

Robert Hummer | Elmar Mattle | Simon Mörwald (Hrsg.)



# Politisches Lernen mit digitalen und analogen Bildmedien

Praxisvorschläge für einen zeitgemäßen Politikunterricht

EDITION  
TANDEM

Rober Hummer | Elmar Mattle | Simon Mörwald (Hrsg.)

# Politisches Lernen mit digitalen und analogen Bildmedien

Praxisvorschläge für einen zeitgemäßen Politikunterricht

Robert Hummer, Elmar Mattle, Simon Mörwald (Hrsg.)

**Politisches Lernen mit digitalen und analogen Bildmedien**  
Praxisvorschläge für einen zeitgemäßen Politikunterricht

Lektorat: Magdalena Wallisch-Koch  
Gestaltung: Katharina Eckschlager und Volker Toth  
Produktion: Edition Tandem

Bildnachweis Umschlag:  
<https://pixabay.com/de/photos/atompilz-krieg-handy-welt-6272410/>  
<https://pixabay.com/de/photos/demonstratiom-london-demo-aktivist-4193109/>  
<https://pixabay.com/de/photos/telefon-anzeige-apps-anwendungen-292994/>  
<https://pixabay.com/de/photos/personen-frauenselbstge%C3%A4ch-2923048/>

ISBN 978-3-904068-54-3

© 2022 Edition Tandem, Salzburg | Wien  
[www.edition-tandem.at](http://www.edition-tandem.at)

# Inhaltsverzeichnis

SEKUNDARSTUFE	<b>Robert Hummer / Elmar Mattle / Simon Mörwald</b> <i>Vorwort</i>	<b>5</b>
	<b>Robert Hummer / Elmar Mattle / Simon Mörwald</b> <i>Visuelle Politik als Gegenstand politischen Lernens: Grundlagen – Herausforderungen – Empfehlungen</i>	<b>7</b>
	<b>Robert Hummer</b> (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>Politik auf Instagram – Bildzentrierte Kommunikationsstrategien hinterfragen und durchblicken</i>	<b>23</b>
	<b>Elmar Mattle</b> (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>„... und dann sind wir alle futsch!“ – Die Angst vor dem „3. Weltkrieg“ und die App TikTok im Politikunterricht</i>	<b>33</b>
	<b>Philipp Mittnik</b> (Pädagogische Hochschule Wien) <i>„Den Staat Israel wird man doch noch kritisieren dürfen!“ – Wann „Israelkritik“ zu Antisemitismus wird</i>	<b>43</b>
	<b>Simon Mörwald</b> (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>Globalisierung in Erklärvideos – alles ganz einfach?</i>	<b>51</b>
	<b>Heinrich Ammerer</b> (Universität Salzburg) <i>Politische Comics und Graphic Novels: Aufgabenformate und konkrete Beispiele</i>	<b>61</b>
	<b>Alexander Preisinger</b> (Universität Wien) <i>„Democracy 3“ – Ein digitaler Politiksimulator</i>	<b>69</b>
	<b>Beatrix Brückl</b> (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>Zum Umgang mit Deepfakes in der Politischen Bildung</i>	<b>79</b>
	<b>Robert Hummer / Elmar Mattle / Simon Mörwald</b> (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>Memes in der Politischen Bildung</i>	<b>89</b>
PRIMARSTUFE	<b>Nikolaus Eigler / Robert Hummer / Elmar Mattle / Simon Mörwald</b> (Pädagogische Hochschule Salzburg) <i>Was machen eigentlich Kinder auf Wahlplakaten? Intentionen politischer Manifestationen erkennen</i>	<b>97</b>
	<b>Heike Krösche</b> (Universität Innsbruck) <i>Politisches Lernen in der Primarstufe mit Comics am Beispiel des Schlüsselproblems „Friedensfrage“</i>	<b>107</b>
	<b>Zu den Autor*innen</b>	<b>118</b>

*„Auf Bildschirme zu starren ist unvermeidlich; doch die zweidimensionale Welt ist wenig sinnvoll, wenn wir nicht über ein geistiges Rüstzeug verfügen, das wir anderswo entwickelt haben.“*

Timothy Snyder: Über Tyrannei (2017)

---

## Vorwort

Die Arbeit mit Bildmedien ist für einen modernen, kompetenzorientierten Politikunterricht, dessen Grundlagen die Entwicklung eines reflektierten und selbstreflexiven Politikbewusstseins der Schüler\*innen ist, unverzichtbar.

Politik wird zunehmend visuell vermittelt und rezipiert - und kann ohne ihre spezifische Bildsprache heute kaum noch verstanden werden. Politische Meinungsbildungsprozesse unterliegen der Multimodalität von moderner politischer Kommunikation, bei der Bildern – zumeist in Kombination mit Texten, Tönen und anderen Elementen – eine herausragende Stellung zukommt. Sie sind es, die mehr und mehr unsere subjektiven Vorstellungsmodi von Politik prägen.

Speziell durch die Digitalisierung unseres Alltags und – befeuert durch die Corona-Pandemie – des schulischen Lernens müssen visuelle Medien vermehrt auch im Politikunterricht Einzug halten. Dominierten vor einigen Jahren noch Wahlplakate und Zeitungsartikel, rücken nun zusätzlich Social-Media-Kanäle wie Youtube oder Instagram und TikTok ins Zentrum des Interesses. Genau dieser Notwendigkeit versucht diese Handreichung Rechnung zu tragen.

Bildliche politische Manifestationen und der Umgang mit diesen im Unterricht unterstützen das Anliegen, Politische Bildung nicht bloß als Institutionenkunde engzuführen, sondern allen voran als Auseinandersetzung mit kontroversen politischen Sachverhalten und als Anregung zur politischen Partizipation zu verstehen. Dieses Ansinnen spiegelt sich auch in normativen Vorgaben von Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe wider.

Das Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig (NCoC) setzte hier in den vergangenen Jahren wiederholt unterrichtsmethodische Impulse entsprechend der am gesamten Standort Salzburg gepflegten Ausrichtung der Politik- und Geschichtsdidaktik, die neben empirischen und theoretischen Momenten ebenso pragmatische Aspekte der Unterrichtsarbeit aufgreift. Zahlreiche Publikationen und nicht zuletzt eine Suchmaschine auf der Homepage [www.geschichtsdidaktik.com](http://www.geschichtsdidaktik.com) zeigen unter anderem Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit visuellen politischen Manifestationen auf.

In dieser Handreichung finden sich in den einzelnen Beiträgen verschiedenste politisch relevante Bildtypen zur Beschäftigung im Unterricht von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Zudem werden Arbeitsaufträge und Materialien angeboten, die auf die Anbahnung verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten politischen Denkens abzielen. Dabei werden in allen Beiträgen Möglichkeiten zur Differenzierung genannt und Follow-Up-Aktivitäten für den weiteren Unterricht skizziert.

Es ist das Ansinnen dieser Handreichung, einen politikdidaktisch fundierten, aber vor allem für Schüler\*innen und Lehrkräfte spannenden Unterricht zu unterstützen und Möglichkeiten politischen Lernens im Umgang mit digitalen und analogen Bildmedien aufzuzeigen.

Wir möchten uns auf diesem Weg auch bei den Autor\*innen anderer Pädagogischer Hochschulen und Universitäten für ihre Mitarbeit bedanken.

Robert Hummer, Elmar Mattle und Simon Mörwald



## Visuelle Politik als Gegenstand politischen Lernens Grundlagen – Herausforderungen – Empfehlungen

Grundlegende Zielsetzung von schulischer Politischer Bildung ist es, Lernende durch die Vermittlung fachspezifischer Kompetenzen in die Lage zu versetzen, selbstständig politisch zu denken und zu handeln. Es lässt sich kaum bezweifeln, dass die Einlösung dieses Anspruchs auch auf Lernangebote angewiesen ist, die sich an den vielfältigen Problemen und Konflikten der politischen Wirklichkeit orientieren und politisches Lernen entlang damit verbundener „Realsituationen“ ermöglichen (vgl. z.B. Massing, 2017, 158). Gleichsam kann Politische Bildung nicht singulär aus Sicht der Politik als Gegenstand gedacht werden. Schließlich hängt die Wirksamkeit politischer Lehr-Lernprozesse nicht zuletzt davon ab, ob es dabei gelingt, die lebensweltlichen Erfahrungen lernender Subjekte und ihre davon geprägten Vorstellungen zu integrieren sowie an diese effektiv anzuknüpfen (vgl. z.B. Buchberger, Eigler & Kühberger, 2020, 8). Damit stehen Politiklehrer\*innen vor der nicht immer einfachen Aufgabe, Lernvorhaben sowohl am Lerngegenstand Politik in seinen verschiedenen Dimensionen und Erscheinungsformen als auch an den Lernenden und ihren unterschiedlichen politikbezogenen Vorerfahrungen und Vorstellungen auszurichten (vgl. May, 2015, 50-54; Reinhardt, 2018, 53-54; 2020, 210-211).

### Zwei didaktische Perspektiven: Lerngegenstand und Lernende

Gegenstands- und Subjektorientierung können als didaktische Paradigmen gesehen werden, die in ihrer Gegensätzlichkeit zwar ein Spannungsfeld bilden, auf der Zielebene der Politischen Bildung aber gleichermaßen relevant sind (vgl. Henkenborg, 2012, 35-36). Beispielhaft veranschaulichen lässt sich dies anhand des Kontroversitätsprinzips, das sich aus beiden Blickwinkeln gut begründen lässt. Aus Gegenstandssicht leitet sich dieses aus der kontroversen Grundstruktur des Politischen ab, der es sowohl in der Darstellung von als auch im Umgang mit politischen Inhalten im Unterricht gerecht zu werden gilt. Aus Subjektperspektive kann das Kontroversitätsprinzip wiederum als didaktischer Hebel verstanden werden, um Schüler\*innen die Möglichkeit zu eröffnen, sich im Unterricht mit eigenen und fremden politischen Standpunkten und Wertorientierungen zu befassen und sich in Relation zu Andersdenkenden politisch selbst verorten zu lernen (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017, 127; umfassender z.B. Petrik, 2012, 32-36).

Gegenstands- und Subjektperspektive sind im gegebenen Zusammenhang auch deshalb von Bedeu-

tung, weil sie dabei helfen können, Fragen des politischen Lernens aus unterschiedlichen didaktischen Blickwinkeln zu betrachten. Aus diesem Grund sind diese beiden Perspektiven auch strukturgebend für die folgenden Überlegungen, die das Verhältnis zwischen der Politischen Bildung und der visuellen Seite des Politischen näher bestimmen wollen. Dem gilt es die nahezu triviale Bemerkung vorauszuschicken, dass die Politische Bildung wie nur wenige andere Unterrichtsgegenstände auf die Bezugnahme auf aktuelle Sachverhalte angewiesen ist (vgl. Vock, 2020, 6-7). Deren mediale Darstellung unterliegt aktuell einem Transformationsprozess, der sowohl den Wechsel der politischen Leitmedien als auch der politischen Kommunikationsstruktur umfasst. Im Bereich der Leitmedien wurden die Zeitungen bereits vor längerer Zeit vom Fernsehen abgelöst, während gegenwärtig internetbasierte digitale Medien im Begriff sind, zum neuen politischen Leitmedium zu werden (vgl. Besand, 2014, 97-100). Diese Veränderungen wirken sich auf den Lerngegenstand Politik aus, verändern dessen Antlitz und spiegeln sich zudem in der Lebenswelt heutiger Lernender deutlich wider, weshalb sie im Rahmen der Politischen Bildung nicht ignoriert werden können (vgl. Oberle, 2017, 191-192). Im Gegenteil: „Authentische Lernsituationen in den Aufgabenstellungen vertiefen den Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Sie sind von den Lehrkräften zu identifizieren und von ihnen in die Aufgaben zu integrieren.“ (Richter, 2015, 22)

### Politik als „Politik der Bilder“ (Gegenstandsperspektive)

Mit der medienkulturellen Transformation und dem Wechsel der politischen Leitmedien verändern sich auch die Erscheinungsformen des Politischen. Dahingehend kann kaum daran gezweifelt werden, dass mit der Verschiebung hin zu digitalen Medien visuell geprägte Darstellungen von Politik massiv an Bedeutung gewonnen haben: „Stärker als je zuvor prägen Bilder Kultur, Gesellschaft und Politik“ (Kohout & Ullrich, 2021, 7). Visualität ist längst „eine zentrale Komponente politischen Handelns und politischer Kommunikation“ geworden (Bernhardt, Liebhart & Pribersky, 2019, 50). „Politische Kommunikation ohne Bilder ist nicht vorstellbar“, stellen Bernhardt und Liebhart (2020, 9) treffend fest. Bezugswissenschaften wie die Kommunikations- und Politikwissenschaft sprechen in diesem Zusammenhang von einem „iconic turn“, einer deutlich gestiegenen „Macht der Bilder“ bei gleichzeitigem „Ende der Dominanz des

Sprachlichen“ (Goll, 2013, 256). Visuelle Politik gilt mittlerweile aus gutem Grund als anerkannter Forschungsbereich der Politikwissenschaft.

Doch welche „Bilder“ sind im Konkreten gemeint, wenn im gegebenen Zusammenhang von der „Macht der Bilder“ die Rede ist? Dieser Begriff umfasst prinzipiell alle stehenden wie bewegten Bilder, die öffentlich eine politische Kontextualisierung erfahren. Bestandteile dieses Verständnisses sind sowohl konkrete Abbilder als auch von ihnen hervorgebrachte Denkbilder (vgl. Bernhardt, Liebhart & Pribersky, 2019, 46). Letztere beinhalten visuell vermittelte Vorstellungen von Staat, Gesellschaft und Politik ebenso wie die von Bildern beförderten „Images“ von Akteur\*innen der politischen Kommunikation. Dazu sind nicht nur individuelle Persönlichkeiten zu zählen, sondern ebenso kollektive Akteur\*innen der Interessenartikulation (z.B. Bürger\*innen-Initiativen), der Interessenaggregation (z.B. Parteien) sowie der Politikdurchsetzung (z.B. Regierung), mit denen die einzelnen Persönlichkeiten assoziiert werden (vgl. Donges & Jarren, 2017, 111-112).



Abb. 1: US-Präsident Barack Obama mit dem Frauenfußballteam der USA in Washington, 2015. Die Zusammenkunft fand im Rahmen des offiziellen Empfangs für die Fußballerinnen nach Gewinn der Weltmeisterschaft im Weißen Haus statt. Dieses Selfie wurde in der Folge auch von der Pressestelle des Präsidenten verbreitet – wohl auch zur visuellen Imagebildung von Obama als locker agierender, modern denkender Präsident ohne Alüren und Berührungssängste.

Gleichsam stellt die politische Kommunikation mit Bildern keine Einbahnstraße dar, zumal sich politische Bildlichkeit im digitalen Zeitalter keineswegs auf rezeptive Momente reduzieren lässt (vgl. Besand, 2014, 98-99). Vormalig eher passive Mediennutzer\*innen partizipieren im digitalen Raum zunehmend aktiv an der Aufbereitung, Verbreitung und Deutung medial vermittelter Informationen. Konzepte von Autorschaft, Produktion und Rezeption verändern sich (vgl. Kohout & Ullrich, 2021, 8). Bilder, die mit einer spezifischen Deutungsabsicht veröffentlicht werden, können in digitalen Teilöffentlichkeiten in neue Deutungsrahmen („Frames“) gesetzt und mit gegenläufigen Bedeutungen versehen werden (vgl.

Strobel, 2020, 110-111), nicht zuletzt im Kontext von Rechtspopulismus (vgl. Hirschmann, 2017, 188-191). Als digitale Dateien sind sie fluid und mobil. Speziell in den Sozialen Medien werden sie aktiv weiterverwendet, entweder in originaler oder abgewandelter Form, teils mit Effekten versehen oder mit anderen Elementen kombiniert. Bildformate wie Memes, GIFs oder Kurzvideos sind allesamt Ausdruck dieser neuen digitalen Bildkultur (vgl. Kohout & Ullrich, 2021, 7-8).

Anmerken ließe sich an dieser Stelle, dass visuelle Komponenten des Politischen nicht erst mit der Digitalisierung als bedeutsam erachtet werden, sondern auch schon in Zeiten der Dominanz audiovisueller Leitmedien sowohl die politische (Selbst-)Darstellung als auch politische Diskurse und Entscheidungen nachhaltig prägten und beeinflussten. Hofmann (2004, 309) etwa sprach schon vor knapp zwei Jahrzehnten „von einem Wandel von einer eher logozentrischen zu einer eher ikonozentrischen politischen Kultur“ und verwies gleichsam darauf, dass Begriffe wie „imagic turn“, „iconic turn“ oder „pictorial turn“ im wissenschaftlichen Diskurs bereits in den 1990er-Jahren auftauchten. Dabei sollte allerdings nicht übersehen werden, dass selbst im Rahmen einer primär ikonozentrischen politischen Kultur das Sprachliche nicht verschwindet. Bilder treten nur selten in isolierter Form auf, sondern in aller Regel im Zusammenspiel mit Text, Sprache oder Ton – ganz im Sinne jener für die moderne politische Kommunikation so charakteristischen Multimodalität. Aus diesem Grund erschließt sich auch die Bedeutung einer visuell geprägten politischen Botschaft weniger aus dem Bild selbst, sondern eher aus dem komplexen Zusammenwirken von Bildmotiv, Bildtext und dem jeweiligen Kontext (vgl. Bernhardt & Liebhart, 2020, 25). Auch Strategien der gezielten Einpassung von Bildern in politische Deutungsrahmen („Frames“) sind in aller Regel auf sprachliche Aspekte angewiesen (zum politischen „Framing“ vgl. Wehling, 2017, 42-45).

Diese Bemerkungen dienen primär der differenzierten Betrachtung und sollten die enorme Bedeutung der visuellen Komponente des Politischen keinesfalls in Abrede stellen, im Gegenteil. Die fortgeschrittene Digitalisierung und das Aufkommen von internetbasierten Sozialen Medien hat zu einem weiteren Anwachsen jener „Bilderflut“ geführt, die viele Menschen – und wie unten näher ausgeführt auch und vor allem Jugendliche – über ihre Smartphones tagtäglich rezipieren und an deren Produktion und Verbreitung sie teilweise selbst beteiligt sind (vgl. Kohout & Ullrich, 2021, 8). Diese Entwicklungen spiegeln sich eindeutig im Politischen wider. Politik wird zunehmend visuell vermittelt und rezipiert – und kann ohne ihre spezifische Bildsprache heute kaum noch verstanden werden. Deshalb ist es auch geboten, im Rahmen der Politischen Bildung den analytischen Umgang mit

Bildern noch stärker in den Blick zu nehmen (vgl. Besand, 2014, 100), wie das Hamann (2019, 11) mit seiner Forderung nach einem „bildkompetenten“ Unterricht im geschichtsdidaktischen Kontext zum Ausdruck gebracht hat. Diese Forderung findet sich nicht zuletzt in österreichischen Lehrplänen wieder und wird im letzten Abschnitt dieses Textes im Kontext der Politischen Bildung explizit unterstrichen. Zuvor ist aus Perspektive des Gegenstands jedoch der Frage nachzuspüren, welche weiteren Spezifika mit dieser neuen – über die entsprechenden Informations- und Kommunikationstechnologien primär digital vermittelten – politischen Bildlichkeit einhergehen und inwiefern sich dadurch das Politische im Gesamten verändert.

### Funktionen von Bildern im politischen Kontext

Für die Entwicklung eines tiefergehenden Verständnisses für visuelle Politik empfiehlt es sich, sich jenen größeren politisch-kulturellen Zusammenhang ins Bewusstsein zu rufen, in dem sich die Bildsprache des Politischen artikuliert. Dahingehend sind aus der politischen Kulturforschung überaus deutliche Hinweise zu vernehmen, dass die politische Sphäre im Sinne einer „kulturellen Wende der Politik“ mehr und mehr von informelleren kulturellen Praktiken geprägt wird, die eher Bezüge zu Unterhaltungs- und Lifestyle-Themen aufweisen als zu klassischen Themen der institutionellen Politik. Diese Praktiken mögen auf den ersten Blick vor- oder gar unpolitisch wirken, tragen jedoch – zumindest subtil – dazu bei, Wahrnehmungen und Vorstellungen von Politik zu beeinflussen (vgl. Diehl, 2019, 44-45). Auch vor diesem Hintergrund ist die Politische Bildung gut beraten, unter Rückgriff auf einen weiter gefassten Politikbegriff darauf Bezug zu nehmen, um lebensweltlich geprägte Wahrnehmungen und Vorstellungen Lernender für politische Lehr-Lernprozesse anschlussfähig zu machen (vgl. Kühberger, 2015, 125).



Abb. 2: Screenshot des Instagram-Profiles des britischen Premierministers Boris Johnson. Das Beispiel steht stellvertretend für die Selbstdarstellung moderner Spitzenpolitiker\*innen im digitalen Raum. Politik wird dabei personalisiert vermittelt, Berufliches und Privates sind gleichermaßen Teil der Inszenierung.

Nicht selten kommt Bildern im skizzierten Zusammenhang eine bedeutsame Funktion zu. Diese fungieren dabei als Medium, über das etwa bestimmte Vorstellungen von Staat, Gesellschaft und Politik vermittelt, die Bedeutung einzelner Politikfelder unterstrichen oder auch die Nähe zu bestimmten Personengruppen oder sozialen Milieus suggeriert wird. Bildbotschaften aktivieren dabei das historische und kulturelle Wissen ihrer Empfänger\*innen und werden mittels Assoziation als implizite politische Argumente wirksam (vgl. Bernhardt & Liebhart, 2020, 26-27). So entfaltet beispielsweise ein Bild, das eine Politikerin oder einen Politiker bei der Visite einer Geflüchtetenunterkunft zeigt, als implizites Argument eine andere Wirkung als ein Bild von derselben Person beim Besuch einer Polizeistation. Zudem kommt es selbstverständlich auch im Rahmen von visueller Politik zu Verständigungen darüber, was politisch sagbar und machbar ist. „In Bildern, Inszenierungen und Diskursen werden sowohl demokratisierende als auch antidemokratische Konzepte ‚getestet‘. Erfahren sie Resonanz in der Öffentlichkeit und in der Bevölkerung, kann sich die Lage in die eine oder in die andere Richtung entwickeln.“ (Diehl, 2016, 12)



Abb. 3: Im Zuge der Fußball-Europameisterschaft 2021 unterlegte der österreichische Fußballklub Blau-Weiß Linz sein Logo auf Instagram temporär mit den Regenbogenfarben. Die visuelle Solidaritätsbekundung mit der LGBTQI+-Community rief in der Kommentarspalte kontroverse Reaktionen hervor. Das Beispiel zeigt die Dynamik von visueller Kommunikation und macht zudem deutlich, dass identitätspolitische Fragen in unterschiedlichen Teilöffentlichkeiten diskutiert werden, wo auch Lernende informell mit Politischem in Kontakt kommen.

Häufig werden solche visuell vermittelten Deutungs-, Imaginations- oder auch Identifikationsangebote über einzelne Politiker\*innen kommuniziert, die trotz – oder vielleicht sogar aufgrund – der gestiegenen Komplexität des politischen Prozesses häufig im Mittelpunkt der medialen Politikdarstellung stehen (vgl. Bernhardt & Liebhart, 2020, 15). Medien fördern schließlich „aus ihrer Eigenlogik heraus eine personenzentrierte Sicht auf Politik“ (Donges & Jarren, 2017, 127). Personalisierung und Privatisierung gehen in diesem Zusammenhang häufig Hand in Hand. Speziell Spitzenpolitiker\*innen inszenieren sich dabei gerne als „ganzer Mensch“. Neben der Berufsrolle ist gleichermaßen das Privatleben Teil der Darstellung. Das Private erhält dadurch eine politische Aufladung. Darstellungspolitik dieser Art kann in weiterer Folge jedoch auch auf Ebene der Verhandlungs- bzw. Entscheidungspolitik wirksam werden. Schließlich sind Machterwerb und Machterhalt sowie politische Verhandlungspositionen nicht unwesentlich vom Gelingen der eigenen Darstellungspolitik abhängig (vgl. Dörner, 2015, 25-28), die wiederum zu einem nicht geringen Teil auf visuellen Aspekten beruht.

Die Gründe für den Bedeutungsgewinn von visueller Politik werden in der Fachliteratur mit dem Begriff des „Bildüberlegenheitseffekts“ zusammengefasst (vgl. Bernhardt & Liebhart, 2020, 20). In diesem Zusammenhang wird darauf verwiesen, dass die Verarbeitung von Bildern im Vergleich zu Texten mit einer deutlich geringeren kognitiven Anstrengung verbunden ist. Während jener Zeitspanne, die für die Ver-

arbeitung eines mittelkomplexen Bildes erforderlich ist, können etwa fünf bis zehn Wörter erfasst werden. Bilder sind nicht nur schneller rezipierbar als Texte, sondern zeichnen sich zudem auch durch ihre leichtere Erinnerbarkeit aus. Darüber hinaus wird Bildern im direkten Vergleich eine höhere Glaubwürdigkeit zugemessen, zumal diese suggerieren würden, eine Person oder einen Sachverhalt „ungefiltert“ abzubilden. Eine solche Authentizitätssuggestion ist natürlich höchst zweifelhaft (vgl. Hamann, 2019, 8), wie etwa auch jüngere Beispiele des politisch motivierten Retuschierens von Fotografien deutlich machen (vgl. Dan & Arendt, 2020, 2-3). Ein weiterer erwähnenswerter Aspekt ist das von bewegten wie stehenden Bildern ausgehende Potenzial, Emotionen zu wecken. Aus diesem Grund wird der visuellen politischen Kommunikation eine Schlüsselfunktion zugemessen, wenn es darum geht, Aufmerksamkeit zu erlangen und dabei jene Wähler\*innen anzusprechen, die über eine vergleichsweise geringere Parteibindung verfügen (vgl. Bernhardt & Liebhart, 2020, 17).

Weiters ist zu betonen, dass Bilder im Rahmen der politischen Kommunikation neben der angesprochenen Emotionalisierungs- und Imagebildungsfunktion noch eine Reihe weiterer Funktionen erfüllen (vgl. ebd., 26-27). Genannt seien in diesem Zusammenhang beispielsweise Strategien, über Bilder visuelle Identifikationsangebote zu kommunizieren sowie Ansätze, Bilder für die symbolische Kommunikation einzusetzen. Bildern kommt darüber hinaus auch eine wichtige Dramatisierungsfunktion zu – insbesondere dann, wenn komplexere Sachverhalte einprägsam vermittelt werden sollen, etwa die globale Erderwärmung durch Bilder von Waldbränden. Darüber hinaus können Bilder – wie oben bereits angesprochen – aber auch die Funktion eines impliziten politischen Arguments erfüllen bzw. für diesen Zweck nutzbar gemacht werden. In all diesen Zusammenhängen muss bedacht werden, dass die politische Kommunikation mit Bildern eine gewisse Eigendynamik hervorruft, zumal sich Bilder von ihrer Wirkung her kaum durch klassische Argumente widerlegen lassen, weshalb auf Bilder im Rahmen bildpolitischer Strategien häufig mit anderen Bildern geantwortet wird (vgl. ebd., 24-25).



Abb. 4: Montage des Politikmagazins, das den ehemaligen österreichischen Bundeskanzler Sebastian Kurz mit Vorarlbergs Landeshauptmann Markus Wallner auf einem gemeinsamen Foto zeigt, welches im Zuge eines Treffens im Jahr 2018 entstand. Wallner veröffentlichte das Bild binnen weniger Tage in zwei Varianten via Facebook. Bei der zweiten Variante wurde der Bildhintergrund nachträglich verändert – das Bild einer älteren Frau mit Zigarette wurde durch eine alpine Berglandschaft ersetzt. Dieses Beispiel macht deutlich, welche Bedeutung selbst visuellen Detailspekten im Rahmen der politischen Kommunikation mittlerweile zugemessen wird.

Was die Politische Bildung betrifft, so kann aus diesen Überlegungen eine erste Schlussfolgerung abgeleitet werden, die für den vorliegenden Sammelband leitend sein soll. Demnach untermauert die dargelegte „kulturelle Wende“ der Politik die Notwendigkeit, der Politischen Bildung einen breiteren Politikbegriff zugrunde zu legen, der ein etatistisch-gouvernementales Begriffsverständnis überschreitet und der Lebenswelt der Lernenden nahe ist (vgl. Kühberger, 2015, 125). Für das politische Lernen mit visuellen Manifestationen können all jene Bilder als potenziell geeignet erachtet werden, die eine politische Kontextualisierung erfahren. Entscheidend ist demnach, ob das in Frage kommende Material ausreichend politischen Gehalt hat, also z.B. politische Probleme oder Konflikte berührt, politische Deutungs- oder Identifikationsangebote vermittelt oder auch politische Standpunkte und Werthaltungen zum Ausdruck bringt. Bei einem Comic etwa, welcher ein politisches Problem aus einer bestimmten Perspektive beleuchtet, Deutungen vornimmt und Lösungswege nahelegt, ist das eindeutig der Fall (siehe Ammerer i.d.B.), während andere Comics für politische Lernvorhaben womöglich weniger gut geeignet sind. Unabhängig vom jeweiligen Medium muss aus politikdidaktischer Sicht stets untersucht werden, „welche Fragen oder Herausforderungen das Material aufwirft“ (May, 2015, 61), ehe Überlegungen angestellt werden können, wie dieses Material didaktisch inszeniert werden kann, um Schüler\*innen politisches Lernen zu ermöglichen.

### Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen (Subjektperspektive)

Der oben dargelegte Wandel des Politischen hin zum Visuellen ist sicher dem Umstand geschuldet, dass das Internet mit seinen vielfältigen Nutzungsmöglichkeiten inzwischen in der Lebenswelt der meisten Menschen eine entscheidende Rolle spielt. Die Zeit, die User\*innen für berufliche und private Zwecke im Netz verbringen, ist – nicht zuletzt durch die Coronapandemie – in den letzten Jahren deutlich angestiegen. 72 % der deutschsprachigen Bevölkerung ab 14 Jahren nutzen 2020 täglich das Internet (vgl. ARD/ZDF-Forschungskommission, 2020, 2) – im Schnitt mehr als 3 Stunden. Bei den 14- bis 29-Jährigen sind es sogar mehr als 6 Stunden täglich (vgl. ebd.). Selbst Volksschüler\*innen sind durchschnittlich 42 Minuten pro Tag online, vorwiegend, um sich Videos auf YouTube oder ähnlichen Seiten anzusehen, aber auch um Whatsapp zu nutzen oder Informationen im Internet zu suchen (vgl. Education Group, 2020, 53-55). Jugendliche von 12 bis 19 Jahren – und damit Schüler\*innen der Sekundarstufe I und II – sind quasi alle täglich oder zumindest mehrmals in der Woche online, um zu kommunizieren (33 %), zu spielen (26 %), Informationen zu suchen (10 %) und Videos, Musik oder Bilder zu Unterhaltungszwecken zu konsumieren (30 %) (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2019, 12 und 25).

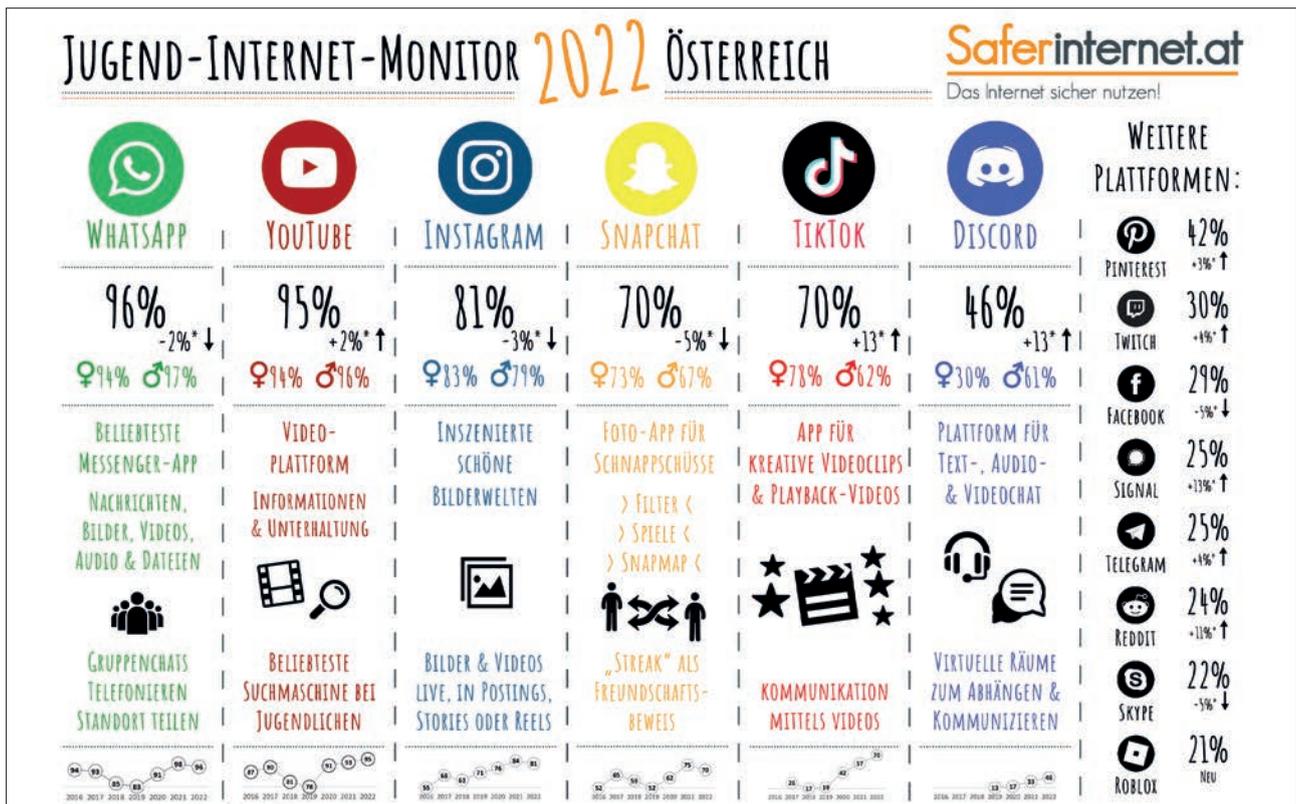


Abb. 5: Der Jugend-Internet-Monitor ist eine Initiative von saferinternet.at und präsentiert aktuelle Daten zur Social-Media-Nutzung von Österreichs Jugendlichen. Frage: „Welche der folgenden Internetplattformen nutzt Du?“ (Mehrfachantworten möglich)  
 Repräsentative Online-Umfrage im Auftrag von saferinternet.at, durchgeführt vom Institut für Jugendkulturforschung, 12/2021. n = 400 Jugendliche aus Österreich im Alter von 11 bis 17 Jahren, davon 197 Mädchen. Schwankungsbreite 3-5 %

Geht man nun davon aus, dass sie in all diesen genannten Bereichen mit visuellen Manifestationen – bewusst oder unbewusst – in Berührung kommen (können), so wird die Bedeutung des Themenfeldes offensichtlich. Angelehnt an den bereits angesprochenen „breiteren Politikbegriff“, können also politische Manifestationen in der Lebenswelt der Schüler\*innen deutlich präsenter sein, als das von ihnen selbst vermutet wird. Aktuelle Studien geben Antworten auf die Frage, ob und wie Schüler\*innen bewusst und aktiv online nach politischen Informationen suchen oder sich an politischen Diskussionen beteiligen. Aufgrund der Tatsache, dass politische Inhalte nicht immer als solche erkannt werden und auf allen Seiten bzw. Plattformen auftauchen können, ist anzunehmen, dass das Thema Politik einen deutlich größeren Einfluss auf die Lebenswelt der Schüler\*innen hat, als das die im Folgenden dargestellten Studien- bzw. Umfrageergebnisse zeigen.

Das Interesse der Jugendlichen an Politik ist im Vergleich zu den Ergebnissen der frühen 2000er-Jahren stabil hoch (vgl. Schneekloth & Albert, 2019, 48f.) und hat sowohl durch die „Fridays-for-Future“-Bewegung als auch durch die Corona-Pandemie weiter zugenommen (vgl. Calmbach et al., 2020, 390; Heinz & Zandonella, 2020, 17). Die Mehrheit der Jugendlichen informiert sich zu politischen Themen inzwischen online (vgl. Calmbach et al., 2020, 455f.; Schneekloth

& Albert, 2019, 48f.). Je jünger eine Person ist, umso wahrscheinlicher ist die Nutzung sozialer Medien zur politischen Information (vgl. Praprotnik, Perlot, Ingruber & Filzmaier, 2019, 7). Rund die Hälfte der jungen Menschen nutzt mindestens einmal wöchentlich eine der diversen Plattformen, um politische Informationen zu gewinnen. Ein Fünftel macht das sogar täglich (vgl. Heinz & Zandonella, 2020, 17). Dabei ist zu erkennen, dass video- und bildzentrierte Plattformen wie Instagram oder TikTok verstärkt verwendet werden, wohingegen etwa Facebook diesbezüglich – aber auch allgemein – weniger häufig angesteuert wird (vgl. saferinternet.at, 2022; tfactory, 2020, 17). Mehr als die Hälfte der jungen Menschen gibt Instagram als wichtigste Online-Quelle für politische Informationen an (vgl. Heinz & Zandonella, 2020, 19). Natürlich werden auch nach wie vor klassische Medien zur Informationsgewinnung von Jugendlichen herangezogen, allerdings belegt ein Großteil der Studien den Umschwung hin zu digitalen Angeboten, besonders eben zu sozialen Medien (vgl. Gadringer, Holzinger, Sparviero, Trappel & Gómez Neumann, 2020, 15; Heinz & Zandonella, 2020, 17; Praprotnik et al., 2019, 7; Schneekloth & Albert, 2019, 48f.).

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse auch, dass sich Jugendliche sehr wohl der Gefahren und Problematiken, die im Speziellen mit sozialen Medien verbunden sind, bewusst sind (vgl. Calmbach et al., 2020,

456f.). Mehr als die Hälfte der 12- bis 19-Jährigen gibt an, mindestens einmal im Monat mit extremen politischen Ansichten und Fake News konfrontiert worden zu sein. (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2019, 51). Eine steigende Anzahl von Schüler\*innen – 2020 waren es 51% – gibt in diesem Zusammenhang an, dass sie in der Schule – und ganz speziell im Politikunterricht – zu wenig darüber lernen würden bzw. gelernt hätten, wie die Qualität von politischen Informationen in den Medien beurteilt werden kann (vgl. Heinz & Zandonella, 2020, 32). Dieser Befund schließt an einige grundlegende Problemlagen an, auf die bisherige empirische Forschungen zur Politischen Bildung an österreichischen Schulen hinweisen konnten – zu nennen ist allen voran die Absenz von digitalen Medien im Unterricht (vgl. Kühberger, 2019, 28) bei gleichzeitiger Vernachlässigung von Lehrplanvorgaben und politikdidaktischer Standards (vgl. Mitnik, 2017, 65).

Ausgehend von diesen grundsätzlichen Entwicklungen soll im Folgenden der Fokus auf die Bedeutung von Bildern und kurzen Videos für Jugendliche im Zusammenhang mit politischen Inhalten gerichtet werden. Bewegtbildformate sind für Jugendliche eine hoch relevante Quelle für politische Informationen, besonders kurze, prägnante Clips auf den diversen Plattformen der sozialen Medien. Dabei sind es nicht die traditionellen Medien, die dort auch ihre Kanäle betreiben, sondern zunehmend (private) Blogger\*innen bzw. Seiten, die von Jugendlichen etwa als Quelle für politische Informationen herangezogen werden. (vgl. Calmbach et al., 2020, 482) „[D]ie Auseinandersetzung mit bestimmten politischen Themen und Meinungen [wird] zunehmend durch Empfehlungsalgorithmen geleitet und nicht mehr allein von den traditionellen Gatekeeper\*innen (zum Beispiel Nachrichtenredakteur\*innen).“ (ebd., S. 483). Jugendliche User\*innen folgen Influencer\*innen, die auf ihren Seiten mitunter eben auch politische Inhalte (mehr oder weniger offensichtlich) posten, vor allem aufgrund der vermittelten persönlichen Nähe und der Kontaktmöglichkeit. „Das vermittelt die Botschaft, dass die Stimme der Jugend zählt und dass es in der Politik Platz für ihre Meinungen gibt.“ (ebd., 493) Gleichzeitig schaffen es erfolgreiche Youtuber\*innen wie Rezo oder MrWissen2go aktuelle und für die Jugendlichen relevante Themen aufzugreifen (Artikel 13, Klimawandel, etc.) und entsprechend einfach, verständlich und zeitgemäß aufzubereiten. (vgl. ebd., 492) Die ideale Länge solcher Videos wird von bildungsnahen Jugendlichen mit einer bis fünf Minuten, von bildungsfernen mit 30 bis 60 Sekunden angegeben. (vgl. ebd., 491)



Abb. 6: Screenshot eines Videos des bekannten Youtubers MrWissen2go, der über 1,5 Mio Abonnent\*innen hat und (mehrmals) wöchentlich neue Videos vor allem zu politischen und historischen Themen veröffentlicht.

Das Nutzungsverhalten Jugendlicher als Konsument\*innen bzw. passive Rezipient\*innen von Sozialen Medien kann anhand der vorliegenden Studien relativ genau umrissen werden. Deutlich dürftiger sind allerdings die Ergebnisse, wenn es um die Frage geht, wie sich Jugendliche als aktive Nutzer\*innen darstellen. Insgesamt scheint das Motto „Schauen statt posten!“ (saferinternet.at, 2021) zu lauten. Dies gilt besonders dann, wenn es um politische Inhalte geht, die öffentlich abrufbar bzw. einsehbar sind. Der Großteil will keine Anfeindungen oder gar „Shitstorms“ aufgrund von geposteten oder geteilten Inhalten riskieren (vgl. Calmbach, 2020, 449; Hoffmann, 2017, 203 und saferinternet.at, 2022). Die jüngste untersuchte Gruppe im Digital News Report 2020 (18- bis 24-jährige Österreicher\*innen) zeigt diese Tendenz ebenfalls recht deutlich. Die häufigste Form, sich über (politische) Nachrichten auszutauschen (und sich damit auch zu positionieren), ist nach wie vor das analoge Gespräch im persönlichen Umfeld. Nur gut 10 % posten regelmäßig ein Bild oder Video auf sozialen Medien, etwas mehr (ca. 15 %) teilen politische Inhalte in dieser Form (vgl. Gadringer et al., 2020, 84). Neben der bereits erwähnten Angst, sich zu exponieren, spielt dabei auch die (aus Sicht der Jugendlichen) mangelnde Aussicht auf Erfolg – etwa andere von ihrer Meinung zu überzeugen – eine entscheidende Rolle (vgl. Calmbach et al., 2020, 449).

Es besteht Grund zur Annahme, dass der in diesen Befunden zum Ausdruck kommende Zweifel an der eigenen politischen Selbstwirksamkeit nicht zuletzt auf politikbezogene Alltagsvorstellungen zurückgeführt werden kann, die von unterschiedlichen politischen Sozialisationsinstanzen geformt werden. Die vorliegenden Befunde zu politikbezogenen Alltagsvorstellungen (vgl. Reinhardt, 2018, 48-52) zeigen, dass unter Schüler\*innen grundlegende fachliche Fehlvor-

stellungen zum Wesen von Politik wie z.B. die Illusion der Naturhaftigkeit des Politischen, die vom fehlenden Glauben an die Veränderbarkeit des politischen Status quo genährt wird (vgl. Petrik, 2013, 228-229), relativ weit verbreitet sind. Solche Vorstellungen wirken wie ein Filter auf die individuelle Politik-Wahrnehmung und haben Einfluss darauf, wie Schüler\*innen neuem Wissen begegnen und wie sie sich auf neue Erfahrungen einlassen (vgl. Sander, 2009a, 14).

Deshalb wird es im Rahmen des Politikunterrichts nicht ausreichen, das mediale Nutzungsverhalten der Schüler\*innen bloß zu reproduzieren (vgl. Kühberger, 2019, 32), zumal sich individuell vorhandene Fehlvorstellungen dadurch kaum korrigieren lassen. Vielmehr ist es erforderlich, ihnen neue Perspektiven auf ihren medialen Alltag anzubieten und Möglichkeiten zu eröffnen, eigene fachliche Vorstellungen zu reflektieren und hin zu tragfähigen Konzepten weiterzuentwickeln (vgl. Buchberger, Eigler & Kühberger, 2020, 8). Damit das gelingen kann, sollten politische Lehr-Lernprozesse so strukturiert werden, dass sie zwar an der alltäglichen Politikwahrnehmung der Schüler\*innen anknüpfen, in der Folge aber deutlich tiefer gehen (vgl. Autorengruppe, 2017, 113-114) und dabei die jeweils zugrunde liegenden politischen Probleme und Konflikte sowie davon berührte fachliche Konzepte in den Blick nehmen.

Aus den oben dargelegten Befunden zum politikbezogenen Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen lässt sich weiters ableiten, dass die Politische Bildung gut beraten ist, neue bildzentrierte Medien und politikbezogene Nutzungsformen noch stärker zu berücksichtigen und für den fachspezifischen Kompetenzerwerb zu nutzen. Die kompetenzorientierte Auseinandersetzung mit Medien kann prinzipiell fünf verschiedene Teilaspekte berühren, Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung, Mediengestaltung sowie Medien als Politikbereich, der im Zeichen der Ausgestaltung politischer Rahmenbedingungen zur Nutzung digitaler Medien steht (vgl. Oberle, 2017, 190-191). Hauk (2019, 73) weist in diesem Zusammenhang treffend darauf hin, dass für Lernende im digitalen Zeitalter das Wissen um die Wirkmacht des Mediensystems Voraussetzung dafür ist, die Funktionslogik des politischen Systems verstehen zu können.

Ehe dann im Schlussabschnitt noch einige konkrete Empfehlungen für die Praxis des Politikunterrichts unterbreitet werden, soll sich vorangehend noch der Blick auf die normativen Rahmenbedingungen von Politischer Bildung in Österreich richten.

## **Normative Grundlagen für die Arbeit mit Bildern im Politikunterricht an österreichischen Schulen**

### *Unterrichtsprinzip Politische Bildung und Beutelsbacher Konsens*

Wie der vorangegangene Abschnitt deutlich macht, spielen bildzentrierte Medien und politikbezogene Nutzungsformen in der Lebenswelt der Jugendlichen eine enorme – und aktuell stetig wachsende – Rolle, nicht zuletzt, wenn es darum geht, an Politik zu partizipieren bzw. politische Informationen zu recherchieren. Die ersten Abschnitte dieses Beitrags konnten bereits zeigen, dass die Politikdidaktik auf diesen Umstand reagiert und die Arbeit mit Bildern in der Politischen Bildung zu einer Notwendigkeit erklärt (vgl. Oberle, 2017, 191-192). Auch durch normative Vorgaben, die für den Unterricht an österreichischen Schulen gelten, wird diesem Umstand Rechnung getragen. Die folgenden Überlegungen stehen im Zeichen des Unterfangens, diese in Hinblick auf das politische Lernen mit bildzentrierten Medien einer näheren Betrachtung zu unterziehen. Die Situation in Deutschland und der Schweiz muss aus Platzgründen leider ausgeklammert bleiben, wenngleich darauf hinzuweisen ist, dass schulische Politische Bildung – trotz aller Differenzen – in allen drei Ländern im Zeichen derselben übergeordneten Zielsetzung steht, Lernende durch die Vermittlung fachspezifischer Kompetenzen in die Lage zu versetzen, selbstständig politisch zu denken und zu handeln (vgl. Sander, 2009b, 300-301). Vor diesem Hintergrund sollten die folgenden Ausführungen auch für Leser\*innen aus Deutschland oder der Schweiz anschlussfähig sein.

Im 2015 überarbeiteten und erneuerten Grundsatz-erlass zum „Unterrichtsprinzip Politische Bildung“, der einerseits den Umgang mit Politik für alle Unterrichtsgegenstände regelt und andererseits als Grundlage für Gegenstände zu Politischer Bildung zu verstehen ist, wird u.a. dem Erkennen, dem Verstehen und dem Bewerten unterschiedlicher politischer Konzepte, Wertvorstellungen und Überzeugungen große Wichtigkeit beigemessen. Wenn man, wie in den vorangegangenen Abschnitten begründet, davon ausgeht, dass in diesem Zusammenhang visuelle Medien als deren Katalysator von zentraler Bedeutung sind, dann muss man dies als Aufforderung verstehen, sich auch im Unterricht vermehrt mit visuellen (digitalen wie analogen) Manifestationen auseinanderzusetzen. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund definiert der Grundsatz-erlass die Orientierung an den diversen medialen Formen politischer Kommunikation als wesentliches Merkmal qualitativvoller Politischer Bildung.

Ähnlich deutlich wird dieser Imperativ beim Blick auf den Beutelsbacher Konsens (vgl. z.B. Widmaier & Zorn, 2016), dessen drei Hauptpunkte bis heute, weitgehend unwidersprochene, Handlungsmaximen für jede (Politik-)Lehrkraft darstellen (vgl. u.a. Mitnik, Schmid-Heher & Lauss, 2018: 23). Dem bereits angesprochenen „Kontroversitätsgebot“ kann in der Beschäftigung mit Bildern hervorragend Genüge getan werden, wie alle Beiträge in diesem Band zeigen werden. Zudem kann die „Partizipationsbefähigung“ aus genannten Gründen kaum ohne Bezüge auf visuelle Medien auskommen. Mit anderen Worten: Will ich im 21. Jahrhundert politisch partizipieren, so muss ich mit unterschiedlichen visuellen Medien kompetent umgehen können, und das sowohl rezeptiv als auch produktiv.

### *Didaktische Prinzipien*

Österreichische Lehrpläne erwähnen auch acht Didaktische Prinzipien, die dem Geschichte- und Politikunterricht, hier mit dem Fokus auf die Auswahl passender Lehr- und Lernmethoden, fachspezifischer Arbeitstechniken und der Informationen und Themen im Unterricht (vgl. Hellmuth & Kühberger, 2016, 5), zugrunde liegen. Auch aus ihnen ergibt sich die Notwendigkeit, im Politikunterricht verstärkt auf den Einsatz visueller Medien zu setzen. Es soll hier nicht auf alle Didaktischen Prinzipien im Detail eingegangen werden, da sie in den Beiträgen dieses Bandes an den entsprechenden Stellen thematisiert werden. Beispielhaft sei nur das Prinzip des Lebensweltbezugs erwähnt. Das Wissen um die Stundenanzahl, die Kinder und Jugendliche täglich privat im Internet verbringen, und um die teils identitätsstiftende Bedeutung Sozialer Medien, muss im Sinne des Lebensweltbezugs dazu führen, diese im Unterricht einerseits zu nützen und sie andererseits zum Analyseobjekt zu machen.

### *Kompetenzmodell Politische Bildung*

So wie der Grundsatzterlass zum „Unterrichtsprinzip Politische Bildung“ (2015) weisen auch österreichische Lehrpläne – explizit und teilweise sehr detailliert – den Erwerb und die Verfeinerung Politischer Kompetenzen im Sinne des „Kompetenzstrukturmodells Politische Bildung“ (vgl. Ammerer, Krammer & Tanzer, 2008, 5-14) und somit die Bildung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Politikbewusstseins als verbindliches Ziel des Politikunterrichts aus. In diesem Abschnitt sollen jene Kompetenzen und Teilkompetenzen angesprochen werden, die in der Arbeit mit Bildern besonders gut angebahnt werden können oder sogar müssen.

Besonders klar scheint die Verbindung zur politikbezogenen Methodenkompetenz im Bereich der Analyse von Manifestationen aller Art, wenn es zum Beispiel darum geht, „Erscheinungsformen des Politischen (z.B. [...] in Zeitungen, in TV-Sendungen, in Blogs) zu entschlüsseln“, indem ein Repertoire von Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten vermittelt wird. Gleichzeitig sollen Verfahren und Methoden vermittelt werden, die dazu befähigen, sich mündlich, schriftlich, visuell und in modernen Medien politisch zu artikulieren (vgl. Krammer, 2008, 8). Die Erwähnung unterschiedlicher visueller Medien ist hier also explizit gegeben (siehe z.B. Brückl i.d.B.; Mörwald i.d.B.).

Im Rahmen der Politischen Sachkompetenz soll beispielsweise im Bereich „Kategorien und Konzepte“ (vgl. Krammer, 2010, 31-32) das Konzept „Politische Kommunikation“ behandelt werden. Visuelles ist nicht explizit erwähnt, ist aber selbstverständlich unverzichtbar (vgl. z.B. Eigler et al. i. d. B.; Hummer i. d. B.). Im Bereich der Politischen Urteilskompetenz geht es um das Hinterfragen bestehender und das Fällen eigener Urteile. Dies alles ist im Kontext politischer Kommunikation mit Bildern möglich und wünschenswert (vgl. z.B. Mattle i. d. B.; Mitnik i. d. B.). Neben zahlreichen Möglichkeiten, Bilder im Unterricht zum Analyseobjekt zu machen, um den Anforderungen der Lehrpläne gerecht zu werden, gibt es an einigen Stellen auch explizite Erwähnungen der Notwendigkeit der Arbeit mit visuellen Manifestationen.

### *Explizite Lehrplanbezüge*

Der Primarstufenlehrplan für das Fach Sachunterricht sieht in der Grundstufe 2 im „Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft“ vor, dass die Lernenden „Medien als Informationsquelle nutzen, Gestaltung und Wirkung von Informationen vergleichen und bewerten“ (Lehrplan Volksschule, 2012). Darüber hinaus hat der Grundsatzterlass für das Unterrichtsprinzip Politische Bildung selbstverständlich auch in der Primarstufe Gültigkeit. In diesem wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass auch das frühe politische Lernen unter Bezugnahme auf Lebenswelt, Interessen und Vorerfahrungen der Lernenden im Zeichen der Anbahnung fachspezifischer Kompetenzen stehen sollte. Die unterschiedlichen medialen Formen der politischen Kommunikation sind dabei ebenso zu berücksichtigen wie der Umstand, dass sich der Lerngegenstand Politik fortlaufend wandelt (vgl. Grundsatzterlass Unterrichtsprinzip Politische Bildung, 2015).

In der Sekundarstufe 1 gibt es in mehreren Modulen zur Politischen Bildung Hinweise auf visuelle Medien (vgl. Lehrplan NMS/AHS-Unterstufe, 2016). So gibt es in Modul 9 der 3. Klasse (Wahlen und Wählen) als

Kompetenzkonkretisierung das „Arbeiten mit politischen Manifestationen (Nachvollzug der Erhebung und Analyse von Daten); [und u.a. das] Arbeiten mit politischen Medien (Analyse von medial vermittelten Informationen)“. Noch deutlicher ist der Hinweis auf die Möglichkeit der Arbeit mit bildlichen Medien in Modul 9 der 4. Klasse (Medien und politische Kommunikation), wo besonders das „Arbeiten mit politischen Manifestationen [...]“, das „Arbeiten mit politischen Medien (Analyse von medial vermittelten Informationen)“ und das „Erstellen von politischen Manifestationen [...]“ gefordert wird und als thematische Konkretisierung vorgesehen ist, dass die Schüler\*innen u.a. „Öffentlichkeit als zentralen Ort der politischen Kommunikation analysieren, die Vor- und Nachteile der Mediendemokratie erörtern, die mediale Umsetzung von politischen Ideen und Informationen sowie die Inszenierung von Politik analysieren; die Bedeutung der digitalen Medien in der politischen Kommunikation erläutern und bewerten; mediale, im Zusammenhang mit politischer Kommunikation stehende Produkte analysieren und selbst gestalten.“ In Anbetracht der oben genannten Erkenntnisse macht dies vor allem im Kontext visueller Medien Sinn.

Auch in Oberstufenlehrplänen gibt es die Hinweise, dass mit (bildlichen) Medien gearbeitet werden muss. Im Lehrplan der Handelsakademien ist beispielsweise in der 2. Klasse (4. Semester) die Analyse der „Bedeutung der Medien für politische Meinungsbildung“ im Kontext des Populismus vorgesehen (vgl. Lehrplan HAK, 2014). In den AHS-Oberstufe sieht die 7. Klasse (Modul 5) vor, dass die Schüler\*innen „medial vermittelte Informationen kritisch hinterfragen (Einfluss der medialen Präsentationsformen reflektieren, unzulässige Vereinfachungen der möglichen Aussagen erkennen sowie unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten erörtern“ (vgl. Lehrplan AHS-Oberstufe, 2016). In Modul 7 der 8. Klasse soll zudem die „Medienspezifik bei der Erstellung von eigenen medialen Produkten der politischen Artikulation beachtet (Plakate, Social Media, Demonstrationenbanner, etc.)“ und die „Rolle der (Neuen) Medien zwischen Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft; Geschichtsdarstellungen in Neuen Medien“ behandelt werden (vgl. Lehrplan AHS-Oberstufe, 2016).

### Empfehlungen für das politische Lernen mit Bildern

Die Lehrpläne fordern zwar explizit und implizit die Beschäftigung mit Bildern, geben aber naturgemäß nur sehr wenig Hinweise in Bezug auf die konkrete Umsetzung. Will man diesen Forderungen im Unterricht Rechnung tragen, können folgende zehn Thesen als eine Art Leitfaden dienen:

#### 1. Demokratie braucht Politische Bildung!

Demokratien sind angewiesen auf mündige Demokrat\*innen. In diesem Zusammenhang kommt der Politische Bildung eine Schlüsselfunktion zu. Eine ihrer zentralen Zielsetzungen ist es, zur Ausbildung einer kritischen Loyalität zur Demokratie beizutragen (vgl. Henkenborg, 2012, 36). Doch junge Menschen werden nicht durch das unreflektierte Auswendiglernen von vorgegebenen Werten zu mündigen Bürger\*innen. Denn nicht durch Unterweisung, sondern durch Befähigung zum selbstbestimmten politischen Denken und Handeln kann die Politische Bildung an der Stabilisierung und Weiterentwicklung der Demokratie mitwirken (vgl. Ammerer, 2020, 20; Buchberger, 2020, 21-22; Sander, 2013, 53).

#### 2. Politik besteht nicht nur aus Texten!

Der Lerngegenstand Politik und die Lebenswelt der Lernenden haben sich durch medienkulturelle Veränderungen in den letzten Jahren maßgeblich verändert. In Anbetracht des Stellenwerts, den die Kommunikation mit Bildern sowohl in der Politik als auch in jugendlichen Lebenswelten mittlerweile einnimmt, lässt sich nur schwer erklären, warum Bilder für politische Lernvorhaben weniger relevant sein sollen als Texte. Eine einseitige Fokussierung auf Texte scheint für die Politische Bildung jedenfalls nicht länger begründbar (vgl. Besand, 2014, 100). Es ist höchste Zeit, der Textlastigkeit vieler politischer Lernangebote etwas entgegenzusetzen, das verstärkt der Visualität des Politischen und den alltäglichen visuellen Erfahrungen vieler Lernender im digitalen Raum gerecht wird. „[D]ie Bilddeutungskompetenz [gehört genauso] als Element von Medienkompetenz zur Politikdidaktik wie etwa die Lesekompetenz in Bezug auf Massenmedien. Bilder stiften Sinn – und damit müssen sie deutbar gemacht werden. Geschieht das nicht, verfehlt der Politikunterricht eines seiner wesentlichen Ziele, die Förderung der politischen Mündigkeit der Lernenden.“ (Goll, 2013, 261)

#### 3. Die Schülerinnen und Schüler sind ins Zentrum zu stellen!

Darüber hinaus untermauert der enorme Bedeutungsgewinn digitaler Bildkulturen die Notwendigkeit, der Politischen Bildung einen breiteren Politikbegriff zugrunde zu legen, der ein etatistisch-gouvernementales Begriffsverständnis deutlich überschreitet. Zeitgemäße Politische Bildung muss mehr sein als bloße Institutionenkunde!

Die Ausrichtung des Politikunterrichts darf nicht von der Mediensozialisation und dem Mediennutzungsverhalten der Lehrperson abhängig gemacht werden. Schließlich sind es die lernenden Subjekte, die im Rahmen der Politischen Bildung in die Lage versetzt werden sollen, selbständig politisch zu denken und zu handeln (vgl. Kühberger, 2019, 32). Angesichts der seit langem geforderten Orientierung an den Schülerinnen und Schülern sind die medialen Präferenzen der Lehrperson verhältnismäßig uninteressant. Nimmt die Politische Bildung ihre Aufgabe ernst, „Schülerinnen und Schüler in Hinblick auf die Vielfalt medialer Repräsentationen von Politik kompetent zu machen und kritisch mit ihnen umzugehen, kann eine einseitige Fokussierung auf bestimmte Medien kaum gerechtfertigt werden“ (Autorengruppe Fachdidaktik, 2017, 156).

#### 4. Es braucht kompetente Lernbegleiter, keine allwissenden Expert\*innen!

Die Befürchtung, sich als Lehrperson bei der Auswahl der Lerninhalte auf unsicheres Terrain zu begeben, ist grundsätzlich zwar nachvollziehbar, rechtfertigt aber nicht, Lernenden ihre legitimen Bildungsansprüche und die damit verbundene Möglichkeit zur politischen Selbstentfaltung vorzuenthalten (vgl. Henkenborg, 2012, 36). Um diese Falle zu umgehen, kann es hilfreich sein, sich als Lehrperson von unnötigen Lasten zu befreien. Der Einsatz von (visuellen) Medien entlastet Lehrpersonen von ihrer Rolle als Informationsvermittler und vermeintlich allwissender Experte und eröffnet gleichzeitig Möglichkeiten für differenzierte Lernprozesse jenseits traditionell-lehrerzentrierter Verfahren. Damit gehen für Lehrpersonen Steuerungsverluste einher, die es durchaus zuzulassen gilt (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017, 157). Wenn dadurch nämlich Schüler\*Innen ihre subjektiven Erfahrungen und Expertisen einbringen und individuelle Lernwege beschreiten können, sollte das in erster Linie als Chance – und nicht als Bedrohung – verstanden werden.

#### 5. Planungsentscheidungen gehen über die Medienwahl hinaus!

Das politische Lernen mit Bildern stellt keine neue Teildisziplin der Politischen Bildung dar. Der von sämtlichen Lehrplänen eingeforderte Ansatz, politische Lehr-Lernprozesse an der Kompetenzentwicklung der Lernenden auszurichten, hat nach wie vor Gültigkeit. Um fachspezifische Kompetenzen im Unterricht anzubahnen, braucht es eine dementsprechend geeignete, sowohl fachlich als auch didaktisch gut begründete Auswahl an Themen, Medien und Methoden. Die dabei heranzuziehenden Kriterien müssen keineswegs neu erfunden werden (vgl. Kühberger, 2019, 31). Dazu zählen neben dem Ziel des fachspe-

zifischen Kompetenzerwerbs mitunter berücksichtigungswerte Besonderheiten des Lernumfeldes oder des -gegenstands (vgl. Kühberger, 2015, 151-155). Es stellen sich Fragen, ob beispielsweise die Medienwahl der gegebenen Vielfalt der medialen Politik-Repräsentationen gerecht wird, ob mit Hilfe der gewählten Medien verallgemeinerbare Erkenntnisse gewonnen werden können oder ob mit diesen Medien eine kontroverse Auseinandersetzung mit dem Gegenstand möglich ist (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017, 162). Als Richtschnur für ihre Beantwortung bieten sich für Lehrpersonen allen voran bewährte politikdidaktische Prinzipien wie etwa Problem-, Konflikt- oder Handlungsorientierung an (vgl. Petrik, 2012, 74-76; Reinhardt, 2020, 207-208).

#### 6. Mit Bildmedien können unterschiedliche Lernwege beschritten werden!

Das politische Lernen mit bildzentrierten Medien kann auf unterschiedlichen Lernwegen erfolgen, zumal diese aus divergierenden Perspektiven in den Blick genommen werden können: Medienkunde, Medienkritik, Mediennutzung, Mediengestaltung oder Medienpolitik (vgl. Oberle, 2017, 187-188). Als weitere Instrumente für die didaktische Perspektivierung und Inszenierung dienen fachdidaktische Prinzipien, während die zu verfolgenden Ziele im Zeichen des fachspezifischen Kompetenzerwerbs stehen sollten. Ziele, Inhalte, Material und Methoden sind stets in einem Implikationszusammenhang zu denken und beeinflussen sich wechselseitig (vgl. Goll, 2015, 47-48). Die Planungsarbeit muss dabei nicht zwangsläufig bei den Zielen beginnen, sondern kann auch bei Materialfundstücken ansetzen. In diesem Fall heißt es für Lehrpersonen, das Material „rückwärtszudenken“, d. h. zu fragen, welche didaktischen Potenziale und Herausforderungen damit verbunden sind und wie sich dieses in Hinblick auf bestimmte Zielsetzungen didaktisch inszenieren lässt (vgl. May, 2015, 61-62).

#### 7. Das Politische darf nicht verschwinden!

Die folgende Überlegung schließt an die Gefahr an, im Politikunterricht vor der Politik zu flüchten (vgl. Sander, 2013, 68-70): Visuelle Manifestationen des Politischen sollten im Rahmen politischer Lernvorhaben nicht ihrem politischen Kontext entrissen werden. Dieser Kontext ist in einer pluralistischen Gesellschaft maßgeblich von Kontroversität geprägt. Streit und Konflikt sind Grundelemente von demokratischen Prozessen, sie stellen in einer Demokratie die Normalität – und nicht den Ausnahmefall – dar (vgl. Detjen, 2012, 7-9). Egal ob nun Wahlplakat, Youtube-Video oder Instagram-Posting – all diese Elemente moderner politischer Kommunikation unterliegen einer inhärenten Kontroversität, mit ihnen und über

sie treffen Akteure im politischen Wettbewerb aufeinander, tragen Differenzen aus, deuten Probleme unterschiedlich und bieten für sie konkurrierende Lösungen an. Ohne Berücksichtigung dessen können visuell geprägte politische Manifestationen unmöglich erschlossen werden. Gleichsam kann Bildern im Unterricht auch eine öffnende Funktion eingeräumt werden, etwa als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit einem ausgewählten politischen Problem oder Konflikt.

### 8. Nicht jedes Bild ist tolerabel!

Politische Bildung sollte Lernenden stets eine breite Palette an Standpunkten und Wertvorstellungen anbieten. Gleichsam ist im Politikunterricht deshalb aber noch lange nicht jede beliebige politische Position akzeptabel und tolerabel, sondern grundsätzlich nur jene, die mit den demokratischen Grundwerten im Einklang stehen (vgl. Besand, 2020, 8). Letztere können aus den verfassungsrechtlich gewährleisteten Grund-, Freiheits- und Menschenrechten sowie in Österreich auch aus den Grundwerten der Schule, wie sie im BV-G (Art. 14) verankert sind, abgeleitet werden. Das didaktische Gebot zur Kontroversität ruft so gesehen keineswegs zu grenzenloser Toleranz auf – schon gar nicht, wenn es etwa um „Hass-Bilder“ geht, welche die Abwertung politisch Andersdenkender oder ganzer Menschengruppen propagieren (vgl. Kohout & Ulrich, 2020, 9-10). Gleiches gilt für Manifestationen, die gezielt Unwahrheiten verbreiten und damit das politische Grundrecht auf Meinungsfreiheit torpedieren (vgl. Hummer, 2021, 66-67). Werden Bilder dieser Art in der Politischen Bildung behandelt, müssen sie problematisiert werden – etwa in Hinblick auf ihre Kompatibilität mit den Grund-, Freiheits- und Menschenrechten oder auf ihren Tatsachengehalt.

### 9. Ein Bewusstsein für die Spezifika von visueller Politik ist grundzulegen!

In vielfacher Hinsicht sind bildpolitische Manifestationen wie andere politische Manifestationen zu behandeln. Schließlich weisen sie fachspezifische Besonderheiten auf, die es im Unterricht zu berücksichtigen gilt. Denn eine „Hinwendung zur Medienpädagogik ist nicht die Lösung.“ (Kühberger, 2019, 31) Politische Kontroversen, die mittels visueller Kommunikation ausgetragen werden, folgen schließlich einer anderen Logik als jene Kontroversen, die sich in erster Linie auf Gesprochenes oder Geschriebenes beschränken. Denn auf Anschuldigungen und Vorwürfe, die über Bilder kommuniziert werden, lässt sich nur schwer mit Texten antworten – eher braucht es in diesem Zusammenhang alternative Bild-Narrative, die dem ursprünglichen Bild etwas entgegensetzen (vgl. Bernhardt & Liebhart, 2020, 24-25). Ein Verständnis

für solche medienspezifischen Eigenlogiken zu entwickeln, scheint als Zielsetzung für eine zeitgemäße Politische Bildung ebenso bedeutsam wie die Entwicklung eines Grundverständnisses für die Multimodalität moderner politischer Kommunikation, bei der Bilder zwar eine zentrale Rolle spielen, allerdings erst im Zusammenspiel mit Text, Sprache oder Ton ihre ganze Wirksamkeit entfalten. Entwicklungen dieser Art ist im Unterricht Rechnung zu tragen – durchaus im Sinne der Anbahnung einer politikbezogenen Medienkompetenz (vgl. Oberle, 2017, 188-192), die auch visuelle Kompetenzaspekte (vgl. Müller, 2008, 103-106) berücksichtigt. Schließlich sind Bilder ein „unverzichtbares Medium des Politikunterrichts. [...] Sie sind damit mehr als nur reines Dekorationsmittel.“ (Goll, 2013, 270)

### 10. Es geht um rezeptive wie produktive Fähigkeiten!

Last but not least können und sollen sich unterrichtliche Bemühungen im Rahmen des bildbezogenen politischen Lernens nicht ausschließlich auf das analytische politische Denken in Sinne der Urteilskompetenz beschränken. Darüber hinaus müssen in Anbetracht von neuen digitalen Partizipationskulturen auch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften zur aktiven Teilhabe an netzbasierten politischen Prozessen im Sinne der Handlungskompetenz in den Blick genommen werden (vgl. Besand, 2014, 100-101), zumal sich kaum bezweifeln lässt, dass mit dem Bedeutungsgewinn digitaler Sozialer Medien für Bürgerinnen und Bürger neue Möglichkeiten erwachsen sind, politisch zu partizipieren. Ein Teilaspekt dieser Entwicklung ist die beobachtbare Demokratisierung der Produktions- und Verbreitungsmöglichkeiten von Bildern (vgl. Bernhardt & Liebhart, 2020, 19). Diesen gilt es im Rahmen des Politikunterrichts vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken. Ein wesentliches Ziel sollte es dabei sein, neben der Vermittlung von instrumentellen Fähigkeiten zur aktiven Teilhabe auch eine kritische Reflexion über damit verbundene Bedingungen und Probleme anzustoßen, die durchaus auch ein Nachdenken über Formen der bewussten Nicht-Teilhabe beinhalten kann (vgl. Oberle, 2017, 189-190).

## Literaturverzeichnis

- Ammerer, H., Krammer, R. & Tanzer, U. (2010). Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Ammerer, H. (2020). Lernen, in einer (stets) neuen Welt zu leben: Demokratiebildung als Auftrag für alle Unterrichtsfächer. In H. Ammerer, M. Geelhaar & R. Palmstorfer (Hrsg.), *Demokratie lernen in der Schule. Politische Bildung als Aufgabe für alle Unterrichtsfächer* (S. 15-29). Münster u.a.: Waxmann.
- ARD/ZDF-Forschungskommission (2020). Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2020. ([https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2020/2020-10-12\\_Onlinestudie2020\\_Publikationscharts.pdf](https://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2020/2020-10-12_Onlinestudie2020_Publikationscharts.pdf)) [29.08.2021]
- Autorengruppe Fachdidaktik (2017<sup>2</sup>). Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bernath, J., Suter, L., Waller, G., Külling, C., Willemse, I. & Süß, D. (2020). JAMES: Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz. Zürich: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. (<https://doi.org/10.21256/zhaw-21175>) [29.08.2021]
- Bernhardt, P., Liebhart, K. & Pribersky, A. (2019). Visuelle Politik: Perspektiven eines politikwissenschaftlichen Forschungsbereichs. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 48(2), 43-54.
- Bernhardt, P. & Liebhart, K. (2020). *Wie Bilder Wahlkampf machen*. Wien: Mandelbaum.
- Besand, A. (2014). Medien neu denken. Medien als Chance und Herausforderung für den kompetenzorientierten Politikunterricht. In T. Hellmuth & P. Hladschik (Hrsg.), *Inhalte, Methoden und Medien in der Politische Bildung* (S. 94-105). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Besand, A. (2020). Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 70(14-15), 4-9.
- Buchberger, W. (2020). Verteidigung demokratischer Werte durch Politische Bildung. In *Forum Politische Bildung* (Hrsg.), *Informationen zur Politischen Bildung Nr. 46* (S. 19-28). Wien: Forum Politische Bildung.
- Buchberger, W., Eigler, N. & Kühberger, C. (2020). Mit Concept Cartoons politisches Denken anregen. Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten politischen Lernen. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleer, C. (2020). *Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Dan, V. & Arendt, F. (2020). Visual Cues to the Hidden Agenda: Investigating the Effects of Ideology-Related Visual Backdrop Cues in Political Communication. *The International Journal of Press/Politics*, 0(0), 1-24.
- Detjen, J. (2012). *Streitkultur. Konfliktursachen, Konfliktarten und Konfliktbewältigung in der Demokratie*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Diehl, P. (2016). Demokratische Repräsentation und ihre Krise. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 66(40-42), 12-17.
- Diehl, P. (2019). Interdisziplinarität, Politische Repräsentation und das Imaginäre. Plädoyer für eine neue Perspektive der politischen Kulturforschung. In W. Bergem, P. Diehl & H. J. Lietzmann (Hrsg.), *Politische Kulturforschung reloaded. Neue Theorien, Methoden und Ergebnisse* (S. 39-57). Bielefeld: transcript.
- Donges, P. & Jarren, O. (2017<sup>4</sup>). *Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dörner, A. (2015). Kontexte: Zur Einbettung der Thematik und zum Stand der Forschung. In A. Dörner, L. Vogt, M. Bandtel & B. Porzelt (Hrsg.), *Risikante Bühnen. Inszenierung und Kontingenz – Politikerauftritte in deutschen Personality-Talkshows* (S. 25-43). Wiesbaden: Springer VS.
- Education Group. (2020). 7. OÖ. Kinder-Medien-Studie 2020. Charts Kinder ([https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts\\_Kinder\\_2020.pdf](https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Kinder_2020.pdf)) [29.08.2021]
- Gadring, S., Holzinger, R., Sparviero, S., Trappel, J. & Gómez Neumann, A. (2020). *Digital News Report 2020. Detailergebnisse für Österreich* (<https://doi.org/10.5281/ZENODO.3859821>) [29.08.2021]
- Goll, T. (2013). Zugänge zur Politik über Bilder. In C. Deichmann & C. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung* (S. 256-272). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Goll, T. (2015). Politikunterricht professionell planen – nach didaktischen Prinzipien, nach Konzepten oder ganz anders? In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Politikunterricht professionell planen* (S. 34-49). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

- Hamann, C. (2019). Fotografien im Geschichtsunterricht. Visual History als didaktisches Konzept. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Hauk, D. (2019). Medienkompetenz – sonst nichts?! Normative Orientierungen für eine politische Bildung im digitalen Zeitalter. In C. Deichmann & M. May (Hrsg.), Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“ (S. 69-79). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinz, J. & Zandonella, M. (2020). Junge Menschen und Demokratie in Österreich 2020. ([https://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2020\\_SORA\\_Bericht\\_Parlament\\_Junge\\_Menschen\\_und\\_Demokratie.pdf](https://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2020_SORA_Bericht_Parlament_Junge_Menschen_und_Demokratie.pdf)) [29.08.2021]
- Hellmuth, T. & Kühberger, C. (2016). Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Henkenborg, P. (2012). Was heißt Professionalität in der Politischen Bildung? Ein europäischer Befund. In G. Diendorfer, T. Hellmuth & P. Hladschik (Hrsg.), Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich (S. 33-47). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Hirschmann, K. (2017). Der Aufstieg des Nationalpopulismus. Wie westliche Gesellschaften polarisiert werden. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hofmann, W. (2004). Die politische Kultur des Auges. Der pictorial turn als Aspekt des cultural turn in der Politikwissenschaft. In B. Schwelling (Hrsg.), Politikwissenschaft als Kulturwissenschaft. Theorien, Methoden, Problemstellungen (S. 309-334). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummer, R. (2021). Jenseits des Kontroversitätsgebots? Zum Umgang mit klimawandelskeptischen und -leugnenden Positionen in der schulischen Politischen Bildung in Österreich. In K. Stainer-Hämmerle (Hrsg.), Glaube – Klima – Hoffnung. Religion und Klimawandel als Herausforderungen für die politische Bildung (S. 60-72). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Kohout, A. & Ullrich, W. (2021). Vorwort. In A. Kohout & W. Ullrich (Hrsg.), Digitale Bildkulturen. Bildproteste, Screenshots, Hassbilder, Netzfeminismus und Selfies (S. 7-10). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenzstrukturmodell. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), Informationen zur Politischen Bildung Nr. 29 (S. 5-14). Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Kühberger, C. (2015<sup>3</sup>). Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Kühberger, C. (2019). Radikal digital?! Herausforderungen und Wege für das historische und politische Lernen. In S. Barsch, A. Lutter & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität (S. 21-34). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- May, M. (2015). Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung mit Anforderungssituationen und nach politikdidaktischen Prinzipien – eine Skizze. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), Politikunterricht professionell planen (S. 50-68). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Massing, P. (2017). Konfliktfähigkeit – Eine zentrale Voraussetzung für politische Handlungskompetenz. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen (S. 146-161). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019). JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. ([https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM\\_2019.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf)) [29.08.2021]
- Mitnik, P. (2017). Wiener Lehrer/innen und ihre Einstellungen zur Politischen Bildung – Ergebnisse einer empirischen Analyse. In P. Mitnik (Hrsg.), Empirische Einsichten in der Politischen Bildung (S. 55-75). Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Mitnik, P., Lauss, G., Schmid-Heher, S. (2018). Was darf Politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung. Wien: PH Wien.
- Müller, M. (2008). Visual Competence: A New Paradigm for Studying Visuals in the Social Sciences? *Visual Studies*, 23(2), 101-112.
- Oberle, M. (2017). Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In H. Gapski, M. Oberle & W. Stauer (Hrsg.), Medienkompetenz. Herausforderungen für Politik, politische Bildung und Medienbildung (S. 187-196). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Petrik, A. (2012). „... dass die Leute sich nicht auf die faule Haut legen.“ Rekonstruktion des Politisierungsweges einer Schülerin von libertär-sozialistischen zu marktliberalen Argumentationsmustern im Unterricht und im problemzentrierten Interview. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1(1), 31-60.
- Petrik, A. (2013<sup>2</sup>). Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen u. a.: Budrich.

- Praprotnik, K., Perlot, F., Ingruber, D. & Filzmaier, P. (2019). Soziale Medien als politischer Informationskanal. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 48(1), 1-17.
- Reinhardt, S. (2018<sup>7</sup>). Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.
- Reinhardt, S. (2020). Politische Bildung für die Demokratie. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), 69(2), 203-214.
- Richter, D. (2015). Kompetenzorientierten Politikunterricht planen – zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In Frech, S. & Richter, D. (Hrsg.), Politikunterricht professionell planen (S. 18-32). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- saferinternet.at (2021). Das Leben im Online-Stream. Soziale Netzwerke & Selbstdarstellung. ([https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Safer\\_Internet\\_Day/Safer\\_Internet\\_Day\\_2021/Safer\\_Internet\\_Day\\_2021\\_Infografik\\_Studie.pdf](https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Safer_Internet_Day/Safer_Internet_Day_2021/Safer_Internet_Day_2021_Infografik_Studie.pdf)) [29.08.2021]
- saferinternet.at (2022). Jugend-Internet-Monitor 2022 Österreich. ([https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Jugend-Internet-Monitor/Infografik\\_Jugend-Internet-Monitor\\_2022.pdf](https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Jugend-Internet-Monitor/Infografik_Jugend-Internet-Monitor_2022.pdf)) [14.03.2022]
- Sander, W. (2009a). Basiskonzepte als Element von Sachkompetenz im österreichischen Kompetenzmodell. In Ammerer, H., Krammer, R. & Windischbauer, E. (Hrsg.), Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht (S. 13-14). Wien: Edition polis.
- Sander, W. (2009b). Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 38(3), 293-307.
- Sander, W. (2013<sup>4</sup>). Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schneekloth, U. & Albert, M. (2019). Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In M. Albert, K. Hurrelmann, G. Quenzel & Kantar (Hrsg.), Jugend 2019-18. Shell Jugendstudie (S. 47-102). Weinheim/Basel: Beltz.
- Strobel, C. (2020). In Trümmern. Der demokratische Streit im Netz. In Gegen Vergessen – Für Demokratie e.V. (Hrsg.), Konstruktive Kommunikation in der Demokratie. Ein Baustein in der politischen Bildung (S. 109-127). Berlin: Eigenverlag.
- tfactory (2020). Österreichische Jugendwertestudie 2020. Der Corona-Report. (<https://www.wko.at/branchen/t/industrie/Jugendwertestudie-Praesentation-2020.pdf>) [29.08.2021]
- Vock, J. (2020). YouTube im Politikunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Wehling, E. (2017). Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Widmaier, B. & Zorn, P. (Hrsg.) (2016). Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

## Österreichische Lehrpläne und ministerielle Erlässe

- Grundsatzterlass Unterrichtsprinzip Politische Bildung. GZ-33.466/0029-I/6/2015.  
Lehrplan AHS-Oberstufe. BGBl. II Nr. 219/2016.  
Lehrplan HAK. BGBl. II Nr. 209/2014.  
Lehrplan NMS/AHS-Unterstufe 2016, BGBl. II Nr. 113/2016.  
Lehrplan Volksschule. BGBl. II Nr. 303/2012.

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Foto: Lawrence Jackson; Executive Office of the President of the US. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Group\\_selfie\\_of\\_the\\_United\\_States\\_Women%27s\\_National\\_Soccer\\_Team\\_with\\_Barack\\_Obama.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Group_selfie_of_the_United_States_Women%27s_National_Soccer_Team_with_Barack_Obama.jpg) [18.06.2021]
- Abb. 2: <https://www.instagram.com/borisjohnsonuk/> [18.06.2021]
- Abb. 3: <https://www.instagram.com/blauweisslinz/> [18.06.2021]
- Abb. 4: Screenshot: Facebook; Artwork: Politikmagazin. <https://politikmagazin.at/retouchierenwiekurz/> [18.06.2021]
- Abb. 5: Jugend-Internet-Monitor 2022 Österreich. [https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Jugend-Internet-Monitor/Infografik\\_Jugend-Internet-Monitor\\_2022.png](https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Jugend-Internet-Monitor/Infografik_Jugend-Internet-Monitor_2022.png) [14.03.2022]
- Abb. 6: MrWissen2go. <https://www.youtube.com/watch?v=Fh5U717CXho> [18.06.2021]



## Politik auf Instagram

### Bildzentrierte Kommunikationsstrategien hinterfragen und durchblicken

#### Politikdidaktischer Hintergrund

Mit der Digitalisierung hat sich die Art und Weise, wie Menschen miteinander kommunizieren, Gesellschaft wahrnehmen und an ihrer Gestaltung teilhaben, nachhaltig verändert. Die medienkulturelle Transformation prägt mittlerweile den Alltag vieler Menschen und führt zu einer Neubestimmung ihres Verhältnisses zur Politik (vgl. Hummer, Mörwald & Mattle i.d.B.). Immer mehr Menschen partizipieren aktiv wie passiv über digitale Social Media am Politischen. Damit gehen neue Partizipationskulturen, aber auch „Demokratisierungssillusionen“ (Sander, 2017, 135) einher.

Diese Veränderungen machen sich auch in der Lebenswelt junger Menschen bemerkbar. Oft sind es Social-Media-Plattformen, auf denen sie – gewollt oder ungewollt – Politischem begegnen. Diese Begegnungen finden in vielen Fällen über Videos, Fotos, Memes, GIFs und andere digitale Bildformate statt (vgl. Bernhard & Liebhart, 2020, 9-13). Der österreichische Jugend-Internet-Monitor 2022 zeigt, dass die Gruppe der 11- bis 17-Jährigen neben Messenger-Diensten wie WhatsApp allen voran video- und bildzentrierte Social-Media-Plattformen wie Youtube (95 %), Instagram (81 %) oder TikTok (70 %) regelmäßig nutzt (vgl. saferinternet.at, 2022) – nicht zuletzt auch zur politischen Informationsgewinnung und Meinungsbildung. So stellt Instagram für mehr als die Hälfte der österreichischen Jugendlichen die wichtigste Online-Quelle für politische Information dar (vgl. Heinz & Zandonella, 2020, 19).

Plattformen wie Instagram popularisieren neue Kommunikationsformen und bilden eine vergleichsweise neue – digital geprägte – Teilöffentlichkeit. Begegnungen mit Politischem unterliegen hier einer anderen Logik als in traditionellen Medien, Kommunikationsflüsse erfolgen direkter, unmittelbarer und ungefilterter. Um damit angemessen umgehen zu können, bedarf es einer politikbezogenen Methodenkompetenz, die Lernende u. a. in die Lage versetzt, digitale politische Manifestationen unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Funktionslogik entschlüsseln zu können. Als grundlegend zu erachten ist in diesem Zusammenhang die Entwicklung von Fähigkeiten zur Recherche, Selektion, Einordnung und Verifikation von digital vermittelten politischen Informationen (vgl. Oberle, 2017, 188-189). Deren Anbahnung ist auf spezifisch politische Anforderungssituationen angewiesen. Sie muss deshalb als originäre Aufgabe von Politischer Bildung verstanden werden, die sich nur schwer an eine überfachliche Medienpädagogik delegieren lässt.

Prinzipiell steht in der Politikdidaktik außer Frage, dass die Politische Bildung vor dem Strukturwandel der politischen Öffentlichkeit nicht die Augen verschließen kann (vgl. z.B. Besand, 2014, 100). Der österreichische Grundsatzterlass Politische Bildung (vgl. BMBF-33.466/0029-I/6/2015) weist ausdrücklich darauf hin, dass die Politische Bildung angehalten ist, mit der stetigen Veränderung ihres Betrachtungsgegenstands Schritt zu halten. Gleichwohl ist in Anbetracht der feststellbaren Absenz von digitalen Medien im Geschichts- und Politikunterricht (vgl. Kühberger, 2019, 28) davon auszugehen, dass Anspruch und Wirklichkeit im gegebenen Zusammenhang erheblich auseinanderklaffen.

Auch aus diesem Grund stellt der folgende Unterrichtsvorschlag das politische Lernen mit Instagram-Posts ins Zentrum. Auf Instagram wird Politik in erster Linie visuell vermittelt und rezipiert, weshalb sich die zunehmende Visualisierung der politischen Kommunikation am Beispiel dieses Mediums treffend veranschaulichen lässt. Lehrpersonen sollten sich in diesem Zusammenhang aber auch darüber bewusst sein, dass Instagram-Posts nicht ausschließlich aus Bildern bestehen. Diese werden in aller Regel von diversen Textelementen umrahmt (z.B. Text im Bildbereich, Bildunterschrift, Hashtags, Kommentare) und unterliegen einer dementsprechend komplexen Multimodalität (Bernhardt & Liebhart, 2020, 25).

Politische Akteur\*innen wie Parteien oder NGOs nutzen Plattformen wie Instagram teils intensiv, um Bürger\*innen direkt und ungefiltert zu erreichen. Die politische Kommunikation ist dabei stark personalisiert, vermeintliche Beiläufigkeiten wie Lifestyle-Aspekte und Privates sind Teil der Inszenierung. Instagram-Posts von Parteien müssen als Teil von moderner Darstellungspolitik verstanden werden. Diese wirkt sich nicht nur auf Umfragewerte aus, sondern vermag auch Öffentlichkeiten zu mobilisieren, Diskurse zu beeinflussen und Verhandlungspositionen abzustocken (vgl. Hummer, Mörwald & Mattle i.d.B. sowie Bernhardt & Liebhart, 2020, 13-15).

Der Unterrichtsvorschlag steht im Zeichen der Auseinandersetzung mit Instagram-Posts von politischen Parteien zur österreichischen Covid-19-Politik während der ersten Monate der Pandemie im Jahr 2020. Dieses Thema wurde mitunter deshalb gewählt, weil sich die Folgen von politischen Entscheidungen in diesem Kontext unmittelbar auf Lernende auswirk(t)en. Auch der Fokus auf Instagram stellt Bezüge zur Lebenswelt der Schüler\*innen her, wenn-

gleich es natürlich nicht darum gehen kann, alltägliches Medien-Nutzungsverhalten einfach nur unreflektiert zu reproduzieren. Vielmehr sollen Lernende angehalten werden, Alltägliches aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten und Denkwege einzuschlagen, „die ihnen vorab fremd waren“ (Kühberger, 2019, 32).

### Lehrplanbezüge, Hinweise zur Umsetzung, Erwartungshorizont

Der vorliegende Unterrichtsvorschlag ist für die 8. Schulstufe konzipiert. Im aktuellen MS/AHS-Lehrplan für die Sek. I (vgl. BGBl. II Nr. 113/2016) finden sich allen voran Anknüpfungspunkte zu Modul 9 in der 4. Klasse. In didaktischer Hinsicht liegt der Fokus auf der rezeptiven Nutzung von Medien zur politischen Informationsgewinnung, während andere Aspekte notgedrungen unberücksichtigt bleiben.

Das Vorhaben sieht eine Anforderungssituation vor, die jenen Denk- und Handlungsanforderungen entspricht, denen junge Menschen gegenwärtig im Politischen gegenüberstehen. Die Ausgestaltung dieser Anforderungssituation folgt dem Kontroversitätsprinzip. Dadurch soll der Kompetenzerwerb erleichtert werden und Lernende dabei unterstützt werden, divergierende Positionen nachzuvollziehen und sich politisch selbst zu verorten (vgl. Autorengruppe, 2017, 23-27). Die ausgewählten Instagram-Posts wurden ihrem ursprünglichen politischen Kontext nicht vollständig entrissen (vgl. Hummer, Mattle & Mörwald i.d.B.), um den Blick dafür zu öffnen, dass Parteien aufgrund von spezifischen Interessen divergierende Sichtweisen einnehmen, aus denen Kontroversen und Konflikte resultieren, die unabkömmliche Grundelemente demokratischer Prozesse sind (vgl. Detjen, 2012, 7-11).

Dem Unterrichtsvorschlag liegt eine zweiteilige Struktur zugrunde. Der erste Teil steht im Zeichen der Anbahnung von politikbezogener Methodenkompetenz entlang einer bewusst kleinteiligen Aufgabenstruktur, die es auch leistungsschwächeren Schüler\*innen ermöglichen soll, die entsprechenden Denkwege einzuschlagen. Teilkompetenzen, die in diesem Zusammenhang gefördert werden, sind die Fähigkeit zum Verstehen sowie zum kritischen Hinterfragen medial vermittelter politischer Informationen (vgl. Kühberger, 2015, 138-139). Arbeitswissen zu relevanten politischen Kommunikationsstrategien wird bereitgestellt - speziell in Hinblick auf die Strategie, die eigene politische Profilierung mit gezielter Abwertung der Konkurrenz zu koppeln. Ziel dieser Sequenz ist es, divergierende Strategien der Informationsaufbereitung hinterfragen und durchblicken zu lernen sowie konzeptionelle

Vorstellungen von Regierung und Opposition (als Teilaspekte des Basiskonzepts Macht) zu erweitern.

Teile der Materialsammlung stehen im Zeichen von „Negative Campaigning“. Diese Kommunikationsstrategie findet in der Politik zunehmend Verbreitung (vgl. Bernhardt & Liebhart, 2020, 75-76) – häufig, um einzelne Spitzenpolitiker\*innen zu diskreditieren (vgl. Geise & Kamps, 2015, 345-346). Politische Manifestationen dieser Art stehen aus politikdidaktischer Sicht nicht per se im Widerspruch zum „Beutelsbacher Konsens“. Sollen Schüler\*innen mit realitätsnahen Materialien konfrontiert werden, dann können die Grenzen des Kontroversitätsgebots weit gefasst werden. Daraus sollte aber nicht die Fehlannahme abgeleitet werden, dass im Unterricht ausnahmslos alles toleriert werden müsse (vgl. Autorengruppe, 2017, 24-25). Wenn im gegebenen Kontext etwa von einer „Corona-Diktatur“ gesprochen wird, dann dürfen solche Wortschöpfungen von Lehrpersonen nicht stillschweigend hingenommen werden, sondern sollten problematisiert werden (siehe auch Hummer, Mattle & Mörwald i.d.B.).

Mit Blick auf das Kontroversitätsgebot sollten die Lernenden von Seiten der Lehrperson unbedingt darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Materialsammlung zwar eine Auswahl darstellt, die vielfältige politische Perspektiven umfasst, in Hinblick auf die Parlamentsparteien aber unvollständig bleibt, zumal keine Posts der Grünen enthalten sind. Dies ist schlicht dem Umstand geschuldet, dass auf dem Instagram-Channel der Grünen (vgl. <https://www.instagram.com/diegruenen>) im Jahr 2020 keine Posts zur Pandemie-Politik veröffentlicht wurden, welche mit Bildern des damaligen Bundeskanzlers Kurz operierten. Ein Nachdenken über Beweggründe für diese Kommunikationsstrategie kann durchaus Teil der Auseinandersetzung sein (z.B. als Zusatzaufgabe für leistungsstärkere Schüler\*innen). In Hinblick auf das „Impfzwang“-Posting der FPÖ (M3) kann darauf hingewiesen werden, dass dieses zu einem Zeitpunkt veröffentlicht wurde, als in Österreich noch kein zugelassener Impfstoff gegen das Corona-Virus zur Verfügung stand. Über eine allgemeine Impfpflicht konnte höchstens spekuliert werden. Das Posting kann deshalb als Versuch gelesen werden, schon sehr frühzeitig gegen die Schutzimpfung an sich zu mobilisieren.

### Weitere Differenzierungsmöglichkeiten und Follow-up-Aktivitäten

Der zweite Teil des Unterrichtsvorschlags kann entweder im Klassenverband absolviert oder als differenziertes Angebot für einzelne Lernende eingesetzt werden. Dieser zielt darauf ab, die Materialien hinsichtlich ihrer Kompatibilität mit Standards demokratischer

Debattenkultur zu untersuchen (vgl. Kühberger, 2015, 132-133). Abermals wird hierfür Arbeitswissen angeboten. Didaktisches Ziel dieser Sequenz ist es, einen tiefergehenden Blick auf das Material zu werfen und Reflexionsprozesse über normative Anforderungen an die politische Kommunikation unter digitalen Bedingungen anzustoßen (vgl. Wolf, 2017, 7-10).

Was die kognitiven Anforderungen betrifft, ist der zweite Teil herausfordernder als der erste Teil. Deshalb scheint es ratsam, diesen in der Sek. I als Differenzierungsangebot für leistungsstärkere Schüler\*innen einzusetzen, wogegen in der Sek. II eine Absolvierung im Klassenverband möglich ist. Selbstverständlich steht es Lehrpersonen frei, die angebotenen Aufgaben und Materialien an die spezifischen Bedürfnisse

der jeweiligen Lerngruppe anzupassen – auch in sprachlicher Hinsicht.

Inhaltlich liegt der Fokus des Unterrichtsvorschlags auf Fragen der Darstellungspolitik. Für mögliche Follow-Up-Aktivitäten würde sich deshalb anbieten, die Covid-19-Politik erweiternd auch aus Perspektive der Entscheidungspolitik zu beleuchten, um Lernenden begreiflich zu machen, dass sich – auch in diesem Zusammenhang – Politik keineswegs nur auf Darstellungspolitik beschränkt lässt. Ein Praxisvorschlag von Mattle und Mörwald (2021), der die unterschiedlichen Covid-19-Maßnahmen im Spannungsfeld von Freiheits- und Sicherheitsansprüchen in den Blick nimmt, würde sich für diese Zwecke sehr gut eignen.

## Literaturverzeichnis

Autorengruppe Fachdidaktik (2017<sup>2</sup>). Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Bernhardt, P. & Liebhart, K. (2020). Wie Bilder Wahlkampf machen. Wien: Mandelbaum.

Besand, A. (2014). Medien neu denken. Medien als Chance und Herausforderung für den kompetenzorientierten Politikunterricht. In T. Hellmuth & P. Hladschik (Hrsg.), Inhalte, Methoden und Medien in der Politische Bildung (S. 94-105). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Detjen, J. (2012). Streitkultur. Konfliktursachen, Konfliktarten und Konfliktbewältigung in der Demokratie. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Geise, S. & Kamps, K. (2015). Negative Campaigning auf Wahlplakaten, Konstruktion, Operationalisierung, Wirkungspotenziale. In K.-R. Korte (Hrsg.), Die Bundestagswahl 2013, Analysen der Wahl-, Parteien-, Kommunikations- und Regierungsforschung (S. 343-366). Wiesbaden: Springer VS.

Heinz, J. & Zandonella, M. (2020). Junge Menschen und Demokratie in Österreich 2020. Abgerufen am 14.05.2021 von [https://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2020\\_SORA\\_Bericht\\_Parlament\\_Junge\\_Menschen\\_und\\_Demokratie.pdf](https://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2020_SORA_Bericht_Parlament_Junge_Menschen_und_Demokratie.pdf)

Kühberger, C. (2015<sup>3</sup>). Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Innsbruck u. a.: Studienverlag.

Kühberger, C. (2019). Radikal digital?! Herausforderungen und Wege für das historische und politische Lernen. In S. Barsch, A. Lutter & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität (S. 21-34). Frankfurt/M.: Wochenschau.

Mattle, E. & Mörwald, S. (2021). Freiheit in Zeiten von Corona. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), Informationen zur Politischen Bildung Nr. 48 (S. 22-33). Wien: Forum Politische Bildung.

Oberle, M. (2017). Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In H. Gapski, M. Oberle & W. Stauffer (Hrsg.), Medienkompetenz. Herausforderungen für Politik, politische Bildung und Medienbildung (S. 187-196). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

saferinternet.at (2022). Jugend-Internet-Monitor 2022 Österreich. Abgerufen am 14.03.2022 von [https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Jugend-Internet-Monitor/Infografik\\_Jugend-Internet-Monitor\\_2022.pdf](https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Jugend-Internet-Monitor/Infografik_Jugend-Internet-Monitor_2022.pdf)

Sander, W. (2017). Von der Medienkompetenz zur Medienkritik? Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der politischen Bildung. In M. Gloe & T. Oeftering (Hrsg.), Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bis zur Politiklehrerbildung (S. 129-148). Baden-Baden: Nomos.

Wolf, R. (2017). Die Selbstgefälligkeit der Intelligenz im Zeitalter des Populismus. Plädoyer für mehr Lernbereitschaft in der Demokratie. Aus Politik und Zeitgeschichte, 67(44-45), 4-10.

Sebastian Kurz (ÖVP) auf seiner persönlichen Instagram-Seite



ÖVP 1

ÖVP 2

ÖVP 3

Quelle:  
<https://www.instagram.com/sebastiankurz> (14.5.2021)



Sebastian Kurz auf der Instagram-Seite der SPÖ



SPÖ 1

SPÖ 2

SPÖ 3

Quelle:  
[https://www.instagram.com/spoe\\_at/](https://www.instagram.com/spoe_at/) (14.5.2021)

Sebastian Kurz auf der Instagram-Seite der FPÖ



FPÖ 1



FPÖ 2



FPÖ 3

Quelle:  
[https://www.instagram.com/fpoe\\_at/](https://www.instagram.com/fpoe_at/) (14.5.2021)



Sebastian Kurz auf der Instagram-Seite der NEOS



NEOS 1



NEOS 2



NEOS 3

Quelle:  
[https://www.instagram.com/neos\\_eu/](https://www.instagram.com/neos_eu/) (14.5.2021)

### Die Corona-Maßnahmen als politischer Streitfall

Im Jahr 2020 drehte sich in der österreichischen Politik fast alles um die Corona-Pandemie. Aufgrund der hohen Infektionszahlen und der drohenden Überlastung der Intensivstationen in den Krankenhäusern ergriff die Bundesregierung (gebildet von Vertreter\*innen der Parteien ÖVP und Grüne) verschiedene Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie (wie z.B. Ausgangsbeschränkungen oder die Schließung von Schulen und Geschäften). Zudem wurden Maßnahmen zur Abmilderung negativer wirtschaftlicher und sozialer Folgen beschlossen (wie z.B. staatlich geförderte Kurzarbeit oder Hilfszahlungen an Unternehmen).

Gegen diese Maßnahmen richtete sich während des Jahres 2020 Kritik von den Oppositionsparteien (= SPÖ, FPÖ und NEOS). Diese kritisierten das aus ihrer Sicht schlechte Krisenmanagement der Regierung, doch unterschieden sich die Kritikpunkte erheblich von Partei zu Partei:

- Die **SPÖ** kritisierte vor allem die mangelnde Nachvollziehbarkeit bei der Vergabe von Hilfgeldern an Firmen. Gleichzeitig warnte sie vor finanziellen Mehrbelastungen für die Bevölkerung und anderen negativen sozialen Folgen der Schließungen.
- Die Kritik der **FPÖ** richtete sich gegen die Schließungen als solche, etwa gegen das Schließen von Geschäften und Gastronomiebetrieben. Zudem kritisierte die FPÖ die Einschränkungen individueller Freiheit (z.B. Maskenpflicht).
- Die **NEOS** kritisierten die Regierungskommunikation als teure Selbstinszenierung. Zudem bemängelten sie, dass die Hilfgelder für die Wirtschaft unklug verteilt werden würden und warnten vor negativen wirtschaftlichen Folgen.

Das Thema der Schutzimpfung war 2020 noch ein untergeordnetes Thema, da bis Dezember 2020 in Österreich noch kein zugelassener Impfstoff gegen das Corona-Virus zur Verfügung stand. Über die Zahl der Impfwillingen sowie über eine mögliche Impfpflicht konnten zu diesem Zeitpunkt nur Vermutungen angestellt werden.

### „Negative Campaigning“-Strategien

Die politische Kommunikation von Parteien beschränkt sich nicht nur auf positive Nachrichten über das eigene Tun. Darüber hinaus setzten Parteien im Wettbewerb um die Gunst der Wählerschaft auf sogenanntes „Negative Campaigning“. Dieser Begriff bezeichnet den Versuch, politische Konkurrenten gezielt in ein schlechtes Licht zu rücken. Dabei kommen unterschiedliche Strategien zur Anwendung:

- **negative Emotionalisierung** (z.B. durch das Wecken von Angstgefühlen, indem vor einer tatsächlichen oder möglichen Bedrohung gewarnt wird)
- **humorvolle Verspottung** (dabei werden z.B. Personen lächerlich gemacht oder eine Situation wird stark übertrieben dargestellt)
- **persönliche Herabwürdigung** (dabei werden z.B. Personen direkt angegriffen, indem sie für ein Problem alleinverantwortlich gemacht werden)
- **unvorteilhafter Vergleich** (dabei werden z.B. negativ behaftete Ähnlichkeiten mit anderen Personen oder bestimmten Situationen nahegelegt)

Dieser Text basiert auf Überlegungen der Kommunikationswissenschaftler\*innen Stephanie Geise und Klaus Kamps („Negative Campaigning auf Wahlplakaten“, 2015)

## Arbeitsaufträge

Dir wurden zwei Instagram-Posts zur Corona-Politik des Jahres 2020 zugeteilt:

- das erste Posting stammt von der Partei des ehemaligen Bundeskanzlers Sebastian Kurz (ÖVP)
- das zweite Posting stammt von einer Oppositionspartei (SPÖ, ÖVP oder NEOS)

Beantworte dazu die folgenden Fragen (zunächst zum ÖVP-Posting, dann zum Posting der Oppositionspartei).

### Schritt 1 – Beschreibung: Fokus auf Bildbereich

- Beschreibe, wie Sebastian Kurz beim ersten Betrachten auf dich wirkt. Welche Eigenschaftswörter (z.B. vertrauenswürdig / nicht vertrauenswürdig) fallen dir dazu ein? Schreibe sie auf.
- Beschreibe, welche Körperhaltung (Gestik) und welchen Gesichtsausdruck (Mimik) Sebastian Kurz einnimmt.
- Ermittle, ob das Bild von Sebastian Kurz im Original belassen wurde oder ob es verändert wurde (z.B. gefiltert oder mit anderen Bildelementen zusammengefügt).
- Beschreibe den gesamten Bildbereich des Postings. Achte dabei auch auf andere Bild- sowie Text-elemente (z.B. Farbe, Schriftgröße).

### Schritt 2 – Beschreibung: Fokus auf Text und Botschaft

- Fasse zusammen, was im Text mitgeteilt wird.
- Ermittle, aus welchem Blickwinkel der Text verfasst wurde. Handelt es sich dabei um (a) eine Original-Aussage von Kurz, (b) etwas, das Kurz unterstellt wird, (c) eine Aussage oder Frage, die an Kurz gerichtet ist, (d) einen Kommentar über Kurz und seine Regierung oder (e) etwas anderes.
- Ermittle, von welcher Partei dieses Posting stammt. Stelle auch Überlegungen an, wie diese zu Sebastian Kurz und dessen Politik stehen könnte.
- Fasse nun die Botschaft des Postings zusammen. Beginne dabei mit folgenden Worten: *„Thema des Postings ist die österreichische Corona-Politik unter dem damaligen Bundeskanzler Sebastian Kurz zu Beginn der Pandemie im Jahr 2020. Es soll dabei die Botschaft vermittelt werden ...“*
- Stelle abschließend Überlegungen an, welche zusätzlichen Infos nötig wären, um sich zum Inhalt des Postings selbst eine qualifizierte Meinung bilden zu können.

### Schritt 3 – Analyse

- Erkläre, inwiefern die gewählte Art der Darstellung dazu beitragen könnte, die gewünschte Botschaft zu verstärken.
- Lies Infobox M5. Analysiere das Posting in Hinblick auf die Frage, welche konkreten politischen Ziele / Forderungen / Kritikpunkte damit kommuniziert werden.
- Lies Infobox M6. Ordne das Posting in die unterschiedlichen „Negative Campaigning“-Strategien ein. (nur bei Postings der Oppositionsparteien)

Vergleiche nun mehrere Posts miteinander. Widme dich zunächst allen ÖVP-Posts (Schritt 4), setze dich dann mit den Posts der Oppositionsparteien auseinander (Schritt 5).

#### Schritt 4 – ÖVP-Posts: Vergleichende Beschreibung und Analyse

Widme dich zunächst allen drei ÖVP-Postings.

- Beschreibe und analysiere jedes ÖVP-Postings mit Hilfe der oben stehenden Fragen.
- Arbeite Gemeinsamkeiten zwischen den drei Postings heraus.
- Arbeite zentrale inhaltliche wie kommunikationsstrategische Schwerpunkte heraus.
- Fasse deine Einschätzung in Worte. Folgende Textbausteine können dir dabei helfen:  
„Als regierende Partei betont die ÖVP bei der Darstellung der Corona-Politik vor allem ...“  
„Bundeskanzler Sebastian Kurz erscheint dabei als ...“  
„Damit wird vermutlich das Ziel verfolgt, ...“

#### Schritt 5 – Opposition-Posts: Vergleichende Beschreibung und Analyse

Widme dich nun allen drei Postings der zugewiesenen Oppositionspartei.

- Beschreibe und analysiere jedes der drei Postings mit Hilfe der oben stehenden Fragen und trage die Ergebnisse in der Tabelle ein. (Mehrfachnennungen sind möglich)
- Arbeite Gemeinsamkeiten zwischen allen drei Postings heraus.
- Arbeite zentrale inhaltliche wie kommunikationsstrategische Schwerpunkte heraus. Beziehe dabei auch die Infoboxen M5 und M6 mit ein.
- Widme dich auf Grundlage dieser Fragen dann auch den übrigen beiden Oppositionsparteien. Trage die Ergebnisse ebenfalls in der Tabelle ein.

**Schritt 5 – Opposition-Posts: Tabelle für die vergleichende Beschreibung und Analyse**

Inhaltliche Kritikpunkte	SPÖ 1	SPÖ 2	SPÖ 3	FPÖ 1	FPÖ 2	FPÖ 3	NEOS 1	NEOS 2	NEOS 3
Schlechtes Krisenmanagement									
Falsche politische Prioritäten									
Vernachlässigung des Allgemeinwohls									
Verstöße gegen Grundrechte									
Missachtung der Demokratie									
Hohe Kosten der Maßnahmen									
Intransparenz der Maßnahmen									
Hilfsgelder nur für Günstlinge									
Inkompetenz und Planlosigkeit									
Ablenkung von Problemen									
Negative wirtschaftliche Folgen									
Negative soziale Folgen									
anderer Kritikpunkt, nämlich:									
Kommunikationsstrategie („Negative Campaigning“)									
negative Emotionalisierung									
humorvolle Verspottung									
persönliche Herabwürdigung									
unvoreilhafter Vergleich									

Schau dir nun die ausgefüllte Tabelle im Gesamten an.

- Arbeite auf dieser Grundlage die inhaltlichen wie kommunikationsstrategischen Schwerpunkte der einzelnen Oppositionsparteien heraus.
- Fasse deine Einschätzungen in Worte. Folgende Textbausteine können dir dabei helfen:  
 „Als Oppositionspartei kritisiert / kritisieren die ... an der Corona-Politik der Bundesregierung vor allem ...“  
 „An Bundeskanzler Sebastian Kurz wird besonders bemängelt, dass ...“  
 „Kurz erscheint in den Darstellungen dieser Partei als ....“  
 „Damit wird vermutlich das Ziel verfolgt, ...“  
 „Vergleicht man die Posts mit jenen der anderen Oppositionsparteien, dann fällt auf, dass ...“

**Demokratische Debattenkultur**

In einer pluralistischen Gesellschaft, in der unterschiedliche Menschen zusammenleben, treffen unterschiedliche Interessen und Standpunkte aufeinander. Für jedes gesellschaftliche Problem ergeben sich verschiedene Lösungsvorschläge. Die Frage nach der besten Lösung ist zumeist strittig – und das ist ganz normal! Gleichzeitig muss es in einer Demokratie auch Grundsätze geben, die unstrittig bleiben, damit Demokratie funktionieren und weiterbestehen kann. Dazu können gezählt werden:

- die Grund- und Menschenrechte (z.B. grundlegende Rechte, die bestimmte Freiheiten festschreiben oder Gleichbehandlung garantieren)
- Spielregeln demokratischer Prozesse (z.B. allgemeines Wahlrecht, Mehrheitsprinzip)
- Grundsätze demokratischer Debattenkultur (z.B. sachlich-rationale Argumentation, Respekt vor Andersdenkenden, Akzeptanz von wissenschaftlichen Befunden, Bereitschaft zur konstruktiven Problemlösung, Bereitschaft sich von besseren Argumenten überzeugen zu lassen, Akzeptanz von Mehrheitsentscheidungen)

Dieser Text basiert auf Überlegungen des Politikdidaktikers J. Detjen (2012) sowie des Politikwissenschaftlers R. Wolf (2017)



**M9**

**Arbeitsaufträge zur Bewertung der Postings**

**Arbeitsaufträge**

1. Analyse der Vereinbarkeit mit **Grundsätzen demokratischer Debattenkultur**.

- Lies dir die Infobox M8 durch. Beurteile die Postings hinsichtlich ihrer Vereinbarkeit mit den genannten Grundsätzen demokratischer Debattenkultur. Teile die Postings in Gruppen ein und begründe deine Entscheidung (siehe Tabelle).

	SPÖ 1	SPÖ 2	SPÖ 3	FPÖ 1	FPÖ 2	FPÖ 3	NEOS 1	NEOS 2	NEOS 3
Gruppe A: Grundsätze werden eingehalten									
Gruppe B: Grundsätze werden nicht eingehalten									

Begründung: „Aus meiner Sicht verstößt Posting ... gegen die Grundsätze demokratischer Debattenkultur. Meiner Einschätzung nach wird hierbei der Grundsatz ... verletzt, da ...“

2. Diskussion des angemessenen **Umgangs mit Verstößen** gegen diese Grundsätze.

- Diskutiere abschließend, wie mit Verstößen gegen einzelne Grundsätze demokratischer Debattenkultur umgegangen werden soll. Als Diskussionsgrundlage dienen dir jene Handlungsoptionen, die in der Tabelle aufgelistet sind.

Handlungsoption	mögliche Vorteile	mögliche Nachteile
Posting tolerieren		
einen kritischen Kommentar dazu verfassen		
Posting bei Instagram melden		
Posting mit einem ironischen Gegenposting auf die Schippe nehmen		
strengere gesetzliche Regelungen einfordern		

## „... und dann sind wir alle futsch!“ – Die Angst vor dem „3. Weltkrieg“ und die App TikTok im Politikunterricht

### Politikdidaktischer Hintergrund und Lehrplanbezug

Soziale Medien spielen bereits seit einigen Jahren eine zunehmend größere Rolle im Leben vieler Schüler\*innen. Neben den „Klassikern“ wie WhatsApp und Instagram ist hier besonders die chinesische App TikTok zu nennen, die aktuell einen besonders großen Zuwachs an Nutzer\*innen zu verzeichnen hat. Von den etwa 800 Millionen User\*innen stammen mit Stand September 2020 ca. 100 Millionen aus Europa. Dabei sind es vor allem Kinder und Jugendliche, die diese App regelmäßig nutzen. Laut Nutzungsbedingungen darf sich die App nur installieren, wer mindestens 13 Jahre alt ist. Die aktuellsten Studien aus Österreich, Deutschland und der Schweiz zeigen aber, dass auch deutlich Jüngere TikTok verwenden (vgl. Bernath et al., 2020, 35f.; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018, 33; Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2019, 31; tfactory, 2020, 18). Der Jugend-Internet-Monitor (saferinternet.at, 2022) weist für TikTok den stärksten Zuwachs in der Gruppe der österreichischen 11- bis 17-Jährigen aus, aber auch bereits bei den 6- bis 10-Jährigen (aus Oberösterreich) hat etwa jede\*r Fünfte ein TikTok-Profil (vgl. Education Group, 2020, 65). Den meisten Eltern und Lehrer\*innen ist jedoch die von vielen als „schrill“ und „flüchtig“ empfundene App fremd. Zahlreiche Trends auf TikTok entwickeln sich von der Außenwelt unerkannt und dringen nur selten in die Welt der Erwachsenen vor. So „trendete“ der Hashtag #WWIII (für „3. Weltkrieg“) nach der Tötung des iranischen Generals Qasem Soleimani durch die USA am 2. Jänner 2020 zunächst weitgehend unbemerkt. Erst als ein „Erklärvideo“ der erfolgreichen (damals 18-jährigen) Influencerin Laura Sophie (mit mehr als 2,5 Millionen Follower\*innen auf TikTok) zu diesem Thema zuerst auf anderen Plattformen – vor allem Twitter – und später von konventionellen Medien rezipiert und schlussendlich heftig kritisiert wurde, wurde einer breiten Öffentlichkeit zunehmend bewusst, dass TikTok nicht nur eine Plattform für Musik- und Tanzvideos ist, sondern dort auch – mitunter problematische – politische Manifestationen von Kindern und Jugendlichen erstellt, konsumiert und geteilt werden (vgl. Ackermann & Dewitz, 2020, 74).

Vor diesem Hintergrund – und in Hinblick auf die von den Lehrplänen eingeforderte Subjektorientierung – ist es notwendig, dass Schüler\*innen der Sekundarstufe I im Politikunterricht möglichst frühzeitig die entsprechenden Fähigkeiten erwerben, um allgemein „über Kriterien zur Bewertung der Qualität von politischen Informationen zu verfügen und diese zur

Anwendung zu bringen“ und „unzulässige Vereinfachungen der möglichen Aussagen zu erkennen“, sondern auch – in Hinblick auf TikTok – „den Einfluss der medialen Präsentationsform auf die kommunizierten Inhalte zu erkennen“ (Krammer, 2011; vgl. dazu auch Oberle, 2017, 187f. und Kühberger, 2019, 23). Neben diesen Kompetenzen ist es aber für die aktive Teilnahme am Politischen unabdingbar, gegebenenfalls selbst politische Manifestationen zu erstellen (vgl. Besand & Sander, 2010, 10 und Oberle, 2017, 188) und dabei „die Medienspezifik [in diesem Fall der Plattform TikTok] bei der Darstellung zu berücksichtigen“ (Krammer, 2011). Ganz besonders entscheidend ist dabei die maximale Länge (eine Minute) und die kreative Gestaltung der Videos, die ein junges Publikum adressieren, und so vom TikTok-Algorithmus in die Timeline möglichst vieler Nutzer\*innen gespült werden.

### Hinweise zur Umsetzung

Die Schüler\*innen beschäftigen sich zunächst mit dem Video bzw. mit dem Transkript und dem entsprechenden Arbeitswissen (M1). Möglicherweise kennen sie es schon, trotzdem sollte auf ein mehrmaliges Ansehen bzw. Lesen Wert gelegt werden.

Im Anschluss daran fassen die Schüler\*innen den Inhalt kurz zusammen und arbeiten drei zentrale Themen heraus (M2). Mit Hilfe der vorgegebenen Kriterien zur Analyse wird nun das Video bzw. die Seite der Urheberin genauer untersucht (M3). Auf dieser Grundlage sollen die Schüler\*innen anschließend die Glaubwürdigkeit des Videos überprüfen. Es ist davon auszugehen, dass für die Schüler\*innen eine abschließende Einschätzung – vor allem was die sachliche Richtigkeit angeht – noch nicht möglich ist. Sie formulieren daher mindestens zwei Fragen zum Inhalt des Videos, die sie noch beantworten bzw. klären müssen. Den Abschluss des ersten Teils bildet eine angeleitete Internetrecherche, im Zuge derer die zuvor gestellten Fragen geklärt werden (M4).

Im zweiten Teil der Unterrichtssequenz wechseln die Schüler\*innen nun die Rollen von Rezipient\*innen hin zu Produzent\*innen (M5). Sie gestalten (zu zweit oder als kleinere Gruppe) ein eigenes Video, das entweder als Antwort auf das Originalvideo oder als gänzlich neuer Zugang zum Thema verstanden werden kann. Es sollte darauf geachtet werden, dass die Gruppe nicht zu voreilig mit dem Videodreh startet, sondern zuerst an einem Konzept und am Aufbau arbeitet.

In einer abschließenden Reflexionsrunde wird über die Herangehensweise und die Umsetzung gesprochen. In diesem Rahmen sollen auch die Besonderheiten der Plattform TikTok und Vor- und Nachteile der kurzen Videos mit politischem Inhalt diskutiert werden.

### Differenzierungsmöglichkeiten

Für das Unterrichtsbeispiel bieten sich unterschiedliche Differenzierungsmöglichkeiten an. Im ersten, analytischen Teil könnten beispielsweise die im Video angesprochenen Themen vorgegeben werden, um sie nur mehr den entsprechenden Passagen zuzuordnen, oder konkretere Hinweise formuliert werden, wie die zentralen Themen herausgearbeitet werden können (z.B.: Achte auf Begriffe, die besonders häufig verwendet werden!). Auch für die eigentliche Analyse entlang der gestellten Fragen würde sich so eine Vorgehensweise anbieten (z.B.: Achte auf Wörter, die starke Gefühle auslösen und häufig wiederholt werden!). Für die Aufgabe M2.5 bietet sich anstelle der eigenen Formulierung von Fragen auch ein geschlossenes Aufgabenformat an, das als Ausgangspunkt für die Internetrecherche herangezogen werden kann. Um die Schüler\*innen durch die große Anzahl der Links nicht zu überfordern, könnte man sich nur auf ein paar wenige beschränken.

Für die Videoproduktion bietet es sich an, die Gruppenzusammensetzung so zu gestalten, dass jede\*r Schüler\*in seine/ihre Stärken einbringen kann. So könnte etwa darauf geachtet werden, dass in jeder Gruppe ein\*e technikaffine\*r Schüler\*in (im besten Fall mit TikTok-Erfahrung) vertreten ist. Als Vorbereitung auf die Videoproduktion können sich auch einzelne Schüler\*innen – in Hinblick auf die Sachlichkeit und Verlässlichkeit der dort vermittelten Informationen – qualitativ hochwertige TikTok-Accounts ansehen, etwa den der ARD-Tagesschau (<https://www.tiktok.com/@tagesschau>). Um einer inhaltlichen Überforderung entgegenzuwirken, ist auch die Beschränkung auf einen Teilaspekt des Themas möglich, zum Beispiel auf die Frage, was man tatsächlich unter einem NATO-Bündnisfall versteht.

### Erwartungshorizont

Das gezeigte Video beschäftigt sich im Wesentlichen mit dem Thema „3. Weltkrieg“ und versucht eine Erklärung zu liefern, warum aufgrund der Ermordung des iranischen Generals Soleimani ein atomarer (Welt-)Krieg möglich bzw. wahrscheinlich sei. Es werden in diesem Zusammenhang vor allem das Verhältnis der USA zum Iran, der Artikel 5 des NATO-Vertrags („Bündnisfall“), eine mögliche Kooperation des Irans

mit China und/oder Russland und der (mögliche) iranische Besitz von Atomwaffen angesprochen. Wenn sich die Schüler\*innen genauer mit der Seite der Urheberin beschäftigen, sollten sie erkennen, dass die 18-jährige Schülerin einerseits keine Expertin für dieses (komplexe) Thema ist und sie andererseits auf ihrem TikTok-Account ansonsten fast ausschließlich Tanzvideos, Beauty- und Alltagstipps postet. Das Video selbst weist zahlreiche Aspekte auf, die die Schüler\*innen hellhörig werden lassen sollten: improvisiert wirkende Sprache & Gestik, fehlende Strukturierung, Rechtschreibfehler („3 Weltkrieg Erklärung“), fehlende Quellenangaben, stark emotionalisierend („extrem“, „Riesenteil“, „futsch“, ...). Die Schüler\*innen sollten dem Video aufgrund dieser ersten Analyse eine geringe Glaubwürdigkeit attestieren. Auch in Bezug auf die sachliche Richtigkeit sollten sie ihre Zweifel äußern und davon ausgehend mindestens zwei Fragen formulieren: Was hat es mit der NATO-Beistandspflicht („Bündnisfall“) auf sich? Besitzt der Iran tatsächlich Atombomben? Ist eine direkte Konfrontation zwischen dem Iran und den USA wahrscheinlich? Gibt es ein Bündnis zwischen dem Iran und Russland bzw. China? Diese oder ähnliche Fragen sollen die Schüler\*innen nun selbst klären. Für die folgende Internetrecherche werden vorgegebene Links verwendet, um ein planloses Suchen auf Google bzw. Wikipedia zu verhindern. Die Links führen auf Seiten, deren Inhalt für Kinder bzw. Jugendliche verständlich aufbereitet ist. Natürlich können die Schüler\*innen auch darüber hinaus noch weitere Informationsquellen suchen. Die abschließende Bewertung sollte zu dem Ergebnis kommen, dass das Video auch inhaltlich fragwürdig (Zusammenschluss Iran mit Russland bzw. China) ist bzw. tatsächlich falsche Informationen vermittelt (Bündnisfall, Atombombe des Iran).

Im zweiten, handlungsorientierten Teil der Unterrichtssequenz erstellen die Schüler\*innen ein eigenes Video. Es ist davon auszugehen, dass sie (bzw. zumindest ein Gruppenmitglied) grundsätzlich mit den technischen Aspekten vertraut sind. Allerdings gestalten sie eben kein spontanes oder belangloses Video, sondern gewissermaßen ein Erklärvideo unter denselben Voraussetzungen wie das Original, also maximal eine Minute lang und zum gleichen Thema. Die Schüler\*innen sollen dafür natürlich ihre Erkenntnisse aus dem ersten Teil der Aufgabe nutzen und im besten Fall ein sachlich fundiertes und seriöses Video produzieren, das diesem komplexen und ernsthaften Thema gerecht wird.

Den Abschluss der Unterrichtssequenz bildet eine Reflexionsrunde im Plenum, wo einerseits die Ergebnisse gezeigt und diskutiert und andererseits auch die Spezifika von TikTok herausgearbeitet werden. Ein zentraler Aspekt wird dabei die Frage sein, worauf bei TikTok-Videos mit politischem Inhalt zu achten ist –

vor allem in Hinblick auf die Kürze der Videos und den damit verbundenen Vor- und Nachteilen (überschaubare Länge, Kinder und Jugendliche können so erreicht werden, aber auch problematische Vereinfachung von komplexen Themen bis hin zu Falschinformationen).

### Mögliche Follow-Up-Aktivitäten

Im Anschluss an die Arbeitsaufträge stellen sich vermutlich einige Schüler\*innen die Frage, welche Reaktionen es auf Laura Sophies Video gab und wie sie selbst im Nachhinein ihr Video beurteilt. Da vor

allem auf Twitter darüber heftig diskutiert wurde, hat sie dort zwei Tweets dazu verfasst (M6/A), über deren Inhalt in der Klasse gesprochen werden kann. Außerdem hat sie dem deutschen Wochenmagazin „Der Spiegel“ ein Interview gegeben (M6/B), in dem ebenfalls das Video selbst, die Reaktionen darauf und generell der Umgang mit sozialen Medien thematisiert werden. Die Bedeutung solcher Plattformen für Jugendliche kann abschließend anhand des „Jugend-Internet-Monitors 2021“ (M6/C) diskutiert werden. In diesem Zusammenhang könnten dann auch Funktionsweisen, Besonderheiten und Schwerpunkte unterschiedlicher Plattformen untersucht und verglichen werden (vgl. Mattle, 2017).

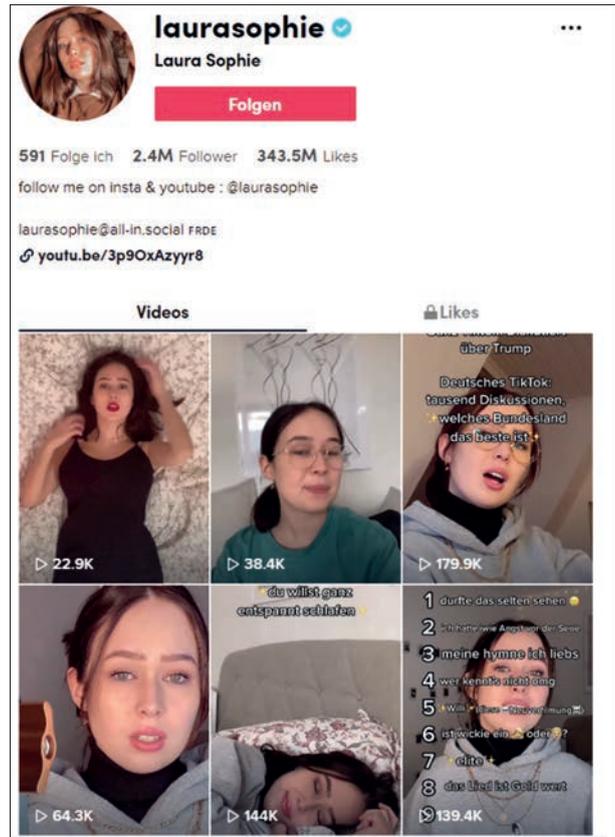
### Literaturverzeichnis

- Ackermann, J. & Dewitz, L. (2020). Kreative Bearbeitung politischer Information auf TikTok. Eine multimethodische Untersuchung am Beispiel des Hashtags #ww3. *MedienPädagogik*, 38, 69-93. (<https://doi.org/10.21240/mpaed/38/2020.11.16.X>) [31.08.2021]
- Bernath, J., Suter, L., Waller, G., Külling, C., Willemse, I. & Süß, D. (2020). JAMES: Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz. Zürich, ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. (<https://doi.org/10.21256/zhaw-21175>) [31.08.2021]
- Besand, A. & Sander, W. (2010). Zur Einführung. In Besand, A. & Sander, W. (Hrsg.), *Handbuch Medien in der politischen Bildung* (S. 9-14). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Education Group. (2020). 7. Oö. Kinder-Medien-Studie 2020. Charts Kinder ([https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts\\_Kinder\\_2020.pdf](https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Kinder_2020.pdf)) [31.08.2021]
- Krammer, R., Kühberger, C., & Windischbauer, E. (2011). Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenzstrukturmodell. Langfassung. Wien.
- Kühberger, C. (2019). Radikal digital?! Herausforderungen und Wege für das historische und politische Lernen. In Barsch, S., Lutter, A. & Meyer-Heidemann, C. (Hrsg.), *Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität* (S. 21-34). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Mattle, E. (2017). Snaps, Posts und Tweets – Politische Manifestationen in Social Media. In *Forum Politische Bildung* (Hrsg.), *Informationen zur Politischen Bildung* Nr. 42 (S. 45-51). Wien: Forum Politische Bildung
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2018). KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien – Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. ([https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie\\_2018\\_web.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf)) [31.08.2021]
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2019). JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. ([https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM\\_2019.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf)) [31.08.2021]
- Oberle, M. (2017). Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.), *Medienkompetenz. Herausforderungen für Politik, politische Bildung und Medienbildung* (S. 187-196). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- saferinternet.at (2022). Jugend-Internet-Monitor 2022 Österreich. Abgerufen am 14.03.2022 von [https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Jugend-Internet-Monitor/Infografik\\_Jugend-Internet-Monitor\\_2022.pdf](https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Jugend-Internet-Monitor/Infografik_Jugend-Internet-Monitor_2022.pdf)
- tfactory. (2020). Österreichische Jugendwertestudie 2020. Der Corona-Report. (<https://www.wko.at/branchen/t/industrie/Jugendwertestudie-Praesentation-2020.pdf>) [31.08.2021]

Am 5. Jänner 2020 veröffentlichte die damals 18-jährige deutsche Influencerin Laura Sophie auf ihrem TikTok-Profil folgendes Video:



Quelle: <https://www.nau.ch/news/videos/influencerin-wird-wegen-erklarvideo-uber-3-weltkrieg-verspottet-65638709> und <https://twitter.com/i/status/1213866714825396225>. (Originalvideo)  
Das Original-Video wurde bereits am darauffolgenden Tag von der Urheberin selbst von ihrer TikTok-Seite entfernt.



Profil-Screenshot vom 11.01.2021

„Hier mal ein kleines Aufklärungsvideo, warum denn der dritte Weltkrieg auch für uns Deutsche extrem gefährlich wäre und ähm ja ... Ich versuch's zu erklären: Also, kurz, der 3. Weltkrieg wird vielleicht ausbrechen, weil Donald Trump einen der wichtigsten Männer vom Iran getötet hat. Und viele sagen so: Ja, das sind nur zwei Länder, die kämpfen. Nein: Denn sobald die USA anfängt zu kämpfen, im Krieg zum Beispiel, dann tritt Deutschland und Frankreich zum Beispiel mit ein, weil das sind alles Länder der NATO und die NATO – also die USA ist auch in der NATO. Das heißt, wenn die USA kämpft, dann kommen die anderen NATO-Mitglieder und helfen der USA. Das heißt, es sind schon mal mehrere Länder. Und wenn der Iran sich jetzt noch mit Russland und China zusammentut – weil die ja auch gegen die USA sind – dann ist es ein Riesenteil, das da kämpft. Und das wäre nicht gut. Und außerdem: Der Iran verfügt über extrem viele Atomwaffen und gefährliche Bomben. Wenn davon eine hochgeht, dann sind wir in Deutschland auch futsch. Also, diese Waffen sind extrem gefährlich.“

Transkript des Autors, Video auf TikTok vom 5. Jänner 2020 (Dauer: 59sec)

**Arbeitswissen**

Qasem Soleimani (1957-2020) war ein sehr einflussreicher iranischer Offizier. Am 2. Januar 2020 wurde er auf Befehl des US-amerikanischen Präsidenten Donald Trump unter Einsatz einer Drohne vom US-amerikanischen Militär im Irak getötet, da Trump ihn indirekt für mehrere Anschläge – darunter den zuvor erfolgten Angriff auf die Botschaft der Vereinigten Staaten in Bagdad – verantwortlich machte.

**Arbeitsaufträge**

1. Fasse den Inhalt des Videos mit eigenen Worten kurz zusammen. Arbeite mindestens 3 Themen heraus, die darin angesprochen werden.
2. Untersuche das Video mithilfe der vorgegebenen Kriterien (M3). Verschaffe dir dazu auch einen Überblick über die Seite der Urheberin: <https://www.tiktok.com/@laurasophie>
3. Nimm anschließend zu der Frage Stellung, ob du dieses Video bzw. die darin enthaltenen Informationen für glaubwürdig oder unglaubwürdig hältst. Führe dazu konkrete Beispiele an.
4. Formuliere mindestens zwei Fragen zum Inhalt dieses Videos. Welche Informationen müsstest du einholen bzw. was musst du noch wissen, um eine abschließende Bewertung über den Inhalt dieses Videos abgeben zu können?
5. Überprüfe (ausgehend von den formulierten Fragen) den Inhalt des Videos hinsichtlich Richtigkeit und Glaubwürdigkeit. Du kannst dazu die unten angeführten Links (M4) verwenden.

Differenzierungsmöglichkeit zu M2.5:

Um das Video inhaltlich kritisieren zu können, müsste ich klären ...

	richtig	falsch
... welche Aufgaben die NATO hat und was man unter einem sogenannten „NATO-Bündnisfall“ versteht.		
... wie viele Atombomben es weltweit gibt.		
... wie Konflikte zwischen Staaten gelöst werden können, bevor es zum Krieg kommt.		
... warum Donald Trump als US-Präsident kandidiert hat.		
... ob der Iran tatsächlich Atombomben besitzt.		
... wann der 2. Weltkrieg geendet hat und wie viele Tote es gab.		

**Kriterien zur Analyse und Bewertung**

- Ist die Person ein\*e Experte/Expertin für das Thema? Welche Qualifikationen hat er/sie diesbezüglich?
- Was sind die Schwerpunkt-Themen der Seite?
- Auf welche Art und Weise wird der Inhalt präsentiert (Sprache, Gestik & Mimik, Animationen, etc)?
- Ist der Inhalt strukturiert und sinnvoll gestaltet?
- Werden grundlegende Rechtschreib- und Grammatikregeln (sowohl schriftlich als auch mündlich) eingehalten?
- Werden die vermittelten Informationen mit Quellenangaben belegt oder werden nur Behauptungen aufgestellt?
- Sind die Informationen sachlich oder stark emotional dargestellt?

## QR-Codes



Allgemein 1



Allgemein 2



Allgemein 3



Allgemein 4



Allgemein 5



Allgemein 6



Iran &amp; USA 1



Iran &amp; USA 2



Iran &amp; USA 3



Iran &amp; USA 4



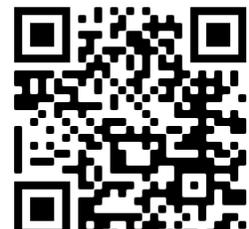
NATO 1



NATO 2



NATO 3



NATO 4



UNO 1



UNO 2



UNO 3



UNO 4

### Arbeitsaufträge zur Gestaltung eines eigenen Videos

1. Gestaltet nun ein eigenes (TikTok-)Video, das einerseits auf das ursprüngliche Video Bezug nimmt und andererseits die von euch recherchierten Informationen miteinbezieht. Ihr könnt dabei auch nur einen Teilaspekt (z.B. die NATO) berücksichtigen.
2. Beachtet dabei folgende Vorgaben:
  - Das Video soll maximal 60 Sekunden lang sein.
  - Das Video soll möglichst glaubwürdig und sachlich richtig sein. Orientiert euch dafür an den Kriterien zur Analyse (M3).
  - Überlegt euch vor dem Videodreh, was ihr genau sagen wollt. Ordnet eure Gedanken, sodass man dem Inhalt gut folgen kann.
3. Bereitet euch auf die abschließende Reflexionsrunde vor, in der unter anderem folgende Fragen diskutiert werden sollen:
  - Wie seid ihr an die Videoproduktion herangegangen?
  - Welche Probleme bzw. Schwierigkeiten gab es? Wie habt ihr sie gelöst?
  - Was war euch besonders wichtig? Worauf habt ihr besonderen Wert gelegt?
  - Wie zufrieden seid ihr mit eurem Video? Wo liegen eurer Meinung nach die Stärken und Schwächen?
4. Diskutiert die Frage, worauf jugendliche TikTok-Nutzer\*innen achten sollten, wenn sie auf der Plattform auf politische Inhalte stoßen.
5. Erörtert die Vor- und Nachteile der kurzen TikTok-Videos mit politischen Inhalten. Bezieht dabei sowohl den Blickwinkel der Konsument\*innen als auch der Produzent\*innen mit ein.

## Twitter-Posts von Laura Sophie vom 6. Jänner 2020



Die Tweets und auch das Twitter-Konto (@justlaurasophie) wurden inzwischen gelöscht, sind aber noch unter <https://pbs.twimg.com/media/Erb9EleW8AAAhbX?format=jpg&name=large> (31.08.2021) als Screenshot abrufbar.

## Interview mit Laura Sophie vom 9. Jänner 2020

**bento:** Dein Video über den Iran-Konflikt und einen möglichen Dritten Weltkrieg hat für sehr viel Aufmerksamkeit gesorgt. Welche Reaktionen hast du seitdem erhalten?

**Laura Sophie:** Ich erhalte seit Tagen viele negative, verletzende und hasserfüllte Nachrichten. Allerdings nicht von meinen Followern, sondern von fremden Personen, die anscheinend auf Twitter auf mich aufmerksam geworden sind. Viele beschimpfen mich als „dummes Kind“ oder schreiben „geh sterben“. Ich habe das Video inzwischen auf privat gestellt, weil ich verhindern wollte, dass weiterhin Menschen ein Video sehen, in welchem ich unabsichtlich falsche Informationen vermittelt habe.

**bento:** Wie kam es überhaupt zu dem Video?

**Laura Sophie:** Ich habe auf TikTok bemerkt, dass viele in meiner Zielgruppe nichts über den Konflikt zwischen den USA und Iran mitbekommen haben. Der Hashtag WW3 ist aber seit Tagen sehr populär. Deshalb wollte ich ein Video aufnehmen, in dem ich die Situation so erkläre, wie ich sie durch die Medien verstanden habe. Ich hatte wirklich eine gute Absicht.

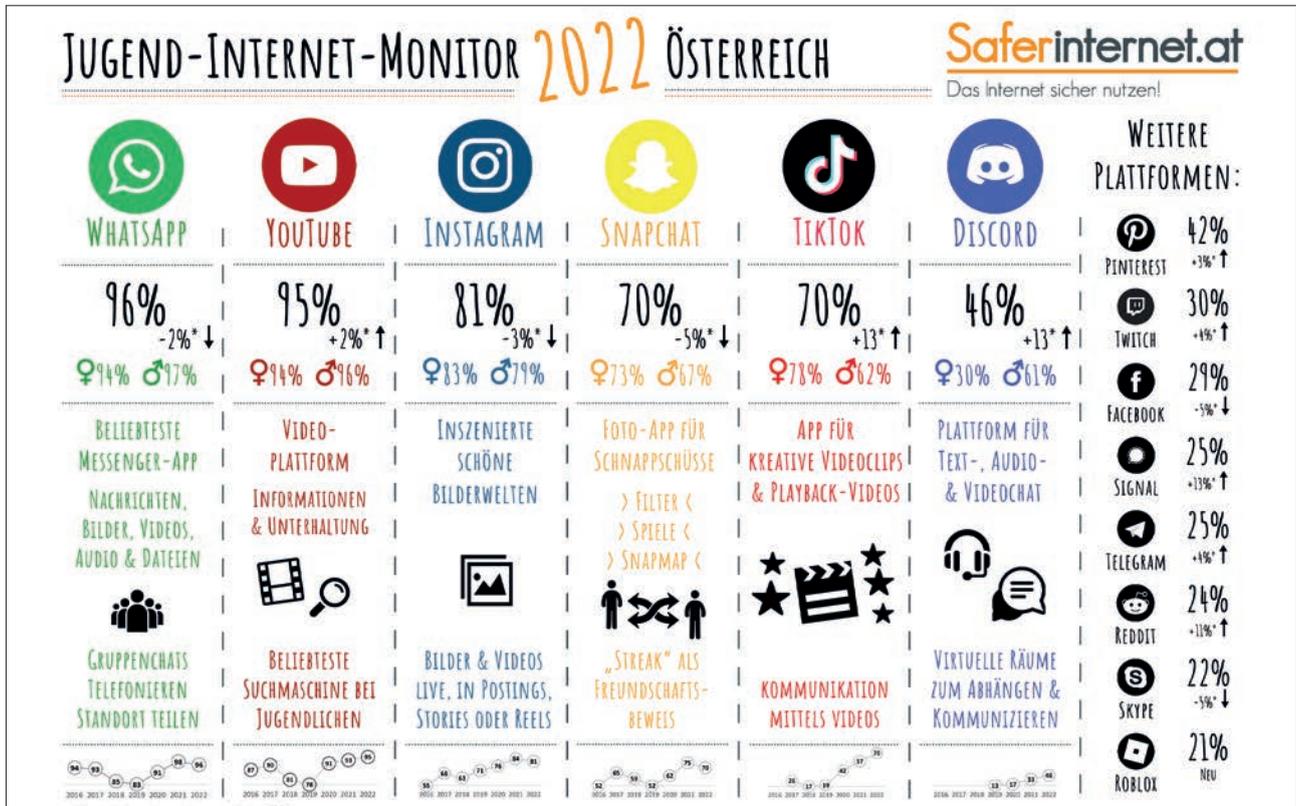
**bento:** Wie hast du dich vorbereitet, damit du deinen Followern nichts Falsches sagst?

**Laura Sophie:** Ich informiere mich vor allem auf YouTube und verschiedenen Nachrichtenseiten. Vom Iran-Konflikt habe ich abends in der Tagesschau mitbekommen. Außerdem habe ich ein Interview auf n-tv.de gesehen, in dem es um eine mögliche Beteiligung Deutschlands an einem Krieg mit Iran ging. Auch bei meinen anderen Videos über gesellschaftliche Themen betreibe ich vorher immer Recherche. Dieses Mal waren anscheinend die falschen Quellen dabei.

[...]

Quelle: <https://www.spiegel.de/panorama/iran-konflikt-tiktok-influencerin-warnt-vor-drittem-weltkrieg-jetzt-wird-sie-angegriffen-a-b7899a39-4830-4659-92a5-a9bf794271f1> (31.08.2021)

Jugend-Internet-Monitor 2022



[https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Jugend-Internet-Monitor/Infografik\\_Jugend-Internet-Monitor\\_2022.png](https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Projekt-Seiten/Jugend-Internet-Monitor/Infografik_Jugend-Internet-Monitor_2022.png) (14.03.2022)

## „Den Staat Israel wird man doch noch kritisieren dürfen!“ Wann „Israelkritik“ zu Antisemitismus wird

### Politikdidaktischer Hintergrund

Das politikdidaktische Prinzip der Kontroversität ist zentral für den Erwerb von Kompetenzen und Wissen in der Politischen Bildung. Kontroversität wird auch als „Generalprinzip der sozialwissenschaftlichen Bildung“ (Reinhardt, 2009, 32) beschrieben. Es ist Grundlage für den Beutelsbacher Konsens („Kontroversitätsgebot“) und nimmt im österreichischen Lehrplan für den Gegenstand Geschichte und Politische Bildung eine zentrale Rolle ein. In diesem Unterrichtsbeispiel wird das Prinzip der Kontroversität mit dem inhaltlichen Thema des Nahostkonflikts in Verbindung gesetzt. Der Nahostkonflikt wird in nahezu jedem österreichischen AHS- und BHS-Schulbuch der 11. Schulstufe präsentiert. Bereits davor, in der 8. Schulstufe, kann und soll der Nahostkonflikt thematisiert werden. Dieses Beispiel kann daher bereits auch schon in der 4. Klasse AHS oder MS umgesetzt werden. Die Kontroversität im Umgang mit Israel und der damit verbundenen teilweise unreflektierten Kritik an dem Staat wird weltweit heftig diskutiert. In vielen Fällen stellt sich die Frage, wie weit Kontroversität gehen darf und soll. Kontroversität hat auch Grenzen, in diesem Fall nämlich dann, wenn Israelkritik für verschleierte Antisemitismus genutzt wird. Dieses Beispiel wird sich mit den Grenzen der Kontroversität beschäftigen. Häufig werden gesellschaftlich umstrittene Themen in der Schule nicht thematisiert, da von Seiten der Lehrkräfte befürchtet werden könnte, angreifbar zu werden (Mittnik, 2017, 61f.). Um sich solche (unangenehme) Situationen zu ersparen, nehmen Lehrer\*innen häufig eine „neutrale“ oder „objektive“ Position ein. Dies steht jedoch im Widerspruch zu einer zeitgemäßen Auffassung von Politischer Bildung. Die Politikdidaktik fordert von Schüler\*innen das Fällen von reflektierten politischen Urteilen (Krammer, 2008, 6), daher können sich auch Lehrkräfte davon nicht abwenden, wenn sie kontrovers denkende, kritische und mündige Bürger\*innen ausbilden möchten. Das Zurückziehen auf eine Moderation aller vorgebrachten Aussagen der Schüler\*innen ist für Lehrer\*innen kein gangbarer Weg. Lehrer\*innen mit einer indifferenten Haltung zu politischen Konflikten könnten sogar als schädlich für den Kompetenzerwerb angesehen werden (Besand, 2019, 271f.).

Eine besondere Herausforderung nehmen in diesem Zusammenhang aber extremistische und – wie bei dem vorliegenden Beispiel – antisemitische Aussagen ein. Erstens braucht es gut ausgebildete Lehrpersonen, die den Diskurs zu Antisemitismus kennen und auch eine entsprechende Sensibilität erkennen lassen. Zweitens ist es bei diesem Thema wahrscheinlich, dass konkurrierende Meinungen aufeinandertreffen und vielleicht sogar heftig diskutiert werden. Drittens sollte es bei menschenfeindlichen<sup>1</sup> Aussagen von Schüler\*innen zu einer Zurückweisung durch die Lehrperson kommen, da auch die Politische Bildung nicht wertneutral sein soll. Aussagen, die die demokratische Grundordnung oder eine pluralistische Gesellschaft in Frage stellen, sind vom Kontroversitätsgebot auszunehmen und sollten keinesfalls als gleichberechtigte Position in der Schule zugelassen werden (Grammes, 2014; Pohl, 2015; Reinhardt, 2017).

### Hinweise zur Umsetzung

Eine Voraussetzung für dieses Unterrichtsbeispiel ist, dass der Nahostkonflikt zumindest in Grundzügen im Unterricht besprochen wurde. Schüler\*innen erhalten zu Beginn der Beispiels Informationen über den Diskurs zur sogenannten „Israel-Kritik“, um die darauffolgenden Arbeitsaufgaben lösen zu können. Lehrkräfte sollten jedenfalls die in der Infobox beschriebenen 3 D's mit den Schüler\*innen ausführlich besprechen. Anschließend kommt es zur Bearbeitung einer Karikatur, die eindeutig als antisemitisch einzuschätzen ist, da es zu einer Gleichsetzung des NS-Regimes mit dem israelischen Staat kommt. Die IHRA<sup>2</sup>-Arbeitsdefinition von Antisemitismus soll dazu beitragen, dass Schüler\*innen ein grundlegendes Verständnis zu Antisemitismus erwerben und erkennen, dass Antisemitismus ein weiteres Feld ist, als nur Jüdinnen und Juden direkt zu beleidigen oder anzugreifen. Bei der Bearbeitung der Karikatur stößt man an die Grenzen der Kontroversität, da bei aller berechtigter Kritik an einzelnen Maßnahmen der israelischen Regierung es zu keiner Gleichsetzung mit dem größten Genozid der Menschheitsgeschichte kommen kann. Aus diesem Grund ist es Aufgabe der Lehrperson, deren inhaltlichen Gehalt im Unterricht entsprechend zu problematisieren, um zu verhindern, dass Lernende diese Auffassung unreflektiert übernehmen.

<sup>1</sup> Dieser Begriff bezieht sich auf das Konzept von Wilhelm Heitmeyer der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit. Dies versucht Phänomene wie Extremismus, Rassismus, Diskriminierung und Sozialdarwinismus integrativ zusammenzufassen.

<sup>2</sup> International Holocaust Remembrance Alliance: 1998 gegründete zwischenstaatliche Organisation, die Expert\*innen und Regierungsvertreter\*innen zusammenbringt, um die Erinnerung an den Holocaust aufrecht zu erhalten. In diesem Zusammenhang wurde auch eine von allen Mitgliedsstaaten akzeptierte Antisemitismus-Definition erarbeitet.

Im zweiten Teil des Beispiels wird auf die Forderungen der BDS („Boycott, Divestment and Sanctions“, auf Deutsch „Boycott, Desinvestitionen und Sanktionen“) eingegangen. Die global aktive Bewegung ist eine transnationale politische Kampagne, die den Staat Israel wirtschaftlich, kulturell und politisch isolieren will und so auch zu einem Boykott von israelischen Gütern aufruft. Der österreichische Nationalrat hat in einem Entschließungsantrag, der von allen Parteien mitgetragen wurde, die Bewegung BDS als eindeutig antisemitisch beurteilt (Nationalrat, 2020). Im Beispiel wird ein radikaler Spot gezeigt, der sich mit dem Produkt „Sodastream“ auseinandersetzt. Dieser Spot ist noch 2021 auf der Homepage der österreichischen BDS-Bewegung zu finden. Dieser Spot soll der „Dämonisierung“ Israels dienen und lässt dabei unerwähnt, dass auch auf der palästinensischen Seite schwere Menschenrechtsverletzungen passieren.

### Lehrplanbezug

Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus wird im Lehrplan der 4. Klasse explizit eingefordert. „Formen von Antisemitismus“ sollen bearbeitet werden. Dies soll nicht nur in einem historischen Zusammenhang in Bezug auf den Holocaust geschehen, sondern auch in modernen Ausprägungen. Grundsätzlich kann dieses Beispiel aber auch in der 7. oder 8. Klasse bearbeitet werden. Zusätzlich zum Lehrplan fordert der Grundsatzlerlass Politische Bildung eine „Überwindung von Antisemitismus“. Eine stärkere Beschäftigung mit dieser Thematik scheint besonders wichtig, da in einer repräsentativen Umfrage gezeigt werden konnte, dass nur etwa 30 % der AHS und 19 % der BHS-Schüler\*innen mit 15 Jahren eine einfache Erklärung von Antisemitismus geben können (Mittnik u.a., 2021, 55).

### Erwartungshorizont

Es ist davon auszugehen, dass dem Großteil der Schüler\*innen die Diskussionen über die Politik des Staates Israels bisher eher unbekannt ist. Entweder hat dieses Thema im Leben der jungen Menschen keine Bedeutung eingenommen, oder es gab eine monoperspektivische und daher unreflektierte Betrachtung. Die Erwartung für dieses Beispiel ist, dass Schüler\*innen kontroverse Positionen in diesem Konflikt kennenlernen und antisemitische Stereotype von berechtigter Kritik unterscheiden können. Gleichzeitig sollen Schüler\*innen befähigt werden, unzulässige Vergleiche mit dem NS-Regime zu erkennen. Diese kommen meist einer unzulässigen Vereinfachung gleich und könnten auch dazu beitragen, dass die Verbrechen des größten Genozids der Menschheit relativiert werden. In diesem Zusammenhang soll den Lernenden auch die historische Verantwortung Österreichs in diesem Konflikt bewusstwerden. Als ehemalige Täternation wird Österreich international genau beobachtet, wie die Politik des Staates Israel beurteilt wird. Schüler\*innen sollen die Unverhältnismäßigkeit vieler Kritiker\*innen erkennen und sie bei der Beurteilung anderer verbrecherischer Handlungen berücksichtigen. Insgesamt soll das Beispiel einen Beitrag dazu leisten, dass junge Menschen lernen, sich bei politischen Konflikten nicht sofort auf eine Seite zu stellen, auch wenn es vielleicht in ihrem Umfeld opportun ist, sondern die Komplexität von Konflikten verstehen, um sich auch auf unterschiedliche Perspektiven einlassen zu lernen.

## Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (Hrsg.) (2003). *Gesammelte Schriften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Besand, A. (2019). Was ist gute politische Bildung in der Schule? *Bildung und Erziehung*, 72(3), 262-276.
- Grammes, T. (2014). Kontroversität. In Sander, W. (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 126-145). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Krammer, R. (2008). Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. ([https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische\\_bildung.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html)) (12.01.2021)
- Mitnik, P. (2017). Wiener Lehrer/innen und ihre Einstellungen zu Politischer Bildung – Ergebnisse einer empirischen Analyse. In ders. (Hrsg.), *Empirische Einsichten in der Politischen Bildung* (S. 55-76). Innsbruck: StudienVerlag.
- Mitnik, P., Lauss, G. & Hofmann-Reiter, S. (2021). Generation des Vergessens? Deklaratives Wissen über Nationalsozialismus, Holocaust und den Zweiten Weltkrieg von Schüler\*innen, Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Münch, P. (2016). Soda Stream wehrt sich gegen Verbannung von Palästinensern. *Süddeutsche Zeitung* vom 1.3.2016.
- Nationalrat (2020). Verurteilung von Antisemitismus und der Ziele der BDS-Bewegung. ([https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/A/A\\_00141/index.shtml](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/A/A_00141/index.shtml)) (6.12.2021)
- Pohl, K. (2015). Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? (<http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193225/kontroversitaet>) (10.1.2021)
- Reinhardt, S. (2009). *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Reinhardt, S. (2017). Wie politisch darf eine Politiklehrkraft sein? In Achour, S. & Gill, T. (Hrsg.), *Was politische Bildung alles sein kann. Einführung in die politische Bildung* (S. 105-114). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schlicht, A. (2008). *Die Araber und Europa. 2000 Jahre gemeinsamer Geschichte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sharansky, N. (2005). 3D Test of Anti-Semitism: Demonization, Double Standards, Delegitimization. *Jewish Political Studies Review*, 1-2/2005, o.A.

### „Israelkritik“

In Diskussionen stellt sich häufig die Frage, ob und inwieweit man den Staat Israel (als Österreicher\*in) kritisieren darf. Die Antwort ist eigentlich ganz einfach: Ja, natürlich! Wenn militärische Handlungen unverhältnismäßig erscheinen, oder es zu Einschränkungen bei Palästinensern im Bereich der Grundrechte kommt, ist es legitim, die Politik des Staates Israels zu kritisieren. In der israelischen Politik gibt es immer wieder Regierungen mit extrem religiösen, ultraorthodoxen oder auch rechtsextremen Gruppierungen, die an einer friedlichen Lösung des Nahostkonfliktes nicht interessiert sind. Andere politische Parteien setzen sich aktiv für eine friedliche Lösung ein. Israel ist ein ausgesprochen pluralistischer Staat mit vielen unterschiedlichen Sichtweisen. Zu berücksichtigen ist aber auch, dass insbesondere der sogenannte israelbezogene Antisemitismus viele Erscheinungsformen hat, die in einem reflexiven Unterricht in Politischer Bildung bedacht werden müssen. In der Literatur wird häufig das Modell der 3 D's (Delegitimierung, Dämonisierung und Doppelstandards (Sharansky, 2005)) angeführt, woran erkannt werden kann, ob es sich um eine Kritik an der staatlichen Politik Israels handelt oder um Antisemitismus. Die Delegitimierung spricht Israel das Recht ab, als eigener Staat zu existieren, insbesondere aus der Begründung heraus, dass sie den Palästinensern das Land „gestohlen“ hätten. Die Dämonisierung stellt Israel als einen Staat dar, der besonders „böse“ ist und mit enormer (ungerechtfertigter) Gewalt gegen seine Feinde vorgeht. Als Doppelstandard wird die Ungleichbehandlung Israels im Vergleich zu anderen Staaten und die selektive Verurteilung seiner Gewalttaten bezeichnet. Wenn eine dieser drei Kriterien eindeutig zutrifft, kann von Antisemitismus gesprochen werden. Offen ausgedrückte antisemitische Ressentiments sind heute größtenteils gesellschaftlich geächtet und in vielen europäischen Ländern, auch in Österreich, strafrechtlich verboten. Zahlreiche antisemitische Codes werden aber als „Israelkritik“ getarnt, um die alten antisemitischen Muster doch bedienen zu können, ohne dabei Jüdinnen und Juden auch nur zu erwähnen. Adorno hat dafür den Begriff des versteckten „Krypto-Antisemitismus“ definiert (Adorno, 2003, 321).

Bis heute erkennen 18 der 22 Mitgliedsstaaten der Arabischen Liga Israel nicht als eigenständigen Staat an. Grundlage für diese Haltung ist die Ansicht, dass Israel dieses Land nicht zustünde, da es den Palästinensern gehörte. Dieser Zugang ist nachweislich falsch, da bereits die Balfour-Deklaration aus dem Jahr 1917 „dem jüdischen Volk“ eine „nationale Heimstätte“ auf dem Gebiet des britischen Mandats Palästina zusicherte. 1946 lebten in Palästina, zu dem damals noch Transjordanien (das heutige Königreich Jordanien) zählte, in etwa zwei Millionen Menschen, davon etwa 603.000 Jüdinnen und Juden (Schlicht, 2008, 170f.). Nach dem größten Genozid der Menschheitsgeschichte, dem Holocaust (Shoah), in dem über sechs Millionen Jüdinnen und Juden ermordet wurden, ist die Notwendigkeit eines eigenen Staates immer deutlicher geworden. Die Vereinten Nationen haben einen Teilungsplan ausgearbeitet, der die Verhältnisse zwischen Jüdinnen und Juden sowie Palästinenser\*innen berücksichtigte. Die israelisch-jüdische Seite hätte diesen Teilungsplan akzeptiert, die arabischen Staaten haben diesen jedoch abgelehnt. Bereits einen Tag nach der israelischen Unabhängigkeitserklärung vom 14. Mai 1948 haben alle Nachbarstaaten Israel den Krieg erklärt. Israel konnte diesen und weitere Kriege für sich entscheiden und hat dadurch das israelische Territorium vergrößert. Als Folge davon kam es zu großen Vertreibungsaktionen, die hunderttausende Palästinenser\*innen in Flüchtlingslager trieben. Die Arabische Liga hat dazu aufgerufen, keine Flüchtlinge aufzunehmen, um Israel als Aggressor zu stigmatisieren.

**Arbeitsauftrag 1**

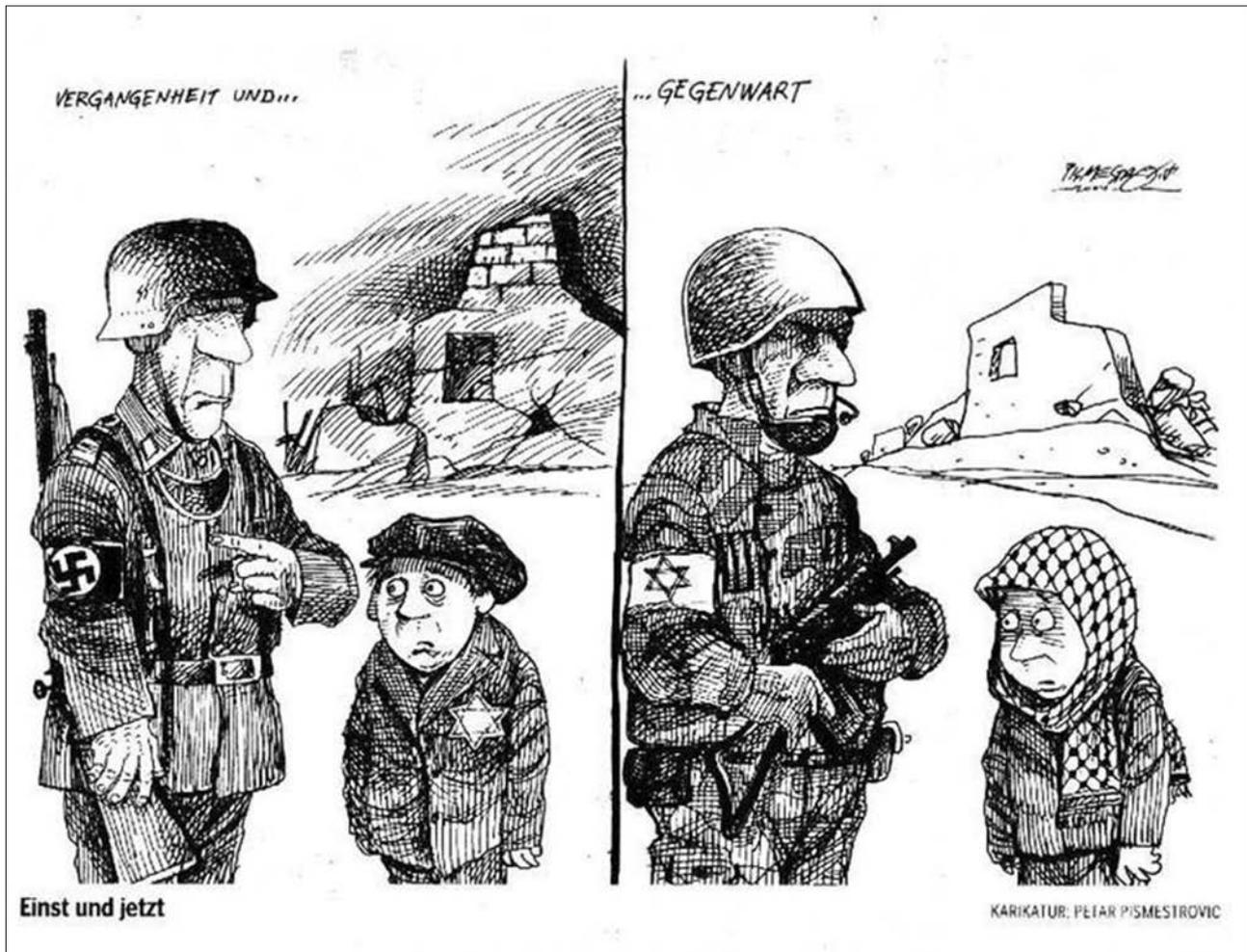
1. Beschreibe die Karikatur anhand eines dir bekannten Modells der Bildanalyse.
2. Diskutiere, ob die in der Karikatur gezeigte Täter-Opfer-Umkehr zulässig ist.
3. Beziehe Stellung, inwiefern diese Karikatur als Holocaustrelativierung oder -verharmlosung gesehen werden kann.
4. Beurteile, ob die vorliegende Karikatur anhand der IHRA-Definition von Antisemitismus (M2) als antisemitisch bezeichnet werden kann.

**Arbeitsdefinition von Antisemitismus der International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA), die vom österreichischen Ministerrat am 21. April 2017 angenommen wurde.**

„Antisemitismus ist eine bestimmte Wahrnehmung von Jüdinnen und Juden, die sich als Hass gegenüber Jüdinnen und Juden ausdrücken kann. Der Antisemitismus richtet sich in Wort oder Tat gegen jüdische oder nichtjüdische Einzelpersonen und/oder deren Eigentum sowie gegen jüdische Gemeindeinstitutionen oder religiöse Einrichtungen.“

Um die IHRA bei ihrer Arbeit zu leiten, können die folgenden Beispiele zur Veranschaulichung dienen (gekürzt):

- Erscheinungsformen von Antisemitismus können sich auch gegen den Staat Israel, der dabei als jüdisches Kollektiv verstanden wird, richten. Allerdings kann Kritik an Israel, die mit der an anderen Ländern vergleichbar ist, nicht als antisemitisch betrachtet werden. Antisemitismus umfasst oft die Anschuldigung, die Juden betrieben eine gegen die Menschheit gerichtete Verschwörung und seien dafür verantwortlich, dass „die Dinge nicht richtig laufen“. Der Antisemitismus manifestiert sich in Wort, Schrift und Bild sowie in anderen Handlungsformen, er benutzt unheilvolle Stereotype und unterstellt negative Charakterzüge. [...]
- Falsche, entmenschlichende, dämonisierende oder stereotype Anschuldigungen gegen Jüdinnen und Juden oder die Macht der Jüdinnen und Juden als Kollektiv – insbesondere aber nicht ausschließlich die Mythen über eine jüdische Weltverschwörung oder über die Kontrolle der Medien, Wirtschaft, Regierung oder anderer gesellschaftlicher Institutionen durch die Jüdinnen und Juden. [...]
- Die Anwendung doppelter Standards, indem man von Israel ein Verhalten fordert, das von keinem anderen demokratischen Staat erwartet oder gefordert wird bzw. Israel nach ganz anderen Maßstäben beurteilt. [...]
- Vergleiche der aktuellen israelischen Politik mit der Politik der Nationalsozialisten.



Quelle: Petar Pismestrovic: Vergangenheit und Gegenwart, in: Kleine Zeitung, Graz, 19. 5. 2004

## Arbeitsauftrag 2

1. Verfasse ein/en Blogeintrag / Leserbrief / Posting zu der oben angeführten Karikatur. Gehe dabei zumindest auf die Punkte ein, die im Folgenden aufgelistet werden (maximale Länge 150 Wörter):

- Verhältnismäßigkeit des Vergleichs zwischen dem Nationalsozialismus und dem Staat Israel
- Vergleich Israel und Nationalsozialismus
- Kritik an der staatlichen Politik Israels

2. Vergleiche deine Ausführungen mit deiner/m Sitznachbar\*in. Diskutiere mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

3. Diskutiere mit deiner/m Sitznachbar\*in, ob vergleichende Darstellungen zwischen Israel und dem nationalsozialistischen Regime unter Strafe gestellt werden sollten. Gehe dabei insbesondere auf das Grundrecht der freien Meinungsäußerung (Staatsgrundgesetz Art. 13) ein, das unter bestimmten Begebenheiten auch eingeschränkt werden kann (Vgl. EMRK Art. 10 Abs. 2).

### BDS-Bewegung

BDS ist die Abkürzung für Boycott, Divestment and Sanctions (dt. „Boykott, Desinvestitionen und Sanktionen“) für eine internationale politische Kampagne, die den Staat Israel isolieren will. Dies soll v.a. durch Boykotte im wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, sportlichen und künstlerischen Bereich erfolgen. So wird z.B. dazu aufgerufen, keine Produkte aus Israel zu kaufen. Nach Angaben der BDS wird das Produkt „Sodastream“ in den besetzten Gebieten<sup>1</sup> hergestellt und mit dem Kauf dieses Produktes unterstütze man die israelischen „Besatzer“. Das Ziel der Kampagne ist, die „Okkupation und Kolonisierung allen arabischen Landes“ zu beenden und das „Grundrecht seiner arabisch-palästinensischen Bürger auf volle Gleichheit“ anzuerkennen. Die BDS ist auch in Österreich aktiv und veranstaltet jährlich eine „Israeli Apartheid Week“. Mit dem Bezug zum Begriff Apartheid, die in Südafrika lange umgesetzt war, versucht man den Staat Israel bewusst in die Nähe eines rassistisch geprägten und definierten Staates zu rücken. Der österreichische Nationalrat hat im Jahr 2020 die BDS-Bewegung verurteilt und sie als antisemitisch bezeichnet (Nationalrat 2020).

Zahlreiche internationale Persönlichkeiten unterstützen diese Bewegung. Beispiele hierfür sind der Sänger der Rockband Pink Floyd, Roger Waters, oder der Schriftsteller Henning Mankell. Viele Künstler\*innen wehren sich aber auch gegen die BDS-Ziele, z.B. die Schriftstellerin Joanne K. Rowling („Harry Potter“) oder die Sänger\*innen/Bands Lady Gaga, Rihanna oder Linkin Park.

<sup>1</sup> Unter den von Israel besetzten Gebieten versteht man das Westjordanland einschließlich Ostjerusalem, den Gazastreifen und die Golanhöhen. Diese Gebiete wurden im Sechs-Tage-Krieg 1967 von Israel erobert.



### M5

### Video

#### Arbeitsauftrag 3

1. Sieh dir das BDS-Video zum Produkt „Sodastream“ (siehe Infobox) an. Beschreibe den Inhalt des Videos in Bezug auf politische und propagandistische Inhalte und die dahinterstehende Absicht.
2. Diskutiere, ob man diesen Boykottaufruf der BDS-Bewegung mit dem „Judenboykott“<sup>1</sup> der Nationalsozialisten mit dem damaligen Leitspruch „Kauft nicht bei Juden“ (siehe M6) vergleichen kann. Bedenke dabei vor allem die unterschiedlichen politischen Grundlagen des Deutschen Reichs und des Staates Israel.
3. Beurteile, ob das Video eine „Dämonisierung“ (siehe M2) Israels darstellt und daher als antisemitisch zu bewerten ist.

<sup>1</sup> Dieser Begriff wird als belasteter Begriff unter Anführungszeichen gestellt, da dieser von den Nationalsozialisten verwendet wurde.

#### Informationen zum Video

Das Video zeigt einen Spot der BDS-Kampagne zum Produkt „Sodastream“, das auf der Homepage der BDS-Austria verlinkt ist. Dort wird mit radikalen Mitteln damit geworben, dass Konsument\*innen des Produkts „palästinensisches Blut trinken“. Grundlage der Kritik ist, dass die Produktion in einer illegalen israelischen Siedlung stattgefunden hat. Dieser Standort wurde 2015 aufgelassen (Münch, 2016).

Link: BDS Video Sodastream, abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=q5Th8Xfvpul> (24.02.2021)



Quelle: Bundesarchiv, Bild 183-R70355 / Unknown / CC-BY-SA 3.0

## Globalisierung in Erklärvideos – alles ganz einfach?

### Politikdidaktischer Hintergrund

In der Lebenswelt Jugendlicher nimmt die Videoplattform Youtube einen herausragenden Stellenwert ein. Mehrere repräsentative Umfragen konnten zeigen, dass der Onlinedienst von fast allen jungen Menschen in Österreich täglich genutzt wird (vgl. JIM Österreich 2022, [www.saferinternet.at](http://www.saferinternet.at)) und sich diese Nutzungsfrequenz durch Schulschließungen während der Coronapandemie auch noch verstärkt hat. (vgl. mpfs, 2020, 19, zit. n. Hartung, 2020, 100) Die dort verbreiteten Videos werden nicht nur zur Unterhaltung genutzt, sondern auch zur Informationsbeschaffung. In diesem Kontext spielen sogenannte Erklärvideos eine zentrale Rolle. Sie beschäftigen sich mit Begriffen, Konzepten und Sachverhalten aus unterschiedlichsten Lebens- und Lernbereichen und sind in ihrer Gestaltung und in Hinblick auf die Autor\*innenschaft divers. Häufig pflegen sie einen informellen Kommunikationsstil. (vgl. Wolf, 2015, 2) Dies führt in Kombination mit der ständigen (niederschweligen) Verfügbarkeit zu einer extremen Beliebtheit dieser Clips. Auch zu Themen der Politischen Bildung haben sich mehrere Erklärvideo-Formate etabliert, die auf Youtube hunderttausende Klicks verzeichnen.

Erklärvideos werden jedoch nicht nur in der Freizeit konsumiert, sondern sind mittlerweile auch Bestandteil des schulischen Unterrichts. Das gilt auch für die Politische Bildung, wo diese Clips zu unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden. Zur Nutzung von Erklärvideos im Unterricht gibt es noch keine größeren Studien. Christoph Kühberger konnte zwar nachweisen, dass digitale Medien insgesamt relativ wenig Verbreitung finden im Geschichts- und Politikunterricht (vgl. Kühberger, 2019, 28). Die Klickzahlen auf Youtube, die oben erläuterte Wichtigkeit von Youtube für Jugendliche sowie zahlreiche Aussagen von Lehrkräften im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen legen jedoch nahe, dass Erklärvideos zumindest keine gänzlich unbedeutende Rolle in der Unterrichtsrealität spielen. Ihre Vorteile liegen dabei auf der Hand: Sie stellen Informationen übersichtlich dar, strahlen fachliche Kompetenz aus, sind häufig in schüler\*innengerechter Sprache verfasst und sind nicht zuletzt optisch ansprechend oder sogar lustig aufbereitet. (vgl. Wolf, 2015, 30ff.) Auf der anderen Seite sind sie jedoch auch problematisch. Die Inhalte werden häufig undifferenziert, unwidersprochen, monoperspektivisch – einem Masternarrativ folgend – und teilweise eindimensional tendenziös dargestellt, beinhalten mitunter unzulässige Verkürzungen und weisen die Urheber der Videos bzw. rele-

vante Informationsquellen oft nur unzureichend oder gar nicht aus. Nicht selten suggerieren (oder stellen) sie auch einen Absolutheitsanspruch und ignorieren somit wissenschaftliche Pluralität, was u.a. dem didaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung entgegenläuft. Auch Arbeitsaufträge, die Schüler\*innen ihrerseits eine differenzierte und multiperspektivische Auseinandersetzung mit politischen Problemfeldern ermöglichen, enthalten sie selten.

Aus diesem Grund ist es keinesfalls ausreichend, Erklärvideos *statt* eines kompetenzorientierten Politikunterrichts einzusetzen. Gleichzeitig sind sie jedoch gut geeignet, *in* einem solchen behandelt zu werden, um einerseits Arbeitswissen bereitzustellen sowie zur Informationsgewinnung für die eigene Meinungsbildung beizutragen (vgl. Oberle, 2017, 187), und sie andererseits selbst als politische Manifestation zu betrachten und so zum Objekt einer eingehenden, kritisch reflektierten Analyse zu machen. (vgl. Kühberger, 2019, 32; Uebing, 2019, 75ff.) Mit anderen Worten: Politiklehrkräfte sollten Erklärvideos in ihrem Unterricht nicht ignorieren, sie sollten sich aber auch nicht von ihnen ersetzen lassen.

Eine solche Analyse soll der Kern dieses Unterrichtsbeispiels sein. Im Sinne der politikbezogenen Methodenkompetenz (vgl. Krammer, 2008, 5) – insbesondere im Bereich der Analyse fremder politischer Manifestationen – werden drei Erklärvideos zum gleichen Thema gegenübergestellt und systematisch anhand eines Rasters analysiert. Ziel ist, dass die Schüler\*innen Erklärvideos zwar als Informationsmedium wahrnehmen, aber vor allem ein Instrumentarium entwickeln, um sie kritisch zu hinterfragen und deren Qualität zu bewerten. (vgl. Krösche & Ottner-Diesinger, 2020, 5)

Um sich nicht auf eine reine Medienanalyse zu beschränken, soll dies im Sinne der politischen Sachkompetenz (vgl. Krammer, 2008, 6) – im Bereich der Kategorien und Konzepte – anhand der Auseinandersetzung mit dem Teilkonzept der Globalisierung geschehen. Dieses Schlüsselproblem eignet sich aufgrund seiner vielfältigen Dimensionen und der damit zwangsläufig zusammenhängenden Akzentuierungen unterschiedlicher – jeweils als maßgeblich erachteter – Einflussfaktoren in Erklärvideos besonders gut für eine vergleichende Analyse. Auch mögliche transportierte Fehlkonzepte von Globalisierung können sichtbar gemacht und reflektiert werden, wenn aus den behandelten Clips etwa (problematischer Weise) abgeleitet werden kann, dass das Handeln von wirt-

schaftlichen Akteuren nur durch den individuellen Konsum, aber nicht durch politische Regularien beeinflussbar sei.

### Lehrplanbezüge

Das Unterrichtsbeispiel bezieht sich auf Modul 9 der 4. Klasse Unterstufe mit dem Titel „Medien und Politische Kommunikation“. (Lehrplan AHS Unterstufe, 2016) In diesem Modul ist als Kompetenzkonkretisierung u.a. das „Arbeiten mit politischen Medien (Analyse von medial vermittelten Informationen)“ vorgesehen und als Thematische Konkretisierung sollen die Lernenden u.a. „mediale, im Zusammenhang mit politischer Kommunikation stehende Produkte analysieren und selbst gestalten.“ Zudem wird auf das Modul 2 der 4. Klasse zum Historischen Lernen Bezug genommen, in dem es um „Ausgewählte Aspekte von Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert“ (Lehrplan AHS Unterstufe, 2016) geht.

Das Unterrichtsbeispiel würdigt auch die im Unterstufenlehrplan ausgewiesenen Didaktischen Prinzipien. So wird insbesondere „Lebensweltbezug“ hergestellt, indem sowohl das Medium des Erklärvideos als auch das Phänomen der Globalisierung für die Schüler\*innen relevant sind und konkrete Handlungsmöglichkeiten thematisiert werden. (vgl. Hellmuth & Kühberger, 2016, 6) Zentrales Ziel der letzten Sequenz ist es, am Beispiel von Erklärvideos die Perspektivität, Selektivität und Konstruktivität medial vermittelter Informationen zu hinterfragen und so ein besonderes Augenmerk auf diese Basiskonzepte zu richten. (vgl. Kühberger, 2016, 25ff.)

### Hinweise zur Umsetzung und Erwartungshorizont

Zu Beginn beschäftigen sich die Schüler\*innen mit einer (sprachlich sehr einfach gehaltenen) Definition von Globalisierung. Anhand der zur Verfügung gestellten Infobox (M2) sollen die Schüler\*innen dafür sensibilisiert werden, dass Globalisierung einerseits viele Lebensbereiche betrifft und andererseits – je nach Perspektive – nicht eindeutig positiv oder negativ zu bewerten ist.

Anschließend werden die Schüler\*innen mit Aussagen auf Kärtchen (M3) konfrontiert, die sie Themenbereichen zuordnen müssen, um zu erkennen, dass Globalisierung auf unterschiedlichen Ebenen erfasst werden kann und damit auch unterschiedliche Bewertungen einher gehen können. Gleichzeitig müssen sie feststellen, ob sich diese Aussagen zu Globalisierung je nach Kontext auf positive oder negative Ausprägungen bzw. Konsequenzen beziehen. Die Struktur in M3 mit den Themenbereichen in der Mit-

te ist als Vorschlag zu verstehen. Die Statements sind sprachlich einfach gehalten und wurden eigens für dieses Unterrichtsbeispiel formuliert, beziehen sich jedoch auf gängige Schüler\*innenvorstellungen, die in groß angelegten deutschen Studien erhoben worden sind. (vgl. Fischer et. al., 2016; Uphues, 2007, 82-84) Einige Positionen auf den Kärtchen sind je nach Perspektive nicht eindeutig positiv oder negativ. Dies ist bewusst so gewählt – in einem eigenen Arbeitsauftrag sollen sich die Lernenden damit beschäftigen. Einige Kärtchen sind leer. Sie werden im späteren Verlauf des Unterrichtsbeispiels gebraucht. Außerdem gibt es zu einigen der angebotenen Themenbereiche keine Aussagen. Auch diesem Umstand wird später Rechnung getragen. Die Kärtchen in M3 müssen vor Verwendung selbstverständlich ausgeschnitten und in Unordnung gebracht werden.

Der nächste Arbeitsschritt widmet sich nun den Erklärvideos. In Material M4 finden sich die Links zu drei Videos. Am Beginn steht eine inhaltliche Analyse. Die Schüler\*innen sollen anhand einer Tabelle mit Analysefragen (M5) die wichtigsten Aussagen zum Thema Globalisierung herausarbeiten. Auch dabei wird auf Bewertungen und Perspektive ein Hauptaugenmerk gelegt. Die Spalten in M5 sind sehr schmal und sind als Skizze zu verstehen. Es empfiehlt sich, die Antworten auf ein eigenes Blatt zu schreiben. Selbstverständlich kann hier in Gruppen gearbeitet werden, sodass eine Gruppe nur ein Video behandelt. In diesem Fall könnte man im Klassenplenum einen Vergleich anstreben.

Die Lernenden werden erkennen, dass in allen Videos auf die Vielfältigkeit von Globalisierung hingewiesen wird und überall eine verständliche Definition vorkommt, die jener aus M2 ähnelt. In den Clips wird jedoch unterschiedlich gewichtet und es werden unterschiedliche Themenbereiche angesprochen. Auffällig ist etwa, dass das Erklärvideo von AWS mit einem positiven Alltagsbeispiel einsteigt, während „Explainity“ anfangs auf die Komplexität von Globalisierung hinweist und den Begriff historisch herleitet. In den weiteren Schritten sollen nun aus den Erklärvideos Aussagen herausgearbeitet werden, die auf die leeren Kärtchen aus M3 geschrieben werden und den dort angebotenen Themenbereichen zugeordnet werden. Im letzten Schritt der Sequenz dürfen die Schüler\*innen noch eigene Aussagen zu den Themenbereichen treffen und eigene Überlegungen zum Konzept Globalisierung anstellen. Es ist wahrscheinlich, dass sich die Lernenden hier unterschiedlich äußern, dass also manche die Ambivalenz in den Vordergrund stellen und andere durchaus vordergründig eher positive oder negative Auswirkungen von Globalisierung sehen.

Der nächste Arbeitsschritt beinhaltet eine formale Analyse der angebotenen Erklärvideos anhand eines

geschlossenen Aufgabenformats (M6). Die jeweiligen Kategorien beziehen sich auf die Merkmale Gestaltungselemente, Kontext, Sprache, Storytelling, einfache Symbolik und Reduziertheit. (vgl. Mattle, 2018, 39f.; [de.wikipedia.org/wiki/erkl%C3%A4rvideo](https://de.wikipedia.org/wiki/erkl%C3%A4rvideo); Wolf, 2015, 30ff.) Die Schüler\*innen werden erkennen, dass fast alle Merkmale in allen drei Videos vorkommen. So soll ein Bewusstsein für die Gattungselemente geschaffen werden und in einem weiteren Schritt eine Vermutung angestellt werden, warum die Clips auf diese Art und Weise gestaltet wurden. Eine plausible Antwort wäre zum Beispiel, dass die Macher\*innen von Erklärvideos eindeutig an Kinder und Jugendliche als Zielgruppe adressieren und die Inhalte deswegen möglichst bunt, poppig und einfach transportieren.

Aus diesem Grund ist es dringend nötig, dass sich die Lernenden in der letzten Sequenz kritisch mit den in den Erklärvideos angebotenen Informationen und Bewertungen auseinandersetzen. (vgl. Oberle, 2017, 187) Sie sollen anhand der Aussagen zu Erklärvideos in M7 zustimmen oder diese ablehnen und dies jeweils anhand der drei angebotenen Clips (M4) begründen bzw. mit Beispielen versehen. Im Zentrum dieser Aufgabe stehen die epistemischen Basiskonzepte Selektivität (Auswahl), Konstruktivität und Perspektivität. Die Schüler\*innen sollen die Darstellungs- und Funktionslogik von politikbezogenen Erklärvideos erkennen und somit reflektieren, dass die Inhalte in Erklärvideos unmöglich „objektiv“ sein können, dass von den Verfasser\*innen immer eine Auswahl getroffen wird, welche Aspekte eines Problemfeldes im Video betrachtet werden und dass dieser Auswahl immer eine bestimmte Perspektive zugrunde liegt. Aufbauend auf diese Erkenntnisse soll im letzten Schritt eine Checkliste verfasst werden, worauf man beim Konsum von Erklärvideos achten sollte. Dies kann als geschlossene Aufgabe mittels M8 bewerkstelligt werden.

### Differenzierungsmöglichkeiten

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, das Unterrichtsbeispiel etwas einfacher oder komplexer zu gestalten. Für besonders leistungsstarke Schüler\*innen könnte man beispielsweise die geschlossenen Aufgabenformate (z.B. M5 oder M8) gegen offene austauschen. Zudem könnte man sie selbst nach Definitionen von Globalisierung suchen lassen, anstatt ihnen eine Infobox zur Verfügung zu stellen. Leistungsschwächere Schüler\*innen könnte man bei den Analyseaufgaben mit Textbausteinen unterstützen. Man könnte auch die Anzahl der Analysefragen oder der zu bearbeitenden Videos verringern. Das Unterrichtsbeispiel funktioniert auch dann, wenn nur eines der drei Erklärvideos analysiert und kritisiert wird.

### Follow-Up-Aktivitäten

Grundsätzlich empfiehlt sich, im Sinne der politikbezogenen Methodenkompetenz eine Kritik von Erklärvideos auch zu anderen Themen anzustreben, wenn diese im Unterricht eingesetzt werden.

Gut möglich wäre, ein eigenes Erklärvideo zu erzeugen, wie dies Heike Krösche und Christine Ottner-Diesenberg an anderer Stelle vorschlagen (2020, 6-9) Dieses könnte ganz bewusst eine gegenläufige Perspektive als die angebotenen Erklärvideos einnehmen.

Eine dringende Empfehlung wäre, sich mit dem Begriff Globalisierung auch so auseinanderzusetzen, dass man im Sinne der politischen Handlungskompetenz und der Partizipationsbefähigung dahingehend beschäftigt, dass man eigene Handlungsmöglichkeiten auslotet und probiert, um Globalisierung im Alltag positiv zu gestalten. Ebenfalls denkbar ist eine genauere Auseinandersetzung mit den Kommentarspalten unterhalb der Erklärvideos, um dort im Sinne der politischen Urteilskompetenz die Qualität der politischen Urteile zu behandeln.

## Literaturverzeichnis

- Fischer, S./Fischer, F./Kleinschmidt, M./Lange, D. (2016). Globalisierung und Politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartung, T. (2020). Geschichtsdarstellungen auf YouTube – geschichtsdidaktische Prinzipien für die Beurteilung von Erklärvideos. In K. Gallner-Holzmann/T. Hug/G. Pallaver (Hrsg.), Jugendliche Mediennutzung und die Zukunft des Qualitätsjournalismus (S. 100-117). Innsbruck: Studienverlag.
- Hellmuth, Th. & Kühberger, Chr. (2016). Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“. Wien: Bundesministerium für Bildung.
- Jugend-Internet-Monitor Österreich 2022 [JIM Österreich]. <https://www.saferinternet.at/services/jugend-internet-monitor/> [14.03.2022]
- Krösche, H. & Ottner-Diesenberger, Ch. (2020). Erklärvideos in der Politischen Bildung. Einführungsartikel. In P. Hladschik/H. Krösche/Ch. Ottner-Diesenberger (Hrsg.), Polis aktuell 05/2020. Erklärvideos in der Politischen Bildung (S. 6-9). Wien.
- Krammer, R./Kühberger, Ch./Windischbauer, E. (2008). Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenzstrukturmodell. Langfassung. Wien.
- Kühberger, Ch. (2016). Lernen mit Konzepten. Basiskonzepte in politischen und historischen Lernprozessen. In Informationen zur Politischen Bildung 38/2016, 20-29.
- Kühberger, Ch. (2019). Radikal digital?! Herausforderungen und Wege für das historische und politische Lernen. In S. Barsch, A. Lutter & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität (S. 21-34). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Mattle, E. (2018). Von Wikipedia zu MrWissen2go – Geschichtsdarstellungen in Neuen Medien. In Historische Sozialkunde 3/2018, 32-42.
- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest [Mpfs] (2020). JIMplus 2020. Lernen und Freizeit in der Corona-Krise. Stuttgart: Eigenverlag.  
[https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus\\_2020/JIMplus\\_2020\\_Corona.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/JIMplus_2020/JIMplus_2020_Corona.pdf) [20.05.2021]
- Oberle, M. (2017). Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.), Medienkompetenz. Herausforderungen für Politik, politische Bildung und Medienbildung (S. 187-196). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Uebing, J. (2019). Geschichte in 10 Minuten – Wie geht das? Ein Vorschlag zur Analyse von historischen Erklärvideos auf der Plattform YouTube. In Ch. Brunnenberg & N. Steffen (2019), Geschichte auf Youtube. Reihe Medien der Geschichte 2 (S. 71-94). Berlin: De Gruyter.
- Uphues, R. (2007). Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Weingarten: Hochschulverband für Geographie.
- Wolf, K. (2015). Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Audiovisuelle Enzyklopädie, 19 Adressaten gerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? In: Medien und Erziehung, Zeitschrift für Medienpädagogik 59/1, 30-36.
- Vock, J. (2020). Youtube im Politikunterricht. Kleine Reihe Politische Bildung. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.

### Arbeitsaufträge: Begriff Globalisierung

1. Lies die Infobox Globalisierung in Material M2.
2. Ordne die Aussagen der Kärtchen in Material M3 den einzelnen Themenbereichen zu. Die Themenbereiche stehen in der Mitte.
3. Analysiere, ob Globalisierung in den Aussagen positiv oder negativ bewertet wird.
4. Einzelne Aussagen sind nicht leicht zuzuordnen, weil sie für manche Menschen (subjektiv) gute und für andere (subjektiv) schlechte Konsequenzen von Globalisierung aufzeigen. Nimm dazu Stellung, welchen Einfluss die Perspektive auf das Phänomen Globalisierung hat.

### Arbeitsaufträge Erklärvideos: Inhaltliche Analyse

1. Sieh dir die Erklärvideos zum Thema Globalisierung an. Die Links findest du in Material M4.
2. Analysiere die Videos anhand der Tabelle in Material M5.
3. Arbeite heraus, zu welchen Themenbereichen die Videos keine Aussagen treffen oder nur einseitig Stellung beziehen (also nur positiv oder nur negativ)
4. Zu einigen Themenbereichen in Material M3 (oben) gibt es keine Aussagen. Zu manchen nur einseitige. Arbeite aus den Erklärvideos von Material M4 Aussagen heraus, die diese Lücken füllen. Schreibe sie auf die leeren Kärtchen (M3) und ordne sie richtig zu.
5. Überlege dir selbst Aussagen, die du auf die leeren Kärtchen schreibst und zuordnest.
6. Arbeite heraus, ob die Videos als Gesamtes Globalisierung jeweils eher positiv, negativ oder differenziert bewerten.
7. Nach allem, was du nun über Globalisierung gesehen hast: Nimm dazu Stellung, wie du selbst zu Globalisierung stehst.

### Arbeitsaufträge Erklärvideos: Formale Analyse

1. Sieh dir die Erklärvideos (M4) ein weiteres Mal an und achte nun auf die Machart der Videos.
2. Analysiere, welche Merkmale von Erklärvideos im jeweiligen Video vorkommen. Nutze dazu die Analysetabelle in Material M6.
3. Sieh dir auf Youtube weitere Erklärvideos zu einem beliebigen politischen Thema an und arbeite heraus, welche Merkmale sich in all diesen Clips finden.
4. Nimm dazu Stellung, wen die Videos durch diese besondere (und oft ähnliche) Machart besonders ansprechen sollen.

### Arbeitsaufträge Erklärvideos: Kritik

1. In Material M7 findest du Aussagen zu Erklärvideos allgemein. Kreuze an, ob du diesen Aussagen zustimmst oder nicht.
2. Begründe deine Wahl anhand von Beispielen aus den Globalisierungs-Erklärvideos oder eigener Beispiele.
3. Entwickle einen Ratgeber für interessierte Schüler\*innen, wie man Erklärvideos deiner Meinung nach am besten nutzen sollte. Kreuze dafür in Material M8 die Ratschläge an, die du unterstützt. Formuliere zusätzlich eigene Ratschläge.

## Globalisierung

Globalisierung bedeutet, dass weltweite Beziehungen und Verflechtungen zunehmen. Dies betrifft viele verschiedene Bereiche, zum Beispiel die Wirtschaft, die Umwelt, die Politik, die Medizin und vieles mehr.<sup>1</sup>

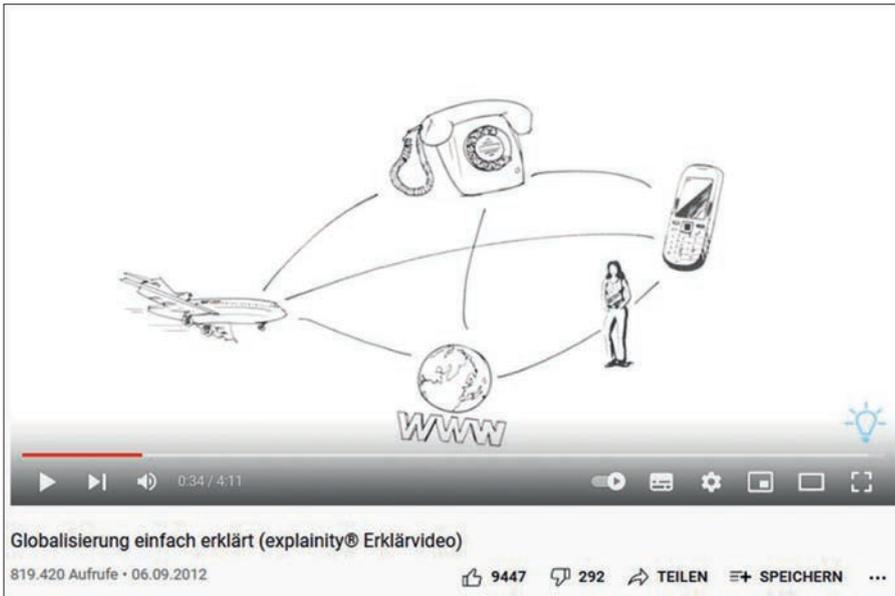
Für den Begriff Globalisierung gibt es zahlreiche Definitionen. Sie sind unterschiedlich, weil Globalisierung so viele verschiedene Lebensbereiche betrifft. Es gibt sowohl positive als auch negative Auswirkungen von Globalisierung. Es kann auch sein, dass gewisse Folgen der Globalisierung von manchen positiv bewertet werden und von anderen negativ. Das hängt von der jeweiligen Perspektive ab.

Wenn wir beispielsweise ein T-Shirt um nur 3 Euro kaufen können, weil es in fernen Ländern produziert wurde, ergeben sich dazu unterschiedlichste Bewertungen. Händler und Konsumenten freuen sich zum Beispiel über den günstigen Preis, NGOs weisen auf die ausbeuterischen Produktionsbedingungen hin, während Umweltschützer\*innen auf die negativen Folgen für die Umwelt aufmerksam machen, weil die Shirts quer über den Planeten transportiert werden.

Auch die Ursachen von Globalisierung sind vielfältig. Eine große Rolle spielen zum Beispiel technische Fortschritte wie das Internet oder kurze Transportzeiten durch Flugzeuge. Auch politische Bündnisse wie die EU sind für die Globalisierung direkt und indirekt förderlich.

<sup>1</sup> vgl. [de.wikipedia.org/Globalisierung](https://de.wikipedia.org/Globalisierung)

positiv	Themenbereich	negativ
„Man kann Lebensmittel genießen, die in Österreich nicht wachsen. Bananen sind mein Lieblingsobst. Ich kann sie das ganze Jahr über im Supermarkt kaufen.“	Konsum	„Viele Produkte sind bei uns nur deswegen so preisgünstig, weil sie in ärmeren Ländern von Menschen unter ausbeuterischen Bedingungen produziert werden – manchmal sogar von Kindern.“
„Wenn beispielsweise Impfungen gegen eine Pandemie entwickelt werden, dann können diese auf der ganzen Welt eingesetzt werden und nicht nur in dem Land, in dem sie erfunden wurden.“	Wissenschaft / Medizin	
„Wenn neue Produktionstechniken erfunden werden, die für die Natur schonend sind, so können diese auf der ganzen Welt eingesetzt werden. Dies könnte zum Beispiel gut für das Klima sein.“	Umwelt	
„Es gibt viele Möglichkeiten, im Ausland berufstätig zu sein. Es gibt zum Beispiel viele Österreicher*innen, die in den USA oder für ausländische Konzerne arbeiten.“	Arbeit	
	Kommunikation / Information	„Durch das Internet können sich kriminelle Organisationen oder Terrorzellen vernetzen, weil sie problemlos chatten können oder sich Nachrichten schicken können.“
	Politik	„Große internationale Firmen können einen immer größeren Einfluss auf unserer Politik nehmen.“
	Musik / Unterhaltung	
	Sport	



Erklärvideo Globalisierung – Explainity

Quelle:  
<https://www.youtube.com/watch?v=aGPABenTG0g&t=139s>



Erklärvideo Globalisierung – Simple Club

Quelle:  
<https://www.youtube.com/watch?v=8ndXSBjKO9Y>



Erklärvideo Globalisierung – AWS

Quelle:  
<https://www.youtube.com/watch?v=2DN7D-nWwHg>

Arbeite heraus:	Explainity	Simple Club	AWS
Mit welchem Beispiel wird eingestiegen?			
Wie wird der Begriff „Globalisierung“ erklärt/definiert?			
Welche Ursachen für Globalisierung werden genannt?			
Welche positiven Konsequenzen von Globalisierung werden angesprochen?			
Welche negativen Konsequenzen von Globalisierung werden angesprochen?			

	Explainity	Simple Club	AWS
Im Video kommen Musik, Sprecher und verschiedene grafische Elemente vor.			
Es werden Beispiele genannt, die mit dem Leben von Jugendlichen zu tun haben.			
Die Sprache ist einfach gehalten. Es kommen kaum komplizierte Sätze oder Fachbegriffe vor.			
Die Inhalte werden in eine Geschichte verpackt. Es kommen konkrete Beispiele vor.			
Im Video kommen zahlreiche Grafiken und Statistiken vor. Sie machen das Gesagte gut begreifbar.			

Erklärvideos werden von Profis gemacht und sind daher automatisch immer objektiv und glaubwürdig. (P)	Begründung/Beispiel:	
Erklärvideos erzählen eine bestimmte Geschichte. Diese ist konstruiert, also von den Macher*innen erzeugt. (K)	Begründung/Beispiel:	
Erklärvideos können nur einen bestimmten Ausschnitt eines (politischen) Themas zeigen und dieses nicht zur Gänze erfassen. (S)	Begründung/Beispiel:	
Erklärvideos zeigen eine bestimmte (subjektive) Perspektive zu einem politischen Sachverhalt. (P)	Begründung/Beispiel:	
Erklärvideos schaffen es, jedes Thema zur Gänze zu erfassen und stellen es vollständig dar. (S)	Begründung/Beispiel:	

### Textvorschlag – Ratschläge zum Umgang mit Erklärvideos (Differenzierungsmöglichkeit):

	Achte darauf, von wem das Erklärvideo stammt. Es macht einen Unterschied, ob es von Privatpersonen, einer politischen Partei oder bestimmten Medien stammt.
	Kritisiere niemals Erklärvideos. Sie stammen von Spezialist*innen, die besser Bescheid wissen als du!
	Achte darauf, ob bei einem Thema mehrere Perspektiven aufgezeigt werden oder ob einseitig dargestellt wird.
	Orientiere dich an der Machart der Videos. Je bunter und lustiger, desto besser sind sie automatisch.
	Finde heraus, welche Perspektive auf ein Problem oder zu einem Thema aufgezeigt wird und überlege dir, ob man das auch anders sehen könnte.
	Wenn du dich mit einem Thema beschäftigen willst, können Erklärvideos eine gute Grundlage bieten. Recherchiere aber immer zusätzlich, um eventuell weitere oder andere Informationen zu bekommen.
	Vergleiche möglichst immer zwei oder mehrere Erklärvideos zum selben Thema. Das kann helfen, die jeweilige Perspektive zu erkennen.
	Schau dir immer nur ein Video zu einem Thema an. Das ist effektiv und verschafft dir die Zeit, dich auch noch mit anderen interessanten Themen auseinanderzusetzen.
	Schreib dir vorher auf, was du zum Thema des jeweiligen Erklärvideos gerne erfahren möchtest. So kannst du dann überprüfen, wie umfassend der Sachverhalt tatsächlich dargestellt wird.
	...

## Politische Comics und Graphic Novels: Aufgabenformate und konkrete Beispiele

### Politik- und geschichtsdidaktischer Hintergrund

Seit Comics ein selbstverständlicher Teil der Populärkultur geworden sind, nehmen sie in ihren verschiedenen Erscheinungsformen Einfluss auf den politischen Meinungsbildungsprozess. Comicstrips in Tages- und Wochenzeitungen – aktuell beispielsweise die „Basti & Bumsti“-Comics von Daniel Jokesch, die „MOFF“-Comics von Gerhard Haderer oder die „Känguru-Comics“ von Mark-Uwe Kling und Bernd Kissel – kommentieren gesellschaftspolitische Fragestellungen in einer knappen, karikierenden Form. Graphic Novels beziehen auf erzählerisch ausgefeilte Weise Stellung zu Kontroversen und komplexen politischen Konflikten – selbst das „Kommunistische Manifest“ wurde bereits auf eine solcherart visuell-narrative Form interpretiert (Rowson, 2018). Superheldencomics geraten durch ihre ausgeprägte Gut/Böse-Gegensätzlichkeit seit jeher leicht in Gefahr, für weltanschauliche Zwecke instrumentalisiert zu werden – die lange Tradition ihrer propagandistischen Indienstnahme reicht bis vor den Zweiten Weltkrieg zurück (Näpel, 2003, 303-356). Rechtsextreme nutzten Comics für ihre ideologische Überzeugungsarbeit bereits ebenso wie NGOs, die Rechtsextremismus bekämpfen (Palandt, 2011), und auch staatliche Bildungseinrichtungen produzieren didaktisierte Comics für die Politische Bewusstseinsbildung – bekannte Beispiele sind etwa die „Andi“- und „Hanisauland“-Comics, an Hand derer sich Kinder und Jugendliche mit demokratischen Grundwerten befassen sollen. All diese Comicformate drängen nun auch in den digitalen Raum und erreichen so Jugendliche heute leichter denn je.

Die Politische Bildung steht in der Verantwortung, jungen Menschen Werkzeuge in die Hand zu geben, mittels derer sie sich der (oft sehr subtilen) politischen Beeinflussung durch populärkulturelle Medien bewusstwerden und erwehren können. Methodisch angeleitete Comicanalysen helfen den Lernenden dabei, die dafür nötigen Fähigkeiten zu trainieren und eine kritisch-reflektierte Haltung gegenüber populären politischen Medien aufzubauen. Ihr hoher Unterhaltungswert und ihre lebensweltliche Verankerung machen Comics zu besonders dankbaren Forschungsobjekten für den Unterricht, verpflichten jedoch im Gegenzug auch die Lehrkräfte zu einem sensiblen Umgang – die Freude am Comic soll durch die kritische Analyse schließlich nicht gemindert werden. Die Wertschätzung seiner ästhetischen und erzählerischen Qualitäten ist daher ein ebenso wichtiger Aspekt der Unterrichtsarbeit wie eine differenzierende Beurteilung seiner Inhalte und der stete Einbezug der Meinung der Lernenden.

### Medienspezifik und Kompetenzbezug

Comics sind Bildergeschichten. Will Eisner bezeichnete sie in seiner klassischen Definition (1985) als „sequenzielle Kunst“, wodurch festgelegt ist, dass ein Comic stets aus mehreren, einander folgenden und meist räumlich abgegrenzten Einzelbildern besteht. Diese Eigenheit unterscheidet den Comic von anderen bildlichen Erzählformen wie Karikaturen, Gemälden, Fotos oder netzkulturellen Memes, welche in der Regel nur aus einem einzelnen Bild bestehen. Typisch ist die Kombination von Text- und Bildelementen, welche dem Medium eine Zwitterstellung zwischen Literatur und Bildender Kunst zuweist. Die stilistischen Umsetzungsmöglichkeiten sind dabei breit gefächert: So kann die Darstellung realistisch sein oder schematisiert, die Figuren können cartoonhaft oder naturalistisch gezeichnet werden, Sprache, Symbole und Formen lassen sich vielfältig kombinieren, wie dies Scott McCloud (2001, 60-61) in seiner medientheoretischen Einführung anschaulich vor Augen führt. Gleichzeitig nutzen alle Comicformen eine Reihe ähnlicher grafischer Erzählstrategien: Gerahmte Panels, die einzelne Augenblicke darstellen; einen Hiatus zwischen den Panels, der von der Phantasie gefüllt werden muss; die Verwendung von Sprech- und Denkblasen, Erzähltexten, Lautmalereien, Bewegungslinien, Bildsymbolen, bildlichen Stereotypen und Einstellungsgrößen.

Der mediale Überbegriff „Comic“ verweist noch auf die karikaturhaft-humoristischen Wurzeln der Gattung in Form jener Funnies, die seit dem späten 19. Jahrhundert im Unterhaltungsteil von Zeitungen aufscheinen. Aus diesen satirischen Kurzformen haben sich im 20. Jahrhundert komplexe und umfangreiche bildliche Erzählformen entwickelt, die verschiedene Comic-Subgattungen mit je eigenen Erzähluniversen, Darstellungsweisen, Genres und kulturspezifischen Traditionen bilden. An ein tendenziell erwachsenes Publikum richten sich Comicgeschichten mit literarischem Anspruch, die seit den 1990er-Jahren als Graphic Novels bezeichnet werden. Trotz ihres Namens müssen sie nicht fiktional angelegt sein, sondern können auch von realen historischen und politischen Ereignissen erzählen – etwa von der Shoa, von Krisen- oder Kriegserfahrungen. Zudem haben sich mittlerweile auch genuin nonfiktionale Formate wie Do-ku-Comics, Wissenschaftscomics, Comicbiographien oder -reportagen etabliert.

Zum politischen Medium werden Comics jeder Art, sobald sie politische Urteile zum Ausdruck bringen

und dadurch auf die Haltungen, Vorstellungen und Weltanschauungen des Publikums Einfluss nehmen. Da das Medium sprechende und handelnde Figuren in den Mittelpunkt rückt, tendiert es dazu, politische Sachverhalte und Vorstellungen in selbigen zu verdichten und politische Standpunkte und Konflikte zu personalisieren. Das gilt insbesondere für Comicstrips, welche für die Artikulation ihrer politischen Urteile zudem häufig auf ironische Gestaltungsmittel der Übertreibung und Zuspitzung zurückgreifen, wie sie auch für Karikaturen typisch sind. Längere Erzählformate wie Graphic Novels nützen ihren dramaturgischen Spielraum und ihr archetypisches Figurenensemble für die Bewertung konkreter politischer Akteurinnen bzw. Akteure – beispielsweise, indem sie sie als romantische Idealisten verklären oder als grausame Tyrannen dämonisieren. Die strukturellen Hintergründe politischer Konflikte können sie zudem in ihren begleitenden Erzähltexten einer Bewertung unterziehen.

Die in Comics enthaltenen politischen Urteile systematisch herauszuarbeiten und jene Gestaltungselemente nachzuvollziehen, mit denen sie wirkungsvoll ausgedrückt werden (z.B. Symbole, Chiffren, Stereotype), ist ein wesentlicher Teil der politikbezogenen Methodenkompetenz.

Die politische Urteilskompetenz wird in der Analyse angesprochen, wenn die im Comic gefällten Urteile auf ihre Begründung hin untersucht, hinsichtlich ihrer Ausgewogenheit eingeschätzt und in die dahinterstehenden politischen Kontroversen eingeordnet werden sollen. Dies betrifft insbesondere das Problem monoperspektivischer und parteilicher Darstellungen politischer Kontroversen. Werden dabei fachliche Konzepte wie z.B. Kontroversität oder Perspektivität tangiert und bewusstgemacht, wird auch die politische Sachkompetenz gefördert.

Spielen politische Comics in der Vergangenheit, beziehen sich in ihrer Argumentation auf vergangene Ereignisse oder deuten politische Konfliktlinien unter Rückgriff auf die Geschichte, so wird in der Comicanalyse stets auch die historische Methodenkompetenz beansprucht. Es stellen sich dann Fragen nach Struktur und Ästhetik der Erzählung, nach der Legitimation/Kritik gegenwärtiger politischer Verhältnisse durch die Geschichte sowie nach der Authentizität der Darstellung (vgl. Gundermann, 2007, 82-83). Darüber hinaus können politisch relevante Comics auch als Quellen für ihre Entstehungszeit herangezogen werden – etwa wenn ein Nick-Knatterton-Comic Hinweise auf die Gesellschaftsordnung im Nachkriegsdeutschland gibt (vgl. Windischbauer, 2006).

Wie bei allen populärkulturellen Medien gilt auch beim Comic der Grundsatz: Je „problematischer“ er in

Bezug auf die in ihm enthaltenen (einseitigen) Bewertungen, Behauptungen, Stereotypisierungen, Feindbildproduktionen und Darstellungsweisen ist, desto anschaulicher und damit besser geeignet ist er für die kritische Analyse im Rahmen des Unterrichts.

### Umsetzungsvorschlag

Das nachfolgende Unterrichtsbeispiel ist für den Einsatz in der Sekundarstufe II konzipiert und fokussiert auf die Problematik einseitiger politischer Bewertungen in unterschiedlichen Comicformaten. Es setzt sich aus drei Bausteinen zusammen, welche innerhalb einer einzelnen Unterrichtseinheit umsetzbar und beliebig erweiterbar sind.

Im Mittelpunkt des ersten Bausteins steht ein standardisiertes Formblatt, welches die Lernenden zur allgemeinen Analyse politisch relevanter Comics heranziehen sollen. Es umfasst eine Reihe von Analyse-kategorien zur zeichnerischen Gestaltung (Abstraktionsgrad, Schablonisierung der handelnden Figuren), zum Authentizitätsgrad (zeitliche Einordnung, Realitätsnähe), zur Darstellung des politischen Geschehens (satirische Verfremdung, Emotionalisierung) sowie zur Bewertung desselben (Bewertungsdichte, Parteilichkeit, enthaltene politische Urteile). Die Lernenden sollen dabei unter anderem auf vorgegebenen Skalen zu eigenen Einschätzungen gelangen und diese mit den Einschätzungen anderer vergleichen. Dafür eignen sich Methoden der vergleichenden Gruppenarbeit bzw. -präsentation (z.B. Meinungsblatt, Markt, Gruppenpuzzle, Galerie), wie sie etwa bei Wenzel (2011) beschrieben werden, oder aber die in Einzelarbeit erzielten Analyseergebnisse werden im Plenum diskutiert, wobei insbesondere die Begründungen für die Einschätzungen interessieren. Für diesen Baustein sollte die Lehrkraft den Lernenden Sequenzen von mindestens zwei selbstgewählten Comics zur Verfügung stellen, sodass Vergleiche zwischen unterschiedlichen Darstellungsformen ermöglicht werden.

Der zweite Baustein nimmt mit den Covid19-Maßnahmen einen aktuellen politischen Konflikt in den Blick (siehe hierzu auch den Beitrag von Robert Hummer in diesem Band), zu dem sich ein Comicstrip positioniert. Dieser enthält keine eigentliche Handlung, sondern entfaltet eine politische Argumentation mithilfe von bildhaften Einzelszenen. Die spezifischen Arbeitsaufgaben leiten hier dazu an, den Inhalt des Comics zu erfassen, die in ihm enthaltenen Urteile herauszuarbeiten, die Anwendung von Ironie als Gestaltungsmittel zu erkennen und schließlich einen Comic zu entwerfen, in dem das gegenteilige Urteil vertreten wird. Auch hier kann im Anschluss an die Aufgaben – wie auch im letzten Baustein – das Comic-analyseblatt zur Anwendung kommen.

Im dritten Baustein wird mit dem Nahostkonflikt auf ein komplexeres historisch-politisches Thema fokussiert (siehe hierzu auch den Beitrag von Philipp Mitnik in diesem Band). Der Baustein setzt die vorangehende Behandlung dieses Konflikts sowie seiner Genese im Unterricht voraus und fokussiert wiederum auf die Problematiken der Perspektivität und der einseitigen Bewertungen von Konflikten anhand einer beispielhaften Szene. Die Arbeitsaufgaben zielen zunächst auf die Erfassung des Inhalts, der Wirkung und der verwendeten Gestaltungsmittel ab, bevor in mehreren Aufgaben die Intention des Comics und die enthaltenen Bewertungen in den Blick rücken. Eine konzeptuelle Reflexion zum Problem der Parteilichkeit in Reportagen beschließt den Baustein, sodass alle Anforderungsbereiche angesprochen werden können.

Mögliche Lehrplanbezüge in der Sekundarstufe II: Wiewohl im aktuellen AHS-Lehrplan (BGBl. II Nr. 219/2016) auch ohne thematischen Anlass zum Einbezug von historisch-politischen Comics ermuntert wird und auch die Unterrichtsprinzipien Politische Bildung sowie Medienbildung die Arbeit mit politischen Comics in jedem inhaltlichen Zusammenhang legitimieren, bietet sich das Beispiel mit seiner inhaltlichen Fokussierung auf den Nahostkonflikt und die Pandemiemaßnahmen insbesondere für das 8. Semester (8. Klasse) der Sekundarstufe II an, wo „Akteure der internationalen Politik, zentrale Konfliktfelder und Formen von Sicherheitskonzepten und -strukturen“ und allgemein die „Möglichkeiten politischer Beteiligungs-, Entscheidungs- und Konfliktlösungsprozesse“ angesprochen werden, sowie für das 6. Semester (7. Klasse), wo „Befreiungs- und Unabhängigkeitsbewegungen als Reaktion auf Kolonialismus und Imperialismus“ thematisiert und ein besonderes Augenmerk auf historische Orientierungsangebote und Perspektivierungen gelegt werden sollen.

### Differenzierungsmöglichkeiten

Möglichkeiten zur einfacheren Gestaltung sind im Baustein 1 insofern gegeben, als die Kategorien 5 (Humor), 7 (Erkennbarkeit von Bewertungen) und 8 (Emotionalisierung) anspruchsvoller in Einschätzung und Begründung sind und daher bei Bedarf entfallen können. Die Formulierung der Aussage kann sich auf die Hauptaussage beschränken oder bei höherem Anspruch auf die Nennung sämtlicher enthaltener Urteile.

Im Baustein 2 kann das in Aufgabe 6 verlangte Zeichnen eines Comics durch die verbale Beschreibung eines solchen ersetzt werden. Im dritten Baustein können Lernende leicht mit der Analyse der Stilmittel (Aufgabe 3) überfordert sein, weshalb diese Aufgabe

entfallen kann. Das in Aufgabe 7 angepeilte allgemeine Reflektieren über die Möglichkeiten und Grenzen einer ausgewogenen und multiperspektivischen Betrachtung politischer Konflikte lässt sich auch ohne Bezug auf Joe Saccos Zitat und Vorgehensweise anregen.

Umgekehrt können die Bausteine 2 und 3 durch ergänzende Übungen zur narrativen Logik anspruchsvoller gestaltet werden. So könnten die Lernenden vor dem Lösen der eigentlichen Aufgaben noch die von der Lehrperson durcheinandergebrachten Comicpanels in eine sinnvolle Reihenfolge bringen oder von der Lehrperson ausgelöschte Sprechblasen und Kästchen mit Inhalten befüllen.

### Erwartungshorizont

Im Baustein 1 (Analyseblatt) sind die Aufgaben 1-8 durch bloßes Ankreuzen zu lösen, jedoch sollten die eigenen subjektiven Beurteilungen beim Vergleich mit anderen plausibel verbal begründet werden können. Bei Aufgabe 9 wird der politische Standpunkt, der im Comicausschnitt ausgedrückt wird, in einem Satz zusammengefasst.

Für den zweiten Baustein werden am Arbeitsblatt bei den Aufgaben 1-3 bereits beispielhafte Antworten zur Orientierung vorgeschlagen. Auch hier soll in Aufgabe 4 der politische Standpunkt in einem Satz zusammengefasst werden. In Aufgabe 5 soll der im Comic angesprochene Grundsatzkonflikt zwischen Freiheits- und Sicherheitsbedürfnissen erkannt werden. Aufgabe 6 ist besonders anspruchsvoll und wird – abhängig von Lernalter und Fähigkeiten – zu einer großen Bandbreite an Ergebnissen führen, die kaum vorab antizipiert werden können.

Im dritten Baustein soll in Aufgabe 3 jedenfalls die Froschperspektive Erwähnung finden, mit welcher die Siedler betrachtet werden, der Blick durch das zerborstene Fenster sowie die ausdrucksstarke Mimik auf Täter- und Opferseite (gefletschte Zähne, panische Blicke etc.). Das Geschehen wird räumlich aus der Sicht der Opfer verfolgt, sodass man an der gewaltsamen Bedrohung (rauchende Waffen, fliegende Steine) teilhat. Die Siedlerinnen und Siedler erscheinen aus der Distanz als beinahe amorphe Bedrohung, aus der Nähe durch die starke Kontrastierung dagegen besonders ausdrucksstark. Aufgabe 6 kann sich auf eine vage verbale Skizze beschränken. Reflexionsergebnisse zu Aufgabe 7a sollten eine ambivalente Abwägung (einerseits-andererseits) der zentralen Vor- und Nachteile ebenso beinhalten wie eine pointierte Überlegung zu den Ansprüchen an politischen Journalismus.

### Mögliche Follow-up-Aktivitäten

Für den Transfer der erworbenen Analysefähigkeiten bietet sich an, das Comic-Analyseblatt auch auf weitere Comics aus der Lebenswelt der Lernenden anzuwenden und die Ergebnisse in einer gemeinsamen Präsentation zu vergleichen. Zudem kann die in Baustein 3 enthaltene Comicszene noch erzählerisch erweitert werden, indem sich die Lernenden Gedanken über die mutmaßliche Vorgeschichte die-

ser Sequenz machen und sie in 3-4 eigenen Panels zeichnerisch darstellen; gleichermaßen lässt sich die Comicsequenz fortsetzen, indem die Lernenden den vermuteten weiteren Handlungsverlauf zeichnen, ihn der Klasse erzählen, ihn spielerisch bzw. szenisch darstellen oder ihn in einem Aufsatz skizzieren. Schließlich lässt sich der Comic von Joe Sacco auch gegen Comics mit ähnlichem thematischen Bezug kontrastieren, welche andere Blickwinkel einnehmen (z.B. Glidden, 2011, Grigorieff & Bruxelles, 2018).

### Literaturverzeichnis

Eisner, W. (1985). *Comics and sequential art*. Tamarac: Poorhouse Press.

Glidden, S. (2011). *Israel verstehen – in 60 Tagen oder weniger* (G. Althoff, Übers.). Stuttgart: Panini.

Grigorieff, V., & Bruxelles, A. de (2018). *Israel und Palästina: Zwei Völker, die miteinander leben müssen* (E. Jacoby, Übers.). Die Comic-Bibliothek des Wissens Politik. Berlin: Jacoby & Stuart.

Gundermann, C. (2007). *Jenseits von Asterix: Comics im Geschichtsunterricht. Methoden historischen Lernens*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

McCloud, S. (2001). *Comics richtig lesen: Die unsichtbare Kunst* (H. Anders, Übers.). Hamburg: Carlsen Comics.

Näpel, O. (2003). *Das Fremde als Argument. Zugleich Univ.-Dissertation. Die Deutschen und das östliche Europa, Band 7*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Palandt, R. (2011). *Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Comics*. In R. Palandt (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Comics* (S. 6-60). Berlin: Archiv der Jugendkulturen e.V.

Rowson, M. (2018). *Das kommunistische Manifest: Die Bibel des Kommunismus als moderne und lebhaftes Graphic Novel* (M. Walter, Übers.). München: Kneesebeck.

Wenzel, B. (2011). *Kreative und innovative Methoden: Geschichtsunterricht einmal anders* (2. Auflage). Wochenschau Geschichte. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Windischbauer, E. (2006). „Nick Knatterton“ – Versuche, einen Comic der 50er Jahre zum Sprechen zu bringen. In R. Krammer & H. Ammerer (Hrsg.), *Themenhefte Geschichte: Band 2. Mit Bildern arbeiten: Historische Kompetenzen erwerben* (S. 75-89). Neuried: Ars Una.

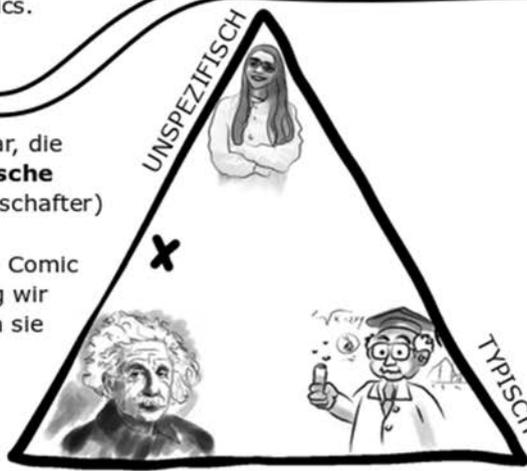
# Comic -Analyseblatt



**1** Der Zeichenstil eines Comics kann sehr realistisch sein. Häufig aber werden die Figuren abstrakter dargestellt, womöglich erscheinen sie auch in Gestalt von Tieren, Schemen oder bestehen nur noch aus wenigen Strichen. Bestimme links den Abstraktionsgrad des Comics.

← KONKRET
ABSTRAKT →

**2** **Personalisierte** Comicfiguren stellen Individuen dar, die tatsächlich existier(t)en - z.B. Albert Einstein. **Typische** Figuren verkörpern Angehörige von Gruppen (z.B. Wissenschaftler) und werden häufig in stereotypischer Form dargestellt, sodass sie leicht zuordenbar sind. Daneben finden sich im Comic viele **unspezifische** Alltagsfiguren, aus deren Darstellung wir nicht auf ihre Eigenschaften schließen können (auch wenn sie beispielsweise WissenschaftlerInnen sind). Das nebenstehende Dreieck ist die Landkarte des Comics. Markiere für jede Figur mit einem Kreuz, ob sie eher personalisiert, typisch oder unspezifisch erscheint.



**3** Wann spielt die Handlung? Markiere, wie nahe oder fern sie zur Gegenwart liegt.



← VERGANGENHEIT / GEGENWART / ZUKUNFT →

**4** **FIKTIONAL** / **REAL**



Trage einen Wert ein: Ist die Handlung eher erfunden oder bezieht sie sich auf wirkliches Geschehen?

**5** Ist das Dargestellte genau so gemeint oder wird es humoristisch übertrieben / ironisch ins Gegenteil verkehrt?

NÜCHTERN / HUMORISTISCH



**6** Ergreift der Comic Partei oder versucht er, möglichst neutral zu bleiben?

PARTEILICH / NEUTRAL



**8** Ist die Darstellung rein sachlich oder will sie (positive/negative) Gefühle erzeugen?

SACHLICH / EMOTIONALISIEREND



**7** Sind die Bewertungen von politisch Handelnden offensichtlich oder eher zwischen den Zeilen zu finden?

VERSTECKTE / OFFENSICHTLICHE BEWERTUNGEN



**9** **AUSSAGE**

Formuliere in eigenen Worten das politische Urteil, das in dem Comicausschnitt enthalten ist:

„Karl der Köter“ ist ein Comicstrip, der regelmäßig in der oberösterreichischen Straßenzeitung „Kupfermuckn“ erscheint. Die Hauptperson ist Karl, ein obdachloser Hund. Im folgenden Comicstrip bezieht er Stellung zum politischen Konflikt um die CoViD19-Maßnahmen, im Zuge derer das öffentliche Leben in Österreich zeitweilig eingeschränkt wurde.



„Karl der Köter“, Kupfermuckn 12/2020 (©Philipp Pammeringer www.phillustrator.at, Verwendung mit freundlicher Genehmigung des Autors)

**Arbeitsaufträge**

1. Sieh Dir jedes Panel (= Kästchen) dieses Comicstrips genau an und beschreibe, was darin zu sehen ist. Beispielsweise bei Panel 2: „Zu sehen ist ein überdimensionierter Fuß, der zwei Personen nach vorne tritt. Die eine Figur hält Pinsel und Palette in der Hand und trägt Schal sowie Kopfbedeckung, die andere spielt auf einer Gitarre. Die Hälfte des Bildes nimmt ein Erzähltext ein, in dem folgendes zu lesen ist: ...“
2. Analysiere die Bedeutung der gezeichneten Bildelemente und der gezeigten Szenen. Beispielsweise: „Der Maler und die Musikerin stehen für die Kunst, der sie gewaltsam hinaustretende Fuß womöglich für den Staat, der Veranstaltungen verbietet. Es soll womöglich ausgesagt werden, dass Kulturschaffende gegen ihren Willen aus dem öffentlichen Leben ausgeschlossen werden und keine Einkünfte haben, wofür die Schmerzsymbole (Sterne) stehen.“
3. Der Comicstrip arbeitet sehr stark mit Spott und Ironie – ähnlich wie eine Karikatur. Die Szenen werden übertrieben gezeichnet und der Zeichner will erkennbar das Gegenteil dessen aussagen, das er in den Texten scheinbar behauptet. Erläutere bei jedem Panel, wie Bild und Text tatsächlich verstanden werden sollen. Beispielsweise: „Kunst, Kultur und Sport sind eigentlich sehr wichtige Bereiche des öffentlichen Lebens, auch wenn sie von vielen Menschen nicht geschätzt und als entbehrlich betrachtet werden.“
4. Fasse das politische Urteil (= den Standpunkt, die Meinung des Zeichners) zu den CoViD19-Maßnahmen in einem Satz zusammen.
5. Die CoViD19-Maßnahmen werden auch deshalb so kontrovers diskutiert, weil sich in ihnen ein Spannungsfeld zwischen verschiedenen Grundwerten zeigt. Erläutere, welche beiden Werte aus Sicht des Zeichners hauptsächlich in Konflikt geraten.
6. Zeichne einen Comicstrip zur selben Thematik und im selben Stil, bei dem die entgegengesetzte politische Haltung vertreten wird.

**Autobiographischer Comic zu kontroversen politischen Themen: „Palästina“ (1995)**

Der Journalist Joe Sacco gilt als Erfinder der „Comic-Reportage“. Während der ersten „Intifada“, einem palästinensischen Aufstand gegen die israelische Besatzung, reiste er 1991 in die betroffenen palästinensischen Gebiete. Dort sammelte er Geschichten von Menschen, die er traf und die ihn zu sich nach Hause einluden. Sie berichteten ihm von ihren Kämpfen und ihren Verwundungen, von Verhaftungen, Vertreibungen und Demütigungen durch das israelische Militär und Angehörige der nationalreligiösen Siedlungsbewegung. In letzterer ist die Auffassung vorherrschend, dass das ganze historische (biblische) Land Israel auch außerhalb des heutigen Staatsgebietes nur dem jüdischen Volk gehören solle. Der Bau jüdischer Siedlungen in den besetzten Gebieten gilt als eines der größten Friedenshindernisse im Nahostkonflikt, zumal er von Israels Regierung und Armee geduldet und teilweise unterstützt wird. Sacco hielt seine Erlebnisse und die Geschichten, die ihm erzählt wurden, in Form einer Comicserie fest. In der Episode „Das Fass“ besucht er ein palästinensisches Dorf, das kurz zuvor von feindseligen jüdischen Siedlerinnen und Siedlern attackiert worden war. Er lässt sich von einem Bewohner den Ablauf der Attacke schildern.



Auszug aus: Sacco, J., & Götting, W. (2011). Palästina. Süddeutsche Zeitung Bibliothek - Graphic Novels. München: Süddeutsche Zeitung GmbH, S. 67-68. © 2009 Joe Sacco, © 2009 Verlag bbb Edition Moderne AG.

## Arbeitsaufträge

1. Fasse den Inhalt dieser Bildergeschichte in 1-2 Sätzen zusammen.
2. Beschreibe die Wirkung, die der Comicausschnitt auf dich hat. Nenne dabei mindestens drei Emotionen, die er vermutlich hervorrufen will.
3. Erläutere, inwiefern zeichnerische Stilmittel (z.B. Perspektive, Kontraste ...) die Wirkung der Erzählung verstärken.
4. Der Comic erzählt hier von einem gewaltsamen Konflikt zwischen palästinensischen Einwohner\*innen und Angehörigen der jüdischen Siedlungsbewegung. Erläutere, aus wessen Perspektive er dabei das Geschehen betrachtet und woraus man das schließen kann.
5. Stelle anhand des Ausschnitts Vermutungen darüber an, auf wessen Seite die Sympathien des Zeichners liegen und wie er den politischen Konflikt bewertet.
6. Stelle Vermutungen darüber an, wie ein Comic aussehen würde, der den gezeichneten Sachverhalt aus der Sicht der Gegenseite darstellen würde.
7. Die Comicroportage „Palästina“ wurde mit Preisen ausgezeichnet, erfuhr jedoch auch Kritik: Der Zeichner habe die ihm erzählten Geschichten allzu gutgläubig übernommen und bildlich dramatisiert; er verkläre die Sicht der Palästinenserinnen und Palästinenser, blende jedoch umgekehrt die israelische Sicht auf den Nahost-Konflikt völlig aus. Joe Sacco erwiderte dazu, dass er mit Absicht nur die Sicht der einen Seite dargestellt habe:

„Der israelische Standpunkt ist in der amerikanischen Medienlandschaft sehr präsent und wird von fast jedem amerikanischen Politiker lautstark vertreten und politisch gezielt eingesetzt. Daher bemühte ich mich in ‚Palästina‘ um die Darstellung palästinensischer Erfahrungen unter der Besetzung während der ersten Intifada. [...] Es ist kein ‚objektives‘ Werk, wenn man unter Objektivität den amerikanischen Ansatz versteht, der beiden Seiten das Wort gibt, sich aber nicht um die Darstellung der Realität kümmert. In diesem Buch wollte ich nicht objektiv sein, sondern ehrlich.“<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Sacco, J., & Götting, W. (2011). Palästina. Süddeutsche Zeitung Bibliothek - Graphic Novels. München: Süddeutsche Zeitung GmbH, Vorwort.

- Beziehe Stellung zu Saccos Erklärung. Sollen Reporter\*innen bei der Darstellung von politischen Konflikten auf Ausgewogenheit verzichten, wenn ihnen die allgemeine Berichterstattung zum Thema zu einseitig erscheint? Welche Vor- und welche Nachteile hätte diese Vorgehensweise?
- Stelle Vermutungen über die Zielgruppe des Comicbandes und die Absichten des Zeichners an.

## „Democracy 3“ – Ein digitaler Politiksimulator

### Politikdidaktischer Hintergrund

Digitale Spiele sind mittlerweile ein fester Bestandteil der Popular- und vor allem der Jugendkultur. Wie die Studie „Gaming in Österreich“ 2019 (ÖVUS, 2019) zeigte, spielen hierzulande 5,3 Millionen Menschen digital und vorwiegend am Smartphone. Zwar dominiert die Altersstufe der zehn bis 15-Jährigen hinsichtlich der Spieldauer, das Durchschnittsalter aller Gamer liegt jedoch mittlerweile bei 35 Jahren.

Eine Reihe von (Meta-)Studien (Breiner & Kolibius, 2019) belegt die positive Wirkung von digitalen Spielen im Lernkontext; etwa findet im Bereich des räumlichen Vorstellungsvermögens, des kreativen Problemlösungsverhaltens und der Sozialkompetenz ein Kompetenzerwerb statt. Neben ihrem intrinsischen Motivationspotenzial spricht für digitale Spiele vor allem ihr Feedback-System, da sie auf die Eingabe des\*der Spieler\*in ständig reagieren und so den Kompetenzerwerb fördern:

Digitale Spiele fordern von dem\*der Spieler\*in ständig Sach- und Werturteile, teilweise im Kontext von dilemmatischen Entscheidungsstrukturen (politische Sach- und Urteilskompetenz). Etwa muss in Städtebausimulationen der\*die Spielende durch die Flächenwidmung über die Raumgestaltung entscheiden. Computerspiele simulieren durch ihre Interaktivität ein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten im

Rahmen der Spielmechanik (politische Handlungskompetenz) und machen so politisches Handeln ‚erfahrbar‘. Je nach Spiel können Tabellen, Grafiken, Diagramme, Symbole, Kennzahlen, Infografiken, Texte und Bilder Teil der Spielwelt sein und müssen vom Spielenden ausgewertet, gedeutet und interpretiert werden (Methodenkompetenz). Zum Kompetenzerwerb für die politische Bildung liegt allerdings bislang keine empirische Studie vor. Digitale Spiele sind handlungs-, produktions- sowie problemorientiert; sie fordern vielfach Multiperspektivität und Fremdverstehen ein. In ihnen zu interagieren, bedeutet quasi automatisch, (forschend-)entdeckend zu lernen.

Die Verwendung von digitalen Spielen im Unterricht lässt sich mit dem domänenspezifischen Mediennutzungsmodell für das politisch-historische Lernen von Bernsen kategorisieren. Es soll anhand des Politiksimulators „Democracy 3“ veranschaulicht werden:

Die Spannweite des Einsatzes digitaler Spiele reicht damit von einer immanenten bis hin zu einer kontextualisierenden Spielverwendung, bei der es um das Spiel im gesellschaftlichen Kontext geht.

Modi historischen Lernens mit Medien nach Bernsen (2017, 39-40)	Am Beispiel „Democracy 3“
Lernen an Medien: Mittels Medien wird fachspezifisches Wissen erworben. Das Medium selbst wird nicht thematisiert.	Die Schüler*innen lernen anhand von „Democracy 3“ politische Handlungsfelder und ihre Maßnahmen kennen.
Lernen mit Medien: Medien werden als Werkzeuge der politischen Sinnbildung verwendet. Sie dienen dazu, Lernprodukte zu erstellen, zu bearbeiten oder zu veröffentlichen.	Während des Spielens von „Democracy 3“ werden Screenshots und Ingame-Videos erstellt, die mittels geeigneter Programme annotiert, und später etwa durch einen Museumsbetrieb in der Klasse vorgestellt werden.
Lernen über Medien: Medien werden sichtbar gemacht und im Rahmen der Medienhistoriographie oder der Medienkultur analysiert.	Am Beispiel von „Democracy 3“ werden Themen wie die Games Branche, Arbeitsbedingungen, Vermarktungsstrategien, Distributionswege oder Förderpolitiken besprochen und diskutiert.
Lernen im Medium: Dieser Modus umfasst die anderen drei. Jedes Lernen in einem bestimmten medialen Raum wird dabei als spezifisch hinsichtlich der Formen der Zusammenarbeit, der Darstellung, der (Re-)Produktion, der Erkenntnismöglichkeiten etc. wahrgenommen und reflektiert.	Untersucht wird, welche spielerischen Möglichkeiten „Democracy 3“ (nicht) bietet, welche politischen Inhalte dadurch umgesetzt werden oder welche politikbezogenen Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten es eröffnet oder auf welchen unausgesprochenen Ideologien, Annahmen etc. es basiert (prozedurale Rhetorik).

## Lehrplanbezüge

Auf Computerspiele nimmt der MS- und AHS-Lehrplan explizit zweifach Bezug: Erstens im Zusammenhang mit der historischen Methodenkompetenz. Hierbei wird die Analyse von Spielen als Bestandteil einer zu entwickelnden e-literacy gedacht. Zweitens im Zusammenhang mit Geschichtskultur und public history: Digitale Spiele sollen als Ausdruck von Geschichtskultur verstanden und an ihnen soll verdeutlicht werden, dass Geschichtsdarstellungen mediale Inszenierungen sind. Dementsprechend kann es im schulischen Kontext nicht darum gehen, Fehler bei der Darstellung von historischen oder politischen Referenzen im digitalen Spiel nachzuweisen; vielmehr sollen die Art und Weise, die Strategien und Mittel der medialen Inszenierung von Geschichte und Politik im digitalen Spiel im Zentrum stehen. Gerade bei digitalen Spielen, die aufgrund ihrer Multimedialität besonders immersiv wirken können, ist dies ein wichtiger Ansatz.

## Hinweis zu Umsetzung

Das Spiel „Democracy 3“ ist der wohl populärste Politiksimulator. Er ist über die online Plattform Steam erhältlich. Mittlerweile existiert auch ein vierter Teil; dieser ist aber deutlich teurer und setzt spielerisch gegenüber dem dritten Teil keine wesentlichen Innovationen. „Democracy 3“ wird in Runden gespielt; der\*die Spieler\*in übernimmt dabei die Regierung eines von sechs wählbaren Ländern. Im Hauptmenü werden in der Mitte die Wähler\*innengruppen dargestellt. Sie sind umgeben von beeinflussbaren Faktoren und indirekt steuerbaren Indikatoren. Grüne (positive) und rote (negative) Pfeile zeigen die Beeinflussungen an. Politische Änderungen werden über Schieberegler bei den einzelnen Faktoren realisiert; sie kosten, je nach Bedeutsamkeit, politische Punkte. Die Spieler\*innen versuchen, ihre politischen Zielvorstellungen umzusetzen, und nach Ablauf einer bestimmten Rundenanzahl wiedergewählt zu werden. Für die Stundenumsetzung ist es prinzipiell von Vorteil, wenn möglichst viele Schüler\*innen Zugang zum Spiel haben. Es ist aber auch möglich, das Spiel auf einem einzigen Gerät laufen zu lassen und den Spieldurchgang per Beamer für alle zu übertragen. Die Bearbeitung der Arbeitsaufgaben findet dann im Plenarspiel statt; wechselnd spielt jeweils ein\*e Schüler\*in bzw. Schüler\*innengruppe, die Zusehenden protokollieren den Spieldurchgang mit, suchen Antworten zu den unten gestellten Arbeitsaufgaben etc. Zusätzlich ist es hilfreich, wenn der\*die Spielende den Spieldurchgang laut kommentiert.

## Erwartungshorizont, Differenzierungsmöglichkeiten und Follow-up-Aktivitäten

Zunächst sollen die Schüler\*innen die Steuerung und die Spielfunktionen (Aufgabe 1 und 2) kennenlernen. Darauf aufbauend rücken mit Aufgabe 3 politische Inhalte ins Zentrum, die mithilfe der Spielumgebung bearbeitet werden müssen. Entsprechend der obigen Darstellung gehören die Aufgaben 1-3 zu einem Lernen im Rahmen des Spiels. Das Planspiel (4) kombiniert analoge und digitale Spielformen; ein Lernen mit digitalen Medien wird hierbei umgesetzt. Abschließend bietet sich ein medienreflexiver Perspektivenwechsel an: Das Computerspiel wird analysiert, die darin dargestellten politischen Inhalte auf die Realität bezogen und deren Umsetzung reflektiert, und schließlich einer Kritik unterzogen. Game Design-Ansätze lassen sich darauf aufbauend umsetzen. Insgesamt wird die Politik im Spiel solcherart als kulturelles Artefakt sichtbar gemacht.

Alle Arbeitsaufgaben sind so angelegt, dass sie entsprechend unterschiedlicher Anforderungen modifiziert werden können. Sie müssen keinesfalls komplett abgearbeitet werden, sondern lassen sich auf Gruppen verteilen, abändern oder neu kombinieren. Insbesondere beim Planspiel sind kreativen Änderungen, Differenzierungen und Erweiterungen keine Grenzen gesetzt.

Die Nachbereitung ist besonders bei digitalen Spielen, dort spricht man von Debriefing, wichtig: Spielbasiertes Lernen ist implizites Lernen und lässt sich im Unterricht in ein explizites transferieren. Passend dazu kann die Spieldokumentation ebenfalls mit einem multimedialen Ansatz erfolgen: Ein Ingame-Video vom Spielverlauf kann geschnitten und kommentiert werden. Zentrale Spielentscheidungen können per Screenshots festgehalten und später kontextualisiert werden. Verschiedene journalistische Textsorten (Glosse, Kommentar, Bericht, Reportage, Rezension) können im Anschluss Verwendung finden, um entweder die im Spiel dargestellte Politik oder das Spiel als Politiksimulator zu kommentieren. Zudem bietet sich die Debriefing-Phase für eine Reflexion des Spiels an (im Sinne Bernsens als Lernen über das Spiel) – etwa darüber, welche Game Design-Entscheidungen getroffen wurden, welche Handlungen im Spiel (nicht) möglich sind oder welchen ‚versteckten‘ Botschaft („prozedurale Rhetorik“) das Spiel folgt.

## Literaturverzeichnis

Becker, K. (2017). Choosing and using digital games in the classroom. A practical guide. Cham: Springer.

Bernsen, D. (2017). Medien im Geschichtsunterricht: Funktionen, Verhältnis und Raumverständnis. In D. Bernsen & U. Kerber (Hrsg.), *Praxishandbuch Historisches Lernen und Medienbildung im digitalen Zeitalter* (S. 37-44). Opladen: Barbara Budrich.

Bevc, T. (Hrsg.) (2007). *Computerspiele und Politik. Zur Konstruktion von Politik und Gesellschaft in Computerspielen*. Berlin: LIT.

Breiner, T. & Kolibius, L. (2019). *Computerspiele: Grundlagen, Psychologie und Anwendungen*. Berlin: Springer.

Mai, St. & Preisinger, A. (2020). *Digitale Spiele und historisches Lernen*. Frankfurt: Wochenschau.

ÖVUS (2019). 5,3 Millionen Österreicher spielen Videospiele. Abgerufen am 03.06.2022 von [www.ovus.at/news/ueberfuenf-millionen-oesterreicher-spielen-videospiele](http://www.ovus.at/news/ueberfuenf-millionen-oesterreicher-spielen-videospiele)

Whitton, N. (2009). *Learning with digital games. A practical guide to engaging students in higher education*. New York: Routledge.

## Die Steuerung kennenlernen

Spiele zunächst einige Runden, lerne die Grundfunktionen des Spiels kennen und triff politische Entscheidungen. Bearbeite danach die folgenden Aufgaben:

1. Klicke auf einen beliebigen Indikator (Symbol in blauer Farbe) und sieh dir an, welche Faktoren diesen positiv (grün) und negativ (rot) beeinflussen. Diskutiere, was die Gründe für diese systemischen Zusammenhänge sein könnten.
2. Klicke auf eine beliebige Personengruppe in der Mitte des Bildschirms und sieh dir an, welche Indikatoren und Faktoren deren Zustimmung positiv (grün) oder negativ (rot) beeinflussen. Analysiere auch hier die Hintergründe für diese Darstellung.
3. In der Menüzeile oben rechts findest du den Reiter „Neue Politik implementieren“. Klicke dich durch die Angebote und implementiere Politiken, deren Umsetzung du interessant findest. Erschließe ihre Auswirkungen und besprich, inwiefern du die Umsetzung als angemessen empfindest.
4. Verwende das Menü „Meinungsumfragen“, um die Folgen deiner Entscheidungen zu erschließen. Analysiere den Zusammenhang zwischen der politischen Umsetzung und ihrer Folge.

## Das Spiel kennenlernen

Die Lehrkraft legt in Abstimmung mit der Klasse einen oder mehrere Arbeitsaufträge sowie die Rundenzahl/Spieldauer fest. Nach dem Spieldurchgang werden die Ergebnisse und Spieldurchgänge gemeinsam nachbesprochen.

1. Nimm eine politische Änderung vor, spiele einige Runden und sieh dir anschließend den Statistikteil des Spiels an (insbesondere „Politiken“, „Änderungen“, „Kompass“). Interpretiere die Statistik hinsichtlich des Zusammenhangs mit der von dir gesetzten Maßnahme.
2. Im Spiel ist das „politische Kapital“ die zentrale ‚Währung‘, um politische Ideen umzusetzen. Spiele einige Runden, um ein ‚Gefühl‘ für diesen Wert zu bekommen. Erschließe, was ihm in der Realität entsprechen könnte und bewerte, ob die Umsetzung im Spiel gelungen ist.
3. Verändere einen politischen Faktor (z. B. Einkommenssteuer) stark. Stelle Vermutungen darüber an, welche Auswirkungen dies haben wird. Spiele anschließend einige Runden und erschließe über den Statistikteil, welche Veränderungen tatsächlich stattgefunden haben.
4. Versuche gezielt, einen Indikator zu beeinflussen (z. B. Senkung der Arbeitslosigkeit). Verändere dazu die beeinflussenden Faktoren. Spiele einige Runden und notiere, ob und warum deine Strategie (nicht)erfolgreich war.
5. Führe eine neue politische Idee ein, stelle Vermutungen dazu an, welche Folgen sie haben wird und beobachte die tatsächlichen Folgen im Spiel.
6. Starte das Spiel mit verschiedenen Staaten und erschließe deren Ressourcen und politische Herausforderungen. Inwiefern unterscheiden sie sich?

### Kurze Spielaufgaben umsetzen

Die folgende Liste enthält etliche Spielvorschläge für „Democracy 3“. Die Lehrkraft legt, in Abstimmung mit den Schüler\*innen, eine oder mehrere Aufgaben fest sowie die Rundenzahl oder Spieldauer, die für den Spieldurchgang zur Verfügung steht. Am Ende jedes Durchgangs können in einer Plenarphase die Spielerfahrungen reflektiert und ausgewertet werden.

	Arbeitsaufgabe	Maßnahmen, Bewertungen und Folgen
politische Ideologie	Wähle dir eine der großen politischen Ideologien, eine aktuell existierende Partei oder entwirf eine neue Partei. Setze dich mit den Zielen und Werten deiner Wahl auseinander und suche dir anschließend aus den politischen Maßnahmen des Spiels jene heraus, mit deren Hilfe sie sich umsetzen lassen. Setze nun deine Planung um und erschließe die Folgen.	
Klientelpolitik	Setze dir ein wähler*innenbezogenes Ziel: etwa, möglichst gute Umfragewerte zu haben oder Politik für eine gewisse Zielgruppe zu machen. Wähle die Maßnahmen aus, spiele die festgelegte Anzahl an Runden und notiere den Erfolg deiner Politik.	
Agenda umsetzen	Setze dir ein bestimmtes politisches Ziel. Etwa ein einfaches, z. B. die Staatseinkünfte zu maximieren, oder ein anspruchsvolles, etwa dein Land klimaneutral umzugestalten, die Wirtschaft zu fördern oder die Sozialleistungen stark auszubauen. Notiere dir dieses Ziel und plane, welche Maßnahmen du umsetzen möchtest. Spiele nun eine vereinbarte Dauer und notiere anschließend, ob du dein Ziel realisieren konntest und welche Konsequenzen dies hatte.	
Staat umsetzen	Wähle dir einen beliebigen real existierenden Staat und recherchiere dessen Kennziffern und dessen gesellschaftlichen und politischen Charakteristika. Setze diese nun über die vom Spiel angebotenen Maßnahmen um und interpretiere nach der Spielphase die Folgen. Sind diese mit dem von dir gewählten, realen Staat vergleichbar?	

Polit-Labor I	Wähle dir eine aktuell diskutierte politische Entscheidungsfrage, die im Spiel umsetzbar ist. Simuliere die Entscheidung anschließend durch das Spiel und erschließe so mögliche Konsequenzen der Umsetzung.	
Polit-Labor II	Stelle eine Hypothese auf: Führt freier Waffenbesitz zu weniger Verbrechen? Machen Drohnen den Alltag sicherer? Sollen Gefängnisse privatisiert werden? Teste anschließend deine Hypothese mit der Politsimulation.	
Wettbewerb	Legt gemeinsam ein Spielziel fest, etwa die höchste Zustimmung zu erreichen oder den geringsten CO <sub>2</sub> -Ausstoß zu generieren. Legt anschließend eine Rundenzahl fest und vergleicht am Ende die erreichten Werte sowie die Umsetzungsstrategien.	
Dystopie/ Utopie	Wähle dir eine bestehende oder selbsterfundene Dystopie (z. B. Überwachungsstaat) oder Utopie (z. B. Technokratie) und setze diese im Spiel um. Notiere die Konsequenzen für deine Gesellschaft.	

## Planspiel

Dieses Planspiel findet im Plenarbetrieb statt. Das Spiel „Democracy 3“ wird über einen zentralen Computer oder Laptop verfügbar gemacht; per Beamer können alle die Spielvorgänge verfolgen. Das Spiel kann je nach Klassengröße, Interessen etc. beliebig erweitert oder modifiziert werden.

### *Spielablauf*

1. Teilt die Klasse, je nach Größe, in Parteien und Wähler\*innen ein.
2. Die Parteien legen eine politische Ausrichtung fest und erstellen ein Wahlprogramm. Alternativ können auch durch die Lehrkraft bereitgestellte Parteien verwendet werden (z. B. Konservative, Liberale, Nationale, Sozialdemokraten).
3. Die Wahlprogramme werden vorgestellt, die Wähler\*innen stimmen ab.
4. Die stimmstärkste Partei (es kann auch mit Koalitionen gespielt werden) hat nun eine bestimmte Rundenzahl/ Spieldauer Zeit, ihre Politik umzusetzen.
5. Eine Auswertungsphase, basierend auf dem Statistikeil des Spiels, sollte es den Wähler\*innen ermöglichen, informiert zu entscheiden und eine neue Regierung zu wählen. Der Spieldurchgang startet erneut.

### *Spielerweiterungen und Modifikationen*

- Journalist\*innen: Die politischen Entscheidungen werden durch Journalist\*innen dokumentiert und analysiert. Insbesondere am Ende einer Legislaturperiode kommt den Journalist\*innen eine wichtige Rolle bei der Bewertung des Erfolgs zu.
- Talkshows, politische Berichterstattung, Wahlkämpfe: Alle analogen Phasen, etwa die Wahlkämpfe oder die Politikanalysen, lassen sich deutlich ausbauen und erweitern. Sie machen darauf aufmerksam, wie wichtig Kommunikation für eine informierte Öffentlichkeit ist.
- Politisches System: Das politische System kann weitaus realitätsnäher ausgestaltet werden. Es können etwa Minister\*innen ernannt werden, die ihre Vorstellungen umsetzen. Die im Spiel umzusetzenden Maßnahmen könnten zunächst über eine Zustimmung im Parlament angenommen oder abgelehnt werden. Koalitionsregierungen können erfahrbar machen, dass Politik aus Verhandlung und Kompromiss besteht.

**Spielreflektion und Anschlussübungen**

- **Spielbewertung:** Bewertet nun das Spiel, indem ihr einen Kategorienraster (Grafik, Handling, Spielspaß, Musik, Zielgruppe usw.) erstellt. Überlegt dabei, welche Kriterien für einen Politiksimulator sinnvoll und aussagekräftig sind.
- **Inhaltsbezogene Spielkritik I:** Beschäftigt euch nun mit der Frage, inwieweit die Darstellung der politischen Prozesse im Spiel der Realität entsprechen. Fragen können etwa sein: Kommen Mittel der direkten Demokratie vor? Welche Rolle spielt das Mediensystem in der Simulation? Welche Aktionsmöglichkeiten haben die Wähler\*innen, die Zivilgesellschaft oder NGOs? Inwieweit bildet das Spiel den realen Gesetzgebungsprozess ab? Welche Rolle spielt das Parlament?
- **Inhaltsbezogene Spielkritik II:** Seht euch im Internet verfügbare Tests zu „Democracy 3“ an und analysiert, wie die Politikdarstellung im Spiel bewertet wird. Ihr könnt etwa den Spieletest von Eike Cramer (Material) nutzen. Markiert zunächst alle Stellen, an denen die Darstellung von Politik im Spiel bewertet wird. Überlegt euch anschließend, ob ihr der Spielkritik zustimmt. Diskutiert: Was könnten die Hintergründe für diese Form der Spielgestaltung sein? Welche Formen und welche Aspekte von Politik werden durch das Spiel simuliert?
- **Game Design:** Ausgehend von eurer Spielekritik könnt ihr jetzt Verbesserungsvorschläge erarbeiten. Wie könnte das Spiel umgestaltet werden, um zentrale Kritikpunkte zu beheben? Wie ließen sich etwa wichtige, aber fehlende politische Aspekte einbringen und umsetzen? Wie könnte eine Neukonzeption des Spiels aussehen?

*Inhaltsbezogene Spielkritik*

Im Folgenden findest du Aussagen zum Computerspiel „Democracy 3“. Kreuze an, ob du diesen Aussagen zustimmst oder sie ablehnst.

	stimme zu	lehne ab
Wichtige Aspekte des Handelns von einer demokratisch gewählten Regierung werden bei „Democracy 3“ ziemlich realitätsnah dargestellt. Nahezu permanent müssen Entscheidungen getroffen werden, danach wird man als Regierung mit den Folgen der eigenen Entscheidungen konfrontiert. Außerdem zeigt sich, dass in der Politik unterschiedliche Bereiche eng miteinander verflochten sind.		
Begründung:		
„Democracy 3“ wirkt realitätsnah, stellt aber nur einen Teil der politischen Realität in einer Demokratie dar. Das Augenmerk liegt dabei rein auf dem Handeln der Regierung. Andere wichtige Akteure der Innenpolitik (z.B. Parteien, Interessenverbände, NGOs) und Außenpolitik (z.B. Regierungen anderer Staaten, internationale Organisationen) bleiben im Spiel hingegen ausgeklammert.		
Begründung:		
„Democracy 3“ veranschaulicht realitätsnah, dass es in einer Demokratie darum geht, Meinungsverschiedenheiten und Konflikte zu bearbeiten und gemeinsame Lösungen zu finden. Entsprechend wichtig sind im Spiel das Parlament und die dort vertretenen Parteien mit ihren unterschiedlichen Interessen. Aber auch Bürgerversammlungen und Demonstrationen spielen eine wichtige Rolle.		
Begründung:		

**Test: Democracy 3**

von Eike Cramer

So gut die Übersicht der Oberfläche funktioniert und mit seiner spartanischen Darstellung zu überzeugen weiß, fehlt es an mancher Stelle doch an Darstellungs- und Interaktionsoptionen. So gibt es z.B. kein Parlament, in dem man seinen Politikstil durchsetzen müsste. Und egal welchen der sechs Staaten man spielt: ich werde direkt gewählt. Einmal im Amt gibt es nur noch das Kabinett, das aber ebenfalls nur die rudimentäre Funktion der Ressourcenbeschaffung hat und selten eine zentrale Rolle spielt. Mit Ministern kann nicht gesprochen werden und auch ihr Ungehorsam wirkt sich nicht auf die von ihnen betreuten Politikbereiche aus. Stattdessen kann ich die Posten sehr schnell neu- und umbesetzen, was aus mir eher einen despotischen Alleinherrscher als ein demokratischen Regierungschef macht.

*Einsames Regieren*

So vergibt man aber nicht nur die Chance auf hitzige Debatten mit dem politischen Gegner. Auch Wahlkämpfe gibt es nicht, Koalitionen sind in den grundsätzlich nur als Zweiparteiensysteme aufgebauten Staaten nicht möglich und Auseinandersetzungen mit der eigenen Parteibasis wurden ebenfalls ignoriert. So fehlt mit der Auseinandersetzung auf politischer Ebene und dem Ränkespiel auf der Regierungsbank ein nicht unerheblicher Teil einer modernen Demokratie. Dies reduziert das Regierungshandeln auf die durchaus anspruchsvolle Interaktion mit dem Volk, was ebenfalls seinen Reiz hat. Dennoch wäre hier mehr drin gewesen, zumal auch die außenpolitische Auseinandersetzung, etwa im Rahmen der UN oder EU, völlig fehlt.

Ebenfalls störend ist, dass sich nach einiger Zeit die wichtigen Entscheidungen, die ich zum Beginn jeder Runde treffen muss, wiederholen. Dreimal in zwei Amtszeiten z.B. Fracking zu verbieten wirkt unrealistisch. Zudem nerven einige Mechanismen: Ich bin mehrfach von kapitalistischen Extremisten ermordet worden, obwohl ich einen gemäßigten, sozialliberalen Kurs verfolgt habe, der der deutschen sozialen Marktwirtschaft nicht unähnlich war. Warum mein Geheimdienst diese (unrealistische) Gefahr ignorierte, ist mir bis jetzt noch nicht klar. Auch ist es dummerweise immer sinnvoll auf einen Polizeiapparat zu setzen, der mit eiserner Faust agiert: zivilen Ungehorsam und Aufstände gegen einen Polizeistaat gibt es nicht, die Wirkung ist ausschließlich positiv. Zudem habe ich in einer Partie einen Punkt erreicht, in dem eine Entscheidung mein Spiel reproduzierbar abstürzen ließ und das Weiterspielen verhinderte. Ärgerlich, da ich mich bereits in der dritten Amtszeit befand und England endlich auf einem guten Kurs wähnte.

*Fazit*

Democracy 3 möchte mehr sein als es ist. Angetreten als umfassende Simulation einer Demokratie, ist es doch nicht mehr als die rundenbasierte Simulation einer Interaktion mit dem Volk. Hier brilliert Positech in einer tiefgehenden Verflechtung von Faktoren, Fokusgruppen sowie Entscheidungen und schafft es, diese in einem schlichten aber übersichtlichen Wege darzustellen. Das ist spannend, aber an anderer Stelle fehlt es dafür deutlich an der Komplexität einer umfassenden Politiksimulation. Außenpolitische Beziehungen, Auseinandersetzungen mit Koalitionspartnern, oder Wahlkämpfe: große Teile der realen Politiklandschaft wurden ausgespart. Hinzu kommen merkwürdige Unstimmigkeiten der Bevölkerungsreaktion, kleinere Bugs, eine schwache Lokalisierung sowie sich schnell wiederholende Entscheidungen, so dass Democracy 3 nur einen befriedigenden Eindruck hinterlässt.

Cramer, E. (2014, 10. Jänner). Test: Democracy 3. 4players – Das Spielemagazin. Abgerufen von [https://www.4players.de/4players.php/dispbericht/PC-CDROM/Test/33972/80239/0/Democracy\\_3.html](https://www.4players.de/4players.php/dispbericht/PC-CDROM/Test/33972/80239/0/Democracy_3.html)

## Zum Umgang mit Deepfakes in der Politischen Bildung

### Thematische Hinführung

Als 2018 ein Video des früheren US-amerikanischen Präsidenten Barack Obama um den digitalen Globus ging, in dem der als smart und wortgewandt bekannte Präsident seinen früheren Widersacher und damals amtierenden US-Präsidenten Donald Trump als „kompletten Vollidioten“ bezeichnete (BuzzFeedVideo, 2018), war dies nicht ein Versuch die amerikanische Politik zu kompromittieren, sondern Teil einer Aufklärungskampagne über das Phänomen Deepfakes. Der Macher des besagten Videos, Jordan Peele, US-amerikanischer Comedian und Regisseur, versuchte über diesen Weg die Zuseher\*innen vor den von manipulierten Botschaften ausgehenden Gefahren zu warnen und betonte, wir müssten aufmerksamer sein, welchen Inhalten aus dem Internet wir vertrauten.

Dass sich aufsehenerregende, audiovisuell aufbereitete Botschaften über die Kanäle der digitalen Medienlandschaft rasend schnell verbreiten, ist keine Neuigkeit. Auch die dringende Notwendigkeit, die Glaubwürdigkeit, der aus nicht gesicherten Quellen stammenden Botschaften zu hinterfragen (Oberle, 2017, 188-189), ist längst – zumindest im Schulunterricht – angekommen. Doch in ungleich höherem Tempo als das Bewusstsein der Gesellschaft für neue digitale Problematiken wächst, wachsen neue Technologien, deren Ziel es ist, durch vermeintlich authentische und damit vermeintlich zuverlässige Produkte die gesellschaftliche Wahrnehmung zu beeinflussen.

### Was sind Deepfakes?

Deepfakes sind im Bereich der digital manipulierten und manipulierenden Performanzen momentan die herausragende Spitze des Eisbergs. Sie zeigen beliebige Personen oder auch berühmte Persönlichkeiten aus Politik und Gesellschaft und legen ihnen Aussagen in den Mund, die so nie getätigt wurden. Durch Verfahren der künstlichen Intelligenz (AI – artificial intelligence) ist es möglich geworden, Mimik und Gestik der Personen derart zu adaptieren, dass die Bewegungsabläufe völlig authentisch wirken. Computeralgorithmen bilden mithilfe von „deep learning“, einer Spielart des „machine learnings“, nach, wie Gesichtsbewegungen einer Person ablaufen und reproduzieren diese auf dem Gesicht einer anderen Person. Dazu benötigt man neben den Algorithmen auch digitales Bildmaterial von derjenigen Person, deren Botschaft manipuliert werden soll (Drotschmann, 2019). Prominente und Politiker\*innen werden dem-

nach häufig Opfer von Deepfakes, da von ihnen viele Abbildungen öffentlich zugänglich sind und sie daneben eben auch Figuren öffentlichen Interesses sind und Einfluss auf die Gesellschaft haben. Deepfakes beschränken sich aber nicht ausschließlich auf Personen der Öffentlichkeit. Es sind auch zahlreiche Einzelschicksale bekannt geworden, deren Privatsphäre verletzt worden ist, indem pornografisches Videomaterial mit ihren Gesichtern im Netz verbreitet wurden. Legale Handhabe gab es bis vor Kurzem nicht, um dagegen gezielt vorzugehen – wenn man überhaupt die Urheber der Deepfakes herausfinden konnte.

Dennoch ist die Technologie für täuschend echte Deepfakes noch so kompliziert und aufwändig, dass nur Professionist\*innen wahrhaft überzeugende Videos herstellen können. Die zahlreichen Handy-Apps und Fake-Freeware produzieren derzeit noch Manipulationen, die, wenn nicht auf den ersten, dann zumindest auf den zweiten Blick als Fälschung erkennbar sind.

### Wie können wir mit Deepfakes umgehen?

Während sogenannte „Cheap-Fakes“ vor allem durch Unschärfen im Gesicht (v.a. im Augen- und Mundbereich), mangelhaft umgesetzte Bewegungsabläufe (z.B. fehlendes Blinzeln, eckige Kopfbewegungen) oder fehlende Übereinstimmung von Ton und Mundbewegungen beziehungsweise sogenannte Glitches, also Filmfehler, verhältnismäßig schnell identifiziert werden können, braucht es für die Demontage von professionellen Deepfakes ein breiteres Instrumentarium.

Einerseits muss eine eingehende Recherche stattfinden, die die Urheber\*innenschaft des Deepfakes klärt. Ist die Primärquelle gefunden, muss diese auf ihre Zuverlässigkeit überprüft werden. Dass dies nicht für jede\*n Internetuser\*in in Frage kommt, liegt auf der Hand – mühsame Recherchearbeit wird dem\*der Einzelnen aber zunehmend von Plattformen abgenommen, die Deepfakes sammeln oder zu den sogenannten Faktencheckern gehören. Darüber hinaus gibt es mittlerweile auch schon Technologien, die Deepfakes – ebenso mithilfe von AI – identifizieren können (Der Standard, 2021).

Im Schulunterricht muss das Enttarnen von Deepfakes aber auf anderen Wegen funktionieren. Spezifische technologische Kenntnisse können in den meisten Schulzweigen wohl nicht vorausgesetzt werden,

eine eingängige Quellenrecherche ist oft schon eher zu bewerkstelligen. Letztlich aber werden viele Unterrichtformen auf weniger elaborierte Methoden zurückgreifen müssen. Denn neben der Dekonstruktion auf der Bildebene erweist sich auch die Analyse der Inhaltsebene als probater Zugang. Deepfakes erkennt man nämlich auch daran, „dass das Gesagte besonders skurril wirkt.“ (Der Standard, 2019) Unter Heranziehung von Kriterien aus der Geschichtsdidaktik kann man Deepfakes durch Triftigkeitsprüfung auf empirischer Ebene (Quellenlage), narrativer Ebene (Bildstörungen) und normativer Ebene (skurrile Inhalte) als Manipulationen fassbar machen. Als hilfreich erweisen sich hierbei auch qualitativ hochwertige Deepfakes, die es sich zur Aufgabe gemacht haben, über das Phänomen selbst aufzuklären.

### Motivation – Zielsetzungen – Gefahren

Die Diskussion um Fluch und Segen ist im Bereich neuartiger Technologien, vor allem auch der der künstlichen Intelligenz, eine breitgefächerte. Nimmt man spezifisch Deepfakes in den Blick, geraten schnell die Gefahren einer derartigen Fälschungsmöglichkeit in den Fokus (siehe dazu ausführlicher z.B. Drottschmann, 2019). Neben Eingriffen in die Persönlichkeitsrechte sind Erpressung mit manipulierten Videos und Rufschädigung illegale und höchst verwerfliche Eingriffe ins Private. Daneben haben Deepfakes aber auch Potential: Die Filmindustrie setzt große Hoffnung auf diese Technologie, um ihre Produktion vereinfachen, vervielfältigen und wohl auch verbilligen zu können.

Auf gesellschaftlicher Ebene und im politischen Bereich ortet man derzeit noch die größten, weil am schwersten fassbaren Gefahrenpotentiale. Im Netz wird eifrig spekuliert, ob mithilfe von Deepfake-Botschaften ganze Staatskrisen oder Kriege ausgelöst werden könnten (Der Standard, 2018). Hier scheint die Rezeption der Technologie voraus zu sein. Noch kursieren keinerlei relevante politisch motivierte Deepfakes. Selbst das eingangs erwähnte Fake-Video von Barack Obama verfolgt eine aufklärerische, keine aggressive oder propagandistische Absicht. Darüber hinaus relativiert sich die vermeintliche Bedrohung, bedenkt man, dass unsere Gesellschaft schon seit Jahrzehnten mit gefälschten Botschaften konfrontiert ist. Höchst problematische manipulierte Schriftstücke wie die „Protokolle der Weisen von Zion“ seien hier ebenso ins Gedächtnis gerufen wie die unzähligen gefälschten Fotografien und auch Tondokumente, die seit Beginn des 20. Jahrhunderts mit politisch motivierten Absichten in Umlauf gebracht worden sind. Unsere Gesellschaft hat gelernt, nicht nur dem geschriebenen Wort, sondern auch dem akustisch oder fotografisch Abgebildeten nicht mehr unbe-

dingtes Vertrauen entgegenzubringen. Nun muss sie ihr Repertoire erweitern und die letzte Bastion vermeintlich garantierter Authentizität in Frage stellen: die audiovisuellen Medienprodukte. Erschwerend hinzu kommt im digitalen Zeitalter die hohe Verbreitungsgeschwindigkeit und eine nahezu unüberblickbare Quellenlage. Diesen Problemfeldern ist möglicherweise mit freiem Zugang zu Wissensbeständen und unzähligen Recherchertools zu begegnen. Das wirksamste Mittel, sich medialer Manipulation zu erwehren, ist aber nach wie vor das Bewusstsein für dieselbige. Und dieses Bewusstsein gilt es zu schärfen und den Heranwachsenden die nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit manipulierten politischen Botschaften an die Hand zu geben.

### Methodisch-didaktische Anmerkungen

Der Unterrichtsbaustein A steht im Zeichen der politikbezogenen Methodenkompetenz (z.B. Krammer, 2008, 10-11). Unter dem Titel „Deepfakes erkennen“ sollen Schüler\*innen an die kritische Prüfung medial vermittelter Informationen herangeführt werden und Kriterien zur Bewertung von deren Qualität erwerben. Zu diesem Zwecke können die Schüler\*innen eines oder mehrere Deepfakes aus der angegebenen Linkliste ansehen und mithilfe einer Checklist die narrative Ebene des Videos überprüfen (Aufgabe A1). Es sei an dieser Stelle vorausgeschickt, dass es nahezu unmöglich ist, professionelle Deepfakes kurzerhand durch einfache Merkmale zu enttarnen. Die Schüler\*innen sollen anhand der Checklist lediglich erste Prüfkriterien kennenlernen.

Sie werden im nächsten Schritt (Aufgabe A2) mit einem Fallbeispiel konfrontiert, das einen weiteren Zugang zum Erkennen manipulierter Videos anbietet. Im Fallbeispiel handelt es sich um ein Deepfake, das von der US-amerikanischen Non-profit-Organisation „RepresentUS“ veröffentlicht worden ist, um Bürger\*innen dazu zu motivieren, ihr Wahlrecht zu nutzen. Das Video zeigt den nordkoreanischen Autokraten Kim Jong Un, wie er demokratisch gesinnte Zuseher\*innen verhöhnt, indem er diese für die (Selbst-)Zerstörung der Demokratie verantwortlich macht. Zu diesem Deepfake werden die Schüler\*innen anfangs durch eine kurze Recherchearbeit geleitet, die sie auf die empirische Ebene des Umgangs mit manipulierten Medien vorbereitet. Daraufaufgehend wechseln die Aufgabe auf die normative Ebene über. Die Schüler\*innen untersuchen anhand von offenen Fragen die Inhalte des Gezeigten und finden zu einer abschließenden Beurteilung hinsichtlich der Authentizität des Videos, dessen eigentlicher Botschaft und seiner Zulässigkeit. Hierbei steht Identifizieren besonders skurriler und dementsprechend unglaubwürdiger Inhalte vor allem eine Teilkompetenz der

politikbezogenen Methodenkompetenz, nämlich Kommunikationsstrategien und -zielen der Urheberin/des Urhebers politischer Manifestationen nachzugehen, im Fokus.

Der anschließende Unterrichtsbaustein B richtet sich an die 8. Klasse der Sekundarstufe II (Kompetenzmodul 8). Er vertieft die in der vorhergehenden Klassenstufe erworbene Teilkompetenz der politischen Urteilskompetenz, bei politischen Kontroversen und Konflikten die Perspektiven und Interessen und zugrundeliegenden politischen Wert- und Grundhaltungen unterschiedlich Betroffener zu erkennen und nachzuvollziehen. Dazu werden in Aufgabe B1 verschiedene Beurteilungen präsentiert, die sich mit den Gefahren und Potentialen von Deepfakes auseinandersetzen. Aufgabe der Schüler\*innen ist es, zu erkennen, welche Interessen in den jeweiligen Argumenta-

tionen im Vordergrund stehen. Anschließend können diese Interessen in Form einer „Relevanz-Pyramide“ nach ihrer – individuell variablen – Wichtigkeit geordnet werden. Die Schüler\*innen treffen damit eine erste Einschätzung und begründen ihre Haltung im Rahmen einer Diskussion. Im Sinne eines vertiefenden Lernangebots (Aufgabe B2) kann daraufhin noch ein offener Brief an die österreichische Bundesregierung verfasst werden, welche sich im Jahr 2020 nach einem mehrheitlich angenommenen Entschließungsantrag im Nationalrat dazu verpflichtet hat, Strategien und Maßnahmen für den Umgang mit Deepfakes zu entwickeln. Hiermit werden die Schüler\*innen auf die Ebene der politischen Handlungskompetenz in den Bereich der Aktivitäten zur Durchsetzung/Vertretung politischer Interessen übergeführt und erproben demokratische Mittel zur Durchsetzung eigener Anliegen.

## Literaturverzeichnis

- BuzzFeedVideo (2018). You Won't Believe What Obama Says In This Video. (<https://www.youtube.com/watch?v=cQ54GDm1eL0>) [15.06.2021]
- Der Standard (2018). Deepfake-News täuschen alle Sinne – und könnten Kriege auslösen. (<https://www.derstandard.at/story/2000074430944/deepfake-news-taueschen-alle-sinne-und-koennten-kriege-ausloesen>) [15.06.2021]
- Der Standard (2019). Wie Deepfakes unsere Wahrheit herausfordern. (<https://www.derstandard.at/consent/tcf/story/2000104998299/wie-deepfakes-unsere-wahrheit-herausfordern>) [15.06.2021]
- Der Standard (2021). Forscher entwickeln Software, die fast jedes Deepfake erkennt. (<https://www.derstandard.at/story/2000074430944/deepfake-news-taueschen-alle-sinne-und-koennten-kriege-ausloesen>) [15.06.2021]
- Drotschmann, M. (2019). Deepfakes: Wie wir alle manipuliert werden. MrWissen2go. ([https://www.youtube.com/watch?v=\\_cHaliJoAiQ](https://www.youtube.com/watch?v=_cHaliJoAiQ)) [15.06.2021]
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenzstrukturmodell. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), Informationen zur Politischen Bildung Nr. 29 (S. 5-14). Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Oberle, M. (2017). Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung. In H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.), Medienkompetenz. Herausforderungen für Politik, politische Bildung und Medienbildung (S. 187-196). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

## Quellenangaben M3

1. Entschließungsantrag der Abgeordneten Douglas Hoyos-Trauttmansdorff, Kolleginnen und Kollegen betreffend Entwicklung einer Strategie zur Thematik und Risiken von Deepfakes (2020). ([https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/A/A\\_00365/index.shtml](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/A/A_00365/index.shtml)) [15.06.2021]
2. Farid, H. & Schindler, H. (2020). Die Gefahr von Deepfakes für unsere Demokratie. (<https://www.kas.de/de/einzeltitel/-/content/die-gefahr-von-deep-fakes-fuer-unsere-demokratie>) [15.06.2021]
3. Der Standard (2021). Die unentdeckte Gefahr der Deepfake-Satellitenbilder. (<https://www.derstandard.at/story/2000126233868/die-unentdeckte-gefahr-der-deepfake-satellitenbilder>) [15.06.2021]
4. Der Standard (2020). Ohne automatische Deepfake-Erkennung sind wir bald aufgeschmissen. (<https://www.derstandard.at/story/2000118585546/ohne-automatische-deepfake-erkennung-sind-wir-bald-aufge-schmissen>) [15.06.2021]
5. Der Standard (2019). Wie Deepfakes unsere Wahrheit herausfordern. (<https://www.derstandard.at/story/2000104998299/wie-deepfakes-unsere-wahrheit-herausfordern>) [15.06.2021]
6. Förtsch, M. (2020). So könnten Deepfakes die Film- und Fernsehwelt verändern. (<https://1e9.community/t/so-koennten-deepfakes-die-film-und-fernsehwelt-veraendern/4364>) [15.06.2021]

## Lösungen

Aufgabe A1: Merkmale 1 – 4 – 7 – 8 treffen zu.

Aufgabe B1:

Urteil 1: WIRT/POL Urteil 2: REC/POL Urteil 3: WISS/POL Urteil 4: PRIV/REC Urteil 5: WISS/POL Urteil 6: ART/WISS

**Aufgabe A1**

Schau dir eines oder mehrere dieser Deepfake-Videos an.

1. 2020 - Alternative Christmas Massage: <https://www.youtube.com/watch?v=lvY-Abd2FfM>
2. Boris Johnson has a massage for you: <https://www.youtube.com/watch?v=30NvDC1zcL8>
3. Dictators – Kim Yong-Un: [https://www.youtube.com/watch?v=ERQIaJ\\_czHU](https://www.youtube.com/watch?v=ERQIaJ_czHU)
4. Dictators – Vladimir Putin: <https://www.youtube.com/watch?v=sbFHhpYU15w>
5. You Won't Believe What Obama Says In This Video: <https://www.youtube.com/watch?v=cQ54GDm1eL0>



1.



2.



3.



4.



5.

Untersuche anhand der folgenden Checklist, ob die Merkmale auf das Deepfake, das du gesehen hast, zutreffen. Kreuze an.

**Checkliste: Deepfakes anhand von Merkmalen erkennen**

Setze ein Häkchen bei allen Merkmalen, die auf das Video, das du gesehen hast, zutreffen:

<input type="checkbox"/>	Das Video besteht aus einer einzigen Kameraeinstellung.
<input type="checkbox"/>	Die gefilmte Person wirkt statisch oder es gibt auffällige Ungereimtheiten in den Körperbewegungen.
<input type="checkbox"/>	Unnatürliche Schatten, Verpixelungen, verschwommene Stellen oder dunkle Ränder sind erkennbar.
<input type="checkbox"/>	Die Augen der Person wirken unnatürlich (z.B. kein Blinzeln).
<input type="checkbox"/>	Das Gesagte und die Lippenbewegungen der Person klaffen auseinander.
<input type="checkbox"/>	Die Tonspur des Videos passt nicht hundertprozentig zum Bild.
<input type="checkbox"/>	Das Video ist ein Monolog. Die gefilmte Person antwortet nicht auf Fragen oder unterhält sich mit jemandem.
<input type="checkbox"/>	Die gefilmte Person gibt unerwartete Äußerungen von sich (unangemessene Wortwahl, provokante oder witzige Aussagen, ...)

Du hast vermutlich schon bemerkt, dass du nur wenige der Merkmale ankreuzen konntest. Das hat damit zu tun, dass die Deepfake-Technologie mittlerweile kaum mehr von realen Videoaufnahmen unterschieden werden kann.

- Es stellt sich die Frage, wie man also damit umgehen kann. Welche Möglichkeiten gibt es noch, digitale Kurzvideos auf ihre Authentizität hin zu überprüfen? Diskutiert die Frage in der Klasse und sammelt an der Tafel Ideen.

## Aufgabe A2

Widme dich dem folgenden Fallbeispiel und schaue dir das betreffende Video dazu an. Den Link findest du im Kästchen.

### Fallbeispiel

Nordkorea ist ein asiatisches Land, das als streng abgeschottete Diktatur gilt. Irgendwie interessiert dich Nordkorea – wie kann es sein, dass man so wenig über Land und Leute erfährt? Wie leben die Menschen dort? Und stimmt es, was über Nordkorea, dessen Diktatur, die Atomraketen dort erzählt wird? Als du eines Nachmittags auf Youtube plötzlich auf ein Video stößt, das den Diktator von Nordkorea bei einer Rede über Demokratie zeigt, bist du ganz aus dem Häuschen. Du schickst das Video sofort deinem\*er Freund\*in, der\*die darauf nur antwortet: „Das ist doch gefaked! Glaub nicht alles, was du siehst!“ Das irritiert dich ganz schön. Wer hat nun recht? – Fake oder Original? Ihr macht euch auf die Suche nach Antworten...

Link zum Video „Dictators – Kim Jong-Un“: [https://www.youtube.com/watch?v=ERQIaj\\_czHU](https://www.youtube.com/watch?v=ERQIaj_czHU)



### Arbeitsaufträge

1. Recherchiere: Schaue dir das Video noch einmal an und versuche dann seine Ursprünge, den Erscheinungskontext, nachzuvollziehen.

Ziehe für die Untersuchung des Videos zunächst die Checkliste aus Aufgabe 1 heran. Versuche auf dieser Grundlage herauszufinden, ob dieses Video authentisch ist oder ob es sich dabei um ein Deepfake handelt. Arbeite entsprechende Anhaltspunkte heraus.

2. Untersuche das Video nun auch nach formalen und inhaltlichen Gesichtspunkten.

Beschreibe zunächst das Video (0:00-0:40, ohne Abspann).

- Benenne, welche Person darin anscheinend spricht.
- Beschreibe das Setting. Achte dabei besonders auf Gestik, Mimik, Styling, Sprache und räumliche Umgebung.
- Arbeite heraus, welche politische Botschaft die im Video sprechende Person vermittelt.

### 3. Untersuche das Video in Hinblick auf die Plausibilität der Botschaft.

#### Infobox Kim Jong-Un

Die im Video zu sehende Person ähnelt Kim Jong-Un, dem Staatsoberhaupt Nordkoreas. In Nordkorea gibt es weder freie Wahlen noch ein Mehrparteiensystem. Die Bürger\*innen haben keine demokratischen Rechte. Politisch Andersdenkende werden unterdrückt. Kim Jong-Un ist der höchste Vertreter dieses autoritären politischen Systems. Der westlich-liberalen Demokratie steht er feindlich gegenüber.

Widme dich auf Grundlage dieser Information nochmals dem Video, achte dabei besonders auf die erste Sequenz (0:00-0:13) und die dabei geäußerte Besorgnis über den Zustand der Demokratie („Demokratie ist eine zerbrechliche Sache. Zerbrechlicher als man glauben möchte. Wenn es zu Problemen bei Wahlen kommt, dann verschwindet die Demokratie.“).

- Vergleiche diese Aussage mit dem politischen Weltbild von Kim Jong-Un und analysiere, ob Aussage und Weltbild (siehe Infobox Kim Jong-Un) vereinbar sind.
- Beurteile auf dieser Grundlage nun abschließend, ob dieses Video authentisch ist oder ob es sich dabei um ein Deepfake handelt.

### 4. Kommunikationsziel erkennen

Setze dich noch mit dem Erscheinungskontext und dem Kommunikationsziel auseinander.

Im Abspann des Videos (0:40-0:49) wird ersichtlich, dass es sich dabei um ein Video von „RepresentUS“ handelt, einer amerikanischen zivilgesellschaftlichen NGO, die sich für mehr Transparenz in der Demokratie einsetzt.

- Erläutere, welche Botschaft die Organisation „RepresentUS“ mit diesem Video verbreiten möchte.
- Diskutiere, ob es zulässig ist, für derartige Zwecke Deepfakes einzusetzen.
- Entwirf abschließend ein Szenario, in dem ein vergleichbares Deepfake zu großen politischen Problemen führen könnte.

**Aufgabe B1**

In den folgenden Texten beurteilen Expert\*innen die Vorteile und Gefahren, die Deepfakes im gesellschaftlichen Alltag mit sich bringen können.

- Lies die Texte in den Sprechblasen und stelle fest, welche Interessen darin hauptsächlich berücksichtigt werden. Fülle die betreffenden Kürzel aus der Box neben den Sprechblasen ein.

WIRT	wirtschaftliche Interessen (z.B. faire Wettbewerbsregeln für Unternehmen)	politische Interessen (z.B. Sicherung demokratischer Grundprinzipien)	POL
PRIV	private Interessen (z.B. Schutz der Privatsphäre)	wissenschaftliche Interessen (z.B. Gewinnung neuer Erkenntnisse für technologischen Fortschritt)	WISS
ART	künstlerische Interessen (z.B. kreative Entfaltungsmöglichkeiten)	rechtliche Interessen (z.B. Schutz des Rechtsstaates und seiner Verfahren)	REC

**Urteil 1**

„Deepfakes von Schlüsselpersonen in der Politik oder in der Wirtschaft bergen ein erhebliches innenpolitisches Risiko. Im Falle von Unternehmen besteht die Gefahr gezielter Marktmanipulation durch den Einsatz von gefälschtem Video- und Bildmaterial, das unwahre Aussagen von führenden Mitarbeiter\*innen von Unternehmen zeigt. [...] Gefälschte Audio- und Videoaufnahmen bergen außerdem politische Risiken, etwa wenn sie politische Schlüsselfiguren zeigen und sich rasend schnell über das Internet und Soziale Medien verbreiten. Vollständig gefälschte Reden von Politiker\*innen sind bereits Realität, wie etwa Videos von Donald Trump oder Barack Obama zeigen. Auf lange Sicht könnte durch Deepfakes ein signifikanter Vertrauensverlust in politische und mediale Institutionen entstehen.“


**Urteil 2**

„Zwar sind derzeit keine Fälle bekannt, in denen terroristische Gruppen Deepfakes verwenden, um politische Turbulenzen auszulösen, doch könnte die technische Verfügbarkeit zu Problemen bei der strafrechtlichen Verfolgung terroristischer Kämpfer\*innen führen, die aus dem Ausland zurückkehren. Einige aktuelle Fälle in Europa befassen sich mit schweren Verbrechen europäischer Kämpfer\*innen des sogenannten Islamischen Staats (IS). In entsprechenden Gerichtsverfahren werden Bilder und Videomaterial als Beweismittel verwendet, deren Echtheit die Angeklagten nun glaubhaft verleugnen könnten. Die Staatsanwaltschaft stünde dann vor der neuen technischen Herausforderung, die Echtheit der Dokumente zu beweisen.“


**Urteil 3**

„Nicht nur könnten Deepfakes verwendet werden, um Falschinformationen über etwa den Klimawandel, Naturkatastrophen oder kontroverse Standorte zu verbreiten, auch könnten sie dazu beitragen, dass Ergebnisse echter Satellitenbilder diskreditiert werden. Besonders die Authentizität von Satellitenaufnahmen würde in der Regel kaum angezweifelt werden, da Karten und Fotos aus dem Orbit oft von Regierungseinrichtungen oder professionellen Unternehmen erstellt werden und die Generierung dieser mit hohem Aufwand verbunden ist. Aufgrund dieser unangefochtenen Glaubwürdigkeit des Mediums in Kombination mit der gewohnten niedrigen Auflösung von Satellitenbildern sei es ein leichtes Spiel für Deepfakes, die breite Masse zu überzeugen.“


**Urteil 4**

„Noch handelt es sich bei rund 96 Prozent aller Deepfakes um pornografisches Material: Fotos oder auch Videos von Schauspielerinnen, Popstars, Ex-Freundinnen oder beliebigen Frauen aus dem Netz werden per Computer in entwürdigende Posen hineinmontiert. Es geht um Macht und Rache. Die Clips zerstören die Leben tausender Frauen, ihre Persönlichkeitsrechte werden missachtet und sie durch die täuschend echten Lügenbilder öffentlich bloßgestellt.“

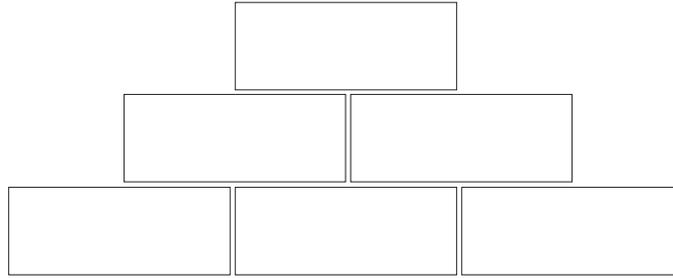

**Urteil 5**

„Deepfakes könnten [historische Zeitzeugen,] große Künstler und Denker wieder zum Leben auferstehen lassen, wie etwa den surrealistischen Maler Salvador Dalí. [...] Das Dalí-Museum in Florida lässt den 1989 verstorbenen Maler mit dem unverkennbaren gezwirbelten Schnurrbart nun wieder auferstehen – per Deepfake. Auf einem lebensgroßen Bildschirm wartet der Künstler, die aktuelle „New York Times“ lesend, auf Aktivierung und erzählt auf Abruf Geschichten aus seinem Leben, kommentiert das aktuelle Wetter und lädt zum Selfie ein. [...] Das klingt alles unterhaltsam und spannend. Aber wissen wir, ob Salvador Dalí selbst in einem Bildschirm weiterleben wollte? Und was, wenn die digitalen Abbilder verstorbener Zeitzeugen politisch instrumentalisiert werden? Und verlieren wir unsere kritische Distanz zur Technologie, wenn sie ein freundliches Gesicht hat?“


**Urteil 6**

„Vor drei Jahren zog die auf Künstlicher Intelligenz basierende Technik erstmals mediale Aufmerksamkeit auf sich, [jedoch] waren auch die Ergebnisse da noch eher schlecht als recht. Dass sich das so schnell änderte, liegt an der großen und sehr aktiven Community, die sich um die Technik gebildet hat. Denn die besteht aus äußerst passionierten Enthusiasten aber auch Software-Entwicklern, Künstlern und Grafik-Spezialisten. Die nahmen sich der zu Beginn noch sehr rudimentären und umständlich zu nutzenden Technologie an – und trieben die Entwicklung voran. Und sie setzten sie für Video- und Fake-Experimente jenseits der Pornographie ein. Nicht zuletzt für Satire- und Kunstvideos, die Hollywood-Produktionen mit anderen Stars besetzen, Schauspieler digitale Zeitreisen unternehmen lassen, tote Ikonen wiederbeleben oder Donald Trump und Vladimir Putin hochnehmen. Das alles gibt einen Vorgeschmack darauf, wie diese Technologien in wenigen Jahren sowohl Film, Fernsehen als auch den ganzen Kulturbetrieb verändern könnten.“


- Beurteile nun selbst: Welche der Aussagen, die in den Sprechblasen getroffen wurden, findest du am wichtigsten? Ordne die Kürzel in die Relevanz-Pyramide ein (das wichtigste sollte an der Spitze stehen).



- Vergleiche deine Relevanz-Pyramide nun mit deiner Sitznachbarin/deinem Sitznachbarn.
- Diskutiert eure Ergebnisse – weshalb erscheint euch das eine Interesse wichtiger als das andere?
- Reflektiert gemeinsam: Gibt es Interessen, die in den Texten aus den Sprechblasen nicht berücksichtigt worden sind?

## M4

## Eigene Manifestation erstellen

## Aufgabe B2

Der österreichische Nationalrat hat die Risiken rund um Deepfakes bereits wahrgenommen. Im Februar 2020 wurde ein „Entschließungsantrag zum Nationalrat“ angenommen, der die Bundesregierung verbindlich dazu auffordert, Strategien und Maßnahmen für den Umgang mit Deepfakes zu entwickeln. (abrufbar unter: [https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/A/A\\_00365/index.shtml](https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/A/A_00365/index.shtml))

- Formuliert abschließend einen offenen Brief an die österreichische Bundesregierung, in dem ihr eure Argumente zum Umgang mit Deepfakes darstellt und Vorschläge entwickelt.

*Tip:* Ihr könnt als Textbausteine zum Beispiel Ausschnitte aus der UN-Menschenrechtskonvention oder der EMRK heranziehen und folgende Einleitung verwenden:

Sehr geehrte Damen und Herren,

bezugnehmend auf den Entschließungsantrag vom 27.02.2020 wollen wir als Schüler\*innen der Schule \_\_\_\_\_ Stellung zur Problematik rund um Deepfakes nehmen und Sie dringlich darum ersuchen, in der Entwicklung eines Deepfake-Maßnahmenpakets folgende Argumente abzuwägen:

Die Verbreitung von Deepfakes soll verboten werden/nicht verboten werden, denn ...  
(hier entsprechende Argumente anführen)

- Vergleicht eure Petition mit dem Entschließungsantrag zum Nationalrat vom 27.02.2020. Markiert dazu alle Argumente für das Verbot von Deepfakes im Entschließungsantrag und stellt diese euren Argumenten gegenüber.
- Reflektiert gemeinsam: Welche Gründe könnten hinter den festgestellten Gemeinsamkeiten stehen? Wie könnten sich die Unterschiede erklären lassen?

## Memes in der Politischen Bildung

### Thematische Hinführung

Memes sind seit vielen Jahren fixer Bestandteil der Internetkultur und werden nicht nur von Jugendlichen regelmäßig konsumiert, erstellt und geteilt. Trotzdem hat sich bis dato noch keine Definition dieses Phänomens durchgesetzt. Shifmans (2014, 180) früher Versuch wird jedoch – vor allem aufgrund seiner inhaltlichen Offenheit – in der Meme-Forschung immer wieder aufgegriffen. Sie beschreibt Memes als „[e]ine Gruppe digitaler Inhaltseinheiten, die gemeinsame Eigenschaften im Inhalt, in der Form und/oder der Haltung aufweisen. [...] Diese Einheiten werden in bewusster Auseinandersetzung mit anderen Memen erzeugt [...] [und] von vielen Usern über das Internet verbreitet, imitiert und/oder transformiert.“ In vielen Fällen treten Memes als witzige, harmlose und unpolitische Bild-Text-Kombinationen auf. Nichtsdestotrotz werden sie aber auch immer häufiger dafür verwendet, um politische Botschaften – besonders in Sozialen Medien – zu verbreiten, vor allem weil sie ein hohes persuasives Potenzial haben (vgl. Johann & Bülow, 2019, 21f.).

### Politikdidaktische Verortung von Memes

Besonders bedeutsam scheint in Hinblick auf Memes, sich als Lehrperson ins Bewusstsein zu rufen, dass deren Nutzung im Politikunterricht stets im Zeichen der Einübung fachspezifischen Denkens und Handelns stehen sollte. Politische Bildung und Medienerziehung weisen in Hinblick auf Fragen des Umgangs mit digital vermittelten Informationen zwar Schnittmengen auf, können aber nicht synonym gesetzt werden (vgl. Kühberger, 2019, 31). Schließlich weisen politische Memes einen spezifisch politischen Gehalt auf. Diesen gilt es im Rahmen der Politischen Bildung erschließen und deuten zu lernen. Zumindest in dieser Hinsicht sind politische Memes analog zu anderen politischen Manifestationen zu behandeln und mittels entsprechender Aufgaben für die effektive Anbahnung fachspezifischer Kompetenzen zu nutzen.

Gleichwohl ist ihnen eine Medienspezifik inhärent, die dazu führt, dass Memes in politischen Diskursen auf ganz spezifische Art und Weise verwendet werden. Nachdem das Herstellen und Verbreiten eines Memes kein besonderes Knowhow erfordert, stellen Memes zunächst einmal eine niederschwellige Möglichkeit dar, aktiv am Politischen teilzuhaben. Die politische Kommunikation mit Memes steht keineswegs nur professionellen Akteur\*innen offen. Den Bildern, die Memes zugrunde liegen, wohnt oftmals eine gewisse

Komik inne, gleichzeitig weisen sie eine vergleichsweise hohe Anschlussfähigkeit für symbolische Kommunikation auf und können mit wenig Text mit Bedeutung aufgeladen werden. Politische Memes dienen einerseits der Einflussnahme unterschiedlicher politischer Akteure (Parteien, Politiker\*innen, NGOs, etc.), andererseits „fungieren sie [...] als Mittel des persönlichen (politischen) Ausdrucks und der Beteiligung an öffentlichen Diskussionen.“ (Johann & Bülow, 2019, 28) Als solche werden sie von einer größer werdenden Zahl an Bürger\*innen dafür genutzt, um sich über Soziale Medien oder im Rahmen von Gruppenchats politisch zu äußern. Häufig transportieren sie dabei in ironisch-zugespitzter Form Kritik an politisch-gesellschaftlichen Verhältnissen. Nicht selten stehen sie im Zeichen des Unterfangens, sich über eine Person aus der politischen Sphäre lustig zu machen oder diese zu diskreditieren (vgl. Meixner, 2020, 101ff.).

Memes sind aller Regel direkter Ausdruck der inhärenten Kontroversität des Politischen. An ihnen lässt sich festmachen, dass der politische Diskurs in einer pluralistischen Demokratie von Meinungsverschiedenheiten und Auffassungsunterschieden geprägt ist, denen divergierende Interessen, Identitäten und Wertorientierungen zugrunde liegen. Nicht selten handelt es sich bei Memes um hochverdichtete Variationen von subjektiven politischen Urteilen bzw. Vor- oder Voraussurteilen. Vor diesem Hintergrund wäre es ein Fehler, sie im Politikunterricht ihres politischen Kontextes zu berauben und dadurch zu entpolitisieren. Gleichwohl ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass das politikdidaktische Kontroversitätsgebot keineswegs inhaltsindifferent ist. Demnach ist nicht jede beliebige politische Manifestation im Politikunterricht repräsentierbar (vgl. Besand, 2020, 8). Speziell Memes, die in einem Gegensatz zur demokratischen Ordnung und ihren Grundwerten stehen, sowie auch solche, die tatsachenwidrige Behauptungen enthalten, müssen im Unterrichtskontext in Hinblick auf diese Problematiken dekonstruiert werden und können nicht gleichwertig neben anderen Manifestationen stehen (vgl. auch Hummer, Mattle & Mörwald i. d. B.).

### Hinweise zur Umsetzung & Erwartungshorizont

Der Unterrichtsvorschlag sieht eine dreiteilige Struktur vor. Der erste Baustein zielt darauf ab, am Beispiel eines populären Memes das kompetente „Lesen“ von digital vermittelten Bild-Text-Botschaften einzuüben (politikbezogene Methodenkompetenz: Kommunikationsstrategien und -zielen der Urheberin / des Urhebers

der politischen Manifestation nachgehen) und diesen Vorgang gleichsam dafür zu nutzen, das subjektive konzeptionelle Wissen zum Gegenstand Politik zu erweitern und anzuwenden (politische Sachkompetenz: Kategorien und Konzepte, die im Rahmen der Beschäftigung mit dem Politischen notwendig sind, kennen und über sie verfügen). Beide Aspekte sind eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung von politischer Urteilsfähigkeit. In basaler Form geht es zum Schluss des Bausteins dann auch darum, anhand zweier Beispiele die jeweils eingenommenen politischen Sichtweisen nachzuvollziehen (politische Urteilskompetenz: bei politischen Problemen, Kontroversen und Konflikten die Standpunkte und Perspektiven unterschiedlich Betroffener wahrnehmen und nachvollziehen). Das Aufgabendesign ist kleinschrittig gehalten und sieht ein weitestgehend geschlossenes Format vor, das im Zeichen der Überlegungen steht, das Erlernen fachspezifischer Denkwege in einem inklusiven Sinne möglichst allen Schüler\*innen zu ermöglichen.

Bei der Entwicklung der Anforderungssituation wurde die Entscheidung getroffen, mit dem bekannten „Suezkanal-Meme“ in vier verschiedenen Variationen zu arbeiten (M1). Dies entspricht der Realität digitaler Bildkulturen, wo Fotos häufig ihrem ursprünglichen Kontext entrissen werden, um in Kombination mit Textelementen als Memes mit unterschiedlichen neuen Bedeutungen angereichert zu werden (vgl. Kohout & Ullrich, 2021, 7-8). Durch die Möglichkeit des direkten Vergleichs sollen Schüler\*innen auch leichter erkennen können, dass sich die Botschaft eines Memes erst durch die spezifische Kombination von Bild- und Textelementen ergibt. Ziel dieses Bausteins ist es, neben der Entschlüsselung der „Message“ und des Erkennens damit verfolgter Kommunikationsstrategien allen voran auch den politischen Gehalt des jeweiligen Memes herauszuarbeiten. Dieses Unterfangen dient der Anbahnung der Fähigkeit zur fachspezifischen Einordnung digital vermittelter Informationen und der Weiterentwicklung des konzeptionellen politischen Wissens. Im Fokus steht dabei der Politikbegriff als solcher (vgl. z.B. Sander, 2013, 66-67 sowie umfassender z.B. Meyer, 2010). Nachdem nicht davon auszugehen ist, dass Schüler\*innen der Sekundarstufe I stets trennscharf zwischen Politischem und Unpolitischem unterscheiden können, wird ihnen für diesen Schritt ein entsprechendes Instrumentarium (M2) zur Verfügung gestellt. Lehrpersonen sollten sich dabei bewusst sein, dass zwischen Politik im engeren Sinn (Meme 1, Meme 4) und Politik im weiteren Sinne (Meme 3) zwar erhebliche Unterschiede bestehen, die Grenzen zwischen diesen beiden Kategorien aber keineswegs starr sind.

Im Zentrum des zweiten Bausteins steht das Erstellen eines politischen Memes – also einer eigenen politischen Manifestation (politikbezogene Methoden-

kompetenz: die Medienspezifik bei der Darstellung berücksichtigen). Das Thema „Abschaffung oder Beibehaltung der Schulnoten“ weist einen starken Lebensweltbezug auf und sollte inhaltlich für die wenigsten Schüler\*innen eine Hürde darstellen – mitunter wurde auch schon in anderen Fächern (z.B. Deutsch) darüber diskutiert. Zur Sicherheit finden die Schüler\*innen aber auch eine kleine Sammlung von Pro- und Contra-Argumenten (M3), die als Ausgangsbasis für die weitere Arbeit dient. Die Schüler\*innen positionieren sich anschließend und begründen ihre Entscheidung (politikbezogene Methodenkompetenz: eigene politische Interessen nachvollziehbar argumentieren). Selbstverständlich ist es auch möglich, sich für einen Mittelweg zu entscheiden, der aber natürlich ebenfalls entsprechend argumentiert werden muss. Der zentrale Arbeitsschritt ist nun das Erstellen eines eigenen Memes, das die eigene Position möglichst anschaulich darstellt. Dafür wählen die Schüler\*innen ein entsprechendes Bild aus und formulieren dazu einen passenden Text. Für die Gestaltung des Memes können entweder die angeführten Internet-Seiten oder diverse kostenloses Apps für das Handy bzw. Tablet verwendet werden. Beide Varianten setzen keine besonderen technischen Kenntnisse voraus. Das Meme und die dazu passenden Hashtags (Schlagwörter, die dazu dienen, Nachrichten mit bestimmten Inhalten oder zu bestimmten Themen in sozialen Netzwerken auffindbar zu machen) werden dann im Plenum präsentiert und diskutiert. In dieser abschließenden Reflexionsrunde sollen die Schüler\*innen auch die Beweggründe für die Gestaltung ihrer Memes offenlegen und kritisch reflektieren (politikbezogene Methodenkompetenz: Feedback zum erstellten Medium annehmen und gegebenenfalls Veränderungen vornehmen).

In Baustein 3 (M4) beschäftigen sich die Schüler\*innen mit der Medienspezifik von Memes und einem verantwortungsvollen und reflektierten Umgang mit diesen. In einem geschlossenen Format sollen sie Aussagen zu Memes zustimmen oder ablehnen. Dabei kommen (absteigend) Aussagen zur Medienspezifik von Memes, zu deren Möglichkeiten und zum Umgang mit ihnen vor. Da die Grenzen hier verschwimmen können, sind diese Kategorien nicht extra genannt, sollten aber von der Lehrkraft thematisiert werden. In einem weiteren Arbeitsauftrag sollen sie ihre Wahl anhand von Beispielen untermauern. Vorschlagsweise kann das mit den Beispielen aus Baustein 1 und Baustein 2 passieren bzw. auf Basis einer weiterführenden Recherche im Internet.

### Differenzierungsmöglichkeiten

Möglichkeiten zur Differenzierung sind an mehreren Stellen gegeben. Der erste Baustein sieht die Arbeit mit weitestgehend geschlossenen Aufgabenformaten

vor, um einen möglichst barrierefreien Zugang zur Materie zu ermöglichen. Leistungsstärkere Schüler\*innen können stattdessen mit offeneren Formaten konfrontiert werden. Eine Möglichkeit wäre es etwa, in den Bereichen 1.2, 1.3 und/oder 1.4 ohne den tabellarischen Raster zu arbeiten und diesen nur im Bedarfsfall zur Verfügung zu stellen. Umgekehrt ist es ratsam, mit leistungsschwächeren Schüler\*innen in Hinblick auf die Memes-Texte (M1) und das Arbeitswissen (M2) die wichtigsten Fachbegriffe gemeinsam durchzugehen, ehe sich die Lernenden dann eigenständig den Aufgaben widmen.

Um das Erstellen eines eigenen Memes im zweiten Baustein zu vereinfachen, ist es etwa möglich, den Schüler\*innen eine kleine Auswahl an Bildmotiven zur

Verfügung zu stellen, um so die Entscheidungsfindung zu vereinfachen bzw. zu beschleunigen. Für die Texte können sie sich stärker an den stichwortartigen Argumenten anlehnen als leistungsstärkere Schüler\*innen. In der abschließenden Präsentations- und Reflexionsrunde können Textbausteine bzw. Satzanfänge zur Verfügung gestellt werden: „Ich habe dieses Bild ausgewählt, weil [...]“, „Mit dem Text möchte ich darauf hinweisen, dass [...]“, „Mein Meme soll zeigen, dass [...]“ oder „Der/Die Betrachter\*in meines Memes soll davon überzeugt werden, dass [...]“. Leistungsstärkere Schüler\*innen könnten hingegen für beide Seiten ein Meme entwerfen – möglicherweise sogar mit demselben Bildmotiv und so auch die Frage diskutieren, welche Rolle das Bild und der Text für die entsprechende Botschaft spielen.

### Literaturverzeichnis

- Besand, A. (2020). Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. Aus Politik und Zeitgeschichte, 70(14-15), 4-9.
- Bülow, L. & Johann, M. (2019). Politische Internet Memes: Erschließung eines interdisziplinären Forschungsfeldes. In L. Bülow & M. Johann (Hrsg.), Politische Internet Memes. Theoretische Herausforderungen und empirische Befunde (S. 13-40). Berlin: Frank & Timme.
- Kohout, A. & Ullrich, W. (2021). Vorwort. In A. Kohout & W. Ullrich (Hrsg.), Digitale Bildkulturen. Bildproteste, Screenshots, Hassbilder, Netzfeminismus und Selfies (S. 7-10). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kühberger, C. (2019). Radikal digital?! Herausforderungen und Wege für das historische und politische Lernen. In Barsch, S., Lutter, A. & Meyer-Heidemann, C. (Hrsg.), Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität (S. 21-34). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Meixner, L. (2020). How dare you make a meme of me?! Kritik an Greta Thunberg in Form von Internet-Memes. Eine semiotisch-strukturelle Analyse ausgewählter Image-Macros und Photoshopreaktionen (Unveröffentlichte Masterarbeit). Salzburg: Paris-Lodron-Universität.
- Meyer, T. (2010<sup>3</sup>). Was ist Politik? Wiesbaden: Springer VS.
- Sander, W. (2013<sup>4</sup>). Politik entdecken - Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Shifman, L. (2014). Meme. Kunst, Kultur und Politik im digitalen Zeitalter. Berlin: Suhrkamp.

## Baustein 1 (Materialien)

Nicht jedes Meme aus dem Internet ist politisch. Aber Memes können natürlich dafür verwendet werden, politische Botschaften zu verbreiten – entscheidend ist dabei zumeist der Text. So auch beim „Suezkanal-Meme“, das im Jahr 2021 im Netz große Verbreitung fand. Das Bild zeigt ein riesiges Containerschiff, das im Suezkanal auf Grund gelaufen war und den Kanal tagelang blockierte. Fotos vom Versuch, das Schiff wieder fahrtauglich zu machen, wurden in der Folge zu einem beliebten Meme-Motiv. Hier findest du unterschiedliche Varianten des „Suezkanal-Memes“.



Meme 1



Meme 2



Meme 3



Meme 4

**„politisch“ und „unpolitisch“**

Wann ist etwas politisch? Unter **Politik im engeren Sinne** versteht man das Unterfangen, (a) Probleme, die eine größere Personengruppe betreffen, durch (b) allgemeinverbindliche Regelungen zu lösen. Politisch bedeutsame Probleme betreffen nicht nur einzelne Menschen, sondern eine größere Personengruppe oder sogar die ganze Gesellschaft. Ein solches Problem wäre z.B. auch der Straßenverkehr. Dabei stellt sich die Frage, welche Regeln (Gesetze) es braucht, an die sich alle Verkehrsteilnehmer\*innen verbindlich halten müssen. Oder auch die Frage, was mit denen passiert, die das nicht tun. Beide Fragen sind politisch, da sie für alle Menschen verbindlich geregelt werden müssen.

Politik im engeren Sinne bezieht sich also auf die Regelung der gemeinschaftlichen Angelegenheiten durch Regierungen oder andere politische Akteur\*innen (Parlamente, Bürgermeister\*innen, ...). Doch auch das Denken und Handeln „normaler“ Bürger\*innen kann politisch sein, wenn dadurch grundlegende Fragen und Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens berührt werden. In diesem Fall kann man von **Politik im weiteren Sinne sprechen**. Ein Beispiel wäre etwa eine Spenden-Aktion, die das Ziel verfolgt, auf soziale Problemlagen aufmerksam zu machen. Oder individuelle Konsumententscheidungen, wenn z.B. durch den Kauf von Fair-Trade-Produkten bewusst auf globale Problemlagen reagiert wird.

Handelt es sich um Fragen und Probleme, die nur für einen selbst oder das persönliche Umfeld bedeutsam sind, dann sind diese noch **nicht politisch**. Theoretisch können sie aber politisch werden - und zwar dann, wenn eine größere Zahl an Menschen von ähnlichen Problemlagen betroffen ist und der Ruf nach einer allgemeinverbindlichen Problemlösung laut wird. Ein Beispiel wäre etwa das Thema Pflege älterer Menschen, das lange Zeit als individuelles Problem der betroffenen Familien gesehen wurde, mittlerweile aber zu einem politisch relevanten Thema geworden ist.

**Baustein 1 (Aufgaben)**

1.1. Widme dich den unterschiedlichen Varianten des „Suezkanal-Memes“ (M1). Arbeite heraus, welche Wörter im Text jeweils verwendet werden. Auf welche Lebensbereiche wird damit Bezug genommen?

1.2. Das „Suezkanal“-Meme wird mitunter dafür verwendet, um Kritik zu üben. Arbeite heraus, wer im Rahmen des jeweiligen Memes konkret kritisiert wird (Mehrfachnennungen sind möglich).

	Kritik an der Regierung	Kritik an Konzernen	Kritik am Gesetzgeber (Parlament)	Kritik an den Mitmenschen	Kritik an der eigenen Person
Meme 1					
Meme 2					
Meme 3					
Meme 4					

1.3. Analysiere, ob es sich beim jeweiligen Meme um ein politisches Meme handelt. Beziehe dabei die Infobox (M2) als Arbeitswissen mit ein. Kreuze an und begründe!

	politisch im engeren Sinne	politisch im weiteren Sinne	nicht politisch
Meme 1			

Begründung:

	politisch im engeren Sinne	politisch im weiteren Sinne	nicht politisch
Meme 2			

Begründung:

	politisch im engeren Sinne	politisch im weiteren Sinne	nicht politisch
Meme 3			

Begründung:

	politisch im engeren Sinne	politisch im weiteren Sinne	nicht politisch
Meme 4			

Begründung:

1.4. Ordne jene Memes, bei denen es sich um politische Memes handelt, einem konkreten Politikbereich zu.

	Politikbereich					kein Politikbereich
	Bildung	Steuern und Finanzen	Innere Sicherheit	Umwelt & Klima	Arbeit & Soziales	
Meme 1						
Meme 2						
Meme 3						
Meme 4						

1.5. Im Folgenden findest du Aussagen zu oben analysierten Memes. Beurteile, in wie fern die Aussagen aus den Memes ableitbar sind. Begründe deine Einschätzung in Stichworten.

Aussage	stimme zu	lehne ab
Meme 1 kritisiert die aktuellen Steuergesetze für große internationale Konzerne. Vermutlich will der/die Urheber*in, dass die Steuergesetze für solche Firmen in Zukunft strenger gestaltet werden.		

Begründung:

Aussage	stimme zu	lehne ab
Der/die Urheber*in von Meme 3 will darauf aufmerksam machen, dass die Erderwärmung ein großes Problem darstellt und ein ökologisch bewussteres Konsumverhalten sicher die wichtigste Maßnahme zu ihrer Eindämmung ist.		

Begründung:

**Baustein 2: Ein eigenes Meme mit einer politischen Botschaft erstellen**

Baustein 1 hat dir gezeigt, dass Memes (im engeren und weiteren Sinn) politisch sein können. Sie werden dafür verwendet, um unterschiedliche politische Botschaften im Internet zu verbreiten. In der folgenden Aufgabe sollst du selbst ein Meme gestalten.

2.1. Das Thema „Abschaffung oder Beibehaltung der Schulnoten“ ist dir sicher nicht ganz unbekannt. M3 fasst die beiden Positionen für dich noch einmal kurz zusammen. Formuliere wenn möglich noch weitere Argumente für oder gegen Schulnoten.

2.2. Entscheide dich für eine Seite und begründe mithilfe von M3, warum du für oder gegen Schulnoten bist.

2.3. Gestalte nun ein eigenes Meme, das deine Position möglichst gut darstellt.

- Denke daran, dass du andere von deiner Meinung überzeugen willst.
- Wähle zuerst ein geeignetes Bild aus und entwirf dann dazu einen passenden Text. Finde für dein Meme auch 3-5 passende Hashtags.
- Du kannst dafür entweder am Computer (z.B. <https://memegenerator.net/> oder <https://imgflip.com/memegenerator>) oder am Handy/Tablet (z.B. Apps „Mematic“ oder „Imgur“) arbeiten.

2.4. Stelle abschließend dein Meme in der Klasse vor und beteilige dich an der Diskussion im Plenum. Erkläre in diesem Zusammenhang, warum du genau dieses Bild und den entsprechenden Text ausgewählt hast. Welche Botschaft möchtest du damit dem/der Betrachter\*in übermitteln?

**Schulnoten – abschaffen oder beibehalten?**

pro	contra
Schulnoten sollen österreichweit beibehalten werden. Politiker*innen, Parteien und andere Entscheidungsträger*innen sollen sich dafür einsetzen. Noten schaffen Orientierung, fördern den Leistungswillen, ermöglichen Vergleiche und haben sich in der Vergangenheit bewährt. Kinder und Jugendliche müssen auch lernen, mit Misserfolgen umzugehen. Außerdem bereiten Schulnoten die Schüler*innen auf die Leistungsgesellschaft vor.	Schulnoten sollen österreichweit abgeschafft werden. Politiker*innen, Parteien und andere Entscheidungsträger*innen sollen sich dafür einsetzen. Noten erzeugen Druck, sind abhängig von der Lehrperson, demotivieren Schüler*innen, sind wenig aussagekräftig, repräsentieren die Schule von gestern und führen zu einem Fehlervermeidungsverhalten. Viele Länder haben die Schulnoten schon abgeschafft.

**Baustein 3: Wie gehe ich mit politischen Memes um?**

**Arbeitsaufträge**

1. Nimm dazu Stellung, ob diese Aussagen deiner Meinung nach zutreffen oder nicht. Setze ein Kreuz.
2. Beweise deine Wahl anhand von Memes aus Baustein 1 und 2 oder aus dem Internet.
3. Nenne Möglichkeiten, wie man auf Memes reagieren kann, die problematische Inhalte haben, beispielsweise Vorurteile, Rassismus, Verschwörungsdenken oder Sexismus.

Aussage	Ja	Nein
Memes sind immer ernst gemeint.		
Memes basieren immer auf nachprüfbaren Fakten.		
Memes sind manchmal ironisch. Das heißt, dass eigentlich das Gegenteil der Aussage gemeint sein kann.		
Memes sind oft lustig gemeint und dienen häufig der Unterhaltung.		
Memes können auch problematische Inhalte wie Verallgemeinerungen oder Beleidigungen enthalten.		
Auch lustige Memes können auf ernsthafte Themen aufmerksam machen.		
Memes stellen Sachverhalte oft vereinfacht dar.		
Memes zeigen immer mehrere Perspektiven auf einen Sachverhalt.		
Bei Memes wird oft ein Bild in vielen verschiedenen Zusammenhängen verwendet. Dadurch kann sich die Aussage verändern oder sogar ins Gegenteil drehen.		
Der Text in einem Meme spielt keine Rolle für die Gesamtaussage. Nur das Bild ist entscheidend.		
Wenn man ein Meme mit einem Like versieht oder teilt, kann das ein politisches Statement sein.		
Die Hashtags unter einem Meme sagen nichts über die Aussage und das Zielpublikum des Memes aus.		

## Was machen eigentlich Kinder auf Wahlplakaten? Intentionen politischer Manifestationen erkennen

### Politikdidaktischer Hintergrund und Lehrplanbezug

Wahlplakate sind zu Wahlkampfzeiten omnipräsent. Sie „zeigen an, dass Wahlen vor der Tür stehen, und sie sind Mittel zur politischen Besetzung des öffentlichen Raumes“ (Bernhardt & Liebhart, 2020, 63-64). Wahlplakate sind Teil unserer Lebenswelt – auch der kindlichen Lebenswelt, wenn sie diesen beispielsweise auf dem Schulweg am Straßenrand begegnen oder wenn sie mitbekommen, dass sich Erwachsene darüber unterhalten. Kinder stellen sich dazu unweigerlich Fragen, wenngleich diese als „stille Fragen“ oft unausgesprochen bleiben. Angesichts dessen ist es eine der vordergründigen Aufgaben des Sachunterrichts in der Primarstufe, Phänomene aus der kindlichen Lebenswelt und daraus resultierende Fragen aufzugreifen und zu bearbeiten, um Kinder dabei zu unterstützen, ihre soziale wie mediale Umwelt sachbezogen verstehen zu lernen (vgl. GDSU, 2013, 9).

Es lässt sich kaum bestreiten, dass Wahlplakate zu jenen Medien zu zählen sind, über die Kinder – teils bewusst, teils unbewusst – Politischem begegnen, weshalb sie für das frühe politische Lernen nahezu prädestiniert sind (vgl. Buchberger et al., 2020, 58). An ihrem Beispiel lässt sich schon früh ein Bewusstsein dafür grundlegen, dass Demokratien durch eine durchwegs spannungsreiche Pluralität an Meinungen, Interessen und Werthaltungen geprägt sind, die von politischen Parteien zusammengefasst und vertreten werden. All das ist unweigerlich mit Streit und Konflikt verbunden. Die Ermöglichung erster basaler Einsichten in diesen Zusammenhang und die Erweiterung damit verbundener Schüler\*innen-Vorstellungen muss zu den zentralen Zielen der frühen Politischen Bildung gezählt werden (vgl. Dängeli & Kalcics, 2018, 260-263).

Wahlplakate dienen grundsätzlich der politischen Werbung. Ihnen liegen stets bestimmte Intentionen zugrunde, die ihre Urheber\*innen mit ihnen verfolgen – etwa Aufmerksamkeit für eine wahlwerbende Partei oder Einzelperson zu erzeugen, aber auch diese bestmöglich darzustellen und mit bestimmten Themen in Verbindung zu bringen. Um die jeweiligen Kommunikationsziele zu erreichen, kommen „besondere Bildstrategien sowie eine spezielle visuelle Symbolik“ zur Anwendung (Müller, 2005, 167). Regelmäßig werden hierfür auch Bilder von Kindern herangezogen. Nachdem davon auszugehen ist, dass Plakate dieser Art bei Lernenden im Grundschulalter auf besonderes Interesse stoßen und Fragen aufwerfen, spricht vieles dafür, diesen speziellen Plakat-Typ hier gezielt in den Blick zu nehmen.

In Hinblick auf das Ziel, sachunterrichtliches Lernen kompetenzorientiert auszurichten, kann die Arbeit mit Wahlplakaten für die Anbahnung unterschiedlicher Teilkompetenzen genutzt werden. Der Erwerb der Kompetenz, Wahlplakate zu entschlüsseln und deren Intentionen zu erkennen, ist im Rahmen des österreichischen Kompetenzstrukturmodells zur Politischen Bildung (vgl. Krammer, Kühberger, Windischbauer et al., 2008) vordergründig im Bereich der politikbezogenen Methodenkompetenz angesiedelt. Selbstverständlich unterliegt deren Anbahnung in der Primarstufe anderen Voraussetzungen als in den Sekundarstufen, sollte allerdings in Lernkorridoren gedacht werden, die sich im Sinne des Unterrichtsprinzips Politische Bildung (vgl. BMBF, 2015) über alle Schulstufen und Schulfächer erstrecken können (vgl. Kühberger & Windischbauer, 2010, 21-22). Demnach können und sollen bereits im Grundschulalter bei geeigneter didaktischer Aufbereitung entsprechende Kompetenzen erworben werden (vgl. ebd., 2010, 28). Das hier vorgestellte Unterrichtsbeispiel sieht vor, die politikbezogene Methodenkompetenz anhand der Analyse von einzelnen Wahlplakaten in den Fokus zu rücken. Angebahnt werden soll zudem politische Sachkompetenz, nämlich „im Bereich des Verfügungkönnens über Kategorien und Konzepte“ (Krammer et al., 2008, 13), insbesondere zum Basiskonzept Konstruktivität (vgl. Kühberger, 2012, 55). Dass dieses Unterfangen das Potenzial hat, an subjektiv vorhandene fachliche Vorstellungen anzuknüpfen und diese weiterzuentwickeln, zeigen u.a. jene typische Schüler\*innenvorstellungen, die von Buchberger, Eigler und Kühberger (2020, 58) in einem Concept Cartoon zum Thema angeführt werden („Zeigen Wahlplakate, wie Politiker\*innen wirklich sind?“) und auf einer Erhebung basieren, die 2019 in einer Salzburger Volksschule (4. Schulstufe) durchgeführt wurde. Demnach verfügen Schüler\*innen bereits im Grundschulalter über Vorstellungen zu Wahlplakaten und sind sich zumindest weitgehend bewusst, dass diese der Eigenwerbung dienen (vgl. dazu auch Weber, 2015, 97-98). Daran lässt sich anschließen. Ziel sollte es im gegebenen Zusammenhang sein, einen kritischen Blick auf die Gattung Wahlplakat einzuüben und Schüler\*innen dabei zu unterstützen, Wahlplakate als Konstruktionen mit bestimmten Intentionen zu erkennen, denen konkurrierende Standpunkte und Haltungen zugrunde liegen.

Hingewiesen sei an dieser Stelle auch auf Überschneidungen zur Medienbildung als Unterrichtsprinzip (vgl. BMBF, 2014), das ebenfalls auf den kritischen Umgang mit medialen Produkten abzielt. Was die

Lehrpläne betrifft, so bieten sich im österreichischen Kontext speziell im Sachunterricht der Grundstufe II entsprechende Anschlussstellen (vgl. BMBF, 2010, 10), wo die Gestaltung, Wirkung und Funktion von Medien in den Fokus gerückt wird. Im Perspektivrahmen Sachunterricht wird im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Perspektive u.a. der Themenbereich „Politische Entscheidungen“ als wesentlich angeführt, innerhalb dessen auch die Bedeutung fachlicher Begriffe wie Wahlkampf und Wahlen zu erschließen sowie die dahinterliegenden fachlichen Konzepte zu erwerben sind (vgl. GDSU, 2013, 34-35).

Im Rahmen des hier vorgestellten Unterrichtsbeispiels werden aus genannten Gründen ausschließlich Plakate bereitgestellt, auf denen Kinder zu sehen sind. Der Vorschlag sieht weiters vor, nur mit der gängigsten Plakat-Form, nämlich Schrift-Bild-Plakaten, zu arbeiten. Bei der Materialauswahl wurden neben Kandidat\*innen- auch Motivplakate berücksichtigt. Wichtig ist für Lehrpersonen, sich des grundlegenden Unterschieds zwischen diesen beiden Typen bewusst zu sein (vgl. Bernhardt & Liebhart, 2020, 64-65): Kandidat\*innen-Plakate arbeiten mit Bildern von Politiker\*innen in Handlungs- und Interaktionskontexten (z.B. ein Kandidat, der beim Spielen mit einem Kind zu sehen ist), während bei Motivplakaten über Personen, Tiere oder Objekte symbolhaft kommuniziert wird (z.B. mit dem Bild eines Kindes, das symbolhaft für eine nachhaltige Zukunft steht). Dass gerade Bilder aufgrund ihres vermeintlich „natürlichen“ Anscheins ihre Konstruktivität verschleiern (vgl. Müller, 2005, 180), unterstreicht die Notwendigkeit, Wahlplakaten mit einem kritischen Blick begegnen zu lernen.

### Funktionen von Kinderbildern auf Wahlplakaten (in Anlehnung an Müller, 2005)

- Funktion der Moralisierung: Zwischen dem Engagement von Erwachsenen für Kinder und ihren Sympathiewerten besteht ein enger Zusammenhang. Erwachsenen, die sich mit Kindern abbilden lassen, wird tendenziell eine hohe Moral zugeschrieben.
- Funktion der Entdifferenzierung: Kinderbilder werden auf politischen Plakaten dafür genutzt, um den Eindruck der Überparteilichkeit zu erwecken – nämlich für Kinder und damit für alle Menschen, unabhängig von sozialen Kategorien, da zu sein. Gleichsam wird dadurch der Eindruck vermieden, partikulare Interessen zu verfolgen.
- Funktion der Emotionalisierung: Um Aufmerksamkeit zu erregen und/oder Identifikation zu stiften, bedienen sich politische Plakate gern Bildern, die Emotionen wecken. Die positiv-emotionale Bewertung eines Kinderbildes soll auf das „Produkt“ positiv abfärben.
- Funktion der Aufforderung: Mit Kinderbildern auf politischen Plakaten kann auch das Ziel verfolgt werden, Eltern oder Großeltern dazu aufzufordern, politische Entscheidungen zum Wohle ihrer eigenen (Enkel-)Kinder zu treffen.

### Hinweise zur Umsetzung und Erwartungshorizont

In diesem Unterrichtsbeispiel beschäftigen sich die Schüler\*innen mit Wahlplakaten der Anfang 2022 im Nationalrat vertretenen Parteien. Im ersten Schritt sollen sie die Plakate beschreiben. Dazu müssen sie in einer Tabelle die entsprechenden Bestandteile ankreuzen. Ziel ist hier, dass die Lernenden üben, auch auf Details zu achten. Im zweiten Schritt sollen sie herausarbeiten, welche Elemente auf allen angebotenen Plakaten zu finden sind. Die Schüler\*innen werden merken, dass die wichtigste Gemeinsamkeit darin besteht, dass überall Kinder inszeniert werden. Gleichsam werden so aber auch gängige Bestandteile von Wahlplakaten sichtbar gemacht. Auf manchen finden sich die Spitzenkandidat\*innen, auf allen ist ein Parteilogo bzw. ein schriftlich festgehaltener Slogan zu sehen. Diese Bestandteile von Wahlplakaten sollten in Folgeeinheiten behandelt werden.

Der dritte Schritt richtet seinen Fokus nun auf die abgebildeten Kinder. Die Schüler\*innen sollen genau beschreiben, wie die Kinder dargestellt sind. Sie sollen auf Körperhaltung, Mimik usw. achten. Dabei werden sie herausfinden, dass die Darstellung der Kinder, entsprechend der Botschaft und Intention des Plakats, jeweils unterschiedlich sein kann. Im vierten Schritt sollen genau diese Intentionen ins Zentrum des Interesses gerückt werden. Dazu wird den Lernenden Arbeitswissen angeboten, in dem sich auch vier Kärtchen befinden, auf denen kurz dargelegt wird, welche Funktion die Kinder auf den Plakaten haben können. Diese Kärtchen dienen als Hilfe bei der folgenden Aufgabe. Jetzt soll ein Wahlplakat ausgesucht (oder von der Lehrperson zugeteilt) und die passenden Kärtchen zugeordnet werden. Allen Plakaten sind zumindest zwei verschiedene Kärtchen zuzuordnen.

Im nächsten Schritt werden die Schüler\*innen aufgefordert, die Gesamtaussage der Plakate zu interpretieren. Dafür sollen sie einen Satz formulieren, dessen Anfang in der Aufgabenstellung angeboten wird. Wie auch bei den ersten Aufträgen, soll hier im Plenum verglichen werden. Selbstverständlich sind bei den interpretatorischen Arbeitsaufträgen auch unterschiedliche Statements möglich. Als sechster Arbeitsschritt werden abschließend die Plakate durch kleine Eingriffe so verändert, dass die Kinder das jeweilige Plakat nochmals aus einem neuen Blickwinkel betrachten können. Dazu sollen die Schüler\*innen Schablonen ausschneiden, mit denen sie die Kinder auf den Plakaten abdecken können. Nun soll reflektiert werden, ob sich dadurch die Gesamtaussage durch das „Verschwinden“ der Kinder ändert. Bei manchen Plakaten ändert sich wenig, andere sind ohne Kinder kaum im Sinne der intendierten Aussage zu verstehen. Außerdem sollen die Schüler\*innen darüber nachdenken, was sich ändern würde, wenn die Kinder nicht verschwinden, aber eine andere Mimik zeigen würden. Dasselbe gilt auch für die anderen dargestellten Personen auf den Plakaten. Der letzte Teilauftrag zielt darauf ab, dass als Conclusio zusammenfassend dazu Stellung genommen werden soll, warum Kinder auf Wahlplakaten abgebildet werden.

### **Differenzierungsmöglichkeiten**

Für alle Arbeitsaufträge bieten sich im Sinne einer inneren Differenzierung unter anderem Hilfsstrukturen und Unterstützungsmaterialien (von Satzanfängen, die zur Verfügung gestellt werden, bis hin zu Antwortmöglichkeiten, die zuzuordnen sind) bzw. die Erweiterung der in die Analyse einbezogenen Arbeitsaufträge an. Möglich ist es auch, dass Lernende, die zügiger arbeiten, als sinnvolle Follow-Up-Aktivität im Sinne der politischen Handlungskompetenz ein eigenes Wahlplakat erzeugen und ihre Plakate dann einem Vergleich in Hinblick auf deren Intentionen unterziehen. Zudem kann die Sozialform in den Erarbeitungsphasen zwischen Einzel-, Partner- und Kleingruppenarbeit variiert bzw. den Schüler\*innen zur Wahl gestellt werden.

### **Follow-Up-Aktivitäten**

Neben handlungsorientierten Aktivitäten – wie der angesprochenen Erzeugung eigener Plakate – ist wichtig, dass sich die Lernenden mit der Struktur von Wahlplakaten allgemein beschäftigen. Dabei kann auf die Strukturelemente, die in diesem Unterrichtbeispiel zur Anwendung kommen, aufgebaut werden. Selbstverständlich können auch andere politische Plakate (vgl. Mattle, 2017) oder weitere Manifestationen analysiert werden, wie etwa Werbespots von politischen Parteien.

## Literaturverzeichnis

Bernhardt, P. & Liebhart, K. (2020). *Wie Bilder Wahlkampf machen*. Wien: Mandelbaum.

Buchberger, W., Eigler, N. & Kühberger, C. (2020). *Mit Concept Cartoons politisches Denken anregen. Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten politischen Lernen*. Frankfurt/M.: Wochenschau.

Dängeli, M. & Kalcics, K. (2018). Politische Vorstellungen von Primarschülerinnen und -schülern zu ausgewählten Lerngegenständen. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle ...“: Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft (S. 253-268). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt Verlag.

Krammer, R., Kühberger, C., Windischbauer, E. et al. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Langfassung)*. Wien.

Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2010). Politische Bildung in der Volksschule – Anmerkungen zu fachdidaktischen Grundlagen. In C. Kühberger & E. Windischbauer (Hrsg.), *Politische Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis* (S. 13–42). Innsbruck: StudienVerlag.

Kühberger, C. (2012). Konzeptionelles Wissen als besondere Grundlage für das historische Lernen. In C. Kühberger (Hrsg.), *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundungen zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen* (S. 33-74). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Mattle, E. (2017). *Kinderarmut ist kein Märchen – Werbung für einen guten Zweck*. In: P. Mitnik (Hrsg.), *Politische Bildung in der Volksschule. Unterrichtsmaterial zum frühen politischen Lernen* (S. 10-14). Wien: Zentrum für Politische Bildung.

Müller, G. (2005). *Die Macht des Bildes – das Kind im politischen Plakat*. In D. Bühler-Niederberger (Hrsg.), *Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre* (S. 149-184). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weber, B. (2015). *Kinder als aktive Konsumenten*. In E. Gläser & D. Richter (Hrsg.), *Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht* (S. 89-108). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

## Lehrpläne und ministerielle Erlässe

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2010). *Lehrplan Sachunterricht. Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Grundschule – Sachunterricht, Stand: BGBl. II Nr. 402/2010 – tritt mit 1. September 2011 in Kraft*. Abgerufen von [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:5f2c1947-be93-456e-956c-f60674530eb4/lp\\_vs\\_7\\_su\\_14051.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:5f2c1947-be93-456e-956c-f60674530eb4/lp_vs_7_su_14051.pdf)

Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2014). *Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzterlass*. Wien. Abgerufen von [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f874e171-83ea-4e51-902b-48b373b3a187/2012\\_04.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f874e171-83ea-4e51-902b-48b373b3a187/2012_04.pdf)

Bundesministerium für Bildung und Frauen. (2015). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015*. Wien. Abgerufen von [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:bd222bd6-faca-4cf7-a0d3-9d9864d437ee/2015\\_12.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:bd222bd6-faca-4cf7-a0d3-9d9864d437ee/2015_12.pdf)



Plakat 1

[https://facebook.com/diegruenenwien/posts/10152935650681114/?\\_rdr](https://facebook.com/diegruenenwien/posts/10152935650681114/?_rdr)



Plakat 2

<https://www.facebook.com/elisabethkoesinger/photos/a.189309461618588/479565015926363/?type=3>



Plakat 3

<https://www.facebook.com/Sozialdemokratie/photos/a.10150756605100081/10155424975080081>



Plakat 4

<https://www.erinnern.at/bundeslaender/vorarlberg/bibliothek/bilder/Wahlkampf-plakatderFP.jpg/view>



Plakat 5

<https://facebook.com/NEOS.Wien/photos/a.586880264676929/965743033457315/?type=3&source=54>

### Arbeitsauftrag 1: Beschreibung: Was sehe ich?

- Sieh dir die Plakate genau an.
- Beschreibe, was von den folgenden Dingen du auf den Plakaten erkennen kannst.

Kreuze an:

	Plakat 1	Plakat 2	Plakat 3	Plakat 4	Plakat 5
Spruch / Text					
Logo der Partei					
Kandidat der Partei					
Andere Erwachsene					
Kinder					
Spielzeug					
Gebäude					
Namen					
Haustiere					
Lampe					
Sträucher und Wiesen					

### Arbeitsauftrag 2: Gemeinsamkeiten herausarbeiten

- Arbeite heraus, was von den oben genannten Dingen auf ALLEN fünf Plakaten erkennbar ist.

---



---

### Arbeitsauftrag 3: Beschreibung der Kinder auf den Plakaten

Beschreibe, welche Merkmale die Kinder auf den Plakaten haben. Achte dabei besonders auf

- den Gesichtsausdruck,
- die Körperhaltung,
- was sie mit dem Kandidaten/der Kandidatin gerade machen,
- wie groß sie abgebildet sind,
- was sie tun,
- ...

**Arbeitsauftrag 4: Ziele erkennen**

Du hast schon erkannt, dass die Kinder unterschiedlich abgebildet sind. Das hat wahrscheinlich einen bestimmten Grund. Finde diesen nun heraus.

- Lies das Arbeitswissen zu Kindern auf Wahlplakaten. Dort findest du auch Kärtchen zu möglichen Gründen für Kinder auf Wahlplakaten.
- Lege dir die Kärtchen zurecht und lies den Text darauf.
- Suche dir ein Wahlplakat aus. Ordne jenes Kärtchen zu, das am besten zum Plakat passt.

Wie du schon weißt, wird mit Wahlplakaten Werbung gemacht. Dazu werden öfters auch Kinder in Wahlplakaten abgebildet. Die verschiedensten Parteien nutzen Abbildungen von Kindern auf Wahlplakaten – und zwar immer wieder aus anderen Gründen. Man kann nicht sagen, dass eine Partei das immer so macht und die andere immer so. Die Kinder sind meist nicht die eigenen Kinder der abgebildeten Politikerinnen und Politiker.

Hier findest du Kärtchen zu möglichen Gründen für Kinder auf Wahlplakaten:

**Kärtchen A – Nett wirken lassen:**

Abbildungen von Kindern auf Wahlplakaten sollen Menschen netter wirken lassen. Denn wer für Kinder ist, der wirkt für andere Menschen sympathisch.

**Kärtchen B – Für alle da sein wollen:**

Abbildungen von Kindern auf Wahlplakaten sollen zeigen, dass jemand für alle Menschen da sein möchte – und nicht nur für eine bestimmte Gruppe von Menschen.

**Kärtchen C – Gefühle wecken:**

Abbildungen von Kindern auf Wahlplakaten werden genutzt, um positive Gefühle bei Menschen zu wecken. Diese positive Stimmung soll dann z.B. auch auf die Partei oder ein bestimmtes Thema (z.B. Umweltschutz) „abfärben“.

**Kärtchen D – Zur eigenen Sache machen:**

Abbildungen von Kindern auf Wahlplakaten sollen vor allem Eltern dazu bringen, bei der Wahl auch an ihre eigenen Kinder zu denken. Sie sollen so abstimmen, dass es den Kindern möglichst gut geht.

### Arbeitsauftrag 5: Gesamtaussage entschlüsseln

Arbeite die Aussage des jeweiligen Plakats heraus. Vervollständige dazu jeweils den Satz, der mit den Worten beginnt:

„Die Partei will mit diesem Plakat sagen: Wenn ihr uns bei der nächsten Wahl die Stimme gebt, dann ...“ oder „Ihr sollt uns bei der nächsten Wahl die Stimme geben, weil ...“

### Arbeitsauftrag 6: Inszenierung erschließen

Was denkst du: Warum sind eigentlich Kinder auf Wahlplakaten? Damit du das herausfinden kannst, darfst du die Plakate jetzt verändern.

- Verdecke das Kind/die Kinder auf dem Wahlplakat mit einem passend zugeschnittenen Stück Papier. Erkläre, wie das Wahlplakat nun auf dich wirkt und was sich verändert.
- Stell dir vor, die Kinder auf den Plakaten würden ganz anders schauen. Zum Beispiel könnten sie weinen oder einen Wutausbruch haben. Was würde sich dadurch ändern?
- Stelle nun eine Vermutung an, warum auf den Plakaten Kinder zu sehen sind. Was könnte die Absicht dahinter sein?



## Politisches Lernen in der Primarstufe mit Comics am Beispiel des Schlüsselproblems „Friedensfrage“

### Politikdidaktischer Hintergrund

Politik ist im „Erfahrungs- und Interessenshorizont von Kindern“ verankert (Sander, 2013, 125). Sie zeigen sich aufgeschlossen gegenüber gesellschaftlichen Fragestellungen und verfügen über Präkonzepte zu Demokratie und politischen Sachverhalten. Dementsprechend wird bereits für Kinder ab dem Kindergartenalter jener Raum für politische Bildung gefordert, der ihnen laut UN-Kinderrechtskonvention zusteht (Goll, 2021). Für Schüler\*innen der Grundschule besteht dieser Raum darin, „sich im politischen System orientieren zu können“ (Dängeli & Kalcsics, 2018, 260). Denn diese Orientierung ist Voraussetzung für die selbstständige und kritische Urteilsbildung (ebd.).

In der Primarstufe ist Politische Bildung Teil des vielperspektivischen Sachunterrichts und soll Schüler\*innen dazu befähigen, aktiv am Zusammenleben in demokratischen Gesellschaften teilzuhaben und gesellschaftliche Aufgaben und Probleme in ihrer Alltagswelt zu verstehen und Handlungsoptionen zu ihrer Lösung zu entwickeln (GDSU, 2013, 27f.). Zur Gestaltung altersgerechter Lernarrangements können die Schlüsselprobleme nach Wolfgang Klafki (1994) genutzt werden. An die Theorie des exemplarischen Lernens anknüpfend versteht Klafki darunter epochaltypische Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung. Der Unterricht soll sich auf wenige zentrale Inhalte konzentrieren und zur Entwicklung eines differenzierten Problembewusstseins beitragen. Ziel ist es, unterschiedliche Möglichkeiten der Problemlösung zu erarbeiten und damit die Kritik-, Argumentations- und Empathiefähigkeit sowie das vernetzte Denken zu fördern (vgl. Klafki, 1994, 56-69). Diesen Ansatz greift Astrid Kaiser (2014, 187) für den Sachunterricht auf und betont, dass es zentral sei, „sinnvolle Inhalte für die breite Qualifizierung der Kinder und zur Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen zu finden“. Dementsprechend hat sie das Allgemeinbildungskonzept von Klafki zu einem Minimalplan für die Primarstufe weiterentwickelt. In Anlehnung an das Schlüsselproblem „die Friedensfrage“ hat sie in ihren Vorschlag für einen projektorientierten Unterricht das Thema „Frieden mit der Aufgabe der Konfliktfähigkeit“ aufgenommen (ebd., 192), was Gegenstand des folgenden Unterrichtsvorschlags ist.

Um dieses Thema altersadäquat im Sachunterricht umzusetzen, ist der Zugang über Comics besonders geeignet. Comics haben nicht nur den Vorteil, dass sie fester Bestandteil der kindlichen Lebenswelt sind, sondern tragen durch die Verschmelzung von Bild, Text und Symbolen zu einem Deutungsangebot (Gundermann,

2014, 27) zur Veranschaulichung komplexer Sachverhalte bei. Diesen Vorteil macht sich die Comicreihe des Projektes HanisauLand der deutschen Bundeszentrale für politische Bildung zu eigen. In der Comic-Welt bauen Hasen, Nilpferde und Wildsauen gemeinsam eine Demokratie auf und machen demokratische Prozesse für die Leser\*innen erfahrbar. Da die Comics explizit für bildnerische Zwecke gestaltet werden und sich an Schüler\*innen im Alter von 8-14 Jahren richten, gehen sie sorgfältig mit den genretypischen Stilmitteln um und sind in einer altersgerechten Sprache verfasst. Der Zielgruppe der Comicreihe entsprechend, ist der Einsatz des folgenden Unterrichtsbausteins für die 3. bzw. 4. Schulstufe vorgesehen. Verwendet wird dafür die erste Comic-Folge mit dem Titel „Die Friedenssuppe“ (Brandt & Eling, 2014, 3-7; M4).

### Lehrplanbezüge

Zwar enthält der österreichische Lehrplan für den Sachunterricht keinen eigenständigen Erfahrungs- und Lernbereich zur Politischen Bildung, dennoch lassen sich insbesondere in den Erfahrungs- und Lernbereichen Gemeinschaft und Zeit Anknüpfungsmöglichkeiten für das Thema „Frieden mit der Aufgabe der Konfliktfähigkeit“ finden. Als Bildungs- und Lehraufgabe wird in diesem Zusammenhang u. a. der konstruktive Umgang mit Konflikten und das Schließen von Kompromissen betont. Darüber hinaus sollen die Schüler\*innen Fähigkeiten erwerben, „die für die Mitwirkung an der Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft und für ein friedliches Zusammenleben aller Menschen grundlegend sind“ (BMUKK, 2012, 2). Da die kritische Auseinandersetzung mit den Interessen der verschiedenen Konfliktparteien in der Comic-Folge und die Gestaltung individueller Vorschläge zur Konfliktlösung im Mittelpunkt des Unterrichtsvorschlags stehen, werden neben der politischen Methodenkompetenz vor allem die politische Urteils- und Handlungsfähigkeit gefördert.

### Hinweise zur Umsetzung und Erwartungshorizont

Zu den typischen Merkmalen von Comics gehören die spezifische Verwendung von Bildsprache und -zeichen und die verkürzte Ausdrucksweise der Sprechblasentexte. Zudem muss der Zusammenhang zwischen zwei Einzelbildern von den Leser\*innen generiert werden (Gundermann, 2014, 27). Voraussetzung für den Einsatz von Comics im (Politik-)Unterricht ist es dementsprechend, diese Besonderheiten aufzugreifen und

zu reflektieren. Für den Comic „Die Friedenssuppe“ heißt das vor allem, die Symbolik der von den Konfliktparteien gemeinsam gekochten Friedenssuppe für das damit besiegelte Ende des Kriegszustandes und den Beginn eines friedlichen Zusammenlebens zu dechiffrieren.

Der Unterrichtsvorschlag besteht im Wesentlichen aus drei Schritten. Entsprechend des zentralen Stellenwertes von Schüler\*innenvorstellungen für den Sachunterricht (vgl. Kalcsics, 2021) werden zu Beginn des Lernarrangements die Konzepte und Einstellungen der Lernenden zum Thema Frieden erhoben. Zu diesem Zweck wird ein Sitzkreis gebildet, in dessen Mitte auf dem Fußboden Karten mit Bildimpulsen verteilt werden. Die Impulskarten und Leitfragen (vgl. 1. Arbeitsauftrag/M1) unterstützen die Schüler\*innen in ihren Assoziationen. Es ist davon auszugehen, dass diese überwiegend positiv konnotiert sind und mit hellen und bunten Farben verknüpft werden.

Im zweiten Schritt geht es um das Erfassen des Inhalts und der Hauptaussage des Comics „Die Friedenssuppe“ (M4). Zur Förderung der politischen Methodenkompetenz werden die Schüler\*innen mithilfe eines Analyserasters (M2) an die dreiteilige Analyse eines Comics herangeführt (vgl. 2. Arbeitsauftrag/M1). Die Comic-Geschichte setzt mit dem Ende eines Krieges ein und thematisiert, wie man Frieden schließt und wie sich der geschlossene Frieden erhalten lässt. Auf Basis der eingangs gesammelten Vorstellungen zum Frieden können die Schüler\*innen erkennen, dass der Comic für den Zustand des Friedens andere Farben als für den Zustand des Krieges verwendet. Im Zentrum stehen die drei Konfliktparteien, die nicht aus realen Personen bestehen, sondern mit Hilfe von Tieren typisiert werden. Das erleichtert den jungen Leser\*innen das Wiedererkennen von Handlungsmustern. Die Auseinandersetzung mit den Antagonisten bildet den Kern des zweiten Arbeitsschrittes. Die Schüler\*innen sollen die bestehenden Interessenlagen erarbeiten und vergleichen und dadurch die verschiedenen Positionen und Perspektiven auf den Konflikt erkennen. Ziel ist es, den Hauptgrund für den erneut ausbrechenden Konflikt herauszuarbeiten, der darin besteht, dass die Tiere ihre Partikularinteressen über das Gemeinwohl stellen. Die so geförderte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist eine wesentliche Voraussetzung für politisches Urteilen und Handeln. Davon ausgehend findet die gemeinsame Interpretation des Comics statt, wofür die Einordnung der gemeinsam gekochten Friedenssuppe als Friedensvertrag zentral ist.

Im letzten Schritt stehen Lösungsansätze für einen dauerhaften Frieden im Vordergrund (vgl. 3. Arbeitsauftrag/M1), die in die Sprechblase (M3) eingetragen werden. In diesem Zusammenhang sind kreative

und individuelle Lösungsvorschläge ausdrücklich erwünscht, um erfahrbar zu machen, dass es verschiedene Handlungsoptionen für eine gewaltfreie Konfliktlösung gibt.

### Follow-Up-Aktivitäten

Nachdem die Schüler\*innen erste Einsichten in die Konflikthaftigkeit von politischen Prozessen gewinnen konnten, ist für die weiterführende Beschäftigung mit dem Thema die Konsensbildung essenziell. Zu diesem Zweck können die Schüler\*innen sich in einem anschließenden Abstimmungsverfahren auf einen gemeinsamen Lösungsvorschlag zur Friedenssicherung einigen. Die Notwendigkeit der Konsensfindung und das Mehrheitsprinzip als Entscheidungsgrundlage müssen abschließend gemeinsam reflektiert werden. Eine andere Follow-Up-Aktivität ergibt sich aus dem Antagonismus Krieg – Frieden, der in der Comic-Folge durch die gestalterischen Mittel erfahrbar wird. Der Unterrichtsbaustein fokussiert zwar auf das Thema Frieden, aber Kinder kommen u. a. durch die Medien mit gewalttätigen bzw. kriegerischen Konflikten in Berührung und verfügen über erste Konzepte dazu (vgl. Kallweit, 2019, 2). Es ist Aufgabe des Sachunterrichts, die Vorstellungen und Fragen der Schüler\*innen zum Thema Krieg aufzugreifen und zu differenzieren.

### Möglichkeiten der Differenzierung

Die gedruckte Comic-Reihe (Brandt & Eling, 2014) enthält ein Glossar, in dem alle in den Comic-Geschichten fett hervorgehobenen Begriffe erklärt werden. Diese Erklärungen können im Unterricht bei Verständnisschwierigkeiten genutzt werden.

Möglichkeiten der Differenzierung bestehen zudem vor allem in methodischer Hinsicht. Die Analyse des Comics kann beispielsweise in Form eines Gruppenpuzzles erfolgen, wodurch das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen stärker unterstützt wird. Des Weiteren lässt der dritte Arbeitsauftrag mehr Offenheit und Kreativität zu, indem auf die Kopiervorlage (M3) verzichtet wird und die Schüler\*innen eigene Comiczeichnungen mit ein bis zwei Einzelbildern anfertigen. In einer anschließenden Vernissage werden die Ergebnisse miteinander verglichen und dann wird ebenfalls eine Abstimmung über die Lösungsvorschläge durchgeführt.

## Literaturverzeichnis

Brandt, P. & Eling, S. (2014). Die Friedenssuppe. In Dies., Möhrenverschwörung in Hanisauland (S. 3-7). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (BMUKK) (2012). Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Online unter: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp\\_vs.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs.html) (zuletzt abgerufen am 8.11.2021).

Dängeli, M. & Kalcsics, K. (2018). Politische Vorstellungen von Primarschülerinnen und -schülern zu ausgewählten Lerngegenständen. In M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (Hrsg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle ...“ Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft (S. 253-268). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013). Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Goll, T. (2021). Keine Tabula rasa – political Literacy von Vorschulkindern. In H. Krösche (Hrsg.), Politisches Denken und Handeln unter veränderten gesellschaftspolitischen Bedingungen fördern. Pädagogische Horizonte 5(1), 1-10.

Gundermann, C. (2014). Comics in der politisch-historischen Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte 64(33-34), 24-29.

Kaiser, A. (2014). Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kalcsics, K. (2021). Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern als Dreh- und Angelpunkt des Sachunterrichts. Erziehung & Unterricht 171(7-8), 586-593.

Kallweit, N. (2019). Kindliches Erleben von Krieg und Frieden. Eine phänomenografische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts. Wiesbaden: Springer Spektrum.

Klafki, W. (1994). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Sander, W. (2013). Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. (4. Auflage) Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

### Arbeitsaufträge zu den Präkonzepten der Schüler\*innen

Bildet einen Sitzkreis.

Wählt eine Bildkarte aus und überlegt, was für euch Frieden bedeutet.

- Welche Farbe hat Frieden?
- Wie fühlt/hört sich Frieden an?
- Wie riecht/schmeckt Frieden?
- Wie sieht Frieden aus?

### Arbeitsaufträge zur Erschließung des Comics „Die Friedenssuppe“

- Lest gemeinsam den Comic „Die Friedenssuppe“ und tauscht euch über euren ersten Eindruck aus.
- Beschreibt, was euch auffällt, und tragt die Ergebnisse in das Analyseraster ein.
- Bildet drei Gruppen. Sucht euch dafür eins der drei Tiere aus dem Comic aus (Hasen, Nilpferde oder Wildsau). Arbeitet für eure Comic-Figuren heraus, welche Ziele sie verfolgen und wie sie diese Ziele erreichen wollen.
- Vergleicht eure Ergebnisse miteinander und überlegt gemeinsam, was die Hauptaussage des Comics ist und welche Bedeutung das gemeinsame Kochen der Suppe hat.

### Arbeitsaufträge zum Finden von Lösungsansätzen

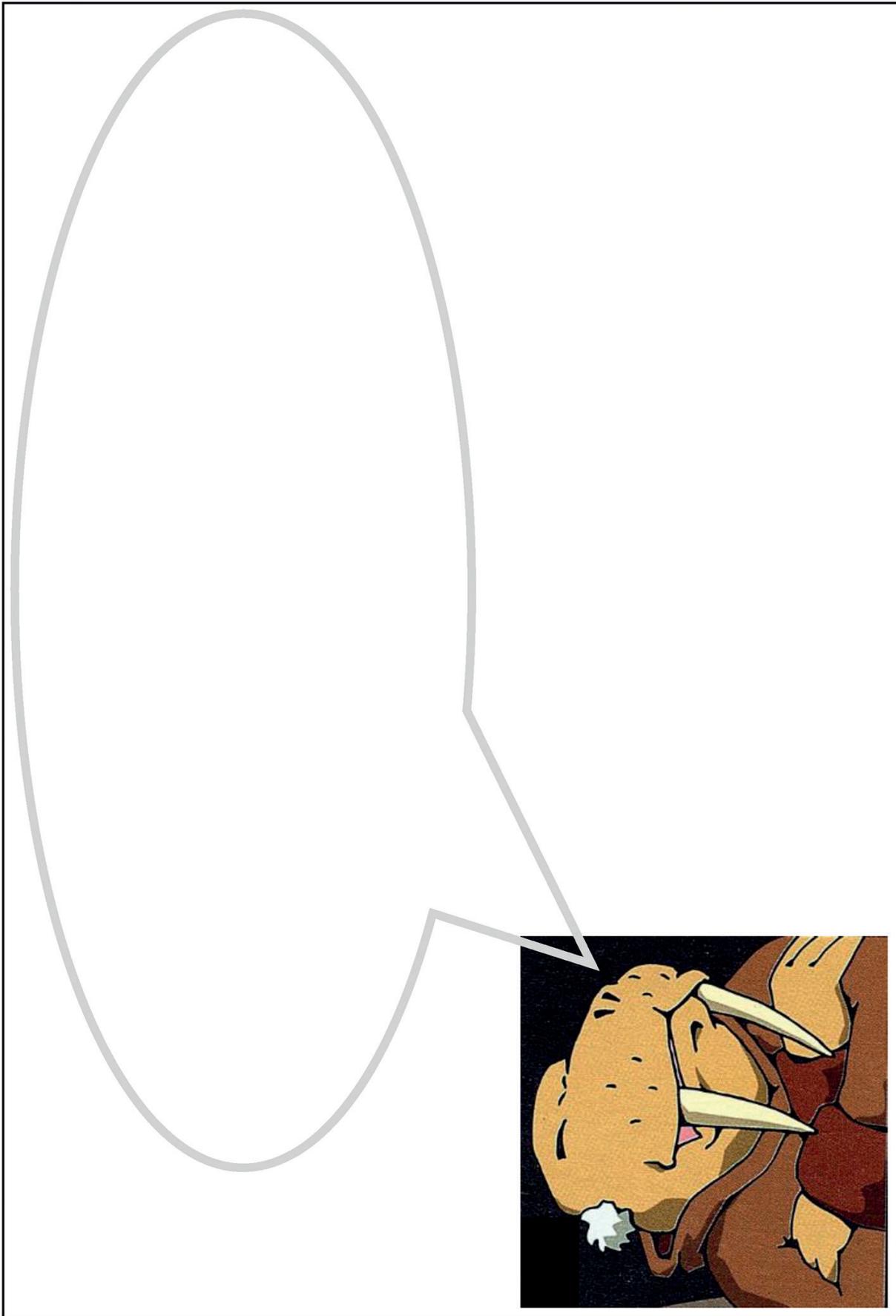
Am Ende des Comics machen sich Bärbel, Egon und Rainer auf den Weg zum alten Walross. Sie wollen es um Rat fragen, wie ein neuer Krieg verhindert werden kann.

- Überlegt gemeinsam, was das alte Walross vorschlägt, damit alle friedlich zusammenleben können.

## Analyseraster zur Erschließung des Comics

<p>Titel des Comics:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welchen Titel hat der Comic?</li> </ul>	
<p>Beschreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was passiert in der Comic-Geschichte?</li> <li>• Welche Farben werden verwendet? Warum?</li> <li>• Wie wird die Umgebung/Natur dargestellt?</li> <li>• Welche Figuren kommen vor?</li> <li>• Welche Fragen habt ihr?</li> </ul>	
<p>Analysieren</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Ziele verfolgen Hasen/Nilpferde/Wildsauern?</li> <li>• Wie verhalten sich Hasen/Nilpferde/Wildsauern, um ihre Ziele zu erreichen?</li> <li>• Warum kommt es zwischen den Tieren wieder zum Streit?</li> </ul>	
<p>Bewerten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Bedeutung hat die Suppe, die Bärbel, Egon und Rainer gemeinsam kochen?</li> <li>• Was ist die Hauptaussage des Comics?</li> </ul>	

Was schlägt das alte Walross vor, damit Hasen, Nilpferde und Wildsauen dauerhaft friedlich zusammenleben können?



Brandt, P. & Eiling, S. (2014). Der Schweiger von der Klippe. In Dies.: *Möhrenverschönerung in Hamisauland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 13.

# 1. DIE FRIEDENSSUPPE



Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung von Stefan Eling (Grafik), Peter Brandt (Autor) und der Redaktion von Hanisauland.









**Kurzbiografien der Autor\*innen**

- Robert Hummer** ist Geschichts- und Politikdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig sowie Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC).
- Elmar Mattle** ist AHS-Lehrer und Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC) der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Simon Mörwald** ist BHS-Lehrer und Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC) der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Heinrich Ammerer** ist Geschichts- und Politikdidaktiker an der Universität Salzburg.
- Beatrix Brückl** ist AHS-Lehrerin und Mitarbeiterin am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC) der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig.
- Nikolaus Eigler** ist Geschichts- und Politikdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig sowie Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC).
- Heike Krösche** ist Geschichts- und Politikdidaktikerin an der Universität Innsbruck.
- Philipp Mittnik** ist Hochschulprofessor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Wien und Leiter des dort angesiedelten Zentrums für Politische Bildung.
- Alexander Preisiger** ist Senior Lecturer an der Fachdidaktik Geschichte der Universität Wien und Lehrkraft an einer Wiener Handelsakademie.

Politik wird zunehmend visuell vermittelt und rezipiert – und kann ohne ihre spezifische Bildsprache kaum noch verstanden werden. Die Arbeit mit digitalen und analogen Bildmedien ist für einen modernen, kompetenzorientierten Politikunterricht deshalb unverzichtbar.

Dieses Buch bietet zahlreiche Ideen für einen anregenden Politikunterricht von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe. Alle Unterrichtsbeispiele halten Kopiervorlagen, Umsetzungs- und Differenzierungsmöglichkeiten sowie mögliche Follow-Up-Aktivitäten bereit. Dabei werden vielfältige Zugänge des politischen Lernens mit Bildmedien vorgestellt. Dazu zählen:

- Instagram-Postings
- TikTok-Videos
- Memes
- Erklärvideos
- Computerspiele
- Comics
- Karikaturen
- Plakate
- Deep Fakes

### Zu den Herausgebern

**Robert Hummer**, Geschichts- und Politikdidaktiker an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig sowie Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC)

**Elmar Mattle**, AHS-Lehrer und Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC) der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

**Simon Mörwald**, BHS-Lehrer und Mitarbeiter am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen (NCoC) der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig

**ISBN 978-3-904068-54-3**

EDITION  
TANDEM

