



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„(Digitale) Zivilcourage: Vermittlung von Handlungskompetenzen für Schülerinnen und Schüler im Netz“

verfasst von / submitted by

Katharina Tomaschitz

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

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

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

UA 190 344 313

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

Lehramtsstudium, UF Englisch  
UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth



## **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, 2021

---

Katharina Tomaschitz



## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1.</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2.</b>	<b>Forschungsfragen</b> .....	<b>3</b>
<b>3.</b>	<b>Zivilcourage: ein Definitions – und Abgrenzungsversuch</b> .....	<b>5</b>
<b>4.</b>	<b>Elemente zivilcouragierten Handelns</b> .....	<b>12</b>
4.1	<b>Situative Faktoren</b> .....	<b>16</b>
4.2	<b>Personenbezogene Faktoren und Werte</b> .....	<b>18</b>
4.3	<b>Konfliktverlauf und das Verhalten anderer</b> .....	<b>23</b>
4.4	<b>Handlungsarten von Zivilcourage</b> .....	<b>26</b>
<b>5.</b>	<b>Politische Bildung im österreichischen Schulwesen</b> .....	<b>29</b>
5.1	<b>Zum Begriff der Politischen Bildung und ihren Inhalten</b> .....	<b>30</b>
5.2	<b>Ziele Politischer Bildung</b> .....	<b>33</b>
5.3	<b>Der Grundsatzterlass und das Unterrichtsprinzip Politische Bildung</b> .....	<b>36</b>
5.4	<b>Politische Bildung seit 1978</b> .....	<b>39</b>
5.5	<b>Das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (SEK I) ...</b>	<b>41</b>
5.5.1	<b>Kompetenzen in der Politischen Bildung</b>	<b>42</b>
5.5.2	<b>Lernen mit Konzepten</b>	<b>51</b>
5.5.3	<b>Die verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“</b>	<b>53</b>
<b>6.</b>	<b>Schulische Bildung und Medienkompetenz im Zeitalter der Digitalisierung</b> .....	<b>57</b>
6.1	<b>Auswirkungen der Digitalisierung</b> .....	<b>59</b>
6.2	<b>Politische Bildung und Digitalisierung</b> .....	<b>66</b>
<b>7.</b>	<b>Digitale Zivilcourage als politische Partizipation</b> .....	<b>68</b>

7.1	Überlegungen zu politischer Partizipation von Kindern und Jugendlichen.....	70
7.2	Kinder- und Jugendpartizipation online .....	74
7.3	Hass im Netz – die digitale Verrohung unserer Sprache? .....	80
7.3.1	Online-Kommunikation	80
7.3.2	Hate Speech im Netz	85
7.3.3	Formen von Hate Speech im Netz	89
7.3.4	Determinanten von Hate Speech im Netz	91
7.3.5	Fake News	96
<b>8.</b>	<b>Methodik .....</b>	<b>97</b>
8.1	Didaktische Prinzipien .....	98
8.2	Makro- und Mikromethoden .....	102
8.3	Verwendete Methoden für die Unterrichtsideen.....	103
<b>9.</b>	<b>Unterrichtsideen für eine 4. Klasse AHS/MS .....</b>	<b>104</b>
9.1	Erste Unterrichtsidee: Zivilcourage...what? .....	106
9.1.1	Material 1	112
9.1.2	Material 2	113
9.1.3	Material 3	114
9.2	Zweite Unterrichtsidee: Geht da noch mehr Partizipation? .....	115
9.2.1	Material 1	119
9.3	Dritte Unterrichtsidee: Counter the hate!.....	121
9.3.1	Material 1	125
9.3.2	Material 2	127
<b>10.</b>	<b>Fazit.....</b>	<b>129</b>
<b>11.</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>131</b>
<b>12.</b>	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>147</b>
<b>13.</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>148</b>
13.1	Abstract.....	148
13.2	Abstract (English) .....	148





# 1. Einleitung

Wer Zivilcourage zeigt, setzt sich für die Wahrung der Würde und Rechte eines anderen Menschen ein. Einen öffentlichen Streit schlichten, jemanden verteidigen, der alleine einer Gruppe von Unruhestiftern gegenübersteht oder sich für die legitimen Interessen anderer öffentlich einsetzen – all das sind zivilcouragierte Handlungen. Während Engagement dieser Art zunehmend gefordert wird, ist eine Tatsache klar: Zivilcouragiert zu handeln, ist oft leichter gesagt als getan. Es erfordert neben Mut eine Reihe weiterer Dispositionen und Kompetenzen, die kaum jemand von Anfang an besitzt.

Journalist\*innen, Politiker\*innen und zum Beispiel Vertreter verschiedener (nicht)staatlicher Organisationen rufen vor allem nach dem Bekanntwerden von Fällen, wo Zivilcourage eben ausblieb, oft empört nach mehr Empathie und Solidarität. Relativ neu ist dabei, dass sich die Debatte nun auch auf das World Wide Web ausgedehnt hat. Die Notwendigkeit der Bekämpfung von Hass, Intoleranz und Diskriminierung ist nicht mehr auf Standorte wie die Schule oder den Arbeitsplatz beschränkt, sondern um den digitalen Raum erweitert worden. Digitale Zivilcourage ist dementsprechend heute mindestens genauso gefragt wie ihr analoges Pendant.

Die Fragen, die sich mir in diesem Zusammenhang stellen und es gilt zu beantworten, sind dem Interesse geschuldet, wie im Zuge der Politischen Bildung das Thema (digitale) Zivilcourage so aufbereitet werden kann, dass Schüler\*innen zu aktiv handelnden Bürger\*innen werden, die durch demokratisches und soziales Verhalten öffentlich für Grund- und Menschenrechte eintreten.

Das Internet als Diskursraum birgt neben unzähligen positiven Veränderungen – wie etwa einem demokratischeren Zugang zur Öffentlichkeit, der Effizienzverbesserung in Bereichen wie Informationsbeschaffung, Vernetzung, Zusammenarbeit und Zugang zu einem globalen Arbeitsmarkt – auch eine Vielzahl an neuen Herausforderungen, die es nötig machen, die digitale Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Chancen und Grenzen zu thematisieren, kontextualisieren und kritisch zu hinterfragen.

Neue Informationstechnologien und Kommunikationsformen sind mittlerweile ein fester Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, somit sind sie auch von Relevanz für politisches Lernen. Durch Politische Bildung sollen sie mit jenen Kompetenzen und Fähigkeiten ausgestattet werden, die sie später unter anderem in Ausbildung und Beruf benötigen, um von ihren Mitsprache- und Gestaltungsmöglichkeiten in der Gesellschaft Gebrauch zu machen.

Der digitale Lebensraum von Kindern und Jugendlichen ist heute, wie im Zuge der Arbeit noch ausführlich dargestellt wird, zunehmend von unterschiedlichen Gewaltformen geprägt. Deshalb ist es umso wichtiger nicht nur offline, sondern auch online für eine faire Diskussionskultur einzutreten und als Lehrperson in der Schule den respektvollen Umgang eben auch im digitalen Raum mit den Lernenden zu üben und zu fördern. Besonders im Rahmen der Politischen Bildung gibt es viel Potenzial für eine konstruktive Auseinandersetzung mit Onlineinhalten, die der Förderung von politischen Kompetenzen der Schüler\*innen dienen sollen.

## 2. Forschungsfragen

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, spezifische Unterrichtsbeispiele zum Thema digitale Zivilcourage für den Einsatz in der Sekundarstufe I zu entwerfen, zu beschreiben und zu begründen. Aus Forschungen in den Feldern der Motivations- bzw. der allgemeineren Sozialpsychologie geht hervor, dass Zivilcourage durchaus erlernbar ist.<sup>1</sup> Auch für die Theorie und Praxis der Politischen Bildung ist es laut Gerd Meyer produktiver und realistischer anzunehmen, dass man sozial mutiges Verhalten üben und entsprechende Fähigkeiten stärken kann.<sup>2</sup>

Wird die Problematik zivilcouragierten Handelns in den digitalen Raum verlagert, befördert dies die Kluft zwischen dem Wissen um Zivilcourage und dem Handeln mit Zivilcourage nur noch mehr, weil eine direkte Betroffenheit oft ausbleibt, Täter anonym bleiben und unbeteiligte Dritte an der Situation teilhaben können.<sup>3</sup> Folglich ist eine kritische Auseinandersetzung mit der Vermittlung von entsprechenden Kompetenzen nötig, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen (auch) im Netz in schwierige Situationen einzugreifen und die Rechte anderer zu verteidigen.

Im Zuge dieser Auseinandersetzung soll die forschungsleitende Frage beantwortet werden, wie (digitale) Zivilcourage als politische Partizipation in der Schule vermittelt werden kann. Folgende Unterfragen ergeben daraus und werden ebenfalls berücksichtigt:

- Wie können die Themen Zivilcourage und Digitalisierung unter Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien in der Politischen Bildung, wie sie im aktuellen österreichischen Lehrplan der AHS/MS-Unterstufe verankert sind, so verknüpft werden, dass Schüler\*innen dazu befähigt werden, sich in modernen Medien politisch zu

---

<sup>1</sup> Vgl. Kurt *Singer*, Zivilcourage in der Schule – eine demokratische Tugend lernen. In: Gerd *Meyer*, Ulrich *Dobermann*, Siegfried *Frech*, Günther *Gugel* (Hg.), *Zivilcourage lernen. Analysen – Modelle – Arbeitshilfen*. Bundeszentrale für politische Bildung (Bonn 2004), 136-144; Kurt *Singer*, *Zivilcourage wagen. Wie man lernt, sich einzumischen* (München <sup>3</sup>2003); Veronika *Brandstätter-Morawiez*, *Zivilcourage*. In: Bund-Länder-Kommission (BLK) (Hg.), *Demokratie lernen und leben: Demokratiebaustein* (Berlin 2005) 9.12.2010, online unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2008/200/pdf/db\\_zivilcourage.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2008/200/pdf/db_zivilcourage.pdf) (3.10.2019).

<sup>2</sup> Vgl. Gerd *Meyer*, *Lebendige Demokratie. Zivilcourage und Mut im Alltag*. Forschungsergebnisse und Praxisperspektiven (Baden-Baden 2004), 32.

<sup>3</sup> Vgl. Hanna *Möller*, *Emojis für Zivilcourage*, uni:view Magazin, Universität Wien, 24.7.2018, online unter <https://medienportal.univie.ac.at/uniview/forschung/detailansicht/artikel/emojis-fuer-zivilcourage/> (3.10.2019).

artikulieren und reflektiert mit deren Inhalten umzugehen?

- Wie kann man das Thema Zivilcourage im Netz mit Schüler\*innen der Sekundarstufe I so er- und aufarbeiten, dass emanzipatorische Lernprozesse bis zur Mitbestimmung der Gesellschaft als Lernziel im Mittelpunkt stehen?
- Welche Unterrichtsmethoden können verwendet werden, um bei Schüler\*innen die Bereitschaft und Fähigkeit zu politischem Handeln, besonders im digitalen Raum, zu fördern?

### 3. Zivilcourage: ein Definitions- und Abgrenzungsversuch

Um den für diese Arbeit zentralen Begriff Zivilcourage im Hinblick auf die forschungsleitenden Fragen geeignet bearbeiten zu können, muss zunächst eine einheitliche und praxistaugliche Definition des Terminus erfolgen. Die Bedeutung des Begriffs wird im sechsten Kapitel durch die Verknüpfung mit dem Thema Digitalisierung eine Erweiterung erfahren.

Zu einer Definition von Zivilcourage, die im Kontext der Alltagsrealität ihre Berechtigung hat, gelangt man am ehesten, wenn solche Beispiele von Alltagsrealitäten auch die Ausgangsbasis bilden: Auf dem Schulhof wird ein Schüler von einer Gruppe älterer Schüler beleidigt und umzingelt. Eine Schülerin beobachtet das Geschehen und verständigt rasch eine Aufsichtsperson. Oder: In einer WhatsApp-Gruppe einer Schulklasse werden rassistische Nachrichten über einen Mitschüler geteilt, der kein Mitglied in der Gruppe ist. Ein Schüler verteidigt ihn in der Gruppe und informiert den Klassenlehrer über die Vorfälle. Wiederum ein anderes Beispiel aus dem Internet: Mithilfe eines Bildbearbeitungsprogrammes verändert und verunstaltet eine Schülerin Fotos einer Mitschülerin und veröffentlicht diese in einem Sozialen Netzwerk. Eine Freundin des Opfers sieht das, dokumentiert den Verlauf, meldet den Vorfall den Seitenbetreiber\*innen und bietet ihrer Freundin weitere Unterstützung an.<sup>4</sup>

Die Gemeinsamkeit dieser Situationen besteht in dem zivilcouragierten Eintreten zugunsten einer anderen Person, die bedroht, ausgegrenzt und schlecht behandelt wird, ohne dass negative Konsequenzen für die Helfer gänzlich ausgeschlossen werden können.<sup>5</sup> Somit ist Zivilcourage mehr als eine reine Hilfestellung, denn man setzt sich trotz persönlicher Risiken aktiv für die Durchsetzung demokratischer und humanitärer Werte ein, auch wenn man mit diesem Verhalten in der Minderheit ist und damit gegen den Strom schwimmen muss.<sup>6</sup> In der Regel sorgt der gefestigte demokratische Rechtsstaat für den Schutz und die Sicherheit seiner Bürger\*innen, doch in Fällen, wo

---

<sup>4</sup> Vgl. Saferinternet.at/Österr. Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT) (Hg.), Aktiv gegen Cyber-Mobbing. Vorbeugen – Erkennen – Handeln (Wien <sup>5</sup>2018) 12, online unter [https://www.saferinternet.at/fileadmin/categorized/Materialien/Aktiv\\_gegen\\_Cyber\\_Mobbing.pdf](https://www.saferinternet.at/fileadmin/categorized/Materialien/Aktiv_gegen_Cyber_Mobbing.pdf) (03.01.2020).

<sup>5</sup> Vgl. Kai J. Jonas, Margarete Boos, Veronika Brandstätter, Was ist Zivilcourage. In: Kai J. Jonas, Margarete Boos, Veronika Brandstätter (Hg.), Zivilcourage trainieren! Theorie und Praxis (Göttingen 2007), 11.

<sup>6</sup> Vgl. ebd., 11.

dies nicht gegeben ist, liegt es an zivilcouragierten Mitbürger\*innen sie wiederherzustellen bzw. zu verteidigen.<sup>7</sup> Dies mag in Extremsituationen offensichtlicher sein als in leicht übersehbaren Alltagssituationen, bedeutet aber nicht, dass die Grund- und Menschenrechte in letzteren eine geringere Rolle spielen.<sup>8</sup>

„In Europa wird Zivilcourage meist in historischer Perspektive als mutiges individuelles Verhalten im Widerstand gegen Diktaturen und totalitäre Ideologien untersucht.“<sup>9</sup> Zwar ist die Notwendigkeit von zivilcouragiertem Handeln in den genannten Kontexten nicht zu bestreiten, jedoch vermittelt dieser verengte Blickwinkel ein statisches und gleichzeitig idealistisches Bild von Demokratie, das in Realität nicht haltbar ist. Es geht aber nicht darum, ein düsteres Bild unserer Gesellschaft zu zeichnen, sondern im Gegenteil aufzuzeigen, dass bereits kleine, individuelle Handlungen großen positiven Einfluss auf die soziale Praxis haben können. Denn zivilcouragierte Handlungen spielen sich nicht nur auf der makroethischen Ebene ab, die darauf abzielen die Organisation der Gesellschaft grundlegend zu verändern und somit ihre Institutionen und Regeln infrage stellen, sondern genauso auf der mikroethischen Ebene, also in zwischenmenschlichen Beziehungen.<sup>10</sup>

Zivilcourage wird oft als jenes Handeln im öffentlichen Raum verstanden, das in spontan entstandenen (bedrohlichen) Ausnahmesituationen gefragt ist, weil ein Konflikt zwischen ungleich starken Individuen oder Gruppen außer Kontrolle zu geraten droht oder bereits außer Kontrolle geraten ist. Dies suggeriert einerseits, dass Zivilcourage einer meist großen Überwindung vonseiten unbeteiligter Dritter bedarf und andererseits nichts mit dem privaten Alltag von Menschen zu tun hat. Diese Annahmen sollen zumindest teilweise widerlegt und durch eine breitere Interpretation ersetzt werden. Warum mündet also das Wissen um Zivilcourage relativ selten in konkrete zivilcouragierte Handlungen? Ein Grund dafür ist der mediale Umgang mit diesem Thema. Medienberichte über Menschen, die in einer Situation zivilcouragiert auftraten, sind oft so

---

<sup>7</sup> Vgl. Änne Ostermann, Zivilcourage und Demokratie. In: Zivilcourage lernen, 58.

<sup>8</sup> Vgl. Jonas, Boos, Brandstätter, Was ist Zivilcourage, 11.

<sup>9</sup> Emil Brix, Jürgen Nautz, Klaus Thien, Einleitung. In: Emil Brix, Jürgen Nautz, Klaus Thien (Hg.), Zivilcourage (Civil Society der Österreichischen Forschungsgemeinschaft 8 Wien 2004), 13.

<sup>10</sup> Vgl. Gertrud Nunner-Winkler, Zivilcourage als Persönlichkeitsdisposition. Bedingungen der individuellen Entwicklung. In: Ernst Feil (Hg.) in Zusammenarbeit mit Karl Homann und Gunther Wenz, Zivilcourage und demokratische Kultur. 6. Dietrich-Bonhoeffer Vorlesung, München 2001, 77-105, hier 81, online unter [https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item\\_728379](https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item_728379) (4.1.2019).

aufbereitet, dass am Ende die mutig Einschreitenden als Helden dargestellt werden, die scheinbar Unmögliches vollbracht haben. Wenn aber die oft gestellte Forderung nach mehr Zivilcourage von Politik<sup>11</sup> und diversen Vereinen<sup>12</sup> nicht im Sand versinken und sich stattdessen in der Lebenswelt der Bürger manifestieren soll, muss anerkannt werden, dass sich Zivilcourage nicht nur auf akute Notsituationen beschränkt, in denen Gewalt zumindest angedroht wird. Es geht vielmehr darum, Zivilcourage als politisch relevante Verwirklichung von Demokratie in der Lebenswelt und im Bewusstsein aller Menschen anzusiedeln. Im Folgenden soll ein Definitions- und Abgrenzungsversuch unternommen werden, um mithilfe einer klaren Vorstellung davon was gefordert wird, zu erarbeiten wie zivilcouragiertes Handeln von Schüler\*innen besonders im digitalen Raum gefördert werden kann.

Laut Fischer, Asal und Krueger ist Zivilcourage wie zum Beispiel auch Hilfeverhalten eine Art prosozialen Verhaltens, welches allgemein „für alle Formen zwischenmenschlicher Unterstützung [steht], die gewinnbringend bzw. vorteilhaft für andere sind“.<sup>13</sup> Bedeutend für die Differenzierung der beiden Unterkategorien sind hier das Motiv bzw. die Folgen des Verhaltens. Hilfeverhalten kann in diesem Modell sowohl egoistisch als auch altruistisch motiviert sein, während hinter Zivilcourage eher der Gedanke des kollektiven Wohls der Gesellschaft steht, also auf altruistischer Motivation basiert und immer mit potenziellen Risiken und Nachteilen für die zivilcouragiert einschreitende Person einhergeht.<sup>14</sup> Potenzielle Risiken sind zum Beispiel die Ungewissheit darüber, wie sich die Situation entfalten wird sowie die Tatsache, sich durch die Einmischung selbst in Gefahr zu bringen. Als Nachteile einer Intervention nennt Meyer Zeitverlust

---

<sup>11</sup> Ein berühmter Aufruf ist jener des damaligen deutschen Bundeskanzlers Gerhard Schröders zu einem „Aufstand der Anständigen,“ nachdem ein Brandanschlag auf eine Synagoge in Düsseldorf im Jahr 2000 ausgeübt worden war. Vgl. Der Spiegel Online (Hg.), Schröder fordert „Aufstand der Anständigen“, 4.10.2000, online unter <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/anschlag-auf-synagoge-schroeder-fordert-aufstand-der-anstaendigen-a-96537.html> (23.11.2019).

<sup>12</sup> An dieser Stelle sei nur ein wichtiger Verein genannt: ZARA (Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit) wurde 1999 in Wien gegründet und setzt sich durch psychosoziale und juristische Beratung, systematische Dokumentation, aktive Öffentlichkeits- und Projektarbeit sowie intensive Monitoringphasen für Menschen ein, die mit rassistischer Diskriminierung und/oder Hass im Netz konfrontiert werden. Vgl. ZARA (Zivilcourage & Anti-Rassismus-Arbeit), Mission ZARA, 2020, online unter [https://zara.or.at/de/ueber\\_ZARA/was\\_wir\\_wollen/mission](https://zara.or.at/de/ueber_ZARA/was_wir_wollen/mission) (23.11.2019).; Aufstehn.at ist ein Verein zur Förderung zivilgesellschaftlicher Partizipation in Wien. Der gemeinnützige, unabhängige Verein bündelt Anliegen, plant Kampagnen und mobilisiert für Themen vorwiegend online, um diese in den öffentlichen Diskurs zu bringen. Vgl. Aufstehn.at – Verein zur Förderung zivilgesellschaftlicher Partizipation, Über uns, 2020, online <https://www.aufstehn.at/aufstehn-stellt-sich-vor/> (23.11.2019).

<sup>13</sup> Peter Fischer, Kathrin Asal, Joachim I. Krueger, Sozialpsychologie für Bachelor. Lesen Hören, Lernen im Web (Berlin/Heidelberg 2013), 46.

<sup>14</sup> Vgl. Fischer, Asal, Krueger, Sozialpsychologie für Bachelor, 47.

sowie, dass man eigene Vorhaben und Verpflichtungen vernachlässigt, schnell zum Außenseiter werden kann, fehlenden Dank und Anerkennung und eventuell sogar Nachteile hinsichtlich der Zukunftsaussichten.<sup>15</sup> Wolfgang Sander hingegen stellt die These auf,

dass öffentliches Engagement, einschließlich des politischen Engagements im engeren Sinn, zumindest *auch* unter dem Aspekt des privaten Nutzen gesehen werden kann, womit hier keineswegs Vetternwirtschaft oder Korruption gemeint sind, sondern schlicht die persönliche Befriedigung, die öffentliche Anerkennung und öffentlicher Einfluss [...].<sup>16</sup>

Anerkennung und Einfluss als Ergebnisse zivilcouragierten Handelns sind als Motivation jedoch eher zu vernachlässigen, da sie nicht vorhersehbar sind und die Risiken sowohl online als auch offline überwiegen. Kehren wir nun nochmals zur Definition von prosozialem Verhalten und Hilfeverhalten zurück. Hier beziehen sich Fischer, Asal und Krueger auf Hans-Werner Bierhoff, der argumentiert,

dass ‚Hilfreiches Verhalten‘ den am weitesten gefassten Begriff darstellt, der alle Formen interpersoneller Unterstützung umfasst. Die Bedeutung von ‚Prosozialem Verhalten‘ ist enger, da die Handlung in diesem Fall dazu intendiert ist, die Situation des Hilfeempfängers zu verbessern, ohne dass der Helfer durch die Erfüllung von Dienstobliegenheiten motiviert wird.<sup>17</sup>

In einem von Bierhoff und Detlef Fetchenhauer herausgegebenen Buch definieren die Autoren Zivilcourage ausführlicher als

erweitertes prosoziales Verhalten oder altruistisches Verhalten zugunsten einer Person in einer akuten Notsituation. Dabei definiert sich prosoziales Verhalten oder Altruismus als beabsichtigte Handlung zum Wohle einer anderen konkreten Person, die keinen Dritten schädigt, persönlichen Nutzen aber nicht ausschließt.<sup>18</sup>

Die Notsituation verlangt nach Zivilcourage in Form einer Intervention. Darunter versteht man das Eingreifen mindestens einer dritten Person zugunsten der bedrohten

---

<sup>15</sup> Vgl. Gerd Meyer, Lebendige Demokratie im Alltag. In: Gerhard Himmelmann, Dirk Lange (Hg.), Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung (Wiesbaden 2005), 55.

<sup>16</sup> Wolfgang Sander, Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung (Reihe Politik und Bildung 50, 2. erw. Aufl. Schwalbach am Taunus 2007), 48.

<sup>17</sup> Hans-Werner Bierhoff, Psychologie prosozialen Verhaltens. Warum wir anderen helfen (Stuttgart 2010), 14.

<sup>18</sup> Dieter Frey, Renate Neumann, Mechthild Schäfer, Determinanten von Zivilcourage und Hilfeverhalten. In: Hans-Werner Bierhoff, Detlef Fetchenhauer (Hg.), Solidarität. Konflikt, Umwelt und Dritte Welt (Opladen 2001), 94-95.

oder bereits geschädigten Person, da diese die Situation ohne fremde Hilfe nicht bewältigen kann.<sup>19</sup> Eine Notsituation ist gleichzeitig eine Ausnahmesituation, die potenziellen Helfern das Eingreifen aufgrund mehrerer Faktoren erschwert. Im nächsten Kapitel werden Voraussetzungen und Situations- bzw. Persönlichkeitsmerkmale, die zivilcouragiertes Handeln begünstigen bzw. hemmen, noch ausführlicher besprochen. Viele Beispiele von Zivilcourage, die uns in Print- und Onlinemedien begegnen, scheinen ihren Anfang in einer eskalierenden Gewaltsituation zu nehmen. Während nicht zu leugnen ist, dass solche Situationen in der Öffentlichkeit durchaus stattfinden, bedeutet das nicht, dass die Notwendigkeit von Zivilcourage auf Gewaltsituationen beschränkt ist. Obwohl (physische) Gewalt ein ernst zu nehmendes soziales Problem unter Jugendlichen an vielen Schulen darstellt, sollte daraus kein zu enger Blick auf zivilcouragierte Handlungsmöglichkeiten folgen.<sup>20</sup> Zivilcouragiertes Einschreiten ist in einer Vielzahl von (Alltags)Situationen gefragt, die frei von Gewalt sind, wie die folgende Begriffserklärung von Doris Liebscher und Heike Fritzsche von der Antidiskriminierungsstelle in Berlin andeutet:

Unter Zivilcourage (wörtlich übersetzt Mut-von-Bürgern) wird das öffentliche Auftreten gegen die herrschende Meinung ohne Rücksicht auf eigene Interessen verstanden. Die Spannweite reicht vom nicht Mitlachen bei diskriminierenden Witzen, verbal Stellung zu beziehen, wenn andere ungerecht behandelt werden, bis zum gezielten Hilferuf bei körperlichen Übergriffen. Zivilcourage ist keine angeborene Eigenschaft, sondern kann z.B. in Trainings erlernt werden.<sup>21</sup>

Oft gibt eine etymologische Annäherung mehr Aufschluss über die Bedeutung eines Begriffs. Das österreichische Politiklexikon für junge Leute definiert Zivilcourage exemplarisch wie folgt:

*Courage* bedeutet *Mut, Beherztheit*. Das französische Wort *courage* leitet sich von *coeur – Herz* – ab. Zivil bedeutet *nicht-dienstlich, nicht-militärisch* oder *bürgerlich* und geht auf das lateinische *civilis* zurück. Das heißt auf Deutsch *bürgerlich, gemeinnützig*. Mit Zivilcourage bezeichnet man die Beherztheit oder den Mut von Menschen. [...] Zivilcourage bedeutet auch, eine Meinung, von der man überzeugt ist, offen kundzutun, auch wenn man befürchtet, dass man

---

<sup>19</sup> Vgl. Ulrich Kuhl, Selbstsicherheit und prosoziales Handeln. Zivilcourage im Alltag (München 1986), 5.

<sup>20</sup> Vgl. Meyer, Lebendige Demokratie, 9.

<sup>21</sup> Doris Liebscher, Heike Fritzsche, Zivilcourage. In: Rebecca Pates, Daniel Schmidt, Susanne Karawanskii (Hg.), Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen (Wiesbaden 2010), 266.

selbst daraus Nachteile erleidet. Zivilcourage heißt, etwas zu tun, was nicht populär ist, von dem man aber überzeugt ist.<sup>22</sup>

*Courage civil*, der Mut des Einzelnen zum Urteil, wurde wie *courage civique*, der rein staatsbürgerliche Mut, erstmals 1835 verwendet.<sup>23</sup> Diese beiden Begriffe für Mut ergaben dann zusammen den eigenen Begriff, den wir im Deutschen als Zivilcourage kennen.<sup>24</sup> Die Verwendung des deutschen Wortes wird laut bisherigen Untersuchungen dem jungen Otto von Bismarck zugeschrieben, der den Begriff 1847 nun nicht mehr nur im militärischen Sinn versteht, sondern diese Tugend bei Bürgern abseits des Schlachtfeldes sucht und offenbar vermisst.<sup>25</sup> „Aus dem Untertan wird allmählich der Bürger und das Zivile wird immer stärker als das Nicht-Militärische verstanden.“<sup>26</sup>

Die bis an diese Stelle zitierten Definitionen von Zivilcourage zeigen, dass es eben keine einzig richtige Auslegung des Begriffs gibt. Hinzu kommen Begriffe, die im öffentlichen Diskurs meist synonym mit dem Wort Zivilcourage verwendet werden, nämlich vor allem *Mut* und *Tapferkeit*. Für den wissenschaftlichen Diskurs und das Verständnis von Zivilcourage ist jedoch eine Differenzierung nötig: Zivilcourage ist im Gegensatz zu ihren bereits länger existierenden Verwandten ein relativ neuer Begriff aus der späten Neuzeit bzw. der Moderne.<sup>27</sup> Mut im engeren Sinn bedeutet risikobereites Handeln, das meist positiv besetzt ist<sup>28</sup> – der Begriff wird oft in Zusammenhang mit großen, gefährlichen Taten, durch die Böses abgewendet wird, verwendet. In der Antike bzw. auch noch später wurde Mut vornehmlich als männlich-solidarische Tapferkeit verstanden, in der Neuzeit vorwiegend als Glaubens- und Herzensstärke.<sup>29</sup> Mut zu beweisen, erfordert Willensstärke; niemand wird mutig geboren und als Tugend wird er sowohl in der Wissenschaft als auch im gängigen Verständnis gleichgesetzt mit moralisch positivem Handeln oder eben sogar mit Zivilcourage.<sup>30</sup> Mut ist jedoch ein allgemeinerer Begriff und „in Bezug auf bestimmte Werte und Ziele eine wertneutrale

---

<sup>22</sup> Reinhold Gärtner, Zivilcourage, Politiklexikon für junge Leute, BMUKK, 2008, online unter <http://www.politik-lexikon.at/zivilcourage/> (25.11. 2019).

<sup>23</sup> Vgl. Gerd Meyer, Was heißt mit Zivilcourage handeln? In: Gerd Meyer, Ulrich Dovermann, Siegfried Frech, Günther Gugel (Hg.), Zivilcourage lernen. Analysen – Modelle – Arbeitshilfen (Bonn 2004), 22.

<sup>24</sup> Vgl. ebd., 22.

<sup>25</sup> Vgl. ebd., 22.

<sup>26</sup> Ebd., 22.

<sup>27</sup> Vgl. ebd., 22.

<sup>28</sup> Vgl. Gert Meyer, Mut und Zivilcourage. Grundlagen und gesellschaftliche Praxis (Opladen/Berlin/Toronto 2014), 28.

<sup>29</sup> Vgl. Meyer, Lebendige Demokratie, 31.

<sup>30</sup> Vgl. ebd., 28.

oder ambivalente Tugend, die auch für undemokratische oder moralisch verwerfliche Zwecke eingesetzt werden kann.“<sup>31</sup> Folglich zeigt jemand, der mit Zivilcourage handelt Mut, umgekehrt funktioniert das nicht immer.

In dieser Arbeit wird nun folgende Definition von Meyer als Ganzes übernommen, da sie die wichtigsten Punkte der oben genannten Ausführungen zu zivilcouragiertem Handeln beinhaltet und bereits als methodisch fundierter Ausgangspunkt für Lernprozesse in Schulen und Workshops Verwendung fand:<sup>32</sup>

Zivilcourage ist ein spezifischer Typus sozialen Handelns, das sich

- in spezifischen Situationen
- in unterschiedlichen sozialen Kontexten und Öffentlichkeiten vollzieht, indem
- eine Person (seltener eine Gruppe) freiwillig eintritt
- für die legitimen, primär nicht-materiellen Interessen und die personale Integrität vor allem anderer Personen, aber auch des Handelnden selbst, und
- sich dabei an humanen und demokratischen Prinzipien orientiert.

Zivilcouragiertes Handeln geschieht in Situationen, die charakterisiert sind durch:

- ein Geschehen, das zentrale Wertüberzeugungen oder die Integrität einer Person verletzt;
- einen daraus resultierenden Konflikt mit anderen;
- Handlungsdruck, aber auch Handlungsspielraum;
- Öffentlichkeit (in der Regel sind mehr als zwei Personen anwesend);
- ein reales oder subjektiv wahrgenommenes Machtungleichgewicht zuungunsten dessen, der mutig handeln will, etwa in der Minderheits-/Mehrheitssituation in Gruppen oder als Verhältnis der Über-/Unterordnung bzw. Abhängigkeit, die oft mit Anpassungsdruck verbunden sind;
- Risiken, d.h. der Erfolg zivilcouragierten Handelns ist unsicher und der Handelnde ist bereit, mögliche Nachteile in Kauf zu nehmen.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Meyer, Lebendige Demokratie, 30.

<sup>32</sup> Meyer, Was heißt mit Zivilcourage handeln? In: Zivilcourage lernen, 22.

<sup>33</sup> Alle hier angeführten Aufzählungspunkte beziehen sich auf folgende Quelle: Meyer, Was heißt mit Zivilcourage handeln? In: Zivilcourage lernen, 22.

Zivilcourage ist also ein spezifischer Mut, sie verlangt nach einer zumindest kleinen Öffentlichkeit (zumindest einer dritten Person) in einem Konflikt zwischen mindestens zwei Menschen.<sup>34</sup> Es soll auch nochmals festgehalten werden, dass Zivilcourage immer eine „konflikthafte soziale Interaktion“ vorausgeht und besonders wenn der Begriff gemeinsam mit jungen Menschen erarbeitet wird, sollte darauf geachtet werden, dass zum Beispiel Mut im Sinne von Frechheit, Selbstaufopferung oder erzwungener Mut im Zuge einer „Mutprobe“ nichts mit Zivilcourage zu tun hat.<sup>35</sup>

## 4. Elemente zivilcouragierten Handelns

Statt nach den Wurzeln des Begriffs und dessen Auslegung zu fragen, wird in diesem Kapitel die zivilcouragiert handelnde Person in den Mittelpunkt gestellt. Wenn (digitale) Zivilcourage in der Schule gefördert und gestärkt werden soll, muss darüber diskutiert werden, welche Fähigkeiten und Kompetenzen der Lernenden überhaupt gestärkt und gefördert werden sollen. Dazu ist es wiederum nötig, Kenntnis über die förderlichen und hinderlichen Faktoren, die das Handeln beeinflussen, zu haben.<sup>36</sup> Jeder Mensch trägt das Potenzial zu zivilcouragiertem Handeln in sich, wobei dieses Potenzial von der individuellen Disposition eines Menschen abhängt. Unter anderem kann in der Politischen Bildung danach gefragt werden, unter welchen Bedingungen Menschen durch ihr demokratisches und soziales Verhalten anderen helfen, damit dieses Verhalten aufgegriffen und die Voraussetzungen dafür gestärkt werden können.<sup>37</sup> Sozialer Mut als Handlungstyp ist abhängig von mehreren Einflussfaktoren, nämlich der Situation, der Person und deren Motivation und den sozialen Kontexten. Sie werden nun genauer betrachtet. Meyer formuliert sieben Schritte, die „die Einschätzung der Situation, Reflexionszeit, eine positive Entscheidung, das Handeln selbst und dessen Bewertung umfasst.“<sup>38</sup>

1. Die Situation und sich selbst wahrnehmen.
2. Sich betroffen und (mit-)verantwortlich fühlen, Klarheit gewinnen über die eigene Rolle und die anderer Anwesender.

---

<sup>34</sup> Vgl. Meyer, Mut und Zivilcourage, 29.

<sup>35</sup> Vgl. ebd., 31.

<sup>36</sup> Vgl. Jonas, Boos, Brandstätter, Was ist Zivilcourage. In: Zivilcourage trainieren!, 12.

<sup>37</sup> Vgl. Meyer, Was heißt mit Zivilcourage handeln?, In: Zivilcourage lernen, 24.

<sup>38</sup> Meyer, Mut und Zivilcourage, 37.

3. Ziele, Motive und innere Konflikte klären.
4. Handlungsmöglichkeiten prüfen, Pro und Contra abwägen: Spielräume, Einflusschancen, Risiken, Fähigkeiten, Ressourcen und Alternativen.
5. Sich für aktives, öffentliches Handeln entscheiden; das Vorgehen festlegen; eventuell Konsens/Unterstützung organisieren.
6. Handeln („springen“), verbal/nonverbal den Konflikt austragen.
7. Das Handeln der Beteiligten bewerten, mit Erfolg und Misserfolg umgehen.<sup>39</sup>

Meyer unterscheidet zusätzlich vier Arten verschiedener Faktoren, die für zivilcouragiertes Handeln förderlich oder hinderlich sein können, abhängig davon, wo sie verortet werden: erstens in der Person (intrapersonal), zweitens in der Interaktion (interpersonal), drittens in der Situation, den Risiken und dem Verlauf (situativ, prozessual) und schließlich viertens in der Beschaffenheit der sozialen Kontexte (kontextuell).<sup>40</sup> Das von Meyer konzipierte Schaubild auf der folgenden Seite zeigt den idealtypischen Ablauf von der Wahrnehmung einer brenzligen Situation bis hin zur eigentlichen zivilcouragierten Handlung. In der Realität kommt es natürlich oft zu einer Fragmentierung bzw. Abänderung dieses Entscheidungsmodells.

---

<sup>39</sup> Punkt 1-7: Meyer, Mut und Zivilcourage, 37.

<sup>40</sup> Vgl. ebd., 38.

## SCHAUBILD 1 > ZIVILCOURAGIERTES HANDELN – EIN ENTSCHEIDUNGSMODELL

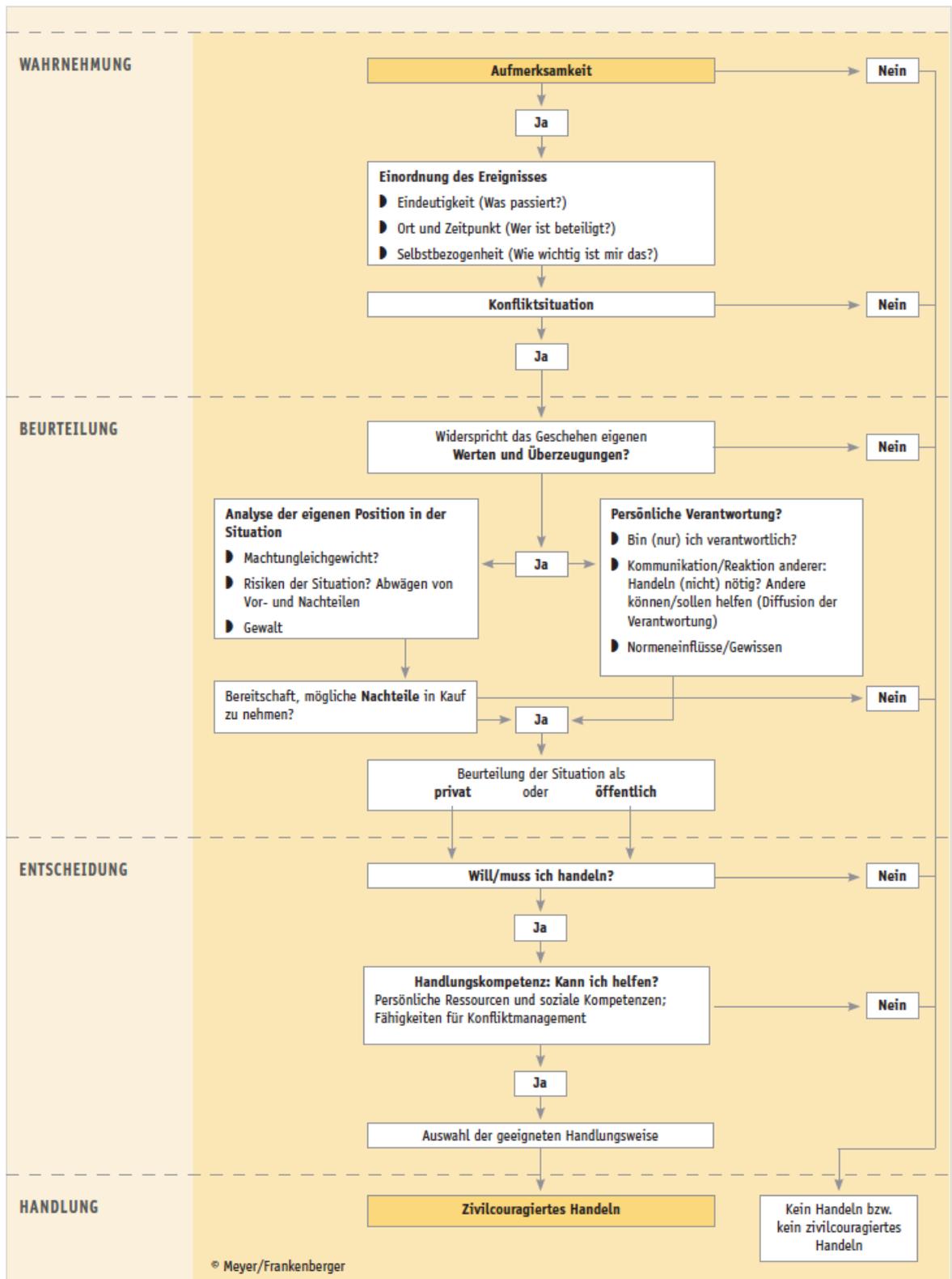


Abbildung 1: Entscheidungsmodell zivilcouragierten Handelns (Meyer 2004, 35)

Meyer stellt hinsichtlich des Zeitdrucks folgende Hypothese auf:

[j]e größer der Zeitdruck und je klarer das moralische Urteil über das Geschehen, desto spontaner und entschiedener, weniger rational reflektiert, emotionaler, intuitiver, wird dann jemand handeln, vielleicht auch weniger vorsichtig, abhängig von dem, was andere tun.<sup>41</sup>

Aber auch im Internet spielt Zeit eine Rolle. Nehmen wir das Beispiel aus Kapitel 3, in dem eine Schülerin ein bearbeitetes Foto einer Mitschülerin in einem sozialen Netzwerk teilt: Je länger dieses Bild online ist, desto mehr Traffic wird es vermutlich generieren, was dazu führen kann, dass es auf unterschiedlichen Endgeräten von einer Unmenge an Usern geteilt und gespeichert werden kann. Demnach ist es auch hier für die Person auf dem bearbeiteten Foto von Vorteil, wenn das Bild so schnell als möglich gelöscht wird. Je deutlicher Grenzen überschritten werden, desto eher erfolgt eine Verurteilung der Täter und wird Mitgefühl mit dem Opfer gezeigt.<sup>42</sup> Wichtig im Kontext der Vermittlung von Zivilcourage als Handlungskompetenz in der Schule ist, dass es nicht notwendig für die zivilcouragiert handelnde Person ist, die Prozesse und Zusammenhänge genau zu kennen.<sup>43</sup> Gleichzeitig räumt Meyer aber ein, dass „ein hohes Maß an bewusster oder unbewusster *eigener* Steuerung aller wichtigen Antriebe, Wahrnehmungen, Emotionen und Ressourcen“<sup>44</sup> das Handeln bestimmen sollten. Hier lässt sich leicht ein Konnex zur politischen Urteilskompetenz herstellen, denn die Teilkompetenz des Treffens bewusster Entscheidungen bezieht sich darauf, „Entscheidungen erst nach Abwägen verschiedener Standpunkte zu treffen“.<sup>45</sup>

Im Folgenden sollen nun die Schritte von der Wahrnehmung einer Situation bis zur Bewertung des Handelns mit Zivilcourage, wie sie auch verkürzt auf der ersten Abbildung zu sehen sind, differenziert dargestellt werden.

---

<sup>41</sup> Meyer, Mut und Zivilcourage, 42.

<sup>42</sup> Vgl. ebd., 43.

<sup>43</sup> Vgl. ebd., 43.

<sup>44</sup> Ebd., 43.

<sup>45</sup> Reinhard Krammer, Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer et al., Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell, 2008, online unter [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a9bf28dd-dd87-440b-9b33-9ba2b39cb4dc/glv\\_kompetenzmodell\\_23415.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a9bf28dd-dd87-440b-9b33-9ba2b39cb4dc/glv_kompetenzmodell_23415.pdf) (5.1.2020).

## 4.1 Situative Faktoren

Welche Situationen erfordern überhaupt Zivilcourage? Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit eine Situation erst einmal wahrgenommen wird und darauf die gewünschte Reaktion erfolgt? Zu Beginn muss eine Situation das Aktivwerden bzw. das Handlungsinteresse Dritter wecken, indem klar wird, dass jemand Hilfe benötigt. Eine notwendige Voraussetzung für zivilcouragiertes Auftreten ist, dass etwas passiert, was „mein Wert- oder Gerechtigkeitsempfinden, meine persönliche Integrität oder die anderer erheblich verletzt.“<sup>46</sup> Diese Verletzung führt oft zu einem nonkonformen Verhalten,<sup>47</sup> was vor allem in Gruppenkonstellationen bedeutet, dass eine vom Rest der Gruppe als unpopulär eingestufte Meinung vertreten wird. Wer zivilcouragiert auftritt, tut das aufgrund der *eigenen* Wahrnehmung der Situation, der eigenen Überzeugungen und Werte; diese können in Übereinstimmung mit den in der Gesellschaft allgemein anerkannten Werten und Interessen stehen oder aber ihnen widersprechen.<sup>48</sup>

Nicht selten beinhaltet die zivilcouragierte Tat selbst Ungehorsam *gegen* Normen und Regeln.<sup>49</sup> Man denke an den Whistleblower Edward Snowden, der sogar zwei Zivilcourage-Preise erhalten hat, in den USA aber angeklagt wurde.<sup>50</sup> Von anderen ausgelöster Handlungsdruck ist allerdings vernachlässigbar, denn Zivilcourage kann nie erzwungen oder durch Fremdbestimmung veranlasst werden.<sup>51</sup> Sie ist immer ein freiwilliges Engagement für jemand anderen. Zivilcouragiert zu handeln bedeutet auch nicht, keine Angst zu haben oder sich in blinder Tapferkeit in eine schwierige Situation einzumischen, sondern sich im Augenblick klar zum Handeln zu entscheiden, weil sich ein Handlungsspielraum eröffnet, indem sich die Person als handlungsfähig

---

<sup>46</sup> Meyer, *Lebendige Demokratie*, 33.

<sup>47</sup> Vgl. Meyer, Was heißt mit Zivilcourage handeln? In: *Zivilcourage lernen*, 25.

<sup>48</sup> Vgl. ebd., 25.

<sup>49</sup> Vgl. Meyer, *Lebendige Demokratie*, 64.

<sup>50</sup> Edward Snowden ist ein Ex-US-Geheimdienstmitarbeiter, der mit der Veröffentlichung geheimer NSA-Dokumente Einblicke in das Ausmaß der weltweiten Überwachungs- und Spionagepraktiken von Geheimdiensten – besonders jenen der USA und Großbritanniens gab. Snowden lebt seit 2013 im russischen Exil, da ihm in den USA ein Gerichtsprozess wegen Diebstahl und Spionage droht. 2019 kam es zu einer erneuten Klage wegen der Veröffentlichung seiner Memoiren. Vgl. Wiebke Plasse, *Weltveränderer Edward Snowden*. In: G+J Medien GmbH (Hg.), *GEOLino*, 2020, online unter <https://www.geo.de/geolino/mensch/2644-rtkl-weltveraenderer-edward-snowden> (6.1.2020); Vgl. Karin Geil, *US-Regierung gewinnt Rechtsstreit um Snowden-Buch*. In: ZEIT ONLINE, 18.12.2019, online unter <https://www.zeit.de/politik/ausland/2019-12/edward-snowden-us-regierung-permanent-record-whistleblower-rechtsstreit> (6.1.2020).

<sup>51</sup> Vgl. Meyer, *Lebendige Demokratie*, 33.

wahrnimmt – deshalb sehen viele Zivilcouragierte ihr Handeln auch als „selbstverständlich“ an.<sup>52</sup>

Hier ist anzumerken, dass dieses „selbstverständliche“ Handeln nicht universell ist. Während der Phase der Adoleszenz<sup>53</sup> ist die identitätsstiftende Entwicklung von Moral noch nicht abgeschlossen, weshalb nicht davon ausgegangen werden kann, dass das selbstlose Eingreifen in eine Situation zugunsten einer anderen Person, besonders wenn Gruppenzwang eine Rolle spielt, bereits selbstverständlich ist. Gemäß Lawrence Kohlberg verläuft die Entwicklung der menschlichen Urteilsfähigkeit stufenweise in Abhängigkeit der kognitiven Entwicklung: mit steigendem Alter wird die Argumentation zu moralischen Konflikten differenzierter.<sup>54</sup> Kohlberg definiert drei Phasen der moralischen Entwicklung, die wiederum jeweils in zwei Unterstufen unterteilt werden und die vom Individuum nacheinander durchlaufen werden.<sup>55</sup> Aus seinen Untersuchungen geht hervor, dass mit dem Erwachsenenalter keine „Weisheit“ einhergeht, die nicht ebenfalls von Jugendlichen erreicht werden kann.<sup>56</sup> Die mittlere Stufe (Stufe 3) kann bei Kindern im Alter von 11 Jahren erreicht werden, womit sie also schon im 12. Lebensjahr ebenso urteilsfähig sind wie Erwachsene.<sup>57</sup>

Zurück zu zivilcouragierten Handlungen in bestimmten Situationen ist im Falle von gewalthaltigen Situationen in der analogen Welt zu klären, wer Opfer bzw. Täter\*in ist und in welcher Beziehung wir zu ihnen stehen bzw. ob die bedrohte Person eindeutige Signale aussendet, dass sie Unterstützung benötigt.<sup>58</sup> Denn ob es uns bewusst ist

---

<sup>52</sup> Vgl. Meyer, Lebendige Demokratie, 45.

<sup>53</sup> Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert Adoleszenz als Lebensperiode zwischen 10 und 19 Jahren.; Vgl. World Health Organisation (WHO), Adolescent mental health, 23.10.2019, online unter <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> (7.1.2020). Die Identitätsbildung im Verlauf der Adoleszenz ist vom Erproben verschiedener Identitätsentwürfe geprägt, die später in Methoden münden, mit denen ein Identitätsgefühl aufrechterhalten werden kann. Vgl. Günter Mey, Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen (Berlin 1999), 30-31.

<sup>54</sup> Vgl. Ingrid Burdewick, Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger (Opladen 2003), 42.

<sup>55</sup> Auf Stufe 1 und 2 werden moralische Regeln nur infolge äußeren Drucks eingehalten, oder aus egoistischen Beweggründen wie z.B. die Hoffnung auf Belohnung; auf Stufe 3 trifft eine Person moralische Entscheidungen unter Berücksichtigung persönlicher Sozialbeziehungen oder aufgrund übergreifender Regeln (Stufe 4); Auf Stufe 5 werden dann auch übergeordnete Gerechtigkeitsvorstellungen miteinbezogen und auf Stufe 6 werden universelle Gerechtigkeitsprinzipien, wie etwa der ‚Glaube an die Heiligkeit des menschlichen Lebens‘ miteinbezogen. Vgl. Ingrid Burdewick, Jugend – Politik – Anerkennung, 43; Lawrence Kohlberg, Die Psychologie der Moralentwicklung (Frankfurt am Main 1997), 55.

<sup>56</sup> Vgl. ebd., 59.

<sup>57</sup> Vgl. Burdewick, Jugend – Politik – Anerkennung, 44.

<sup>58</sup> Vgl. Meyer, Mut und Zivilcourage, 44.

oder nicht bzw. wir es wollen oder nicht – wir teilen andere Menschen schnell nach sozialen und moralischen Kategorien ein und fühlen uns ihnen dadurch emotional näher oder ferner, was wiederum couragiertes Eingreifen fördert oder hindert.<sup>59</sup>

Wie bereits eingangs angesprochen, denken viele Menschen bei Zivilcourage an eine typische „Opfer-Täter-Situation“. Gerade in Institutionen und anderen organisierten Kontexten wie der Schule kann es aber durchaus sein, dass eine problematische Situation bereits länger besteht, sich wiederholt und der Handlungsdruck aufgrund immer kritikwürdigeren Umständen kontinuierlich steigt.<sup>60</sup>

In der Situation selbst müssen Handlungsspielräume bzw. -alternativen gegeben sein, denn meist greift jemand alleine ein, seltener auch eine kleine Gruppe, weil es für notwendig erachtet wird und auch, weil eine *Chance* gesehen wird, etwas zu verändern, also eine *Alternative* gesehen wird,<sup>61</sup> die die Situation zugunsten des Opfers verbessern kann. Zivilcourage wird in sozialen öffentlichen Räumen unter Aufgabe der eigenen Anonymität wirksam, ob im physischen analogen oder im digitalen Raum. Gleichzeitig stellt Meyer fest, dass

Zivilcourage [...] als öffentliches Handeln jedoch nicht **notwendig** politisches Handeln im engeren Sinne [ist], d.h. auf öffentliche Angelegenheiten oder staatliche Entscheidungen bezogen. Mit Zivilcourage handeln heißt zwar **in**, aber nicht immer **für** eine bestimmte (größere) Öffentlichkeit agieren.<sup>62</sup>

## 4.2 Personenbezogene Faktoren und Werte

Frey, Neumann und Schäfer gehen davon aus, dass Zivilcourage im Wesentlichen ein Sozialisationsprodukt ist, das, wie bereits anfangs erwähnt, erlernt, aber auch wieder verlernt werden kann.<sup>63</sup> Aus diesem Zusammenhang ergibt sich, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, obwohl ein wichtiges Erklärungsmoment, nicht für die Gesamtheit an zivilcouragiertem Handeln verantwortlich gemacht werden können.<sup>64</sup> Zumindest bilden sie „weder eine hinreichende noch eine notwendige Bestimmung für

---

<sup>59</sup> Vgl. Meyer, Mut und Zivilcourage, 44.

<sup>60</sup> Vgl. ebd., 25.

<sup>61</sup> Vgl. ebd., 33.

<sup>62</sup> Meyer, Was heißt mit Zivilcourage handeln?, In: Zivilcourage lernen, 26.

<sup>63</sup> Vgl. Dieter Frey, Renate Neumann, Mechthild Schäfer, Determinanten von Zivilcourage und Hilfeverhalten. In: Hans-Werner Bierhoff, Detlef Fetthenauer, Solidarität, 117.

<sup>64</sup> Vgl. Meyer, Lebendige Demokratie, 30.

Zivilcourage“.<sup>65</sup> Wird die Frage nach den eher statischen Persönlichkeitsmerkmalen zugunsten leichter veränderbaren Faktoren wie faktisches Verhalten<sup>66</sup> und Kommunikations- bzw. Konfliktmanagement vernachlässigt, wird den Lernenden ein Konzept von Zivilcourage vermittelt, das für sie zugänglicher und somit auch leichter umsetzbar ist.

Bedeutend für den Kontext Schule ist hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale, dass laut Meyer „[z]u hohe psychische oder moralische Anforderungen an Persönlichkeit und Motivation von potentiell oder real zivilcouragiert Handelnden [...] Gefahren [ber- gen]“.<sup>67</sup> Eine Verklärung und Idealisierung von zivilcouragiertem Handeln überfordert den „Normalbürger“ schnell und missachtet alle mutigen Handlungen, die diesen hohen Ansprüchen nicht genügen.<sup>68</sup>

Meyer hebt hervor, dass Zivilcourage sachlich und analytisch viel eher als Handlungs- typus und nicht als Eigenschaft einer Person zu werten sei.<sup>69</sup> Dies ist ein weiteres Argument dafür, dass Zivilcourage erlernbar ist, da situative Faktoren schwerer wiegen als jene personenbezogene Faktoren, die ein zivilcouragiertes Auftreten eventuell erschweren könnten. Wenig Einfluss auf sozialen Mut haben Kategorien wie Alter, regi- onale und ethnische Herkunft, Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit, Einkommen und Beruf, wobei Helfen, Heilen und Schützen natürlicher Teil bestimmter Berufe ist, z.B. bei Rettungshelfern, der Feuerwehr und in der Medizin bzw. der Pflege.<sup>70</sup> Es ist anzunehmen, dass Menschen, die solche Berufe ausüben – abhängig vom Gefahren- risiko – eine größere Hilfs- und Einsatzbereitschaft zeigen als andere.<sup>71</sup> Meyer sieht auch Bildung nicht als konstitutiv, außer im Falle von Rechtsextremismus und Frem- denfeindlichkeit bzw. wenn Sachkenntnis oder besondere Argumentationskunst ge- fragt sind.<sup>72</sup>

Ob eine Person unabhängig von der Situation und anderen Einflüssen zivilcouragiert handelt, hängt in erster Linie von ihren Werten, Einstellungen und Erfahrungen ab.

---

<sup>65</sup> Meyer, *Lebendige Demokratie*, 30.

<sup>66</sup> Vgl. ebd., 31-32.

<sup>67</sup> Ebd., 31.

<sup>68</sup> Vgl. ebd., 31.

<sup>69</sup> Vgl. ebd., 30.; Vgl. Stefan *Dobiasch*, *Ethikmanagement und Kommunikationskultur. Implementie- rungsproblematik und Bedeutung einer dialogischen Kommunikationskultur für das moralische Ent- scheiden und Handeln* (München 2014), 199.

<sup>70</sup> Vgl. Meyer, *Mut und Zivilcourage*, 51.

<sup>71</sup> Vgl. ebd., 51.

<sup>72</sup> Vgl. ebd., 51.

Ohne Werte ist das Zusammenleben in einer Gesellschaft nicht möglich, da sie das Verhalten von Menschen leiten und ihnen eine Art Koordinatensystem liefern, an welchen sie ihre Entscheidungen orientieren.<sup>73</sup> Somit kann menschliches Handeln auch nicht verstanden oder beurteilt werden, ohne nach den Werten und der Motivation dahinter zu fragen. Sie definieren unsere Identität und leiten bzw. motivieren unser Handeln; deshalb kann ein Wertekonsens, der ohnehin nie vollkommen sein wird, nur das Ergebnis eines partizipatorisch-deliberativen politischen Prozesses sein.<sup>74</sup> Zivilcourage als Form von Bürgerengagement ist ein öffentlich sichtbarer Konsens darüber, wie demokratisches Zusammenleben funktionieren kann und soll.

Der Schweizer Theologe Hans Küng vertritt die Auffassung, dass sich in der Menschheitsgeschichte durchaus einige allgemeine, zeitlos anerkannte Werte finden, die nicht nur in allen Weltreligionen, sondern auch im allgemeinen Sinn in Wirtschaft und Politik zahlreiche Applikationen finden.<sup>75</sup> Jene Werte und Interessen, die als allgemein legitim angesehen werden, orientieren sich zunächst am „*ethischen Minimalkonsens*“, es geht also um *grundlegende Werte* wie die Grund- und Menschenrechte,<sup>76</sup> die zum Beispiel im österreichischen StGG<sup>77</sup>, dem B-VG<sup>78</sup> und der EMRK<sup>79</sup> zu finden sind. Rudolf Speth und Ansgar Klein sehen diese Orientierung an den die Demokratie tragenden

---

<sup>73</sup> Vgl. Dieter Frey, Verena Graupmann, Werte vermitteln. Sozialpsychologische Modelle und Strategien. In: Rebekka A. Klein, Björn Görder (Hg.), Werte und Normen im beruflichen Alltag. Bedingungen für ihre Entstehung und Durchsetzung (Münster 2011), 25.

<sup>74</sup> Vgl. Rudolf Speth, Ansgar Klein, Demokratische Grundwerte in der pluralistischen Gesellschaft. Zum Zusammenspiel von politischen Verfahren und bürgerschaftlichen Engagement. In: Gotthard Breit, Siegfried Schiele (Hg.), Werte in der politischen Bildung (Schwalbach am Taunus 2000), 35.

<sup>75</sup> Küng nennt fünf große Gebote der Menschlichkeit: nicht töten; nicht lügen; nicht stehlen; nicht Unzucht treiben; die Eltern achten und die Kinder lieben. Vgl. Hans Küng, Projekt Weltethos, (München 1990), 82.

<sup>76</sup> Meyer, Lebendige Demokratie, 38.

<sup>77</sup> Das Staatsgrundgesetz (StGG) über die allgemeinen Rechte der Bürger von 1867 bildet bis heute einen wichtigen Bestandteil des österreichischen Verfassungsrechts. Es war Teil der Dezemberverfassung 1867. Diese beinhaltete fünf Staatsgrundgesetze, die u.a. die Grund- und Menschenrechte regelten. Wichtige Teile der Staatsgrundgesetze wurden 1920 ins B-VG aufgenommen, nur das Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger ist als eigenständiges Gesetz bis heute erhalten geblieben. Dazu gehören u.a. der Gleichheitssatz, die Meinungsfreiheit, die Glaubens- und Gewissensfreiheit sowie die Freiheit der Wissenschaft und ihre Lehre. Vgl. Parlamentsdirektion Republik Österreich, Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Bürger von 1867, 17.9.2018, online unter <https://www.parlament.gv.at/PERK/HIS/STAGRU/> (12.1.2020).

<sup>78</sup> In das 1920 als Verfassung der neuen Republik Österreich beschlossene B-VG wurde kein neuer Text zu Menschenrechten geschaffen, sondern lediglich das StGG von 1867 übernommen. Vgl. ebd., 17.9.2018, online unter <https://www.parlament.gv.at/PERK/VERF/BVG/> (12.1.2020).

<sup>79</sup> Die Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK) wurde 1950 von den Mitgliedern des Europarats unterzeichnet (1953 ratifiziert) und ist eines der wichtigsten Dokumente zum Schutz der Menschenrechte. Seit 1958 steht die EMRK in Österreich in Verfassungsrang. Sie orientiert sich an der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen, geht aber noch einen Schritt weiter, da es sich um einen völkerrechtlich verbindlichen Vertrag handelt, der von jedem eingeklagt werden kann. Vgl. ebd., 17.9.2018, online unter <https://www.parlament.gv.at/PERK/VERF/BVG/> (12.1.2020).

Grundwerten als notwendiges Stabilitätskriterium.<sup>80</sup> Sie erinnern daran, dass ein Grundkonsens jedoch nur als Ausgangspunkt für Bürger\*innen dienen kann, von dem aus sich deren demokratische Tugenden weiterentwickeln sollen.<sup>81</sup> Der demokratische Staat selbst kann keine politische Kultur erzeugen, nur möglichst günstige Voraussetzungen für deren Reproduktion schaffen<sup>82</sup> und die Meinungsfreiheit, eine der Grundlagen der Demokratie, führt eben auch gleichzeitig zu einem stärkeren Ausdruck unterschiedlicher Werte.<sup>83</sup>

Über bestimmte Grundfragen der Lebensführung kann nun einmal kein Konsens erzielt werden, deshalb müssen Demokratien in eine politische Kultur eingebettet sein.<sup>84</sup> Erst aus dieser politischen Kultur können demokratische Handlungsorientierungen der Bürger entstehen, weshalb die Demokratie auch auf die handlungsmotivierende Kraft ihrer Bürger angewiesen ist.<sup>85</sup> Zivilcouragierte Menschen handeln nicht nach einem definierten Wertekatalog, dennoch zeichnet sich ein solches Handeln meist durch die Beachtung bestimmter Werte aus. Speth und Klein plädieren für eine Struktur der Wertordnung, die nach dem Zwiebelprinzip aufgebaut ist und deren Kern Freiheit und Menschenwürde bilden.<sup>86</sup> Sie sind nicht spezifisch demokratisch, sondern bilden die Werte einer liberalen politischen Ordnung ab, zu denen noch Werte wie Toleranz, Fairness, Loyalität und Rechtsgehorsam und demokratische Grundwerte, wie zum Beispiel politische Partizipation, hinzukommen müssen.<sup>87</sup>

Für die Politische Bildung scheint gerade der vielbeschworene Wertewandel eine große Herausforderung zu sein. Besonders wenn vermeintliche Defizite hinsichtlich der moralischen Verfasstheit der Gesellschaft thematisiert werden, lässt der Ruf nach mehr und effektiverer Politischer Bildung nicht lange auf sich warten. In mehreren Publikationen wird außerdem von einer Gewichtsverlagerung prägender Werte gesprochen. Frey und Graupmann ziehen als Beispiel die Kindererziehung in Deutschland heran, die sich wegbewegt „von Pflicht- und Akzeptanzwerten wie Disziplin, Loyalität

---

<sup>80</sup> Vgl. *Speth, Klein*, Demokratische Grundwerte in der pluralistischen Gesellschaft, 30-31.

<sup>81</sup> Vgl. ebd., 33.

<sup>82</sup> Vgl. ebd., 33.

<sup>83</sup> Vgl. *Frey, Graupmann*, Werte vermitteln, 28.

<sup>84</sup> Vgl. *Speth, Klein*, Demokratische Grundwerte in der pluralistischen Gesellschaft, 30-31.

<sup>85</sup> Vgl. ebd., 31.

<sup>86</sup> Vgl. ebd., 42.

<sup>87</sup> Vgl. ebd., 42-43.

und Pünktlichkeit hin zu Selbstentfaltungswerten wie Individualismus, Selbstverwirklichung, Partizipation und Autonomie.“<sup>88</sup>

Was bedeutet dies nun im Kontext Schule und spezifisch im Kontext politischer Bildung? Welche Konsequenzen muss die Politische Bildung hinsichtlich der Auswirkungen des offensichtlichen Wertewandels in unserer Gesellschaft ziehen? Es soll zunächst festgehalten werden, dass ein Wertewandel nicht gleichzusetzen ist mit einem Wertezerfall – diese Botschaft sollte auch von der Politischen Bildung selbst nach außen getragen werden, da gerade auch ihr die Aufgabe zukommt, Strategien für den Umgang mit objektiven strukturellen Veränderungen in unserer Gesellschaft zu entwerfen.<sup>89</sup> Ein Wertewandel beinhaltet auch immer Potenziale, so Hepp, der weiter argumentiert, dass wir heute in einer offeneren, toleranteren Gesellschaft leben als früher.<sup>90</sup>

Die Politische Bildung kann in ihrer Vermittlerrolle zwischen Individuum, Gesellschaft und Staat die gewandelten Bedürfnisse ihrer Adressaten wie Mitgestaltung, Selbstbestimmung und Erlebnisorientierung aufgreifen und so eine Brücke zur Wiederentdeckung des Politischen schlagen.<sup>91</sup> Vorerst soll mit einem Fazit von Frey und Graupmann bestätigt werden, dass ein Verständnis für erwünschte Werte, die ein Handeln mit Zivilcourage überhaupt erst möglich machen, durchaus gefördert werden kann und soll:

Werte wie Dankbarkeit, Hilfsbereitschaft, Offenheit, Verantwortungsgefühl, Optimismus und Zivilcourage entstehen nicht zufällig, sondern werden im Rahmen der frühen Sozialisation erworben. Die Moralentwicklung und damit das Verständnis von Werten, Regeln und Normen vollziehen sich stufenweise und können nachweislich gefördert werden.<sup>92</sup>

Dem Anspruch an Klarheit und Abgrenzung geschuldet ist an dieser Stelle folgendes festzustellen: So wie die Handlungsorientierung beim Konzeptuellen Lernen nicht mit Erlebnislernen verwechselt werden darf, geht es bei der Moral- und Werteentwicklung nicht um sogenannte „Betroffenheitspädagogik“. Stattdessen müssen persönliche

---

<sup>88</sup> Frey, Graupmann, Werte vermitteln, 26.

<sup>89</sup> Vgl. Gerd Hepp, Wertewandel – eine Herausforderung für die politische Bildung. In: Werte in der politischen Bildung, 130.

<sup>90</sup> Vgl. ebd., 132.

<sup>91</sup> Vgl. ebd., 132.

<sup>92</sup> Frey, Graupmann, Werte vermitteln, 29.

Erlebnisse von einer konkreten auf eine abstrakte Ebene gehoben werden, um sie zunächst in Erfahrungen und schließlich in Erkenntnis umwandeln zu können.<sup>93</sup> Denn auch wenn persönliche Erfahrungen von Lernenden im Lernprozess eine nicht unerhebliche Rolle spielen, darf sich der politische Unterricht nicht auf Lebenshilfe und Sozialerziehung beschränken, da so das angestrebte Niveau Politischer Bildung nie erreichen kann.<sup>94</sup>

### 4.3 Konfliktverlauf und das Verhalten anderer

Nach Ansicht von Meyer sind die *Zahl und das Verhalten Anwesender* wichtige Indikatoren für den Konfliktverlauf, sie wirken sich positiv oder negativ, aber nicht unbedingt entscheidend auf die Bereitschaft zur Zivilcourage aus.<sup>95</sup> Grundsätzlich können Anwesende eine von drei Rollen einnehmen: jemand bleibt passiv und steht dem Geschehen indifferent gegenüber; jemand bleibt äußerlich passiv, nimmt jedoch innerlich Anteil am Geschehen, überlegt eventuell ob und wie er eingreifen kann; oder jemand greift tatsächlich aktiv ein.<sup>96</sup>

Die Frage warum, aber eben auch warum Menschen *nicht* helfen, war in der Vergangenheit Thema mehrerer Forschungsarbeiten.<sup>97</sup> In diesem Zusammenhang sollte der von Darley und Latané nachgewiesene Bystander-Effekt nicht unerwähnt bleiben. Der Bystander-Effekt bestätigt, dass die Wahrscheinlichkeit einer Hilfeleistung für Personen, die sich in einer Notsituation befinden, mit der Zahl der in dieser Situation anwesenden Zeugen abnimmt.<sup>98</sup> Wir selbst wollen keine Verantwortung übernehmen,

---

<sup>93</sup> Vgl. Thomas *Hellmuth*, *Jenseits des Zeigefingers. Methoden in der Politischen Bildung*. In: Thomas *Hellmuth*, Patricia *Hladschik* (Hg.), *Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung* (Schriftenreihe der Interessensgemeinschaft Politische Bildung 2, Schwalbach/Ts. 2014), 84; Joachim *Detjen*, *Erfahrungsorientierung*. In: Hans-Werner *Kuhn*, Peter *Massing*, *Lexikon der politischen Bildung*, Bd. 3 (Schwalbach/Ts. 2000), 33.

<sup>94</sup> Vgl. Joachim *Detjen*, *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (München<sup>2</sup>2013), 333.

<sup>95</sup> Vgl. Meyer, *Mut und Zivilcourage*, 48.

<sup>96</sup> Vgl. ebd., 48.

<sup>97</sup> Dieter *Frey*, Mechthild *Schäfer*, Renate *Neumann*, *Zivilcourage und aktives Handeln bei Gewalt. Wann werden Menschen aktiv?* In: Mechthild *Schäfer*, Dieter *Frey* (Hg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (Göttingen 1999) 265-281. Gerd *Meyer*, Angela *Hermann*, „...normalerweise hätt' da schon jemand eingreifen müssen.“ *Zivilcourage im Alltag von Berufsschülern* (Schwalbach/Ts. 1999).

<sup>98</sup> Die US-amerikanischen Sozialpsychologen John Darley und Bibb Latané konnten 1970 in einer Versuchsreihe den Bystander-effect (Zuschauereffekt) nachweisen und formulierten in weiterer Folge ein wichtiges Entscheidungsmodell des Zuschauerhaltens, das situationsbedingte Faktoren mit einer interventionsnotwendigen Situation in Zusammenhang bringt. Ihr Entscheidungsmodell gehört zu den einflussreichsten theoretischen Ansätzen zum Zuschauerverhalten. Vgl. Mark *Levine*, Rachel *Manning*, *Prosoziales Verhalten*. In: Klaus *Jonas*, Wolfgang *Stroebe*, Miles *Hewstone* (Hg.),

gehen aber davon aus, dass jemand anderer, der sich in derselben Position befindet wie wir, handeln soll und wird. Kehren wir zu den von Meyer definierten sieben Schritten, die von der Wahrnehmung der Situation bis zu deren Evaluation reichen, zurück, wird der Bystander-Effekt in den Schritten zwei und drei wirksam.<sup>99</sup> Es gibt drei theoretische Erklärungsansätze für diesen Effekt:

#### Theorie der Verantwortungsdiffusion

Gibt es mehrere Zeugen einer Notsituation teilen sie sich auch die Verantwortung helfend einzuschreiten; daraus folgt: je mehr Zeugen, desto weniger Verantwortung sieht jeder einzelne bei sich selbst.<sup>100</sup> Diese Theorie verweist demnach stark auf den sozialen Kontext und die gegenseitigen Handlungserwartungen.<sup>101</sup>

#### Theorie der pluralistischen Ignoranz

Besteht eine Verantwortungsdiffusion unter den Beteiligten, ergibt sich ein negativer Vorbildeffekt.<sup>102</sup> Er führt dazu, dass das Ereignis entweder überhaupt negiert wird oder die Schwere und das Ausmaß subjektiv geringer eingeschätzt wird, da die anderen Anwesenden auch nicht einschreiten. Zwar ist es zutiefst menschlich, in einer unangenehmen Konfliktsituation das eigene Verhalten an jenes von anderen Anwesenden anzupassen, nichtsdestotrotz soll durch den Erwerb von Handlungskompetenzen und das Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten diesem Schema entschieden entgegen gewirkt werden.

#### Theorie der Bewertungsangst

Die Bereitschaft einzugreifen wird reduziert, wenn eine Bewertungsangst in öffentlichen Situationen besteht.<sup>103</sup> Man will sich nicht vor anderen lächerlich machen oder denkt, dass eine andere Person besser geeignet wäre einzuschreiten. Wie die Theorie

---

Sozialpsychologie (Berlin/Heidelberg 2014), 368; Vgl. John *Darley*, Bibb *Latané*, *The unresponsive bystander. Why doesn't he help?* (New York 1970).

<sup>99</sup> Vgl. *Katrin Alle*, *Jochen Mayerl*, *Der Bystander-Effekt in alltäglichen Hilfsituationen: Ein nicht-reaktives Feldexperiment* (Schriftenreihe des Instituts für Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart 1, Stuttgart 2010), 4.

<sup>100</sup> Vgl. *Sarah Geißler*, *Motivation „spontaner“ Hilfeleistung im Krisen- und Katastrophenfall am Beispiel der Flutereignisse in Magdeburg 2013* (ungedr. Masterarbeit Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin), 31-32.

<sup>101</sup> Vgl. *Alle*, *Mayerl*, *Der Bystander-Effekt in alltäglichen Hilfsituationen*, 4-5.

<sup>102</sup> Vgl. *Geißler*, *Motivation „spontaner“ Hilfeleistung*, 32.

<sup>103</sup> Vgl. ebd., 32.

der Verantwortungsdiffusion beruht auch diese auf der Annahme, dass neben der eigenen Person auch Dritte Verantwortung für das Geschehen tragen.<sup>104</sup>

Diese drei Momente wurden laut Meyer bis vor einigen Jahren uneingeschränkt zur Erklärung von Verhaltensweisen in spezifischen Situationen verwendet, die Zivilcourage erfordern.<sup>105</sup> Neuere empirische Forschungsergebnisse verlangen jedoch nach deutlichen Differenzierungen, denn der Befund der Verantwortungsdiffusion gilt in besonders risikoreichen Situationen nur bedingt.<sup>106</sup> Mit anderen Worten: Je größer der Handlungsdruck, desto wahrscheinlicher erfolgt zivilcouragiertes Eingreifen. Situationen, in denen Zivilcourage gefragt ist, weil subjektiv zentrale Wertgrenzen überschritten werden und jemandem Leid zugefügt wird, lösen bei vielen Menschen mit hinreichender Sensibilität eine Reihe von (Gefühls-)Reaktionen aus – darunter Abwehr, Unverständnis, Mitgefühl und Fürsorge.<sup>107</sup> Handlungsbereitschaft und in weiterer Folge ein konkreter Handlungsimpuls sind vorwiegend dann zu verzeichnen, wenn ein emotionales Moment und soziale Verantwortung hinreichend vorhanden sind.<sup>108</sup> Solidarität mit dem Opfer, aber auch mit anderen Bystandern, die eventuell bereits einem Handlungsimpuls folgen, bilden eine essentielle Voraussetzung für zivilcouragiertes Handeln.

Der Begriff Solidarität wird oft in Zusammenhang mit Zivilcourage erwähnt, da Solidarität im sozialen Mut enthalten ist.<sup>109</sup> Eine einheitliche Definition gibt es aber bis jetzt nicht, da der Terminus in verschiedenen Disziplinen und verschiedenen Zusammenhängen jeweils anders verwendet wird. Einige Autoren wie Eckart Voland<sup>110</sup> plädieren daher für eine Differenzierung, die Solidarität in zwei Unterformen aufspaltet. Solidarität bezeichnet dann einerseits „Kooperation mit dem Ziel, gemeinsame egoistische Interessen durchzusetzen [und andererseits] altruistische Verpflichtung gegenüber

---

<sup>104</sup> Vgl. *Alle, Mayerl*, Der Bystander-Effekt in alltäglichen Hilfesituationen, 4.

<sup>105</sup> *Meyer*, Mut und Zivilcourage 48.

<sup>106</sup> Vgl. ebd., 49.

<sup>107</sup> Vgl. *Meyer*, Was heißt mit Zivilcourage handeln? In: Zivilcourage lernen, 29.

<sup>108</sup> Vgl. ebd., 29.

<sup>109</sup> Vgl. ebd., 38.

<sup>110</sup> Neben Voland gibt es auch bei Bierhoff und Küpper eine Zweiteilung, die Solidarität auf der Basis unterschiedlicher bzw. gemeinsamer Interessen unterscheidet. Vgl. Hans-Werner *Bierhoff*, Beate *Küpper*, Sozialpsychologie der Solidarität. In: Kurt *Bayertz* (Hg.), Solidarität. Begriff und Problem (Frankfurt 1998), 263-296.

Benachteiligten.“<sup>111</sup> Letzteres verweist auf zivilcouragiertes Handeln, wie in Kapitel 3 hinsichtlich egoistischer und altruistischer Motivation bereits dargelegt wurde.

Solidarität als Bildungsaufgabe in der Schule wird im Kontext der Menschenrechte wirksam. Im aktuellen Lehrplan GSK/PB für die Sekundarstufe I wird im Bereich der Bildungs- und Lehraufgabe des Pflichtgegenstands explizit die Bedeutung und die Herausbildung eines Bewusstseins für die Menschenrechte angeführt.<sup>112</sup> Der erste Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte bezieht sich auf die Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit aller Menschen: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Wissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.“<sup>113</sup> *Brüderlichkeit* wird heute weitgehend durch *Solidarität* ersetzt und Zivilcourage könnte man auch als gelebte Solidarität bezeichnen. Durch Konsens und Kooperation erhöht sich anschließend die Kompetenz aller Beteiligten,<sup>114</sup> deshalb ist es für (potenzielle) Helfer vorteilhaft, sich an andere Bystander zu wenden und sie ebenfalls zum Helfen aufzufordern. Schließt sich eine Gruppe von Anwesenden in Solidarität zusammen, um dem Opfer zu helfen, eröffnen sich neue Handlungsmöglichkeiten, die weitaus höhere Erfolgchancen aufweisen, als wenn eine Person alleine handelt.

#### 4.4 Handlungsarten von Zivilcourage

Jugendlichen sollte in der Schule der Freiraum gegeben werden, zivilcouragiertes Handeln auszuprobieren, Reaktionen zu testen und (selbst)kritische Urteile hinsichtlich des Erfolgs ihrer Handlungen in einer sicheren und wohlwollenden Umgebung zu fällen. Peter Lünse betont, dass es sich bei Zivilcourage um die kleine Tat, die von jedem geleistet werden kann, handelt.<sup>115</sup> Die Vermittlung dieses Bewusstseins hilft dabei, die Lernenden nicht mit zu hohen Ansprüchen zu überfordern und einzuschüchtern. Um zivilcouragiertes Handeln zu fördern, muss versucht werden, diese hemmenden und der politischen Partizipation abträglichen Reaktionen durch Selbstvertrauen,

---

<sup>111</sup> Bierhoff, Fetchenhauer, Solidarität, 11.

<sup>112</sup> Vgl. Zentrum Polis – Politik lernen in der Schule, Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Sek I (2016), 2, 18.5.2016, online unter [https://www.politik-lernen.at/dl/mnoNJKJKonmo-mJqx4lJK/Gesetzesblatt\\_113\\_Verordnung\\_18\\_Mai\\_2016.pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/mnoNJKJKonmo-mJqx4lJK/Gesetzesblatt_113_Verordnung_18_Mai_2016.pdf) (3.1.2020).

<sup>113</sup> Vereinte Nationen, Resolution der Generalversammlung, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 217 A (III), Artikel 1, 10.12.1948, 2, online unter <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/a-emr.pdf> (3.1.2020).

<sup>114</sup> Vgl. Meyer, Mut und Zivilcourage, 50.

<sup>115</sup> Vgl. Peter Lünse, Zivilcourage – eine individuelle Tugend. In: Zivilcourage, 21.

Bewusstsein über die eigene Selbstwirksamkeit sowie entschlossenes und prosoziales Verhalten zu ersetzen.

Welchen Platz zivilcouragiertes Handeln in einer Gesellschaft einnimmt, ist durch die vorherrschenden strukturellen und institutionellen Bedingungen bestimmt.<sup>116</sup> In den vergangenen Jahren wurde die Thematik Zivilcourage im deutschsprachigen Raum vermehrt vor dem Hintergrund ansteigender Gewalttaten, Fremdenfeindlichkeit und Diskussionsverrohung aufgegriffen.<sup>117</sup> Infolgedessen fanden unter anderem spezielle Zivilcourage-Trainings für Schüler\*innen verschiedenen Alters sowie Ausstellungen und unterstützende didaktisch aufbereitete Materialien für Lehrer\*innen Eingang in die pädagogische Arbeit.<sup>118</sup> Das Aufzeigen von Handlungsperspektiven in unterschiedlichen Kontexten und deren Vermittlung unter Berücksichtigung von Potenzialen und Herausforderungen der Kinder- und Jugendpartizipation sind zweifellos zu begrüßen. Je mehr aufmerksame, couragierte und kompetent helfende Bürger\*innen in einer Gesellschaft zu verzeichnen sind, desto entbehrlicher werden moralische Aufrufe und entsetzte Bewertungen des Ist-Zustands. Wird mehr als das jeweils Zumutbare in der Öffentlichkeit eingefordert und Angst bzw. Unsicherheit nicht akzeptiert, wird bei der Zielgruppe – insbesondere bei jener, auf der der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt –

---

<sup>116</sup> Vgl. *Brix, Nautz, Thien*, Zivilcourage, 13.

<sup>117</sup> Vgl. ebd., 13. Fehlende Zivilcourage kann in bestimmten Fällen als unterlassene Hilfeleistung gewertet und bestraft werden, wie im Falle eines Mannes, der 2015 in einem Wiener U-Bahn Aufzug einen Herzinfarkt erlitt und Passanten keine Hilfe leisteten. Christopher *Pramstaller*, Fehlende Zivilcourage in Wien, 2. Januar 2015, In: Süddeutsche Zeitung, online unter <https://www.sueddeutsche.de/panorama/fehlende-zivilcourage-in-wien-passanten-lassen-mann-sterbend-in-u-bahn-aufzug-liegen-1.2289409> (3.1. 2020).

<sup>118</sup> Das Spektrum an Projekten und Kampagnen, das hier nur oberflächlich und beispielhaft behandelt werden kann, reflektiert den Handlungsbedarf in Bezug auf Bewusstseinsbildung, (Gegen)strategien und Mobilisierung der gesamten Zivilgesellschaft. An der Universität Wien wurden im Zuge der Studie *Zivilcourage 2.0* „19 qualitative Gruppendiskussionen mit 142 14- bis 19-jährigen Wiener Jugendlichen, eine repräsentative Befragung von 1.868 14-19-jährigen Wiener Schüler\*innen unter Verwendung eines Vignettenexperiments zur Simulation von Online Übergriffen sowie 17 Interviews mit Expert\*innen aus dem Jugendbereich durchgeführt. [...] Die Ergebnisse bilden die grundlegende Wissensbasis für die Entwicklung von jugendgerechten Unterstützungsmaßnahmen. [...] [Es] wurden Trainings- und Schulungskonzepte sowie Informationsmaßnahmen geschaffen, um Online Zivilcourage unter Jugendlichen gezielt zu fördern.“ Christiane *Atzmüller*, Ingrid *Kromer*, Ulrike *Zartler*, Universität Wien, Projekt Zivilcourage 2.0, 2019, online unter <https://zivilcourage.univie.ac.at/projekt-zivilcourage-20/projektbeschreibung-zivilcourage-20/> (20.11.2019); Das Mauthausen Komitee trainiert seit 2010 mit Jugendlichen Zivilcourage, um die Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen zu erweitern und ihre Selbstsicherheit zu bestärken. Ab Mai 2020 wird das Angebot um spezielle Trainings zur Online-Zivilcourage erweitert. Es besteht also Bedarf für das „Lernen“ von Zivilcourage – seit kurzem eben auch für Online-Zivilcourage. Vgl. Mauthausen Komitee Österreich) MKÖ, Zivilcourage trainieren, 2019, online unter <https://www.zivilcourage.at> (18.11.2019); Die Stiftung *muTiger* mit Sitz in Gelsenkirchen in Deutschland führt vierstündige Kurse zu Zivilcourage in verschiedenen deutschen Städten durch. Die Kurse dienen u.a. dazu den Kursteilnehmer deeskalierendes Hilfeverhalten näherzubringen und klären über rechtliche Rahmenbedingungen auf. Vgl. *muTiger-Stiftung*, Johannes *Bachteler*, Wilfried *Alles*, Die *muTiger-Stiftung* für mehr Zivilcourage, 2015, online unter <https://mutiger.de/index.php?id=203> (18.11.2019).

eher das Gegenteil erreicht und diese *entmutigt*, statt ermutigt.<sup>119</sup> Stattdessen muss bei jungen Menschen angesetzt werden, die im Bewusstsein ihrer eigenen Erfahrungen und Kompetenzen lernen, was sie selbst im Alltag zu einer Verbesserung des Ist-Zustands beitragen können. Dieses Unterfangen ist jedoch allein deshalb nicht einfach, weil Zivilcourage nur schwer mit anderen Wertvorstellungen, die unsere Gesellschaft prägen, in Einklang zu bringen ist – das Streben nach individuellem Glück und Wohlstand stellt einen Gegensatz zu Zivilcourage dar.<sup>120</sup>

Um Jugendlichen ein anwendbares Konzept von sozialem Mut zu vermitteln, ist es notwendig, die verschiedenen Handlungsarten von Zivilcourage zu differenzieren. Die Frage, die sich also stellt, ist: Wofür tritt jemand überhaupt ein? Meyer unterscheidet hierzu drei Arten des Handelns mit Zivilcourage:

- 1) **Eingreifen** zugunsten anderer, meist in unvorhergesehenen Situationen, in die man hineingerät und wo man schnell entscheiden muss was man tut.
- 2) **Sich-Einsetzen** meist ohne akuten Handlungsdruck – für allgemeine Werte, für das Recht oder die legitimen Interessen anderer, vor allem in organisierten Kontexten und Institutionen, häufig auch für eine größere Zahl z.B. von Schul- bzw. Arbeitskollegen oder Betroffenen.
- 3) **Sich-Wehren** gegen akute Zumutungen und Angriffe, z.B. gegen Gewalt, Mobbing oder sexuelle Belästigung. Das kann auch bedeuten, sich zu weigern, etwas moralisch oder rechtlich nicht Annehmbares zu tun. Hier kann im Gegensatz zu den anderen beiden Handlungsarten am ehesten die Bewahrung der eigenen Integrität im Vordergrund stehen.<sup>121</sup>

Ähnlich wie beim bereits erwähnten Entscheidungsmodell ist es jedoch auch hier unmöglich, genaue Trennlinien zwischen den Handlungsarten zu ziehen. Zusätzlich kann laut Meyer und Hermann danach unterschieden werden,

„wofür man eintritt: für eine(n) oder mehrere befreundete oder fremde *Person(en)*; für sich selbst und/oder für einen *Wert*, für eine Norm oder ein Ideal, für eine ‚gute und gerechte Sache‘.“<sup>122</sup>

---

<sup>119</sup> Vgl. Meyer, Mut und Zivilcourage, 75.

<sup>120</sup> Vgl. Brix, Nautz, Thien, Zivilcourage, 14.

<sup>121</sup> Punkte 1-3: Meyer, Was heißt mit Zivilcourage handeln? In: Zivilcourage lernen, 28.

<sup>122</sup> Meyer, Hermann, „...normalerweise hätt' da schon jemand eingreifen müssen“, 20.

Punkt 2 betreffend sind die institutionellen Rahmenbedingungen ein wichtiges Merkmal, das wesentlich zum Erfolg oder Misserfolg der couragierten Handlung(en) beiträgt. Die Mitbestimmungsformen in Schulen, also die Partnerschaft von Lehrer\*innen, Erziehungsberechtigten und Schüler\*innen, sind im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) geregelt.<sup>123</sup> Sich-einsetzen passiert oft unter geringerem Zeitdruck, zum Beispiel wenn bestimmte kritikwürdige Verhältnisse oder Handlungsmuster über längere Zeit andauern.<sup>124</sup> „Nicht selten ist [diese Art von Zivilcourage] dann ein überlegtes und mindestens intern öffentliches Handeln zusammen mit anderen und/oder unter Aufruf übergeordneter Instanzen.“<sup>125</sup> Punkt 3 ist wohl dahingehend kontrovers, als dass ursprünglich festgehalten wurde, Zivilcourage sei altruistisch motiviert. Dies entspricht der allgemeinen Auffassung von Zivilcourage in Forschung und Publizistik, wie im ersten Kapitel erläutert wurde.

## 5. Politische Bildung im österreichischen Schulwesen

Im folgenden Kapitel soll zunächst deutlich gemacht werden, was unter Politischer Bildung überhaupt verstanden wird, indem grundlegende und allgemeine Fragen bezüglich Inhalte und Ziele der Politischen Bildung am Sozialisationsort Schule in Österreich behandelt werden. Anschließend werden diese Überlegungen vor dem Hintergrund ihrer historischen Entwicklung vom Beginn der Zweiten Republik bis heute überblicksmäßig beleuchtet, um zu illustrieren, wie sich die zeitgenössische Politische Bildung von jener in der Vergangenheit unterscheidet. Danach liegt der Fokus auf der

---

<sup>123</sup> Das Klassen- und Schulforum: Klassen- und Schulforum und der Schulgemeinschaftsausschuss (SGA) sind Organe der Schule, die sowohl Entscheidungs- als auch Beratungsfunktion haben. Gewählte Vertreter/-innen entscheiden dort über innerschulische Angelegenheiten, die die Schule als Ganzes betreffen. Klassen- und Schulforen gibt es in den Volksschulen, Mittelschulen und Sonderschulen, die nicht nach dem Lehrplan der Polytechnischen Schule geführt werden. Schüler- und Schülerinnenvertretung: diese gestalten das Schulleben durch Interessenvertreter/-innen mit. Die Schülervertretung hat bestimmte Rechte, u.a. das Recht auf Informationen über alle Angelegenheiten, die die Schüler/-innen allgemein betreffen, das Recht auf Anhörung und das Recht auf Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen. Vgl. AK Oberösterreich (Hg.), BM für Arbeit und Soziales, Mitbestimmung in Schulen, 2020, online unter [https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/ahsunterstufe/Mitbestimmung\\_in\\_Schulen1.html](https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/ahsunterstufe/Mitbestimmung_in_Schulen1.html) (17.1.2020); Vgl. BM für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, Rechtsinformation des Bundes, SchUG, BGBl. Nr. 472/1986, §63.a, Fassung vom 17.1.2020, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (17.1.2020).

<sup>124</sup> Vgl. Meyer, Hermann, „...normalerweise hätt' da schon jemand eingreifen müssen“, 22.

<sup>125</sup> Ebd., 22.

Konzeption des aktuellen Lehrplans für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in der Sekundarstufe I.

## 5.1 Zum Begriff der Politischen Bildung und ihren Inhalten

Die Notwendigkeit von Politik ist überall dort gegeben, wo eine Angelegenheit geregelt werden muss.<sup>126</sup> Menschen sehen sich seit jeher mit der Frage konfrontiert, wie sie ihr Zusammenleben in der Gruppe, der Gemeinschaft und der Gesellschaft regeln, organisieren und strukturieren sollen, also waren sie auch schon immer sowohl Akteure als auch Adressaten von Politik.<sup>127</sup> Wenn Politik, wie Thomas Meyer sie definiert, die „Gesamtheit aller Aktivitäten zur Vorbereitung und Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft zugute kommender Entscheidungen“<sup>128</sup> ist, müssen diese politischen Prozesse der jüngeren Generation vermittelt werden, um die demokratische Ordnung zu erhalten.<sup>129</sup> Versteht man politische Bildung wie Meyer hier in einem eher formalen und weiten Sinn als intentionale politische Sozialisation, könnte man sagen, dass politische Bildung seit jeher und überall stattfindet.<sup>130</sup> Politische Bildung wird also nicht durch ihre Inhalte bestimmt, sondern durch ihre Funktion.

Ein Grund dafür ist nicht zuletzt, dass in Wissenschaft und Politik selbst kontrovers ist, was man unter Politischer Bildung versteht. Der Begriff wird nicht einheitlich verwendet und die Politische Bildung greift für ihre eigenen Fragestellungen auf Erkenntnisse und Methoden aus anderen Wissenschaften zurück. Auf Bezugswissenschaften wird im Unterkapitel zum Status quo der Politischen Bildung noch eingegangen.

Ein weiteres Problem bezüglich der Definition von Inhalten und Methoden der Politischen Bildung liegt darin, dass die mit staatlicher Macht ausgestatteten Institutionen ihr Deutungsmonopol ebenfalls für eigene Begriffsdefinitionen nutzen, weshalb zeitlich

---

<sup>126</sup> Vgl. Reinhold Gärtner, Basiswissen Politische Bildung (Wien 2018), 20.

<sup>127</sup> Vgl. ebd., 20.

<sup>128</sup> Thomas Meyer, Was ist Politik (München/Wien/Zürich 2003), 41.

<sup>129</sup> Vgl. Alexander Nigrowics, Rupert Rappersberger, Politische Bildung in Österreich. Historische Betrachtung und empirische Studie (ungedr. Diplomarbeit Universität Wien 2010), 6.

<sup>130</sup> Vgl. Wolfgang Sander, Wozu politische Bildung? Vom Sinn politischen Lernens in der Schule. In: Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften (Hg.), Antrittsvorlesungen I. Jenaer Universitätsreden 6 (1999), 177-213, hier 1, online unter [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Wozu\\_politische\\_Bildung\\_vorlesung.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Wozu_politische_Bildung_vorlesung.pdf) (2.11.2019).

bedingte und von Land zu Land feststellbare Unterschiede zu erwarten sind.<sup>131</sup> Auch in Österreich nahm Politische Bildung in der Vergangenheit teilweise gänzlich andere Züge an, als die zeitgenössische es tut.

Doch Politische Bildung ist auch in demokratischen Staaten nicht automatisch frei von Manipulation und Indoktrination. Besonders in Form von Staatsbürgerkunde kann das Ziel möglichst viele „Aktivbürger\*innen“ in der Bevölkerung zu haben, letztlich für Parteipolitik und Staatsinteressen instrumentalisiert werden.<sup>132</sup> Die Politische Bildung von Kindern und Jugendlichen variiert also je nach den gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen, innerhalb derer sie sich bewegen.

Während komplexe Vorgänge und methodische Herausforderungen ein inhärenter Teil von politischer Bildungsarbeit sind, darf es nicht als Ziel angesehen werden, politische Sachverhalte für die Lernenden zu vereinfachen, sondern stattdessen diese Komplexität zielgruppenadäquat zu vermitteln.<sup>133</sup> Schüler\*innen sollen durch Selbstreflexion zu eigenen kritischen Urteilen gelangen. Diesem Verständnis von Politischer Bildung ging der sogenannte „Beutelsbacher Konsens“ voraus. In den 1960/70er Jahren kam es in der Bundesrepublik Deutschland zu heftigen politischen Auseinandersetzungen bezüglich der Inhalte und Ziele der Politischen Bildung.<sup>134</sup> Die daraus resultierende „didaktische Wende“ prägte die Politische Bildung im Sinne einer Didaktisierung, Verwissenschaftlichung und Politisierung und die Debatte über die Zielsetzungen politischer Bildung fand letztlich mit dem „Beutelsbacher Konsens“ ein Ende. Dieser 1976 auf einer Tagung führender Politikdidaktiker in Beutelsbach gefundene Minimalkonsens bildet mit seinen drei Grundsätzen für den Unterricht bis heute die Grundlage der Politischen Bildung im deutschsprachigen Raum.<sup>135</sup>

---

<sup>131</sup> Vgl. *Feldbauer*, „Europa“ in der schulischen politischen Bildung (ungedr. Diplomarbeit Universität Wien 2004), 10.

<sup>132</sup> Thomas *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014, 87f.

<sup>133</sup> Vgl. Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern, Jochen *Schmidt*, Steffen *Schoon* (Hg.), Politische Bildung auf schwierigem Terrain. Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens (Schwerin 2016), 4.

<sup>134</sup> Vgl. *Detjen*, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, 170; Bernhard *Sutor*, Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland, In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.), Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 45 (2002) 17-27, hier 18.

<sup>135</sup> Vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung, Beutelsbacher Konsens, 7.4.2011, online unter <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (18.1.2020).

1. *Überwältigungsverbot* (auch *Indoktrinationsverbot*): verbietet jede Art von Indoktrination im Unterricht, die Schüler\*innen daran hindert zu einem selbständigen Urteil zu gelangen. Die Lehrkraft darf die Lernenden nicht mit der von ihr gewünschten Meinung überrumpeln und überfordern und somit verhindern, dass die Lernenden eigene Ansichten und Erkenntnisse entwickeln.
2. *Kontroversitäts- oder Ausgewogenheitsgebot*: „Was in der Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“<sup>136</sup> Dieses Gebot zeigt den Weg zur Ausschließung von Indoktrination auf. Werden unterschiedliche Standpunkte behandelt und Alternativen zu bestehenden Meinungen aufgezeigt, kann ein eigenes unabhängiges Urteil von Schülerseite erfolgen.
3. *Analyse der eigenen Interessenlage*: Schüler\*innen sollen in die Lage versetzt werden, ihre eigene Interessenlage zu analysieren und die vorgefundenen politischen Umstände im Sinne eigener Interessen zu beeinflussen. Andreas Klee spricht in diesem Zusammenhang von der *emanzipatorischen Schülerorientierung*, die auf Mündigkeit, Autonomie, Selbstbestimmung, Partizipation und Demokratisierung der Lernenden abzielt.<sup>137</sup>

Auch wenn vom „Beutelsbacher Konsens“ keine Verbindlichkeit ausgeht und er nie „formell“ beschlossen wurde, orientiert sich auch die österreichische Politikdidaktik bereits seit einigen Jahren an diesem Konzept.<sup>138</sup>

---

<sup>136</sup> Hans-Georg Wehling, *Konsens à la Beutelsbach?* Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Siegfried Schiele, Herbert Schneider (Hg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (Stuttgart 1977) 173-184, hier 179-180.

<sup>137</sup> Vgl. Andreas Klee, *Schüler- und Teilnehmerorientierung*. In: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hg.), *Basiswissen Politische Bildung 2* (Baltmannsweiler 2007), 115-123, hier 115-116.

<sup>138</sup> Vgl. Cornelia Pflug, *Politische Bildung in Österreich. Entwicklung und methodisch-didaktische Umsetzung am Beispiel „Die Simpsons“* (ungedr. Diplomarbeit Universität Wien 2018), 30.

## 5.2 Ziele Politischer Bildung

Joachim Detjen zufolge herrscht heute breiter Konsens in Bezug auf die Bildungsziele Politischer Bildung innerhalb der Politikdidaktik.<sup>139</sup> Auch andere Autoren wie Wolfgang Sander<sup>140</sup> und Kerstin Pohl<sup>141</sup> kommen zu diesem Ergebnis.

Mündigkeit ist die Leitidee und das oberste Bildungsziel der Politischen Bildung, da eine Demokratie politisch handelnde Bürger\*innen benötigt, um zu funktionieren. Anders ausgedrückt ist die Grundlage einer gesunden Demokratie die Erziehung der Menschen zur Mündigkeit. Folglich sind Lernende mit jenen Fähigkeiten auszustatten, die es ihnen ermöglichen „die soziale Welt zu verstehen, zu beurteilen, zu kritisieren und zu verändern.“<sup>142</sup> Diese Art der politischen Partizipation kann nur von jenen ausgehen, die Lern- und Bildungsprozesse durchlaufen haben, die Mündigkeit als Leitziel anstreben. Diese Bildungsprozesse sollen in der Politischen Bildung angestoßen, durchlaufen und wiederum kritisch reflektiert werden.

Die Formulierung des Mündigkeitsanliegen in der Politikdidaktik steht natürlich in der Tradition der Aufklärung und Immanuel Kants Aufruf<sup>143</sup>, sich seines eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen.<sup>144</sup> Kant erkennt also an, dass Vernunft Mut voraussetzt, um Unmündigkeit zu beenden.<sup>145</sup> Voraussetzung dafür ist die

---

<sup>139</sup> Vgl. Detjen, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, 211.

<sup>140</sup> Sander nennt drei historische Grundmuster politischer Bildung: erstens die *Herrschaftslegitimation*, zweitens die *Mission*, (hier wird die politische Bildung als Instrument zur Besserung gesellschafts-politischer Verhältnisse verstanden und soll einen erwünschten künftigen Zustand herbeiführen) und im dritten Denkmuster dient politische Bildung der politischen *Mündigkeit* der Lernenden. Vgl. Wolfgang Sander, Geschichte der politischen Bildung. In: Wolfgang Sander (Hg.), Handbuch Politische Bildung (Reihe Politik und Bildung 69, 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014), 27-28.

<sup>141</sup> Vgl. Kerstin Pohl, Politische Bildung braucht Politische Theorie. In: Karl Marker, Annette Schmitt, Jürgen Sirsch (Hg.), Demokratie und Entscheidung. Beiträge zur Analytischen Politischen Theorie (Wiesbaden 2019), 181-182.

<sup>142</sup> Autorengruppe Fachdidaktik, Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht (Schwalbach/Ts. 2016), 8.

<sup>143</sup> Immanuel Kant lieferte im Jahr 1784 in seiner „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ das heute bekannteste Zitat zur Mündigkeit: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne der Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ist also der Wahlspruch der Aufklärung.“ Immanuel Kant, Was ist Aufklärung. In: Berliner Monatsschrift, 1784, 481-494.

<sup>144</sup> Vgl. Klaus Moegling, Erziehung zur Mündigkeit. In: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hg.), Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung (Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht/Basiswissen Politische Bildung 1), 79.

<sup>145</sup> Vgl. Meyer, Mut und Zivilcourage, 229.

Freiheit, dies tun zu dürfen, welche in einer Demokratie gegeben ist; also hängt es vom Willen der Menschen ab, diese Freiheit auch zu nutzen.<sup>146</sup> Es gehört zu einem demokratischen Rechtsstaat, wie es die Republik Österreich ist, dass die eigentlichen Rechtsvorschriften und Normen den Bürger\*innen nur Weniges ganz genau vorschreiben, denn die Rechtsstaatlichkeit setzt ein hohes Maß an Eigenverantwortung der Menschen voraus.<sup>147</sup> Die Sozialphilosophen Max Horkheimer und Theodor W. Adorno diagnostizierten in den 1970er Jahren unter dem Eindruck der nationalsozialistischen Herrschaft und Verbrechen zwischen 1933 und 1945 jedoch eine höchst einseitige Form der Entwicklung von Vernunft, nämlich eine weit fortgeschrittene Vernunft im Sinne von Effektivität und Effizienz auf Kosten einer weit zurückgebliebenen menschlichen Vernunft.<sup>148</sup> Horkheimer und Adorno entwickelten den moderneren Demokratie-begriff dann weiter, indem sie eine „Aufklärung der Aufklärung“ forderten,<sup>149</sup> deren Grundlage der aktive und partizipationsbereite Citizen ist.<sup>150</sup> Für Adorno gelingt das Mündigkeitsanliegen nur im Zusammenhang mit einer Vision von Demokratie, die über die formaldemokratische Teilnahme hinausgeht. Ihre Widersprüche machen letztlich diese „Aufklärung der Aufklärung“ notwendig, da der aufklärerische Rationalismus zum Beispiel der aus heutiger Sicht pseudowissenschaftlichen Rassentheorie den Weg ebnete.<sup>151</sup>

Weil in einer Demokratie, anders als in nicht-demokratischen Gesellschaften, jede Bürgerin und jeder Bürger politische Urteile fällt und nach diesen auch politisch handelt, braucht es laut Sander politische Bildung, um diese Urteile erst fällen und dann entsprechend handeln und so ihre politische Freiheit leben zu können.<sup>152</sup> Deshalb müssen Lernende im Unterricht die Kompetenzen erwerben, die es ihnen erlauben, politisch autonom zu leben. Es ist nicht die Aufgabe der Politikdidaktik, einen objektiven Wissenskatalog für die Politische Bildung bereitzustellen; dies ist sogar unmöglich, da Politische Bildung und ihre Ziele nicht absolut objektiv sein können.

---

<sup>146</sup> Vgl. Fritz *Reheis*, Politische Bildung. Eine kritische Einführung (Wiesbaden 2016), 31.

<sup>147</sup> Vgl. Michael *Sörös*, Rechtlicher Kommentar. In: *Mitnik*, Zentrum für Politische Bildung (Hg.), Was darf Politische Bildung?, 9.

<sup>148</sup> Vgl. *Reheis*, Politische Bildung, 31.

<sup>149</sup> Vgl. ebd., 32.

<sup>150</sup> Vgl. *Moegling*, Erziehung zur Mündigkeit, 80.

<sup>151</sup> Vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung, 50f.

<sup>152</sup> Vgl. *Sander*, Politik entdecken – Freiheit leben, 44.

Laut Hellmuth und Klepp können vier Zielvorstellungen politischer Bildung identifiziert werden: „Emanzipation“, „Autonomie“, „Kritikfähigkeit“ und „Partizipation“.<sup>153</sup> Politische Bildung ist demnach nötig, um sich von der eigenen Sozialisation zu emanzipieren, indem diese kritisch hinterfragt wird und Entscheidungen wenigstens teilweise mit Autonomie getroffen werden können.<sup>154</sup> Hellmuth und Klepp halten fest, dass das Ziel der Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen nur auf der Basis der eben genannten individuellen Emanzipation, Autonomie und Kritikfähigkeit erreicht werden kann.<sup>155</sup> Zivilcouragiertes Handeln, ob on- oder offline, ist als eine Form politischer Partizipation also implizites Ziel Politischer Bildung, die selbst von den eben genannten Faktoren abhängig ist. Zivilcouragierte Handlungen können also nur von Menschen erfolgen, die sich unter anderem ihrer Autonomie bewusst sind und ungerechte Zustände identifizieren und kritisch beurteilen können, um dann partizipatorisch positive Veränderungen mittels verschiedener Handlungsstrategien loszutreten. Vor diesem Hintergrund gilt es, mittels Politischer Bildung die Handlungskompetenzen der Schüler\*innen so zu fördern und zu erweitern, dass sie sich ihrer Selbstwirksamkeit und ihrer Autonomie bewusst werden. Unter dieser Voraussetzung können Entscheidungen selbstsicher getroffen werden und eine an die individuelle Situation angepasste zivilcouragierte Handlung erfolgen. Auch die Bedeutung der Grund- und Menschenrechte sind in diesem Kontext hervorzuheben, denn Schüler\*innen müssen sich zunächst ihrer eigenen Rechte und der ihrer Mitmenschen bewusst sein, um ein reflektiertes Urteil über reale Sachverhalte fällen zu können und in einer konkreten Situation entsprechend handeln zu können. Das im Lehrplan definierte Ziel des Unterrichts in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung der Sekundarstufe I lautet, bei den Schüler\*innen

ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu entwickeln und das Bewusstsein für die Bedeutung von Demokratie und Menschenrechten, sowie Europäischer Grundwerte wie sie beispielsweise in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union definiert sind, und der damit verbundenen Gesellschafts- und Rechtsordnung zu schärfen.<sup>156</sup>

---

<sup>153</sup> Vgl. Thomas *Hellmuth*, Cornelia *Klepp*, Politische Bildung. Geschichte — Modelle — Praxisbeispiele (Wien/Köln/Weimar 2010), 96.

<sup>154</sup> Vgl. ebd., 96.

<sup>155</sup> Vgl. ebd., 96-97.

<sup>156</sup> BM für Bildung und Frauen, Bundesgesetzblatt 2016, 13. Verordnung. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen, 1, online unter [https://www.politik-lernen.at/dl/mnoNJKJKonmomJqx4IJK/Gesetzesblatt\\_113\\_Verordnung\\_18\\_Mai\\_2016.pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/mnoNJKJKonmomJqx4IJK/Gesetzesblatt_113_Verordnung_18_Mai_2016.pdf) (18.1.2020).

Was ist nun unter *reflektiertem und (selbst-)reflexivem* politischen Denken und Handeln zu verstehen? Krammer definiert dies wie folgt:

„Reflektiert“ ist politisches Denken dann, wenn es theoretisch und methodisch kontrolliert erfolgt, „selbstreflexiv“ steht für die Einsicht, dass politisches Denken an die eigene Person insofern gebunden ist, als es die ganz persönlichen Dispositionen, die Erfahrungen, Informationen, Interessen, Ängste und Hoffnungen sind, die politisches Denken beeinflussen und prägen.<sup>157</sup>

Hellmuth und Kühberger definieren im Kommentar zum Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung als Zielsetzung

die Entwicklung rationalen, fachlichen Denkens und sozialer Intelligenz, von Selbstreflexion, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Bewältigung der eigenen Lebenswelt dienen können, unter anderem politische Partizipation ermöglichen und somit nicht nur nach Muster, sondern in unterschiedlichen Situationen angewendet werden können.<sup>158</sup>

Allgemein lässt sich also festhalten, dass alle Modelle bzw. Ausführungen der erwähnten Autor\*innen die Fähigkeit und Bereitschaft politische Handlungen zu setzen sowie unabhängige, kritische politische Urteile zu fällen und bewusst am demokratischen Leben zu partizipieren als die Hauptziele Politischer Bildung definieren. Ebenso wichtig ist die Reflexion über eigene bzw. fremde Handlungen und Entscheidungen, denn erst über Selbstreflexion entsteht ein Verständnis dafür, welche Werte und Haltungen für einen selbst prägend wirken und die es gilt in der (digitalen) Öffentlichkeit zivilcouragiert zu verteidigen.

### **5.3 Der Grundsatzterlass und das Unterrichtsprinzip Politische Bildung**

Das österreichische Schulwesen baut im Wesentlichen auf zwei Bundesgesetzen auf: dem Schulunterrichtsgesetz (SchUG) und dem Schulorganisationsgesetz (SchOG).<sup>159</sup>

---

<sup>157</sup> Forum Politische Bildung (Hg.), *Krammer*, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Informationen zur Politischen Bildung 29, Innsbruck/Bozen/Wien 2008), 5.

<sup>158</sup> BM für Bildung (Hg.), *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Wien 2016, 4, online unter [https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB\\_Sek\\_I\\_2016\\_Kommentar\\_zum\\_Lehrplan\\_Stand\\_26\\_09\\_2016.pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf) (18.1.2020).

<sup>159</sup> Daneben gibt es natürlich auch noch andere das Schulwesen betreffende wichtige Bundesgesetze, wie das Privatschulgesetz (PrivSchG) oder das Schulpflichtgesetz. Vgl. BM für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), *Schulrecht. Gesetze und Verordnungen*, 16.5.2019, Wien, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/gvo.html> (19.1.2020). „Die wichtigsten gesetzlichen Rahmenbedingungen für Politische Bildung finden sich in SchUG § 46, Absatz 3, SchOG § 2,

§2 des SchOG enthält die Aufgaben der österreichischen Schule und bildet daher gemeinsam mit internationalen Empfehlungen und Richtlinien<sup>160</sup> die Grundlage für das Unterrichtsprinzip Politische Bildung.

Unterrichtsprinzipien sind Bildungs- und Erziehungsgrundsätze, die nicht unbedingt einzelnen Unterrichtsgegenständen zugeordnet werden; vielmehr sind sie eben als Unterrichtsprinzipien in allen Schulgegenstände der jeweiligen Schulart zu berücksichtigen.<sup>161</sup> Neben der Politischen Bildung existieren neun weitere Unterrichtsprinzipien an Österreichs Schulen: Gesundheitserziehung, Interkulturelles Lernen, Leseerziehung, Medienbildung, Sexualerziehung, Umweltbildung, Verkehrserziehung, Wirtschafts- und Verbraucher\*innenbildung.

Die Umsetzung des Konzepts der „politischen Bildung“ konzentrierte sich anfangs auf drei Bereiche, nämlich die klassischen politischen Parteien, die schulischen Institutionen und Einrichtungen der Erwachsenenbildung.<sup>162</sup> 1970 wurde „Politische Bildung“ als unverbindliche Übung an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen eingeführt, eine Einführung als Pflichtgegenstand scheiterte jedoch.<sup>163</sup> Der „Grundsatzterlass Politische Bildung“, der erst nach einer langen Zeit der Auseinandersetzung, Kritik und Verhandlungen zwischen der Schulreformkommission, der Parteienkommission<sup>164</sup> und den Interessenvertretungen der Lehrerschaft, Religionsgemeinschaften, Gewerkschaften, Bünde und Kammern beschlossen werden konnte, wurde schließlich im Herbst 1978 publiziert.<sup>165</sup> Damit fand eine Abkehr vom bis dahin geltenden Erlass zur „Staatsbürgerlichen Erziehung“ von 1949 statt. Durch den Erlass sind alle

---

Absatz 1, BMB RS 12 / 2015.“ Sörös, Rechtlicher Kommentar. In: Philipp *Mittnik*, Zentrum für Politische Bildung (Hg.), Was darf Politische Bildung?, 9.

<sup>160</sup> Damit sind insbesondere die Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung sowie die UN-Konvention über die Rechte des Kindes zu nennen. Vgl. BM für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzterlass 2015, 6.4.2018, online unter [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015\\_12.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html) (23.1.2020).

<sup>161</sup> Vgl. BM für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.), Unterrichtsprinzipien, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html> (23.1.2020).

<sup>162</sup> Vgl. Gerhard *Baumgartner*, Wagnis Demokratie. 30 Jahre Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (Wien 2007), 11, online unter [https://www.politischebildung.at/upload/wagnis\\_demokratie\\_hp.pdf](https://www.politischebildung.at/upload/wagnis_demokratie_hp.pdf) (23.1.2020).

<sup>163</sup> Vgl. ebd., 12.

<sup>164</sup> Diese bestand aus Mitgliedern der drei im Parlament vertretenen Parteien SPÖ, ÖVP und FPÖ.

<sup>165</sup> Vgl. *Nigrowics, Rappersberger*, Politische Bildung in Österreich, 77-78.; *Baumgartner*, Wagnis Demokratie, 11.

Lehrpersonen angehalten, die Politische Bildung in der Schule, unabhängig vom Unterrichtsgegenstand, der Schulstufe und der Schulform zu forcieren und zu unterstützen.<sup>166</sup>

2015 erfuhr der Grundsatzterlass Politische Bildung sodann eine zeitgemäße Aktualisierung, wobei Politische Bildung in den einzelnen Schultypen nicht einheitlich verankert ist. Sie beruht in österreichischen Schulen auf drei Säulen. Erstens wird sie als eigenständiger Gegenstand an den berufsbildenden Schulen und in allen anderen Schulformen als Kombinationsfach beispielsweise mit Geschichte, Zeitgeschichte, Recht oder Wirtschaftskunde bzw. als Flächenfach unterrichtet und ist auch entsprechend in den Lehrplänen verankert.<sup>167</sup> Zweitens ist die Politische Bildung

im Rahmen der Schulpartnerschaft und der gesetzlichen Vertretung der SchülerInnen wirksam und ist [drittens] als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip auf allen Schulstufen ein bedeutender Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte.<sup>168</sup>

Seit dem stufenweisen Inkrafttreten des neuen Lehrplans GSK/PB Sek I ab dem Schuljahr 2016/17 ist Politische Bildung als Pflichtlehrstoff ab der 6. Schulstufe verankert. Auch wenn der Unterrichtsgegenstand in verschiedenen Schularten verschiedene Namen trägt, folgt Politische Bildung einer wissenschaftlich fundierten Didaktik. Laut Grundsatzterlass soll sie

bei den Lernenden fachspezifische Kompetenzen der Politischen Bildung (Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz) anbahnen [...]. Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler damit über ein Repertoire an Herangehensweisen und an zentralen politischen Konzepten (u.a. Demokratie, Recht, Gender) verfügen, die in verschiedenen Situationen zur Anwendung kommen können.<sup>169</sup>

---

<sup>166</sup> Vgl. Barbara Paesold, Jurist\*innen an der Schule – quo vadis? In: Hermann Astleitner, Ines Deibl, Otto Lagodny, Patrick Warts, Jörg Zumbach (Hg.), Rechtsdidaktik zwischen Theorie und Praxis. 2. Fachtagung Rechtsdidaktik in Österreich (Schriften zur rechtswissenschaftlichen Didaktik 13, Baden-Baden 2019), 171.

<sup>167</sup> Vgl. Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte-Forschungsverein/Zentrum *polis* (Hg.), Grundlagen Politische Bildung, online unter <https://www.politik-lernen.at/site/grundlagen/politischebildung/allgemeines> (24.1.2020).

<sup>168</sup> BM für Bildung und Frauen (Hg.), Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzterlass 2015 (Wien 2015), 22.06.2015, 1, online unter [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015\\_12.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html) (24.01.2020).

<sup>169</sup> Ebd., 3.

Wichtig in Bezug auf das Thema der Diplomarbeit ist, dass Kinder und Jugendliche von Beginn der Schulpflicht erleben sollen,

dass sie nicht nur ein Recht auf Beteiligung haben, sondern auch, dass jeder und jede Einzelne durch aktives Engagement Veränderung bewirken kann. [...]. Für eine erfolgreiche Umsetzung Politischer Bildung ist die demokratische Gestaltung des Schulalltags eine wesentliche Voraussetzung.<sup>170</sup>

## 5.4 Politische Bildung seit 1978

Die 1980er und 1990er Jahre waren trotz des politischen Konsenses, der 1978 erreicht werden konnte, eher von einer bildungspolitischen Ruhephase geprägt. Das Engagement von Lehrer\*innen, das Unterrichtsprinzip in der Schule zu verwirklichen und somit Politische Bildung in ihrem Unterricht relevanter zu machen, wurde laut Effizienzstudien zehn Jahre nach der Einführung des Grundsaterlasses weitgehend vermisst.<sup>171</sup>

Es waren hauptsächlich die Schüler\*innen selbst, die immer wieder ein eigenes Fach Politische Bildung bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung des Unterrichtsprinzips forderten. So wurde zum Beispiel auf Initiative der Bundesschülervertretung 1991 die „Arbeitsgruppe Politische Bildung“ ins Leben gerufen, deren Ziel die nachhaltige Verbesserung der Situation von Politischer Bildung an Schulen in Österreich war.<sup>172</sup> Politische Bildung als eigenständiges Fach an der AHS zu implementieren, wurde jedenfalls nie umgesetzt, stattdessen kam es im Schuljahr 2001/02 zur Einführung der Fächerkombination „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ in der AHS-Oberstufe.<sup>173</sup> Im Schuljahr 2004/05 wurden die Fächer „Geschichte und Sozialkunde“ (5. und 6. Klasse AHS) und „Geschichte und Politische Bildung (7. und 8. Klasse AHS) im Gegenstand „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ zusammengefasst.<sup>174</sup>

---

<sup>170</sup> BM für Bildung und Frauen (Hg.), Unterrichtsprinzip Politische Bildung – Grundsaterlass 2015 (Wien 2015), 3, online unter [https://www.politik-lernen.at/dl/optmJKJKoOoOnJqx4LJK/2015\\_12.pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/optmJKJKoOoOnJqx4LJK/2015_12.pdf) (24.01.2020).

<sup>171</sup> Vgl. *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung, 77.

<sup>172</sup> Vgl. *Nigrowics, Rappersberger*, Politische Bildung in Österreich, 81; Sie forderte auch die Schaffung eines eigenen Lehramtsstudiums an Universitäten und Pädagogischen Akademien sowie eine Veränderung der Lehrpläne im Sinne einer Abkehr von reiner Institutionenkunde hin zur Inklusion von aktuellen politischen Themen und Problemstellungen. Vgl. *Pflug*, Politische Bildung in Österreich, 25.

<sup>173</sup> Vgl. *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung, 78.

<sup>174</sup> Im Allgemeinbildenden Schulwesen bzw. insbesondere an Allgemeinbildenden Höheren Schulen gibt es kein eigenständiges Fach Politische Bildung, sondern lediglich die Möglichkeit eines Wahlpflichtgegenstandes und einer unverbindlichen Übung in der AHS-Oberstufe. Vgl. *Peter Filzmaier, Daniela Ingruber*, Politische Bildung in Österreich. Erfahrungen und Perspektiven eines Evaluationsprozesses (Innsbruck/Wien/München 2001), 13.

Ausschlaggebend für die weitere Entwicklung und Evaluation des Unterrichtsprinzips Politische Bildung wurde das Jahr 2008. Maßgebend hierfür war die von der SPÖ/ÖVP-Koalitionsregierung beschlossene Wahlrechtsreform zur Senkung des aktiven Wahlalters von 18 auf 16 Jahre im Jahr davor.<sup>175</sup> Ein wichtiger Beitrag zur Vernetzung von Politikwissenschaft, Politischer Bildung und Praxis leistet zudem seit 2009 die parteiunabhängige Interessengemeinschaft Politische Bildung (IGPB). Ihre Mitglieder, die Personen aus Politik- und Geschichtswissenschaft und ihren Didaktiken, von unterschiedlichen Universitäten und Hochschulen sowie aus der schulischen und außerschulischen pädagogischen Praxis umfassen, arbeiten daran, die Qualität und die Anzahl der Angebote in der Politischen Bildung zu erhöhen und die Interessen der Politischen Bildner\*innen in der Öffentlichkeit zu vertreten.<sup>176</sup> Dazu gehören besonders Tagungen, Workshops und Diskussionsveranstaltungen.

Neben dem Unterrichtsprinzip Politische Bildung wurden nun auch in der AHS-Unterstufe und den Mittelschulen die beiden Fächer „Geschichte und Sozialkunde“ (2. und 3. Klasse) sowie „Geschichte und Politische Bildung“ (4. Klasse) zu einem Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ zusammengefasst.<sup>177</sup> Außerdem wurde der erste Lehrstuhl für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien eingerichtet sowie ein Kompetenz-Strukturmodell im Auftrag des Unterrichtsministeriums entwickelt, das vier Kompetenzbereiche aufweist, auf die noch genauer eingegangen werden wird.<sup>178</sup> Seit 2009 gibt es außerdem das Masterstudium ‚Politische Bildung‘ an der Johannes Kepler Universität Linz, während im Schulbereich die Servicestelle

---

<sup>175</sup> Diese Wahlrechtsreform war nicht das Resultat einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema innerhalb der ÖVP, sondern eine von Parteikalkül getragene Entscheidung, die auf einem Tausch mit der SPÖ beruhte. Letztere sollte im Gegenzug in die Einführung der Briefwahl im Inland einwilligen. Vgl. Ferdinand *Karlhofer*, Wählen mit 16. Erwartungen und Perspektiven. In: Informationen zur Politischen Bildung 27 (2007), 37-42, hier 37.

<sup>176</sup> Vgl. Interessengemeinschaft Politische Bildung (IGPB) (Hg.), Daniela *Ingruber*, Über uns, 2021, online unter <https://www.igpb.at/uber-uns/> (16. März 2021).

<sup>177</sup> Vgl. *Kühberger, Windischbauer*, Kommentar zum Lehrplan an der AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2008), online unter <https://slidex.tips/download/kommentar-zum-lehrplan-der-ahs-unterstufe-und-hauptschule-geschichte-und-sozialk> (1.2.2020).

<sup>178</sup> Vgl. *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung, 80.

*Zentrum polis*<sup>179</sup> und das Demokratiezentrum Wien<sup>180</sup> zu nennen sind. Die 1977 gegründete ÖGPB<sup>181</sup> konzentriert sich hingegen auf die Förderung der Politischen Bildung im Bereich der Erwachsenenbildung.

## 5.5 Das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (SEK I)

Die Gestaltung des neuen Lehrplans für die Sekundarstufe I, der im Schuljahr 2016/17 in Kraft trat, basiert auf dem österreichischen Regierungsprogramm für die Jahre 2013 bis 2018, welches Politische Bildung für alle Schüler\*innen der Sekundarstufe I zur Pflicht machte.<sup>182</sup> Auf diese Vorgabe hin wurde der gesamte Lehrplan neugestaltet, um eine Anpassung an den aktuellen geschichts- und politikdidaktischen Forschungsstand zu gewährleisten.<sup>183</sup> Politische Bildung ist demzufolge bereits ab der 6. Schulstufe (2. Klasse AHS/MS) als Teil des Unterrichtsfaches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ vorgesehen, während der bisherige Lehrplan parallel dazu stufenweise auslief.

Der Lehrplan sieht neben der Kompetenzorientierung, die bereits im Lehrplan von 2008 der Sekundarstufe I verankert wurde und sich zum Teil am Modell der

---

<sup>179</sup> 1993 wurde die „Schulservicestelle für Unterrichtsprojekte zur Politischen Bildung Zeitgeschichte“ ins Leben gerufen. Nach einer kurzen Eingliederung in die ÖGPB wurde sie 2001 an das Ludwig-Boltzmann-Institut angeschlossen. Seit 2006 trägt die Servicestelle den Namen „Zentrum polis.“ Vgl. Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (Hg.), Sonja Luksik, Einige Meilensteine der politischen Bildung in der Zweiten Republik, online unter [https://www.politischebildung.at/upload/presentation\\_milestones.pdf](https://www.politischebildung.at/upload/presentation_milestones.pdf) (28.1.2020). Das Zentrum hat die Aufgabe Lehrkräfte, Schulen, aber auch außerschulische Bildungseinrichtungen bei der Umsetzung von kompetenzorientierter Politischer Bildung zu unterstützen. Es fungiert als Informationsdrehscheibe und Beratungsstelle, erstellt kontinuierlich Materialien für den Unterricht, setzt Akzente in der Lehrkräfteaus- und -fortbildung und koordiniert und organisiert Veranstaltungen. Vgl. Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte-Forschungsverein/ Zentrum polis (Hg.), Über uns, online unter <https://www.politik-lernen.at/site/ueberuns/zentrumpolis> (28.1.2020).

<sup>180</sup> Das Demokratiezentrum Wien wurde im Jahr 2000 als wissenschaftliche Non-Profit-Organisation mit dem Ziel gegründet, eine Internetplattform zur Demokratiegeschichte und zu demokratiegeschichtlichen Themen zu entwickeln. Es versteht sich als wissenschaftliches Institut mit einem anwendungsorientierten Profil an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit. Vgl. Demokratiezentrum Wien (Hg.), Mission Statement, online unter <http://www.demokratiezentrum.org/aktuell/ueber-uns/mision.html> (28.1.2020).

<sup>181</sup> Die ÖGPB (Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung) wurde 1977 gegründet und fungierte in Mattersburg als Trägerverein für das 1978 ins Leben gerufene ÖIGP (Österreichisches Institut für Politische Bildung). 1991 wurde das ÖIPB geschlossen und die ÖGPB stellte sich in Wien neu auf.

<sup>182</sup> Vgl. BM für Bildung (Hg.), Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016), Wien 2016, 3, online unter [https://www.politik-lernen.at/dl/mqslJMJJKomllooJqx4KJK/GSKPB\\_Sek\\_I\\_2016\\_Kommentar\\_zum\\_Lehrplan\\_Stand\\_26\\_09\\_2016.pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/mqslJMJJKomllooJqx4KJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf) (28.1.2020).

<sup>183</sup> Vgl. Hellmuth, Kühberger, ebd., 3.

internationalen Projektgruppe „Förderung und Entwicklung von reflektiertem Geschichtsbewusstsein“ („FUER Geschichtsbewusstsein“) orientiert, sowohl eine modulare Gestaltung der Politischen Bildung und des Geschichtsunterrichts vor als auch Überschneidungsbereiche im Sinne historisch-politischen Lernens.<sup>184</sup> Zusätzlich sind didaktische Prinzipien und das Lernen mit Konzepten formuliert.

Der Lehrplan, der in der 6., 7. und 8. Schulstufe jeweils zwei Wochenstunden für das Unterrichtsfach vorsieht, besteht aus neun Themenmodulen pro Schulstufe, die „als verpflichtend zu unterrichtende Bündelungen zu verstehen und daher geschlossen zu unterrichten sind“.<sup>185</sup> Es handelt sich dabei um je zwei Module politische Bildung, je zwei Module historisch-politisches Lernen sowie je fünf Module historisches Lernen. Die letzten beiden Module jeder Schulstufe, Modul 8 und 9 befassen sich mit Themenfeldern der Politischen Bildung. In der für diese Arbeit relevanten 8. Schulstufe (4. Klasse Unterstufe) handelt es sich um Modul 8 „Politische Mitbestimmung“ und Modul 9 „Medien und politische Kommunikation.“

In der Konzeption des aktuellen Lehrplans spiegelt sich laut Hellmuth und Kühberger die Abkehr vom traditionellen Geschichts- und Politikunterricht, der sich weitgehend auf chronologische „Meistererzählungen“ und vermeintliche „Wahrheiten“ fokussierte, wider.<sup>186</sup>

### **5.5.1 Kompetenzen in der Politischen Bildung**

Der Kompetenzbegriff dominiert seit zwei Jahrzehnten die bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Debatte im österreichischen Schulwesen und ist fester Bestandteil der Didaktik. Sander stellt in seiner Zwischenbilanz zu Kompetenzen in der Politischen Bildung fest, dass sich die Politische Bildung früh auf die Kompetenzorientierung als Megatrend in Bildungspolitik und Bildungswissenschaften eingelassen hat und folglich ihre Ziele und Aufgaben heute in Form von Kompetenzmodellen definiert.<sup>187</sup>

---

<sup>184</sup> Vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 1.

<sup>185</sup> Vgl. ebd., 1.

<sup>186</sup> Vgl. ebd., 3.

<sup>187</sup> Vgl. Wolfgang Sander, Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz. In: ÖZP 3 (2009), 293-307, hier 293.

Erste Definitionen von Kompetenz im Schulbildungsbereich stammen zwar aus den 1970er Jahren,<sup>188</sup> in der schulbezogenen Debatte gewann der Kompetenzbegriff aber erst vor dem Hintergrund der Ergebnisse der erstmals im Jahr 2000 von der OECD durchgeführten PISA-Studie (PISA – Programme for International Student Assessment) an Bedeutung<sup>189</sup> und es kam folglich zu einem Paradigmenwechsel: Im Mittelpunkt des Unterrichts sollte nicht mehr der Inhalt stehen, sondern eine anhand des spezifischen Inhalts zu erwerbende (Teil-)Kompetenz des historischen bzw. politischen Lernens.<sup>190</sup>

Obwohl bis heute weder in der Bildungslandschaft noch in den Sozial- und Erziehungswissenschaften konkrete Einigkeit über eine präzise Definition des Kompetenzbegriffs besteht und er oft mit „Fähigkeit“ gleichgesetzt wird,<sup>191</sup> ist folgende Definition von Franz E. Weinert essentiell für das Begriffsverständnis:

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.<sup>192</sup>

---

<sup>188</sup> Der Kompetenzbegriff wird anfangs vor allem von Heinrich Roth geprägt, der in seiner 1971 erschienenen Schrift zur „Pädagogischen Anthropologie“ von Sach-, Selbst und Sozialkompetenz als grundlegende menschliche Fähigkeiten spricht und diese mit der Befähigung zur Mündigkeit verbindet. Vgl. Ilse *Schrittesser*, Kompetenzorientierung. Einige Überlegungen zu Trends in der Curriculumentwicklung, Vortrag gehalten in Klagenfurt anlässlich der dort stattfindenden IMST-Tagung, 24.09.2013, online unter <https://homepage.univie.ac.at/ilse.schrittesser/c/uploads/Schrittesser-Kompetenzorientierung.pdf> (20.02.2020).

<sup>189</sup> Den Ergebnissen zufolge lagen österreichische Schüler\*innen mit durchschnittlich 492 Punkten knapp unter dem OECD-Schnitt von 500 bei der in dem Jahr im Mittelpunkt stehenden Lesekompetenz. In Mathematik lagen sie über dem OECD-Durchschnitt (506/500) und bei den naturwissenschaftlichen Aufgaben lagen sie im Bereich des OECD-Schnitts (505/500). Vgl. BIFIE – Bildungsinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung (Hg.), PISA 2000, 2020, online unter <https://www.bifie.at/pisa2000/> (20.02.2020).

<sup>190</sup> Vgl. *Kühberger*, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (3. überarbeitete und erw. Aufl. Innsbruck 2015), 11.

<sup>191</sup> Vgl. *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung, 161.

<sup>192</sup> Franz *Weinert*, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz *Weinert* (Hg.), Leistungsmessung in Schulen (Weinheim/Basel 2001), 27-28.

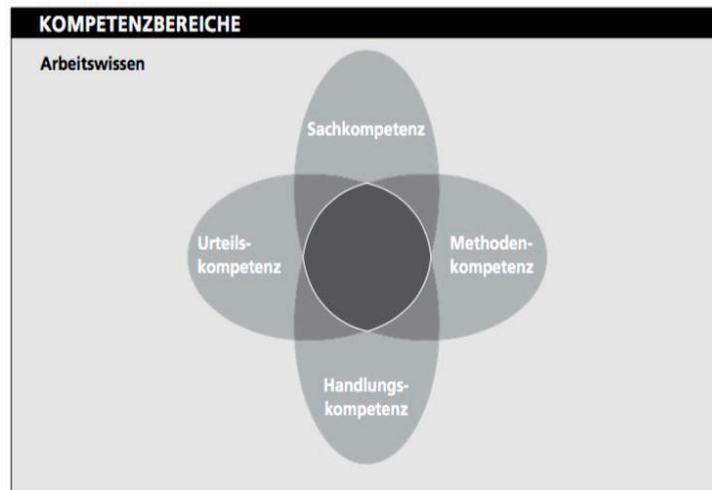


Abbildung 2: Kompetenz-Strukturmodell (Krammer 2008, 6)

Hellmuth weist darauf hin, dass Kompetenzen unabhängig von den Lernsituationen, in denen sie erworben wurden, in anderen, alltäglichen Situationen angewendet sowie verfeinert bzw. erweitert werden können.<sup>193</sup> Weinerts Definition von Kompetenz, welche auf dem Ziel basiert, politische Mündigkeit im Sinne der Aufklärung zu ermöglichen, bedarf gemäß Hellmuth also einer Modifikation.<sup>194</sup> Das Subjektverständnis im Sinne der Aufklärung geht von einem zentralistisch gedachten, autonomen „Ich“ aus und lässt damit außer Acht, dass das „Ich“ in Wechselbeziehung mit der Welt, also mit dem „Außen“, steht und überdies stark durch Sozialisation geprägt ist.<sup>195</sup> Selbstreflexion ist also ein essenzieller Teil von Kompetenz.

In Österreich existieren aktuell zwei komplexe Kompetenzmodelle, die die Ziele der Politischen Bildung darlegen. Es handelt sich dabei einerseits um das Modell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) aus dem Jahr 2004<sup>196</sup> und andererseits um das daran anknüpfende österreichische

<sup>193</sup> Vgl. Hellmuth, Politische Bildung als historisch-politische Sinnbildung, 485.

<sup>194</sup> Vgl. Hellmuth, ebd., 485.

<sup>195</sup> Vgl. ebd., 485.

<sup>196</sup> Die Debatte über Kompetenzen setzte mit dem Kompetenzmodell der GPJE ein, einer wissenschaftlichen Fachgesellschaft in Deutschland, die sich der Förderung der politikdidaktischen Forschung verpflichtet. Gemäß diesem Kompetenzmodell gibt es drei Kompetenzbereiche: die politische Urteilsfähigkeit, die politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten. Zu jedem Bereich werden konkrete Kompetenzstandards formuliert, die nach Ende der Volksschule, Ende der SEK I, Ende der gymnasialen Oberstufe und Ende des beruflichen Bildungswesens differenziert sind. Vgl. Sander, Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz, 297.

politische „Kompetenz-Strukturmodell“<sup>197</sup> aus dem Jahr 2008, welches jedoch keine Verknüpfung von Geschichtsunterricht und Politischer Bildung herstellt, sondern Politische Bildung nur ergänzend einem historischen, teils selbst umstrittenen Kompetenzmodell zur Seite stellt.<sup>198</sup>

Im folgenden Abschnitt wird das „Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung“ von Krammer und mitwirkenden Wissenschaftler\*innen genauer beleuchtet. Dieses wurde vier Jahre nach dem GPJE-Entwurf vorgelegt und bildet die Grundlage für die Erstellung der Lehrpläne für das Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, die im Schuljahr 2008/09 in Kraft traten. Dieses Modell enthält vier, durch politisches Lernen zu erwerbenden Kompetenzen: die politische Urteilskompetenz, die politische Handlungskompetenz, die politikbezogene Methodenkompetenz und die politische Sachkompetenz. Die Kompetenzbereiche überschneiden sich und bedürfen jeweils einer Wissenskomponente (Arbeitswissen). Anders als im GPJE-Entwurf erfolgt die Unterscheidung der Ziele nicht entlang von Altersklassen bzw. Schulstufen, sondern folgt einer Stufenlogik. Am Ende der Schulzeit soll ein sogenannter Regelstandard bei der Verfügung über die Kompetenzen politischen Denkens und Handelns erreicht sein, sodass das Niveau der Schüler\*innen dafür ausreicht, in politischer Mündigkeit z.B. als Wähler\*innen Verantwortung übernehmen zu können.<sup>199</sup>

Die vier Kompetenzen werden nun definiert, wobei ein für diese Diplomarbeit wichtiger Fokus auf die politische Handlungskompetenz gelegt wird.

Die **politischen Urteilskompetenz** ermöglicht es den Lernenden ihr eigenes politisches Denken und Handeln sowie jenes von anderen selbstständig und möglichst sach- und/oder wertorientiert zu beurteilen. Diese Differenzierung ist wichtig, da jedes politische Urteil auf einer Anzahl von Teilurteilen basiert und selbst Teil eines übergeordneten Urteils werden kann.<sup>200</sup> Die Urteilskompetenz bezieht sich im Wesentlichen einerseits auf den Bereich fertig vorliegender Urteile und andererseits auf den Bereich

---

<sup>197</sup> Das aktuelle Kompetenzmodell zur Politischen Bildung von 2008 wurde im Rahmen der Demokratie-Initiative der österreichischen Bundesregierung von einer Expert\*innengruppe erarbeitet. Vgl. Gertraud Diendorfer, Einleitung (Informationen zur Politischen Bildung 29, Innsbruck/Bozen/Wien 2008), 4.

<sup>198</sup> Vgl. Hellmuth, Politische Bildung als historisch-politische Sinnbildung, 486.

<sup>199</sup> Vgl. Krammer, Kühberger, Windischbauer et al., Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen, 10.

<sup>200</sup> Vgl. Forum Politische Bildung (Hg.), Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell, 7.

selbst zu treffender Urteile.<sup>201</sup> Detjen führt drei Begründungen für die Förderung der politischen Urteilsfähigkeit als zentrale Aufgabe der Politischen Bildung an: wenn Politik eine im Kern rationale Auseinandersetzung um die konkrete Gestalt des Gemeinwohls ist, dann ist eine unverzichtbare Voraussetzung dafür die Förderung der politischen Urteilsfähigkeit der Bürger.<sup>202</sup> Das Legitimationsprinzip der Demokratie ist ein zweiter Grund für das Erfordernis, die politische Urteilsfähigkeit zu fördern, denn Demokratie setzt die Fähigkeit der Bürger\*innen voraus, die Politik selbstständig und rational zu beurteilen.<sup>203</sup> Zum anderen ermuntert die Demokratie die Bürger\*innen zur Teilnahme am öffentlichen Leben – sich gesellschaftlich und politisch zu engagieren setzt jedoch voraus, dass auftauchende Fragen und Probleme kompetent beurteilt werden können.<sup>204</sup> Drittens ist die Förderung politischer Urteilsfähigkeit laut Detjen sinnvoll, weil diese den Menschen zur Politik *qualifiziert*: Menschen urteilen ständig über Politik und sind dabei der Versuchung zu Vorausurteilen und Vorurteilen ausgesetzt, weshalb es wichtig ist, bereits Schüler\*innen politisches Urteilen üben zu lassen.<sup>205</sup>

Unter **politischer Handlungskompetenz** verstehen Krammer et al.

die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft politische Konflikte auszutragen, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen, sowie an der Lösung von Problemen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse mitzuwirken. Handlungskompetenz schließt Bereitschaft zum Kompromiss, Fähigkeit zur Kommunikation und Toleranz bzw. Akzeptanz und zur Konfliktfähigkeit ein.<sup>206</sup>

Die Autoren sehen zwei wesentliche Handlungsbereiche, nämlich das Artikulieren, Vertreten und Durchsetzen von Interessen, Entscheidungen und Meinungen auf der einen und das Nutzen von Angeboten verschiedener Institutionen und politischer Einrichtungen auf der anderen Seite.<sup>207</sup> Folgende Teilkompetenzen sind Krammer et al. zufolge zur Artikulation und Durchsetzung von Interessen notwendig:

---

<sup>201</sup> Vgl. Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung, 7.

<sup>202</sup> Detjen, Politische Bildung, 228.

<sup>203</sup> Vgl. ebd., 228.

<sup>204</sup> Vgl. ebd., 228.

<sup>205</sup> Vgl. ebd., 228.

<sup>206</sup> Krammer, Kühberger, Windischbauer et al., Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen, 7.

<sup>207</sup> Vgl. ebd., 7.

- Artikulation von Interessen und Meinungen: dazu gehören das (öffentliche) Vertreten der eigenen Meinungen, Werturteile und Interessen bzw. sich allein oder auch mit anderen für gemeinsame und/oder für die Interessen anderer einzusetzen sowie Kompromisse akzeptieren zu können.
- Aktive Durchsetzung/Vertretung politischer Interessen: Diese Teilkompetenz soll partizipatives politisches Handeln fördern, was z.B. durch die Nutzung verschiedener Formen schulischer und außerschulischer Mitbestimmung passieren kann. Schüler\*innen sollen demokratische Mittel zur Durchsetzung eigener Anliegen anwenden können, darunter fallen im digitalen Raum z.B. Online-Petitionen oder die Nutzung von Online-Kommunikationssystemen, um Aufmerksamkeit für ein konkretes politisches Anliegen zu steigern. In diesem Sinne sollen Medien dazu genutzt werden, um eigene politische Meinungen und Anliegen (oder die anderer) zu verbreiten; darüber hinaus sollen sich Schüler\*innen an politischen Prozessen beteiligen und politische Verantwortung auf verschiedenen Ebenen übernehmen können.
- Bewusste Entscheidungen treffen: bewusste Entscheidungen sollen nicht nur hinsichtlich der eigenen Teilnahme an politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen (z.B. Wahlen, Demonstrationen, Formen von E-Partizipation, wie die Nutzung von Online-Beteiligungsplattformen speziell für junge Menschen) getroffen werden, sondern auch in Bereichen des Konsumverhaltens oder der Berufswahl.<sup>208</sup>

Handlungskompetenz ist nach Krammer et al. ebenso nötig, um aktiv Beteiligungs- und Nutzungsangebote von Institutionen und politischen Einrichtungen in Anspruch zu nehmen, wobei zwei Handlungsbereiche unterschieden werden:

- Institutionen und Personen der politischen Öffentlichkeit kontaktieren: diese Art des kommunikativen politischen Handelns beinhaltet die Kontaktaufnahme und Kommunikation mit politischen Akteuren.

---

<sup>208</sup> Vgl. *Krammer, Kühberger, Windischbauer et al.*, Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen, 7. Alle drei angeführten Punkte beziehen sich auf diese Quelle.

- Angebotsnutzung von Organisationen: Schüler\*innen sollen sich ihrer politischen Partizipationsmöglichkeiten bewusst sein und sich mit (politischen) Organisationen vertraut machen, anerkennen und nützen. Darunter fallen z.B. Friedens- und Umweltorganisationen, NGOs oder die Kinder- und Jugendanwaltschaft.<sup>209</sup>

Die bisherigen Ausführungen zur politischen Handlungskompetenz beziehen sich konkret auf das Kompetenz-Strukturmodell von 2008. Nun sollen weitere Überlegungen anderer Autoren zur politischen Handlungskompetenz präsentiert werden, um die Perspektive auf diese noch etwas zu erweitern und zu vertiefen.

Politisches Handeln beginnt bereits bei der kritischen Auseinandersetzung mit und Nutzung von Medien als zentralen Ort politischer Öffentlichkeit, wodurch ebenfalls gleich klar wird, dass eine Trennung der Kompetenzdomänen gar nicht möglich ist und sie stattdessen alle eng zusammenhängen.

Detjen klassifiziert die politische Handlungsfähigkeit wie folgt: Zuerst gibt es *politische Basisfähigkeiten*, die bei jeder Form öffentlicher Teilnahme zum Tragen kommen.<sup>210</sup> Gemeint sind hier sprachlich-rhetorische Fähigkeiten, wie beispielsweise die eigene Meinung begründet darzulegen und auf davon abweichende Meinungen sachbezogen eingehen zu können. Zweitens formuliert er die *politische Medienkompetenz* als notwendige Handlungsfähigkeit, da der Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien notwendig ist, um an der heutigen modernen politischen Öffentlichkeit erfolgreich teilnehmen zu können.<sup>211</sup> Sie umfasst die Fähigkeit, die Logiken medialer Politikpräsentation entschlüsseln zu können, welche das Wissen voraussetzt, dass die Medien mittels Agenda-Setting, Agenda-Cutting und Skandalisierung die Wahrnehmung der Politik wesentlich steuern.<sup>212</sup> Dann definiert er zwei Varianten der eigentlichen *politischen Handlungsfähigkeit*: sie bezieht sich einerseits auf das Innenleben von Organisationen und andererseits auf die Beeinflussung anderer oder den Umgang mit Außenstehenden. Zivilcouragiertes Handeln beinhaltet die Bereitschaft und Fähigkeit mit anderen in einen konstruktiven Dialog zu treten, um die

---

<sup>209</sup> Vgl. Kramer, Kühberger, Windischbauer et al., Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen, 7.

<sup>210</sup> Vgl. Detjen, Politische Bildung, 238.

<sup>211</sup> Vgl. ebd., 238.

<sup>212</sup> Vgl. ebd., 239.

demokratischen Rechte, ihre Würde und Integrität zu verteidigen, sei es über die Kommentarfunktion in Sozialen Medien oder dem Hochladen eines Videos, in dem zum Beispiel zu einem (politischen) Thema Stellung bezogen wird, ein Aufruf zu einer bestimmten Hilfsaktion getätigt wird oder Falschaussagen korrigiert werden.

Neben den bereits genannten wichtigen Voraussetzungen für politisches Handeln sieht Stainer-Hämmerle Selbstwirksamkeit als wichtigste Voraussetzung für Mündigkeit an.<sup>213</sup> Wer sich über die Auswirkungen seines Handelns auf sein Umfeld im Klaren ist, wird auch längerfristig motiviert sein, politisch zu handeln und sich zu engagieren.<sup>214</sup> In Bezug auf digitale Zivilcourage gilt also einerseits, dass Jugendliche, die beispielsweise Opfer oder Zeugen von Cyber-Mobbing werden, Kompetenzen erlangen sollen, die es ihnen ermöglichen, mit solchen sozialen Konflikten umzugehen und problemorientierte Lösungsstrategien anzuwenden.<sup>215</sup> Andererseits weisen Täter\*innen von Cyber-Mobbing einen Mangel an eben diesen Kompetenzen auf, den es gilt auszugleichen. Oft sind die Handlungen der Täter\*innen darauf ausgerichtet zu verhindern, selbst zum Opfer zu werden. Hier spielt die Fähigkeit zur Übernahme der Perspektive des Opfers und die Teilkompetenz, die jeweiligen Konsequenzen des eigenen Handelns abzuschätzen bzw. die getroffenen Entscheidungen danach zu bewerten, eine wichtige Rolle. Somit wird nochmals die Verknüpfung von Handlungs- und Urteilskompetenz offensichtlich.

Die **politikbezogene Methodenkompetenz** bezieht sich im Kompetenz-Strukturmodell auf zwei Bereiche: Zum einen geht es um

das Verfügenkönnen über Verfahren und Methoden, die es erlauben, sich mündlich, schriftlich, visuell und/oder in modernen Medien politisch zu artikulieren und so im Idealfall auf reflektierte und (selbst-)reflexive Weise eigene Manifestationen zu schaffen [...].<sup>216</sup>

Zum anderen geht es um den Umgang mit existierenden politischen Angeboten. Methodische Fähigkeiten sind vor allem wichtig, weil die Politische Bildung unmöglich alle Probleme und Konflikte, über die Menschen im Lauf ihres Lebens politisch urteilen

---

<sup>213</sup> Vgl. Forum Politische Bildung (Hg.), Kathrin *Stainer-Hämmerle*, Politisches Handeln im demokratischen System Österreichs (Informationen zur Politischen Bildung 38, Wien 2016), 11.

<sup>214</sup> Vgl. ebd., 11.

<sup>215</sup> Vgl. BMBWF (Hg.), Cybermobbing. Gewalt und Mobbing mit neuen Medien, 2020, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/inipro/cybermobbing.html> (15.02.2020).

<sup>216</sup> *Krammer*, Kompetenzen durch Politische Bildung, 10.

müssen, vorhersehen kann, so Sander.<sup>217</sup> Schüler\*innen sollen zum Beispiel politische Online-Inhalte kritisch hinsichtlich ihrer Intentionen und Wirkung analysieren können und üben, sich selbst politisch zu artikulieren. Gleichzeitig soll „die Kommunikation durch kritische Wahrnehmung eigenen Verhaltens und des Verhaltens des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin“<sup>218</sup> verbessert werden. Kommunikatives Verhalten im digitalen Raum ist von mehreren Eigenheiten geprägt, die es umso unerlässlicher machen, Schüler\*innen mit den Dynamiken von unterschiedlichen Meinungsbildungsprozessen zu konfrontieren. Hinsichtlich der Förderung (digitaler) Zivilcourage ist besonders darauf zu achten, dass Schüler\*innen Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, gegen unterschiedliche Ausprägungen von Hass im Netz aufzutreten.

Damit Manifestationen des Politischen selbstständig erstellt werden können, benötigen Jugendliche die Fähigkeit, erforderliche Methoden situationsspezifisch anzuwenden. Werden sie zum Beispiel Zeuge von Cyber-Mobbing oder sind selbst Opfer davon, kann es hilfreich sein, die Kommunikationsstrategien und -ziele des Urhebers/der Urheberin zu hinterfragen und in weiterer Folge Gegenstrategien zu erarbeiten. Bei der Anwendung dieser Strategien ist natürlich wieder Handlungskompetenz gefragt.

Unter **politischer Sachkompetenz** verstehen Krammer et al. die Kompetenz, „die Begriffe, Kategorien bzw. die Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie zu verfügen sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können“.<sup>219</sup> Die Autoren verstehen Begriffe hier als exakt definierte politische Fachausdrücke, während Kategorien als jene „Kernbegriffe“ beschrieben werden, die allgemeine Merkmale besitzen, sodass Gegenstände, Vorstellungen und Ereignisse diesen Merkmalen entsprechend zugeordnet werden können.<sup>220</sup> Darunter fallen das konzeptuelle Lernen sowie der Aufbau und die Ausdifferenzierung der Basiskonzepte, die nun erläutert werden.

---

<sup>217</sup> Vgl. Sander, Politik entdecken – Freiheit leben, 105.

<sup>218</sup> Forum Politische Bildung (Hg.), Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung, 11.

<sup>219</sup> Ebd., 6.

<sup>220</sup> Vgl. ebd., 11.

## 5.5.2 Lernen mit Konzepten

Basiskonzepte (key-concepts) sind gemäß Krammer et al. als Knotenpunkte im Netzwerk des Politischen anzusehen, die es zulassen, die Vielfalt des Politischen auf einen inhaltlich-fachlichen Kern reduzieren.<sup>221</sup> Ihnen liegt die Überlegung zugrunde, „dass jeder Mensch bestimmte Vorstellungen von der Welt, d.h. auch von Geschichte und Politik besitzt.“<sup>222</sup> Fachdidaktisch bedeutet dies, dass der Unterricht auf zentrale, immer wiederkehrende Konzepte, also auf sogenannte „Basiskonzepte“ ausgerichtet wird.<sup>223</sup> Lehrende haben die Aufgabe, Lernräume zu schaffen, die gewährleisten, dass Lernende ihre Vorstellungen („pre-concepts“ oder „prior knowledge“), welche hauptsächlich von noch recht undifferenziertem Alltagswissen geprägt sind, weiterentwickeln und durch wissenschaftlich fundierte Konzepte erweitern können.<sup>224</sup> Dazu ist es notwendig,

dass die Lernenden zunächst über die eigenen historischen und politischen Konzepte reflektieren, sich auch mit den Konzepten anderer auseinandersetzen und damit ein „selbstreflexives Ich“ entwickeln, das in der Lage ist, seine Abhängigkeit von Sozialisationsprozessen zu erkennen.<sup>225</sup>

Konzeptuelles Lernen bedeutet, dass die Lernenden komplexe gesellschaftliche Prinzipien auf Sinnzusammenhänge reduzieren, die dann wiederum infolge von Diskursprozessen und Interaktionen mit anderen in Frage gestellt und möglicherweise revidiert werden müssen.<sup>226</sup> Die Basiskonzepte verschiedener Schüler\*innen werden nie exakt dieselben sein, weil sie unterschiedlichen Inhalten einen jeweils unterschiedlichen Wert und Nutzen für sich selbst beimessen werden. Je nach den vorhandenen Ressourcen, die sich aus den Erfahrungen und der ständigen Sozialisation eines Individuums ergeben, entwickelt dieses Strategien zur Existenzbewältigung.<sup>227</sup> Politischer Bildung kommt in diesem Sinne unter anderem die Aufgabe zu, die kognitive Struktur in Bezug auf demokratisches politisches Denken und Handeln durch neue Ressourcen immer zu

---

<sup>221</sup> Vgl. Krammer, Kühberger, Windischbauer et al., Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen, 9.

<sup>222</sup> Hellmuth, Kühberger, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten. In: Verein für Geschichte und Sozialkunde (Hg.), Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung 46 (2016), 3-8, hier 3.

<sup>223</sup> Vgl. ebd., 3.

<sup>224</sup> Vgl. ebd., 3.

<sup>225</sup> Ebd., 3.

<sup>226</sup> Vgl. ebd., 3.

<sup>227</sup> Vgl. ebd., 13.

erweitern und die Lernenden zu befähigen, Ressourcen auch zu hinterfragen.<sup>228</sup> Hellmuth zufolge ist es dementsprechend notwendig, dass didaktische Konzepte der politischen Bildung „so gestaltet werden, dass eine möglichst geringe Einflussnahme bzw. Manipulation durch die Lehrenden erfolgt.“<sup>229</sup> Gleichzeitig ist klar, dass Lehrer\*innen weder völlig objektiv (wertneutral) unterrichten noch selbst unbeeinflusst von einem kollektiven Gedächtnis sind.<sup>230</sup> Alle kollektiv im Klassenverband handelnden Personen wurden in unterschiedlichen sozialen Räumen individuell sozialisiert, weshalb es umso wichtiger ist, den Schüler\*innen bewusst zu machen, dass Entscheidungen nicht immer völlig frei getroffen werden können.<sup>231</sup>

Hellmuth und Kühberger nennen folgende Basiskonzepte, die auf drei gleichrangigen Ebenen im Lehrplan verankert sind und historisches und politisches Lernen begleiten sollen: Epistemische, also erkenntnistheoretisch begründete Basiskonzepte, die das Zustandekommen von historischen und politischen Wissen reflektierten, historische Basiskonzepte, die „Zeit“ als grundlegendes Konzept des historischen Denkens betrachten, und gesellschaftliche Basiskonzepte, die das menschliche Zusammenleben im Fokus haben.<sup>232</sup> Für diese Arbeit spielt vor allem die dritte Ebene eine wichtige Rolle, da die Frage, warum Menschen (nicht) zivilcouragiert handeln, Fragen zu Handlungsspielräumen, Kommunikation, Normen und Struktur aufwerfen.

Neben den Basiskonzepten existieren zusätzlich Teilkonzepte, die in den Unterricht eingebracht werden sollen, wobei den Lehrpersonen ein gewisser Freiraum gegeben wird, da sie neben den recht abstrakt formulierten Basiskonzepten auch selbst Teilkonzepte zu- bzw. unterordnen können.<sup>233</sup> Teilweise sind Teilkonzepte im Lehrplan explizit angeführt, zum Beispiel „Geschlecht“, „Ethnie“ und „Klasse“ im Modul 3 der 3. Klasse AHS/MS. In Bezug auf das Thema Zivilcourage bietet es sich natürlich auch an, die Bedeutung von individuellen und gesellschaftlichen „Werten“ als Teilkonzept von „Normen“ herauszuarbeiten.

---

<sup>228</sup> Vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten, 14.

<sup>229</sup> Ebd., 14.

<sup>230</sup> Vgl. ebd., 14.

<sup>231</sup> Vgl. ebd., 14.

<sup>232</sup> Vgl. ebd., 4.

<sup>233</sup> Vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 10.

### 5.5.3 Die verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“

Mit der Einführung der verbindlichen Übung „Digitale Grundbildung“ in der Sekundarstufe I, der Etablierung der digitalen Kompetenzmodelle für Schüler\*innen sowie der Einrichtung des Schulnetzwerks *eEducation Austria* und der Initiative *Schule 4.0*<sup>234</sup> des Bundesministeriums für Bildung werden in Österreich sichtbare Zeichen gesetzt, Bildung vor dem Hintergrund der Digitalisierung neu zu denken. Sie sind auch als Reaktion der Bildungspolitik auf die Forderungen der Dagstuhl-Erklärung<sup>235</sup> von 2016 zu werten.

Im Schuljahr 2017/18 startete an 178 Mittelschulen und AHS-Unterstufen die verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“ als Pilotprojekt.<sup>236</sup> Die Änderung der Verordnung (BGBl. II Nr. 71/2018) über die Lehrpläne der Sekundarstufe I, die „Digitale Grundbildung“ im Ausmaß von insgesamt zwei bis vier Wochenstunden von der fünften bis zur achten Schulstufe vorsieht, trat dann mit dem folgenden Schuljahr in Kraft. Innerhalb von vier Jahren sollen Schüler\*innen Kompetenzen aus insgesamt acht Bereichen erwerben:

- Gesellschaftliche Aspekte von Medienwandel und Digitalisierung
- Informations-, Daten- und Medienkompetenz
- Betriebssysteme und Standard-Anwendungen
- Mediengestaltung
- Digitale Kommunikation und Social Media
- Sicherheit
- Technische Problemlösung
- Computational Thinking<sup>237</sup>

---

<sup>234</sup> Vgl. Gerhard *Brandhofer*, Peter *Baumgartner*, Martin *Ebner*, Nina *Köberer*, Christine *Trültzsch-Wijnen*, Christian *Wiesner*, Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. In: Simone *Breit*, Ferdinand *Eder*, Konrad *Krainer*, Claudia *Schreiner*, Andrea *Seel*, Christiane *Spiel*, (BIFIE) (Hg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2, Beitrag 8 (2018), 307-362, hier 307, online unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB\\_2018\\_Band2\\_final.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band2_final.pdf) (10.02.2020).

<sup>235</sup> Die Dagstuhl-Erklärung besteht aus Forderungen der Gesellschaft für Informatik, die sich aus Expert\*innen aus der Informatik und ihrer Didaktik, der Medienpädagogik, der Wirtschaft und Schulpraxis zusammensetzt. Im Rahmen eines internationalen Seminars im Frühjahr 2016 wurde die Dagstuhl-Erklärung zur Bildung in einer digital vernetzten Welt formuliert. Das dabei entwickelte „Dagstuhl-Dreieck“ soll bei der kritischen Auseinandersetzung mit Phänomenen des Digitalen helfen, verschiedene Perspektiven einzunehmen. Vgl. ZLI PH Wien (Hg.), Soziale Medien im Unterricht, 11.01.2017, online unter <https://zli.phwien.ac.at/soziale-medien-im-unterricht/> (14.05.2020)

<sup>236</sup> Vgl. BMBWF (Hg.), Digitale Grundbildung, 2020, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/The-men/schule/zrp/dibi/dgb.html> (07.02.2020).

<sup>237</sup> Computational Thinking ist informatische Bildung und beinhaltet meist folgende Prozesse: Problemformulierung, Repräsentation einer Lösung und Ausführung bzw. Bewertung der Lösungsrepräsentation. Vgl. Hasler Stiftung (Hg.), Alexander *Repenning*, Computational Thinking in der Lehrerbildung

Dabei können Schulen autonom entscheiden, ob sie die verbindliche Übung in speziellen Stunden oder integriert in andere Fächer vermitteln.<sup>238</sup> Der Lehrplan sieht vor, dass die digitale Grundbildung drei Bereiche umfasst, nämlich digitale Kompetenz, Medienkompetenz und politische Kompetenzen, die einander bedingen bzw. ergänzen.<sup>239</sup> Digitale Grundbildung kann und soll auf vielfältige Weise einen Beitrag zu den Bildungsbereichen in österreichischen Schulen leisten. Darüber soll nun ein kurzer Überblick gegeben werden.<sup>240</sup>

Sprache und Kommunikation: Durch die vielfältige und kreative Nutzung digitaler Technologien sollen sich Schüler\*innen selbstwirksam erleben und dazu befähigt werden, zielgerichtet und selbstständig Informationen zu suchen, zu finden und diese zu vergleichen und zu bewerten. Sie sollen selbst durch öffentliche Äußerungen unter Verwendung digitaler Technologien an der demokratischen Kommunikationskultur teilnehmen und dabei ebenso lernen mit widersprüchlichen Wahrheitsansprüchen in digitalen Medien umzugehen. Hier ist einmal mehr zu sehen, dass politische Handlungskompetenz nicht ohne kritische Medienkompetenz auskommt.

Mensch und Gesellschaft: Digitale Grundbildung soll Schüler\*innen dazu anregen, gesellschaftliche Folgen und ethische Fragen in Bezug auf technische Innovationen zu reflektieren und zu beurteilen. Die Dynamik und Bedeutung von Werten, Normen und unterschiedlichen Interessen für die Nutzung von digitalen Medien soll von Schüler\*innen erkannt und problematische Inhalte kritisch reflektiert werden. Hier findet sich der Bezug auf die politische Urteilskompetenz wieder.

Natur und Technik: Schüler\*innen sind sich der Wechselwirkung zwischen Natur, Technik und Gesellschaft bewusst und erwerben moralische und ethische Kompetenz zur Abschätzung von Technikfolgen und für die Auswirkungen menschlichen Tuns. Außerdem erlangen sie Grundkenntnisse zu Bestandteilen und Funktionsweise unterschiedlicher digitaler Geräte und deren Einsatzmöglichkeiten. Digitale Grundbildung fördert dementsprechend die Problemlösekompetenz bei Schüler\*innen. Hier ist

---

(Schriftenreihe Hasler Stiftung 04, Bern 2015), 6, online unter [http://www.fit-in-it.ch/sites/default/files/downloads/schrift\\_repenning-1411-gzd\\_deutsch\\_0.pdf](http://www.fit-in-it.ch/sites/default/files/downloads/schrift_repenning-1411-gzd_deutsch_0.pdf) (02.04.2020).

<sup>238</sup> Vgl. ebd.

<sup>239</sup> Vgl. BMBWF (Hg.), BGBl. II Nr. 71/2018, 19.4.2018, 2, online unter [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2018\\_II\\_71/BGBLA\\_2018\\_II\\_71.pdfsig](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_71/BGBLA_2018_II_71.pdfsig) (07.02.2020).

<sup>240</sup> Die Beiträge digitaler Grundbildung zu den fünf Bildungsbereichen sind im Lehrplan der AHS-Unterstufe und der MS angeführt. Vgl. BMBWF (Hg.), BGBl. II Nr. 71/2018, 19.4.2018, 3-4.

neben dem eben genannten Unterrichtsprinzip noch ein weiteres von Bedeutung: Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung. Dieses ist bereits seit 1979 als Unterrichtsprinzip im österreichischen Schulwesen verankert, gewinnt aber besonders vor dem Forschungshintergrund zum fortschreitenden Klimawandel und dem globalen Problem der Müllbewältigung an Bedeutung. Der Umweltbegriff, der dem Unterrichtsprinzip zugrunde liegt, umfasst auch die technische Umwelt und soll Schüler\*innen unter anderem ein Bewusstsein für die Begrenztheit unserer Lebensgrundlagen vermitteln.<sup>241</sup>

Kreativität und Gestaltung: die Möglichkeit der Schüler\*innen, sich über digitale Medien und mit digitalen Medien kreativ und vielfältig zu äußern, soll durch digitale Grundbildung gefördert werden. Mediale Gestaltungselemente (Bild, Ton, Bewegtbild, Text) sollen analysiert und eingesetzt werden können. Kenntnisse zu Bildbearbeitung, Videoherstellung bzw. Audioerstellung sollen dabei ebenfalls erworben werden. Die erarbeiteten Unterrichtsideen sind vor allem darauf ausgerichtet, dass Lernende kommunikatives Handeln in Gruppen üben und sowohl ihr eigenes als auch das Handeln der Gruppe als Ganzes kritisch reflektieren und gemeinsam Partizipationswege erarbeiten.

Gesundheit und Bewegung: Digitale Grundbildung soll Schüler\*innen dafür sensibilisieren, digitale Technologien zur Förderung der eigenen Gesundheit und des Wohlbefindens einzusetzen. Sie werden jedoch auch dazu angeregt zu reflektieren, welche gesundheitlichen Probleme die übermäßige Nutzung von digitalen Medien nach sich ziehen kann und wie diese vermieden werden können.<sup>242</sup>

In der Verordnung wird ebenfalls angemerkt, dass Lernende heterogene Medienbiographien besitzen, weshalb bei der Erarbeitung von Themen von Alltagssituationen und deren Vorkenntnissen auszugehen ist. Außerdem ist darauf zu achten, dass Jungen und Mädchen gleichberechtigte Zugänge und Teilnahmemöglichkeiten erhalten.

---

<sup>241</sup> Vgl. BMBWF (Hg.), Unterrichtsprinzipien: Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung, 30.07.2019, 2020, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/umweltbildung.html> (08.02.2020).

<sup>242</sup> Laut einer Studie zum Thema „Jugendliche im digitalen Zeitstress“, die vom Institut für Jugendkulturforschung im Auftrag von Saferinternet.at und ISPA (Internet Service Providers Austria) durchgeführt wurde und in der 400 Jugendliche im Alter von 11-17 Jahren befragt wurden, gaben 27% der 11-14-Jährigen an, dass ihnen das Handy und andere digitale Geräte manchmal zu viel werden. 60% der Befragten erwarten, dass sie auf Nachrichten z.B. in WhatsApp sofort oder zumindest innerhalb weniger Minuten eine Antwort erhalten. Vgl. Saferinternet.at (Hg.), Neue Studie: Immer mehr Jugendliche im digitalen Zeitstress, 04.02.2019, online unter <https://www.saferinternet.at/news-detail/immer-mehr-jugendliche-im-digitalen-zeitstress/> (08.02.2020).

Die Chancengleichheit und der Abbau von stereotypen Zuschreibungen sind also im Blick zu behalten. Der verantwortungsvolle und vorsichtige Umgang mit eigenen und fremden Daten in digitalen Medien und insbesondere in Sozialen Netzwerken ist eine wichtige Kompetenz, die es gilt bereits früh zu fördern. Ebenfalls essentiell ist die Dialogfähigkeit in der privaten und öffentlichen Kommunikation. Diese soll von einem respektvollen Umgang mit anderen Meinungen geprägt sein. Bei der Themenbehandlung sollen handlungsorientierte Methoden und die Verwendung verschiedener Gestaltungs- und Ausdrucksmittel und Medien zum Einsatz kommen.

Für die digitale Grundbildung existiert das Kompetenzmodell *digi.komp*, das im Rahmen einer Initiative des BMBWF entstanden ist und Zielbilder der digitalen und informatischen Kompetenzen, die Schüler\*innen und Pädagogen und Pädagoginnen zu bestimmten Zeitpunkten ihrer schulischen oder beruflichen Laufbahn erworben haben sollten, definiert. Insgesamt gibt es vier Kompetenzmodelle: *digi.komp4* legt dar, welche digitalen Kompetenzen Schüler\*innen in der Primarstufe, also bis zum Ende der 4. Schulstufe, erworben haben sollen. Das Kompetenzmodell *digi.komp8* zielt auf die 8. Schulstufe ab. Der Lehrplan der Verbindlichen Übung „Digitale Grundbildung“, der oben bereits auszugsweise behandelt wurde, baut auf dem Kompetenzmodell *digi.komp8* auf und erweitert dieses. Mit der Verordnung des Lehrplans wurde das Kompetenzmodell durch den Lehrplan ersetzt.<sup>243</sup> *digi.komp12* richtet sich schließlich an Schüler\*innen der Sekundarstufe II. Zu diesen Kompetenzmodellen gehört auch der jeweilige *digi.check*, der dazu beitragen soll, dass sowohl Schüler\*innen als auch Lehrer\*innen einen Eindruck ihrer digitalen Kompetenzen bekommen. Der für die Arbeit relevante *digi.check8* verbindet Reflexion, Wissenscheck und Kompetenzmessung und wird online bzw. über die In-Application Testumgebung Sophia abgewickelt.<sup>244</sup> Dieser besteht aus zwei Teilen:

- Selbstbild: Selbsteinschätzung über Reflexionsfragen
- Fremdbild: Kompetenzüberprüfung durch
  - o Wissensfragen (Multiple Choice) und

---

<sup>243</sup> Vgl. BMBWF (Hg.), *digi.komp*. Lehrplan Verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“, online unter <https://digikomp.at/index.php?id=557&L=0> (09.02.2020).

<sup>244</sup> Vgl. ebd.

- Konkrete Aufgaben zu Betriebssystem und gängigen Anwendungen (In-Application Testung)<sup>245</sup>

Sowohl Schüler\*innen als auch Lehrende können jederzeit auf alle Teile des *digi.check8* ohne Anmeldung zugreifen und ihn für sich selbst durchführen; möchten Lehrende ein Bild der digitalen und informatischen Kompetenzen ihrer Schüler\*innen erhalten, können sie TAN-Codes generieren, diese an ihre Schüler\*innen ausgeben und die Ergebnisse dann gesammelt abrufen.<sup>246</sup> Zusätzlich gibt es das Modell *digi.kompP* für Pädagoginnen und Pädagogen, das von der Virtuellen PH im Auftrag des BMB entwickelt und im Herbst 2019 von Expert\*innen überarbeitet wurde.<sup>247</sup> Wie beim Kompetenzmodell *digi.komp12* werden bei *digi.kompP* die Kompetenzen in Can-Do-Statements in acht Bereichen, welche Studierende vor und während des Lehramtsstudiums und neu in den Dienst tretende Lehrende im Rahmen der ersten fünf Praxisjahre erwerben sollen, unterteilt.

## 6. Schulische Bildung und Medienkompetenz im Zeitalter der Digitalisierung

Veränderungen von schulischen Lehr- und Lernprozessen als Resultat des vermehrten Einsatzes digitaler Medien sind mit Hoffnungen und Potenzialen, aber auch Herausforderungen und Vorbehalten verbunden. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Begriffen und deren Implikationen ist seit den letzten Jahren zwar durchaus zu erkennen, jedoch scheinen Schulen und Lehrende den Möglichkeiten, die digitale Tools und Instrumente bzw. das Lernen mit diesen bieten, teilweise zu unterschätzen oder sich nicht intensiv damit auseinanderzusetzen zu wollen. Dies kann viele Gründe haben, selbst wenn eine gut funktionierende Systemadministration und moderne Hardware in einer Schule vorhanden sind. Das Vorhandensein des technischen Mediums ist zwar Voraussetzung, aber keineswegs Garant für positive Lehr- und Lernprozesse mit digitalen Medieninhalten. Von der Schwierigkeit, geeignete Tools für die Vermittlung eines bestimmten Themas zu finden, über den Aufbau und Ablauf von

---

<sup>245</sup> Vgl. BMBWF (Hg.), *digi.check*. Nachweis digitaler Kompetenzen, 14.02.2019, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb/digicheck.html> (09.02.2020).

<sup>246</sup> Vgl. ebd.

<sup>247</sup> Vgl. BMBWF (Hg.), *digi.komp*. Digitale Kompetenzen für PädagogInnen, 2016, online unter <https://digi.komp.at/index.php?id=588&L=0> (10.02.2020).

Lerneinheiten, die das Arbeiten mit digitalen Medien beinhalten, bis hin zur Frage, wie diese Lernprozesse beurteilt werden sollen, können digitale Medien eine Vielzahl an Unsicherheiten im Bildungskontext hervorbringen.

Bevor besprochen werden kann, welche Kompetenzen Lernende für eine erfolgreiche Integration in die heutige Gesellschaft benötigen, die zunehmend von digitalen Medien geprägt ist, sollen zunächst einige Begriffe, die diese Thematik bestimmen, definiert und erklärt werden. So werden beispielsweise die Begriffe *Bildung* und *Digitalisierung* im wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs nicht einheitlich verwendet. In dieser Arbeit wird, dem nationalen Bildungsbericht 2018 folgend, Bildung in Anlehnung an Kant, Humboldt und Klafki im umfassenden Sinn als „Person-Bildung“ verstanden, deren Ziel ein mündiger Mensch ist, der zu autonomen Denken und Handeln fähig ist.<sup>248</sup> Der Begriff *Digitalisierung* meint einerseits den informationstechnischen Vorgang, Objekte analogen Formats in digitale Werte umzuwandeln<sup>249</sup> und andererseits den breiteren gesellschaftlichen Umwälzungsprozess, der durch diese Datenverarbeitungsprozesse besonders von der jungen Generation vorangetrieben wird. Im Bereich schulischer Bildung wird Digitalisierung vorwiegend im Zusammenhang mit den Kompetenzen, die für den sinnvollen und reflektierten Umgang mit digitalen Medien und Informationen notwendig sind, thematisiert.

Natürlich gibt es „die Medien“ in der Politischen Bildung nicht. Vielmehr existieren unterschiedliche Vorstellungen und in weiterer Folge Verwendungen nebeneinander. Fest steht, dass es in der Vergangenheit jeweils unterschiedliche Leitmedien gab, aus denen die Menschen nicht nur (politische) Informationen bezogen haben, sondern die auch Auswirkungen auf Identitätskonstruktion, Kommunikationsstrukturen, Alltagsgestaltung und soziale Beziehungen hatten. Das ist heute nicht anders, allerdings zog der Wechsel von audiovisuellen Medien (dem Fernsehen) hin zu digitalen Medien auch im Zusammenhang politischer Information einen gravierenden Wechsel des medialen

---

<sup>248</sup> Vgl. Brandhofer, Baumgartner, Ebner, Köberer, Trültzsch-Wijnen, Wiesner, Bildung im Zeitalter der Digitalisierung, 311.

<sup>249</sup> Vgl. Marion Albers, Recht & Netz. Entwicklungslinien und Problemkomplexe. In: Marion Albers, Ioannis Katsivelas (Hg.), Recht & Netz (Hamburger Schriften zum Medien-, Urheber- und Telekommunikationsrecht 12, Baden-Baden 2018), 11.

Kommunikationsmodells nach sich, wie Anja Besand konstatiert.<sup>250</sup> Sie beschreibt, was wir überhaupt meinen, wenn von Medien im politischen Unterricht die Rede ist:

- Unterrichtsmedien wie Tafel, Schulbuch, Beamer etc.
- Medien, die in den Unterricht mitgebracht werden, z.B. Zeitungsartikel oder Filme als Quellen. Quantitativ überwiegen textorientierte Formate deutlich gegenüber digitalen Medien oder zum Beispiel Karikaturen. Zurückzuführen ist diese Tatsache wohl einerseits auf die Vertrautheit von Textquellen, andererseits auf den geringeren und vorhersehbaren Ressourcenaufwand. Tatsächlich werde vor digitalen und audiovisuellen Medien heute häufig noch gewarnt und von deren (bedenkenlosem) Konsum deutlich abgeraten.
- Medien würden nicht nur als Quellen in den Unterricht integriert, sondern nicht selten als Motivationsverstärker eingesetzt: die Vertrautheit der Schüler\*innen mit audiovisuellen und digitalen Medien nutzen viele Lehrer\*innen, um ein bestimmtes Unterrichtsthema ansprechender zu gestalten.
- Werden Medien als konkrete Unterrichtsgegenstände gesehen, dann steht der Umgang im Alltag mit ihnen im Vordergrund. Die Frage wie (digitale) Medien unsere Wahrnehmung der Welt und unser Verhalten verändern, ist hier von großer Bedeutung.<sup>251</sup>

Da sich unsere Kommunikationsstrukturen nunmehr deutlich an digitalen Medien orientieren, ist die Auseinandersetzung mit ihnen auch in Bildungskontexten unumgänglich.<sup>252</sup>

## 6.1 Auswirkungen der Digitalisierung

Die digitale Mediatisierung<sup>253</sup> verändert als gesellschaftlicher Metatrend unsere Art zu kommunizieren, zu arbeiten, zu lernen und zu konsumieren. Für viele Kinder und vor

---

<sup>250</sup> Vgl. Anja Besand, Medien neu denken. Medien als Chance und Herausforderung für den kompetenzorientierten Politikunterricht. In: Hellmuth, Hladschik (Hg.), Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung, 94-105, hier 98.

<sup>251</sup> Die vier aufgezählten Punkte wurden indirekt übernommen aus: Besand, Medien neu denken, 95-97.

<sup>252</sup> Vgl. ebd., 100.

<sup>253</sup> In der Kommunikationswissenschaft spricht man von digitaler Mediatisierung wenn es darum geht, dass alle Lebensbereiche zunehmend mit digitalen Technologien durchdrungen sind. Vgl. Institut für Jugendkulturforschung und Kulturvermittlung (Hg.), Beate Großegger, Generation „OnLife“. Wie digitale Technologie den Alltag Jugendlicher verändern, 2019, 2, online unter [https://jugendkultur.at/wp-content/uploads/Generation\\_OnLife\\_Grossegger\\_2019.pdf](https://jugendkultur.at/wp-content/uploads/Generation_OnLife_Grossegger_2019.pdf) (10.02.2020).

allem Jugendliche sind Informations- und Kommunikationstechnologien ein selbstverständlicher Teil ihrer Lebenswelt, da sie unter dem Einfluss der Digitalisierung aufwachsen. Die Affinität und Neugier vieler junger Menschen für mobile Endgeräte sowie deren Funktionen und Möglichkeiten ist eine Chance für die Schule, auf eine Bildungskultur hinzuarbeiten, die die Potenziale von digitalen Medien aufgreift und sie in den Schulalltag integriert. Immerhin nutzen Kinder und Jugendliche vor allem den mobilen Internetzugang mittels Smartphone fast täglich für unterschiedlichste Zwecke. Die nachrückende, digital geprägte Generation bringt dementsprechend Kommunikations- und Handlungsmuster in die Schule mit, auf die die Bildungspolitik reagieren muss. Doch nur weil die Wahrnehmung und Interpretation ihrer Umwelt stark durch digitale Medien beeinflusst wird, bedeutet das nicht, dass junge Menschen den Umgang mit den verfügbaren Medieninhalten und diversen Geräten nicht erst lernen müssen. Damit die Schule den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen nicht hinterherläuft, sind neben quantitativ ausreichender und qualitativ angemessener technischer Ausrüstung neue pädagogische Ansätze nötig, die Lehrer\*innen, Erzieher\*innen und Eltern gemeinsam mittragen. Diese pädagogischen Ansätze sind nicht zuletzt von den Einstellungen der Lehrenden zum mediengestützten Unterricht sowie deren Kompetenzen zum sinnvollen und kompetenzfördernden Einsatz digitaler Medien abhängig<sup>254</sup> und müssen der Dynamik, die die Digitalisierung in Bildungsprozesse bringt, Rechnung tragen.

Bezüglich der digital geprägten Generation gibt es aber noch einen anderen Punkt, der nicht außer Acht gelassen werden sollte. Zugriff auf das Internet zu haben, bedeutet nicht, dass dieser Zugriff demokratisch funktioniert. Kognitive und soziale Grenzen der Nutzer\*innen werden im Internet eher noch verstärkt bzw. spiegeln das reale Leben wider. Mit flächendeckenderer und besserer Technikausstattung allein ist dieses Problem nicht zu beheben. Heterogenen Nutzergruppen muss in der Schule die Möglichkeit gegeben werden, online Partizipation zu üben und unter pädagogischer Anleitung zu reflektieren. In diesem Zusammenhang sind die didaktischen Prinzipien, die in

---

<sup>254</sup> Vgl. Ramona Lorenz, Ressourcen, Einstellungen und Lehrkraftbildung im Bereich Digitalisierung. In: Nele McElvany, Franziska Schwabe, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels (Hg.), Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen (IFS-Bildungsdialoge 2, Münster/New York 2018), 53.

einem späteren Kapitel noch genauer behandelt werden, für die Planung und Durchführung des politischen Unterrichts von Bedeutung.

Auf welche konkreten Veränderungen, die die voranschreitende Digitalisierung nach sich zieht, muss unser Bildungssystem also reagieren? Ursula Maier-Rabler sieht drei grundlegende Trends, die veranschaulichen, dass „die Digitalisierung kein ausschließlich technisches Phänomen, sondern ein zutiefst soziokulturelles [ist].“<sup>255</sup>

Sie legt zum einen dar, dass die fortschreitende Individualisierung ein dominierendes Charakteristikum der digitalen Gesellschaft ist, da der Wegfall von kollektiven Erlebnissen in Vereinen, Parteien, Kirchen usw. durch einen Fokus auf das Individuum und dessen Wunsch nach ständiger Selbstopтимierung und Identitätsmanagement ersetzt wird.<sup>256</sup> Zum anderen verbindet sie die Individualisierung auch mit einer Abkehr von der One-Size-Fits-All Mentalität in der Bildung: sie argumentiert, dass Digitalisierung es erstmals möglich macht, den unterschiedlichen Voraussetzungen bei Lernenden mit maßgeschneiderten Lerninhalten und Bildungszielen zu begegnen.<sup>257</sup> Diese maßgeschneiderten Lerninhalte und Bildungsziele erfordern allerdings ein sehr hohes Kompetenzniveau auf Seiten der Lehrenden und der Schüler\*innen. Abhängig davon, wie individuell abgestimmt die Lerninhalte tatsächlich sein sollen, bräuchten Lehrer\*innen neben sehr viel Zeit keine geringen Programmierkenntnisse, um Aufgaben online für ihre Schüler\*innen individuell an deren Kompetenzen und Motivation anzupassen.

Wenn es beim digitalen Lernen um mehr gehen soll, als ein Kahoot-Quiz für Schüler\*innen zu erstellen, bleibt eine Individualisierung, wie sie sich Maier-Rabler wünscht, wohl noch auf der Strecke. Im Bildungsbericht 2015 werden im Kapitel zur Medienkompetenz neun Dimensionen von digitaler Kompetenz aufgelistet, die Lehrende für die Entwicklung von Medienkompetenz benötigen.<sup>258</sup> Die Autoren geben an, dass trotz guter technischer Ausstattung und hoher operativer Nutzung,<sup>259</sup> die didaktische

---

<sup>255</sup> Ursula Maier-Rabler, Digitalisierung und Bildung. In: OeAD news 104 (2017) 6-7, hier 6, online unter [https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/KIM/Downloadcenter/Publikationen/Zeitschriften\\_und\\_Periodika/oead\\_news\\_104.pdf](https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/KIM/Downloadcenter/Publikationen/Zeitschriften_und_Periodika/oead_news_104.pdf) (07.05.2020).

<sup>256</sup> Vgl. Maier-Rabler, Digitalisierung und Bildung, 6.

<sup>257</sup> Vgl. ebd., 6.

<sup>258</sup> Vgl. Peter Baumgartner, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Petra Gradinger Martin Korte (Hg.), Medienkompetenz fördern- Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In: Michael Bruneforth, Ferdinand Eder, Konrad Krainer, Claudia Schreiner, Andrea Seel, Christiane Spiel (Hg.), Nationaler Bildungsbericht 2015, Bd. 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, 95-132, hier 97.

<sup>259</sup> „Bei der Verfügbarkeit von digitalen Medien im Unterricht der 8. Schulstufe nimmt Österreich im Spektrum der 27 EU-Länder mit 84% den guten 5. Rangplatz ein.“ Vgl. ebd., 98.

Anwendung, also die fachdidaktische Medienkompetenz der Lehrenden mangelhaft ausfällt.<sup>260</sup>

Moritz ergänzt hierzu, dass der erleichterte Zugriff auf weltweit verfügbare Informationen Lernenden die Möglichkeit bietet, unterschiedliche und über ihren sozialen Nahraum hinausweisende Perspektiven zu erkennen,<sup>261</sup> was als eine Teilkompetenz der politischen Urteilskompetenz (Fähigkeit zur Perspektivübernahme und zu Perspektivwechsel) und darüber hinaus für die individuelle Entscheidung zivilcouragiert zu handeln, äußerst wichtig ist. Die Digitalisierung führt aber auch zu einem Überangebot an Informationen, welches es nötig macht zu selektieren, um Zeit und Ressourcen zu sparen. Insofern ist vor allem die Förderung der Urteilskompetenz bei Nutzer\*innen digitaler Medien zu fördern, denn (online) wichtige von irrelevanten Informationen zu unterscheiden, sie bezüglich ihrer Glaubwürdigkeit soweit möglich zu überprüfen und sich darüber bewusst zu sein, wie unterschiedliche Online-Plattformen mit den eigenen Daten umgehen und sich entsprechend im digitalen Raum zu bewegen, ist für den kritisch-reflektierten Umgang mit digitalen (Lern)Inhalten essentiell.

Kritisch sieht Maier-Rabler außerdem die Dauererreichbarkeit, die die digitale Vernetzung mit sich bringt.<sup>262</sup> Die Möglichkeiten audiovisueller Kommunikation mittels verschiedenster Mediendienste sind heute so breit gefächert, dass Kinder und Jugendliche, die zunächst lediglich nicht den Anschluss an ihre Peer-Groups verlieren möchten, schlussendlich ob der scheinbar obligatorischen Dauererreichbarkeit im Alltag eher gestresst, überfordert und abgelenkt sind. Die Autorin resümiert zu diesem Thema, dass weniger technisches Know-How, sondern viel mehr nicht-technisches Erfahrungswissen, das auf der Basis von individuellem Empowerment entsteht, digitale Bildung ausmacht und bezeichnet dies als digitale Resilienz.<sup>263</sup> Sie formuliert in diesem Kontext das partizipative Lernen und die Wertschätzung gegenüber anderen Meinungen und Ideen als Bildungsziel, das angesichts der Digitalisierung noch mehr Relevanz gewinnt, weil der digitale Raum nie vollständig regulierbar und kontrollierbar ist.<sup>264</sup> Wenn Kinder und Jugendliche in der Schule die Erfahrung machen, Medien

---

<sup>260</sup> Vgl. *Baumgartner, Brandhofer, Ebner, Gradinger, Korte* (Hg.), *Medienkompetenz fördern- Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter*, 98.

<sup>261</sup> Vgl. *Moritz*, *Bildung und Medienpädagogik im Zeitalter der digitalen Medien*, 52.

<sup>262</sup> Vgl. *Maier-Rabler*, *Digitalisierung und Bildung*, 7.

<sup>263</sup> Vgl. ebd., 7.

<sup>264</sup> Vgl. ebd., 7.

produzieren, nutzen, evaluieren und sich zu deren Rezeption positionieren zu können, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass diese jungen Leute die erworbenen Kompetenzen auch außerhalb formeller Bildungskontexte und bis weit ins Erwachsenenleben hinein anwenden.

Die bisherigen Ausführungen belegen die enorme Wichtigkeit der Medienkompetenz in unserer Gesellschaft. Die deutschsprachige wissenschaftliche Diskussion um den Begriff Medienkompetenz basiert vor allem auf Überlegungen des Erziehungswissenschaftlers und Medienpädagogen Dieter Baacke, der den Begriff und die dazugehörige Forschung bereits Ende der 1960er und somit lange vor der Verbreitung des Internets und den sogenannten Massenmedien prägte. Durch den Eingang sozialwissenschaftlicher Aspekte in die Diskussion gewannen laut Baacke die Emanzipation des Individuums aus Bewusstseinszwängen und die Förderung seiner Selbstbestimmung und seiner Partizipationschancen an Bedeutung.<sup>265</sup> Der Begriff erfuhr in den 1990ern im Zuge der zunehmenden Bedeutung medialer Aspekte der Informations- und Kommunikationstechnologien stärkere Verbreitung und Baacke formulierte vor diesem Hintergrund ein handlungstheoretisch-pädagogisches Medienverständnis, das Medienkompetenz nicht auf den Erwerb bestimmter Fähigkeiten reduziert, sondern der Erwerb bestimmter kognitiver Strukturen im Vordergrund steht, welche uns bei der „aktiven Weltaneignung“ unterstützen.<sup>266</sup> Das Bild der Mediennutzer\*innen als passive Konsument\*innen sollte jenem der aktiven Gestalter\*innen und Konstrukteur\*innen der eigenen Wirklichkeit weichen, das auf aktiver Partizipation im Web 2.0 aufbaut.

Aufgeklärte, mündige und informierte Bürger\*innen kann es heute nur geben, wenn diese sich an der Informations-, Kommunikations- und Mediengesellschaft beteiligen können. Thomas Moritz argumentiert, dass Medienkompetenz deshalb stets in Zusammenhang mit übergeordneten Wertmaßstäben wie Bildung, Handlungskompetenz, Kommunikationskompetenz und Mündigkeit gesehen werden muss, weil sie erst dadurch Teil eines allgemeinen Individuations- und Identitätsfindungsprozess werden kann.<sup>267</sup> Zivilcouragiertes Agieren im Netz setzt somit auch voraus, dass Nutzer\*innen

---

<sup>265</sup> Vgl. Dieter Baacke, Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Antje von Rein (Hg.), Medienkompetenz als Schlüsselbegriff (DIE - Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1996), 112-124, hier 113.

<sup>266</sup> Vgl. Miriam Schäfer, Johanna Lojewski, Internet und Bildungschancen. Die soziale Realität des virtuellen Raums (München 2007), 65.

<sup>267</sup> Vgl. Thomas Moritz, Internet und politische Bildung. In: Medienimpulse 40, H. 39: Medien und Politische Bildung (2002) 34-36, hier 35.

den digitalen Raum als eine Erweiterung ihres Lebensraums sehen, in dem Eigenschaften wie Anonymität und ein aufs Netz umgelegter Bystander-Effekt nicht die „Täter“ schützen, sondern stets dieselben demokratischen Werte und Rechte verteidigt werden müssen wie offline. Solche Nutzer\*innen müssen möglichst praxisbezogen lernen, das Problem erst einmal als solches erkennen, um dann in weiterer Folge im Interesse anderer zivilcouragiert aktiv zu werden. Wenn wir heute von Kommunikationskompetenz, Handlungskompetenz, Urteilskompetenz usw. sprechen, sind digitale Medien und der digitale Raum immer mitzudenken. Sowie die einzelnen Kompetenzdomänen nämlich nicht voneinander zu trennen sind, weil sie sich gegenseitig bedingen, ist es gleichfalls notwendig, den Kompetenzbegriff mehr als bisher auf die digitale Welt auszudehnen. Für erfolgreiches zivilcouragiertes Handeln online ist es wichtig, dass Kindern und Jugendlichen von Beginn an vermittelt wird, dass Zivilcourage eben nicht „nur“ draußen in der realen Welt gefragt ist, sondern auch in den Sozialen Netzwerken, die sie benützen und allen anderen Online-Kommunikationsräumen, in denen sie sich mit anderen austauschen oder vorerst auch nur mitlesen.

Moritz plädiert vor dem Hintergrund derzeit stattfindender Veränderungsprozesse im informations- und kommunikationstechnologischen Bereich und deren Auswirkungen auf gesellschaftliche und kulturelle Bereiche für einen neu gedachten Bildungsbegriff, der auf die durch Medien geprägte Wissensgesellschaft ausgerichtet ist.<sup>268</sup> Er liefert einige Vorschläge für Grundlagenkompetenzen, die Schüler\*innen für das Leben in der Informations- und Kommunikationsgesellschaft benötigen.

- 1) *die selektive Kompetenz und die Fähigkeit zur Selbstorganisation*: Menschlich konstruierte Wirklichkeiten im digitalen Raum müssen ständig von uns mit der objektiven analogen Welt in Einklang gebracht werden. Wir müssen entscheiden welche Informationen für unsere individuellen Bedürfnisse notwendig sind und sie hinsichtlich zukünftiger Anforderungen überprüfen.<sup>269</sup> Die dezentrale und non-lineare (Hypertext-)Struktur des Internets fördert zwar individuelle Lernwege, Autonomie und Selbstorganisation, gleichzeitig wächst eben auch die Gefahr eines Orientierungsverlustes<sup>270</sup> besonders bei jüngeren

---

<sup>268</sup> Vgl. Moritz, Bildung und Medienpädagogik im Zeitalter der digitalen Medien. In: Medienimpulse 40, H. 37: Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen – Rolle der Medien (2001), 51-60, hier 52-53.

<sup>269</sup> Vgl. ebd., 55.

<sup>270</sup> Vgl. Schäfer, Lojewski, Internet und Bildungschancen, 99.

Nutzer\*innen, die weniger Erfahrung mit der Onlinesuche nach spezifischen Informationen haben.

- 2) *die Fähigkeit zum Denken in Zusammenhängen:*<sup>271</sup> diese Fähigkeit greift auf die selektive Kompetenz zurück, indem die selektierten Einzelinformationen strukturiert, also in Zusammenhang gebracht und in das eigene Weltbild integriert werden.
- 3) *die Fähigkeit zur Schaffung von Individualität und Eigen-Sinn:*<sup>272</sup> Informationsbeschaffung und -verarbeitung an die jeweilige Lebenssituation und Aufgabenstellung anzupassen sowie ein eigener Standpunkt, von dem aus erst die für das Individuum relevanten Fragen gestellt werden können, sind für die Orientierung in der Mediengesellschaft unerlässlich.<sup>273</sup>

Moritz geht es also besonders um das Vermögen der Lernenden mithilfe der genannten Fähigkeiten ihren individuellen Platz in der Mediengesellschaft zu definieren und zu reflektieren.



Abbildung 3: Dagstuhl Dreieck (Gesellschaft für Informatik e.V., 2016)

In der Dagstuhl-Erklärung, welche bereits kurz erwähnt wurde, werden Forderungen genannt, die die aktiv-gestaltende Rolle von Lernenden in der digital vernetzten Welt

<sup>271</sup> Vgl. Moritz, Bildung und Medienpädagogik im Zeitalter der digitalen Medien, 56.

<sup>272</sup> Vgl. ebd., 57.

<sup>273</sup> Vgl. ebd., 57.

in den Mittelpunkt der Medienbildung stellt, damit sie von ihrem eignen Standpunkt aus, die richtigen Fragen stellen können und in weiterer Folge aktiv ihr Medienkonsumverhalten hinterfragen und steuern können.

Die Autoren der Erklärung sehen Multiperspektivität hinsichtlich der Erscheinungsformen von Digitalisierung als Voraussetzung dafür, eine solche Rolle einnehmen zu können. Jede Erscheinungsform von Digitalisierung besitzt sowohl technologische, gesellschaftlich-kulturelle als auch anwendungsbezogene Aspekte, die sich gegenseitig beeinflussen.<sup>274</sup> Die technologische Perspektive nimmt sich verschiedener Phänomene der digitalen Welt an und fragt nach deren Wirkungsprinzipien bzw. hinterfragt die Funktionsweise der Systeme, die die digitale vernetzte Welt ausmachen.<sup>275</sup> Die gesellschaftlich-kulturelle Perspektive interessiert sich für die individuelle User-Nutzung von digitalen Angeboten und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft und stellt besonders Fragen nach dem Einfluss, den Individuen auf technologische und gesellschaftliche Entwicklungen haben.<sup>276</sup> Die anwendungsbezogene Perspektive fragt nach der Auswahl von Systemen und Werkzeugen und deren effektive und effiziente Nutzung, um individuelle oder auch kooperative Vorhaben umzusetzen.<sup>277</sup> Lernende sollen im Umgang mit digitalen Phänomenen bzw. Gegenständen und Situationen, denen sie in der digitalen Welt begegnen alle drei Perspektiven einnehmen können, um sie kritisch bewerten zu können und sich ihrer eigenen Rolle und Verantwortung bei der Nutzung digitaler Werkzeuge bewusst sein. Dies gilt vor allem für Umgang mit ihren eigenen Daten und deren potenzielle Preisgabe online.

## 6.2 Politische Bildung und Digitalisierung

Neue Medien zur Erstellung und Verbreitung von Informationen und zum Zweck der Kommunikation nehmen schon immer Einfluss darauf, wie politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse funktionieren.<sup>278</sup> Das ist bei den heutigen „neuen“ Informations- und Kommunikationstechnologien nicht anders und auch die Tatsache, dass

---

<sup>274</sup> Vgl. Gesellschaft für Informatik e.V. (GI) (Hg.), Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digitale vernetzten Welt, März 2016, 2, online unter [https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung\\_2016-03-23.pdf](https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf) (12.05.2020).

<sup>275</sup> Vgl. Gesellschaft für Informatik e.V. (GI) (Hg.), Dagstuhl-Erklärung, 3.

<sup>276</sup> Vgl. ebd., 3.

<sup>277</sup> Vgl. ebd., 3.

<sup>278</sup> Vgl. Mike *Friedrichsen*, Roland A. *Kohn*, Einführung. In: *Friedrichsen, Kohn* (Hg.), Digitale Politikvermittlung. Chancen und Risiken interaktiver Medien (Wiesbaden <sup>2</sup>2015), 1.

deren gezielter Einsatz mit Ansprüchen an das Bildungssystem verknüpft ist, ist nicht neu. Sehr wohl neu sind die Menge, Zugänglichkeit und Übertragungsgeschwindigkeit von Daten in Form von Text, Grafik, Bild, Ton oder Film, mit der wir es zu tun haben – man denke nur an Soziale Netzwerke, die zu einem quantitativ nie dagewesenen Informationsaustausch beitragen.<sup>279</sup>

Die Art und Weise, wie wir miteinander kommunizieren, und unsere Beziehungen zu anderen Menschen werden durch die Digitalisierung grundlegend verändert und weil digitale Medien selbst kontinuierlich weiterentwickelt werden, ohne dass wir ahnen können, wie sie den (Schul-)Alltag in einigen Jahren prägen, entsteht schnell der Eindruck, dass die Bildungspolitik immer einige Schritte hinterherhinkt. Eine bessere Vernetzung von Forschung, Schule und Gesellschaft würde diesem Prozess positiv begleiten und obwohl einige Initiativen von Organisationen wie dem OeAD<sup>280</sup> existieren, gibt es in Österreich noch viel Luft nach oben.

Der Fokus der europäischen Bildungspolitik verschiebt sich eher langsam von der allgemeinen Medienkompetenz zur Förderung digitaler Kompetenzen, wie Trültzsch-Wijnen et. al. anmerken.<sup>281</sup> Auch die Politische Bildung muss das interaktive Potenzial der Digitalisierung jetzt stärker aufgreifen, um Schüler\*innen zu einer kritischen und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit der politischen Komponente digitaler Medien anzuleiten. Patricia Hladschik geht es vor dem Hintergrund der Digitalisierung darum, wie die zentralen Ziele der Politischen Bildung, also eigenständiges Denken und kritisches Weltverstehen, erhalten bleiben können und wie Partizipation weiterhin ermöglicht werden kann, ohne dass die Beschaffenheit des Netzes noch stärker abgegrenzte Eliten und Ausschlüsse begünstigt.<sup>282</sup> Die demokratischen Potenziale des

---

<sup>279</sup> Vgl. *Friedrichsen, Kohn*, Einführung, 2.

<sup>280</sup> Der Österreichische Auslandsdienst (OeAD, Agentur für Bildung und Internationalisierung) ist als Schnittstelle zwischen Bildung und Gesellschaft darauf fokussiert, Menschen beim Erwerb (digitaler) Kompetenzen zu unterstützen, um ihnen ein selbstbestimmtes Leben in unserer globalisierten und digitalisierten Welt zu ermöglichen; die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und deren Begleitung im Bildungsalltag, die die nachhaltige Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen sowie an Wissenschaft, Kunst und Kultur anstrebt, ist ein wichtiger Aspekt der Internationalisierungsbestrebungen des OeAD. Vgl. OeAD-GmbH – Agentur für Bildung und Internationalisierung (Hg.), *Was wir tun*, 2021, online unter <https://oead.at/de/der-oead/was-wir-tun/> (20. März 2021).

<sup>281</sup> Vgl. Christine W. *Trültzsch-Wijnen*, Maria F. *Murru*, Tao *Papaioannou*, Definitions and values of media and information literacy in a historical context. In: Divina *Frau-Meigs*, Irma *Velez*, Julieta *Michel* (Hg.), *Public policies in media and information literacy in Europe. Cross-country comparisons* (London 2017), 91-115, hier 110-111.

<sup>282</sup> Vgl. Zentrum *polis* – Politik lernen in der Schule (Hg.), *Digital Citizenship Education*. In: *polis* aktuell 1 (2020), 3.

Netzes werden durchaus kontrovers diskutiert. Hubertus Buchstein entwickelte drei analytische Kategorien, die die verschiedenen Perspektiven der Demokratie im Zeitalter der Digitalisierung darstellen: die optimistische Position geht davon aus, dass den Innovationen der Digitalisierung wegen spezifischer Eigenschaften der Netzwerkkommunikation eine grundsätzlich partizipationsfördernde Tendenz innewohnt.<sup>283</sup> Das zweite Lager der Neutralisten vertritt die Meinung, dass die Innovationen für das demokratische System eher ambivalent sind und gezielte Weichenstellungen nötig sind, um sie politisch produktiv zu machen und das dritte Lager der Pessimisten sieht eine starke Einschränkung der politischen Nutzungsmöglichkeiten der Netzwerke aufgrund ihrer eigenen technischen Eigenschaften.<sup>284</sup> Gemeint sind damit zum einen die oben bereits genannten Ausgrenzungen und Ausschlüsse bestimmter Gruppen, denen die nötigen Kompetenzen fehlen und der subsequeute Zerfall von Öffentlichkeit online, weil den Selektionsmechanismen nicht entgegengewirkt wird. Während in der Wissenschaft zunächst die positive, dann die neutralistische und schließlich die pessimistische Perspektive dominierte, ist mittlerweile eine Annäherung der Lager erkennbar: eine Art modifizierter Neutralismus, der weniger wissenschaftlichen Erkenntnissen und eher pragmatischem Kalkül geschuldet ist.<sup>285</sup> Fest steht, dass sich Kinder und Jugendliche nach ihrer abgeschlossenen Schulbildung in einer Welt zurechtfinden müssen, die im Digitalisierungsprozess weiter vorangeschritten ist, als sie es in der Schule aktiv erfahren konnten und das ist ein Problem, dem die Bildungspolitik noch nicht ausreichend begegnet.

## 7. Digitale Zivilcourage als politische Partizipation

Zuerst soll an dieser Stelle, ähnlich wie bereits im dritten Kapitel, eine Annäherung an den Begriff Partizipation erfolgen. Was bedeutet Partizipation in unterschiedlichen subjektorientierten Kontexten? Im weitesten Sinn des Begriffs bedeutet Partizipation Teilhabe, Mitwirkung oder Einflussnahme. Die oft synonyme Verwendung all dieser Begriffe führt dazu, dass mit „Partizipation“ oft sehr unterschiedliche Sachverhalte

---

<sup>283</sup> Vgl. Olaf Winkel, Interaktive Informationstechnologie und politische Partizipation – Befunde, Diagnosen, Entwicklungsperspektiven. In: Karin Meendermann, Heinz Meyer, Bernhard Muszynski (Hg.), Neue Medien in der politischen Bildung – Grenzen und Möglichkeiten (Münster/New York/München/Berlin 2000), 34.

<sup>284</sup> Vgl. ebd., 34.

<sup>285</sup> Vgl. ebd., 43.

gemeint sein können.<sup>286</sup> In soziologischen Darstellungen von Partizipation stehen Sonja Moser zufolge

die Rolle der Individuen und ihre Einbindung in Entscheidungs- und Willensprozesse, die möglichst vielfältige Formen und eine hohe tatsächliche Partizipationsrate aufweisen im Mittelpunkt der Diskussionen.<sup>287</sup>

Die politische Argumentation betont insbesondere aus der Perspektive der partizipatorischen Demokratie die Bedeutung unterschiedlicher Formen politischer Beteiligung durch möglichst viele Bürger\*innen.<sup>288</sup> Heute geht es bei ‚Partizipation‘ laut dem Erziehungswissenschaftler Peter Rieker um ganz grundlegende, aber auch allgemeine Zielvorstellungen, wie die Förderung von Demokratie, Transparenz, Gerechtigkeit, Emanzipation und Integration — wobei auch für diese Begriffe jeweils wieder unterschiedliche Definitionen existieren.<sup>289</sup> Es überrascht daher nicht, dass je nach Qualität und Beteiligungsgrad auch der Begriff *Partizipation* verschiedene Beschreibungen enthält. Dazu gehören zum Beispiel Mitsprache (reicht von Zuhören bis Angehörtwerden), Mitwirken (Beteiligung bei der Umsetzung) und Mitentscheiden.<sup>290</sup> Der Politikwissenschaftler Max Kaase bemerkt hierzu:

Angesichts der engen Verflochtenheit gesellschaftlicher und politischer Erscheinungen in modernen Gesellschaften kann fast jedes Handeln, auch innerhalb eines explizit nicht-politisch abgegrenzten Umfeldes, politische Dimensionen im Sinne von politischer Bedeutsamkeit annehmen.<sup>291</sup>

Diese weite Interpretation, die demnach jedes menschliche Handeln erfasst, wurde in der Politikwissenschaft laut Kaase dahingehend präzisiert, dass „darunter nur solche Handlungen gefasst werden, die motivational (im Sinne von zweckrational) bewusst mit der Erreichung eines politischen Ziels verknüpft sind.“<sup>292</sup>

Zivilcourage ist demnach eine genuin demokratische Handlung, da sie ja immer aus dem Umstand heraus entsteht, ein politisches Ziel zu erreichen. Grob gesagt, geht es

---

<sup>286</sup> Vgl. Peter Rieker, Forschungs- und Diskussionsstand zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: Sabine Andresen, Isabell Diehm, Christine Hunner-Kreisel, Claudia Machold (Hg.), Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung 15, Wiesbaden 2016), 3.

<sup>287</sup> Sonja Moser, Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen (Wiesbaden 2010), 86.

<sup>288</sup> Vgl. Moser, Beteiligt sein, 86.

<sup>289</sup> Vgl. Rieker, Forschungs- und Diskussionsstand zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen, 3

<sup>290</sup> Vgl. ebd., 3.

<sup>291</sup> Max Kaase, Vergleichende Politische Partizipationsforschung. In: Dirk Berg-Schlosser, Ferdinand Müller-Rommel (Hg.), Vergleichende Politikwissenschaft (Opladen <sup>3</sup>1997), 159-174, hier 160.

<sup>292</sup> Ebd., 160.

bei diesem Ziel um die Herstellung oder besser: Wiederherstellung der Mündigkeit und Selbstwirksamkeit der Angegriffenen/des Angegriffenen. Natürlich gibt es aber auch spezifischere, eher situationsbedingte Feinziele der zivilcouragierten Handlung, wie zum Beispiel Beleidigungen und Bloßstellungen in Sozialen Netzwerken zu beenden und Diskussionen deeskalierend zu moderieren.

## **7.1 Überlegungen zu politischer Partizipation von Kindern und Jugendlichen**

Während sich der allgemeine Anspruch auf Partizipation im Kindes- und Jugendalter auf eine Reihe von Lebensbereichen erstrecken kann – Familie, Schule bzw. Ausbildung, Freizeit, Konsum, Politik, Vereine usw. –, verorten Knauer und Sturzenhecker einen Fokus auf Pädagogik und Politik bei der Konzipierung von Jugend-Partizipation.<sup>293</sup> Zunächst stellt sich die Frage, warum Kinder und Jugendliche überhaupt an Entscheidungsprozessen in Staat und Gesellschaft beteiligt werden sollen, wofür die Autoren drei grundsätzliche Begründungsmuster formulieren: ein politisches Muster, ein pädagogisches Muster und ein dienstleistungstheoretisches Muster, wobei letzteres nicht näher erläutert wird, da es für die Zielgruppe nicht weiter relevant ist.<sup>294</sup>

### Das politische Muster

Dieses konzipiert Partizipation vor dem Hintergrund politischer Handlungsfelder und wird von den Autoren als besonders kritisch angesehen, da ihm ein Verständnis von Partizipation innewohnt, das Jugendliche nicht als Subjekte demokratischer Entscheidungen wahrnimmt, sondern diese zwar ihre Interessen und Bedürfnisse darlegen dürfen, die Entscheidungen aber schließlich den Regierenden überlassen wird.<sup>295</sup> Der Staat will sich demzufolge „seine“ Bürger\*innen möglichst so erziehen, wie er sie braucht; Partizipation bedeutet nicht Emanzipation, sondern Befriedung und existiert den Autoren zufolge von der Ebene der Europäischen Union bis zur lokalen Politik.<sup>296</sup> Dieses Muster kommt vor allem in der Kommunalpolitik zum Tragen und erinnert an

---

<sup>293</sup> Vgl. Raingard Knauer, Benedikt Sturzenhecker, Partizipation im Jugendalter. In: Kinder- und Jugendpartizipation, 63.

<sup>294</sup> Vgl. ebd., 63.

<sup>295</sup> Vgl. ebd., 64.

<sup>296</sup> Vgl. ebd., 65.

das erste historische Grundmuster der politischen Bildung nach Sander, nämlich der Herrschaftslegitimation, wenn auch in abgeschwächter Form.

### Das pädagogische Muster

Dieses Muster erkennt folgendes pädagogische Dilemma an, um es dann für sich zu nutzen: einerseits muss davon ausgegangen werden, dass Kinder und Jugendliche politische Teilhabe erst lernen müssen und deshalb ein Defizit an Partizipationskompetenzen und -strategien aufweisen.<sup>297</sup> Andererseits ist klar, dass der angestrebte Status eines mündigen Subjekts nicht unter der Bedingung der Fremdbestimmung erreicht werden kann.<sup>298</sup> Der Nutzen entsteht, wenn man den Kindern und Jugendlichen „unterstellt“, bereits die nötigen Partizipationskompetenzen zu haben und ihnen den nötigen Raum gibt, diese zu üben. Zivilcouragiertes Handeln fordert die Menschen auf dieselbe Weise: es muss kontinuierlich geübt und neue Handlungswege und -strategien erarbeitet bzw. erprobt werden, bis ein Grad der Selbstverständlichkeit erreicht ist, dass das zivilcouragierte Auftreten selbstverständlich wird, ohne sich unreflektiert in aussichtslose Diskussionen und Situationen zu verstricken, die in Wahrheit keine Hilfestellung für andere darstellen.

Interessant ist, „dass die normative Erwartung an Partizipationskonzepte mit dem Versprechen von positiven Einstellungs- und Verhaltensänderungen der jeweiligen Akteure einherzugehen scheint.“<sup>299</sup> Nicht zuletzt deshalb gibt es entsprechende Unterrichtskonzepte, Zivilcourage-Workshops von Vereinen oder Projekte für die außerschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die das politische Interesse fördern und individuelle, aber auch gemeinschaftliche Beteiligungsanlässe anbahnen sollen. Auf Grund dessen wird Partizipation in Bezug auf Kinder und Jugendliche sowie in pädagogischen Kontexten grundsätzlich oft als ausschließlich positiv und unkritisch als immer erstrebenswert gesehen.<sup>300</sup> Ähnliches ist über Partizipation in der Informationsgesellschaft zu sagen. Online-Zivilcourage ist häufig mit Erwartungen und naiven Idealvorstellungen verbunden, die in der Realität nicht haltbar sind. Zusätzlich sind zivilcouragierte Handlungen im Alltag ohnehin schwer quantifizier- und bewertbar. Letztlich ist eine Leistungsüberprüfung in Zivilcourage nicht möglich und konfrontiert

---

<sup>297</sup> Vgl. *Knauer, Sturzenhecker*, Partizipation im Jugendalter. In: *Kinder- und Jugendpartizipation*, 66.

<sup>298</sup> Vgl. *ebd.*, 66.

<sup>299</sup> *Rieker*, Forschungs- und Diskussionsstand zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen, 6.

<sup>300</sup> Vgl. *ebd.*, 6.

Lehrende mit dem Dilemma, dass Partizipation und zivilcouragierte Handlungen zwar aktiv mit Schüler\*innen geübt werden soll, aber über die Klasse und den Schulhof hinaus nie überprüft werden wird, ob sie die expliziten zivilcouragierten Handlungskompetenzen auch einsetzen.

Elisabeth Turek weist darauf hin, dass hinsichtlich Kinder- und Jugendpartizipation drei Dinge hervorstechen: es geht erstens meist um (außerschulische) Projekte, also Initiativen, die sich vom Alltag der Kinder und Jugendlichen abheben; zweitens werden jüngeren Generationen abgesehen von Projekten, nur wenige Möglichkeiten eingeräumt sich bemerkbar zu machen oder gar mitzuentcheiden, speziell wenn es um zukunftsweisende Angelegenheiten für die nächsten Generationen geht.<sup>301</sup> Drittens muss laut Turek bei Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche genau hingeschaut werden: was wird unter dieser speziellen Form von Partizipation wirklich verstanden und sind Kinder und Jugendliche lediglich Objekte einer paternalistischen Politik oder werden sie tatsächlich als Subjekte ernstgenommen?<sup>302</sup> Wird Partizipation als Anspruch bzw. Ziel, als eine Methode oder als Trend verstanden?<sup>303</sup> Sowohl Turek als auch der Erziehungswissenschaftler Benno Hafenegger betonen, dass Partizipation in den letzten Jahrzehnten eine starke Aufwertung erfuhr und gerade im Kinder- und Jugendbereich sehr sozial erwünscht ist.<sup>304</sup> Studien zum Politik- bzw. sozialen und politischen Beteiligungsinteresse von Jugendlichen zeigen zwar größtenteils, dass sich deren Begeisterung für solche Themen in Grenzen hält.<sup>305</sup> Während von vielen Seiten die Politikverdrossenheit und das politische Desinteresse der Jugend von heute dokumentiert und als Gefahr für die Demokratie wahrgenommen wird,<sup>306</sup> müssen

---

<sup>301</sup> Vgl. *Anastasiadis*, Soziale Organisationen als Partizipationsräume, 4.

<sup>302</sup> Vgl. ebd., 4 und 89. In Artikel 12, Abs. 1 der UN-Kinderrechtskonvention sichern die Vertragsstaaten „dem Kind, das fähig ist, sich eine eigenen Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“ UNICEF-Österreich (Hg.), UN-Kinderrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte des Kindes, Artikel 12, Abs. 1, 26.1.1990, online unter <https://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf>(10.02.2020).

<sup>303</sup> Vgl. *Anastasiadis*, Soziale Organisationen als Partizipationsräume, 4.

<sup>304</sup> Vgl. ebd., 4; Vgl. *Hafenegger, Jansen, Niebling* (Hg.), Kinder- und Jugendpartizipation, 7.

<sup>305</sup> Vgl. *Turek*, Partizipation von Kindern und Jugendlichen, 4.

<sup>306</sup> Die Shell Jugendstudie 2019, die empirisch untersucht wie die Generation der 12- bis 25-Jährigen in Deutschland aufwächst und Einstellungen, Werte, Gewohnheiten und Sozialverhalten fokussiert, ergab, dass sich das politische Interesse von Jugendlichen im Vergleich zu vorherigen Jahren zwar weiter stabilisiert, trotzdem bezeichnen sich demnach nur 8% der Jugendlichen stark interessiert und weitere 33% als interessiert. Die Shell Jugendstudie stützt sich dabei auf eine repräsentativ zusammengesetzte Stichprobe von 2572 Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren. Vgl. Deutsche Shell Holding GmbH (Hg.), 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort, online unter <https://www.shell.de/ueber-uns/shell->

einige Faktoren berücksichtigt werden, die das Bild der vermeintlich unpolitischen Jugend zurechtzurücken vermag. Traditionelle verbandliche Beteiligungsformen (z.B. Kirche, Vereine, Parteien) gehen zwar zurück, aber thematisch fokussierte bzw. web-basierte, hierarchiearme Formen der Beteiligung<sup>307</sup> finden bei der Jugend durchaus immer mehr Zuspruch. Ihr politisches Engagement bezieht sich mehrheitlich „auf ihren konkreten Alltag in Schule, Kommune, Freizeit, auf individuelle und jugendkulturelle Autonomie und biographische Lebensgestaltung.“<sup>308</sup> Aktuelles Beispiel ist die *Fridays For Future*-Bewegung, die mehrheitlich von jungen Menschen getragen wird, die sich selbst organisieren und parteiunabhängig handeln.<sup>309</sup> Aber auch institutionalisierte Möglichkeiten der Mitbestimmung sind für junge Menschen wichtig, um ihnen eben nicht nur anlass- und projektbezogen, sondern ebenso in regelmäßiger und verbindlicher Form Möglichkeiten der Einflussnahme zu bieten.<sup>310</sup>

Der Partizipationsbegriff in dieser Arbeit ist insofern breit gefasst, als dass die Lernziele der Unterrichtsentwürfe ebenfalls recht breit gefasst sind. So soll das politische Interesse gesteigert werden, verschiedene Manifestation des Politischen im Internet erkannt, kritisch beurteilt und lösungsorientiert darauf reagiert werden und Auswirkungen antidemokratischer und intoleranter Verhaltensweisen deutlich werden.

Vor der Auseinandersetzung mit der Frage, wie deren Partizipation online aussehen kann, soll noch auf die Handlungsformen demokratischer Partizipation eingegangen werden. Angelika Eikel arbeitete drei Komponenten des demokratischen Partizipationsbegriffs hinsichtlich der damit verbundenen Handlungsformen heraus: (politische) Mitbestimmung und Mitentscheidung, (demokratische) Mitsprache und Aushandlung

---

[jugendstudie/ jcr content/par/toptasks.stream/1570810209742/9ff5b72cc4a915b9a6e7a7a7b6fdc653cebd4576/shell-youth-study-2019-flyer-de.pdf](https://www.jugendstudie.de/jcr-content/par/toptasks.stream/1570810209742/9ff5b72cc4a915b9a6e7a7a7b6fdc653cebd4576/shell-youth-study-2019-flyer-de.pdf) (10.02.2020).

<sup>307</sup> Vgl. Zentrum *polis* – Politik lernen in der Schule (Hg.), Elisabeth Turek, Partizipation von Kindern und Jugendlichen (*polis* aktuell 4, Wien 2012), 4.

<sup>308</sup> Hafenecker, Jansen, Niebling (Hg.), Kinder- und Jugendpartizipation, 7.

<sup>309</sup> Die Fridays for Future-Bewegung, die global mehrheitlich von Schüler\*innen und Studierenden getragen wird, fordert mittels regelmäßiger Demonstrationen, Aktionen, Veranstaltungen und anderen Aktivitäten zu den Themen Klimakrise und Klimagerechtigkeit die Einhaltung der Ziele des Pariser Klimaabkommens bzw. fordert ehrgeizigere Ziele ein. Vgl. Fridays for Future Austria, Unsere Forderungen an die Politik, online unter [https://fridaysforfuture.at/media/pages/forderungen/0a6fa6dac0-1598813834/nationale\\_forderungen.pdf](https://fridaysforfuture.at/media/pages/forderungen/0a6fa6dac0-1598813834/nationale_forderungen.pdf) (12.02.2020).

<sup>310</sup> Vgl. Rieker, Forschungs- und Diskussionsstand zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen, 2.

sowie (aktive) Mitgestaltung und Engagement.<sup>311</sup> Geht es um Zivilcourage ist besonders die dritte Handlungsform relevant.

Partizipation als Charakteristikum der Zivilgesellschaft beinhaltet nach Eikel jedoch stets Anteile aller drei genannten Interpretationen von Partizipation,<sup>312</sup> so erfordert zum Beispiel auch das Handeln mit Zivilcourage meist entsprechende Kommunikationsprozesse in Form von Aushandlung, zum Beispiel wenn es darum geht diskriminierendes Verhalten zu identifizieren und zu stoppen oder potenzielle Helfer\*innen aktiv zu einem bestimmten Verhalten zu anzuleiten.

Das erfolgreiche Erlernen von Zivilcourage in der Schule setzt das Erleben von Situationen voraus, in denen Zivilcourage gefragt ist, ein Praxisbezug ist also unerlässlich. Dies setzt gleichzeitig eine demokratisch-partizipative Schulkultur voraus innerhalb derer sich Kinder und Jugendliche entfalten können. Wenn diese nicht von Prinzipien wie transparenten Kommunikationsformen, Selbstbestimmung und Unterstützung sowie der gezielten Förderung sozialer Inklusion und Anerkennung<sup>313</sup> getragen wird, kann auch nicht von Schüler\*innen erwartet werden, dass ihr Handeln außerhalb der Schule von diesen Prinzipien geleitet wird. Es liegt also vor allem an den Lehrenden entsprechende Lernsituationen und ein Lernklima zu schaffen, die den genannten Prinzipien zuträglich sind.

## 7.2 Kinder- und Jugendpartizipation online

Die im vorhergehenden Kapitel besprochene Debatte zur politischen Kinder- und Jugendpartizipation wird nun um eine Komponente erweitert. Es geht um politische Partizipationsmöglichkeiten im Netz, womit ein Fokus auf Prozesse gelegt wird, die weder abgeschlossen noch besonders leicht vorhersehbar sind. Der Wandel des Internets vom Informationsspeicher der 1990er Jahre zum Web 2.0<sup>314</sup> hat zur Folge, dass die

---

<sup>311</sup> Vgl. Angelika Eikel, Demokratische Partizipation in der Schule. In: Angelika Eikel, Gerhard de Haan (Hg.), Demokratische Partizipation in der Schule ermöglichen, fördern, umsetzen (Schwalbach/Ts. 2007), 16.

<sup>312</sup> Vgl. ebd., 19.

<sup>313</sup> Vgl. Eikel, Demokratische Partizipation in der Schule, 32.

<sup>314</sup> „Unter dem Begriff *Web 2.0* wird keine grundlegend neue Art von Technologien oder Anwendungen verstanden, sondern der Begriff beschreibt eine in sozio-technischer Hinsicht veränderte Nutzung des Internets, bei der dessen Möglichkeiten konsequent genutzt und weiterentwickelt werden. Es stellt eine Evolutionsstufe hinsichtlich des Angebotes und der Nutzung des World Wide Web dar, bei der nicht mehr die reine Verbreitung von Informationen [...], sondern die Beteiligung der Nutzer am Web und die Generierung weiteren Zusatznutzens im Vordergrund stehen.“ Gabler Wirtschaftslexikon (Hg.), Markus

Nutzer\*innen dieses durch ihre Partizipation auf vielfältige Art mitgestalten.<sup>315</sup> Das bedeutet also, dass Informationen nicht mehr nur abgerufen und konsumiert werden, sondern Nutzer\*innen Inhalte selbst produzieren, gestalten, modifizieren und einem breiten Publikum zur Verfügung stellen können. Ganz allgemein bietet das Web 2.0 also mehr und jeweils „erweiterte Chancen politischer Information, Kommunikation, Mobilisierung, Koordination und Artikulation für alle Formen der Partizipation.“<sup>316</sup> Internetbezogene Teilhabe junger Menschen kann je nach Funktion des Internets im jeweiligen Fall weiter differenziert werden. Schmidt unterscheidet dahingehend, ob die Teilnahme

(a) innerhalb onlinebasierter Kommunikationsräume stattfindet, ob (b) das Internet als Instrument für die Teilhabe an „außerhalb“ des Netzes liegender Zusammenhänge genutzt wird, oder ob (c) das Internet selbst Gegenstand von Teilhabe und Mitsprache ist.<sup>317</sup>

Diese Funktionen werden nun einzeln genauer betrachtet. Es ist unbestritten, dass uns das Internet heutzutage viele Kommunikationsräume bietet, die zur Partizipation einladen. Wenn Kinder und Jugendliche eigene Youtube-Videos oder Snapchat-Stories hochladen, andere kommentieren oder Blogs schreiben bzw. Einträge kommentieren, oder ihren Instagram-Feed aktualisieren, nehmen sie an den entsprechenden Kommunikationsräumen teil.<sup>318</sup> Jedoch werden besonders Soziale Netzwerke wie Instagram und TikTok vorrangig dazu genutzt, bereits bestehende soziale Beziehungen zu pflegen oder den Kontakt zu Menschen herzustellen, die ähnliche Interessen teilen.<sup>319</sup>

---

*Siepermann*, Web 2.0, 24.02.2010, online unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/web-20-51842> (12.02.2020).

<sup>315</sup> Vgl. Heinz Moser, *Leben in digitalen Welten. Vom User zum Digital Citizen*. In: Peter Micheuz, Anton Reiter, Gerhard Brandhofer, Martin Ebner, Barbara Sabitzer (Hg.), *Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung* anlässlich der eEducation Sommertagung 2013 (books@ocg.at 279, Wien 2013), 22.

<sup>316</sup> Wolfgang Gaiser, Winfried Krüger, Johann de Rijke, Franziska Wächter, *Jugend und politische Partizipation in Deutschland und Europa*. In: Jörg Tremmel, Markus Rutsche (Hg.), *Politische Beteiligung junger Menschen. Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien* (Wiesbaden 2016), 24.

<sup>317</sup> Jan-Henrik Schmidt, *Politische Sozialisation und Partizipation von Jugendlichen im Internet*. In: Technische Universität Dortmund, FK12 (Hg.), *Politische Partizipation Jugendlicher im Web 2.0. Chancen, Grenzen, Herausforderungen*, 15, online unter [http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Freiwilliges\\_Engagement/2015-01\\_Expertisen\\_Polit\\_Partizipation\\_WEB\\_2-0.pdf](http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Freiwilliges_Engagement/2015-01_Expertisen_Polit_Partizipation_WEB_2-0.pdf) (15.02.2020).

<sup>318</sup> Vgl. ebd., 15.

<sup>319</sup> Vgl. ebd., 15.

Die zweite Funktion des Internets im Bereich der politischen Partizipation formuliert Schmidt wie bereits angeführt als Instrument, das uns zur Teilhabe *mit Hilfe* des Internets befähigen soll. Das Internet dient bei dieser Variante also als Werkzeug, mit dessen Hilfe bestimmte politische Ziele erreicht werden sollen, wobei sich drei Modi dieser Variante unterscheiden lassen, die an das Modell zivilcouragierten Handelns von Meyer erinnern:

- *Sich positionieren*: junge Menschen beziehen zu für sie bedeutsame Themen oder Anliegen Stellung und machen bestimmte politische Haltungen explizit, zum Beispiel durch das *liken* eines Inhalts auf Facebook.<sup>320</sup>
- *Sich einbringen*: diese Handlung geht einen Schritt weiter, indem hier auch immer auf andere im Netz Agierende Bezug genommen wird; Online-Plattformen können also als Werkzeug genutzt werden, um die eigene Meinung in politische Debatten und Entscheidungen einfließen zu lassen; darüber hinaus können natürlich auch mehrere Menschen ihre eigene Position in einem Video-, Blog- oder Forumseintrag formulieren.<sup>321</sup> So kann zum Beispiel das Erstellen von Instagram-Stories dazu benutzt werden, *sich einzubringen*, indem zu politischen Themen Stellung bezogen wird, Manifestationen des Politischen beurteilt werden und politische öffentliche Aktionen zu planen, zu organisieren und durchzuführen, um zivilcouragierte Handlungen, in Form von *eingreifen*, *sich einsetzen* und *sich wehren* im Alltag einzusetzen.
- *Andere aktivieren*: Zivilcourage zu zeigen, heißt eben auch, kollektives Handeln anzustoßen bzw. zu unterstützen, indem zum Beispiel ein Link zu einer Online-Petition geteilt wird.<sup>322</sup>

Aussagen über die Wirksamkeit der politischen Teilhabe mit Hilfe des Internets zu tätigen ist besonders schwierig, weil die Varianten unterschiedlich weitreichend und unterschiedlich sichtbar sind; unstrittig ist jedoch, dass in den vergangenen Jahren zahlreiche politische Debatten zumindest teilweise dadurch beeinflusst wurden, dass im Sinne der „Teilhabe mit Hilfe des Internets“ politisches Handeln koordiniert und beworben wurde, das sich dann außerhalb des Internets äußerte – zum Beispiel die

---

<sup>320</sup> Vgl. Schmidt, Politische Sozialisation und Partizipation von Jugendlichen im Internet, 16.

<sup>321</sup> Vgl. ebd., 16.

<sup>322</sup> Vgl. ebd., 16.

Studierendenproteste unter dem Motto „Uni brennt“ 2009/2010.<sup>323</sup> Die „Teilhabe mit Hilfe des Netzes“ soll jedenfalls durchaus auch kritisch hinterfragt werden, nämlich dann, wenn sich das politische Engagement bereits in Handlungen wie dem Klicken des „Like“-Buttons erschöpft, ohne dass weiterführende Formen von Teilhabe angestrebt werden, die konkrete politische Ziele umzusetzen vermögen.<sup>324</sup> Diese Mittelstufe, die Teilhabe mit Hilfe des Internets, ist jedenfalls als Erfahrungswert für Kinder und Jugendliche ein wichtiges Sprungbrett bzw. ein geeigneter Einstieg, der vermitteln soll, dass auch sie eine Stimme haben, die es gilt bewusst einzusetzen. Das Netz lebt von Beteiligung, Interaktion und Engagement – nur so ist Innovation und die Aufrechterhaltung bzw. Weiterentwicklung des demokratischen Prinzips im Netz möglich.

Die dritte Variante der Onlinepartizipation beschreibt Schmidt als Teilhabe *am* Internet, welche „Formen der Einflussnahme auf die (Weiter-)Entwicklung der gesellschaftlichen Großtechnologie Internet [...] wie auch die Mitbestimmung über die Strukturen darauf aufsetzender Plattformen oder Dienste [umfasst].“<sup>325</sup> Ganz wesentlich geht es hier um Netzpolitik, also einem recht neuen Politikfeld, das gesellschaftspolitische Themen wie Datenschutz, Netzneutralität und Anonymität in den Fokus politischer Debatten rückt. Ein Teilaspekt digitaler Zivilcourage ist nämlich auch, bestimmen zu können, wann und wie Grenzen der Privatsphäre überschritten, Urheberrechte (man denke an Bilder von sich im Internet) übergangen oder übelste Beschimpfungen aufgrund scheinbar banaler Tatsachen oder Missverständnissen über Nutzer\*innen hereinbrechen können. Mittels Politischer Bildung, die sich mit diesen Problemen auseinandersetzt, sollen Schüler\*innen lernen, ihre persönlichen Grenzen abzustecken, die „von oben“ gesetzten Grenzen zu verstehen und entlang dieser Grenzen im Netz handeln bzw. im Falle von Grenzübertretungen zivilcouragiert zu handeln, sprich sich einmischen, sich wehren und sich für andere einsetzen.

Teilhabe am Internet findet aber auch „unterhalb“ der Netzpolitik statt, wie zum Beispiel Wikipedia, die Online-Enzyklopädie, die von jedermann gratis genutzt, um Einträge ergänzt und immer wieder modifiziert werden kann. Schmidt gibt aber auch zu bedenken, dass auch hier eine Spannung zwischen dem Partizipations- bzw. Demokratisierungsversprechen des „jeder kann mitmachen“ auf der einen und den

---

<sup>323</sup> Vgl. *Schmidt*, Politische Sozialisation und Partizipation von Jugendlichen im Internet, 16-17.

<sup>324</sup> Vgl. ebd., 17.

<sup>325</sup> Ebd., 18.

Partizipationshürden auf der anderen Seite herrscht.<sup>326</sup> Mitspracherechte oder gar Selbstbestimmung werden häufig vergeblich gesucht und stattdessen durch eine Art „Pseudopartizipation“ ersetzt - gleichzeitig sind unzählige Apps, die im Alltag gerne von Jugendlichen genutzt werden, von umfassenden sowie intransparenten Aufzeichnungen von Aktivitäten und Daten ihrer Nutzer gekennzeichnet.<sup>327</sup> Solche Plattformen sind aus demokratischer Sicht also durchaus problematisch, weshalb eine kritische Medienkompetenz und reflektierte politische Urteilsbildung eine wichtige Rolle für den Umgang mit diesen spielen.

Da die politische Handlungskompetenz im Fokus dieser Arbeit liegt, erscheint es sinnvoll Onlinepartizipation zunächst als Praxis zu verstehen. Partizipation als Praxis lässt sich in unterschiedliche Modi bzw. Handlungstypen unterteilen, oft werden hierzu Stufenmodelle verwendet.<sup>328</sup> Wagner, der von einem weiten Partizipationsverständnis ausgeht, unterteilt Partizipation zunächst in Beteiligung, Selbstbestimmung und Fehlformen von Partizipation.<sup>329</sup> Dabei wird Beteiligung anschließend in drei Unterkategorien differenziert:

*Teilhabe* umfasst diesem Verständnis nach das „Dabei Sein“ in Kommunikationsräumen, während *Mitwirkung* Praktiken des aktiven Einbringens durch Beiträge, Fotos, Videos o.ä. beschreibt. Von *Mitbestimmung* wäre bei denjenigen Handlungsweisen zu sprechen, die auf die Formulierung oder Durchsetzung von geteilten Regeln und Erwartungen zielen, sich also z.B. in Diskussionen über die zukünftige Gestaltung einer Website oder im Melden von als anstößig empfundenen Kommentaren äußern.<sup>330</sup>

Die Formen verorten das Partizipationshandeln innerhalb von extern vorgegebenen Strukturen bzw. Kommunikationsräumen.<sup>331</sup> Jedoch ist es ja gerade eine der Vorzüge des Internets, dass Nutzer\*innen die Möglichkeit der Selbstbestimmung und Selbstverwaltung haben, indem zum Beispiel eigenständig Foren- oder Blogsoftware installiert und konfiguriert wird, sodass Kommunikationsräume nach eigenen Wünschen und Bedürfnissen gestaltet werden.<sup>332</sup> In der Schule sind Projekte wie das Erstellen von

---

<sup>326</sup> Vgl. Schmidt, Politische Sozialisation und Partizipation von Jugendlichen im Internet, 18.

<sup>327</sup> Vgl. ebd., 19; Kai Biermann, Facebook-Nutzer sollen nicht mehr mitreden dürfen. In: *Zeit Online*, 22.11.2012, online unter <https://www.zeit.de/digital/datenschutz/2012-11/facebook-neue-agb-abstimmung> (12.03.2020).

<sup>328</sup> Vgl. Schmidt, Politische Sozialisation und Partizipation von Jugendlichen im Internet, 21.

<sup>329</sup> Vgl. ebd., 21.

<sup>330</sup> Ebd., 21-22.

<sup>331</sup> Vgl. ebd., 22.

<sup>332</sup> Vgl. ebd., 22.

Blogs oder Websites von vielen Faktoren abhängig, auf die Schüler\*innen wenig bis keinen Einfluss haben: technische Ressourcen, technisches know-how sowie Kenntnis der Lehrperson im Datenschutzbereich, Kompetenz in Medienrechts- und Urheberrechtsfragen und genügend Zeit sind die Grundvoraussetzungen für so ein Vorhaben. Auch Instagram oder Snapchat sind Orte der Teilnahme für viele junge Menschen, dessen Normen, Abläufe und Inhalte sie größtenteils selbst bestimmen können, weil Eltern oder Lehrer\*innen keinen automatischen Zugriff auf produzierte Inhalte der Jugendlichen erhalten.<sup>333</sup> Finden diese Plattformen nun Eingang in den Unterricht, bleiben Fragen der Selbstverwaltung und Selbstbestimmung von Schüler\*innen zunächst noch offen. Entfaltungsräume sind für junge Menschen wichtig – natürlich oder gerade eben auch jene, die sich außerhalb des Einflussbereiches von Autoritätspersonen befinden. Werden diese nun für den Unterricht zumindest teilweise offengelegt, kann das von den Kindern und Jugendlichen auch als negativer Eingriff in die Privatsphäre gesehen werden.

Jugendliche nutzen besonders soziale Medien, um sich zu informieren und sich auszutauschen, aber auch zur Unterhaltung und Ablenkung, um sich kreativ auszudrücken und in Debatten einzubringen.<sup>334</sup> Sass und Lange geben zu bedenken, dass die Schnelligkeit und Anonymität, die Möglichkeiten der Verknüpfung unterschiedlichster Medien und Datenquellen sowie die Potenziale der Vermischung öffentlicher und privater Räume Eigenschaften des Netzes sind, die den Sozialisationsprozessen der Jugend eine neue Qualität geben.<sup>335</sup> Außerdem entsteht durch die Digitalisierung für Jugendliche ein neuer Raum, eine Art Bühne, wo sie sich in einer neuen Identität erproben können, eine eigene virtuelle Existenz aufbauen, experimentieren und abweichendes Verhalten zelebrieren können.<sup>336</sup>

Neben einer Kombination aus explizierbarem Aussagenwissen („knowing that“) und implizitem Handlungs- oder Routinewissen („knowing how“) braucht es auch immer Ressourcen und Gelegenheitsstrukturen für effektive Partizipation, die das Individuum

---

<sup>333</sup> Vgl. *Schmidt*, Politische Sozialisation und Partizipation von Jugendlichen im Internet, 22.

<sup>334</sup> Vgl. Erich *Sass*, Mirja *Lange*, Politische Partizipation Jugendlicher im Web 2.0. Eine Einführung. In: Technische Universität Dortmund, FK12 (Hg.), Politische Partizipation Jugendlicher im Web 2.0. Chancen, Grenzen, Herausforderungen, 5, online unter [http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Freiwilliges\\_Engagement/2015-01\\_Expertisen\\_Polit\\_Partizipation\\_WEB\\_2-0.pdf](http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Freiwilliges_Engagement/2015-01_Expertisen_Polit_Partizipation_WEB_2-0.pdf) (15.02.2020).

<sup>335</sup> Vgl. ebd., 5.

<sup>336</sup> Vgl. ebd., 5.

in die Lage versetzen, Teilhabe ausüben zu können.<sup>337</sup> Das Netz bietet ebendiese und drittens braucht es Schmidt zufolge neben Kompetenzen und Wissen Einkommen, Bildung, verfügbare Zeit und Sozialkapital, um politisches Interesse überhaupt entfalten zu können.<sup>338</sup> Partizipationsbeschränkungen aufgrund von struktureller sozialer Ungleichheit gibt es auch im Bereich der digitalen Medien, was als „digital divide“ bzw. „Digitale Spaltung“ bezeichnet wird.<sup>339</sup> Mittlerweile wurde die These des „digital divide“ aber weitgehend verworfen, denn „Offlinern“ mangelt es häufig nicht an Kompetenzen oder ökonomischen Ressourcen, sondern sie wollen gar nicht mehr als notwendig online partizipieren.

### **7.3 Hass im Netz – die digitale Verrohung unserer Sprache?**

In diesem Kapitel wird das Internet als Kommunikationsraum mit besonderen Sprach- und Verhaltenscodes beleuchtet sowie verschiedene Erscheinungsformen von Sprache im Netz betrachtet. Welche Voraussetzungen müssen einerseits für Face-to-Face- und andererseits für Online-Kommunikation erfüllt sein, damit der Austausch von expliziter und impliziter Information, überhaupt stattfinden kann und welche Auswirkungen hat die Benützung neuer Technologien auf unsere Sprache? Diese Fragen gilt es zu beantworten, bevor der Fokus auf verschiedene Ausprägungen von „Hate Speech“ als allzu präsent Problem in unserer Gesellschaft und speziell der Online-Kommunikationskultur gerichtet wird.

#### **7.3.1 Online-Kommunikation**

Onlinemedien sind mittlerweile ein regulärer Bestandteil der alltäglichen Medienproduktion, -rezeption und -kultur, weshalb sie als Forschungsgegenstand der Kommunikationswissenschaft und ihren Teildisziplinen an Bedeutung gewinnen und mehrfach nach einer fundierten interdisziplinär angelegten Thematisierung und Systematisierung neuer (digitaler) Kommunikationsformen verlangt wird.<sup>340</sup> Tatsächlich wird computervermittelte Kommunikation seit rund drei Jahrzehnten erforscht, doch mit Blick

---

<sup>337</sup> Vgl. *Schmidt*, Politische Sozialisation und Partizipation von Jugendlichen im Internet, 26.

<sup>338</sup> Vgl. ebd., 27.

<sup>339</sup> Vgl. ebd., 27.

<sup>340</sup> Vgl. *Klaus Beck, Wolfgang Schweiger*, Vorwort. In: *Klaus Beck, Wolfgang Schweiger* (Hg.), *Handbuch Online-Kommunikation* (Wiesbaden 2019), 3; Vgl. *Andreas Hepp*, *Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten*. In: *Publizistik* 61 (2016) 231-241.

auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen und technischen Veränderungen, die die Mediatisierung vorantreibt, ist es laut Andreas Hepp angemessen von einem „Mediatisierungsschub“ zu sprechen.<sup>341</sup> Ein Beispiel dafür ist natürlich das Internet als Paradebeispiel für die Integration verschiedener Kommunikationsformen.<sup>342</sup> Dies geht jedoch mit einer Reihe von Herausforderungen einher, weil die Funktionalität von Kommunikationsmedien in einem Hybridmedium<sup>343</sup> wie dem Internet stets nur punktuell analysiert und gewonnene Erkenntnisse nur selten verallgemeinert werden können. Deshalb sollte vielmehr die Nutzungsweise des Internets als Kommunikationsmedium im Fokus des Erkenntnisinteresses stehen. Bildungs- und gesellschaftspolitische Ansätze und staatlich unterstützte Anlaufstellen, die vor allem jüngere Menschen für das eigene Nutzerverhalten sensibilisieren, Hate Speech-Gegenstrategien aufzeigen und Hilfe für Betroffene bündeln und benutzerfreundlicher organisieren sind unerlässliche Grundpfeiler, um den digitalen Diskurs so zu verändern, dass Hate Speech vermieden bzw. effektiv durch Nutzer\*innen selbst zivilcouragiert bekämpft werden kann.

Um Online-Hate Speech und ihre Ausprägungen besser zu verstehen, soll zunächst ein Blick auf Online-Kommunikation im Allgemeinen geworfen werden. Der noch heute relevante erste Versuch einer Systematisierung von Online-Kommunikation geht auf Morris und Ogan zurück: gemäß ihrer Einordnung können Kommunikationsmedien synchron oder asynchron genutzt werden und außerdem nach der Zahl und Struktur der Kommunikationspartner unterschieden werden.<sup>344</sup> Synchrone Online-Kommunikation findet zeitgleich zwischen mindestens zwei Personen statt – solch ein Austausch kann trotz fehlender Sinnesreize fast Gesprächscharakter entwickeln, während asynchrone Online-Kommunikation zeitlich versetzt stattfindet, zum Beispiel via E-Mail.<sup>345</sup>

---

<sup>341</sup> Vgl. Hepp, Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten, 228.

<sup>342</sup> Vgl. Klaus Beck, Jakob Jünger, Soziologie der Online-Kommunikation. In: Handbuch Online-Kommunikation, 8.

<sup>343</sup> Vgl. Klaus Beck, Jakob Jünger, Soziologie der Online-Kommunikation. In: Handbuch Online-Kommunikation, 8. Auf Kubicek et al. geht die Einteilung von Medien erster und zweiter Ordnung zurück: Medien erster Ordnung sind technische, inhaltsneutrale Vermittlungssysteme (z.B. Übertragungs- und Empfängergeräte wie das Telefon, aber auch die Internet-Infrastruktur) auf deren Grundlage Medien zweiter Ordnung aufbauen. Medien werden zu solchen zweiter Ordnung, wenn sie zur Herstellung und Verbreitung von Inhalten beitragen, die von Nutzern und Anbietern genutzt werden. Das Internet ist also zuerst ein Medium erster Ordnung, also die technische Infrastruktur, mittels derer verschiedene Medien zweiter Ordnung, wie z.B. Blogs oder Online-Foren, Inhalte selektieren und einem Publikum bereitstellen. Vgl. Ulrich Schmid, Herbert Kubicek, Von den „alten“ Medien lernen. In: Media Perspektiven 8 (1994), 401-408, hier 403.

<sup>344</sup> Vgl. Merrill Morris, Christine Ogan, The Internet as mass medium. In: Journal of Communication 46 (1996) 39-50, hier 42-43; Vgl. Beck, Jünger, Soziologie der Online-Kommunikation, 13.

<sup>345</sup> Vgl. Anette Kielholz, Online-Kommunikation. Die Psychologie der neuen Medien für die Berufspraxis (Heidelberg 2008), 13.

Hinsichtlich unterschiedlicher Kommunikationspartner haben sich die Kommunikationstypen „one-to-one“, „one-to-few“ und „one-to-many“ (und deren Kombinationen) etabliert: E-Mails sind die gängigste „one-to-one“ Kommunikation, das *World Wide Web* dient hauptsächlich der „one-to-many“ Kommunikation und Mailinglisten, Diskussionsforen, Blogs und ähnliche asynchrone Internet-Dienste sind Formen der Gruppenkommunikation („few-to-few“).<sup>346</sup> Oft ist eine Einordnung von Anwendungen oder Diensten jedoch gar nicht möglich, da sie in verschiedenen Kontexten sowie konkreten Kommunikationssituationen unterschiedlich verwendet werden, wie Beck und Jünger einräumen.<sup>347</sup> Social Media-Plattformen, zum Beispiel, dienen sowohl Privatpersonen, die durchaus intime Informationen mit einem bestimmten Adressatenkreis teilen können, als auch Medienunternehmen, die online zur öffentlichen Meinungsbildung beitragen möchten.<sup>348</sup>

Besonders die Möglichkeiten der „one-to-many“-Kommunikation haben weitreichende Auswirkungen auf Zugang zu und Verbreitungsgeschwindigkeit von Informationen. Websites, Blogs, Youtube, Snapchat, TikTok, Podcasts und andere Online-Angebote erlauben es einzelnen Menschen, Inhalte mit potenziell unzähligen Empfängern zu teilen. Bei Jugendlichen sind laut Jugend-Internet-Monitor 2020 vor allem die Social Media-Plattformen Youtube, Instagram, Snapchat und TikTok sehr beliebt.<sup>349</sup> Überraschend ist das nicht: ohne besonders hohen Zeit- und Ressourcenaufwand landen Botschaften über diese Kanäle auf potenziell Millionen Bildschirmen und Displays, was wiederum Auswirkungen auf private und öffentliche Kommunikationsstrukturen hat. Die meisten Unternehmen, Regierungen und Institutionen haben das (kommerzielle) Potenzial computervermittelter Kommunikation längst erkannt und versuchen es zu ihren Gunsten zu nutzen. Wahlkämpfe ohne Social Media-Strategien sind heute fast undenkbar, die Web-Auftritte auf diversen Plattformen werden bis ins Detail geplant und inszeniert, um zur öffentlichen Meinungsbildung beizutragen.

---

<sup>346</sup> Vgl. Kielholz, Online-Kommunikation, 13.

<sup>347</sup> Vgl. Beck, Jünger, Soziologie der Online-Kommunikation, 14.

<sup>348</sup> Vgl. ebd., 14.

<sup>349</sup> Vgl. Es handelt sich um eine repräsentative Online-Umfrage im Auftrag von Saferinternet.at, durchgeführt vom Institut für Jugendkulturforschung, 01/02 2020, n = 400 Jugendliche aus Österreich im Alter von 11 bis 17 Jahren. Ergebnisse: WhatsApp: 91%, Youtube: 91%, Instagram: 76%, Snapchat 62%, Facebook 48%, TikTok (mit dem größten Plus von 23% gegenüber dem Jahr davor): 42%. Saferinternet.at/Österr. Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT), Jugend-Internet-Monitor 2020, online unter <https://www.saferinternet.at/services/jugend-internet-monitor/> (02.01.2021).

Dabei darf nicht vergessen werden, dass Online-Kommunikation stets nur so innovativ und effektiv sein kann, wie es die derzeitige Technik eben erlaubt. Für Neuberger folgt daraus, dass sogenannte „Grundbegriffe oft einen bestimmten Stand der Medienentwicklung widerspiegeln.“<sup>350</sup> Diese Tatsache ist zwar sicherlich nicht auf die Medienentwicklung beschränkt, trotzdem ist das Tempo und die Dynamik mit der das Internet unsere Gesellschaft grundlegend verändert hervorzuheben und anzuerkennen, dass die Wissenschaft deshalb immer etwas hinterherhinkt. Medien als Mittler zwischen Mensch und einem Zeichensystem (egal ob Buchstaben, Bilder, Videos oder ähnliches) helfen uns die Welt zu dekodieren und sie zu erfahren. Dementsprechend groß ist ihr Einfluss darauf, wie wir die Welt sehen, wie wir denken und handeln. Sprache verändert sich kontinuierlich und dieser Prozess findet online natürlich genauso statt bzw. nimmt dort noch dynamischere und sozusagen demokratischere Züge an, da niederschwellige Partizipation erleichtert wird.

Was benötigen Menschen nun um erfolgreich zu kommunizieren? Zunächst ist hier die Interaktion der Kommunikationspartner zu nennen, also eine kommunikative Handlung gefolgt von einer Reaktion. Reziprozität (Gegenseitigkeit im sozialen Austausch) und die Intention Bedeutung zu vermitteln sind laut Fraas, Meier und Pentzold die wichtigsten Merkmale von Kommunikation, da sie ohne diese Faktoren gar nicht existieren kann.<sup>351</sup>

Ein weiteres wichtiges Merkmal speziell in der Massenkommunikation online – ist Interaktivität. Das Konzept der Interaktivität wird je nach Fragestellung unterschiedlich aufgefasst und interpretiert. Jensen beschreibt Interaktivität als „a measure of a media’s potential ability to let the user exert an influence on the content and/or form of the mediated communication.“<sup>352</sup> Die „agency“ (also die bewusste Entscheidung autonom zu handeln) geht demnach von den Nutzer\*innen aus, indem sie Kommunikation mitgestalten und beeinflussen. Computervermittelte Medien sind aber nicht per se interaktiv und deshalb pädagogisch wertvoller. Einseitige Massenkommunikation im Netz ist noch immer sehr verbreitet und selbst wenn Nutzer\*innen bestimmte Auswahl- und

---

<sup>350</sup> Christoph Neuberger, Interaktivität, Interaktion, Internet. Eine Begriffsanalyse. In: Publizistik 52 (2007) 33-50, hier 33.

<sup>351</sup> Vgl. Claudia Fraas, Stefan Meier, Christian Pentzold, Online-Kommunikation. Grundlagen, Praxisfelder und Methoden (München 2012), 7.

<sup>352</sup> Jens Jensen, ‚Interactivity‘. Tracking a New Concept in Media and Communication Studies. In: The Nordicom review of Nordic research on media & communication 19 (1998), 185-204, 201.

Manipulationsmöglichkeiten zur Disposition stehen, sehen viele Theoretiker\*innen die Face-to-face-Kommunikation weiterhin als die ideale Kommunikationsform, an der medial vermittelte Kommunikation gemessen und aufgrund der Kanalreduzierung als minderwertig eingestuft wird.<sup>353</sup> Häufig passiert dies aber zu Unrecht, denn nicht jede direkte Kommunikation ist interaktiv oder gar stets der indirekten Form unterlegen, wie Neuberger darlegt.<sup>354</sup>

Auch wenn Nutzung und Akzeptanz von computervermittelter Kommunikation bei in Österreich aufwachsenden Kindern und Jugendlichen im Alltag hoch sein mag, ist eine bewusste Auseinandersetzung mit deren spezifischen Eigenschaften wichtig, um ihre Vorteile optimal nutzen und ihre Einschränkungen identifizieren, das individuelle Nutzer\*innenverhalten daran anzupassen und negative Aspekte durch (zivilkouragierte) Handlungsstrategien zu modifizieren. Zu diesen Restriktionen gehören laut Kielholz die eingeschränkte Ausdrucksfähigkeit aufgrund der zum Großteil textbasiert stattfindenden Online-Kommunikation, die leicht zu Schwierigkeiten und Missverständnissen bei der Interpretation des Kommunikationsinhalts führen können.<sup>355</sup> Schriftbasierte Online-Kommunikation kenne zwar auch durchaus Zwischentöne, Kielholz sieht dennoch spezifische Probleme aufgrund der Textbasiertheit: es kommt zu einer sogenannten Kanalreduktion, da paraverbale (z.B. Stimmlage) und nonverbale (Körpersprache) Kanäle nicht genutzt werden.<sup>356</sup> Das Resultat ist eine zumindest teilweise Ent-Emotionalisierung von Sprache, die den Interpretationsspielraum vergrößert.<sup>357</sup> Gründe dafür, warum zum Beispiel bereits kurze Textnachrichten starke Emotionen bei uns hervorrufen können, lassen sich beim Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawick und dessen fünf Axiome bzw. Kommunikationsregeln finden, die ebenso auf das digitale Zeitalter umgelegt werden können.<sup>358</sup> Die im Zusammenhang mit dieser Arbeit relevantesten sind hier kurz angeführt:

1. Axiom: man kann nicht *nicht* kommunizieren. Schweigen, Gesten und Körperhaltung übermitteln dem Gegenüber ebenso eine Botschaft wie das gesprochene oder

---

<sup>353</sup> Vgl. Neuberger, Interaktivität, Interaktion, Internet., 37.

<sup>354</sup> Vgl. ebd., 37.

<sup>355</sup> Vgl. Kielholz, Online-Kommunikation, 14.

<sup>356</sup> Vgl. ebd., 14.

<sup>357</sup> Vgl. ebd., 14.

<sup>358</sup> Vgl. ebd., 15.

geschriebene Wort, wenn auch keine explizite. Fällt die non-verbale Kommunikation ganz aus, tun wir uns schwerer die Botschaft des Gegenübers zu verstehen.

2. Axiom: Jede Nachricht verfügt über eine Inhalts- und eine Beziehungsebene.<sup>359</sup> Wie wir miteinander kommunizieren sagt gleichzeitig immer etwas über die Beziehung der Kommunikationspartner zueinander aus. Online-Kommunikation wird also durch die Beziehung der Kommunikationspartner und den Wegfall von para- und nonverbalen Kanälen (sofern die Kommunikation nicht via Video stattfindet) präformiert. Die Mediatisierung unserer Welt verlangt den Menschen ab, die Rezeption der geteilten Inhalte zumindest ungefähr vorhersagen zu können, was hohe Urteils(teil)kompetenzen voraussetzt. Der Umgang mit Medien ist gleichzeitig ein Umgang mit uns selbst und unserer Umwelt, der durch unsere Lebensrealität und unsere Erfahrungen mitgeformt wird. Auch deshalb muss Medienkompetenz sowohl als individuelle als auch als soziale Kompetenz wahrgenommen werden, die im Selbstfindungsprozess von (jungen) Menschen hohe bildungspolitische Relevanz besitzt.

### **7.3.2 Hate Speech im Netz**

Das Konfliktpotenzial ist somit logischerweise enorm, der Pool an unterschiedlichen Meinungen, die sich aus noch mehr unterschiedlichen Erfahrungen speisen, unüberschaubar. Hate Speech im Netz steht im Widerspruch zu den Hoffnungen, die noch Anfang der 1990er Jahre ins Internet gesetzt wurden: ein Raum, wo Alter, Herkunft, Geschlecht und ökonomische Mittel keine Rolle spielen müssen und die weitgehende Gleichheit von Nutzer\*innen hergestellt wird.<sup>360</sup>

Aber Nutzer\*innen, die bereits im „realen“ Leben gegen andere hetzen bzw. sich sonst in irgendeiner Form dazu berechtigt fühlen, andere zu demütigen, werden ihr Verhalten im digitalen Raum nicht plötzlich ändern, im Gegenteil werden Hemmungen eher noch abgebaut. Deshalb ist Online-Kommunikation lediglich ein Abbild der aktuellen Debattenkultur in der Gesellschaft – allerdings mit dem Vorbehalt, dass Nutzer\*innen anonym durchaus Dinge posten, die sie niemandem genauso ins Gesicht sagen würden.

---

<sup>359</sup> Vgl. *Kielholz*, Online-Kommunikation, 15.

<sup>360</sup> Vgl. ebd., 49.

Hate Speech ist als gesellschaftliches Problem nicht auf das Internet begrenzt - Menschen überschreiten mit ihrer Kommunikationsweise immer wieder Grenzen des Anstands und der Menschenwürde – on- und offline. In manchen Fällen brechen sie damit sogar Gesetze in Rechtsräumen, wo (Online-) Hate Speech strafrechtlich relevant ist. Intoleranz, Diskriminierung und Hass sind zwar weder in Bezug auf menschliches Handeln noch Sprache neue gesellschaftliche Phänomene. Trotzdem sehen Studien einen intensivierten gesellschaftlichen Diskurs über Diskriminierung und Hass (besonders online) auf mehreren Seiten: die registrierten Vorfälle von Rassismus und Diskriminierung steigen kontinuierlich an, Agitationen von einigen Politiker\*innen und Medien gegen bestimmte Gruppen werden häufiger<sup>361</sup> und stoßen auf mehr Zustimmung oder zumindest Gleichgültigkeit in der Bevölkerung. Als aktuelles Paradebeispiel von politischer Hate Speech gilt wohl die Rhetorik des ehemaligen US-Präsidenten Donald Trump. Mit seinem Einzug ins Weiße Haus begann auch ein Prozess der Normalisierung von Hate Speech, der Missachtung von Expertise und Wissenschaft sowie der Aufhetzung seiner teils fanatischen Anhänger\*innen.

Der Versuch Hate Speech zu definieren ist schon allein deshalb eigentlich ein vergeblicher, weil die Verletzungsmacht von Worten – ob in der Face-to-face- oder Online-Kommunikation, nicht klassifiziert werden kann. Wo endet die Meinungsfreiheit und wo beginnt Hate Speech, was muss das „Ich“ in einer Demokratie also „aushalten können“ und in welchem Maße kann das Individuum in der realen Welt mit dem Online-Ich gleichgesetzt werden? Diesen Fragen stehen wir heute unweigerlich gegenüber, weil es die Durchdringung von computervermittelter Kommunikation in allen gesellschaftlichen Bereichen immer schwieriger macht, das reale vom virtuellen Subjekt klar zu trennen. Online-Hate Speech besitzt ganz klar das Potenzial ebenso verletzend und

---

<sup>361</sup> “ECRI notes with concern that Austrian public discourse has become increasingly xenophobic in recent years, and political speech has taken on highly divisive and antagonistic overtones particularly targeting Muslims and refugees.” [...] “ECRI notes that the problem of cyber hate [...] remains pervasive also for other groups. Anonymous inflammatory comments against LGBTI and Black persons are commonplace on social networking sites and user-generated content, as is abusive language when referring to Roma.” Council of Europe, European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) (Hg.), ECRI Report on Austria (sixth monitoring cycle). Hate Speech and hate-motivated violence, 2020, 17, online unter <https://rm.coe.int/report-on-austria-6th-monitoring-cycle-/16809e826f> (18. Mai 2020); European Parliament’s Policy Department for Citizens’ Rights and Constitutional Affairs (Hg.), Judit Bayer, Petra Bárd, Hate speech and hate crime in the EU and the evaluation of online content regulation approaches, 2020, online unter [https://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/STUD/2020/655135/IPOL\\_STU\(2020\)655135\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/STUD/2020/655135/IPOL_STU(2020)655135_EN.pdf) (18. Mai 2020).

gefährlich zu sein, wie ihr nicht-mediatisiertes Gegenstück. Warum dies so ist und warum Worte ebenso verletzend sein können wie Taten, soll nun erörtert werden.

Ludwig Wittgenstein hat als Vordenker der von J. L. Austin konstruierten Sprechakttheorie Sprechen als eine Form des Handelns ausgewiesen. Austin unterteilt hierzu den Sprechakt in drei Teilhandlungsmuster. „Dass wir etwas sagen, dafür sorgt der lokutionäre Akt; was wir tun, davon handelt der illokutionäre Akt; was wir beim Hörer dadurch bewirken, dass wir etwas sagen, ist Aufgabe des perlokutionären Aktes.“<sup>362</sup> Hate Speech definiert den Sprechakt als „hasserfüllt“, die Effekte (der perlokutionäre Akt) sind also bereits mitgedacht. Hate Speech ist demnach ein passender Beleg für die These, dass Sprechen Handeln ist, weil sie die soziale Wirklichkeit der Beteiligten zu verändern vermag.<sup>363</sup> Laut Europarat umfasst der Begriff Hate Speech

jegliche Ausdrucksformen, welche Rassenhass, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus oder andere Formen von Hass, die auf Intoleranz gründen, propagieren, dazu anstiften, sie fördern oder rechtfertigen, unter anderem Intoleranz, die sich in Form eines aggressiven Nationalismus und Ethnozentrismus, einer Diskriminierung und Feindseligkeit gegenüber Minderheiten und Menschen mit Migrationshintergrund ausdrückt.<sup>364</sup>

Diese Definition ist recht breit gefasst, nicht das Medium ist von Bedeutung, sondern vielmehr der Inhalt bzw. das Ziel der Botschaft. Es geht auch nicht um Hass als Emotion, sondern um die vorurteilsbehaftete, verbale Abwertung bestimmter Gruppen durch Sprache.<sup>365</sup>

Auch Judith Butler, die sich teilweise auf Austins Ausführungen bezieht, schrieb über die Macht der Sprache zu verletzen. Sie merkt an, dass der Mensch – um sich als Subjekt zu konstituieren und (sozial) existieren zu können, von anderen benannt werden muss – seine Existenz muss also durch Sprache anerkannt werden:

---

<sup>362</sup> Jörg *Lehmann*, Gewalttätige Reden. Hate Speech in den Medien. Paper Paper für den II. Workshop des AK Theorie der Arbeitsgemeinschaft Friedens- und Konfliktforschung, 2002, online unter [https://afk-web.de/bis\\_2018/fileadmin/afk-web.de/data/theorie/Workshop\\_Marburg/Lehmann\\_-\\_Gewalttaetige\\_Redен\\_AK\\_Theorie.pdf](https://afk-web.de/bis_2018/fileadmin/afk-web.de/data/theorie/Workshop_Marburg/Lehmann_-_Gewalttaetige_Redен_AK_Theorie.pdf) (18.Mai 2020).

<sup>363</sup> Vgl. Alicia *Sommerfeld*, Was tun gegen Hass im Netz. Über verletzende Sprechakte und sprachliche Gegenstrategien im Zeitalter der Mediatisierung. In: Pädagogische Rundschau Jg. 72, Nr. 6 (2018), 723-738, hier 724.

<sup>364</sup> ECRI/Europarat (Hg.), Allgemeine Politik-Empfehlung Nr. 15 der ECRI über die Bekämpfung von Hassrede (Straßburg 2016), online unter <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-15-on-combating-hate-speech-germ/16808b5b00> (18. Mai 2020).

<sup>365</sup> Vgl. *Quent*, Zivilgesellschaft: „Das globale Dorf verteidigen“, 51.

Is our vulnerability to language a consequence of our being constituted within its terms? [...] To be called a name is one of the first forms of linguistic injury that one learns. But not all name calling is injurious. Being called a name is also one of the conditions by which a subject is constituted in language.<sup>366</sup>

Dies macht wohl auch einen großen Teil des Anreizes von Sozialen Netzwerken aus – die soziale Existenz wird dort rasch anerkannt und je brisanter die Kommentare sind, desto mehr Aufmerksamkeit wird einem meist zuteil. Doch man muss gar nicht direkt angesprochen werden, auch Hate Speech *über* Dritte kann sehr negative Auswirkungen haben und zivilcouragiertes Eingreifen erfordern, um Opfern zu helfen.<sup>367</sup> Denn Opfer von Hate Speech werden sozusagen „verdinglicht“ und als bloßes Objekt angesehen. „Der Andere ist dann nicht länger Teil des Diskurses und kann nicht selbst darüber disponieren, wer er ist, wie er gesehen werden möchte.“<sup>368</sup> Dieser Kontrollverlust ist für jeden, aber wohl besonders für Jüngere, nur schwer erträglich und verstärkt die Opferrolle noch zusätzlich.

Geht es um die Bekämpfung von Hate Speech im Netz ist glücklicherweise zu sagen, dass es durchaus einige Ansätze bzw. Strategien gibt, die sich in der Praxis bereits bewährt haben und einige Elemente aus der Zivilcourageforschung enthalten. Im Praxisbericht des Progressiven Zentrums zu Hate Speech geben die Autorinnen Anna-Katharina Meßmer und Laura-Kristine Krause einen Überblick über derzeitige Bestrebungen in Deutschland und im europäischen Ausland, gegen Hate Speech vorzugehen und lassen Expert\*innen in Form von Interviews zu Wort kommen, die die gesetzgeberischen und regulatorischen Maßnahmen unter die Lupe genommen haben.<sup>369</sup>

Eines der nachhaltigsten Probleme mit Hate Speech ist Meßmer und Krause zufolge die Tatsache, dass der Blick auf potenzielle Betroffene traditionell zu eng ist. Sie räumen ein, dass zunächst häufig professionelle Akteur\*innen betroffen sind, die zum Beispiel Online-Plattformen oder eigene Diskussionsforen betreuen.<sup>370</sup> Für die Moderation der Kommentare zu den journalistischen Beiträgen sind dann auch Redakteur\*innen zuständig, die den Diskurs im Auge behalten und abwägen müssen, welche

---

<sup>366</sup> Judith *Butler*, *Excitable Speech. A Politics of the Performative* (New York/London 1997), 2.

<sup>367</sup> Vgl. *Sommerfeld*, Was tun gegen Hass im Netz, 725.

<sup>368</sup> Ebd., 725.

<sup>369</sup> Vgl. Das Progressive Zentrum (Hg.), Anna-Katharina *Meßmer*, Laura-Kristine *Krause*, Praxisbericht. Wie umgehen mit Hate Speech (Berlin 2018), 4, online unter [https://www.progressives-zentrum.org/wp-content/uploads/2018/11/WIE-UMGEHEN-MIT-HATE-SPEECH\\_Anna-Katharina-Meßmer\\_Laura-Kristine-Krause\\_Das-Progressive-Zentrum.pdf](https://www.progressives-zentrum.org/wp-content/uploads/2018/11/WIE-UMGEHEN-MIT-HATE-SPEECH_Anna-Katharina-Meßmer_Laura-Kristine-Krause_Das-Progressive-Zentrum.pdf) (25. Mai 2020).

<sup>370</sup> Vgl. ebd., 4.

Inhalte gelöscht und eventuell auch gemeldet werden. Interessant ist auch, dass Hate Speech zwar oft als individuelles Schicksal wahrgenommen und deshalb ihre politische Dimension eher ausgeblendet wird, gleichzeitig aber Hassrede gegen Politiker\*innen eher als Kritik an „Institutionen“ und nicht an Einzelpersonen gewertet wird.<sup>371</sup> Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche zunehmend mit Online-Hate Speech in Berührung kommen und wie damit umzugehen ist, wird im Schulunterricht derzeit noch viel zu selten thematisiert. Das Verharmlosen von Hate Speech lässt sich auch noch auf andere Weise beobachten: die gegenwärtig zu verzeichnende Trend der „Normalisierung“ politischen Hasses innerhalb der Gesellschaft führt zu einer Verschiebung der Grenzen dessen, was im öffentlichen Raum gesagt werden „darf“ und von einer Mehrheit der Menschen (als freie Meinungsäußerung) akzeptiert wird. Dieser Prozess wurde bereits angesprochen, soll aber nochmals aufgegriffen werden, da er plakativ veranschaulicht, wie *kollektiver* Hass von bestimmten Gruppen operationalisiert und extrem verstärkt und kanalisiert werden kann, wenn die technischen Ressourcen und niederschwellige Regulierung von digitalen Räumen dies zulassen. Besonders Rechtspopulist\*innen nutzen das Internet bzw. Soziale Netzwerke in ihrer Kommunikationsstrategie, um sich einerseits zu organisieren und andererseits gezielt Stimmung zu machen, einzuschüchtern und Desinformationen zu verbreiten.<sup>372</sup>

### 7.3.3 Formen von Hate Speech im Netz

Welche Formen kann Hass im Netz annehmen? Meßmer und Krause gehen in ihrem Bericht auf fünf Ausprägungen ein:

- **Cybermobbing** (auch **Cyberbullying**) beschreiben Meßmer und Krause als systematische, über einen längeren Zeitraum andauernde Schikane über das Internet, das häufiger in privaten Chatgruppen, als im Zuge öffentlicher Diskussionen stattfindet.<sup>373</sup> Generell findet Mobbing eher im persönlichen Umfeld des Opfers statt, besonders bei Kindern und Jugendlichen kennen sich Opfer und

---

<sup>371</sup> Meßmer, Krause, Praxisbericht. Wie umgehen mit Hate Speech, 5.

<sup>372</sup> Vgl. Imb – Landesfachverband Medienbildung Brandenburg e.V. (Hg.), Janis Prinz, Workshop Hass im digitalen Raum, 2019, 14-15, hier 14, online unter [https://www.medienkompetenz-brandenburg.de/fileadmin/daten/netzwerktagung/2019/Tagungsreader\\_2019\\_final\\_web.pdf](https://www.medienkompetenz-brandenburg.de/fileadmin/daten/netzwerktagung/2019/Tagungsreader_2019_final_web.pdf) (25. Mai 2020).

<sup>373</sup> Vgl. Meßmer, Krause, Praxisbericht. Wie umgehen mit Hate Speech?, 5.

Täter\*innen meist. Deshalb kommt es häufig zu einer Überschneidung von Cybermobbing und Mobbing im „realen“ Umfeld.<sup>374</sup>

- **Trolling:** das Verb *trollen* kommt aus dem Englischen („trolling with bait“ - eine Angeltechnik) und meint das „ködern“ von Diskussionsteilnehmenden durch „Trolle“, die die Online-Community zum eigenen Vergnügen mit möglichst emotionalen und feindseligen Kommentaren verstören und provozieren wollen, um so Konflikte zu schüren.<sup>375</sup>
- Unter **Dox(x)ing** (abgeleitet von „Docs“, der englischen Kurzform für „Dokumente“) versteht man das Zusammentragen und Preisgeben privater und identifizierender Daten einer anderen Person mit dem Ziel, diese zu entblößen und/oder zu erpressen – in weiterer Folge dann auch im „realen“ Leben. Oft werden Personen öffentlichen Interesses Opfer von Dox(x)ing, deren Adressen, Kontaktinformationen, private Dokumente, Bilder und ähnliches online geteilt werden. „Problematisch ist auch, dass das preisgegebene Material Falschinformationen enthalten kann, von vielen aber für bare Münze genommen wird.“<sup>376</sup> Dox(x)ing geht also über reine Informationsbeschaffung und Recherche über Personen, welche grundsätzlich durchaus Teil von (notwendiger) positiver Aufklärungsarbeit sein können (z.B. in Form von Investigativjournalismus) hinaus und kann sogar in einen Gewaltaufruf münden (wie Hate Speech im Sinne von Verhetzung) mit dem Ziel Rache zu nehmen bzw. Selbstjustiz zu verüben.
- **Ehrenbeleidigung** liegt vor, wenn eine Person öffentlich oder vor mehreren Menschen (mind. drei von der Täterin/vom Täter und vom Opfer verschiedene Personen) beschimpft, verspottet, am Körper misshandelt oder ihr/ihm körperliche Misshandlung angedroht wird.<sup>377</sup> Zur Ehrenbeleidigung gehören unter anderem Schimpfwörter und Spott in der Öffentlichkeit, wobei in Foren, Chats und auf Homepages eigentlich immer von einer Öffentlichkeit ausgegangen werden

---

<sup>374</sup> Cybermobbing gilt ab 1.1.2016 als ein eigener Straftatbestand: (§107c StGB) im Wortlaut: „Fortgesetzte Belästigung im Wege einer Telekommunikation oder eines Computersystems“ ist ein Officialdelikt, wer sich also nach §107c strafbar macht, muss von Amts wegen verfolgt werden. Vgl. Bernhard Jungwirth, ÖIAT/saferinternet.at (Hg.), Cyber-Mobbing, 2.12.2015, 2020, online unter <https://www.saferinternet.at/news-detail/ab-1-1-2016-cyber-mobbing-wird-zum-straftatbestand/> (26. Mai 2020).

<sup>375</sup> Vgl. Jungwirth, ÖIAT/saferinternet.at (Hg.), Cyber-Mobbing, 5-6.

<sup>376</sup> Georg Pichler, Doxing: Wenn plötzlich die eigene Adresse im Internet steht. In: Der Standard (Online-Ausgabe), 8. Jänner 2019, online unter <https://www.derstandard.at/story/2000095714195/doxing-wenn-ploetzlich-die-eigene-adresse-im-internet-steht> (28. Mai 2020).

<sup>377</sup> Vgl. BMDW (Hg.), Hasspostings und sonstige strafbare Postings – Ehrenbeleidigung, 1. Januar 2020, online unter [https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung\\_und\\_neue\\_medien/internet\\_und\\_handy\\_sicher\\_durch\\_die\\_digitale\\_welt/3/3/Seite.1720216.html](https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/internet_und_handy_sicher_durch_die_digitale_welt/3/3/Seite.1720216.html) (25. Mai 2020).

kann.<sup>378</sup> Anonymität schützt hier nicht davor, zur Rechenschaft gezogen zu werden; die Rechtsverletzung kann und soll den Betreiber\*innen des Forums bzw. der Website gemeldet und die Löschung des entsprechenden Beitrags verlangt werden.<sup>379</sup>

- **Verhetzung:** Der Straftatbestand der Verhetzung wurde im Zuge der Strafrechtsnovelle 2015 (inkraft getreten am 1.1.2016) neu formuliert und ausgebaut, um internationalen Verpflichtungen nachzukommen und bestehende Defizite beim Schutz vor Hetze zu beheben.<sup>380</sup> Um Computerkriminalität besser bekämpfen zu können (§283 StGB) wurde der Tatbestand das öffentliche Verfügbarmachen von verhetzendem schriftlichen Material, Bildern oder anderen Darstellungen betreffend, eingeführt. Auch das Teilen von verhetzenden Beiträgen online kann strafbar sein – das kritische, zivilcouragiert motivierte Teilen von Hasspostings, z.B. um dagegen zu protestieren oder aufzuklären, ist nicht strafbar.<sup>381</sup>
- **Nationalsozialistische und rassistische Inhalte:** Wer nationalsozialistische bzw. rassistische Inhalte z.B. über das Internet teilt, kann sich der Wiederbetätigung strafbar machen.

Es gibt weitere strafbare Postings (Üble Nachrede, Kreditschädigung, Verleumdung) auf die hier nicht näher eingegangen werden soll. Fest steht jedenfalls, dass Hass-Postings durchaus einen rechtlichen Straftatbestand erfüllen können und somit gerichtlich strafbar sind (inklusive Freiheitsstrafen). Es macht also rechtlich keinen Unterschied, dass sie online getätigt wurden. In der Praxis hängt es aber oft von couragierten Einzelpersonen ab, die Vorfälle auch wirklich zu dokumentieren und zu melden, denn auch wenn es engagierte Moderator\*innen gibt, kann nicht immer gewährleistet werden, dass das richtige Prozedere eingehalten wird.

### 7.3.4 Determinanten von Hate Speech im Netz

---

<sup>378</sup> Vgl. BMDW (Hg.), Hasspostings und sonstige strafbare Postings.

<sup>379</sup> Vgl. ebd.

<sup>380</sup> Vgl. ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit (Hg.), Rassismus-Report 2015 (Wien 2016), 26.

<sup>381</sup> Vgl. BMDW (Hg.), Hasspostings und sonstige strafbare Postings, Verhetzung, 22. April 2020, online unter [https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung\\_und\\_neue\\_medien/internet\\_und\\_handy\\_sicher\\_durch\\_die\\_digitale\\_welt/3/3/Seite.1720220.html](https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/internet_und_handy_sicher_durch_die_digitale_welt/3/3/Seite.1720220.html) (25.Mai 2020).

Kai J. Jonas von der Universität Maastricht nennt vier grundlegende Determinanten, die Online-Hate Speech begünstigen: die Wahrnehmung des Internets als rechtsfreien Raum, die Kontextarmut des Mediums und damit den Verlust von Normen, Anonymität bzw. Identifizierbarkeit, und Bestätigung durch die oder Übereinstimmung mit der Masse der Nutzer.<sup>382</sup>

Noch immer nehmen viele Menschen das Internet als **rechtsfreien Raum** wahr, in dem kriminelle Handlungen keine oder vernachlässigbare Konsequenzen nach sich ziehen und Hassbotschaften gehören hier definitiv dazu.<sup>383</sup> Vor allem junge Menschen sind sich der Auswirkungen ihrer (Online-)Kommentare oft nicht in vollem Maße bewusst bzw. unterschätzen und verharmlosen die Konsequenzen für Betroffene von Hate Speech. Die allgemeine Verrohung der Sprache tut dann ihr übriges, um die Wahrnehmung von Hass im Netz zu trüben. Jonas betont wie zuvor Kielholz außerdem, dass das Internet mit all seinen multimedialen Möglichkeiten trotzdem im Kern ein **kontextarmes Medium** bleibt, das Zusammenhänge nicht klar genug darstellt und wir nur sehen, was wir eben sehen *können*.<sup>384</sup>

Wie bereits angesprochen, wird Online-Hate Speech auch durch die **Anonymität**, die uns im Internet geboten wird, begünstigt.<sup>385</sup> Kommen dann auch noch Misstrauen, Konkurrenzdenken und vergangene negative Erfahrungswerte bei der Interaktion mit Nutzer\*innen hinzu, ist ein giftiges Klima geschaffen, das rasch weite Kreise ziehen kann. Bei Apps wie Snapchat, wo geteilte Inhalte sowieso nur kurze Zeit online sind, entfallen Reflektionsprozesse dann noch eher und die Hemmschwelle Inhalte zu posten sinkt abermals.

Die Beschaffenheit des digitalen Raumes **bestätigt die Absender** von Hassbotschaften in zweierlei Hinsicht, meint Jonas: Einmal durch die schweigende Mehrheit, die tatenlos bzw. kommentarlos auf Hass im Netz reagiert und einmal durch die

---

<sup>382</sup> Vgl. Kai J. Jonas, Hass-Kulturen im Internet und Möglichkeiten der Intervention. In: Parlamentsdirektion (Hg.), Grünbuch Digitale Courage. Im Auftrag des Präsidenten des Bundesrates Mario Lindner (Wien 2016), 45-48, hier 45-46.

<sup>383</sup> Vgl. Jonas, Hass-Kulturen im Internet und Möglichkeiten der Intervention, 46.

<sup>384</sup> Vgl. ebd., 46.

<sup>385</sup> Vgl. ebd., 46.

Unterstützer\*innen bzw. Trittbrettfahrer\*innen von Hassbotschaften, denn im „shitstorm“ gehen unterstützende Kommentare zahlenmäßig schnell unter.<sup>386</sup>

Grundsätzlich können zwei unterschiedliche Ansätze im Umgang mit Online-Hate Speech identifiziert werden. Erstens geht es darum, das Kommunikations- und Diskussionsklima in digitalen Öffentlichkeiten zu verbessern und zweitens müssen bildungs- und gesellschaftspolitische Strategien erarbeitet und implementiert werden.<sup>387</sup>

Den ersten Punkt betreffend, sind einige Möglichkeiten zu nennen, mit Hate Speech umzugehen. Das *Ignorieren* von Hate Speech ist eine davon, welche den Vorteil bringt, dass dem verbreiteten „Hass“ weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird. Allerdings birgt es auch die Gefahr, dass produktivere Diskussionen nicht stattfinden und stattdessen dem Hass freien Lauf gelassen wird.<sup>388</sup> Das *Diskutieren* oder *Ironisieren* des Themas bzw. des Hasspostings führen Meßmer und Krause ebenfalls als Strategie an, lenken aber gleichzeitig ein, indem sie beklagen, dass dadurch der Konflikt meist nicht aufgelöst wird.<sup>389</sup>

Zivilcouragiertes Handeln ist vor allem bei problematischen Inhalten äußerst gefragt, die zwar keinen strafrechtlichen Tatbestand erfüllen, deren Opfer aber trotzdem von Solidarität und Unterstützung in der Online-Community profitieren. Solidarität kann zum Beispiel in Form von sogenannter *Counter Speech* erfolgen, also dem aktiven Einsatz von Inhalten, die Hate Speech kontern. Diese Strategie ist umso effektiver, desto mehr Unterstützer\*innen das Opfer hat, da Hasskommentare somit immer weniger Aufmerksamkeit erlangen und die positiven Stimmen im Diskurs überwiegen. Das Ziel ist die Veränderung der Debattenkultur, weg von Beschimpfungen und Ähnlichem, hin zu positivem Reinforcement der Opfer und einem „Überstimmen“ der negativen Kommentare.<sup>390</sup> Systematische Counter Speech kann sich auf Online-Plattformen die Algorithmen zunutze machen, indem positive und konstruktive Kommentare systematisch *geliked* werden und diese Inhalte dann in der Diskussion weiter oben erscheinen und mehr Aufmerksamkeit erhalten.<sup>391</sup> Außerdem sollte die Meldung des

---

<sup>386</sup> Vgl. Jonas, Hass-Kulturen im Internet und Möglichkeiten der Intervention, 47.

<sup>387</sup> Vgl. Meßmer, Krause, Praxisbericht. Wie umgehen mit Hate Speech?, 9.

<sup>388</sup> Vgl. ebd., 9.

<sup>389</sup> Vgl. ebd., 10.

<sup>390</sup> Vgl. ebd., 10-11.

<sup>391</sup> Vgl. ebd., 11.

Hasspostings an Moderator\*innen möglichst rasch erfolgen. Sofern es sich dabei tatsächlich um Hate Speech handelt, müssen die Inhalte entfernt werden. Das dies nicht immer der Fall ist und Hasskommentare nicht selten noch tagelang nach der Meldung online zugänglich sind, ist ein Armutszeugnis für die Ressourcenverteilung und Prioritätsregeln.

Quent spricht sich ähnlich wie Meßmer und Krause besonders für Aufklärungs- und Bildungskampagnen zu Online-Hate Speech aus, die in den sozialen Medien selbst, aber auch in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen und Betrieben stattfinden sollen.<sup>392</sup> Dabei handelt es sich um Strategien die auf nachhaltige und längerfristige Veränderung der Online-Kommunikation ausgerichtet sind und Kinder und Jugendliche möglichst früh eine lebensweltbezogene Medienerziehung zuteil werden lässt, die eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Online-Kommunikation und den gesellschaftlichen Prozessen, in die die Nutzung von Online-Plattformen und Apps eingebettet sind.

Positiv zu bewerten ist, dass der Großteil der Angebote im deutschsprachigen Raum auf die erwähnte Aufklärungs- und Bildungsarbeit ausgerichtet ist. Eine nachhaltige Bekämpfung von Hate Speech muss jedoch auch den Staat und die Politik miteinbeziehen. Internationale Rechtsabkommen, die die länderübergreifende Bekämpfung von Hate Speech anvisieren sind zum Beispiel das Übereinkommen über Computerkriminalität von 2003 der Vereinten Nationen und der Rahmenbeschluss des Europäischen Rates zur Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit. Drei von Initiativen werden hier beispielhaft angeführt:

- die „No Hate Speech Movement“- Initiative des Europarats ist eine europaweite Kampagne, deren Schwerpunkte in der Prävention von Hate Speech und der Sensibilisierung von Jugendlichen für Demokratie und der aktiven Teilnahme am politischen Leben liegt, indem vor allem Ressourcen geteilt werden, Anti-Hass-Strategien handlungsorientiert aufbereitet werden und konkrete Beispiele von Counter-Speech online geteilt werden können.
- Der damalige Bundesratspräsident Mario Lindner präsentierte 2016 die Initiative „Digitale Courage“ die ebenfalls versucht Strategien und Lösungsansätze

---

<sup>392</sup> Vgl. Quent, Zivilgesellschaft: „Das globale Dorf verteidigen, 52.

bezüglich Hate Speech zu bieten und verbindet diese schwerpunktmäßig mit der Frage, was die Politik machen kann und soll.

- Das Soziale Netzwerk Facebook, das ja oft selbst viel Kritik für den Umgang mit hasserfüllten Kommentaren, Videos und auch Fake News erntet, startete zusammen mit der deutschen Amadeu Antonio Stiftung, dem Institute for Strategic Dialogue (ISD) und dem International Centre for Radicalisation and Political Violence (ICSR) die europäische „Initiative für Zivilcourage Online“. Das erklärte Ziel ist es, Hassrede entschieden entgegenzutreten, Counter-Speech zu forcieren und Aktivist\*innen sowie Organisationen, die sich für Online-Zivilcourage engagieren, hervorzuheben und zu unterstützen. Außerdem sollen Kampagnen die sich für die hassfreie Partizipation an Online-Kommunikationsräumen einsetzen, hervorgehoben werden.<sup>393</sup>

Eine stärkere Vernetzung von Multiplikatoren bleibt wünschenswert, denn insbesondere in föderalistischen Staaten wie Österreich und Deutschland sind Initiativen oft noch zu dezentral und vereinzelt organisiert und erreichen nie den Stellenwert in der Öffentlichkeitsdebatte, die sie eigentlich aufgrund ihres wichtigen Beitrags zur Förderung der digitalen Zivilcourage in der Gesellschaft verdienen.

Über kurz oder lang ist das konsequente Monitoring von Hate Speech zur Identifikation von Mustern unumgänglich.<sup>394</sup> Da die schiere Masse an Hasskommentaren von Moderator\*innen und couragierten Individuen nicht zu bewältigen ist, werden Handlungsinitiativen derzeit vermehrt ausgelagert.

Mit den Ausführungen zu Online-Hate Speech sollte vor allem gezeigt werden, dass ein duales System von individuellem Engagement und Courage auf der einen und gebündelte, systematische und von Institutionen ausgehende Maßnahmen auf der anderen Seite notwendig sind, um den Diskurs in Sozialen Netzwerken bzw. im Netz generell demokratischer, respektvoller und toleranter zu machen. Positive Veränderungen werden von Nutzer\*innen selbst getragen, deshalb ist die Thematisierung und die

---

<sup>393</sup> Vgl. Institute for Strategic Dialogue (ISC) (Hg.), Initiative für Zivilcourage online. Informationspaket zum Thema Gegenrede, 2016, online unter <https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2017/05/OCCI-Counterspeech-Information-Pack-German.pdf> (7. Juni 2020).

<sup>394</sup> Vgl. *Meßmer, Krause*, Praxisbericht: Wie umgehen mit Hate Speech?, 11.

Schulung im Umgang mit und gegen Online-Hate Speech in der Schule eine Strategie, die im Kontext des Umgangs mit digitalen Medien(inhalten) verfolgt werden muss.

### 7.3.5 Fake News

Eine weitere Herausforderung, die vor allem mit der Kommerzialisierung des Nachrichtenmarktes einhergeht, sind sogenannte *Fake News*. Diese gezielte Verbreitung von Falschnachrichten oder ähnlichen irreführenden Medieninhalten ist einmal mehr einerseits der Infrastruktur des Internets geschuldet, andererseits auch dem Markt für Medienprodukte, der aus dem Internet entstanden ist.<sup>395</sup> Hendricks und Vestergaard führen hierzu aus, dass die Anreize für die Produktion und subsequeute Verbreitung von Falschinformationen, verzerrten Geschichten, Gerüchten und Fake News zuerst einmal ökonomischer Natur sind, denn Klicks im Internet lassen sich schnell und einfach in eine Quelle für Reklame- und Anzeigeeinnahmen verwandeln.<sup>396</sup> Die Gefahr ist offensichtlich: Medien und Journalist\*innen kämpfen täglich um die Aufmerksamkeit ihrer Konsument\*innen, da das Informationsangebot im Internet mittlerweile unüberschaubar ist. Journalistische Gründlichkeit, ethische Prinzipien und edle Intentionen – oder das Ausbleiben dieser – spielen dabei natürlich eine Rolle, aber Medien und Journalist\*innen operieren innerhalb eines Rahmens für Nachrichtenverbreitung und Informationsvermittlung, auf dessen ökonomische Bedingungen sie sich einstellen müssen.<sup>397</sup> Diese Kommerzialisierung des Nachrichtenmarktes vermag die Unabhängigkeit von Medien zu untergraben, da das Interesse des Publikums gesichert und aufrechterhalten werden muss. Das lenkt den Fokus hin zur Vermarktung und dem Unterhaltungswert der Nachrichten, was den idealen Nährboden für Fake News und Populismus schafft. Diese sind lediglich die Spitze des Eisbergs der Aufmerksamkeitsökonomie — die neuen digitalen Titelseiten der Boulevardzeitschriften.

Fake News werden in der Praxis oft von rechtspopulistischen und rechtsextremen Gruppierungen vor allem über Soziale Netzwerke verbreitet, um die öffentliche Meinungsbildung zu beeinflussen.<sup>398</sup> Während vor nicht allzu langer Zeit viele dieser

---

<sup>395</sup> Vgl. Vincent F. *Hendricks*, Mads *Vestergaard*, Postfaktisch. Die neue Wirklichkeit in Zeiten von Bullshit, Fake News und Verschwörungstheorien (München 2018), 17.

<sup>396</sup> Vgl. ebd., 17.

<sup>397</sup> Vgl. ebd., 15.

<sup>398</sup> *Meßmer, Krause*, Praxisbericht. Wie umgehen mit Hate Speech?, 8.

„Fakes“ amateurhaft und deshalb relativ leicht zu erkennen waren, gestaltet sich das Erkennen und Filtern mittlerweile aufgrund der immer professionelleren Umsetzung und Verbreitung von Falschinformationen wie manipulierter Videos und sogenannter „Deep Fakes“ als zunehmend schwierig. In Zeiten von Fake News gelingt es in weiterer Folge auch Machthabern ohne anti-demokratische Strategien wie Zensur und Erosion der Meinungsfreiheit ähnliche propagandistische Ziele zu erreichen, indem sie Bürger\*innen bzw. Wähler\*innen und die Presse mit Fehlinformationen überhäufen.<sup>399</sup> Fake News, Verschwörungstheorien und andere gezielte Falschinformationen sind eine nicht zu unterschätzende Gefahr für faktisches Wissen, weil sie dieses entwerten und die (politischen) Urteile, die wir bilden auf wackelige Beine stellen. Um überhaupt urteilsfähig zu sein und uns (politisch) orientieren zu können, müssen wir Fakten bewerten können. Die politikbezogene Methodenkompetenz wird durch Fake News jedenfalls in einem nie dagewesenen Maß getestet. An der Entwicklung von bzw. Mitwirkung an Lösungen und deren Umsetzung sind Schüler\*innen unbedingt im Zuge der Politischen Bildung zu beteiligen, da sie eine große Gruppe der Onlinemedienkonsument\*innen darstellen. Digitale Zivilcourage ist wiederum von dieser Methodenkompetenz abhängig, denn nur Schüler\*innen, die Fake News erkennen und dementsprechend mit diesen umzugehen lernen, können sich im Netz gegen Fake News engagieren und andere Nutzer\*innen aufklären.

## 8. Methodik

Die Politische Bildung kann mittlerweile auf eine Methodik zurückgreifen, die den verschiedensten didaktischen Prinzipien entsprechen.<sup>400</sup> Didaktische Prinzipien bilden die Basis für die im Unterricht verwendeten Methoden, weshalb diese einer vertiefenden Diskussion in diesem Kapitel bedürfen. Aufbauend auf den didaktischen Prinzipien wird schließlich eine Auswahl an Methoden bei den vorgestellten Unterrichtsideen zur Anwendung kommen, die sich für die Vermittlung politischer Handlungskompetenzen (im Internet) besonders eignen, um zivilcouragierte Handlungen zu fördern. Politische Partizipation als ein Ziel bzw. als Entfaltung politischer Handlungskompetenz, bedeutet, dass Lernende ihr politisches Handeln auf Basis rational entstandener Urteile und Wertungen verteidigen und argumentieren können. Dazu müssen zunächst

---

<sup>399</sup> Vgl. *Hendricks, Vestergaard*, Postfaktisch, 16.

<sup>400</sup> Vgl. *Hellmuth, Hladschik* (Hg.), Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung, 74-75.

Lernarrangements geschaffen werden, die diese Lernprozesse unterstützen, wobei die Unterscheidung zwischen darbietenden, erarbeitenden und entdeckenden Lernverfahren wichtig ist.<sup>401</sup>

## 8.1 Didaktische Prinzipien

Detjen beschreibt didaktische Prinzipien als „grundlegende Handlungsregeln für die Planung und Lenkung von Unterricht.“<sup>402</sup> Unterricht stellt nie den Anspruch die ganze Wirklichkeit der Welt abzubilden und das nicht nur aus zeitökonomischen Gründen, sondern auch, weil Unterricht die Wirklichkeit „in gewisser Weise jeweils neu und anders *rekonstruiert*.“<sup>403</sup> Mithilfe didaktischer Prinzipien sollen also passende Methoden, Lehrverfahren und Arbeitsweisen gefunden und strukturiert werden. Die folgenden politikdidaktischen Prinzipien sind im Unterricht zu berücksichtigen: der Gegenwarts- und Zukunftsbezug, der Lebensweltbezug und die Subjektorientierung, die Prozessorientierung, die Problemorientierung, das exemplarische Lernen, die Handlungsorientierung, die Multiperspektivität und das Kontroversitätsprinzip sowie die Wissenschaftsorientierung.<sup>404</sup>

**Gegenwarts- und Zukunftsbezug** bedeutet zum einen, den Ursachenzusammenhang zwischen Vergangenheit und gegenwärtiger gesellschaftlicher Zustände im Unterricht immer wieder bewusst zu machen und zum anderen, die Bedeutsamkeit der Vergangenheit für Gegenwart und Zukunft auch in der Politischen Bildung und ihren Lerninhalten herauszustreichen.<sup>405</sup> Mittels „Schlüsselproblemen“ soll den Schüler\*innen veranschaulicht werden, dass Wandel und Veränderbarkeit durch individuelles und kollektives Handeln möglich ist, so ist es beispielsweise angebracht zu vermitteln, dass Zivilcourage in ihrer Summe von Handlungen gar nicht neu ist, wie vielfältig sie sein kann und welche Veränderungen in der Vergangenheit durch zivilcouragiertes Handeln erreicht werden konnten.

---

<sup>401</sup> Vgl. *Hellmuth, Hladschik* (Hg.), *Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung*, 152-153.

<sup>402</sup> *Detjen*, *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*, 319.

<sup>403</sup> Vgl. ebd., 319.

<sup>404</sup> Vgl. *Hellmuth, Kühberger*, *Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe*, 6.

<sup>405</sup> Vgl. ebd., 6.

Mittels **Lebensweltbezug** und **Subjektorientierung** soll also ein Zusammenhang zwischen Lerninhalten und sozialen Bedingungen der Lernenden hergestellt werden.<sup>406</sup> Soziale Bedingungen bilden hier einen Rahmen für Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, die in der Interaktion mit anderen Menschen angepasst bzw. verändert werden können.<sup>407</sup> Politische Lerninhalte erscheinen für junge Lernende zunächst oft abstrakt, deshalb gilt es ihnen die vielfältigen Zusammenhänge zwischen Politik und dem eigenen Leben näherzubringen.<sup>408</sup> Ein an der Lebenswelt orientierter politischer Unterricht kann naturgemäß nur stattfinden, wenn der Begriff der Lebenswelt definiert wird: Hellmuth beschreibt ihn als unreflektierten Lebensraum, zu dem sowohl soziale Beziehungen und die materielle Umwelt gehören; damit verbunden sind sogenannte „Sinnprovinzen“, also spezifisches Schülerwissen, das sich um spezielle Interessen wie Musik, Filme, Bücher und Vorstellungen über Geschichte und Politik, strukturiert.<sup>409</sup> Über die Sinnprovinzen ihrer Schüler\*innen Bescheid zu wissen, ist für Lehrende besonders bei der Unterrichtsplanung entscheidend, so können Schüler\*inneninteressen berücksichtigt und an bestehende Denk- und Handlungsmuster angeknüpft werden.<sup>410</sup> Sinnprovinzen beinhalten gemäß Hellmuth und Kühberger auch Werte und Normen, die ebenso identitätsstiftend wie gruppenbildend wirken.<sup>411</sup> Das „Üben“ von Zivilcourage in der Schule setzt einen Einblick in die Denk- und Handlungsmuster bzw. Wertvorstellungen der Lernenden in gewissem Umfang voraus, denn so kann verhindert werden, die Schüler\*innen zu überfordern und sie stattdessen so zum Ziel zivilcouragierter Handlungskompetenz heranzuführen, dass sie in konkreten Situationen auf vielfältige Weise entfaltet wird.

**Prozessorientierung** baut darauf auf, dass historisch-politisches Lernen langfristig aufgebaut wird und Lernprozesse dynamisch, partiell und komplex ablaufen.<sup>412</sup> Regelmäßige Reflexion über verwendete Methoden, Materialien und des geplanten Unterrichtsablaufs durch die Lehrperson sind genauso wichtig, wie eine Rückkoppelung in Form von Feedback für die Lernenden.<sup>413</sup>

---

<sup>406</sup> Vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, 145.

<sup>407</sup> Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 6.

<sup>408</sup> Vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, 145.

<sup>409</sup> Vgl. ebd., 145.

<sup>410</sup> Vgl. Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 6.

<sup>411</sup> Vgl. ebd., 6.

<sup>412</sup> Vgl. ebd., 6.

<sup>413</sup> Vgl. ebd., 6.

Die **Problemorientierung** politischer Bildungsprozesse kommt darin zum Ausdruck, dass Lerngegenstände ausgewählt werden, die das Bearbeiten und Lösen von politischen Problemen zum Ziel haben.<sup>414</sup> Sowohl Detjen als auch Hellmuth betonen die Unterscheidung zwischen *alltäglichen* und *epochaltypischen* Schlüsselproblemen, wobei erstere Probleme der verschiedenen Politikfelder, wie Bildungs- und Außenpolitik betreffen und letztere sich auf Problemlagen beziehen, die die Politik schon seit langer Zeit prägen, häufig globale Züge annehmen und für Gegenwart und Zukunft der Menschen von großer Bedeutung sind.<sup>415</sup> Wir sind täglich mit Problemen konfrontiert, die es gilt zu bearbeiten und zu lösen – manche mögen sehr banal sein, andere sind äußerst komplex und begleiten uns eine lange Zeit – fest steht, dass Lernprozesse in Gang setzen. Politische Probleme zu lösen ist ein vielschichtiger, dynamischer Vorgang. Lösungswege sind meist nicht vorgegeben und das Ergebnis kann nicht nach eindeutigen Kriterien bewertet werden. Es geht vielmehr darum, dass sich Schüler\*innen der Komplexität des Problems bewusst sind, es von verschiedenen Blickwinkeln betrachten lernen, dabei andere, von der eigenen abweichende, Perspektiven berücksichtigen und gleichzeitig akzeptieren, dass es nicht die „eine richtige Antwort“ gibt.

**Exemplarisches Lernen** meint gemäß Detjen „vertieftes Lernen an konkreten Fällen.“<sup>416</sup> Darunter fallen aktuelle Ereignisse, Konflikte und auch Persönliches mit politischem Hintergrund. Fälle enthalten also sowohl Individuelles als auch implizit Allgemeines und ein Fokus auf eines der beiden und Ausblenden des jeweils anderen, ist unerwünscht. Insofern hat exemplarisches Lernen also kategoriales Wissen und das Verstehen von Prinzipien und Strukturen zum Ziel.<sup>417</sup> Exemplarisches Lernen mithilfe konkreter Fälle von (digitaler) Zivilcourage darf jedenfalls nicht in die „Fälle“ von „Betroffenheitspädagogik“ tappen. Es gilt das Allgemeine der Politik an den Fällen herauszuarbeiten, also mittels induktiven Lernens schlussendlich Handlungsoptionen für sich herauszuarbeiten.

**Handlungsorientiertes Lernen** in der Politischen Bildung zielt Detjen zufolge darauf ab, Lernende in Situationen zu versetzen, in denen sie möglichst selbständig agieren, miteinander interagieren können und dabei etwas produzieren.<sup>418</sup> Das Ziel

---

<sup>414</sup> Vgl. Detjen, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, 329.

<sup>415</sup> Vgl. ebd., 329.

<sup>416</sup> Ebd., 323.

<sup>417</sup> Vgl. ebd., 324.

<sup>418</sup> Vgl. ebd., 334.

handlungsorientierten Unterrichts ist also das politische Handeln, wobei damit nicht gemeint ist, dass Schüler\*innen nur politische Handlungskompetenzen erlangen, wenn sie zum Beispiel an politischen Demonstrationen oder Protesten teilnehmen oder Unterschriften für eine Aktion sammeln. Politische Bildung kann und soll zu realen politischen Handlungen wie den gerade genannten führen, das bedeutet aber nicht, dass handlungsorientierter Unterricht ausschließlich auf Projektwochen und Schulveranstaltungen stattfindet. Handlungsorientierte Lernprozesse sind für den Ausbau (digitaler) Zivilcourage besonders geeignet, da in der Kooperation und Interaktion mit anderen wichtige Teilkompetenzen mitgelernt werden, wie zum Beispiel das Eingehen auf andere und ihre Erfahrungen, Rücksichtnahme, das Tolerieren bzw. die Akzeptanz anderer Sichtweisen, Erfahrungen von Dominanz, Zurückhaltung und Solidarität.<sup>419</sup> Handlungsorientierter Unterricht soll die Lernenden im Idealfall mit einem Repertoire an individuellen Handlungsstrategien ausstatten, die es Schüler\*innen ermöglicht aktiv zur politischen Meinungsbildung und dem gesellschaftlichen Diskurs im Sinne demokratischer Werte beizutragen.

Die Handlungen der Schüler\*innen können sich gemäß Detjen entweder auf der realen oder der simulierten Ebene abspielen: als Aktivitäten auf der realen Ebene nennt er zum Beispiel die Expertenbefragung oder das Straßeninterview, während simulative Aktivitäten im Klassenzimmer durchgeführt werden können und oft spielerischen Charakter besitzen, wie das Rollen- oder Konferenzspiel oder Talkshows und Debatten.<sup>420</sup>

Abschließend ist anzumerken, dass die Beteiligung der Lernenden an Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts zwar nicht auf die Politische Bildung beschränkt ist, aber im Sinne der Demokratieerziehung in ebendiesem Unterricht eine besondere Rolle spielen und kontinuierlich verfolgt werden sollten. Nimmt man alle didaktischen Prinzipien ernst, kann Unterricht eigentlich nur so und nicht anders stattfinden, auch wenn natürlich nicht jedes Prinzip in jeder Unterrichtsstunde verankert sein kann. Als Probleme bei der Handlungsorientierung sind der hohe Arbeits- und Organisationsaufwand zu nennen sowie die zeitliche Planung, weil sich handlungsorientierter Unterricht

---

<sup>419</sup> Vgl. *Detjen*, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, 334.

<sup>420</sup> Vgl. ebd., 336-337.

nur selten in 50 Minuten-Einheiten verpacken lässt und deshalb nur schlecht in den Schulalltag passt.<sup>421</sup>

**Multiperspektivität** beschreibt das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven, wenn es darum geht, sich mit historischen und politischen Sachverhalten und Problemen auseinanderzusetzen. Das Ziel ist nicht, sich am Ende auf die eine richtige Perspektive zu einigen, sondern anhand einzelner Themen Bewusstsein dafür zu schaffen, dass „die Wahrheit“ meist nicht existiert.<sup>422</sup>

Das **Kontroversitätsprinzip** wurde bereits im Kontext des Beutelsbacher Konsens‘ besprochen. Es gehört zur Politischen Bildung, umstrittene politische Meinungen, kontroverse Fragen und plurale Auffassungen zu thematisieren. Wichtig ist, dass sie auch als solche im Unterricht dargestellt werden. Die Politische Bildung setzt damit vor allem bei einem Fokus auf Urteils- und Handlungskompetenz einen hohen Grad an Flexibilität vonseiten der Lehrenden voraus, weil Reaktionen und Antworten nur selten antizipiert werden können, immerhin handelt es sich beim Klassenverband oft um eine heterogene Gruppe von Lernenden.

**Wissenschaftsorientierung** bedeutet, dass in der Praxis bei aller Reduktion komplexer Sachverhalte, ein Unterrichtsthema stets so behandelt werden soll, dass es an die wissenschaftliche Auseinandersetzung anschlussfähig ist.<sup>423</sup> Da wissenschaftliches Wissen immer auch von Unklarheiten geprägt ist und sich dynamisch entwickelt, ist es im Sinne des Kontroversitätsgebots angebracht und sogar notwendig, wissenschaftlich Umstrittenes im Unterricht auch als solches darzustellen.

## 8.2 Makro- und Mikromethoden

Didaktik und Methodik gehen Hand in Hand, die didaktischen Prinzipien begründen die Methoden und die spezifischen Methoden sind notwendig, um die didaktischen Prinzipien zunächst in Form von groben Lernzielen und dann in der Praxis umsetzen zu können. Die Zugänge zur Systematik von Methoden der Politischen Bildung sind nicht einheitlich: sowohl Giesecke als auch Hellmuth trennen Methoden und

---

<sup>421</sup> Vgl. *Detjen*, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland, 338.

<sup>422</sup> Vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 7.

<sup>423</sup> Vgl. *Ingo Juchler*, Wissenschaftsorientierung. In: Wolfgang *Sander* (Hg.), Handbuch Politische Bildung, 284-294.

Arbeitstechniken begrifflich voneinander – Hellmuth räumt aber ein, dass eine klare Abgrenzung nicht immer möglich ist – während Frech, Kuhn und Massing sie als zusammengehörig sehen.<sup>424</sup> Einigkeit scheint darüber zu herrschen, dass zwischen Makro- und Mikromethoden unterschieden werden kann. Makromethoden sind „umfassende Entwürfe zusammenhängender Handlungen im Unterricht“<sup>425</sup> und somit zum einen der rote Faden, der sich durch Unterrichtseinheiten zieht und zum anderen verbinden sie die einzelnen Unterrichtsphasen miteinander.<sup>426</sup> Die Unterrichtsphasen selbst können eingeteilt werden in Einstiegs-, Informations-, Anwendungs- und Problematisierungsphase.

Jede Methode stellt einen spezifischen Zugang zum Inhalt her, Makromethoden sind jedenfalls häufig handlungsorientiert, können aber durchaus unterschiedliche didaktische Ziele verfolgen. Sie variieren je nach der Struktur des Lehr- und Lernprozesses, der Kommunikationsstruktur, des Lernmodus und den Lernzielen. Die Mikromethoden sind wiederum Bestandteile der Makromethode und dienen der Gestaltung der einzelnen Unterrichtsphasen, als Beispiele sind der Lehrervortrag, das Unterrichtsgespräch oder Brainstorming zu nennen, aber auch Sozialformen wie Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit gehören dazu.<sup>427</sup>

### **8.3 Verwendete Methoden für die Unterrichtsideen**

Die Methodenauswahl für die Unterrichtsideen zu (digitaler) Zivilcourage ist Ausdruck des Versuchs, Schüler\*innen mit Basiskonzepten vertraut zu machen, die das menschliche Zusammenleben in den Fokus rücken. Dazu gehören Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebensraum und Normen. Ebenso soll der Interaktion im Lehr- und Lernprozess sowie dem politischen Handeln ausreichend Raum geboten werden. Lernende sollen durch das Ausprobieren und Evaluieren von zivilcouragierten Handlungsmöglichkeiten im Internet ihre eigenen politischen Positionen im Sinne der Identitätsbildung reflektieren und sich ihrer Selbstwirksamkeit und gestalterischen Kompetenzen bewusst werden, indem sie auf (politische) Online-Prozesse in Form

---

<sup>424</sup> Vgl. Zentrum *polis* – Politik lernen in der Schule (Hg.), Methoden in der Politischen Bildung. In: *polis* aktuell 2 (2017), 2.

<sup>425</sup> Hellmuth, *Jenseits des Zeigefingers*. Methoden in der Politischen Bildung, 79.

<sup>426</sup> Vgl. Massing, *Der Lehrervortrag*. In: Siegfried Frech, Hans-Werner Kuhn, Peter Massing (Hg.), *Methodentraining für den Politikunterricht* (Schwalbach 2004), 9.

<sup>427</sup> Vgl. . Thomas Hellmuth, *Jenseits des Zeigefingers*. Methoden in der Politischen Bildung. 79; Vgl. Detjen, *Politische Bildung*, 340f.

von digitaler Zivilcourage einwirken.<sup>428</sup> Die – vorwiegend handlungsorientierten – Methoden wurden mit dem Ziel ausgewählt, Lernräume zu schaffen, die den Schüler\*innen die Reflexion eigener Vorkonzepte zu (digitaler) Zivilcourage und einen *conceptual change* (also einen Konzeptwechsel) oder jedenfalls eine Weiterentwicklung der Vorkonzepte ermöglichen. Weitere Variablen, die bei dem Methodensetting während der Planung und Durchführung des Unterrichts berücksichtigt werden müssen, sind aus organisatorischer Sicht natürlich die Klassengröße und die technischen Gegebenheiten.

## 9. Unterrichtsideen für eine 4. Klasse AHS/MS

In diesem Kapitel werden Unterrichtsideen zum Thema „(Digitale) Zivilcourage“ für eine 4. Klasse AHS/Mittelschule präsentiert. Dazu werden die bereits erläuterten Methoden der Kompetenzorientierung entsprechend und unter Berücksichtigung der relevanten didaktischen Prinzipien in die geplanten Unterrichtssequenzen integriert und die dafür benötigten Materialien zu Verfügung gestellt.

Den Lernenden soll zunächst die Möglichkeit gegeben werden, ihre Vorstellungen zu dem Begriff „Zivilcourage“ zu formulieren und ihn in ihrer eigenen Lebenswelt zu verorten. Zivilcourage als Teilkonzept von Schlüsselproblemen wie Menschenrechte, Meinungsfreiheit in der Mediengesellschaft oder die (in unterschiedlichen Bereichen unterschiedlich rasch) voranschreitende Digitalisierung soll den Lernenden vermitteln, dass politisches individuelles und kollektives Handeln – eben zum Beispiel in Form von Zivilcourage – Veränderung bringen kann. Gleichzeitig sollen sie ihre Wirklichkeitskonstruktion, auf welche digitale Medien heute einen beträchtlichen Einfluss haben, kritisch hinterfragen lernen und Kommunikationsstrategien kennen- und anzuwenden lernen, die die kognitive Auseinandersetzung mit den (Teil-)Konzepten Partizipation, Zivilcourage und Demokratie in einer digitalisierten Gesellschaft fördert. Abschließend geht es auch um das Einnehmen einer multiperspektivischen Betrachtungsweise, da im Klassenverband unterschiedliche Meinungen und Standpunkte auftreten werden, mit denen sich die Lernenden zur Schulung eines kritischen politischen

---

<sup>428</sup> Vgl. Deutsches BM des Innern, für Bau und Heimat (Hg.), Politische Bildung, Berlin 2020, online unter <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/gesellschaftlicher-zusammenhalt/politische-bildung/politische-bildung-node.html> (23.6.2020).

Bewusstseins auseinandersetzen sollen. Folgende Module des Lehrplans für die 8. Schulstufe AHS/Mittelschule sind relevant für die Auseinandersetzung mit dem Thema „(Digitale) Zivilcourage“.

### **Modul 8 (Politische Bildung) Politische Mitbestimmung**

Schüler\*innen sollen gemäß diesem Modul eigene politische Urteile im Hinblick auf Möglichkeiten und Strategien der politischen Mitbestimmung fällen und formulieren. Zudem sollen sie Einsichten in die Bedeutung demokratischer Werte und Grundrechte in der Europäischen Union gewinnen und außerparlamentarische bzw. niederschwelligere Formen der Mitbestimmung kennenlernen, erklären und erproben. Das Modul 8 ist demnach für alle drei vorgestellten Unterrichtsideen relevant, weil die Vermittlung von Handlungskompetenzen, aber auch das Füllen von Urteilen wichtige Elemente darstellen. Die erste Idee für eine Doppelstunde setzt direkt hier an, indem das Handeln mit Zivilcourage als eine von vielen Möglichkeiten, politisch aktiv zu werden und die eigenen Wertvorstellungen und Überzeugungen als demokratische Bürger\*innen auch nach außen zu tragen, dargestellt werden soll. In der Doppelstunde geht es ebenfalls darum, politische Urteile von anderen hinsichtlich ihrer Konsequenzen zu beurteilen und gegebenenfalls andere Lösungswege durchzudenken und vorzuschlagen.

### **Modul 9 (Politische Bildung): Medien und politische Kommunikation**

Der Lehrplan sieht im Modul 9 zum einen die Arbeit mit politischen Manifestationen und deren Entstehung vor. Zum anderen sollen medial vermittelte Informationen von politischen Medien analysiert werden und schließlich die Kompetenz, selbst politische Manifestationen zu erstellen, geschult werden.<sup>429</sup> Hier setzt wiederum die zweite Unterrichtsidee an, die sich der Auseinandersetzung mit Manifestationen von Online-Hate Speech und Strategien der Counter-Speech widmet. Denn Counter-Speech kann – wie in der Unterrichtsstunde zu Online-Hate Speech vermittelt werden soll – nur nachhaltig erfolgreich sein, wenn die Muster hinter dem Phänomen und die Strategien, die von „Trollen“ eingesetzt werden, zunächst einmal identifiziert und bewertet werden. Ihre politischen Handlungskompetenzen bauen die Schüler\*innen dann mittels Erstellen eigener politischer Manifestationen im Internet aus, indem sie in digitalen

---

<sup>429</sup> BMBF (Hg.), BGBl. II 113/2016, 18.5.2016, Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016), 12-13, online unter [https://www.politik-lernten.at/dl/mnoNJKJKonmomJqx4lJK/Gesetzesblatt\\_113\\_Verordnung\\_18\\_Mai\\_2016.pdf](https://www.politik-lernten.at/dl/mnoNJKJKonmomJqx4lJK/Gesetzesblatt_113_Verordnung_18_Mai_2016.pdf). (17.2.2021).

Kommunikationsräumen einerseits gegen Hate Speech argumentieren und andererseits eigene Counter Speech produzieren.

## 9.1 Erste Unterrichtsidee: Zivilcourage...what?

Mit dieser Unterrichtsidee sollen Schüler\*innen mit dem Begriff „Zivilcourage“ vertraut gemacht werden und sich damit auseinandersetzen, welche Einstellungen, Motivationen und kognitive Kompetenzen zivilcouragiertes Handeln erfordert bzw. beinhaltet kann. Ein weiteres Ziel ist es, den Lernenden zu vermitteln, dass jede\*r Einzelne politisch handeln kann und zwar nicht nur bei Wahlen oder als Parteimitglied, sondern unkonventionell, jeden Tag und ohne eine Organisation im Rücken zu haben. Die Voraussetzung ist, dass die politische Handlung selbst auf nachhaltige Veränderungen in der Gesellschaft bzw. – im Kontext dieser Arbeit – besonders in der digitalen Öffentlichkeit abzielt.

<b>Unterrichtsdauer</b>	2 Unterrichtseinheiten (100 Minuten)
<b>Methoden</b>	Blitzlicht, Standbilder (Gruppenarbeit), Diskussion
<b>Material</b>	Papier, Stifte, Beamer, AB 1: Blitzlicht, AB 2: Statuentheater, Prezi-Folie
<b>Kompetenzen</b>	Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz, Teilkompetenzen: Fähigkeit zu Perspektivübernahme und zu Perspektivenwechsel; sich selbst begründet zu positionieren; Entscheidungen erst nach Abwägen versch. Standpunkte zu treffen u. sich der Folgen eigener politischer Entscheidungen u. Urteile bewusst zu sein u. diese zurückzunehmen und/oder zu modifizieren; eigene Meinungen, Werturteile zu artikulieren und zu vertreten
<b>Basiskonzepte</b>	Normen, Gesellschaft, Öffentlichkeit, Gemeinwohl
<b>Lehr- und Lernziele</b>	- Schüler*innen erarbeiten anhand ihres Vorwissens u. ihrer vorhandenen

	<p>Vorstellungen und Erfahrungen, Definitionsvorschläge</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen schaffen</li> <li>- Verständnis und Empathie für die Situation anderer herstellen</li> <li>- Multiperspektivische Betrachtungsweise schulen</li> <li>- Bewusste Entscheidungen zu politischen Handlungen treffen</li> </ul>
<b>Lehrplanbezug (8. Schulstufe AHS/MS)</b>	Modul 8
<b>Verwendete Quellen</b>	<p>Lothar <i>Frick</i> (Hg.), Madeleine <i>Hankele</i>, Gesprächsorientierte Methoden. Blitzlicht. In: Politik &amp; Unterricht. Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung 1/2 (2015) 10-23, 10.</p> <p>Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.), Lothar <i>Scholz</i>, Thema im Unterricht/Extra. Methoden-Kiste (Bonn <sup>9</sup>2020), Methodenkarte 38-40.</p> <p>Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.), Günther <i>Gugel</i>, Themenblätter im Unterricht – Nr. 108. Zivilcourage (Bonn <sup>2</sup>2017), 10 (= Lehrerblatt 6).</p>

## Rahmenbedingungen

Zu Beginn der Doppelstunde gilt es erstens, das konzeptionelle Wissen der Lernenden über „Politische Mitbestimmung“ und „Politische Partizipation“ mithilfe eines Bezugs zur letzten Stunde in Form eines kurzen Lehrervortrags zu (re)aktivieren. Idealerweise wurden dort bereits Möglichkeiten und Strategien der politischen Mitbestimmung und Partizipation (Schwerpunkt: informale Beteiligungsformen, wie Petitionen unterschreiben/teilen, Unterschriften sammeln, an friedlichen Demonstrationen/Protesten teilnehmen etc.) mit der Klasse erarbeitet. Zweitens ist den Lernenden gemäß dem didaktischen Prinzip des Lebensweltbezugs und der Subjektorientierung rund um das Thema „(Digitale) Zivilcourage“ bewusstzumachen, dass Zivilcourage ebenfalls eine Form von politischer Partizipation/politischem Handeln darstellt. Mittels Beispiele soll vermittelt werden, dass alle Lernenden in ihrem eigenen Leben bestimmt bereits auf die eine oder andere Art Zivilcourage demonstriert haben. Dass es dabei nicht um große

Heldentaten geht, sondern um Solidarität, Empathie und Entschlossenheit zum Handeln, soll ebenfalls zu Beginn klargestellt werden. Außerdem sollen die Lernenden einen Überblick über den groben Ablauf der nächsten beiden Stunden erhalten, damit sie wissen was von ihnen erwartet wird.

## 1. Blitzlicht

Die Blitzlicht-Methode<sup>430</sup> ist als Stundeneinstieg für die Problematisierung eines (neuen) Themas und zum Abruf von (spontanen) Assoziationen und Meinungen aller Schüler\*innen gut geeignet. Die Lehrperson teilt jeweils zwei Schüler\*innen eine Situationskarte (AB1) aus. Die Schüler\*innen beraten sich kurz und notieren ihre Assoziationen, Meinungen, Handlungsideen und/oder Bewertungen bezüglich der Möglichkeiten zivilcouragierten Handelns bzw. der Zitate rasch (5 Minuten) auf einem Blatt. In der anschließenden Blitzlichtrunde erhält jede\*r Schüler\*in die Möglichkeit, der Klasse „ihre“ Situation samt Handlungsideen/Stellungnahme knapp vorzustellen. Zum einen soll damit die Vielfältigkeit von Konflikten und Problemen, die zivilcouragiertes Handeln erfordern, dargestellt werden. Zum anderen soll durch die möglichst vielen Wortmeldungen gezeigt werden, wie viele unterschiedliche Lösungswege und Möglichkeiten zu helfen es geben kann. Gleichzeitig fungiert die Methode auch als diagnostisches Tool für die Lehrperson, um Konzeptionen und Vorwissen der Schüler\*innen zu eruieren. Bei den einzelnen „Blitzlichtbeiträgen“ der Schüler\*innen soll die spontane und rasche Meinungsäußerung geübt werden, so wie sie häufig im Alltag gefordert wird. Da der Zeitaufwand für diese Methode recht geringgehalten werden kann, ist es allen Schüler\*innen möglich, sich an der Diskussion zu beteiligen. Es besteht weder Anspruch auf Vollständigkeit noch gibt es falsche Antworten.<sup>431</sup> Damit sollten auch Schüler\*innen, die sich nicht gerne oder sowieso selten zu Wort melden, weniger Hemmungen haben, sich in dieser Unterrichtsphase zu beteiligen. Die Resultate werden kurz

---

<sup>430</sup> Vgl. Lothar Frick (Hg.), Madeleine Hankele, Gesprächsorientierte Methoden. Blitzlicht. In: Politik & Unterricht. Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung 1/2 (2015) 10-23, 10; Vgl. Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.), Günther Gugel, Themenblätter im Unterricht – Nr. 108. Zivilcourage (Bonn 2017), 10 (= Lehrerblatt 6).

<sup>431</sup> Die Lehrperson sollte jedoch Aussagen wie „Nichts tun!“ oder „Wegschauen!“ etc. nicht gelten lassen und die Schüler\*innen motivieren, nach Alternativen zu suchen. Andere Schüler\*innen sind eingeladen mit Ideen weiterzuhelfen.

im Plenum diskutiert und eventuell durch leitende Zwischenfragen von der Lehrperson ergänzt.

## 2. Wertediskussion

Im Mittelpunkt dieser Unterrichtssequenz steht eine Diskussion über Werte bzw. Prinzipien, die die Schüler\*innen für ihr Leben als zentral erachten. Die politische Urteilskompetenz und das didaktische Prinzip des Lebensweltbezugs bzw. der Subjektorientierung steht hier im Fokus. Damit die Schüler\*innen die Situationen aus der Blitzlichtrunde grob politischen Wert- und Grundhaltungen zuordnen und deren Einfluss auf individuelle Entscheidungen einschätzen und artikulieren können, sollen sie zuerst die einzelnen Begriffe in der Wertetabelle (Material 2) von oben nach unten hierarchisch anordnen. Die Liste kann auch durch weitere Werte ergänzt werden. Dies setzt die aktive Auseinandersetzung mit den eigenen „Sinnprovinzen“ voraus, in welche die Lehrperson somit auch einen besseren Einblick bekommt, indem sie sich einige Ergebnisse der Schüler\*innen ansieht, diese jedoch nicht kommentiert.

Danach versuchen sich die Lernenden in einer Diskussion in Kleingruppen (4-5 Personen) auf die für sie fünf wichtigsten Werte zu einigen. Im Plenum werden die Antworten verglichen, Abhängigkeiten diskutiert und eventuelle Ergänzungen diskutiert, die Schüler\*innen hinzugefügt haben. Hier stehen wieder Multiperspektivität, Subjektorientierung und (variiende) Wertvorstellungen als „Schlüsselprobleme“ im Vordergrund. Als politikdidaktisches Diagnosetool sind solche expliziten Darstellungen der „Sinnprovinzen“ der Lernenden hilfreich, weil im Unterricht an diese angeknüpft werden kann und soll bzw. sie ja auch reflektiert und weiterentwickelt werden sollen.<sup>432</sup>

Nach der Diskussion kehren die Schüler\*innen nochmals zu ihrer Situationskarte aus der Blitzlichtrunde zurück, beurteilen, welche Werte in der Situation verletzt wurden, und begründen ihre Antwort. Die Lehrperson sollte ein Beispiel geben, damit die Schüler\*innen wissen, was von ihnen erwartet wird und wie so eine Beurteilung aussehen könnte. Außerdem sollte vermittelt werden, dass eine eindeutige Zuschreibung nicht immer möglich ist bzw. manchmal auch mehr als eine Wertvorstellung/ein Prinzip verletzt werden kann. Im Plenum werden einige Wortmeldungen zu den Zuordnungen von

---

<sup>432</sup> Vgl. *Hellmuth, Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan, 6.

Schüler\*innen besprochen und abermals der offene Charakter der möglichen Interpretationen hervorgehoben.

### **3. Standbilder bauen/Statuentheater**

Mit Hilfe von Standbildern lassen sich im Unterricht Erfahrungen, Probleme und Konflikte darstellen.<sup>433</sup> Anstatt vergangene soziale Konfliktsituationen sprachlich zu artikulieren, werden bei dieser Methode die Lernenden von „Regisseur\*innen“ (= Mitschüler\*in) zu „Statuen“ modelliert. Dabei nehmen sie wie bewegliche Puppen, die Haltung – einschließlich Mimik und Gestik – ein, die ihnen vorgegeben wird. Schritt für Schritt wird so ein Bild für die Zuschauer\*innen gebaut, das zum Ausdruck bringt, wie der/die Regisseur\*in das Problem interpretiert und wie konkret gehandelt wurde. Gegenstände aus dem Klassenzimmer können ebenfalls zur Veranschaulichung der abgebildeten Situation verwendet werden, jedoch soll die Lehrperson klarstellen, dass die Szene nicht mit „Requisiten“ überladen werden soll. Die Mitschüler\*innen lassen das Standbild ca. eine halbe Minute auf sich wirken, sind aber ansonsten passiv.

Nach jedem fertigen Standbild wird die Situation im Plenum besprochen und die Antworten zu den an die Wand projizierten Aufgaben *a* und *b* (Material 3, Arbeitsblatt 2) im Heft notiert. Anschließend wird den Zuschauer\*innen die Möglichkeit gegeben, das Standbild gemäß ihren eigenen Handlungsideen zur Deeskalation bzw. Problemlösung zu verändern und neu zu gestalten. Dann werden die restlichen Aufgaben *c*, *d* und *e* ebenfalls gemacht, im Heft die Antworten notiert und daraufhin im Plenum besprochen. In dieser Unterrichtsphase geht es primär um Schulung der Interpretations- und Urteilsfähigkeiten der Lernenden. Der Lernprozess verläuft nicht linear, sondern über Umwege und die Dichotomie von „guten“ und „schlechten“ Handlungen soll zugunsten einer situations- und ortsgebundenen Evaluierung von Handlungsoptionen in den dargestellten Standbildern aufgegeben werden.

Nachdem die Antworten zu Aufgabe *e* im Plenum besprochen wurden, werden diese zur Ergebnissicherung in 4er-Gruppen (1. Wahrnehmung, 2. Beurteilung, 3. Entscheidung, 4. Handlung) zu einem Plakat zusammengefasst. Jede Gruppe bekommt also ein gleichgroßes Stück Flipchart-Papier. Zum Schluss werden die Papiere in der

---

<sup>433</sup> Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.), Lothar Scholz, Thema im Unterricht/Extra. Methoden-Kiste (Bonn <sup>9</sup>2020), Methodenkarten 38-40.

richtigen Reihenfolge an die Wand gehängt. Abhängig vom sozialen System der Klasse muss die Lehrperson abwägen, ob Vorübungen, also in diesem Fall das Einüben von Vorformen des Standbildbaus (das Erstarren in einer Position/„Freezing“ und das Darstellen von Gefühlen, Stimmungen etc.), mit den Schüler\*innen nützlich sein kann. Ebenso wichtig ist die Rückkoppelung (Feedback) am Ende einer solchen Standbild-Übung, die in die nachfolgende Diskussion bzw. Präsentation der Ergebnisse miteinfließt.

Wie viele Standbilder „gebaut“ werden, hängt von der Dynamik in der Klasse ab. In manchen Klassen mag diese Methode sehr gut angenommen werden, in anderen eher abgelehnt werden. Damit die darauffolgende Diskussion und Präsentation den didaktischen Prinzipien „Exemplarisches Lernen“ und „Multiperspektivität“ gerecht werden, sollten jedoch zumindest vier Standbilder gebaut werden.

## 9.1.1 Material 1

### Arbeitsblatt 1 BLITZLICHT – Zivilcourage....what?

<p><i>Auf dem Bahnsteig</i></p> <p>Stell' dir vor, du kommst im Bahnhof auf das Gleis und siehst, wie zwei junge Männer ein Mädchen festhalten und belästigen. Du bist allein auf dem Bahnsteig.</p>	<p><i>Zivilcourage lernen</i></p> <p>„Zivilcourage kann man lernen.“</p>	<p><i>Die Nachbarwohnung</i></p> <p>In der Nachbarwohnung ist eine junge Familie mit einem zweijährigen Kind eingezogen. Du hörst das Kind öfter schreien und die Mutter laut schimpfen. Du hast den Verdacht, dass die Mutter ihr Kind auch schlägt.</p>
<p><i>Etwas unternehmen</i></p> <p>Anna möchte nicht nur zusehen, sondern etwas gegen Ausländerfeindlichkeit und Rechtsextremismus in ihrer Stadt tun. Sie hat sich folgende Handlungsweisen überlegt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- einen Leserbrief schreiben</li> <li>- an einer Demonstration teilnehmen</li> <li>- einen Aufruf unterzeichnen</li> </ul>	<p><i>In Kauf nehmen</i></p> <p>Wenn es die Situation erfordert, würde ich folgendes in Kauf nehmen, um anderen aus einer Notsituation zu helfen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- die Verschmutzung meiner Kleidung</li> <li>- eine körperl. Verletzung</li> <li>- zu spät in die Schule kommen</li> <li>- eine Ausbildung/einen Arbeitsplatz aufs Spiel setzen</li> <li>- von Freunden verlassen werden</li> <li>- zu einer Geldstrafe verurteilt werden</li> </ul>	<p><i>Wohnheim für Flüchtlinge</i></p> <p>Du wohnst in einem Dorf, in dem ein Wohnheim für Flüchtlinge eingerichtet werden soll. Es gibt Bürger*innen, denen das nicht gefällt und die massiv dagegen Stimmung machen. Sogar der Bürgermeister wurde schon bedroht.</p>
<p><i>Witze erzählen</i></p> <p>Auf dem Schulhof werden von einer Clique lautstark „Türkenwitze“ erzählt. Du stehst in der Nähe und hörst mit.</p>	<p><i>Zuschauer</i></p> <p>Auf einer belebten Einkaufsstraße fällt ein Mann hin und steht nicht mehr auf. Viele Menschen sehen den Vorfall, aber niemand tut etwas. Wie kann das sein und welches Verhalten ist in dieser Situation nützlich?</p>	<p><i>Mobbing in der Schule</i></p> <p>Ein Mitschüler wird von einer Clique in der Klasse seit Wochen systematisch gehänselt.</p>
<p><i>Manipuliertes Video</i></p> <p>Du siehst ein offensichtlich manipuliertes Video in einem Sozialen Netzwerk, das ein Freund von dir geteilt hat.</p>	<p><i>Online-Kommentare</i></p> <p>Ein Mädchen aus deiner Schule, das du nicht gut kennst, hat auf einer Social Media-Plattform ein eigenes Musikvideo geteilt. Viele Kommentare unter dem Video sind gemein und herabwürdigend. Was kannst du machen?</p>	<p><i>Ein Foto von mir aber nicht mein Foto</i></p> <p>Ein*e Mitschüler*in hat auf Instagram ein Foto von dir hochgeladen, obwohl du dem nicht zugestimmt hast. Du magst den/die Mitschüler*in eigentlich und möchtest keinen Streit anzetteln, aber das Foto ist dir peinlich und du findest, es hat nichts in der Timeline einer anderen Person verloren.</p>

## 9.1.2 Material 2

Prezi-Folie für die Wertediskussion



<b>EHRlichkeit</b>	<b>FAMILIE</b>	<b>FREIHEIT</b>
<b>FREUNDlichkeit</b>	<b>GEHORSAM</b>	<b>GEWALTFREIHEIT</b>
<b>GLEICHSTELLUNG DER GESCHLECHTER</b>	<b>BILDUNG</b>	<b>HILFSBEREITSCHAFT</b>
<b>GERECHTIGKEIT</b>	<b>RESPEKT</b>	<b>TOLERANZ GEGENÜBER VERSCH. LEBENSENTWÜRFEN</b>
<b>VERANTWORTUNG</b>	<b>ZUVERLÄSSIGKEIT</b>	<b>SOLIDARITÄT</b>
<b>WÜRDE</b>	<b>GLEICHHEIT</b>	<b>MUT</b>
<b>?</b>	<b>?</b>	<b>?</b>

Abbildung 4: Wertetabelle (Michal Jarmoluk/pixabay.com)

### 9.1.3 Material 3

#### Arbeitsblatt 2 STATUENTHEATER – Zivilcourage....what?

a) **Beschreibe** was in dieser Situation **passiert** und **welche Rolle** die einzelnen Personen einnehmen.

- |                |              |
|----------------|--------------|
| - Standbild 1: | Standbild 3: |
| - Standbild 2: | Standbild 4: |

b) **Begründe** warum in dieser Situation **Zivilcourage gefordert** ist. **Analysiere** und **beschreibe** den **Konflikt** bzw. die **Gefahr**.

- |                |              |
|----------------|--------------|
| - Standbild 1: | Standbild 3: |
| - Standbild 2: | Standbild 4: |

c) **Auflösung**: Was sagen der/die Regisseur\*in zu deinen Einschätzungen? Hast du die Situation richtig interpretiert und das Problem erkannt? Wie haben sie in der realen Situation selbst reagiert und welche Gründe könnte es dafür geben?

- |                |              |
|----------------|--------------|
| - Standbild 1: | Standbild 3: |
| - Standbild 2: | Standbild 4: |

d) **Beschreibe** unterschiedliche zivilcouragierte **Handlungsmöglichkeiten** (außer jene die dargestellt wurde) in dieser Situation. Was fällt dir spontan ein?

- **Erörtere** die **Pro- und Contra-Argumente** für zivilcouragiertes Handeln in dieser Situation.

- |                |              |
|----------------|--------------|
| - Standbild 1: | Standbild 3: |
| - Standbild 2: | Standbild 4: |

e) **Generell** (also unabhängig von den konkreten Standbildern):

**Nenne** die **Voraussetzungen**, die erfüllt werden müssen, damit eine Person in einer brenzligen Situation zivilcouragiert handelt

- Wahrnehmung (z.B. „Ich muss erkennen...“, „Ich muss wissen...“)
- Beurteilung
- Entscheidung (*Handlungskompetenz?*)
- (Handlung)

## 9.2 Zweite Unterrichtsidee: Geht da noch mehr Partizipation?

Diese Unterrichtsstunde kann direkt an die zuvor vorgestellte Doppelstunde anknüpfen, obwohl durchaus auch noch andere Themen als Bindeglieder zwischen Formen von (mehrheitlich) analoger und digitaler Zivilcourage fungieren können. Schüler\*innen sollen diese Stunde nutzen, um ihr eigenes Partizipationsniveau im Internet zu reflektieren und zu bewerten. Spezifisch geht es darum, Einsichten in ihre bisherige Rolle im Internet zu erhalten, diese zu bestimmen und kritisch zu beleuchten. In einem weiteren Schritt sind neue Ziele für zukünftige Onlinepartizipation auszuarbeiten, wobei dies natürlich ein längerfristiger Prozess ist, der unmöglich in einer Unterrichtsstunde abgeschlossen werden kann.

<b>Unterrichtsdauer</b>	1 Unterrichtseinheit (45 Minuten)
<b>Methoden</b>	„Partizipationsbarometer“
<b>Material</b>	Große Kartonkarten, Papier, Stifte, Klebeband oder Magnete
<b>Kompetenzen</b>	Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz
<b>Basiskonzepte</b>	Handlungsspielräume, Gesellschaft, Arbeit, Lebensraum
<b>Lehr- und Lernziele</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- die eigene Rolle im Internet bestimmen und reflektieren</li> <li>- Identifizieren von eigenen politischen Interessen</li> <li>- Artikulation von politischen Positionen</li> <li>- Bewusste Entscheidungen zu politischen Handlungen treffen</li> </ul>
<b>Lehrplanbezug (8. Schulstufe AHS/MS)</b>	Modul 8
<b>Verwendete Quellen</b>	Die Methode des „Partizipationsbarometer“ bzw. der „Partizipationsstufenleiter“ wurde aus folgendem Buch übernommen und lediglich geringfügig adaptiert: Europarat/Zentrum <i>polis</i> (Hg.), aus dem Englischen von Brita <i>Pohl</i> , Bookmarks. Bekämpfung von Hate Speech im

	<p>Internet durch Menschenrechtsbildung (Wien <sup>2</sup>2017), 94-97.</p> <p>BM für Bildung (Hg.), <i>Hellmuth, Kühberger</i>, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Wien 2016, online unter <a href="https://www.politik-ler-neren.at/dl/NgssJKJKonmo-mJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf">https://www.politik-ler-neren.at/dl/NgssJKJKonmo-mJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf</a> (21.5.2020).</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Rahmenbedingungen

Die Schüler\*innen sind bereits mit Formen der Mitbestimmung im Zuge des Moduls 8 in Berührung gekommen, nun werden Partizipationsoptionen von der analogen in die digitale Welt überführt. Die Subjektorientierung und der Lebensweltbezug spielen in dieser Unterrichtsstunde einmal mehr eine wichtige Rolle, indem zum Beispiel die Interessen der Lernenden durch die Reflexion der eigenen Rolle im Internet implizit ebenfalls thematisiert werden. Denk- und Handlungsmuster werden durch die Evaluierung des eigenen Online-Verhaltens freigelegt. Außerdem verlangt die moderne Informationsgesellschaft ein anderes gesellschaftliches Zusammenleben von den Menschen, als es noch vor ein paar Jahrzehnten der Fall war. Es gilt also, die Vorstellungen über menschliche Handlungsspielräume der Schüler\*innen kontinuierlich mit ihnen gemeinsam zu hinterfragen und neu zu definieren. So soll ihnen vordergründig vermittelt werden, dass Veränderungsprozesse – also Handlungsspielräume (und somit agency) – von der Person selbst abhängig sind, denn wir selbst kreieren die digitale Welt mittels der Rolle, die wir in ihr einnehmen, mit.

Zur Vorbereitung der Stunde werden verschiedene Rollenbeschreibungen, die die Partizipationsrollen einer Person im Internet widerspiegeln, auf große Karten geschrieben. Beispiele sind *Urheber\*in*, *Gesprächsteilnehmer\*in*, *Kritiker\*in*, *Sammler\*in*, „*Mitmacher\*in*“, *Zuschauer\*in* und *untätig*.

## 1. Partizipationsbarometer

Die Lehrperson verteilt die Kartonkarten auf dem Boden, sodass es genug Platz für mehrere Schüler\*innen gibt, sich neben einer Karte zu positionieren. Die Lehrperson erklärt den Lernenden, worum es in dieser Unterrichtsphase geht und was von ihnen erwartet wird. Als erstes sollen sie die restlichen Partizipationsvarianten, die an die Tafel geklebt sind, den Rollen passend zuordnen (Material 1). Dafür sollen jeweils drei bis vier Schüler\*innen zusammenarbeiten und sich beraten. Wenn alle Partizipationsmöglichkeiten ihren Platz auf der jeweiligen Kartonkarte gefunden haben, werden diese kurz mit der Lehrperson besprochen. Es gilt zu besprechen, dass die Liste von Partizipationsmöglichkeiten offen ist und es sich lediglich um gängige Beispiele handelt. Die Schüler\*innen sollen dementsprechend ermutigt werden, aus ihren eigenen Erfahrungen zu schöpfen und Partizipationsmöglichkeiten zu ergänzen, wenn diese nicht durch die bestehenden Beispiele abgedeckt werden. Die Schüler\*innen äußern ihre Assoziationen zu einigen Partizipationsmöglichkeiten, die vielleicht auf den ersten Blick nicht ganz klar sind, besonders die Rolle „Kritiker\*in“ sollte im Plenum diskutiert werden, damit die Schüler\*innen konkrete Beispiele dazu haben und dementsprechend beurteilen können, inwiefern sie diese Rolle vielleicht bereits wahrnehmen.

Danach sind sie dazu aufgerufen, ihre eigene Rolle im Internet zu beurteilen und sich zu fragen, wie sie im Internet partizipieren. Dazu positionieren sie sich neben der jeweiligen Karte, die ihrer Rolle am ehesten entspricht. Zudem sollen sie sich umsehen, um einen Überblick darüber zu erhalten, wie die anderen ihre Rolle sehen. In einer zweiten Runde werden die Schüler\*innen dazu aufgefordert, sich danach zu positionieren, wie sie ihre Partizipationsrolle in einem Jahr einschätzen und dabei folgende Fragen beachten: *Bist du derzeit zufrieden mit deinem Zugang zum Internet, dem Zugang zu und der Verfügbarkeit von Informationen, die für dich relevant sind? – Warum (nicht)? Erörtere welche konkreten Schritte du setzen musst, damit du dein Partizipationsziel erreichst? Vergleiche, wie dieser Weg aussieht, wenn du ihn alleine gehst vs. wenn du dich mit Mitschüler\*innen/Freund\*innen/Familienmitgliedern zusammentust.*

Für die Nachbesprechung nehmen die Schüler\*innen wieder Platz und setzen sich mit folgenden Fragen auseinander, die nach zehn Minuten Reflexion im Plenum besprochen werden:

- Beschreibe deine Erfahrungen deine Rolle im Internet zu bestimmen? Was ist dir dabei im Vergleich zu deinem Offline-Verhalten aufgefallen?
- Erläutere den Zusammenhang zwischen Offline- und Online-Partizipation und welche Partizipationsmöglichkeiten offline bzw. online effektiver sind. Begründe deine Urteile!
- Beurteile die Möglichkeiten im Internet zu partizipieren. (Du kannst dafür eine Zahl auf einer Skala von 1 bis 10 wählen, wobei 1 die Partizipationsmöglichkeiten als sehr schwierig definiert.)

## 9.2.1 Material 1

Stufenleiter der Online-Partizipation (Rollen mit Beispielen werden auf Kartonkarten geschrieben bzw. ausgedruckt und geklebt. Einige Beispiele sollen zudem auf die Tafel gehängt werden, damit Schüler\*innen sie den einzelnen Rollen zuordnen können.)

<b>Urheber*in</b>
Hochladen eines selbstgemachten Fotos oder Videos Publizieren eines eigenen Blogs Publizieren einer eigenen Website Administrieren und Moderieren eines Youtube-Kanals, einer Facebook-Gruppe, einer WhatsApp-Gruppe Initiieren einer Online-Kampagne (via Social Media, Gofundme.com...)
<b>Gesprächsteilnehmer*in</b>
Updates des Status auf Social Media-Kanälen Posten von Kommentaren, Links, Videos auf Social Media-Kanälen, Foren und in anderen Online-Communities
<b>Kritiker*in</b>
Verfassen und Posten von Rezensionen bzw. Kritiken auf Websites Teilnahme an Online-Umfragen, Unterzeichnen von Online-Petitionen Kommentieren in fremden Blogs Beiträge in Online-Foren verfassen und kommentieren Beiträge bzw. Bearbeitung von Artikeln in einem Wiki Verfolgen und Kommentieren des Onlineauftritts deiner Schule bzw. Projekten an deiner Schule etc. Kommentieren der Online-Auftritte (lokaler) Politiker*innen, politischen Organisationen, Projekten in deiner Gemeinde etc.
<b>Sammler*in</b>
„Taggen“ von Internetseiten oder Fotos Nutzen von RSS Feeds Anlegen von Lesezeichen, Leselisten
<b>„Mitmacher*in“</b>
(Rege) Beteiligung an diversen Gruppenchats (z.B. WhatsApp, Snapchat...)

Regelmäßige Wartung des eigenen Profils in diversen Sozialen Netzwerken  
Teilnahme an Online-Veranstaltungen

**Zuschauer\*in**

Lesen von Blogs  
Anhören von Podcasts  
Ansehen von Bildern/Videos anderer Nutzer\*innen  
Lesen von Internetform  
Lesen von Kundenbewertungen und Rezensionen  
Lesen von Online-Nachrichten/Tweets

### 9.3 Dritte Unterrichtsidee: Counter the hate!

Diese Unterrichtsidee widmet sich dem Problem von Online-Hate Speech und zielt darauf ab, dass Schüler\*innen erstens die politische Sachkompetenz entwickeln, Online-Hate Speech als solche identifizieren zu können und die Zusammenhänge zwischen den Kommunikationszielen der Poster\*innen von Hate Speech im Internet, den Reaktionen auf diese Botschaften von Mitgliedern derselben Online-Community und der Beschaffenheit von Online-Kommunikationsräumen zu erkennen. Zweitens liegt das Augenmerk auf der Ausweitung der Handlungskompetenzen im Internet, indem die Schüler\*innen Handlungsoptionen gegen Hate Speech analysieren, analysieren und im letzten Schritt selbst online Zivilcourage zeigen, indem sie Formen von Gegenrede (Counter Speech) erproben.

<b>Unterrichtsdauer</b>	1 Unterrichtseinheit (45 Minuten)
<b>Methoden</b>	Online-Quiz, Aussagen bewerten, Counter-Speech (Gegenrede) artikulieren
<b>Material</b>	Smartphone oder Computer/Laptop mit Internetzugang, SELMA: Hacking the Hate-Material (ausgedruckt), Papier, Stifte, Tafel
<b>Kompetenzen</b>	Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz, Handlungskompetenz
<b>Basiskonzepte</b>	digi.komp8: - Gestaltung und Nutzung persönlicher Informatiksysteme; Datenaustausch in Netzwerken; Suche, Auswahl und Organisation von Information; Kommunikation und Kooperation
<b>Lehr- und Lernziele</b>	Gemeinwohl, Recht, System, Öffentlichkeit
<b>Lehrplanbezug (8. Schulstufe AHS/MS)</b>	Modul 8, Modul 9
<b>Verwendete Quellen</b>	Europarat/Zentrum <i>polis</i> (Hg.), aus dem Englischen von Brita <i>Pohl</i> , Bookmarks. Bekämpfung von Hate Speech im

	<p>Internet durch Menschenrechtsbildung (Wien 2017), 164-170.</p> <p>BM für Bildung (Hg.), <i>Hellmuth, Kühberger</i>, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Wien 2016, online unter <a href="https://www.politik-leren.at/dl/NgssJKJKonmo-mJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf">https://www.politik-leren.at/dl/NgssJKJKonmo-mJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf</a> (4.5.2020).</p> <p>Material für Nummer 2 und 3: EUN Partnership (Hg.), SELMA, Hacking Hate Toolkit. Medienanalyse. Was ist Hassrede, online unter <a href="https://hackinghate.eu/toolkit/content/how-do-i-recognise-hate-speech/media-analysis/media-analysis/?from=resources&amp;resource=7">https://hackinghate.eu/toolkit/content/how-do-i-recognise-hate-speech/media-analysis/media-analysis/?from=resources&amp;resource=7</a> (27.6.2020).</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Rahmenbedingungen

Die Unterrichtsidee folgt den Empfehlungen des Europarats, der auf der Basis von Beispielen aus der Praxis aus ganz Europa sowie Erfahrungen und Traditionen aus der Jugendarbeit und der Menschenrechtserziehung ein Handbuch zur effektiven Bekämpfung von Online-Hate Speech herausgegeben hat. In dem Manual wird hervorgehoben, dass junge Menschen darin unterstützt werden müssen, selbst die Rolle von Aktivist\*innen wahrzunehmen, da sie die Kommunikationsstrukturen und Narrative der digitalen Räume, in denen sie sich bewegen, schließlich am besten kennen. Als Ressource ist das Manual aus der No Hate Speech-Kampagne des Europarats hervorgegangen, die zwischen 2013 und 2017 Kampagnen auf nationalem und lokalem Level in 45 Ländern organisierte, um Jugendliche in formalen, aber auch informalen Lernsettings über Hass im Netz aufzuklären und dagegen zu mobilisieren. Die Schüler\*innen sollen sich am Ende der Unterrichtseinheit über die Ziele der Kampagne im Klaren sein und sie als Ressource sowohl im Unterricht selbst aber auch außerhalb einsetzen können, um sich gegen Hate Speech zu engagieren.

## 1. Online-Quiz

Als Stundeneinstieg dient ein Online-Quiz zu Zivilcourage im Netz, das sowohl auf dem Desktop als auch dem Smartphone durchgeführt werden kann. Dabei handelt es sich um ein Single-Choice Quiz, in dem verschiedene Szenarien bezüglich Cybermobbing und möglichen Reaktionen durchgespielt werden. Sowohl bei richtiger als auch falscher Antwort wird eine Erklärung, also ein ganz kurzer Leitfaden, was in der konkreten Situation die optimale Reaktion wäre, angezeigt. Das Durchspielen dauert nur rund 2,5 Minuten und um eine angemessene Auseinandersetzung mit den Handlungsoptionen sicherzustellen, soll den Lernenden bereits vor dem Quiz erklärt werden, dass sie die Situationen bzw. die optimale Reaktion darauf im Heft notieren sollen, damit im Anschluss die gängigsten Strategien gegen Hate Speech aufgelistet und besprochen werden können. Am Ende sollen diese in etwa den Handlungsstrategien, die Krause und Meßmer ausgearbeitet haben (siehe Theorie-Teil über Hate Speech), entsprechen. Gemäß der Problemorientierung setzen sich die Lernenden also mit einem realen politischen Problem auseinander, mit dem sie als Nutzer\*innen des Internets bestimmt schon konfrontiert wurden, auch wenn der „Hass“ vielleicht nicht gegen sie persönlich gerichtet war. Die Lehrperson muss dementsprechend die Unterrichtsplanung und -gestaltung so konzipieren, dass den Lernenden die Kompetenzen zum Lösen des Problems vermittelt werden.

## 2. Online-Hate Speech erkennen

Damit Schüler\*innen gegen Hate-Speech im Netz aktiv werden können, müssen sie zunächst in die Lage versetzt werden, sie auch als solche zu erkennen. Hier bietet es sich an, eine Unterrichtsphase gemäß dem didaktischen Prinzip des exemplarischen Lernens so zu gestalten, dass Schüler\*innen „Einsichten in Prinzipien, Strukturen und Regelmäßigkeiten“<sup>434</sup> vermittelt werden. Einsichten, die in unserer komplexen und sich rapide verändernden Welt Bestand haben und somit transferfähig sind, bilden ein wichtiges Element zur selbständigen Analyse und Strukturierung von politischen Phänomenen, die es in politische Erkenntnisse umzuwandeln gilt. Erst dadurch entsteht ein begründetes politisches Urteil, nach dem in weiterer Folge politisches begründetes

---

<sup>434</sup> Hellmuth, Kühberger, Kommentar zum Lehrplan, 7.

Handeln möglich wird. Für diese Unterrichtsphase werden Materialien von SELMA (Social and Emotional Learning for Mutual Awareness) verwendet.<sup>435</sup> Hierbei handelt es sich um ein zweijähriges Projekt, das von der Europäischen Kommission mitfinanziert wurde und unter dem Motto *Hacking Hate* ein Toolkit für (die Arbeit mit) Schüler\*innen im Alter zwischen 11 und 16 Jahren zur Verfügung stellt.

Schüler\*innen werden für diese Unterrichtsphase in Dreier- oder Vierergruppen eingeteilt, wobei jede Gruppe ein Set der ausgedruckten Aussagen erhält (Material 1). Die Lehrperson erklärt den Schüler\*innen, dass „Xorg“ vor kurzem von dem fremden Planeten Xenovia auf die Erde gekommen ist und sich rasch einen Social Media-Account eingerichtet hat. Einige Nachrichten sind jedoch alles andere als einladend. Die Aufgabe der Schüler\*innen ist es nun, als erstes die Aussagen nach dem Ampelsystem (rot: Hate Speech, gelb: neutral bzw. nicht eindeutig und grün: positives Statement) zu ordnen. Diese Fragen werden von der Lehrperson an der Tafel notiert:

- Welche Aussagen sind eindeutig **positiv**?
- Welche Aussagen sind eindeutig **negativ**?
- Welche Aussagen sind nicht eindeutig zuzuordnen? (**neutral**)
- Gibt es Aussagen, die positiv interpretiert werden können, aber ebenso negativ gemeint sein können? (Sarkasmus, Ironie)

Es folgt eine Diskussionsrunde im Plenum zu den Ergebnissen, wo unter anderem thematisiert werden soll, dass aber nicht nur Sprache, sondern auch andere Kommunikationsformen wie Bilder und Videos und alle anderen Online-Aktivitäten Ausdrucksformen von Hass sein können (nach der Definition des Europarats, die für diese Diplomarbeit herangezogen wurde).

---

<sup>435</sup> Material für Nummer 2 und 3: EUN Partnership (Hg.), SELMA, Hacking Hate Toolkit. Medienanalyse. Was ist Hassrede, online unter <https://hackinghate.eu/toolkit/content/how-do-i-recognise-hate-speech/media-analysis/media-analysis/?from=resources&resource=7> (27.6.2020).

### 9.3.1 Material 1

 <b>Medienanalyse</b>	<p>OMG! Du bist ja grün, wie EKLIG!</p>	<p>Wenn du schon hier bist, streng dich wenigstens an, unsere Sprache zu lernen!</p>	<p>Warum bleibst du nicht bei deinen Leuten?</p>	<p>Aliens wie du treiben unser Land noch in den Ruin.</p>
	<p>Ich hoffe, du wirst krank und stirbst.</p>	<p>Warum kommen die Xenovier immer zu uns - Geh nach Hause!</p>	<p>Nett, dich kennenzulernen. Schön, dass du uns mal besuchst!</p>	<p>Denkst du, du kannst einfach herkommen und uns mit deinen drei Beinen die Jobs klauen?!</p>
	<p>Sind deine Kids auch so hässlich?</p>	<p>Ver**** dich!</p>	<p>Isch mach disch fertig, alda!!</p>	<p>#XenoviersRaus</p>
		<p>Xenovier sind faule Hunde</p>	<p>Xorg verpiss dich!</p>	<p>Wie viele Aliens braucht man zum Wechseln einer Glühbirne? Keine, die leuchten nur.</p>


Funded by the Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020) of the European Union



Abbildung 5: Was ist Hassrede? Medienanalyse, 3 (SELMA, CC BY-NC 4.0)

 <b>Medienanalyse</b>	<p>Ich hasse alle Xenovier.</p>	<p>Deine Mutter stinkt, ich wette, die isst Schleim zum Frühstück.</p>	<p>Ich dachte, der Staat sorgt dafür, dass ihr draußen bleibt.</p>	<p>Willkommen Xorg, wann gehst du wieder?</p>
	<p>Oh, ist echt cool, wenn jemand versucht, einer von uns zu sein...</p>	<p>Halt dich bloß von meiner Tochter und meinem Sohn fern...</p>	<p>Willst du mein Freund sein?</p>	<p>Wir lieben Xenovier!</p>
	<p>Du bist das Beste, was der Menschheit je passiert ist!</p>	<p>Im Profil steht, du bist 400 Jahre alt?! Was willst, Opa?</p>	<p>Echt wahr - alle Xenovier stammen von ekligen Weltraum-Schnecken ab!</p>	<p>Was kommt raus, wenn man Schnecken und Idioten kreuzt? #Xenovier</p>
	<p>Woher nimmst du das Recht, menschliche Medien zu nutzen? Vergiss nicht, wo du hingehörst</p>	<p>Kannst du das hier überhaupt lesen?</p>	<p>Ich hoffe, du willst uns nicht deine kranke Religion aufzwingen. An was glaubst du eigentlich? An Schleimgötter oder was?</p>	


Funded by the Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020) of the European Union



Abbildung 6: Was ist Hassrede? Medienanalyse, 4 (SELMA, CC BY-NC 4.0)

### 3. Woran erkennt man Hasspostings?

In dieser Unterrichtssequenz soll problematisiert werden, dass es keine allgemeingültige Definition von Hate Speech gibt. Denn konkurrierende Auffassungen in verschiedenen Ländern und Sozialen Netzwerken (Youtube, Ask.fm, Twitter) erschwert es natürlich ungemein, ebenda konsequent gegen Hate Speech vorzugehen. Weitgehend übereinstimmende Gemeinschaftsstandards ändern in Wahrheit nichts daran, dass der Ermessungsspielraum von Hate Speech zu groß ist, deshalb nicht selten äußerst problematische Inhalte nicht entfernt werden und niemand zur Rechenschaft gezogen wird. Diese Problematisierung kann als Ausgangspunkt für die Fragestellung in dieser Unterrichtssequenz dienen: Woran erkenne ich Hasspostings eigentlich?

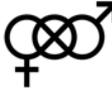
Schüler\*innen sollen nun die Aussagen aus Phase 2 diesen personenbezogenen Merkmalen zuordnen (Material 2), denn Hasspostings sind systematisch in ihrer Diskriminierung und der Herstellung eines starken Gegensatzes zwischen einer vermeintlich positiv besetzten Mehrheit und einer vermeintlich negativ besetzten Minderheit.

Im Unterricht ist unbedingt der in der deutschen Sprache äußerst problematische Begriff „Rasse“, der sich in diesem EU-Material findet, zu thematisieren. Der englische Begriff „Race“ wird in diesen Materialien meist zu Deutsch mit „Rasse“ übersetzt, was allerdings im Zusammenhang mit der nationalsozialistischen Schreckensherrschaft und dem Holocaust ganz andere Dimensionen annimmt. Es handelt sich dabei um eine soziokulturelle Konstruktion, die biologisiert und politisch instrumentalisiert wurde, um Ausgrenzung und Diskriminierung zu etablieren und normalisieren. Daher ist es wichtig, diesen – aus heutiger Sicht im deutschsprachigen Raum – inakzeptablen Begriff zu kontextualisieren und die damit verbundenen Teilkonzepte „Diskriminierung“ und „Rassismus“ mit den Schüler\*innen zu thematisieren und den Begriff folglich kritisch zu hinterfragen.

## 9.3.2 Material 2

Medienanalyse

### Runde 3 - Geschützte Merkmale

<b>Alter</b> 	<b>Rasse</b> 	<b>Hautfarbe</b> 	<b>Abstammung</b> 	<b>Nationalität/ Ethnische Herkunft</b> 
<b>Sprache</b> 	<b>Religion</b> 	<b>Sexuelle Orientierung</b> 	<b>Geschlecht/ Geschlechts- identität</b> 	<b>Behinderung</b> 



Funded by the Rights, Equality and Citizenship Programme (2014-2020) of the European Union



Abbildung 7: Was ist Hassrede? Medienanalyse, 10 (SELMA, CC BY-NC 4.0)

Zum Tragen kommt hier unter anderem abermals didaktische Prinzip des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs, da es sich bei diesen „geschützten Merkmalen“ um „Schlüsselprobleme“ handelt, die von Dauerhaftigkeit geprägt. Zudem sind Hass, Ausgrenzung und Diskriminierung jeweils Reaktionen, die ebenfalls sowohl Vergangenheit als auch Gegenwart betreffen. Den Schüler\*innen sollte erklärt werden, dass sich manche Aussagen auf mehrere geschützte Merkmale beziehen können. Sie sollen dann die Aussagen jenem Merkmal zuteilen, das ihrer Einschätzung nach am schärfsten attackiert wird.

Dazu werden folgende Reflexionsfragen an die Tafel geschrieben:

- Beschreibe welche Arten von Hasspostings dir schon einmal unter die Augen gekommen sind. Ordne diesen kontroversen Positionen bzw. Äußerungen politische Wertvorstellungen zu. Welchen politischen Grundhaltungen sind die konkreten Äußerungen geschuldet?
- Charakterisiere, wenn möglich, die Reaktionen auf diese Hasspostings in der Kommentarfunktion – gab es Gegenrede und wenn ja, in welcher Form?
- Begründe welche Gegenstrategien in Form von Counter Speech (Gegenrede) gegen Hass im Netz am wirksamsten sind.
- Formuliere Counter Speech-Kommentare zu den Aussagen, die du erhalten hast. Sei kreativ und denke dabei vor allem an „Xorg“ – wie du online Zivilcourage für ihn zeigen kannst – und weniger an die Poster\*innen der Hassnachrichten.

Die Schüler\*innen sollen diese Aufgabe zunächst individuell erledigen und sich danach mit einer Partnerin bzw. einem Partner dazu austauschen. Im Plenum werden die Antworten erörtert. Hier spielt die politische Urteilskompetenz eine wichtige Rolle, da die Teilkompetenz, kontroverse Positionen im Lichte ihrer Interessen- und Standortgebundenheit zu beurteilen, gefördert werden soll.

## 10. Fazit

Zivilcourage als eine genuin demokratische Tugend wird von vielen Seiten gefordert, angepriesen und dann doch immer wieder vermisst. Gründe dafür wurden im ersten Teil dieser Diplomarbeit dargelegt. Auch wenn Zivilcourage als Begriff nicht explizit im Lehrplan für die 8. Schulstufe AHS/MS vorkommt, ist sie doch als Bestandteil politischer Partizipation darin verankert. Will man dem gesetzlichen Erziehungsauftrag der allgemein bildenden höheren Schule sowie der Mittelschule gerecht werden, sind die Entwicklung und kontinuierliche Erweiterung von politischer Urteils-, Handlungs-, Methoden- und Sachkompetenz in der Politischen Bildung unerlässlich für die Erziehung der Schüler\*innen zu mündigen Bürger\*innen, die sich aktiv an demokratischen Prozessen beteiligen. Die vorgestellten Unterrichtsideen sollen anhand des Beispiels „(Digitale) Zivilcourage“ das Verständnis für und die Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in Form von zivilcouragiertem Handeln (im Netz) fördern.

Natürlich kann den Lernenden durch die Umsetzung der Unterrichtsideen nur ein kleiner Einblick in zivilcouragierte Partizipationsmöglichkeiten und -strategien im Netz gegeben werden. Ebenso wenig kann erwartet werden, dass alle Lernenden nach diesen Unterrichtseinheiten die gleiche Motivation aufweisen, das Netz zu einem toleranteren, offeneren und demokratischeren Ort zu machen. Dennoch ist zu betonen, dass die Unterrichtsvorschläge dazu dienen sollen, Schüler\*innen bei der Bewältigung von individuellen wie auch kollektiven Problemen, wie zum Beispiel Online-Hate Speech, zu unterstützen. Indem in den Unterrichtsvorschlägen Themen herangezogen werden, die ihre eigene Lebenswelt betreffen, soll ihnen vor allem vermittelt werden, dass politisches Handeln in Form von Zivilcourage Veränderungen erzielen kann, wenn das längerfristige Ziel auf die Umgestaltung vorherrschender Praktiken bzw. Regelungen und Aktivitäten ausgelegt ist. Insofern sind „kleine“ zivilcouragierte Handlungen eine hervorragende Übung für längerfristig angestrebte politische Veränderungen. Darüber hinaus wurde mit den Unterrichtsbeispielen angestrebt, dass Schüler\*innen sich kritisch mit ihren eigenen vorhandenen Vorstellungen zu Zivilcourage sowie individuelle und ebenso kollektive Handlungs- und Denkmuster erkennen und kritisch reflektieren.

Da das Netz über weite Teile ein Ort der niederschweligen Partizipation ist und dieser Trend – wie in der Arbeit gezeigt wurde – durch die voranschreitende Globalisierung und Digitalisierung immer stärker wird, ist Medienrezeption und Medienaneignung ein Teil von gesellschaftlicher Partizipation, die zunächst weitgehend unreflektierte Lernprozesse löst. Es gilt sodann diese Lernprozesse zu reflektieren, sich selbst als Subjekt in ihnen wiederzufinden und zu positionieren und mittels politischer Partizipation, zum Beispiel in Form von zivilcouragiertem Auftreten, jene Veränderungen zu initiieren bzw. voranzutreiben, die die Schüler\*innen als Bürger\*innen in einer demokratischen Gesellschaft sehen möchten. (Digitale) Zivilcourage als öffentliche Handlung wird leider noch zu selten im Schulkontext gesehen, dabei kommt der Schule auch bei diesem Thema eine entscheidende Vermittlungsrolle zu. Im praxisorientierten Unterricht, so wie in den Unterrichtsideen dargestellt, sollen Schüler\*innen im geschützten Raum Zivilcourage „üben“ können, Strategien erproben und Handlungsoptionen bewerten können, damit sie die erworbenen Kompetenzen im Alltag anwenden und so einen wichtigen Beitrag zu einer respektvollen Diskussions- und Debattenkultur sowie der Bekämpfung von negativen Aspekten leisten können.

## 11. Literaturverzeichnis

AK Oberösterreich (Hg.), BM für Arbeit und Soziales, Mitbestimmung in Schulen, 2020, online unter [https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/ahsunterstufe/Mitbestimmung\\_in\\_Schulen1.html](https://ooe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/ahsunterstufe/Mitbestimmung_in_Schulen1.html).

Marion *Albers*, Recht & Netz. Entwicklungslinien und Problemkomplexe. In: Marion *Albers*, Ioannis *Katsivelas* (Hg.), Recht & Netz (Hamburger Schriften zum Medien-, Urheber- und Telekommunikationsrecht 12, Baden-Baden 2018).

Katrin *Alle*, Jochen *Mayerl*, Der Bystander-Effekt in alltäglichen Hilfsituationen: Ein nicht-reaktives Feldexperiment (Schriftenreihe des Instituts für Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart 1, Stuttgart 2010).

Christiane *Atzmüller*, Ingrid *Kromer*, Ulrike *Zartler*, Universität Wien, Projekt Zivilcourage 2.0, 2019, online unter <https://zivilcourage.univie.ac.at/projekt-zivilcourage-20/projektbeschreibung-zivilcourage-20/>.

Aufstehn.at – Verein zur Förderung zivilgesellschaftlicher Partizipation, Über uns, 2020, online <https://www.aufstehn.at/aufstehn-stellt-sich-vor/>.

Autorengruppe Fachdidaktik, Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht (Schwalbach/Ts. 2016).

Dieter *Baacke*, Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Antje von *Rein* (Hg.), Medienkompetenz als Schlüsselbegriff (DIE - Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn 1996), 112-124.

Peter *Baumgartner*, Gerhard *Brandhofer*, Martin *Ebner*, Petra *Gradinger* Martin *Korte* (Hg.), Medienkompetenz fördern- Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter. In: Michael *Bruneforth*, Ferdinand *Eder*, Konrad *Krainer*, Claudia *Schreiner*, Andrea *Seel*, Christiane *Spiel* (Hg.), Nationaler Bildungsbericht 2015, Bd. 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen.

Gerhard *Baumgartner*, Wagnis Demokratie. 30 Jahre Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (Wien 2007), online unter [https://www.politischebildung.at/upload/wagnis\\_demokratie\\_hp.pdf](https://www.politischebildung.at/upload/wagnis_demokratie_hp.pdf).

Klaus *Beck*, Wolfgang *Schweiger*, Vorwort. In: Klaus *Beck*, Wolfgang *Schweiger* (Hg.), Handbuch Online-Kommunikation (Wiesbaden 2019), 3; Vgl. Andreas *Hepp*, Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten. In: Publizistik 61 (2016) 231-241.

Anja *Besand*, Medien neu denken. Medien als Chance und Herausforderung für den kompetenzorientierten Politikunterricht. In: Thomas *Hellmuth*, Patricia *Hladschik* (Hg.), Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung. (Schriftenreihe der Interessensgemeinschaft Politische Bildung 2, Schwalbach/Ts. 2014).

Tanja *Betz*, Thomas *Olk*, Pia *Rother*, Zwischen Absichtserklärung und Partizipationswirklichkeit. Argumente und Empfehlungen zur Stärkung der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: Tanja *Betz*, Wolfgang *Gaiser*, Liane *Pluto* (Hg.), Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten (Schwalbach/Ts. 2011).

Hans-Werner *Bierhoff*, Psychologie prosozialen Verhaltens. Warum wir anderen helfen (Stuttgart 2010).

Hans-Werner *Bierhoff*, Beate *Küpper*, Sozialpsychologie der Solidarität. In: Kurt *Bayertz* (Hg.), Solidarität. Begriff und Problem (Frankfurt 1998), 263-296.

Kai *Biermann*, Facebook-Nutzer sollen nicht mehr mitreden dürfen. In: *Zeit Online*, 22.11.2012, online unter <https://www.zeit.de/digital/datenschutz/2012-11/facebook-neue-agb-abstimmung>.

BIFIE – Bildungsinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung (Hg.), PISA 2000, 2020, online unter <https://www.bifie.at/pisa2000/>.

Gerhard *Brandhofer*, Peter *Baumgartner*, Martin *Ebner*, Nina *Köberer*, Christine *Trültzsch-Wijnen*, Christian *Wiesner*, Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. In: Simone *Breit*, Ferdinand *Eder*, Konrad *Krainer*, Claudia *Schreiner*, Andrea *Seel*, Christiane *Spiel*, (BIFIE) (Hg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2, Beitrag 8 (2018), 95-132.

Veronika *Brandstätter-Morawiez*, Was fördert oder verhindert Zivilcourage? Erkenntnisse der Motivationsforschung. In: evangelische Aspekte 4 (2016).

Veronika *Brandstätter-Morawiez*, Zivilcourage. In: Bund-Länder-Kommission (BLK) (Hg.), Demokratie lernen und leben: Demokratiebausteine (Berlin 2005).

Emil *Brix*, Jürgen *Nautz*, Klaus *Thien*, Einleitung. In: Emil *Brix*, Jürgen *Nautz*, Klaus *Thien* (Hg.), Zivilcourage (Civil Society der Österreichischen Forschungsgemeinschaft 8 Wien 2004).

BMB (Hg.), Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, Wien 2016, online unter [https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB\\_Sek\\_I\\_2016\\_Kommentar\\_zum\\_Lehrplan\\_Stand\\_26\\_09\\_2016.pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/NqssJKJKonmomJqx4OJK/GSKPB_Sek_I_2016_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26_09_2016.pdf).

BMBF, BGBl. II 113/2016 18.5.2016, 13. Verordnung. Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen, 1, online unter [https://www.politik-lernen.at/dl/mnoNJKJKonmomJqx4IJK/Gesetzesblatt\\_113\\_Verordnung\\_18\\_Mai\\_2016.pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/mnoNJKJKonmomJqx4IJK/Gesetzesblatt_113_Verordnung_18_Mai_2016.pdf).

BMBF (Hg.), Unterrichtsprinzip Politische Bildung – Grundsatzterlass 2015 (Wien 2015), online unter [https://www.politik-lernen.at/dl/optmJKJKoOoOnJqx4LJK/2015\\_12.pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/optmJKJKoOoOnJqx4LJK/2015_12.pdf).

BMBWF (Hg.), BGBl. II Nr. 71/2018, 19.4.2018, 2, online unter [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2018\\_II\\_71/BGBLA\\_2018\\_II\\_71.pdfsig](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_71/BGBLA_2018_II_71.pdfsig).

BMBWF (Hg.), Cybermobbing. Gewalt und Mobbing mit neuen Medien, 2020, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/inipro/cybermobbing.html>.

BMBWF (Hg.), digi.check. Nachweis digitaler Kompetenzen, 14.02.2019, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb/digicheck.html>.

BMBWF (Hg.), digi.komp. Digitale Kompetenzen für PädagogInnen, 2016, online unter <https://digikomp.at/index.php?id=588&L=0>.

BMBWF (Hg.), digi.komp. Lehrplan Verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“, online unter <https://digikomp.at/index.php?id=557&L=0>.

BMBWF (Hg.), Digitale Grundbildung, 2020, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/dgb.html>.

BMBWF (Hg.), Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen – Unterstufe (Lehrplan GSK/PB 2016), 64, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpläne%20-%20allgemeinbildende%20höhere%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2002.12.2019.pdf>.

BMBWF Forschung (Hg.), Schulrecht. Gesetze und Verordnungen, 16.5.2019, Wien, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/gvo.html>.

BMBWF (Hg.), Unterrichtsprinzipien, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html>.

BMBWF (Hg.), Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzterlass 2015, 6.4.2018, online unter [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015\\_12.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2015_12.html).

BMBWF (Hg.), Unterrichtsprinzipien: Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung, 30.07.2019, online unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/umweltbildung.html>.

BMDW (Hg.), Hasspostings und sonstige strafbare Postings – Ehrenbeleidigung, 1. Januar 2020, online unter [https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung\\_und\\_neue\\_medien/internet\\_und\\_handy\\_sicher\\_durch\\_die\\_digitale\\_welt/3/3/Seite.1720216.html](https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/internet_und_handy_sicher_durch_die_digitale_welt/3/3/Seite.1720216.html).

BMDW, Rechtsinformation des Bundes (Hg.), SchUG, BGBl. Nr. 472/1986, §63.a, Fassung vom 17.1.2020, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>.

Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.), Beutelsbacher Konsens, 7.4.2011, online unter <https://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens>.

Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.), Günther *Gugel*, Themenblätter im Unterricht – Nr. 108. Zivilcourage (Bonn <sup>2</sup>2017), 10 (= Lehrerblatt 6).

Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.), Lothar *Scholz*, Thema im Unterricht/Extra. Methoden-Kiste (Bonn <sup>9</sup>2020), Methodenkarte 38-40.

Ingrid *Burdewick*, Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger (Opladen 2003).

Judith *Butler*, *Excitable Speech. A Politics of the Performative* (New York/London 1997).

Council of Europe, European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) (Hg.), ECRI Report on Austria (sixth monitoring cycle). Hate Speech and hate-motivated violence, 2020, 17, online unter <https://rm.coe.int/report-on-austria-6th-monitoring-cycle-/16809e826f>.

Herbert *Dachs*, Von der Allgegenwart der Politik. In: Herbert *Dachs*, Heinz *Fassmann* (Hg.), Politische Bildung. Grundlagen – Zugänge – Materialien (Wien 2003).

John *Darley*, Bibb *Latané*, The unresponsive bystander. Why doesn't he help? (New York 1970).

Deutsches BM des Innern, für Bau und Heimat (Hg.), Politische Bildung, Berlin 2020, online unter <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/gesellschaftlicher-zusammenhalt/politische-bildung/politische-bildung-node.html>.

EUN Partnership (Hg.) SELMA, Hacking Hate Toolkit. Medienanalyse. Was ist Hassrede, online unter <https://hackinghate.eu/toolkit/content/how-do-i-recognise-hate-speech/media-analysis/media-analysis/?from=resources&resource=7>.

Europarat/Zentrum *polis* (Hg.), aus dem Englischen von Brita *Pohl*, Bookmarks. Bekämpfung von Hate Speech im Internet durch Menschenrechtsbildung (Wien <sup>2</sup>2017), 94-97.

European Parliament's Policy Department for Citizens' Rights and Constitutional Affairs (Hg.), Judit *Bayer*, Petra *Bárd*, Hate speech and hate crime in the EU and the evaluation of online content regulation approaches, 2020, online unter [https://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/STUD/2020/655135/IPOL\\_STU\(2020\)655135\\_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/Reg-Data/etudes/STUD/2020/655135/IPOL_STU(2020)655135_EN.pdf).

Das Progressive Zentrum (Hg.), Anna-Katharina *Meißner*, Laura-Kristine *Krause*, Praxisbericht. Wie umgehen mit Hate Speech (Berlin 2018), 4, online unter [https://www.progressives-zentrum.org/wp-content/uploads/2018/11/WIE-UMGEHEN-MIT-HATE-SPEECH\\_Ann-Katharina-Meißner\\_Laura-Kristine-Krause\\_Das-Progressive-Zentrum.pdf](https://www.progressives-zentrum.org/wp-content/uploads/2018/11/WIE-UMGEHEN-MIT-HATE-SPEECH_Ann-Katharina-Meißner_Laura-Kristine-Krause_Das-Progressive-Zentrum.pdf).

Demokratiezentrum Wien (Hg.), Mission Statement, online unter <http://www.demokratiezentrum.org/aktuell/ueber-uns/mission.html>.

Demokratiezentrum Wien (Hg.), Peter *Filzmaier*, Politische Bildung und Demokratie in Österreich. Ein kurzer Überblick der Trends, Problembereiche und Perspektiven, Abstract des Vortrags auf der Konferenz Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich am 28. und 29. April 2005 in Wien, 2, online unter [http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/filzmaier\\_polbild.pdf](http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/filzmaier_polbild.pdf).

Der Spiegel Online (Hg.), Schröder fordert „Aufstand der Anständigen“, 4.10.2000, online unter <https://www.spiegel.de/politik/deutschland/anschlag-auf-synagoge-schroeder-fordert-aufstand-der-anstaendigen-a-96537.html>.

Joachim *Detjen*, Erfahrungsorientierung. In: Hans-Werner *Kuhn*, Peter *Massing*, Lexikon der politischen Bildung, Bd. 3 (Schwalbach/Ts. 2000).

Joachim *Detjen*, Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland (München 2013).

Deutsche Shell Holding GmbH (Hg.), 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort, online unter [https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/jcr\\_content/par/toptasks.stream/1570810209742/9ff5b72cc4a915b9a6e7a7a7b6fdc653cebd4576/shell-youth-study-2019-flyer-de.pdf](https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/jcr_content/par/toptasks.stream/1570810209742/9ff5b72cc4a915b9a6e7a7a7b6fdc653cebd4576/shell-youth-study-2019-flyer-de.pdf).

Gertraud *Diendorfer*, Einleitung (Informationen zur Politischen Bildung 29, Innsbruck/Bozen/Wien 2008).

Stefan *Dobiasch*, Ethikmanagement und Kommunikationskultur. Implementierungsproblematik und Bedeutung einer dialogischen Kommunikationskultur für das moralische Entscheiden und Handeln (München 2014).

ECRI/Europarat (Hg.), Allgemeine Politik-Empfehlung Nr. 15 der ECRI über die Bekämpfung von Hassrede (Straßburg 2016), online unter <https://rm.coe.int/ecri-general-policy-recommendation-no-15-on-combating-hate-speech-germ/16808b5b00>.

Angelika *Eikel*, Demokratische Partizipation in der Schule. In: Angelika *Eikel*, Gerhard *de Haan* (Hg.), Demokratische Partizipation in der Schule ermöglichen, fördern, umsetzen (Schwalbach/Ts. 2007).

EUN Partnership (Hg.) SELMA, Hacking Hate Toolkit. Medienanalyse. Was ist Hassrede, online unter <https://hackinghate.eu/toolkit/content/how-do-i-recognise-hate-speech/media-analysis/media-analysis/?from=resources&resource=7>.

Europarat/Zentrum *polis* (Hg.), aus dem Englischen von Brita *Pohl*, Bookmarks. Bekämpfung von Hate Speech im Internet durch Menschenrechtsbildung (Wien 2017).

Fakultät für Sozialwissenschaften Universität Wien, Armin *Puller*, Politikwissenschaftliche Trias: Policy, Politics, Polity, Propädeutikum Politikwissenschaft, 26.02.2014, online unter <https://www.univie.ac.at/sowi-online/esowi/cp/propaedpowi/propaedpowi-3.html>.

Heinz *Faßmann*, Rainer *Münz*, Politische Bildung im Schulunterricht. Bericht über eine empirische Studie im Auftrag des BMUK (Wien 1991).

Florian *Feldbauer*, „Europa“ in der schulischen politischen Bildung (ungedr. Diplomarbeit Universität Wien 2004).

Peter *Filzmaier*, Daniela *Ingruber*, Politische Bildung in Österreich. Erfahrungen und Perspektiven eines Evaluationsprozesses (Innsbruck/Wien/München 2001).

Peter *Fischer*, Kathrin *Asal*, Joachim I. *Krueger*, Sozialpsychologie für Bachelor. Lesen Hören, Lernen im Web (Berlin/Heidelberg 2013).

Forum Politische Bildung (Hg.), Reinhard *Krammer*, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Informationen zur Politischen Bildung 29, Innsbruck/Bozen/Wien 2008).

Forum Politische Bildung (Hg.), Kathrin *Stainer-Hämmerle*, Politisches Handeln im demokratischen System Österreichs (Informationen zur Politischen Bildung 38, Wien 2016).

Claudia *Fraas*, Stefan *Meier*, Christian *Pentzold*, Online-Kommunikation. Grundlagen, Praxisfelder und Methoden (München 2012).

Dieter *Frey*, Verena *Graupmann*, Werte vermitteln. Sozialpsychologische Modelle und Strategien. In: Rebekka A. *Klein*, Björn *Görder* (Hg.), Werte und Normen im beruflichen Alltag. Bedingungen für ihre Entstehung und Durchsetzung (Münster 2011).

Dieter *Frey*, Renate *Neumann*, Mechthild *Schäfer*, Determinanten von Zivilcourage und Hilfeverhalten. In: Hans-Werner *Bierhoff*, Detlef *Fetchenhauer* (Hg.), Solidarität. Konflikt, Umwelt und Dritte Welt (Opladen 2001).

Dieter *Frey*, Mechthild *Schäfer*, Renate *Neumann*, Zivilcourage und aktives Handeln bei Gewalt. Wann werden Menschen aktiv? In: Mechthild *Schäfer*, Dieter *Frey* (Hg.), Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen (Göttingen 1999).

Lothar *Frick* (Hg.), Madeleine *Hankele*, Gesprächsorientierte Methoden. Blitzlicht. In: Politik & Unterricht. Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung 1/2 (2015).

Fridays for Future Austria, Unsere Forderungen an die Politik, online unter [https://fridaysforfuture.at/media/pages/forderungen/0a6fa6dac0-1598813834/nationale\\_forderungen.pdf](https://fridaysforfuture.at/media/pages/forderungen/0a6fa6dac0-1598813834/nationale_forderungen.pdf).

Mike *Friedrichsen*, Roland A. *Kohn*, Einführung. In: *Friedrichsen*, *Kohn* (Hg.), Digitale Politikvermittlung. Chancen und Risiken interaktiver Medien (Wiesbaden 2015).

Gabler Wirtschaftslexikon (Hg.), Markus *Siepermann*, Web 2.0, 24.02.2010, online unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/web-20-51842>.

Wolfgang *Gaiser*, Winfried *Krüger*, Johann *de Rijke*, Franziska *Wächter*, Jugend und politische Partizipation in Deutschland und Europa. In: Jörg *Tremmel*, Markus *Rutsche*

(Hg.), Politische Beteiligung junger Menschen. Grundlagen – Perspektiven – Fallstudien (Wiesbaden 2016).

Sarah *Geißler*, Motivation „spontaner“ Hilfeleistung im Krisen- und Katastrophenfall am Beispiel der Flutereignisse in Magdeburg 2013 (ungedr. Masterarbeit Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin).

Gesellschaft für Informatik e.V. (GI) (Hg.), Dagstuhl-Erklärung. Bildung in der digitalen vernetzten Welt, März 2016, 2020, online unter [https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung\\_2016-03-23.pdf](https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf).

Ralph *Grossmann*, Rudolf *Wimmer*, Schule und Politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich (Klagenfurt 1979).

Reinhold *Gärtner*, Basiswissen Politische Bildung (Wien 2018).

Reinhold *Gärtner*, Zivilcourage. Politiklexikon für junge Leute, BMUKK, 2008, online unter <http://www.politik-lexikon.at/zivilcourage/>.

Benno *Hafeneger*, Beteiligung, Partizipation und bürgerschaftliches Engagement. In: Benno *Hafeneger*, Mechthild M. *Jansen*, Torsten *Niebling* (Hg.), Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren (Opladen 2005).

Hasler Stiftung (Hg.), Alexander *Repenning*, Computational Thinking in der Lehrerbildung (Schriftenreihe Hasler Stiftung 04, Bern 2015), online unter [http://www.fit-in-it.ch/sites/default/files/downloads/schrift\\_repenning-1411-gzd\\_deutsch\\_0.pdf](http://www.fit-in-it.ch/sites/default/files/downloads/schrift_repenning-1411-gzd_deutsch_0.pdf).

Thomas *Hellmuth*, Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur. In: *Hellmuth* (Hg.), Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung (Innsbruck/Wien/Bozen 2009).

Thomas *Hellmuth*, Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte — Geschichtsdidaktik — politische Bildung (Schwalbach/Ts. 2014).

Thomas *Hellmuth*, Jenseits des Zeigefingers. Methoden in der Politischen Bildung. In: Thomas *Hellmuth*, Patricia *Hladschik* (Hg.), Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung (Schriftenreihe der Interessensgemeinschaft Politische Bildung 2, Schwalbach/Ts. 2014).

Thomas *Hellmuth*, Politische Bildung als historisch-politische Sinnbildung. Überlegungen zu einem historisch-politischen Kompetenzmodell. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38, Nr. 4 (2009), 483-496.

Thomas *Hellmuth*, Patricia *Hladschik* (Hg.), Inhalte, Methoden und Medien in der Politischen Bildung (Schriftenreihe der Interessensgemeinschaft Politische Bildung 2, Schwalbach/Ts. 2014).

Thomas *Hellmuth*, Cornelia *Klepp*, Politische Bildung. Geschichte — Modelle — Praxisbeispiele (Wien/Köln/Weimar 2010).

Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Historisches und politisches Lernen mit Konzepten. In: Verein für Geschichte und Sozialkunde (Hg.), Historische Sozialkunde. Geschichte – Fachdidaktik – Politische Bildung 46 (2016).

Vincent F. *Hendricks*, Mads *Vestergaard*, Postfaktisch. Die neue Wirklichkeit in Zeiten von Bullshit, Fake News und Verschwörungstheorien (München 2018).

Andreas *Hepp*, Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten. In: Publizistik 61 (2016).

Kathrin *Hämmerle*, Politische Bildung in Österreich. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Bettina *Gruber*, Kathrin *Hämmerle*, Demokratie lernen heute. Politische Bildung am Wendepunkt (Wien/Köln/Weimar 2008).

Institute for Strategic Dialogue (ISC) (Hg.), Initiative für Zivilcourage online. Informationspaket zum Thema Gegenrede, 2016, online unter <https://www.isdglobal.org/wp-content/uploads/2017/05/OCCI-Counterspeech-Information-Pack-German.pdf>.

Institut für Jugendkulturforschung und Kulturvermittlung (Hg.), Beate *Großegger*, Generation „OnLife“. Wie digitale Technologie den Alltag Jugendlicher verändern, 2019, online unter [https://jugendkultur.at/wp-content/uploads/Generation\\_OnLife\\_Grossegger\\_2019.pdf](https://jugendkultur.at/wp-content/uploads/Generation_OnLife_Grossegger_2019.pdf).

Interessengemeinschaft Politische Bildung IGPB (Hg.), Daniela *Ingruber*, Über uns, 2021, online unter <https://www.igpb.at/uber-uns/>.

Jens *Jensen*, ‚Interactivity‘. Tracking a New Concept in Media and Communication Studies. In: The Nordicom review of nordic research on media & communication 19 (1998), 185-204.

Johannes Kepler Universität (Hg.), Romana *Schiller*, Die Entwicklung der politischen Bildung in Österreich. In: Politische Bildung. Chancen – Hoffnungen – Grenzen, online unter [https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/125/Politische\\_Bildung/Politik\\_und\\_Medien\\_in\\_der\\_Praxis/Politische\\_Bildung\\_-\\_Chancen\\_Hoffnungen\\_Grenzen.pdf](https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/125/Politische_Bildung/Politik_und_Medien_in_der_Praxis/Politische_Bildung_-_Chancen_Hoffnungen_Grenzen.pdf).

Kai J. *Jonas*, Hass-Kulturen im Internet und Möglichkeiten der Intervention. In: Parlamentsdirektion (Hg.), Grünbuch Digitale Courage. Im Auftrag des Präsidenten des Bundesrates Mario Lindner (Wien 2016), 45-48.

Kai J. *Jonas*, Margarete *Boos*, Veronika *Brandstätter*, Was ist Zivilcourage. In: Kai J. *Jonas*, Margarete *Boos*, Veronika *Brandstätter* (Hg.), Zivilcourage trainieren! Theorie und Praxis (Göttingen 2007).

Ingo *Juchler*, Wissenschaftsorientierung. In: Wolfgang *Sander* (Hg.), Handbuch Politische Bildung, 284-294.

Bernhard *Jungwirth*, ÖIAT/*saferinternet.at* (Hg.), Cyber-Mobbing, 2.12.2015, 2020, online unter <https://www.saferinternet.at/news-detail/ab-1-1-2016-cyber-mobbing-wird-zum-straftatbestand/>.

Max Kaase, Vergleichende Politische Partizipationsforschung. In: Dirk Berg-Schlosser, Ferdinand Müller-Rommel (Hg.), Vergleichende Politikwissenschaft (Opladen<sup>3</sup>1997), 159-174.

Immanuel Kant, Was ist Aufklärung. In: Berliner Monatsschrift, 1784.

Ferdinand Karlhofer, Wählen mit 16. Erwartungen und Perspektiven. In: Informationen zur Politischen Bildung 27 (2007).

Anette Kielholz, Online-Kommunikation. Die Psychologie der neuen Medien für die Berufspraxis (Heidelberg 2008).

Andreas Klee, Schüler- und Teilnehmerorientierung. In: Dirk Lange, Volker Reinhardt (Hg.), Basiswissen Politische Bildung 2 (Baltmannsweiler 2007).

Cornelia Klepp, Politische Bildung in der Schule – aktuelle Trends und Herausforderungen. In: Cornelia Klepp, Daniela Rippitsch (Hg.), 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich (Wien 2008).

Raingard Knauer, Benedikt Sturzenhecker, Partizipation im Jugendalter. In: Benno Hafener, Mechthild M. Jansen, Torsten Niebling (Hg.), Kinder- und Jugendpartizipation. Im Spannungsfeld von Interessen und Akteuren (Opladen 2005).

Lawrence Kohlberg, Die Psychologie der Moralentwicklung (Frankfurt am Main<sup>2</sup>1997).

Peter Krahulec, Forschung, gesellschaftliche Praxis und politische Bildung: Anforderungen und Impulse für pädagogisches Handeln. In: Gerd Meyer, Ulrich Dobermann, Siegfried Frech, Günther Gugel (Hg.), Zivilcourage lernen. Analysen – Modelle – Arbeitshilfen. Bundeszentrale für politische Bildung (Bonn 2004).

Reinhard Krammer, Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer et al., Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell, 2008, online unter [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a9bf28dd-dd87-440b-9b33-9ba2b39cb4dc/glv\\_kompetenzmodell\\_23415.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a9bf28dd-dd87-440b-9b33-9ba2b39cb4dc/glv_kompetenzmodell_23415.pdf).

Ulrich Kuhl, Selbstsicherheit und prosoziales Handeln. Zivilcourage im Alltag (München 1986).

Christoph Kühberger, Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (3., überarbeitete und erw. Aufl. Innsbruck 2015).

Christoph Kühberger, Elfriede Windischbauer, Kommentar zum Lehrplan an der AHS-Unterstufe und Hauptschule „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2008), online unter <https://slidex.tips/download/kommentar-zum-lehrplan-der-ahs-unterstufe-und-hauptschule-geschichte-und-sozialk>.

Hans Küng, Projekt Weltethos, (München 1990).

Landeszentrale für politische Bildung Mecklenburg-Vorpommern, Jochen Schmidt, Steffen Schoon (Hg.), Politische Bildung auf schwierigem Terrain.

Rechtsextremismus, Gedenkstättenarbeit, DDR-Aufarbeitung und der Beutelsbacher Konsens (Schwerin 2016).

Dirk *Lange*, Was darf Politische Bildung? In: Philipp *Mittnik*, Zentrum für Politische Bildung, Pädagogische Hochschule Wien (Hg.), Was darf Politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung (2018 Wien).

Jörg *Lehmann*, Gewalttätige Reden. Hate Speech in den Medien. Paper Paper für den II. Workshop des AK Theorie der Arbeitsgemeinschaft Friedens- und Konfliktforschung, 2002, online unter [https://afk-web.de/bis\\_2018/fileadmin/afk-web.de/data/theorie/Workshop\\_Marburg/Lehmann - Gewalttaetige Reden AK Theorie.pdf](https://afk-web.de/bis_2018/fileadmin/afk-web.de/data/theorie/Workshop_Marburg/Lehmann_-_Gewalttaetige_Redен_AK_Theorie.pdf).

Mark *Levine*, Rachel *Manning*, Prosoziales Verhalten. In: Klaus *Jonas*, Wolfgang *Stroebe*, Miles *Hewstone* (Hg.), Sozialpsychologie (Berlin/Heidelberg 62014).

Doris *Liebscher*, Heike *Fritzsche*, Zivilcourage. In: Rebecca *Pates*, Daniel *Schmidt*, Susanne *Karawanskii* (Hg.), Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen (Wiesbaden 2010).

Sonja *Livingstone*, Children and the Internet. Great expectations, challenging realities (Cambridge 2009).

Imb – Landesfachverband Medienbildung Brandenburg e.V. (Hg.), Janis *Prinz*, Workshop Hass im digitalen Raum, 2019, 14-15, hier 14, online unter [https://www.medienkompetenz-brandenburg.de/fileadmin/daten/netzwerktagung/2019/Tagungsraeder\\_2019\\_final\\_web.pdf](https://www.medienkompetenz-brandenburg.de/fileadmin/daten/netzwerktagung/2019/Tagungsraeder_2019_final_web.pdf).

Ramona *Lorenz*, Ressourcen, Einstellungen und Lehrkraftbildung im Bereich Digitalisierung. In: Nele *McElvany*, Franziska *Schwabe*, Wilfried *Bos*, Heinz Günter *Holtappels* (Hg.), Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen (IFS-Bildungsdialoge 2, Münster/New York 2018).

Heinz *Lynen von Berg*, Andreas *Hirseland*, Zivilgesellschaft und politische Bildung – Zur Evaluation von Programmen und Projekten. In: Katrin *Uhl*, Susanne *Ulrich*, Florian M. *Wenzel* (Hg.), Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? (Gütersloh 2004).

Peter *Lünse*, Zivilcourage – eine individuelle Tugend. In: Zivilcourage (Civil Society der Österreichischen Forschungsgemeinschaft 8 Wien 2004).

Ursula *Maier-Rabler*, Digitalisierung und Bildung. In: OeAD news 104 (2017) 6-7, hier 6, online unter [https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/KIM/Downloadcenter/Publikationen/Zeitschriften\\_und\\_Periodika/oead\\_news\\_104.pdf](https://oead.at/fileadmin/Dokumente/oead.at/KIM/Downloadcenter/Publikationen/Zeitschriften_und_Periodika/oead_news_104.pdf).

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

Mauthausen Komitee Österreich) MKÖ, Zivilcourage trainieren, 2019, online unter <https://www.zivilcourage.at>.

Günter *Mey*, Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen (Berlin 1999).

Gerd *Meyer*, Lebendige Demokratie. Zivilcourage und Mut im Alltag. Forschungsergebnisse und Praxisperspektiven (Baden-Baden 2004).

Gerd *Meyer*, Lebendige Demokratie im Alltag. In: Gerhard *Himmelmann*, Dirk *Lange* (Hg.), Demokratiekompentenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung (Wiesbaden 2005).

Gert *Meyer*, Mut und Zivilcourage. Grundlagen und gesellschaftliche Praxis (Opladen/Berlin/Toronto 2014).

Gerd *Meyer*, Was heißt mit Zivilcourage handeln? In: Gerd *Meyer*, Ulrich *Dovermann*, Siegfried *Frech*, Günther *Gugel* (Hg.), Zivilcourage lernen. Analysen – Modelle – Arbeitshilfen (Bonn 2004).

Gerd *Meyer*, Angela *Hermann*, „...normalerweise hätt' da schon jemand eingreifen müssen.“ Zivilcourage im Alltag von Berufsschülern (Schwalbach/Ts. 1999).

Thomas *Meyer*, Was ist Politik (München/Wien/Zürich 2003).

Philipp *Mitnik*, Zentrum für Politische Bildung (Hg.), Philipp *Mitnik*, Georg *Lauss*, Stefan *Schmid-Heher*, Was darf Politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung (Wien 2018).

Klaus *Moegling*, Erziehung zur Mündigkeit. In: Dirk *Lange*, Volker *Reinhardt* (Hg.), Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung (Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht/Basiswissen Politische Bildung 1).

Peter Ph. *Mohler*, Kathrin *Wohn*, Persönliche Wertorientierungen im European Social Survey, ZUMA-Arbeitsbericht 01/2005, März 2005, online unter [https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis\\_reihen/zuma\\_arbeitsberichte/2005/AB\\_05\\_01.pdf](https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/zuma_arbeitsberichte/2005/AB_05_01.pdf).

Merrill *Morris*, Christine *Ogan*, The Internet as mass medium. In: Journal of Communication 46 (1996) 39-50.

Sonja *Moser*, Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen (Wiesbaden 2010).

Heinz *Moser*, Leben in digitalen Welten. Vom User zum Digital Citizen. In: Peter *Micheuz*, Anton *Reiter*, Gerhard *Brandhofer*, Martin *Ebner*, Barbara *Sabitzer* (Hg.), Digitale Schule Österreich. Eine analoge Standortbestimmung anlässlich der eEducation Sommertagung 2013 (books@ocg.at 279, Wien 2013).

Thomas *Moritz*, Bildung und Medienpädagogik im Zeitalter der digitalen Medien. In: Medienimpulse 40, H. 37: Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen – Rolle der Medien (2001), 51-60.

Thomas *Moritz*, Internet und politische Bildung. In: Medienimpulse 40, H. 39: Medien und Politische Bildung (2002) 34-36.

Claire *Moulin-Doos*, Bürger als Mit-Akteur und Rechtssubjekt. Europäische und globale Bürgerschaft als Orientierung für politische Bildung? In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39 (2016) 12-16.

muTiger-Stiftung, Johannes *Bachteler*, Wilfried *Alles*, Die muTiger-Stiftung für mehr Zivilcourage, 2015, online unter <https://mutiger.de/index.php?id=203>.

Hanna *Möller*, *Emojis für Zivilcourage*, uni:view Magazin, Universität Wien, 24.7.2018, online unter <https://medienportal.univie.ac.at/uniview/forschung/detailansicht/artikel/emojis-fuer-zivilcourage/>.

Christoph *Neuberger*, Interaktivität, Interaktion, Internet. Eine Begriffsanalyse. In: Publizistik 52 (2007) 33-50.

Alexander *Nigrowics*, Rupert *Rappersberger*, Politische Bildung in Österreich. Historische Betrachtung und empirische Studie (ungedr. Diplomarbeit Universität Wien 2010).

Gertrud *Nunner-Winkler*, Zivilcourage als Persönlichkeitsdisposition. Bedingungen der individuellen Entwicklung. In: Ernst *Feil* (Hg.) in Zusammenarbeit mit Karl *Homann* und Gunther *Wenz*, Zivilcourage und demokratische Kultur. 6. Dietrich-Bonhoeffer Vorlesung (München 2001), 77-105, online unter [https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item\\_728379](https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item_728379).

OeAD-GmbH – Agentur für Bildung und Internationalisierung (Hg.), Was wir tun, 2021, online unter <https://oead.at/de/der-oead/was-wir-tun/>.

Änne *Ostermann*, Zivilcourage und Demokratie. In: Gerd *Meyer*, Ulrich *Dobermann*, Siegfried *Frech*, Günther *Gugel* (Hg.), Zivilcourage lernen. Analysen – Modelle – Arbeitshilfen. Bundeszentrale für politische Bildung (Bonn 2004).

Barbara *Paesold*, Jurist\*innen an der Schule – quo vadis? In: Hermann *Astleitner*, Ines *Deibl*, Otto *Lagodny*, Patrick *Warto*, Jörg *Zumbach* (Hg.), Rechtsdidaktik zwischen Theorie und Praxis. 2. Fachtagung Rechtsdidaktik in Österreich (Schriften zur rechtswissenschaftlichen Didaktik 13, Baden-Baden 2019).

Parlamentsdirektion Republik Österreich, Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Bürger von 1867, 17.9.2018, online unter <https://www.parlament.gv.at/PERK/HIS/STAGRU/>.

Cornelia *Pflug*, Politische Bildung in Österreich. Entwicklung und methodisch-didaktische Umsetzung am Beispiel „Die Simpsons“ (ungedr. Diplomarbeit Universität Wien 2018).

Georg *Pichler*, Doxxing: Wenn plötzlich die eigene Adresse im Internet steht. In: Der Standard (Online-Ausgabe), 8. Jänner 2019, online unter

<https://www.derstandard.at/story/2000095714195/doxxing-wenn-ploetzlich-die-eigene-adresse-im-internet-steht>.

Wiebke *Plasse*, Weltveränderer Edward Snowden, In: G+J Medien GmbH (Hg.), GEOlino, 2020, online unter <https://www.geo.de/geolino/mensch/2644-rtkl-weltveraenderer-edward-snowden>.

Kerstin Pohl, Politische Bildung braucht Politische Theorie. In: Karl Marker, Annette *Schmitt*, Jürgen *Sirsch* (Hg.), Demokratie und Entscheidung. Beiträge zur Analytischen Politischen Theorie (Wiesbaden 2019).

Christopher *Pramstaller*, Fehlende Zivilcourage in Wien, 2. Januar 2015, In: Süddeutsche Zeitung, online unter <https://www.sueddeutsche.de/panorama/fehlende-zivilcourage-in-wien-passanten-lassen-mann-sterbend-in-u-bahn-aufzug-liegen-1.2289409> (3.1.2020).

Fritz *Reheis*, Politische Bildung. Eine kritische Einführung (Wiesbaden 2016).

Peter *Rieker*, Forschungs- und Diskussionsstand zu Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: Sabine *Andresen*, Isabell *Diehm*, Christine *Hunner-Kreisel*, Claudia *Machold* (Hg.), Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung 15, Wiesbaden 2016).

Saferinternet.at/Österr. Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT) (Hg.), Aktiv gegen Cyber-Mobbing. Vorbeugen – Erkennen – Handeln (Wien 2018) 12, online unter [https://www.saferinternet.at/fileadmin/categorized/Materialien/Aktiv\\_gegen\\_Cyber\\_Mobbing.pdf](https://www.saferinternet.at/fileadmin/categorized/Materialien/Aktiv_gegen_Cyber_Mobbing.pdf).

Saferinternet.at/Österr. Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT), Jugend-Internet-Monitor 2020, online unter <https://www.saferinternet.at/services/jugend-internet-monitor/>.

Saferinternet.at/Österr. Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT) (Hg.), Neue Studie: Immer mehr Jugendliche im digitalen Zeitstress, 04.02.2019, online unter <https://www.saferinternet.at/news-detail/immer-mehr-jugendliche-im-digitalen-zeitstress/>.

Wolfgang *Sander*, Geschichte der politischen Bildung. In: Wolfgang *Sander* (Hg.), Handbuch Politische Bildung (Reihe Politik und Bildung 69, 4., völlig überarb. Aufl. Schwalbach/Ts. 2014).

Wolfgang *Sander*, Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz. In: ÖZP 3 (2009).

Wolfgang *Sander*, Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung (Reihe Politik und Bildung 50, 2. erw. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007).

Wolfgang *Sander*, Wozu politische Bildung? Vom Sinn politischen Lernens in der Schule. In: Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften (Hg.),

Antrittsvorlesungen I. Jenaer Universitätsreden 6 (1999), online unter [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Wozu\\_politische\\_Bildung\\_vorlesung.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Wozu_politische_Bildung_vorlesung.pdf).

Ulrich *Schmid*, Herbert *Kubicek*, Von den „alten“ Medien lernen. In: Media Perspektiven 8 (1994), 401-408.

Jan-Henrik *Schmidt*, Politische Sozialisation und Partizipation von Jugendlichen im Internet. In: Technische Universität Dortmund, FK12 (Hg.), Politische Partizipation Jugendlicher im Web 2.0. Chancen, Grenzen, Herausforderungen, online unter [http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Freiwilliges\\_Engagement/2015-01\\_Expertisen\\_Polit\\_Partizipation\\_WEB\\_2-0.pdf](http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Freiwilliges_Engagement/2015-01_Expertisen_Polit_Partizipation_WEB_2-0.pdf).

Ilse *Schrittesser*, Kompetenzorientierung. Einige Überlegungen zu Trends in der Curriculumentwicklung, Vortrag gehalten in Klagenfurt anlässlich der dort stattfindenden IMST-Tagung, 24.09.2013, online unter <https://homepage.univie.ac.at/ilse.schrittesser/c/uploads/Schrittesser-Kompetenzorientierung.pdf>.

Miriam *Schäfer*, Johanna *Lojewski*, Internet und Bildungschancen. Die soziale Realität des virtuellen Raums (München 2007).

Kurt *Singer*, Zivilcourage in der Schule – eine demokratische Tugend lernen. In: Gerd *Meyer*, Ulrich *Dobermann*, Siegfried *Frech*, Günther *Gugel* (Hg.), Zivilcourage lernen. Analysen – Modelle – Arbeitshilfen. Bundeszentrale für politische Bildung (Bonn 2004).

Kurt *Singer*, Zivilcourage wagen. Wie man lernt, sich einzumischen (München 2003).

Alicia *Sommerfeld*, Was tun gegen Hass im Netz. Über verletzendes Sprechakte und sprachliche Gegenstrategien im Zeitalter der Mediatisierung. In: Pädagogische Rundschau Jg. 72, Nr. 6 (2018), 723-738.

Rudolf *Speth*, Ansgar *Klein*, Demokratische Grundwerte in der pluralistischen Gesellschaft. Zum Zusammenspiel von politischen Verfahren und bürgerschaftlichen Engagement. In: Gotthard *Breit*, Siegfried *Schiele* (Hg.), Werte in der politischen Bildung (Schwalbach am Taunus 2000).

Kathrin *Stainer-Hämmerle*, Politische Bildung in der Weiterbildung. In: Informationen der Gesellschaft für politische Aufklärung 76 (2005).

Bernhard *Sutor*, Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland, In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.), Aus Politik und Zeitgeschichte – Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 45 (2002).

Michael *Sörös*, Rechtlicher Kommentar. In: Philipp *Mittnik*, Zentrum für Politische Bildung, Pädagogische Hochschule Wien (Hg.), Was darf Politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung (2018 Wien).

Christine W. *Trültzsch-Wijnen*, Maria F. *Murru*, Tao *Papaioannou*, Definitions and values of media and information literacy in a historical context. In: Divina *Frau-Meigs*, Irma *Velez*, Julieta *Michel* (Hg.), Public policies in media and information literacy in Europe. Cross-country comparisons (London 2017), 91-115.

Gerhard *Tulodziecki*, Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In: Heinz *Moser*, Petra *Grell*, Horst *Niesyto* (Hg.), Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik (München 2011).

UNICEF-Österreich (Hg.), UN-Kinderrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte des Kindes, Artikel 12, Abs. 1, 26.1.1990, online unter <https://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf>.

Vereinte Nationen, Resolution der Generalversammlung, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 217 A (III), Artikel 1, 10.12.1948, 2, online unter <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>.

Hans-Georg *Wehling*, Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Siegfried *Schiele*, Herbert *Schneider* (Hg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung (Stuttgart 1977).

Franz *Weinert*, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Franz *Weinert* (Hg.), Leistungsmessung in Schulen (Weinheim/Basel 2001).

Georg *Weißeno*, Politikkompetenz. Neue Aufgaben für Theorie und Praxis. In: Georg *Weißeno* (Hg.), Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. (Wiesbaden 2008).

Olaf *Winkel*, Interaktive Informationstechnologie und politische Partizipation – Befunde, Diagnosen, Entwicklungsperspektiven. In: Karin *Meendermann*, Heinz *Meyer*, Bernhard *Muszynski* (Hg.), Neue Medien in der politischen Bildung – Grenzen und Möglichkeiten (Münster/New York/München/Berlin 2000).

World Health Organisation (WHO), Adolescent mental health, 23.10.2019, online unter <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>.

ZARA (Zivilcourage&Anti-Rassismus-Arbeit), Mission ZARA, 2020, online unter [https://zara.or.at/de/ueber\\_ZARA/was\\_wir\\_wollen/mission](https://zara.or.at/de/ueber_ZARA/was_wir_wollen/mission).

ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit (Hg.), Rassismus-Report 2015 (Wien 2016).

ZEIT Online, Karin *Geil*, US-Regierung gewinnt Rechtsstreit um Snowden-Buch, 18.12.2019, online unter <https://www.zeit.de/politik/ausland/2019-12/edward-snowden-us-regierung-permanent-record-whistleblower-rechtsstreit>.

Zentrum *polis* – Politik lernen in der Schule (Hg.), Digital Citizenship Education. In: *polis* aktuell 1 (2020), online unter [https://www.politik-lernen.at/dl/usKnJMJKoml-mOJqx4kJK/pa\\_2020\\_1\\_DCE\\_web\\_pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/usKnJMJKoml-mOJqx4kJK/pa_2020_1_DCE_web_pdf).

Zentrum *polis* – Politik lernen in der Schule (Hg.), Grundlagen. Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, online unter <https://www.politik-lernen.at/site/grundlagen/politischebildung/lehrplangskpb>.

Zentrum *polis* – Politik lernen in der Schule (Hg.), Grundlagen Politische Bildung, online unter <https://www.politik-lernen.at/site/grundlagen/politischebildung/allgemeines>.

Zentrum *polis* – Politik lernen in der Schule (Hg.), Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung Sek I (2016), 2, 18.5.2016, online unter [https://www.politik-lernen.at/dl/mnoNJKJKonmomJqx4IJK/Gesetzesblatt\\_113\\_Verordnung\\_18\\_Mai\\_2016.pdf](https://www.politik-lernen.at/dl/mnoNJKJKonmomJqx4IJK/Gesetzesblatt_113_Verordnung_18_Mai_2016.pdf).

Zentrum *polis* – Politik lernen in der Schule (Hg.), Methoden in der Politischen Bildung. In: *polis* aktuell 2 (2017).

Zentrum *polis* – Politik lernen in der Schule (Hg.), Elisabeth *Turek*, Partizipation von Kindern und Jugendlichen (*polis* aktuell 4, Wien 2012).

Zentrum *polis* – Politik lernen in der Schule, (Hg.), Über uns, 2020, online unter <https://www.politik-lernen.at/site/ueberuns/zentrumpolis>.

ZLI PH Wien (Hg.), Soziale Medien im Unterricht, 11.01.2017, 2020, online unter <https://zli.phwien.ac.at/soziale-medien-im-unterricht/>.

Natalie *Zwiefka*, Digitale Bildungskluft. Informelle Bildung und soziale Ungleichheit im Internet (INTERNET Research 28, München 2007).

Österreichische Präsidentschaftskanzlei (Hg.), Alexander *van der Bellen*, Grund- und Freiheitsrechte, online unter <https://www.bundespraesident.at/aktuelles/detail/grund-und-freiheitsrechte>.

Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (Hg.), Sonja *Luksik*, Einige Meilensteine der politischen Bildung in der Zweiten Republik, 2020, online unter [https://www.politischebildung.at/upload/presentation\\_milestones.pdf](https://www.politischebildung.at/upload/presentation_milestones.pdf).

## 12. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Entscheidungsmodell zivilcouragierten Handelns (Meyer 2004, 35)....	14
Abbildung 2: Kompetenz-Strukturmodell (Krammer 2008, 6).....	44
Abbildung 3: Dagstuhl Dreieck (Gesellschaft für Informatik e.V., 2016).....	65
Abbildung 4: Wertetabelle (Michal Jarmoluk/pixabay.com).....	113
Abbildung 5: Was ist Hassrede? Medienanalyse, 3 (SELMA, CC BY-NC 4.0) .....	125
Abbildung 6: Was ist Hassrede? Medienanalyse, 4 (SELMA, CC BY-NC 4.0) .....	125
Abbildung 7: Was ist Hassrede? Medienanalyse, 10 (SELMA, CC BY-NC 4.0) .....	127

## **13. Anhang**

### **13.1 Abstract**

In dieser Diplomarbeit wird primär der Frage nachgegangen wie (digitale) Zivilcourage als Teilkompetenz der politischen Handlungskompetenz im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung in der 8. Schulstufe AHS/Mittelschule vermittelt werden kann.

Zu Beginn der Diplomarbeit findet ein Annäherungsversuch an den Zivilcouragebegriff und damit verwandte Konzepte aus den Blickwinkeln verschiedener Wissenschaften statt. Darauf folgt eine Analyse des aktuellen Lehrplans für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung der Sekundarstufe I und die darin enthaltenen Kompetenzen und Konzepte. Die Erforschung von Partizipationsoptionen und -strategien junger Menschen im digitalen Raum bildet die Vorarbeit für den abschließenden Praxisteil, für den drei aufeinander aufbauende Unterrichtsideen für die genannte Schulstufe erarbeitet wurden. Ziel ist es dabei, Schüler\*innen mit Zivilcourage als politische Partizipationshandlung vertraut zu machen und sie über einen praktischen Zugang mit Handlungskompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglichen, online zugunsten anderer politisch aktiv zu werden, sich ihrer Selbstwirksamkeit bewusst zu werden und demokratische Werte im Netz zu verteidigen.

### **13.2 Abstract (English)**

The aim of this diploma thesis is to make an action-oriented contribution to the field of participation research, specifically the competencies and skills required by young adolescents to participate politically in our highly digitized modern world. With the purpose of fostering civil courage that leads to specific actions online, teaching resources and lesson guides have been collected and created to provide educators with the necessary tools to encourage and enable their students to get politically involved online on the behalf of others, become more aware of their own self-efficacy and defend democratic values. These resources and guides are aimed at and designed for students in fourth grade of lower secondary school in Austria (the equivalent of Year 9 in England and Wales, for example).

In the first part of this thesis, an attempt is made to define the term *civil courage* against the backdrop of different disciplines, taking into consideration its sometimes excessive yet vague use in both scientific and non-scientific discourses. Second, the current Austrian “History, Social Studies and Political Education” curriculum for fourth grade is analyzed in terms of the structural foundations and educational targets it sets. The last area preceding the aforementioned practical part pertains to different forms and strategies of (online) political participation and civil courage that try and counter negative and harmful features of the online world – two of which are the prevalence of hate speech and the emergence of fake news.