

Identitäten



Dieter Segert

Regionale, nationalstaatliche und EU-Identitäten – ein Miteinander oder das Gegeneinander der Verschiedenheiten?



Malte Kleinschmidt und Dirk Lange

Demokratie, Identität und Bürgerschaft jenseits des Nationalstaats. Inclusive Citizenship Education als neuer Ansatz der Politischen Bildung



Heinrich Ammerer

Wer ist „wir“? Ein unterrichtspraktischer Rundgang durch das politische Konzept „Nationalismus“



Simon Mörwald und Wolfgang Kirchmayr

Stolz auf Österreich? Überlegungen zu Identitätskonstruktionen

Susanne Reitmair-Juárez

Identität(en) und politisches Handeln

Sabine Hofmann-Reiter

Typisch?!

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

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Identitäten
Forum Politische Bildung (Hrsg.). Wien 2016
(Informationen zur Politischen Bildung; Bd. 40)
ISBN: 978-3-9504234-2-6
Alle Rechte vorbehalten

Satz & Layout: Katrin Pfleger Grafikdesign
Lektorat: Paul Winter, MA
Druck: Bundesministerium für Bildung

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

Bildnachweis Umschlag:
Bild 1: Public Domain
Bild 2: Public Domain
Bild 3: Oregon Department of Transportation,
creativecommons.org/licenses/by/2.0/
Bild 4: Public Domain

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

Die *Informationen zur Politischen Bildung* werden
von folgenden Institutionen unterstützt



Informationen zur Politischen Bildung

Nr. 40 • 2016

Identitäten

Forum Politische Bildung:

Mag. Barbara Blümel *MAS Parlamentsdirektion*

Univ.-Prof. i.R. Dr. Herbert Dachs *Abteilung Politikwissenschaft, Universität Salzburg*

Mag. Gertraud Diendorfer *Demokratiezentrum Wien*

Mag. Petra Dorfstätter, *Politikwissenschaftlerin*

Mag. M.Ed. Irene Ecker Msc. *FDZ GSK/PB der Universität Wien, HTL Ettenreichgasse*

Univ.-Prof. Dr. Heinz Fassmann *Institut für Geografie und Regionalforschung, Vizerektor der Universität Wien*

Univ.-Prof. i.R. Dr. Hans-Georg Heinrich *Institut für Politikwissenschaft, Universität Wien*

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

Ao. Univ.-Prof. Dr. Otmar Höll *Österreichisches Institut für Internationale Politik*

Andreas Kastner *Abteilung Bildungspolitik, AK Wien*

Ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Reinhard Krammer *Fachbereich Geschichte, Universität Salzburg*

Priv.-Doz. Dr. Christoph Kühberger *Vizerektor der Pädagogischen Hochschule Salzburg*

Mag. Philipp Mittnik Msc. *Zentrum für Politische Bildung, Pädagogische Hochschule Wien*

Univ.-Prof. Dr. Anton Pelinka *Central European University Budapest*

Mag. Herbert Pichler *Schulzentrum Ungargasse, FDZ Geographie und Wirtschaftskunde, Universität Wien*

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

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

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

Univ.-Prof. i.R. Dr. Emmerich Tálos *Institut für Staatswissenschaft, Universität Wien*

Mag. Dr. Gerhard Tanzer *BIFIE Wien*

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

E. Univ.-Prof. DDr. Manfred Welan *Universität für Bodenkultur Wien*

Mag. Dr. Elfriede Windischbauer *Rektorin der Pädagogischen Hochschule Salzburg*

In Zusammenarbeit mit

MR Mag. Manfred Wirtitsch *BMB, Abteilung Unterrichtsprinzipien und überfachliche Kompetenzen*

Redaktion:

Mag. Gertraud Diendorfer (Gesamtredaktion)

Susanne Reitmair-Juárez MA (Redaktionelle Mitarbeit)

Inhalt

3 Einleitung

Informationsteil

5 Dieter Segert

Regionale, nationalstaatliche und EU-Identitäten – ein Miteinander oder das Gegeneinander der Verschiedenheiten?

13 Malte Kleinschmidt und Dirk Lange

Demokratie, Identität und Bürgerschaft jenseits des Nationalstaats. Inclusive Citizenship Education als neuer Ansatz der Politischen Bildung

20 Silvia Kronberger

Konfliktlinien von Geschlechteridentitäten. Ein oder zwei Geschlechter?

Für den Unterricht

27 Heinrich Ammerer

Wer ist „wir“? Ein unterrichtspraktischer Rundgang durch das politische Konzept „Nationalismus“

39 Simon Mörwald und Wolfgang Kirchmayr

Stolz auf Österreich? Überlegungen zu Identitätskonstruktionen

51 Susanne Reitmair-Juárez

Identität(en) und politisches Handeln

65 Sabine Hofmann-Reiter

Typisch?!

Grafiken, Tabellen, Materialien

6 Nationalpopulistische Parteien in den EU-Ländern

7 Rechtspopulismus

8 Nation

9 Nationalismus

12 Schrittweise Nationalstaatsbildung

15 Frauenrechtlerin, Revolutionärin, Schriftstellerin

17 Forschungsbereich der Inclusive Citizenship Education

18 Citizenship

23 Fallbeispiel Dramatisierung

24 Fallbeispiel Reflexion

25 Fallbeispiel Entdramatisierung

31 Definitionen: Identität – Nation

35 Was bedeuten Patriotismus/Chauvinismus

41 Austropop-Lied „I am From Austria“

61 Hate Speech und Cybermobbing

67 Stereotypen

72 AutorInnenverzeichnis

Einleitung

Mit dem Schuljahr 2016/2017 liegt ein neuer modularisierter Lehrplan für das Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ vor, der nicht nur den Geschichtsunterricht stark ändert, sondern auch Politische Bildung in diesem Fach stärkt. Sechs Module sind für die Politische Bildung vorgesehen, die Schriftenreihe „Informationen zur Politischen Bildung“ legt zu jedem dieser Module ein Themenheft vor, das die Lehrerinnen und Lehrer bei der Umsetzung des Lehrplans im Unterricht unterstützen möchte.

Nachdem sich die vorangegangenen Themenhefte mit den „Möglichkeiten politischen Handelns“ (Modul 8 in der 2. Klasse) sowie mit „Gesetzen, Regeln und Werten“ (Modul 9) auseinandergesetzt haben, beschäftigt sich das vorliegende Heft mit dem Modul „Identitäten“, das für die 3. Klasse vorgesehen ist.

Identitäten spielen eine wichtige Rolle in unserem Leben, da sie uns als Person, als Mensch ausmachen. Sie werden von wichtigen Sozialisationsinstanzen geprägt, wie der Familie, Freundeskreisen oder von Faktoren wie Geschlecht und Nation. Insbesondere auf politischer Ebene spielt der Faktor Identität eine große Rolle. Fühlen wir uns als ÖsterreicherInnen oder sind wir auch schon EuropäerInnen, wer gehört zum WIR? Warum spielt die ethnische, nationale Identität/Zugehörigkeit eine so große Rolle und warum steht nicht die Identität als DemokratIn im Vordergrund? Mit diesen Fragen beschäftigen sich die Beiträge in diesem Band ebenso wie mit dem Hinterfragen von Bausteinen nationaler Identität und Entstehungsmechanismen von Nationalismen und Geschlechteridentitäten.

Der erste Beitrag von Dieter Segert setzt sich mit regionalen, nationalstaatlichen und EU-Identitäten auseinander. Gibt es ein Miteinander oder eher ein Gegeneinander? Wie funktioniert Nationalismus? Malte Kleinschmidt und Dirk Lange beschäftigen sich mit einem neuen Ansatz in der Politischen Bildung, der auf gesellschaftliche Veränderungen Bezug nimmt, nämlich „Bildung für eine inklusive Bürgerschaft“, die nicht ausgrenzt, sondern inkludiert. Inklusion wird hier sehr weit gefasst.

Wie stark Geschlechteridentitäten wirken, lässt sich daran ablesen, wie schwer es ist, Geschlechterstereotypen zu überwinden. In einer geschlechtergerechten Didaktik geht es letztlich, wie Silvia Kronberger ausführt, um eine Dekonstruktion von hierarchischen Geschlechterverhältnissen.

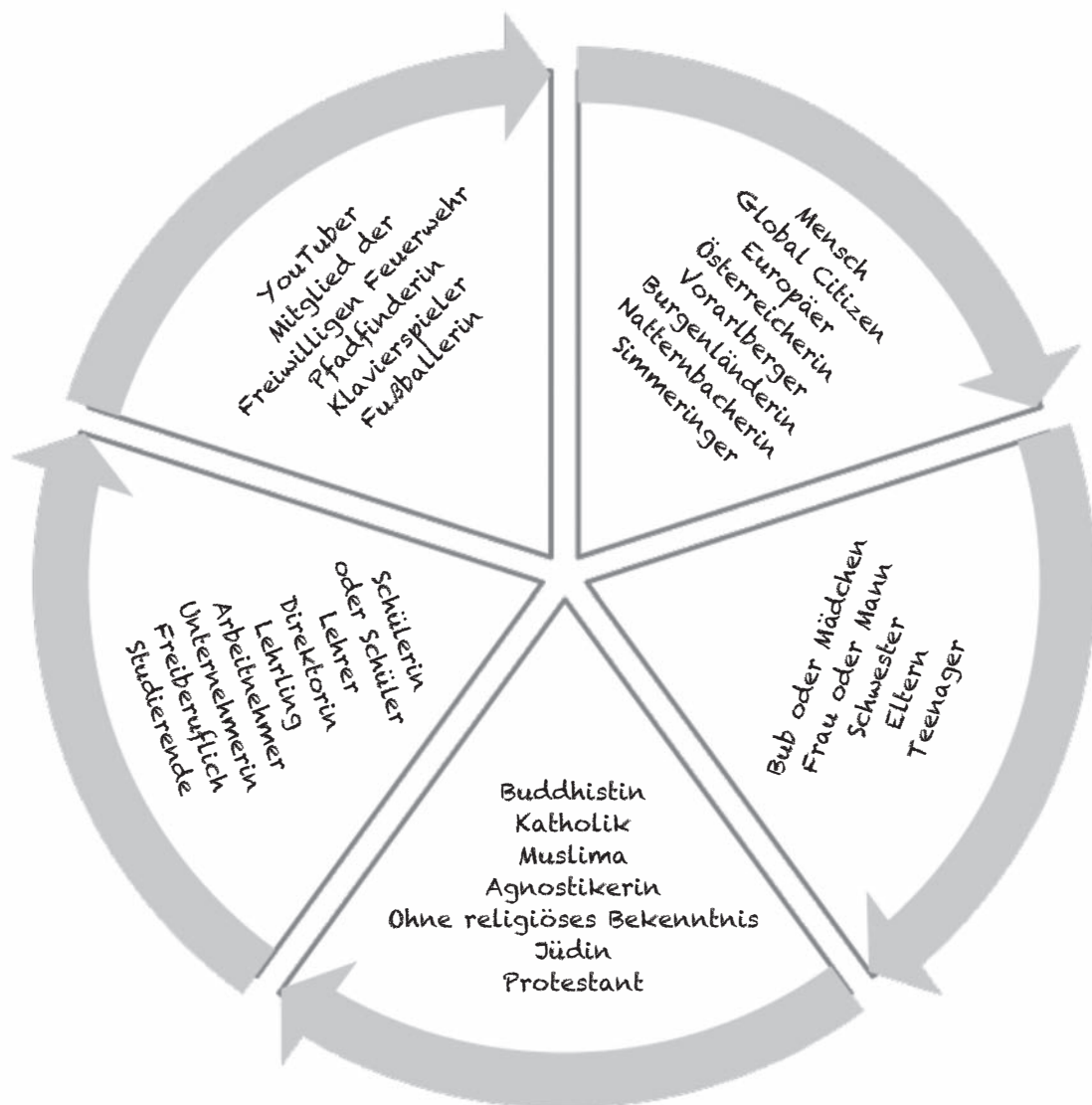
Die Unterrichtsbeispiele befassen sich darauf aufbauend mit dem politischen Konzept Nationalismus („Wer ist wir?“ von Heinrich Ammerer), mit Identitätskonstruktionen („Stolz auf Österreich?“ von Simon Mörwald und Wolfgang Kirchmayr), wie Identitäten unser politisches Handeln bestimmen (Susanne Reitmair-Juárez) und mit dem Selbst- und Fremdverständnis für das eigene und fremde Geschlecht („Typisch?!“ von Sabine Hofmann-Reiter).

Versehen mit weiterführenden Web- und Literaturtipps sowie Kästen mit Arbeitswissen zeigen die – in der Schule vorab erprobten – Unterrichtsbeispiele optional praktische Möglichkeiten auf, wie die Module zur Politischen Bildung im neuen Lehrplan kompetenzorientiert unterrichtet werden können.

Oktober 2016

Gertraud Diendorfer

Ein Mensch – viele Identitäten



Dieter Segert

Regionale, nationalstaatliche und EU-Identitäten – ein Miteinander oder das Gegeneinander der Verschiedenheiten?

Jeder Mensch hat ein Bild von sich selbst, seine Identität. Diese beeinflusst auch seine Beziehung zur umgebenden Welt. Sie oder er nimmt sich als ein bestimmtes Individuum im Unterschied zu allen anderen Menschen wahr. Sie/Er steht aber gleichzeitig in einer notwendigen Beziehung zu anderen, zu bestimmten Gruppen und verschiedenen Gemeinschaften. Jeder Mensch ist Mann, Frau oder anderen Geschlechts, ist alt oder jung, arm oder reich, lebt in einer bestimmten Gemeinde oder in einer Stadt, in einem Land. In Europa ist er oder sie BürgerIn der Europäischen Union (EU) oder auch nicht.

Identität ist ein Bild von sich selbst

Warum gewinnt in den letzten Jahren unter diesen Gruppen-Identitäten gerade die nationalstaatliche eine größere Bedeutung? Insbesondere in den Staaten der EU gewinnen Parteien, die nationalstaatliche Interessen den EU-Interessen diametral entgegensetzen, größere Bedeutung. Das hat verschiedene Ursachen. Eine davon ist die Krise der EU als Institution. Eine andere ist die Politik einer bestimmten Gruppe von Parteien. Wir bezeichnen sie als nationalpopulistisch, weil sie den Gegensatz zu den Interessen der EU als Ganzes polemisch in den Vordergrund stellen und dabei die zunehmende reale Verflechtung beider Interessen ausblenden.

Nationalstaatliche Identität gewinnt an Bedeutung

Interessen der Nationen versus europäische Interessen?

Im Vorfeld des Referendums über den Austritt Großbritanniens aus der EU („Brexit“) lautete die Losung des Befürworters und Vorsitzenden der „UK Independence Party“ (UKIP) Nigel Farage: „I want my country back! (Ich will mein Land zurück!)“ Die Anhänger dieser „Leave“-Kampagne meinen, dass es Großbritannien außerhalb der EU, als souveränem Nationalstaat, besser ginge als in der EU. Andere Parteien wie die FPÖ fordern „Arbeit zuerst für unsere Leut!“ Die „Alternative für Deutschland“ (AfD) möchte wiederum die „sofortige Wiedereinrichtung der Kontrollen an deutschen Grenzen“. Der Front National, geführt von Marine Le Pen, fordert „Les Français d'abord! (Franzosen zuerst!)“.

Betonung nationaler Interessen

Von diesen Parteien werden nationaler Stolz und Patriotismus propagiert. Wobei nationaler Stolz, die besondere Betonung nationaler Zugehörigkeit, kein ausschließliches Ziel jener Parteien ist. Für sie ist charakteristisch, dass sie die Nation durch europaweite oder globale Prozesse und durch eine andere, „fremde“ Kultur bedroht sehen. Die letztgenannten Ängste werden vor allem auf den Islam projiziert. Insofern ist die von ihnen propagierte Form des Nationalismus am ehesten als ein exklusiver, chauvinistischer Nationalismus zu verstehen, der andere Nationen herabwürdigt um die eigene emporzuheben.

Parteien arbeiten mit Ängsten

**Einfluss
nationalisti-
scher Parteien
steigt in
Europa**

Die nationalpopulistischen Parteien haben in den letzten Jahren in Europa einen zunehmenden Einfluss auf die nationale Politik erhalten (vgl. Tabelle 1). In einigen Ländern sind sie entweder in der Regierung oder stehen kurz vor einem möglichen Wahlsieg. Dieser Trend war etwa bei den Europawahlen sichtbar, wo im Jahr 2014 knapp 20 % der Mandate an solche europaskeptischen oder sogar europafeindlichen, auf die Stärkung der „eigenen Nation“ orientierten, Parteien gegangen sind.¹

NATIONALPOPULISTISCHE PARTEIEN IN DEN EU-LÄNDERN ANTEIL DER WÄHLERINNENSTIMMEN			
Land	Nationalpopulistische/ National-konservative Parteien	Jahr der Direkt- wahlen auf nationaler Ebene mit höchstem Stimmenanteil	Prozent der WählerInnen- stimmen
Belgien	Flämische Interessen (VB)	2010 (Parlament)	7,8
Dänemark	Dänische Volkspartei (DF)	2015 (Parlament)	21,1
Deutschland	Alternative für Deutschland (AfD)	2013 (Parlament) 2014 (Europawahl)	4,7 7,0
Finnland	Perussuomalaiset (Wahre Finnen)	2011 (Parlament)	19,0
Frankreich	Front National (FN)	2012 (Parlament) 2002 (Präsidentschaft) 2014 (Europawahl)	13,6 17,8 25,0
Griechenland	Goldene Morgenröte (ChA)	2015 (II/Parlament)	7,0
Großbritannien	UK Independence Party (UKIP)	2015 (Parlament) 2014 (Europawahl)	12,6 26,7
Italien	Lega Nord (LN)	2008 (Parlament)	8,3
Niederlande	Freiheitspartei (PVV)	2010 (Parlament)	15,5
Norwegen	Fortschrittspartei (FRP)	2009 (Parlament)	22,9
Österreich	Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ)	1999 (Parlament)	26,9
Polen	Recht und Gerechtigkeit (PiS)	2015 (Parlament)	37,6
Rumänien	Volkspartei – Dan Diaconescu (PP-DD)	2012 (Parlament)	14,0
Schweden	Schwedendemokraten (SD)	2014 (Parlament)	12,9
Slowakei	Das gewöhnliche Volk und unabhängige Persönlichkeiten (OL'aNO-NOVA) Wir sind Familie (Sme-rodina)	2016 (Parlament)	11,0 6,6
Tschechien	Morgenröte-Nationale Koalition (Usvit)	2013 (Parlament)	6,9
Ungarn	Ungarische Bürgerunion (Fidesz) Bewegung für ein besseres Ungarn (Jobbik)	2010 (Parlament) 2014 (Parlament) 2010 (Parlament) 2014 (Parlament)	52,7 44,9 16,7 20,2
Quelle: www.parties-and-elections.eu/ , 17.10.2016			

Bedingungen und Strategien nationalpopulistischer Parteien

Die betreffenden Parteien sind häufig schon vor einigen Jahren bzw. Jahrzehnten gegründet worden. Ihre Erfolge sind nicht allein einer erfolgreichen Politik dieser PolitikerInnen selbst zuzuschreiben, sie ergeben sich auch aus einer Reihe gewandelter sozialer und politischer Bedingungen im Umfeld dieser Parteien.

Ein zentraler Aspekt dieser Bedingungen wird mit dem Begriff der „Globalisierung“ umschrieben. Diese minimierte zwar die Bedeutung nationalstaatlicher Politik objektiv, zumindest gilt das für kleine und mittlere Staaten, aber sie rief ebenso ein Bedürfnis nach einer Absicherung der Lage der „eigenen Bevölkerung“ gegenüber AusländerInnen und anderen Staaten hervor. Dazu kommt eine Spaltung der Gesellschaften in GlobalisierungsgewinnerInnen und GlobalisierungsverliererInnen. Solche Wirtschaftsprozesse sind allerdings nicht automatisch mit jeglicher globaler Verflechtung und Arbeitsteilung verbunden. Es kommt dazu, dass die Globalisierung in den letzten Jahrzehnten durch eine bestimmte Vorstellung vom Verhältnis von Staat und Wirtschaft vorangetrieben wurde. Neoliberale Konzepte definierten den Staat nur noch als Kostenfaktor. Dadurch wurden sozialpolitische Programme abgespeckt. Reformen wurden zunehmend als Minderung der sozialstaatlichen Leistungen verstanden. Die Verminderung des wohlfahrtsstaatlichen Schutzes hat zudem die Lage der wirtschaftlich und sozial schwächeren Teile der Bevölkerung verschlechtert. Ihre Ängste vor zukünftigen sozialen Abstiegen sind im Zusammenhang damit größer geworden.

**Abstiegs-
ängste bei
manchen
Bevölkerungsgruppen**

Dieses Ergebnis eines neoliberalen Umbaus der kapitalistischen Marktwirtschaften schürte Existenzängste. Sie werden durch nationalpopulistische Parteien ausgenutzt und instrumentalisiert. Ihre Protagonisten gewinnen so an Einfluss auf immer größere Teile der Bevölkerung und fördern dabei Fremdenängste und fremdenfeindliche Identitäten.

Im Zuge der Krise der europäischen Währungsunion und der gesamten EU-Institutionen versuchen jene rechtspopulistischen, nationalistischen Parteien einen Umbau der EU zu erreichen. Sie stellen die Abgrenzung des eigenen Nationalstaates gegen die anderen, aber vor allem gegen die Fremden von außerhalb, als einzig möglichen Weg der EU-Entwicklung dar. Ihre Herangehensweise ist durch einen

**Chauvinismus schätzt
andere
Nationen
gering**

Q▼ Rechtspopulismus

Als Populismus bezeichnet man eine bestimmte Art des Sprachgebrauchs in Wissenschaft und Politik. Populistisch agierende Parteien/PolitikerInnen versuchen, komplizierte Tatbestände scheinbar einfach darzustellen und arbeiten oft mit starken Emotionen, wie z. B. Angst. Dabei wird in Kauf genommen, dass Tatsachen verfälscht oder verkürzt wiedergegeben werden. Ziel ist es, durch künstlich erzeugte Einfachheit den Eindruck zu erwecken, Probleme besser lösen zu können als die politischen KonkurrentInnen, um so die Unterstützung der Massen zu erhalten. Populistische PolitikerInnen/Parteien/politische Strömungen gibt es in verschiedenen ideologischen Formen, z. B. Rechtspopulismus, Linkspopulismus.

Populismus bedient sich gewisser Mittel:

- ▶ bewusst „volksnahe“ Politik- und Herrschaftsstile, die durch gezielte Anspielungen Ängste und Vorurteile für die eigenen politischen Ziele instrumentalisieren;
- ▶ Mobilisierung des sogenannten „kleinen Mannes“ gegen andere Bevölkerungsgruppen (z. B. Mitglieder bestimmter sozialer Milieus, Angehörige von Minderheiten);
- ▶ Zentrierung auf Personen (Personalisierung).

Typische Argumentationslinien dieser Mobilisierungsstrategien sind: die Berufung auf die Vertretung der Bedürfnisse der „einfachen, kleinen Leute“, die von den VertreterInnen „des Systems“ oder „des Establishments“ nicht ernst genommen werden.

Quelle: www.demokratiezentrum.org/wissen/wissenslexikon

**Chauvinismus
ist Form des
Nationalismus**

aggressiven, chauvinistischen Nationalismus geprägt. Dieser ist nicht nur durch die Hochschätzung der eigenen Nation gekennzeichnet, sondern vor allem durch eine fremde Nationen geringschätzende, andere Nationen herabwürdigende Einstellung. Das nennt man üblicherweise chauvinistisch. Chauvinismus ist eine Form des Nationalismus, der die prinzipielle Überlegenheit der eigenen über andere Nationen annimmt. Für diese Überlegenheit werden üblicherweise biologische oder kulturelle Argumente genutzt.

Die Losung, die von den nationalpopulistischen Parteien in der EU häufig verwendet wird, lautet: „Europa der Vaterländer“. Allerdings gibt es auch Parteien innerhalb dieser Gruppe, die zumindest mit dem Gedanken an den EU-Austritt ihres Landes spielen und sich damit einen Bedeutungsgewinn versprechen. Ein Beispiel dafür wäre Großbritannien bzw. die britische UKIP. Diese Parteien versuchen, die nationale Identität der Wählerschaft gegen deren europäische Identität zu mobilisieren und sich als die wahren VertreterInnen der eigenen Nation darzustellen.

**Neue
Antworten
auf soziale
Frage finden**

Von diesen Entgegensetzungen und politischen Polarisierungen sollte die „soziale Frage“ unterschieden werden: Wie kann erreicht werden, dass innerhalb der EU die Interessen der ärmeren Gruppen der Bevölkerung wieder stärker berücksichtigt werden? Die politischen Alternativen heißen nicht, Nationalstaat oder Europäischer Einheitsstaat, sondern soziales Europa oder ein Europa weiter zunehmender sozialer Gegensätze. Auf welchen Wegen und durch welche politischen Programme ein sozialeres Europa erreicht werden kann, muss demokratisch ausgehandelt werden.

Die Produktion nationaler Exklusivität im Zerfallsprozess multiethnischer Staaten

Ein ähnliches Ergebnis wie die Krise der neoliberalen Politik auf der europäischen Ebene lässt sich im Prozess des Zerfalls der multiethnischen Staaten nach 1989 beobachten. Als die Sowjetunion und Jugoslawien zerfielen, wurden die einen nationalen Identitäten gegen die anderen mobilisiert. Die vorhergehende übergreifende staatliche Identität hingegen verlor an Wirkung.

**Nationale
Identitäten
werden
gegenseitig
ausgespielt**

In den aus diesem Zerfallsprozess entstehenden neuen Nationalstaaten wie Serbien oder Kroatien, der Ukraine oder Georgien wurde versucht, mittels der Konstruktion von Feindbildern die schwache neue nationalstaatliche Identität zu festigen. Roger Brubaker bezeichnet dies als Prozess der Nationalisierung. (siehe dazu auch Grafik *Schrittweise Nationalstaatsbildung* S. 12) Nach Brubaker lassen sich in diesen Ländern gewisse gemeinsame Muster beobachten. Die sogenannte ethnokulturelle Kernnation stellt sich als schwach und gefährdet, als bedroht und diskriminiert durch

Q Nation

Eine Nation bezeichnet eine größere Gruppe von Menschen, die verschiedene Gemeinsamkeiten hat, z. B. eine gemeinsame Sprache, Herkunft, Tradition, Mythen, Religion oder Kultur. Die Idee einer nationalen Gemeinschaft entstand historisch gesehen im 19. Jahrhundert. Meistens lebt eine solche Gemeinschaft in einem gemeinsamen Gebiet, z. B. einem gemeinsamen Staat; dann spricht man auch von einem Nationalstaat. Das ist allerdings eine Vereinfachung, denn in einem Nationalstaat leben niemals nur Angehörige einer einzigen Nation. Und innerhalb einer Nation teilen niemals alle Menschen die gleiche Religion, Herkunft oder ähnliches. Dennoch empfinden sich die Angehörigen einer Nation als eine Gemeinschaft.

Quelle: www.demokratiezentrum.org/wissen/wissenslexikon

andere ethnische Gruppen dar.² Nation und Staat müssten folglich durch staatliche Maßnahmen erst einmal in Übereinstimmung gebracht werden. Dabei kommt es zu verbaler und physischer Gewalt gegen „Minderheiten“.

Mit solchen Zielen wurde etwa die Diskriminierung der AlbanerInnen in der serbischen Provinz Kosovo, die Diskriminierung der SerblInnen in Kroatien oder die Diskriminierung der RussInnen in der Ukraine gerechtfertigt. In Jugoslawien führte diese Politik zu ethnischen Vertreibungen, Gewalt gegen andere ethnische Gruppen und im Extremfall zu blutigen Bürgerkriegen. Am verhängnisvollsten war diese Politik in Bosnien-Herzegowina, wo der Krieg zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen zwischen 1992 und 1995 viele Todesopfer forderte und zu Entfremdungen untereinander führte, die bis heute existieren. Die ethnisch-nationale Mobilisierung durch politische Parteien wurde zur Sicherung der eigenen Herrschaft genutzt.

**Diskrimi-
nierung von
Minderheiten**

Q Nationalismus

Nationalismus bezeichnet eine politische Ideologie, die die Bedeutung der eigenen Nation besonders betont. Jede Nation soll in einem eigenen Staat leben (Nationalstaat). Dadurch soll der Zusammenhalt der Nation (als Gruppe von Menschen) gestärkt werden. Gleichzeitig bedeutet dies eine starke Abgrenzung zu anderen Gruppen oder Nationen, indem z. B. die eigene Nation als besser dargestellt wird, womit im Umkehrschluss andere Nationen abgewertet werden.

Quelle: www.demokratiezentrum.org/wissen/wissenslexikon

Auch im post-sowjetischen Transformationsprozess wurde eine exklusive nationale Identität als Mittel zur Herrschaftssicherung eingesetzt. In der Ukraine etwa kam es Anfang der 1990er-Jahre zu einem Bündnis zwischen Teilen der sowjetischen Elite und einer im Westen des Landes verwurzelten nationalistischen Bewegung, die im ersten Jahrzehnt die Eigenstaatlichkeit legitiimierte. Die Präsidenten der 1990er-Jahre, Krawtschuk und Kutschma, stützten sich auf ein solches Bündnis. In einem Land mit einer faktisch zweisprachigen Bevölkerung (ukrainisch und russisch) setzten sie Ukrainisch als einzige Staatssprache durch. Allerdings wurde die faktische Zweisprachigkeit im Alltag und in den Familien dadurch kaum berührt. Erst im Verlauf der 2000er-Jahre wurde die Sprachenfrage zum Instrument der politischen Mobilisierung durch verschiedene Parteien. Dies betrifft sowohl jene Parteien, die im Westen und im Zentrum verwurzelt sind als auch jene, die ihre Wählerbasis im Osten und Süden des Landes hatten.³ In der labilen Situation kurz nach dem Sturz von Präsident Janukowitsch im Februar 2014 wurde dann die angekündigte Revision des Gesetzes, das Russisch und andere regionale Sprachen gleichberechtigt erlaubt hatte, zum Gegenstand innenpolitischer Kontroversen. Die Revolution des Euro-Maidan führte im Umfeld der Abspaltung von der Ukraine und der russischen Unterstützung der SeparatistInnen im Donbass dann zu einer Belebung nationalistischer Stimmungen und Politiken. Alles, was mit der sowjetischen Geschichte der Ukraine zusammenhing, wurde nunmehr zum Gegenstand einer Abgrenzung von der russischen Geschichte und Kultur. Das Problem solcher ethnisch-nationalen Exklusivität in Gesellschaften mit intensiven zwischenethnischen Beziehungen ist, dass die Identität der „Minderheit“ (in diesem Falle handelt es sich um eine recht große, zudem regional homogene Bevölkerungsgruppe) als feindlich stigmatisiert wird. Dazu kommt eine emotional aufgeladene Geschichtspolitik, die die eigene Geschichtserzählung der anderen Bevölkerungsgruppe mit den Mitteln staatlicher Politik aufzuzwingen versucht. Umbenennungen von Städten und Ortschaften auf Parlamentsbeschluss und ohne Befragung der lokalen Wohnbevölkerung sind beispielsweise Mittel einer solchen Entwicklung.⁴

**Beispiel
Ukraine**

**Sprache als
Ausdruck von
Machtver-
hältnissen**

**Expansive
nationa-
listische
Geschichts-
politik**

Aber auch die Ausdehnung der Denkmäler für die westukrainischen nationalistischen HeldInnen der „Ukrainischen Aufständischen Armee“ (UPA) wie Bandera und Schuschekewitsch in den Süden des Landes oder die Umbenennung von Straßen nach ihnen in Kiew oder Städten im Osten und Süden sind Zeichen einer expansiven nationalistischen Geschichtspolitik. Diese kann die exklusive ukrainisch-nationalistische Identität verbreiten. Aber es droht ebenso die Gefahr, dass auf diesem Weg eine Entfremdung jener Bevölkerungsgruppen vom Staat gefördert wird, die eine ukrainisch-nationalistische Identität nicht als authentisch eigene empfinden.

Alternativen zum Nationalismus: Patriotismus in der Demokratie und der Wandel der Identitäten

**Positive Form
der Identitäts-
bildung**

Ein im Vergleich zum chauvinistischen oder exklusiven Nationalismus grundsätzlich anderes Herangehen an die vielfältigen Identitäten, also Bindungen der Individuen an Gruppen und Gemeinschaften, ist jedoch möglich. „Nationalisierungsprojekte“ grenzen sich von anderen Identitäten scharf ab. Sie betonen die Gefahren, die einer Nation von anderen Nationen drohen. Das Feindbild ist einigendes Band der Nation nach innen. Es gibt aber auch andere Formen der Verbindung von individuellen und gemeinschaftlichen Identitäten.

**Erweiterung
der eigenen
Identitäten
durch
Migration**

Jeder Mensch hat verschiedene Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Gemeinschaften und Gruppen. Angesichts der stärkeren Abhängigkeit des eigenen Lebens von globalen Prozessen gewinnen die regionalen und lokalen Identitäten einen höheren Stellenwert. Das Kennenlernen anderer Länder kann durchaus zu einer größeren Wertschätzung des eigenen Landes oder der eigenen Gemeinde führen. Die Möglichkeit der Migration – vor allem innerhalb der EU – kann dann im Verlaufe eines Lebens zum Wandel der Identität führen. Das muss nicht unbedingt mit dem Wechsel der Staatsbürgerschaft verbunden sein. Modernere Formen der Bürgerschaft sind mit dauerhaften, längeren Aufenthalten verbundene Wohnbürgerschaften.

Dieser Identitätswandel verweist auf die Möglichkeit einer konfliktfreien Verbindung verschiedener Identitäten innerhalb einer Person. Sie/Er ist StaatsbürgerIn, Angehörige/r einer Gemeinde und gegenüber anderen Kulturen EuropäerIn. Sie/Er spricht nicht nur die Landessprache, sondern auch regionale Dialekte und kann sich zudem in einer der internationalen Kommunikationssprachen (sei es Englisch, Spanisch oder Russisch) verständigen.

**Verschiedene
Identitäten
ergänzen sich**

Wenn es verschiedene Identitäten gibt, muss das nicht die jeweilig erste Identität gefährden. Sie kann auch bereichert werden. Das setzt natürlich voraus, dass dieser Prozess der Bereicherung von jeder/jedem auch subjektiv bewältigt werden kann. Die Sprachfertigkeiten wurden schon erwähnt, Neugier auf andere Kulturen ist eine weitere subjektive Voraussetzung für die Möglichkeit, verschiedene Identitäten für sich selbst nutzbar zu machen.

**Verhältnis
zwischen
Individuum
und Gemein-
schaft**

Eine solche Alternative ist, wenn anstelle einer nationalistischen Beziehung zur eigenen Gemeinschaft eine patriotische Identität tritt. Was ist der Unterschied zwischen beiden? Nationalismus ist exklusiv und definiert sich gegen andere nationale Identitäten durch deren Herabsetzung und Betonung der Unvereinbarkeit. Der/Die Einzelne soll sich im Kampf gegen feindliche Nationen der eigenen Nation nötigenfalls bis zur Selbstopferung unterordnen. Eine patriotische Beziehung zur eigenen Nation betont auch die Bedeutung einer über das Individuum hinausreichende Bindung an eine größere Gemeinschaft, aber sie lässt die/den Einzelnen nicht in der größeren

Gemeinschaft aufgehen. Eine patriotische Beziehung ist gegenüber der eigenen Gemeinschaft nicht gleichgültig. Aber sie sucht im Konfliktfall mit ihr eher danach, diese zu gestalten, die eigene Perspektive anderen zu erklären und sie gemeinsam zu verändern, als sich dieser bedingungslos zu unterwerfen.

Identitäten reiben sich immer aneinander. Im Verlauf eines modernen Lebens wird sich die/der Einzelne ebenso in seinen Identitäten wandeln wie er oder sie auf die Gemeinschaften, in denen er oder sie lebt, Einfluss zu nehmen versucht. Dafür bedarf es politischer und rechtlicher Rahmenbedingungen. Demokratische Regierungssysteme benötigen aktives Engagement, etwas, das hier als Patriotismus bezeichnet wurde und einen bedeutsamen Unterschied zur nationalistischen Ergebnisorientierung aufweist.

**Aktive
Identität
als Demo-
kratInnen**

In Europa hat die demokratische Regierungsform seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs den Rahmen des Nationalstaates durch eine zwischenstaatliche bzw. überstaatliche Organisation ergänzt, die heute Europäische Union heißt. Sie stellt eine Möglichkeit der Verbindung zwischen regionalen, nationalen und nationsübergreifenden europäischen Identitäten dar und existiert nunmehr seit fast sechzig Jahren. Ob sie sich weiterentwickeln und ein Raum für die weitere Verbindung und den gegenwärtigen Wandel der unterschiedlichen Identitäten in Europa sein kann, wird soeben – in den Momenten ihrer Krise – entschieden.⁵

- 1 Siehe die Analyse der Europawahl 2014 durch Daniela Kiez und Nicolai von Ondarza: Die Rechtsaußen-Parteien nach den Europawahlen 2014: Isoliert trotz deutlicher Wahlerfolge. www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/187708/die-rechtsaußen-parteien-nach-den-europawahlen-2014-isoliert-trotz-deutlicher-wahlerfolge, 11.07.2016
- 2 Brubaker, Roger: Nationalizing States Revisited. Projects and Processes of Nationalization in Post-Soviet States, in: *Ethnic and Racial Studies*, 34 (11) 2011, S. 1785–1814.
- 3 Stykow Petra: Innenpolitische Gründe der Ukraine-Krise: Gleichzeitige Demokratisierung und Staatsbildung als Überforderung, in: *Osteuropa* 64 (5/6) 2014, S. 41–60.
- 4 Vgl. Portnov, Andriy: On Decommunization, Identity, and Legislating History, From a Slightly Different Angle, in: Krytyka, Mai 2015, krytyka.com/en/solutions/opinions/decommunization-identity-and-legislating-history-slightly-different-angle, 11.07.2016 sowie Portnov, Andriy: Bandera mythologies and their traps for Ukraine, in: *ODR Russia and Beyond*, 22. Juni 2016, www.opendemocracy.net/od-russia/andrii-portnov/bandera-mythologies-and-their-traps-for-ukraine, 11.07.2016

- 5 Es gibt eine längere Debatte zur Frage der Reformierung Europas und zahlreiche Vorschläge. Siehe etwa den Bericht der fünf Präsidenten von EU-Institutionen aus dem Jahr 2015: Die Wirtschafts- und Währungsunion vollenden, ec.europa.eu/priorities/sites/beta-political/files/5-presidents-report_de_0.pdf, 23.09.2016; oder aber vielfältige Konzepte eines sozialen Europas, die von linken Parteien und Akteuren der Zivilgesellschaft geäußert werden, so etwa im Beitrag von Joß Steinke (Arbeiterwohlfahrt): „Soziales Europa‘ muss mehr sein als eine Worthülse!“, in: *Internationale Politik und Gesellschaft*, 1. Mai 2014, www.ipg-journal.de/rubriken/europaeische-integration/artikel/soziales-europa-muss-mehr-sein-als-eine-worthuelse-378/, 23.09.2016. Zu meinen Vorstellungen für eine EU-Reform siehe den Beitrag „Europa stärken durch Veränderung. Probleme und Perspektiven der europäischen Integrationspolitik“, in: Diendorfer, Gertraud et al. (Hrsg.): *Bildungsfragen: Europa und ökonomisches Lernen*. Schwalbach am Taunus 2015, S. 12–25.

SCHRITTWEISE NATIONALSTAATSBILDUNG

Die europäischen Kolonialmächte haben die Welt unter sich aufgeteilt und von Europa aus beherrscht. 1900 gab es weniger als 50 souveräne Staaten auf der Welt. Alle anderen Gebiete waren Kolonien oder abhängige Gebiete dieser Staaten. Im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts entstand die Idee des Nationalismus. In mehreren Schritten oder Wellen entstanden auf der ganzen Welt unabhängige Nationalstaaten.



„Die Nation, die Nationalität, der Nationalismus haben den Planeten überzogen.
Der Anspruch auf Nationalität ist zu einem universellen Anspruch geworden.“ (Edgar Morin)

Quelle: Edgar Morin: Europa denken, Frankfurt/New York 1991

Malte Kleinschmidt und Dirk Lange

Demokratie, Identität und Bürgerschaft jenseits des Nationalstaats.

Inclusive Citizenship Education als neuer Ansatz der Politischen Bildung

Politische Bildung wird von den enormen gesellschaftlichen Veränderungen der Gegenwart vor große Herausforderungen gestellt. Neben den in den Medien als „große Krisen“ besprochenen Feldern der Finanzkrise, der sogenannten Flüchtlingskrise, der Legitimationskrise der EU etc. sind auch die Fragen der gesellschaftlichen Teilhabe von behinderten Menschen oder des Umgangs mit der immer weiteren Schere, die zwischen Reichen und Armen klafft, zu nennen. All diese Aspekte berühren die Frage nach Identität und Demokratie und damit auch nach Bürgerschaft im Rahmen von Nationalstaaten, der EU und der Weltgesellschaft. Der Ansatz *Inclusive Citizenship Education* zielt darauf ab, eine Perspektive für Forschung und Praxis der Politischen Bildung zu entwickeln, in der diesen Herausforderungen angemessen begegnet werden kann.¹ *Inclusive Citizenship Education* sieht die gesellschaftlichen Veränderungen nicht als Bedrohung, sondern vielmehr als Chance, Demokratie und gesellschaftliche Teilhabe auszuweiten. Um dieses Ziel zu erreichen, ist aber eine analytische Neuausrichtung notwendig. *Inclusive Citizenship Education* kann mit „Bildung für inklusive Bürgerschaft“ übersetzt werden.

Gesellschaftliche Veränderungen als Chance für mehr Teilhabe sehen

Inklusion

Inklusion ist in den letzten Jahren in mehreren Bereichen zu einem zentralen Schlagwort geworden. Am populärsten ist es wohl in Bezug auf die Frage des gesellschaftlichen Umgangs mit Behinderung. Ebenfalls sehr präsent ist es auch in Bezug auf die Frage des Umgangs mit Armut. In jüngster Zeit wird es aber wohl im Kontext migrationsgesellschaftlicher Fragen am häufigsten verwendet, da angesichts der vielbeschworenen „Flüchtlingskrise“ Fragen von Migration, Flucht, Integration, nationaler Identität, Grenzen usw. im Fokus des öffentlichen Interesses stehen.

Verschiedene Dimensionen des Begriffs Inklusion

In ihrer kritischen und reflektierten Ausprägung fordert Inklusion einen Paradigmenwechsel. In Bezug auf migrationsgesellschaftliche Fragen ist in den Mainstream-Diskussionen die Perspektive der vermeintlichen Mehrheitskultur mit ihrer vermeintlichen Leitkultur und ihren „berechtigten“ Ängsten vor sogenannter „Überfremdung“ sehr dominant. In der herrschenden Vorstellung wird Migration in der Regel als Ausnahme, als Abweichung vom Normalfall angesehen, obgleich die migrationsgesellschaftlichen Tatsachen eine andere Sprache sprechen. Der vermeintliche Normalzustand ist, dass sich eine nationale Gemeinschaft vorgestellt wird, die tendenziell homogen ist und deren gleichförmiger Zustand nun durch die Ankunft von vermeintlich „kulturell Anderen“ gestört wird. Diese Ankommenden müssten nun integriert werden. Integration wurde in diesem Sinne als Anpassung verstanden, als einseitiger Forde-

Paradigmenwechsel in der Migrationsgesellschaft

**Ausgrenzung
als Ergebnis
von Macht-
verhältnissen**

rungskatalog an Menschen mit Migrationshintergrund. Mit dem (kritischen) Ansatz der Inklusion erscheint ein anderes Problem als das zentrale. In Bezug auf die sogenannte „Flüchtlingskrise“ werden nun nicht mehr die Geflüchteten als das Problem angesehen, sondern der defizitäre gesellschaftliche Umgang mit ihnen. Die Angst vor „Überfremdung“ erscheint nicht mehr als naturgegeben, sondern als Folge gesellschaftlicher Machtverhältnisse. In den Blick genommen werden also vielmehr Phänomene der Herstellung von Nicht-Zugehörigkeit, des Rassismus, der Ausgrenzung und der Marginalisierung. Ein kritisches Inklusionsverständnis zeichnet sich dadurch aus, dass – unabhängig davon, welche gesellschaftliche Gruppe von Exklusion betroffen ist – das Problem nicht in erster Linie bei den Betroffenen, sondern im Wesentlichen in gesellschaftlichen Machtstrukturen verortet wird. Der Ansatz *Inclusive Citizenship Education* nimmt diesen Gedanken des kritischen Inklusionsverständnisses auf.

Was bedeutet aber *Citizenship* im Kontext der Politischen Bildung?

Oft wird *Citizenship Education* einfach mit Politischer Bildung übersetzt. Wir wollen mit diesem Begriff aber auf etwas anderes hinaus. Der Ansatz *Inclusive Citizenship Education* nimmt zwei Bedeutungsdimensionen des Begriffs *Citizenship* und setzt diese beiden Dimensionen in ein Spannungsverhältnis. Diesen abstrakten Gedanken versuchen wir im Folgenden zu verdeutlichen. Die zwei Bedeutungsdimensionen lauten 1. „*Citizenship* als Statuszuschreibung“ und 2. „*Citizenship* als Praxis der Bürgerschaft“.

**Rechtlicher
Status
bestimmt
Teilhabe-
rechte**

1. *Citizenship* als Statuszuschreibung

Citizenship wird oft verstanden als Staatsbürgerschaft, also als eine Statuszuschreibung. Damit wird bestimmt, ob eine Person Mitglied eines bestimmten Nationalstaats ist oder nicht. *Citizenship* als Statuszuschreibung regelt also Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit. Mit dieser Zugehörigkeit sind eine Menge Privilegien verknüpft. Oder anders herum: Mit der Nicht-Zugehörigkeit findet eine Exklusion von gesellschaftlicher Teilhabe statt: Einzelne Rechte sind eingeschränkt, Behörden üben Macht über das eigene Leben bis hin zur Frage des Bleiberechts aus, es findet Diskriminierung im Alltag statt, der Zugang zum Arbeitsmarkt ist erschwert usw. Diese Unterteilung in dazugehörige Menschen mit allen Rechten und nicht-zugehörige Menschen mit weniger Rechten erscheint im Alltag als normal. Vom Standpunkt des Bildungsansatzes von *Global Justice* (Globaler Gerechtigkeit) erscheint diese Hierarchie aber als (illegitime) Geburtsrechtslotterie. Die Frage danach, wo ein Mensch zufällig geboren ist, ordnet diesem Menschen den Grad an Rechten und Teilhabe zu.

**Citizenship
als Definition
des Normalen**

Mit *Citizenship* als Statuszuschreibung ist aber nicht nur gemeint, ob jemand den Pass eines Nationalstaates besitzt. Die Statuszuschreibung regelt die Frage der Zugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit nicht einfach nach dem Prinzip von Entweder-oder bzw. ja oder nein. Diese Statuszuschreibung bestimmt nicht nur die Frage gesellschaftlicher Teilhabe überhaupt, sondern auch den Grad dieser Teilhabe. Die Frage danach, ob Menschen mit Behinderung als Menschen mit vollständigen Rechten oder als kranke, unmündige PatientInnen angesehen werden, entscheidet auch darüber, inwiefern sie Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen haben, inwiefern sie im Alltag abgewertet werden, inwiefern sie von gesellschaftlicher Teilhabe oder von politischer Mitbestimmung ausgeschlossen werden. Mit *Citizenship* als Statuszuschreibung wird auch ein Bild des „normalen Bürgers“ bzw. der „normalen Bürgerin“ vermittelt. Dieses Bild des Normalen dient sodann als Portfolio für die Bestimmung des Nicht-Normalen, Abnormen, Kranken, Fremden, Devianten usw.

2. Citizenship als Praxis von Bürgerschaft

Die zweite Bedeutungsdimension von *Citizenship* behandelt die Praxis von Bürgerschaft. Hier geht es also nicht um die Frage von (Nicht-) Zugehörigkeit, sondern um die Frage von Partizipation, Selbstorganisation, politischer Artikulation usw. Dem (theoretischen) Anspruch der Demokratie nach sind diese Praxen das Herz funktionierender Demokratie. Die Dimension der Praxis der Bürgerschaft ist neben der Analyse von Exklusionsmechanismen der zweite Ausgangspunkt des Ansatzes *Inclusive Citizenship Education*. Mit einem solchen Verständnis erscheint die Frage, wer zu einer nationalen Gemeinschaft zugehörig ist und wer nicht, als eine Frage der Machtverhältnisse, die politisch gestaltbar sind. Die Frage der Zugehörigkeit zu einem Nationalstaat – ja der Nationalstaat selbst – ist geschichtlich Gewordenes und nicht Natur- oder Gottgegebenes. In der Zeit der französischen Revolution wurde Olympe de Gouges geköpft, weil sie dafür kämpfte, dass die Menschenrechte ebenso für Frauen gelten sollten. Frauen wurden bis vor gar nicht so langer Zeit als nicht oder nur halb zugehörig begriffen. Es war ein langer Prozess voller Kämpfe und Auseinandersetzungen, der zu einer (zumindest formellen) Gleichberechtigung geführt hat. Diese Praxen der Bürgerschaft von unten haben die Machtverhältnisse verschoben und das Verständnis von *Citizenship* als Statuszuschreibung grundlegend verändert. Die Frage von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit ist abhängig von den Praxen von Bürgerschaft von unten.

(Nicht-) Zugehörigkeit ist politisch gestaltbar

FRAUENRECHTLERIN, REVOLUTIONÄRIN, SCHRIFTSTELLERIN

Olympe de Gouges

geboren am 7. Mai 1748, gestorben am 3. November 1793

Olympe de Gouges wurde 1748 unter dem Namen Marie Gouze in Montauban in Südfrankreich geboren. Mit sechzehn Jahren wurde sie verheiratet und bekam 1766 einen Sohn. Nach dem frühen Tod ihres Mannes zog sie nach Paris und begann literarische und politische Schriften zu verfassen.

Im Zuge der Französischen Revolution wurde im Jahre 1789 von der französischen Nationalversammlung die „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ verabschiedet. Dieses Dokument formuliert die „natürlichen, unveräußerlichen und geheiligten Rechte des Menschen“ und stellt die Gleichheit jedes einzelnen vor dem Gesetz und Recht fest.

Allerdings galt diese „Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte“ nur für Männer.

Olympe de Gouges machte in ihrer „Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin“ (1791) auf dieses Defizit aufmerksam: Die Theaterautorin und Schriftstellerin forderte, dass die in der Französischen Revolution verkündeten Menschen- und BürgerInnenrechte genauso für Frauen zu gelten hätten. De Gouges postuliert in ihrer Schrift, dass Frauen freie und gleichberechtigte Bürgerinnen sind. So steht beispielsweise geschrieben:

Artikel 1: „Die Frau ist frei geboren und bleibt dem Manne gleich in allen Rechten.“

Artikel 10: „Die Frau hat das Recht, das Schafott zu besteigen. Sie muss gleichermaßen das Recht haben, die Rednerbühne zu besteigen.“

De Gouges setzte sich in ihren zahlreichen Texten mit sozialkritischen und gesellschaftspolitischen Themen auseinander und thematisierte neben den Rechten der Frau u. a. die Sklaverei in den Kolonien. Die politischen Inhalte ihrer Theaterstücke und offenen Briefe führten zu Anfeindungen und Verleumdungen aus unterschiedlichen politischen Richtungen.

Olympe de Gouges wurde 1793 von einem Revolutionstribunal wegen angeblicher Propaganda für die Wiedererrichtung der Monarchie zum Tod verurteilt und geköpft. Als Begründung für ihre Hinrichtung führten die Richter an: „Ein Staatsmann wollte sie sein, und das Gesetz hat die Verschwörerinnen dafür bestraft, dass sie die Tugenden vergaß, die ihrem Geschlecht geziemen.“ (zit. nach Rosenberger/Sauer 2004: 66)



Quelle: www.demokratiezentrum.org → Themen → Pionierinnen

Bildungsstrategien für bürgerschaftliche Teilhabe und Mitsprache von unten

Der Ansatz *Inclusive Citizenship Education* will dementsprechend genau die bürgerschaftlichen Praxen von unten untersuchen. Der dritte Ausgangspunkt des Ansatzes *Inclusive Citizenship Education* ist Bildung (*education*). Ziel ist, über die bloß normative Forderung nach einer *Inclusive Citizenship* hinauszukommen und stattdessen empirisch informierte Grundlagen für eine auf *Inclusive Citizenship* zielende Bildung zu entwickeln, die an bestehende subjektive Sinnbildungen und Praxen anknüpft. In der Verknüpfung von analytischen und didaktischen Perspektiven wird danach gefragt, welche gesellschaftlichen Kontexte jene Perspektiven bieten, um eine auf *Inclusive Citizenship* zielende Bildung zu ermöglichen. Das Forschungsfeld gliedert sich dafür in drei Felder, in denen das Verhältnis von Exklusionsmechanismen und Praxen inklusiver Transformation in den Spannungsfeldern zwischen Ressourcen und Teilhabe, Normalisierung und Diversität sowie Macht und Partizipation untersucht wird.²

Miteinander verschränkte Forschungs- fragen

Innerhalb dieser Felder ergeben sich zahlreiche interdisziplinär zu beantwortende Forschungsfragen.

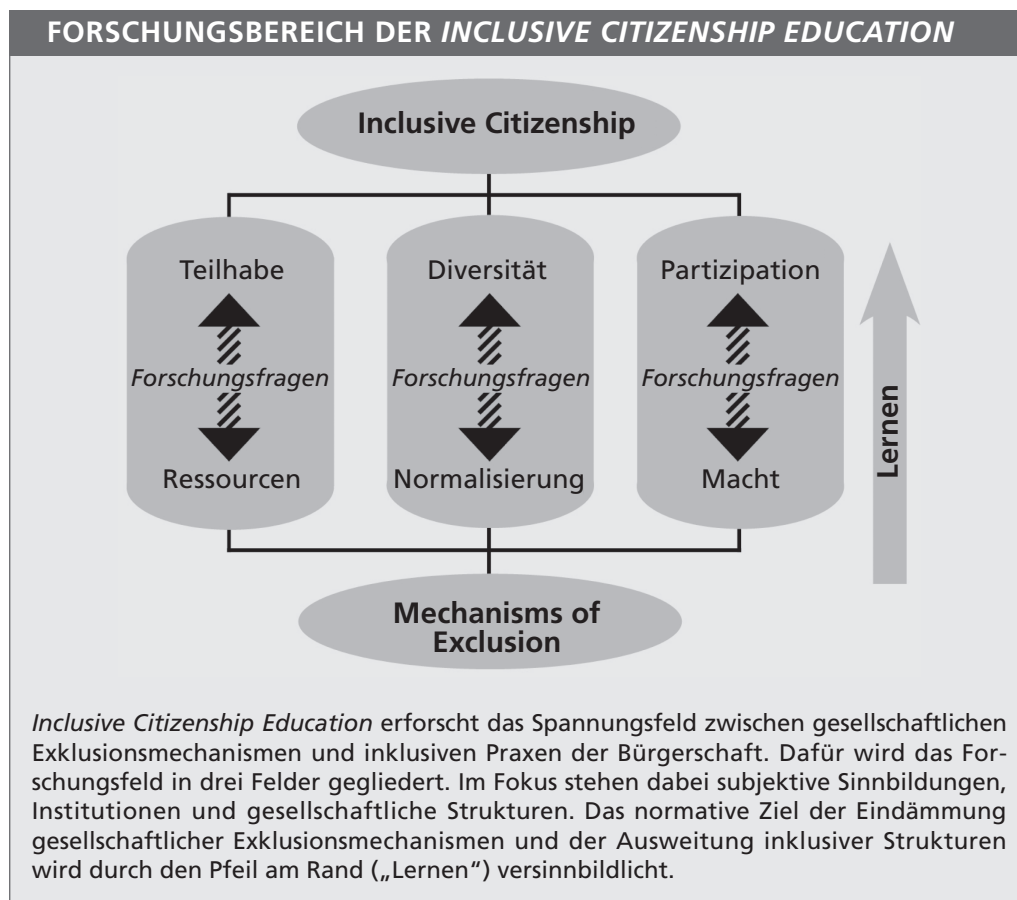
- ▶ *Für das Spannungsverhältnis Ressourcen und Teilhabe:* Wie wird der Zugang zu materiellen und symbolischen Ressourcen geregelt? Wie organisieren sich (Nicht-) Zugehörigkeiten? Wie wird soziale Ungleichheit legitimiert? Wie werden Menschen von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen?
- ▶ *Für das Spannungsverhältnis von Normalisierung und Diversität:* Wie wird gesellschaftliche Diversität wahrgenommen? Welche Normalisierungspraktiken gibt es? Was gilt als normal, was als abweichend? Wie interagieren Macht und Identität? Wie können auf Inklusion zielende Bildungsprozesse gestaltet werden?
- ▶ *Für das Spannungsverhältnis Macht und Partizipation:* Welche Handlungsoptionen sehen die gesellschaftlichen Subjekte, um Inklusion zu verwirklichen? Welche Praktiken gibt es, Exklusionsmechanismen und Normalisierung auszuweichen bzw. etwas entgegenzusetzen? Welche Strategien der Aneignung von Ressourcen verfolgen von Exklusion betroffene Subjekte?

Natürlich sind alle drei Felder als miteinander verschränkt zu begreifen. Ohne die nötigen Ressourcen verbleibt Partizipation ohne Substanz. Ohne eine Anerkennung von Diversität und eine Infragestellung der Normalisierung ist Macht in Repräsentations- und Entscheidungsprozessen ungleich verteilt und ungleiche Ressourcenverteilung erscheint darüber so als legitim. Ohne einen Blick auf Praxen der demokratischen Partizipation bleiben die Auseinandersetzungen und Veränderungen um Teilhabe und Diversität notwendigerweise unverstanden.

Citizenship als Spannungsverhältnis von Exklusionsmechanismen und inklusiven Praxen

Bestehende Mechanismen der Exklusion hinterfragen

Im Zentrum des Ansatzes von *Inclusive Citizenship Education* stehen die Spannungsverhältnisse von Exklusionsmechanismen und inklusiver Praxis von Bürgerschaft von unten. Das normative Ziel besteht im Abbau von Exklusionsmechanismen und damit der Vertiefung von Demokratie. Damit knüpft der Ansatz an Vorschläge wie etwa den vom Politikwissenschaftler Rainer Bauböck an, der angesichts der ungleichen Verteilung von (politischen) Rechten von lokal ansässigen StaatsbürgerInnen und Nicht-StaatsbürgerInnen für das Konzept der alle inkludierenden Wohnbürgerschaft plädiert.³ Aus der Perspektive unseres Ansatzes stellt *Citizenship* als Praxis von Bürgerschaft den Ausgangspunkt gesellschaftlicher Transformationsprozesse dar. Der Begriff



„Praxis der Bürgerschaft“ fokussiert nicht in erster Linie auf eine Beteiligung der formal anerkannten BürgerInnen an staats- oder markttragenden Institutionen. Vielmehr wird auf der Analyse der exkludierenden Momente vom Konstrukt der *Citizenship* aufgebaut. In den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um Exklusionsmechanismen, die bestimmte Gruppen zu Nicht-BürgerInnen oder zu BürgerInnen zweiter Klasse machen, werden auch bestehende Ideen über Rechte, Pflichten, Identität und Bürgerschaft für alle zur Disposition gestellt, ausgeweitet und verändert. Die Perspektive von *Inclusive Citizenship* bedeutet, diese Auseinandersetzungen auch vom Standpunkt der Ausgeschlossenen in den Blick zu nehmen.

Soziale Bewegungen von unten statt Reformen von oben

Dem Sozial- und Politikwissenschaftler John Gaventa zufolge wird so ein liberales Verständnis von Bürgerschaft herausgefordert, das diese als ein vom Staat gewährtes Set von Rechten und Pflichten versteht. Stattdessen plädiert er dafür, den Begriff von *Citizenship* in der alltäglichen Erfahrung der Menschen zu verankern. Dies ermögliche ein differenzierteres Verständnis von *Citizenship* als einem multidimensionalen Konzept, das die Handlungsmacht (*agency*), Identitäten und Handlungen der Menschen selbst in den Mittelpunkt stellt. Zentral für ein solches Verständnis von *Citizenship* ist dabei auch die (umkämpfte) Frage der Rechte.⁴ Statt einem vertikalen Verständnis von *Citizenship*, das auf das Verhältnis vom Individuum zum Staat fokussiert, wird hier eine horizontale Perspektive auf das Verhältnis der BürgerInnen untereinander betont, die die Frage der Macht stellt. Für die Konzeption von Bildungsprozessen müssen

Citizenship betont das Verhältnis der BürgerInnen untereinander

Q Citizenship

Citizenship kann mit (Staats-)Bürgerschaft übersetzt werden. Das historisch gewachsene Konzept der Staatsbürgerschaft umfasst verschiedene Aspekte, z. B. rechtlicher Status (Staatszugehörigkeit), mit dem auch bestimmte Rechte und Pflichten verbunden sind (z. B. Wahlrecht; Wehrpflicht), sowie das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer politischen Gemeinschaft (= Staat). Durch die Ausübung dieser Rechte gewinnt Bürgerschaft erst an Bedeutung. Aufgrund von Globalisierung und Migrationsprozessen leben viele Menschen in Staaten, in denen sie nicht StaatsbürgerInnen sind, also auch keine oder weniger formale Mitbestimmungsrechte haben (z. B. kein Wahlrecht). Daher wird heute oft ein breiterer Begriff von (Staats-) Bürgerschaft verwendet: *Citizenship*. Damit soll verdeutlicht werden, dass auch ohne Staatszugehörigkeit oder ohne formelles Wahlrecht verschiedene Formen der politischen Mitbestimmung und der Zugehörigkeit möglich sind.

Quelle: www.demokratiezentrum.org/themen

dafür John Gaventa und anderen zufolge soziale Bewegungen und andere nicht formalisierte Praktiken von Bürgerschaft von unten eine zentrale Rolle spielen.⁵

Der Kampf um Zugehörigkeit als Kern des Politischen

Ausgeschlossene stellen Status quo in Frage

Diese Forschungsperspektive macht das dem Citizenshipbegriff inhärente Spannungsfeld zwischen der Frage der Statuszuschreibung als Zugehörigkeit und der Frage der bürgerschaftlichen Praxis fruchtbar. Der Politikwissenschaftler Joe Turner setzt genau hier an. Er analysiert das Verständnis von *Citizenship* vom Prozess der Marginalisierung und dem Kampf um Zugehörigkeit aus. Diese Auseinandersetzung (*struggle*) um die Frage der Zugehörigkeit stellt für ihn den Kern des Politischen selbst dar.⁶ Diesem Ansatz wiederum liegt die Theorie von Jacques Rancière zugrunde, der das Politische nicht als eine Aushandlung bereits bestehender Interessens- oder Ideengruppen begreift. Politische Subjekte sind für ihn vielmehr die Subjektivierung des Streits, der in der Auseinandersetzung um den Anteil der Anteillosen besteht.⁷ Wer das Volk, der *Plebs* oder eben die *citizens* sind, wird durch die Forderung der Teilhabe der Anteillosen bzw. der Exkludierten infrage gestellt. Exklusion und bürgerschaftliche Praxen der Inklusion sind vor dem Hintergrund der Analyse von Macht und dem Politischen dementsprechend nicht statisch, sondern in einem komplexen Wechselverhältnis zu begreifen.

Blick über den nationalstaatlichen Tellerrand

Erweiterung des Forschungsfeldes

Dabei verbleibt die Forschungsperspektive von *Inclusive Citizenship* nicht im Denkraum vom Container des Nationalstaats, sondern überwindet den „methodologischen Nationalismus“.⁸ Zum einen erweitert die global vergleichende Perspektive auf die Forschungsfragen den Horizont auf andere diesbezügliche Prozesse und ermöglicht die Untersuchung von Strategien, die in anderen Weltregionen entwickelt und erprobt wurden.⁹ Zum anderen wird bei der Untersuchung lokaler oder nationaler Themenfelder immer die globale Dimension in den Blick genommen – nicht zuletzt beispielsweise die Fluchtursachen und die globale Ungleichheit als Teil migrationsgesellschaftlicher Auseinandersetzungen.

Praxen der Bürgerschaft der Exkludierten

Nach Naila Kabeer ist die Frage danach, wie „normale BürgerInnen“ (*ordinary citizens*) *Citizenship* verstehen, kaum erforscht.¹⁰ Aus unserer Sicht müssen auf *Inclusive Citizenship* zielende Forschungs- und Bildungsstrategien jedoch genau hier ansetzen,

um erstens ein differenzierteres Verständnis von *Inclusive Citizenship* zu gewinnen und zweitens Prozesse von auf Inklusion zielender Bürgerschaft von unten zu stärken. Für die Transformation zu einer inklusiven Gesellschaft braucht es inklusive Praxen von Bürgerschaft, die das Herz demokratischer Prozesse ausmachen. Dabei meinen inklusive Praxen von Bürgerschaft sowohl das Ziel, das durch diese Praxen erreicht werden soll, als auch die Form solcher Praxen, also die Frage der Einbeziehung von durch Exklusion betroffene Gruppen, die als Subjekte eine entscheidende Rolle zur Eindämmung von Exklusionsmechanismen spielen. Da die Transformation von Sinnbildungen und Institutionen wesentlich von diesen Praxen der Bürgerschaft abhängt, sind sie Dreh- und Angelpunkt der Forschungsperspektive. Für die Konzeption von Bildungsprozessen in der gegenwärtigen Gesellschaft kann der Ansatz *Inclusive Citizenship Education* wichtige neue Impulse geben, Perspektiven verschieben und nicht zuletzt macht er es möglich, Fragen von der Ausgrenzung einzelner Gruppen in ihrer Verschränkung mit anderen von Ausschluss betroffenen Gruppen in den Blick zu nehmen.

**Eindämmung
von Exklusionsmechanismen als
Bildungsziel**

- 1 Dieser Beitrag knüpft an Artikel der Autoren an. Vgl.: Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk: Inclusive Citizenship Education – Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft, 1. Juni 2016, blog.arbeit-wirtschaft.at/inclusive-citizens, 07.10.2016 sowie Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk: Inclusive Citizenship Education. Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft (Schriftenreihe der Interessensgemeinschaft Politische Bildung) Wien 2016 (im Erscheinen).
- 2 Dieser Forschungsansatz und insbesondere die Grafik sowie die Forschungsfragen sind Ergebnis einer intensiven Diskussion eines interdisziplinären Forschungszusammenhangs an der Leibniz Universität Hannover.
- 3 Bauböck, Rainer: Migration und politische Beteiligung: Wahlrechte jenseits von Staatsgebiet und Staatsangehörigkeit, in: Manfred Oberlechner (Hrsg.): Die missglückte Integration? Wege und Irrwege in Europa. Wien 2006, S. 209–223.
- 4 Gaventa, John: Foreword, in: Kabeer, Naila: Inclusive Citizenship. Meanings and Expressions. London/New York 2005, S. xii–xiv, hier S. xii.
- 5 Mayo, Majorie/Gaventa, John/Rooke, Alison: Learning global citizenship? Exploring connections between the local and the global, in: Education, Citizenship and Social Justice, 4 (2) 2009, S. 161–175.
- 6 Turner, Joe: (En)gendering the political: Citizenship from marginal spaces, in: Citizenship Studies, 20 (2) 2016, S. 141–155, hier S. 141.
- 7 Rancière, Jacques: Zehn Thesen zur Politik. Berlin 2008, S. 37; Rancière, Jacques: Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt/Main 2002, S. 24.
- 8 Beck, Ulrich: Verwurzelter Kosmopolitismus: Entwicklung eines Konzepts aus rivalisierenden Begriffsoppositionen, in: Beck, Ulrich/Sznajder, Natan/Winter, Reiner (Hrsg.): Globales Amerika? Die kulturellen Folgen der Globalisierung. Bielefeld 2003, S. 25–43, hier S. 26.
- 9 Dagnino, Evelina: Meanings of Citizenship in Latin America. Sussex 2005; Kabeer, Naila (Hrsg.): Inclusive Citizenship. Meanings and Expressions. London/New York 2005.
- 10 Kabeer, Naila: The search for Inclusive Citizenship: Meanings and expressions in an interconnected world, in: Kabeer, Naila: Inclusive Citizenship. Meanings and Expressions. London/New York 2005, S. 1–30, hier S. 1.



WEBTIPP

Die Zeitliste „**Entwicklung der Staatsbürgerschaft in Österreich**“ gibt einen Überblick über verschiedene historische und rechtliche Entwicklungen hin zum heutigen Staatsbürgerschaftsrecht in Österreich.
 ▶ www.demokratiezentrum.org → Wissen → Timelines

Silvia Kronberger

Konfliktlinien von Geschlechteridentitäten

Ein oder zwei Geschlechter?

**Das
männliche
Geschlecht als
Norm**

Bis zur Aufklärung erschien den Denkern, die im christlichen Europa in erster Linie Geistliche waren, die Welt aus einem Geschlecht – dem männlichen nämlich – zu bestehen. Das Denken über sexuelle Differenzen wurde von einer Auffassung des menschlichen Körpers dominiert, die nur „EIN Fleisch“ gelten ließ, das männliche. Frauen erschienen demzufolge als nach innen gekehrte, weniger vollkommene Männer, analog zur Interpretation der Anatomie der weiblichen und männlichen Geschlechtsorgane.

**Hierarchi-
sches Zwei-
Geschlechter-
Modell**

Mit der Aufklärung etablierte sich das „Zwei-Geschlechter-Modell“ – man definierte zwei unvergleichbare Geschlechter und suchte diese Verschiedenheit anatomisch-physiologisch zu begründen. Das Ergebnis dieser Anstrengungen war ein Modell der Geschlechterdifferenz, wonach die körperliche „Besonderheit“ von Frauen, nämlich ihr Menstruationszyklus, der Uterus und die Funktion ihrer Eierstöcke, unmittelbar ihr Wesen und ihre soziale Bestimmung, erklärt¹, woraus sich eine hierarchisch gedachte Geschlechterdichotomie Mann = Kultur, Frau = Natur² ableitete. Diese korreliert mit anderen Dualismen, wie denen von rein – unrein, oben – unten, Objektivität – Subjektivität, aktiv – passiv, tun – sein, rational – irrational, Struktur – Chaos, abstrakt – konkret, Konkurrenz – Harmonie, öffentlich – privat, Produktion – Reproduktion³, die auf diese Weise weibliche und männliche Geschlechteridentitäten bzw. -stereotypen definierten. Deren symbolische Kraft diente und dient zur Aufrechterhaltung bzw. Legitimation hierarchischer Geschlechterverhältnisse.

**Bildungspro-
zesse wirken
beschreibend
und vor-
schreibend**

Die Bildung orientiert(e) sich an diesen Geschlechterstereotypen, für die kennzeichnend ist – wie Thomas Eckes feststellt –, dass sie sowohl deskriptiv als auch präskriptiv wirksam sind. Die deskriptiven Anteile umfassen allgemeine Annahmen darüber, wie Frauen oder Männer sind, welche Eigenschaften sie haben und wie sie sich verhalten, also dass Frauen zum Beispiel verständnisvoll und emotional – Männer hingegen dominant und zielstrebig SIND, die präskriptiven Anteile beziehen sich darauf, wie Frauen und Männer sein sollen, also Frauen SOLLEN einfühlsam sein und Männer dominant.⁴ Schon 1923 schrieb Mathilde Vaerting, die erste Ordinaria für Pädagogik an der Universität Jena: „(...) Erziehung sucht den Geschlechtern von Kind an die männliche und weibliche Eigenart aufzuoktroieren, welche in der jeweils herrschenden Theorie vorgeschrieben ist. Da diese Theorie aber stets ein Produkt der Machtverhältnisse der Geschlechter ist, so findet die Erziehung stets in diesem Sinne statt.“⁵ Andererseits blieb das „Weibliche“ stets das Andere, das Unverstandene.⁶ So schreibt Sigmund Freud in seinen Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse: „Über das Rätsel der Weiblichkeit haben die Menschen zu allen Zeiten gegrübelt. (...) Auch Sie werden sich von diesem Grübeln nicht ausgeschlossen haben, insofern Sie Männer sind; von den Frauen unter Ihnen erwartet man es nicht, sie sind selbst dieses Rätsel.“⁷ Solange Frauen nicht selbst wissenschaftlich und politisch tätig sein durften, bildete dieses Rätsel Projektions- und Interpretationsfläche männlicher Phantasien. „Containerfunktion des Weiblichen“ nennt dies Christa Rohde-Dachser: „In einem imaginären, als weiblich deklarierten und damit gleichzeitig scharf von der Welt des Mannes geschiedenen Raum deponiert der Mann seine Ängste, Wünsche, Sehnsüchte und Begierden – sein Nichtgelebtes, könnte man sagen, um es auf diese Weise erhalten und immer wieder aufsuchen zu können.“⁸

Die Überwindung der Idee von Geschlechteridentität

Mit dem Eintritt von Frauen in den wissenschaftlichen Diskurs geriet die Vorstellung von den zwei Geschlechteridentitäten und der damit verbundenen Stereotypisierung und Rangordnung ins Wanken.

Die Queertheorie kritisiert binäre Geschlechterhierarchien und normative Heterosexualität als Machtgefüge, das nicht nur subjektive Formen von Begehren und Beziehung organisiert, sondern auch gesellschaftliche Institutionen, wie Recht, Ehe, Familie, Schule, Wohlfahrt strukturiert. (Hetero-) Sexualität ist damit zunächst eine Kategorie der Macht und nicht des Privaten.⁹

Geschlecht und Sexualität als Machtinstrumente

Nicht nur *Gender* (das soziale Geschlecht) sondern auch *Sex* (das biologische Geschlecht) sind gesellschaftlich hergestellt, betont Judith Butler 1991, womit sich die Kategorie Geschlecht überhaupt abgeschafft hat,¹⁰ Geschlechtsidentität etwas Veränderbares, Fluides, Selbstbestimmtes wird. Laut Butler kann man, wenn man will, weder ein weibliches noch ein männliches Wesen sein.¹¹

Gender und Sex sind sozial konstruiert

Diese unendlichen Ausformungen von Geschlechteridentitäten sind nun aber zum Problem innerhalb der Geschlechterforschung geworden, denn: Wie über Geschlecht(er) schreiben und forschen, wenn es sie theoretisch gar nicht gibt? Wie dieses Thema im Rahmen von quantitativen Studien fassen? Wie viele Geschlechter können hier angenommen werden? Wer bestimmt, wie und warum ein Geschlecht behandelt oder weggelassen wird?

Annedore Prengel hält es nicht für legitim, eine Utopie der Geschlechtslosigkeit oder Geschlechtsneutralität als die einzig richtige „radikal-feministische“ Theorie zu postulieren, denn „auch wenn wir ‚Frau‘ nicht definieren können, auch wenn Frauen sich tiefgreifend voneinander unterscheiden, auch wenn es Menschen gibt, die nicht eindeutig einem Geschlecht zugordnet werden können – es ist dennoch notwendig und wünschenswert, das Leben von Frauen zu erforschen und Frauenpolitik zu machen.“¹⁴ Dasselbe gilt für die Männerforschung.

Geschlecht ist jedenfalls nicht als eine Eigenschaft von Personen zu verstehen, sondern als Tun, das gesellschaftlich und geschichtlich konstruiert ist, und das von Candace West und Don Zimmerman unter dem Begriff *Doing Gender* (1987) gefasst wird. West und Zimmermann beschreiben *Doing Gender* als Fähigkeit, das eigene Verhalten so zu steuern, dass es im jeweiligen Kontext als (un)bewusst gender-angemessen oder als absichtlich gender-unangemessen gelten kann.¹⁵

Was nichts anderes bedeutet, als dass Geschlecht eine Kategorie ist, die sich in Wechselwirkung zu anderen Kategorien der Differenz oder sozialer Ungleichheit (Ethnizität, soziale Klasse, Gesundheit/Krankheit, Generation etc.) entwickelt, also in Abhängigkeit von der Kultur, in der ein Individuum aufgewachsen ist und lebt. Der *Intersektionalitätsansatz* bezieht sich mit seiner Vorstellung einer Kreuzung (*intersection*) auf die Wechselwirkungen der verschiedenen Ursachen von Ungleichheit. Vor allem Geschlecht, Klasse und Ethnizität (*Gender, class, race*) werden als Machtachsen verstanden, an denen sich Diskriminierung gesellschaftlich manifestiert¹⁶ und verändert.

Geschlecht, Klasse, Ethnizität

Durch die Intersektionalitätsdebatte wurde ein einfach additives Denken von Diskriminierung überwunden. Verschiedene Diversitätslinien oder Strukturkategorien werden nicht (mehr) einfach addiert, sondern bilden in ihrer Überschneidung bzw. Kreuzung eigene Merkmale und Kennzeichen aus. Eine entscheidende – und noch ungeklärte –

Überschneidung verschiedener Diskriminierungen

Frage lautet, welche und wie viele Differenzlinien bzw. Strukturkategorien bedeutsam und zu definieren sind.¹⁷

Geschlechtergerechte Didaktik – Didaktik in Hinblick auf Mehrfachidentitäten

Dekonstruktion von Geschlechterverhältnissen	In einer geschlechtergerechten Didaktik geht es letztlich um die <i>Dekonstruktion der Geschlechterverhältnisse</i> , also um die Aufdeckung der Konstruktionsmechanismen, mit denen Geschlechterverhältnisse als hierarchische Beziehungen in unserer Gesellschaft immer wieder hergestellt werden. <i>Gender Awareness</i> ist eine professionelle, reflexive Haltung, die es ermöglicht, geschlechterstereotype Zuschreibungen, Handlungen und Aussagen von Menschen als solche wahrzunehmen und das geschlechtsspezifische Verhalten als eingelerntes Verhalten zu verstehen. ¹⁸
	Diese <i>Gender Awareness</i> ist in zwei <i>Schritten</i> herzustellen, deren erster sich in der Entwicklung einer differenzierten, konsequenten und kontinuierlichen Wahrnehmung von Geschlechtercodierungen in Erziehungs- und Bildungsprozessen niederschlägt. In einem zweiten Schritt „(...) sollen hegemoniale Geschlechterkonstruktionen und Praktiken diskutiert, in ihrer Normativität in Frage gestellt und dahingehend analysiert werden, auf welche Weise sie traditionelle Annahmen über Geschlecht stützen.“ ¹⁹
Dreischritt zur Geschlechtergerechtigkeit	Vergleichbares schlagen Faulstich-Wieland, Willems und Feltz ²⁰ zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit im Bildungsbereich vor – einen Dreischritt: Dramatisierung – Reflexion – Entdramatisierung.
Dramatisierung	Im ersten Schritt, der <i>Dramatisierung</i> , erfolgt eine Auseinandersetzung mit Geschlechterunterschieden und -eigenheiten, es geht also um Differenz(en), meist zuerst einmal um Differenzen zwischen Frauen und Männern, denn: „Auch wenn Geschlecht theoretisch nicht ‚sein‘ kann, kann darauf aufgrund der empirischen Wirklichkeit, in der Geschlecht tatsächlich ist – nicht verzichtet werden.“ ²¹
Reflexion	Der zweite Schritt, die <i>Reflexion</i> , setzt sich mit möglichen Ursachen dieser Differenzen auseinander, mit deren gesellschaftlicher Bedeutung und Wirksamkeit. Ergebnis dieses zweiten Schrittes könnte die Erkenntnis sein, dass Geschlechtsunterschiede zum Anlass institutioneller oder organisatorischer Arrangements werden, die so beschaffen sind, dass sie eben diese Geschlechtsunterschiede hervorbringen. ²²
Entdramatisierung	Im dritten Schritt – der <i>Entdramatisierung</i> – stehen weitere für Bildungsprozesse bedeutsame Faktoren, vor allem soziale Klasse, Ethnizität, Körper, Gesundheit, Alter im Zentrum. Das Augenmerk dabei liegt auf dem intersektionalen Zusammenspiel der Differenzen ²³ .
Von individueller Betroffenheit zu gesellschaftlicher Relevanz	Zur Weiterentwicklung des Themas schlägt Andrea Bramberger mit dem Begriff <i>Gender Inclusion</i> ²⁴ ein Arbeitsinstrument vor, das ein Problem vieler Initiativen zum Thema berücksichtigt, dass diese nämlich oft ohne Zusammenhang und daher wenig nachhaltig bleiben und – noch wichtiger: das den Focus auf die politischen Aspekte des Geschlechterthemas richtet – von der individuellen Betroffenheit hin zur gesellschaftlichen Relevanz. <i>Gender Inclusion</i> sieht die Etablierung der Geschlechtergerechtigkeit in der PädagogInnenbildung auf zwei Ebenen vor: erstens punktuell und exemplarisch in konkreten Situationen/Lehrveranstaltungen und zweitens als eine Haltung, die sämtliche Bereiche der Ausbildung durchdringt. ²⁵ Im Blick sind dabei die Lehrenden und die Studierenden an Hochschulen auf den Ebenen der Identität, der Interaktion, der Institution, der Gesellschafts- und Wissenskritik.

FALLBEISPIEL DRAMATISIERUNG

Schritt 1: Brainstorming zur Frage: „Wie sind Frauen, wie sind Männer?“ Klischees, Stereotypen und Vorurteile sind erlaubt.

Mögliche Antworten können sein:

Frauen	Männer
emotional	rational
kommunikativ	können nicht zuhören
zickig	technikaffin
sexy	Vollbart
Gebärende	Fußball
...	...

Werden nun die Worte „Männer“ und „Frauen“ in der Überschrift ausgetauscht, erkennt man, dass diese Zuschreibungen nicht biologisch determiniert sind, denn fast alle können auch auf das andere Geschlecht zutreffen, sie sind vielmehr gesellschaftlich zugewiesen und können somit verändert werden. Es sind Klischees, die auf gesellschaftlichen, kulturell geprägten Rollenerwartungen beruhen, mit denen sich keine einzelne Person hundertprozentig identifizieren kann. Theoretische Begriffe, wie Sex, Gender, (*sex categorie, desire*)¹ können so erläutert werden:

Gender: soziales Geschlecht, Vorstellungen und Erwartungen einer Gesellschaft, wie Frauen und Männer sind bzw. sein sollen. Diese können sich im Lauf der Zeit ändern und sind innerhalb und zwischen den Kulturen unterschiedlich.

Desire: Begehren zwischen Personen unabhängig vom Geschlecht. Judith Butlers Begriffe „Sex – Gender – Desire“ werden mit Geschlecht, Geschlechtsidentität und Begehren übersetzt.

Sex category: die geschlechtsrelevante Zuordnung. Sie ist eine Interpretationsleistung, die inhaltlich und strukturell in einem engen Verhältnis zum biologischen Geschlecht steht, nicht jedoch mit ihr identisch sein muss. Dadurch wird es Menschen möglich, glaubwürdig ein Geschlecht zu sein, obwohl die physiologischen Voraussetzungen das Gegenteil nahelegen. (Der Vollbart kann – z. B. mit Hinweis auf Conchita Wurst – hier als Einstieg oder Beispiel dienen.)

Schritt 2: PartnerInnenarbeit

Zu zweit wird über in einem Arbeitsblatt vorgelegte Aussagen diskutiert (drei Beispiele siehe unten – Erweiterung im Zusammenhang mit der jeweiligen Fragestellung notwendig), über Zustimmung oder Ablehnung und damit, ob diese Aussage etwas mit Sex oder Gender zu tun hat.

Aussagen	ja/nein	Sex/Gender	Notizen
Die meisten Männer sind größer als Frauen. ²			
Medien und Meinungsbildung sind weltweit fast ausschließlich in der Hand von Männern. ³			
Bei exakt gleichen Jobbewerbungen von Frauen und Männern in naturwissenschaftlichen beruflichen Kontexten werden männliche Studenten eindeutig besser und kompetenter eingeschätzt. ⁴			
Weitere Aussagen jeweils passend zum Themenschwerpunkt ⁵			

Anschließend wird im Plenum „aufgelöst“ und diskutiert, es geht um eine Sensibilisierung darüber, wie Geschlecht als hierarchisch wirksames Unterscheidungsmerkmal wirkt.⁶

- 1 Vgl. Riegel, Ulrich/Kaup, Angela: Sex Category und Gender – Geschlecht aus praktisch-theologischer Perspektive von, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik. 2006/1, S. 78–93, hier S. 86.
- 2 Antwort 1: ja; Antwort 2: Sex und Gender. Diese Aussage lässt sich einerseits mit dem biologischen Geschlecht (= Sex) begründen, andererseits gibt es Kulturen z. B. in Teilen Indiens, wo Mädchen schlechter ernährt werden, was Auswirkungen auf ihr Körperwachstum haben kann (= Gender).
- 3 Antwort 1: ja, Antwort 2: Gender. Vgl. Kreisky, Eva: Neoliberalismus, Entdemokratisierung und Geschlecht. Anmerkungen zu aktuellen Entwicklungen demokratischer Öffentlichkeit, in: Bisky, Lothar/Kriese, Konstanze/Scheele, Jürgen (Hrsg.): Medien – Macht – Demokratie. Neue Perspektiven. Berlin 2009, S. 91–108. Diskussion darüber, welche Auswirkungen diese Tatsache auf die Herstellung von Geschlecht in den Medien hat.
- 4 Antwort 1: ja, vgl. www.pnas.org/content/109/41/16474.full und <http://sciencev2.orf.at/stories/1708385//index.html>, 05.09.2016
Antwort 2: Gender
- 5 Zu finden z. B. im Gunda Werner Institut der Heinrich Böll Stiftung www.gwi-boell.de/de/2010/03/31/gender-toolbox-%C3%BC bungen, 05.09.2016
- 6 Vgl. Berninghausen, Jutta/Hecht-El, Minshawi: Interkulturelle Kompetenz – managing Cultural Diversity. Bremen – Boston 2010, S. 109f.

FALLBEISPIEL REFLEXION

Anwendung des Bechdeltests:

Der Test kann auf Filme (und Texte) angewandt werden und sagt grundsätzlich nichts über den Inhalt des Films aus,¹ inwieweit dieser als emanzipatorisch bezüglich Geschlechteridentitäten gelten kann oder nicht. So besteht zum Beispiel „Sound of Music“ den Test mit Leichtigkeit, spielt er doch teilweise in einem Frauenkloster.² Aber er verweist nachvollziehbar auf die Repräsentation von Geschlecht(ern) in diesem Medium (und kann natürlich auch für Fragen zu weiteren Diversitätskategorien, wie Ethnizität verwendet werden).³

Damit kann gezeigt werden, dass der Film eine Geschlechterordnung konstruiert, die er zu beschreiben vorgibt. Andrea Bramberger betont, dass der Bechdeltest eine Lehr- und Forschungsmethode darstellt, die ausdrücklich *Gender Awareness* forciert.⁴

Der Test besteht aus drei einfachen Fragen, werden diese positiv beantwortet, hat der Film den Test bestanden.

- ▶ Gibt es mindestens zwei Frauenrollen, haben diese Frauen einen Namen?
- ▶ Sprechen sie miteinander?
- ▶ Unterhalten sie sich über etwas anderes als einen Mann?

- 1 Vgl. Bramberger S. 66.
- 2 Vgl. Kronberger, Luzia: Film und Geschlecht. Eine Studie an Filmen aus fünf Jahrzehnten. Salzburg 2015 (unveröffentlichtes Manuskript).
- 3 „There are many opportunities for teachers to enhance history curriculum with multiple perspectives, and using historical films that promote gender equity is just one of those methods. (...) The Bechdel Test is one manner of judging a film's inclusivity. Viewing a film using the same criteria for people of color and other minorities illustrates that the movie industry is excluding more authentic voices of a myriad of perspectives.“ Scheiner-Fisher, Cicely/Russell III, William B.: Using Historical Films to Promote Gender Equity in the History Curriculum, in: The Social Studies, 2012/103(6), S. 221–225, hier S. 224f.
- 4 Vgl. Bramberger S. 67.

FALLBEISPIEL ENTDRAMATISIERUNG

Eine Aufgabe zum Weiterdenken:

„Ziemlich beste Freunde“ (Originaltitel: „Intouchables“) war 2011 ein ausgesprochen erfolgreicher französischer Film. Er handelt von zwei sehr unterschiedlichen Personen Philipp und Driss. Der vom dritten Halswirbelkörper an abwärts gelähmte Großindustrielle Philipp sucht eine Pflegekraft. Der arbeitslose vorbestrafte Driss – schwarzafrikanischer Herkunft – bewirbt sich und wird wider Erwarten aufgenommen, obwohl er den Job eigentlich gar nicht will. Zwischen dem depressiven Philipp und dem unkonventionellen Driss entwickelt sich eine Freundschaft, die letztendlich beiden zu neuen Perspektiven und Philipp zu einer neuen Liebe und später Ehe verhilft. Der Film beruht offenbar auf einer wahren Begebenheit.

Philipp ist behindert, aber gebildet und reich, Driss ist schwarzafrikanischer Herkunft und arm, offensichtlich auch ohne höhere Schulbildung.

Nun erhebt sich die Frage: Könnte die Geschichte funktionieren, wenn Philipp behindert, schwarz und reich wäre, Driss aber weiß und arm? Wahrscheinlich ja, denn der Faktor „soziale Klasse“ würde den Faktor „ethnische Herkunft“ vermutlich neutralisieren.

- ▶ Was aber, wenn Philipp behindert, weiß und arm, Driss schwarz und reich wäre?
- ▶ Wenn nun der Faktor „Geschlecht“ ins Spiel kommt, wenn wir uns Philipp behindert, weiß, reich und weiblich, Driss schwarz, arm und männlich denken? Könnte daraus eine Liebesgeschichte werden?
- ▶ Umgekehrt bei der Vorstellung: Philipp behindert, reich, weiß, männlich und Driss arm, weiblich, schwarz?
- ▶ Kommt die Dimension „sexuelle Orientierung“ dazu, wären die Ausgangslagen wieder völlig anders, desgleichen, wenn auch noch das Alter ins Spiel käme ...

Hier sollen möglichst viele Kombinationsmöglichkeiten und deren Auswirkungen auf die Geschichte an- und weitergedacht werden.

Es wird somit leicht sichtbar, dass die Kreuzungspunkte zwischen unterschiedlichen Differenzlinien – hier sozialer Status, ethnische Herkunft, Behinderung, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Alter, auch Religion – völlig unterschiedliche Ausgangssituationen und Möglichkeiten von Entwicklung definieren.¹

1 Ein Beispiel dafür sind „LehrForschungsProjekte“, vgl. Bramberger, Andrea/Linsmeier, Bärbel: Lesen und Diversität. LehrForschungsprojekt und Collaborative Teaching: Unterrichtsmodelle für Lese- und Diversitätskompetenz, in: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch. Innsbruck – Wien – Bozen 2016, S. 328–364.

- 1 Vgl. Laqueur, Thomas: Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. Frankfurt am Main 1992.
- 2 Vgl. Von Braun, Christina/Stephan, Inge (Hrsg.): Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien. Köln – Weimar – Wien 2013, S. 11f.
- 3 Vgl. Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (Hrsg.): Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg 2007, S. 22.
- 4 Vgl. Eckes, Thomas: Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten, Vorurteilen, in: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung Wiesbaden 2010, S. 178–189, hier S. 178.
- 5 Vaerting, Mathilde: Wahrheit und Irrtum in der Geschlechterpsychologie. Karlsruhe 1923, S. 176, zitiert nach: Bramberger, Andrea: „Geschlecht und Begabung“ und feministische Wissenschaftskritik, in: Rassegna di Paedagogia. Pädagogische Umschau. Pisa/Rom 2016, S. 93–104, hier S. 94.
- 6 Vgl. Böhme, Hartmut/Böhme, Gernot: Das Andere in der Vernunft. Zur Entwicklung von Realitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt am Main 1985.
- 7 Freud, Sigmund: Neue Folgen der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, in: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke XV. Frankfurt am Main 1969, S. 120. (Gehalten wurden diese Vorlesungen in den beiden Wintersemestern 1915/1916 und 1916/1917 in Wien.)
- 8 Rohde-Dachser, Christa: Expedition in den dunklen Kontinent. Weiblichkeit im Diskurs der Psychoanalyse. Berlin 1991, S. 100.
- 9 Hark, Sabine: Queer Studies, in: Von Braun, Christina/Stephan, Inge (Hrsg.): Gender@Wissen. Ein Handbuch der Gender-Theorien Köln – Weimar – Wien 2013, S. 449–470, hier S. 461.
- 10 Vgl. Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main 1991, S. 26. Durch Zeichen und Sprechakte wird eine Identität als männlich oder weiblich markiert. Es gibt „keinen Rückgriff auf den Körper, der nicht bereits durch kulturelle Be-

- deutungen interpretiert ist. Daher kann Geschlecht keine vor-diskursive, anatomische Gegebenheit sein. Tatsächlich wird sich zeigen, dass Geschlecht (sex) definitionsgemäß immer schon Geschlechtsidentität (gender) gewesen ist“, so Butler. (Ebd.)
- 11 Vgl. Ebd., S. 169.
 - 12 itspronouncedmetrosexual.com/2013/01/a-comprehensive-list-of-lgbtq-term-definitions/, 27.08.2016
 - 13 www.mylgbtplus.org/frequently-asked-questions/, 27.08.2016
 - 14 Vgl. Prengel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden 2006, S. 137.
 - 15 Vgl. West, Candace/Zimmermann, Don: Doing Gender, in: Gender & Society 1/1987, S. 125–151, hier S. 127.
 - 16 Vgl. Lenz, Ilse: Intersektionalität: Zum Wechselverhältnis von Geschlecht und sozialer Ungleichheit, in: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung Wiesbaden 2010, S. 158–165, hier S. 158.
 - 17 Vgl. Winkler, Gabriele/Degele, Nina: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld 2009, S. 16f.
 - 18 Vgl. Bramberger, Andrea: PädagogInnenprofession und Geschlecht. Gender Inclusion. Wien 2015, S. 12.
 - 19 Ebd., S. 12.
 - 20 Vgl. Faulstich-Wieland, Hannelore et al. (Hrsg.): Genus – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn 2008, S. 11f.
 - 21 Villa, Paula-Irene: Feministische- und Geschlechtertheorien, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 39–52, hier S. 47.
 - 22 Vgl. Breidenstein, Georg/Kelle, Helga: Geschlechterteilung in der Schulklasse. Ethnografische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim 1998, S. 269.
 - 23 Vgl. Faulstich-Wieland, Hannelore et al., S. 11.
 - 24 Vgl. Kronberger, Silvia: Vorwort zum Themenschwerpunkt Intersektionalität, in: Erziehung und Unterricht 2014/1–2, S. 91–93, hier S. 91.
 - 25 Vgl. Bramberger S. 57f.



WEBTIPP

Das Demokratiezentrum Wien bietet auf seiner Website mehrere Themenmodule zu Genderperspektiven an:

► www.demokratiezentrum.org

Pionierinnen der Frauenbewegung und Frauen in der Politik

Kurzbiographien von Frauen, die sich für die Rechte der Frauen und deren Umsetzung in der Politik engagiert haben und/oder die „gläserne Decke“ durchstoßen haben. Von Olympe de Gouges über die ersten österreichischen Parlamentarierinnen bis hin zu Johanna Dohnal und Alice Schwarzer.

Geschlechterdemokratie

Der Begriff Geschlechterdemokratie thematisiert die ungleichen Rollen von Frauen und Männern in der liberalen Demokratie und zeigt Möglichkeiten einer gleichberechtigten Partizipation und Repräsentation im politischen System auf. Frauen und Männer sollen mit denselben Chancen an Politik, Wirtschaft und Gesellschaft teilhaben.

Lebensrealitäten

In diesem Themenmodul finden Sie Wissenswertes über die Lebensrealitäten von Frau und Mann im Speziellen in punkto Berufswelt und (Kinder-) Betreuungsarbeit.

Geschlechterverhältnisse im internationalen Vergleich

Dieses Modul beleuchtet die gesellschaftliche und politische Stellung von Frauen weltweit und widmet sich auch der Bedeutung von Geschlechterverhältnissen in der Migrationsgesellschaft.

Diversität im Klassenzimmer

In keinem anderen Lebensbereich spiegelt sich die gesellschaftliche Diversität aus sprachlicher, kultureller und religiöser Perspektive so sehr wie im Klassenzimmer. Dies bringt Chancen aber auch Herausforderungen mit sich. Einige dieser Konfliktfelder sowie Handlungsoptionen werden in diesem Modul beleuchtet.

Heinrich Ammerer

Wer ist „wir“?

Ein unterrichtspraktischer Rundgang durch das politische Konzept „Nationalismus“

„Vor Jahren bin ich in New York an einen (pakistanischen) Taxifahrer geraten. (...) Er fragte mich, woher ich käme, und als ich sagte, ich sei Italiener, wollte er wissen, wie viele wir sind, und war erstaunt über unsere geringe Zahl und dass unsere Sprache nicht Englisch ist.

Schließlich fragte er mich, wer unsere Feinde seien. Auf mein ‚Wie bitte?‘ erklärte er mir geduldig, er wolle wissen, mit welchen Völkern wir seit Jahrhunderten im Krieg lägen, wegen territorialer Ansprüche, ethnischer Aversionen, ständiger Grenzkonflikte und so weiter. Ich antwortete ihm, dass wir mit niemandem im Krieg lägen. Geduldig setzte er mir auseinander, er wolle wissen, wer unsere historischen Feinde seien, unsere Erbfeinde, also diejenigen, die uns umbrächten und wir sie. Ich wiederholte, dass wir keine Erbfeinde hätten, dass wir den letzten Krieg vor über fünfzig Jahren geführt haben und dass wir dabei am Anfang einen anderen Feind hatten als am Ende. Er war nicht zufrieden.“

Eco, Umberto: Die Fabrikation des Feindes. München 2014, S. 8.

Bezug zum Informationsteil	Dieter Segert: Regionale, nationalstaatliche und EU-Identitäten – ein Miteinander oder das Gegeneinander der Verschiedenheiten? Dirk Lange und Malte Kleinschmidt: Demokratie, Identität und Bürgerschaft jenseits des Nationalstaats. <i>Inclusive Citizenship Education</i> als neuer Ansatz der Politischen Bildung
Zielgruppe/Alter	Ab der 7. Schulstufe
Lehrplanbezug	Lehrplan des Faches Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in der Sekundarstufe I, 3. Klasse, Modul 8: „Schüler/innen können: Politische Urteile hinsichtlich ihrer Qualität, Relevanz und Begründung beurteilen; Eigene politische Urteile fällen und formulieren; Interessens- und Standortgebundenheit politischer Urteile feststellen.
Thematische Konkretisierung	Die Begriffe Identität und Identitätsbildung erklären und problematisieren; (...) Bausteine nationaler Identitäten hinterfragen, Entstehungsmechanismen von Nationalismus analysieren.
Kompetenzen	Politische Sachkompetenz, Politische Urteilskompetenz
Zentrale Fragstellungen	<ul style="list-style-type: none">▶ Welche Vorstellungen gibt es zur Frage, welche Menschen in einem Staat zusammenleben sollten?▶ Welche Rolle spielt das Nationalgefühl für die Staatenbildung?▶ Welche Vorteile und Schwierigkeiten ergeben sich aus dem Zusammenleben verschiedener Kulturen oder Ethnien in gemeinsamen Staaten?
Tendenz zur Re-Nationalisierung Europas	Annäherung an das Thema Ein Gespenst geht um in Europa – das Gespenst des Nationalismus. Großbritannien verlässt die Europäische Union (und Schottland womöglich Großbritannien), PopulistInnen in mehreren EU-Mitgliedsstaaten (und separatistischen Regionen) träumen

von eigenen Austritts- und Unabhängigkeitsreferenden. Im krisengeplagten Griechenland ist nur noch ein Viertel der Bevölkerung pro-europäisch eingestellt, in Frankreich und Spanien ist die Zustimmung zur EU seit 2014 zweistellig zurückgegangen. Und dabei sind es keineswegs nur politisch rechts zu verortende Bewegungen, die auf eine Re-Nationalisierung Europas hoffen: In Spanien ist der Argwohn gegenüber der EU vor allem links der politischen Mitte am größten.¹ Stieg diese Skepsis nach 2008 durch die wirtschaftlichen Schwierigkeiten eines gemeinsamen Euro-Raumes mit stark unterschiedlichen Ökonomien, wurde sie zuletzt besonders durch die Flüchtlingskrise befeuert, in der die Nationalstaaten effektiver zu agieren schienen als die Europäische Union, die vielen als zerstritten und handlungsunfähig erschien. Die seit dem Zweiten Weltkrieg dominierenden multinationalen Systeme (z. B. UNO, NATO, EU) geraten unter Legitimationsdruck, eine verstärkte Staatenkonkurrenz steht im Raum. Dazu kommt der Nationalismus an der europäischen Peripherie.

Nationalismus und pluralistische Demokratie Ist die Renaissance des Nationalismus in Europa eine ernsthafte Gefahr für die offenen Gesellschaften oder ein natürlicher Schutzmechanismus in Krisenzeiten? Stehen wir in Europa vor einer Zukunft, die wieder von Kleinstaaterei, nationalem Protektionismus, gegenseitigem Belauern und territorialer Abgrenzung geprägt ist? Wie viel und welchen Nationalismus verträgt eine pluralistische Demokratie? Wer auf solche Fragen begründete Antworten finden will, tut gut daran, sich mit dem politischen Konzept des Nationalismus auseinanderzusetzen. Im nachfolgenden Unterrichtsvorschlag wird versucht, einen solchen einführenden Rundgang durch das Konzept für SchülerInnen ab der 7. Schulstufe zu ermöglichen.

Begriffsarbeit **Nationalismus – was ist das eigentlich?** Nationalismus meint eine politische Weltanschauung, in welcher die nationale Gemeinschaft sowie die Identifikation des Individuums mit derselben (= Nationalbewusstsein) die zentralen politischen Werte darstellen. Damit einher geht das politische Bestreben, definierten Nationen ein Staatsgebiet (Nationalstaat) sowie maximale Souveränität gegenüber anderen Nationen zu verschaffen. Er steht damit u. a. in Opposition zum Internationalismus, der die Handlungsspielräume des Nationalstaats zugunsten der Wohlfahrt einer größeren Gemeinschaft beschneiden will, und zum Multinationalismus, der aus pragmatischen Gründen mehrere kleine Nationen gleichberechtigt in einem Staat versammeln möchte. Als politisches Ordnungsprinzip verstanden, fordert der Nationalismus, allen Nationen gleiches Recht auf Souveränität und Entwicklung zukommen zu lassen (z. B. „Selbstbestimmungsrecht der Völker“). Der Nationalstaat, den er dabei anstrebt, kann das Individuum einengen und uniformieren, weckt jedoch auch die Solidarisierungsbereitschaft: Für den Politikologen Herfried Münkler vermochte und vermag keine andere Ordnung je „ein solches Maß an solidaritätsgeschützter Wohlfahrtssicherung“² herzustellen.

Auch wenn rudimentäre Frühformen von mittelalterlichem Nationalismus bekannt sind, gilt der moderne Nationalismus doch überwiegend als eine Folge der europäischen Aufklärung – wie auch die anderen drei großen politischen Ideologien Liberalismus, Sozialismus und Konservatismus.³ In der Aufklärung wurden die mittelalterliche Welt- und Gemeinschaftsordnung zertrümmert und die Menschen zu Individuen. Jedoch kann der Mensch nicht allein sein, er hat ein Bedürfnis nach Zugehörigkeit.

Nation als vorgestellte Gemeinschaft Eine neue, vernunftgeleitete Gemeinschaft musste erfunden werden, in der sich das Individuum verlieren konnte und das seine Loyalität beanspruchte: die Nation, eine auf gemeinsamer Lebensweise, Vergangenheit und Mythen basierende einzigartige Gemeinschaft. Auch wenn diese Nation nur ein Konstrukt war, versorgte sie doch den

Menschen mit Identität und einer Vergangenheit, die vor seine Geburt zurückreichte. Grundlage der Nation war die Sprache: Menschen, die einfach miteinander kommunizieren können, fühlen sich gemeinschaftlich verbunden – weit über ihre Wohnorte hinaus.

**Nation als
gemeinsame
Identitäts-
konstruktion**

Als Nationen gelten seither Kollektive von Menschen, die wichtige gemeinschaftsbildende Merkmale wie Sprache, Kultur, Weltanschauung oder Abstammung miteinander teilen und darauf eine gemeinsame Identitätskonstruktion aufbauen.⁴ Dabei kann es sich um Gruppen mit wenigen hundert Mitgliedern handeln, wie z. B. einzelne „First Nations“ in Nordamerika, oder auch um das millionenstarke Staatsvolk von Nationalstaaten. Bisweilen sehen sich auch Religionsgemeinschaften oder religiöse Ideologien als Nationen an (z. B. „Nation of Islam“). Europa ist voller Nationen. Kein anderer Kontinent ist kulturell und sprachlich ähnlich zersplittert, die schwierige Geografie verhinderte, dass Europa durch Eroberung vereinigt wird. Als Ideologie ist der Nationalismus nicht einfach zu fassen. Er kann als inklusiver Nationalismus ein freundliches, integratives, humanistisches Gesicht zeigen; er kann aber ebenso als exklusiver Nationalismus ein überhebliches und totalitäres Antlitz zeitigen, das Reinheit idealisiert und in extremster Konsequenz vor ethnischen Säuberungen nicht zurückschreckt. Nicht einmal auf eine klare Zuordnung im politischen Spektrum kann man sich verlassen: War der Nationalismus bis Mitte des 19. Jahrhunderts noch überwiegend eine liberal-progressiv-demokratische Kraft, bediente sich nach der deutschen Reichsgründung vor allem die politische Rechte seiner identitätsstiftenden Kraft und brachte ihn als Nationalchauvinismus gegen den Internationalismus der Linken („Die Arbeiter haben kein Vaterland“, konstatierten Marx und Engels im kommunistischen Manifest) in Stellung. In den letzten Jahrzehnten liebäugelte jedoch auch eine etatistisch geprägte Linke mit der Vorstellung eines starken Nationalstaats und heute sehen politische AnalytikerInnen wie der Soziologe Armin Nasseh vor auch die Linke als nationalistisch orientiert in ihrem Bemühen, den staatlichen Kontrollverlust über ein globalisiertes Wirtschaftssystem umzukehren.⁵

**Verschiedene
Formen des
Nationalismus**

Methodisch-didaktische Hinweise

**Beschäftigung
mit nationalen
Identitäten**

In den politischen Modulen des neuen Lehrplans Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GSK/PB) für die Sekundarstufe I wird u. a. die Beschäftigung mit Identitäten, vor allem nationalen, eingefordert. Bausteine nationaler Identität sollen reflektiert und Entstehungsmechanismen von Nationalismus analysiert werden, um so vor allem das Basis-konzept „Diversität“ und das damit verwandte (Teil-) Konzept „Nationalismus“ für die SchülerInnen zu erschließen bzw. zu erweitern. Das ist keine triviale Aufgabe, bewegt man sich hier doch auf mitunter sehr abstraktem politologischem Gelände.

**Stärkung von
Politischer Sach-
und Urteils-
kompetenz**

Der Unterrichtsvorschlag benötigt etwa zwei Unterrichtseinheiten. Der Intention des neuen Lehrplans folgend wird dabei versucht, die historischen Bezüge gering zu halten, um das Beispiel möglichst voraussetzungsfrei zu gestalten, sodass es auch am Beginn des Schuljahres zur Anwendung kommen kann. Der Unterrichtsvorschlag knüpft an den selbstreflexiven Beitrag von Wolfgang Kirchmayr und Simon Mörwald in diesem Heft an und ist vor allem auf den Erwerb von politischer Sachkompetenz und von Urteilskompetenz ausgerichtet. Anders als der niederschwellige selbstreflexive Zugang ist die theoriebezogene Vertiefung des politischen Konzepts vergleichsweise anspruchsvoll und kann bei jüngerem Lernalter bisweilen sperrig erscheinen. Es wird daher erfahrungsgemäß im Unterricht in vielen Fällen notwendig sein, die theoretischen Abstraktionen anhand von individuellen Beispielen aus der Erfahrungswelt der SchülerInnen zusätzlich zu veranschaulichen und gemeinsam zu bespiegeln.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 1: Selbstreflexion von Nationalbewusstsein

Bezug zu
SchülerInnen

Am Beginn der Beschäftigung mit dem Konzept steht zweckmäßigerweise ein Selbstbezug, bei dem die SchülerInnen über die Mosaiksteine ihrer eigenen Identität bzw. über ihre subnationalen/nationalen/internationalen Identitätsanteile reflektieren und so die Relevanz des Themas für ihr eigenes Leben erkennen. Die Lehrkraft kann Fragen stellen, wie etwa: Was bedeutet es für dich, ÖsterreicherIn zu sein oder hier zu leben? Was bedeutet für dich „Heimat“? Worin unterscheidet sich Österreich von anderen Ländern? Fühlst du dich vor allem als ÖsterreicherIn oder als AngehörigeR einer anderen Nation, eines anderen Volkes? Wie viele nationale Identitäten hast du? Ist es für dich wichtiger, ÖsterreicherIn zu sein oder z. B. SalzburgerIn oder z. B. EuropäerIn? Wem drückst du bei Fußball-Länderspielen die Daumen und warum? Was müsste geschehen/Wie viel Geld müsste man dir bieten, damit du als ErwachseneR auswandern würdest? Wenn Du als AngehörigeR einer anderen Nation geboren werden würdest, welche würdest Du Dir wünschen und warum? etc. Auch Fremd- und Selbstbilder sowie ethnische/nationale Stereotype (beispielsweise unter Verwendung der steirischen Völkertafel aus dem 18. Jahrhundert) bilden hier Ansatzpunkte für einen subjektorientierten Themeneinstieg. Daran schließen sachorientierte Bausteine an, die das Konzept begrifflich erschließen und von mehreren Seiten beleuchten.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 2: Zentrale Begriffe erschließen

Unterschiedliche
Konnotationen
von
Nationalismus

Historisch durch den deutschen Reichsnationalismus, durch Faschismus und Nationalsozialismus belastet, ist der Begriff „Nationalismus“ in Europa heute überwiegend negativ konnotiert und steht hier einengend für eine Ideologie, die die Macht der eigenen Ethnie rücksichtslos über alles stellt (= Nationalchauvinismus). Das wird freilich dem großen Begriffsumfang von „Nationalismus“ nicht gerecht. Auch in Jugendlexika, etwa im österreichischen Politik-Lexikon oder im Begriffslexikon der deutschen Bundeszentrale für Politische Bildung,⁶ wird Nationalismus zumeist in diesem Sinne eng geführt: „Menschen jeder Nation haben ein mehr oder weniger stark ausgeprägtes Nationalbewusstsein. Viele sind stolz auf Leistungen von Menschen ihrer Nation. Wenn dieser Nationalstolz aber zu stark ausgeprägt ist und dazu führt, Menschen einer anderen Nation als schlechter und minderwertig anzusehen, spricht man von Nationalismus. Im Verlauf der Geschichte war der Nationalismus immer wieder Auslöser für Kriege und andere Konflikte.“⁷

In didaktischer Hinsicht ist eine solch undifferenzierte Verwendungsweise des Begriffes nicht unproblematisch, eine unpräzise Verwendung des Begriffes dürfte das konzeptuelle Verständnis der SchülerInnen schlechterdings erschweren. Daher wird in diesem sowie im vierten Schritt versucht, einige zentrale Termini rund um den Nationalismus zu fassen, um seine verschiedenen Spielarten und Ausprägungen ausleuchten und bewerten zu können. Das Arbeitswissen wird verinnerlicht und anschließend in den unten stehenden Arbeitsaufgaben zur Anwendung gebracht.

Arbeitsauftrag 1

1. *Bilden die ÖsterreicherInnen (also alle, die österreichische StaatsbürgerInnen sind) eher eine Willensnation oder eher eine Kulturnation (siehe Arbeitswissen)? Und ist Österreich eher ein Nationalstaat oder ein Nationalitätenstaat? Nimm zu diesen Fragen Stellung, indem du aufzählst, welche Argumente für die eine Sichtweise sprechen und welche für die andere.*

DEFINITIONEN: IDENTITÄT – NATION

ARBEITSWISSEN

Jeder Mensch hat eine Identität

Darunter versteht man die verschiedenen Merkmale, die den einzelnen Menschen ausmachen. Zur Identität gehört, dass man sich bestimmten gesellschaftlichen Gruppen zugehörig fühlt, die diese Merkmale teilen (und anderen Gruppen nicht). Die ersten Gruppen, denen sich Menschen zugehörig fühlen, sind jene, in die sie hineingeboren werden: Familie, Freundeskreis, Nachbarschaft, Heimatort. Dann fühlen sie sich auch mit Menschen verbunden, die sie nicht persönlich kennen, mit denen sie aber wichtige Merkmale ihrer Identität teilen (z. B. eine Berufsgruppe, ein gesellschaftlicher Stand, eine Generation, ein Geschlecht o. Ä.). Wenn sie lernen, dass es viele verschiedene Kulturen und Sprachen auf der Welt gibt, fühlen sie sich meistens einer Sprache, Kultur, Lebensanschauung oder Religion besonders verbunden. Wenn viele Menschen sich auf eine solche Weise miteinander besonders verbunden fühlen, spricht man von einem Nationalbewusstsein.

In der Zeit der Aufklärung (18. Jahrhundert) wurde gefordert, dass die Menschen nicht mehr (wie in Mittelalter und Neuzeit) in beliebigen Fürstentümern oder Reichen zusammenleben sollten, deren Grenzen sich je nach Kriegsglück und Heiratspolitik der Mächtigen verschoben und veränderten, sondern dass sich Menschen mit ähnlicher Kultur und Sprache selbst in Staaten organisieren sollten. So entstand die politische Idee des **Nationalismus**, dessen AnhängerInnen forderten, dass jede **Nation** (vor allem die eigene) in einem eigenen Staat leben solle, da auf diese Weise Menschen zusammenleben würden, die sich miteinander besonders verbunden fühlten und sich so besser entfalten könnten.

Aber was ist überhaupt eine Nation?

Dazu gab es am Ende des 18. Jahrhunderts zwei Ansichten: Nach der einen Sichtweise ist eine Nation einfach eine große Gemeinschaft, deren Mitglieder unabhängig von ihrer Herkunft, Hautfarbe, Kultur oder Sprache zusammen leben wollen, weil sie eine gemeinsame Lebenshaltung und gemeinsame Ziele miteinander verbinden (z. B. das Streben nach Freiheit und Glück oder ein Leben in besonderer religiöser Frömmigkeit). Die Mitglieder bekennen sich zur Gemeinschaft und ihren Werten. Diese Form von Nation nennt man **Willensnation**. Beispiele für Willensnationen sind etwa die Schweiz und Einwanderungsländer wie die USA oder Australien.

Nach der anderen Ansicht ist eine Nation eine Volksgemeinschaft, die aus Menschen mit gemeinsamer Sprache, Traditionen, Abstammung und Geschichte besteht. Die Mitglieder müssen sich gar nicht zu dieser Gemeinschaft bekennen, aber sie sind von der Geburt bis zum Tod Teil von ihr, ob sie wollen oder nicht. Diese Form von Nation nennt man **Kulturnation**.

Lebt in einem Staat eine einzige Nation (egal ob Willens- oder Kulturnation) neben einigen Minderheiten, bezeichnet man den Staat als Nationalstaat. Leben hingegen mehrere Nationen gleichberechtigt in einem Land (z. B. FlamInnen und WallonInnen in Belgien), spricht man von einem Nationalitätenstaat.

Das österreichische Nationalbewusstsein ist jung

Lange sahen sich die meisten ÖsterreicherInnen eigentlich als Teil der deutschen Nation. Das änderte sich erst durch Nationalsozialismus und den Zweiten Weltkrieg: Danach sah immerhin die Hälfte der Befragten Österreich als eigene Nation. Seither hat sich das Nationalbewusstsein stark entwickelt, 2008 betrachteten sich 82 % der Befragten als ÖsterreicherInnen.¹

¹ Ulram, Peter und Tributisch, Svila: Das österreichische Geschichtsbewusstsein und seine Geschichte, in: Schausberger, Franz (Hrsg.): Geschichte und Identität, Wien 2008, S. 47.

2. Welche zwei Dinge werden für einen Nationalstaat unbedingt benötigt? Wähle aus: a) ein Staat b) eine Armee c) PolitikerInnen d) eine Nation e) Gesetze.
3. Der deutsche Philosoph Johann Gottfried Herder meinte im 18. Jahrhundert, dass immer nur ein einzelnes Volk (= Menschen mit gemeinsamer Sprache, Abstammung, Kultur und Geschichte) in einem Staat leben sollte. Der Mensch bräuchte seine eigene Volksgemeinschaft, um glücklich zu sein: „Jede Nation hat den Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt.“⁸ Staaten, in denen sich unterschiedliche Kulturen vermischten (z. B. Vielvölkerstaaten und Kolonialreiche) würden die Menschen daher unglücklich machen. Beurteile, ob du diese Aussage teilst und begründe deine Einschätzung.
4. In Willensnationen sind vor allem die gemeinsamen Grundwerte wichtig, die alle BürgerInnen teilen. In den USA gelten beispielsweise (wirtschaftliche und persönliche) Freiheit, Gleichheit, Fortschrittsglaube und Eigenverantwortlichkeit als gemeinsame Grundwerte.⁹

Durch die Zuwanderung von Menschen aus anderen Kulturen haben sich viele europäische Staaten in den letzten Jahrzehnten verändert. Aus Nationalstaaten sind auch hier Willensnationen geworden: Es zählt immer weniger, woher man abstammt, und immer mehr, dass man die Grundwerte des Landes teilt. Ob die eigenen Großeltern auch schon ÖsterreicherInnen waren oder aus einem anderen Land zugewandert sind, spielt eine immer geringere Rolle – man selbst ist ÖsterreicherIn, wenn man die Staatsbürgerschaft besitzt und die Grundwerte des Landes teilt. Doch welche Grundwerte sind das?

 - ▶ Einigt Euch in PartnerInnenarbeit auf fünf politische Grundwerte, die wohl den meisten ÖsterreicherInnen wichtig sind (z. B. Trennung von Kirche und Staat).
 - ▶ Zählt außerdem jeweils fünf wichtige Werte auf, die ÖsterreicherInnen a) mit anderen EuropäerInnen und b) mit allen Menschen teilen.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 3: Nationalstaat versus Multinationalismus/ Multikulturalismus

Abgrenzung durch nationale Identitäten

Dem Nationalismus haftet etwas Doppelbödiges an: Er bietet die Lösung für ein Problem, das er gleichzeitig selbst (mit-) verursacht. Er argumentiert, dass in kulturell bzw. ethnisch homogenen Nationalstaaten innerstaatliche Konflikte geringer ausfallen, weil sich alle BürgerInnen als Teil derselben Nation ansehen und sich nicht verschiedene Ethnien/Kulturen innerhalb des Staates voneinander abgrenzen, was die Solidarität der Menschen einschränken würde. Gleichzeitig bestärkt er jedoch die einzelnen Kulturen, Wertegemeinschaften und Volksgruppen in ihrem Gefühl von Einzigartigkeit und konstruiert nationale Identitäten, die vor allem auf die Abgrenzung vom Nachbarn gebaut sind.

Konflikte entlang ethnischer oder religiöser Trennlinien

Viele aktuelle Konflikte von der Ostukraine bis zu den Bürgerkriegen des Nahen Ostens sind im Kern Auseinandersetzungen entlang ethnischer oder religiöser Trennlinien, bei denen Gruppen innerhalb bestehender Staaten um Ressourcen, Macht, Souveränität und Dominanz ringen. In Österreichs unmittelbarer Nachbarschaft zeigte im 20. Jahrhundert das Beispiel Jugoslawiens, dass ein multinationaler Staat nicht funktionieren kann, wenn sich die einzelnen ethnischen und religiösen Teilnationen in historisch gewachsenem Misstrauen gegenüberstehen und „das praktisch einzige Bindeglied der dort lebenden Katholiken, Orthodoxen und Muslime der Hass auf die jeweils anderen“ ist (der Politanalyst George Friedman).¹⁰ Auch die Regierungen von TschechInnen und SlowakInnen wollten sich nicht dauerhaft einen Staat teilen und beschlossen 1992 eine einvernehmliche Trennung (möglicherweise ein Schicksal, das auch die belgischen FlamInnen und WallonInnen in entfernter Zukunft teilen könnten).

Die Willensnation Schweiz zeigt hingegen, dass in einem Staat mehrere Ethnien und Sprachgruppen friedlich gemeinsam prosperieren können, wenn eine überethnische historische Nationalidentität aufgebaut werden kann und keine Ethnie hegemonial agiert. Die Einwanderungsländer der Neuen Welt (USA, Kanada, Australien u. a.) sind ohnehin sehr erfolgreich darin, die ethnische Herkunft ihrer BürgerInnen zugunsten einer gemeinsamen ideellen Nationalidentität (z. B. Streben nach Freiheit und Selbstentfaltung) zu marginalisieren.

**Politisches
Konzept
des Multi-
kulturalismus**

Viele ehemalige Kulturnationen in Europa (u. a. Deutschland und Österreich) haben nach dem Zweiten Weltkrieg aufgrund von Immigration ein kulturell und ethnisch heterogenes Profil entwickelt. Da eine Assimilation der neuen StaatsbürgerInnen nicht möglich schien, wurde das politische Konzept des Multikulturalismus entworfen: In einem Staat sollen verschiedene Kulturen möglichst gleichberechtigt und gleichwertig nebeneinander leben können, ohne dass eine gemeinsame Identität, eine „Leitkultur“ angestrebt wird (wie in den Willensnationen). Auch dieses Konzept berge seine Tücken, meinen KritikerInnen, da Diversität ohne die Klammer einer verbindenden nationalen Identität zu Segregation und Wertekonflikten führe. Der Grünen-Politiker Daniel Cohn-Bendit beschrieb die multikulturelle Gesellschaft als „hart, schnell, grausam und wenig solidarisch“ und „von beträchtlichen sozialen Ungleichgewichten geprägt.“¹¹ Als Ausweg wird ein liberal-demokratisch orientierter Verfassungspatriotismus diskutiert, bei dem die Identifikation mit zentralen staatsbürgerlichen Werten, Rechten und Pflichten ein tolerantes und solidarisches Miteinander in einem kulturell heterogenen Staat gewährleisten kann.¹²

**Liberal-
demokratischer
Verfassungs-
patriotismus**

**SchülerInnen
entwerfen einen
neuen Staat**

Mit dieser Problematik setzt sich die nachfolgende Übung auseinander. Dabei werden die SchülerInnen aufgefordert, in Partnerarbeit auf dem Reißbrett aus einer vorgegeben ethnisch-kulturellen Situation Staaten zu entwickeln, die homogener oder heterogener ausfallen können. Keine Lösung ist a priori naheliegend, jede weist (ökonomische, kulturelle, machtpolitische etc.) Vor- und Nachteile auf, die zu reflektieren die eigentliche Denkleistung ist. Die Aufgabe teilt sich zur Differenzierung in einen basalen und einen ergänzenden Teil.

Unterrichtsanleitung

Auf einer sehr großen Insel im weiten Ozean (M₁) leben seit langer Zeit vier Kulturen nebeneinander: Die Weißfüße, die Blaufüße, die Gelbfüße und die Rotfüße. (Die Namen stammen vom alten Brauch aller Inselbewohner, sich zu hohen Festen die Füße zu bemalen.) Die Insel gehört zu einer großen Kolonialmacht, die sich jedoch nun zurückziehen und die Insel in die Freiheit entlassen möchte. Nun wird beraten, in welche Staaten man die Insel teilen sollte: in einen einzigen großen Staat, der alle Kulturen vereint, oder in mehrere kleine? Je größer der Staat, umso besser können die BürgerInnen miteinander Handel treiben und sich wirtschaftlich entwickeln, auch ist solch ein Staat militärisch nach außen stärker, aber das Zusammenleben kann auch zu Konflikten führen.

Folgendes ist über die Kulturen bekannt:

Sprache: Weißfüße und Gelbfüße sprechen eine gemeinsame Sprache, Blaufüße und Rotfüße jeweils eine andere Sprache.

Wirtschaft: Blaufüße und Gelbfüße haben hochentwickelte, reiche Industriegesellschaften aufgebaut, während Weißfüße und Rotfüße vergleichsweise arme Agrargesellschaften geblieben sind, die jedoch über viele Rohstoffe verfügen.

Größe: Die größte, mächtigste und stärkste Kultur (ca. 10 Millionen) sind die Blaufüße; Weißfüße und Gelbfüße zählen jeweils ca. 7 Millionen, die Rotfüße nur 3 Millionen.

Konflikte: In der Vergangenheit führten die kriegerischen Weißfüße und Gelbfüße oft Krieg gegeneinander. Daraus ist viel Schmerz und Misstrauen gegeneinander entstanden.

Arbeitsauftrag 2 zu M₁ siehe Seite 35

Arbeitsauftrag 3 zu M₂ siehe Seite 36

UNTERRICHTSBAUSTEIN 4: Patriotismus versus Nationalchauvinismus

Inklusiver und exklusiver Nationalismus

Die zentrale politische Bewertung von Nationalismus läuft entlang der Frage, inwiefern das von ihm geprägte Nationalbewusstsein dem friedlichen Zusammenleben von Nationen, Kulturen und Ethnien dienlich ist. Nationalbewusstsein kann sich demnach in zwei grundlegenden Formen zeigen:¹³

- ▶ Der inklusive Nationalismus, eine moderat-integrative Form von Nationalbewusstsein, möchte, dass sich alle Mitglieder einer Gesellschaft – unabhängig von ihrer Herkunft, Kultur oder politischen Einstellung – mit dem gemeinsamen Staat und seinen Werten verbunden fühlen können (im Sinne einer Willensnation). Er propagiert die Vaterlandsliebe, sieht die eigene Nation aber nicht als grundsätzlich überlegen oder besser als andere an, sondern nur als eine unter vielen gleichberechtigten Nationen. Diversität und Pluralismus sind für inklusiven Nationalismus unproblematisch und können sogar als positive Identitätsmarken genutzt werden. Für das politische System fungiert er integrativ und legitimierend.
- ▶ Der exklusive Nationalismus ist von der Überlegenheit der eigenen Nation überzeugt und drängt meist auf ethnische Reinheit und Uniformität. Die StaatsbürgerInnen werden nicht als Individuen mit unterschiedlichen Ansichten und Lebenseinstellungen gesehen, sondern sollen sich den Bedürfnissen ihres Volkes unterordnen und Opferbereitschaft zeigen. („Du bist nichts, dein Volk ist alles.“) Exklusiver Nationalismus betrachtet die eigene Nation als höherrangig und nimmt keine Rücksicht auf andere Nationen, konstruiert vielmehr Feindbilder („Erbfeindschaft“ etc.). Das führt leicht zu Gewalt gegen Minderheiten oder zu Kriegen mit Nachbarstaaten. Historische Beispiele für besonders brutale Ausformungen von exklusivem Nationalismus sind Faschismus und Nationalsozialismus.

Mit dieser qualitativen Unterscheidung verwandt – wenn auch die Begriffe keineswegs bedeutungsgleich sind – ist die Unterteilung in Patriotismus und Nationalchauvinismus. Da diese Unterscheidung unterrichtspraktisch leichter auf konkrete Gegenwartsphänomene anwendbar scheint, kommt sie in untenstehendem Unterrichtsbaustein zur Anwendung. Dabei sollen die SchülerInnen bei verschiedenen Sachverhalten zu einer Einschätzung gelangen, ob es sich hier noch um einen Ausdruck von Patriotismus oder bereits um Nationalchauvinismus handelt. In vielen Fällen ist diese Unterscheidung keineswegs eindeutig, stets ist der Begründungszusammenhang ausschlaggebend.

Arbeitsauftrag 4 zu M₃ siehe Seite 38

1 Vgl. Rieke, Torsten: Zweifel an Europa wachsen, in: Handelsblatt online, 08. Juni 2016, www.handelsblatt.com/politik/international/umfrage-offenbart-eu-skepsis-zweifel-an-europa-wachsen/13701836.html, 11.9.2016

2 Vgl. Münkler, Herfried: Enzyklopädie der Ideen der Zukunft: Solidarität, in: Beckert, Jens et al. (Hrsg.): Transnationale Solidarität. Chancen und Grenzen. Frankfurt 2004, S. 22.

3 Im Liberalismus spiegelt sich das aufklärerische Streben nach Freiheit wider, der Sozialismus hebt vor allem die soziale Gleich-

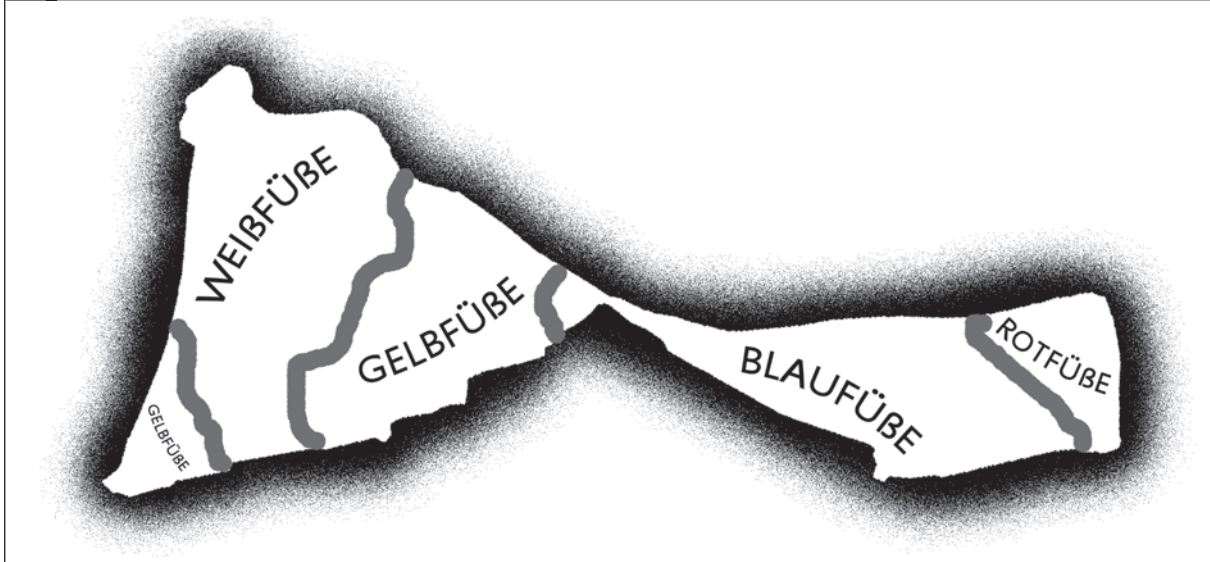
heit hervor und der Nationalismus forciert den Gemeinschaftsgeist, während der Konservatismus den progressiven Geist der Aufklärung ablehnt und zu vormodernen Organisationsformen und Grundwerten zurückstrebt.

4 Vgl. zum schwierigen Nationsbegriff Duval, Patrick: Die undefinierbare Nation: Themen und Perspektiven, in: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Ein Handbuch. Wien 2016.

- 5 Nassehi, Armin: Warum hängen linke Politikentwürfe an der Nation? Deutschlandradio Kultur, 7. April 2015, www.deutschlandradiokultur.de/nationalstaat-warum-haengen-linke-politikentwuerfe-an-der.1005.de.html?dram:article_id=316270, 12.9.2016
- 6 Vgl. Thurich, Eckart: pocket politik. Demokratie in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung: Eintrag „Nationalismus“. Bonn 2011, www.bpb.de/nachschlagen/lexika/pocket-politik/16503/nationalismus, 12.9.2016
- 7 Vgl. Gärtner, Reinhold: Politiklexikon für junge Leute: Eintrag „Nationalismus“, www.politik-lexikon.at/nationalismus/, 12.9.2016
- 8 Herder, Johann Gottfried: Sämtliche Werke. Band 5. Berlin 1891, S. 509.
- 9 Nach König, Jens: Politische Kultur in den USA und Deutschland: Nationale Identität am Anfang des 21. Jahrhunderts, Frankfurt/Main 2010, S. 151.
- 10 Friedman, George: Flashpoint. Pulverfass Europa. Krisenherde, die den Kontinent bedrohen. Kulmbach 2015, S. 109.
- 11 Cohn-Bendit, Daniel/Schmid, Thomas: Wenn der Westen unwiderstehlich wird, in: Die Zeit, 22. November 1991, www.zeit.de/1991/48/wenn-der-westen-unwiderstehlich-wird/komplettansicht, 13.9.2016
- 12 Vgl. u. a. Kronenberg, Volker: „Verfassungspatriotismus“ im vereinten Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 28/2009,
- 13 Vgl. Riescher, Gisela: Nationalismus, in: Nohlen, Dieter/Schultze, Rainer-Olaf (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Band. 2, Theorie, Methoden, Begriffe. München 2005, S. 599.
- 14 Vgl. Jakobsen, Lenz: Erdogan, der Eroberer, in: Zeit online, 31. Mai 2015, www.zeit.de/politik/ausland/2015-05/tuerkei-wahl-recep-tayyip-erdogan, 08.10.2016

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN

M₁ GEDANKENEXPERIMENT ZU FIKTIVEN INSELBEWOHNER/INNEN – KARTE 1

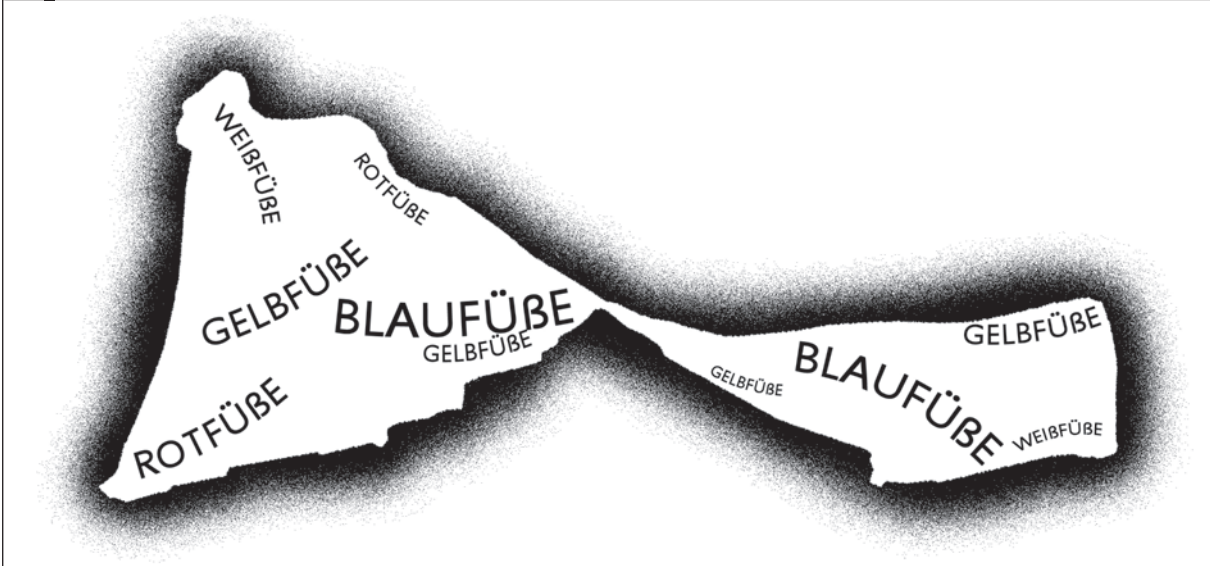


Arbeitsauftrag:

Fünf Vorschläge stehen zur Auswahl, du sollst sie begutachten. Wähle jenen Vorschlag aus, der dir am besten erscheint (oder mache einen eigenen Vorschlag) und begründe deine Wahl. Nenne außerdem bei jedem Vorschlag mindestens einen Vorteil und einen Nachteil, den diese Lösung mit sich brächte.

- a) Alle vier Kulturen werden in einem gemeinsamen Staat („Buntfüße“) vereinigt.
- b) Jede Kultur erhält einen eigenen Staat.
- c) Weißfüße und Rotfüße bilden einen gemeinsamen Staat, Gelbfüße und Blaufüße einen zweiten.
- d) Weißfüße und Gelbfüße bilden einen gemeinsamen Staat, Rotfüße und Blaufüße einen zweiten.
- d) Weißfüße und Blaufüße bilden einen gemeinsamen Staat, Rotfüße und Gelbfüße einen zweiten.
- e) Eigener Vorschlag

M₂ GEDANKENEXPERIMENT ZU FIKTIVEN INSELBEWOHNER/INNEN – KARTE 2



Arbeitsauftrag:

Es hat sich herausgestellt, dass die Karte 1 (M₁) falsch ist: Tatsächlich leben die vier Kulturen nicht in klar abgegrenzten Gebieten, sondern sind viel stärker durchmischt, wie die Karte 2 (M₂) zeigt. Welche Staatenlösung erscheint dir nun am besten?

M₃ UNTERSCHIEDUNG ZWISCHEN PATRIOTISMUS UND CHAUVINISMUS		
Sachverhalt	Patriotismus	Chauvinismus
In den USA ist es üblich, vor Sportveranstaltungen gemeinsam aufzustehen und die Nationalhymne zu singen. Auch schmücken viele AmerikanerInnen ihr Haus gerne mit US-Flaggen und SchülerInnen sprechen vor Unterrichtsbeginn gemeinsam folgenden Fahneneid: „Ich gelobe Treue der Flagge der Vereinigten Staaten von Amerika und der Republik, für die sie steht, eine Nation unter Gott, unteilbar, mit Freiheit und Gerechtigkeit für alle.“		
Aus Protest gegen Polizeigewalt und Rassismus blieben am 11.9.2016 einige US-Fußballspieler bei einem wichtigen Spiel sitzen und verweigerten das Singen der Nationalhymne. Das prominente US-Model Kate Upton attackierte daraufhin die Spieler auf Twitter: „Sitzen oder Knien während der Hymne ist eine Schande in Anbetracht all jener, die dem Land gedient haben oder ihm jetzt gerade dienen.“ Die Aktion der Sportler sei „nicht zu akzeptieren“. Man solle stolz sein, einE AmerikanerIn zu sein.		
Der britische Kolonialpolitiker Cecil Rhodes (1853–1902) schrieb 1877: „Ich behaupte, dass wir die erste Rasse in der Welt sind und es für die Menschheit umso besser ist, je größere Teile der Welt wir bewohnen. Ich behaupte, dass jedes Stück Land, das unserem Gebiet hinzugefügt wird, die Geburt von mehr Angehörigen der englischen Rasse bedeutet, die sonst nicht ins Dasein gerufen worden wären. Darüber hinaus bedeutet es einfach das Ende aller Kriege, wenn der größere Teil der Welt in unserer Herrschaft aufgeht.“		
Auf alle KFZ-Kennzeichen einer kanadischen Provinz wurde zwischen 2007 und 2011 das offizielle Motto gedruckt: „British Columbia – The best place on earth.“		
2015 feierte die Türkei den 562. Jahrestag der Eroberung Konstantinopels durch die Osmanen. An die vielen BesucherInnen wurden türkische Flaggen verteilt, es waren mehr Flaggen zu sehen als Menschen. Kampfflugzeuge donnerten über den Himmel. Der Ministerpräsident meinte in seiner Rede: „Sie haben damals gesagt, (der osmanische Sultan) Mehmed II. könne Konstantinopel niemals erobern, aber er hat es geschafft. Heute sagen sie, die Türkei könne niemals eine Weltmacht sein. Wir werden ihnen unsere Geschichte schon noch beibringen, seid ihr dabei? Wir wollen unsere Flagge überallhin auf der ganzen Welt bringen, seid ihr dabei?“ „Ja!“, riefen zehntausende Jubelnde im Chor. Der Sultan wurde als „Eroberer“ gefeiert, dem man nacheifern solle. Präsident Erdoğan erklärte in seiner Rede: „Die wichtigste Eroberung ist natürlich die der Herzen.“ Eroberung heiße aber auch, „die Tore bis Wien zu öffnen für unsere Leute.“ Auf die Frage eines deutschen Journalisten, was die damaligen Eroberungen des Sultans denn mit der Gegenwart zu tun hätten, antwortete ihm ein junger Mann aus der Menge: „Wir werden bald das größte und tollste Land der Welt sein.“ Und dann lächelnd: „Die Hälfte Deutschlands ist ja schon türkisch.“		

Sachverhalt	Patriotismus	Chauvinismus
<p>2016 feierte die Freiheitliche Partei Österreichs (FPÖ) den 333. Jahrestag der zweiten Wiener Türkenbelagerung (1683). 2010 verschickte sie 550.000 Exemplare eines Comics an Wiener Haushalte, in dem die Geschichte der Türkenbelagerung mit der Gegenwart verknüpft wurde: Als Retter vor den als grausam und unmenschlich gezeigten Türken, deren Anführer für den Stephansdom ein „ÜX-Large Müna-rette müt Hülbmünd“ plante, griff im Comic Parteichef Strache als männlicher Held im Ritterkostüm ein, der u. a. einem blonden Buben eine „Hasse“ (Wurst) anbietet, wenn er dem „Mustafa ane aufbrennt“. Die Verteidiger Wiens wurden als tapfere Germanen (teilweise mit Wikingerhelmen) gezeichnet, die Angreifer als grün-gesichtige Andersartige, die ein dümmliches Deutsch sprachen. Politische GegnerInnen der Freiheitlichen in der Gegenwart („Linke“) wurden als Ratten (= Schädlinge) gezeichnet und als Verräter der Stadt vorgestellt. Im Vorwort wurde Parteichef Strache mit Prinz Eugen von Savoyen, dem Verteidiger Wiens bei der Türkenbelagerung 1683, gleichgesetzt.</p>		
<p>Arbeitsauftrag: Kreuze bei den folgenden Sachverhalten an, ob sich deiner Ansicht nach hier noch (milder) Patriotismus oder doch schon (aggressiver) Nationalchauvinismus zeigt.</p>		

WAS BEDEUTEN PATRIOTISMUS/CHAUVINISMUS?	A	R	B	E	I	T	S	W	I	S	S	E	N
<p>Wenn Menschen ihre Heimat (bzw. ihr Land, ihre Nation) lieben, darauf stolz sind und es unterstützen, nennt man das Patriotismus. Diese Form der Vaterlandsliebe richtet sich nicht feindselig gegen andere Nationen. Wenn sich Patriotismus jedoch ins Extreme steigert, entsteht daraus Nationalchauvinismus. Dann halten Menschen ihre eigene Nation für die großartigste der Welt und andere für minderwertig. Die eigene Nation soll wachsen und mächtig werden, andere Nationen sollen sich unterordnen. Die Menschen sollen viele Opfer für ihre Nation bringen (z. B. als SoldatInnen), die Nation soll für sie enorm wichtig sein. Nationalchauvinismus führt häufig zu Gewalt gegenüber Minderheiten im eigenen Land, gegenüber politischen GegnerInnen und anderen Staaten.</p>													

Simon Mörwald und Wolfgang Kirchmayr

Stolz auf Österreich? Überlegungen zu Identitätskonstruktionen

Bezug zum Informationsteil	Dieter Segert: Regionale, nationale und EU-Identitäten – ein Miteinander oder das Gegeneinander der Verschiedenheiten? Heinrich Ammerer: Wer ist „wir“? Ein unterrichtspraktischer Rundgang durch das politische Konzept „Nationalismus“
Zielgruppe/Alter	Sekundarstufe I, ab der 7. Schulstufe
Lehrplanbezug	Modul 8 (Politische Bildung): Identitäten
Basiskonzept	Vielfalt
Thematische Konkretisierung	Bausteine nationaler Identitäten hinterfragen
Dauer	2 Unterrichtseinheiten
Kompetenzen:	Politische Urteilskompetenz, Historische Methodenkompetenz (De-Konstruktionskompetenz)
Zentrale Fragstellungen	<ul style="list-style-type: none">▶ Welche Identifikationsflächen bietet Österreich?▶ Welcher Bestandteile nationaler Identität sind sich SchülerInnen bewusst und wie bewerten sie diese?▶ Welche Rolle spielen Kulturgüter (im Speziellen Lieder) für die nationale Identität?

In den folgenden beiden Unterrichtsbausteinen wird eine niederschwellige Beschäftigung mit den Bausteinen nationaler Identität angestrebt. Die SchülerInnen sollen sich damit auseinandersetzen, welche Bedeutung für sie ihr Heimatland bzw. das Land Österreich hat und sich mit der Frage beschäftigen, ob und warum man auf Österreich stolz sein kann oder nicht. Dabei lohnt sich auch der Blick auf jährlich erscheinende Umfragen, wie jene, die in Baustein 1 vorgestellt wird. In dieser tritt zutage, dass die landschaftliche Schönheit nach wie vor unumstritten die Spitzenposition einnimmt, wenn man ÖsterreicherInnen fragt, worauf sie besonders stolz seien – und nicht etwa soziale Sicherheit, die sehr gute wirtschaftliche Situation in Österreich oder die politische Stabilität in unserem Land; und das, obwohl die ÖsterreicherInnen zu den schönen Bergen und Seen wesentlich weniger beitragen (können) als zu den anderen genannten Punkten und die Landschaft umgekehrt auch deutlich weniger Einfluss auf unser tägliches Leben hat.

In Baustein 2 wird mit „I am from Austria“ ein Lied de-konstruiert, das ebenfalls den Stolz auf Österreich zum Thema hat und die oben genannten Umfrageergebnisse zwar teilweise widerspiegelt, jedoch bei genauerem Hinsehen nicht so eindimensional, wie es der Titel vielleicht vermuten ließe.

Dieser Beitrag ist also eine Ergänzung zum Artikel von Heinrich Ammerer in diesem Heft. Beschäftigt sich jener eher theoretisch und allgemein mit Nationalismus und Patriotismus, so wird in den folgenden Bausteinen bewusst eine eher persönliche Auseinandersetzung mit der österreichischen Nation und Identität angestrebt.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 1: (Worauf) Sollte ich als ÖsterreicherIn stolz sein?

Gedankenexperiment

Zu Beginn der Unterrichtseinheit begeben sich die SchülerInnen auf eine Gedankenreise. Sie stellen sich vor, sie befinden sich weit entfernt im australischen Outback und treffen dort einen Farmer, der nach seiner Kuhherde Ausschau hält. Dieser hat von Österreich noch nie gehört, und so beschreiben sie in eigenen Worten (erschwert auf Englisch) Österreich.

Arbeitsauftrag 1

Beschreibe in wenigen Worten Österreich und alles, was du denkst, dass der Farmer über Österreich wissen sollte. Beende deine Beschreibung mit dem Satz „Ich bin froh, dass ich in Österreich lebe, weil ...“ bzw. („I’m happy to live in Austria, because ...“)

Kategorien formulieren

Im Anschluss werden die Beschreibungen vorgetragen und in Kategorien zusammengefasst an die Tafel geschrieben (zum Beispiel „Landschaft“, „Bräuche und Tradition“, „Essen“, „Sehenswürdigkeiten“, „SportlerInnen“, „KünstlerInnen“, „Geschichte“, „Sicherheit“, „Wirtschaft“, ...). Die SchülerInnen sollen nun jeder/jede für sich für die gesammelten Wortmeldungen (die von der Lehrperson noch individuell ergänzt werden können)¹ eine Wertung vornehmen und die Begriffe nach folgendem Schema ordnen:

Arbeitsauftrag 2 zu M₁ siehe S. 45

Arbeit mit Umfrageergebnissen

Darauf folgend präsentiert die Lehrkraft die Ergebnisse der Umfrage „Worauf die Österreicher stolz sind“ (M₂: Der Standard, Umfrage: Österreich steht besser da als übriges Europa, 25. Oktober 2012).²

Die Wertungen der SchülerInnen werden mit dem Ergebnis der Umfrage verglichen. Fragestellungen der Lehrperson können sein: Gibt es Parallelen? Wo gibt es Unterschiede? Warum gibt es Parallelen? Welche Begriffe sind von der Natur geschaffen worden, welche Begriffe nehmen Bezug auf die Leistungen der BewohnerInnen Österreichs? Wann sprechen wir/sprichst du von „uns ÖsterreicherInnen“? Warum bin ich ÖsterreicherIn? Es liegt nahe, dass auch die SchülerInnen vorwiegend stolz auf die Landschaft sein werden und dass das „wir ÖsterreicherInnen“ stets mit positiven Erfolgen Verwendung findet, wohl kaum aber wenn die Nationalmannschaft gegen einen sportlichen Außenseiter verliert.

Unterschiede nach Gruppenzugehörigkeit herausarbeiten

Des Weiteren kann mit der Klasse eruiert werden, ob es Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt und Mädchen anders werten als ihre männlichen Alterskollegen. Bei Klassen mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund gebietet sich ebenfalls ein spannender Betrachtungswinkel, wie unterschiedlich Wertungen in Bezug auf „stolz auf Österreich“ bzw. „stolz auf das Ursprungsland“ gemacht werden können.

Nach diesem Einstieg in die Thematik folgen Unterrichtsbausteine, die sich mit der nationalen Identifikation und Identitätsbildung durch Musik beschäftigen.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 2: Elemente nationaler Identität im Lied

Arbeit mit Texten

Dieser Unterrichtsbaustein beschäftigt sich mit der Analyse eines populärkulturellen Musikstückes, das für viele eng mit der österreichischen Identität bzw. einem österreichischen Patriotismus in Verbindung steht:³ dem Song „I am from Austria“ des in Österreich sehr bekannten Musikers Reinhard Fendrich, der im Jahr 1989 veröffentlicht wurde. SchülerInnen sollen in dieser Unterrichtseinheit ein eigenes ästhetisches Urteil und ihre Rezeption des Liedes – insbesondere der Melodie – formulieren können; sie sollen analysieren, inwiefern im Text Bausteine österreichischer Identität und gängige Klischees vorkommen; und zuletzt den großen Erfolg und die Beliebtheit des Musikstückes in großen Teilen der Bevölkerung reflektieren.

Als abschließender Schritt innerhalb der Unterrichtssequenz wird ein kurzer Vergleich des Fendrich-Songs und der österreichischen Bundeshymne angestellt.

AUSTROPOP-LIED „I AM FROM AUSTRIA“

ARBEITSWISSEN

Der österreichische Musiker und Entertainer Reinhard Fendrich veröffentlichte auf seinem Album „Von Zeit zu Zeit“, das seine großen Verkaufserfolge der 1980er Jahre verlängerte, den Song „I am from Austria“, in dem er textlich in erster Linie seine Gefühle gegenüber seinem Heimatland verarbeitet. Das Hörerpublikum in Österreich nahm das Lied schon zu Erscheinungszeiten sehr positiv auf, was seine Präsenz allein in den österreichischen Musikcharts für einen Dauer von über 16 Wochen beweist. Beachtlich ist, dass dasselbe Lied 2011 nochmals für 2 Wochen in der Hitparade auftaucht. Ebenso wählten HörerInnen des öffentlich-rechtlichen Radiosenders Ö3 im Jahr 2015, befragt nach ihrem Lieblingssong aus der Feder von Reinhard Fendrich, zu 65 Prozent „I am from Austria“. Im Vergleich dazu schaffte der zweitbeliebteste Song gerade einmal 17,85 Prozentpunkte.⁵

Identitäts- stiftende Wirkung von Musik

Der Aspekt, der für den GSPB-Unterricht wohl am ehesten von Interesse ist, ist die große Präsenz des Songs in Verbindung mit öffentlichen Ereignissen, bei denen Formen eines Österreich-Patriotismus eine Rolle spielen, da man so davon ausgehen kann, dass vor allem der Text Elemente beinhaltet, mit denen sich viele TeilnehmerInnen an solchen Events identifizieren können. Beispielsweise gehört bei Spielen der österreichischen Fußballnationalmannschaft „I am from Austria“ ebenso zum Standardprogramm in der Stadionbeschallung wie bei Schirennen in Österreich. Beim Fußballeuropameisterschaftsspiel in Frankreich 2016 sangen vor dem Spiel gegen Island tausende Fans inbrünstig diese „geheime Hymne“ Österreichs.⁶ Auch in anderen Zusammenhängen erfreut sich der Song einer gemeinschafts- bzw. identitätsstiftenden Wirkung.

Vereinnahmung von Symbolen

Im Jahr 2014 führte eine Textzeile des Liedes auch zu einer Auseinandersetzung zwischen Reinhard Fendrich und der FPÖ Oberösterreich. Die Partei verwendete die Zeile „Da bin i her, da g’hör i hin“ in einem Werbesujet, woraufhin Fendrich die FPÖ zur Unterlassung aufforderte, weil er sich gegen jede „politische Vereinnahmung“ verwehre.⁷ Der Verweigerung gegenüber jeglicher nationalistischer Nutzung seines Liedes verlieh er auch Nachdruck, nachdem es bei einer PEGIDA-Demonstration im April 2015 abgespielt wurde.⁸ Somit lässt sich vermuten, dass der Musiker selbst mit seinem Hit keine nationalchauvinistischen Motive verfolgte, das Lied jedoch – insbesondere bei nationalen Anlässen – (und vermutlich darüber hinaus) durchaus identitätsstiftende und patriotismusstärkende Gefühle erzeugt.

Wirkungsanalyse Für den Unterricht bietet sich folglich die Frage an, welche melodiosen, aber vor allem textlichen Bestandteile diesen Effekt erzielen und welcher Österreichklischees sich Fendrich umgekehrt bedient.

Als Einstieg hören die Lehrkraft und die SchülerInnen das Lied ein erstes Mal gemeinsam an. Die SchülerInnen werden im Sinne einer Wirkungsanalyse aufgefordert, auf einer Skala von 1–10 zu beurteilen, wie ihnen der Song gefällt.

Arbeitsauftrag 3 zu M₃ siehe S. 47

Die Lehrkraft sammelt an der Tafel die Punktezahlen. Die SchülerInnen können ihre Punktwertung auch auf einen Zettel schreiben, um etwaige Gruppendynamiken zu verhindern. Die Lehrkraft sammelt die Punkte und fragt die SchülerInnen nach den Gründen für ihr Urteil. Dabei können auch Antwortmöglichkeiten angegeben werden.

Arbeitsauftrag 4 zu M₄ siehe S. 48

Begründetes Urteil fällen Nach einer Blitzlichtrunde können unabhängig vom Klassenergebnis die SchülerInnenurteile so eingesetzt werden, dass eine Überleitung zum Erfolg des Songs in Österreich erfolgen kann.

Beispielhaft:

- ▶ „Das Lied von Reinhard Fendrich hat euch als Klasse im Durchschnitt nicht besonders gut gefallen. Trotzdem wird es sehr oft gespielt und war auch in zwei verschiedenen Jahrhunderten in den österreichischen Charts. Wir versuchen nun zu ermitteln, woran dieser Erfolg – abgesehen von unterschiedlichen Musikgeschmäckern – liegen kann.“
- ▶ „Euch hat als Klasse der Song relativ gut gefallen. Auch in Hörercharts war das Lied besonders erfolgreich. Wir werden jetzt versuchen zu ermitteln, ob das nur an der Melodie – also am Musikgeschmack der HörerInnen – oder auch an anderen Besonderheiten des Liedes liegt.“

Gruppenidentität bei Großveranstaltungen Anschließend thematisiert die Lehrkraft die Tatsache, dass „I am from Austria“ sehr häufig bei Sportveranstaltungen, bei denen viele österreichische Fans anwesend sind und bei Ansammlungen österreichischer Menschen im Ausland, etwa auf organisierten Event-Maturareisen, gespielt und gemeinsam gesungen wird. Dazu kann ein Youtube-Video gezeigt werden, wie beispielsweise eines der zahlreichen Handy-Videos, die im Netz zum Vorspann des Fußballeuropameisterschaftsspiels Österreich gegen Island kursieren.⁹ Man sieht bzw. hört hier, wie der österreichische Stadionsprecher Andreas Marek auffordert: „Und jetzt für unsere Mannschaft und für unser Land. Kommt's schon!“, und tausende Menschen beginnen wie selbstverständlich zu singen.

Arbeitsauftrag 5

1. Fasse in einem Satz zusammen, was man in dem Video erkennen kann.
2. Gib wieder, mit welchen Worten der Stadionsprecher die Fans zum Mitsingen auffordert.
3. Nimm dazu Stellung, welche Gefühle dieses Video bei dir auslöst.
4. Warum denkst du, wurde gerade dieser Song ausgewählt? Glaubst du, dass sich die Menschen durch dieses Lied mit Österreich verbunden fühlen?

Diskussion in der Klasse Gerade die Diskussion der Antworten auf die letzten beiden Arbeitsaufträge ermöglichen eine erste Debatte über die Rolle patriotischer Musikstücke im Allgemeinen und dieses Liedes im Speziellen, zumal zu erwarten ist, dass die Antworten der

SchülerInnen unterschiedlich ausfallen. Als Lehrkraft sollte man hier nicht wertend auftreten, um zu zeigen, dass durchaus verschiedene Standpunkte – von Begeisterung bis Abscheu – möglich sind. Zudem spielt wahrscheinlich auch eine Rolle, ob die SchülerInnen das Lied kennen, ob sie selbst aktiv oder als ZuseherInnen an Sportveranstaltungen teilnehmen oder welche nationale Identität sie selber aufweisen. Im Zusammenhang mit letzterem kann durchaus auch darüber diskutiert werden, ob es solche „geheime Hymnen“ auch in anderen Ländern gibt (wovon auszugehen ist).

Im nächsten Schritt soll der Text von „I am from Austria“ auf Merkmale einer etwaigen österreichischen Identität oder gängiger Österreichklischees (siehe Unterrichtsbaustein 1) untersucht werden.

Arbeitsauftrag 6 zu M₃ und M₅ siehe S. 50

Die Zuordnungen der SchülerInnen sowie die Lösungen der Arbeitsaufträge 2–5 ermöglichen eine Diskussion über mehrere Aspekte der Bestandteile österreichischer Identität, weil Fendrich mehrmals von Zugehörigkeit spricht („Familie/Abstammung“) und die Stärke seiner Bindung zum Heimatland betont. Ebenso erzeugt sein Heimatland im Text starke Gefühle (Stolz, Neid, Schmerz, Tränen, Seele ...). Auch die Vergangenheitsbezüge (Ruhm und Glanz als mögliche Anspielung auf das Kaiserreich bzw. die Hölle als mögliche Anspielung auf die Zeit des Nationalsozialismus) und die durchaus negative Erwähnung der Landsleute (Ratten, Dummheit) geben Anlass zur Diskussion. Möglicherweise verstehen dies manche als aggressive Beleidigung, andere als schmerzliche Resignation und wiederum andere werden das Bild gar nicht einordnen können. In Bezug auf die Zeilen, die Inhalte in Zusammenhang mit Natur haben, ergeben sich Anschlusspunkte an gängige Österreichklischees (Gletscher, Wasser, Störche).

Vielfältige Ausdrucksformen von Identität

In der Diskussion mit SchülerInnen soll die Lehrperson Impulse geben, jedoch nicht wertend auftreten, da die Lernenden verschiedene Zugänge offenbaren können, die in ihrer Vielfalt natürlich in Ordnung sind. Gerade diese Vielfalt sollte auch thematisiert werden, da so klar wird, dass Identifikation mit dem (Heimat-) Land ein individuelles Gefühl ist.

An den Unterrichtsbaustein könnte auch eine erneute Diskussion darüber anknüpfen, auf welche Errungenschaften und Dinge die Kinder kommen würden, wenn sie an Österreich denken oder an ein mögliches anderes Heimatland. Ebenso kann durchaus angesprochen werden, dass Lieder auch jenseits nationaler Identitäten in Form von „Hymnen“ eine gemeinschaftsstiftende Funktion haben – z. B. als „ArbeiterInnenlieder“ oder als Vereinslieder von Sportvereinen, die in Stadien für eine Identifikation mit der Mannschaft und für Kampfgeist sorgen.

Arbeitsauftrag 7

1. *Was würdest du jemandem antworten, wenn er dich im Ausland fragt, was für dich Österreich ausmacht?*
2. *Für besonders Kreative: Versuche eine eigene Strophe zu dichten, die wiedergibt, was du als ÖsterreicherIn sagen willst.*
3. *Gib an, ob du überhaupt auf Österreich oder ein anderes Land stolz bist und begründe, warum/warum nicht.*

- 1 Die zu ergänzenden Begriffe können der Grafik „Worauf die Österreicher stolz sind“ (Der Standard, Umfrage: Österreich steht besser da als übriges Europa, 25. Oktober 2012, standard.at/1350259333391/52-Prozent-Oesterreich-steht-besser-da-als-uebriges-Europa, 08.09.2016) entnommen werden.
- 2 So findet man beispielsweise auf Wikipedia einen Eintrag zu dieser „geheimen Hymne“ der ÖsterreicherInnen. Auch Qualitätsmedien wie die Tageszeitung „Der Standard“ verwenden diese Bezeichnung. Vgl. dazu https://de.wikipedia.org/wiki/%C3%96sterreichische_Bundeshymne%E2.80.9EHeimliche_Hymnen.E2.80.9C_.C3.96sterreichs, 03.09.2016 oder standard.at/2000004648423/Fendrich-wehrt-sich-gegenpolitische-Vereinnahmung-durch-FPOe, 30.08.2016
- 3 Vgl. www.chartsurfer.de/artist/rainhard-fendrich/songs-funh.html, 03.09.2016
- 4 oe3.orf.at/stories/2696591/, 03.09.2016
- 5 Diese landläufig häufige Bezeichnung für den Song wird u.a. verwendet unter <http://derstandard.at/2000004648423/Fendrich-wehrt-sich-gegenpolitische-Vereinnahmung-durch-FPOe>, 30.08.2016
- 6 Vgl. kurier.at/politik/inland/fendrich-versus-fpoe-kontroverse-um-i-am-from-austria/81.559.744, 30.08.2016
- 7 diepresse.com/home/kultur/medien/4713854/I-am-from-Austria_Fendrich-fuhlt-sich-von-Pegida-missbraucht, 30.08.2016
- 8 Vgl. beispielsweise das Youtube-Video unter www.youtube.com/watch?v=VAKJWKI3O8k, 01.09.2016
- 9 Vgl. den Beitrag von Ammerer in diesem Heft.
- 10 Eine ausführliche Beschäftigung zum Thema Bundeshymne im GSPB-Unterricht von Christoph Kühberger und Elfriede Windischbauer findet sich im Heft Nr. 32. Vgl: Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede: „Heiß umfahdet, wild umstritten ...“. Die österreichische Bundeshymne als vieldiskutierter Erinnerungsort, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung, 32/2010, S. 83–88.

WEITERFÜHRENDE HINWEISE

Als Vertiefungsmöglichkeit könnte man einen inhaltlichen Vergleich mit der tatsächlichen Bundeshymne oder den jeweiligen Landeshymnen anstellen (siehe dazu die Unterrichtsvorschläge in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung, 32/2010, S. 83–88.)

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN

M₁ Worauf die ÖsterreicherInnen stolz sind

Auf Österreich bin ich **sehr** stolz, weil:

Auf Österreich bin ich **stolz**, weil:

Auf Österreich bin ich **wenig stolz**, weil:

Auf Österreich bin ich **nicht stolz**, weil:

Arbeitsauftrag:

Ordne die an der Tafel gesammelten Begriffe nach diesem Schema!

M₂ Worauf die ÖsterreicherInnen stolz sind

Frage: Hier sehen Sie nun Verschiedenes, worauf die ÖsterreicherInnen stolz sein können. Bitte geben Sie an, auf welche dieser Bereiche ÖsterreicherInnen besonders stolz sein können!

■ 2012 ■ (Vergleichszahlen 2009)

Auf die landschaftliche Schönheit	85 (85)	
Auf Tradition und Brauchtum	74 (65)	
Auf die österreichische Küche	70 (72)	
Auf die hohe Lebensqualität	69 (77)	
Auf die Hilfsbereitschaft der ÖsterreicherInnen bei Katastrophen	64 (62)	
Auf typisch österreichische Sehenswürdigkeiten und Spezialitäten	62 (57)	
Auf die Umweltqualität	59 (56)	
Auf die kulturellen Leistungen des Landes (Festspiele, Konzerte)	52 (52)	
Auf die Leistungen der modernen Wissenschaft und Forschung	47 (31)	
Auf die angebotenen Schul- und Berufsausbildung	47 (41)	
Auf bekannte ForscherInnen, ErfinderInnen und EntdeckerInnen	46 (37)	
Auf die Neutralität	43 (58)	
Auf die Geschichte des Landes	42 (40)	
Auf bekannte KünstlerInnen	42 (39)	
Auf die hohe persönliche Sicherheit, die niedrige Kriminalität	40	
Auf die sportlichen Leistungen der ÖsterreicherInnen bei Wettkämpfen und Meisterschaften	39 (50)	
Auf die Leistungsfähigkeit der Industrie und Wirtschaft	36 (41)	
Auf die hohe soziale Sicherheit, dass es keine sichtbare Armut im Land gibt	36 (61)	
Darauf, dass Österreich ein demokratisches Land ist, wo sich jeder, der will, in die Politik einbringen kann.	36 (27)	
Darauf, dass in Österreich jede/r, die/der wirklich fleißig ist, ein kleines Vermögen erarbeiten kann.	21 (18)	
Auf die politische Stabilität	17 (13)	
Darauf, dass es bei den Einkommen in Österreich ziemlich gerecht zugeht.	13 (12)	
Auf die guten Beziehungen zu den ehemaligen Ostblockstaaten	11 (22)	
Auf die Ausländerfreundlichkeit der ÖsterreicherInnen	9 (9)	
Auf unsere Rolle in der EU	3	
Auf das internationale Ansehen unserer PolitikerInnen	1 (7)	

Telefonische CATI-Interviews, repräsentativ für die österreichische Bevölkerung ab 16 Jahren, n = 400
Erhebungszeitraum 16. bis 19. Oktober 2012, Ergebnisse in Prozent.

M₃ Liedtext von „I am from Austria“, Text: Reinhard Fendrich

Dei' hohe Zeit ist lang vorüber
und auch die Höll' hast hinter dir,
von Ruhm und Glanz ist wenig über
sag' mir wer zieht noch den Hut vor dir,
außer mir.

I kenn' die Leut',
i kenn' die Ratten,
die Dummheit,
die zum Himmel schreit,
i steh' zu dir bei Licht und Schatten,
jederzeit.

Chorus:
Da kann ma' machen was ma' will,
da bin i her, da g'hör' i hin,
da schmilzt das Eis von meiner Seel'
wie von an Gletscher im April.
Auch wenn wir's schon vergessen hab'n,
i bin dei Apfel, du mein Stamm.
So wie dein Wasser talwärts rinnt,
unwiderstehlich und so hell,
fast wie die Tränen von an Kind,
wird auch mein Blut auf einmal schnell,
sag' ich am End' der Welt voll Stolz
und wenn ihr a wollt's
auch ganz alla –
I am from Austria,
I am from Austria.

Es war'n die Störche oft zu beneiden,
heut' flieg' ich noch viel weiter fort,
i seh' di' meist nur von der Weiten,
wer kann versteh'n
wie weh das manchmal tut.

(...)

Arbeitsauftrag:

Du hörst nun ein Lied des österreichischen Sängers Reinhard Fendrich. Gib auf einer Skala von 1–10 an, wie gut dir dieses Lied nach dem ersten Eindruck gefällt. 1 ist ganz schlecht; 10 ist extrem gut.

M₄	„I am from Austria“ – warum dir das Lied gefällt/nicht gefällt/egal ist
----------------------	--

- ☐ Mir gefällt die Melodie.
- ☐ Ich finde den Text treffend.
- ☐ Ich finde das Lied gefühlvoll.
- ☐ Ich finde das Lied kitschig.
- ☐ Das Lied ist altmodisch.
- ☐ Mich erinnert das Lied an ein angenehmes Erlebnis, nämlich an ...
- ☐ Sonstiges:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Arbeitsauftrag:

Du hast gerade ein Urteil darüber abgegeben, wie gut dir „I am from Austria“ gefällt. Gib nun an, warum dir das Lied gefällt/nicht gefällt/egal ist und kreuze an.

M₅ „I am from Austria“ – Textzuordnung	
Familie/Abstammung:	Positive Gefühle:
Natur:	Negative Gefühle:
Bevölkerung:	Vergangenheit/Geschichte:

Arbeitsauftrag zu M₅

1. Lies den Text von „I am from Austria“ (M₃) durch und ordne einzelne Textzeilen (sogenannte Verse) einer oder mehreren Kategorien auf folgendem Arbeitsblatt (M₅) zu. Der Text ist zur besseren Verständlichkeit leicht verändert.
2. Analysiere, welche Bestandteile österreichischer Identität (also was ÖsterreicherInnen „österreichisch“ finden und worauf sie stolz sind) angesprochen werden.
3. Beurteile, ob der Text eher Elemente eines „harmlosen“ Patriotismus (also vereinfacht Stolz auf die eigene Heimat, ohne jemand anderen schlecht zu machen oder auszugrenzen) oder eines bedenklichen „Nationalchauvinismus“ enthält (also eine bewusste Abgrenzung gegenüber anderen und die Herabwürdigung von allem, das nicht-österreichisch scheint).¹⁰
4. Bewerte die Textzeilen, die er verwendet, in Hinblick darauf, ob Fendrich mit seinen Aussagen Recht hat und ob du die Ausdrucksweise angemessen findest. Findest du beispielsweise, dass man seine Landsleute als Ratten bezeichnen darf?
5. Nimm dazu Stellung, ob dein Heimatland bei dir auch so starke Gefühle auslöst wie bei Reinhard Fendrich.
6. Erkläre, welche Ereignisse in der österreichischen Geschichte er mit „Ruhm und Glanz“ und welche mit „Hölle“ meinen könnte.
7. Nimm dazu Stellung, was Menschen an diesem Text ansprechend finden könnten.
8. Stelle eine Vermutung an, warum Fendrich im Original die österreichische Mundart verwendet.
9. Diskutiere, inwiefern Lieder wichtig für die nationale Identität sind.
10. Nenne andere Lieder mit patriotischen Inhalten, die du kennst.

Susanne Reitmair-Juárez

Identität(en) und politisches Handeln

Bezug zum Informationsteil	Dieter Segert: Regionale, nationalstaatliche und EU-Identitäten – ein Miteinander oder das Gegeneinander der Verschiedenheiten Dirk Lange und Malte Kleinschmidt: Demokratie, Identität und Bürgerschaft jenseits des Nationalstaats. <i>Inclusive Citizenship Education</i> als neuer Ansatz der Politischen Bildung
Zielgruppe/Alter	Ab der 7. Schulstufe
Lehrplanbezug	Modul 8 (Politische Bildung): Identitäten
Thematische Konkretisierung	Die Begriffe Identität und Identitätsbildung erklären und problematisieren Zwischen Selbst- und Fremdbild unterscheiden sowie die Bereitschaft zur Selbstreflexion entwickeln
Kompetenzen	Politische Urteilskompetenz, Politische Handlungskompetenz
Zentrale Fragstellungen	<ul style="list-style-type: none">▶ Was macht meine persönliche Identität aus?▶ Wie können sich Identitäten verändern und ergänzen?▶ Wie beeinflusst meine Identität mein politisches Handeln?▶ Wer entscheidet was in der Schule?▶ Wer entscheidet was in der Politik?
Globalisierung in vielen Lebensbereichen	Annäherung an das Thema Unsere Welt ist komplex und vielschichtig. Menschen, Medien, Firmen, Städte und Staaten sind auf vielfältige Art und Weise miteinander verknüpft. Die Globalisierung ist eine Realität, sie bringt uns viele Vorteile, aber auch Nachteile. Einerseits ermöglichen uns gut ausgebaute Reisemöglichkeiten, Infrastruktur, neue Technologien und Kommunikationsmöglichkeiten, Kontakt mit Menschen überall auf der Welt zu halten, zu reisen, Sprache, Kultur und Kulinarik aus der ganzen Welt kennenzulernen, Produkte aus weit entfernten Ländern zu günstigen Preisen zu konsumieren. Andererseits wird „unsere Welt“, unsere Lebenswelt dadurch manchmal auch unübersichtlich und wenig greifbar. Es gibt VerliererInnen und GewinnerInnen dieser Entwicklung. Darüber hinaus haben unsere Lebensweise und unser Konsumverhalten auch direkte Auswirkungen auf weit entfernt lebende Menschen (beispielsweise Arbeitsbedingungen in Fabriken, Auswirkungen von Umweltschäden und Klimawandel etc.). Produktionswege sind lang, komplex und letztlich für die Einzelne bzw. den Einzelnen nur schwer nachvollziehbar. Die Struktur von multinationalen Konzernen ist meist hochkomplex, Vermögensverhältnisse und Geschäftszweige sind nur für ExpertInnen verständlich.
Einschränkung nationaler Politikgestaltung	Die (nationale) Politik vermittelt ebenfalls oft den Eindruck, vor solch „übermächtig“ erscheinenden Strukturen und globalen Wirtschaftsplayern ihre Handlungsfähigkeit und Durchgriffsmöglichkeiten verloren zu haben – in gleichem Maße wie viele BürgerInnen das Vertrauen in eben diese Handlungsmacht der PolitikerInnen verlieren. Auch in der Politik schreitet die „Globalisierung“ bzw. Transnationalisierung immer weiter voran, wenn man an internationale Verträge und Verpflichtungen oder etwa den euro-

päischen Integrationsprozess denkt: Bei vielen Politikfeldern ist schwer zu erkennen, wer nun letztlich was entscheiden kann, wer für die Umsetzung verantwortlich ist, wer von einer Regelung profitiert und wer Nachteile hat.

**Komplexe
persönliche
Lebenswelt**

Auch in unserem ganz persönlichen Alltag erkennen wir steigende Komplexität: In Familie, Freundeskreis, (Schul-) KollegInnenschaft oder Wohnort steigt die Vielfalt und somit die Vielschichtigkeit. Es werden verschiedene Sprachen gesprochen, verschiedenste Medien und Technologien genutzt, unterschiedliche Kleidung getragen, andere (soziale) Normen eingehalten. Vielfältige Erfahrungen, Zugehörigkeiten und Praktiken beeinflussen auch unsere persönliche Identität. Verstärkte Mobilität, Migration und Globalisierung stellen in vielerlei Hinsicht Herausforderungen für unsere persönliche Lebenswelt, für unsere Gesellschaft und die Politik dar.

**Demokratie
bezieht sich auf
den National-
staat**

Nationale Demokratie in einer internationalen Gesellschaft

Die Demokratie, wie sie in Europa verankert ist, ist im Wesentlichen für einen (homogen vorgestellten) Nationalstaat konzipiert. Das bedeutet, dass wichtige politische Rechte, wie etwa das Wahlrecht, den StaatsbürgerInnen der jeweiligen Nationalstaaten vorbehalten sind. Je mobiler die Menschen aber sind, und im Laufe ihres Lebens in verschiedenen Staaten leben, umso mehr Menschen gibt es in der nationalstaatlichen Demokratie, die von der (zentralen) politischen Teilhabemöglichkeit, nämlich dem Wahlrecht, ausgeschlossen sind – obwohl sie sich ebenso an Gesetze halten müssen, Steuern bezahlen und Teil der Gesellschaft sind. Das stellt langfristig eine Herausforderung für die Legitimation nationaler Demokratien dar. Diskussionen über neue Formen von Bürgerschaft bzw. *Citizenship* und erweiterte Partizipationsmöglichkeiten haben in (Politik-) Wissenschaft und Politik an Bedeutung gewonnen.¹

**Global agierende
Wirtschaftsplayer**

Nationale Politik in einer globalen (Wirtschafts-) Welt

Multinationale Firmen haben häufig riesige, komplexe und sehr flexible Netzwerke aufgebaut, um die Bedingungen für sich „zu optimieren“: Rohstoffgewinnung, Produktion, Marketing und Vertrieb sowie Versteuerung der Gewinne können „organisatorisch“ oder buchhalterisch derart voneinander getrennt und in verschiedenen Ländern oder Kontinenten verortet sein, dass es für die Politik eines einzelnen Nationalstaates schwierig ist, bestimmte Regelungen durchzusetzen (etwa im Umwelt-, Arbeits- oder Steuerrecht). Wenn sich die Bedingungen für eine Firma in einem Land (aufgrund einer Gesetzesänderung) verschlechtern, wird der entsprechende Firmensitz in ein anderes Land verlegt – oder zumindest wird damit gedroht. Dadurch wird die Gestaltungsmöglichkeit der nationalen Politik erheblich eingeschränkt; die Koordinierung nationaler Politiken, um der Internationalität der Firmen eine entsprechende internationale Politik entgegenzusetzen, ist jedoch ein schwieriger Prozess, wie beispielsweise im Rahmen der Europäischen Union oder auch in anderen regionalen Organisationen bzw. der Vereinten Nationen (UNO) zu sehen ist.

Heterogenität im Klassenzimmer

Nicht nur in Politik und Wirtschaft, auch in unserem konkreten Umfeld, in unserer unmittelbaren Lebenswelt sind Globalisierung und Migration sichtbar: Schulklassen, Wohnhäuser und Ortsbilder werden vielfältiger, bunter, mehrsprachig, multikulturell etc. Das stellt nicht nur für unser alltägliches Zusammenleben eine Herausforderung dar, sondern auch für Schulen und unser Bildungssystem allgemein. Die Schule war lange Zeit ein Instrument der Homogenisierung und Normierung (auch im Sinne der Identitätsbildung als StaatsbürgerInnen) – je heterogener aber die Klassen zusammengesetzt sind, desto schwieriger ist diese ursprüngliche Zielsetzung; und desto mehr wird diese Zielsetzung der Homogenisierung auch hinterfragt.

Politische Bildung für die Weltgesellschaft

Komplexität von politischen Prozessen aufbrechen

Auch für die Politische Bildung ist die Globalisierung ein wichtiger Faktor: Die oben beschriebenen Entwicklungen können zu Ohnmachtsgefühlen führen. Alles ist auf so vielfältige Weise verknüpft, dass es unmöglich scheint, die eigenen Interessen durchzusetzen. Es erscheint (zumindest in der medialen Darstellung) außerdem oft unklar, wo letztlich die relevanten Entscheidungen getroffen werden und wie Reformpläne tatsächlich umgesetzt werden könnten. Der Eindruck einer „übermächtigen“ Komplexität und Intransparenz kann lähmend wirken, Angst auslösen – und letztlich auch zu Protest(-wahl) oder völliger Abwendung von der Politik führen. Die Herausforderung für die Politische Bildung besteht darin, diese scheinbar undurchdringliche Komplexität aufzubrechen, herunterzubrechen, aufzuzeigen, wo man als BürgerIn den „Hebel ansetzen“ kann, um die eigenen Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren und (im Idealfall) auch durchzusetzen. Ein wertvolles Instrument ist dafür das Konzept der *Global Citizenship Education*.

Dieses pädagogische Konzept ist seit 2013 eine Leitlinie der UNESCO und ist in mehreren internationalen Dokumenten, Aktionsplänen u. Ä. verankert. Im Wesentlichen versucht dieses Konzept vor dem Hintergrund der Globalisierung und den damit einhergehenden Herausforderungen für die Bildung, bestehende Pädagogiken zu kombinieren und zu erweitern. Die Politische Bildung wird dahingehend erweitert, dass die Globalisierung bzw. globale Dimensionen einzelner Themen konsequent mitberücksichtigt werden. Friedenspädagogik und Menschenrechtsbildung liefern wichtige normative Anknüpfungspunkte für *Global Citizenship Education*. Aus dem Bereich des Globalen Lernens ist die Verbindung des Globalen und Lokalen zum „Glokalen“ ein wichtiger Lernschritt, der auch für die *Global Citizenship Education* zentral ist.²

Handlungskompetenz in globalisierter Welt stärken

Da Politik und Gesellschaft wesentlich durch Globalisierungsprozesse und deren Auswirkungen geprägt werden, muss auch die Politische Bildung stets die globale bzw. internationale Ebene mitdenken, wenn sie Strukturen und Prozesse analysiert. Weltweite Strukturen und Hierarchien beeinflussen in vielfältiger Weise unsere Lebenswelt, daher ist es notwendig, dass auch die SchülerInnen sich der verschiedenen Handlungsebenen in Politik und Wirtschaft und der Verknüpfungen zwischen diesen Ebenen bewusst sind, um sich eben nicht „ohnmächtig“ zu fühlen, sondern dennoch in der Lage sind, sich ein qualifiziertes Urteil zu bilden und die eigenen Handlungsoptionen zu erkennen. Damit einher geht auch die Stärkung der eigenen Identität nicht nur als BürgerInnen eines demokratischen Staates, sondern auch als *global citizens*.

Methodisch-didaktische Hinweise

Denken in Mehrfachidentitäten

Das Modul „Identitäten“ im Lehrplan beschäftigt sich einerseits mit persönlichen Identitäten bzw. Identitätsbildung, andererseits auch mit Bausteinen und Ebenen politischer Identitäten. Wichtig ist für die Aufbereitung der Thematik im Unterricht, jeweils im Plural zu denken: Es gibt keine einheitliche, unveränderbare persönliche Identität, sondern jeder Mensch hat verschiedenste Identitätsbausteine, die sich im Laufe des Lebens verändern, sich gegenseitig ergänzen und somit das eigene „Selbstbild“ beeinflussen. Ebenso wenig ist die eigene politische Identität oder Zugehörigkeit einheitlich und unveränderlich. Die folgenden Unterrichtsbausteine sollen daher darauf hinarbeiten, die Vielschichtigkeit von Identitäten aufzuzeigen und Mehrfachidentitäten als nicht miteinander konkurrierend zu begreifen. Außerdem soll das Bewusstsein für die eigene (soziale, geografische, politische) „Verortung“ in einer Gesellschaft geweckt werden.

Stärkung einer demokratischen Identität

So wie das eigene Ich als vielschichtig und veränderbar erkannt wird (Baustein 1), so soll in einem weiteren Schritt auch herausgearbeitet werden, dass Schule, Gesellschaft und Politik ebenso vielschichtig, komplex und veränderbar (und somit auch

beeinflussbar) sind. Auch wenn eine Struktur (wie z. B. die Entscheidungsfindung in der Schule) als komplex erscheint, soll vermittelt werden, dass diese Komplexität aufgebrochen und somit „bewältigt“ werden kann (Baustein 2). Baustein 3 überträgt diese Logik dann auf das Mehrebenensystem Politik. Dabei soll herausgearbeitet werden, dass unsere persönlichen Identitäten, unsere „Standpunkte“ im Leben auch unser politisches Handeln bzw. unsere politischen Positionen wesentlich beeinflussen. Dieser Unterrichtsvorschlag arbeitet auf die Stärkung der Politischen Urteils- und Handlungskompetenzen sowie auf die Ausbildung einer demokratischen Identität hin.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 1: Was macht mich aus?

Eigene Identitäten reflektieren	<p>Ein Mensch definiert sich selbst über die Zugehörigkeit zu verschiedensten Gruppen, die sich von der sehr persönlichen Ebene (z. B. Familie) über Vorlieben oder Hobbies (Fußballverein, Pfadfinder etc.) bzw. den Beruf (SchülerIn, LehrerIn, SekretärIn, Ärztin etc.) über den Wohnort, das Bundesland, die Nation bis zum Kontinent (z. B. EuropäerIn) bzw. die Welt (WeltbürgerIn) erstrecken. Jeder Mensch hat ein solches Bild von sich selbst, meist – und besonders in diesem Lernalter – ist dieses aber noch unbewusst. Um einen Zugang zu Politikgestaltung zu legen, die auf verschiedenen Ebenen stattfindet, soll daher zunächst die eigene Vielschichtigkeit sowie Positionierung reflektiert werden.</p>
Begriffsklärung	<p>In einem gemeinsamen Gespräch in der Klasse wird zuerst der Begriff „Identität“ erarbeitet. Dieser ist erfahrungsgemäß in einem jungen Lernalter noch schwierig und abstrakt. Folgende Anknüpfungspunkte können dazu dienen, den Begriff der Identität greifbarer zu machen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Ausweise:</i> Diese dienen zur persönlichen Identifikation; sie halten sehr persönliche und einzigartige Merkmale fest, deren Funktion es ist, die Menschen (unverwechselbar) voneinander zu unterscheiden (z. B. Augenfarbe, Muttermale, Narben etc.). ▶ <i>Computerspiele:</i> In vielen Computer- oder Videospielen kreieren die SpielerInnen zuerst eine Identität für ihre Figur (Aussehen, Talente, bevorzugte Fahrzeuge oder Werkzeuge, Beruf etc.). ▶ <i>Zugehörigkeit zu Gruppen:</i> Jeder Mensch fühlt sich vielen verschiedenen Gruppen zugehörig. Diese prägen in unterschiedlichem Ausmaß die eigene Identität, Meinungen und Ansichten. Beispiele dafür sind die Familie oder Verwandtschaft, Freundeskreis, Hobbies und Vereine (Sportvereine, Musik, Schach, Feuerwehr, Rotes Kreuz, Pfadfinder, Jungschar oder andere religiöse Gruppen etc.), Geschlecht, Nachbarschaft oder Wohnort, das eigene Bundesland, die eigene Nation, Sprachgruppe, Lebensgewohnheiten (VegetarierIn o. Ä.), Jugendkultur, politische Gruppierung etc. ▶ <i>Erweiterte Zugehörigkeit zu Gruppen:</i> JedeR von uns ist auch in weitere, über die eigene bewusste Zuordnung hinausgehende Gruppen eingebunden, z. B. wenn die Eltern aus verschiedenen Städten, Bundesländern oder Staaten kommen, einzelne Familienmitglieder an verschiedenen Orten zu Hause sind, in der Familie oder im Freundeskreis verschiedene Sprachen gesprochen werden, verschiedene Religionen oder Traditionen praktiziert werden o. Ä. Wenn beispielsweise Familienurlaube regelmäßig bei Verwandten in einem anderen (Bundes-) Land verbracht werden und dadurch eine enge Bindung zu diesem Ort entsteht, schafft auch dies ein Zugehörigkeitsgefühl.
Identitäten ergänzen sich gegenseitig	<p>Wichtig ist bei dieser Begriffsklärung, darauf hin zu arbeiten, dass die verschiedenen Gruppen und Zugehörigkeiten sich nicht ausschließen. Es ist durchaus möglich, zwei Sprachen als „Mutter“sprache zu haben, sich an verschiedenen Orten „zu Hause“ zu</p>

fühlen, unterschiedliche Hobbies zu haben etc. Das schafft einerseits Verbindungen mit anderen Menschen (den anderen Gruppenmitgliedern) und macht andererseits das „einzigartige“ an den jeweiligen Identitäten aus: Die Kombination der verschiedenen Gruppen, denen man sich zugehörig fühlt, ist bei jeder Person ein wenig anders.

**Gruppen-
zugehörigkeiten
verändern sich**

Ein wichtiges Merkmal von Identitäten ist auch deren Veränderlichkeit: Im Lauf der Zeit fühlen wir uns immer wieder anderen Gruppen zugehörig, z. B. haben Kinder zuerst eine enge Verbindung zum Kindergarten, später zur Volksschule, dann zur Mittelschule etc., später vielleicht zur Universität, Berufsausbildung bzw. zum eigenen Beruf; ebenso ist man zuerst Sohn/Tochter, später schlüpft man in die Rolle der Eltern – dabei verändern sich auch die eigenen Prioritäten und Ansichten – und auch Wünsche oder Forderungen an die Gesellschaft bzw. Politik. Nachdem diese Begrifflichkeit der Identitäten gemeinsam erarbeitet wurde, können die SchülerInnen sich mithilfe einer Identitätstorte (siehe M₁) oder einer Figur (als „Selbstbild“) (siehe M₂) „ein Bild von der eigenen Identität“ machen.

Arbeitsauftrag 1 zu M₁ oder M₂ siehe Seiten 63 und 64

**Reflexion
des eigenen
Selbstbildes**

Die SchülerInnen haben nun einige Minuten Zeit, ihre Torte oder Figur auszufüllen. Wenn die Figur als Vorlage gewählt wird, können die SchülerInnen auch eine Prioritätensetzung oder Gewichtung vornehmen: Je größer eine Gruppenzugehörigkeit/ ein Identitätsmerkmal eingezeichnet wird, desto wichtiger ist es für sie. Danach wird in der Gruppe sichtbar gemacht, welche verschiedenen Identitäten vorhanden sind und welche Gemeinsamkeiten es zwischen SchülerInnen gibt (die manchmal gar nicht vermutet werden).

Arbeitsauftrag 2

Ich lese nun verschiedene Kategorien oder Gruppen vor. Wenn du etwas dazu Passendes auf deiner Torte/Figur aufgeschrieben hast, stehst du bitte auf. Wenn nicht, kannst du sitzen bleiben. Das ganze passiert still, seht euch jeweils in der Klasse um und achtet darauf, wer mit euch ebenfalls aufgestanden oder sitzengeblieben ist.

Mögliche Kategorien, die vorgelesen werden:

- Meine Familie ist mir wichtig
- Es ist wichtig, dass ich ein Bub/ein Mädchen bin (es macht einen Unterschied)
- Für mich ist wichtig, dass ich in einem Fußballverein bin (auch weitere Vereine aufzählen)
- Computer- oder Videospiele
- Mein Beruf (SchülerIn)
- Wohnort
- Bundesland
- Nation/Staat
- Muttersprache
- Religion
- Weitere Hobbies
- ...

**Vielfältige
Kategorien und
Zugehörigkeiten**

Diese Kategorien können je nach Klasse beliebig erweitert oder verändert werden. Nachdem die Lehrkraft verschiedene Kategorien vorgelesen hat, kann sie auch fragen, ob die SchülerInnen Gruppen aufgeschrieben haben, die in keine der genannten Kategorien fallen – und welche das sind.

Für das abschließende Gespräch zu dieser Übung können folgende Fragen gestellt werden:

- ▶ Wie einfach oder schwierig war es für euch, diese Torte/Figur auszufüllen? Warum?
- ▶ Gibt es jemanden in der Klasse, mit dem oder der ihr immer gleichzeitig aufgestanden (oder sitzen geblieben) seid?
- ▶ Umgekehrt: Gibt es jemanden, mit dem oder der ihr niemals gleichzeitig aufgestanden (oder sitzen geblieben) seid?
- ▶ Habt ihr mit manchen KollegInnen neue Gemeinsamkeiten entdeckt? Welche?
- ▶ Wie hat es sich angefühlt, manchmal in der Mehrheit zu sein (also mit der Mehrheit der Klasse aufzustehen/sitzen zu bleiben)?
- ▶ Wie hat es sich angefühlt, manchmal in der Minderheit zu sein?
- ▶ Gab es Gruppen, bei denen ihr lieber nicht zeigen wolltet, ob sie euch wichtig sind?

**Diskussion
auswerten**

Eine Erkenntnis aus dieser abschließenden Diskussion kann sein, neue Gemeinsamkeiten oder Unterschiede mit FreundInnen/KollegInnen zu erkennen. Gleichzeitig wird auch die Vielfalt von Identitäten deutlich: Es gibt sehr viele verschiedene Gruppen, zu denen wir uns zugehörig fühlen. Es gibt außerdem Teile unserer Identität, die wir mit vielen anderen gemeinsam haben (viele stehen auf) und andere, die wir nur mit wenigen teilen. Bei unterschiedlichen Themen haben wir also unterschiedliche Interessen und Meinungen, manchmal gehören wir zur Mehrheit, manchmal zur Minderheit. Die jeweilige Gruppenzugehörigkeit beeinflusst in weiterer Folge unsere politische Position (so haben SchülerInnen unter Umständen eine andere Meinung zur Schulpflicht als LehrerInnen und Eltern). Es kann auch herausgearbeitet werden, dass es manchmal Gemeinsamkeiten oder Identitäten gibt, die man nicht sofort als solche erkennt: So können z. B. ein Reiter und eine Fußballerin gemeinsam aufstehen, wenn es um die Kategorie Sport geht – auch wenn sie unterschiedliche Sportarten betreiben, ist Sport dennoch für sie sehr wichtig; das gleiche kann auch für Sprache, Wohnort, Nationalität etc. gelten. Eine Gruppe/Kategorie ist uns persönlich wichtig, auch wenn es im Detail Unterschiede gibt.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 2: Wer entscheidet was? Mehrebenensystem Schule

**Politik
gestaltet unser
Zusammenleben**

Ebenso wie unsere eigene Identität vielschichtig ist, so ist es auch unsere Gesellschaft. Politik ist der Prozess, in dem sich unsere Gesellschaft verbindliche Regeln gibt: Wie wollen wir zusammen leben? Was ist verboten? Was ist erlaubt? Wie gehen wir mit Konflikten um? Dabei gibt es ebenfalls verschiedene „Schichten“, „Tortenteile“ oder Ebenen, die an diesem Prozess der Entscheidungsfindung beteiligt sind. Auf den verschiedenen Ebenen gibt es verschiedene AkteurInnen, also Personen oder Institutionen, die zuständig sind. Verschiedene Menschen oder AkteurInnen haben dabei verschiedene Meinungen und Interessen – und sie haben auch verschiedene Einflussmöglichkeiten. Meine (politische) Meinung wird von meinen Identitäten (meiner gesellschaftlichen Position) geprägt.

**Lebenswelt-
bezug: Mehre-
benensystem
Schule**

Um die eigene Handlungsfähigkeit zu stärken, ist es wichtig, zu analysieren, welche Ebenen wofür zuständig sind, und wie ich meine Meinung auf diesen entsprechenden Ebenen einbringen kann. Im Folgenden wird daher versucht, verschiedene Ebenen der Politikgestaltung sichtbar zu machen und jeweils Kompetenzen bzw. Entscheidungsmacht zuzuordnen. Aufgrund des jungen Lernalters wird das Konzept von verschiedenen Ebenen, die zusammenspielen und gemeinsam ein „System“ darstellen, zunächst an einem Beispiel aus der Lebenswelt der SchülerInnen verdeutlicht: Wie wird in der Schule der Umgang mit Handys oder Smartphones geregelt? Welche AkteurInnen oder Ebenen können dabei mitreden? Wie können sich die SchülerInnen einbringen? Wo wird letztlich die Entscheidung getroffen? Eine Erkenntnis aus dieser

Analyse der verschiedenen AkteurInnen und der eigenen Möglichkeiten zur Teilhabe ist auch, dass wir uns in einer demokratischen Gesellschaft zu vielen verschiedenen Themen, die uns betreffen und die uns interessieren, einbringen können – auf verschiedene Weisen und auf verschiedenen Ebenen. Das ist Teil unserer „demokratischen“ Identität. Als *global citizens* haben wir letztlich die Möglichkeit, uns von der lokalen bis zur globalen Ebene einzubringen.

Handys in der Schule – wie wollen wir damit umgehen?

**Regeln des
Zusammenlebens
gemeinsam
erarbeiten**

Handys bzw. Smartphones gehören für viele SchülerInnen ebenso zum Alltag wie für ihre Eltern und LehrerInnen. In den Schulen wird unterschiedlich auf Handys reagiert, es werden verschiedene Regelungen gefunden: In manchen Schulen müssen die Handys im Spind oder in der Tasche bleiben, in anderen Schulen müssen sie während des Unterrichts ausgeschaltet sein, können aber in der Pause verwendet werden; auch der Umgang mit Regelverstößen wird unterschiedlich geahndet. In manchen Schulen wiederum sind Handys generell verboten bzw. erlaubt (solange sie den Unterricht nicht stören) bzw. werden sogar aktiv in den Unterricht einbezogen (z. B. für Recherchezwecke). Egal wie der Umgang mit Handys an den jeweiligen Schulen geregelt ist – die meisten SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen und DirektorInnen haben eine Meinung dazu. In diesem Unterrichtsbaustein soll nun analysiert werden, welche AkteurInnen oder Ebenen davon betroffen sind und wer an der Entscheidungsfindung zum Umgang mit Handys in der eigenen Schule beteiligt ist. Wer entscheidet, ob das Smartphone in der Schule verwendet werden darf? Und wie kann ich mich an dieser Entscheidungsfindung beteiligen?

**Gespräch
in der Klasse**

Zu Beginn wird in einem gemeinsamen Gespräch erarbeitet, welche Regeln es derzeit an der Schule im Umgang mit Handys gibt und wo diese festgehalten wurden (z. B. Schulordnung, Klassenregeln). Als inhaltliche Auseinandersetzung mit der Frage können die verschiedenen Pro- und Kontra-Argumente gesammelt werden (z. B. Was spricht für ein Verbot von Handys an der Schule? Was spricht gegen ein Verbot? Warum ist es wichtig, das Handy während der Unterrichtszeit (nicht) zu nutzen?).

**Regeln sind
veränderbar**

Nun wird gemeinsam herausgearbeitet, wer auf welche Weise auf diese Regel/Entscheidung Einfluss nehmen kann – z. B., um sie zu verändern. Es werden die verschiedenen Betroffenen sowie die verschiedenen „politischen Ebenen“, also AkteurInnen, die an der Entscheidung beteiligt sein könnten aufgezählt. Es stellt sich heraus, dass es viele verschiedene AkteurInnen gibt, die jeweils verschiedene Meinungen und Interessen bzw. Argumente haben. Man könnte also sagen, dass auch die Schule ein Mehrebenensystem ist.

Folgende AkteurInnen sollten genannt werden:

- SchülerInnen
- Klasse/KlassensprecherIn
- Klassenvorstand
- LehrerInnen/Lehrerkonferenz
- DirektorIn
- SchulsprecherIn
- Eltern/Elternverein
- Schulforum/Schulgemeinschaftsausschuss
- Bundespolitik (z. B. Bildungsministerium)

**Verschiedene
AkteurInnen
entscheiden**

Die Lehrkraft kann bereits im Vorfeld die verschiedenen beteiligten AkteurInnen und Ebenen jeweils auf ein Blatt Papier schreiben. So gibt es beispielsweise ein Blatt, mit der Frage „Was kann ich selbst beitragen?“, ein weiteres Blatt „Was kann unserE KlassensprecherIn machen?“, „Wie können LehrerInnen ihre Meinung einbringen?“, „Was

kann der Direktor/die Direktorin tun?“ etc. Wenn beim anfänglichen Brainstorming manche AkteurInnen von den SchülerInnen nicht genannt wurden, so werden sie von der Lehrkraft ergänzt.

**SchülerInnen
notieren ihre
Vorschläge**

Diese einzelnen Blätter mit den jeweiligen „Ebenen“ werden nun auf verschiedene Tische in der Klasse ausgelegt. Die SchülerInnen bekommen nun einige Minuten Zeit und können mit einem Stift von Tisch zu Tisch gehen und jeweils für sich eine Antwort auf die Frage auf dem Papier überlegen und auf das Blatt schreiben. Sie können auch auf andere Vorschläge, die bereits von anderen SchülerInnen notiert wurden, antworten bzw. reagieren. Wenn alle fertig sind, werden die Blätter nacheinander besprochen. Es empfiehlt sich, dass jeweils ein Schüler oder eine Schülerin die Antworten, die auf einem Blatt aufgeschrieben wurden, vorliest und diese dann in der Klasse diskutiert werden. Die Lehrkraft ergänzt, wenn Handlungsoptionen nicht genannt werden.

Arbeitsauftrag 3

Nehmt einen Stift mit und geht nacheinander zu den verschiedenen Tischen mit den Blättern. Bei jeder Station findet ihr ein Blatt mit einer Frage, z. B. „Was kann die Klassensprecherin machen?“. Überlegt jeweils eine Antwortmöglichkeit und notiert sie auf dem Blatt. Wenn eure KollegInnen schon etwas aufgeschrieben haben, dann könnt ihr auch darauf antworten oder reagieren.

**Ebenen und
Zuständigkeiten
herausarbeiten**

Auf diese Weise werden in dieser Übung anhand einer feststehenden Frage (Wie wollen wir mit Handys an der Schule umgehen?) in einem ersten Schritt alle beteiligten Personen bzw. Ebenen herausgearbeitet; im nächsten Schritt werden für diese Ebenen die jeweiligen Handlungsmöglichkeiten festgehalten. Die SchülerInnen werden in einigen Fällen nicht genau über Zuständigkeiten Bescheid wissen, daher bringt die Lehrperson solche Informationen auf Nachfrage ein.

**Diskussion
in der Klasse**

Bei der Besprechung der Handlungsmöglichkeiten, die die SchülerInnen notiert haben, wird deutlich, dass es in der Schule verschiedene Möglichkeiten gibt, wie man sich an Entscheidungen und an der Erarbeitung von verbindlichen Regeln beteiligen kann. Einerseits gibt es verschiedene „Gremien“ oder Institutionen (KlassensprecherInnen/Schulparlament, Schulforum/Schulgemeinschaftsausschuss, LehrerInnenkonferenz, Direktion); die SchülerInnen oder einzelne LehrerInnen können sich z. B. in einem persönlichen Gespräch oder in einem Brief an eines dieser Gremien wenden und ihre Meinung ausdrücken bzw. werden diese teilweise gewählt (KlassensprecherIn, SchulsprecherIn). Es ist aber auch möglich, sich „an die Öffentlichkeit“ zu wenden, indem beispielsweise ein Plakat mit einer Forderung gestaltet und in der Aula aufgehängt wird, eine kurze Protestaktion in der großen Pause veranstaltet wird etc.

**Eigene Position
beeinflusst
Meinung**

Im Laufe dieser Diskussion soll der Bezug zwischen dem „Mehrebenensystem Schule“ und den Möglichkeiten der (demokratischen) Mitbestimmung hergestellt werden. Wichtig ist, dass die eigene Identität, der eigene (gesellschaftliche, soziale) Standort wesentlich die politische Haltung mitbestimmt. LehrerInnen sehen eventuell die Störung oder Ablenkung durch Handys im Unterricht, SchülerInnen wollen in der Pause Musik hören oder Nachrichten verschicken, Eltern wiederum möchten, dass ihre Kinder erreichbar sind etc.

Auch die Politik bietet uns auf verschiedenen Ebenen unterschiedliche Möglichkeiten, uns einzubringen, unsere Interessen und Meinungen zu vertreten. Das ist der Unterschied zwischen einer Demokratie und einer Diktatur, wo es kaum Formen der Mitbestimmung gibt. Und das prägt ebenfalls unsere Identität, unsere Selbstwahrnehmung – wir wissen, wir können uns frei eine Meinung bilden und diese vertreten.

Mögliche Vertiefung: Wie sag ich's am besten?

Stärkung der Handlungs-kompetenz

Als mögliche Vertiefung kann im nächsten Schritt die Handlungskompetenz der SchülerInnen in den Mittelpunkt gerückt werden. Handlungsmöglichkeiten, die die SchülerInnen zuvor herausgearbeitet haben, werden in die Praxis umgesetzt. Die SchülerInnen diskutieren in Kleingruppen, was ihre Position zum Thema Handy in der Schule ist und an wen sie ihre Meinung am besten vermitteln wollen. Als Nächstes wird überlegt, in welcher Form sie dies am besten tun könnten (persönliches Gespräch, Brief, Plakat, kurze Aktion in der Pause etc.). Die Ergebnisse aus dieser Gruppenarbeit werden der Klasse vorgestellt und gemeinsam besprochen: Gibt es eine gemeinsame Position in der Klasse? Welche Person/WelcheN AkteurIn sollte man am besten informieren? Wie könnte die Klasse das umsetzen? Nun können ein oder zwei Vorschläge ausgewählt und in die Tat umgesetzt werden, etwa: Die SchülerInnen verfassen einen Brief an die Direktorin; überlegen, mit welchen Argumenten sie ihre Eltern von ihrer Position überzeugen könnten; planen eine kurze (Protest-) Aktion in der großen Pause etc.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 3: Wer entscheidet was? Mehrebenensystem Politik

Thema mit Lebensweltbezug der SchülerInnen

Ähnlich wie in der Schule (bzw. Schulpolitik) gibt es auch in der Politik verschiedene Ebenen, die in einem bestimmten Politikfeld jeweils verschiedene Interessen haben, verschiedene Argumente vorbringen und unterschiedliche Dinge entscheiden bzw. umsetzen können. Im dritten Baustein soll daher nun konkret auf das demokratische System und seine verschiedenen Ebenen und Zuständigkeiten eingegangen werden. Wir wählen ein Thema, das ebenfalls mit neuen Technologien sowie mit neuen Medien zu tun hat und in der Lebenswelt der SchülerInnen relevant ist: Wie soll mit Hasspostings, Cybermobbing u. Ä. umgegangen werden?

Social Media als Chance und Herausforderung

Die vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten, die Smartphones, ständiger Internetzugang, Social Media und verschiedenste Apps bieten, werden von SchülerInnen (als sogenannte digital natives) intensiv genutzt. Das kann einerseits ihre Kompetenzen im Umgang mit Medien und Technologien stärken, andererseits ist es für LehrerInnen oder Erziehungsberechtigte zunehmend schwierig, den Überblick zu behalten, auf welchen Kanälen, mit welchen Personen (und zu welchen Themen) die Jugendlichen kommunizieren. Hasspostings, die Verbreitung von radikalen oder extremen Inhalten, Cybermobbing und ähnliches sind daher sowohl für SchülerInnen wie auch für LehrerInnen und Eltern ein wichtiges Thema. Betreiberfirmen von Online-Plattformen sind in dieser Hinsicht ebenso gefordert wie die Politik. Auch sie beschäftigt sich zunehmend mit Form und Inhalt der Online-Kommunikation, nachdem einerseits die Problematik der Radikalisierung von Jugendlichen relevanter wurde, andererseits Kinder und Jugendliche zunehmend verbaler Gewalt, Cybermobbing, Hass-Postings bis hin zum Sexting ausgesetzt sind. Es ist daher auch im Interesse der Bildungs- und Familienpolitik bzw. des Jugendschutzes, einen sinnvollen Umgang mit dieser Thematik zu finden und die SchülerInnen dahingehend zu sensibilisieren.

Dieses Thema betrifft also potenziell jedeN von uns – JedeR hat eine Meinung dazu. Es gibt verschiedene Möglichkeiten und Vorschläge, wie mit Hate Speech oder Mobbing umgegangen werden könnte. Aber: Wer entscheidet das letztlich? Und wie können diese Vorschläge umgesetzt werden? Das soll in diesem Unterrichtsbaustein thematisiert werden. Der Ablauf ist analog zu Baustein 2.

Vor- und Nachteile erarbeiten

Zu Beginn wird in einem gemeinsamen Gespräch in der Klasse das Thema Nutzung von und Kommunikation über Social Media sowie potenzielle Gefahren dabei erarbeitet. Hierbei sind die SchülerInnen ExpertInnen und können über ihre persönlichen

Nutzungsgewohnheiten sowie über persönliche positive wie negative Erfahrungen berichten. So können Vor- und Nachteile der Neuen Medien herausgearbeitet werden. Ziel des Gesprächs ist es, herauszuarbeiten, dass Probleme wie Hasspostings, Cybermobbing, Sexting oder Radikalisierung durch Social Media auch etwas sind, wozu es Regeln und (bei Verstoß) Sanktionen gibt. Dies ist Aufgabe der Politik. Andererseits hat die Politik nur begrenzte Möglichkeiten der Umsetzung bei einem so komplexen und dezentralen System wie Internet bzw. Social Media. Es kommt also ganz wesentlich auf die UserInnen selbst an: Wie nutzen sie die Kommunikationskanäle? Wie gehen sie selbst mit negativen Erfahrungen oder mit Regelverstößen um? Wie können sie selbst dagegen arbeiten? Das bedeutet, Eigenverantwortung und Initiative der NutzerInnen sind wichtige Elemente bei der Durchsetzung von Politiken. Dies gilt auch in vielen anderen Bereichen. Die SchülerInnen können also einerseits auf die Gestaltung von Politik (also auf die konkrete Ausgestaltung von Regeln) Einfluss nehmen, weil wir in einer Demokratie leben. Andererseits haben sie aber auch einen wesentlichen Anteil an einer erfolgreichen oder effektiven Umsetzung von Regeln. Auch hier ist wiederum auf die Standortgebundenheit hinzuweisen: Unsere eigene Identität, persönliche Erfahrungen und Interessen bestimmen wesentlich unsere (politische) Meinung.

AkteurInnen und politische Ebenen herausarbeiten

Nach dem inhaltlichen Einstieg werden wiederum die verschiedenen AkteurInnen und Ebenen gesammelt, die bei der Formulierung von Regeln (Gesetzen) zum Thema eingebunden sind, und die (im Umkehrschluss) auch an der Umsetzung beteiligt sind.

Es sollten folgende AkteurInnen genannt werden:

- Ich selbst/Individuum/Familie/Freundeskreis
- Vereine/NGOs/Initiativen/Zivilgesellschaft
- Gemeinde/Stadt
- Landesebene (Landtag, Landesregierung)
- Bundesebene (Bundesregierung, Parlament)
- Europäische Union
- Facebook/Twitter/etc.

Beteiligte AkteurInnen erarbeiten

Die einzelnen Ebenen bzw. AkteurInnen werden wiederum je auf ein Blatt Papier vermerkt, mit einer entsprechenden Frage (z. B. Was kann ich selbst tun? Was kann die Bundesregierung entscheiden?). Die SchülerInnen gehen wiederum mit einem Stift von Station zu Station und notieren ihre Vorschläge bzw. reagieren auf Kommentare anderer SchülerInnen. Wenn alle SchülerInnen fertig sind, werden wiederum die einzelnen AkteurInnen besprochen. Der Kasten Arbeitswissen kann – je nach Vorwissen der SchülerInnen – vor dieser Übung oder danach als inhaltliche Ergänzung gelesen werden.

Abschließende Diskussion

Handlungsmöglichkeiten verschiedener AkteurInnen

Bei der Besprechung der Vorschläge der SchülerInnen zu den einzelnen AkteurInnen können folgende Punkte herausgearbeitet werden: Aufgrund neuer technologischer und gesellschaftlicher Entwicklungen wurden Aspekte wie Cybermobbing, Hate Speech u. Ä. zu einem wichtigen Thema in der Gesellschaft. Darauf kann die Politik reagieren, z. B. indem sie Gesetze schafft, die Verbote und Strafen vorgeben. Das kann auf verschiedenen Ebenen passieren: Die Landesebene kann beispielsweise im Rahmen des Jugendschutzgesetzes entsprechende Regelungen schaffen oder Anlaufstellen für Opfer von Hate Speech und Cybermobbing ins Leben rufen. Auch die Gemeinden können z. B. Beratung anbieten. Auf Bundesebene trat zu Beginn des Jahres 2016 der sogenannte Cybermobbing-Paragraph in Kraft. Die Bildungspolitik (ebenso wie Schulen, Jugendzentren, Vereine, Familien) kann das Thema aufgreifen

HATE SPEECH UND CYBERMOBBING

ARBEITSWISSEN

„Hate Speech ist, wenn man Worte und Bilder als Waffe einsetzt, bewusst, gezielt und voll auf die Zwölf. Wenn Menschen abgewertet, angegriffen oder wenn gegen sie zu Hass oder Gewalt aufgerufen wird, dann nennt man es Hate Speech. Oft sind es rassistische, antisemitische oder sexistische Kommentare, die bestimmte Menschen oder Gruppen als Zielscheibe haben.

Die Online-Hetze richtet sich im Moment insbesondere gegen Frauen, geflüchtete Menschen, Sinti*ze und Rom*nija, Menschen mit Behinderungen oder Homo- und Transpersonen. In der Zukunft sind es vielleicht Dän*innen, weiße Männer oder Facebook-User*innen.

Was ist Cybermobbing?

Cybermobbing findet nicht auf dem Schulhof, sondern im Internet statt. Allerdings sind die Opfer nicht nur Schüler*innen, sondern ganz allgemein gesagt: User*innen, die über längere Zeit belästigt, beleidigt, bedroht oder bloßgestellt werden.

Wie groß ist das Problem eigentlich?

Es ist schwierig, das genau zu sagen. Denn Hate Speech hat viele verschiedene Facetten und nicht alles kann dokumentiert werden. (...) 2015 hat der Europarat (Abteilung Jugend) eine Online-Meinungsumfrage gemacht: 83 % der Befragten gaben an, dass sie online Erfahrungen mit Hate Speech gemacht haben.“

Quelle: no-hate-speech.de/de/wissen/, 07.10.2016

Was kann die Politik tun?

Bei *Hate Speech* oder *Cybermobbing* hat die Politik verschiedene Möglichkeiten, einen Rahmen zu schaffen, was erlaubt oder verboten ist. In Österreich ist z. B. Verhetzung oder *Cybermobbing* verboten und jeweils mit einer Freiheitsstrafe bedroht. Das bedeutet, wenn man zu Gewalt oder Hass gegen bestimmte Gruppen aufruft, z. B. wegen ihrer Religion, Herkunft, Hautfarbe o. Ä. (Verhetzung) oder wenn man eine Person in der (Online-) Öffentlichkeit über längere Zeit hinweg lächerlich macht, beleidigt oder sehr persönliche Daten veröffentlicht (z. B. peinliche Fotos), so kann man dafür verklagt und bestraft werden. Nun kommt es aber darauf an, was wir alle – also die Nutzerinnen und Nutzer – in den Sozialen Medien machen: Wie kommunizieren wir selbst? Melden wir es dem Betreiber der Website, wenn jemand gemobbt wird? Mischen wir uns ein? Oder klicken wir einfach weiter?

und die Kompetenzen der SchülerInnen im Umgang mit Hass oder Mobbing im Netz stärken, Aufklärungsarbeit leisten etc. Das ist auch auf internationaler Ebene möglich, wie die No Hate Speech Campaign des Europarats zeigt. Auch die EU könnte dieses Thema aufgreifen und eine Richtlinie für den Umgang mit Hass im Netz zu erarbeiten. BetreiberInnen von Social Media (z. B. Facebook, Instagram u. Ä.) können ihren Umgang mit rassistischen, sexistischen oder drohenden Inhalten verändern (z. B. Accounts rascher sperren, Inhalte löschen, Anzeigen einleiten). Internationale Organisationen (die UNO) können das Thema auf ihre Agenda setzen und Regelungen erarbeiten, die dann in allen Ländern der Welt beachtet werden sollen.

**Standort-
gebundenheit
von AkteurlInnen**

Wiederum soll herausgearbeitet werden, wie die jeweilige „Position“ eines Akteurs bzw. einer Akteurin dessen Meinung und Handeln beeinflusst. So mahnen beispielsweise Betroffene von Cybermobbing strengere Regeln und mehr Bewusstseinsarbeit in dem Bereich ein, während Betreiber von Social Media sich häufig dagegen wehren, für die Inhalte, die UserInnen auf ihren Profilen posten, verantwortlich gemacht zu werden.

Eigenverantwortung als BürgerInnen

Ein wichtiger Punkt, der aber betont werden soll, ist die Eigenverantwortung der NutzerInnen selbst. Das Internet und Social Media ermöglichen es, sich frei auszudrücken, Informationen zu beziehen und zu teilen etc. Die Meinungs- und Informationsfreiheit, die in einer Demokratie generell gilt, ist durch die Neuen Medien noch „einfacher“ geworden. Mit Freiheit geht jedoch immer auch Verantwortung einher. Das ist ein wichtiger Teil einer demokratischen Identität: Freiheit muss verantwortlich genutzt werden. Die Konsequenzen der eigenen Handlungen sollten mitbedacht werden. In einer Diktatur sind gewisse Dinge „einfacher“ – weil sie einfach verboten sind. Die Demokratie bietet uns mehr Freiheiten, fordert aber auch Verantwortungsübernahme und Kompetenzen im Umgang mit dieser Freiheit.

1 Für einen Überblick zu den entsprechenden Debatten siehe: Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne: Citizenship und Global Citizenship Education. Neue Konzepte in Politik und Bildung, in: Diendorfer, Gertraud/Welan, Manfred (Hrsg.): Demokratie und Nachhaltigkeit. Verbindungslinien, Potenziale und Reformansätze. Innsbruck 2016, S. 149–182.

2 Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne: Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Klagenfurt, Salzburg, Wien 2015.

WEITERFÜHRENDE HINWEISE

Das Themenheft „Jugend – Demokratie – Politik“, Informationen zur Politischen Bildung Nr. 28, 2008, herausgegeben vom Forum Politische Bildung erklärt verschiedene Möglichkeiten der Beteiligung in der Schule und stellt konkrete Beispiele (z. B. Schulparlament) vor. www.politischebildung.com

Forum Politische Bildung (Hrsg.): Geschlechtergeschichte. Geschlechterpolitik. Gender Mainstreaming, Nr. 26/2006

Das Themenheft befasst sich mit dem Wandel des Geschlechterverhältnisses, mit Frauenpolitik und dem Kampf um Gleichbehandlung und Geschlechtergerechtigkeit und bereitet Timelines zu „Frauen in der Politik“, „Gleichbehandlungsrecht in Österreich“ etc. auf.

Forum Politische Bildung (Hrsg.): Herrschaft und Macht, Nr. 31/2010

Auch das Themenheft „Herrschaft und Macht“ befasst sich mit Geschlechterbeziehungen. Reinhard Krammer zeigt in der Onlineversion des Hefts ein „Fahren-Insel-System“, mit dem die „Geschichte der Machtverteilung zwischen den Geschlechtern“ bearbeitet werden kann.



WEBTIPP

Im virtuellen Wissenszentrum www.demokratiezentrum.org finden Sie im Themen-Modul „Demokratiegeschichte in Österreich 1918–1938“ vertiefende Informationen zur Ersten Republik und zum autoritären „Ständestaat“ 1933–1938 bis zum „Anschluss“ Österreichs an das nationalsozialistische Deutschland.

► www.demokratiezentrum.org → Demokratieentwicklung → 1918-1938

Im Themenmodul „Citizenship-Konzepte“ finden Sie vertiefende Informationen zur Bedeutung der Konzepte Staatsbürgerschaft und Citizenship sowie zu aktuellen rechtlichen und politischen Entwicklungen in diesem Bereich.

► www.demokratiezentrum.org → Themen → Citizenship-Konzepte



LITERATURTIPP

Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne: Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Klagenfurt, Salzburg, Wien 2015

Diese Broschüre erläutert das pädagogische Konzept der *Global Citizenship Education* und zeigt Anknüpfungspunkte zu Lehrplänen und Unterrichtsprinzipien auf. Sie kann kostenlos heruntergeladen oder bestellt werden unter: www.demokratiezentrum.org → Materialien

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN

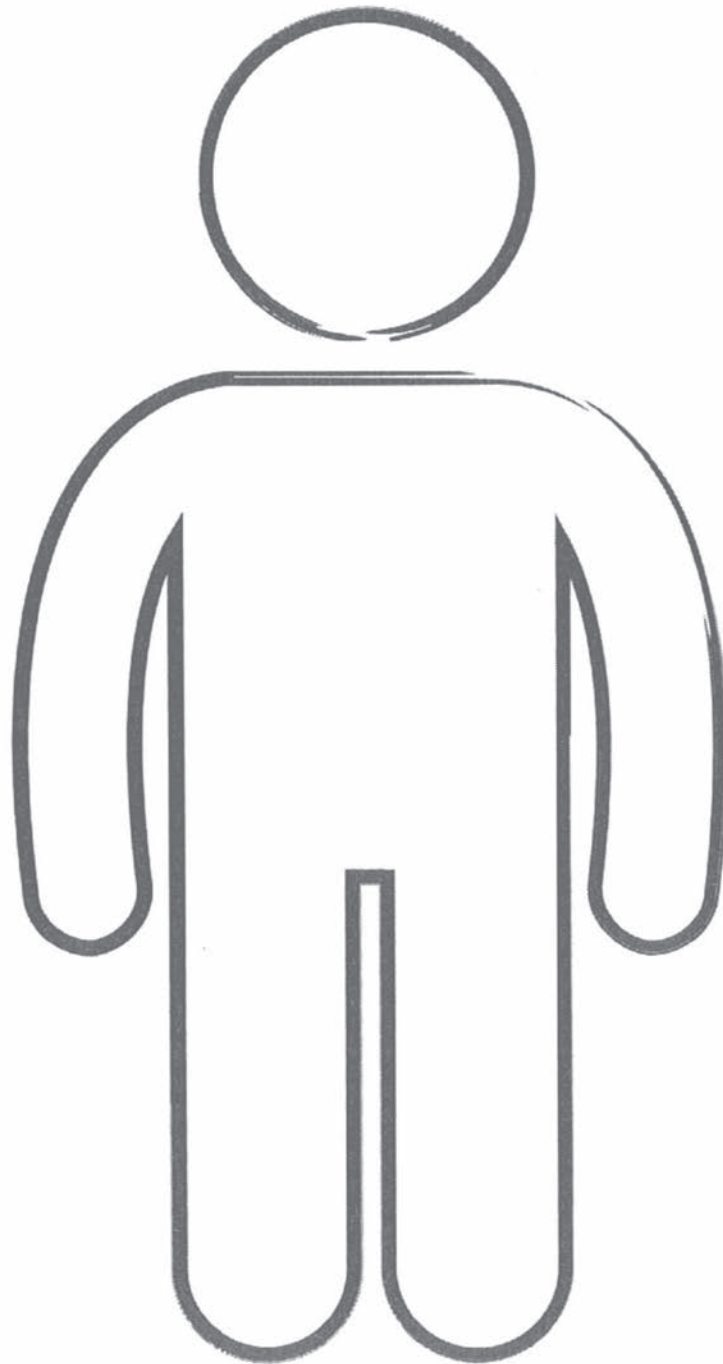
M₁ IDENTITÄTSTORTE



Arbeitsauftrag:

Überlege für dich selbst, welche Merkmale dich ausmachen und welchen Gruppen du dich zugehörig fühlst. Schreibe in die einzelnen Tortenstücke jeweils eine Gruppe, die für dich wichtig ist, also zu der du dich zugehörig fühlst.

M₂ MEIN SELBSTBILD



Arbeitsauftrag:

Überlege für dich selbst, welche Merkmale dich ausmachen und welchen Gruppen du dich zugehörig fühlst. Schreibe in die verschiedenen Körperteile der Figur jeweils eine Gruppe, die für dich wichtig ist, also zu der du dich zugehörig fühlst.

Sabine Hofmann-Reiter

Typisch?!

Bezug zum Informationsteil	Silvia Kronberger: Konfliktlinien von Geschlechteridentitäten
Zielgruppe/Alter	Ab der 7. Schulstufe
Lehrplanbezug	Lehrplan des Faches Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung: Modul 8 (Politische Bildung): Identitäten: Schülerinnen und Schüler können politische Urteile hinsichtlich ihrer Qualität, Relevanz und Begründung beurteilen; eigene politische Urteile fällen und formulieren; Interessens- und Standortgebundenheit politischer Urteile feststellen;
Thematische Konkretisierung	<ul style="list-style-type: none">▸ Die Begriffe Identität und Identitätsbildung erklären und problematisieren;▸ Zwischen Selbst- und Fremdverständnis unterscheiden sowie die Bereitschaft zur Selbstkritik entwickeln;▸ Bausteine nationaler Identitäten hinterfragen, Entstehungsmechanismen von Nationalismus analysieren;▸ Die Frage der europäischen Identitätsbildung diskutieren.
Dauer	2 Unterrichtseinheiten
Kompetenzen	Politische Sachkompetenz, Politische Urteilskompetenz
Basiskonzept	Identitäten
Zentrale Fragstellungen	<ul style="list-style-type: none">▸ Wie können überlieferte Geschlechterrollen/Geschlechtsstereotype dekonstruiert und verändert werden?▸ Wie werden die Rollen von Mädchen/Frauen und Buben/Männern dargestellt?▸ Welches Selbstverständnis und Fremdverständnis für das eigene und das andere Geschlecht haben Mädchen/Buben entwickelt und in welchem Maß ist es ihnen möglich, diese zu unterscheiden?
	Annäherung an das Thema Aktuelle Studien weisen den engen Zusammenhang zwischen Bildung und Geschlecht aus. Schule scheint damit ein Ort „der Tradierung von Geschlechterhierarchien und Geschlechterbildern“ ¹ zu sein.
Gender als sozial konstruiertes Geschlecht	<i>Learning Gender</i> findet in der Schule auf vielfältige Weise statt. Weibliche und männliche Geschlechtervorstellungen sind historisch gewachsen, sozial erlernt und daher auch veränderbar und ausgestaltbar. Schule befindet sich in einem Spannungsfeld. Einerseits hat sie, im Rahmen des pädagogischen Auftrages, Geschlecht zu thematisieren, andererseits trägt sie zur Reproduktion von stereotypen Geschlechterrollen bei. Im Unterricht werden Geschlechterbilder vermittelt und teilweise wird geschlechterkonformes Verhalten bestärkt, beispielsweise durch die Vermittlung der Werke, Erfindungen, Entdeckungen, Aktivitäten berühmter Männer im Laufe der Zeit, während jene von Frauen weniger Erwähnung finden. Häufig erfolgen stereotype Zuweisungen, etwa, dass Buben technisch und Mädchen sprachlich begabter seien. ² Oft folgen Lehrpersonen der Annahme, dass Mädchen und Buben jeweils anders lernen

würden. Aufgrund dieser vermeintlich geschlechtsspezifischen Dispositionen wären sie unterschiedlich zu unterrichten.³

Geschlechterrollen werden aktiv hergestellt

Das seit den 1980er-Jahren existierende Konzept des *Doing Gender* „reflektiert die kulturelle Determination von Geschlechterrollen“⁴ und bezieht sich auf den steten Prozess des Individuums seine Geschlechtszugehörigkeit performativ darzustellen, wobei sogenannte Genderprototypen als Maßstab dienen.⁵ Damit betont *Doing Gender* die Möglichkeit für Individuen, die Zuschreibung von weiblichen und/oder männlichen Stereotypen aufzulösen.

Strategie des Gender Mainstreaming

Bei der 4. Weltfrauenkonferenz (1995) wurde das Konzept des *Gender Mainstreaming* zur Förderung der Gleichstellung der Geschlechter als neue Strategie beschlossen. Ziel ist es, alle Bereiche des Handelns und Zusammenlebens, dies trifft insbesondere auf den Lernort Schule zu, mit dieser Strategie zu durchdringen.⁶ Dabei ist es aber wesentlich, sich mit der eigenen Geschlechterrolle auseinanderzusetzen und sich der eigenen stereotypen Zuschreibungen bewusst zu werden. „Solange die Problematik mit der eigenen Geschlechterrolle sich in den Vordergrund drängt, bestehen Blockaden und Widerstände. In diesen Fällen können Gender Trainings helfen, ein wenig mehr Rationalität in die Entscheidungsprozesse zu bringen (...).“⁷

Dekonstruktion stereotyper Geschlechterrollen

Methodisch-didaktische Hinweise

Oftmals erfolgen die stereotype Einordnung einer Person und die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften aufgrund ihres/seines Geschlechts. Dies soll in diesem Unterrichtsbeispiel bewusst gemacht werden.

Die provokante Aussage „alle Mädchen sind (fleißig, ordentlich, brav etc.), alle Buben sind (laut, schlampig, streitsüchtig etc.)“ könnte als Input dienen, um vorhandene Vorurteile transparent zu machen.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 1: Darstellung von Mädchen und Buben – Bildanalyse

Bildanalyse

Die ausgedruckten Fotografien werden nach scheinbarer Geschlechtszugehörigkeit geordnet. In Kleingruppen werden stereotype Zuschreibungen herausgearbeitet. Anhand der Fragen unter M₁ sollen die zentralen Aussagen der Bilder die Geschlechtervorstellungen betreffend ausgewertet werden.

Arbeitsaufgabe 1 zu M₁ und M₂

Immer noch werden Mädchen und Buben unterschiedliche Fähigkeiten und Aufgabenbereiche zugeordnet.

- ▶ *Sieh dir die Fotos an, beschreibe sie, arbeite heraus und vergleiche, bei welchen Tätigkeiten Mädchen dargestellt werden und bei welchen Buben. Schreibe dies in die Tabelle unten.*
- ▶ *Findest du noch andere stereotype Zuschreibungen? Ergänze die Tabelle (M₂). Vergleiche deine Antworten mit den anderen.*
- ▶ *Gibt es deiner Meinung nach typische Eigenschaften, die eher Mädchen zugeschrieben werden und typische Eigenschaften, die eher Buben zugeschrieben werden? Überlege und erkläre, wieso dies so sein könnte.*
- ▶ *Schreibe je ein Adjektiv, das deiner Meinung nach „typisch“ für Mädchen/Buben ist auf ein Kärtchen. Bring dieses Kärtchen an der Tafel an und vergleiche deine Zuschreibungen mit deinen MitschülerInnen. Entscheide nun, ob es tatsächlich typische Eigenschaften für Mädchen oder Buben gibt – begründe deine Aussagen.*

UNTERRICHTSBAUSTEIN 2: Sinnerfassendes Lesen

Der Inhalt des gekürzten Artikels soll in seinem Sinn erfasst und kritisch bearbeitet werden. Die eigene Position soll begründet und kritisch hinterfragt werden.

Arbeitsaufgabe 2 zu M₃ siehe Seite 71

STEREOTYPEN

ARBEITSWISSEN

Der Duden bezeichnet Eigenschaften als *typisch*, die „für einen bestimmten Typ, für etwas, jemanden Bestimmtes charakteristisch, kennzeichnend, bezeichnend“¹ sind. Nun hast du sicher schon erlebt, dass dir, weil du ein Mädchen/ein Bub bist, bestimmte Eigenschaften, Fertigkeiten und Fähigkeiten zugeschrieben werden. Wenn dies der Fall ist, spricht man von *Stereotypen*. „Der Begriff des Stereotyps (griech.: *stereos* – starr, hart, fest und *typos* – feste Norm, charakteristisches Gepräge) wurde 1922 vom Journalisten Walter Lippmann in die Sozialwissenschaften eingeführt, der damit die *Bilder in unseren Köpfen* beschrieb, die sich als *schablonisierte und schematisierte Vorstellungsinhalte* zwischen unsere Außenwelt und unser Bewusstsein schieben.“²

Diese Zuschreibung bestimmter Eigenschaften zu einem Geschlecht zieht sich von der Vergangenheit bis in die Gegenwart. Jahrhundertlang wurden den Mädchen und Frauen Eigenschaften wie „Anmut, Schönheit, Güte, Schwäche, Bescheidenheit, Passivität, Affektivität“³ zugeschrieben. Noch am Beginn des 20. Jahrhunderts wurde behauptet, das Mädchen/die Frau sei „ein Mittelding zwischen Kind und Mann, instinktgeleitet und damit tierähnlich, gerade deshalb aber für die Wahrnehmung der Mutterrolle bestens ausgestattet“.⁴

Im Gegensatz zum Erklärungsansatz dieser vermeintlich von der Natur gegebenen Disposition steht die Sozialisation als Erklärungsansatz für geschlechtsspezifisches Verhalten. Geschlechtsstereotype werden von Kindern durch Erfahrungen, die sie in ihrem sozialen Umfeld machen, entwickelt.⁵

1 www.duden.de/rechtschreibung/typisch, 19.09.2016

2 Six-Materna, Iris/Six, Bernd: Stereotype, in: Spektrum der Wissenschaft, www.spektrum.de/lexikon/psychologie/stereotype/14836, 19.09.2016

3 Kroll (2002), S. 399.

4 Möbius (1905) zitiert nach Hilgers, Andrea: Geschlechterstereotype und Unterricht. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule. Weinheim und München 1994, S. 39.

5 Kite, Mary/Deaux, Kay/Haines, Elisabeth: Gender Stereotypes, in: Denmark, Florence (Hrsg.): Psychology of Women. A Handbook of Issues and Theories. Westport 2008, S. 205-236, hier S. 208.

1 Bramberger, Andrea: PädagogInnenprofession und Geschlecht. Gender Inclusion. Wien 2015, S. 19.

2 Bartsch, Annette/Wedl, Juliette: Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. Bielefeld 2015, S. 9ff.

3 Vgl. Bramberger (2015), S. 21.

4 Kroll, Renate (Hrsg.): Geschlechterforschung. Metzler Lexikon Gender Studies. Stuttgart 2002, S. 14.

5 Grunow, Daniela: Geschlechterrollen in der Familie. Perspektiven der Frauenforschung, in: Kapella, Olaf et al. (Hrsg.): Die Vielfalt

der Familie. Tagungsband zum 3. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Opladen 2009, S. 164.

6 Stiegler, Barbara: Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreaming, in: Bothfeld, Silke/Gronbach, Sigrid/Riedmüller, Barbara (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Eine Innovation in der Gleichstellungspolitik. Zwischenberichte aus der politischen Praxis. Frankfurt 2002, S. 19–40, hier S. 27.

7 Stiegler (2002), S. 28.

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN

M₁ DARSTELLUNG VON MÄDCHEN UND BUBEN



© Deutsche Fotothek, creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.de



© Oregon Department of Transportation, creativecommons.org/licenses/by/2.0/



© Brian Boulos aus NYC, creativecommons.org/licenses/by/2.0/deed.de

M₁ DARSTELLUNG VON MÄDCHEN UND BUBEN



© Public Domain , 19.09.2016



© Public Domain, 19.09.2016



© Bengt Nyman, creativecommons.org/licenses/by/2.0/deed.en, 19.09.2016

[illegible]

M₃ TYPISCH MANN, TYPISCH FRAU? ROLLENBILDER UND VORURTEILE

(...) Mädchen tragen rosa Kleidchen und spielen mit Puppen, Jungen prügeln sich gern und lieben Autos. Die meisten Menschen haben bestimmte Vorstellungen davon, welche Verhaltensweisen typisch für Männer sind und welche Eigenschaften besonders Frauen auszeichnen. Es gibt viele Vorurteile und Verallgemeinerungen, aber man kann im täglichen Leben tatsächlich viele Verhaltensunterschiede zwischen Männern und Frauen entdecken. Woher kommt das? Sind Männer und Frauen oder Jungen und Mädchen wirklich so verschieden? (...)

(...) Jeder von uns (bringt) aus dem täglichen Leben Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht mit (...) und (hat) deshalb seine eigenen Vorstellungen (...). In der Kindheit geht es bereits los: Von Mädchen wird meistens erwartet, dass sie gern mit Puppen oder Plüschtieren spielen, während für viele Menschen ein typischer Junge Fußball spielt und oft mit aufgeschlagenen Knien nach Hause kommt. Doch tatsächlich gibt es nicht wenige Mädchen, die viel lieber auf Bäume klettern, als sich Zöpfe flechten zu lassen, und viele Jungen interessieren sich nicht so sehr für Autos, sondern malen zum Beispiel gern.

Früher wurden die Rollenbilder für Mann und Frau als Vorgabe gesehen, wie die Geschlechter sein mussten – und wer nicht in dieses Bild passte, musste sich ändern. Vor rund 100 Jahren war es zum Beispiel für die meisten Menschen ganz selbstverständlich, dass die Interessen einer Frau sich ausschließlich auf die Familie und den Ehemann richten mussten – es war Mädchen und Frauen schlichtweg lange nicht möglich, andere Interessen auszuleben als diejenigen, die von der Gesellschaft vorgegeben waren. Und auch Jungen und Männer hatten es schwer, wenn sie nicht den Rollenvorstellungen der Gesellschaft entsprachen. (...)

Bei einigen Menschen sind die traditionellen Geschlechterrollen noch immer fest verankert und dies vermitteln sie auch an ihre Kinder weiter. Viele Eltern wollen aber heutzutage, dass ihr Kind es zum Beispiel ganz normal findet, dass Papa den Abwasch macht, während Mama das Auto repariert und es weiß, dass es nicht nur eine Art gibt, eine richtige Frau oder ein richtiger Mann zu sein. Damit keine Vorurteile entwickelt werden, bemühen sich etwa immer mehr Mütter und Väter zu zeigen, dass Mädchen nicht immer lieb und brav sein müssen und dass Jungen auch ruhig Gefühle zeigen dürfen. (...)

Es gilt als typisch für Mädchen, dass sie ständig tuscheln und viel Zeit mit ihrer besten Freundin verbringen. Häufig hört man, dass Mädchen und Frauen durchschnittlich mehr Begabung in sprachlichen und künstlerischen Bereichen aufweisen, Jungen dagegen stärker in naturwissenschaftlichen und technischen Feldern. (...)

Es ist also naheliegend, dass die Interessen, Denk- und Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen zum großen Teil auf Rollenbilder und Prägungen durch die Gesellschaft zurückzuführen sind. Neueren Studien zufolge sind Mädchen überhaupt nicht von Natur aus schlechter in Mathematik, aber sie zweifeln häufiger an ihren mathematischen Fähigkeiten als Jungen. Doch nicht nur schneiden Schülerinnen in technischen und mathematischen Fächern zunehmend besser ab, die neue Tendenz zeigt sich auch im Berufsleben. So hat sich der Frauenanteil im Studiengang Mathematik deutlich erhöht – mittlerweile beginnen fast so viele weibliche wie männliche Studenten ein Mathematikstudium.

Quelle: Hähnel, Silvia: Typisch Mann, typisch Frau? Rollenbilder und Vorurteile. Teil 4: Geschlechterrollen in der Gesellschaft, www.helles-koepfchen.de/artikel/2971.html, 19.10.2016

Arbeitsauftrag:

Der folgende Artikel beschäftigt sich mit Geschlechterrollen. Unter www.helles-koepfchen.de/artikel/2971.html kannst du dir den gesamten Artikel durchlesen, den du hier gekürzt wiederfindest.

- ▶ Fasse den Inhalt des Artikels zusammen und gib ihn in eigenen Worten wieder.
- ▶ Bewerte die Aussagen des Artikels in einer kurzen Stellungnahme.
- ▶ Welchen Aussagen kannst du zustimmen (begründe), bei welchen vertrittst du eine andere Position (erkläre und begründe)?

AutorInnenverzeichnis

Heinrich Ammerer, MMag. Dr.

Geschichts- und Politikdidaktiker an der Universität Salzburg (Habilitand) und Lehrer am Christian-Doppler-Gymnasium Salzburg (derzeit karenziert).

Sabine Hofmann-Reiter, Mag. Dr. BEd

Lehrende und Fachkoordinatorin im Bereich Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraktische Studien Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Wien. Lehrende an der Universität Wien für Fachdidaktik Geschichte sowie Bildungswissenschaften. Sie verfügt über das Lehramt für Sekundarstufe I (Deutsch/Geschichte und Sozialkunde) an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien sowie Lehramt für Polytechnische Schulen (Politische Bildung und Wirtschaftskunde).

Wolfgang Kirchmayr, MMag.

Unterrichtet gegenwärtig Geographie und Wirtschaftskunde und Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung am BRG Traun, Oberösterreich. Mitarbeiter am Sparkling Science Projekt „Geovisualisierung und Kommunikation in partizipativen Entscheidungsprozessen“. Seit 2015 ist er Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Malte Kleinschmidt, Mag.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leibniz Universität Hannover. Er promoviert im Rahmen des Promotionkollegs „Didaktische Forschung. Citizenship und Inklusion“. Seine Forschungsschwerpunkte sind politische Bildungsforschung, dekoloniale Theorie, Migrationspolitische Bildung, Globalisierung, Hegemonietheorie und soziale Ungleichheit.

Silvia Kronberger, Prof. Mag.

Hochschulprofessorin für Soziologie, Leiterin des Institutes für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung und des Bundeszentrums für Gender Studies und Geschlechterpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Dirk Lange, Univ.-Prof. Dr.

Professor für die Didaktik der Politischen Bildung an der Leibniz Universität Hannover, Direktor des Instituts für Didaktik der Demokratie (IDD) und Vorsitzender der deutschen Vereinigung für Politische Bildung (DVPB). Aktuelle Arbeitsschwerpunkte liegen in der Politischen Bildungsforschung, Historisch-politischen Didaktik, der Politischen Lehr-Lernforschung, der Alltagsorientierung und Migrationspolitischen Bildung.

Simon Mörwald, Mag.

Unterrichtet Deutsch, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung an der HBLW Linz Landwiedstraße. Seit 2012 ist er als Referent in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der PH Oberösterreich tätig und seit 2015 Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Susanne Reitmair-Juárez MA

Politikwissenschaftlerin. Seit 2013 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Demokratiezentrum Wien tätig. Mitglied im Vorstand der Interessengemeinschaft Politische Bildung (IGPB).

Dieter Segert, Univ.-Prof. Dr.

Professor für Politikwissenschaft (spezialisiert auf Osteuropastudien) an der Universität Wien. Vorher als Professor an Universitäten wie der Humboldt-Universität Berlin, der Karls-Universität Prag und der University of Bath. Langjährig in der politischen Bildung engagiert, war beteiligt an der Erarbeitung des Curriculums für das Kombinationsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Universität Wien.

Themenhefte der *Informationen zur Politischen Bildung* zum neuen Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die Sekundarstufe I

Mit dem Schuljahr 2016/17 trat der neue Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung für die Sekundarstufe I in Kraft. Dieser ist modular aufgebaut und enthält auch sechs Module für die Politische Bildung. Ab Themenheft 38 beschäftigen sich daher sechs Hefte der Informationen zur Politischen Bildung mit jeweils einem Themenmodul des neuen Lehrplans. Aufgrund des neuen Lehrplans sind die Unterrichtsbeispiele in diesen Heften bereits für Sekundarstufe I, beginnend mit der 6. Schulstufe, aufbereitet.

Die Themenhefte bieten für LehrerInnen

- ▶ verständliche fachwissenschaftliche Artikel
- ▶ fachdidaktische Beiträge zu den Neuerungen im Lehrplan, wie Kompetenzorientierung und konzeptuelles Lernen
- ▶ Unterrichtsbeispiele, Materialien und kopierfähige Vorlagen für die Unterrichtspraxis



Themenheft 38 „Politisches Handeln im demokratischen System Österreichs“ enthält inhaltliche Beiträge und Unterrichtsbeispiele, die auf das Modul 8 der 2. Klasse (politische Bildung) „Möglichkeiten für politisches Handeln“ des neuen Lehrplans abgestimmt sind.

Themenheft 39 „Gesetze, Regeln, Werte“ bietet Konkretisierungen für das Modul 9 der 2. Klasse (politische Bildung) „Gesetze, Regeln und Werte“ des Lehrplans an.

Themenheft 40 „Identitäten“ setzt sich mit dem Modul 8 der 3. Klasse (politische Bildung) „Identitäten“ auseinander.

Bestellmöglichkeiten:

LehrerInnen und Schulbuchbibliotheken können die Hefte der Reihe auf www.politischebildung.com unter der Rubrik „Bestellungen“, sowie unter office@politischebildung.com oder per Telefon und Fax unter Tel.: 01/5123737-11, Fax: 01/5123737-20 bestellen.

Download unter www.politischebildung.com



ONLINEVERSION

Onlineversion der *Informationen zur Politischen Bildung* auf www.politischebildung.com



Die Beiträge und Materialien der Hefte sind auch in der Onlineversion kostenlos zugänglich:

- ▶ Kopierfähige Vorlagen und Arbeitsaufgaben und Materialien als Download
- ▶ Vollständige Printausgaben als Download

www.politischebildung.com → Informationen zur Politischen Bildung → Onlineversion

forum**politischebildung**

Informationen zur Politischen Bildung

forumpolitischebildung (Hg.)

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

ISBN: 978-3-9504234-2-6



9 783950 423426