

Gesetze, Regeln, Werte



Anton Pelinka

Grenzen der Macht. Politik in Österreich

Silvia Kronberger

Interkulturelle geschlechterbewusste
Politische Bildung



Heinrich Ammerer

Zum demokratiebildenden Umgang mit
Werten, Normen und Gesetzen in jungen
Lernaltern

Simon Mörwald

Wozu brauchen wir Gesetze?



Wolfgang Kirchmayr

Wer soll Normen festsetzen?

Irene Ecker

Gemeinsame Welt – Gemeinsame Werte?

Sabine Hofmann-Reiter

Gleichstellung von Frauen und Männern



Philipp Mittnik

Zum Spannungsverhältnis zwischen
kultureller/religiöser Diversität und
gesellschaftlichen Normen in Österreich

Stefan Schmid-Heher

Deutschpflicht in der Pause?

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
Gesetze, Regeln, Werte
Forum Politische Bildung (Hrsg.). Wien 2016
(Informationen zur Politischen Bildung; Bd. 39)
ISBN: 978-3-9504234-1-9
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 informativen Beiträgen zum Thema und konkreten
Umsetzungen für den Unterricht. Die veröffentlichten Beiträge geben
nicht notwendigerweise die Meinung des Herausgebers wieder.

Bildnachweis Umschlag:
Bild 1 und 3: Public Domain
Bild 2: Fotolia © connel_design
Bild 4: Mag.^a Claudia Rauchegger-Fischer

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. 39 • 2016

Gesetze, Regeln, Werte

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 Mitnik 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 Puntischer-Riekman *Abteilung Politikwissenschaft, Universität Salzburg*

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 *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens*

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 Politische Bildung*

Redaktion:

Mag. Gertraud Diendorfer (Gesamtredaktion)

Susanne Reitmair-Juárez MA (Redaktionelle Mitarbeit)

Inhalt

3 Einleitung

Informationsteil

- 5 Anton Pelinka**
Grenzen der Macht. Politik in Österreich
- 10 Silvia Kronberger**
Interkulturelle geschlechterbewusste
Politische Bildung

Für den Unterricht

- 26 Simon Mörwald**
Wozu brauchen wir Gesetze?
- 35 Wolfgang Kirchmayr**
Wer soll Normen festsetzen?
- 44 Irene Ecker**
Gemeinsame Welt – Gemeinsame Werte?

Grafiken, Tabellen, Materialien

- 10** Geschlechterbewusstsein
- 11** Intersektionalität
- 12** Doing Gender
- 13** Geschlechtertheorien
- 27** Regeln, Normen, Gesetze
- 30** Gesetze
- 38** Was sind Werte und Normen?
- 51** Kampf um Frauenrechte

4 Eckpunkte der Demokratie- entwicklung in Österreich

- 16 Heinrich Ammerer**
Zum demokratiebildenden Umgang mit
Werten, Normen und Gesetzen in jungen
Lernaltern
- 50 Sabine Hofmann-Reiter**
Gleichstellung von Frauen und Männern
- 55 Philipp Mittnik**
Zum Spannungsverhältnis zwischen
kultureller/religiöser Diversität und
gesellschaftlichen Normen in Österreich
- 63 Stefan Schmid-Heher**
Deutschpflicht in der Pause?

- 58** Extreme Auslegung des Islam
- 70** Deutschpflicht in der Pause?
- 73** AutorInnenverzeichnis
- 74** Weitere Materialien zu den Modulen im
neuen Lehrplan Geschichte und
Sozialkunde/Politische Bildung

Einleitung

Mit dem Schuljahr 2016/17 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 diese 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.

Das letzte Heft Nr. 38 hat sich bereits mit dem ersten Modul im Lehrplan „Politisches Handeln“ auseinandergesetzt, nun liegt eine neue Ausgabe zum Modul „Gesetze, Regeln, Werte“ vor. Jede/r von uns ist mit Regeln und Normen konfrontiert, die es einzuhalten gilt. Am besten gelingt dies, wenn jene Regeln, die für ein friedliches Zusammenleben notwendig sind, eine gewisse Sinnhaftigkeit aufweisen und wenn die Betroffenen diese auch – so weit wie möglich – mitgestalten können. Daher soll dieses Thema auch aus der Lebenswelt der SchülerInnen konkretisiert und analysiert werden.

Der fachwissenschaftliche Artikel von Anton Pelinka gibt einen Überblick zum politischen System, eingebettet in einen demokratiepolitischen Rahmen. Demokratie ist die Ordnung von Macht, in dem sie diese verrechtlicht und in geordnete Bahnen lenkt, etwa in Form der Gesetzgebung. Aber nicht nur Gesetze durchdringen das menschliche Zusammenleben, auch Werte oder Normen, die von bestimmten Gruppen festgelegt bzw. durch diese anerkannt werden. Diese sind unterschiedlich – ja mitunter oft gegensätzlich je heterogener eine Gesellschaft ist. Aktuell erleben wir ja vielfältige Werte- und Normendebatten. Es ist eine der ureigensten Aufgaben Politischer Bildung, sich mit den demokratischen Grundwerten und den daraus abgeleiteten Normen für unser Zusammenleben zu beschäftigen. Demzufolge behandelt der Beitrag von Heinrich Ammerer den Umgang mit diesen demokratiebildenden Werten als Grundlage unseres politischen Systems und wie man dieses auch jüngeren SchülerInnen näherbringen kann.

Diese Debatten würden oft am emotionalsten geführt, wenn das Thema Geschlecht in den Mittelpunkt rückt, argumentiert Silvia Kronberger. Ihr Beitrag widmet sich daher einer transkulturellen geschlechterbewussten Politischen Bildung und zeigt Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte auf.

Die Unterrichtsbeispiele befassen sich in weiterer Folge sehr grundsätzlich mit dem Thema (Wozu brauchen wir Gesetze? Wer soll Normen festsetzen? Etc.) oder thematisieren unsere Wertebasis anhand der Menschenrechte. Darüber hinaus werden konkrete Fallbeispiele in diesem Kontext behandelt, die zur Zeit kontroverse Diskussionen hervorrufen, beispielsweise das Spannungsverhältnis zwischen kultureller/religiöser Diversität und gesetzlichen Normen in Österreich. Versehen mit weiterführenden Web- und Literaturtipps sowie Kästen mit Arbeitswissen, zeigen die – in der Schule vorab erprobten – Unterrichtsbeispiele praktische Möglichkeiten auf, wie die Module zur Politischen Bildung im neuen Lehrplan kompetenzorientiert unterrichtet werden können.

Juli 2016

Gertraud Diendorfer

Eckpunkte der Demokratieentwicklung in Österreich

1918

Nach dem Ende des Ersten Weltkrieges (1914–1918) und der Niederlage der österreichisch-ungarischen Monarchie entstehen Nationalstaaten. Die Provisorische Nationalversammlung ruft die demokratische Republik Deutsch-Österreich aus. Mit einem Gesetz vom 12. November 1918 erlangen auch Frauen das allgemeine und gleiche Wahlrecht.

1920

Bundesverfassungsgesetz: Österreich ist eine parlamentarische Demokratie, das Parlament besteht aus zwei Kammern: National- und Bundesrat. Die Wahl der Abgeordneten zum Nationalrat erfolgt in einer direkten, freien, gleichen und geheimen Wahl.

1933

Der christlich-soziale Kanzler Engelbert Dollfuß schaltet das Parlament aus, nachdem alle drei Nationalratspräsidenten zurückgetreten waren. Regiert wird nun per Verordnungen – ohne Mitwirkung des Nationalrats.

1933/34–1938

Autoritäres Regime in Österreich: Die christlich-soziale Regierungspartei verbietet alle anderen politischen Parteien. Österreich hat nun kein demokratisches politisches System mehr. Diese Zeit wird auch Ständestaat genannt.

1948

Feierliche Verabschiedung der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen. Diese allgemein gültigen Menschenrechte legen unverletzliche und unveräußerliche Rechte und Freiheiten jedes Menschen fest. Sie entstanden (unter anderem) in Reaktion auf die schrecklichen Gräueltaten während der faschistischen Diktaturen und des Zweiten Weltkrieges.

1945

1945 befreien die sogenannten Alliierten (die Sieger des Zweiten Weltkriegs: Frankreich, Großbritannien, USA, Sowjetunion) Österreich von der NS-Diktatur, der Zweite Weltkrieg endet. Österreich wird wieder zu einer demokratischen Republik. Die demokratische Verfassung von 1929 wird wieder eingeführt.

1938–1945

1938 marschiert die deutsche Wehrmacht in Österreich ein. Österreich wird an das nationalsozialistische Deutschland unter dem Diktator Adolf Hitler „angeschlossen“. Politische Gegner des Regimes und Minderheiten werden verfolgt, verhaftet und sogar ermordet. Besonders Jüdinnen und Juden, Roma und Sinti, behinderte Menschen, Homosexuelle oder einfach „anders Denkende“ sind bedroht. 1939 beginnt der Zweite Weltkrieg.

1955

Mit dem Staatsvertrag erhält Österreich von den Alliierten seine volle Selbstständigkeit als demokratischer Staat zurück.

1970er Jahre

Grundlegende Reformen im Familien- und Sozialrecht, die wichtige Schritte zu einer rechtlichen Gleichberechtigung von Männern und Frauen darstellten.

1995

Beitritt Österreichs zur Europäischen Union (EU).

2007

Im Nationalrat wird eine Reform des Wahlrechts auf Bundesebene beschlossen. Das aktive Wahlalter wird von 18 auf 16 Jahre gesenkt, das passive Wahlalter von 19 auf 18 Jahre (nur für die Kandidatur zum Bundespräsidenten ist auch weiterhin die Erreichung des 35. Lebensjahres erforderlich), die Möglichkeit der Briefwahl im Inland wird geschaffen und die Legislaturperiode des Nationalrats von vier auf fünf Jahre verlängert.

Quelle: Diese Darstellung basiert auf der Timeline „Wahlrechtsentwicklung in Österreich 1848 bis heute“. www.demokratiezentrum.org/wissen/timelines/wahlrechtsentwicklung-in-oesterreich-1848-bis-heute.html

Anton Pelinka

Grenzen der Macht

Politik in Österreich

Der folgende Beitrag stellt einen systematischen Überblick zum politischen System Österreichs dar und bettet dieses in einen demokratietheoretischen Rahmen. Österreichs Demokratie wird hierbei nicht als weiß (perfekt) oder schwarz (nicht vorhanden) gezeichnet, sondern als in einem ständigen Entwicklungsprozess befindlich.

Demokratie als Ordnung von Macht

Demokratie ist nicht die Aufhebung von Macht. Macht – nach Max Weber¹ als die Fähigkeit, den eigenen Willen auch gegen Widerstand durchzusetzen – existiert auch in einer Demokratie. Demokratie ist die Ordnung von Macht – und damit deren Begrenzung.

**Demokratie
ist die
Ordnung
von Macht**

Demokratische Macht ist verrechtlicht, sie verläuft in geordneten Bahnen:

- ▶ in Form einer Gesetzgebung, in der ein frei gewähltes Parlament nach öffentlicher Debatte in letzter Instanz eine für alle verbindliche Entscheidung trifft;
- ▶ in Form einer Exekutive, die auf der Grundlage dieser Gesetze die soziale Wirklichkeit gestaltet;
- ▶ in Form einer unabhängigen Gerichtsbarkeit, die über die Einhaltung der Gesetze wacht, die auch die Politik binden;
- ▶ in Form einer breiten Öffentlichkeit, die – als Ausdruck der Vielfalt von Interessen – an der Gestaltung, Umsetzung und Kontrolle politischer Verhältnisse Anteil nimmt.

In der Politik geht es stets um Macht. Daher ist der Vorwurf naiv, jemandem ginge es in einer Demokratie „nur um die Macht“. Ohne Macht können die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht gestaltet werden. Der Verzicht auf Macht kommt einem Auszug aus der Gesellschaft gleich.

Demokratie ist immer Form und Inhalt gleichermaßen: Form, weil sie gesellschaftliche Macht in einen Rahmen zwingt; Inhalt, weil sie bestimmten Werten verpflichtet ist. Demokratie ist daher auch, aber niemals nur „Formaldemokratie“.

Demokratie ordnet Macht in einem immer neu zu definierenden Gleichgewicht zwischen Konflikt und Konsens. Demokratie braucht das Gegeneinander der in einer Gesellschaft vorhandenen Interessen und Meinungen, vor allem in Form eines Mehrparteiensystems, in dem zwei oder mehr Parteien sich um die Zustimmung der Wählerinnen und Wähler bemühen. Demokratie braucht aber auch eine breit abgesicherte Übereinstimmung darüber, nach welchen Regeln und mit welchen allgemein verbindlichen Wertvorstellungen dieser Konflikt ablaufen soll. Demokratie kann scheitern – an einem Zuwenig an Konsens, aber auch an einem Zuwenig an Konflikt.

**Gleichgewicht
zwischen
Konflikt und
Konsens**

Demokratie – Wettbewerb in Österreich

Jede Gesellschaft war und ist durch die Gegenläufigkeit von Meinungen und Interessen charakterisiert, Pluralität ist ein zentrales Merkmal demokratischer Gesellschaften.

Viele verschiedene Meinungen und Interessen Demokratie fordert maximale Transparenz dieser Gegenläufigkeit. Sie basiert auf einem verregelten Neben- und Gegeneinander der verschiedenen Meinungen und Interessen. Diese Interessen sind in Parteien organisiert. Demokratie bedeutet demnach Konkurrenz um gesellschaftliche Zustimmung, sie ist ein Wettbewerb um die Stimmen der Wählerinnen und Wähler.

Ohne Parteien keine Demokratie Demokratie ist daher ein Mehrparteiensystem. Ohne eine gewisse Anzahl konkurrierender Parteien gibt es keine Demokratie. Alle Versuche, Demokratie ohne Parteien oder auch mit einer Einheitspartei zu verwirklichen, sind gescheitert. Demokratie – als staatliche Ordnung – ist daher unvermeidlich Parteienstaat.

In Österreich ist diese Parteienstaatlichkeit in der Entwicklungsgeschichte der demokratischen Republik deutlich. 1918 riefen Vertreter des 1911 gewählten Abgeordnetenhauses der Monarchie die Republik aus. 1920 beschlossen die auf den Listen von Parteien gewählten Frauen und Männer die Verfassung der Republik. Und 1945 erklärten ausdrücklich als Parteienvertreter deklarierte Personen die Unabhängigkeit der Zweiten Republik. Die österreichische Demokratie ist eine Gründung von Parteien.

Wandel des Parteiensystems Der Wandel der Gesellschaft drückt sich im Wandel der Parteien aus. Jahrzehntlang dominierten die Sozialdemokratische Partei Österreichs und die Österreichische Volkspartei das Wahlgeschehen. Seit den 1980er Jahren finden sie allerdings immer weniger Zustimmung. Andere Parteien – die Freiheitliche Partei Österreichs, aber auch neu gegründete Parteien wie die Grünen und die NEOS – befinden sich im Aufschwung. Dieser Wandel des Parteiensystems, hinter dem ein Wandel des Verhaltens der Wählerinnen und Wähler steht, ist Ausdruck der Funktionsfähigkeit und Lebendigkeit der Demokratie.

Die österreichische Gesellschaft ändert sich. Und deshalb ändert sich das Parteiensystem – und damit die Politik. Ob dieser Wandel für gut oder schlecht befunden wird, muss unterschiedlich beantwortet werden – je nach den Positionen und Interessen, die in einer pluralistischen Gesellschaft existieren. Im Österreich zu Beginn des 21. Jahrhunderts sind immer weniger die vererbten politischen Präferenzen ausschlaggebend. Stattdessen spielen Faktoren wie Alter, Bildung oder Geschlecht eine Rolle bei der Entscheidung, eine bestimmte Partei zu wählen.

Wachsende Mobilität der WählerInnen Diese Änderungen der Gesellschaft zeigen sich vor allem im allmählichen Verschwinden der „Lagermentalität“. Als Folge der Verwurzelung der Zweiten Republik in einer von Bürgerkrieg und Diktatur gekennzeichneten Vorgeschichte sahen sich die meisten Menschen in Österreich als Angehörige eines politisch-weltanschaulichen „Lagers“, das – mit oft quasi-religiösen Funktionen versehen – auch mit einer politischen Partei verbunden war. Diese Mentalität führte über Jahrzehnte zu einem sehr stabilen Wahlverhalten, weil die meisten mit vorhersehbarer Regelmäßigkeit immer „ihre“ Partei wählten. Die seit den 1980er Jahren wachsende Mobilität und damit die zunehmende Unberechenbarkeit des Wahlverhaltens sind die Ursachen für die Veränderungen des Parteiensystems.²

Demokratie – Mehrheitsherrschaft plus X

In der österreichischen Demokratie regiert, wer vom Vertrauen der Mehrheit des direkt gewählten Nationalrates getragen wird. Die Mehrheit des Nationalrates kann grundsätzlich jederzeit der Bundesregierung das Misstrauen aussprechen, wodurch diese nicht weiter bestehen kann. Gegen den Willen dieser Mehrheit kann eine Regierung nicht bestehen bleiben. Und gegen diese Mehrheit können auch keine Gesetze verabschiedet werden.

Demokratie ist somit immer auch die Herrschaft der Mehrheit. Allerdings ist damit das Wesen der Demokratie noch nicht umfassend beschrieben. Denn der Macht der Mehrheit sind Grenzen gesetzt:

- durch die Verfassung, die nur durch eine Zweidrittel-Mehrheit des Nationalrates oder durch eine Volksabstimmung verändert werden kann;
- durch den Verfassungsgerichtshof, der auf die Einhaltung der Rechte von (politischen, religiösen, ethnischen) Minderheiten wacht;
- durch die supranationalen Kontrollen, die vom Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte und vom Europäischen Gerichtshof der EU ausgeübt werden.

Demokratie ist die Herrschaft der Mehrheit mit Grenzen

Folglich ist Demokratie Mehrheitsherrschaft plus garantierter Minderheitenrechte. Und Demokratie ist immer auch Herrschaft auf Zeit. Eine zwingend vorgesehene Begrenzung von Macht in der Demokratie ist die Periodisierung: Der Nationalrat muss nach spätestens fünf Jahren neu gewählt werden, der ebenfalls direkt gewählte Bundespräsident ist für sechs Jahre im Amt. Ähnliche Begrenzungen gelten auch für jene, die Politik auf der Ebene der Länder und Gemeinden bestimmen.

Demokratie ist Herrschaft auf Zeit

Das Verhältnis von Mehrheitsherrschaft und garantierten Minderheitenrechten ist nicht festgeschrieben. Es wird immer wieder neu bestimmt. So ist es in Österreich in den letzten Jahren zu einer Ausweitung der Kontrollrechte der parlamentarischen Opposition im Nationalrat gekommen. Und die Grundrechte gesellschaftlicher Minderheiten (etwa Minderheiten sexueller Orientierung) wurden ausgeweitet.

Mehrheits-herrschaft und Minder-heitenschutz

Ob die Rechte der Minderheiten zu einer die Demokratie lähmenden Einschränkung der Entscheidungsfähigkeit des politischen Systems führen, oder ob sie weiter auszuweiten sind, darüber findet ein politischer Diskurs statt, der nie an einen Endpunkt ankommen wird. Österreich ist freilich hier in einen europäischen bzw. globalen Diskurs eingebettet, der sich – infolge kultureller Globalisierung – zusehends auch auf Österreich auswirken wird. So wirkt sich etwa die Debatte über politisch motivierten Terrorismus auf die Frage aus, ob und in welchem Ausmaß demokratische Grundfreiheiten für die Feinde der Demokratie garantiert werden müssen oder eben einzuschränken sind.

Interessenpluralismus jenseits des Parteienstaates

Wie erwähnt, ist Demokratie unvermeidlich Parteienstaat. Aber Demokratie ist nicht nur Parteienstaat. Im Vorfeld der verregelten Mechanismen politischer Entscheidungen, etwa der parlamentarischen Gesetzgebung, versuchen die verschiedensten InteressensvertreterInnen Einfluss zu nehmen. Und in einer Demokratie ist dies grundsätzlich legitim – unter der Voraussetzung, dass diese Einflussnahme transparent ist.

Einfluss-nahme muss transparent sein

In Österreich geschieht dies in den verschiedensten Formen, etwa durch:

- Die Sozialpartnerschaft. Interessenverbände der ArbeitnehmerInnen (Österreichischer Gewerkschaftsbund, Arbeiterkammer), der ArbeitgeberInnen (Vereinigung Österreichischer Industrieller, Wirtschaftskammer) und der Landwirtschaft (Landwirtschaftskammern) nehmen oft in Abstimmung untereinander, aber oft auch gegeneinander Einfluss auf die Parteien und damit auf die Regierung und das Parlament. Diese Einflussnahme ist grundsätzlich mit der Demokratie dann vereinbar, wenn sie sich auf den Zusammenhang zwischen den Interessen der Verbände und das Wahlverhalten bestimmter gesellschaftlicher Segmente bezieht.

- Die staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften. Dem Grundrecht der Religionsfreiheit entsprechend verfügen diese über Autonomie und können auf den politischen Entscheidungsprozess Einfluss nehmen; etwa – ähnlich den Wirtschaftsverbänden – durch Stellungnahmen zu Gesetzesentwürfen, bevor diese als Regierungsvorlagen zur Beschlussfassung in den Nationalrat kommen.
- Die Medien. Diese bestimmen durch ihre Rolle im Kommunikationsfluss zwischen Gesellschaft und Politik unvermeidlich auch die Politik. Medien müssen von der Politik ernst genommen werden, weil sie verdeutlichen, welchen gesellschaftlichen Wandel und, damit verbunden, welchen Wandel der Interessen es gibt.
- Die (Zivil-) Gesellschaft. Die nicht in Form von Parteien und Verbänden organisierten Initiativen – etwa Bürgerinitiativen oder Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs) – können dann die Politik beeinflussen, wenn sie glaubhaft machen, dass die von ihnen artikulierten Interessen das Ergebnis von Wahlen beeinflussen können.

Die verschiedenen Interessen haben erst dann Bedeutung, wenn sie in der Lage sind, die zuletzt Verantwortlichen zu überzeugen, d. h. die Mehrheit des Parlaments bzw. die Regierung, die jene Mehrheit repräsentiert. Das entscheidende Argument ist der Zusammenhang zwischen dem Wahlerfolg von Parteien und bestimmten Interessen.

**Transparenz
in der
Parteien-
finanzierung**

In der Demokratie spielt „politisches Geld“ eine zentrale Rolle: Wer finanziert die Parteien, deren Wettbewerb um Wählerstimmen für die Demokratie entscheidend ist? Wer bezahlt die teuren Wahlkämpfe? Verzerren finanzkräftige Interessen nicht den demokratischen Wettbewerb, indem sie bestimmten Parteien Startvorteile verschaffen? Auch diese Fragen können nicht perfekt beantwortet werden. Wichtig ist, dass die Finanzierung der Parteien möglichst transparent zu sein hat, damit sich die Wählerinnen und Wähler ein Bild machen können, welche Interessen hinter welcher Partei stehen.

Jenseits der Grenzen nationaler Demokratie

Österreich ist keine Insel, die von dem Rest der Welt abgeschottet werden kann. Ökonomische, kulturelle und auch politische Entwicklungen außerhalb der Grenzen des Landes wirken sich oft unmittelbar auf Österreich aus. Die Demokratiequalität in Österreich kann daher nicht in souveräner Weise ausschließlich von den österreichischen Verfassungsorganen im Zusammenspiel mit der österreichischen Gesellschaft allein bestimmt werden.

Die grenzüberschreitenden Verflechtungen relativieren die Gestaltungsfähigkeit österreichischer Politik – und damit die Demokratiequalität in Österreich. Die österreichischen Wählerinnen und Wähler haben keine Mitwirkungsmöglichkeit bei der Wahl des Präsidenten/der Präsidentin und des Kongresses der USA – und dennoch sind die Resultate amerikanischer Wahlen für Österreich von Bedeutung. Österreich hat praktisch keinen Einfluss auf die Finanzmärkte in London oder Shanghai – und dennoch haben dortige Ereignisse oft massive Folgen für Österreich. Globalisierungsprozesse können von Österreich nur sehr begrenzt gesteuert werden.

**Globali-
sierung
mitgestalten
über die EU**

Eine Antwort auf diese Verflechtungen, die Abhängigkeiten schaffen, ist Österreichs Mitgliedschaft in der Europäischen Union. Diese ist mehr als ein loser Staatenbund – wenn auch nicht (oder noch nicht) ein voll entwickelter Bundesstaat. Die Entscheidungen der EU betreffen Österreich unmittelbar. Aber Österreich kann bei diesen Entscheidungen mitwirken:

- ▶ Im (direkt gewählten) Europäischen Parlament sind österreichische Abgeordnete am Entscheidungsprozess beteiligt – im Gesetzgebungsverfahren wie auch bei der Wahl und der Kontrolle der Europäischen Kommission.
- ▶ Im Rat der EU (speziell im Europäischen Rat der Staats- oder Regierungschefs) wirken die Vertreterinnen und Vertreter der österreichischen Bundesregierung mit den anderen nationalen Regierungen bei der Festlegung der Politik der EU mit.
- ▶ In der Europäischen Kommission ist ein Mitglied von der österreichischen Regierung nominiert und vom Europäischen Parlament gewählt. Allerdings agiert dieses Mitglied nicht als VertreterIn österreichischer, sondern gesamteuropäischer Interessen.
- ▶ Im Europäischen Gerichtshof ist ein/e RichterIn von Österreich nominiert und wirkt so, im Rahmen des europäischen Rechtes, bei den Entscheidungen der europäischen Gerichtsbarkeit mit.

**Europäische
Politik mit-
bestimmen**

Österreichs Politik wird von der Politik der EU wesentlich mitbestimmt. Aber die Union ist nicht eine Akteurin, die von oben – als fremde Macht – über Österreich bestimmt. Österreich ist Teil der Union. Die Europäische Union sind (auch) wir.

Resümee

Die Demokratie ist nie am Ende – nicht im positiven Sinn, weil sie nicht einen Idealzustand versprechen kann, sondern nur eine asymptotische Annäherung an einen solchen. Demokratie ist immer in Fluss und daher niemals perfekt oder „wahr“. Die Demokratie in Österreich ist aber auch nicht im negativen Sinne am Ende: Bei allen von den verschiedensten Blickwinkeln, Interessen und Meinungen vorgebrachten, legitimen Kritikpunkten – es gilt wohl, dass dieses Österreich, diese unvollkommene Demokratie, das relativ beste Österreich ist, das es je gab.

Demokratie ist niemals ungefährdet – das lehrt die Geschichte und das kann auch an gegenwärtigen Tendenzen abgelesen werden. Deshalb sind die Erfolge der österreichischen Demokratie nach der Wiedererrichtung der Republik seit 1945 kein Grund, die Demokratie für garantiert zu halten. Um die Demokratie zu sichern, muss sie ständig weiterentwickelt werden. Dass die großen Transformationen europäischer Politik – 1945, die Demokratisierung Westeuropas als Folge der Niederlage des nationalsozialistischen Deutschland; 1991, als Folge des Zusammenbruchs der Sowjetunion – auch und wesentlich als Erfolge der Demokratie zu sehen sind, immunisiert diese mühsam erkämpfte Staatsform nicht – weder in Österreich noch anderswo.

**Demokratie
ist niemals
garantiert**

Die Erfolge der Demokratie entbinden natürlich nicht davon, alle für die Demokratie bedrohlichen Entwicklungen kritisch zu beobachten und immer wieder zu versuchen, die Qualität der Demokratie zu verbessern. Aber es ist wichtig, die real existierende Demokratie nicht einfach deshalb abzutun, weil sie fehlerhaft ist. Es ist immer wichtig, diese Demokratie vergleichend zu messen – an vergangenen Formen des demokratischen und des nicht-demokratischen Regierens und an aktuellen Formen der Demokratie und der Diktatur, jenseits der Grenzen des Landes.

Literatur

Dahl, Robert: Democracy and Its Critics. New Haven 1989.

Diendorfer, Gertraud/Bella, Blanka/Pelinka, Anton/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Friedensforschung, Konfliktforschung, Demokratieforschung. Ein Handbuch. Wien 2016.

Helms, Ludger/Wineroither, David (Hrsg.): Die österreichische Demokratie im Vergleich. Baden-Baden 2012.

Müller, Jan-Werner: Contesting Democracy. Political Ideas in Twentieth-Century Europe. New Haven 2011.

1 Müller, Jan-Werner: Contesting Democracy. Political Ideas in Twentieth-Century Europe. New Haven 2011, S. 26–48.

2 Helms, Ludger/Wineroither, David (Hrsg.): Die österreichische Demokratie im Vergleich. Baden-Baden 2012, S. 193–221.

Silvia Kronberger

Interkulturelle geschlechterbewusste Politische Bildung

**Kompetenzen
für die
Migrations-
gesellschaft**

Durch die Flüchtlingsbewegungen, die seit 2015 auch Mitteleuropa und damit Österreich in größerem Ausmaß erreicht haben, wird den Themen Migration und Migrationsgesellschaft endlich die Bedeutung beigemessen, die sie verdienen. Auf vielen Ebenen, besonders aber im Bildungsbereich, wird nun auch öffentlich darüber diskutiert, was möglich und nötig ist, um sowohl Menschen „mit Migrationshintergrund“ als auch den sogenannten „autochthonen“ Menschen Fähigkeiten zu vermitteln, die für Migrationsgesellschaften unerlässlich sind.¹ Die Debatte wird dann am emotionalsten geführt, wenn das Thema Geschlecht in ihr Zentrum rückt. Eine umfassende Auseinandersetzung mit Fragen einer inter- oder transkulturellen Bildung kann daher nur gemeinsam und gleichberechtigt mit dem Thema Geschlecht erfolgen.

Migrationsgesellschaft, Schule und Geschlecht

Bildungspolitische Überlegungen im Kontext Migrationsgesellschaft verlangen ein umfassendes Konzept des Lehrens und Lernens, das die grundsätzlichen Erkenntnisse einer geschlechterbewussten Didaktik (siehe Kasten Geschlechterbewusstsein) mit Theorien der Migrationspädagogik und des interkulturellen Lernens sowie Kompetenzmodellen der Politischen Bildung zu verknüpfen vermag.

Geschlechterbewusstsein

Der Begriff „geschlechterbewusst“ soll einen nicht normativen – wie „geschlechtergerecht“ – sondern prozesshaften Ansatz beschreiben, der sich in Auseinandersetzung mit individuellen und gesellschaftlichen Aspekten von Geschlecht entwickelt.

**Geschlecht
als soziale
Konstruktion**

Die Kategorie Geschlecht beruft sich dabei nicht auf anatomische oder biologische Merkmale, sondern versteht sich als soziale Konstruktion, die „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ immer wieder neu herstellt und zueinander in eine hierarchische Beziehung setzt.² Dennoch wird hier von Frauen und Männern, Mädchen und Buben, weiblichen und männlichen Jugendlichen die Rede sein, denn „(...) wenn auch Geschlecht theoretisch nicht ‚sein‘ kann, kann darauf aufgrund der empirischen Wirklichkeit – in der Geschlecht tatsächlich ist – nicht verzichtet werden.“³

Desgleichen sind Kulturen nicht als einheitliche, homogene und statische Entitäten, sondern als dynamisch, prozesshaft und heterogen zu verstehen, die dennoch in gesellschaftliche und geschichtliche „Möglichkeitsräume“ – wie kollektivistisch oder individualistisch organisierte Gesellschaftsformen – eingebunden sind.⁴

Ebenso wenig gibt es *den* „Menschen mit Migrationshintergrund“,⁵ sondern unterschiedliche Individuen mit differierenden gesellschaftlich-kulturellen, sozialen und sonstigen Hintergründen, wie Alter, Behinderung, Religion, sexuelle Orientierung, der *Migrationshintergrund* ist nur einer davon.

Geschlecht und „Migrationshintergrund“ sind somit nicht getrennt voneinander oder nur additiv zueinander zu denken, sondern sie stehen in einem Zusammenhang, der – gemeinsam mit weiteren Differenzlinien, vor allem der des sozialen Status – intersektional gedacht wird, das heißt, jedes differenzierende oder diskriminierende Element wird durch seine Beziehung zu anderen Elementen definiert.⁶

**Vielfältige
Differenz-
linien**

In einer intersektionalen Analyse (siehe Kasten Intersektionalität) untersuchte Eli Scambor im Jahr 2014, wer derzeit in unserem Schulsystem die schlechtesten Bildungschancen hat. Das Ergebnis: Es sind dies *männliche* Jugendliche mit Migrationshintergrund, deren Eltern einen niederen Bildungsstand bzw. Arbeitsmarktstatus aufweisen. Dem Zusammenwirken der Faktoren Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungsstand der Eltern fügte Scambor den Faktor „Männlichkeitspraktiken“ hinzu und kommt dabei zu dem Ergebnis, dass die Abwertung von Bildungserfolg (Bildung = unmännlich) insbesondere in bildungsfernen Kontexten eine relevante Strategie in der Herstellung hegemonialer Männlichkeit⁷ darstellt. Im Schulkontext können Inszenierungen traditioneller stereotyper Männlichkeit meist nicht positiv verwertet werden, es ist mit Problemen und geringen schulischen Leistungen zu rechnen.⁸

Intersektionalität

Die **Intersektionalität** sucht mit dem Bild einer Straßenkreuzung (*intersection*) die Wechselwirkungen der verschiedenen Ursachen von Diskriminierung und Ungleichheit zu veranschaulichen. Aussagekräftiger auf Englisch ausgedrückt, geht es dabei vor allem um die Kreuzungspunkte von *gender*, *class* und *race*.

Die Kreuzungspunkte zwischen unterschiedlichen Differenzlinien wie zum Beispiel Geschlecht, sozialer Status, ethnische Herkunft sowie Behinderung definieren völlig unterschiedliche Ausgangssituationen und Möglichkeiten von Entwicklung.

„Gender“ im Unterricht zu thematisieren ist heikel, vor allem dann, wenn das Thema auf Fragen der Ungleichheit und Diskriminierung reduziert wird, da dies mit dem Selbstbild der Schülerinnen kollidiert, gleichgestellt zu sein – auch mit dem Selbstbild von Schülerinnen „mit Migrationshintergrund“. Hier ist zwischen Mikro- und Makroebene zu unterscheiden: Auf der individuellen Ebene (Mikroebene) wird die Vielfalt und Besonderheit, die Differenzen von und innerhalb der Geschlechtergruppen zu thematisieren sein, auf gesellschaftsanalytischer Ebene (Makroebene) hingegen geht es um Geschlechterhierarchien und deren Konstruktion und Wirksamkeit – ansonsten bleiben Diskriminierungen aufgrund von Geschlecht unerkannt.⁹

**Differenzen
und
Hierarchien
thematisieren**

Interkulturelle geschlechterbewusste Didaktik

„Eine interkulturelle Didaktik sollte stereotype Dramatisierungen bezüglich Geschlecht und Ethnizität bewusst machen, so dass im konkreten Handeln entdramatisierend agiert werden kann.“¹⁰ Solch eine „stereotype Dramatisierung“ kann zum Beispiel ein Lob für Leistungen, die bei anderen als selbstverständlich angesehen werden, sein.

Die Geschlechterforschung kann auf eine lange Tradition der Auseinandersetzung mit Methodik und Didaktik ihres Faches verweisen, es gilt nun, diese in einen interkulturellen Kontext einzubetten.

**Geschlechter-
forschung
in inter-
kulturellen
Kontext
einbetten**

Eine geschlechterbewusste Didaktik sieht sich mit der Herausforderung konfrontiert, die Ergebnisse der Geschlechtertheorien in die praktische Arbeit einfließen

zu lassen, also vor allem, Geschlechterstereotypen nicht noch zu verfestigen. Dazu sind sowohl Sensibilisierung als auch Wissen über die Bedeutung von Geschlecht vonnöten. Wie in der Geschlechterpädagogik wird auch in der Interkulturellen Pädagogik eine zu starke Betonung der Differenzen kritisiert, da diese durch „Kulturalisierung“ womöglich eine ungewollte Verstärkung von Diskriminierungen zur Folge haben könnte. „Defizitmarkierenden Stereotypen und vereinheitlichenden Bezugsrahmen auf die Herkunftsgruppen sollte im pädagogischen Alltag eine Absage erteilt werden.“¹¹

„Dreischnitt“ als eine Methode des geschlechtergerechten Unterrichtens

Eine Möglichkeit zur Realisierung eines geschlechtergerechten Unterrichts bietet der Dreischnitt „Dramatisierung – Reflexion – Entdramatisierung“¹², in Verbindung mit theorie- und praxisrelevanten Ergebnissen der interkulturellen Pädagogik kann er handlungsleitend für eine interkulturelle geschlechterbewusste Didaktik sein.

Dramatisierung

Um einen bewussten Blick auf die Kategorie Geschlecht zu richten, ist es vielfach nötig, Geschlecht zunächst zu dramatisieren, Differenzen herauszustellen und alltägliche *Doing-Gender*-Situationen zu entlarven (siehe Kasten *Doing Gender*).¹³ Für die interkulturelle geschlechterbewusste Didaktik bedeutet dieser Schritt, dass die Bedeutung und intersektionale Verschränkung von Ethnizität und Geschlecht (unter Berücksichtigung des sozialen Status) im jeweiligen Kontext analysiert wird.

Q Doing Gender

Doing Gender bedeutet, dass Geschlecht nicht von selbst „passiert“, sondern es muss immer wieder neu hergestellt werden, was meist unbewusst geschieht. In diesem Kontext wird auch die Fähigkeit beschrieben, das eigene Verhalten so zu steuern, dass es im jeweiligen Kontext als (un-) bewusst genderangemessen oder als absichtlich gender-unangemessen (*Undoing Gender*) gelten kann.

Reflexion

Der zweite Schritt – die Reflexion – setzt sich mit möglichen Ursachen dieser Geschlechterdifferenzen auseinander, mit deren gesellschaftlicher Bedeutung und Wirksamkeit. Hierzu ist die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Gendertheorien notwendige Voraussetzung (siehe Kasten Geschlechtertheorien). Die interkulturelle geschlechterbewusste Didaktik wird – unter Bezugnahme auf die Theorien der Migrationsforschung und der interkulturellen Pädagogik – versuchen herauszufinden, für wen vergeschlechtlichte Ethnisierungen funktional bzw. dysfunktional sind.

Entdramatisierung

Als Konsequenz der ersten beiden Schritte treten nun weitere für Bildungsprozesse bedeutsame Diversitäten ins Blickfeld, es geht dabei vor allem um soziale Herkunft, Religion, sexuelle Orientierung, Gesundheit, Alter. Die kulturelle und die Geschlechterdifferenz gewissermaßen relativierend gilt diese Auseinandersetzung dem Zusammenspiel, der Überschneidung von Differenzen. Das Augenmerk liegt dabei auf vorhandenen – nicht auf Basis geschlechtlicher oder ethnisch/kultureller Zuordnungen zugeschriebener – Kompetenzen und Defiziten der individuellen Schülerinnen und Schüler. Entdramatisierung bedeutet somit den Versuch, Geschlecht und Ethnizität/Kultur bewusst als soziale Marker außer Kraft zu setzen.

GESCHLECHTERTHEORIEN¹⁴

Der **Gleichheitsansatz** fordert für Frauen und Männer die gleichen Chancen, Rechte und Pflichten. Kritisch wird am Gleichheitsansatz angemerkt, dass er sich an einem männlichen Idealbild orientiert, der Idee „Frauen können genauso gut, erfolgreich, mächtig etc. sein wie Männer“.

Der **Differenzansatz** geht von einer grundsätzlichen Verschiedenheit von Frauen und Männern aus. Das Ziel ist Gleichwertigkeit in der Verschiedenheit, die Überwindung der hierarchisch konstruierten Geschlechterdifferenz. Am Differenzansatz wird vor allem kritisiert, dass er zu einer Rechtfertigung der traditionellen Geschlechterrollen beitragen kann.

Der **Dekonstruktionsansatz** versucht zu erkennen, wie das gesellschaftliche Konstrukt Geschlecht hergestellt wird. Kritisch im Blick sind der Nutzen und die Konstruktion von hierarchisierter Differenz sowie das „Regime“ der Heteronormativität.

Die **Queertheorie** ist aus der Schwulen- und Lesbenbewegung entstanden und entwickelt Utopien einer Gesellschaft mit unterschiedlichsten Ausformungen von Geschlecht, wechselnden Geschlechtern bzw. Geschlechtslosigkeit. Grundlegend ist die Heteronormativitätskritik und die Ansicht, dass auch das biologische Geschlecht gesellschaftlich hergestellt ist.

Männlichkeitsforschung ist die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Formen männlicher Existenz. Sie weist besonders darauf hin, dass nicht alle Männer vom Patriarchat profitieren bzw. Männer auf unterschiedliche Art mehr oder weniger an einer „patriarchalen Dividende“ teilhaben.

Heteronormativität beschreibt die Zweigeschlechterordnung und die Norm der Heterosexualität, welche einander bedingen und sich gegenseitig stabilisieren. Sexualität ist somit zunächst eine Kategorie der Macht – und nicht des Privaten.

„Heterosexualität geht als dispositiv in die Geschlechterverhältnisse ein, stützt sie materiell als Regulativ der Wissensproduktion, als Normalisierungsmodell, als Ausrufungsverhältnis und als Zuweisungsmodus der Arbeitsteilung.“¹⁵

Interkulturelle Genderkompetenz von Lehrkräften

Leonie Herwartz-Emden und Wiebke Waburg¹⁶ definieren „interkulturelle Genderkompetenz“ von Lehrenden unter Zuhilfenahme der drei Komponenten *Wollen*, *Wissen* und *Können*. Vorbild dafür sind Modelle des Erwerbs von Genderkompetenz an Schulen.¹⁷

Interkulturelle Genderkompetenz

Wollen beschreibt die Sensibilisierung für das Thema, die Bereitschaft zur Reflexion eigener Haltungen und zur Auseinandersetzung mit eigenen Geschlechterbildern und kulturellen Prägungen, Hierarchisierungs- und Klassifizierungsmustern. Es geht um die Rolle von Stereotypen im (Schul-) Alltag, im Unterricht, in der Leistungsbeurteilung, aber auch in der Schulorganisation. Wollen bedeutet Engagement für Gleichstellung zu zeigen sowie zum Abbau von Hierarchien beizutragen, die auf einer Verschränkung von Geschlecht und Ethnizität beruhen.

Wollen

Wissen meint die Kenntnis von Theorien über gesellschaftliche Strukturen im Zusammenhang mit Geschlecht und Kultur. Differenzen im Sinne ethnischer Unterschiede und auch Geschlechterdifferenzen sollen als sozial konstruiert und als in Verschränkung mit anderen relevanten Diversitätslinien erkannt werden. Dies bedeutet jedoch nicht, die kulturellen und geschlechtsbezogenen Differenzierungen und Positionierungen für Sinnkonstruktionen, Identitätsbildung und Lebensstile zu leugnen,¹⁸ sondern sie eben als soziale Konstruktionen zu erfassen.

Wissen

Wissen meint auch die Kenntnis didaktischer Prinzipien wie zum Beispiel den Grundsatz, Unterrichtsbeispiele zu wählen, die sich eben nicht in erster Linie an die autochthonen Schülerinnen und Schüler richten, sondern Anknüpfungspunkte für Erfahrungen und Kompetenzen aller im Sinne einer Pädagogik der Anerkennung bieten.¹⁹

Können Das Können bildet den Grundstein für eine reflexive Auseinandersetzung der eigenen Weltansicht im Umgang mit den allochthonen Schülerinnen und Schülern. Es wird die Kulturgebundenheit der eigenen Wahrnehmung thematisiert sowie die Eingebundenheit in eine heteronormativ organisierte Welt.²⁰ Vor allem werden Kompetenzen in der Vermittlung dieser komplexen Sachverhalte und dem Umgang mit Widerständen erforderlich sein, aber auch sprachliche Sensibilität im Sinne einer respektierenden Kommunikation²¹ und Sprache, der Anerkennung von Mehrsprachigkeit als eine Ressource im Sinne sprachlicher Heterogenität und der Sichtbarmachung von Geschlecht(ern), um sprachliche Defizitzuschreibungen zu bekämpfen.²²

Interkulturelle geschlechterbewusste Politische Bildung

Prozess der Kompetenz- und Wissensaneignung Es ist leicht nachvollziehbar, dass derartige Strategien des Lehrens und Lernens nicht in einer einmaligen Auseinandersetzung wirksam werden, sondern als ein (womöglich jahrelanger) Prozess der Kompetenz- und Wissensaneignung zu denken ist, der die Lernenden mit einem flexiblen Wissen und Verständnis ausstattet, das in vielfältigen Situationen zum Einsatz gebracht werden kann. Eine Möglichkeit, solche Lernprozesse in Gang zu bringen ist das Lernen mit (Basis-) Konzepten, das durchaus mit den fachspezifischen Kompetenzmodellen (Politische Urteilskompetenz, Politische Handlungskompetenz, Politikbezogene Methodenkompetenz, Politische Sachkompetenz) für den Geschichts- und Politikunterricht vereinbar ist.²³ „Basiskonzepte nehmen eine Vermittlerrolle als Denkwerkzeuge ein, indem sie als wiederkehrende Aspekte in fachlichen Zusammenhängen und als zentrale Knotenpunkte des fachspezifischen Wissens eine sichtbare und dauerhafte Vernetzung herstellen können. Sie ermöglichen es, an subjektive Vorstellungen der SchülerInnen (...) anzuschließen, ohne dabei wissenschaftlichen Konzepten zu widersprechen.“²⁴

Ein mögliches Beispiel für den Bereich Geschlechterbewusste Politische Bildung für Migrationsgesellschaften könnte ein Basiskonzept „Machtverhältnisse im Kontext von Geschlecht und ethnischer Zugehörigkeit“²⁵ sein, letztlich eine Verbindung von Christoph Kühbergers Basiskonzepten Vielfalt/Diversität und Macht.²⁶

Erziehung zur Geschlechterdemokratie Geschlechtergerechte Bildung – geschlechtergerechte Politische Bildung will bei Schülerinnen und Schülern die gleichen Ziele verwirklichen und dabei mögliche geschlechtsspezifische Sozialisationserfahrungen berücksichtigen, schreibt Christian Boeser im Zusammenhang von Geschlechterforschung und Geschichtsdidaktik. Gerade geschlechteruntypisches Verhalten sollte dabei wahrgenommen und gestärkt werden. Dabei sind die anzustrebenden Normen der Chancengleichheit bzw. der Geschlechtergerechtigkeit noch keineswegs verinnerlicht – auch in der autochthonen Kultur nicht, insofern ist die Erziehung zur Geschlechterdemokratie (in Migrationsgesellschaften) nicht „gerade jetzt“, sondern grundsätzlich dringend nötig.

- 1 Dass diese Debatte geprägt ist von Populismus, Xenophobie aber auch einem oft zu naiven „Helfenwollen“ darf natürlich nicht unerwähnt bleiben.
- 2 Vgl. Virchow, Fabian/Thomas, Tanja/Thiele, Martina (Hrsg.): Medien, Krieg, Geschlecht. Affirmationen und Irritationen sozialer Ordnungen. Wiesbaden 2010, S. 20.
- 3 Villa, Paula-Irene: Feministische- und Geschlechtertheorien, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 47.
- 4 Vgl. Herwartz-Emden, Leonie/Waburg, Wiebke: Geschlechter (forschung) in der Interkulturellen Pädagogik, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 473.
- 5 „Mit Migrationshintergrund“ steht unter Anführungszeichen, weil damit der Vorstellung, dass es grundsätzlich zwei Gruppen, eine ohne und eine „mit Hintergrund“ gibt und zweitens die defizitäre wäre, widersprochen werden soll. Vgl. Mecheril, Paul/Oberlechner, Manfred: Migration bildet. Anforderungen an pädagogisches Handeln, in: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Differenzlinien in der Lehramtsausbildung. Salzburg 2016.
- 6 Crenshaw, Kimberlé: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. The University of Chicago Legal Forum 139/1989, S. 139–167; Winkler, Gabriele/Degele, Nina: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld 2009.
- 7 Vgl. Connell, Raewyn: Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden 2006.
- 8 Scambor, Eli: Sind alle Burschen Bildungsverlierer? Erhellende Einblicke auf Basis einer intersektionalen Analyse der Early School Leavers, in: Erziehung und Unterricht 2014/1+2, S. 112.
- 9 Richter, Dagmar: Politisches Lernen im Labyrinth von Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstruktionen. POLIS 2/2004, S. 10.
- 10 Herwartz-Emden, Leonie/Waburg, Wiebke: Geschlechter (forschung) in der Interkulturellen Pädagogik, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 480.
- 11 Herwartz-Emden, Leonie/Waburg, Wiebke: Geschlechter (forschung) in der Interkulturellen Pädagogik, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 478.
- 12 Faulstich-Wieland, Hannelore et. al.: Genus – geschlechtergerechter naturwissenschaftlicher Unterricht in der Sekundarstufe I. Bad Heilbrunn 2008, S. 11.
- 13 Vgl. Kronberger, Silvia: Die unerhörten Geschlechterfragen. Gendertheoretische Diskurse und die schulische Praxis, in: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Differenzlinien in der Lehramtsausbildung. Salzburg 2016.
- 14 Vgl. Kronberger, Silvia: Die unerhörten Geschlechterfragen. Gendertheoretische Diskurse und die schulische Praxis, in: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Differenzlinien in der Lehramtsausbildung. Salzburg 2016.
- 15 Wagenknecht, Nancy: (Hetero)sexualität in einer Theorie der Geschlechterverhältnisse, in: Das Argument. 43/2001, S. 811–820.
- 16 Vgl. Herwartz-Emden, Leonie/Waburg, Wiebke: Geschlechter (forschung) in der Interkulturellen Pädagogik, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 479.
- 17 Vgl. Kronberger, Silvia: Genderkompetenz in der PädagogInnenbildung NEU. Salzburg 2014, S. 16ff., www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Dateien_Zentren/DIVI/Mattias/Gender_Kompetenz_in_der_PaedagogInnenbildung_NEU.pdf, 12.5.2016
- 18 Vgl. Herwartz-Emden, Leonie/Waburg, Wiebke: Geschlechter (forschung) in der Interkulturellen Pädagogik, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 479.
- 19 Vgl. Gryglewski, Elke: Anerkennung und Erinnerung. Zugänge arabisch-palästinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust. Berlin 2013.
- 20 Herwartz-Emden, Leonie/Waburg, Wiebke: Geschlechter (forschung) in der Interkulturellen Pädagogik, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 480.
- 21 Mecheril, Paul/Oberlechner, Manfred: Migration bildet. Anforderungen an pädagogisches Handeln, in: Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hrsg.): Differenzlinien in der Lehramtsausbildung. Salzburg 2016.
- 22 Herwartz-Emden, Leonie/Waburg, Wiebke: Geschlechter (forschung) in der Interkulturellen Pädagogik, in: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden 2012, S. 481.
- 23 Vgl. Kühberger, Christoph: Lernen mit Konzepten. Basiskonzepte in historischen und politischen Lernprozessen, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 38/2016, S. 24.
- 24 Kühberger, Christoph: Lernen mit Konzepten. Basiskonzepte in historischen und politischen Lernprozessen, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 38/2016, S. 23.
- 25 Es lassen sich – mit Bezug auf dieses Basiskonzept – beispielsweise sowohl die Situation kriegsgefangener Sklavinnen im Alten Rom als auch die Rolle von Staatssekretärinnen mit Migrationshintergrund in Österreich, die möglichen Motive männlicher konvertierter Dschihadisten in den Krieg zu ziehen, aber auch die Chancen von jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Siegerinnen bei Germanys Next Top Model zu werden, beschreiben.
- 26 Vgl. Kühberger, Christoph: Lernen mit Konzepten. Basiskonzepte in historischen und politischen Lernprozessen. In: Informationen zur Politischen Bildung, hg. vom Forum Politische Bildung, Nr. 38/2016, S. 26.



WEBTIPP

Aktuelle Online-Themenmodule „Genderperspektiven“

Das Demokratiezentrum Wien stellt mehrere Themenmodule zu Genderperspektiven zur Verfügung, wie etwa „Pionierinnen der Frauenbewegungen und Pionierinnen in der Politik“, „Geschlechterdemokratie“, „Lebensrealitäten“, „Geschlechterverhältnisse im internationalen Vergleich“ sowie „Diversität im Klassenzimmer“. Die umfangreichen Module bieten Informationstexte zu den Themenbereichen sowie weiterführende Literatur- und Linktipps.

► www.demokratiezentrum.org/themen/genderperspektiven.html

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

Dieses Heft befasst sich mit dem Wandel des Geschlechterverhältnisses, mit Frauenpolitik und dem Kampf um Gleichbehandlung und Gleichberechtigung.

► www.politischebildung.com/?Sel=388

Heinrich Ammerer

Zum demokratiebildenden Umgang mit Werten, Normen und Gesetzen in jungen Lernaltern

„Wir sind empfindsames Fleisch, und ganz gleich wie trügerisch unsere Identitäten auch sind: Wir bilden diese Identitäten aus, indem wir Werturteile fällen. Jeder fällt Werturteile – die ganze Zeit. Und wenn du ein Problem damit hast, dann lebst du verkehrt.“

„True Detective“, USA 2014¹

„Wir haben auch wichtige Bücher: Das Strafgesetzbuch, das bürgerliche Gesetzbuch und die Verfassung. Und diese Bücher [...] haben wir geschrieben. Wir haben uns hingesetzt und wir haben gesagt: ‚So, wie mocht ma des? Wie wollen wir leben?‘ Und deswegen sind diese Bücher auch nicht heilig – was gut ist. Weil wenn wir draufkommen, dass es notwendig ist, können wir diese Bücher auch wieder umschreiben. Aber das, was in der letzten Fassung steht, gilt.“

Günther „Gunkl“ Paal²

Problematisierung: Das Comeback der Werte- und Normendebatte

Demokratische Grundwerte als Normen des Zusammenlebens

Ein zentraler Auftrag der Politischen Bildung ist die Vermittlung von demokratischen Grundwerten und die Beschäftigung mit den daraus ableitbaren Normen des Zusammenlebens (Verhaltensweisen, Sitten, Regeln, Rechtsnormen). Ohne solche Werte und Normen ist eine pluralistische Gesellschaft nicht funktionsfähig, ohne die Identifikation damit ist eine mündige Teilhabe an der Zivilgesellschaft kaum möglich.

Gesellschaftlich hat kaum ein anderes politisches Diskursfeld in den letzten Jahren ein solch spektakuläres Comeback erlebt wie jenes der Grundwerte. In der Auseinandersetzung mit ImmigrantInnen aus staatsreligiös, vaterrechtlich und/oder autoritär geprägten Gesellschaften, denen demokratische Werthaltungen vielfach fremd sind, begannen Medien und Öffentlichkeit verstärkt darüber nachzusinnen, welche Werte Europa ausmachen, was man den Neuankömmlingen an kultureller Anpassung und den Alteingesessenen an Aufgeschlossenheit abverlangen könne. Über Leit- und Willkommenskulturen, Wertekurse bzw. -fibeln³ und Hausordnungen wurde ebenso diskutiert wie über einen bedenklichen Anstieg an Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz in der Mitte der Gesellschaft. Zu Rechts- und Linksextremismus gesellte sich der Dschihadismus als neues ideologisches Angebot an labile Jugendliche, und mit Unbehagen wurde registriert, dass dieser totalitäre Gegenentwurf zum westlichen Gesellschaftsmodell trotz seiner ostentativen Auflösung moderner Zivilisationsnormen und seiner weitgehenden Verneinung von universellen Menschenrechten („Umwertung aller Werte“⁴) bei zu vielen von ihnen Sympathien genießt – nicht zuletzt bei jenen, die mit dem westlichen Freiheitsversprechen überfordert sind und Halt in dichotomen Weltbildern, strengen Regelwerken und bei unhinterfragbaren Autoritäten suchen, um ihr Leben zu bewältigen. Dass in den Herkunftsländern der aktuellen Migrations-

bewegungen individuelle Selbstbestimmungsrechte und Frauenrechte vielfach negiert werden,⁵ sahen manche in den epidemischen sexuellen Übergriffen auf Frauen durch junge Migranten in der Silvesternacht 2015 bestätigt.⁶ BeobachterInnen wie Leila Ahmed, Professorin für Frauenstudien und Religion in Harvard, interpretierten die Übergriffe denn auch als Ausdruck einer Wertekonfrontation, als „ein strategisches Mittel, das ganz gezielt ausdrückt: Wir achten eure Werte nicht“.⁷ Dass diese Vorfälle von einer überforderten Polizei kaum geahndet werden konnten, warf kein gutes Licht auf die Durchsetzung der geltenden Rechtsnormen: „Ich glaube, eure Regeln sind zu lasch“, befand etwa ein junger syrischer Flüchtling in einem Interview. „Bitte, bitte, verschärft eure Regeln. Ich habe sonst Angst, dass es noch mal passiert.“⁸

Für viele ist es naheliegend, diesen Wertekonflikt in den Linien eines neu aufgelegten säkular-religiösen Kulturkampfes zu zeichnen. In Österreich etwa sprach Ednan Aslan, Professor für Islamische Religionspädagogik an der Universität Wien, von einer „dramatische[n] Situation“: In vielen Moscheen sei vor Silvester 2015 vor westlichen Werten gewarnt worden, in einer im Netz zugänglichen Freitagspredigt eines österreichischen Verbandes seien Muslime angehalten worden, Nichtmuslime nicht als gleichwertige Menschen zu schätzen. „Wir haben insgesamt ein Problem. Sie werden in Wien in keiner Moschee jemanden finden, der auf die Frage ‚Wollen Sie einen islamischen Staat?‘ Nein sagt.“⁹ Der Migrationsforscher Ruud Koopmans warnte vor einem neu erstarkten religiösen Fundamentalismus, den eine seiner Studien insbesondere bei weiten Teilen der europäischen Muslime nachweist. Dieser sei „keine unschuldige Form strenger Religiosität“¹⁰, sondern richte sich politisch feindselig gegen all jene Gruppen, die vom eigenen Standard abweichen (z. B. Homosexuelle, Andersdenkende), er negiere das Prinzip der individuellen Freiheit und stelle die homogene Gemeinschaft über die heterogene Gesellschaft.

**Werte-
konflikte in
Migrationsge-
sellschaften**

Auch wenn man die Einschätzungen in dieser Drastik nicht teilt, sind die Herausforderungen für die Politische Bildung in dieser Situation doch unverkennbar. Ausgehend von der Annahme, dass bei einem signifikanten Teil der in Österreich lebenden Menschen ein grundsätzliches Verständnis für die Erfordernisse und die Funktionsweise einer pluralistischen Gesellschaft fehlt, muss sie es mehr denn je als ihre Kernaufgabe verstehen, SchülerInnen schon in jungen Lernaltern mit demokratischen Werthaltungen vertraut zu machen und zum Nachdenken über das Zustandekommen von Regeln anzuleiten. Nach Hans-Peter Bartels müssen LehrerInnen „dafür sorgen, dass Demokraten ‚nachwachsen‘, und die dafür notwendigen Kompetenzen müssen genauso erlernt werden wie die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens.“¹¹ Dies gilt nicht zuletzt für die steigende Zahl von Flüchtlingen im Pflichtschulalter, welche im heimischen Schulsystem erst im europäischen Werte- und Regelkanon sozialisiert werden müssen.¹² Vielen von ihnen muss anfangs erst klargemacht werden „dass diese Gesellschaft nicht von einer Religion beherrscht wird. Das ist für viele ein Schock“.¹³

**Aufgaben für
die Politische
Bildung**

Der Schule kommt in der Werteerziehung eine tragende Rolle zu. Wer höher gebildet ist, vertritt im Schnitt auch mehr Werte. Und wer trainiert hat, bei moralischen Entscheidungen seinen Verstand zu nutzen statt auf die Anleitung durch Autoritäten und tradierte Handlungsschemata zu setzen, handelt tendenziell prosozialer, toleranter, altruistischer – und letztlich demokratischer.¹⁴

Werte als Grundlage von Politik und Recht

Politische Systeme sind mehr als bloße Organisationsformen für das friktionsarme Zusammenleben von Menschen, mehr als bloße „Software“ für den Betrieb einer

Demokratisierung ist kein Top-down-Prozess	Gemeinschaft. Sie setzen ein spezifisches Weltbild um, das die Mitglieder der Gemeinschaft miteinander verbindet. Wie mächtig und träge politische Werthaltungen in einer Gemeinschaft sind, zeigen historisch die vielen erfolglosen Versuche, im Rahmen eines „regime change“ aus Obrigkeitsstaaten Demokratien zu machen. Sowohl die erste österreichische Republik als auch die Weimarer Republik waren als „Demokratien ohne DemokratInnen“ zum Scheitern verurteilt, und auch die afrikanische Dekolonialisierung, der Zusammenbruch der Sowjetunion oder der Arabische Frühling liefern Beispiele für Staaten, die sich durch einen spontanen Top-down-Prozess nicht über Nacht in funktionierende Demokratien, sondern in oligarchische, tribalistische, kleptokratisch-nepotistische oder schlicht autoritäre Pseudodemokratien verwandelten.
Demokratien stehen für Freiheit und Sicherheit	Anders als in obrigkeitsstaatlichen Systemen ist der Staat in der Demokratie kein Selbstzweck. Seine Existenz rechtfertigt sich einzig durch das Ziel, seinen BürgerInnen ein Leben in Freiheit, Sicherheit und Selbstentfaltung zu garantieren.¹⁵ Offene und demokratische Gesellschaften zeigen sich historisch als am besten geeignet, ihren Bevölkerungen Frieden, Wohlstand und hohe Lebensqualität zu verschaffen und sind daher auch die attraktivsten Einwanderungsziele. Der entscheidende Unterschied gegenüber allen anderen Herrschaftsformen ist der, dass sie das Individuum, seine Menschenwürde und seine Handlungsfreiheit (und damit auch seine produktiven Kräfte) in den Mittelpunkt rücken. Innerhalb demokratischer Systeme sind es nur die extremen Ränder, welche die individuelle Menschenwürde zugunsten eines Kollektivs (einer Ethnie, einer Klasse, einer Glaubensgemeinschaft) ablehnen. Das gilt gegenwärtig nicht zuletzt für religiös-fundamentalistische Splittergruppen: „Alle Sektierer hassen das Individuum. Sie wollen es vernichten“, beobachtete der französische Richter und Anti-Terror-Jurist Marc Trévidic hierzu.¹⁶ Folgende fünf Grundwerte¹⁷ sind in einer Demokratie zentral. Aus ihnen leiten sich die kodifizierten Regelwerke (vor allem die universellen Menschenrechte) und die bürgerlichen Freiheiten ab:
Grundwerte einer Demokratie	► Freiheit: Eine pluralistische Gesellschaft strebt danach, allen Mitgliedern möglichst viel Macht über sich selbst zu verschaffen. Erst aus der Freiheit können Mündigkeit und Menschenwürde erwachsen. ► Gleichheit: Menschen sind von Natur aus ungleich und haben dadurch unterschiedlichen Lebenserfolg, sollen aber in einer Demokratie als BürgerInnen unterschiedslos behandelt werden und sich politisch einbringen können (= Chancengleichheit). ► Solidarität: Die Solidargemeinschaft mildert die materiellen Lebensrisiken, denen der einzelne ausgesetzt ist, gleicht die Lebensverhältnisse an und fördert dadurch Freiheit und Gleichheit der sozial Schwächeren. ► Friede: Um die eigene Freiheit sicherzustellen, muss auch die Freiheit der anderen anerkannt werden. (Die Verpflichtung zur Toleranz hört freilich da auf, wo einem selbst keine Toleranz entgegengebracht wird.) Rechtsstaatlichkeit und Gewaltverzicht sorgen für inneren und äußeren Frieden. ► Leben: Das Recht auf Leben, körperliche Unversehrtheit und körperliche Selbstbestimmung ist die Grundlage für alle diese Werte.

Nun sag, wie hast du's mit Beutelsbach? Die Grenzen der Wertevermittlung im Unterricht

Der Beutelsbacher Konsens, das Fundament der Politischen Bildung im deutschsprachigen Raum, fordert schon in seinem ersten Grundsatz („Überwältigungsverbot“) eine

ergebnisoffene, indoktrinationsfreie politische Diskussion im Unterricht. Das inkludiert auch die Werthaltungen: Niemand darf zur Übernahme von demokratischen Werten überredet, gedrängt, überrumpelt oder gezwungen werden. Das ergibt einen scheinbaren Konflikt mit der Werteerziehung, wie sie als Bildungs- und Erziehungsaufgabe den Schulen anvertraut wird.¹⁸

**Einüben
demokratischer
Spielregeln**

Der Widerspruch ist dadurch aufzulösen, indem die Werteerziehung im Unterricht auf das methodische Einüben von demokratischen Spielregeln bzw. Haltungen und deren (unvoreingenommene) Reflexion beschränkt wird. „Eine freiheitlich verfasste Demokratie muss aus freien Stücken auf Zwangsinstrumente verzichten, wenn es um Gesinnungen und Einstellungen geht. Sie darf mit Optimismus darauf vertrauen, dass sich die Kraft der guten Idee, die in der Praxis erfahrbar wird, gleichsam von alleine durchsetzt“¹⁹. Indem demokratische Prinzipien im Unterricht ausgeübt und diskutiert, jedoch ohne Zwang implementiert werden, erleben SchülerInnen Reflexions- und Beteiligungsprozesse, die auf gegenseitigem Respekt und auf vernunftbegründeten Regeln beruhen, als besser geeignet zur Lösung von Konflikten und zum Ausgleich von Interessen. Die Einhaltung demokratischer Prinzipien erscheint dann schon aus Gründen des Eigennutzes zweckdienlich, da „die Menschen auf der Grundlage ihres Interesses an Selbstverwirklichung, Selbstachtung und Selbstbehauptung das Prinzip der gegenseitigen Anerkennung selbst zunehmend anerkennen“.²⁰

Wertevermittlung ohne moralischen Zeigefinger

Jede regelgeleitete und handlungsorientierte Methodik, die auf die Förderung von Empathie und politischer Urteilskompetenz abzielt (z. B. SchülerInnenparlament, Falldiskussion/Talkshow/Debatte, Rollenspiel, Perspektivenübernahme) und die Schule zu einem „demokratischen Probestaat“²¹ macht, ist als soziales Lernen auch für das Demokratielernen im obigen Sinn geeignet. Hinsichtlich der Wertereflexion ist ein historisierender Zugang, wie ihn u. a. Gotthart Breit zur Metareflexion demokratischer Grundwerte vorschlägt (u. a. Ideengeschichte der Demokratie, Obrigkeitshörigkeit im Untertanenstaat),²² vor allem in der Sekundarstufe II zweckdienlich, während bei jungen Lernaltern die Analyse von alltagstauglichen Fallbeispielen und die Regeln einer wertethisch-politischen Urteilsbildung (z. B. „Wie soll x in dieser Situation handeln? Sollen alle Menschen so handeln? Soll ein Gesetz beschlossen werden, das genau dies fordert?“) zweckmäßiger erscheint. Darüber hinaus bietet sich für SchülerInnen ab der fünften Schulstufe eine Vielzahl reflexiv-methodischer Zugänge an:

- ▶ *Heißluftballon*: Tugenden sind positive Charaktereigenschaften. Nicht alle Tugenden sind für das Zusammenleben ähnlich wichtig. Bei der Methode „Heißluftballon“ einigt sich die Klasse auf zwölf zentrale Tugenden eines moralisch guten Menschen, um dann eine Auswahl zu treffen: „Ihr befindet euch in einem Heißluftballon, zusammen mit den zwölf Tugenden. Der Ballon ist beschädigt und droht abzustürzen. Ihr müsst sechs weniger wichtige Tugenden abwerfen, um den Ballon und die wichtigeren sechs Tugenden zu retten. Diskutiert darüber, welche Tugenden wichtig genug sind, um an Bord zu bleiben, und findet eine Einigung. Warum sind gerade diese Tugenden so wichtig?“²³
- ▶ *Welche Normen braucht die Freiheit?* In einer Demokratie ist der/die mündige BürgerIn aufgrund seiner Freiheit angehalten, über das richtige Verhalten gegenüber anderen nachzudenken. Welche Verhaltensnormen, welche öffentlichen Tugenden (z. B. Fairness, Toleranz, Altruismus, Kompromissbereitschaft, Pflichtbewusstsein, Glaubwürdigkeit, Anstand etc.) machen das Zusammenleben von freien Menschen leichter? Welches Verhalten schadet der Gemeinschaft?

**Methoden zur
Reflexion von
Werten**

**Urteils-
kompetenz
stärken durch
moralische
Dilemmata**

► *Moralische/politische Dilemmata*: Lawrence Kohlberg skizzierte ein Entwicklungsmodell der Moral, bei dem auf der höchsten Stufe eine ethische Selbstreflexionsfähigkeit nach den Prinzipien von Freiheit, Gleichheit und universellen Menschenrechten gegeben ist. Die moralische Reflexion über Wertekonflikte im Unterricht verbessert ihm zufolge die Urteilskraft von Kindern und Jugendlichen in sozialen Konflikten, weshalb auch PolitikdidaktikerInnen wie Sybille Reinhardt und Peter Döbbelstein-Osthoff den Einsatz von moralischen Dilemmata zur Förderung der politischen Urteilskompetenz empfehlen.²⁴ Bei moralischen Dilemmata handelt es sich um Entscheidungskonflikte, bei denen sich zwei gleichrangige Werte gegenüberstehen, die einzeln nicht verletzt werden würden. In einer Krisensituation muss jedoch einer der Werte missachtet werden, um zu einer Lösung zu gelangen. Der entwicklungsfördernde Faktor bei Moraldilemmata ist nicht die Entscheidung selbst, sondern der Prozess der Abwägung von Werten. Die von der Lehrperson geleitete Moraldiskussion sollte ergebnisoffen und von respektvoller Atmosphäre geprägt sein; die Rolle des Lehrers/der Lehrerin beschränkt sich darauf, das Dilemma vorzutragen und das anschließende Gespräch unter den SchülerInnen durch Nachfragen in Gang zu halten. Sollte keine Diskussion zu Stande kommen, können die Lernenden auch Pro- bzw. Contra-Argumente für die möglichen Entscheidungen anführen.

Moralische Dilemmata können beliebige politische Werte wie Wahrheit, Autorität, Vertragsbindung, BürgerInnenrechte anhand lebensnaher Dilemmasituationen (z. B. Organspende, Tierversuche, Umweltzerstörung u. Ä.) abwägen. Beispielhaft kann ab der sechsten Schulstufe das berühmteste Dilemma Kohlbergs, das „Heinz-Dilemma“²⁵, herangezogen werden: „Heinz ist verzweifelt. Seine Ehefrau leidet an einer seltsamen Krebserkrankung, an der sie sterben wird. Ein Apotheker hat zwar ein Medikament entwickelt, das die Frau heilen könnte, doch verlangt er einen so hohen Preis dafür, dass ihn Heinz sich nicht leisten könnte. Heinz ist arm und kann sich die Medizin nicht leisten. Er hat bereits beim Staat um Unterstützung angefragt und alle seine Bekannten um Geld gebeten, doch es reicht nicht. Der Apotheker möchte mit dem Medikament, dessen Herstellung ihn selbst wenig gekostet hat, viel Geld verdienen. Soll Heinz in die Apotheke einbrechen und dem Apotheker das Medikament stehlen?“

**Drei
Stufen der
Entwicklung**

Bei der Diskussion dieser Frage steht der Konflikt zwischen der Einhaltung von Gesetzen (Verbot des Einbrechens und Stehlens) und den Werten des Lebens bzw. der Verantwortung/Loyalität im Zentrum. Kohlberg definierte drei grobe Stufen der Entwicklung: Zu Beginn, auf dem präkonventionellen Entwicklungsniveau, haben Menschen das Normensystem der Gesellschaft noch nicht verinnerlicht und handeln egoistisch bzw. hedonistisch. Später, auf konventionellem Niveau angelangt, identifizieren sie sich mit den Normen und Werten der Gesellschaft und wollen sie auch durchsetzen. Einige gelangen schließlich noch auf ein postkonventionelles Niveau, wo sie unabhängig von den Erwartungen anderer eigene Prinzipien aufstellen, nach denen sie handeln (z. B. kategorischer Imperativ). Im Falle des Heinz-Dilemmas werden SchülerInnen, die sich auf einem präkonventionellen Entwicklungsniveau befinden, die drohende Strafe für den Gesetzesbruch, die Beziehung zur Ehefrau oder das moralische Verhalten des Apothekers bei ihrer Beurteilung besonders berücksichtigen, auf konventionellem Niveau werden sie insbesondere die Pflicht zur Einhaltung von Gesetzen und Regeln beherzigen, auf postkonventionellem Niveau eine Abwägung der Rechtsnormen gegen universelle ethische Prinzipien (z. B. Lebensrecht vor Eigentumsrecht) vollziehen.

Um das noch rein ethische Dilemma für den Politikunterricht zu legitimieren, muss es entweder in politische Kontexte gestellt werden oder es müssen „PolitikerInnen-Dilemmata“ verwendet werden, bei denen die Akteure Staaten oder gesellschaft-

liche Gruppen sind.²⁶ Allerdings sind genuin politische Dilemmata in der Regel zu komplex für niedrige Lernalter.²⁷ Für die erste Anbahnung von Urteilskompetenz erscheint es ausreichend, den Ertrag der Diskussion abschließend ins Politische zu wenden: Wäre es wünschenswert, wenn sich in einer Gesellschaft alle so wie Heinz verhalten, und wie müsste der Gesetzgeber darauf reagieren?

- ▶ *Werte-Mischpult*: Wie wichtig sind die fünf demokratischen Grundwerte jeweils für eine Gesellschaft? Am Mischpult sollen die Werte von den SchülerInnen „geregelt“ werden, indem sie den Grundwerten selbst Wertigkeiten (0–10 Punkte) zuweisen und die unterschiedlichen Ergebnisse dann im Plenum besprochen werden: Welche Auswirkungen hätte dieses Wertemuster, welche jenes? Wie würde etwa eine Gesellschaft aussehen, die den BürgerInnen maximale Freiheit und Gleichheit zugesteht, jedoch Frieden und Solidarität wenig achtet (Anarchismus, Libertarismus)? Wie sieht das in Österreich vorherrschende Grundwertemuster aus? Was würde es für eine Gesellschaft bedeuten, wenn jeweils einer dieser Grundwerte ganz wegfällt? Was würde es für eine Gesellschaft bedeuten, wenn andere Grundwerte hinzukommen und hoch bewertet werden (z. B. Nation, Familie, Religion, Ehre)?
- ▶ *Makro-Gesellschaftssimulationen*: Bei diesen Szenarien sollen SchülerInnen eine ideale Gesellschaft gründen, die aus einer überschaubaren Menge an Mitgliedern (ca. 1000) besteht und an einem isolierten Ort (z. B. Insel) eine neue Heimat findet.²⁸ Solche politischen Sandkastenspiele finden in der politischen Bildung in unterschiedlicher Form, etwa als Insel- oder Stadtsimulation, Anwendung.²⁹ Zentral ist dabei das Reflektieren über die vernünftigste Ordnung anhand eines ideellen Leitziels, z. B.: Wie müsste die Gesellschaft aufgebaut sein, um allen Mitgliedern ein möglichst gutes Leben zu ermöglichen?
- ▶ *Gleichheit schulen am Beispiel „Schleier des Nichtwissens“*: In einer Variante der Makro-Gesellschaftssimulationen kann auf den Ansatz des Gerechtigkeitstheoretikers John Rawles zurückgegriffen werden,³⁰ der eine Spielsituation konstruierte, bei der die TeilnehmerInnen überlegen sollten, nach welchen Grundsätzen eine gerechte Gesellschaft aufgebaut sein sollte, in der sie selbst leben wollten. Das wesentliche Element ist der „Schleier des Nichtwissens“: Keiner der TeilnehmerInnen weiß vorab, welchen Platz er/sie selbst in der Gesellschaft haben würde, welches Geschlecht und welche Herkunft er/sie hätte, über welche Intelligenz, welche Talente, welche Körperkraft und welchen Charakter er/sie verfügen würde. Nach Rawls würden TeilnehmerInnen die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Strukturen einer fiktiven Gesellschaft so gerecht anlegen, dass die Lebenschancen für alle Menschen ähnlich wären. Auf den Unterricht übertragen wird SchülerInnen nun beispielsweise der folgende Impuls gegeben: „Stell dir vor, du stirbst und wirst bald in einer anderen Gesellschaft noch einmal geboren werden – du weißt allerdings nicht, ob als Mädchen oder als Bub, ob arm oder reich, stark oder schwach, schlau oder nicht schlau. Du weißt nichts über deine zukünftige Familie oder welchen Beruf du einmal haben könntest – alles ist möglich. Wie sollte diese Gesellschaft aussehen, damit du in jedem Fall glücklich werden könntest?“ Anhand einer Reihe von allgemeinen Leitfragen (z. B. Sollen alle Menschen das Gleiche tun dürfen? Sollen sich die Stärkeren nehmen dürfen, was sie möchten? Soll jemand darüber bestimmen, was alle anderen sagen/glauben/tun dürfen? etc.) wird so über wünschenswerte Gesellschaftsformen reflektiert.
- ▶ *Freiheit schulen am Beispiel „Alternative Lebensentwürfe“*: Zu einer der Grunderfahrungen der Adoleszenz gehört für viele die Ablehnung des bestehenden Gesellschaftssystems und die Sehnsucht nach einer besseren Welt. Politischer Extremis-

**Gewichtung
der verschie-
denen Grund-
werte**

**Konstruktion
gerechter
Gesell-
schaften**

mus und der Wunsch nach einem allgemeinen Systembruch kann eine daraus resultierende Haltung sein. Durch die Begegnung mit alternativen Lebensformen im Unterricht (z. B. Kommunen, AussteigerInnenbiografien wie „Into the Wild“) kann aufgezeigt werden, dass gerade in einer libertären Gesellschaft Platz für radikal andere Lebensentwürfe ist, die nicht zu Lasten Andersdenkender ausgelebt werden.

Normenreflexion ohne Dogmen

Abgestufte Verbind- lichkeit von Normen

Werte konkretisieren sich in Normen, also in Verhaltensanweisungen (Gebote/Verbote) für die Mitglieder einer Gruppe. Diese können implizit vorherrschen, z. B. als moralische Normen („Man soll sich für ein Foul entschuldigen“) und damit verbundene Tugenden (z. B. Fairness), als Konventionen („zu feierlichen Anlässen trägt man einen Anzug bzw. ein Kleid/Kostüm“) oder als Sitten („Mütter dürfen hier in der Öffentlichkeit stillen“), aber auch verschriftlicht als Regeln bzw. kodifiziert als Rechtsnormen (Verordnungen, Gesetze) sein. In dieser Reihenfolge steigt die Verbindlichkeit der Normen für den/die Einzelnen und die Sanktionierung der Nichteinhaltung.

Politik ist nicht nur mit der Beschreibung, Auslegung und Anwendung (wie die Rechtskunde), sondern vor allem mit der Gestaltung und Veränderung von (Rechts-) Normen befasst. Politische Bildung darf sich folgerichtig nicht auf das bloße Beschreiben (Was muss/soll ich tun?) von Normen beschränken, sondern muss mit einer Diskussion über Begründungszusammenhänge und Veränderungswünsche (Warum soll/muss ich das tun? Sollte man diese Regel verändern?) einhergehen.

In einer ZDF-Dokumentation zu Werte-Parallelgesellschaften in Deutschland fand vor einigen Monaten ein interessantes Interview mit männlichen Grundschülern mit Migrationshintergrund statt. Interviewerin: „Muss [deine künftige Ehefrau] dir gehorchen?“ Schüler: „Ja, auf jeden Fall. Wenn eine Frau mit Männern rumgeht oder auch schläft, dann wird halt vielleicht auch Gewalt eingesetzt.“ „Im Grundgesetz steht: ‚Männer und Frauen sind gleichberechtigt‘. Und das akzeptierst du aber nicht?“ „Nein, akzeptier ich nicht.“ „Aber es ist unsere Verfassung! Also ist die Familie wichtiger als das Grundgesetz?“ „Ja, eigentlich schon.“³¹

An diesem Punkt könnte das Gespräch spannend werden: Warum sind, aus deiner Sicht, die Regeln einer vaterrechtlichen Ehrenkultur in Geschlechterfragen eine gute moralische Leitlinie, dem Selbstbestimmungsrecht einer egalitären Demokratie überlegen? Welches Modell ist besser geeignet, allen Menschen zu einem glücklichen Leben zu verhelfen? Wer profitiert von Ungleichheit in Geschlechterbeziehungen, zu wessen Lasten geht sie? Eine induktive Abstraktion der sittlichen Norm (Wäre es denn allgemein wünschenswert, dass in einer Gesellschaft ein Geschlecht – egal welches, das würde ausgewürfelt – lebenslang weniger Rechte, Macht und Freiheiten als das andere hat, und wenn ja warum?) könnte noch grundlegender zur Auseinandersetzung mit den Begründungszusammenhängen anregen.

Stattdessen endet das (gezeigte) Gespräch an dieser Stelle, die Beteiligten entziehen sich einer weiteren Diskussion: Es ist so, a) weil es bei uns zu Hause immer so war, b) weil es in der Verfassung steht. Schlimmer noch: Der dogmatische Abbruch des Gesprächs zwingt Beteiligte und ZuhörerInnen dazu, sich zwischen den Werten „Rechtsstaat“ und „Familie“ zu entscheiden, die hier gar nicht miteinander konkurrieren³² – ein tieferes Gespräch könnte aufzeigen, dass der eigentliche Konflikt zwischen den Werten „Rechtsstaat“ und „Ehrgefühl des Vaters/Bruders/Mannes“

bzw. – noch hintergründiger – zwischen einer modern-etatistischen und einer vor-modern-tribalistischen Normenordnung besteht.

Ein demokratiebildender Politikunterricht sollte bei der Behandlung des Basiskonzepts „Normen“ der Entstehung, Legitimierung, Auswirkung und Veränderbarkeit von Regeln besondere Aufmerksamkeit widmen. Jede Fragestellung und diskursive Methodik, die zur hintergründigen Auseinandersetzung mit Normen und den Prozessen der politischen Normenfestlegung beiträgt, ist hierfür geeignet. Als thematische Ansatzpunkte lassen sich beispielhaft vorschlagen:

**Veränder-
barkeit von
Normen
heraus-
arbeiten**

- ▶ Wozu überhaupt Regeln? Ausgehend von alltagsnahen Simulationen wird die Notwendigkeit von Regeln veranschaulicht: Wie würde ein Fußballspiel aussehen, bei dem es keine Regeln (bzw. doppelt so viele Regeln) gäbe? Wie würde ein Schultag aussehen, an dem keine Schulregeln (bzw. viele neue Regeln, etwa zur Sitzordnung oder Sprache) gelten? Nach welchen Regeln müsste man vorgehen, um eine bestimmte Menge Süßigkeiten in einer Klasse so zu verteilen, dass jede/r gleich viel erhält (bzw. die Durchsetzungsstärksten alles erhalten)? etc.
- ▶ Wie viele Regeln braucht es? Eine liberal orientierte Gesellschaft gesteht den Menschen möglichst viele Freiheiten und Grundrechte zu. Da jedoch die Freiheit des/der einen nicht die Freiheit und die Grundrechte eines/einer anderen verletzen darf, wird sie durch verschiedene Regeln eingeschränkt. Welche 5/10/15 Grundregeln („Du sollst... / Du sollst nicht... / Wenn x, dann...“) müsste eine Gesellschaft aufstellen, um zu funktionieren?
- ▶ „The masters make the rules for the wise men and the fools“: Wer soll in unterschiedlichen Gruppen (z. B. Familie, Schule, Sportverein, Staat) entscheiden dürfen, welche Regeln für alle gelten, und warum gerade diese? Sollen z. B. die Stärksten (Faustrecht), die Klügsten (Philosophenherrschaft), die Leistungsstärksten (Meritokratie) die Regeln festlegen? Soll getrennt sein, wer die Regeln aufstellt und wer sie dann durchsetzt?
- ▶ Historisierung: Wie werden Verfehlungen in unterschiedlichen Rechtsordnungen sanktioniert? Simulierte Gerichtsverhandlungen, bei denen dieselben Tatbestände (z. B. Diebstahl, Ehebruch, Totschlag) nach unterschiedlichen Rechtsnormen beurteilt werden (z. B. Codex Hammurapi, Sachsenspiegel, ABGB/StGB), machen die Veränderbarkeit von Regeln bewusst.
- ▶ Rechte und Pflichten: Das Recht des Einen ist die Pflicht des anderen. Am Beispiel der universellen Kinderrechte, die im neuen Lehrplan als Konkretisierung vorgeschlagen werden und didaktisch bereits gut aufbereitet sind, kann diskutiert werden, ob und warum bestimmte Personengruppen eine rechtliche Sonderschätzung erfahren sollen und welche Verpflichtungen damit für andere einhergehen.
- ▶ Regeln durchsetzen: Wie geht man als Privatperson mit Rechtsverstößen und aggressiven Konflikten im öffentlichen Raum (z. B. Belästigungen/Attacken gegen Mitreisende im Stadtbus) um? Bisweilen werden, etwa im Rollenspiel, im Unterricht Konfliktsituationen simuliert, bei denen PassantInnen Zivilcourage beweisen können. Dabei sollte jedoch auch zutage treten, dass Zivilcourage einer sensiblen Praxis bedarf und gerade bei Jugendlichen keinesfalls als moralische Verpflichtung zu gefährlichem Heldentum verstanden werden darf.³³
- ▶ Regeln brechen: Unter welchen Umständen ist es gerechtfertigt, Gesetze öffentlichkeitswirksam zu brechen, die z. B. ungerecht oder nicht menschenrechtskonform

**Auswirkung
von Regeln
auf andere
reflektieren**

sind? Historische Beispiele zu zivilem Ungehorsam (z. B. Thoreau, Gandhi, US-Bürgerrechtsbewegung) liefern hier ebenso Diskussionsanlässe wie aktuelle Gesetzesüberschreitungen mit dem Ziel der Gesetzesänderung (z. B. Tierrechtsaktivismus, AtomkraftgegnerInnen, Globalisierungskritik).

- 1 Aus der Serie „True Detective“, Staffel 1 Episode 8. USA 2014.
- 2 Aus dem Kabarettprogramm „Die großen Kränkungen der Menschheit – auch schon nicht leicht“, 27. August 2013, Auszüge online unter www.youtube.com/watch?v=3o27aOtBeGk, 9.2.2016
- 3 Wertvoll – auch für den Gebrauch im Religionsunterricht – erscheinen in diesem Zusammenhang interkulturelle Handreichungen für Flüchtlinge wie die Broschüre „Wegweisung für muslimische Migranten zu einem gelingenden Miteinander in Deutschland“ des Münchner Forums für Islam, in der europäische Werte wie Menschenwürde, Toleranz, Gleichberechtigung oder Umweltschutz erklärt und anhand von Koranversen legitimiert werden. Durch den Rückgriff auf den vertrauten moralischen Referenzrahmen können die Neuankömmlinge die ihnen unvertrauten Werthaltungen leichter in das bestehende Welterklärungsmodell integrieren und praktisch übernehmen. Freilich sollte eine solche Legitimierung aus Sicht der politischen Bildung nur ein pragmatischer Zwischenschritt sein, der einer vernunftbasierten und reflektierten Legitimation von Werten durch mündige Individuen vorangeht.
- 4 Vgl. Wergin, Clemens: So viel Nazi-Ideologie steckt im Islamismus. Die Welt Online, 20. April 2014, www.welt.de/debatte/kommentare/article134510985/So-viel-Nazi-Ideologie-steckt-im-Islamismus.html, zuletzt abgerufen, 25.1.2016. Das Konzept der „Umwertung aller Werte“ als Kulturbruch stammt von Friedrich Nietzsche.
- 5 Nach der jüngsten Evidenz sahen es Muslime in allen untersuchten Ländern Nordafrikas und des Nahen Osten (mit Ausnahme des Libanon) mehrheitlich als negativ an, wenn in einem Staat nicht die islamische Scharia die Rechtsgrundlage bildet. 99 % der AfghanInnen (die einen großen Teil der Flüchtlinge in Österreich ausmachen) und 91 % der IrakerInnen fordern die Einführung islamischen Rechts (in unterschiedlicher Ausprägung) ein, 85 % respektive 58 % betrachten in diesem Zusammenhang die Todesstrafe für EhebrecherInnen als angebracht. Mehr als 90 % der Befragten in den meisten nordafrikanischen Staaten, im Nahen Osten und Afghanistan bejahten die Frage, ob Frauen ihren Ehemännern stets gehorchen müssten. Vgl. Pew Research Center: The World's Muslims: Religion, Politics and Society, April 2013, www.pewforum.org/files/2013/04/world-muslims-religion-politics-society-full-report.pdf, 26.1.2016
- 6 Zudem wurden Polizei, Politik und Medien Versäumnisse bei der Untersuchung und Mitteilung der Vorfälle vorgeworfen, wonach sie ihren Informationsauftrag und damit selbst demokratische Werte verletzt hätten. Der deutsche Ex-Innenminister Friedrich sprach von einem „Schweigekartell“. Die Welt Online, 6. Januar 2016, www.welt.de/politik/deutschland/article150686468/Ex-Minister-Friedrich-spricht-von-Schweigekartell.html, 26.1.2016
- 7 „Die Männer wussten genau, wie sie den Westen treffen“, Interview mit Leila Ahmed, Der Spiegel Online, 29. Januar 2016, www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/sexualitaet-und-islam-gewalt-gegen-frauen-ist-auch-hier-ein-strategisches-mittel-a-1074010.html, 29.1.2016
- 8 „Es war ekelerregend“, Interview mit Basel Esa. Die Zeit Online, 11. Januar 2016, www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-01/silvesternacht-koeln-fluechtlings-syrien-bericht, 26.1.2016
- 9 „Islam in Österreich: Wir haben eine dramatische Situation“, Interview mit Ednan Aslan, Der Standard Online, 22. Januar 2016, derstandard.at/2000029510023/Islam-in-Oesterreich-Wir-haben-eine-dramatische-Situation, 22.1.2016
- 10 Koopmans, Ruud: Fundamentalismus und Fremdenfeindlichkeit. Muslime und Christen im europäischen Vergleich, in: WZB Mitteilungen Heft 142, Dezember 2013, https://www.wzb.eu/sites/default/files/u252/s21-25_koopmans.pdf, 4.2.2016
- 11 Bartels, Hans-Peter: Weil sich Demokratie nicht vererbt. Argumente für zusätzliche Anstrengungen beim Demokratielernen, in: Lange, Dirk/Himmelmann, Gerhard: Demokratiedidaktik, Wiesbaden 2010, S. 36.
- 12 Im Jänner 2016 waren dies immerhin 1,6 % der PflichtschülerInnen. Vgl. Der Standard Online, Gesamtstrategie für Flüchtlingskinder gefordert, 26. Januar 2016, derstandard.at/2000029778987/Gesamtstrategie-fuer-Fluechtlingskinder-gefordert, 26.1.2016
- 13 „Flüchtlinge in der Schule: ‚Auf kulturellen Bruch vorbereiten‘“, Interview mit Jürgen Oelkers, in: Der Standard Online, 9. März 2016, derstandard.at/2000032531762/Fluechtlinge-in-der-Schule-Auf-kulturellen-Bruch-vorbereiten
- 14 Vgl. zu ersterem Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000, Band 1, S. 115. Zu zweiterem: Eine US-Studie stellte unlängst fest (und bestätigte damit ähnliche frühere Untersuchungen), dass sich Fünf- bis Zwölfjährige aus atheistischem Elternhaus in einem spielerischen Testsetting freigiebiger, altruistischer und toleranter verhielten als jene AltersgenossInnen, die aus einem religiösen Umfeld stammten, und erklärten dies mit der Notwendigkeit verstärkter Empathie- und moralischer Reflexionsfähigkeit, den die Absenz eines dogmatischen Regelkanons mit sich bringt. Vgl. Decety, Jean et al.: The Negative Association between Religiousness and Children's Altruism across the World, in: Current Biology, Band 25, Ausgabe 22, 2015, S. 2951–2955, dx.doi.org/10.1016/j.cub.2015.09.056, 22.1.2016
- 15 Angelehnt an Breit, Gotthard: Grundwerte im Politikunterricht, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried: Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Taunus 2000, S. 227.
- 16 Zitiert nach: Meister, Martina: Terroristen denken an etwas viel Größeres, in: Die Welt Online, 13. Januar 2016, www.welt.de/print/die_welt/politik/article150942223/Terroristen-denken-an-etwas-viel-Groesseres.html, 22.1.2016
- 17 Vgl. u. a. Schwan, Alexander: Die bindende Kraft der Grundwerte, in: Hempfer, Klaus/Schwan, Alexander (Hrsg.): Grundlagen der politischen Kultur des Westens, Berlin 1987, S. 333–343; Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried: Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Taunus 2000, S. 218–248.
- 18 Vgl. beispielhaft das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ oder die „Erklärung zur Förderung von Politischer Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung“ der BildungsministerInnen der Europäischen Union vom 17. März 2015.
- 19 Schiele, Siegfried: Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung bei der Vermittlung von Werten, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried: Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Taunus 2000, S. 11.
- 20 Himmelmann, Gerhard: Integration durch Wertebildung oder durch Einübung von demokratischen Verhaltensweisen? Ein Beitrag zum Konzept „Demokratie-Lernen“, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried: Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Taunus 2000, S. 260.
- 21 Vgl. Krammer, Reinhard: Demokratielernen durch politische Bildung, in: Ammerer, Heinrich/Fallend, Franz/Windischbauer, Elfriede: Demokratiebildung, Innsbruck/Wien/Bozen 2012, S. 34.
- 22 Vgl. Breit, Gotthard: Grundwerte im Politikunterricht, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried: Werte in der politischen Bildung, Schwalbach/Taunus 2000, S. 236.

- 23 Abgeleitet von einer Variante der Hot-Air-Balloon-Debate in Seixas, Peter/Morton, Tom: *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto 2012, S. 29.
- 24 Vgl. Döbelstein-Osthoff, Peter: Das Kohlberg-Konzept der moralischen Kompetenzentwicklung. Theorie und Ansatzpunkte einer schulpraktischen Umsetzung, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Werterziehung in der Schule – aber wie? Ansätze zur Entwicklung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit*, Bönen 1991, S. 38–77; Reinhardt, Sibylle: *Werte-Bildung und politische Bildung*, Opladen 1999. Reinhardt schlägt in früheren Publikationen darüber hinaus auch andere Einsatzmöglichkeiten des Modells von Kohlberg vor, vornehmlich als Diagnoseinstrument für die moralische Qualität von Handlungen.
- 25 Vgl. Kohlberg, Lawrence: *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt am Main 1996.
- 26 Vgl. neben Reinhardt u. a. May, Michael: Intervention aus Humanität? Moralisch-politische Urteilsbildung am Beispiel des Kosovo, in: *Gegenwartskunde*, 1999, S. 85–97.
- 27 Die notwendige Simplifizierung ist einer der Gründe, weshalb KritikerInnen wie Joachim Detjen die Dilemmamethode im Politikunterricht als unzulässig betrachten. Vgl. Detjen, Joachim: Werterziehung im Politikunterricht mit Lawrence Kohlberg? Skeptische Anmerkungen zum Einsatz eines Klassikers der Moralpsychologie in der Politischen Bildung, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried: *Werte in der politischen Bildung*, Schwalbach/Taunus 2000, S. 303–335.
- 28 Vgl. Grammes, Tilman: „Inseln“ – Lehrstücke und Reflexionsräume für Werte-Bildung in der didaktischen Tradition, in: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried: *Werte in der politischen Bildung*, Schwalbach/Taunus 2000, S. 354–373.
- 29 Vgl. u. a. Maus, Minni: Unsere Stadt. Ein Spiel und mehr als ein Spiel, in: Westermann *Pädagogische Beiträge*, 1951, S. 104–112; Adelson, Joseph: Die politischen Vorstellungen des Jugendlichen in der Frühadolescenz, in: Döbert, Rainer et al. (Hrsg.): *Entwicklung des Ichs*, Köln 1977, S. 272–293; Ammerer, Heinrich: Die Siedler von Banana Bay, in: *Informationen zur Politischen Bildung*, Band 29, hsg. vom Forum Politische Bildung, Wien 2008.
- 30 Vgl. Rawls, John: *Eine Theorie der Gerechtigkeit*, Frankfurt 1998.
- 31 Interview mit Grundschulern in der ZDF-Dokumentation „Ein Staat – zwei Welten? Einwanderer in Deutschland“, 2.9.2015
- 32 Diese beiden Werte gegeneinander auszuspielen wäre nicht zuletzt deshalb kontraproduktiv, da Familie der wichtigste Lebensbereich unter Jugendlichen ist; vgl. Institut für Jugendkulturforschung: Bericht zur Jugend-Wertestudie 2011, S. 30, jugendkultur.at/wp-content/uploads/Bericht_Jugendwerte_studie_2011.pdf, 27.1.2016
- 33 Hiervor warnen nicht zuletzt PolizistInnen, vgl. Sudhold, Eva: Zivilcourage als Heldentum ist völlig unbrauchbar, *Die Welt online*, 31. August 2015, www.welt.de/vermischtes/article145826090/Zivilcourage-als-Heldentum-ist-voellig-unbrauchbar.html, 5.2.2016

Simon Mörwald

Wozu brauchen wir Gesetze?

Bezug zum Informationsteil	Anton Pelinka: Grenzen der Macht. Politik in Österreich Heinrich Ammerer: Zum demokratiebildenden Umgang mit Werten, Normen und Gesetzen in jungen Lernaltern
Zielgruppe/Alter	Ab der 6. Schulstufe
Lehrplanbezug	Modul 9 (Politische Bildung): Gesetze, Regeln und Werte
Thematische Konkretisierung	Kinderrechte als persönliches Recht der SchülerInnen und Anwendung auf verschiedene Lebenssituationen der Lernenden reflektieren
Kompetenzen	Politische Handlungskompetenz, Politische Sachkompetenz, Politische Urteilskompetenz
Dauer	2 Unterrichtseinheiten
Zentrale Fragestellungen	▸ Was ist ein Gesetz? ▸ Wozu braucht man überhaupt Regeln? ▸ Wann sind Gesetze notwendig? ▸ Wozu werden Gesetze schriftlich festgehalten? ▸ Inwiefern beeinflussen die Kinderrechte das Leben der SchülerInnen?

Annäherung an das Thema

Regeln strukturieren das Zusammenleben

Das menschliche Zusammenleben ist in hohem Maße durchdrungen von vereinbarten Regeln, Normen und Gesetzen. Dem Basiskonzept „Normen“ entsprechend haben Kinder schon beim Schuleintritt gewisse Vorstellungen davon, dass es gewisse Regeln gibt, die ihren Alltag subjektiv positiv wie negativ beeinflussen und strukturieren. Beispielsweise wird ihnen sehr schnell klar, dass sie nicht selbst darüber entscheiden dürfen, ob sie in die Schule gehen oder lieber zuhause bleiben, genauso wie sie sehr schnell erfahren, dass ihr Alltag in der Schule durch festgeschriebene Regeln (Hausordnung) sowie gewisse Verhaltensnormen (z. B. das Grüßen der Lehrkräfte) strukturiert ist. Darüber hinaus gibt es zahlreiche weitere Gesetze und Normen, die beispielsweise zu ihrem Schutz bestehen, die aber möglicherweise in aufgeklärten Gesellschaften gemeinhin als selbstverständlich angesehen werden. Besonders herauszuheben ist hier die Kinderrechtskonvention, die in Österreich mittlerweile vollinhaltlich in das *Bundesverfassungsgesetz* (B-VG) aufgenommen wurde. Es ist eine Aufgabe der Politischen Bildung, Kindern und Jugendlichen Einsicht zu geben in die Entstehung und Veränderbarkeit all dieser Regeln und Normen und sie dazu zu motivieren, diese im Kontext ihrer eigenen Lebenswelt zu erkennen, zu vergleichen und zu beurteilen.

Um einen kritischen Umgang mit Regeln, Normen und Gesetzen zu ermöglichen, ist es von Nutzen, schon in der 6. Schulstufe grundlegende Begriffe anwenden und unterscheiden zu können. In diesem Sinne lohnt sich etwa eine Unterscheidung der Begriffe *Regel*, *Norm* und *Gesetz* (vgl. dazu und zu weiteren Begriffen in diesem Kontext auch die Beiträge von Ammerer und Kirchmayr in diesem Heft). Diese Begriffe werden auch in höheren Klassen wieder aufgenommen, beispielsweise in Modul 8 in der 8. Schulstufe, das sich u. a. mit der Gewaltentrennung befasst.

REGELN, NORMEN, GESETZE

ARBEITSWISSEN

In der Umgangssprache werden die Begriffe *Regeln*, *Normen* und *Gesetze* häufig synonym verwendet. Was ist also der Unterschied zwischen ihnen?

Regel

Per definitionem ist eine Regel als Überbegriff „eine aus bestimmten Regelmäßigkeiten abgeleitete, aus Erfahrungen und Erkenntnissen gewonnene, in Übereinkunft festgelegte, für einen bestimmten Bereich als verbindlich geltende Richtlinie.“^I Sie muss nicht zwangsläufig verschriftlicht sein, ihr Weiterbestehen wird vor allem durch ihre Einhaltung gesichert. Kinder kennen aus ihrem Alltag eine Vielzahl an Regeln und sind sich derer teilweise auch durchaus bewusst. So weisen beispielsweise Spielregeln schon alleine durch den Wortstamm darauf hin, dass es sich dabei um Regeln handelt. Weniger eindeutig ist dies bei Benimmregeln oder bei Verkehrsregeln, bei denen zudem ihrerseits eine Abgrenzung zu sozialen Normen bzw. zu Gesetzen schwierig ist. Regeln können auch von Kindern selbst für bestimmte Tätigkeiten (wie etwa spontane Spiele) festgelegt werden. Andere Regeln werden als gegeben angesehen und nicht weiter hinterfragt, was nicht heißt, dass sie automatisch befolgt werden.^{II} Der Unterrichtsbaustein 1 wird sich damit befassen, ob und wozu Regeln überhaupt nötig sind.

Norm

Eine *Norm* (hier genauer *soziale Norm*) ist „eine allgemein anerkannte, als verbindlich geltende Regel für das Zusammenleben der Menschen.“^{III} Sie unterliegt zahlreichen Determinanten wie etwa dem jeweiligen Kulturraum, dem sozialen Status u. v. m. und ist somit durchaus verschiedenartig und veränderbar (vgl. den Beitrag von Kirchmayr in diesem Heft). Das gilt auch für ihre Verbindlichkeit. Kinder erlernen Normen zunächst hauptsächlich durch die Erziehung, später u. a. durch pädagogische Einrichtungen.^{IV} Dabei halten sich Heranwachsende an immer mehr Normen, um sich der Gesellschaft anzupassen, oder weil sie die Sinnhaftigkeit der Regeln anerkennen. Oder sie Handeln diesen Normen zuwider – etwa aus Protest gegen die Gesellschaft. Soziale Normen, die sehr früh erlernt werden, sind beispielsweise elementare Tischmanieren oder das Grüßen, etwas später beispielsweise ein rücksichtsvolles Verhalten bei der Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel oder die höfliche Anrede älterer, „ranghöherer“ oder unbekannter Personen. Wie letztere Beispiele zeigen, stehen diese Normen in engem Zusammenhang mit persönlichen Werten wie etwa Respekt. Andere Bedeutungen von Normen, wie etwa *Industrienormen* oder Normen im Sport („Olympia-Norm“) sind für die Politische Bildung weniger relevant.

Gesetz

Wird eine Norm als *Rechtsnorm* von einer übergeordneten Instanz festgesetzt oder -geschrieben, spricht man von einem Gesetz^V. Gesetze stellen „die Spielregeln jeder Gesellschaft dar.“^{VI} In Österreich gibt es Bundes- und Landesgesetze sowie Gesetze, die von Organen der EU erarbeitet werden.^{VII} Das *Gesetzgebungsverfahren* ist klar geregelt und bindet unterschiedliche Verfassungsorgane (z. B. den Nationalrat, Sozialpartner, Ausschüsse, Organe der Bundesregierung, den Landtag, den Bundespräsidenten etc.) ein.^{VIII} Die jeweiligen Kompetenzen bezüglich Legislative^{IX} und Exekutive zwischen Bund und Land regelt das Bundesverfassungsgesetz. So ist für die meisten wichtigen Belange der Bund zuständig. Ist diese Zuständigkeit jedoch im B-VG nicht eindeutig so festgeschrieben, ist gemäß einer Generalklausel automatisch das Land zuständig.^X Auch der Hierarchie von Gesetzen trägt das österreichische Gesetzgebungsverfahren Rechnung. So müssen für Novellen im B-VG bei der Abstimmung 50 % der Abgeordneten anwesend sein und eine Zweidrittelmehrheit erzielt werden. Bei einfachen Bundesgesetzen genügt eine einfache Mehrheit.

Kinderrechte

Es gibt zahlreiche Gesetze, die sich explizit um Rechte und Pflichten von Kindern und Jugendlichen kümmern. Die meisten von ihnen dienen ihrem Schutz, herauszuheben wären hier die Kinderrechtskonvention, die in das österreichische B-VG übernommen wurde sowie die auf Landesebene geregelten *Jugendschutzgesetze*.

Die Kinderrechte^{XI} in ihrer heutigen Form wurden ihrerseits im Jahr 1989 von der UNO formuliert und mittlerweile von 191 Staaten^{XII} ratifiziert. Die Kinderrechtskonvention gilt für alle Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren. Sie sichert über die Menschenrechte hinaus Rechte im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Bereich.

Hierarchie verschiedener Normen

Neben dem Gesetz existieren auch andere Rechtsnormen. Eine Rechtsnorm, die von Behörden als Teil der Exekutive erlassen wird, nennt man Verordnung. Sie ist hierarchisch dem formellen Gesetz untergeordnet und darf ein solches nicht grundlegend verändern. Eine Verordnung hat eine öffentliche Wirksamkeit, richtet sich also nach außen. Eine rechtliche Weisung, deren Wirkung sich auf eine Behörde beschränkt, sich also nicht nach außen richtet, nennt man Erlass. Ist eine solche Rechtsvorschrift an eine bestimmte Person oder einen bestimmten Personenkreis gerichtet, handelt es sich um einen *Bescheid*.^{XIII}

All diese Begriffe haben direkt mit der Lebenswelt der SchülerInnen zu tun. Man denke dabei nur an Verordnungen und Erlässe, die mit der Organisation der Schule zu tun haben. Prominentes Beispiel wäre die Leistungsbeurteilungsverordnung aus dem Jahr 1974.^{XIV}

I Kunkel-Razum, Kathrin (Hrsg.): Duden: Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim 2003.

II Vgl. dazu Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde. Stuttgart 1983.

III www.duden.de/rechtschreibung/Norm, 6.6.2016

IV Zu sozialen Normen allgemein vgl. Popitz, Heinrich: Soziale Normen. Frankfurt 2006.

V Auf andere Bedeutungen des Wortes „Gesetz“, wie etwa „Naturgesetz“, wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen.

VI www.politik-lexikon.at/gesetz/, 6.6.2016

VII Zum politischen System Österreichs vgl. Dachs, Herbert u. a. (Hrsg.): Politik in Österreich. Das Handbuch, Wien 2006.

VIII Vgl. Pelinka, Anton: Gesetzgebung im politischen System Österreichs, in: Ismayr, Wolfgang: Gesetzgebung in Westeuropa. EU-Staaten und Europäische Union. Wiesbaden 2008, S. 431ff.

IX Ein sehr gelungenes Unterrichtsbeispiel findet sich auf www.politik-lernen.at/site/praxisboerse/unterrichtsideen/article/107890.html, 6.6.2016

X Artikel 15 Abs. 1 B-VG

XI Vgl. u. a. www.kinderrechte.gv.at/kinderrechtekonvention/, 6.6.2016

XII Das sind alle Mitgliedsstaaten der UNO mit Ausnahme der USA und Somalias. Vgl. www.kinderrechte.gv.at/kinderrechtekonvention

XIII Prägnante Definitionen dieser Begriffe finden sich u. a. auf www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/99/Seite.990040.html, 6.6.2016

XIV www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375, 6.6.2016

Methodisch-didaktische Hinweise

Zum Unterrichtsmodul 9 im neuen Lehrplan für die 2. Klasse Unterstufe, dem dieser Artikel gewidmet ist, stehen an anderer Stelle in diesem Heft methodisch-didaktische Überlegungen (vgl. den Beitrag von Ammerer in diesem Heft), die sich teilweise in den folgenden Unterrichtsbausteinen als Praxisbeispiele konkretisieren.

Für die nachfolgenden Unterrichtsbeispiele ist eine stufenweise Vertiefung in die Thematik „Regeln und Gesetze“ vorgesehen, wobei am Anfang die Reflexion über die Sinnhaftigkeit von Regeln im Allgemeinen steht und am Ende die Beschäftigung mit dem Einfluss von Gesetzen (in Form der Kinderrechte) auf die Lebenswelt der SchülerInnen. Im Zentrum steht in allen Bausteinen das Basiskonzept „Normen“.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 1: Wozu braucht man überhaupt Regeln?

(Politische Sachkompetenz, Politische Handlungskompetenz)

Notwendigkeit von Regeln

Im ersten Unterrichtsbaustein geht es darum, die Lernenden zur Reflexion über die Sinnhaftigkeit bzw. Notwendigkeit von Regeln allgemein anzuregen. Die Lehrkraft steigt ein mit der Frage: „Was sind überhaupt Regeln?“ Danach werden die SchülerInnen in Gruppen eingeteilt und bekommen den Arbeitsauftrag, sich zu einem vorgegebenen Spiel zu überlegen, welche Regeln es braucht, damit es funktioniert. Danach stellen die Gruppen ihre Ergebnisse vor, bevor der/die LehrerIn eine Kurzdiskussion über die Notwendigkeit von Regeln eröffnet. Die Spiele oder Sportarten, die zugeordnet werden, sind beliebig ersetzbar. Wichtig wäre natürlich, dass die SchülerInnen diese kennen. Möglichkeiten sind u. a.: 4-Gewinnt, Memory, Monopoly/DKT, Supertrumpf, Schwarzer Peter, Volleyball, Tennis, Faustball, Tischtennis, Fangball u. v. m.

Arbeitsauftrag 1

Gruppenarbeit

1. *Schreibe, bevor ihr euch in der Gruppe absprecht, fünf Regeln auf, die das euch zugeordnete Spiel mindestens braucht, um zu funktionieren.*
2. *Diskutiere mit deinen Teammitgliedern darüber, welche Regeln das Spiel, das du zugeordnet bekommen hast, mindestens braucht, um zu funktionieren. Einigt euch wieder auf maximal fünf Regeln, die ihr auf ein Gruppenplakat schreibt. Wenn ihr euch nicht einig seid, müsst ihr einen Kompromiss finden.*
3. *Stellt nun gemeinsam euer Plakat der Klasse vor.*

Nach den Präsentationen fasst der/die LehrerIn die Ergebnisse zusammen und stellt folgende Fragen, um eine Diskussion zu eröffnen:

Diskussion

Arbeitsauftrag 2

1. *Ihr habt euch in den Gruppen auf je 5 Regeln geeinigt, die zum Gelingen des Spiels absolut notwendig sind. Könnte man eines dieser Spiele ohne jede Regel durchführen? Warum/warum nicht?*
2. *Wieso ist es eurer Meinung nach klug, sich auf Regeln des jeweiligen Spiels zu einigen?*
3. *Nicht nur beim Spielen, auch in anderen Lebensbereichen sind Regeln nötig. Nennt mindestens drei Beispiele!*

UNTERRICHTSBAUSTEIN 2: Wann sind Gesetze nötig, wann sind sie lästig?

(Politische Sachkompetenz, Politische Urteilskompetenz)

Regeln kritisch beurteilen

Die SchülerInnen lesen zuerst das Arbeitswissen zum Begriff „Gesetze“. Danach bearbeiten sie in Einzelarbeit die Fallbeispiele, in denen es um die subjektive Kritik einer fiktiven Person an einem Gesetz geht. Das Gesetz (bzw. die Verordnung) ist dabei ausgewiesen. Die SchülerInnen kreuzen nun im Arbeitsblatt M₁ „Wie stehe ich zu diesem Gesetz?“ an, ob sie besagtes Gesetz trotz der Kritik als sinnvoll erachten oder ob sie es abschaffen würden, wenn sie die Macht dazu hätten. Sie sollen ihre Wahl in einem Satz begründen. Der Lehrer/Die Lehrerin sammelt danach die „Beibehalten-“ und „Abschaffen“-Nennungen gegenüberstellend an der Tafel und hört sich die Argumentation beider Seiten an. Abschließend folgt eine Diskussion darüber, welche Überlegung den jeweiligen Gesetzen zugrunde liegt.

GESETZE

ARBEITSWISSEN

Die Spielregeln eines Staates nennt man **Gesetze**.

Die **staatlichen Gesetze** sind dafür da, dass sie ein **friedliches Zusammenleben** in einer großen Gemeinschaft regeln und erleichtern. Sie legen fest, was man tun muss, tun darf oder nicht tun darf.

Gesetze sind oft ein **Schutz**. So werden zum Beispiel Kinder in Österreich davor geschützt, dass sie von Erwachsenen zur Arbeit herangezogen werden. Manchmal sind Gesetze auch **Verpflichtungen**. Jedes Kind in Österreich muss zum Beispiel zur Schule gehen. Aus Gesetzen erwachsen dir auch **Rechte**. Gesetze sind oft **Verbote**. So ist es etwa verboten, Müll einfach überall hinzuwerfen. Verstößt man gegen eines dieser Verbote, gibt es dafür eine Strafe. Aber natürlich endet nicht jeder Gesetzesverstoß gleich mit einer Gefängnisstrafe.

Quelle: www.politik-lexikon.at/gesetz

www.demokratiwebstatt.at/wissen/alles-ueber-gesetze/

Arbeitsauftrag 3

1. Lies das Arbeitswissen „Gesetze“ durch und versuche, einige Beispiele für Gesetze zu finden.
2. Lies die folgenden Aussagen¹ in M₁ von Menschen durch und beurteile dann, wie du das Gesetz findest. Kreuze an, ob du es, wenn du die Macht dazu hättest, beibehalten oder abschaffen würdest und begründe deine Wahl.
3. Danach werden wir an der Tafel die Nennungen zählen. Beteilige dich an der folgenden Diskussion, indem du deine Begründungen in der Klasse nennst.

Nachdem die Abstimmungsergebnisse in der Klasse vorliegen, hält die Lehrkraft die SchülerInnen an, zu jedem Beispiel zu überlegen, welchen Zweck das Gesetz oder die Verordnung grundsätzlich hat, um dann abschließend im Plenum kurz darüber zu diskutieren.

Arbeitsauftrag 4

1. Schreibe zu jedem Beispiel von M₁ eine Begründung auf, warum es dieses Gesetz wohl gibt (zum Beispiel: zum Schutz vor Betrügern, zum Schutz vor Verschuldung, zum Schutz vor Verletzungen etc.)

UNTERRICHTSBAUSTEIN 3: Kinderrechte als Grundrechte in Österreich (Politische Sachkompetenz)

Lebensweltbezug herstellen

In Österreich sind, so wie in vielen Ländern der Welt², die Kinderrechte als Grundrechte in der Verfassung festgeschrieben. In diesem Unterrichtsbaustein soll der Fokus nicht auf Verletzungen von Kinderrechten gerichtet werden, also nicht auf die Ausnahme, sondern auf die Einhaltung der Rechte.

Arbeit mit Kärtchen

Die Kinder erhalten von der Lehrkraft Kärtchen (siehe M₂ „Ordne die richtigen Kinderrechte zu!“). Auf diesen Kärtchen werden Alltagssituationen aus der Lebenswelt der Kinder formuliert, welchen dann das jeweils entsprechende Kärtchen mit einem ausformulierten Kinderrecht zugeordnet wird. Auf weiteren Kärtchen stehen die Titel dieser Rechte. So liegen in der fertigen Version neben jedem Fallbeispiel zwei Kärtchen (Rechtsnorm zusammengefasst, Titel). Die vereinfachten Formulierungen der Rechte sind einer Publikation des BMFJ entnommen.³

Arbeitsauftrag 5 zu M₂ siehe Seite 34

Im Anschluss an den Arbeitsauftrag 5 stellt die Lehrkraft eine Publikation (in Form einer Broschüre oder eines Internetlinks etc.) zur Verfügung, in der alle Kinderrechte aufgelistet sind.⁴ Eine Möglichkeit für leistungsstärkere SchülerInnen wäre, zu weiteren Rechten ein Fallbeispiel aus dem Alltagsleben zu formulieren.

Arbeitsauftrag 6

1. Lies die Auflistung der Kinderrechte durch und suche dir zwei Rechte aus. Beschreibe zu diesen eine Situation, die du aus deinem eigenen Alltag kennst.



ONLINEVERSION

In der Onlineversion der Informationen zur Politischen Bildung auf www.politischebildung.com finden Sie ein weiteres Unterrichtsbeispiel, das sich mit dem Thema Kinderrechte auseinandersetzt: ARME Kinder in ÖsterREICH – Kinderarmut und Kinderrechte, erarbeitet von Elmar Mattle.



WEBTIPP

- Zum Thema „Kinderrechte“ finden sich sehr empfehlenswerte Unterrichtsbeispiele des „Zentrums Polis“ unter www.politik-lernen.at/site/praxisboerse/, beispielsweise die Unterrichtssequenzen „Jeder Tag ist Kinderrechtetag“⁵ oder die Idee eines Kinderrechte-Tagebuchs und einer Fotoanalyse⁶ von Patricia Hladschik.

1 Alternativ können Aussagen formuliert werden, die etwa mit der subjektiv unterschiedlich bewerteten Fahrradsicherheit im Straßenverkehr, der Schulpflicht o. Ä. zu tun haben.

2 Vgl. Kratschmar, Andreas: Die Rechte von Kindern und Jugendlichen. Die Kinderrechtskonvention im Wortlaut und verständlich formuliert. Wien: Bundesministerium für Familien und Jugend. 2014, S. 8.

3 Ebenda.

4 Zum Beispiel www.kinderrechte.gv.at/kinderrechtekonvention/, 6.6.2016

5 www.politik-lernen.at/site/praxisboerse/unterrichtsideen/article/108599.html, 6.6.2016

6 www.politik-lernen.at/site/praxisboerse/article/107343.html, 6.6.2016

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN

M ₁ WIE STEHE ICH ZU DIESEM GESETZ?	
Meine Tante schimpft jedes Mal, wenn sie mich in die Schule bringt: „Ich finde es ganz schlecht, dass ich im Stadtgebiet in Österreich mit dem Auto maximal 50 km/h fahren darf! Da brauche ich viel zu viel Zeit. Ich würde gerne viel schneller fahren.“ (Gesetz geregelt in der Straßenverkehrsverordnung)	Ich würde dieses Gesetz
	☐ ☺ beibehalten ☐ ☹ abschaffen
	weil
Der 15-jährige Jonathan ärgert sich: „Jedes Mal, wenn ich Zigaretten im Supermarkt kaufen will, will der Mann an der Kassa meinen Ausweis sehen und mein Alter kontrollieren.“ (Gesetz geregelt in den Jugendschutzgesetzen der Bundesländer)	Ich würde dieses Gesetz
	☐ ☺ beibehalten ☐ ☹ abschaffen
	weil
Die 17-jährige Maria meint: „Wenn ich eine neue Version meines Internet-Rollenspiels für Geld downloaden will, muss ich meine Mama fragen, ob sie für mich mit ihrer Kreditkarte bezahlt, weil ich selbst nichts online kaufen darf.“ (Geschäftsfähigkeit, geregelt im Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch)	Ich würde dieses Gesetz
	☐ ☺ beibehalten ☐ ☹ abschaffen
	weil
Mahdi ärgert sich: „Ich wollte mir von meinem Geburtstagsgeld ein neues Smartphone mit einem neuen Handyvertrag kaufen. Die Verkäuferin hat mir aber keines gegeben, weil meine Eltern den Vertrag unterschreiben müssen.“ (Geschäftsfähigkeit, geregelt im Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch)	Ich würde dieses Gesetz
	☐ ☺ beibehalten ☐ ☹ abschaffen
	weil
Mario jammert: „Wenn ich nur wenige Meter mit dem Moped fahre, muss ich schon einen Helm aufsetzen. Das zerstört meine coole Frisur.“ (Gesetz geregelt in der Straßenverkehrsverordnung)	Ich würde dieses Gesetz
	☐ ☺ beibehalten ☐ ☹ abschaffen
	weil
Arbeitsauftrag: 1. Lies die Aussagen von Menschen durch und beurteile dann, wie du das Gesetz findest. Kreuze an, ob du es, wenn du die Macht dazu hättest, beibehalten oder abschaffen würdest und begründe deine Wahl. 2. Danach werden wir an der Tafel die Nennungen zählen. Beteilige dich an der folgenden Diskussion, indem du deine Begründungen in der Klasse nennst.	

M₂ ORDNE DIE RICHTIGEN KINDERRECHTE ZU!

Situation	Rechtstext	Titel
Jan ist leidenschaftlicher Pfadfinder. Er fährt gerne auf Sommerlager und ist besonders engagiert dabei, wenn im Advent auf einem Weihnachtsmarkt für Bedürftige gesammelt wird.	Kinder und Jugendliche haben das Recht, sich zusammenzuschließen, um beispielsweise gemeinsam in einer Kinder- und Jugendorganisation für eine gute Sache einzutreten.	Artikel 15: Gemeinsam mehr erreichen können
Tamara braucht für die Anmeldung im neuen Gymnasium einen Staatsbürgerschaftsnachweis und eine Geburtsurkunde. Sie merkt, dass alle Dokumente, die sie betreffen, beim letzten Hochwasser verlorengegangen sind. Ihre Mutter geht mit ihr zum Rathaus, wo all ihre Dokumente neu ausgestellt werden.	Der Staat hat die Pflicht, die Identität (zum Beispiel die Geburtsurkunde) von Kindern zu schützen. Wird einem Kind ein Bestandteil seiner Identität genommen, muss sie der Staat schnellstmöglich wieder herstellen.	Artikel 8: Identität von Kindern schützen
Michaels Eltern lassen sich scheiden. Michael möchte sehr gerne weiterhin Kontakt mit seiner Mutter halten, obwohl sein Vater damit beauftragt wird, hauptsächlich für ihn zu sorgen. Michael darf seine Mama aber weiterhin jederzeit besuchen.	Kinder und Jugendliche haben das Recht, auch bei einer Trennung von einem oder von beiden Elternteilen regelmäßig Kontakt zu beiden Eltern zu haben.	Artikel 9, Absatz 3: Kinder sollen bei ihren Eltern leben können
Sophie recherchiert gerne im Internet und wenn sie einen tollen Zeitungsartikel findet, postet sie ihn sofort auf Facebook. Sie kommentiert auch gerne Fotos ihrer Freundinnen und Freunde, aber für sie ist klar, dass es nicht in Ordnung ist, jemanden zu beleidigen.	Alle Kinder und Jugendlichen haben das Recht, sich auf unterschiedlichste Weise Informationen zu beschaffen, diese weiterzugeben und ihre Meinung frei zu äußern. Aber niemand (auch nicht Erwachsene) darf andere Personen (zum Beispiel durch Mobbing) verletzen.	Artikel 13: Recht auf Informationen und freie Meinungsäußerung
Majid ist allein aus Afghanistan geflüchtet und sucht in Österreich Schutz. Er bekommt hier zu essen, ein Dach über dem Kopf und darf sogar hier zur Schule gehen.	Wenn ein Kind allein oder gemeinsam mit seinen Eltern aus beispielsweise Kriegswirren flüchtet, ist der Staat verpflichtet es zu schützen und ihm zu helfen.	Artikel 22: Flüchtlingskinder schützen und ihnen helfen
Stefanie ist seit ihrer Geburt geistig beeinträchtigt. Sie hat Down Syndrom. Sie geht in eine Integrationsklasse in der Schule und wird beim Lernen und im Alltag von BetreuerInnen unterstützt. Außerdem macht sie wegen ihrer zusätzlichen Sehbehinderung jede Woche tolle Übungen mit ihrer Sehfrühförderin.	Kinder und Jugendliche mit Behinderung haben ein Recht auf besondere Unterstützung, eine angemessene Erziehung und Bildung, damit sie so gut wie möglich am Gemeinschaftsleben teilnehmen können.	Artikel 23: Kinder mit Behinderung integrieren

M₂ ORDNE DIE RICHTIGEN KINDERRECHTE ZU!		
Situation	Rechtstext	Titel
Wenn Johanna von der Schule nachhause kommt, ist sie müde. Ihr Papa will zwar, dass sie die Hausübung erledigt, aber sie darf jeden Tag auch Zeit so verbringen, wie sie möchte. Dienstags und donnerstags hat sie Fußballtraining. An anderen Tagen liest sie gerne oder spielt am Computer. Manchmal macht sie einfach gar nichts.	Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Freizeit, auf Spielen und die Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben.	Artikel 31: Recht auf Freizeit
Arbeitsauftrag: 1. Du bekommst nun Kärtchen, die du sortieren musst. Versuche, jedem Fallbeispiel die Beschreibung eines Kinderrechtes zuzuordnen und daneben noch den Titel dieses Rechtes zu legen. 2. Überlege, ob die Einhaltung dieser Rechte für dich selbstverständlich ist. 3. Stelle eine Vermutung an, ob Kinderrechte immer schon eingehalten wurden und ob das überall auf der Welt so ist. 4. Kennst du Situationen, in denen im Alltag gegen eines dieser Kinderrechte verstoßen wird?		

Wolfgang Kirchmayr

Wer soll Normen festsetzen?

Bezug zum Informationsteil	Anton Pelinka: Grenzen der Macht. Politik in Österreich Heinrich Ammerer: Zum demokratiebildenden Umgang mit Werten, Normen und Gesetzen
Zielgruppe/Alter	Ab der 6. Schulstufe
Lehrplanbezug	Modul 9 (Politische Bildung): Gesetze, Regeln und Werte
Thematische Konkretisierung	▸ Gesetze und soziale Normen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler als positive und negative Machtinstrumente analysieren und diskutieren ▸ Instanzen der Festlegung und Durchsetzung von Normen erkennen
SchülerInnen können	▸ zwischen staatlichen Gesetzen und sozialen Normen unterscheiden ▸ Intention und Zweckmäßigkeit von sozialen Normen erkennen ▸ Interessens- und Standortgebundenheit von Normen feststellen und hinterfragen
Kompetenzen	Politische Sachkompetenz, Politische Urteilskompetenz, Politische Handlungskompetenz
Zentrale Fragestellungen	▸ Welche Formen von Normen gibt es und wer kann sie festlegen? ▸ Welche Auswirkungen haben die unterschiedlichen Normen auf die Lebenswelt der SchülerInnen? ▸ Wie kann ein/e SchülerIn auf die Entstehung bzw. auf bestehende Normen Einfluss nehmen?

Annäherung an das Thema

Funktion von Normen Normen sind omnipräsent. Jedes Gesellschaftssystem bestimmt Werte (erstrebenswerte Lebensinhalte und Handlungsziele) und bildet Organisationen und Institutionen (z. B. Vereine), welche diese Werte konkret in Normen zusammenfassen. Diese sind in der Technik, in der Politik oder in der Wirtschaft ebenso anzutreffen wie in der Religion, in der Ethik oder im Sport. Vor allem unser soziales Zusammenleben ist von zahlreichen, unterschiedlichen Normen geprägt: Gebote, Gesetze, Kodizes, Konventionen, Regeln, Vorschriften, Ordnungen, Erlässe, Diktate, Richtlinien, Verfassungen/Konstitutionen, Weisungen, Grundsätze, Statuten, Dekrete, Benimmregeln/Knigge u. v. a. Normen begleiten uns stets im Alltag, sie sorgen für verlässliche Rahmenbedingungen und Wertevorgaben in jeder Gesellschaft. Sie bieten Orientierung und entlasten damit das Individuum vom Druck, ständig moralische bzw. soziale Entscheidungen über gebotene und verbotene Handlungen zu fällen. Soziale Normen legen fest, welche Handlungsoption in einer bestimmten Situation geboten oder verboten ist und können als Produkte allgemeiner sozio-kultureller Wertvorstellungen betrachtet werden.¹

Gesetze sind die Normen eines Staates (Rechtsnormen), die das menschliche Verhalten regeln sollen. Diese werden von der Exekutive (z. B. Polizei und Verwaltung) und der Judikative (Gerichte) kontrolliert und sanktioniert. Sie sind in der Verfassung und in Gesetzbüchern festgehalten und können bei Nichteinhaltung zu einer Geldstrafe bis hin zu Freiheitsentzug führen.

Andere oben angeführte Begrifflichkeiten von Normen sind grundsätzlich Empfehlungen, ihre Anwendung basiert also zunächst auf Freiwilligkeit. Sie werden zumeist

ebenfalls schriftlich festgehalten, eine Nichteinhaltung kann jedoch nicht so folgenreich geregelt werden, es sei denn es wurde eine Sanktionierung in einer Niederschrift bzw. in Verträgen festgehalten.² Gesetze sind somit eine (verbindliche) Form von Normen, Normen aber keine (verbindlichen) Gesetze.

**Normen
verändern sich**

Werte und Normen unterliegen zudem lokalen Unterschieden und einem temporären Wandel. Ein Beispiel hierfür wäre etwa beim Betreten eines Restaurants. Im deutschsprachigen Raum betritt der Mann zuerst das Restaurant, während in Italien der Mann der Frau den Vortritt lässt⁴. Die Rechtschreibung in der deutschen Sprache ist eine Sprachnorm, die durch Rechtschreibreformen einem ständigen Wandel unterzogen ist. Umgangsformen sind Normen sozialer Interaktion und sind vorwiegend äußerliche Erwartungen einer Gruppe bzw. der Gesellschaft an das Verhalten von Individuen, wobei die Verbindlichkeit dieser Erwartungen variiert, wie etwa das Begrüßen einer Person.

Groß ist die Anzahl jener, die Normen vorgeben und erlassen können, denn hier reicht die Spannweite von supranationalen Organisationen wie der Europäischen Union über nationalstaatliche Gesetzgeber bis hin zum örtlichen Sportverein und in noch kleinerer Form der Familie. In der Erziehung finden sich Normen besonders stark wieder und haben somit einen hohen Stellenwert im Bereich Schule und Ausbildung.

**Fokus auf
soziale Normen**

Im nachfolgenden Unterrichtsbeispiel für die 6. Schulstufe liegt der Fokus auf sozialen Normen, wobei es sich um konkrete Vorschriften handelt, die das Sozialverhalten betreffen. Sie nehmen auch Bezug darauf, welche Instanzen in welchem gesellschaftlichen Kontext Normen festlegen und durchsetzen können. Bedient werden dabei die Basiskonzepte Gemeinwohl und Recht, da die Unterrichtsbeispiele Werte sowie auch Interessen/Bedürfnisse in unterschiedlichen sozialen Strukturen behandeln. Neben der Sachkompetenz gilt es sich ein Urteil über die Zweckmäßigkeit von Normen bzw. von Konsequenzen bei Nichteinhaltung zu bilden (Urteilskompetenz, Baustein 1 und 4), sowie sich für die Einhaltung/Abschaffung von Normen einzusetzen (Handlungskompetenz, Baustein 3). Ebenfalls werden Normierungen in den Geschlechterrollen unter die Lupe genommen (Baustein 4).

Methodisch-didaktische Hinweise

Die Unterrichtseinheit setzt sich aus Bausteinen zusammen, die je nach Leistungs- und Lernbereitschaft der SchülerInnen individuell eingesetzt und moduliert werden können. Das für dieses Unterrichtsbeispiel notwendige Arbeitswissen wird im Unterricht vom Lehrenden vermittelt bzw. gemeinsam erarbeitet. Auf möglicherweise bereits erworbenes historisch-politisches Vorwissen aus dem Unterricht wird bewusst kein Bezug genommen.

Verunsicherung

Einstieg (optional):

Am Beginn des Einstiegsmoduls steht eine Verunsicherung: Die Lehrperson besteigt den LehrerInnentisch, begleitet von der Frage an die Klasse: „Darf ich das?“ Die folgende Diskussion wird möglicherweise von den Fragen beherrscht: Gibt es ein Gesetz, dass ich das nicht darf? Gibt es dazu einen Punkt in der Schulordnung? Wer kann festlegen, ob ein Lehrer bzw. eine Lehrerin auf den Tisch steigen darf? Ein optimales Diskussionsergebnis bestünde darin, dass es niedergeschriebene Gesetze und nicht niedergeschriebene Normen gibt, die festlegen, welche Personen sich wie verhalten sollen. Hier kann auch den SchülerInnen mitgeteilt werden, dass es verschriftlichte Normen gibt, wie beispielsweise in der Technik (Größe eines A4 Blattes, das Gewicht eines Kilogramms etc.), in der Religion (die Zehn Gebote etc.) oder im Sport

**Diskussion
in der Klasse**

(Spielregeln, Größe eines Tores etc.), aber auch nicht verschriftlichte Normen, etwa wie man sich in einer bestimmten Situation bzw. in der eigenen Rolle zu verhalten hat (vgl. auch den Beitrag von Mörwald in diesem Heft). Hier können die verschiedenen Formen bzw. Bezeichnungen von Normen angesprochen werden und in welchen Bereichen sie Verwendung finden.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 1

**Unterscheidung
zwischen
Normen und
Gesetzen**

In diesem Unterrichtsbaustein sollen sich die SchülerInnen mit fiktiven Alltagssituationen auseinandersetzen, in denen sich Menschen entsprechend einer Norm verhalten, und zu jeder Situation Überlegungen anstellen, ob die Verhaltensweise auf einem Gesetz oder auf einer nicht niedergeschriebenen sozialen Norm basiert und zu welchem Zweck dieses/diese existiert. Außerdem wird erarbeitet, wer die Gesetze/Normen vorgibt, für welche Gruppe sie gelten und ob die SchülerInnen die Einhaltung/Umsetzung im Alltag erleben (siehe M₁ „Formen von Normen“). Der Kasten „Was sind Werte und Normen“ stellt das nötige Arbeitswissen für die SchülerInnen zur Verfügung. Als Sozialform bietet sich hierfür Einzel- oder Partnerarbeit an. Für besonders schnelle SchülerInnen (bzw. wenn noch genügend Zeit bleibt) kann ergänzend der Auftrag erteilt werden, selbst Beispiele für Situationen aus dem Alltag zu finden, die eine soziale Norm beinhalten.

Es ist zu erwarten, dass vor allem die Spalte „Von wem vorgegeben?“ öfters unbeantwortet bleibt. Dies kann im Anschluss dazu genutzt werden um aufzuzeigen, dass soziale Normen nicht von Einzelpersonen aufgestellt werden, sondern dass diese sich in einer Gesellschaft historisch entwickeln.

Arbeitsauftrag 1

1. *In dem vorgegebenen Raster findest du Situationen aus dem Alltag. Lies dir diese Situationen aufmerksam durch und entscheide, um welche Form einer Norm es sich hier handelt. Das Arbeitswissen „Was sind Werte und Normen?“ kann dir dabei helfen.*
2. *Überlege, wer diese Norm geschaffen haben könnte, für wen sie gültig ist und welchen Wert diese Norm verfolgt. Schreibe deine Überlegungen in die vorgegebenen Kästchen.*
3. *Bilde dir ein Urteil darüber, ob diese Norm eingehalten wird oder nicht. Was wären die Konsequenzen, wenn diese Norm nicht eingehalten wird?*
4. *Finde selbst Beispiele aus dem Alltag, die eine soziale Norm beinhalten, und beziehe dich dafür auf die Punkte 2 und 3.*

UNTERRICHTSBAUSTEIN 2

(Politische Sachkompetenz, Politische Urteilskompetenz)

In den folgenden Texten (M₂ „Normen: damals und heute“) ist der Alltag von Anita und Erika (beide zwölf Jahre alt) beschrieben. Was die beiden unterscheidet, ist die unterschiedliche Zeit und der Ort, in der die beiden leben. Anita lebt heute, während Erika im Jahr 1921 geboren wurde. Dabei werden immer wieder Aspekte sozialer Normen eingebracht, die in der Gesellschaft der jeweiligen Zeit gelten und gegolten haben.

WAS SIND WERTE UND NORMEN?

ARBEITSWISSEN

Es gibt **materielle** (angreifbare) und **immaterielle** (nicht angreifbare) **Werte**. Materielle Werte sind z. B. Geld, ein eigenes Haus, ein Auto, Schmuck etc.

Immaterielle Werte bewegen Menschen zu einem bestimmten Verhalten und können ihnen zu einem Sinn im Leben verhelfen. Man kann unterscheiden in:

- ▶ geistige Werte (Weisheit, Wissen, Disziplin,...)
- ▶ sittliche Werte (Treue, Ehrlichkeit,...)
- ▶ religiöse Werte (Glaubensfestigkeit, Nächstenliebe,...)
- ▶ private Werte (Höflichkeit, Taktgefühl, Rücksichtnahme,...)

Normen helfen dabei, diese Werte zu erreichen. Hier sind beispielgebend Formen von Normen angeführt und erklärt:

- ▶ **Gesetz:** wird vom Staat vorgegeben und kontrolliert (z. B. gibt es ein Gesetz, dass man keinen Einbruch verüben darf. In einer Demokratie entstehen Gesetze durch das Volk.)
- ▶ **Regeln:** Spielregeln zum Beispiel sorgen dafür, dass ein Spiel für alle fair und gesittet verläuft. Manchmal gibt es dafür Schiedsrichterinnen oder Schiedsrichter.
- ▶ **Gebote:** Religionen und Glaubensrichtungen geben Gebote für ihre Anhängerinnen und Anhänger vor, wie etwa keinem anderen zu schaden, kein Schweinefleisch zu essen oder in der Fastenzeit keinen Alkohol zu trinken.
- ▶ **Benimmregeln:** sind Regeln, die für einen höflichen und respektvollen Umgang mit Mitmenschen sorgen, wie z. B. jemanden zu begrüßen oder ehrlich zu sein.
- ▶ **Klassenregeln:** Sie sorgen dafür, dass sich alle Schülerinnen und Schüler in einer Klasse wohl fühlen, niemand benachteiligt wird und eine Klassengemeinschaft entsteht.

Quelle: Vgl. Adamska, Agnieszka: Werteerziehung in der heutigen Gesellschaft, www.kinder.de/themen/kleinkind/erziehung/artikel/werteerziehung-in-der-heutigen-gesellschaft.html, 23.3.2016

Arbeitsauftrag 2

1. Lies dir die Texte über Erika und Anita aufmerksam durch. Unterstreiche jene Stellen, wo es sich um eine gesellschaftliche Norm handelt.
2. Vergleiche die beiden Texte und die darin vorkommenden sozialen Normen. Welche sind gleich geblieben, welche haben sich verändert, welche sind neu dazugekommen? Gibt es Gesetze, die sich verändert haben oder gleich geblieben sind?
3. Erarbeite alleine oder mit deinem/r Banknachbarn, welche von diesen sozialen Normen von wem vorgegeben werden und warum. Was wären die Konsequenzen, wenn diese Normen nicht eingehalten werden bzw. eingehalten worden wären?
4. Welchen sozialen Normen begegnest du in deinem Alltag? Welche erachtest du für notwendig, welche könnten deiner Meinung nach abgeschafft/vernachlässigt werden? Erstelle eine Liste.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 3

In diesem Beispiel geht es darum zu unterscheiden, in welchen gesellschaftlichen Sparten/Milieus von welchen Personen soziale Normen geschaffen werden bzw. wie eine Nichteinhaltung geahndet wird. Dazu bearbeiten die SchülerInnen den Raster M3 „Das gehört sich so! Oder doch nicht?“. Zudem sollen sich die SchülerInnen ein Urteil bilden, wie wichtig ihnen manche Normen sind bzw. welche sie gerne ändern bzw. verwerfen möchten. Punkt 4 ist je nach zeitlichen Ressourcen einzusetzen und kann auch mit einer Diskussion in der Klasse ergänzt werden.

Arbeitsauftrag 3 zu M₃ siehe Seite 43

- Beispiel** Ebene „Familie“; **Soziale Norm:** (–) den Eltern beim Haushalt helfen; **Konsequenz bei Nichteinhaltung:** Internetverbot; **Abschaffen:** statt Hausarbeit lieber Mathematik lernen
- Ebene „im Verein“; **Soziale Norm:** (+) Pünktlichkeit bei Probe im Musikverein; **Konsequenz bei Nichteinhaltung:** nach Probe alle Stühle wegräumen; **Verstärken:** Gratiseis beim Musikantenausflug für alle, die immer pünktlich waren

UNTERRICHTSBAUSTEIN 4

Geschlechtsspezifische Normen reflektieren Männer und Frauen (bzw. Mädchen und Buben) sind nicht zuletzt geschlechtsspezifischen Normen unterworfen. Die Ausprägung dieser Ungleichbehandlung variiert in unterschiedlichen politischen Kulturen, und Auffassungsunterschiede über „angemessenes“ geschlechtsspezifisches Verhalten bergen gesellschaftliches Konfliktpotential. In unserer auf möglichst unterschiedslose Behandlung (Gleichberechtigung von Frauen und Männern) und gleiche Chancen zur Selbstentfaltung aller Menschen ausgerichteten demokratischen Lebenswelt wird eine normative Distinktion der Geschlechter weitgehend abgelehnt. Darauf, dass dies in einem demokratiebildenden Unterricht Berücksichtigung finden muss, verweist unter anderem das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“⁵, das für alle Lehrkräfte verbindlich ist.

Um eine erste Sensibilisierung für diese Thematik im Unterricht anzubahnen, werden SchülerInnen im nachfolgenden Beispiel zunächst mit der Frage konfrontiert, ob es in ihrer Lebenswelt Normen gibt, welche nur für Männer/Knaben bzw. nur für Frauen/Mädchen gelten, um anschließend auf geschlechtliche Rollenprägungen in unserer Gesellschaft einzugehen. Abschließend steht die Frage im Raum, ob eine unterschiedliche Behandlung der Geschlechter wünschenswert ist und falls nicht, welche Maßnahmen zur Überwindung von Ungleichbehandlung geeignet scheinen.

Arbeitsauftrag 4

1. Überlegt in Gruppen, ob es soziale Normen in eurem Alter gibt, die entweder nur für Mädchen bzw. nur für Knaben gelten. Versucht, mindestens drei zu nennen.
2. Gibt es Sportarten/Hobbies/Spielsachen/Kleidung/Nahrung, welche vorwiegend von Mädchen bzw. hauptsächlich von Knaben betrieben/getragen/gegessen werden? Wenn ja, warum ist das so?
3. Forschungsauftrag: Suche im Internet einen Onlinehändler für Spielsachen. (z. B.: www.amazon.com, www.toysrus.at,...) und gib einmal „Spielsachen für Mädchen“ und einmal „Spielsachen für Knaben“ ein. Betrachte die vorgeschlagenen Produkte und schreibe in drei Sätzen nieder, wodurch sich die Spielsachen für Mädchen und Knaben unterscheiden.
Hilfestellung:
 - Thema des Spielzeugs: Puppenspiel, Kriegsspielzeug, Technik, Sportgegenstand,...
 - Verpackung: Farbe, dargestellte Figuren bzw. abgebildete Kinder,...Beantworte anschließend folgende Frage: Bestimmen Erwachsene oder Kinder, welches Spielzeug für Mädchen bzw. Spielzeug für Knaben geeignet ist?
4. Der Lebensmittelhersteller Ferrero hat im Jahr 2012 Kinderüberraschungseier speziell für Mädchen auf den Markt gebracht. Suche im Internet nach „Kinderüberraschungseier für Mädchen“.

- a) „Was fällt dir auf, wenn du das Spielzeug betrachtest? (Hilfestellung: Inhalt, Schwierigkeitsgrad beim Zusammenbauen,...)
- b) Welches Bild wird anhand dieser Überraschungseier von einem Mädchen erzeugt? Was mag ein Mädchen? Stimmt dieses Rollenbild? (z. B.: „Alle Mädchen mögen bunte Einhörner“, „Mädchen wollen nichts zusammenbauen“). Diskutiert dies in der Klasse.
- c) Schreibt in der Klasse einen Brief an Ferrero, falls ihr mit dieser Werbelinie unzufrieden seid und bittet die Firma um eine Stellungnahme.
5. Findest du es gut oder schlecht, wenn Kindern von anderen (vor allem Erwachsenen) gesagt wird, wie sie sich als Mädchen bzw. Bub verhalten sollen, was einen „richtigen“ Buben bzw. ein „richtiges“ Mädchen ausmacht?
6. Sollen für Mädchen und Buben in manchen Bereichen unterschiedliche Regeln gelten? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht?
7. Was könnte man tun, um (in der Schule, in der Gesellschaft, in der Familie) für mehr Gleichbehandlung von Buben und Mädchen zu sorgen?
8. Seit einigen Jahren gibt es den GirlsDay, eine Aktion des Bundesministeriums für Bildung und Frauen, um Mädchen für Berufe zu begeistern, die bisher vor allem von Buben angenommen worden sind. Erkundigt Euch im Internet über diese Aktion und diskutiert, wie weit sich der Staat bei der Rollenbildung von Frauen und Männern einbringen soll/darf/muss.

Literatur

Farin, Klaus: „No woman, no cry“, Bundeszentrale für Politische Bildung, 03. März 2010, www.bpb.de/gesellschaft/kultur/jugendkulturen-in-deutschland/36313/exkurs-no-woman-no-cry, 20.3.2016

Schmied, Gabriele/Reidl, Christine: Geschlechterrollen, Sexualität und Aufklärung aus der Sicht männlicher Jugendlicher (SWS-Rundschau, 48. Jg., Heft 3), 2008, S. 319–341

„Was war früher normal“, www.pflegewiki.de/wiki/Was_war_fr%C3%BCher_normal, 28.3.2016

1 Vgl. Peuckert, Rüdiger: Norm, soziale, in: Bernhard Schäfers (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie, Opladen 2005, S. 255.

2 Kommt zum Beispiel bei einem Championsleague-Spiel ein Spieler zum Einsatz, der in der Saison bereits für eine andere Mannschaft in diesem Bewerb tätig war, kann die UEFA Geldstrafen und einen Ausschluss aus dem laufenden Bewerb aussprechen.

3 Der Gesetzgeber kann jedoch Normen in Gesetzen oder Verordnungen für rechtswirksam erklären oder auf sie verweisen.

4 www.knigge.de/themen/gesellschaft/der-restaurantbesuch-5818.htm, 6.4.2016

5 Vgl. Grundsatzterlass Zl. 15.510/60-Präs.3/95, vom 15. November 1995, www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/1995_77.html, 6.4.2016

6 Dieser Beitrag ist auch unter www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2008_3_schmied-reidl-artikel.pdf einzusehen.

M₁ FORMEN VON NORMEN						
Situation	Welche Form der Norm?	Von wem wird diese Norm vorgegeben?	Für wen gilt sie?	Welcher Wert soll erreicht werden?	Wird diese Norm eingehalten?	
Herr Ulrich ist erkrankt und muss zum Arzt. Als er die Ordination betritt, begrüßt er die anwesenden Menschen mit einem freundlichen „Guten Tag!“						
Frau Schönbein fährt mit dem Fahrrad durch die Stadt. Da es aber staut, wählt sie den Gehsteig. Dazu steigt sie ab und schiebt das Fahrrad, um schneller voranzukommen.						
Stefanie fährt mit ihrem Vater in der übervollen Straßenbahn. Als eine ältere Frau einsteigt, steht er auf und bietet ihr seinen Sitzplatz an.						
Ein Spieler wirft den Ball ins Aus, weil sein Mitspieler auf dem Boden liegt. Nach der Unterbrechung gibt der Gegner den Ball wieder zurück an die Mannschaft, die den Ball vor der Unterbrechung hatte.						
Bei öffentlichen Verkehrsmitteln lässt man zuerst die Passagiere aussteigen, bevor man selbst einsteigt.						
Klaus findet bei der Bushaltestelle eine Geldtasche mit 200 Euro. Er geht zum nächsten Polizeiposten und gibt die Brieftasche ab.						
Petra war unerlaubterweise nach der Schule noch im Einkaufszentrum. Ihr Vater fragt sie am Abend, wo sie gewesen sei. Sie überlegt zu sagen, dass sie den Bus versäumt habe und lange warten musste. Sie entschließt sich allerdings, die Wahrheit zu sagen.						
Emil beobachtet, wie Konstantin bei der Englisch-schularbeit einen Schummelzettel aus dem Bankfach zieht und Vokabeln abschreibt. Der Lehrer bemerkt nichts. Obwohl Emil sich ärgert, sagt er nichts und schreibt die Schularbeit weiter.						

M₂ NORMEN: DAMALS UND HEUTE	
Erika, geboren 1921 in Sigharting, Oberösterreich	Anita, geboren 2004 in Hörsching, Oberösterreich
Erika lebt auf einem Bauernhof und wird um fünf Uhr früh von der Dienstmagd zeitig geweckt. Ihre drei jüngeren Geschwister, die Dienstmagd und Erika schlafen gemeinsam in der gleichen Kammer, die nur ein kleines Fenster hat. Erika ist noch müde, aber es ist ihre Aufgabe die Ziege zu melken, um für das Frühstück frische Milch zu haben. Die Dienstmagd hat bereits warmes Wasser zum Waschen in einem Bottich erwärmt, aber zuerst darf sich Erikas Vater damit waschen, dann Erikas Mutter, dann die am Hof lebenden Großeltern. Erst nach den beiden Knechten und der Magd ist es den Kindern erlaubt, sich die Hände und das Gesicht mit dem schmutzigen, aber warmen Wasser zu waschen. Am Frühstückstisch ist es ebenso. Erika begrüßt ihren Vater, indem sie ihn siezt: „Guten Morgen, Herr Vater. Haben Sie gut geschlafen?“ Er nickt ihr freundlich zu und setzt sich an den gedeckten Tisch. Zuerst schneidet sich der Bauer eine dicke Scheibe vom Brot herunter, schneidet die schimmeligen Stellen weg und bestreicht die Scheibe mit der ranzigen Butter und etwas Honig. Dazu gibt es die warme Ziegenmilch. Erst nachdem der Bauer und seine Frau fertig sind, dürfen die Kinder mit dem Frühstück beginnen. Normalerweise geht Erika zur Schule, aber die Kartoffelernte steht an, also müssen ihre Geschwister und sie zu Hause bleiben und bei der harten Feldarbeit helfen. Sie wäre lieber die fünf Kilometer in die Schule gegangen, denn das ist weniger anstrengend als den ganzen Tag gebückt zu arbeiten und Metallkörbe mit Kartoffeln zu schleppen. Am Abend spielen Erika und ihre Schwestern mit Puppen. Viel lieber würde sie mit den Buben aus der Nachbarschaft im nahen Wald „Räuber und Gendarm“ spielen, aber das tut ein Mädchen nicht, sagt die Magd immer. Vor dem Schlafengehen muss Erika noch ihre jüngeren Geschwister waschen, ehe sie selbst ins Bett krabbelt und schnell einschläft. Quelle: nach den Erzählungen von Maria Eichinger, geboren 1921 in Sigharting, Oberösterreich	Der Handywecker klingelt. Es ist sieben Uhr früh, und Anita hat heute keinen großen Bock in die Schule zu gehen. Mühselig kriecht sie aus dem Bett und schlüpft noch schnell vor ihrer großen Schwester ins Badezimmer. „Wer zuerst kommt, mahlt zuerst!“, denkt sich Anita, wäscht sich mit Seife das Gesicht und putzt sich die Zähne. Beim Anziehen sucht sie verzweifelt ihren Lieblingssweater. „Du, Mum, wo ist mein OneD-Sweater?“, ruft sie. „Frisch gebügelt im Wohnzimmer!“, antwortet ihre Mutter aus der Küche. „Und dann komm gleich zum Frühstück.“ „Ich mag nichts!“, entgegnet Anita. „Du musst etwas essen!“, meint ihre Mutter. „Niemand kann mich zwingen!“, ruft Anita zurück, während sie sich anzieht. Schließlich isst Anita doch eine Scheibe Toastbrot mit Nutella, ehe sie zum Bus eilt. In der Schule muss Anita ihre neuen Converse in der Garderobe aus- und Hausschuhe anziehen. Das nervt Anita, aber in der Schule laufen alle mit Hausschuhen herum, obwohl es nicht einmal in der Schulordnung steht. In der Klasse warten schon Anitas Freundinnen, denn die müssen noch Anitas Mathe-Hausübung abschreiben. Eigentlich möchte Anita das nicht, aber sie kann schlecht Nein sagen. Als die Biologielehrerin die Klasse betritt, stehen alle SchülerInnen auf und begrüßen sie mit einem „Guten Morgen“. Die Lehrerin beginnt mit ein paar Fragen zur letzten Stunde. Die meisten SchülerInnen zeigen auf, während wenige die Antwort laut rufen. Anita schüttelt den Kopf. In der Pause nimmt Anita ihr Handy und schreibt schnell ihrer Volksschulfreundin zurück, denn eine Antwort darf nicht lange warten. Am Nachmittag spielt sie am liebsten mit den Buben aus der Nachbarschaft Fußball. Ihre Mutter meint, ein Mädchen mache das nicht, aber das ist Anita egal. Am Abend telefoniert Anita noch mit ihrem Vater, der im Ausland arbeitet. Zumindest einmal in der Woche möchte sie Kontakt zu ihm haben.

M₃ DAS GEHÖRT SICH SO! ODER DOCH NICHT?			
Soziale Ebene	Soziale Norm	Konsequenzen bei Nichteinhaltungen	Verstärken/ Abschaffen
Familie	+		
	-		
Freundeskreis	+		
	-		
Klassenzimmer	+		
	-		
Im Verein (Sport, Musik,...)	+		
	-		
Auf der Straße	+		
	-		

Arbeitsauftrag:

1. Du hast in der Tabelle fünf unterschiedliche soziale Ebenen aufgelistet. Finde für jede Ebene alleine/mit PartnerIn/in der Gruppe jeweils eine soziale Norm, die euch besonders wichtig ist (+), und eine, die ihr ändern/abschaffen wollt (-).
2. Arbeitet heraus, welche Konsequenzen eine Nichteinhaltung der Norm nach sich zieht.
3. Was könnt Ihr tun, damit die Gültigkeit der sozialen Norm verstärkt wird bzw. abgeschafft wird.
4. Stellt Überlegungen an, auf welchem Weg man eine Änderung jener Norm erreichen könnte, die einen am meisten stört/bzw. wie man für die bessere Durchsetzung jener Norm sorgen könnte, die man am meisten schätzt. Gestaltet/malt ein Plakat mit euren Anliegen in der Klasse und stellt es euren KlassenkollegInnen vor.

Irene Ecker

Gemeinsame Welt – Gemeinsame Werte?

Bezug zum Informationsteil	Anton Pelinka: Grenzen der Macht. Politik in Österreich Silvia Kronberger: Interkulturelle geschlechterbewusste Politische Bildung Heinrich Ammerer: Zum demokratiebildenden Umgang mit Werten, Normen und Gesetzen in jungen Lernaltern
Zielgruppe/Alter	Ab der 6. Schulstufe
Lehrplanbezug	Modul 9 (Politische Bildung): Gesetze, Regeln, Werte
SchülerInnen können	▸ Die eigene Identität auch als multiple Identität begreifen ▸ Vorurteile gegenüber Religionen in den Medien erkennen ▸ Wissen über Begriffe wie Islam, Islamismus, Jihadismus erwerben ▸ Möglichst vorurteilsfrei Meinungen und Argumente austauschen ▸ Verbindliche Werte auf Basis der Menschenrechte anerkennen
Thematische Konkretisierung	Ebenen des politischen Handelns (Gemeinde, Land, Bund, EU) erkennen und Auswirkungen auf die Lebenswelt der SchülerInnen reflektieren
Kompetenzen	Politische Handlungskompetenz, Politische Sachkompetenz, Politische Urteilskompetenz
Zentrale Fragestellungen	▸ Welche politischen Ebenen gibt es und wie unterscheiden sie sich? ▸ Welche Auswirkungen haben die unterschiedlichen Ebenen auf die Lebenswelt der SchülerInnen? ▸ Wie können gemeinsame Werte auf Grundlage der Menschenrechte nachhaltig in einer diversen Gesellschaft vermittelt und gelebt werden? ▸ Welche Methoden sind zur Vermittlung geeignet? ▸ Wie kann das Vertrauen in die politischen Institutionen in der Demokratie gestärkt werden?

Annäherung an das Thema

Im Sinne eines Mehrebenenmodells soll bei dem Basiskonzept „Diversität“ zunächst von der eigenen Identität, also der eigenen Persönlichkeit ausgegangen werden. Transkulturalität in unseren Schulklassen ist ein wesentliches politisches Thema. Können sich SchülerInnen zu ihren multiplen Identitäten bekennen? Welche Werte gelten in unserer Gesellschaft als verbindlich? Können diese Werte als gemeinsame Werte auch durch Identitätsstärkung allgemein akzeptiert werden? Welche Rolle spielen die Medien beim Schüren von Vorurteilen und Schaffen von Feindbildern?

Begriffsklärungen, was Religionen und ihre Zuschreibungen betrifft, sollten vorgenommen werden. Menschenrechte als unverhandelbare Werte sollten als Basis eines friedlichen Miteinanders feststehen. Welche Rolle kann Schule im Vermitteln einer gemeinsamen Werteerziehung spielen? Peer-Mediation kommt im transkulturellen Prozess an unseren Schulen eine besondere Bedeutung zu. Letztendlich ist es auch ein Ziel, das Vertrauen in die politischen Institutionen in Österreich auch in einer diversen Gesellschaft zu stärken. Dieses Vertrauen ist eine wichtige Grundlage einer demokratischen Kultur.

Projektunterricht zur Kompetenzstärkung	Methodisch-didaktische Hinweise Projektunterricht ist eine geeignete Methode zur Kompetenzvermittlung, das ist gerade beim Thema „Gemeinsame Werte“ der Weg, um Fähigkeiten und Fertigkeiten der interkulturellen Kompetenz zu trainieren, aber auch um durch Handlungsorientierung die Bereitschaft und das Engagement zu einem friedlichen Miteinander in diversen Gemeinschaften zu initiieren.
Begriffsarbeit Identität	Unterrichtsprojekt „Gemeinsame Welt – gemeinsame Werte“ Im Folgenden werden Anregungen für ein Unterrichtsprojekt gegeben, die verschiedene Aspekte von „Gemeinsame Welt – gemeinsame Werte“ thematisieren. In einem ersten Schritt leisten die SchülerInnen Identitätsarbeit und gehen der Frage nach „Wer bin ich und wie viele?“ Die verschiedenen Identitäten, die jeder Mensch besitzt, sollen bewusst gemacht werden, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der SchülerInnen werden sichtbar gemacht. Durch Diskussionen und kreative Arbeit werden die SchülerInnen zu einer Reflexion des Begriffs Identitäten angeregt. Der Begriff „Werte“ und deren Bedeutung für die eigene Identität wird thematisiert.
Demokratische Werte sind unverhandelbar	Aufbauend auf der Identitätsarbeit werden in einem nächsten Schritt unverhandelbare Werte einer demokratischen Gesellschaft behandelt, nämlich Grund- und Menschenrechte. Die SchülerInnen setzen sich mit einzelnen Grundrechten auseinander und stellen eine Beziehung zwischen ihren persönlichen Werten und demokratischen Grundwerten her.
Parlament als zentrale demokratische Institution	In der nächsten Projektphase wird eine Verbindung von den demokratischen Grundwerten zu demokratischen Institutionen und Mechanismen hergestellt. Ziel ist es, eine zentrale Institution unserer Demokratie kennenzulernen, das Parlament. Dazu soll ein Besuch im Nationalrat organisiert werden. In dieser Phase des Projekts eignen sich die SchülerInnen Arbeitswissen über das politische System Österreichs sowie Mitbestimmungsmöglichkeiten für BürgerInnen an. Gleichzeitig wird herausgearbeitet, dass die (zuvor besprochenen) Grundrechte ein wichtiger Teil jedes demokratischen Systems sind.

Vorgehen im Unterricht

Unterrichtsbaustein 1: Identitätsarbeit „Wer bin ich und wie viele?“ (Dauer: etwa 2 Unterrichtseinheiten)

SchülerInnen- LehrerInnen- Gespräch	Zuerst wird in einem SchülerInnen-LehrerInnen-Gespräch der Begriff der Identität erarbeitet. Wichtig ist es herauszuarbeiten, dass die Identität einer Person aus verschiedenen Teilen oder Schichten besteht, die sich im Lauf des Lebens verändern können, die sich gegenseitig ergänzen und überlappen. Identitäten lassen sich vorwiegend über Gruppenzugehörigkeiten erklären oder nachvollziehen, etwa Zugehörigkeit zu einem Geschlecht, Beruf (in diesem Fall: SchülerIn), Wohnort, Heimatland, Europa, aber auch Sportverein etc. Die verschiedenen Teilidentitäten schließen sich nicht gegenseitig aus – jeder Mensch hat vielfältige Identitäten. Nach der Begriffsklärung wird auf einem Flipchart der Umriss einer Person aufgezeichnet, in dem Merkmale oder Gruppen, die für die Identität der SchülerInnen wichtig sind, festgehalten werden. Mögliche Stichworte sind folgende:			
	▸ Familie	▸ Herkunftsland	▸ Eigenschaften	▸ Hobbys
	▸ Schule	▸ Freunde	▸ Heimatland	▸ Werte
	▸ Religion	▸ ...		

Im Anschluss folgt eine Diskussion zum Begriff Identität. M₁ „Wer bin ich und wie viele?“ listet Fragen auf, die für diese Diskussion hilfreich sein können. Bewusst werden

Diskussion in der Klasse soll, dass es sehr unterschiedliche Identitäten nicht nur in der Klasse, sondern auch in einer Person selbst geben kann und das ist durchaus die Norm (Mehrfachidentitäten). Im Anschluss daran gestaltet jedes Kind ein eigenes Flip-Chart als Collage, oder als gezeichnetes Bild zum Thema: „Ich in 30 Jahren – veränderte Welt – veränderte Identität“

Unterrichtsbaustein 2: Unverhandelbare Werte – Grund- und Menschenrechte als Basis unserer demokratischen Gesellschaft (Dauer: etwa 3 Unterrichtseinheiten)

Plakatausstellung Die Plakate, die die SchülerInnen unter dem Oberbegriff „Ich in 30 Jahren“ erarbeitet haben, werden in der Klasse wie in einer Ausstellung aufgehängt. Die SchülerInnen gehen herum und schauen sich die „Zukunftsbilder“ ihrer KollegInnen an. Darauf folgt ein kurzer LehrerInnenvortrag zum Thema „Szenarien der Zukunft“

Anschließend lesen die SchülerInnen einen kurzen Textauszug von Martin Walkers „Germany 2064“ (M₂).

Input Information über die Grund- und Menschenrechte sowie deren Verankerung in der österreichischen Verfassung durch die Lehrkraft (siehe M₃). SchülerInnen arbeiten mit M₃ „Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ (Ausschnitt) und sollen den Inhalt dieser Artikel mündlich wiedergeben. Was heißt das eigentlich?

Gruppenarbeit Was sind Werte? Stelle bei deinen Überlegungen immer den Bezug zum Rechtsstaat her unter Verwendung von M₄ – Grafik „Demokratie und Rechtsstaat“. Welche Grundwerte sind dir wichtig? Überlege dabei den Bezug zu den Grund- und Menschenrechten. Warum ist diese Basis für die Zukunft einer demokratischen Gesellschaft wesentlich?

Aufgabenstellung:

1. Überlegt zu zweit in einer Partnerarbeit Grundwerte der Demokratie.
2. Welche Werte sind wichtig, um auch in der Zukunft in einer funktionierenden demokratischen Gesellschaft leben zu können?
3. Schildert auch Situationen im Alltag, in denen es genau um diese Werte geht.
4. Zum Schluss kommt es zu einer Sammlung aller dieser Werte auf einem großen Plakat. Vorstellen jeweils von den SchreiberInnen mit einem bezeichnenden Satz.
5. Abschließend soll es zu einer Diskussion in der Klasse kommen: Warum sind grundlegende Werte so wichtig für das Funktionieren unserer Gesellschaft?

Unterrichtsbaustein 3: Besuch des österreichischen Parlaments

Exkursion In der Vorbereitung der Klasse auf den Besuch und eine Führung im österreichischen Parlament soll den SchülerInnen bewusst werden, dass die von ihnen besprochenen Werte Grundlage unserer parlamentarischen Demokratie sind, dass sie aber auch von den gewählten PolitikerInnen geachtet und vertreten werden müssen. Die sehr guten und altersadäquaten Führungen im Parlament sollen Vertrauen in politische Institutionen vermitteln und den Kindern das Gefühl geben, dass das Parlament „unser aller Haus ist“.

Literatur

Keupp, Heiner/Höfer Renate (Hrsg.): Identitätsarbeit heute – Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Berlin 1997.

Walker, Martin: Germany 2064. Zürich, 2015.

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN

M₁ WER BIN ICH UND WIE VIELE?	
Wo leben deine Großeltern?	
Was ist deine Muttersprache?	
Was ist für dich Heimat?	
Was ist dein Herkunftsland?	
Schule ist ein Ort, an dem....	
Familie bedeutet für mich...	
Welche Musik höre ich am liebsten?	
Was ist mein Berufswunsch?	
Was isst du am liebsten?	
Welche Kleidung trägst du am liebsten?	
Wie verbringe ich meine Freizeit?	
Welche Werte sind mir wichtig?	

M₂ GERMANY 2064
„Roboter und andere Formen künstlicher Intelligenz werden immer mehr Routinearbeiten übernehmen – auch komplexere Tätigkeiten, die derzeit noch von Handwerkern, Anwälten [...] ausgeführt werden. Einen Arbeitsmarkt wird es nur noch im Dienstleistungssektor geben. Die dort angebotenen Stellen erfordern keine besonderen Qualifikationen, entsprechend reichen die Löhne aber auch nicht zur Lebenshaltung aus. Vereinzelt werden sich neue Möglichkeiten für umfassendere Aufgaben eröffnen, doch diese Verdienstmöglichkeiten an der Spitze des Arbeitsmarktes werden die Verluste in der Mitte und die geringen Arbeitslöhne am unteren Rand nicht ausgleichen. Ich bin mir nicht sicher, ob die Arbeitsverhältnisse als solche verschwinden, obwohl dies durchaus möglich erscheint.“ <i>Justin Reich, Fellow am Berkman Center for Internet & Society an der Harvard University, Boston 2014</i> Die zentrale Frage, die sich 2025 stellen wird, lautet: Wozu sind Menschen überhaupt noch da in einer Welt, die ihre Arbeit nicht mehr nötig hat und nur noch eine kleine Minderheit für ihre auf Bots gestützte Ökonomie braucht? <i>Stowe Boyd, Analyst bei Gigaom Research, in: Pew Research 2014</i> Unter einem Bot (englisch „robot“, deutsch „Roboter“) versteht man ein Computerprogramm, das weitgehend automatisch sich wiederholende Aufgaben abarbeitet.

M₃ ALLGEMEINE ERKLÄRUNG DER MENSCHENRECHTE

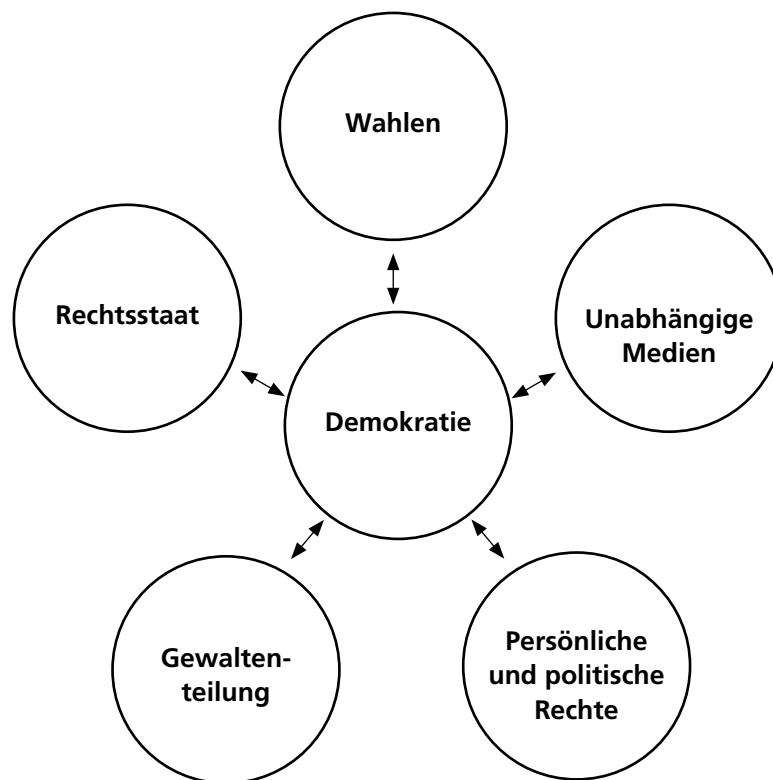
Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte wurde vor allem in Reaktion auf die Ereignisse während des Zweiten Weltkrieges verabschiedet und hält grundlegende Rechte und Freiheiten fest, die für jeden Menschen weltweit gelten sollen – unabhängig von Geburtsort, Religion, Alter, Geschlecht und Hautfarbe (Art 2). Sie ist nicht völkerrechtlich bindend, viele Artikel wurden aber in anderen Gesetzen und völkerrechtlichen Verträgen festgeschrieben und daher im Rechtssystem verankert. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte enthält unter anderem folgende Punkte:

- ▶ Jeder hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person. (Art 3)
- ▶ Niemand darf der Folter oder grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Behandlung oder Strafe unterworfen werden. (Art 5)
- ▶ Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich und haben ohne Unterschied Anspruch auf gleichen Schutz durch das Gesetz. Alle haben Anspruch auf gleichen Schutz gegen jede Diskriminierung, die gegen diese Erklärung verstößt, und gegen jede Aufhetzung zu einer derartigen Diskriminierung. (Art 7)
- ▶ Heiratsfähige Männer und Frauen haben ohne jede Beschränkung auf Grund der Rasse, der Staatsangehörigkeit oder der Religion das Recht, zu heiraten und eine Familie zu gründen. Sie haben bei der Eheschließung, während der Ehe und bei deren Auflösung gleiche Rechte. (Art 16)
- ▶ Niemand darf willkürlich seines Eigentums beraubt werden. (Art 17)
- ▶ Jeder hat das Recht auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit; dieses Recht schließt die Freiheit ein, seine Religion oder seine Weltanschauung zu wechseln, sowie die Freiheit, seine Religion oder seine Weltanschauung allein oder in Gemeinschaft mit anderen, öffentlich oder privat durch Lehre, Ausübung, Gottesdienst und Kulthandlungen zu bekennen. (Art 18)
- ▶ Jeder hat das Recht auf Meinungsfreiheit und freie Meinungsäußerung; dieses Recht schließt die Freiheit ein, Meinungen ungehindert anzuhängen sowie über Medien jeder Art und ohne Rücksicht auf Grenzen Informationen und Gedankengut zu suchen, zu empfangen und zu verbreiten. (Art 19)
- ▶ Alle Menschen haben das Recht, sich friedlich zu versammeln und zu Vereinigungen zusammenzuschließen. (Art 20)
- ▶ Jeder hat das Recht, an der Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten seines Landes unmittelbar oder durch frei gewählte Vertreter mitzuwirken. (Art 21)
- ▶ Jeder hat Pflichten gegenüber der Gemeinschaft, in der alleine die freie und volle Entfaltung seiner Persönlichkeit möglich ist. (Art 29)

Die gesamte Erklärung der Menschenrechte und weitere spannende Infos zum Thema findest du auf der Website der Vereinten Nationen unter http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/fs_menschen.html

Infobox: Die Vereinten Nationen

193 Länder sind Mitglied der UNO (United Nations Organisation, Vereinte Nationen). Sie ist eine internationale Organisation, die nach dem Zweiten Weltkrieg gegründet wurde, um weltweit Frieden und Sicherheit zu schaffen und freundschaftliche Beziehungen zwischen den Nationen zu stärken. Eine weitere Aufgabe der UNO ist es, die Achtung der Menschenrechte weltweit zu fördern.

M₄ WICHTIGE MERKMALE EINER DEMOKRATIE**Rechtsstaat:**

„Rechtsstaat“ bedeutet, dass sich nicht nur die Bürger und Bürgerinnen, sondern auch der Staat selbst an alle Gesetze halten muss. Diese gelten genauso für dich, wie für den Bundeskanzler oder einen Beamten/eine Beamtin. Die Gerichte können überprüfen, ob immer alles richtig funktioniert und sich alle Menschen gleichermaßen an die Gesetze halten.

Gewaltenteilung:

In einer Demokratie schützt der Staat den Einzelnen vor Gewalt. Dafür braucht der Staat aber auch die Mittel, um das durchsetzen zu können (staatliches Gewaltmonopol). In einem Staat gibt es immer drei „Gewalten“, das sind drei unterschiedliche Säulen, die für unterschiedliche Aufgaben zuständig sind. Die „Gesetzgebung“ (Legislative) ist das Parlament, wo Gesetze beschlossen werden. Die Ausführung der Gesetze liegt dann bei Regierung, Polizei und Verwaltung (Exekutive). Die Gerichte (Judikative) überwachen die Einhaltung der Gesetze und entscheiden im Streitfall.

Persönliche und politische Rechte:

Jeder BürgerIn ist persönlich frei und niemand darf ohne Grund einfach eingesperrt werden. Jeder kann seine oder ihre Meinung in der Öffentlichkeit sagen und darf dafür nicht bestraft werden (Meinungsfreiheit). (...) Zu den politischen Rechten gehört beispielsweise die Möglichkeit, zu wählen oder sich jederzeit mit anderen Menschen zu treffen, um zu demonstrieren (Versammlungsfreiheit).

Aus: Diendorfer, Gertraud/Reitmair, Susanne/Urban, Johanna (Hg.) (2013): Ausgrenzung, Zivilcourage und Demokratiebewusstsein. Damals und Heute. Demokratiezentrum Wien.

Sabine Hofmann-Reiter

Gleichstellung von Frauen und Männern

Bezug zum Informationsteil	Silvia Kronberger: Interkulturelle geschlechterbewusste Politische Bildung Heinrich Ammerer: Zum demokratischen Umgang mit Werten, Normen und Gesetzen
Zielgruppe/Alter	Ab der 6. Schulstufe
Lehrplanbezug	Modul 9 (Politische Bildung): Gesetze, Regeln und Werte
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 Politische Meinungen und Interessen vertreten und durchsetzen Führen von politischen Diskussionen (u. a. Diskussionsregeln und -strategien)
Thematische Konkretisierung	▶ Gesetze und Normen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler als positive und negative Machtinstrumente analysieren und diskutieren ▶ Kinderrechte als persönliches Recht der Schülerinnen und Schüler und Anwendung auf verschiedene Lebenssituationen der Lernenden reflektieren ▶ Verletzungen der Kinderrechte im eigenen Umfeld und in verschiedenen Gesellschaften erkennen sowie Möglichkeiten ihrer Einhaltung und Durchsetzung diskutieren.¹
Kompetenzen	Politische Sachkompetenz, Politische Urteilskompetenz
Zentrale Fragestellungen	▶ Wie können überlieferte Geschlechterrollen dekonstruiert und verändert werden? ▶ Welche gesetzlichen Regelungen schützen die Rechte der Frauen? ▶ Wie werden die Rollen von Frauen und Männern dargestellt?
Dauer	2 Unterrichtseinheiten
Geschlechterrollen reflektieren	Annäherung an das Thema Schule ist Teil der Gesellschaft und spezifischer Sozialisationsort und damit kein geschlechtsneutraler Raum. In der Schule wird die Geschlechterordnung alltäglich hergestellt, damit steht diese der Herausforderung gegenüber, auch aktiv in diesen Prozess einzugreifen. Von Lehrerinnen und Lehrern wird somit geschlechterreflektierte und geschlechterreflektierende Pädagogik gefordert. Selbstreflexive Haltungen der Lehrerinnen und Lehrer ermöglichen das Hinterfragen gesellschaftlicher und eigener Geschlechterdarstellungen.

Learning Gender findet in der Schule auf vielfältige Weise statt. Weibliche und männliche Geschlechtervorstellungen sind historisch gewachsen, sozial erlernt und bedingt und daher auch veränderbar und gestaltbar. Schule steht somit im Spannungsfeld, einerseits Geschlecht als pädagogischen Auftrag zu thematisieren, andererseits die Verfestigung von Stereotypen zu vermeiden. 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, beispielsweise, dass Buben technisch und

Mädchen sprachlich begabter seien u. Ä. Damit beschäftigt sich eines der beiden Unterrichtsbeispiele.²

Mehr Chancengerechtigkeit

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Chancengerechtigkeit der jüngeren Generationen vergrößert, trotzdem sind in vielen Bereichen noch Ungleichheiten bestimmend (Ausbildung, Gehalt, Karrierechancen etc.). Das Konzept der Charaktere der Geschlechter konstruierte sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts und schuf eine ideologische Vorstellung der Geschlechterrollen. Frauen sowie Männern wurden ab diesem Zeitpunkt Vorstellungen über die von ihnen gesellschaftlich erwarteten Aufgaben zugeschrieben, wobei derart normative Zuschreibungen die Tendenz zur Ausblendung der sozialen Wirklichkeit haben.³

So wurde Frauen der Bereich des Privaten und Männern der Bereich des Öffentlichen zugeordnet. Noch am Beginn des 20. Jahrhunderts wurde die soziale Stellung der Frau zuallererst durch Familie und Ehe bestimmt, getragen von dem Gedanken, dass die Natur Frauen und Männern unterschiedliche Stellungen zugewiesen hätte.⁴

KAMPF UM FRAUENRECHTE

ARBEITSWISSEN

In Österreich begannen Frauen in der Mitte des 19. Jahrhunderts für ihre Rechte zu kämpfen. Sie forderten das Recht auf Arbeit, das Recht auf Bildung und das Wahlrecht. Ab 1897 wurden Frauen an österreichischen Universitäten zum Studium zugelassen, 1918 erkämpften sie das allgemeine Wahlrecht. 1966 wurde die erste Frau in Österreich Sozialministerin. Die Legitimation des Schwangerschaftsabbruchs wurde 1975 verwirklicht. Ebenso stellte die Familienrechtsreform Frauen und Männer rechtlich gleich. Frauen dürfen nun ohne Zustimmung des Mannes arbeiten, über den Wohnsitz mitentscheiden und den Familiennamen wählen. 1978 erfolgte die Abschaffung der sogenannten Väterlichen Gewalt, das Ehescheidungsrecht wurde reformiert. Seit Ende der 1980er-Jahre gelten Vergewaltigung und geschlechtliche Nötigung in der Ehe oder in einer Lebensgemeinschaft als strafbar. Unter Johanna Dohnal, der ersten Frauenministerin, tritt das Gleichbehandlungsgesetz in Kraft, das Diskriminierung sowie sexuelle und allgemeine Belästigung am Arbeitsplatz unter Strafe stellt.

Das 1997 in Kraft getretene Bundesgesetz zum Schutz vor Gewalt in der Familie ermöglicht die Wegweisung, das Betretungsverbot von Männern und die einstweilige Verfügung als Schutzmaßnahmen für Frauen. Ende der 1990er-Jahre wird die partnerschaftliche Teilung der Hausarbeit im Ehegesetz festgelegt.

Heute beschäftigen sich Frauenbewegungen mit der Umsetzung der Frauenrechte im gesellschaftlichen Alltag und berufen sich dabei auch auf die 1981 in Kraft getretene „UN-Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau“. Die unterzeichnenden Staaten verpflichten sich dabei, politische Maßnahmen zur Verhinderung und Beseitigung von Diskriminierung von Frauen durchzuführen.⁵

Input durch Lehrperson

Methodisch-didaktische Hinweise

Die Selbstverständlichkeit der Teilhabe von Mädchen und Frauen an Bildung und Arbeit wird zu Beginn der Unterrichtssequenz thematisiert. Der Beitrag beschränkt sich bewusst auf Österreich, in nachfolgenden Unterrichtseinheiten sollte die Thematik auf Europa und die Welt ausgeweitet werden. Der Kampf der Frauen um ihre Rechte wird als Input vorgestellt. Die einzelnen Punkte werden in einem LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräch vorentlastet, wobei Inhalte vorab geklärt und erläutert werden.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 1

Gruppenarbeit mit Fotos

Im Laufe der letzten Jahrhunderte haben sich das Bild und die Rolle der Frau in der Gesellschaft verändert. Die Schülerinnen und Schüler werden in Kleingruppen eingeteilt. Jede Kleingruppe erhält eine Fotografie, die nach der Aufgabenstellung für M₁ „Frauen und ihre Rechte“ bearbeitet wird. Bei der Bearbeitung der folgenden Arbeitsaufgabe können Diskussionsregeln eingeführt/vertieft werden.

Arbeitsauftrag 1 zu M₁ siehe Seite 53

Erörtere in der Klasse:

1. *Gibt es deiner Meinung nach typische Frauenberufe, typische Männerberufe? Wenn ja, welche sind das und warum? Begründe deine Meinung.*
2. *Wer ist bei dir zu Hause für die Hausarbeit und die Erziehung der Kinder hauptverantwortlich? Findest du das gerecht? Wie möchtest du die Hausarbeit und Kindererziehung aufteilen, wenn du erwachsen bist?*
3. *Denkst du, es gibt Tätigkeiten, die Frauen besser können als Männer und umgekehrt? Nimm Stellung zu deinen Aussagen.*

UNTERRICHTSBAUSTEIN 2

Filmanalyse

In Beispiel 2 werden die beiden Werbefilme (siehe Kasten „Werbefilme auf Youtube“) in einem gemeinsamen Gespräch einer kritischen Analyse unterzogen.

WERBEFILME AUF YOUTUBE

www.youtube.com/watch?v=SiLN6dDAcek, 26.4.2016

www.youtube.com/watch?v=eqJ3LhRwVCE, 2.6.2016

Arbeitsauftrag 2

1. *Fasse den Inhalt der Werbespots zusammen.
Vergleiche die unterschiedlichen Darstellungen der Frau und des Mannes in diesen Kurzfilmen:
Wie werden sie dargestellt?
Welche Eigenschaften würdest du ihnen zuordnen?
Welche Kleidung tragen sie?
In welcher Umgebung werden sie dargestellt?
Für welches Produkt werben sie?*
2. *Bewerte die unterschiedliche Darstellungsweise und interpretiere sie.*

1 www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_COO_2026_100_2_1188936/BEGUT_COO_2026_100_2_1188936.html, 26.4.2016

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

3 Vgl. Ecker, Alois: Sozialhistorische Texte zur Frauenarbeit. Kommentierter Quellenband mit didaktischen Anleitungen. Wien 1995, S. 5ff.

4 Vgl. Hausen, Karin (Hrsg.): Frauen suchen ihre Geschichte. Historische Studien zum 19. und 20. Jahrhundert. München 1983, S. 7ff.

5 Vgl. www.demokratiezentrum.org/wissen/timelines/frauenrecht.html, 26.04.2016

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN

M₁ Frauen und ihre Rechte

Arbeitsaufgabe:

- ▶ Sieh dir die Fotos an, arbeite heraus und vergleiche:
- ▶ Welche Kleidung trägt diese Frau?
- ▶ Welche Tätigkeit übt diese Frau aus?
- ▶ In welcher Umgebung wird sie gezeigt?
- ▶ Was vermutest du, wann diese Aufnahmen gemacht worden sind? Versuche die Aufnahmen in chronologischer Reihenfolge zu ordnen.
- ▶ Was könnte ihre Aufgabe zu dieser Zeit (gewesen) sein?



© Frank C. Müller, Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International
commons.wikimedia.org/wiki/File:Frisoerin_fcm.jpg



© Public Domain



© CC BY-SA 3.0 de; Bundesarchiv
 Bild 183-09356-0002,
 Bügelnde plaudernde Frau.jpg
creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.en

M₁ Frauen und ihre Rechte



© Bundesarchiv,
Bild 183-09807-0006 / CC-BY-
SA 3.0 [creativecommons.org/
licenses/by-sa/3.0/de/deed.en](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.en)



© Victor Santa Maria, CC BY
2.0, [creativecommons.org/
licenses/by/2.0/](https://creativecommons.org/licenses/by/2.0/)



© Public Domain



© Bundesarchiv, Bild 183-1983-0705-009 CC-BY-SA 3.0
creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/deed.en

Philipp Mittnik

Zum Spannungsverhältnis zwischen kultureller/religiöser Diversität und gesellschaftlichen Normen in Österreich

Bezug zum Informationsteil	Anton Pelinka: Grenzen der Macht. Politik in Österreich Heinrich Ammerer: Zum demokratiebildenden Umgang mit Werten, Normen und Gesetzen in jungen Lernaltern
Zielgruppe/Alter	Ab der 6. Schulstufe
Lehrplanbezug	Modul 9 (Politische Bildung): Gesetze, Regeln und Werte
Kompetenzkonkretisierung	▶ Politische Urteile hinsichtlich ihrer Qualität, Relevanz und Begründung beurteilen ▶ Eigene politische Urteile fällen und formulieren ▶ Interessens- und Standortgebundenheit politischer Urteile feststellen ▶ Politische Meinungen und Interessen vertreten und durchsetzen ▶ Führen von politischen Diskussionen (u. a. Diskussionsregeln und -strategien)
Thematische Konkretisierung	Gesetze und Normen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler als positive und negative Machtinstrumente analysieren und diskutieren
Kompetenzen	Politische Sachkompetenz, Politische Urteilskompetenz, Politische Methodenkompetenz
Zentrale Fragestellungen	▶ Inwieweit sind gesellschaftlich anerkannte Normen notwendig für ein gesellschaftliches Zusammenleben? ▶ Welche religiösen Vorgaben können oder sollen in der Gesellschaft Berücksichtigung finden? ▶ Welche Stellung nimmt bei „Normverstößen“ der Gesetzgeber ein?

Annäherung an das Thema

Im November 2015 sorgte der niederländische Fußballprofi Nacer Barazite für Aufregung in sozialen, Online- und Printmedien. Anschließend an ein Spiel des Vereins FC Utrecht, für den Barazite, ein ehemaliger Spieler des Vereins Austria Wien, beruflich tätig ist, verweigerte er einer weiblichen Reporterin den Handschlag. Er rechtfertigte dieses Vorgehen mit seiner religiösen Einstellung, er sei praktizierender Muslim. Den beim Interview ebenfalls anwesenden Mann des Fernsehsenders Fox gab Barazite bereitwillig die Hand.¹ Der Fußballverein hatte bereits zu Beginn der Saison in einem Schreiben bekanntgegeben, dass sich in ihren Reihen zwei gläubige Muslime befinden, einer von ihnen sei Barazite, die aus religiösen Gründen Frauen nicht die Hand reichen möchten. Fernsehanstalten wurden demnach ersucht, darauf Rücksicht zu nehmen. Der Behandlung durch weibliche Physiotherapeutinnen musste Barazite in seinem Arbeitsvertrag jedoch zustimmen. Die Reporterin hat bereits am gleichen Abend bekanntgegeben, dass sie „kein Problem damit habe, wenn Männer ihr aus religiösen Gründen nicht die Hand reichen wollen“.²

**Gruppennorm
versus Gleich-
heitsgrundsatz**

Es stellt sich nun die Frage, ob es sich beim Verhalten des Sportlers um eine Vorgehensweise handelt, die von einer pluralistisch geprägten Gesellschaft akzeptiert werden sollte. Oder ob es sich hierbei um eine Missachtung des Gleichheitsgrundsatzes zwischen Mann und Frau handelt. Der Unterschied zwischen Gesetz und Norm kann deutlich bei diesem Beispiel erläutert werden, denn es handelt sich definitiv nicht um eine Gesetzesübertretung, möchte man einer Frau nicht die Hand schütteln, jedoch um den Bruch einer gesellschaftlich anerkannten Norm bzw. eine Diskriminierung von Frauen.

Ein vergleichbarer Vorfall hat sich im April 2016 in einer Sekundarschule in Therwil (Schweiz) ereignet. Zwei männliche Schüler erwirkten beim Schulleiter, dass sie weiblichen Lehrpersonen aus religiösen Gründen nicht die Hand geben müssen. Dieser Vorfall hat in der Schweiz für heftige Kontroversen gesorgt. Die Schweizer Justizministerin Sommaruga stellte daraufhin in einem Fernsehinterview klar, dass sie sich Integration so nicht vorstelle, und dass der Händedruck „Teil unserer Kultur“ sei.³ Diese beiden Vorfälle zeigen die Tragweite dieser Diskussion, ihre Ebene bleibt zunächst völlig ungeklärt. Handelt es sich um einen religiösen Konflikt, um eine Frage der Gleichbehandlung von Frau und Mann oder um kulturelle Diversität? Dieses Unterrichtsbeispiel soll dazu beitragen, diese Konflikte in ein politisches Spektrum einzuordnen und SchülerInnen ein Orientierungsangebot anzubieten, um ihre politischen Urteile hinsichtlich ihrer Relevanz, Begründung und Qualität beurteilen zu können.

**Kompetenz-
orientierung**

Methodisch-didaktische Hinweise

Die Gleichbehandlung zwischen Mann und Frau ist nicht nur in der österreichischen Bundesverfassung festgeschrieben, sondern nimmt auch im neuen Lehrplan der Sekundarstufe I einen zentralen Stellenwert ein.⁴ SchülerInnen sollen erkennen, dass in einem Rechtsstaat Unterschiede zwischen Gesetzen und (gesellschaftlich anerkannten) Regeln oder Normen bestehen. Dazu ist es notwendig, diesen Unterschied zu thematisieren, wie es in M₁ „Gesetz oder Regel?“ versucht wird. Die politische Sachkompetenz wird dann berücksichtigt, wenn das Konzept Geschlecht (Gender) in politischen Zusammenhängen bearbeitet und diskutiert wird. Die politische Urteilskompetenz wird beachtet, wenn SchülerInnen zu spezifisch vorgegebenen Fragestellungen politische Urteile formulieren, diese diskutieren und eventuell überdenken. Der Perspektivenwechsel kann in einem solchen Zusammenhang Möglichkeiten bieten, wenn SchülerInnen Argumente für Positionen vertreten müssen, die nicht die ihren sind. Das Führen von politischen Diskussionen – als Teil der politischen Methodenkompetenz – nimmt bei allen gesellschaftlich relevanten Themen mit Lebensweltbezug einen zentralen Stellenwert ein, da an dieser Stelle Diskussionsregeln und -strategien erlernt werden können. Interkulturellem Lernen wird im neuen Lehrplan bereits bei der Themenwahl eine hohe Bedeutung eingeräumt. Wie im Lehrplan vorgesehen, können die verschiedenen Ebenen des Politischen (*polity*, *policy* und *politics*) anhand dieses Beispiels durchgenommen werden.

Ablauf

Unterrichtsgestaltung

Zu Beginn der Unterrichtssequenz sollen die SchülerInnen einschätzen, welche Unterschiede zwischen Gesetzen und Regeln für sie erkennbar sind. Vergleichbar zu Kirchmayrs Beitrag in diesem Heft werden Gesetze und Regeln als Normen angesehen. Gesetze sind von Seiten des Staates in einem demokratischen Prozess festgelegt worden und Regeln werden von Institutionen, Vereinen u. a. beschlossen, um das (gesellschaftliche) Zusammenleben zu erleichtern. Insbesondere für das frühe politische Lernen ist eine Unterscheidung von staatlichen und individuellen Anliegen von zentraler Bedeutung (siehe M₁ Gesetz oder Regel?). Denn die kindliche Wahrnehmung von politischen Kenntnissen und die damit verbundene Zuordnung von Aufgabenbe-

reichen des Staates sind oft unvollständig und „fehlerhaft“ und führen so zu „Misskonzepten“⁵, die ein späteres vertiefendes politisches Lernen behindern könnten. Anschließend daran sollen SchülerInnen eigenständige Definitionen von Gesetzen und Regeln erarbeiten. Bereits in der Primarstufe können SchülerInnen größtenteils diese beiden Begriffe unterscheiden und korrekt zuordnen.⁶ In weiteren Schritten bekommen SchülerInnen Texte vorgelegt, zu denen sie in folgenden Arbeitsaufgaben Stellung beziehen bzw. in einer Gruppenarbeit diskutieren sollen. Besonders wichtig erscheint, dass sich politische Diskussionen nicht im Besprechen erschöpfen, sondern dass beim Abschluss dieser Thematik auch eine Sicherung des Erlernten stattfindet.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 1: Gesetz oder Regel?

Begriffsarbeit SchülerInnen sollen durch das Setzen eines Kreuzes in M₁ „Gesetz oder Regel?“ festlegen, ob die getroffene Aussage als Gesetz oder als Regel einzuordnen ist. Anschließend soll eine eigenständige Definition von Gesetz und Regel erarbeitet werden. Nicht alle Punkte sind immer eindeutig zuordenbar. Die Diskussion, ob es sich bei genannten Beispielen um Gesetze oder Regeln handelt, ist im Rahmen einer Klassendiskussion durchaus gewollt.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 2: Arbeit mit Medienberichten

Abwägen verschiedener Argumente M₂ ist ein Zeitungsausschnitt aus der Tageszeitung Kurier vom 5. November 2015. Es handelt sich um einen Bericht über die Weigerung des Fußballspielers Nacer Barazite einer weiblichen Reporterin aufgrund ihres Geschlechtes nach dem Interview die Hand zu reichen. Anschließend an das Lesen des Artikels sollen verschiedene im Text angeführte Themen von den SchülerInnen anhand des Arbeitsblatts M₃ beurteilt werden. Die SchülerInnen sollen im Arbeitsblatt M₃ durch ankreuzen bestimmten Aussagen in Zusammenhang mit dem Zeitungsausschnitt M₂ zustimmen oder diese ablehnen.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 3: Multiperspektivität

Diskussion in der Gruppe Den einen Islam gibt es nicht, da viele unterschiedliche Ausrichtungen dieser Religion auch in Europa vertreten sind. Um dies zu verdeutlichen, sollen zwei konkurrierende Aussagen von MuslimInnen miteinander verglichen werden (M₄ „Multiperspektivität“). Dieses vergleichende Darstellen zweier Aussagen zu einem Thema nennt man Multiperspektivität. Anschließend wird mithilfe der Arbeitsaufgaben eine Diskussion in Gruppen geführt.

Arbeitsauftrag für die Gruppenarbeit:

1. *Diskutiert, welcher der beiden Texte eher eure Meinung vertritt.*
2. *Arbeitet Unterschiede der Argumente in den Texten heraus.*
3. *Arbeitet heraus, ob es sich bei der Verweigerung des Handschlages, eurer Ansicht nach, um Frauenfeindlichkeit, fehlenden Respekt oder um die berechnete Berücksichtigung von religiösen Ansichten handelt.*
4. *Sollten Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens stärker durch Gesetze geregelt werden? Sollte es z. B. gesetzlich verboten werden, Frauen in der Öffentlichkeit den Handschlag zu verweigern?*

Wenn ihr einzelne Wörter, die für das Gesamtverständnis wichtig sind, nicht verstehen solltet fragt bitte euren/eure LehrerIn.

EXTREME AUSLEGUNG DES ISLAM

Es soll an dieser Stelle jedenfalls festgehalten werden, dass diese extreme Auslegung des Islams von einer ausgesprochen kleinen Gruppe von in Österreich lebenden Muslimen vertreten wird. Die radikale Ablehnung, Frauen nicht die Hand zu reichen, wird von den meisten Muslimen nicht beachtet. Laut dem Vorsitzenden der LehrerInnen-Gewerkschaft Paul Kimberger sind es nach wie vor Einzelfälle, aber auch in Österreichs Schulen wird diese Sachlage immer häufiger beobachtet und entwickelt sich „in sogenannten Brennpunkt-Schulen zu einem wirklichen Problem“.

Quelle: Reibenwein, Michaela: Lehrerinnen klagen über fehlenden Respekt. Sozialarbeiterin setzt auf Aufklärung, in: Kurier, 08. April 2016, S. 8.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 4: Präsentation der Ergebnisse und Sicherung des Lernertrages

Die SchülerInnen sollen sich in diesem Arbeitsschritt die wichtigsten Einsichten zu den gestellten Arbeitsaufgaben notieren. Anschließend bestimmt der/die LehrerIn einen/eine SprecherIn der Gruppe, um die zentralen Ansichten kurz vorzustellen. Der/die SprecherIn sollte nicht bereits im Vorfeld bestimmt werden, da sonst ein/eine SchülerIn sich sehr gewissenhaft vorbereitet und die anderen eventuell nicht. Die Präsentation der wichtigsten Ergebnisse der Gruppenarbeit sollte keinesfalls länger als ein bis zwei Minuten je Gruppe in Anspruch nehmen. Anschließend an die Vorstellung der einzelnen Gruppenergebnisse soll der/die LehrerIn eine Diskussion in der Klasse leiten, um die wichtigsten unterschiedlichen Positionen zusammenzufassen.

Danach fassen die SchülerInnen, in eigenständiger Arbeit, die für sie wichtigsten Argumente und politischen Urteile der Gruppenarbeit und der Diskussion im Heft zusammen. Folgende Prinzipien sollten dabei berücksichtigt werden:

- ▶ Multiperspektivität
- ▶ Unterschied zwischen Gesetzen und Normen
- ▶ Werte, die in unserer Gesellschaft als allgemein anerkannt gelten
- ▶ Diskrepanz zwischen religiösen und demokratischen Werten bzw. Grundrechten

1 www.spiegel.de/sport/fussball/nacer-barazite-muslimischer-profi-verweigert-reporterin-handschlag-a-1061211.html, 14.3.2016
2 kurier.at/sport/fussball/reporterin-den-handschlag-verweigert-wirbel-um-ex-austrianer-barazite/162.340.988, 14.3.2016
3 www.srf.ch/news/regional/basel-baselland/dispens-vom-haende-druck-das-geht-nicht, 13.3.2016
4 www.politik-lernen.at/site/basiswissen/politischebildung/pilotgskpb, 12.3.2016

5 Götzmann, Anke: Naive Theorien zur Politik – Lernpsychologische Forschungen zum Wissen von Grundschülerinnen und -schülern, in: Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Bonn 2007, S. 87.
6 Mittnik, Philipp: Politische und gesellschaftliche (Basis)Vorstellungen von Wiener VolksschülerInnen. Ergebnisse einer empirischen Studie, in: Mittnik, Philipp (Hrsg.): Politische Bildung in der Primarstufe. Innsbruck 2016, S. 35.

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN

M₁ GESETZ ODER REGEL?

Aussage	Gesetz	Regel
Verbot von schulterfreier Bekleidung für Mädchen in der Schulordnung.		
SchülerInnen müssen einer Lehrperson zur Begrüßung die Hand reichen.		
SchülerInnen dürfen in deiner Schule nicht aufgrund ihres Geschlechtes besser oder schlechter beurteilt werden.		
LehrerInnen dürfen keine beleidigenden Äußerungen über SchülerInnen in deren Beisein äußern.		
SchülerInnen erhalten für unangemessenes Verhalten eine Klassenbucheintragung.		
Schüler einer öffentlichen Schule können sich weigern, mit weiblichen Lehrerinnen zu sprechen, da ihre Auslegung der Religion ihnen dies verbietet.		

Meine Definition von Gesetz lautet:

Meine Definition von (gesellschaftlichen) Regeln lautet:

Arbeitsauftrag:

1. Kreuze im Arbeitsblatt an, ob es sich bei der Aussage um eine Regel oder ein Gesetz handelt.
2. Formuliere eine Definition der beiden Begriffe „Gesetz“ und „Regel“.

M₂ ZEITUNGSBERICHT

Kurier, 5. November 2015

Aus religiösen Gründen gibt der Ex-Austrianer Frauen nicht die Hand. Die Journalistin reagiert gelassen auf die Diskussionen.

Nacer Barazite, ehemaliger Spieler von Austria Wien, hat in seiner Heimat für Diskussionen gesorgt. Nach dem 4:2-Sieg am Sonntag gegen Twente Enschede, bei dem Barazite das vorentscheidende Tor zum 3:2 erzielte, verweigerte er im Anschluss an ein Interview der TV-Reporterin Hélène Hendriks – anders als ihrem männlichen Kollegen John de Wolf – den Handschlag.

Der Verein hatte Klubmitarbeiter und Journalisten bereits vor längerer Zeit darüber informiert, dass Barazite und sein ebenfalls muslimischer Teamkollege Yassin Ayoub aus religiösen Gründen Frauen nicht die Hand geben. „Mit dieser Information sind die Medien respektvoll umgegangen“, sagte Utrecht-Sprecher Martin Versteeg im NRC Handelsblad (Anm. Tageszeitung). Hendriks gab an, das vergessen zu haben. Publik war diese Vereinbarung geworden, da die TV-Reporterin noch auf Sendung sagte: „Ach ja, ich darf Ihnen ja nicht die Hand geben.“ Laut Spiegel Online reagierte die Journalistin gelassen auf die Diskussionen: „Ich habe überhaupt kein Problem damit, wenn mir jemand aus religiösen Gründen nicht die Hand gibt.“ Zudem sei Barazite „ein richtig netter Kerl“.

Die Wogen hochgehen ließ im Anschluss eine Aussage von Johan Derksen, Chefredakteur des Magazins Voetbal International. „Wenn er sich so benimmt, muss er sich für IS rekrutieren lassen“, so der für seine aufbrausende Art bekannte Journalist. Vor allem in sozialen Medien sorgten der Vorfall sowie die Reaktion Derksens für Wirbel.

Der FC Utrecht hat eine Abmachung mit seinen muslimischen Profis Barazite und Ayoub. So sei der Klub bestrebt, den Spielern die Ausübung ihrer Religion zu ermöglichen, sofern dies den sportlichen Bereich nicht beeinflusse. Auch habe man einen Gebetsraum eingerichtet. Andererseits mussten sich die Spieler dazu bereit erklären, sich von der weiblichen Physiotherapeutin des Klubs behandeln zu lassen. Barazites Familie stammt aus Marokko, er selbst ist Niederländer.

Quelle: kurier.at/sport/fussball/reporterin-den-handschlag-verweigert-wirbel-um-ex-austrianer-barazite/162.340.988, 12.03.2016

M₃ STIMME SEHR ZU – STIMME TEILWEISE ZU – STIMME NICHT ZU			
Aussage	Stimme sehr zu	Stimme teilweise zu	Stimme nicht zu
Männer sollten das Recht haben, Frauen aus religiösen Gründen den Handschlag zu verweigern.			
DienstgeberInnen sollen sich bei der Einstellung von Arbeitskräften nach den religiösen Praktiken der DienstnehmerInnen richten.			
Frauen nicht die Hand zu reichen, ist respektlos.			
Männer, die Frauen nicht die Hand reichen, sind mit Terroristen der Terrorgruppe Islamischer Staat (IS) gleichzusetzen.			
Es würde mich stören, wenn mir mein Gegenüber aufgrund meines Geschlechtes nicht die Hand reichen möchte.			
Auf religiöse Praktiken ist Rücksicht zu nehmen! Daher ist es für mich kein Problem, wenn Männer Frauen den Handschlag verweigern.			
Arbeitsauftrag: 1. Lies den Zeitungsbericht über den Fußballspieler Nacer Barazite. 2. Kreuze an, ob du den Aussagen sehr, teilweise oder nicht zu stimmst.			

WEITERFÜHRENDE HINWEISE

Forum Politische Bildung (Hrsg.): Religion und Politik. Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 37/2013.

Das Themenheft widmet sich dem vielschichtigen Verhältnis zwischen Religion und Politik. Ein Einführungsartikel bietet einen historischen Überblick über deren Wechselbeziehung, ein weiterer Beitrag beschäftigt sich mit dem Verhältnis verschiedener Grundrechte, wie etwa Religionsfreiheit, Meinungs- und Pressefreiheit sowie das Recht auf Selbstbestimmung. Darüber hinaus wird ein Überblick über den Politischen Islam gegeben. Unterrichtsvorschläge im Heft erleichtern die Beschäftigung mit der Thematik im Rahmen der Politischen Bildung.

Die Hefte der Reihe Informationen zur Politischen Bildung können Sie online unter www.politischebildung.com bestellen.

M₄ MULTIPERSPEKTIVITÄT

Aussage 1: Topçu, Canan

Als Frau mit muslimischer Sozialisation empfinde ich das religiös begründete Verweigern des Handschlags aber als Provokation und als bewusstes Ausreizen der demokratischen Gesellschaft, in der Religionsfreiheit als ein hohes Gut gilt. Darauf reagieren wiederum manche Nicht-Muslime hysterisch und verlangen Gesetze, um Muslime in diese Gesellschaft zu integrieren. Doch die Auseinandersetzung um religiöse Gebote und Verbote lässt sich nicht über Gesetze regeln. Und natürlich möchte auch ich nicht dazu gezwungen werden, Menschen die Hand zu reichen, die ich nicht leiden mag. Wichtiger ist deshalb eine Debatte über die Frage, ob sich manche Traditionen und Regeln nicht überholt haben; ob es dem Ansehen der muslimischen Community (= Gruppe) hierzulande nicht schadet, wenn Regeln praktiziert werden, die Frauen und Männer auf ihr Geschlecht reduzieren.

Quelle: Topçu, Canan: Zum Schütteln. Händedruck mit Muslimen, in: Zeit Online, 12. Oktober 2015, www.zeit.de/gesellschaft/2015-10/muslime-begrueßung-haende-schuettern-religion-islam, 14.6.2016

Aussage 2: Özoguz, Fatima/Özoguz, Mihriban

Da wir uns seltener in der Öffentlichkeit befinden als unsere in der Arbeitswelt tätigen Männer, schmerzt es natürlich zu erleben, dass unseren Ehemännern vorgeworfen wird, sie würden Frauen verachten, weil sie ihnen die Hand nicht geben würden. Genau das Gegenteil ist der Fall. Aus einer besonderen religiösen Treue zu einer bestimmten Frau bewahren sie diese „Berührungsexklusivität“ für ihre eigene (oder zukünftige) Ehefrau auf, und wir freuen uns über diese besondere Widmung, die alleine uns zusteht. Mag sein, dass solch ein Verhalten in einer Gesellschaft, in der allgemeines Flirten zum Freizeithobby auch von einigen Verheirateten gehört und als „normal“ empfunden wird, etwas merkwürdig erscheint. Aber es schadet doch der Gesellschaft nicht, wenn eine bewusste Minderheit es mit der Treue etwas „genauer“ nimmt?!

Quelle: Özoguz, Fatima/Özoguz, Mihriban: Wir berühren nicht jeden!, in: Enzyklopädie des Islam, www.eslam.de/manuskripte/buecher/faszination_frau_im_islam/faszination_frau_im_islam_wir_beruehren_nicht_jeden.htm, 14.6.2016

Arbeitsaufgaben für die Gruppenarbeit:

1. Diskutiert, welcher der beiden Texte eher eure Meinung vertritt.
2. Arbeitet Unterschiede der Argumente in den Texten heraus.
3. Arbeitet heraus, ob es sich bei der Verweigerung des Handschlages, eurer Ansicht nach, um Frauenfeindlichkeit, fehlenden Respekt oder um die berechnete Berücksichtigung von religiösen Ansichten handelt.
4. Sollten Fragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens stärker durch Gesetze geregelt werden? Sollte es z. B. gesetzlich verboten werden, Frauen in der Öffentlichkeit den Handschlag zu verweigern?



LITERATURTIPP

Ullrich, Peter/Tributsch, Svila: Muslime in Österreich,
 ▶ kurier.at/Muslime+in+Oesterreich.pdf/10.053.909, 12.3.2016

Stefan Schmid-Heher

Deutschpflicht in der Pause?

Bezug zum Informationsteil	Silvia Kronberger: Interkulturelle geschlechterbewusste Politische Bildung Heinrich Ammerer: Zum demokratiebildenden Umgang mit Werten, Normen und Gesetzen in jungen Lernaltern
Zielgruppe/Alter	Ab der 6. Schulstufe
Lehrplanbezug	Modul 9 (Politische Bildung): Gesetze, Regeln und Werte
Kompetenzen	Politische Sachkompetenz, Politische Urteilskompetenz, Politische Methodenkompetenz, Politische Handlungskompetenz
Kompetenz-konkretisierung	▶ Politische Urteile hinsichtlich ihrer Qualität, Relevanz und Begründung beurteilen ▶ Eigene politische Urteile fällen und formulieren ▶ Interessens- und Standortgebundenheit politischer Urteile feststellen ▶ Politische Meinungen und Interessen vertreten und durchsetzen ▶ Führen von politischen Diskussionen (u. a. Diskussionsregeln und -strategien) ▶ Erscheinungsformen des Politischen entschlüsseln
Thematische Konkretisierung	▶ Gesetze und Normen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler als positive und negative Machtinstrumente analysieren und diskutieren ▶ Kinderrechte als persönliches Recht der Schülerinnen und Schüler und Anwendung auf verschiedene Lebenssituationen der Lernenden reflektieren
Zentrale Fragestellungen	▶ Welche gesetzlichen und sozialen Normen gibt es im Zusammenhang mit Sprache und Kommunikation? ▶ Welche Normen bestimmen die Diskussion um Deutsch als verpflichtende „Schulsprache“ außerhalb des Unterrichts? ▶ Welche Normen sollen gesetzlich verankert sein?

Annäherung an das Thema

Politische Debatte Seit etwa zehn Jahren wird in Österreich der Diskurs um die Forderung nach einer generellen Deutschpflicht an Schulen außerhalb des Unterrichts mit Beteiligung von PolitikerInnen, PädagogInnen und JuristInnen geführt. Unter der Überschrift „Pausensprache Deutsch“ bzw. „Schulsprache Deutsch“ fordern vor allem PolitikerInnen der FPÖ regelmäßig das Verbot aller anderen Sprachen in Schulpausen. Seit 2008 wird ein entsprechender Antrag¹ von der FPÖ beispielsweise immer wieder im Wiener Gemeinderat eingebracht. Während die ÖVP-Abgeordneten im Wiener Landtag und Gemeinderat bereits mehrmals gemeinsam mit der FPÖ stimmten², wurde im Nationalrat ein ähnlicher Antrag³ der FPÖ zuletzt im Mai 2015 von SPÖ, ÖVP, Grünen, Team Stronach und NEOS abgelehnt.

Im Zuge der schwarz-blauen Regierungsbildung nach der oberösterreichischen Landtagswahl im September 2015 erhielt die Forderung nach einer generellen Deutschpflicht in den Pausen vermehrt Aufmerksamkeit. Im zwischen ÖVP und FPÖ geschlossenen Arbeitsübereinkommen⁴ wurde die „Forcierung von Deutsch als Schulsprache in autonomen Regelungen“ zum Ziel erklärt. Fritz Enzenhofer, der ÖVP-nahe Präsident des Landesschulrates Oberösterreich, hatte bereits seit 2008 ähnliche Vorstöße begrüßt.⁵

Position des Bildungs- ministeriums und der Oberöster- reichischen Landesregierung	Das Bildungsministerium beurteilte die Bestrebungen für die alleinige „Schulsprache Deutsch“ mit Verweis auf die Europäische Menschenrechtskonvention, die Bundesverfassung und Lehrplanbestimmungen zur Einbeziehung von Herkunftssprachen noch im Herbst 2015 als grundsätzlich „unzulässig“⁶. Der Verfassungsdienst des Landes Oberösterreich kam in einem Rechtsgutachten⁷ im Auftrag von ÖVP und FPÖ allerdings zu einem gegenteiligen Ergebnis und stellte fest, dass grundsätzlich drei rechtliche Normierungen möglich seien: 1. die Verankerung im Schulunterrichtsgesetz mittels Mehrheitsbeschluss im Nationalrat, 2. die Übernahme einer entsprechenden Regelung in die Schulordnung über eine Verordnung der zuständigen Ministerin und 3. die Übernahme in die Hausordnung einer Schule durch Beschluss im jeweiligen Schulgemeinschaftsausschuss bzw. im Schulforum. Der oberösterreichische Verfassungsdienst erkennt dabei keine generellen verfassungsrechtlichen Bedenken gegen eine solche Regelung, aber hält fest, dass „die endgültige Beurteilung (...) im Einzelfall jedoch den Höchstgerichten“⁸ zukomme. Da für die oberösterreichische Landesregierung derzeit rein praktisch nur die schulautonome Übernahme der angestrebten Deutschpflicht infrage kommt, wurde vom Landesschulrat im Februar 2016 der folgende Formulierungsvorschlag an alle oberösterreichischen Schulen übermittelt: „Die Fähigkeiten jeder Schülerin und jedes Schülers sind für die Schulgemeinschaft wichtig und wertvoll. Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache wollen wir mit allen ihren Fähigkeiten in unser Schulleben integrieren. Um Vorurteile und Ausgrenzungen zu vermeiden, werden wir auch außerhalb des Unterrichts Deutsch als gemeinsame Sprache verwenden. SchülerInnen, die unsere Sprache noch nicht so gut beherrschen, unterstützen wir beim Erlernen der deutschen Sprache.“⁹
Unterschiedliche Reaktionen	Die Schulbehörden bzw. zuständige PolitikerInnen in anderen Bundesländern reagierten teils zustimmend (Salzburg, Steiermark), teils abwartend (Vorarlberg) und teils ablehnend (Burgenland, Kärnten, Niederösterreich, Tirol, Wien).¹⁰ Im März 2016 beschloss der Oberösterreichische Landtag mit der Mehrheit von ÖVP und FPÖ eine Resolution¹¹ an die Bundesregierung: Die Landesregierung möge sich „bei der Bundesregierung dafür einsetzen“, durch Änderung von Bundesgesetzen zu „gewährleisten, dass auch in den Pausen sowie vor und nach den Unterrichtseinheiten auf dem gesamten Schulareal Deutsch gesprochen wird“¹². Vor dem Hintergrund dieses laufenden Diskurses zeigt sich, dass die Beurteilung der allgemeinen Deutschpflicht aus juristischer Perspektive vielschichtig und widersprüchlich erscheint. Dieses Spannungsfeld kommt auch im oben zitierten Vorschlag des Landesschulrats Oberösterreich zum Ausdruck, in dem sich nur ein Halbsatz mit der eigentlichen Forderung (Deutsch außerhalb des Unterrichts) befasst, während davor und danach auf verschiedene rechtliche und politische Gegenstandspunkte Bezug genommen wird.
Pädagogische Perspektiven	Aus pädagogischer Perspektive wird das Muttersprachenverbot in den Schulpausen von zahlreichen ExpertInnen negativ bewertet, weil es etwa die Muttersprache als Teil der persönlichen Integrität eines jeden Kindes abwerte, Verbote oft negative Auswirkungen hätten oder – zum Beispiel bei Telefonaten – ganz praktische Probleme auftauchen könnten. Abgesehen davon bleiben in jedem Fall die Maßnahmen zur Durchsetzung entsprechender Regelungen und zur Sanktionierung von Verstößen fraglich. Zugleich erregten in den letzten Jahren unterschiedlich ausgestaltete Verbote

anderer Sprachen bzw. Gebote zur Verwendung von Deutsch in den Pausen immer wieder mediale Aufmerksamkeit. BefürworterInnen führen beispielsweise die Herbert-Hoover-Schule¹³ in Berlin ins Treffen, an der seit 2006 Deutsch als „Schulsprache“ festgelegt ist.

**Inklusion und
Exklusion durch
Sprache**

Bei der Betrachtung der politischen Dimension ist jedenfalls festzustellen, dass die im oberösterreichischen Regierungsprogramm und im vorliegenden Formulierungsvorschlag des oberösterreichischen Landesschulrats in den Mittelpunkt gestellten Integrationsbemühungen keinesfalls das bestimmende Element des Diskurses sind. Insbesondere in der Kampagne der FPÖ-Jugendorganisation RFJ (Ring Freiheitlicher Jugend) wird die zentrale Rolle von Ab- und Ausgrenzungsbestrebungen gegenüber Menschen mit nichtdeutscher Muttersprache deutlich. So wird die Verwendung der Muttersprache mit demonstrativer Integrationsunwilligkeit gleichgesetzt und zur Bedrohung für deutschsprachige SchülerInnen stilisiert. In den Aussendungen des RFJ Burgenland heißt es etwa 2013: „Fakt ist – wer sich nicht integriert, sondern in seiner Sprache mit seinen Landsleuten kommuniziert, der baut Gegengesellschaften auf. Immer wieder erleben wir dadurch Gewalt und Schikane an den Schulen gegen burgenländische Jugendliche – das muss sein Ende finden“ (...) „Irgendwann werden auch die integrationsunwilligsten Ausländer verstehen, dass Deutsch als Pausensprache Pflicht ist.“¹⁴

Methodisch-didaktische Hinweise

**Aktuelle
Debatten
aufgreifen**

Die Debatte um die Forderung nach einer Deutschpflicht in Schulpausen bietet viele Aspekte für die Auseinandersetzung im Unterricht. Diese reichen von Normen für Sprache und Kommunikation über Ausgrenzung und Diskriminierung bis hin zu verfassungs- und menschenrechtlichen Ansätzen. Es kann nicht angenommen werden, dass alle SchülerInnen bisher Diskussionen zu Deutschpflicht-Forderungen wahrgenommen haben, doch zugleich ist davon auszugehen, dass bereits Meinungen und Argumente in der Klasse vorhanden sind.

Als Einstieg in das Thema empfiehlt es sich, die SchülerInnen zu fragen, welche Sprachen sie sprechen und ob sie mit bestimmten Personen oder in bestimmten Situationen bestimmte Sprachen bevorzugen. In weiterer Folge soll die Aufmerksamkeit auf das schulische Umfeld und allfällige Konflikte gelenkt werden. Falls Deutschpflicht-Forderungen für die Pause nicht von den SchülerInnen thematisiert werden, verweist der/die LehrerIn auf die diesbezüglichen Entwicklungen nach der Landtagswahl in Oberösterreich im Herbst 2015. Eventuelle Konflikte und mögliche Lösungsansätze sollen jedenfalls im Anschluss an M₃ „Deutschpflicht in der Pause“ diskutiert werden.

UNTERRICHTSBAUSTEIN 1

**Arbeiten mit
Medien**

Nach der Einführung wird ein siebenminütiger Ausschnitt einer Radiosendung vorgespielt. M₁ „Radiokolleg“ soll dazu dienen, einen Einstieg in das Thema zu finden und die Breite möglicher Ansätze zu veranschaulichen. Die verlinkte Sendung ist der zweite von drei Teilen der Ö1-Sendereihe „Radiokolleg – Deutsch als Pflicht?“¹⁵ (Gestaltung: Lothar Bodingbauer), die im Dezember 2015 ausgestrahlt wurde. Sie nimmt Bezug auf die Rolle von Sprache für die persönliche Identität, verfassungsrechtliche, pädagogische und (partei-) politische Aspekte. Für die angeführte Zielgruppe (6. Schulstufe) erscheint eine Reduktion auf die zweite Hälfte der Sendung angebracht. Dieser Teil bietet eine kurze Einführung, Stellungnahmen von ExpertInnen sowie Ausschnitte aus dem (schulischen) Alltag. Basierend auf dem Ausschnitt der Sendung beantworten die SchülerInnen die angegebenen Fragen.

Die Antwortmöglichkeiten c) und f) sind insofern falsch, als sie im Beitrag nicht angesprochen werden. Abgesehen davon haben sie natürlich eine Berechtigung. Die auch in der Radiosendung angeschnittene Auseinandersetzung mit Normen für das Grüßen zeigt, dass Normen auch einen sehr beschränkten Geltungsbereich haben können, doch Verstöße gegen anerkannte Normen in der Regel entsprechende Reaktionen nach sich ziehen.

RADIOKOLLEG-SENDUNG

Link zur Sendung: http://www.politischebildung.com/mp3s/rk_sprachenrechte_2.mp3
Ausschnitt ab 6:28

Arbeitsauftrag 1 zu M₁ siehe Seite 68

UNTERRICHTSBAUSTEIN 2

**Pluralität
gesetzlicher und
sozialer Normen**

M₂ „Normen und gesetzliche Pflichten im Zusammenhang mit Sprache“ geht anhand bestimmter Situationen auf soziale Normen sowie rechtliche Pflichten im Zusammenhang mit Sprache ein. Beispielhaft angesprochen werden dabei gängige Kommunikations- bzw. Umgangsformen, integrationspolitische Debatten, die Rechte anerkannter Minderheiten sowie die Bedeutung von Deutsch in der Schule. Die Auseinandersetzung mit M₂ zeigt die Vielfalt bestehender sozialer und gesetzlicher Normen zum Thema Sprache und ermuntert die SchülerInnen, eigene Urteile zu fällen bzw. Urteile zu hinterfragen. In einigen Fällen lässt die Frage nach der gesetzlichen Regelung einen Interpretationsspielraum zu. So wird im Beispiel b) auf eine Vielzahl von gesetzlichen Regelungen für Drittstaatsangehörige („Integrationsvereinbarung“, „Deutsch vor Zuwanderung“) angespielt. Beispiel d) kann vor dem Hintergrund von Ruhestörung diskutiert werden, Beispiel e) verweist auf entsprechende Vereinbarungen im Staatsvertrag, zu deren Umsetzung in Kärnten erst vor wenigen Jahren ein Konsens erzielt werden konnte und Beispiel f) bezieht sich unter anderem auf die Festlegung von Deutsch als Unterrichtssprache im § 16 des Schulunterrichtsgesetzes¹⁶ sowie die darin aufgeführten Ausnahmen. Hier muss der/die LehrerIn im Anschluss an die Kleingruppendiskussionen der SchülerInnen einen entsprechenden Input geben.

Arbeitsauftrag 2 zu M₂ siehe Seite 69

UNTERRICHTSBAUSTEIN 3

**Politische Urteile
einordnen
und selbst
formulieren**

In M₃ „Deutschpflicht in der Pause“ wird zunächst kurz auf den Diskurs zur Forderung nach einer Deutschpflicht eingegangen (siehe Kasten Arbeitswissen). Die SchülerInnen setzen sich vor diesem Hintergrund mit den zentralen Rechtsquellen zu dieser Frage und mit dem Vorschlag des Landesschulrates Oberösterreich auseinander. Zu diesem Zweck analysieren sie ausgewählte Facebook-Postings und formulieren abschließend ein eigenes Urteil in Form eines (fiktiven) Facebook-Postings. Anschließend können in Kleingruppenarbeit zuvor formulierte Positionen argumentiert werden und eventuell vorkommende Konflikte im Zusammenhang mit der Kommunikation in der Pause problematisiert werden. Als Schlusspunkt bietet sich gegebenenfalls die Ausarbeitung und Präsentation von Lösungsvorschlägen für selbst wahrgenommene Konflikte an.

Arbeitsauftrag 3 zu M₃ siehe Seite 70

- 1 Protokoll des Wiener Gemeinderates vom 25. November 2008, Antrag 77, www.wien.gv.at/mdb/gr/2008/gr-039-w-2008-11-25-103.htm, 24.4.2016
- 2 Derstandard.at, 21. November 2012, Wien: FPÖ und ÖVP fordern Deutsch als Pausensprache. derstandard.at/1353206818536/Wien-FPOe-und-OeVP-fordern-Deutsch-als-Pausensprache, 24.4.2016
- 3 Entschließungsantrag betreffend Deutsch als „Pausensprache“ der FPÖ vom 26. März 2015, <https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/II/00601/index.shtml>, 24.4.2016
- 4 Arbeitsübereinkommen von ÖVP und FPÖ Oberösterreich, www.ooevp.at/fileadmin/ooevp/dateien/2016/OOE_weiter_entwickeln_OOE-Plan.pdf, 24.4.2016
- 5 Oberösterreichische Nachrichten, 18. November 2008, Enzenhofer für Deutsch in der Pause, www.nachrichten.at/nachrichten/ticker/Enzenhofer-fuer-Deutsch-in-der-Pause;art449,68297, 24.4.2016
- 6 Stellungnahme des BMBF zu „Schulsprache Deutsch“, vom 16. Dezember 2015, sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2016/01/2015_Erledigung_BMBF-27.903_0031-I_5_2015_22.12.2015_.pdf, 24.4.2016
- 7 APA, 29. Februar 2016, Deutschpflicht: OÖ schickte Formulierung, Forscherin skeptisch, science.apa.at/rubrik/bildung/Deutschpflicht_OOe_schickte_Formulierung_Forscherin_skeptisch/SCI_20160229_SCI828442910, 24.4.2016
- 8 Orf.at, 7. Februar 2016, Berufung auf Gutachten bei Deutschpflicht an Schulen, volksgruppen.orf.at/diversitaet/stories/2756378/, 24.4.2016
- 9 APA, Deutschpflicht: OÖ schickte Formulierung, Forscherin skeptisch, 29.2.2016, science.apa.at/rubrik/bildung/Deutschpflicht_OOe_schickte_Formulierung_Forscherin_skeptisch/SCI_20160229_SCI828442910, 24.4.2016
- 10 APA, 2. Februar 2016, Deutschpflicht: Ablehnung bzw. „Light“-Variante in Bundesländern, science.apa.at/rubrik/bildung/Deutschpflicht_Ablehnung_bzw_Light_-Variante_in_Bundeslaendern/SCI_20160202_SCI827990396, 24.4.2016
- 11 Oberösterreichische Landtagssitzung vom 3. März 2016, www2.land-oberoesterreich.gv.at/internetlandtag/InternetLandtagSitzungAnsicht.jsp?lfidnr=82&rid=12&variante=browser&duummy=1461612612453, 24.4.2016
- 12 Oberösterreichische Nachrichten, 4. März 2016, „Deutschpflicht“ entschlummert sanft, www.nachrichten.at/nachrichten/politik/landespolitik/Deutschpflicht-entschlummert-sanft;art383,2167565, 24.4.2016
- 13 Website der Herbert-Hoover-Schule, www.hhs-berlin.de/, 24.4.2016
- 14 RFJ Burgenland, 19. August 2013, Deutsch als Pausensprache, bgld.rfj.at/texte/12_Deutsch_als_Pausensprache, 24.4.2016
- 15 Ö1-Radiokolleg, 9. Dezember 2015, Deutsch als Pflicht? Sprachenrechte in der Migration (Teil 2, Gestaltung: Lothar Bodingbauer), oe1.orf.at/programm/422227, 24.4.2016
- 16 Schulunterrichtsgesetz, www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600, 24.4.2016

MATERIALIEN UND KOPIERFÄHIGE VORLAGEN

M₁ RADIOKOLLEG**Arbeitsauftrag:**

Höre den Ausschnitt aus der Radiokolleg-Sendung an und versuche, die Fragen zu beantworten.

1. Welche Probleme sehen die interviewten ExpertInnen im Zusammenhang mit einem Verbot aller anderen Sprachen außer Deutsch in Schulpausen? Kreuze jene Aussagen an, die im Beitrag vorkommen.
 - a) Die Verfassung garantiert das Recht auf Privatleben und deshalb kann niemandem die Muttersprache verboten werden.
 - b) Anreize helfen beim Lernen besser als Verbote.
 - c) Fremdsprachige Kinder lernen besser Deutsch, wenn sie auch ihre Muttersprache verwenden.
 - d) Untersuchungen zeigen, dass es in fremdsprachigen Unterhaltungen in der Pause oft um gegenseitige Hilfestellungen zum Unterricht geht.
 - e) Die Muttersprache ist ein Teil der Persönlichkeit des Kindes. Sie soll daher in der Schule nicht verboten werden.
 - f) Es ist sehr anstrengend, die ganze Zeit Deutsch zu sprechen.
2. Als Judith Purkharthofer mit 18 Jahren aus Oberösterreich nach Wien kommt und in einer Trafik mit „Grüß Gott“ grüßt, fühlt sie sich fremd. Sie denkt, keine gemeinsame Sprache zu haben.
 - a) Schreibe in die Felder, wie du wen begrüßt.

Eltern	Großeltern
Bruder/ Schwester	Lehrer/Lehrerinnen im Bus
Schulkollegen/ Schulkolleginnen	Lehrer/Lehrerinnen am Stundenbeginn
Verkäufer/ Verkäuferinnen im Supermarkt	ältere Nachbarn/ Nachbarinnen

- b) Vergleiche deine Begrüßungen mit den deiner SchulkollegInnen. Überlegt, was passieren könnte, wenn ihr zwei Begrüßungen vertauscht oder eine der Personen nicht grüßt.
- c) Besprecht, wie man in verschiedenen Situationen „richtig“ grüßt und warum das so sein könnte. Findet ein oder zwei Normen (= Regeln, die von den meisten Personen anerkannt werden) für „richtiges“ Grüßen.

M₂ NORMEN UND GESETZLICHE PFLICHTEN IM ZUSAMMENHANG MIT SPRACHE

1. Im Zusammenhang mit Sprache gibt es verschiedene gesetzliche Pflichten und zahlreiche soziale Normen (übliche und erwartete Handlungen). Überlege zuerst alleine, wie du die folgenden Fragen beurteilst. Kreuze an, welche Antwort (bzw. welche Antworten) deiner Einschätzung nach zutrifft.

a) Muss ich ein paar Wörter in der Landessprache meines Urlaubslandes sagen können (z. B. hallo, bitte und danke)?



© Public Domain

- ☐ würde ich normalerweise tun
☐ ist gesetzlich geregelt
☐ soll gesetzlich geregelt sein

b) Muss ich die (oder eine) Landessprache des Landes sprechen, in dem ich lebe?



© Creative Commons Attribution-Noncommercial 2.0 Generic License by zinjixmaggir

- ☐ würde ich normalerweise tun
☐ ist gesetzlich geregelt
☐ soll gesetzlich geregelt sein

c) Muss ich jeden Polizisten grüßen, den ich antreffe?



© Markus Elian, Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported

- ☐ würde ich normalerweise tun
☐ ist gesetzlich geregelt
☐ soll gesetzlich geregelt sein

d) Muss ich grundsätzlich so leise sprechen, dass sich niemand gestört fühlt?



© Public Domain

- ☐ würde ich normalerweise tun
☐ ist gesetzlich geregelt
☐ soll gesetzlich geregelt sein

e) Müssen bestimmte Ortstafeln in Österreich zweisprachig sein?



© Public Domain

- ☐ würde ich normalerweise befürworten
☐ ist gesetzlich geregelt
☐ soll gesetzlich geregelt sein

f) Muss in Österreich im Schulunterricht Deutsch gesprochen werden, falls nicht gerade eine Fremdsprache unterrichtet wird?



© Public Domain

- ☐ würde ich normalerweise tun
☐ ist gesetzlich geregelt
☐ soll gesetzlich geregelt sein

2) Vergleicht eure Antworten in der Kleingruppe. In welchen Punkten seid ihr euch einig und in welchen Punkten habt ihr unterschiedliche Standpunkte? Findet Gründe und Argumente für unterschiedliche Standpunkte.

3) Unter welchen Umständen sollten Normen im Allgemeinen gesetzlich geregelt werden? Unter welchen Umständen können Normen zwar sinnvoll erscheinen, aber eine gesetzliche Regelung nicht? Findet ein Ende für die folgenden Sätze.

Normen sollen gesetzlich geregelt sein, wenn ...

Normen sollen nicht gesetzlich geregelt sein, wenn ...

M₃ DEUTSCHPFLICHT IN DER PAUSE**DEUTSCHPFLICHT IN DER PAUSE?****ARBEITSWISSEN**

Seit einigen Jahren wird von Politikern und Politikerinnen der FPÖ und der ÖVP immer wieder die Forderung erhoben, dass an den Schulen Deutsch nicht nur Unterrichtssprache, sondern auch für alle verpflichtende „Pausensprache“ sein müsse. So wurde der Antrag „Deutsch als Pausensprache“ von der FPÖ bereits seit 2008^I immer wieder im Wiener Gemeinderat eingebracht und auch von der ÖVP wiederholt unterstützt.^{II} Im Nationalrat wurde ein ähnlicher Antrag^{III} zuletzt 2015 von FPÖ-Abgeordneten eingebracht und schließlich von SPÖ, ÖVP, Grünen, Team Stronach und NEOS abgelehnt.

„Schulsprache Deutsch“ in Oberösterreich

Mit der Bildung einer neuen Landesregierung in Oberösterreich durch ÖVP und FPÖ im Herbst 2015 wurde die Forderung nach Deutsch als alleiniger Sprache auch in den Pausen zum Thema gemacht. Im Arbeitsübereinkommen der oberösterreichischen ÖVP und FPÖ wird die „Forcierung [forcieren = vorantreiben oder auch erzwingen] von Deutsch als Schulsprache in autonomen Regelungen“^{IV} begrüßt. Daraufhin wurde ein Vorschlag für „Deutsch als gemeinsame Sprache“ auch außerhalb des Unterrichts ausgearbeitet. Diese Formulierung soll nach dem Willen der ÖVP und der FPÖ in die Hausordnungen oberösterreichischer Schulen aufgenommen werden. Entscheiden können darüber aber nur die Schulen bzw. der Schulgemeinschaftsausschuss.

Reaktionen

Das Bildungsministerium^V hält das Festlegen „von Deutsch als einziger außerhalb des Unterrichts in der Schule zulässiger Sprache“ für unzulässig. Begründet wird das mit Verweis auf die Europäische Menschenrechtskonvention (dem Recht auf die Achtung des eigenen Privatlebens) und das Bundesverfassungsgesetz über die Rechte des Kindes sowie mit positiven Bezügen auf die Einbeziehung von „Herkunftssprachen“ in verschiedenen Lehrplänen. Die Schulbehörden bzw. zuständige PolitikerInnen in anderen Bundesländern reagierten teils zustimmend (Salzburg, Steiermark), teils abwartend (Vorarlberg) und teils ablehnend (Burgenland, Kärnten, Niederösterreich, Tirol, Wien).^{VI}

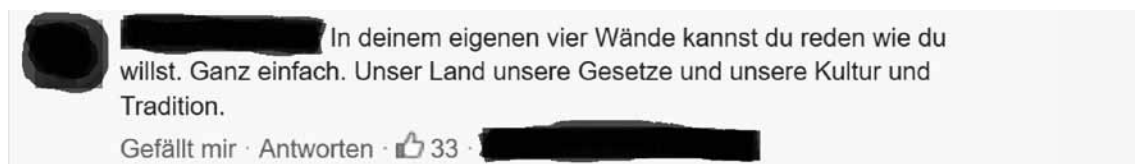
- I Derstandard.at, 21. November 2012, Wien: FPÖ und ÖVP fordern Deutsch als Pausensprache, derstandard.at/1353206818536/Wien-FPOe-und-OeVP-fordern-Deutsch-als-Pausensprache, 24.4.2016
- II Protokoll des Wiener Gemeinderates vom 20. November. 2012, Antrag 24, www.wien.gv.at/mdb/gr/2012/gr-029-w-2012-11-20-078.htm, 24.4.2016
- III Bericht des Unterrichtsausschusses vom 5. Mai 2015, www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/II/_00601/index.shtml, 24.4.2016
- IV Arbeitsübereinkommen von ÖVP und FPÖ Oberösterreich, www.ooevp.at/fileadmin/ooevp/dateien/2016/OOE_weiter_entwickeln_OOE-Plan.pdf, 24.4.2016
- V Stellungnahme des BMBF zu „Schulsprache Deutsch“, 16. Dezember 2015, sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2016/01/2015_Erledigung_BMBF-27.903_0031-I_5_2015_22.12.2015_.pdf, 24.4.2016
- VI APA, 2. Februar 2016, Deutschpflicht: Ablehnung bzw. „Light“-Variante in Bundesländern, science.apa.at/rubrik/bildung/Deutschpflicht_Ablehnung_bzw_Light_Variante_in_Bundeslaendern/SCI_20160202_SCI827990396, 24.4.2016

Arbeitsauftrag: Im Folgenden findest du Ausschnitte aus den erwähnten Texten. Zu jedem Textausschnitt findest du Facebook-Postings aus Diskussionen über die Forderung nach einer Deutschpflicht in der Pause. Lies die Textausschnitte und ordne anschließend die Facebook-Postings nach den vorgegebenen Kriterien ein.

M₃ DEUTSCHPFLICHT IN DER PAUSE**1. Europäische Menschenrechtskonvention (Artikel 8 – Recht auf Achtung des Privat- und Familienlebens)**

„(1) Jedermann hat Anspruch auf Achtung seines Privat- und Familienlebens, seiner Wohnung und seines Briefverkehrs.“

(2) Der Eingriff einer öffentlichen Behörde in die Ausübung dieses Rechts ist nur statthaft, insoweit dieser Eingriff gesetzlich vorgesehen ist und eine Maßnahme darstellt, die in einer demokratischen Gesellschaft für die nationale Sicherheit, die öffentliche Ruhe und Ordnung, das wirtschaftliche Wohl des Landes, die Verteidigung der Ordnung und zur Verhinderung von strafbaren Handlungen, zum Schutz der Gesundheit und der Moral oder zum Schutz der Rechte und Freiheiten anderer notwendig ist.“

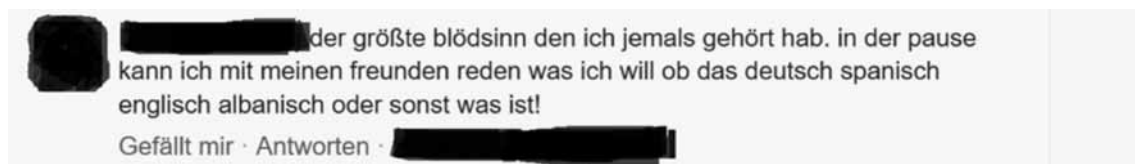


Facebook-Posting 1

Der/die Schreiber/in ...	ja	unklar	nein
... achtet den Artikel 8 der Europäischen Menschenrechtskonvention.			
... ist vermutlich für Deutschpflicht in der Pause.			
... nimmt Bezug auf bestimmte Normen.			

2. Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern (Artikel 1)

„Jedes Kind hat Anspruch auf den Schutz und die Fürsorge, die für sein Wohlergehen notwendig sind, auf bestmögliche Entwicklung und Entfaltung sowie auf die Wahrung seiner Interessen auch unter dem Gesichtspunkt der Generationengerechtigkeit. Bei allen Kinder betreffenden Maßnahmen öffentlicher und privater Einrichtungen muss das Wohl des Kindes eine vorrangige Erwägung sein.“



Facebook-Posting 2

Der/die Schreiber/in ...	ja	unklar	nein
... achtet den Artikel 1 des Bundesverfassungsgesetzes über die Rechte von Kindern.			
... ist vermutlich für Deutschpflicht in der Pause.			
... nimmt Bezug auf bestimmte Normen.			

3. Lehrplan der Volksschule (Deutsch, Lesen, Schreiben)

„Das Gespräch ist eine Hochform des Sprechens. Es stellt hohe Ansprüche an alle Teilnehmer und setzt daher die Schaffung eines entsprechenden Gesprächsklimas voraus. Dies erfolgt durch: grundsätzliches Akzeptieren und Ermutigen von Äußerungen der Schüler in ihrer Herkunftssprache [...] Jede Abwertung der Herkunftssprache der Kinder ist dabei zu vermeiden.“

M₃ DEUTSCHPFLICHT IN DER PAUSE

  ich weiss nicht was das für ein problem wäre wenn unsere kinder arabisch lernen ?

Gefällt mir · Antworten ·  2 · 

Facebook-Posting 3

Der/die Schreiber/in ...	ja	unklar	nein
... achtet die Lehrplanbestimmungen zur Herkunftssprache von Volksschulkindern.			
... ist vermutlich für Deutschpflicht in der Pause.			
... nimmt Bezug auf bestimmte Normen.			

4. Bestimmung für die Hausordnung einer Schule (Entwurf der oberösterreichischen Landesregierung)

„Die Fähigkeiten jeder Schülerin und jedes Schülers sind für die Schulgemeinschaft wichtig und wertvoll. Schülerinnen und Schüler mit anderer Muttersprache wollen wir mit allen ihren Fähigkeiten in unser Schulleben integrieren. Um Vorurteile und Ausgrenzungen zu vermeiden, werden wir auch außerhalb des Unterrichts Deutsch als gemeinsame Sprache verwenden. Schülerinnen, die unsere Sprache noch nicht so gut beherrschen, unterstützen wir beim Erlernen der deutschen Sprache.“

  halloooo! bin ich hier im falschen film???? DEUTSCH IST UNSERE SPRACHE!!! sie wird in der schule gelehrt! daher IST SIE UNSERE SCHULSPRACHE!!! und wems nicht in den kram passt.....es gehen jeden tag einige busse/flieger ins ausland!!!! ☹️

Gefällt mir · Antworten ·  21 · 

Facebook-Posting 4

Der/die Schreiber/in ...	ja	unklar	nein
... ist vermutlich für den Vorschlag der oberösterreichischen Landesregierung.			
... ist vermutlich für Deutschpflicht in der Pause.			
... nimmt Bezug auf bestimmte Normen.			

Arbeitsauftrag:

1. Nenne zumindest eine Norm, auf die sich die abgebildeten Facebook-Postings beziehen.
2. Schreibe einen Text für ein Facebook-Posting zum Thema „Deutschpflicht in der Pause“. Du kannst entweder antworten oder ein neues Posting schreiben.

Arbeit in der Kleingruppe:

3. Argumentiert eure Postings bzw. Positionen in der Kleingruppe.
4. Besprecht Kommunikationsprobleme, die ihr in Schulpausen schon erlebt habt. Versucht mögliche Ursachen dafür zu finden und erarbeitet einen Vorschlag zur Konfliktlösung.
5. Präsentiert euren Vorschlag in der Klasse.

AutorInnenverzeichnis

Heinrich Ammerer, Prof. Dr.

Stellvertretender Leiter des Bundeszentrums für Gesellschaftliches Lernen an der PH Salzburg, ist als Geschichts- und Politikdidaktiker an der PH Salzburg sowie an der PH der Diözese Linz und der Universität Salzburg tätig und als AHS-Lehrer am Christian-Doppler-Gymnasium Salzburg (derzeit karenziert).

Irene Ecker, Mag. M.Ed MSc

Lehramtsstudium Geschichte und Germanistik an der Universität Wien. BHS-Lehrerin an der HTL Wien 10, Ettenreichgasse 54, Betreuungslehrerin für Deutsch und Geschichte für die fachdidaktische und schulpraktische Ausbildung, Universitätslektorin für Geschichte und Politische Bildung im Bereich Fachdidaktik Geschichte an der Universität Wien. Eingetragene Mediatorin; ARGE-Leiterin für Geschichte und Politische Bildung im HTL-Bereich österreichweit.

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.

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.

Philipp Mittnik Dr., MSc.

Leiter des Zentrums für Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Wien, ist als Geschichts- und Politikdidaktiker an der PH Wien und an den Universitäten Wien und Salzburg tätig. Davor 13 Jahre als AHS-Lehrer für die Fächer Geschichte und Geographie beschäftigt. Mitglied der Lehrplankommission und Koordinator für den Leitfaden zur neuen Reifeprüfung im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische 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.

Anton Pelinka, o. Univ.-Prof. Dr.

Derzeit Professor an der Central European University in Budapest. War von 1975 bis 2006 Professor für Politikwissenschaft an der Universität Innsbruck, Gastprofessuren unter anderen in New Orleans, Neu Delhi, Stanford, Michigan, Brüssel und Jerusalem. Von 1990 bis 2012 wissenschaftlicher Leiter des Instituts für Konfliktforschung (IKF) in Wien.

Stefan Schmid-Heher, Mag. BEd

Derzeit dienstzugeteilt an der PH Wien (Mitarbeiter am Zentrum für Politische Bildung). Davor zehn Jahre Berufsschullehrer in Wien (unter anderem für Politische Bildung) und seit 2011 in der LehrerInnen-aus- und fortbildung an der PH Wien tätig.

Weitere Materialien zu den Modulen im neuen Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung

ANGEBOTE DES ZENTRUM *POLIS* ZU DEN EINZELNEN MODULEN

Informationen und Materialien zum neuen Lehrplan werden auf der Website von *Zentrum polis – Politik lernen in der Schule* im Dossier politische Bildung gesammelt: www.politik-lernen.at/site/basiswissen/politischebildung

Die Reihe *polis aktuell* kann unter www.politik-lernen.at kostenlos heruntergeladen oder bestellt werden.

ANGEBOTE DES DEMOKRATIEZENTRUMS WIEN ZU DEN EINZELNEN MODULEN

Modul 2 (Historische Bildung): *Faschismus – Nationalsozialismus – politische Diktaturen*

- ▶ Lernmodul für SchülerInnen „Demokratieentwicklung im 20. und 21. Jahrhundert“
- ▶ Materialsammlung „Gedenktage Online“: www.demokratiezentrum.org → Bildung
- ▶ Timeline und Wissensstationen zur „Politischen Entwicklung in Österreich 1918–1938“ sowie „Zum Staatsvertrag“: www.demokratiezentrum.org → Wissen
- ▶ Broschüre „Ausgrenzung, Zivilcourage und Demokratiebewusstsein. Damals und heute.“ Bestellung oder Download unter: www.demokratiezentrum.org → Materialien

Modul 3 (Historische Bildung): *Demokratie in Österreich*

- ▶ Lernmodul „Demokratieentwicklung“: www.demokratiezentrum.org → Bildung
- ▶ Themenmodul „Demokratieentwicklung“: www.demokratiezentrum.org → Themen

Modul 4 (Historische Bildung): *Europäisierung*

- ▶ Lernmodule „Österreich in die EU“, „Wie arbeitet die EU?“ sowie „EU-Konzepte“: www.demokratiezentrum.org → Bildung

Modul 5 (Historische Bildung): *Holocaust/Shoah, Genozid und Menschenrechte*

- ▶ Timeline „Entwicklung und Kodifizierung von Menschenrechten“: www.demokratiezentrum.org → Wissen

Modul 8 (Politische Bildung): *Politische Mitbestimmung*

- ▶ Lernmodule „Soziale Bewegungen“, „Das politische System Österreichs“, „Schuldemokratie“: www.demokratiezentrum.org → Bildung
- ▶ Themenmodule „Direkte Demokratie“, „Demokratiemodelle“ sowie „Demokratieentwicklung“: www.demokratiezentrum.org → Themen
- ▶ Wissensstationen und Timelines: „Das Volk begehrt – direkte Demokratie in Österreich“: www.demokratiezentrum.org → Wissen

www.demokratiezentrum.org

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

Mit dem Schuljahr 2016/17 tritt 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 einerseits verständliche fachwissenschaftliche Artikel, sowie fachdidaktische Beiträge zu den Neuerungen im Lehrplan, wie Kompetenzorientierung und konzeptuelles Lernen. Andererseits bieten die Hefte einen umfangreichen Teil mit Unterrichtsbeispielen, Materialien und kopierfähigen Vorlagen für die Unterrichtspraxis.

Die Themenhefte werden von WissenschaftlerInnen, FachdidaktikerInnen und LehrerInnen gemeinsam erarbeitet und vorab im Unterricht erprobt.

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

Das aktuelle Themenheft 39 „**Gesetze, Regeln, Werte**“ bietet Konkretisierungen für das Modul 9 (politische Bildung) „Gesetze, Regeln und Werte“ des Lehrplans an.

Noch lieferbare Titel der Schriftenreihe *Informationen zur Politischen Bildung*:

- ▶ Erinnerungskulturen, Nr. 32/2010
- ▶ Wirtschaft und Politik, Nr. 33/2010
- ▶ Politische Handlungsspielräume, Nr. 34/2011
- ▶ Medien und Politik, Nr. 35/2012
- ▶ Das Parlament, Nr. 36/2012
- ▶ Religion und Parlament, Nr. 37/2013

Bestellmöglichkeiten:

LehrerInnen und Schulbuchbibliotheken können die Hefte der Reihe auf www.politischebildung.com unter der Rubrik „Bestellungen“, sowie unter office@politischebildung.com bestellen.

Downloadbar unter www.politischebildung.com, Tel.: 01/5123737-11, Fax: 01/5123737-20, E-Mail: office@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

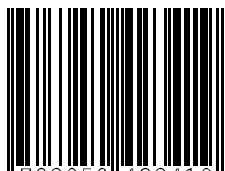
[forum.politischebildung](http://forum.politischebildung.com)

Informationen zur Politischen Bildung

forumpolitischebildung (Hg.)

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

ISBN: 978-3-9504234-1-9



9 783950 423419