurz Zeit ihre Kärtchen durchzulesen. Nun müssen sie beginnen sich in die vorgegebenen „Rollen“ hineinzu fühlen.

2. In die Rolle schlüpfen

Die Lehrerin oder der Lehrer liest langsam Schritt für Schritt mehrere Fragen vor, die den Lernenden dabei helfen sollen, in ihre Rollen zu schlüpfen. Beachtet werden soll dabei, dass sich reichlich Zeit genommen wird, um den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, einen fiktiven Entwurf ihrer Vergangenheit und ihres jetzigen Lebens zu schaffen (ca. 15 Minuten). Folgende Fragen können dabei verwendet werden:²⁶⁶

- Hattest du eine glückliche Kindheit? Haben dich deine Eltern unterstützt?
- Wie sieht dein Alltag aus? Mit welchen Menschen umgibst du dich und hast du zu tun? Was machst du morgens, tagsüber und abends?

²⁶⁶ angelehnt an: *Steindl et. al.*, Interkultureller Dialog – Interkulturelles Lernen, S.41

- Wie wohnst du? Wie viel Geld steht dir pro Monat zur Verfügung? Kannst du es dir leisten jährlich einmal in den Urlaub zu fahren?
- Was macht dir Freude? Was bereitet dir Angst?
- Was sind deine Pläne für die nahe Zukunft?
- Was möchtest du im Leben erreichen?

3. „Geh einen Schritt weiter“

In der Klasse werden die Bänke und Sessel auf eine Seite der Klasse geschoben, um genug Platz für diese Übung zu schaffen. Die Lernenden werden gebetet sich auf eine beliebige Seite des Raumes nebeneinander in einer Reihe aufzustellen.

Die Lehrperson erklärt, dass verschiedene Situationen und Ereignisse vorgetragen werden. Wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer diese Fragen mit einem „Ja“ beantworten können, so müssen sie einen Schritt nach vorne gehen. Trifft dies nicht zu, dann muss der- oder diejenigen auf der Stelle stehen bleiben und darf sich nicht bewegen.

Im weiteren Verlauf wird eine Aussage nach der anderen vorgelesen. Hier ist wiederum zu beachten ist, dass nach jeder Frage eine Pause folgt, um den Lernenden genügend Zeit zum Überlegen zu bieten, ob sie einen Schritt weiter machen können oder nicht (maximal 25 Minuten).²⁶⁷

Zum Schluss werden die Schülerinnen und Schülern gebeten nachzusehen, wie weit sie bzw. ihre Mitschülerinnen und Mitschüler gekommen sind.

Sollte die erste Unterrichtseinheit bereit beendet sein, so werden die Bänke und Sesseln wieder zu ihren ursprünglichen Plätzen gestellt und die Ergebnisse in der darauffolgenden Stunde genauer besprochen. Die Lehrerin oder Lehrer könnte dafür ein Foto machen, um das Resultat zu sichern.

Um die Übung abzuschließen soll in der nächsten Schulstunde eine Person nach der anderen mitteilen, welche Rolle sie eingenommen hat und welche Gefühle sie während dieses Rollenspiels hatten. Folgende Fragen sollen die Jugendlichen

²⁶⁷ ebenda, S.42

dazu animieren über die Chancenverteilung in unsere Gesellschaft nachzudenken:²⁶⁸

- „Welche Gefühle hatte jede oder jeder gegenüber den Personen, die sich noch weiter hinten befinden?“
- Gab es Situationen bzw. Fragen, die eine besondere Reaktion bei den Lernenden ausgelöst hat?“

4. Nachbesprechung

Das Ziel der Nachbesprechung ist die Übertragung der gemachten Erfahrungen in die Lebenswelt der Lernenden. Schülerinnen und Schüler sollen für sich selbst herausfinden, welche Analogien zu unserer Lebenswelt bestehen. Sie sollen anhand dieser Übung verstehen, welche Auswirkungen unterschiedliche Ausgangssituationen auf die Chancen jedes einzelnen haben. Es gilt ebenso herauszufinden, welche Menschen benachteiligt und welche bevorzugt werden. Die Jugendlichen sind – vorausgesetzt, dass es ihnen recht ist – auch dazu aufgefordert von selbstgemachten Erfahrungen zu erzählen und diese im Plenum zu diskutieren. Sie sollen zur Selbstreflexion angeregt werden und darüber nachdenken, welche Stellung sie zu dieser Problematik beziehen. Finden sie es o.k., oder ungerecht? Gleichzeitig sollen sie darüber reflektieren, welche Möglichkeiten Benachteiligte/Privilegierte haben bzw. darüber nachdenken und diskutieren, was Politikerinnen/Politiker oder Entscheidungsträgerinnen/Entscheidungsträger tun können, um die angesprochenen Missstände zu verbessern. Diese Übung dient im Idealfall als Anstoß für ein neues Bewusstsein über die Benachteiligungen und Diskriminierung in unserer Gesellschaft.²⁶⁹

²⁶⁸ angelehnt an: ebenda

²⁶⁹ ebenda

6.2.1 Material

Die folgenden Rollenkärtchen sowie Situationen und Ereignisse sind den Unterrichtsbeispielen von Steindl et al. angelehnt und wurden mit neuen bzw. zusätzlichen Informationen ergänzt, um den Schülerinnen und Schüler bessere Voraussetzungen zu bieten, Vorstellung über ihr übernommenen Rollen zu entwickeln und im Anschluss besser auf die Fragen reagieren zu können.

Rollenkärtchen:²⁷⁰

<p>Du bist eine alleinerziehende (zwei Kinder) und arbeitslose Mutter, die im Monat – nach dem Abzug aller Fixkosten (Miete etc.) – ca. 250 € zur Verfügung hat. In deiner Jugend hast du alleine mit deiner Mutter in einer kleinen Wohnung gelebt.</p>	<p>Du bist die Tochter des Bürgermeisters einer kleinen Stadt und studierst Medizin in Wien. Du hast keinerlei finanzielle Sorgen, aber du hast Probleme damit neue Freunde/Freundinnen zu finden.</p>
<p>Du bist ein 17-jähriger syrischer Flüchtling und lebst seit einem Jahr gemeinsam mit deinem 23 Jahre alten Bruder in Österreich. Du sprichst fast kein Deutsch und versuchst irgendwie einen Platz in der Gesellschaft zu finden..</p>	<p>Du bist ein 17-jähriges Roma-Mädchen ohne Schulabschluss und lebst in Österreich. In deinem bisherigen Leben hast du bereits viele Erlebnisse mit Rassismus, Diskriminierungen und Vorurteilen gemacht. Du möchtest dich politisch engagieren, da du die Situation von Roma-Menschen in Österreich verbessern möchtest.</p>
<p>Du bist ein 25-jähriger Sohn von chinesischen Einwanderern, die ein erfolgreiches Restaurant betreiben. Von deinen Studienkollegen wirst du oft mit Stereotypen konfrontiert.</p>	<p>Du bist ein 20-jähriger Friseur und homosexuell. Deine Eltern unterstützen dich aufgrund deiner sexuellen Orientierung nicht. Du verdienst genug Geld, um einmal im Jahr auf Urlaub zu fahren. In deinem bisherigen Leben hast du bereits viele Erlebnisse mit Diskriminierungen und Vorurteilen gemacht.</p>
<p>Du bist ein pensionierter Beamter, der 3000 € im Monat an Pension erhält. Du hast drei</p>	<p>Du und deine Familie leben in einem kleinen Dorf am Land. Du hast die NMS</p>

²⁷⁰ angelehnt an: ebenda, S. 43

<p>Kinder, die bereits berufstätig sind.</p>	<p>abgeschlossen und bist im nächsten Schuljahr in einer Informatik HTL.</p>
<p>Du bist ein muslimisches Mädchen, das bei ihren strenggläubigen Eltern aufwächst, die ursprünglich aus einem arabischen Land stammen.</p>	<p>Du bist eine schwerkranke 40-jährige Prostituierte, die seit Jahren illegal in Österreich lebt. Du wurdest in deiner Kindheit von deinem Vater oft geschlagen und bist obdachlos.</p>
<p>Du bist ein afrikanisches Model, das regelmäßig für Shootings gebucht wird und in der Woche manchmal bis zu 5000 € damit verdient.</p>	<p>Du bist ein erfolgreicher Geschäftsmann. Du bist im Alter von 8 Jahren mit deinen Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien wegen dem dortigen Krieg ausgewandert, um anschließend in Österreich friedlich zu leben. Deine Familie ist dir sehr wichtig.</p>
<p>Du bist eine illegale Einwanderin aus Nigeria. Du hältst dich mit Gelegenheitsjobs über Wasser, die dir aber nicht genug Geld einbringen. Daher begeht du ab und an kleinere Diebstähle.</p>	<p>Du bist ein 17-jähriger KFZ Mechaniker Lehrling. Deine Eltern sind vor deiner Geburt aus der Türkei nach Österreich gekommen, weil sie in der Türkei nicht genug Geld verdient haben, um zu überleben. Du bist mit deiner derzeitigen finanziellen Situation überaus zufrieden.</p>
<p>Du bist der 18-jährige Sohn eines erfolgreichen Zahnarztes, der von seinem Vater alle Wünsche erfüllt bekommt.</p>	<p>Du bist ein 16-jähriger Weise, der in einem SOS-Kinderdorf aufgewachsen ist. Du möchtest nach der Matura unbedingt ein Studium beginnen.</p>

Situationen und Ereignisse:²⁷¹

Die folgenden Punkte sollen laut vorgelesen werden. Geben sie den Schülerinnen und Schülern nach jeder Frage ausreichend Zeit, um sich die Antwort gut zu überlegen.

- Hattest du einem deinem Leben schon finanzielle Schwierigkeiten?
- Lebst du in einem großen Haus bzw. in einer schönen Wohnung?
- Hast du das Gefühl, dass deine Meinung und deine Ansichten zu sozialen und politischen Fragen wichtig für andere Personen sind?
- Verspürst du Angst, wenn du von der Polizei angehalten wirst?
- Weißt du an wen du dich wenden kannst, wenn es dir schlecht geht oder du Rat und Unterstützung brauchst?
- Bist du schon mal wegen deiner Herkunft, deinem Geschlecht oder deiner Hautfarbe diskriminiert worden?
- Kannst du Freunde/Verwandte zu dir nach Hause zum Essen einladen?
- Bist du mit deinem Leben zufrieden?
- Hast du die Möglichkeit dir jeden Beruf auszuwählen?
- Hast du Angst belästigt oder angegriffen zu werden, wenn du auf der Straße gehst?
- Darfst du bei Gemeinderats-, Landtags- sowie Nationalratswahlen teilnehmen?
- Kannst du es dir leisten, einmal die Woche ins Restaurant zu gehen?
- Kannst du wichtige Feiern (Geburtstage oder religiöse Feiern) mit deiner Familie feiern?
- Hast du/deine Eltern einen sicheren Arbeitsplatz bzw. ein geregeltes Einkommen?
- Hast du Angst vor der Zukunft?

²⁷¹ angelehnt an: ebenda, S. 44

6.3 3. Unterrichtsvorschlag: „Zwischen den Zeilen lesen“

In diesem Unterrichtsvorschlag setzen sich die Schülerinnen und Schüler kritisch mit den österreichischen Printmedien auseinander. Dabei werden zwei unterschiedliche Zeitungen anhand deren Schlagzeilen und deren Inhalten analysiert und miteinander verglichen.

Dauer	1-2 Unterrichtseinheiten (50-100 Minuten)
Methoden	Textarbeit, Diskussion im Plenum
Materialien	zwei verschiedene Artikel von zwei unterschiedlichen Zeitungen; Flipchart/Backpapier; Schere; Kleber
Kompetenzen	Methodenkompetenz, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz
Zielsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung von Rassismus in den Printmedien • Einführung in die kritische Medienanalyse • Schülerinnen und Schüler sollen gegenüber Diskriminierungen sensibilisiert werden
Lehrplanbezug der 7. Schulstufe AHS/ Neue Mittelschule	Modul 5 und 8
Quellen	<p>Basierend auf einer Übung von: DGB-Bildungswerk Thüringen (Hg.), Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, (Erfurt, 2008) online unter: http://baustein.dgb-bwt.de/Inhalt/index.html (16.04.2017) S. 246</p> <p>Verwendete Zeitungen:</p> <p><u>Artikel 1:</u> o. V., Asylwerber sticht auf Jugendliche ein. In: Heute (veröffentlicht am 07.03.2017), online unter: http://www.heute.at/oesterreich/steiermark/story/47615436 (28.06.2017)</p> <p><u>Artikel 2:</u> o. V., Mädchen in Tulln vergewaltigt. In: Der Standard (veröffentlicht am 17.05.2017), online unter: http://derstandard.at/2000057653088/15-Jaehrige-in-Tulln-vergewaltigt (28.05.2017)</p> <p><u>Artikel 3:</u> Andreas Wetz, Jeder zweite Asylwerber wird angezeigt. In: Der Presse (veröffentlicht am 08.03.2016), online unter: http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/4941940/Jeder-zweite-Asylwerber-wird-angezeigt?_vl_backlink=%2Fhome%2Findex.do (28.05.2017)</p> <p><u>Artikel 4:</u> o. V., Jeder zweite Asylwerber wird angezeigt. In:</p>

	Österreich (veröffentlicht am 09.03.2016), online unter: http://www.oe24.at/oesterreich/chronik/Jeder-zweite-Asylwerber-wird-angezeigt/227243290 (28.05.2017)
--	--

Rahmenbedingungen

Wird diese Übung im Modul 5 (Migration vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart) angewendet, so sollten zu diesem Zeitpunkt die Begriffe „Migration“, „Asyl“, diverse Migrationsbewegungen und deren Ursachen sowie die daraus resultierenden Herausforderungen analysiert worden sein.

Im folgenden Unterrichtsvorschlag werden vier verschiedene Artikel unterschiedlicher Länge angeboten. Dabei wird empfohlen entweder Artikel 1 und 2 (ca. 20 Minuten Lesezeit) oder die Artikel 3 und 4 (ca. 35 Minuten Lesezeit) miteinander verglichen und analysiert werden. Die ersten beiden Angebote sind kürzer und leichter in einer Unterrichtsstunde umzusetzen. Bei der Analyse der letzten beiden Artikel muss aufgrund der Länge etwa zwei Unterrichtsstunden eingeplant werden.

Ablauf

Die Klasse wird in vier gleich große Gruppen (ca. 5-6 Lernende pro Gruppe) eingeteilt. Jede Gruppe erhält dieselben beiden Artikel (entweder Artikel 1, 2 oder 3,4). Im Anschluss daran haben die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe sowohl die Schlagzeilen als auch die Artikel aufmerksam durchzulesen.

2. Diskussion über die Schlagzeilen/Artikel

Nachdem lesen der Artikel wird zunächst in den Gruppen auf Basis dieser Fragen diskutiert, um gewisse Unterschiede in der Berichterstattung aufzuzeigen. Folgende Fragen sollen beantwortet werden:

- Analysiere die Schlagzeile und den Artikel: Was fällt dabei besonders auf?
- Fasse die Inhalte der Artikel zusammen.
- Können Unterschiede bei den verschiedenen Zeitungen festgestellt werden?

- Beurteile eine gute Berichterstattung: Was soll sie beinhalten? Was ist überflüssig? Welche Sprache/welche Formulierungen sollten verwendet werden?

Danach wird im Plenum mit den Lernenden die Ergebnisse geteilt und besprochen. Abschließend wird noch diskutiert, welche Assoziationen beim Lesen von diesen Schlagzeilen oder Artikel entstehen können (wenn z.B. Nationalitäten in einem negativen Bericht erwähnt werden) und welche Bedeutung einer vernünftigen Berichterstattung zukommt.

Bei der Analyse der diversen Printmedien soll jedoch nicht der Eindruck erweckt werden, dass lediglich die Boulevard-Blätter dazu neigen, sich an bestehenden Stereotypen und Klischees zu bedienen, um ihre Auflagezahlen zu steigern. Auch in journalistisch qualitätsvolleren Zeitungen entdeckt man – entweder in offener, aber auch in subtiler Weise – diese reißerischen Methoden. Darauf basierend muss die ganze Bandbreite an (Tages-)Zeitungen kritisch beleuchtet werden.

6.3.1 Material

Artikel 1 aus der Tageszeitung „Heute“ vom 07. April 2017:

Asylwerber sticht auf Jugendlichen ein

Bei einer Auseinandersetzung unter jugendlichen Asylwerbern ist am Donnerstag in Liezen (Stmk.) ein Afghane mit einem Messer verletzt worden.



Der Asylwerber zückte ein Messer und verletzte einen 17-Jährigen (Bild: DPA)

Nach den Informationen der Polizei dürfte der Auslöser ein Referat über die Volksgruppe der "Paschtunen" gewesen sein, das ein 20-jähriger Afghane in der so genannten Übergangsklasse gehalten hatte.

Paschtunen: Die Paschtunen sind ein ostiranisch-sprachiges Volk in Süd- und Zentralasien. Auf persisch werden sie als "Afghanen" bezeichnet. Weltweit gibt es ca. 50 Millionen Paschtunen.

Offenbar durch unterschiedliche Religionsauffassungen bzw. Stammesansichten kam es danach unter den Afghanen vor ihrer Unterkunft, in der sie auch Deutsch lernen, zu einem heftigen Streit.

Stichwunden an Kopf und Arm

Plötzlich zückte der Vortragshalter ein Küchenmesser und verletzte einen 17-Jährigen am Kopf und Unterarm. Der ebenfalls aus Afghanistan stammende Jugendliche wurde in das Krankenhaus Rottenmann gebracht, wo er ambulant versorgt wurde. Seine Stichwunden wurden genäht.

Die Polizei hat den 20-Jährigen festgenommen und die Tatwaffe sichergestellt.

Die Einvernahme der beteiligten Personen sind noch nicht abgeschlossen.

Artikel 2 von „derStandard.at“ vom 17. Mai 2017:

Mädchen in Tulln vergewaltigt: Verdächtiger in Haft

Polizei gibt sich über Identität bedeckt, "um die weiteren Ermittlungen nicht zu behindern" – DNA-Abgleich bei 59 Männern in Asylunterkünften durchgeführt

Tulln – Nach der Vergewaltigung einer 15-Jährigen vor drei Wochen in Tulln bleibt ein am Dienstag festgenommener Verdächtiger in Haft. Die Landespolizeidirektion Niederösterreich hielt sich zu dessen Identität weiterhin bedeckt. "Um die weiteren Ermittlungen nicht zu behindern", lautete die Begründung von Sprecher Johann Baumschlager.

Die Vergewaltigung in den Abendstunden des 25. April hatte einen erstmals in Österreich durchgeführten Massen-DNA-Abgleich zur Folge. Der daraufhin festgenommene Verdächtige – Medienberichten zufolge ein Afghane – war ein Treffer. Insgesamt soll es drei Täter geben.

59 Männer hatten auf Anordnung der Staatsanwaltschaft St. Pölten DNA-Proben abgeben müssen. Es handelte sich Baumschlager zufolge um 34 Asylwerber in drei Containerdörfern und um weitere 25, die privat in Tulln untergebracht sind.

Stadt Tulln verweigert Aufnahme weiterer Asylwerber

Weil es sich bei den Tätern um Flüchtlinge handeln soll, werde die Zuteilung weiterer Asylwerber vorerst verweigert, teilte die Stadt Tulln mit. "Für mich gibt es null Toleranz gegenüber straffälligen Asylwerbern, die das Gastrecht missbrauchen. Angesichts dessen, was diese Verbrecher dem Mädchen angetan haben, ist die volle Härte des Gesetzes gefordert", sagte Bürgermeister Peter Eisenschenk (ÖVP).

Die Freiheitlichen sehen einen "Fall fürs Parlament", wie es der niederösterreichische Abgeordnete Christian Hafenecker ausdrückte. Sie fordern in einer Anfrage an Innenminister Wolfgang Sobotka (ÖVP) "vollständige Aufklärung der Umstände" und "klare Konsequenzen". "Ein bloßer Aufnahmestopp, wie ihn der Bürgermeister jetzt scheinheilig fordert, ist zu wenig", erklärte der Tullner FPÖ-Bezirksparteiobermann Andreas Bors.

Artikel 3 von "Die Presse" vom 8. März 2016:

Jeder zweite Asylwerber wird angezeigt

Häufig haben Menschen aus Algerien, Georgien und Nigeria Polizeikontakt. Analysten des Bundeskriminalamts sprechen von einer "großen Zahl perspektivloser Menschen", die bereit sind, hohe Risiken einzugehen.

Für wie viel und für welche Art von Kriminalität sind Asylwerber verantwortlich? Eine den Zeitraum der Jahre 2003 bis 2014 – also vor der Fluchtbewegung aus Syrien (!) – umfassende Detailrecherche bringt für Österreich folgendes Ergebnis: Der Anteil angezeigter Delikte an der Gesamtkriminalität ist insgesamt gering – allerdings gibt es bei und innerhalb dieser sehr kleinen Bevölkerungsgruppe Auffälligkeiten.

Von 2003 bis 2014 wurden in Österreich zwischen 40 und 45 Prozent aller Straftaten geklärt. Geklärt bedeutet, dass Opfer und/oder Täter der Polizei bekannt sind – unabhängig davon, ob es danach ein Gerichtsverfahren gibt oder nicht. Asylwerber werden – je nach Jahr – bei drei bis fünf Prozent dieser Anzeigen als Täter geführt.

Dabei beträgt ihr Anteil an der Bevölkerung nur zwischen 0,1 und 0,3 Prozent (Detailedaten für 2015 liegen noch nicht vor). Üblicherweise werden die Zahlen der Asylanträge als Bezugsbasis für Vergleiche herangezogen. Diese Methode ist nicht aussagekräftig. Denn: Ein großer Teil der Antragsteller verschwindet während der Verfahren in die Illegalität oder ins Ausland. Für eine Analyse ist nur die Zahl jener Asylwerber relevant, die tatsächlich legal in Österreich wohnen, weil nur diese Personen in der Statistik als Asylwerber ausgewiesen werden.

Diese Bevölkerungsgruppe wiederum errechnet sich fast exakt aus der Summe der Ausländer in Grundversorgung, von der man Menschen abzieht, die zwar Grundversorgung erhalten, aber keine Asylwerber sind (z. B. subsidiär Schutzberechtigte). Aufzeichnungen dazu gibt es seit 2004. Seit damals leben zwischen 12.352 (2011) und 26.113 (2005) im Land. Flüchtlinge, die keine Grundversorgung ausbezahlt erhalten, weil sie über eigenes Vermögen verfügen, fallen statistisch nicht ins Gewicht.

Ausgehend von dieser Basis lässt sich dann errechnen, dass pro Jahr fast jeder zweite Asylwerber strafrechtlich tatverdächtig wird. Im Zeitraum 2004 bis 2014 waren das zwischen 41 und 62 Prozent aller Flüchtlinge. Der Spitzenwert für 2010 (74 Prozent) ist nicht aussagekräftig. In diesem Jahr hat das Bundeskriminalamt in der Datenbank einmalig 1672 Asylwerber nachgetragen, deren Herkunftsland unbekannt war. [...]

[...] Wie erklären sich diese Daten? Analysten des Bundeskriminalamts sprechen von einer „großen Zahl perspektivloser Menschen“, die bereit sind, hohe Risiken einzugehen. Gemeint sind

Personen, die von ihren Familien nach Österreich geschickt wurden, um Geld zu verdienen. Personen, die in der Schuld ihrer Schlepper stehen, aber keine Aussicht auf legale Beschäftigung oder Asylstatus haben.

Eine anderer Grund ist die Geschlechterstruktur. Männer sind als Täter überproportional vertreten, sie begehen 80 von 100 Straftaten. Unter Asylwerbern beträgt der Männeranteil zwischen 66 und 75 Prozent. Das führt automatisch zu einer höheren Anzeigendichte. Die Auswertung der Arten von Straftaten (langjähriger Schnitt von 2003 bis 2014) zeigt, dass finanzielle Motive bei Asylwerbern dominieren. Fast zwei Drittel (63,5 Prozent) fallen in die Bereiche Drogen- und Eigentumskriminalität. Sexualstraftaten machen 1,2 Prozent der Asylwerberkriminalität aus. Bei Österreichern sind es mit 1,6 Prozent mehr.

Das Argument, dass Asylwerber alleine deshalb häufiger straffällig würden, weil sie gegen das Fremdenpolizeigesetz verstoßen könnten, trifft nicht zu. Der Anteil derartiger Verstöße beträgt lediglich 1,2 Prozent.

Artikel 4 von „derStandard.at“ vom 9. März 2016 :

Jeder zweite Asylwerber wird angezeigt



(Bild: © APA)

Studie enthüllt erschütternde Zahlen: Jeder zweite Asylwerber bereits angezeigt.

Es sind Zahlen, die schockieren: Bereits jeder zweite Asylwerber (Zeitraum 2003-2014) ist wegen einer Straftat angezeigt worden. Die meisten Täter kommen dabei aus Algerien, Georgien und Nigeria. 80 Prozent der Delikte wird von Männern verübt. Jedoch muss auch dazu gesagt werden, dass sich die Statistik aus Zahlen speist, die aus dem Zeitraum vor der großen Flüchtlingsbewegung stammen.

Viele tauchen unter

In der Statistik werden des Weiteren auch nur jene Asylweber ausgewiesen, die auch tatsächlich in Österreich legal leben. Das ist dahingehend wichtig zu betonen, da mittlerweile auch bekannt ist, dass viele in der Illegalität verschwinden oder ins Ausland weiterreisen. Diese Gruppe ist daher nicht Teil der Statistik. Das geht aus einem Artikel der Presse hervor. Außerdem wurden Personen, die mehrere Straftaten begangen haben, lediglich einmal gezählt.

Demnach erklären sich Asylexperten die Ergebnisse der Schock-Studie durch die „Perspektivlosigkeit“ mancher Zuwanderer. Diese würden hohe Risiken eingehen um irgendwie an Geld zu kommen. Der Großteil der Straftaten bezieht sich hauptsächlich auf Drogen und Eigentumsdelikte. Immer wieder ist von Sex-Attacken in der Öffentlichkeit die Rede. Die Statistik entkräftet diese Horror-Meldungen dahingehend, dass sie lediglich 1,2 Prozent der Straftaten als Sexualdelikte ausweist. Unter Österreichern ist die Quote übrigens höher (1,6 Prozent).

6.4 Unterrichtsvorschlag: „Erfundene Tatsachen“

In diesem Unterrichtsvorschlag werden mithilfe der „Fishbowl-Diskussion“ gängige Stereotypen und Vorurteile gegenüber unterschiedlichen Gruppierungen der Gesellschaft analysiert und zerlegt. Schülerinnen und Schüler werden mit häufig geäußerten Überzeugungen konfrontiert zu denen sie Argumente oder Gegenargumente entwickeln.

Dauer	1-2 Unterrichtseinheiten (50-100 Minuten)
Methoden	Lehrervortrag; Fishbowl-Diskussion
Materialien	Tafel; 4 Stühle; Zetteln und Stifte; kleinen Behälter
Kompetenzen	Methodenkompetenz, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz
Zielsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Die eigenen negative Stereotypen und Vorurteile sollen kritisch reflektiert werden • Die Argumentationsfähigkeit gegenüber rassistischen und diskriminierenden Äußerungen soll entwickelt werden • Empathie gegenüber Gruppen entwickeln, die gesellschaftlich oft missverstanden werden
Lehrplanbezug der 7. Schulstufe AHS/ Neue Mittelschule	Modul 5 und 8
Quellen	<p>Basierend auf einer Übung von: Bookmarks. Bekämpfung von Hate Speech im Internet durch Menschenrechtsbildung. Übersetzt aus dem Englischen von: Brita Pohl (Wien, 2017) S.129f</p> <p>Verwendeter Zeitungsartikel: Herbert <i>Brücker</i>, Die meisten wollen sich integrieren. In: Die Zeit (veröffentlicht am 22.02.2016), online unter: http://www.zeit.de/wirtschaft/2016-04/fluechtlinge-integration-anreize (28.05.2017)</p>

Rahmenbedingungen

Diese Übung kann im fünften Modul (Migration vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart) oder auch achten Modul (Identität) eingesetzt werden. Die

Voraussetzung für diesen Unterrichtsvorschlag ist die Aufarbeitung der Begriffe „Rassismus“, „Diskriminierung“ und „Vorurteil“ (siehe 1. Unterrichtsvorschlag).

Ablauf

Zum Beginn dieser Übung wird den Schülerinnen und Schülern kurz erklärt, was in dieser Stunde gemacht wird (maximal 5 Minuten). Dabei muss beachtet werden, ob in der Klasse sich Lernende befinden, die von diskriminierenden Aussagen betroffen sein könnten. Ist das der Fall, dann ist es notwendig im Vorfeld diese Personen darauf vorzubereiten und zu erklären, was mit dieser Methode bezweckt wird. Die Lehrperson muss auf alle Fälle sicherstellen, dass sich diese Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht unwohl fühlen bzw. der Übung zustimmen. Außerdem sollte die Lehrerin oder der Lehrer einige Antworten auf falsche Vorstellungen oder übliche Befürchtungen zurechtlegen, die unter Umständen von der Klasse angesprochen werden können.

1. Einstiegsübung

Nach der kurzen Einleitung präsentiert die Lehrperson auf der Tafel frei erfundene Aussagen und betitelt diese mit der Überschrift „Wahre Tatsache“. Es können dabei die folgenden Aussagen verwendet werden:

„Wahre Tatsachen“:

- Migrantinnen, Migranten und Flüchtlinge wollen sich nicht integrieren.
- Sie sind faul und wollen nicht arbeiten.
- Durch die starke Zuwanderung entstehen nur kriminelle Parallelgesellschaften.

Die Lehrperson fragt kurz darauf nach der Meinung der Schülerinnen und Schüler zu diesen „Wahrheiten“. Nachdem ein paar Rückmeldungen gekommen sind, wird der Klasse mitgeteilt, dass es sich dabei um frei erfundene Aussagen handelt und somit nicht wahr sind. Falls manche den Aussagen Glauben geschenkt haben, dann sollten die Ursachen dafür beleuchtet werden: Haben die betroffenen Schülerinnen und Schüler etwa darüber im Internet, in Zeitungen oder auf Youtube

gesehen oder gelesen? Wird darüber im Bekanntenkreis möglicherweise diskutiert?

Diese frei erfundene Behauptung muss jedoch anhand von fundierten Materialien widerlegt werden. Mithilfe des vorliegenden Zeitungsartikels sollen Gegenargumente erarbeitet werden, um diese und aber auch weitere „Wahrheiten“ entlarven zu können.

In einem Lehrervortrag (ca. 5 Minuten) wird erklärt, dass Aussagen wie diese (die zum Teil rassistische und diskriminierende Einstellungen inkludieren) durch Fehlinformationen oder durch schlichte Unwissenheit entstehen. Wenn rassistische oder diskriminierende Überzeugungen nicht umfangreich diskutiert und hinterfragt werden, dann finden diese „Tatsachen“ immer mehr Akzeptanz und werden einfach geglaubt. Den Schülerinnen und Schüler soll klar gemacht werden, dass vor allem im Internet viele „Tatsachen“ und Meinungen kursieren, die faktischer Grundlagen entbehren und daher auch zu hinterfragen sind. Die Fragestellung nach dem „Warum“ und die Begründung des „Warum nicht“ sind entscheidend, um der Verbreitung von falschen und böswilligen Ideen entgegenzuwirken. Durch diese Herangehensweise kann sich jede und jeder selbst eine fundierte Meinung bilden.

Im Anschluss bekommen die Schülerinnen und Schüler den Zeitungsartikel ausgehändigt, aus dem sie die nötigen Informationen beziehen, um in der anstehenden Diskussion Argumente und Gegenargumente entwickeln zu können.

Fishbowl-Diskussion

Bevor es zur eigentlichen Hauptaktivität kommt, wird noch einmal betont, dass diese Methode darauf abzielt, negative Behauptungen oder Meinungen über bestimmte Gruppen zu beleuchten, die in unsere Gesellschaft auf eine breite Zustimmung stoßen. Die Schülerinnen und Schüler versuchen, mit ihrem erlangten Wissen in der Klasse Argumente auszuarbeiten, die diese verbreitete Halb- bzw. Unwahrheit zu enttarnen. Die Fishbowl-Diskussion gibt den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit, Verständnislücken zu füllen und ihr eigenes Wissen und ihre Erfahrungen mit den Mitschülern zu teilen.

Vier Stühle werden aufgestellt, wobei einer der Stühle unbesetzt bleibt. Es dürfen nur diejenigen Schülerinnen und Schüler sprechen und an der Diskussion teilnehmen, die auf den Stühlen sitzen. Alle anderen Klassenmitglieder beobachten und hören zu. Wenn jemand sich in die Diskussion einschalten möchte, kann sie oder er das zu jedem gegebenen Zeitpunkt machen, in dem man sich auf den freien Stuhl setzt. Nachdem sich diese Person durch eine Frage, Kritik oder Meinung zu Wort gemeldet hat, muss sie die Diskussionsrunde wieder verlassen.

Die Jugendlichen sollen immer wieder dazu ermutigt werden, neben ihrer eigenen Meinung auch andere Standpunkte miteinzubeziehen, d. h. es können auch jene Perspektiven besprochen die nicht im vorbereiteten Text enthalten sind. Verboten sind jedoch aggressive oder verletzende Bemerkungen.

Schließlich kann die erste Diskussion gestartet werden. Es werden nacheinander so viele Aussagen gezogen und diskutierte, wie die Zeit zulässt. Am Ende der Diskussion sollte noch Zeit für die Reflexion der gesamten Übung eingeplant werden.

Nachbesprechung

In der Nachbesprechung sollen anhand der folgenden Leitfragen festgestellt werden, inwiefern diese Diskussion die Ansichten der Schülerinnen und Schüler beeinflusst hat und ob sie Möglichkeiten zu einer besseren Argumentation entdecken konnten, um diskriminierenden Aussagen zu begegnen:²⁷²

- Hat jemand Neues erfahren, dass er/sie noch nicht wusste?
- Konnte jemand seine Meinung gegenüber Flüchtlinge, Migrantinnen/Migranten ändern?
- Fühlt sich jemand in der Klasse besser darauf vorbereitet, an einer Diskussion über solche Vorurteile teilzunehmen? Würdet ihr das online oder offline tun? Warum, oder warum nicht?

²⁷² angelehnt an: Bookmarks. Bekämpfung von Hate Speech im Internet durch Menschenrechtsbildung, S.130

- Welche Möglichkeiten hat man, wenn man bezüglich einer Überzeugung Zweifel hat?

6.4.1 Material

Artikel von "Der Zeit" vom 22. April 2016 :

Die meisten wollen sich integrieren

Das Integrationsgesetz fußt auf dem Prinzip Fördern und Fordern. Sanktionen greifen aber zu kurz, denn viele Flüchtlinge sind hochmotiviert. Das Problem liegt woanders.

Die Bundesregierung will die hier angekommenen Flüchtlinge in die Gesellschaft integrieren und das möglichst rasch. So wichtig und richtig dies ist: Sie erweckt dabei den Eindruck, dass dies bei vielen Migrant*innen nur durch Zwang möglich sein wird.

Das widerspricht aber allem, was wir bislang über die hier angekommenen Flüchtlinge wissen. Die Integrationskurse sind in der Regel ausgebucht, in einem von der Bundesagentur für Arbeit (BA) aufgelegten Sprachprogramm wurden in kürzester Zeit fast 250.000 Teilnehmer gezählt. Die Ergebnisse einer vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) durchgeführten qualitativen Studie zeigen, dass die Motivation von geflüchteten Menschen außergewöhnlich hoch ist, die deutsche Sprache zu erlernen und hier zu arbeiten.

Dem Integrationswillen der Flüchtlinge steht bislang jedoch ein nur unzureichendes Angebot gegenüber. Erst seit November 2015 gibt es die gesetzliche Grundlage, flächendeckend Integrationskurse in Deutschland einzuführen. Asylbewerber, bei denen die Anerkennungswahrscheinlichkeit unter 50 Prozent liegt, das betrifft beispielsweise Menschen aus Afghanistan, bleiben weiterhin ausgeschlossen. Die gesamte Infrastruktur für die Integration der Flüchtlinge befindet sich noch im Aufbau.

Zu diesem Zeitpunkt an erster Stelle mit Sanktionen zu drohen verkennt, dass wir gegenwärtig immer noch eher ein Angebots- als ein Nachfrageproblem haben. Deshalb ist das Prinzip "Fördern und Fordern" nicht grundsätzlich falsch. Sinnvoller wäre es, Zielvereinbarungen zu treffen, in denen sich beide Seiten auf individuell angelegte und verbindliche Integrationsmaßnahmen verständigen. Eine *One-fits-all*-Politik wird der Komplexität der Integrationsaufgabe nicht gerecht.

Natürlich wird es auch unter den Flüchtlingen Menschen geben, die sich an den Integrationsmaßnahmen aus welchen Motiven auch immer nicht beteiligen wollen. In einem solchen Fall sind aber schon heute Sanktionen möglich und sinnvoll – wie die Kürzung von staatlichen Leistungen. Erfahrungen aus der Arbeitsmarktpolitik belegen, dass die Wirkungen solcher Maßnahmen aber nicht überschätzt werden dürfen. Positive Anreize sind meist wirkungsvoller als die Angst vor Leistungskürzungen. Insofern sollten wir eher über Anerkennung und Belohnungen nachdenken, wenn wir die Menschen erfolgreich integrieren wollen. Sanktionen sollten den Fällen vorbehalten bleiben, in denen sich Menschen der Teilnahme an Integrationsmaßnahmen grundsätzlich verweigern.

Kein Verdrängungswettbewerb zu erwarten

Das in der vergangenen Woche vorgestellte Integrationsgesetz enthält aber auch viele sinnvolle Maßnahmen. Ein Beispiel ist die teilweise Abschaffung der Vorrangprüfung. Die gegenwärtig noch geltende Regelung macht es den Flüchtlingen nur noch schwerer, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Zumal nicht zu befürchten ist, dass es zu einem echten Verdrängungswettbewerb zwischen Deutschen und Flüchtlingen kommen wird.

Eine Vorrangprüfung ist quasi ein Einstellungshemmnis, da sich unter anderem die Entlohnung nach dem regional üblichen Niveau richten soll. Da kann der Stundenlohn in prosperierenden Regionen schon mal deutlich über dem Mindestlohn liegen. Ein schlecht oder gar nicht ausgebildeter Flüchtling wird es so schwer haben, einen Job zu finden. Allerdings soll die Vorrangprüfung nur in Bundesländern und Regionen mit unterdurchschnittlicher Arbeitslosigkeit abgeschafft werden. Das ist inkonsequent.

Es ist auch sinnvoll, in größerem Umfang Arbeitsgelegenheiten (Ein-Euro-Jobs) zu schaffen. Sie sind sicher kein Königsweg für die Arbeitsmarktintegration. Aber viele Flüchtlinge sind über lange Zeit aufgrund des Asylverfahrens zur Untätigkeit verurteilt. Genauso wie andere Langzeitarbeitslose verlieren sie in dieser Zeit ihre Motivation, Selbstvertrauen und ihr Humankapital wird entwertet. Je länger sie untätig bleiben, desto schwieriger wird es für sie. Arbeitsgelegenheiten können dem entgegenwirken.

Das größte Problem des Integrationsgesetzes ist die sogenannte Wohnsitzauflage. Auch nach Abschluss der Asylverfahren soll der Staat darüber entscheiden, wo geflüchtete Menschen, sofern sie von Leistungen der Grundsicherung abhängen, leben werden. Aber weiß der Staat tatsächlich besser als der Markt, wo und wie sie am besten einen Job finden?

Migranten konzentrieren sich nicht in strukturschwachen Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit, sie wandern im Gegenteil in prosperierende Ballungsräume ab. So übersteigt der Ausländeranteil in Frankfurt am Main, München und Stuttgart den von Berlin um den Faktor 1,8. Arbeitsmarktintegration hat viel damit zu tun, wie die richtige Arbeitsstelle und die richtige Person zusammen kommen, wie der *match* zustande kommt. Und das gelingt in Ballungsräumen mit diversifizierten Arbeitsmärkten sehr viel leichter als in strukturschwachen Regionen auf dem Land. Richtig, das Integrationsgesetz schließt Arbeitsmobilität nicht aus. Wer einen Arbeitsplatz gefunden hat und sich selbst finanzieren kann, darf umziehen. Aber es erschwert die Arbeitssuche, und die Arbeitssuche ist entscheidender Teil der Arbeitsmobilität.

Wie verhindern wir Parallelgesellschaften?

Dagegen wird oft eingewendet, dass durch die Konzentration von Migranten Parallelgesellschaften entstehen. Tatsächlich wirken Netzwerke ambivalent: Mehr als 60 Prozent der Flüchtlinge, die seit 1995 nach Deutschland gekommen sind, haben ihren ersten Job in Deutschland durch Familienangehörige, Freunde und Bekannte gefunden. Die Einstiegsgehälter sind sogar oft höher, wenn Jobs auf diesem Weg gefunden wurden. Auch bei der Wohnungssuche können Netzwerke helfen. Sie sind also eine wichtige Ressource. Aber Netzwerke haben auch Nachteile. Die Anreize Deutsch zu lernen sinken und langfristig können sich Jobs, die in Kleinunternehmen bei Familienangehörigen gefunden wurden, als Karrierefalle erweisen. Neukölln, Duisburg-Marxloh und ähnliche Stadtteile sind nicht repräsentativ für die Lebenswirklichkeit von Migranten. Aber sie sind auch Teil einer sozialen Realität. Diese Strukturen gilt es durch verbindliche Sprach- und Integrationskurse, andere Bildungsangebote und intelligentes Quartiersmanagement zu verhindern.

Man sollte bei allen Problemen in den Großstädten die ländlichen Räume nicht romantisieren: Die Integration in einer kleinen Kommune mit tausend Einwohnern und mehreren Tausend geflüchteten Menschen ist mindestens so schwer wie in einer Großstadt. Sicher, ein gesundes Vereinsleben kann beste Voraussetzungen für die Integration bilden. Da wird auf dem Land wie in den Städten gegenwärtig Vorbildliches geleistet. Aber es existiert auch das Gegenteil: Abschottung und Desintegration. Wahr ist auch, dass es in Kleinstädten und auf dem Land statistisch mehr Übergriffe auf Flüchtlingsheime gegeben hat als in Großstädten.

Das größte Problem ist jedoch der Wohnungsmarkt. Der Staat kann nicht allen geflüchteten Menschen bezahlbare Wohnungen in prosperierenden Ballungsräumen anbieten. Wohnraum ist dort, wo die Arbeitsmärkte florieren, sehr viel teurer als auf dem Land. Auch der dringend notwendige Ausbau des sozialen Wohnungsbaus kann hier kurzfristig keine Abhilfe schaffen.

Hier sollte der Staat eingreifen: Umziehen darf nur, wer selbst eine Wohnung findet. Deren Kosten dürfen zudem nicht ein bestimmtes Niveau überschreiten. Auch müssen die aufnehmenden Kommunen steuernd eingreifen können, sofern die Flüchtlinge von staatlichen Leistungen abhängig sind. Das würde wie eine Bremse für eine Massenzuwanderung in die Großstädte wirken und wäre integrationsfreundlicher als eine dauerhafte Beschränkung der Freizügigkeit.

Moderationstipps:²⁷³

- Die Lehrperson muss sich darüber in klaren sein, dass in der Klasse unterschiedliche Sensibilisierungen und Zugehörigkeiten vorliegen, auf die in den Diskussionen geachtet werden müssen.
- Sollten diejenigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die auf den drei Stühlen sitzen, keine Argumente bzw. Gegenargumente finden, so sollte die Lehrerin oder der Lehrer sich in die Diskussion einschalten. Um zu vermeiden, dass dies zu oft geschieht, ist zu empfehlen, dass bei längeren Unterbrechungen nachzufragen, ob jemand von den Beobachtern eine andere Meinung vertritt und diese vorbringen möchte.
- Für diese Übung ist es außerdem wichtig, dass die Gespräche offen geführt sind, sodass sich die Lernenden nicht davor scheuen, Meinungen zu artikulieren, die sie selbst vertreten oder als strittig angesehen werden, die aber in den verschiedenen Medien oder in Gesellschaft häufig vorkommen. Die Diskussion darf jedoch zu keinem Zeitpunkt durch negative Vorurteile oder Stereotypen entgleisen, d. h. es sollte stets darauf geachtet werden, dass die Wortwahl bei den Kommentaren so sensibel wie möglich getroffen wird.

²⁷³ angelehnt an: ebenda, S.131

7 Fazit

Folgt man den Berichten der Anti-Diskriminierungsstelle ZARA, so lässt sich deutlich herauslesen, dass die Anzahl der rassistischen und diskriminierenden Vorfälle in den letzten 3 Jahren deutlich gestiegen ist. Waren es im Jahr 2014 794 Fälle und 2015 927 Fälle registriert worden, so wurden 2016 insgesamt 1107 Vorfälle gemeldet. Insbesondere im Internet nehmen die rassistischen Vorfälle (Hetze und Hasspostings) in den letzten beiden Jahren drastisch zu.²⁷⁴ Dies lässt sich unter anderem durch den hohen Anstieg der Flüchtlingszahlen und der damit verbundenen Überforderung der Politik erklären, wodurch sich in der Gesellschaft eine enorme Verunsicherung aber auch Angst und Hass breitmachte, die bis zum heutigen Tage Spuren hinterlassen. Zusätzlich verstärkt werden diese Probleme durch Fehlinformationen bzw. durch gezieltes verbreiteten von Falschmeldungen.

Diese Diplomarbeit möchte dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, über diese Probleme in unserer Gesellschaft zu reflektieren und ihre persönliche Meinung dazu zu entwickeln, die sie durch stichhaltige Argumente und vertreten können. Dies kann nicht durch stures Auswendiglernen geschehen, sondern durch die Entwicklung der politischen Handlung-, Urteils-, Methoden- und Sachkompetenz. Die angeführten Übungsvorschläge sollen dabei eine Hilfestellungen leisten, um diese Ziele umzusetzen. Selbstverständlich kann nicht erwartet werden, dass sich Kinder und Jugendlichen innerhalb weniger Unterrichtseinheiten von jeglichen Vorausurteilen oder Vorurteilen trennen. Dazu ist natürlich eine umfangreichere Auseinandersetzung mit diesen Themen notwendig (z. B. fächerübergreifender Unterricht, Projekte, Workshops usw.), die höchstwahrscheinlich die Möglichkeiten eines einzelnen Unterrichtsfaches übersteigen würden. So gesehen gelten diese Unterrichtsvorschläge als einzelne Bausteine, die zur Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler beitragen sollen und auf denen in weiterer Folge Stück für Stück aufgebaut werden kann.

²⁷⁴ ZARA-Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit Rassismus, Report 2016. Einzelfall Bericht über rassistische Übergriffe und Strukturen in Österreich, (Wien, 2016) online unter: https://www.zara.or.at/_wp/wp-content/uploads/2017/03/ZARA_Rassismus_Report_2016_web_fin.pdf (29.4.2017)

Der neue Lehrplan für die Unterstufen der AHS/Neue Mittelschule bietet dazu – wie bereits anhand des Lehrplanes der 7. Schulstufe aufgezeigt wurde – geeignete Gelegenheiten, Themen rund um „Rassismus“, „Diskriminierung“ und „Vorurteile“ Schritt für Schritt mithilfe von handlungsorientierten und interaktiven Methoden im Fach Geschichte und Politische Bildung aufzuarbeiten.

Gerade weil Schulen ein Ort von interkulturellen Begegnungen sind, muss man sich den Themen „Rassismus“, „Diskriminierung“ und „Vorurteile“ im Schulalltag stellen. Selbst wenn Schulen ihre Schwerpunkte in anderen Bereichen setzen dürfen die Lehrerinnen und Lehrer keine Scheu haben, sich den konfliktbehafteten Situationen zu stellen und sich ausgiebiger mit dieser heiklen Materie auseinanderzusetzen.²⁷⁵ Lehrpersonen müssen sich daher im Klaren sein, wie wichtig ihre Rolle als Pädagoginnen und Pädagogen in dieser Angelegenheit ist. In einer Gesellschaft, die durch Globalisierung, Migration und Vielfalt geprägt ist, ist es unausweichlich sich mit aktuellen soziokulturellen Problemen zu befassen.

Gerade im Jugendalter zeigen die Schülerinnen und Schüler eine besondere Sensibilität bezüglich der Bildung und Übernahme von Vorurteilen. Das Bewusstsein für die Identität entwickelt sich vor allem vom 10. Bis zum 14. Lebensjahr. Gleichzeitig kann in dieser Lebensphase eine Identifikation mit ethnischen und auch anderen Gruppen und deren Freund-Feind-Denken führen.²⁷⁶ An dieser Stelle muss die Schule ansetzen und versuchen eine bewusstseinsbildende Wirkung hervorzurufen, um den wachsenden rassistischen Tendenzen in unserer Gesellschaft entgegenzuwirken. Dabei sollen Methoden, die im Sinne der antirassistischen Pädagogik sind, nicht nur Anwendung finden, wenn Rassismus oder Diskriminierung vorliegt, sondern bereits als Präventivmaßnahme eingesetzt werden. Bestärkt wird diese Ansicht durch Lüddecke, der die Bedeutung des Schullebens und des Unterrichts auf die einzelnen Individuen hervorhebt. Er ist der Meinung, dass durch die Schule Erfahrungen und

²⁷⁵ Caritas, Asyl & Integration Niederösterreich und Wien, Vielfalt Integration und Zusammenleben. Unterrichtsmaterialien für die 7. und 8. Schulstufe, (Wien, 2013) online unter: http://www.zusammenreden.net/_macht_schule/ZUSAMMENREDEN_MACHT_SCHULE.pdf (25.4.2017) S. 5

²⁷⁶ Sir Peter-Ustinov-Institut zu Erforschung und Bekämpfung von Vorurteile, Kompetenzen im Umgang mit Vorurteilen, S. 4

Einstellungen entstehen, die die weitere Lebensweise der Schülerinnen und Schüler prägt.²⁷⁷ Umso wichtiger scheint es Voraussetzungen zu schaffen, die Diskriminierungen, Vorurteile sowie das Konstrukt des Rassismus entlarven. Dabei darf jedoch nicht das familiäre Umfeld bzw. die Sozialisation außerhalb der Schule außer Acht gelassen werden. Sind die negativen Einflüsse von außen zu groß, so ist Schule manchmal dermaßen schwierigen Hindernissen ausgesetzt, dass Schülerinnen und Schüler kaum oder gar nicht mehr erreicht werden können. Die Institution Schule kann diesbezüglich zwar nicht alle Probleme lösen, sie kann aber anregen, kann ein Baustein bei der Bekämpfung von Vorurteilen, Rassismus und Demokratie sein.

²⁷⁷ Julian *Lüddecke*, *Ethnische Vorurteile in der Schule. Entwicklung eines Präventionskonzepts im Rahmen Interkultureller Pädagogik* (IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main, 2007) S. 109f

8 Literaturverzeichnis

Surur *Abdul-Hussain*, Roswitha *Hofmann*, Begriffserklärung Diversität, (Portal für Lehren und Lernen Erwachsener, 2013) online unter: <http://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/begriffserklaerung.php> (11.04.2017)

Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. (Berlin 2013)

Gorden W. *Allport*, Die Natur des Vorurteils (Kiepenheuer & Witsch, Köln, 1971)

Heinrich *Ammerer* (Hg.), Reinhard *Krammer*, Elfriede *Windischbauer*, Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht (Zentrum Polis, Wien, 2009)

Karl *Ascherleben*, Frontalunterricht – klassisch und modern. Eine Einführung (Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied/Kriftel, 1999)

Robert *Beier*, Alois *Ecker*, Klaus *Edel*, Andrea *Ennagi*, Bettina *Pairededer*, Hanna-Maria *Suschnig*, Umweltgeschichte (Fachdidaktikzentrum Geschichte und Politische Bildung, Wien, 2013)

Wolfgang *Benz*, Feindbild und Vorurteil (Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1996)

Klaus *Bergmann*, Multiperspektivität. In: Geschichte und Wissenschaft und Unterricht, 45 (1994)

Klaus *Bergmann*, Gegenwartsbezug – Zukunftsbezug. In: Geschichte und Wissenschaft und Unterricht, 55 (2004)

Bookmarks. Bekämpfung von Hate Speech im Internet durch Menschenrechtsbildung. Übersetzt aus dem Englischen von: Brita *Pohl* (Wien, 2017)

Fritz *Böversen*, Den Umgang mit Fremden neu lernen. Ansätze zur Überwindung der Gewalt (Kleine Verlag, Bielefeld, 1997)

Gotthard *Breit*, Detlef *Eichner*, Siegfried *Frech*, Kurt *Lach*, Peter *Massing*, Methodentraining für den Politikunterricht II (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2007)

Herbert *Brücker*, Die meisten wollen sich integrieren. In: Die Zeit (veröffentlicht am 22.02.2016), online unter: <http://www.zeit.de/wirtschaft/2016-04/fluechtlinge-integration-anreize> (28.05.2017)

Bundesgesetzblatt II Nr.113/2016, online unter: http://www.politiklernen.at/dl/mnoNJKJKonmomJqx4JK/Gesetzesblatt_113._Verordnung_18_Mai_2016.pdf (24.1.2017)

Bundesministerium für Bildung und Frauen, Netzwerk-Newsletter vom 12/2016, Politische Bildung ab der 6. Schulstufe, online unter: http://www2.lernplattform.schule.at/nmseltern/pluginfile.php/2/course/section/1/NMS_Elternnewsletter_Nr12.pdf (22.1.2017)

Caritas, Asyl & Integration Niederösterreich und Wien, Vielfalt Integration und Zusammenleben. Unterrichtsmaterialien für die 7. und 8. Schulstufe, (Wien, 2013) online unter: http://www.zusammenreden.net/_macht_schule/ZUSAMMENREDEN_MACHT_SCHULE.pdf (25.4.2017) S. 5

- Hartmut *Castner*, Thilo *Castner*. Emanzipation im Unterricht. Didaktik und Methodik in der Wirtschaft- und Gesellschaftslehre (Gehlen Verlag, Bad Homburg, Berlin, Zürich, 1976)
- Nina *Degele*, Gabriele *Winker*, Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten (Transcript Verlag, Bielefeld, 2009)
- Brigitte *Dehne*, Gender im Geschichtsunterricht. Das Ende der Zyklopen? (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2007)
- Carl *Deichmann*, Das Rollenspiel. In: Dirk *Lange* (Hg.), Volker *Reinhardt*, Methoden Politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht (Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2007), S. 164-171
- Joachim *Detjen*, Die Kompetenzdiskussion in der Politikdidaktik. In: Kursiv – Journal für politische Bildung (Hg.), Die Kompetenzdebatte. Eine Zwischenbilanz (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2008), S. 18-27
- Joachim *Detjen*, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland (Oldenbourg Verlag München/Wien, 2007)
- DGB-Bildungswerk Thüringen (Hg.), Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit, (Erfurt, 2008) online unter: <http://baustein.dgb-bwt.de/Inhalt/index.html> (16.04.2017)
- Barbara *Dmytrasz* (Hg.), Alois *Ecker*, Irene *Ecker*, Friedrich *Öhl*, Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele (Wien, 2012²)
- Erwin *Ebermann* (Hg.), Afrikaner in Wien. Zwischen Mystifizierung und Verteufelung. Erfahrungen und Analysen (LIT Verlag, Münster, 2002)
- Alois *Ecker*, Prozessorientierte Geschichtsdidaktik. In: Barbara *Dmytrasz* (Hg.), Alois *Ecker*, Irene *Ecker*, Friedrich *Öhl*, Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele (Wien, 2012²), S. 36-48
- European Union Agency for Fundamental Rights, European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey. Results at a glance (Publication Office of the European Union, Luxemburg, 2013)
- Siegfried *Frech*, Hans-Werner *Kuhn*, Peter *Massing* (Hg.), Methodentraining für den Politikunterricht (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2004)
- Sir Peter-Ustinov-Institut zu Erforschung und Bekämpfung von Vorurteile (Hg.), Kompetenzen im Umgang mit Vorurteilen. Vorurteilbewusstes Unterrichten an Grundschulen (Peter-Ustinov-Stiftung, Wien, 2009)
- Alfred *Germ*, Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele (LIT Verlag, Wien, 2015)
- Hermann *Giesecke*, Methodik des politischen Unterrichts (Juventa Verlag, München, 1973)
- Hermann *Giesecke*, Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit (Juventa Verlag, Weinheim/München, 2000²)
- Mechtild *Gomolla*, Frank-Olaf *Radtke*, Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule (VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009³)
- Stuart *Hall*, Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften IV (Hamburg, 2004)

- Kathrin *Hämmerle*, Günther *Sandner*, Hubert *Sickinger*, Politische Bildung in der Perspektive von Lehramtsstudierenden. In: Peter *Filzmaier*, Kathrin *Hämmerle* (Hg.), Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Schwerpunktthema Europäische Energiepolitik (Heft 4, 2009), S. 357-372
- Thomas Hellmuth, Ein Versuch den „Elfenbeinturm“ zu verlassen. Überlegungen zu einer Methodik der Politischen Bildung in der Primarstufe. In: Philipp Mittnik (Hg.), Politische Bildung in der Primarstufe – Eine internationale Perspektive (StudienVerlag, Innsbruck/Wien/Bozen, 2016), S. 81-95
- Thomas *Hellmuth*, Cornelia *Klepp*, Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele (Böhlau Verlag, Wien, 2010)
- Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Bundesministerium für Bildung, Wien, 2016)
- Thomas *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2014)
- Thomas Hellmuth, Politische Bildung als historisch-politische Sinnstiftung. Überlegung zu einem historisch-politischen Kompetenzmodell. In: Österreichischer Zeitschrift für Politikwissenschaft (Heft 4, 2009), S. 483-496
- Thomas *Hellmuth*, Gerhard *Zenaty*, Was bedeutet politische Bildung? Eine quantitative Analyse der LehrerInnenausbildung und des Verständnisses von politischer Bildung in Österreich. In: Thomas *Hellmuth* (Hg.), Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung (Innsbruck/Wien/Bozen, 2009), S. 262-286
- Silke *Traub*, Unterricht kooperativ gestalten: Hinweise und Anregungen zum kooperativen Lernen in Schule, Hochschule und Lehrerbildung (Klinghardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2004)
- Ulrike *Hormel*, Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte (VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2006)
- Klaus-Peter *Hufer*, Funktionalität statt Aufklärung? Politische Erwachsenenbildung und die Konjunktur der Kompetenz. In: Kursiv – Journal für politische Bildung (Hg.): Die Kompetenzdebatte. Eine Zwischenbilanz (Wochenschauverlag, Schwalbach, 3/2008), S. 12-17
- Martina *Johannsen*, Schwarzweissheiten. Vom Umgang mit Menschen (Isenseeverlag, Oldenburg 2001)
- Susanne *Karawanskij* (Hg.), Rebecca *Pates*, Daniel *Schmidt*, Doris *Liebscher*, Heike *Fritzsche*, Antidiskriminierungspädagogik, Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen (Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2010)
- Wolfgang *Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (Beltz Verlag, Weinheim/Basel, 1985⁶)
- Eckard *Klieme* et al., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin, 2007)
- Kai-Christian *Koch*, Rainer *Dollase*, Diskriminierung im Kontext von Bildung und Bildungskarrieren. In: Andreas *Beelmann*, Kai *Jonas* (Hg.), Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven (VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009), S. 337-355

- Andrea *Komlosy*. Was ist Globalgeschichte? Neue Herausforderungen an den Geschichtsunterricht. In: Praxis Globales Lernen – Heft 2, Globalgeschichte – Zeit & Raum. Ordnungsmuster für die Welt, online unter: http://www.praxisglobaleslernen.at/uploads/tx_pglbooks/Heft2_Was_ist_Globalgeschichte_02.pdf (21.05.2017)
- Reinhard *Krammer* (Hg.), Christoph *Kühberger*, Elfriede *Windischbauer* et. al., Die Durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Strukturmodell (Bundesministerium für Bildung, Wien, 2008)
- Christoph *Kühberger*, Elfriede *Windischbauer*, Kommentar zum Lehrplan AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. In: Barbara *Dmytrasz* (Hg.), Alois *Ecker*, Irene *Ecker*, Friedrich *Öhl*, Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Modelle, Texte, Beispiele (Wien, 2012²), S. 6-17
- Christoph *Kühberger*: Kompetenzorientiertes und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (Studienverlag, Innsbruck – Wien – Bozen, 2009)
- Kurt *Lach*, Peter *Massing*, Unterrichtsgespräch, Fragen und Impulse. In: Gotthard *Breit*, Detlef *Eichner*, Siegfried *Frech*, Kurt *Lach*, Peter *Massing*, Methodentraining für den Politikunterricht II (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2007), S. 123-132
- LesMigraS, "... Nicht so greifbar und doch real". Eine quantitative und qualitative Studie zu Gewalt- und (Mehrfach-)Diskriminierungserfahrungen von lesbischen, bisexuellen Frauen und Trans* in Deutschland (Berlin 2012)
- Julian *Lüddecke*, Ethnische Vorurteile in der Schule. Entwicklung eines Präventionskonzepts im Rahmen Interkultureller Pädagogik (IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am Main, 2007)
- Christine *Lüders*, Nathalie *Schlenzka*, Schule ohne Diskriminierung. Zwischen Wunsch und Wirklichkeit (26.02.2016), online unter <http://www.bpb.de/apuz/221585/schule-ohne-diskriminierung?p=all> (2.01.2017)
- Niklas *Luhmann*, Funktionen und Folgen formaler Organisation (Schriftenreihe der Hochschule Speyer 20, Berlin, 1972²). In: Thomas *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung. (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2014)
- Uwe *Maier*, Marc *Kleinknecht*, Kerstin *Metz*, Ein fächerübergreifendes Kategoriensystem zur Analyse und Konstruktion von Aufgaben. In: Hanna *Kiper*, Waltraud *Meints*, Sebastian *Peters*, Stephanie *Schlump*, Stefan *Schmit* (Hg.), Lernaufgaben und Lernmaterial im kompetenzorientierten Unterricht (W. Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 2010), S. 28-43
- Manfred *Markefka*, Vorurteile- Minderheiten- Diskriminierung (Neuwied/Luchterhand, 1995⁷)
- Peter *Massing*. Der Lehrervortrag. In: Siegfried *Frech*, Hans-Werner *Kuhn*, Peter *Massing* (Hg.), Methodentraining für den Politikunterricht (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2004), S. 13-22
- Peter *Massing*, Politische Urteilsbildung. In: Georg *Weißeno* (Hg.), Lexikon der Politischen Bildung. Didaktik und Schule (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 1999), S. 199-201
- Wolfgang *Mattes*, Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende (Schöningh Verlag, Paderborn, 2002)

- Paul *Merchil*, Karin *Scherchel*, Rassismus und „Rasse“. In: Claus *Melter*, Paul *Merchil* (Hg.), Rassismuskritik: Band 2: Rassismustheorie und –forschung (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2011)
- Rosemarie *Mielke*, Soziale Kategorisierung und Vorurteil. In: Jutta *Gallenmüller-Roschmann*, Massimo *Martini*, Roland *Wakenhut* (Hg.), Ethnische und nationales Bewusstsein- Studien zur sozialen Kategorisierung (Frankfurt am Main, 2000), S. 11-42
- Robert *Miles*, Bedeutungskonstitution und der Begriff des Rassismus. In: Nora *Räthzel* (Hg.): Theorien über Rassismus (Argument Verlag: Hamburg 2000), S. 17-33
- Amélie *Mummendey*, Thomas *Kessler*, Sabine *Otten*, Sozialpädagogische Determinanten-Gruppenzugehörigkeit und soziale Kategorisierung. In: Andreas *Beelmann*, Kai *Jonas* (Hg.), Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven (VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2009), S. 43-61
- o. V., Asylwerber sticht auf Jugendliche ein. In: Heute (veröffentlicht am 07.03.2017), online unter: <http://www.heute.at/oesterreich/steiermark/story/47615436> (28.06.2017)
- o. V., Jeder zweite Asylwerber wird angezeigt. In: Österreich (veröffentlicht am 09.03.2016), online unter: <http://www.oe24.at/oesterreich/chronik/Jeder-zweite-Asylwerber-wird-anzeigt/227243290> (28.05.2017)
- o. V., Mädchen in Tulln vergewaltigt. In: Der Standard (veröffentlicht am 17.05.2017), online unter: <http://derstandard.at/2000057653088/15-Jaehrige-in-Tulln-vergewaltigt> (28.05.2017)
- Hans-Jürgen *Pandel*, Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2013)
- Thomas *Pettigrew*, Vorurteil. In: Donata *Elschenbroich* (Hg.), Einwanderung, Integration, ethnische Bindung (Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups, Frankfurt am Main, 1985), S. 81-109
- Léon *Poliakov*, Rassismus: Über Fremdenfeindlichkeit und Rassenwahn (Hamburg 1992)
- Christina *Pum*, Kompetenzorientierung in der schulischen Politischen Bildung. Deutschland und Österreich im Vergleich (unveröffentlichte Diplomarbeit, Wien, 2011)
- Birgit *Rommelspacher*, Was ist eigentlich Rassismus? In: Claus *Melter*, Paul *Merchil* (Hg.) Rassismuskritik. Rassismustheorie und –forschung (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2011), S. 25-38
- Susanne *Riesselmann*. Diskutieren lernen Schritt für Schritt. Unterrichtsmaterialien zur Schulung der Meinungsäußerung (Persen Verlag, Buxtehude, 2008)
- Jörn *Rüsen*, Racism – A Killing Argument in Cultural Studies? In: Public History Weekly, 5/7 (2017) DOI:[dx.doi.org/10.1515/phw-2017-8437](https://doi.org/10.1515/phw-2017-8437).
- Jörn *Rüsen*, Für eine Didaktik historischer Museen. In: Jörn *Rüsen* et al., Geschichte sehen. Beiträge zur Ästhetik historischer Museen (Pfaffenweiler, 1988), S. 9-20
- Michael *Sauer*, Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik (Seelze-Velber Verlag, 2003²)
- Jörg *Schmidt* Wurzeln des Wahns. In: Die Zeit (veröffentlicht am 29.04.1999)

- Lothar *Scholz*, Spielerisch Politik lernen. Methoden des Kompetenzerwerbs im Politik und Sozialkundeunterrichts (Wochenschau Verlag, Schwalbach, 2004²)
- Hartwig *Schröder*, Theorie und Praxis der Erziehung. Herausforderungen an die Schule (Ehrendwirth Verlag, München, 1999²)
- Statistik Austria, Kommission für Migration und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaft, Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2016, (Wien 2016) online unter: <http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/migrationintegration-2016.pdf> (18.05.2017)
- Mari *Steindl*, Barbara *Helm*, Gertraud *Steiniger*, Andrea *Fiala*, Brigitte *Venus*, Interkultureller Dialog – Interkulturelles Lernen. Texte, Unterrichtsbeispiele, Projekte (Zentrum Polis, Wien, 2008)
- Volker *Stocké*, Framing und Rationalität. Die Bedeutung der Informationsdarstellung (Oldenbourg Verlag, München, 2002)
- Hanna-Maria *Suschnig*, Politische Bildung. Eckdaten zur Entwicklung der Politischen Bildung, online unter: <http://www.geschichtsdidaktik.eu/index.php?id=223> (11..4.2017)
- Nasser *Vahedi*, Diskriminierung, gesundheitliche Beschwerden und Arbeitszufriedenheit (Universitätsverlag, Ulm, 1996)
- Bärbel *Völkel*, Handlungsorientierung im Geschichteunterricht (Wochenschau Verlag Schwalbach, 2008²)
- Heinz P. *Wassermann*, Verfälschte Geschichte im Unterricht. Nationalsozialismus in Österreich nach 1945 (Innsbruck/Wien/Bozen, 2004)
- Franz *Weinert*, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz *Weinert* (Hg.): Leistungsmessung in Schulen (Beltz Verlag, Weinheim 2002²), S.17-31
- Georg *Weißeno*, Joachim *Detjen*, Ingo *Juchler*, Peter *Massing*, Dagmar *Richter*, Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell (Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 2010)
- Andreas *Wetz*, Jeder zweite Asylwerber wird angezeigt. In: Der Presse (veröffentlicht am 08.03.2016), online unter: http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/4941940/Jeder-zweite-Asylwerber-wird-angezeigt?_vl_backlink=%2Fhome%2Findex.do (28.05.2017)
- Werner *Wiater*, Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik (Auer Verlag Donauwörth, 2005)
- Katrin *Wladasch*, Verena *Krausneker*, Rassismus, Diskriminierung & Zivilcourage. Didaktische Handreichung für PädagogInnen zur Vorbereitung und begleitenden Unterstützung des Projektes „38/08“ (Zivilcourage und Antirassismus Arbeit, Wien, 2007)
- ZARA-Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit Rassismus, Report 2016. Einzelfall Bericht über rassistische Übergriffe und Strukturen in Österreich, (Wien, 2016) online unter: https://www.zara.or.at/_wp/wp-content/uploads/2017/03/ZARA_Rassismus_Report_2016_web_fin.pdf (29.4.2017)
- Zentrum Polis – Politik lernen in der Schule, Fragen zur Politischen Bildung im Lehrplan, online unter: <http://www.politiklernen.at/site/grundlagen/politischebildung/haeufiggestelltefragen/article/105728.html>

Zentrum Polis – Politik lernen in der Schule, Politische Bildung in den Schulen – tabellarische Übersicht, online unter: http://www.politiklernen.at/dl/qsmmJKJKoMIKnJqx4KJK/Politische_Bildung_in_den_Schulen_tab__bersicht_Stand_Dezember_2016.pdf (12.4.2017)

Johannes *Zerger*, Was ist Rassismus (Lamuv Verlag, Göttingen, 1997)

Ingeborg *Zielske*, Handlungsorientierter Unterricht ist projektorientierter Unterricht. Schülerinnen und Schüler der 3.Jahrgangsstufe drucken in einer projektorientierten Unterrichtssequenz ein Buch (GRIN Verlag, Nordstedt, 2005)

9 Tabellenverzeichnis

TAB. 1: NEUN MODULE EINER 3. KLASSE EINES NEUEN MITTELSCHULE/AHS.....	40
---	----

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der ausgewiesenen Hilfsmittel angefertigt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach anderen gedruckten oder im Internet verfügbaren Werken entnommen sind, habe ich durch genaue Quellenangaben kenntlich gemacht.

Wien, 2017

Christian Ochsenhofer