



# Geschichte nutzen.

Unterrichtsbeispiele zur Förderung von  
historischer Orientierungskompetenz

Herausgegeben von Heinrich Ammerer, Wolfgang Buchberger  
und Johannes Brzobohaty

## Impressum

Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule

Helferstorferstraße 5, 1010 Wien

T 01/42 77-274 44

[service@politik-lernen.at](mailto:service@politik-lernen.at)

[www.politik-lernen.at](http://www.politik-lernen.at)

ISBN 978-3-902659-09-5

Wien: Edition *polis*, 2015

Zentrum *polis* arbeitet im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen,  
Abteilung Politische Bildung.

Projektträger: Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte-Forschungsverein

# Inhaltsverzeichnis

Erklär dir die Welt: Historische Orientierungskompetenz (Heinrich Ammerer).....	4
Ja, dürfen die das überhaupt? Streik im historischen Vergleich (Wolfgang Buchberger).....	10
Wie leben Kinder und Jugendliche in verschiedenen historischen Zeiten? (Philipp Mittnik) .....	19
Sprache des Nationalsozialismus (Conny Benedik).....	23
„Darstellungen des Alltäglichen“ – von der Höhlenmalerei zur Graffiti-Kunst (Johannes Brzobohaty).....	31
Seuchen begleiten die Menschheit (Maria Schuchter) .....	37
Wie gleich sind Mann und Frau? (Bernhard Weninger) .....	42
Besatzungskinder – vaterlose Außenseiter? (Franz Graf).....	47
Spieglein, Spieglein an der Wand, ...? Weibliche Schönheitsideale im Wandel der Zeit (Irmgard Plattner) .....	52
Meine Kleidung – Anpassung oder Aufbegehren? (Franz Graf) .....	60
Held/in in der Antike und heute (Petra Ladinger).....	64
Homophobie (Heinrich Ammerer) .....	68
Darf man Straßennamen verändern? – Dynamische Geschichtskultur (Christoph Kühberger) .....	73
„Das Böse kommt aus dem Osten“ – die mediale Rezeption Osteuropas 25 Jahre nach dem Fall des Eisernen Vorhangs (Johannes Brzobohaty) .....	82

# Erklär dir die Welt: Historische Orientierungskompetenz

Heinrich Ammerer

*„Veränderung sucht keine Freunde. Veränderung ist die Musik, nach der wir tanzen.“<sup>1</sup>*

Der Mensch will die Welt verstehen – Gegenwartsphänomene wollen gedeutet, Gesetzmäßigkeiten erkundet, Zukunftserwartungen begründet, Identitäten gefunden und Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden. Je unübersichtlicher und unüberschaubarer die menschliche Erfahrungswelt wird, desto schwerer wird diese Aufgabe und desto größer das Bedürfnis nach Orientierung. Wo die simplifizierenden Weltklärungsmodelle der Religionen und Ideologien heute keine zufriedenstellenden Orientierungsangebote mehr bieten, kommt der historischen Sinnbildung eine umso größere Rolle zu: Wer die Gegenwart verstehen und Zukunftsperspektiven entwerfen will, muss sich Ciceros „*Historia magistra vitae*“ zu Herzen nehmen und Antworten auf Gegenwartsfragen in der Betrachtung der Vergangenheit suchen. Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, die Geschichte heranzuziehen, um sich selbst in der Gegenwart besser zurechtfinden zu können, wird als „historische Orientierungskompetenz“ bezeichnet. Sie gilt als Schnittstelle zwischen Geschichte und Politischer Bildung, weil sie die Erfahrungen der Vergangenheit für die Gestaltung von Gegenwart und Zukunft nutzbar machen will.

Dass Geschichtsunterricht sich nicht länger zum Ziel setzen soll, Schüler/innen eine festgefügte Sammlung historischer Forschungsergebnisse aufzudrängen und ihnen dadurch ein vorgefertigtes Geschichtsbild angedeihen zu lassen, sondern ihnen vor allem Werkzeuge (= „Kompetenzen“) für den eigenständigen Umgang mit Vergangenheit und Geschichte vermitteln soll, ist seit vielen Jahren fachdidaktischer Konsens. Verschiedene Modelle zur Beschreibung dieser Kompetenzen wurden skizziert,<sup>2</sup> für Österreich ist das Modell der FUER-Gruppe<sup>3</sup> curriculare Grundlage für den GSK/PB-Unterricht in der Sekundarstufe I und Basis für die kompetenzorientierte Reifeprüfung am Ende der Sekundarstufe II. Das FUER-Modell versucht, das historische Denken und Forschen des Menschen idealtypisch zu beschreiben: Getrieben von Neugier und einem spezifischen ge-

schichtlichen Interesse stellt das Individuum historische Fragen (z.B. «Wie erlebten meine Urgroßeltern eigentlich ihre Kindheit?») und sucht in Quellen (z.B. Zeitzeug/innengesprächen) und historischen Darstellungen (z.B. Sachbüchern) nach Antworten. Wenn sich die Antworten in eine historische «Narration», also eine Erzählung über die Vergangenheit, einfügen lassen, entsteht im nächsten Schritt «Geschichte» – eine Re-Konstruktion der Vergangenheit.<sup>4</sup> Wird das Ergebnis dieses Denk- und Forschungsprozesses schließlich in Bezug zu unserer Gegenwart und zur Zukunft gesetzt (z.B. „Was bedeutet das alles für mein Leben und unsere Gesellschaft heute?“), dann wird ein historisches Orientierungsangebot bereitgestellt – man „lernt aus der Geschichte“.

Innerhalb des FUER-Modells wird das Erforschen von Vergangenheit (Re-Konstruktion) und das kritische Hinterfragen von historischen Darstellungen (De-Konstruktion) im Rahmen einer „Fragekompetenz“ und einer „historischen Methodenkompetenz“ beschrieben. Eine „Sachkompetenz“ soll zudem sicherstellen, dass das forschende Individuum über ausreichend historisches Begriffs-, Medien- und Konzeptwissen verfügt, um diese Denk- und Forschungsprozesse überhaupt durchführen zu können. Die gewonnene Erkenntnis schließlich für das eigene Selbst- und Weltverständnis zu nutzen, soll im Rahmen der „Orientierungskompetenz“ gelingen. Während die Logik der methodischen und wissensbezogenen Kompetenzen für Geschichtelehrer/innen gut nachvollziehbar ist, scheint die historische Orientierungskompetenz nebulöser angelegt und die unterrichtspraktische Förderung dieser Kompetenz weniger klar. Die in diesem Heft versammelten Unterrichtsskizzen sollen hierfür beispielhafte Anregungen liefern.

## Orientierungskompetenz und ihre Teilkompetenzen

Orientierungskompetenz setzt sich aus mehreren Teilkompetenzen zusammen,<sup>5</sup> die allesamt auf die Veränderung des menschlichen Selbst- und Weltverständnisses durch die Beschäftigung mit Geschichte abzielen:

### Re-Organisation von Geschichtsbewusstsein

Alles hat eine Vergangenheit und eine Ursache. Individuen, Räume, Landschaften, Gesellschaften und selbst das Denken durchlaufen Entwicklungen, wandeln sich oder bleiben (scheinbar) gleich. Diese Einsicht erscheint Erwachsenen trivial, Kinder jedoch müssen ein Bewusstsein für die Historizität von Dingen und mentalen Konzepten erst entwickeln. Das „Geschichtsbewusstsein“, das sie entwickeln und das der Geschichtsunterricht fördern will, setzt voraus, dass Menschen zwischen den drei Zeitebenen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) unterscheiden können und zwischen ihnen mögliche Zusammenhänge (z.B. Evolutionen, Kausalitäten, Kontinuitäten, Brüche...) erkennen und herstellen können. Die Konfrontation mit der fremden Vergangenheit führt dabei zum Wahrnehmen von Unterschieden („Alteritätserfahrung“), die das eigene Welt- und Fremdverstehen differenzieren und erweitern. Um die Gegenwart deuten und Erwartungen an die Zukunft richten zu können, muss die Vergangenheit gelesen und interpretiert werden und das denkende Subjekt muss sich selbst in Bezug zu diesen drei Ebenen setzen, erst dadurch wird die Grundlage für historische „Sinnbildung über Zeiterfahrung“<sup>6</sup> geschaffen.

Orientierungskompetenz erlaubt es, das eigene Geschichtsbewusstsein kritisch zu reflektieren und an neu gewonnene historische Erkenntnisse anzupassen (= es zu re-organisieren). Menschen, bei denen diese Fähigkeit (und auch die Bereitschaft, sie anzuwenden) nicht ausgeprägt ist, bleiben ablehnend und resistent gegenüber neuen Einsichten, beharren auf der Gültigkeit ihrer einmal erlangten Perspektiven, können ihre Weltbild nicht modifizieren und sind gegenüber dem Konstruktionscharakter von Geschichte, Wirklichkeit und Identität unaufgeschlossen.

## Kompetenz zur Reflexion eigener Handlungsdispositionen

Die Betrachtung historischer Vorbilder erweitert bekanntlich das Handlungsrepertoire. Um das eigene Handeln bzw. die politischen Zielsetzungen einer Gesellschaft historisch zu spiegeln, werden Zusammenhänge zwischen gegenwärtigen und vergangenen Erfahrungen hergestellt: Auch in früheren Zeiten waren Menschen mit ähnlichen Problemen konfrontiert, mit denen wir uns heute befassen müssen (z.B. Weltwirtschaftskrisen), und wir können ihre Lösungsansätze auf Tauglichkeit untersuchen und eventuell für unsere eigenen Problemlagen adaptieren. Ebenso lassen sich überzeitliche Gesetzmäßigkeiten herausarbeiten, ähnliche Ereignisse und Entwicklungen auf ihre Ursachen hin überprüfen (z.B. politischer Aufstieg extremistischer Gruppierungen) und mit den zu erwartenden Konsequenzen verknüpfen. Orientierungskompetenz erlaubt es uns demnach, historische Einsichten darauf hin zu untersuchen, inwiefern aus ihnen Konsequenzen für das eigene Handeln und die Politik zu ziehen sind. Das ist insofern eine anspruchsvolle Aufgabe, als bei der Beurteilung und Bewertung historischer Handlungen und Entwicklungen der spezifische Kontext berücksichtigt und gewichtet werden muss.

Individuelle Handlungen werden ebenso über historische „Sinnbildungsmuster“ angestoßen: Während etwa Menschen, die einer traditionellen Sinnbildung anhängen, häufig auf Bewährtes setzen und Handlungen bevorzugt aus der Vergangenheit fortschreiben (z.B. in Ritualen), verwirft kritische Sinnbildung die Vergangenheit bzw. wesentliche Teile und setzt auf neue, eventuell noch unerprobte Lösungswege. Orientierungskompetenz soll in die Lage versetzen, solche Sinnbildungsmuster zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren, insbesondere wenn sie Gefahr laufen, in Regelmäßigkeit und unkritischer Traditionsbindung zu erstarren.

### Identitätsreflexion

„Erkenne dich selbst“, forderte der antiken Tradition zufolge schon Apollon den Menschen auf. In genau dieser Intention soll Orientierungskompetenz die Lernenden befähigen, über ihre eigene Identität nachzudenken und sich des starken Einflusses der Geschichte auf ihre eigenen Werthaltungen und Denkmuster bewusst zu werden.

Identität, also das Selbstverständnis eines Menschen und seine Selbstverortung innerhalb der Gesellschaft, hat immer auch eine historische Dimension, da sie sich aus überzeitlichen Sinnzusammenhängen (z.B. Religionszugehörigkeit, Klassenbewusstsein, Nation) speist. Menschen setzen sich selbst in eine Beziehung zur Vergangenheit, die ihrem Leben Bedeutung gibt: Sie fügen sich in historische Erzählungen ein (z.B. als Teil der „Arbeiterklasse“), adoptieren geistige Vorfahren (z.B. Widerstandskämpfer/innen), verankern sich in Traditionen (z.B. Jäger/innenschaft) oder suchen die bewusste Überwindung einer als negativ wahrgenommenen Vergangenheit (z.B. „Nie wieder!“). Sie erzählen „ihre Geschichte“ und definieren sich als Ergebnis ihrer Lebensläufe. Zudem werden sie natürlich beeinflusst durch die Identitätskonzepte der sozialen Gruppen, denen sie angehören, aus denen sie Gruppenidentitäten schöpfen (z.B. Familie, Freundeskreis, Nation). Diese historischen Prägungen und Sozialisationszusammenhänge sollen im Rahmen der Orientierungskompetenz sichtbar gemacht werden. Indem die Lernenden darüber reflektieren, wie ihre Werthaltungen und Zugehörigkeiten zustande gekommen sind (= Selbstreflexion), können sie in einer pluralistischen Welt auch abseits bestehender Angebote eine autonome Identität entwickeln, die individuelle Persönlichkeitsmerkmale und soziale Interessen verknüpft.

### **Der diachrone Vergleich als Basisoperation der Orientierungskompetenz**

Die Vergangenheit ist ein fremdes Land.<sup>7</sup> Gerade diese Fremdheit („Alterität“) macht sie für uns interessant: Sie fasziniert, weil sie eben anders ist als das, was wir aus unserem Alltag kennen, weil sie uns brutaler, schöner, schmutziger, erhabener, naturverbundener, abergläubischer etc. als die Gegenwart erscheint. „Mich interessiert die Vergangenheit, weil vieles ganz anders ist als das, was in unserer Zeit geschieht“, ist bei Schüler/innen im Übergang zur Sekundarstufe die häufigste Erklärung für ihr Interesse am Früheren.<sup>8</sup> Wer sich mit Geschichte beschäftigt, stellt permanent Vergleiche zur Gegenwart her, kontrastiert im Kopf die (Erzählungen über die) Vergangenheit mit der eigenen Erfahrungswelt. Insofern ist das – bewusste wie unbewusste – Vergleichen eine grundlegende Operation im Um-

gang mit Vergangenheit und eine Basisoperation der Orientierungskompetenz, die ja den Bezug zwischen Geschichte und Gegenwart herstellen und bewusstmachen will.

In der Geschichtsforschung ist der historische Vergleich neben dem Experiment, der Fallstudie und statistisch-quantifizierenden Herangehensweisen eine der vorherrschenden Methoden. Definitorisch ausdifferenziert und in verschiedenen Techniken angewandt, ist er in den vergangenen vierzig Jahren Routine geworden und hat heute Eingang in praktisch alle Themenfelder der Geschichtsforschung gefunden. Vergleichsräume, Vergleichszeiträume und Vergleichsthemen haben sich in den letzten beiden Jahrzehnten erheblich erweitert, die Methodologie wurde im Schmiedefeuer der Kritik verfeinert.<sup>9</sup> In der Geschichtsdidaktik spielt die Vergleichsmethode ebenfalls eine Rolle,<sup>10</sup> unterrichtspragmatisch wird sie jedoch in vielen (wenn nicht den meisten) Fällen unsystematisch angewandt. Das gilt auch für die Unterrichtsmaterialien: Zwar hat sich der „Gegenwartsbezug“<sup>11</sup> als elementares Prinzip des Geschichtsunterrichts etabliert und gilt die lebensweltliche Anbindung der Lehrinhalte an die Erfahrungswelt der Schüler/innen als konsensuale Maxime, jedoch gelangen österreichische Geschichtsschulbücher in den meisten Fällen über die pflichtbewusste Anknüpfung einiger historischer Phänomene an die Gegenwart („Wie ist das heute?“) nicht hinaus, von einer methodischen Anleitung ganz zu schweigen („Recherchiere dazu im Internet!“). Wenn die Schüler/innen jedoch nur ungenügende Sachinformationen bzw. Quellen zur Verfügung haben und die Vorgehensweise unklar bleibt, kommen sie zwangsläufig nur zu trivialen, unzulässig simplifizierenden oder gar kontrafaktischen Schlüssen – abgesehen davon, dass sie die methodischen Grundlagen des Vergleichs nicht erlernen können.

In den Sozialwissenschaften definiert sich der Vergleich als das systematische Gegenüberstellen von Untersuchungsgegenständen, in unserem Fall alle Arten von beobachtbaren historischen Phänomenen (z.B. Personen, Denkweisen, Herrschaftssystemen, Lebensarten etc.). Vergleiche können dabei u.a. synchron oder diachron angelegt sein. Beim synchronen Vergleich werden historische Phänomene auf der selben Zeitebene gegenübergestellt (z.B. Westeuropa und China

zur Zeit der Entdeckungsreisen), wodurch sich insbesondere die historische Sachkompetenz fördern lässt (z.B. durch das Einüben von Multiperspektivität oder die Erweiterung historischer Konzepte). Im diachronen Vergleich werden hingegen einander ähnliche Phänomene zu unterschiedlichen Zeiten betrachtet. Wenn mehrere Zeitpunkte herangezogen werden und aus dem Vergleich auf dazwischenliegende Entwicklungen geschlossen werden soll (z.B. Jugendbewegungen zwischen 1900 und heute), handelt es sich um einen historischen Längsschnitt – die Normalform historischer Narration. Sofern Gegenwart und/oder Zukunft als Bezugs- und Vergleichsebenen verwendet werden, ist beim diachronen Vergleich klar die Orientierungskompetenz angesprochen. Zudem können Vergleiche generalisierend oder individualisierend, qualitativ oder quantitativ angelegt sein. Generalisierende Vergleiche wollen über die Betrachtung von Einzelfällen zu allgemeineren Erkenntnissen und Regeln gelangen (z.B. Bevölkerungsentwicklung und demographischer Übergang). Individualisierende Vergleiche hingegen wollen die Unterschiede zwischen Phänomenen herausarbeiten und ihre individuellen Merkmale unterstreichen (z.B. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den totalitären Ideologien Faschismus, Nationalsozialismus, Kommunismus).

Die Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler/innen spielen bei der Konstruktion von Vergleichsaufgaben für den Unterrichtsgebrauch naturgemäß eine erhebliche Rolle, da die Gefahr der kognitiven Überforderung schon alleine durch die heterogene Entwicklung im Klassenverband stets erheblich ist. Historisches Vergleichen setzt voraus, dass die Vergleichenden über Zeitbewusstsein (Zeitbegriffe, Zeitwissen, Zeiträume, Strukturierung von Geschichte), über kognitive Verfahrenstechniken (Analyse, Synthese, Bewertung, Begriffsbildung etc.) sowie über Empathie und moralisches Urteilsvermögen verfügen, um Handlungen und Motive im historischen Kontext bewerten zu können. Diese Fähigkeiten differenzieren sich im Laufe der Schulzeit aus, wobei sich aus der vorhandenen Empirie<sup>12</sup> kaum verlässliche Empfehlungen für die Lernaltersadäquatheit von Aufgabenstellungen ableiten lassen, zumal sich Techniken des Vergleichs ja auch schulen und erlernen lassen. Im Unterricht ist es daher naheliegend, in diagnostischer Rückkoppelung mit

dem Entwicklungsstand der Schüler/innen von einfachen Vergleichen (Sekundarstufe I) zu komplexen (Sekundarstufe II) zu gelangen. Einfache Beispiele beschränken sich auf das Wahrnehmen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, mittelschwere Beispiele schließen Erklärungen für die Unterschiede und Gemeinsamkeiten ein, komplexe Beispiele sind systematisch angelegt und enthalten

- eine Problemanalyse (Welche Phänomene wollen wir vergleichen? Warum wollen wir sie vergleichen? Sind die gewählten Phänomene überhaupt miteinander vergleichbar, haben sie gemeinsame Merkmale, die für den Vergleich essentiell sind? Lassen sich eventuell Hypothesen bilden?),
- eine Eingrenzung der für den Vergleich relevanten Daten und Vergleichskategorien (Welche Daten sind für den Vergleich relevant, welche nicht? Welche Daten benötigen wir, um den Vergleich überhaupt durchführen zu können, und woher bekommen wir sie? Welche Informationen sind wichtig, welche unerheblich? Sind die ausgewählten Beispiele repräsentativ genug, um die aus dem Vergleich gewonnenen Ergebnisse generalisieren zu können?)
- sowie die vergleichende Dateninterpretation selbst (Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten weisen die Phänomene auf? Wie lassen sich diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten erklären? Auf welche dazwischenliegenden Entwicklungen und Brüche kann man schließen?).<sup>13</sup>

Ergänzend kann der Vergleich dann selbst wieder zum Gegenstand der Untersuchung werden: Warum haben wir überhaupt dieses Phänomen für den Vergleich ausgewählt? Warum interessiert uns gerade dieses? Würden wir zu einem anderen Ergebnis kommen, wenn wir andere Beispiele herangezogen hätten? Ist der Vergleich zu platt, zu vereinfachend? Inwiefern beeinflussen unser heutiger Standpunkt, unsere Werthaltungen und Überzeugungen das Ergebnis?

Die konkreten Arbeitsfragen müssen nicht vorab festgelegt sein, sondern können sich auch aus dem Prozess ergeben. Die folgenden Beispiele zur Förderung von Historischer Urteilskompetenz, die Mitarbeiter/innen der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik als Kopiervorlagen entworfen haben, sind in diesem Sinne auch nur als Ausgangspunkte für die vertiefende Behandlung der jeweiligen Themen im Unterricht zu betrachten und enthalten keineswegs alle denkbaren Fragen- und Aufgabenformate.



## Endnoten

1. *Historienserie „Deadwood“, USA 2007* („Change ain't lookin' for friends. Change calls the tune we dance to.“)
2. Vgl. u.a. Heil, Werner: *Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht*. Stuttgart 2010 (*Geschichte im Unterricht Band 1*)
3. Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander: *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2007
4. *Die Re-Konstruktion von Vergangenheit gelingt freilich nie vollständig und bleibt immer nur vorläufig, da die verwendeten Quellen qualitativ bzw. quantitativ mangelhaft sind und jede Darstellung immer subjektiv geprägt und perspektivisch sein muss. Eine objektive Geschichtsschreibung ist zwar unmöglich, jedoch können die Annäherungen an die Vergangenheit unterschiedlich gut begründet und plausibel („triftig“) sein.*
5. Vgl. Schreiber, Waltraud: *Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenz*, in: Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander: *Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried 2007, pp. 236-264; Kühberger, Christoph: *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*, Innsbruck 2009, pp. 100-111. Im FUER-Modell wird genauer zwischen der Re-Organisation von Geschichtsbewusstsein und der Reflexion/Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens unterschieden.
6. Vgl. Rüsen, Jörn: *Historische Orientierung. Über die Art des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden*, Köln 1994.
7. Nach dem bekannten Titel von Lowenthal, David: *The Past is a Foreign Country*, Cambridge 1985.
8. Vgl. Beilner, Helmut: *Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit*, in: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Band 1*, Neuried 1999, S. 133.
9. Vgl. Kalble, Hartmut: *Historischer Vergleich*, in: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 14. 8.2012, Version: 1.0, URL: [http://docupedia.de/zg/Historischer\\_Vergleich?oldid=84623](http://docupedia.de/zg/Historischer_Vergleich?oldid=84623) (zuletzt abgerufen am 14.2.2014); ebenso Kaelble, Hartmut: *Der historische Vergleich - eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert*, Frankfurt 1999; Haupt, Heinz-Gerhard/Kocka, Jürgen (Hrsg.): *Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung*, Frankfurt/Main 1996.
10. Vgl. Riekenberg, Michael: *Der Vergleich*, in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts. 2007<sup>2</sup>, pp. 269-285.
11. Vgl. Bergmann, Klaus: *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts. 2002; Derselbe: *Gegenwarts- und Zukunftsbezug*, in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts. 2007<sup>2</sup>, pp. 91-112.
12. Vgl. dazu u.a. Piaget, Jean: *Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde*, Zürich 1955; Eichberg, Ekkehard: *Über das Vergleichen im Unterricht*, Hannover 1972; Günther-Arndt, Hilke: *Zeitperspektive und Geschichtsbewusstsein in der Grundschule*, in: Voit, Hartmut (Hrsg.): *Geschichtsunterricht in der Grundschule*, Bad Heilbronn 1980; Noack, Christian: *Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewusstsein*, in: von Borries, Bodo und Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Zur Genese historischer Denkformen*, Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft 1994 1994, pp. 9-46; Beilner (siehe Endnote 8); Borries, Bodo von (unter Mitarbeit von Andreas Körber, Oliver Baeck und Angela Kindervater): *Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht*, Opladen 1999; Barth, Jörg et al.: *Warum fuhr Kolumbus nicht nach Amerika? „Geschichte und Politik“ messen: Vorgehen, Ergebnisse, Folgerungen*, Ebikon 2000; Kölbl, Carlos: *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*, Bielefeld 2004; Peck, Carla und Seixas, Peter: *Benchmarks of Historical Thinking: First Steps*, in: *Canadian Journal of Education*, 31, No. 4 (2008).
13. Adaptiert nach: Mitter, Wolfgang: *Vergleichende Methoden*, in: Hierdeis, Helmwart/Hug, Theo (Hrsg.): *Taschenbuch der Pädagogik*, Baltmannsweiler 1996, pp. 641-665.



## Literatur:

- Barth, Jörg et al.: Warum fuhr Kolumbus nicht nach Amerika? „Geschichte und Politik“ messen: Vorgehen, Ergebnisse, Folgerungen, Ebikon 2000.
- Beilner, Helmut: Empirische Erkundungen zum Geschichtsbewusstsein am Ende der Grundschulzeit, in: Schreiber, Waltraud (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens, Band 1, Neuried 1999, S. 133.
- Bergmann, Klaus: Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2002.
- Bergmann, Klaus Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2007<sup>2</sup>, pp. 91-112.
- Eichberg, Ekkehard: Über das Vergleichen im Unterricht, Hannover 1972.
- Günther-Arndt, Hilke: Zeitperspektive und Geschichtsbewusstsein in der Grundschule, in: Voit, Hartmut (Hrsg.): Geschichtsunterricht in der Grundschule, Bad Heilbronn 1980.
- Haupt, Heinz-Gerhard/Kocka, Jürgen (Hrsg.): Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung, Frankfurt/Main 1996.
- Heil, Werner: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. Stuttgart 2010 (Geschichte im Unterricht Band 1).
- Kaelble, Hartmut: Historischer Vergleich, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 14. 8.2012, Version: 1.0, URL: [http://docupedia.de/zg/Historischer\\_Vergleich?oldid=84623](http://docupedia.de/zg/Historischer_Vergleich?oldid=84623) (zuletzt abgerufen am 14.2.2014).
- Kaelble, Hartmut: Der historische Vergleich - eine Einführung zum 19. und 20. Jahrhundert, Frankfurt 1999.
- Kölbl, Carlos: Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung, Bielefeld 2004.
- Körper, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007.
- Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Innsbruck 2009.
- Lowenthal, David: The Past is a Foreign Country, Cambridge 1985.
- Mitter, Wolfgang: Vergleichende Methoden, in: Hierdeis, Helmwart/Hug, Theo (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Baltmannsweiler 1996, pp. 641-665.
- Noack, Christian: Stufen der Ich-Entwicklung und Geschichtsbewußtsein, in: von Borries, Bodo und Pandel, Hans-Jürgen (Hrsg.): Zur Genese historischer Denkformen, Pfaffenweiler 1994, pp. 9-46.
- Borries, Bodo von (unter Mitarbeit von Andreas Körper, Oliver Baeck und Angela Kindervater): Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht, Opladen 1999.
- Peck, Carla und Seixas, Peter: Benchmarks of Historical Thinking: First Steps, in: *Canadian Journal of Education*, 31, No. 4 (2008).
- Piaget, Jean: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde, Zürich 1955.
- Riekenberg, Michael: Der Vergleich, in: Mayer, Ulrich/Pandel, Hans-Jürgen/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts. 2007<sup>2</sup>, pp. 269-285.
- Rüsen, Jörn: Historische Orientierung. Über die Art des Geschichtsbewusstseins, sich in der Zeit zurechtzufinden, Köln 1994.
- Schreiber, Waltraud: Kompetenzbereich historische Orientierungskompetenz, in: Körper, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner, Alexander: Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried 2007, pp. 236-264.

# Ja, dürfen die das überhaupt? Streik im historischen Vergleich

Wolfgang Buchberger

**Schulstufe:** ab der 8. Schulstufe

**Zeitrahmen:** 4 Unterrichtseinheiten

**Geschichtsdidaktische Einordnung:** Das Unterrichtsbeispiel befasst sich ausgehend von den Anfängen der Arbeiterbewegung im 19. Jahrhundert mit Streiks und ihren möglichen Hintergründen und soll die kollektive, befristete Arbeitsniederlegung als Mittel im Arbeitskampf veranschaulichen, mit dem Arbeitnehmer/innen ihren Beschwerden Ausdruck verleihen oder ihre Forderungen verstärken können. Es soll über historische Beispiele die Gegenwart der Schüler/innen mit einbezogen werden und somit ein Ziel der Orientierungskompetenz, Gegenwartsphänomene und aktuelle und zukünftige Probleme besser zu verstehen, erreicht werden.

In einem ersten Schritt (a und b) sollen zwei Bilder zum Thema Streik – ein Gemälde aus dem 19. Jahrhundert und ein Foto aus 2011 – verglichen werden, bevor die Schüler/innen verschiedene Beispiele für Verläufe und Ausgänge von Streikmaßnahmen, gewaltsame und friedliche, aus der Zeit der Industrialisierung und aus der Gegenwart kennen lernen (c). In einem dritten Schritt (d) werden die Streikmotive aus dem 19. Jahrhundert mit Motiven aus der Gegenwart verglichen. Der Schluss (e) widmet sich den Themen Streikrecht und Sozialpartnerschaft in Österreich.

## Arbeitswissen (für Schüler/innen):

### Streik

Arbeitgeber/innen und Arbeitnehmer/innen haben manchmal unterschiedliche Interessen. In solchen Fällen treffen ihre Vertreter/innen zusammen und überlegen, wie sie gemeinsam zu einer Lösung kommen könnten – bei Löhnen, Arbeitszeiten oder allgemeinen Arbeitsbedingungen. So wird etwa jährlich überlegt, ob die Löhne oder Gehälter angehoben werden (Sozialpartnerschaft).

Manchmal finden sie keine Lösung und es kommt zum Arbeitskampf. So krieglerisch das Wort *Kampf* auch klingt, es ist damit nicht gemeint, dass die beiden Gruppen aufeinander losgehen, sondern dass man mit anderen Methoden auf seine Anliegen aufmerksam macht. Eine wichtige Methode ist dabei der Streik, ein anderes Mittel ist die Aussperrung. Streik heißt, dass Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen ihre Arbeit aus Protest gegen bestimmte Maßnahmen niederlegen; Aussperrung bedeutet, dass sie von Arbeitgebern bzw. Arbeitgeberinnen daran gehindert werden, ihre Arbeit aufzunehmen.

Zitiert nach: <http://www.politik-lexikon.at/streik/> (zuletzt aufgerufen am 20.4.2015)

## Arbeitsaufträge:

### a) Analysiere die Bildquelle M1!

- Beschreibe den Schauplatz der dargestellten Szene!
- Erkläre, welche Personen und Personengruppen man erkennen kann!
- Stelle fest, wie diese dargestellt werden (Körperhaltung, Kleidung, Gesichtsausdruck)!
- Stelle nun Überlegungen an, was in der dargestellten Szene passiert, warum es dazu kam und begründe deine Ausführungen!
- Beurteile, ob der Maler des Bildes eher auf der Seite des Fabrikanten oder der Arbeiter steht! Begründe deine Meinung!

(Vgl. Ammerer, Heinrich/Windischbauer, Elfriede: Kopiervorlagen für Geschichte und Politische Bildung, Linz 2008, S. 13.)

### b) Betrachte nun die Bildquelle M2! Es ist ein Foto, das 2011 in einem österreichischen Betrieb aufgenommen wurde. Vergleiche die beiden Bilder (M1 und M2)!

- Was könnte das gemeinsame Thema der Darstellungen sein?
- Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede kannst du zwischen dem Gemälde aus dem 19. Jahrhundert und dem Foto aus dem 21. Jahrhundert feststellen

### c) Die Quellen M3-M5 zeigen unterschiedliche Möglichkeiten, wie Arbeitgeber oder offizielle staatliche Stellen mit Streiks umgehen. Vergleiche die Beispiele und fasse die verschiedenen Reaktionen der Arbeitgeber bzw. Behörden in eigenen Worten zusammen!

**d) Auf die Frage, welche Gründe es für Streiks im 19. Jahrhundert gab, können uns historische Quellen zu den Arbeits- und Lebensbedingungen aus dieser Zeit Antworten liefern.**

Lies die kurze Zusammenfassung von Streikgründen (M6) und löse folgende Arbeitsaufgaben!

- Zähle die Punkte auf, die nach deiner Einschätzung heute nicht mehr gesetzlich erlaubt wären und begründe deine Meinung!
- Nimm Stellung dazu, welcher dieser Punkte für dich das zentralste Argument wäre, bei einem Streik mitzumachen!

**e) Recherchiere im Internet zu den folgenden Fragen! Nutze dabei die Suchmöglichkeiten von Online-Zeitungen (z. B. [www.derstandard.at](http://www.derstandard.at), [www.diepresse.at](http://www.diepresse.at), [www.salzburg.com](http://www.salzburg.com) usw.) und Online-Lexika (z.B. [www.politik-lexikon.at](http://www.politik-lexikon.at)) und verwende den untenstehenden Raster!**

- Welche Beispiele aus der jüngeren Vergangenheit gibt es zu Streiks?
  - \* in Österreich?
  - \* in Europa?
  - \* außerhalb Europas?
- Aus welchen Gründen fanden diese Streiks statt?
- „Ja dürfen die das überhaupt?“ Gibt es dafür eine rechtliche Grundlage und gibt es ein gesetzlich verankertes Streikrecht in Österreich?
- Im Gegensatz zu vielen anderen Ländern finden Streiks in Österreich nur selten statt, sodass die Maßeinheit oft „Streiksekunden pro Jahr“ ist. Nenne möglich Gründe, warum in Österreich vergleichsweise wenige Streiks stattfinden!

Beispiele für Streiks in Österreich	Gründe
Beispiele für Streiks in anderen EU-Ländern	
Beispiele für Streiks außerhalb von Europa	

## Materialien:

### M1 - Gemälde „Der Streik“ von Robert Koehler (1886)



Robert Koehler: Der Streik (1886). Quelle: Wikimedia Commons: [http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:%22Der\\_Streik%22\\_von\\_Robert\\_Koehler.jpg](http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:%22Der_Streik%22_von_Robert_Koehler.jpg) (aufgerufen am 9.3.2014)

### M2 - Foto: Streik im Opelwerk Aspern (2011)



Betriebsversammlung im Opel-Werk Wien-Aspern. Quelle: orf.at: <http://wien.orf.at/news/stories/2505344/> (aufgerufen am 9.3.2014)



### M3 - Gemälde „Barrikadenkampf in der Rue Soufflot“ (1848/50)

1848 kam es zu einem Arbeiteraufstand in Paris, den die Bekanntgabe der Schließung der Nationalwerkstätten ausgelöst hatte. Durch die französischen Nationalwerkstätten hatten viele Arbeitslose Beschäftigungsmöglichkeiten erhalten, um für ihren Lebensunterhalt zu sorgen. Der Aufstand wurde von Regierungstruppen blutig niedergeschlagen.



Anonym: Barrikadenkampf in der Rue Soufflot (1848/50). Quelle: Wikimedia Commons: [http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Horace\\_Vernet-Barricade\\_rue\\_Soufflog.jpg](http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Horace_Vernet-Barricade_rue_Soufflog.jpg) (aufgerufen am 9.3.2014)

### M4 - Zeitungsartikel: Streik in Südafrika

#### Weitere südafrikanische Goldmine wird bestreikt

21. September 2012, 15:40

Arbeitskämpfe auch in anderen Bergwerken

Johannesburg – In Südafrika wird seit Donnerstagabend eine weitere Goldmine der Gruppe AngloGold Ashanti bestreikt. Das teilten Geschäftsleitung und Gewerkschaften des Kopanang-Bergwerks bei Orkney, 180 Kilometer südwestlich von Johannesburg, am Freitag mit. Nach Angaben der Bergarbeitergewerkschaft NUM fordern die Streikenden eine Erhöhung ihres Monatslohns auf 12.500 Rand (1.165 Euro).

Diese Forderung hatten auch die Arbeiter der südafrikanischen Platinmine Marikana erhoben, die am Donnerstag ihre Arbeit wieder aufnahmen, nachdem der Minenbetreiber Lonmin Lohnerhöhungen von bis zu 22 Prozent zugesagt hatte. Mitte August waren beim tödlichsten Polizeieinsatz seit dem Ende der Apartheid 1994 34 Berg-

leute der Marikana-Mine erschossen worden.

AngloGold Ashanti ist der weltweit drittgrößte Goldförderer. In Kopanang, das nach eigenen Angaben sieben Prozent seines Geschäfts ausmacht, beschäftigt er etwa 5.000 Arbeiter, die im vergangenen Jahr 307.000 Unzen Gold schürften. Beim weltweit größten Unternehmen für den Abbau, die Verfeinerung und den Verkauf von Platin, Anglo American Platinum (Amplats), mit 26.000 Beschäftigten ging der Arbeitskampf am Freitag unterdessen weiter.

In einer Mine des Unternehmens Gold Fields in Carletonville, 70 Kilometer südwestlich von Johannesburg, dauerte der Streik der 15.000 Bergleute den zwölften Tag in Folge an. Gold Fields ist der viertgrößte Goldproduzent der Welt und der zweitgrößte in Südafrika.

derstandard.at: Weitere südafrikanische Goldmine wird bestreikt, 21.9.2012 (<http://derstandard.at/1347493281518/Weitere-suedafrikanische-Goldmine-wird-bestreikt> (zuletzt aufgerufen am 11.1.2014)).

## **M5 - Zeitungsartikel: Streik der oberösterreichischen Gemeindebediensteten**

### **Kindergärten im Arbeitskampf**

26. März 2012, 11:29

Kindergärten, Müllabfuhr und Krankenhäuser streiken ab kommenden Mittwoch – ÖGB-Kalliauer für Solidarität

Linz – Der Streik der oberösterreichischen Gemeindebediensteten ab kommendem Mittwoch könnte ein Arbeitskampf mit viel Breitenwirkung werden. Unter anderem sind Kinderbetreuungseinrichtungen, das Linzer Allgemeine Krankenhaus, die Müllabfuhr und auch die Standesämter betroffen. „Wir wollen der Bevölkerung nicht schaden, wir wollen gerechten Lohn“, so der Landesvorsitzende der Gewerkschaft der Gemeindebediensteten (GdG), Norbert Haudum. ÖGB-Chef und AK-Präsident Johann Kalliauer rief am Montag im Gespräch mit der APA zur Solidarität mit den Streikenden auf, „auch wenn man die Auswirkungen spürt“.

[...] Landeshauptmann Josef Pühringer hat zwar einen Gesprächstermin am 16. April in Aussicht gestellt, der Gewerkschaft dauert das aber zu lange. Sie möchte ein „monetäres Angebot“ sehen. Zahlen wollte der Personalvertreter aber nicht über die Medien nennen.

Notdienste sind beispielsweise bei der Feuerwehr oder der Jugendwohlfahrt eingerichtet. Auch in den Spitälern brauche niemand Angst zu haben, betonte Haudum. [...]

„Ich gehe davon aus, dass man sehr rasch sehen wird, wie vielfältig die Tätigkeit der Gemeindebediensteten ist und wo die Bevölkerung auf sie angewiesen ist“, ist Kalliauer überzeugt. Er bedaure, dass diese Arbeitnehmer „seit einem halben Jahr an der Nase herumgeführt werden“ und könne sich daher vorstellen, „dass sie Zweifel haben an der Ernsthaftigkeit des Angebots“, ab Mitte April zu verhandeln.[...]

Haudum erwartet vor allem in den großen Gemeinden eine umfassende Beteiligung am Streik. Da die Fraktion Christlicher Gewerkschaft den Beschluss nicht mittrage, sei allerdings auch damit zu rechnen, dass mancherorts nicht mitgestreikt werde. Der Personalvertreter wollte sich noch nicht festlegen, wie lange der Arbeitskampf dauern werde. Notfalls werde man ihn in der Kar-

woche unterbrechen und danach weiterführen, kündigte er an.

Vor den geplanten Streiks hat der oberösterreichische Personalreferent LH-Stv. Franz Hiesl (ÖVP) erneut einen Appell an die Gewerkschaft der Gemeindebediensteten gerichtet: „Zurück an den Verhandlungstisch“, forderte er am Nachmittag. Obwohl es einen fixen Termin mit ihm und LH Josef Pühringer am 16. April gebe, würden die SP-Arbeitnehmervertreter einen scheinbar parteipolitisch motivierten Konflikt auf dem Rücken der Familien austragen, kritisierte Hiesl.

Es sei ein bedauerliches Novum in der Sozialpartnerschaft, wenn vor der ersten Verhandlungsrunde gestreikt werde, so der LH-Stv. Kampfmaßnahmen Ende März 2012 wegen des Gehaltsabschlusses für das kommende Jahr interpretiert er als „mutwillige Zerreißprobe für die Sozialpartnerschaft“. Ein Streik sei zwar ein legitimes, jedoch das letztmögliche Mittel, um Forderungen zu bestärken, betonte Hiesl. Er berichtete von Ankündigungen verschiedener Bezirke, wie etwa Urfahr-Umgebung, dass sie sich nicht an den Streiks beteiligen würden.

derstandard.at: Kindergärten im Arbeitskampf, 26.3.2012 (<http://derstandard.at/1347493281518/Weitere-suedafrikanische-Goldmine-wird-bestreikt> (zuletzt aufgerufen am 11.1.2014)).

### **M6: Warum und wofür im 19. Jahrhundert gestreikt wurde**

Grundsätzlich ging es den Arbeiterinnen und Arbeitern darum, ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen zu verbessern bzw. sich ihr Existenzminimum zu sichern. So kam es oftmals zu gewalttätigen Hungerrevolten oder zu Aufständen mit dem Ziel, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen durchzusetzen. Neben den Löhnen waren es aber auch die Arbeitsbedingungen, die den Menschen Sorgen machten: bis zu 16 Stunden Arbeit täglich, eintönige und gesundheitsgefährdende Arbeiten (Staub, Lärm etc.), Fabriksgebäude ohne ausreichende Schutzvorrichtungen, Willkür der Fabriksherren (z. B. in Fabriksordnungen festgelegte innerbetriebliche Strafjustiz), fehlende Mitsprache- und Schutzrechte.

Vgl. Deutsches Historisches Museum: Warum und wofür im 19. Jahrhundert gestreikt wurde. Aufgerufen unter <http://www.dhm.de/ausstellungen/streik/html/streikgruende2.html> (27.8.2013).

## Erwartungshorizont:

### ad a)

**1. Ort:** Villa eines Fabrikanten, Industriegebiet mit Fabriken im Hintergrund

**2. Personen:** Fabrikant, Diener, Wortführer der Arbeiter, flehende Frau, Frau mit Kindern, sich nach einem Stein bückender Mann, Arbeiter mit erhobener Faust, abwartende Arbeiter

**3. Darstellung:** Wortführer: rotes Hemd, Teil der politischen Arbeiterbewegung, Fabrikant: prototypischer Industrieller mit Zylinder, Frauen als beruhigende, passive Instanz, Arbeiter einerseits wild entschlossen (Fäuste), andererseits abwartend.

**4. Was passiert?** Arbeiter und ihre Familien strömen zur Villa des Fabrikanten. Wahrscheinlich haben sie ihre Arbeit niedergelegt, da der Schlot der im Hintergrund rechts dargestellten Fabrik nicht raucht (im Gegensatz zu den anderen Fabrikschlöten). Vielleicht wurde den Arbeitern der Lohn gekürzt oder die Arbeitszeiten verlängert. Ein Streik bahnt sich an, aber nicht alle Versammelten sind damit einverstanden.

Alternativ zu dieser umfassenden Bildanalyse könnte auch eine oberflächlichere Untersuchung dieses Bildes im Vergleich mit dem Foto aus dem Jahr 2011 durchgeführt werden (vgl. Aufgabenstellung b).

### ad b)

**1. Thema:** Unzufriedenheit, Aufruhr, Streik

**2. Gemeinsamkeiten und Unterschiede:** Menschenansammlung von Arbeitern; Fabrikhalle und Fabrikgebäude (Hintergrund); Dynamik vs. Statik; aufkeimende Gewalt (Steine, Fäuste) vs. Ruhe (Transparent „Wir kämpfen“)

### ad c)

**Reaktionen:** brutale Niederschlagung des Aufstandes im Paris des 19. Jhdts., Erschießung von streikenden Minenarbeitern in Südafrika sowie Verhandlungen, Verhandlungsbereitschaft in Österreich.

### ad d)

Unterschiede zum 19. Jh.: heute kollektivvertraglich gesicherter Mindestlohn, gesetzlich geregeltes Stundenmaximum, Mitbestimmung durch Betriebsräte usw.

Individuelle Antworten zum zentralsten Streikgrund; auf Begründungen achten!

### ad e)

**1. „Dürfen sie das?“:** Ja, wird als Grundrecht bezeichnet. Nein, kein Streikrecht in Österreich. Jedoch kein rechtsfreier Raum: Zur Anwendung kommen unter anderem die Grundrechte, aber auch das Straf-, Zivil-, Vertrags- und Arbeitsrecht müssen beachtet werden. (vgl. <http://www.politik-lexikon.at/streik/>).

(vgl. <http://www.nachrichten.at/nachrichten/wirtschaft/Streik-OeGB;art15,84005>)

**2. Warum so wenige Streiks?** Weil viele Interessen partnerschaftlich (Sozialpartnerschaft) verhandelt und gelöst werden, gibt es in Österreich einen ausgeprägten sozialen Frieden, und nur wenige Arbeitskonflikte führen zu Streiks.

(vgl. <http://derstandard.at/1353206865918/Streik-Oesterreich-Grafik-Timeline>)

## Literatur:

Kittner, Michael: Arbeitskampf. Geschichte – Recht – Gegenwart. München 2005.

Specht, Agnete von (Hrsg.): Streik. Realität und Mythos. Deutsches Historisches Museum. Berlin 1992, online: [www.dhm.de/ausstellungen/streik/](http://www.dhm.de/ausstellungen/streik/) (zuletzt aufgerufen am 9.3.2014).

Mair, Andreas: Arbeitskampf und Arbeitsvertrag. Zum Verhältnis von kollektivem Kampf und individualrechtlicher Bindung. Wien 2008.

Marcks, Holger/Seiffert, Matthias (Hrsg.): Die großen Streiks. Episoden aus dem Klassenkampf. Münster 2008.

# Wie leben Kinder und Jugendliche in verschiedenen historischen Zeiten?

Philipp Mittnik

**Schulstufe:** ab der 8. Schulstufe

**Zeitrahmen:** 1 – 3 Unterrichtseinheiten

**Geschichtsdidaktische Einordnung:** Schüler/innen müssen sich bei diesem Beispiel an ihrem Orientierungsbedürfnis aus Geschichte bedienen, um sich in die Situation des Kindes und des Jugendlichen aus den abgebildeten Beispielen hineindenken zu können. Insbesondere im Reflexionsaspekt müssen Schüler/innen fremde Darstellungen zur eigenen Orientierung nutzen und mögliche Handlungsoptionen für die Gegenwart oder die Zukunft entwerfen.

## Arbeitswissen (für Schüler/innen):

Zu Ulrich Bräker – Alltag eines Achtjährigen im 18. Jahrhundert:

Kinder und Jugendliche, die um 1790 lebten, hatten trotz Schulpflicht in einigen Staaten des heutigen Europas, insbesondere in ländlichen Regionen, einzig und alleine die Aufgabe, den elterlichen Hof zu unterstützen. Der gesellschaftliche Wandel, der durch die Ideen der Aufklärung ausgelöst wurde, setzte sich realpolitisch erst deutlich später in der Sozialgesetzgebung des späten 19. Jahrhunderts durch.

Im Vergleich zur Gegenwart gab es enorme materielle Unterschiede. Hervorheben kann man die vergleichsweise schlechte medizinische oder soziale Versorgung im 18. und 19. Jahrhundert.

## Arbeitsaufträge:

- a) Erfasse mögliche Unterschiede im alltäglichen Leben von Kindern und Jugendlichen in zwei unterschiedlichen historischen Zeiten anhand der beiden vorliegenden Quellen!
  
- b) Vergleiche die beiden Quellen und beurteile – aus deiner persönlichen heutigen Einschätzung – welcher Autor der Quellen eine glücklichere Kindheit und Jugend verbracht haben könnte! Markiere dazu diejenigen Textstellen, die zu deiner Einschätzung geführt haben und führe sie als Begründung an!
  
- c) Reflektiere deinen persönlichen Alltag und deine Erfahrungen und überlege, welche Probleme Kinder und Jugendliche in Österreich haben könnten! Welche – realistischen und belegbaren – politischen und sozialen Maßnahmen könnten getroffen werden, um problematische Situationen von Kindern und Jugendlichen im heutigen Österreich zu verbessern?



## **M1: Erinnerungen eines Kindes in der Schweiz des 18. Jahrhunderts**

Der Autor Ulrich Bräker (geb. 1735) beschreibt in seiner Autobiografie aus dem Jahr 1789 sein Freizeitverhalten im Alter von acht Jahren.

„Alle Tag dacht` ich dreymal ans Essen, und damit aus. Wenn mich der Vater nur mit langanhaltender oder strenger Arbeit verschonte, oder ich eine Weile davonlaufen konnte, so war mir alles recht. Im Sommer sprang ich in der Wiese und an den Bächen herum, riß Kräuter und Blumen ab, und machte Sträuße wie Besen; dann durch alles Gebüsch, den Vögeln nach, kletterte auf die Bäume, und suchte Nester. Oder ich las ganze Haufen Schneckenhäuslein oder hübsche Stein zusammen...Im Winter wälzt` ich mich im Schnee herum, und rutsche bald in einer Scherbe von einem zerbrochenen Napf, bald auf dem blossen Hintern, die Gähen hinunter. Das trieb ich dann alles so, wie`s die Jahreszeit mitbrachte, bis mir der Vater durch den Finger piff“.

(Bräker, Ulrich: Lebensgeschichte und Natürliche Ebentheuer des Armen Mannes in Tockenburg. Zürich 1789. In: Düllen, Richard van: Kultur und Alltag in der frühen Neuzeit. Band 1. Das Haus und seine Menschen 16.-18. Jahrhundert. München 1990, S. 110f.)

## **M2: Aus dem Alltag eines Jugendlichen in Berlin des 21. Jahrhunderts**

„Diktat“ ist einer von 100 Texten, die zwölf Berliner Jugendliche aus Einwandererfamilien gemeinsam mit den Autor/innen Anja Tuckermann und Guntram Weber aufgeschrieben haben. Unter Anleitung eines Fotografen haben die Jugendlichen außerdem ihre Umgebung in Bildern festgehalten. Gezeigt werden diese Texte und Fotografien in der Ausstellung „Auf dem Sprung“ in Berlin im Jahr 2009.

### **Ömer-Faruk Deniz: Diktat**

„Meine Lehrerin hat zu mir gesagt, dass die Fehler in meinem Diktat an Körperverletzung grenzen. Treibsand. Beim Diktat.

Wenn ich ein Mädchen anspreche. Am Computer. Ist überall Treibsand.

Es kommt ein Fehler auf den Computer. Ich bin gerade am Spielen und will nicht den Fehler lesen und habe einfach auf ok geklickt. Da kommt der nächste Fehler, da weiß ich ganz genau, das en-

det nicht. Jetzt bin ich ganz im Stress und fasse den Computer nicht mehr an. Ich sitze da und denke nach. Doch ich habe nicht soviel Zeit, denn ich versinke langsam im Treibsand. Er nimmt mir die Möglichkeiten.

Freunde und Verwandte geben mir manchmal ein Seil, mein Freund Ömer, der macht alle Probleme weg. Aber wenn ich allein bin, sieht's schlimm aus. Also bin ich schon fast mit dem Kopf drinne, meine Hände habe ich hochgehalten und schreie Hilfe. Doch keiner hört mich. Denn das Spiel ist vorbei. Game over. Der Computer ist Schrott, kaputt, nicht mehr benutzbar.

Ich denke, denke darüber nach, wie es weitergeht. Ich denke viel, weil ich es gut kann. Ich habe viele Fragen, aber keine Antworten.

Warum ist Geld so wichtig? Warum kann ich mit tausend Liter Wasser duschen und andere haben nichts zu trinken? Gibt es einen Sinn, warum wir auf der Welt sind?

Jetzt kommt die Einemilliondollar-Frage: Gibt es Gott? Habe ich den Teufel schon mal gesehen? Gibt es den Teufel? Den Teufel gibt es. Warum ist es schwer richtig und falsch zu unterscheiden? Tausend Fragen kommen immer dann, wenn ich draußen auf der Straße bin und nachdenke.

Die Lehrerin fängt an zu diktieren. Mir kommt Angst hoch. Ich weiß genau, ich schreibe eine Sechs, ich habe Angst. Das erste Wort kommt, darauf folgt gleich das zweite und beim dritten mache ich einen Fehler. Ich will ihn schnell korrigieren, will der Lehrerin Stopp sagen, doch sie diktiert weiter. Ich korrigiere den einen Fehler, lasse eine Zeile frei, weil ich nicht weiß, was die Lehrerin in der Zeit diktiert hat. Also habe ich schon mal viele Fehler. So geht's weiter, ich schreibe schneller, dann wird meine Schrift schlechter.

Eigentlich übe ich immer mit meiner Mutter Diktat, aber wird nichts. Immer habe ich eine Sechs.

Ich lasse den Stift fallen, lehne mich auf meinem Stuhl zurück und bin tot. Sechs.“

(Padtberg-Kruse, Carola: Jugendliche Migranten: Unser Alltag in Berlin. Spiegel Online 2009, online: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/jugendliche-migranten-unser-alltag-in-berlin-a-621642-4.html> [zuletzt aufgerufen am 31.1.2013]).



## Erwartungshorizont:

- a) Während in der ersten Quelle die harte Arbeit, die täglich zu leisten war, und die allgegenwärtige drohende Gewalt des Vaters scheinbar das Leben des jungen Mannes bestimmten, erfreute er sich umso mehr, wenn er die – für ihn empfundene – Freiheit in der Natur genießen konnte. In der zweiten Quelle spricht ein junger Mann, der trotz vermeintlicher materieller Sicherheit offensichtlich schwer enttäuscht ist vom Verlauf seines Lebens. Er ist intellektuell in der Lage, über sein eigenes Leben und dessen Sinnhaftigkeit zu reflektieren.
- b) Auf den ersten Blick hat Ulrich Bräker (M1) das glücklichere Leben, da er die Natur in vollen Zügen genießen kann und nicht Ömer-Faruk Deniz (M2), der sich, außer beim Kontakt zu seinen Freunden und Verwandten, alleine und verlassen fühlt. Kinder und Jugendliche, die um 1790 lebten, hatten, trotz Schulpflicht in einigen Staaten des heutigen Europas, insbesondere in ruralen Regionen, einzig und alleine die Aufgabe den elterlichen Hof zu unterstützen. Der gesellschaftliche Wandel, der durch die Ideen der Aufklärung ausgelöst wurde, setzte sich realpolitisch erst deutlich später in der Sozialgesetzgebung des späten 19. Jahrhunderts durch. In M2 hat sich dieser gesellschaftliche Wandel schon vollzogen. Der Autor der zweiten Quelle „bedient sich seines eigenen Verstandes“ (Immanuel Kant), jedoch führt dies – in dem gezeigten Ausschnitt – auch nicht zu persönlichem Glück. Zusätzlich scheint hier die Perspektive des Immigranten erwähnenswert (Integration), der aufgrund der fehlenden Kompetenzen in seiner Zweitsprache (Deutsch) und des daraus resultierenden schulischen Misserfolgs mutlos und todunglücklich wird. Es können außerdem auch materielle Unterschiede zwischen den Zeiten oder die schlechte medizinische, soziale Versorgung im 18. und 19. Jahrhundert erwähnt werden.
- c) Eine mögliche thematische Klammer, die beide Texte verbindet, ist Armut, einmal materiell im 18. Jahrhundert, einmal durch die für viele Einwandererfamilien bekannte Situation, zwar grundsätzlich materiell abgesichert zu sein, jedoch insgesamt eher weniger Geld, schlechtere Bildungschancen und folglich schlechter bezahlte Jobs zu bekommen, die wiederum in die Armut führen können. Die Armut im ersten Beispiel führt nicht annähernd zum gleichen negativen Gefühl wie im zweiten Beispiel. Obwohl also in vielen Bereichen Verbesserungen stattgefunden haben, gibt es Möglichkeiten, das Schicksal von Kindern wie Deniz weiter zu verbessern. Z. B. durch Sprachförderung, finanzielle Unterstützung, Förderunterricht, Integrationsmaßnahmen etc. Auch wenn Österreich zu den reichsten Staaten der Welt zählt, leben auch hier etwa 13 % der Gesellschaft an oder unter der Armutsgrenze (vgl. [www.statistik.at](http://www.statistik.at) oder [www.armutskonferenz.at](http://www.armutskonferenz.at)). Schüler/innen sollten erkennen, dass Glück nicht ausschließlich durch materielle Merkmale charakterisiert wird, sondern dass auch andere Merkmale maßgebend sind (vgl. Sprachförderung, Integration, Entspannung in der Natur), um persönliches Glück empfinden zu können. Hinsichtlich der materiellen Grundlage für Glück könnten Schüler/innen einen höheren Mindestlohn für Eltern fordern, höhere Transferzahlungen des Staates (z.B. Familienbeihilfe), eine Arbeits- oder Schulplatzgarantie für Kinder und Jugendliche u.v.m. Erkannt werden sollte hier jedenfalls in Bezug auf die Orientierungskompetenz, dass die gesamte Sozialgesetzgebung nicht zu einem ganzheitlichen Reichtum der Gesellschaft geführt hat. Ziel dieser Fragestellung ist ein Orientieren in den unterschiedlichen historischen Zeitabschnitten, in Bezug auf das Leben von Kindern und Jugendlichen.

## Literatur:

Bräker, Ulrich: Lebensgeschichte und Natürliche Ebentheuer des Armen Mannes in Tockenburg. Zürich 1789. In: Dülmen, Richard van: Kultur und Alltag in der frühen Neuzeit. Band 1. Das Haus und seine Menschen 16.-18. Jahrhundert. München 1990.

Padtberg-Kruse, Carola: Jugendliche Migranten: Unser Alltag in Berlin. Spiegel Online 2009, online: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/jugendliche-migranten-unser-alltag-in-berlin-a-621642-4.html> (zuletzt aufgerufen am 31.1.2013).

Statistische Daten zur Armutsgefährdung in Österreich:

Statistik Austria, online: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/soziales/armut\\_und\\_soziale\\_eingliederung](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/armut_und_soziale_eingliederung) (zuletzt aufgerufen am 13.6.2014).

Armutskonferenz, online: [http://www.armutskonferenz.at/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=21&Itemid=69](http://www.armutskonferenz.at/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=21&Itemid=69) (zuletzt aufgerufen am 13.6.2014).

# Sprache des Nationalsozialismus

Conny Benedikt

**Schulstufe:** ab der 8. Schulstufe

**Zeitraumen:** 2 Unterrichtseinheiten

**Geschichtsdidaktische Einordnung:** Sprache ist Entwicklung und Denken. Der Blick zurück in die Geschichte zeigt die unterschiedliche Verwendung und Bedeutung von exemplarischen Begriffen auf, die die Schüler/innen großteils kennen und verwenden. Die Beschäftigung mit den Unterschieden sowohl in der Bedeutung als auch der Verwendung der Begriffe (historisch und aktuell) fördert bei Schülerinnen und Schülern einen kompetenten Umgang mit Sprache und dessen Zweck und Bedeutung und bietet Orientierung für gegenwärtige und zukünftige Sprachverwendung durch private und politische Personen.

**Didaktische Ausführungen/Erfahrungswerte:** Die beiden Unterrichtseinheiten wurden in drei Klassen der 8. Schulstufe mit unterschiedlich hohem Migrantenanteil durchgeführt. Zwei Klassen mit je 25 Schülerinnen und Schülern und eine Klasse mit 27 Schülern zeigten sich in der ersten Unterrichtseinheit über die Erwartung hinaus konzentriert und mit Eifer bei der Sache. In den Diskussionen der zweiten Unterrichtseinheit konnten Unterschiede nach Herkunft der Schülerinnen und Schüler bzw. auch nach dem Geschlecht festgestellt werden. Unterschiedliche kulturelle und persönliche Sichtweisen kamen besonders bei den Begriffen „Familie“ und „Ehre“ zu Tage. Es wäre ohne Problem möglich gewesen, in einer weiteren Einheit die Diskussion über die verschiedenen Sichtweisen und Bedeutungen heute und im historischen Vergleich fortzuführen.

## Arbeitswissen für Schülerinnen und Schüler:

Die Fähigkeit zu sprechen ist eine menschliche. Durch die Sprache treten wir miteinander in Kontakt und tauschen Informationen und Gedanken aus. Durch Sprache können Menschen beeinflusst werden. Sprache kann Nettos ausdrücken und loben, aber auch täuschen und tarnen, verharmlosen, beleidigen, drohen ... u.v.m.

Im Nationalsozialismus wurden manche Begriffe neu geschaffen, einige wurden anders verwendet als bis dahin üblich. Wenn jemand heute Begriffe des Nationalsozialismus verwendet, ist es wichtig, darauf zu achten, zu welchem Zweck derjenige das tut. Es gibt mehrere Möglichkeiten:

- absichtlich, um die Schrecken des Nationalsozialismus aufzuzeigen,
- absichtlich, um die Ideen des Nationalsozialismus zu verbreiten,
- unabsichtlich, weil die Person die nationalsozialistische Bedeutung der Begriffe nicht kennt.

Als „politisch korrekt“ bezeichnet man die Verwendung einer Sprache, die niemanden diskriminiert, also beleidigt und abwertet. Begriffe des Nationalsozialismus zu verwenden, um die Zeit lobend zu schildern oder die Ideen zu verbreiten, ist in Österreich nicht nur politisch unkorrekt, sondern auch gesetzlich verboten.

Folgende Begriffe gab es vor den Nationalsozialisten bereits und gibt es auch heute noch. Die Bedeutung, die die Begriffe während des Nationalsozialismus hatten, unterscheidet sich unter Umständen von unserem heutigen Verständnis. Speziell nationalsozialistische Begriffe, Wortschöpfungen und Slogans stehen unter Anführungszeichen:

### **Asoziale:**

Mit dem Begriff „Asoziale/r“ wurden von den Nationalsozialisten willkürlich einzelne Personen oder Gruppen als „Feinde der Volksgemeinschaft“ benannt, die ins Konzentrationslager gebracht werden sollten. In den Lagern bildeten sie eine eigene Häftlingsgruppe, die mit einem schwarzen Winkel gekennzeichnet wurde. In diese Gruppe gehörten „Arbeitsscheue, Landstreicher und Zigeuner“. Als „Arbeitsscheue“ galten arbeitsfähige Männer, die zweimal eine ihnen angebotene Arbeit nicht angenommen hatten. Sie konnten von den Arbeitsämtern der Gestapo gemeldet und für mindestens drei Monate ins KZ Buchenwald gebracht werden. Unter „Zigeuner“ wurden die Roma und Sinti verstanden.

### **Ehre:**

Der Begriff Ehre stand im Nationalsozialismus eng gebunden an die Begriffe „Volk“ und „Rasse“. Als „Volk“ wurde die Gesamtheit der Deutschen verstanden. Zu diesem Volk gehörte man durch seine Abstammung und war somit Teil der „deutschen/nordischen/arischen Rasse“. Die Idee von verschiedenen Rassen der Menschen war weit verbreitet, ist aber wissenschaftlich nicht haltbar. Es gibt keine Menschenrassen.

- Ehrenkreuz der deutschen Mutter (= Mutterkreuz): 1938 eingeführte ordensähnliche Auszeichnung für Mütter mit vier und mehr Kindern (in Bronze für vier Kinder, in Silber für sechs und in Gold für mehr als acht Kinder).
- Ehrenarier war die Bezeichnung für Juden, die unter dem besonderen Schutz eines hohen NS – Angehörigen standen.
- Ehrendienst: Darunter wurden der Arbeitsdienst und der Wehrdienst verstanden.

### **Familie:**

Der Begriff „Vollfamilie“ stammte aus Vorschlägen zur Bekämpfung des Geburtenrückgangs. Gemeint waren deutsche Familien mit mindestens vier Kindern und beiden Elternteilen. Alle anderen Familienformen wurden abgelehnt.

### **Führer:**

Kurzbezeichnung für zwei Amtstitel Hitlers:

- „Der Führer und Reichskanzler“: Ab 1934 wurden das Amt des Reichskanzlers und des Reichspräsidenten zusammengelegt.
- „Der Führer und Oberster Befehlshaber der Wehrmacht“: ab der Übernahme des Oberbefehls über die deutsche Wehrmacht 1938

Der Begriff „Führer“ kam in vielen Wortzusammensetzungen oder Slogans vor:

In vielen Bereichen galt das „Führerprinzip“: Ein „Führer“, also eine Person, die anderen Befehle erteilte, bestimmte über seine jeweilige Gefolgschaft im Staat, der Partei, der Wehrmacht, der Wirtschaft oder der Hitlerjugend. Die Untergebenen hatten kein Mitspracherecht, mussten den Befehlen Folge leisten und waren für deren Durchführung verantwortlich. Eine klare Hierarchie bestimmte, wer wem Befehle erteilte. An der Spitze der Hierarchie stand Hitler und seine „Führerbefehle“ hatten höchste Dringlichkeit und mussten unbedingt befolgt werden. Viele sind nicht schriftlich erhalten und erfolgten offenbar nur mündlich. Die Treue dem „Führer“ gegenüber kam auch im Slogan „Führer, befehl, wir folgen!“ zum Ausdruck. Die Mitteilung, dass Soldaten während des Krieges zu Tode gekommen waren, wurde mit dem Hinweis auf ihren Tod „für Führer, Volk und Vaterland“ kommentiert.

## **Heimat:**

Unter Heimat wurde das Deutsche Reich verstanden.

- Heimatfront: Begriff für die Zivilbevölkerung während des Krieges, die für die Soldaten Entbehrungen auf sich nahm und den gegnerischen Luftangriffen ausgesetzt war.
- Heimatschuss: Verwundung eines Soldaten, der für den Kriegsdienst untauglich wurde.

## **Wohnsitzverlegung:**

Wort, das die wahre Bedeutung tarnen sollte. Gemeint war die Deportation (= zwangsweiser Abtransport) von Juden in das KZ Theresienstadt, ganz ähnlich dem Begriff „Abwanderung“: Er bezeichnete zunächst die Auswanderung von Juden aus dem Deutschen Reich in andere Staaten und wurde dann als Tarnwort für den Transport in Vernichtungslager verwendet. Die betroffenen Menschen mussten eine „Abwanderungsabgabe“ als finanziellen Beitrag zu den Deportationskosten leisten.

## **Arbeitsaufträge:**

### **1. Unterrichtseinheit:**

Gruppenarbeit bzw. Diskussion im Plenum: „Was ist mit ... gemeint?“

Die Klasse wird in sechs Gruppen geteilt. Je zwei Tische werden zusammengeschoben. Auf den Tischen befinden sich Plakatpapier (mind. A1) und dicke Stifte. Im Zentrum der Blätter steht jeweils ein Begriff:

Asoziale

Ehre

Familie

Führer

Heimat

Wohnsitzverlegung

Die Gruppen haben jeweils vier Minuten Zeit, zu dem jeweiligen Begriff im Zentrum des Plakates eigene Gedanken/Ideen zu ergänzen. Erlaubt ist alles, von Eigenschaftswörtern, die man mit dem Begriff verbindet, bis hin zu Wortzusammensetzungen, in denen der Begriff vorkommt. Die Gruppen wechseln die Stationen, bis alle Gruppen alle Begriffe kommentiert haben.

Die Plakate werden im Plenum vorgestellt, diskutiert und aufgehängt.

## 2. Unterrichtseinheit:

Vergleich mit historischer Bedeutung der Begriffe (Arbeitswissen) und anschließende Diskussion.

Leitfragen für die Diskussion „Meinen die Menschen damals und heute dasselbe?“

- 1) Nehmt eine Reihung der Begriffe nach der Häufigkeit der Verwendung heute vor (den aus eurer Sicht häufigsten zuerst)!
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 2) Vergleicht die Informationen zu den einzelnen Begriffen (vgl. Arbeitswissen) mit der von der Klasse erarbeiteten!
  - a) Sind die Begriffe eher positiv, negativ oder neutral, damals wie heute?
  
  
  
  
  
  
  
  - b) Hat sich ihre Bedeutung stark, schwach oder gar nicht verändert?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 3) Findet eine Erklärung dafür, warum der Klasse bei manchen Begriffen mehr einfällt als bei anderen!
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
- 4) Welche Begriffe sind heute als „politisch korrekt“ einzustufen?



**Vorschläge für die Diskussionsdurchführung bzw. mögliche Nutzung als Arbeitsblatt:**

Zu 1) Zuerst reiht jede/r Schüler/in die Begriffe alleine, danach erfolgt ein Austausch mit einer Partnerin oder einem Partner. Die Reihung der Partner wird im Plenum vorgestellt und wenn möglich zu einem Klassenergebnis zusammengeführt.

Zu 2)

Kreuze an:

Bedeutet der Begriff zur Zeit des Nationalsozialismus und heute das Gleiche?

	gleiche Bedeutung	unterschiedliche Bedeutung
Asoziale		
Ehre		
Familie		
Führer		
Heimat		
Wohnsitzverlegung		

1) Vergleiche die Informationen zu den einzelnen Begriffen (vgl. Arbeitswissen) mit den von der Klasse erarbeiteten!

a) Sind die Begriffe eher positiv, negativ oder neutral zur Zeit des Nationalsozialismus (NS) und heute?

NS	positiv	negativ	neutral
Asoziale			
Ehre			
Familie			
Führer			
Heimat			
Wohnsitzverlegung			

heute	positiv	negativ	neutral
Asoziale			
Ehre			
Familie			
Führer			
Heimat			
Wohnsitzverlegung			

b) Hat sich ihre Bedeutung stark, schwach oder gar nicht verändert?

Bedeutungsänderung	stark	schwach	gar nicht
Asoziale			
Ehre			
Familie			
Führer			
Heimat			
Wohnsitzverlegung			

3) Finde eine Erklärung dafür, warum der Klasse bei manchen Begriffen mehr einfällt als bei anderen! Begründe deine Meinung mit mind. 50 Wörtern!

---



---



---



---

4) Welche Begriffe sind heute als „politisch korrekt“ einzustufen?

politisch korrekt	ja	nein
Asoziale		
Ehre		
Familie		
Führer		
Heimat		
Wohnsitzverlegung		

## Erwartungshorizont:

### 1. Unterrichtseinheit:

Es ist zu erwarten, dass die fünf Begriffe durchaus unterschiedlich viele Assoziationen bei den Schülerinnen und Schülern wecken. Vermutlich wird der Begriff Ehre die wenigsten Wortmeldungen erhalten. Das wiederum bietet für die Diskussion die Fragestellung nach dem „Warum?“ der verschiedenen Häufigkeiten.

<b>Asoziale</b>	Schimpfwort, „Du gehörst nicht dazu!“, Sandler...
<b>Ehre</b>	Stolz, Sportlerehre, Familienehre...
<b>Familie</b>	Nennung der verschiedenen Familienmitglieder, Patchworkfamilien, alleinerziehende Eltern, Familienfeiern, Freunde, Besuchsvereinbarungen, Familienbeihilfe, Alimente...
<b>Führer</b>	Hitler, Reiseführer, einer, der im Museum arbeitet; Führerschein...
<b>Heimat</b>	Nennung verschiedener Nationen je nach Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler, zu Hause sein, schön...
<b>Wohnsitzverlegung</b>	umziehen, übersiedeln, Schlepperei, eigenes Zimmer...

### 2. Unterrichtseinheit:

1) Bedeutet der Begriff zur Zeit des Nationalsozialismus und heute dasselbe?

	<b>gleiche Bedeutung</b>	<b>unterschiedliche Bedeutung</b>
<b>Asoziale</b>		X
<b>Ehre</b>		X
<b>Familie</b>		X
<b>Führer</b>	X	X
<b>Heimat</b>	X	X
<b>Wohnsitzverlegung</b>		X

2) Vergleiche die Informationen zu den einzelnen Begriffen mit der von der Klasse erarbeiteten!

a) Sind die Begriffe eher positiv, negativ oder neutral zur Zeit des Nationalsozialismus (NS)

<b>NS</b>	<b>positiv</b>	<b>negativ</b>	<b>neutral</b>
Asoziale		X	
Ehre	X		
Familie	X		
Führer	X		
Heimat	X		
Wohnsitzverlegung		X	

heute	positiv	negativ	neutral
Asoziale		X	
Ehre	X		
Familie	X		
Führer		X	
Heimat			X
Wohnsitzverlegung			X

b) Hat sich ihre Bedeutung stark, schwach oder gar nicht verändert?

Bedeutungsänderung	stark	schwach	gar nicht
Asoziale	X		
Ehre	X		
Familie	X		
Führer			X
Heimat	X		X
Wohnsitzverlegung	X		

3) Finde eine Erklärung dafür, warum der Klasse bei manchen Begriffen mehr einfällt als bei anderen! Begründe deine Meinung mit mind. 50 Wörtern!

Die Begriffe „Ehre“, „Heimat“ und „Asoziale“ kommen im Alltag heute nicht mehr so oft vor, deshalb verbindet man weniger damit. Jeder hat selber eine Familie und kann dazu etwas sagen. Viele sind schon einmal übersiedelt. Deshalb fällt einem zu den beiden Wörtern mehr ein. Bei „Führer“ denken eigentlich alle an Hitler.

4) Welche Begriffe sind heute als „politisch korrekt“ einzustufen?

politisch korrekt	ja	nein
Asoziale		X
Ehre	X	
Familie	X	
Führer	X	X
Heimat	X	X
Wohnsitzverlegung	X	

## Literatur:

Bork, Siegfried: Missbrauch der Sprache. Tendenzen nationalsozialistischer Sprachregelung. Bern 1970.

Brackmann, Karl-Heinz/ Birkenhauer, Renate: NS – Deutsch. „Selbstverständliche“ Begriffe und Schlagwörter aus der Zeit des Nationalsozialismus. Straelen 1988.

Gärtner, Reinhold: Politik Lexikon für junge Leute. Wien 2008.

Schmitz-Berning, Cornelia: Vokabular des Nationalsozialismus. Berlin 1998.

# „Darstellungen des Alltäglichen“ – von der Höhlenmalerei zur Graffito-Kunst

Johannes Brzobohaty

**Schulstufe:** ab der 8. Schulstufe

**Zeitrahmen:** 1-2 Unterrichtseinheiten

**Geschichtsdidaktische Einordnung:** Die Aufgabe besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler in der Gegenüberstellung von menschlichen Artefakten Kunst der Vergangenheit und Gegenwart als subjektbezogenes Ausdrucksmittel des Alltags als auch der politischen Willensäußerung erkennen und dabei auch die dynamische Veränderung des Mediums erfassen.

## Arbeitswissen (für Schüler/innen)

### Höhlenmalerei

Die ersten Graffiti-ähnlichen Bilder malten Künstler der Steinzeit (Jungpaläolithikum) vor rund 35 000 Jahren. Die Höhlen von Lascaux/Frankreich (M1) und Altamira/Spanien zählen zu den berühmtesten Plätzen mit Steinzeitmalereien.

Altamira wurde bereits 1868 entdeckt, die Malereien allerdings erst 1879. Lascaux entdeckte man 1940. Die Wandbilder von Lascaux und Altamira werden auf 17 000 bis 15 000 v. Chr. datiert. Sie sind in der Blütezeit der Großwildjäger entstanden. Die Tierdarstellungen werden als Ausdruck einer magischen Religion interpretiert, bei der schamanenartige Zauberer die Beute- und Jagdtiere wie Hirsch, Wildpferd und Ren zu beschwören versuchten. Die Künstler verwendeten für ihre Malereien Eisen- und Manganoxide oder Holzkohle für die Farben rot und schwarz. Ocker diente für verschiedenste Gelb-, Rot- und Brauntöne. Komplettiert wurde die Farbpalette durch den Einsatz von Blut, Kalkstein und Pflanzensäften. Der – zumeist puderförmige – Farbrohstoff wurde mit Wasser, Speichel oder Tierfetten vermischt und mit Pinseln aus angekauften Zweigen oder den Fingern aufgetragen, aber auch mit Hilfe des Mundes oder eines Röhrchen aufgesprüht.

### Graffiti

Das Graffito ist nicht leicht zu definieren. Für die einen sind Graffiti Kunst, für die anderen Schmierereien. Werke, wie wir sie heute kennen, schufen junge Männer in den 1960er-Jahren in amerikanischen Großstädten. In den 1980er-Jahren wurden Graffiti zunehmend als Kunstform akzeptiert. Die Writer (Graffiti-Künstler) wollten aus der Masse hervorstechen und schufen neue Stile, z.B. der New Yorker Keith Haring (1958-1990). Qualität gewann an Bedeutung. (M2)

In den 1990er-Jahren ist die Graffiti-Bewegung endgültig in Europa angekommen und hat der amerikanischen den Rang abgelassen. Das lag vor allem am harten Durchgreifen der US-Polizei gegen Graffiti-Künstler. Graffiti wurden zur künstlerischen „Marktware“, mit der auch durch Auftragsarbeiten zu verdienen ist.

In der Gegenwart ist von keiner einheitlichen Graffiti-Szene zu sprechen. Während sich manche Künstler gegen die Kommerzialisierung wehren, werden andere durch ihre Kunst wohlhabend – David Choe erhielt für seine Gestaltung der Facebook-Büros Firmenanteile im Wert von 200 Millionen Dollar. Neben der klassischen Sprühkunst entwickelte sich Street-Art: Künstler wie der Brite Banksy nutzen Schablonen, Aufkleber oder Tapeten. Er bringt seine Werke ungefragt in die Tate Gallery of Modern Art in London oder in den Pariser Louvre.

## Arbeitsaufträge:

### a) Darstellung Megaloceros/Lascaux

- Beschreibe die Darstellung M1! Nenne nur das, was du siehst.
- Untersuche die Darstellung hinsichtlich der verwendeten Materialien.
- Stelle Überlegungen an, welche Bedeutung die Darstellung für den Künstler und seine Mitmenschen gehabt haben könnte.

### b) Graffiti von Keith Haring

- Beschreibe die wesentliche Symbolik des Graffito von Keith Haring.
- Keith Haring verwendete bei seinen Darstellungen oft Symbole, die einerseits ein liebevolles Miteinander beschworen, andererseits aber auch eindeutig sexuelle Motive beinhalteten. Diskutiert die Wirkung seiner Bilder auf euch (weitere Beispiele unter: [www.haring.com/art](http://www.haring.com/art)), unter anderem auch die Darstellungen gleichgeschlechtlicher Liebe.

### c) Graffito von Banksy

- Beschreibe die Darstellung des britischen Graffiti-Künstlers Banksy.
- Welches Statement zum Umgang mit „Straßenkunst“ lässt sich aus diesem Graffito ablesen?
- Beurteile, welche Bedeutung die Bewahrung von Kunstgegenständen aus der Vergangenheit für die Gegenwart und Zukunft besitzen könnte.

**d) Finde passende Überschriften** für a-c, die die jeweilige Darstellung kurz und prägnant beschreiben.



## Materialien:

### M1 - Megaloceros/Lascaux/Frankreich



Bildquelle: <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/411880> (12. 03. 2014)

## M 2 - Graffito von Keith Haring



Keith Haring: Pisa Mural, 1989. Wandbild am ehemaligen Convento di San Antonio in Pisa, Italien. Bildquelle: Gregor Bert 2012 ([http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Pisa\\_KeithHearing\\_%281%29.JPG&filetimestamp=20120611132255&](http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Pisa_KeithHearing_%281%29.JPG&filetimestamp=20120611132255&), zuletzt abgerufen: 14. 05. 2014)



### M 3 - Graffito von Banksy



Bildquelle: [www.streetartutopia.com](http://www.streetartutopia.com) [22. 09. 2012]

## Erwartungshorizont:

### a) Beispielhafte Antworten:

- Die Darstellung zeigt den Kopf eines Hirsches mit einem mächtigen Geweih und den angedeuteten Rumpf des Tieres auf einem felsigen Hintergrund. Zu erkennen sind auch schwarze Punkte unterhalb des Tieres und großflächige Ockerflecken.
- Der Kopf und der Rumpf scheinen aufgemalt zu sein, das Geweih eher per Blasrohr aufgesprüht. Die verwendete Farbe ist mit hoher Wahrscheinlichkeit aus Holzkohle hergestellt worden. Die Ockerflecken können nicht eindeutig zugeordnet werden – vielleicht sind diese auch im Gestein selbst.
- Das Bild zeigt ein mächtiges, stolzes Tier. Als Beute stellte es auf Grund seiner majestätischen Haltung und Größe einen respektvollen Gegner in der Jagd dar, dessen Pracht in der Darstellung zum Ausdruck kommt. Damit zollt der Künstler dem (vermutlich) erlegten Tier seinen Respekt und beschwört das erhoffte Jagdglück.

### b) Beispielhafte Antworten:

- Das Graffito zeigt unterschiedlichste menschliche und fabelhafte Wesen, die alle in Bewegung scheinen.
- Die Darstellung lässt vor allem Menschen erkennen, allerdings ohne Rückschlüsse auf ihre geschlechtliche Zuordnung. Ihre Köpfe weisen keine Gesichtszüge auf, auf exakte Proportionen scheint bei der Fertigung des Bildes keine Rücksicht genommen worden zu sein. Die Form der Hauswand gibt dem Bild sein Format.
- Haring thematisiert in seiner naiv anmutenden Malweise u.a. mütterliche Liebe. Die kindliche Darstellung steht dabei im krassen Gegensatz zur Bildwirkung.

### c) Beispielhafte Antworten:

- Das Graffito zeigt einen Straßenarbeiter, der mit einem Hochdruckreiniger vermeintliche Graffiti in Form von Höhlenmalerei von einer Wand abwäscht.
- Die Darstellung kritisiert den sorg- und achtlosen Umgang mit historischer bzw. aktueller Alltagskunst und tritt für einen freien Kunstraum ein.
- Die Bewahrung geschichtlicher Artefakte trägt zur Bestimmung der menschlichen Identität bei und zeigt, dass der Mensch sein Leben und seine Existenz mit Hilfe von Kunstwerken zu dokumentieren bzw. zu konservieren sucht.

d) z. B.: „Im Einklang mit der Natur“/„Respekt und Liebe ohne Schranken“/„Bewahrung der kulturellen Identitäten“...

## Literatur:

Bosinski, Gerhard: Das Bild in der Altsteinzeit, in: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.), Bildtheorien, Anthropologisches und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn, Frankfurt/Main 2009, pp. 31-73.

Melinte, Dargos-Bogdan, Graffiti und Street-Art, Das Soziale Netzwerk einer modernen Subkultur in Japan, Wien 2012 (Univ.-Diss.).

Sauer, Michael: Bilder im Geschichtsunterricht. Typen – Interpretationsmethoden – Unterrichtsverfahren, Seelze-Velber 2007.

# Seuchen begleiten die Menschheit

Maria Schuchter

**Schulstufe:** ab 7. Schulstufe

**Zeitraumen:** 1 – 2 Unterrichtseinheiten

**Geschichtsdidaktische Einordnung:** Die Erfahrung von Katastrophen gehört zum menschlichen Dasein. Sie stellt eine Form geschichtlicher Gemeinsamkeit über Jahrhunderte hinweg dar, auch wenn sich Art der Wahrnehmung, Erklärungsansätze und Erklärungsmodelle grundlegend unterscheiden. Die Faszination der Katastrophe und des damit verbundenen Grauens betrifft Jung und Alt und trägt dazu bei, dass Schüler/innen für dieses Thema meist großes Interesse zeigen. Mediale Öffentlichkeit prägt die Wahrnehmung unserer Gesellschaft. Ausgiebige Sensationsberichterstattung involviert uns in katastrophale Ereignisse rund um den Globus, auch wenn wir selbst persönlich nicht betroffen sind, und spielt zugleich mit der Faszination des Schauders und der Angst.

Die Quellenlage zur Pestwelle, die Europa im 14. Jahrhundert heimsuchte, ist umfangreich und gut aufgearbeitet. Ein Vergleich mit Texten aus Zeitungen und Internet, Seuchen unserer Zeit betreffend, zeigt, wie sich durch wissenschaftliche Erkenntnisse und medizinischen Fortschritt der Umgang mit Krankheit verändert hat und aus welcher „sicherer“ Position wir derartige Ereignisse heute verfolgen können. Er bietet aber auch die Möglichkeit der Relativierung, wenn man an die Zahl der EHEC-Toten im Sommer 2011 (53 Todesopfer in Deutschland, 2 in Österreich) sowie die damit verbundene mediale Aufregung denkt und dann einen Vergleich zur hohen Zahl an Todesopfern während der Pestwelle von 1348 zieht. Auch wenn die Zahlenangaben voneinander abweichen und mit Vorsicht zu genießen sind, führte die Pestwelle zu ernstesten demographischen Problemen. Ein etwas gelassenerer Umgang mit Sensationsberichten in den Medien als Ergebnis der Beschäftigung mit diesem Thema wäre somit ein zusätzlicher pädagogischer Erfolg in Bezug auf politische Handlungs- und Urteilskompetenz.

## Arbeitswissen für Schüler/innen

Um die Mitte des 14. Jahrhunderts wurde Europa von einer humanitären Katastrophe heimgesucht, die unter dem Namen „Schwarzer Tod“ in die Geschichte eingegangen ist. Die Pest wurde aus Zentralasien über italienische Hafenstädte eingeschleppt, verbreitete sich von dort aus über ganz Europa und forderte zahlreiche Opfer. Innerhalb weniger Jahre fielen ca. 25 Millionen Menschen (das entsprach ca. einem Drittel der gesamten Bevölkerung) der Krankheit zum Opfer. Pestwellen überzogen Europa in den folgenden vier Jahrhunderten immer wieder, allerdings waren die Folgen nie mehr derartig verheerend.

Der Pesterreger, das Bakterium „Yersinia pestis“, wurde 1894 vom französischen Bakteriologen Alexander Yersin entdeckt. Die heute nur noch selten auftretende Krankheit ist mit verschiedenen Antibiotika behandelbar und hat nur mehr eine geringe Sterblichkeitsrate.

Auch im 21. Jahrhundert traten bereits mehrere Krankheiten auf, die als Seuchen eingestuft wurden. Ihr Verlauf ist in Bezug auf die Zahl der Toten allerdings ungleich harmloser als die Pest von 1348. Dazu gehören eine Grippeart (im Volksmund „Schweinegrippe“ genannt), die 2009 weltweit auftrat und eine lebensgefährliche Darmerkrankung mit EHEC-Bakterien, die im Sommer 2011 vorwiegend in Deutschland registriert wurde

## Arbeitsaufträge

- a) Gib in drei Sätzen an, wie Boccaccio (M1) die Ursache der Krankheit erklärt:
- b) Erkläre in Stichworten, welche Rückschlüsse wir aus dem Text (M1) auf das Weltbild des Spätmittelalters ziehen können:
- c) Kreuze an, ob du der folgenden Aussage zustimmst oder nicht. Begründe deine Meinung in Stichworten.

Aussage	Stimme zu	Stimme nicht zu
Die genaue Kenntnis der Krankheitsursache verändert die Möglichkeit der Krankheitsbekämpfung.		
Begründung:		

Kreuze an, ob du dieser Aussage zustimmst oder nicht. Begründe deine Meinung in Stichworten.

Aussage	Stimme zu	Stimme nicht zu
Naturwissenschaftlicher Fortschritt erleichtert den Umgang mit Krankheit und Seuchen.		
Begründung:		

Vergleiche die Maßnahmen in M3 und M4 in Bezug auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede (ca. 40 Wörter).

- d) Bewerte in mindestens vier Sätzen die von den Obrigkeiten erlassenen Maßnahmen zur Seuchenbekämpfung (M3 und M4) hinsichtlich der Freiheit des Einzelnen, der Regierungsverantwortung und der möglichen Konsequenzen für die Rechtsstaatlichkeit.



## Materialien:

### M1 – Giovanni Boccaccio: Decamerone

Giovanni Boccaccio, ein in Florenz lebender Schriftsteller, berichtete in seinem berühmtesten Werk „Decamerone“ wenige Jahre nach der großen Pestepidemie:

Ich sage nun, dass seit der heilbringenden Menschwerdung des Gottessohnes 1348 Jahre vergangen waren, als in der herrlichen Stadt Florenz, die edler als jede andere in Italien ist, eine todbringende Pest ausbrach, welche entweder durch die Einwirkung von Himmelskörpern oder wegen unserer ungerechten Taten durch Gottes gerechten Zorn zu unserer Besserung über die Sterblichen geschickt wurde. (...) Was ließe sich (...) mehr sagen, als dass die Grausamkeit des Himmels und vielleicht teilweise auch die der Menschen so groß war, dass durch die Heftigkeit der Pestseuche (...) zwischen März und dem darauffolgenden Juli über hunderttausend Menschen, wie man glaubt, innerhalb der Mauern der Stadt Florenz sicher aus dem Leben gerafft worden sind. (...) (Boccaccio, Giovanni: Il Decameron [zwischen 1349 und 1353 entstanden], zit.: nach Bergdolt, 1989, S.39 ff.)

### M2 – Hamburger Handelsblatt – Interview mit dem Hygieniker Helge Karch

Im „Handelsblatt“, einer deutschen Wirtschaftszeitung, wurde im Mai 2011 der Hygieniker Helge Karch über das Ausmaß der EHEC-Epidemie interviewt:

„Int.: Herr Karch, seit vergangenem Freitag mehren sich rasant Meldungen über Menschen, die sich mit dem Darmbakterium Enterohämorrhagische Escherichia coli (Ehec) infiziert haben. Zudem nehmen die Erkrankungen einen besonders schweren Verlauf, derzeit leiden mehr als 40 Personen am hämolytisch-urämischem Syndrom (HUS), das zu Blutarmut und Nierenversagen führt und in Einzelfällen sogar tödlich enden kann. Wie schätzen Sie die Lage ein?

Karch: Ich erforsche das Krankheitsbild seit fast 30 Jahren, aber so etwas habe ich noch nie erlebt. Normalerweise sind solch schwere Verläufe extrem selten. Das Ausmaß hat mich schon erschüttert. (...)

Int.: Was ist Ehec eigentlich?

Karch: Ehec bezeichnet einen Darmkeim, der normalerweise bei Tieren vorkommt. Er ist eine Sonderform der wichtigen Kolibakterien, die im Darm Nährstoffe spalten und für die Abwehr von

Krankheitserregern sorgen. Das Ehec-Bakterium setzt jedoch beim Menschen gefährliche Giftstoffe frei, die lebensbedrohliche Krankheiten auslösen können.“

(Handelsblatt online, 24.05.2011, <http://www.handelsblatt.com/technologie/forschung-medizin/medizin/darmkeim-infektionen-einen-so-schweren-ehec-ausbruch-hat-es-noch-nicht-gegeben/4211014.html>, zuletzt abgerufen am 10.3.2014)

### M3 - Beschluss des Großen Rats von Venedig vom 5. Juni 1348

Da vermehrt Kranke von auswärts hier anzutreffen sind, die von überall her nach Venedig gebracht werden, was zu einer Zunahme der Seuche führen könnte, geht Anordnung an die Vorsteher der Sestieri [die 6 Stadtbezirke von Venedig, Anm.], groß ankündigen zu lassen, dass kein Kranker mehr aus auswärtigem Gebiet nach Venedig kommen darf, und zwar unter Androhung von Kerkerhaft und Verbrennung des (betreffenden) Schiffs sowie von Geld- und weiteren Strafen, die von den zuwiderhandelnden eingefordert werden. Und diese freie Verfügung soll (zunächst) den ganzen kommenden Juli gelten. (zit. nach Bergdolt Klaus u. Keil Gundolf (Hg.), Die Pest 1348 in Italien: Fünfzig zeitgenössische Quellen, Heidelberg 1989, S. 128)

### M4 - Handelsblatt, 1.05.2009, 17:26 Uhr:

Mexiko leidet unter der Schweinegrippe: In Mexiko hat die Zahl der an der Schweinegrippe Erkrankten weiter zugenommen. (...) Um eine weitere Ausbreitung der Epidemie zu verhindern, hat die mexikanische Regierung angeordnet, dass über die verlängerten Mai-Feiertage alle öffentlichen Veranstaltungen und Aktivitäten eingestellt werden. Präsident Felipe Calderón forderte seine Landsleute auf, bis zum kommenden Dienstag zu Hause zu bleiben. In Mexiko-Stadt sind zudem alle Gaststätten, Bars und Restaurants geschlossen. Geschäfte, Supermärkte, Lebensmittelmärkte und Apotheken sind aber weiter geöffnet. In der Metropole mit ihren rund 20 Millionen Einwohnern sind die Auswirkungen im Alltag am deutlichsten: Schulen, Museen, Kinos und andere öffentliche Einrichtungen sind bereits seit Ende vergangener Woche geschlossen.

(Handelsblatt online, Ressort International, 01.05.2009, <http://www.handelsblatt.com/politik/international/mehr-erkrankte-wirtschaft-unter-druck-mexiko-leidet-unter-der-schweinegrippe/3168318.html>, zuletzt abgerufen am 10.3.2014)

## Erwartungshorizont

- a) Er führt die Ursache der Krankheit auf außerirdische Einflüsse zurück. Im „falschen“ Handeln der Menschen sieht er den Grund für eine Erzürrung Gottes. Die Pest versteht er als Strafe Gottes, die den Menschen zu einem besseren Handeln zwingen soll.
- b) Religion spielt eine wichtige Rolle im Leben der Menschen – Gottesvorstellung: allmächtiger, strafender Gott – Gott, der ins Weltgeschehen eingreift – Taten der Menschen führen zum Eingreifen Gottes – Gottesstrafe in Form von Krankheit führt zur Besserung der Menschen – je „schlechter“ die Menschen, umso heftiger die Krankheit/Seuche – wer „gottgefällig“ lebt, wird verschont – letzte Konsequenz: an Krankheit/Tod ist der Mensch selbst schuld.

c)

Aussage	Stimme zu	Stimme nicht zu
Die genaue Kenntnis der Krankheitsursache verändert die Möglichkeit der Krankheitsbekämpfung.	X	
<b>Begründung:</b> Naturwissenschaftliche Erkenntnisse führen dazu, tatsächliche Krankheitserreger (Bakterien, Viren, ...) zu finden. Krankheitsbekämpfung erfolgt dann unabhängig von religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen auf wissenschaftlicher Basis. Wirksame Medikamente, Impfstoffe, Therapien können entwickelt werden.		

d)

Aussage	Stimme zu	Stimme nicht zu
Naturwissenschaftlicher Fortschritt erleichtert den Umgang mit Krankheit und Seuchen.	X	
<b>Begründung:</b> Wirksame Medikamente, Therapien usw. erleichtern den Krankheitsverlauf für den einzelnen – auch Ansteckungsgefahr und Weiterverbreitung einer Krankheit wird verringert oder sogar verhindert – Verbesserung der hygienischen Verhältnisse spielt eine große Rolle – moderne Krankenhäuser bieten gute Versorgung – Impfungen machen zumindest gegen einen Teil der Krankheiten immun – Beweis: ständiger Anstieg der Lebenserwartung		

- e) Die Regierung von Venedig erhoffte durch einen Einwanderungsstopp für Kranke die Ausbreitung der Seuche einzudämmen. Die angedrohten drastischen Strafen lassen auf eine massive Bedrohung schließen. In Mexiko versuchte man durch die Reduzierung der menschlichen Kontakte eine Ausbreitung der Grippe zu verhindern. Ähnlichkeit besteht im Versuch, den Kontakt mit Kranken möglichst einzuschränken. Niederbrennen und Kerkerhaft sind in einer modernen Demokratie so nicht denkbar.

f) Es gibt ansteckende Krankheiten, die als Seuchen/Epidemien für die Gesamtbevölkerung bedrohlich sind. Nur eine Regierung kann Maßnahmen setzen, die eine Verbreitung wirksam verhindern. Die Freiheit des Einzelnen steht dann im Gegensatz zum Allgemeinwohl, bleibt aber ein wichtiger Richtpunkt. Die Art der Maßnahmen muss daher gut überlegt werden: Ein Zuwenig kann zur Bedrohung für viele werden, ein Zuviel schränkt den Einzelnen ein und ist nach demokratischen Grundsätzen nicht zu rechtfertigen.

### **Literatur:**

Bergdolt Klaus (Hg.): Die Pest 1348 in Italien. Fünfzig zeitgenössische Quellen. Heidelberg 1989.

Fouquet Gerhard und Zeilinger Gabriel: Katastrophen im Spätmittelalter, Darmstadt – Mainz 2011.

# Wie gleich sind Mann und Frau?

Frauen- und Männerbilder in historischen Beispielen zur rechtlichen Stellung des jeweiligen Geschlechtes

Bernhard Weninger

**Schulstufe: ab 8. Schulstufe**

**Zeitraumen:** 2 – 3 Unterrichtseinheiten

**Geschichtsdidaktische Einordnung:** Gleichberechtigung von Mann und Frau wird in unserer Gesellschaft noch immer kontrovers diskutiert, womit Schüler/innen auch immer wieder konfrontiert werden. Die eigene Identität als Frau oder Mann soll hinterfragt werden, sowie das eigene Handeln und Denken in der Begegnung mit diesem Schlüsselproblem, dessen Komponenten (rechtliche Stellung, soziale Stellung, wirtschaftliche Stellung ...) sich im Laufe der Zeit verändern und veränderbar sind und heute noch geografisch verschieden gesehen werden. Eine zeitliche und geografische Alteritätserfahrung könnte damit angebahnt werden.

## Arbeitswissen für Schüler/innen

Die rechtliche Gleichstellung aller Bürger/innen unabhängig vom Geschlecht („Gleichberechtigung“) ist eines der wesentlichen Grundprinzipien in modernen Demokratien. Gleichberechtigung ist die Voraussetzung für die „Gleichstellung“ der Geschlechter, die allen Menschen unabhängig vom Geschlecht gleiche Chancen in der Gesellschaft einräumen will.

Historisch betrachtet, ist Gleichberechtigung – wie auch die moderne Demokratie – ein sehr junges Phänomen.

### zu M1

Im Mittelalter gab es kein einheitliches Gesetzbuch. Häufig galt das Recht des Stärkeren. Es gab auch keine Rechtsgleichheit, sondern es wurde unterschieden zwischen Freien und Unfreien und zwischen Mann und Frau. Eine umfassende Regelung der Rechtsstellung der Frau ist in keiner Rechtssammlung enthalten. Recht regelte nur das, was im Alltag strittig werden konnte (Eherecht, Eigentumsrecht, Strafrecht). Frauen wurden immer dem Stand des Mannes zugeordnet.

Mit der Rechtssammlung des „Sachsenspiegels“ wurde um das Jahr 1200 zum ersten Mal im deutschsprachigen Raum eine schriftliche Aufzeichnung erstellt, die die damals gültigen Rechtsvorschriften zusammenfasste. Zugleich ist der Sachsenspiegel die erste in mittelniederdeutscher Sprache verfasste Prosaliteratur. Es ist das erste große Rechtsdokument in Deutschland, das, statt in Lateinisch, in niederdeutscher Sprache verfasst wurde.

### zu M2

Im Vorfeld der Französischen Revolution entstand die Menschenrechtserklärung von 1789 (Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte, Paris 1789), die jedoch den Frauen wesentliche Rechte vorenthielt (z.B. das Wahlrecht). Dem gegenüber stellte Marie-Olympe de Gouges die „Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin“, Paris 1791. Zwei Jahre später wurde sie dafür auf der Guillotine hingerichtet.

### zu M3

Unter der Bundesverfassung der Republik Österreich versteht der Jurist die Gesamtheit aller Verfassungsgesetze und -bestimmungen des Bundesrechtes. Die zentralen Bestimmungen des Bundesverfassungsrechtes enthält das Bundes-Verfassungsgesetz (B-VG), das im Allgemeinen gemeint ist, wenn von der Verfassung gesprochen wird. Neben ihm stehen auch noch zahlreiche andere Gesetze („Bundesverfassungsgesetze“) oder einzelne Gesetzesbestimmungen (im jeweiligen Gesetz als „Verfassungsbestimmung“ bezeichnet) sowie einzelne Staatsverträge im Verfassungsrang.

### zu M4

Der „Arabische Frühling“ bezeichnet eine im Dezember 2010 beginnende Serie von Protesten, Aufständen und Revolutionen in der arabischen Welt, welche sich, beginnend mit der Revolution in Tunesien, in etlichen Staaten im Nahen Osten (Maschrek/Arabische Halbinsel) und in Nordafrika (Maghreb) ausbreitete und sich gegen die dort autoritär herrschenden Regime und die politischen und sozialen Strukturen dieser Länder richtete.

### Arbeitsaufträge:

- a) Lies die einzelnen Texte sorgfältig durch und teile jeden Text in einzelne Abschnitte, denen du eine Überschrift gibst.
  
- b) In den Materialien M1-M4 werden die rechtliche, die soziale und die gesellschaftliche Stellung der Frau (im Verhältnis zum Mann) thematisiert. Arbeite im Raster M5 heraus, welche Vorstellungen dazu in den jeweiligen Texten zum Ausdruck kommen
  
- c) Vergleiche die einzelnen Texte. Welche Vorstellungen haben sich verändert? Stelle in einigen Sätzen Vermutungen an, welche Gründe für die Veränderung genannt werden können.
  
- d) Verfasse einen kurzen Essay (100-150 Wörter), in dem du auf die Gleichberechtigung in Österreich eingehst: Inwiefern ist Gleichberechtigung in Österreich deiner Einschätzung nach gegeben, inwiefern nicht? Ist eine gleichberechtigte Gesellschaft möglich und wünschenswert? Was sollte sich ändern, was sollte gleich bleiben?

## Materialien:

### M1 - Sachsenspiegel 1220

„I 46: Ein Mädchen und eine Frau müssen einen Vormund haben bei jeder Klage, weil man sie dessen nicht überführen kann, was sie vor Gericht sprechen und tun.

I 45 § I: Auch wenn ein Mann seiner Frau nicht ebenbürtig, ist er doch ihr Vormund und sie ist seine Standesgenossin und tritt in seinen Rechtsstand ein, wenn sie in sein Bett geht. Wenn er aber stirbt, so ist sie ledig von seinem Recht und erhält Recht nach ihrer Geburt; deswegen muss ihr Vormund ihr nächster ebenbürtiger Schwertvetter (männlicher Verwandter) sein, und nicht der ihres Mannes.

I 45 § 2: Eine Frau kann ohne ihres Mannes Erlaubnis nichts von ihrem Gut vergeben noch Grundeigen verkaufen noch Leibgedinge (lebenslängliche Nutzungsrechte) auflassen, weil er mit ihr das Besitzrecht hat. Mädchen aber und unverheiratete Frauen verkaufen ihre Grundeigen ohne ihres Vormunds Erlaubnis, außer er ist auch Erbe.“

(Quelle: MGH Fontes iuris Germanici NS I, 105-106, übersetzt in: Sonnleitner, Käthe: Frauengeschichte des Mittelalters im Unterricht, Teil 1, Graz 1997)

### M2 - Olympe de Gouges: Die Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin, Paris 1791

„Art. 1: Die Frau wird frei geboren und bleibt dem Mann an Rechten gleich. Soziale Unterschiede können nur im allgemeinen Nutzen begründet sein.

Art. 2: Der Zweck jeder politischen Vereinigung ist die Erhaltung der natürlichen und unantastbaren Rechte der Frau und des Mannes: Dies sind die Rechte auf Freiheit, Eigentum, Sicherheit und besonders auf Widerstand gegen Unterdrückung.

Art. 4: Freiheit und Gerechtigkeit bestehen darin, alles, was einem anderen zukommt, herzugeben; es hat daher die Ausübung der natürlichen Rechte der Frau nur die Grenzen der beständigen Tyrannei, die der Mann ihr entgegengesetzt; diese Grenzen müssen durch die Gesetze der Natur und der Vernunft nachgebessert werden.

Art. 10: Wegenseiner,selbstfundamentalen,Meinungenbraucht niemandetwaszubeFürchten,dieFrau hat dasRechtaufdasSchafottzusteigen; siemussgleichermaßen das haben,einPodiumzubesteigen; unterder Voraussetzung,dassihreBekundungen nicht die durch das Gesetz festgelegte öffentliche Ordnung stören.

Art. 16: Jede Gesellschaft, in der die Gewährleistung der Rechte nicht sichergestellt und die Gewaltentrennung nicht festgelegt ist, hat keine Verfassung; die Verfassung ist wichtig, wenn die Mehrheit der Individuen, die die Nation ausmachen, an seiner Erstellung nicht mitgewirkt hat.

Art. 17: Eigentum gehört allen Geschlechtern gemeinsam oder einzeln; es ist für jeden ein unverletzbares und heiliges Recht; niemandem kann es als wahres Erbe der Natur entzogen werden, außer unter der Bedingung einer gerechten und im Voraus festgelegten Entschädigung, wenn eine gesetzmäßig festgestellte öffentliche Notwendigkeit es ausdrücklich erfordert.“

(Olympe de Gouges: Die Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin, Paris 1791, übersetzt auf: Frysak, Victoria (Verantwortliche): <http://olympde-gouges.info> [zuletzt abgerufen: 26.2.2014])

### M3 - Österreichische Bundesverfassung, 2014

„Artikel 7. (1) Alle Staatsbürger sind vor dem Gesetz gleich. Vorrechte der Geburt, des Geschlechtes, des Standes, der Klasse und des Bekenntnisses sind ausgeschlossen. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich dazu, die Gleichbehandlung von behinderten und nichtbehinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten.

(2) Bund, Länder und Gemeinden bekennen sich zur tatsächlichen Gleichstellung von Mann und Frau. Maßnahmen zur Förderung der faktischen Gleichstellung von Frauen und Männern insbesondere durch Beseitigung tatsächlich bestehender Ungleichheiten sind zulässig.

(3) Amtsbezeichnungen können in der Form verwendet werden, die das Geschlecht des Amtsinhabers



oder der Amtsinhaberin zum Ausdruck bringt. Gleiches gilt für Titel, akademische Grade und Berufsbezeichnungen.

(4) Den öffentlichen Bediensteten, einschließlich der Angehörigen des Bundesheeres, ist die ungeschmälernte Ausübung ihrer politischen Rechte gewährleistet.“

(Bundes-Verfassungsgesetz, Fassung vom 26.02.2014, Quelle: Rechtsinformation des Bundeskanzleramts)

**M4 - Zeitungsmeldung über die Situation der Frauenrechte in Tunesien, 2012**

„Tunis - Tausende Menschen haben am Montagabend in Tunesiens Hauptstadt Tunis für Frauenrechte und gegen die islamistische Ennahda-Partei protestiert. „Gleichheit in der Verfassung“ und „Die Zukunft ist ohne die Frauen nicht denkbar“, riefen die Massen und forderten eine verfassungsrechtlich gesicherte Gleichheit der Geschlechter. Die Demonstrationen zogen auf zwei Routen durch Tunis, wobei nur eine der Demonstrationen vom Innenministerium genehmigt war. Einige riefen auch Slogans gegen die von der Ennahda-Partei geführte Regierung und forderten eine >zweite Revolution<.

Im Mittelpunkt der Kritik steht ein Artikel der neuen Verfassung Tunesiens, der in den Augen von Frauen- und Menschenrechtsaktivisten die Gleichheit der Geschlechter untergräbt. In dem Text ist von „Komplementarität“ und nicht von Gleichheit die Rede. Auch in anderen Städten des Landes fanden am Montag Demonstrationen statt. Es waren die größten Proteste seit mehreren Monaten.

Die neue Verfassung des Landes sollte ursprünglich im Oktober dieses Jahres verabschiedet werden. Als >realistisches Datum< wurde nun aber Ende April 2013 genannt.“

(Derstandard.at: Tausende protestieren in Tunis für Frauenrechte, 14.8.2012, <http://derstandard.at/1343744762936/Tausende-Menschen-protestieren-in-Tunis-fuer-Frauenrechte> [zuletzt abgerufen: 26.2.2014])“

**M5 - Raster**

Bereiche	M1 Sachsenpiegel	M2 Olympe de Gouges	M3 Bundesverfassungsgesetz 2012	M4 Frauenrechte Tunesien 2012
Rechtliche Stellung				
Wirtschaftliche Stellung				
Soziale Stellung				

## Erwartungshorizont:

Die Schüler/innen sollen Veränderungen der rechtlichen, sozialen, wirtschaftlichen Stellung der Frauen erkennen, sowie dass auch Einzelpersonen unter persönlichem Einsatz diese Veränderungen mitbewirken haben. Die Schüler/innen sollen die Gleichstellung der Geschlechter als Prozess wahrnehmen.

### a) (beispielhaft für M1):

„Mann vertritt Frau vor Gericht: I 46: Ein Mädchen und eine Frau müssen einen Vormund haben bei jeder Klage, weil man sie dessen nicht überführen kann, was sie vor Gericht sprechen und tun.

Mannesstand=Frauenstand: I 45 § I: Auch wenn ein Mann seiner Frau nicht ebenbürtig, ist er doch ihr Vormund und sie ist seine Standesgenossin und tritt in seinen Rechtsstand ein, wenn sie in sein Bett geht. Wenn er aber stirbt, so ist sie ledig von seinem Recht und erhält Recht nach ihrer Geburt;

Vormundschaft: Deswegen muss ihr Vormund ihr nächster ebenbürtiger Schwertvetter (männlicher Verwandter) sein, und nicht der ihres Mannes.

Ehefrauen können nicht über Eigentum verfügen: I 45 § 2: Eine Frau kann ohne ihres Mannes Erlaubnis nichts von ihrem Gut vergaben noch Grundeigen verkaufen noch Leibgedinge (lebenslängliche Nutzungsrechte) auflassen, weil er mit ihr das Besitzrecht hat. Mädchen aber und unverheiratete Frauen verkaufen ihre Grundeigen ohne ihres Vormunds Erlaubnis, außer er ist auch Erbe.“

### b) (beispielhaft für M1):

Bereiche	Rechtliche Stellung	Wirtschaftliche Stellung	Soziale Stellung
M1	Frau kann sich nicht selbst vor Gericht vertreten. Ehemann ist immer der Vormund der Frau.	Mann besitzt das Eigentum seiner Ehefrau mit. Ohne Erlaubnis des Ehemannes kein Verkauf.	Ehefrau gehört dem gleichen Stand an wie der Ehemann

c) Im Sachsenspiegel galt die Unmündigkeit der Frau grundsätzlich noch. Der Frau war es nicht erlaubt ohne Vormund vor Gericht zu sprechen. Der soziale Stand richtete sich nach dem Stand des Mannes und der männlichen Verwandtschaft. Besitz in der Ehe konnte nur der Mann verkaufen. Unverheirateten war die Veräußerung von Besitz unter bestimmten Bedingungen erlaubt. Olympe de Gouges fordert die Gleichstellung der Frau bereits 1791 in allen gesellschaftlichen Belangen. Ihre Ideen konnten sich aber nicht durchsetzen. In der heutigen österreichischen Bundesverfassung sind Mann und Frau in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens gleichgestellt. Ungleichheiten sollen beseitigt werden. In Tunesien fordern Frauen nach der arabischen Revolution die Gleichstellung in der Verfassung gegenüber der Vorstellung, dass Mann und Frau nicht gleich sind, sondern sich ergänzen („Komplementarität“).

d) Individuelle Lösungen.

## Literatur:

Frysak, Victoria (Verantwortliche): <http://olymppe-de-gouges.info>

Rechtsinformation des Bundeskanzleramts: Bundesrecht konsolidiert. Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Verfassungsgesetz, Fassung vom 26.2.2014

Sonnleitner, Käthe: Frauengeschichte des Mittelalters im Unterricht, Teil 1, Graz 1997.

# Besatzungskinder – vaterlose Außenseiter?

Franz Graf

**Schulstufe:** ab 8. Schulstufe

**Zeitrahmen:** 2 Unterrichtseinheiten (1h Arbeit mit den Texten + 1h Diskussion der Arbeitsergebnisse)

**Geschichtsdidaktische Einordnung:** Der gesellschaftliche Bezugsrahmen der Nachkriegszeit, in dem „Besatzungskinder“ aufwuchsen, kann an Hand von Einzelfällen analysiert und eigene Haltungen und Einstellungen gegenüber gesellschaftlich nicht allgemein gebilligten Verbindungen kritisch hinterfragt werden.

## Arbeitswissen (für Schüler/innen):

- a) Der Einfluss der NS-Ideologie und der NS-Propaganda endete nicht mit dem Zweiten Weltkrieg. Die „Rassenlehre“ der NSDAP, die auf schon bestehende Vorurteile aufbaute, wirkte noch lange weiter. Genauso lebten die Feindbilder gegenüber den Alliierten weiter.
- b) Durch die Kriegereignisse kam es zu einem großen Männermangel. Auch das Zusammenleben mit den durch den Krieg seelisch und körperlich geschädigten Männern konnte schwierig sein. Es bestand eine große Sehnsucht nach Sicherheit und Geborgenheit (materiell und psychisch).
- c) Begriff: Fraternisierung – Verbrüderung. Hier: Vertraulicher Umgang mit dem (ehemaligen?) Feind.
- d) Helmut Köglberger war erfolgreicher Fußballer, 1968 ging der Oberösterreicher Köglberger als Fußball-Profi nach Wien zur Austria und wurde auch Teamkapitän der österreichischen Nationalmannschaft.

## Arbeitsaufträge:

- a) Beschreibe die Situation der „Besatzungskinder“ und ihrer Mütter! (M1)
  
- b) Erkläre, warum „Besatzungskinder“ verschiedenen Arten der Diskriminierung ausgesetzt waren! Was meint man in M1 mit rassistischen Vorurteilen? Was meint man mit moralischen Vorurteilen?
  
- c) Werte den Text M2 aus!
  - I. Beschreibe die Mutter und den Vater des „Schwarzen Peter“!
  
  - II. Welche Gründe für deren Beziehung werden vermutet?
  
  - III. Begründe, warum die Mutter ihre Beziehung zu einem schwarzen Soldaten verleugnet!
  
  - IV. Beurteile das Verhalten der Mutter! Ist es dir verständlich oder unverständlich, wie sie gehandelt hat?
  
- d) Arbeite mithilfe von M2 und M3 heraus, was im Leben von Helmut Köglberger und dem „Schwarzen Peter“ ähnlich war!
  
- e) Beschreibe, wodurch sich das Verhalten der Bevölkerung gegenüber Helmut Köglberger gewandelt hat!
  
- f) Auch gegenwärtig werden manche Beziehungen oder Ehen sehr kritisch betrachtet. Vergleiche die Situation der Besatzungskinder mit der von Kindern heute, die aus solchen Beziehungen stammen. Welche solche Beziehungen bzw. Kinder werden diskriminiert? Welche Argumente werden jetzt dabei verwendet?

## Materialien:

### M1 - „Besatzungskinder“ – Die „Kinder des Feindes“

Sie galten oft – in Österreich wie in Deutschland – als „Kinder des Feindes“. Und zwar egal, ob sie einer freiwilligen sexuellen Beziehung zwischen einheimischen Frauen und Besatzungssoldaten entsprangen oder die Folge von Vergewaltigungen waren. Sie und ihre Mütter litten unter unterschiedlichen Formen von Diskriminierung. Gerade Kinder sowjetischer und farbiger französischer Soldaten oder schwarzer GIs [Kurzbezeichnung für Soldaten der Infanterie der amerikanischen Armee, Anm.] bildeten eine Angriffsfläche für rassistische und moralische Vorurteile. Stalin hatte eine klare Richtlinie: Ehen zwischen sowjetischen Soldaten und österreichischen bzw. deutschen Frauen waren so gut wie ausgeschlossen. Die meisten Armeeinghörigen wurden sogar zurück in die UdSSR versetzt, sobald eine derartige Liaison publik wurde. Jahrzehntlang war ein Kontakt beinahe unmöglich.

Aber auch in den westlichen Besatzungszonen, in denen nach der Aufhebung des „Fraternisierungsverbotes“ [Soldaten war es verboten, mit der Bevölkerung eines besetzten Landes außerhalb militärischer Aufgaben, also privat, in Kontakt zu treten, Anm.] Eheschließungen zwischen Besatzungssoldaten und einheimischen Frauen erlaubt waren, wuchs die Mehrheit der Besatzungskinder als eine vaterlose Generation auf. Ohne Unterhalt lebten viele dieser „unvollständigen“ Familien in finanziell schwierigsten Verhältnissen.

(„Besatzungskinder“: Fast wie ein Tabu, auf: DiePresse.com, 21.09.2012, online unter: [diepresse.com/home/politik/zeitgeschichte/1293175/Besatzungskinder\\_Fast-wie-ein-Tabu?from=simarchiv](http://diepresse.com/home/politik/zeitgeschichte/1293175/Besatzungskinder_Fast-wie-ein-Tabu?from=simarchiv))

### M2 - Peter Henisch: Schwarzer Peter

An bestimmten Haltestellen der Strecke, die sie tagein, tagaus fuhr, rief meine Mutter das für mich anfangs noch sehr geheimnisvolle Wort *Zonengrenze*. Im ersten Bezirk fuhren *die Vier im Jeep*, je ein Vertreter der amerikanischen, der englischen, der französischen und der russischen Besatzungsmacht, als alliierte Militärstreife.

Meist überholten sie die Tramway [=Straßenbahn, Anm.] ganz einfach, manchmal fuhren sie

aber auch eine Weile neben ihr her und standen, bei Rotlicht an Kreuzungen wartend, auf gleicher Höhe. Da mag es schon vorgekommen sein, dass sie der Schaffnerin, die in just diesem Augenblick auf der Plattform oder sogar auf dem Trittbrett auftauchte, zunickten oder zuwinkten. Manchmal war da auch ein *schwarzer* Mann dabei. Einer, der zwei Reihen weißer Zähne zeigte, die infolge des Kontrastes zur damals in Wien noch ungewöhnlichen Hautfarbe besonders weiß wirkten.

Meine Mutter hat selten von ihm erzählt. Nur manchmal. [...]

Dass er ein netter, freundlicher, höflicher Mensch gewesen sei, der ihr nicht nur Zigaretten und Nylonstrümpfe, sondern auch weißen Flieder und rote Rosen geschenkt habe. Dass er nicht nur gut Boogie gespielt, sondern auch leidlich Walzer getanzt [...] habe. [...]

Wahrscheinlich konnte Dad (ich will ihn der Einfachheit halber so nennen) meiner Mutter aus dem Führerhaus eines Lastautos auch weit unbefangener zuwinken, [...] Womöglich ist er mit Lebensmitteln gefahren. Bei der Versorgungslage in den Jahren `45 und `46 wird ihn das Maß gleich noch etwas sympathischer gemacht haben. So oder so vermittelte sie mir eine durchaus angenehme Vorstellung von meinem abwesenden Vater. Allerdings hatte sie auch eine rechtschaffenere Wut auf ihn, die damit zusammenhing, dass er sie, sobald man ihn in die Staaten heimfahren ließ, nicht mitgenommen, sondern in Wien sitzen gelassen hatte. Deswegen hatte sie auch sein Foto zerrissen. Und einmal, daran erinnere ich mich noch allzu gut, hat sie ihn ihrer älteren Schwester, der mit einem Blockwart [=von den Nationalsozialisten eingesetzte Person zur Kontrolle über ein kleines Gebiet, Anm.] verheirateten Tante Fanny, gegenüber glatt verleugnet.

Nein, sagte sie, der Mann, mit dem sie sich in einer schwachen Stunde eingelassen habe, sei keineswegs schwarz gewesen. Im Gegenteil. Sogar sehr weiß. Mit einem roten Schädel und Sommersprossen. Sie wisse auch nicht genau, wie meine etwas dunklere Farbe und die Beschaffenheit meines Haares zu erklären seien. [...]

Schon früh machte ich die Erfahrung, dass die Menschen meiner Umgebung kaum imstande waren, mich einfach als ihresgleichen zu betrachten. Etwas an mir oder in ihnen veranlasste sie

zu merkwürdigen Reaktionen. Die [...] *Parfumeriemitzi* zum Beispiel brach jedesmal in Entzückensrufe aus, wenn meine Mutter und ich ihr Geschäft betraten. Nie unterließ sie es, auf meine angebliche Ähnlichkeit mit einer sogenannten Negerpuppe hinzuweisen, die bei ihr daheim auf dem Sofa saß. Hingegen schaute mich Herr Resch, der hagere *Greißler*, bei dem wir [...] Milch, Brot, Mehl, und – wenn wir Glück hatten – Eier bekamen, unter seinen zotteligen Augenbrauen immer nur finster an. [...] Herr Wolny, der Schuster, [...] wenn ich vorbeikam, hob seinen Kopf und fragte mich, ob ich mir nicht die schwarze Schuhpaste aus dem Gesicht wischen wolle. Ein stereotyp wiederholter Scherz, den er, wie mir meine Mutter versicherte, nicht böse meinte, der mir jedoch, je älter ich wurde [...], immer deutlicher auf die Nerven ging.

Was die Kinder betraf, so verhielten sie sich den Erwachsenen, die sie erzogen, naturgemäß nicht unähnlich. Einmal im Park kam ein dünnes blondes Mädchen auf mich zu, bis es schließlich mit weit aufgerissenen Blitzaugen vor mir stand, um mir im nächsten Augenblick mit beiden Händen ins Gesicht zu tasten. Eine Gruppe von Kleinen, die mich anscheinend möchten, nahm mich in die Mitte und tanzte um mich herum Ringelreihen. Einmal in der Sandkiste grub ich gemeinsam mit einem Buben, aus dessen Nase ständig der Rotz tropfte, ein *Durchtunnel*, aber als wir mitten im schönsten Graben waren und unsere Hände sich unterirdisch begegneten, wurde mein Partner von der schrillen Stimme seiner Mutter gerufen und kam nicht wieder.

(Henisch, Peter: *Schwarzer Peter*. Dtv 2011; S 14- 19, gekürzt)

### **M3 - Der ehemalige Spitzenfußballer Helmut Köglberger**

Helmut Köglberger hat sich sein jungenhaftes, gewinnendes Lächeln bewahrt und ist im Lauf der Jahre zum Lebensphilosophen herangereift. Heli, wie seine Freunde ihn heute noch nennen, wurde 1946 in Steyr geboren. Die Mutter, gerade Anfang 20, war Dienstmädchen auf einem Bauernhof, den Vater, einen dunkelhäutigen US-Besatzungssoldaten, lernte er nie kennen, was noch heute schmerzt. Da die Mutter mit der Erziehung überfordert war, wuchs der Bub bei Großmutter und Tante in der 3000-Seelen-Gemeinde Sierning auf und entdeckte bald seine Freude am Kicken. Er fühlte sich vollständig in die Dorfgemeinschaft integriert, wie alle anderen Kinder kickte er im örtlichen Sportverein und war obendrein noch Ministrant. „Sicher hat sich immer irgendwer hinter meinem Rücken den Mund zerrissen“, erzählt Köglberger, „doch niemand hätte sich getraut, offen abfällig über mich zu sprechen. Schließlich kannten die Leute im Dorf einander zu gut.“ Wie es möglich war, dass kurze Zeit nach dem Zusammenbruch des nationalsozialistischen Regimes ein schwarzes Kind im tiefsten Oberösterreich unbehelligt aufwachsen konnte? „Man war daran gewöhnt, den Mund zu halten und sich seinen Teil zu denken“, meint Köglberger, „und als dann die Erfolge gekommen sind und ich zum Bürgermeister eingeladen wurde, da konnte keiner schimpfen. Da hieß es plötzlich: Der ist ja als Kind schon bei mir am Schoß gesessen.“

(Austria-Archiv: Biographieeintrag Helmut Köglberger, online unter: [www.austria-archiv.at/spieler.php?Spieler\\_ID=227](http://www.austria-archiv.at/spieler.php?Spieler_ID=227), gekürzt)



## Erwartungshorizont:

- a) Die Mütter und ihre Kinder wurden diskriminiert. Aus verschiedenen Gründen konnte oft nicht geheiratet werden. Dazu kamen auch wirtschaftliche Probleme für diese Frauen.
- b) Diese Kinder galten als „Kinder des Feindes“. Rassistische Vorurteile stammten besonders aus der NS-Propaganda, in der Schwarze und andere Bevölkerungsgruppen als „minderwertig“ bezeichnet wurden. Moralische Vorurteile gab es gegen sexuelle Beziehungen ohne Ehe.
- c)
- Die Mutter war Schaffnerin und verliebte sich in einen schwarzen Besatzungssoldaten. Sie war enttäuscht als er ohne sie nach den USA zurückkehrte. Deshalb erzählte sie auch dem Kind kaum von ihm und verleugnete ihn, wenn es ihr notwendig erschien. Der Vater war schwarzer amerikanischer Soldat, sehr nett und freundlich. Er brachte Geschenke und konnte Klavier spielen.
  - Einerseits bestand anscheinend Zuneigung, andererseits verbesserte eine solche Beziehung die Versorgungslage für die Familie.
  - Erstens hat sie dieser Mann mit dem Kind allein gelassen, zweitens wurde das Kind und sie immer wieder unangenehm auf diese Beziehung hingewiesen und drittens war der Mann ihrer Schwester ein ehemaliger Nazi mit den entsprechenden Vorurteilen.
  - Individuelle Urteile. Entscheidend ist eine schlüssige Begründung, der nicht unbedingt zugestimmt werden muss.
- d) Peter wird wegen seiner Herkunft von der Umgebung diskriminiert. Helmut Köglberger ist gut in die Dorfgemeinschaft integriert. Er vermutet aber, dass hinter seinem Rücken über seine Herkunft geredet wurde. Beide Mütter hatten Beziehungen mit schwarzen US-Soldaten, den die Kinder nie kennen gelernt haben.
- e) Durch seine Erfolge im Fußball erlangte er weitgehende Anerkennung.
- f) Individuelle Antworten; Kritisch betrachtet werden immer wieder Beziehungen von Angehörigen verschiedener Volksgruppen (z.B. Israelis – Palästinenser/innen, Österreicher/innen und Migrant/innen bes. Schwarzafrikaner/innen ....), homosexuellen Paaren, Paare mit sehr großem Altersunterschied, Paare aus sehr unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen. Kinder aus solchen Beziehungen werden – zumindest hinter vorgehaltener Hand – ähnlich kritisch betrachtet wie damals. Die Argumente könnten sein: Das gehört sich nicht! Das passt nicht zusammen! Die sind doch ganz anders! Die sind vollkommen unmoralisch! Der/dem geht es nur ums Geld! ....

## Literatur:

Henisch, Peter: Schwarzer Peter, München 2011.

# Spieglein, Spieglein an der Wand, ...?

## Weibliche Schönheitsideale im Wandel der Zeit

Irmgard Plattner

**Schulstufe:** ab 8. Schulstufe

**Zeitraumen:** 2 Unterrichtsstunden

**Geschichtsdidaktische Einordnung:** Schönheit und Attraktivität sind wichtige normierte Werte von Jugendlichen, die in einem oft unreflektierten Maß wahr- und hingenommen werden. Der Blick zurück in der Geschichte zeigt, dass diese Normen und Werte sehr relativ sind und sich mit dem gesamtgesellschaftlichen Prozess verändern. Schönheit ist ein Konstrukt, das von politischen, sozialen und ästhetischen Faktoren abhängt, Schönheit ist aber auch ein persönliches Empfinden, das unter einem subjektiven Blickwinkel zu sehen ist. Die Beschäftigung mit der Veränderung von Schönheitsidealen fördert die Reflexion und Erweiterung des Selbstverstehens im Rahmen der historischen Orientierungskompetenz.

### Arbeitsaufträge:

a) Vergleiche die fünf Darstellungen (M1-M5) von weiblichen Schönheitsidealen in Bezug auf Figur, Frisur, Hautfarbe, Körperhaltung und Bekleidung und trage deine Beobachtungen in die nachstehende Tabelle (M6) ein!

b) Führt ein Rollenspiel wie bei M7 und M8 beschrieben durch!

c) Recherchiere, welche Folgen das Tragen eines Korsetts (Schnürbrust) für die Frauen des 19. Jahrhunderts hatte und welche Gesundheitsschäden heutzutage durch die Sehnsucht nach Schönheit entstehen. Was machen Frauen (und auch Männer) heute, um auf andere attraktiv zu wirken, warum machen sie das und wie weit gehen sie dabei?

## Materialien:

### M1 - Aphrodite von Knidos

Römische Kopie nach einer Marmorstatue von Praxiteles, ca. 350-340 v. Chr. Die Statue galt als Inbegriff von weiblicher Schönheit und war eine Touristenattraktion in der Antike.



### M2 - Venus und Cupido

(Bildausschnitt) von Peter Paul Rubens (1577-1640).



### M3 - Portrait von Isabella Reisser

Isabella Reisser war Frau des Druckereidirektors der Neuen Freien Presse in Wien, Gemälde von Anton Romanko 1885.



### M4 - Foto von Twiggy

Geb. 1949, war Twiggy das berühmteste Fotomodell der 60er Jahre und das Vorbild vieler junger Mädchen und Frauen. Ihre spindeldünne, jugendliche Figur – Twiggy kommt von engl. twig = dünner Zweig – löste Wellen von Diätwahn und Magersucht aus.



### M5 - Lovelyn Enebechi

„Germanys Next Topmodel 2013“ lebt in Hamburg-Alsterdorf und besuchte vor der Castingshow-Teilnahme die zehnte Klasse des Heinrich-Heine-Gymnasiums. Enebechis Vater ist Nigerianer, ihre Mutter ist Deutsche.



### M6 - Tabelle

	<b>Aphrodite von Knidos</b>	<b>Venus von Rubens</b>	<b>Isabella Reisser</b>	<b>Twiggy</b>	<b>Lovelyn Enebechi</b>
<b>Figur</b>					
<b>Haare/ Frisur</b>					

<b>Haut- farbe</b>					
<b>Körper- haltung</b>					

## **M7 - Rollenspiel zu weiblichen Schönheitsidealen**

### **Vorbereitungsphase:**

Ausgangssituation: Fünf Frauen treffen bei einem fiktiven Nachmittagstee aufeinander und vergleichen ihre Schönheitsvorstellungen. Ziel ist, die jeweiligen Schönheitsvorstellungen der einzelnen Epochen darzulegen. Ein Gastgeber/eine Gastgeberin moderiert die Runde. An die Spieler/innen werden Rollenkarten (M8) verteilt. Wenn man die Klasse in fünf Gruppen teilt, könnten die Rollen auch gemeinsam erarbeitet, ergänzt und schließlich jemand zur Ausführung bestimmt werden. Die beobachtende Gruppe hat den Auftrag, die Unterschiede der einzelnen Epochen herauszuarbeiten.

### **Durchführungsphase:**

Das Spiel beginnt, indem der/die Moderator/in alle Gäste begrüßt. Diese haben nun Zeit, ihre Positionen darzulegen. Der/die Moderator/in beendet dann auch das Spiel wieder. Zeitlicher Rahmen: 10-15 min.

### **Reflexionsphase**

Die beobachtende Gruppe präsentiert ihre Ergebnisse: Was ist besonders aufgefallen? Inwiefern veränderten sich die Schönheitsideale im Laufe der Zeit?



## M8 - Rollenkarten

	<b>Schönheitsvorstellungen</b>
<b>Aphrodite von Knidos</b>	Ich bin die begehrteste Schönheit der Antike. Ich brauche keine Schminke und keinen sonstigen Tand. Ich setze sehr auf Natürlichkeit. Männer und Frauen pilgern in Scharen zu mir, um eine perfekte Schönheit zu sehen. Lykinos, ein Besucher sagte über mich: „Bei Herakles, wie ist der Rücken wohlgeformt, wie die Hüften zur Umarmung locken ... und dann die herrlichen Schenkel!“ Ich verkörpere zugleich göttliche Kühle und irdische Sinnlichkeit und wage es auch, mich nackt zu zeigen. Ich habe einen festen Körper und bin weder zu dick noch zu dünn. Meine weiße Haut zeigt von einem müßigen Leben und einer vornehmen Herkunft. Nur Menschen niedrigen Standes, die gezwungen sind, ihren Lebensunterhalt mit körperlicher Arbeit im Freien zu verdienen, haben eine dunkle Haut.
<b>Venus von Rubens</b>	Ich bin stolz auf meine üppigen Rundungen und mein leichtes Doppelkinn. Meine goldgelbe Haarpracht und meine Wohlgenährtheit gelten in der Barockzeit, in der ich lebe, als schön und begehrenswert. Die Männer liegen mir zu Füßen. Mein äußeres Erscheinungsbild wird sogar nach mir benannt, nämlich „Rubensfigur. Aber ich habe auch Gegner. Die Katastrophe des Dreißigjährigen Krieges und die moralischen Forderungen der Reformation und Gegenreformation sehen in mir eine Vertreterin eines zu üppigen und verschwenderischen Lebensstils. Die Anhänger bevorzugen Frauen, die ganz züchtig angezogen sind und keine Sinnlichkeit wie ich ausstrahlen.
<b>Isabella Reisser</b>	Ich bin die Gattin eines einflussreichen Unternehmers, ich muss einen großbürgerlichen Haushalt repräsentieren, dementsprechend muss ich dem Schönheitsideal der bürgerlichen Gesellschaft so weit als möglich entsprechen. Meine Zofe hilft mir jeden Tag mein Korsett zu schnüren, meine Haare aufzustecken, und meine Kleidung anzuziehen. Ich gehe nur mit Sonnenschirm außer Haus. Ein porzellanfarbener makelloser Teint ist ein absolutes Muss. Meine Augen sind geschminkt und ich trage immer Rouge und Puder. Elegant ist mein Erscheinungsbild, vornehm meine Haltung. Zum Glück muss ich nicht arbeiten, denn mit dem Korsett wäre das beinahe unmöglich.
<b>Twiggy</b>	Ich bin gerade 16 geworden und der Traum einer gesamten Mädchengeneration. Mein Körper ist ganz knabenhaft – ich habe fast keinen Busen und auch keinen Po – aber das ist perfekt für meine bauchfreien T-Shirts und meinen Minirock. Ich schere mich wenig um das, was meine allzu ordentlichen und korrekten Eltern denken. Ich und alle anderen Jugendlichen wollen nicht mehr so ausschauen und so denken wie sie. Die Welt wird sich durch uns verändern und das zeigen wir auch mit unseren Körpern und unserer Kleidung. Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es kurz eine Renaissance der üppigen weiblichen Formen, verkörpert durch Filmstars wie Marilyn Monroe und Brigitte Bardot. Doch dies ist nun alles in den 60er Jahren vorbei. Nun bin ich da.
<b>Lovelyn Enebechi</b>	Ich bin gerade zum schönsten Mädchen Deutschlands gekürt worden. Und in der Tat entspreche ich mit meiner hochgewachsenen, klassisch schlanken Figur und den besonders langen Beinen dem Ideal eines Topmodels. Ich habe keine erkennbaren Makel: Die starken Augenbrauen, die zarte Nase, die großen Augen, die breiten Wangenknochen und vollen Lippen, mein dunkler Teint umrahmt von reichlich schwarzem Haar ergeben ein perfekt modelliertes Gesicht. In der Zeit, in der ich lebe, wirkt eine dunkle Hautfarbe sehr attraktiv und begehrenswert. Viele Leute gehen deshalb auch in ein Solarium.

## Erwartungshorizont:

a)

	<b>Aphrodite von Knidos</b>	<b>Venus von Rubens</b>	<b>Isabella Reisser</b>	<b>Twiggy</b>	<b>Lovelyn Enebechi</b>
<b>Figur</b>	Der Körper der Aphrodite ist weiblich und wohl proportioniert.	Üppige Rundungen, Wohlgenährtheit und ein leichtes Doppelkinn gelten als schön und begehrenswert in der Barockzeit („Rubensfigur“).	Der Körper von Isabella Reiser hat eine für das 19. Jahrhundert typische Sanduhrform, die durch das Tragen eines Korsetts unterstützt wird.	Die Figur ist superdünn. Der Körper hat androgyne Züge, Tendenz zur Anorexie.	Die Figur ist groß, schlank und dünn mit sehr langen Beinen.
<b>Haare/ Frisur</b>	Die Haare sind gewellt und zu einem Knoten gebunden.	Die Venus hat goldgelbe Haare, die locker nach oben gesteckt sind.	Die Haarfarbe ist schwarz. Reiser trägt eine Steckfrisur, welche die Stirn verdeckt.	Twiggy trägt die Haare in einem Rossschwanz nach hinten, lange Haarbänder sind eingeflochten (Hippie-Mode)	Die schwarze, dicke Haarpracht wird in einem Mittelscheitel offen getragen.
<b>Hautfarbe</b>	Hell (nicht am Bild erkennbar)	weiß	bläss/ weiß	Hell (nicht am Foto erkennbar)	dunkel
<b>Körperhaltung</b>	Aphrodite ist nackt. Sie ist gerade aus dem Bad entstiegen. Mit dem rechten Arm verdeckt sie ihre Scham. Die Körperhaltung ist entspannt.	Der Körper ist nackt. Venus verdeckt ihre Scham mit einem blauen Tuch. Sie sitzt auf einem Sessel und neigt sich zu Cupido herab, die linke Brust ihm entgegenhaltend.	Isabella Reiser präsentiert sich stehend in einem hoch geschlossenen Kleid zur Porträtsitzung. Ihre Körperhaltung ist aufrecht, angespannt und steif.	Twiggy nimmt eine Fotopose ein, die sie seitlich gedreht und gehend zeigt.	Lovelyn Enebechi zeigt sich in einem beinfreien futuristischen Anzug in einer typischen Modelpose am Ende des Catwalks.

b) Mögliche Ergebnisse zur Reflexionsphase:

- Schönheitsideale verändern sich im Lauf der Geschichte sehr stark.
- Früher war ausschließlich ein weißer Teint gefragt, heutzutage gilt ein gebräuntes Gesicht (auch) als attraktiv.
- Das gesellschaftlich anerkannte Schönheitsideal entwickelt sich bei uns von einem festen, gut proportionierten Körperbau in der Antike, im Barock zu einer üppigen Form, im 19. Jh. zur Sanduhrform, in den 1960er-Jahren zur anorektischen Figur und in der heutigen Zeit zu einer großen und schmalen Körperform.
- Die Haare waren meist gebunden und wurden erst mit den 1960er-Jahren bewusst offen getragen.
- Am Beispiel des Korsetts kann man sehen, dass sich die Bedeutung von Schönheitsidealen auch verändern kann, wenn für Frauen die Selbstverwirklichung in ihrer beruflichen Tätigkeit wichtig wird.

c) Beispielhafte Ergebnisse: Laut Ärzten des 19. Jh. verformt verfrühtes Schnüren den Knochenbau und bei übertriebenem Schnüren werden die inneren Organe komprimiert und verlagert. Warnungen der Ärzte blieben jedoch oftmals ohne Auswirkungen auf die Mode. Mädchen bekamen ihr erstes Korsett in der Regel im Alter von 12 bis 14 Jahren, gelegentlich wurden aber auch schon Kleinkinder in schnurgesteifte Mieder gesteckt. Eine daraus resultierende allfällige Verformung des Skeletts wurde nicht nur in Kauf genommen, sondern war sogar erwünscht. Erst mit dem Erstarken der Frauenbewegung und der vermehrten Erwerbstätigkeit von Frauen wird das Einschnüren des Körpers immer mehr in Frage gestellt. Heutige Schönheitsoperationen bergen ebenfalls unterschiedlichste Risiken. Die Einspritzung von kollagenhaltigen Substanzen kann z. B. im Körper allergische Reaktionen auslösen. Bei operativen Eingriffen kann es zu Blutungen, Schwellungen, Infektionen und hässlichen Narbenbildungen kommen. Narkosen bergen immer ein gewisses Gefahrenpotential für die Gesundheit in sich.

### **Weiterführende Literatur:**

Chahine, Nathalie/Jazdzewski, Catherine/Lannelongue, Marie-Pierre: Schönheit. Eine Kulturgeschichte des 20. Jahrhunderts. München 2000.

M. Didou-Manent, Michèle/Ky, Tran/Robert, Hervé: Dick oder dünn? Körperkult im Wandel der Zeit. München 1998.

Eco, Umberto: Die Geschichte der Schönheit. München – Wien 2004.

# Meine Kleidung – Anpassung oder Aufbegehren?

Franz Graf

**Schulstufe:** ab der 8. Schulstufe

**Zeitrahmen:** 1 – 2 Unterrichtseinheiten

**Geschichtsdidaktische Einordnung:** Kleidung soll nicht nur als eine Frage der Mode wahrgenommen werden, sondern auch als gesellschaftliches und politisches Phänomen. Die Frage, wovon Kleidung abhängig ist (Mindmap M1) führt zu entsprechenden Überlegungen.

Die Beschäftigung mit zwei Jugendbewegungen (M2, M 3, T 1 – T 4) ermöglicht den Vergleich mit entsprechenden gegenwärtigen Entwicklungen und eine Beurteilung der eigenen Werthaltungen. Eine Reflexion des immer bestehenden Generationenkonfliktes (T 5) schließt diesen Vergleich ab.

## Arbeitswissen (für Schüler/innen):

### Wandervögel

Verschiedene Jugendbewegungen sind auf die „Wandervögel“ zurückzuführen. Die Gruppe entstand Ende des 19. Jhts. in Deutschland. Zuerst bestand sie aus männlichen Schülern und Studenten, später wurden auch Mädchen aufgenommen. Naturverbundenheit wurde durch Wandern und auch die ungezwungene Kleidung zum Ausdruck gebracht. Ein starker Kontrast zum gesellschaftlichen, stark vom Militär geprägten bürgerlichen Ordnungsbewusstsein, wurde gepflegt.

### Hippies

Die „Hippies“ entstanden in den 1960er Jahren im Westen der USA (San Francisco) als Reaktion der Jugend gegen die strikten Moralvorstellungen und die Überbetonung von Arbeit und Verdienst. Ausgehend von den USA hatten die Mode, die Musik und die Ideale der Hippies weltweit große Bedeutung. Wichtige Ziele waren Friede und Liebe („Make love, not war!“), aber auch Harmonie mit der Natur. Man suchte nach neuen Formen des Zusammenlebens, lehnte das Streben nach Macht und Reichtum und die Normen und Ideale der Elterngeneration ab. In den 1960er Jahren eskalierte der von den USA geführte Krieg in Vietnam immer mehr. Vor allem viele Jugendliche sahen diesen Krieg als sinnlos an. Auch in Europa entstand eine Anti-Kriegsbewegung. Man wollte keinerlei Unterdrückung dulden, auch nicht durch Eltern und staatliche Organisationen.

## Arbeitsaufträge:

- Zähle auf, wovon es abhängt, welche „Kleidung“ wir anziehen! Ordne deine Ideen in die Mindmap (M 1) ein und gib Beispiele dazu!
- Beschreibe die zwei Bilder! Wie sind die Jugendlichen gekleidet? Was haben sie auf ihren Ausflug mitgenommen? In welcher Umgebung wurde das Bild gemacht? Wie wirken die Jugendlichen auf dich?
- Vergleiche die zwei Bilder (M2 – M3) miteinander! Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede kannst du erkennen?
- Recherchiere, welche Jugendgruppen derzeit in deinem Umfeld zu finden sind! Welche äußerlichen Kennzeichen haben Sie, insbesondere in Bezug auf Kleidung? Vertreten sie besondere Meinungen?
- Beurteile den Satz von Kurt Tucholsky (M 4)! Stimmt du ihm zu? Begründe dein Urteil!

## Materialien:

### M 1 - Mindmap

Was und wer bestimmt, wie wir uns kleiden? Ergänze die Mindmap! Schreibe so wie im Beispiel passende Begriffe zu den Ästen!



### M 2 - „Wandervögel“ 1912



Wandervögel auf einem Ausflug 1912, Quelle: Germanisches Nationalmuseum (Privatbesitz)

### M 3 - „Hippies“ 1969



Zwei Hippies beim Woodstock Festival 1969, Quelle: Wikimedia Commons, Derek Redmond und Paul Campbell

### M 4 - Kurt Tucholsky (1890-1935)

Der Schriftsteller und Kabarettist lebte in Deutschland in der Zwischenkriegszeit. Er schrieb:

„[...] Alte haben gewöhnlich vergessen, dass sie jung gewesen sind, oder sie vergessen, dass sie alt sind, und Junge begreifen nie, dass sie alt werden können.“

Tucholsky, Kurt: Der Mensch, in: „Die Weltbühne“, 16.6.1931, S. 890

## Erwartungshorizont:

a) Mögliches Ergebnis:



b) M 2: Eine Gruppe von sechs jungen Leuten rastet auf einer Wiese. Die junge Frau in der Mitte lehnt an einem Baum und spielt auf einer Gitarre. Fünf der Gruppe sind für die Wanderung gekleidet (festes Schuhwerk, Rucksäcke), nur der junge Mann ganz rechts hat zwar ein sportlicheres Sakko, aber Krawatte und setzt sich nicht nieder (Schonung der Kleidung?). Sie haben weiße Hemden oder weiße Blusen, lange Röcke und Bundhosen an. Die Kleidung und die Frisuren machen einen gepflegten Eindruck. Es scheint, dass es sich um eine Gruppe aus eher wohlhabenden Familien aus der Stadt handelt. Zusatzinformation: Gitarre oder Mandoline ist bei den Wandergruppen ein beliebtes Instrument, weil man auch beim Gehen spielen und singen kann.

M3: Jugendliche lagern im Zuge eines großen Festivals auf einer Wiese. Zwei im Vordergrund tragen Brille/Sonnenbrille und längere Haare, im Hintergrund lagern andere Jugendliche beiderlei Geschlechts ziemlich zwanglos auf dem Boden Alle tragen Jeans, einige haben ihren Oberkörper entblößt. Der damaligen Mode entsprechend haben sie eher längere Haare und/oder Bartwuchs. Die Stimmung wirkt entspannt, die Jugendlichen erschöpft.

c) Gemeinsamkeiten: Entspanntes Sitzen im Freien, Gruppengefühl. Aufenthalt in der Natur gibt ein Gefühl der Freiheit.

Unterschiede: Kleidung – bei Hippies lässig, bei der Wandergruppe sehr gepflegt; Frisuren – Hippies lange Haare; Aufenthalt im Freien – Hippies hören der Musik zu, die Wandergruppe macht einen Ausflug in die Natur und musiziert selbst. Die Mitglieder der Wandergruppe kennen einander, die Festivalteilnehmer nur innerhalb kleiner Gruppen.

d) Individuelle Antworten.

e) Individuelle Lösungen. Erkennbar sollte werden, dass sich Haltungen und Verhalten mit dem Älterwerden verändern. Unterschiedliche Ansichten zwischen Generationen sind daher normal. Gegenseitiges Verständnis kann dabei helfen, bei Konflikten offener und toleranter dem anderen (Eltern-teil, Lehrer/in, Kindern...) zuzuhören.



# Held/in in der Antike und heute

Petra Ladinger

**Schulstufe:** ab der 9. Schulstufe

**Zeitrahmen:** 2 – 3 Unterrichtseinheiten

**Geschichtsdidaktische Einordnung:** Das Unterrichtsbeispiel versucht an Hand von Impulstexten der Autorin den/die „Held/in“ oder das „Idol“ zu beschreiben. Die Schüler und Schülerinnen sollen dabei reflektieren, wer für sie persönlich ein Held oder eine Heldin sein könnte oder ist, und dies an Hand von den dabei verwendeten typischen Begrifflichkeiten beschreiben – auch im Vergleich mit antiken Heldentypen. Dieses Beispiel skizziert den Wandel des Begriffes „Held/in“ von der Antike bis in die Gegenwart und soll das Verständnis von Begriffen im Wandel der Zeit schärfen.

## Arbeitswissen (für Schüler/innen):

Unter einem Helden oder Heldin versteht man einen Menschen, der sich mit Tapferkeit und Mut einer schweren Aufgabe stellt oder eine ungewöhnliche Tat vollbringt und dadurch für andere Menschen zum Vorbild wird.

Besonders in Zeiten wirtschaftlicher oder sozialer Veränderungen kann das Bedürfnis nach einer Identifikationsfigur, die sich durch ihre Taten von der Masse abhebt, aber den Einzelnen doch Orientierung bietet, sehr stark ausgeprägt sein.

Waren es in der Antike noch mythologische Helden, Olympioniken oder Gladiatoren, die scheinbar Unmögliches geleistet haben, hat sich die Bedeutung des Begriffs bis heute gewandelt.

## Arbeitsaufträge:

- a) Definieren Sie den Begriff „Held“ oder „Heldin“ aus Ihrer Sicht.
  
- b) Nennen Sie fünf Eigenschaften, die ein Held oder eine Heldin Ihrer Meinung nach aufweisen sollte.
  
- c) Erläutern Sie beispielhaft, wer für Sie ein Held oder eine Heldin ist und begründen Sie dies.
  
- d) Lesen Sie sich den Impulstext M1 durch. Wie wurde eine Person in der Antike zum Helden? Wie konnte sie diesen Status wohl wieder verlieren?
  
- e) Lesen Sie sich den Impulstext M2 durch und erläutern Sie, welche Medien zur Bekanntmachung bzw. Ernennung eines Helden oder einer Heldin damals und heute zur Verfügung standen bzw. standen.
  
- f) Beschreiben Sie den Begriff „Held“ oder Heldin mit Hilfe von Nachschlagewerken! Vergleichen und arbeiten Sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu Ihrer Definition heraus!
  
- g) Sind für Sie Gladiatoren oder die Olympioniken der Antike Helden? Wieso waren sie dies Ihrer Meinung nach in der Antike?
  
- h) Lesen Sie sich den Impulstext M3 durch und stellen Sie Überlegungen an, warum und in welcher Hinsicht sich das Heldenbild im Laufe der Zeit geändert hat.

## Materialien:

### **M1 - Impulstext: Die „Ehre“ der antiken Olympischen Sieger und Gladiatoren**

Den Siegern aus Olympia wurden zahlreiche Ehren zuteil. Zuerst erhielten sie in Olympia einen Lorbeerkranz oder einen Ölweig. Dann wurden sie in einer Bildsäule in der Altis, dem Heiligen Hain von Olympia, verewigt. Bezahlt wurde dies von der Heimatstadt des Athleten. Bei seiner Rückkehr gab es große Feste. In manchen Städten wurden sogar Stücke der Stadtmauern symbolisch eingerissen mit der Begründung, dass eine Stadt, die solche Söhne habe, keine Mauern nötig hätte. Finanziell hatte ein Olympiasieger ausgesorgt, musste keine Steuern zahlen, erhielt oftmals kostenlos Kost und Unterkunft, Ehrenplätze in Theatern und Unmengen von Geschenken wie etwa Grund und Boden.

Doch er hatte auch einige Pflichten. Von ihm wurde auch bei folgenden Olympischen Spielen die Teilnahme erwartet, wobei sich die Städte gegenseitig überboten, damit er für sie startete. Gerade größere Städte wie Athen, Delphi oder Korinth, überboten sich oftmals auf fünf Talente hoch (1 Talent= 6000 Drachmen, ein Arbeiter verdiente 1 Drachme am Tag!). Im Krieg wurde ihnen die „Ehre“ zuteil, an vorderster Front zu kämpfen. Frauen waren nicht zugelassen.

Im Gegensatz zu den Olympischen Spielen, welche im antiken Griechenland alle vier Jahre eine Besonderheit waren, waren Gladiatorenkämpfe im römischen Reich ein wesentlicher Bestandteil des täglichen Lebens. Anfangs wurden als Gladiatoren Sklaven oder Kriegsgefangene eingesetzt. Erst mit der Zeit wollten auch freie Bürger des römischen Reiches Gladiatoren werden, da diese einerseits „nur“ ein bis drei Kämpfe pro Jahr zu absolvieren hatten, sonst gut umsorgt wurden und andererseits eine sehr gute medizinische Versorgung hatten. Ein erfahrener Gladiator der beliebt war und gute, sowie spektakuläre Kämpfe lieferte, hatte bei einer Niederlage realistische Chancen vom Publikum begnadigt zu werden. Aus einer Grabinschrift in Sizilien konnten 34 Kämpfe eines Gladiators bestimmt werden, von denen er vier verlor. Durch die Begnadigung konnte er jedoch weiterkämpfen. Frauen (Gladiatrices) waren ebenfalls anfangs bei den Kämpfen zugelassen, jedoch nicht sehr beliebt, da es

in den Augen vieler Zuschauer der Grundidee der Gladiatoren – ein kämpfender Mann mit männlichen Militärtugenden wie Mut, Standhaftigkeit und Siegeswillen – widersprach. In der Türkei konnte ein Relief eines Frauenkampfes gefunden werden (Amazone gegen Achillia), sonst sind keine nennenswerten Überlieferungen bekannt. Im Jahre 200 n. Chr. ließ Kaiser Septimius Severus den Einsatz weiblicher Gladiatoren verbieten.

### **M2 - Impulstext: Antike Medien vs. Medien heute**

Beginnend im Altertum bis zur Erfindung des Buchdrucks wurden überwiegend Bilder, Reliefe und Sagen zur Informationsweitergabe verwendet. Die Schrift im eigentlichen Sinn wurde und konnte nur von Gelehrten, einer sehr kleinen Menschengruppe, verwendet werden. Diese hielten oftmals auch im Auftrag eines Herrschers das Geschehen schriftlich fest. Bilder wurden gemalt oder mit Steinen gelegt (mit Fliesen gelegt), um dem Volk die Möglichkeit zu geben, an den Taten der Helden teilzunehmen (-> Glorifizierung). Diese Darstellung diente auch bis zu einem gewissen Maße der Festhaltung der Geschichte.

Zusätzlich zu den Bildern wurden die Vorkommnisse mündlich überliefert. Die Beschreibung war natürlich von den Betrachtern und deren Ausschmückungen des Sachverhaltes abhängig. Dabei wurde sicherlich bei einigen Ausführungen stark übertrieben und so entstanden nach und nach die Heldensagen. Um eine Heldentat im ganzen Land zu verbreiten, bedurfte es einiger Zeit.

Im Gegensatz zu den Medien der Antike sind unsere heutigen Medien sehr schnelllebig, vor allem die digitalen. Ständig können neue Informationen verbreitet und mitgeteilt werden. Durch die ständige Verfügbarkeit der Online-Medien ist die Flut an Informationen kaum noch zu überblicken. Positive oder negative Taten werden in einer Sekunde, meist mit Fotos, der ganzen Welt zur Verfügung gestellt.

### **M3 - Impulstext: Entwicklung des Heldenbildes**

Das Bild eines Helden und die Taten, die eine Person setzt, um ein Held zu werden, haben sich im Laufe der Zeit sehr stark gewandelt. In der

Antike oder später auch im Mittelalter vollbrachte ein Held meist Taten in einer oder mehreren sportlichen oder militärischen Disziplinen, wie einen übermächtigen Gegner/Feind zu besiegen, Unterdrückten oder Schwächeren zur Seite zu stehen oder aus aussichtslosen Situationen trotzdem als Gewinner hervorzugehen. Dabei konnte es sich um reale Personen (z.B. Kriegshelden) oder fiktive Personen aus der Mythologie (z.B. Herakles, Odysseus etc.) handeln. In Kriegen diente die Heroisierung nicht nur als Ehre für diese Person, sondern wurde meistens als Propaganda für das Regime verwendet, um den

Kampfgeist und die Opferbereitschaft der Truppen und der Bevölkerung zu stärken. Heute wird der Titel „Held“ in den Medien schnell vergeben. Diese Auszeichnung bezieht sich meist auf Taten, bei denen Menschen das Leben gerettet wurde oder sie geschützt wurden (Alltagsheld). Auch Tiere können so als Helden gefeiert werden. Auf Grund der oftmaligen Verwendung des Begriffs („Du bist ein Held“ oder „Der Held von...“) besteht keine nachhaltige Personifizierung und die mit diesem Begriff Bezeichneten werden schnell wieder vergessen. Die „wahren Helden“ verschwinden somit auch in der Masse.

## Erwartungshorizont:

Beispielhafte Antworten:

- a) Ein Held ist ...  
... jemand, der etwas sehr gut gemacht hat und dafür bewundert wird.
- b) z.B.: mutig, zielstrebig, risikofreudig, kräftig, gut.
- c) Hier können Sportler und Celebrities oder auch Alltagshelden wie Familienmitglieder genannt werden.
- d) Helden waren Kriegshelden oder Sieger bei sportlichen Ereignissen. Statusverlust: Der Held tut etwas Verwerfliches, wie etwa Taten setzen, die nicht der Moral oder Akzeptanz der Gesellschaft entsprechen. Dadurch ist er nicht länger „gut“.
- e) Antike: Bilder, Reliefs, Mosaik, mündliche teilweise auch schriftliche Überlieferungen; Gegenwart: Erzählungen von Personen, Telefon, Soziale Netzwerke, Zeitungen, Fernsehen, Internet (Foren, Blogs ...) ...
- f) Ein Held ist ... jemand, der sich mit Unerschrockenheit und Mut einer schweren Aufgabe stellt, eine ungewöhnliche Tat vollbringt, die ihm Bewunderung einträgt.
- g) Nachschlagwerke nennen Mut als wichtige Eigenschaften und Bewunderung.
- h) Nein. Für mich sind weder Gladiatoren noch Olympioniken Helden, da sie sich auf die Kämpfe mental und körperlich einstellen können und nicht in einer Ausnahmesituation großartige Taten leisten. Ich glaube, dass für die Menschen damals manche Gladiatoren Helden waren, weil nur wenige viele schwere Kämpfe überlebt haben. Von den Olympioniken waren jene Helden, die gewonnen haben und Preise mit nach Hause gebracht haben. In ihrer Heimat wurden sie daher bewundert und bekamen viele Vergünstigungen.
- i) In der Antike vollbrachte ein Held meist Taten wie einen übermächtigen Gegner/Feind zu besiegen, Unterdrückten oder Schwächeren zur Seite zu stehen oder aus aussichtslosen Situationen trotzdem als Gewinner hervorzugehen. Heute gelten (bei uns) Menschen als Helden, die anderen selbstlos und unter Missachtung von Gefahr beistehen. Kriegshelden sind bei uns als Vorbilder nicht mehr so gefragt, weil der Krieg selbst in Verruf geraten ist und man hier keine Vorbilder benötigt, wohl aber für den sozialen Zusammenhalt.

## Literatur

Angela, Alberto: Ein Tag im alten Rom. Alltägliche, geheimnisvolle und verblüffende Tatsachen, München 2011.

Duden: Richtiges und gutes Deutsch: Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle, Berlin 2011/7.

Knapp, Robert: Römer im Schatten der Geschichte. Gladiatoren, Prostituierte, Soldaten: Männer und Frauen im römischen Reich, Stuttgart 2012.

Swadding, Judith: Die Olympischen Spiele der Antike, Ditzingen 2004.

# Homophobie

Heinrich Ammerer

**Schulstufe:** ab der 10. Schulstufe

**Zeitraumen:** 1 – 2 Unterrichtseinheiten

**Geschichtsdidaktische Einordnung:** Orientierungskompetenz beinhaltet unter anderem die Reflexion eigener Identität und eigener Werthaltungen im Spiegel der historischen und kulturellen Einflüsse. In vielen Aspekten des Zusammenlebens stellt sich die persönliche (und politische) Frage, wie mit jenen Minderheiten umgegangen werden soll, die von der mehrheitlich geprägten Norm abweichen – und wodurch definiert wird, was überhaupt als „normal“ gelten soll und was nicht. Dies gilt insbesondere für jene Minderheiten, die im Alltag häufig gruppenbezogener Ablehnung (z.B. durch Rassismus, Xenophobie, Sexismus etc.) ausgesetzt sind. Das Unterrichtsbeispiel befasst sich mit dem Auftreten und den Bedingungen von Homophobie und soll die gesellschaftliche Ablehnung von sexuellen Minderheiten als kulturell bedingtes Phänomen veranschaulichen.

## Arbeitswissen (für Schüler/innen):

Als Homophobie bezeichnet man eine feindselige, ablehnende Haltung gegenüber Menschen, die sich sexuell (teilweise oder ausschließlich) zum eigenen Geschlecht hingezogen fühlen. Homophobie tritt in verschiedenen Graden auf, von Vorurteilen und Ablehnung über Diskriminierung und Gewalt bis hin zu staatlicher Unterdrückung. Ein Bericht der Vereinten Nationen aus 2011 zeigte auf, dass Homosexuelle in allen Weltregionen mit Homophobie konfrontiert sind:

In allen untersuchten Regionen zeigen sich Diskriminierungen am Arbeitsplatz und in Schulen, im Männersport (z.B. Fußball) und im Gesundheitswesen, zudem kommt es sehr häufig zu Einschränkungen der Meinungs- und Versammlungsfreiheit.

In vielen Ländern wird aggressives gesellschaftliches Verhalten gegenüber sexuellen Minderheiten beobachtet (Mobbing, innerfamiliäre Ächtung, Gewalt bis hin zu Ermordungen und Polizeifolter etc.).

Gesetze, die homosexuelle Handlungen unter Strafe – bis hin zur Todesstrafe – stellen, bestehen derzeit noch in 76 Ländern.

Homophobie ist, historisch betrachtet, kein gleichbleibendes Phänomen. Die Quellen legen nahe, dass in vielen Kulturen und Epochen (etwa in der griechischen und römischen Antike, im alten China, im mittelalterlichen Islam, bei den Kelten und bei afrikanischen, amerikanischen und asiatischen Stammeskulturen) gleichgeschlechtliche Neigungen erlaubt waren und auch offen ausgelebt wurden.

Die Verfolgung Homosexueller begann in Europa hauptsächlich mit dem Aufstieg des Christentums, da christliche Theologen homosexuelle Handlungen als von Gott verboten betrachteten. Vom Frühmittelalter an wurden Homosexuelle daher strafrechtlich verfolgt und bis ins Zeitalter der Aufklärung als „Ketzer“ getötet. Auch danach standen homosexuelle Handlungen in vielen europäischen Ländern unter Strafe, weil sie von Naturwissenschaft und nationalistischer Politik als „unnatürlich“ und als „Gefahr für die Volksgesundheit“ angesehen wurden. Erst unter dem Eindruck der UN-Menschenrechtskonvention 1948 und im Zuge der gesellschaftlichen Liberalisierung in den 1960er- und 1970er-Jahren setzte sich in den meisten westlichen Staaten die Auffassung durch, dass die sexuelle Orientierung Privatsache sei und der Staat sexuelle Minderheiten nicht verfolgen, sondern beschützen solle. Daher ist Homophobie in den meisten europäischen Ländern heute vergleichsweise gering ausgeprägt.

Sehr stark ist Homophobie heute noch in vielen afrikanischen und islamisch geprägten Ländern verbreitet. Diese Ablehnung ist aber ein vergleichsweise junges Phänomen: In islamischen Ländern ist vor dem Jahr 1979 kein Fall bekannt, bei dem einvernehmlicher Sexualkontakt unter Männern angeklagt worden war. Die jetzige Homophobie ist ein kulturelles Relikt der westlichen Kolonialisierung im 19. und 20. Jahrhundert, im Zuge derer die europäische Homosexuellen-Feindlichkeit langsam

übernommen wurde.

## Arbeitsaufträge:

a) Die Quellen M1-M6 führen Begründungen aus verschiedenen Epochen dafür an, mit denen die Verfolgung oder Diskriminierung Homosexueller gerechtfertigt werden sollen. Kreuzen Sie an, welche Argumentation sich als Grundlage auf ein göttliches Gebot beruft, welche auf die „Natur“ und welche andere Argumente anführt.

	Gott	Natur	andere
M1			
M2			
M3			
M4			
M5			
M6			

b) Erläutern Sie, welche grundsätzlichen Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede die Argumentationen in den Quellen M1-M6 aufweisen.

c) Stellen Sie Überlegungen an, inwiefern aus den Aussagen Rückschlüsse auf den Zeitgeist, in dem sie entstanden sind, möglich sind.

d) Begründen Sie, welchen der folgenden Aussagen Sie zustimmen und welchen nicht:

- „Homophobie ist keine natürliche menschliche Eigenschaft, sondern ein kultur- und zeitabhängiges soziales Phänomen.“
- „Je liberaler, demokratischer, humanistischer und egalitärer eine Gesellschaft ist, desto toleranter ist sie gegenüber Homosexuellen.“
- „Je toleranter gegenüber Homosexuellen eine Gesellschaft ist, desto liberaler, demokratischer, humanistischer und egalitärer ist sie.“

e) Stellen Sie Überlegungen an, inwiefern Ihre eigene Einstellung gegenüber Bi- und Homosexuellen von der historischen Tradition beeinflusst ist.

## Materialien: Begründungen für die Verfolgung von homosexuellen Handlungen

### M1 - Frühmittelalter

Der oströmische christliche Kaiser Justinian erklärt in einem Gesetzestext 538 n. Chr., Homosexualität sei „eine Eingebung des Teufels, von der jeder ablassen soll, damit nicht Gott das gesamte Volk deswegen straft; denn wegen solcher Laster

### M2 - Neuzeit

Der berühmte evangelische Jurist Benedikt von Carpzov nannte 1709 als Begründung für die notwendige Verfolgung und Bestrafung von Homosexuellen sechs Plagen, die durch sie verursacht würden: „Erdbeben, Hungersnot, Pest, Sarazenen, Überschwemmungen sowie sehr dicke und gefräßige Feldmäuse“. (Carpzovii practica novi rerum crim. 1709. II. g. 76. § 5.)

### M3 - Nationalsozialismus

Die Nationalsozialisten verfolgten und ermordeten Homosexuelle, weil sie sie als Gefahr für das zur Kriegsführung benötigte Bevölkerungswachstum und für die Kampfbereitschaft des Vol-



kes ansahen. Die NSDAP erklärte schon im Mai 1928: „Wer gar an mann-männliche oder weibliche Liebe denkt, ist unser Feind. Alles was unser Volk entmannt, zum Spielball seiner Feinde macht, lehnen wir ab, denn wir wissen, daß Leben Kampf ist und Wahnsinn, zu denken, die Menschen lägen sich einst brüderlich in den Armen. Die Naturgeschichte lehrt uns anderes. Der Stärkere hat recht. Und der Stärkere wird sich immer gegen den Schwächeren durchsetzen. Heute sind wir die Schwächeren. Sehen wir zu, daß wir wieder die Stärkeren werden! Das können wir nur, wenn wir Zucht üben. Wir verwerfen darum jede Unzucht, vor allem die mann-männliche Liebe [...]“ (Klare, Rudolf: Homosexualität und Strafrecht, Hamburg 1937, S. 149)

SS-Führer Heinrich Himmler erklärte: „Es gibt unter den Homosexuellen Leute, die stehen auf dem Standpunkt: Was ich mache, geht niemanden etwas an, das ist meine Privatangelegenheit. Alle Dinge, die sich auf dem geschlechtlichen Sektor bewegen, sind jedoch keine Privatangelegenheit eines einzelnen, sondern sie bedeuten das Leben und das Sterben des Volkes [...]“

(Himmler, Heinrich: Geheimreden, Frankfurt/M 1974, S. 93 f.)

#### **M4 - Nachkriegsdeutschland**

Die konservative deutsche Bundesregierung unter Konrad Adenauer begründete 1962 die Notwendigkeit der Bestrafung homosexueller Handlungen folgendermaßen „Die Reinheit und Gesundheit des Geschlechtslebens ist eine außerordentlich wichtige Voraussetzung für den Bestand des Volkes und die Bewahrung der natürlichen Lebensordnung. [...] Das muß vor allem gelten, wenn solches Verhalten [= das Ausleben homosexueller Neigungen] seiner Natur nach die Tendenz in sich trägt, auf Dritte überzugreifen und damit die Anfälligkeit dafür im Volke auszubreiten. [...] Schon die geschichtliche Erfahrung lehrt: wo die gleichgeschlechtliche Unzucht um sich gegriffen und großen Umfang angenommen hat, war die Entartung des Volkes und der Verfall einer sittlichen Kraft die Folge. [...] Ausgeprägter als in anderen Bereichen hat die Rechtsordnung gegenüber der männlichen Homosexualität die Aufgabe, durch die sittenbildende Kraft des Strafgesetzes einen Damm gegen die Ausbreitung eines lasterhaften Treibens zu errichten, das, wenn es um sich griffe, eine schwere Gefahr

für eine gesunde und natürliche Lebensordnung im Volk bedeuten würde.“

(Bundestagsdrucksache IV/650 vom 4. Oktober 1962)

#### **M5 – Gegenwart (Religion)**

2005 sollte in Jerusalem das internationale Homosexuellen-Fest „World Pride 2005“ stattfinden. Führer der drei monotheistischen Weltreligionen wollten dies verhindern: „Auf einer gemeinsamen Pressekonferenz am Mittwochabend forderten jüdische, christliche und islamische Würdenträger die Veranstalter auf, das zehntägige Fest abzusagen. Der sephardische Großrabbiner von Israel, Shlomo Amar, sagte, Homosexuelle fügten ihren Eltern viele Schmerzen zu. Auch in einer Demokratie dürfe nicht alles erlaubt sein. Der Lateinische Patriarch von Jerusalem, Michel Sabbah, sagte, man respektiere die Freiheit der Anderen, >aber diese müssen wiederum unsere religiösen Gefühle respektieren<. Es gebe >genug Spannungen in der Stadt<. Der armenisch-apostolische Patriarch von Jerusalem, Torkom II. Manoukian, betonte, Gott habe die Einwohner von Sodom und Gomorrha für ihre Homosexualität bestraft. Der muslimische Würdenträger Scheich Abdelaziz Boukhari warnte seinerseits, Gott werde die heilige Stadt bestrafen, sollten die religiösen Führer nicht gemeinsam die Veranstaltung verhindern. Auch der Apostolische Nuntius Erzbischof Pietro Sambi schloss sich dieser Ansicht an.“

(Meldung auf ORF online, Ressort Religion, 31. 03. 2005 [http://religionv1.orf.at/projekt02/news/0503/ne050331\\_jerusalem\\_fr.htm](http://religionv1.orf.at/projekt02/news/0503/ne050331_jerusalem_fr.htm), zuletzt abgerufen am 11.1.2014)

#### **M6 – Gegenwart (Politik)**

Die republikanische US-Abgeordnete Sally Kern behauptete 2008, Homosexuelle seien für die USA gefährlicher als der Terrorismus. Studien hätten gezeigt, „dass keine Gesellschaft, die Homosexualität vollständig angenommen hat, mehr als ein paar Jahrzehnte überdauert hat. Also ist es der Todesstoß für unser Land.“

(Spiegel online 15.03.2008, <http://www.spiegel.de/politik/ausland/empoeerung-in-den-usa-republikanerin-findet-schwule-gefaehrlicher-als-terroristen-a-541688.html>, zuletzt abgerufen am 11.1.2014)

kommen Hungersnot und Seuchen. Wer in dieser lasterhaften Gewohnheit verharret, soll getötet werden, damit nicht der Staat [durch göttliche Rache] Schaden erleide.“ (Justinian, Novelle 77)

## Erwartungshorizont:

a)

	Gott	Natur	andere
M1	x		
M2	x		
M3		x	
M4		x	
M5	x		x
M6		x	x

b) Beispielhafte Antworten:

**Gemeinsamkeiten:** Wohl des Volkes als Hauptargument; homosexuelle Lebensweise verursache Schäden bei anderen, Sexualität ist demnach keine Privatsache, sondern betrifft ganze Gesellschaft; Alle drohen mit Unheil und schüren Angst.

**Unterschiede:** M1, M2 und M5 berufen sich auf die Autorität religiöser Schriften (vorgebliche Missbilligung homosexueller Handlungen durch Gott), M3, M4 und M6 auf die Autorität der Wissenschaften (vorgeblich beeinträchtigte Stärke der Nation). In M5 wird zudem auf persönlicher Ebene argumentiert (Leid der Eltern).

c) Beispielhafte Antworten: M1 dient als Quelle für den Einfluss der Religion auf den Staat, da ein Gesetz vom Gesetzgeber religiös (theokratisch) begründet wird. M2 illustriert die (anhaltende) Verbreitung von unbewiesenen, abergläubischen Thesen in dieser Zeit/Kultur. M3 lässt Rückschlüsse auf das Weltbild der Nationalsozialisten zu, da die Notwendigkeit von Homophobie aus diesem logisch hergeleitet wird. M4 dient als Quelle für die Programmatik der Adenauer-Regierung und für den Zeitgeist der Nachkriegszeit. M5 und M6 lassen wenig Rückschlüsse auf den allgemeinen Zeitgeist zu, solange nicht bekannt ist, wie die Reaktion auf diese Aussagen ausfiel.

d) Beispielhafte Antworten:

- Stimme ich zu, weil homosexuelles Verhalten in unterschiedlichen Zeiten und Kulturen unterschiedlich bewertet wird.
- Stimme ich zu, weil liberale und egalitäre Denkweisen sexuelle Selbstbestimmtheit beinhalten.

- Stimme ich nicht zu, weil die historischen Beispiele zeigen, dass Toleranz gegenüber homosexuellen Handlungen in verschiedenen Gesellschaftssystemen möglich ist.

e) Individuelle Antworten

### **Literatur:**

Aldrich, Robert (Hrsg.): Gleich und anders. Eine globale Geschichte der Homosexualität, Hamburg 2006.

Dover, Kenneth: Homosexualität in der griechischen Antike, München 1983.

Humanistischer Pressedienst: Islam tolerierte früher Homosexuelle, 16.11.2011, online: <http://hpd.de/node/12315> (zuletzt abgerufen am 11.1.2014).

Hergemüller, Bernd-Ulrich: Einführung in die Historiographie der Homosexualitäten, Tübingen 1999.

Klauda, Georg: Die Vertreibung aus dem Serail. Europa und die Heteronormierung der islamischen Welt, Hamburg 2008.

UNHCHR: Discriminatory laws and practices and acts of violence against individuals based on their sexual orientation and gender identity. Bericht A/HRC/19/41, 2011, online: [http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/19session/A.HRC.19.41\\_en.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/19session/A.HRC.19.41_en.pdf) (zuletzt abgerufen am 11.1.2014).

# Darf man Straßennamen verändern? – Dynamische Geschichtskultur

Christoph Kühberger

**Schulstufe:** 11./12. Schulstufe

**Zeitraumen:** 2 Unterrichtseinheiten

**Geschichtsdidaktische Einordnung:** Das vorliegende Beispiel beschäftigt sich mit der geschichtskulturellen Praxis, Straßen nach Personen zu benennen und die daraus erwachsenden politischen Konflikte. Durch die Verschiebung von Werthaltungen und von Einstellungen gegenüber politischen und gesellschaftlichen Realitäten brechen in Gesellschaften immer wieder Kontroversen rund um „Erinnerungen“ innerhalb der Geschichtskultur auf.

Das hier vorgestellte Beispiel greift daher exemplarisch die Kontroverse über die Umbenennung des Dr.-Karl-Lueger-Rings (in Universitätsring) in Wien auf. Dabei kommt es zu einer Beschäftigung mit vorgebrachten (historischen) Argumenten und deren Einordnung in einen fachlichen Kontext. Es handelt sich dabei letztlich um einen Teilaspekt der historischen Orientierungskompetenz, indem nämlich vergangene Realitäten, hier eben das politische Leben von Lueger, und die Bewertungen der Vergangenheit in der Gegenwart, im Sinn von politischen Urteilen, miteinander in Verbindung gebracht werden und zur persönlichen Reflexion und Stellungnahme einladen. Während man Aussagen über die Vergangenheit tätigen und diese durch historische Quellen belegen kann, bleibt es letztlich eine politische Entscheidung, wie man mit derartigen Personen und ihrer Geschichte in unserer Gegenwart umgeht. Das Beispiel sollte dazu anregen, differenziert über fremde Urteile nachzudenken und historische Fachliteratur zu konsultieren, um zu einer kritischen und abwägenden Beurteilung für das Heute zu gelangen.

## Arbeitswissen für Schüler/innen:

Das Arbeitswissen für dieses Fallbeispiel wird durch den Zeitungsartikel und den Fachtext zur Verfügung gestellt.

Es ist für die Unterrichtsgestaltung und die Verankerung im Geschichtsunterricht vermutlich hilfreich, wenn man beachtet, dass Straßennamen, welche als Ehrungen an bestimmte Persönlichkeiten vergeben werden, als Phänomen des 19. Jahrhunderts verstanden wird. Der Salzburger Historiker Franz Martin hält fest: „Die absichtliche Namensgebung ist erst eine Übung des 19. Jahrhunderts, als die Städte sich erweiterten, neue Straßenzüge planmäßig geschaffen wurden, und sich mit der Namensgebung meist auch eine Ehrung für eine verdiente oder in hoher Stellung befindlichen Persönlichkeit verbinden ließ.“ (Martin 2006)

## Arbeitsaufträge:

a) Arbeiten Sie sich in den Fall ein! Fassen Sie dazu den Bericht der Tageszeitung „Die Presse“ vom 19.4.2012 (M1) in eigenen Worten zusammen!

b) In den online-Foren verschiedener österreichischer Tageszeitungen wurde eine Vielzahl an Meinungen gepostet. Arbeiten Sie mit den Statements (M2)!

1. Welche Statements unterstützen die Veränderung des Straßennamens? Welche nicht? Sammeln Sie die jeweiligen Gründe in einer Pro- und Conraliste!

2. Was ist Ihre spontane Meinung dazu? Bewerten Sie dazu die Umbenennung und begründen Sie damit Ihre Sichtweise in 3-4 Sätzen!

c) Wählen Sie zwei Statements aus M2 aus! Arbeiten Sie aus diesen die vorgebrachten Argumente zur Person Lueger und seinem Tun heraus, um sie im Anschluss entlang der Fachliteratur (M3) und eigenen Recherchen (Bibliothek, Internet) zu überprüfen! Welche Aussagen lassen sich aufrecht erhalten? Welche nicht? Führen Sie Ihre Quellenbelege zur Überprüfung der Argumente an!

d) Hat sich Ihre Sichtweise auf das Problem der Umbenennung im konkreten Fall (Lueger) verändert? Schreiben Sie ein Kurzessay (mind. 150 Wörtern), in dem Sie zu einer abwägenden Beurteilung unter Einbeziehung der historischen Zusammenhänge und gegenwärtiger Sichtweisen kommen und eine Bewertung abgeben!

## M1 - Zeitungsartikel

*Der nach Karl Lueger benannte Teil der Wiener Ringstraße zwischen Burgtheater und Schottengasse wird künftig „Universitätsring“ heißen - auf Wunsch der Uni Wien, weil Lueger Antisemit und Intellektuellenfeind war.*

Vermutlich wird das Straßenschild an der Universität Wien bald ins Museum wandern, denn schon im Herbst 2012 soll der „Dr.-Karl-Lueger-Ring“ einen anderen Namen tragen. Nach jahrelangen Debatten stellte Wiens Kulturstadtrat Andreas Mailath-Pokorny am Donnerstag den Plan vor, den Abschnitt der Ringstraße zwischen Burgtheater und Schottengasse in „Universitätsring“ umzubenennen. Noch im Sommer wird die rot-grüne Rathauskoalition die Umbenennung der prominenten Verkehrsfläche beschließen.

Es kommt selten vor, dass bestehende Straßen oder Plätze in Wien umbenannt werden. Zuletzt waren das 2005 bzw. 2006 in der Leopoldstadt die Heinrich-Maxa-Gasse, die zum Marathonweg wurde, und die Ichmannngasse, die nun nach Simon Wiesenthal benannt ist. Hintergrund in beiden Fällen war, dass die Namensgeber prominente NSDAP-Mitglieder waren. Lueger wiederum, christlichsozialer Bürgermeister Wiens von 1897 bis 1910, gilt als Wegbereiter des Antisemitismus, auf ihn berief sich auch Adolf Hitler.

Schon lange tobt deswegen ein Streit, wie sehr die Stadt Wien ihren früheren Bürgermeister würdigen darf – immerhin fielen in seine Amtszeit kommunalpolitische Großtaten wie die Errichtung der Wiener Hochquellenwasserleitung oder der Bau des Psychiatrischen Krankenhauses am Steinhof. Auf der anderen Seite steht Luegers Propaganda, in der er den Antisemitismus zum Programm erhob.

Mit dem Ringabschnitt und dem Lueger-Platz bei der Wollzeile sind gleich zwei prominente Verkehrsflächen nach der widersprüchlichen Figur der Wiener Geschichte benannt. Dazu kommt ein Denkmal auf dem Lueger-Platz, eine nach ihm benannte Eiche im Rathauspark, die Lueger-Kirche am Zentralfriedhof und zahlreiche weitere Gedenkorte. Gerade diese Vielzahl ist es auch, mit der die Stadt Wien ihre Entscheidung rechtfertigt, den Lueger-Ring umzubenennen – es gebe ja noch genügend andere Plätze, die die

Erinnerung an Lueger hochhalten.

Dass von all den Orten nun gerade der Ring einen neuen Namen bekommt, geht auf einen Wunsch der Universität Wien zurück. Rektor Heinz Engl wünschte sich zum 650-Jahr-Jubiläum, das 2015 begangen wird, eine neue Adresse. Schließlich sei Lueger nicht nur als Antisemit, sondern auch als Intellektuellenfeind in Erscheinung getreten, der gegen Wissenschaft und Professoren gewettert habe. Diesen Wunsch nahm die rot-grüne Stadtregierung als Steilvorlage, um den schon lange gehegten Wunsch der Grünen nach einer Umbenennung umzusetzen. Und widmete den Ringabschnitt auch gleich der Universität.

Dementsprechend kam von Universität und Hochschülerschaft Zustimmung, so wie auch von der Israelitischen Kultusgemeinde. FP-Klubobmann Johann Gudenus sieht die Umbenennung hingegen als „linken Gesinnungsterror“, VP-Chef Manfred Juraczka plädiert zwar für eine differenzierte Betrachtung, spricht der Stadtregierung, „die lustvoll Denkmäler für den Massenmörder Che Guevara errichtet“, aber den Status als moralische Instanz ab.

Dass die Stadt Wien nur selten bestehende Flächen umbenannt, liegt auch daran, dass dies einige praktische Probleme aufwirft – so müssen etwa die Anrainer Dokumente auf die neue Adresse ändern. Im konkreten Fall sind Büros und Institutionen auf acht Hausnummern betroffen. Für sie hat die Stadt mit der Post ausverhandelt, dass ein Jahr lang Sendungen an die alten und an die neuen Adressen parallel zugestellt werden.

(Die Presse, 19.4.2012)

**Statement 1/ Nordlicht**

**Umbenennung: Aus für Lueger-Ring**

So weit ich mich erinnern kann hieß Chemnitz einmal für 40 Jahre Karl-Marx-Stadt und St. Petersburg hieß Leningrad. Dann haben sich die Zeiten geändert, andere kamen an die Macht und haben den Orten den alten Namen wieder gegeben. So wird es da auch sein. Die Zeiten für die linken Rotgrünen werden einmal enden und dann sieht man weiter.

Die Presse online-Diskussion (21.4.2012)

[http://diepresse.com/home/panorama/wien/750914/Umbenennung\\_Aus-fuer-LuegerRing](http://diepresse.com/home/panorama/wien/750914/Umbenennung_Aus-fuer-LuegerRing)

**Statement 2/Kritischer Frager**

Karl Lueger hat in seiner Zeit auch wichtige Projekte begleitet. Sein Instrumentalisieren des Antisemitismus disqualifizieren ihn allerdings aus heutiger Sicht für grössere Ehrungen.

Die Presse online-Diskussion (20.4.2012)

[http://diepresse.com/home/panorama/wien/750914/Umbenennung\\_Aus-fuer-LuegerRing?offset=25&page=2](http://diepresse.com/home/panorama/wien/750914/Umbenennung_Aus-fuer-LuegerRing?offset=25&page=2)

**Statement 3/ Joseph Gf Stubick**

**ÖVP auf Tauchstation ?**

Dr. Karl Lueger war einer der Väter der Christlichsozialen und zugleich einer der wesentlichen Vorreiter der Demokratisierung Österreichs. Mit der Einführung der kommunalen Gemeinschaftseinrichtungen war Lueger Vorkämpfer gegen die Auswüchse des Manchester-Liberalismus und dessen gegenüber sozialen Erwägungen völlig gleichgültigen Privatisierungen. Was heute dümmlich und zu Unrecht als „moderner Antisemitismus“ bezeichnet wird. Als Vertreter des „kleinen Manns“ gegen die Arroganz der Hochadels-Clique am Kaiserlichen Hof und die soziale Kälte des Großbürgertums hat er wesentliche Verdienste zur Herausbildung gerechter demokratischer Strukturen. Was heute arrogant und voll Neid als „Populismus“ bezeichnet wird. Die zeitgenössischen Bewohner Wiens kannten Luegers große Verdienste und verehrten ihn in tiefer Dankbarkeit. Wenn die enorme Popularität Luegers später andere veranlasst hat, diese, wenn auch in gänzlich anderer Zielsetzung, als Benchmark zu nehmen, war das nicht seine Schuld.

Enttäuschend das Verhalten der ÖVP, die in dieser Frage offensichtlich auf Tauchstation gegangen ist. Eine geistige Selbstaufgabe und Kapitulation gegenüber der linken Intelligenz-Schickeria. Obmann Spindelegger ist aufgerufen hier aktiv zu werden und diese Provokation zur Koalitionsfrage zu machen!

Die Presse online-Diskussion (20.4.2012)

[http://diepresse.com/home/panorama/wien/750914/Umbenennung\\_Aus-fuer-LuegerRing?offset=25&page=2](http://diepresse.com/home/panorama/wien/750914/Umbenennung_Aus-fuer-LuegerRing?offset=25&page=2)



#### **Statement 4/stefania**

Die Ausmerzung der Geschichte und des Gesichtes dieser Stadt, ist´s was mich so stört. Parteipolitik ist mir dabei so was von wurscht.

Auch was Lueger gesagt oder gedacht hat ist mir wurscht. Fest steht, dass er einer der größten Bürgermeister Wiens war, dem die Stadt noch heute vieles zu verdanken hat und dass er keine „antisemitischen“ Verbrechen gesetzt hat.

Wien soll in den europäischen Einheitsbrei übergeführt werden, es soll seinen spezifischen Charakter verlieren und eine „grüne“ 0/815 Stadt werden.

Das wird Wien auf die Dauer nicht gut tun.

Die Presse online-Diskussion (20.4.2012)

[http://diepresse.com/home/panorama/wien/750914/Umbenennung\\_Aus-fuer-LuegerRing?offset=25&page=2](http://diepresse.com/home/panorama/wien/750914/Umbenennung_Aus-fuer-LuegerRing?offset=25&page=2)

#### **Statement 5/ consulent**

##### **Dr. Karl Lueger**

Die Umbenennung des Luegerringes in Universitätsring ist durchaus verständlich. Aber es bleibt festzuhalten, dass Dr.Karl Lueger vermutlich der beste Bürgermeister war den Wien je hatte. Die Stadt und seine Bürger verdanken ihm sehr sehr viel. Nicht nur das Hochquellenwasser und die Regulierung des Wienflusses, sondern u.a. die Kommunalisierung der Straßenbahn und der Gaswerke.

Die Presse online-Diskussion (20.4.2012)

[http://diepresse.com/home/panorama/wien/750914/Umbenennung\\_Aus-fuer-LuegerRing?offset=25&page=2](http://diepresse.com/home/panorama/wien/750914/Umbenennung_Aus-fuer-LuegerRing?offset=25&page=2)

#### **Statement 6/Red Anne Rose**

schreckliche Gedankengut Hitlers können Sie mit dem Luegers nicht vergleichen. Die Frage ist, wie man zur Geschichte steht - auslöschen sollte man sie nicht, sonst wird sie vergessen. Wenn man am Dr.-Karl-Lueger-Ring vorbeifährt, sollte man über die guten und an die schlechten Taten und Gedanken nachdenken, und sie nicht vergessen.

Nur weil man zur Geschichte einer Stadt steht, heißt das nicht, dass man zu den Einstellungen der Personen steht; hier ist ein klarer Unterschied zu machen.

Die Presse online-Diskussion (20.4.2012)

<http://derstandard.at/1334795565355/Wien-Dr-Karl-Lueger-Ring-wird-in-Universitaetsring-umbenannt>

#### **Statement 7/Canosso**

##### **Natürlich wurde der Rathausplatz 1938**

in Adolf-Hitler-Platz umbenannt und die Heinestraße in „Georg Ritter von Schönerer Straße“, aber Nazis dürfen ja das, zumindest ist die FPÖ der Meinung.

Der Standard online-Diskussion (19.4.2012)

<http://derstandard.at/1334795565355/Wien-Dr-Karl-Lueger-Ring-wird-in-Universitaetsring-umbenannt?seite=2#forumstart>

### Statement 8/IOVIS

Geschichte = belastend, oder was?

Inwiefern belastend? Haben Sie den Artikel gelesen? Straßennamen sind Abbild der Geschichte einer Stadt. Insofern empfinde ich es als richtig, dass die Elisabeth Promenade (Roßauer Lände), Kronprinz-Rudolf-Brücke (Reichsbrücke), oder Maria-Theresien- (Augarten)-Brücke nicht mehr so heißen. Gibt es doch noch eine Elisabethstraße, Rudolfplatz, Maria-Theresien-Platz, etc.

Ebenso wird jetzt EINE der Mehrfachehrungen Luegers umgeändert. Erinnerung die er trotz seines Antisemitismus als Kommunalpolitiker doch verdient; aber keine VerEWIGung am Ring rechtfertigt. Ich bin froh über diese Entscheidung.

Wodurch empfinden Sie die „Helden vom Platze“ (Erzhzg. Karl, Prinz Eugen), František-Pepi, Schwarzenberg(!?), Rudolf belastet??

Der Standard online-Diskussion (19.4.2012)

<http://derstandard.at/1334795565355/Wien-Dr-Karl-Lueger-Ring-wird-in-Universitaetsring-umbenannt?seite=3#forumstart>

### Statement 9/17249956811,56

Alternativvorschläge:

Political Correctness-Ring

Bedenkenträger-Ring

Vergangenheitsbewältigungs-Ring

Gutmenschen-Ring

Hauptsache Rot-Grün-Ring

Der Standard online-Diskussion (19.4.2012)

<http://derstandard.at/1334795565355/Wien-Dr-Karl-Lueger-Ring-wird-in-Universitaetsring-umbenannt?seite=19#forumstart>

### Statement 10/Angelika70

Na endlich! Zeit wirds, dass die größte Universität dieses Landes nicht mehr den Namen eines bekannten Antisemiten in der Adresse angeben muss.

Der Standard online-Diskussion (19.4.2012)

<http://derstandard.at/1334795565355/Wien-Dr-Karl-Lueger-Ring-wird-in-Universitaetsring-umbenannt?seite=16#forumstart>

### Statement 11/ Kaiser Borax

Sehr löblich! Graz sollte sich daran ein Vorbild nehmen!

Denn da wimmelt es nur so vor zwielichtigen Figuren der jüngeren Geschichte, zT an exponiertester Stelle. So ist zB eine der Prachtstraßen und Hauptverkehrsadern, die ins Stadtzentrum führen, nach einem besonders skrupellosen Kriegsverbrecher, Franz Conrad von Hötzendorf, benannt. Dort haben unter anderem die Finanzämter, die Finanzlandesdirektion, das Straflandesgericht und die Stadthalle ihren Sitz. Von diversen >völkischen< Dichtern wie Ottokar Kernstock ganz zu schweigen. Umbenennung? Njet. Erläuterungstafeln? Njet. Das immer wieder vorgeschobene Killerargument: Jeder Anrainer und jede Anrainerin müsse der Umbenennung zustimmen und das sei eben leider leider nicht zu erreichen. Wer stoppt endlich diesen Unfug?

Der Standard online-Diskussion (19.4.2012)

<http://derstandard.at/1334795565355/Wien-Dr-Karl-Lueger-Ring-wird-in-Universitaetsring-umbenannt?seite=19#forumstart>

### M3 - Forschungsbericht

#### **1., Dr.-Karl-Lueger-Platz, benannt seit 1926 nach Karl Lueger (\* 4.10.1844, † 10.03.1910), Bürgermeister von Wien**

Dr. Karl Lueger war ein aus einfachen Verhältnissen stammender Rechtsanwalt und Politiker. Ursprünglich Anhänger des Liberalismus<sup>1</sup> prägte er in weiterer Folge die von ihm 1893 gegründete Christlichsoziale Partei. Zunehmend wurde aber in weiterer Folge seine erfolgreiche politische Rhetorik von populistischem<sup>2</sup> Antisemitismus und ausgrenzendem deutschen Nationalismus mit beeinflusst. Als Wiener Bürgermeister von 1897 bis 1910 initiierte bzw. vertiefte er den modernen Ausbau kommunaler Infrastruktur mit einer modernen Verwaltung und unterstützte die Entwicklung Wiens zu einer Metropole während der intensiven Zuwanderung aus vielen Teilen der Habsburger Monarchie. Als Anhänger einer ausschließlich deutsch geprägten Assimilation<sup>3</sup> sperrte er sich aber wie viele andere in dieser Zeit in der Schul- und Sprachenfrage gegenüber offeneren Lösungsversuchen des Nationalitätenkonflikts und verstärkte den antisemitischen Trend seiner Zeit durch politische Kampagnen. Bereits vor und auch nach Lueger war der politische Antisemitismus ein Teil der vorurteilsbeladenen aggressiven Debatte im öffentlichen Raum. Schon zu Lebzeiten ein „Mythos“ bleibt daher Karl Lueger in der Gegenwart eine umstrittene Persönlichkeit, die Teil einer letztlich katastrophalen Entwicklung Europas in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zwischen den beiden Weltkriegen und dem nationalsozialistischen Terror war, mit Vorbildcharakter für nachfolgende Politiker bis 1945 im Negativen wie im Positiven. Der renommierte US-Historiker [W. Boyer] und langjährige Erforscher der Frühgeschichte der Christlichsozialen Bewegung in Österreich fasst den Antisemitismus von Lueger folgendermaßen zusammen:

*„Die antisemitische Rhetorik, deren Lueger sich in der Öffentlichkeit bediente, war krud<sup>4</sup>, beleidigend und nicht selten herzlos. [...] Dass das öffentliche Herumhacken auf den Juden eine abscheuliche Praxis war, dass sie unschuldigen Menschen eine psychologische Bürde<sup>5</sup> auferlegte [...] und dass sie ein Vorbild für künftige Politiker abgab, die eine viel stärkere Neigung hatten, die Dinge wörtlich zu nehmen, ist*

*eine Last, die der österreichische »Christliche Sozialismus« auf ewige Zeiten mit sich herumschleppen muss“.* (Boyer, Lueger, 209)

Boyer betont auch, dass dieser Antisemitismus in der Zeit konkrete Folgen hatte durch umfassende Diskriminierung von Juden bei Auftragsvergaben durch die Stadt Wien oder bei der Vergabe öffentlicher Posten. Inwieweit Lueger, der durchaus gute Kontakte mit Personen jüdischer Herkunft hatte, auch persönlich Antisemit war, bleibt offen, Tatsache ist, dass er den Antisemitismus in immer wiederkehrenden Kampagnen einsetzte und dass selbst kurze antisemitische Äußerungen von Lueger und anderen christlichsozialen Politikern durch die „Reichspost“, Broschüren etc. in Form einer politischen Kampagne im Schneeballsystem weit verbreitet und verschärft wurden. Typisch für diese Vorgangsweise ist zum Beispiel eine Debatte über die „Verjudung“ der Universität Wien 1907. Schon 1894 hatte Lueger gegen „Ungarn und Galizianer“ agitiert und einen Numerus clausus zugunsten der „Deutschösterreicher“ gefordert. (Vgl. Seebacher, In: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft* 54, Heft 4, 2006, 336) So benützte der Wiener christlichsoziale Bürgermeister Karl Lueger eine Rede auf dem Katholikentag, um „wieder die alte christliche Weltanschauung an die Stelle jener zu setzen, welche eigentlich gar keine Weltanschauung ist [...]“ und dabei hoffte, „[...] daß wir auch jene Universitäten zurückerobern, die unsere Kirche eigentlich gegründet hat.“ (Reichspost, Jg. XIV, Nr. 280, 18.11.1907, 5) In Anspielung auf ein Gebet aus der Zeit der Türkenkriege schloss er seine kämpferische Rückeroberungsrede mit dem Satz „Herrgott, steh` nur den Juden nicht bei, wir wollen mit ihnen schon fertig werden! (Brausender Beifallsturm).“ (Ebd., 5)

Im Bericht in dem christlichsozialen Zentralorgan „Reichspost“, aus dem hier zitiert wurde, war aber ein Zitat nicht enthalten, das Lueger selbst aber später im Abgeordnetenhaus bestätigte:

*„Das wird noch einen schweren, harten Strauß kosten. Solange es möglich ist, dass unter acht neu ernannten Professoren sieben Juden sind (Entrüstung), bedarf es noch eines schweren Kampfes bis wir es dahin bringen, dass unter acht ernannten Professoren sieben Christen sind (Beifall).“* (Neue Freie Presse, Nr. 15.532, 17.11.1907, 7)

Eigentlich wollte Lueger gegen die deutschnationalen radikalen Kräfte an der Universität Wien polemisieren<sup>6</sup>, aber erkannte rasch, dass die antisemitische Polemik<sup>7</sup> mehr Wirkung hatte. Dies betonte er dann auch ganz offen am 5. Dezember im Abgeordnetenhaus: „Die »Neue Freie Presse« hat den Sinn der Rede [...] sofort erkannt [...] daß sie sich gegen die jetzt auf den Universitäten beinahe übermächtig herrschende Judenschaft gerichtet ist.“ (Stenographisches Protokoll, Haus der Abgeordneten, 41. Sitzung der XVIII. Session, 05.12.1907, 2.998) Hingegen vermied er in derselben Sitzung die Polemik mit den eigentlichen Unruhestiftern, den Deutschradikalen, da er „mit den geehrten Herren Kollegen, welche dem deutschen Volke angehören, nicht polemisieren will“. Eine später veröffentlichte Broschüre des Salzburger Universitätsvereins, vor dem Lueger die Rede auf dem Katholikentag gehalten hatte, zeigt wie Luegers antisemitische Polemik noch intensiviert und radikal vertieft wurde (Broschüre, Ein Stich in's Wespennest oder der 6. allgemeine österreichische Katholikentag 1907 und die katholische Universitätsfrage, Salzburg 1906)

Ein zweites Beispiel aus 1890 verdeutlicht das umfassende antisemitische Repertoire, das Karl Lueger seit Juni 1887 angesammelt hatte, als er begann sich von der demokratischen Partei langsam in Richtung der Antisemiten durch populistische Reden hin zu bewegen (John Boyer, Lueger, 101):

*„Was mich hauptsächlich bewegt, der Angelegenheit größere Bedeutung beizulegen, das, hochgeehrte Herren, ist der unglaubliche fanatische Hass, die unersättliche Rachsucht, mit welcher die Juden ihre angeblichen oder wirklichen Feinde verfolgen. Ich selbst habe darunter viel gelitten, ich weiß davon ein Lied zu singen, ich weiß wie einem förmlich eingetrieben wird dasjenige, was man Antisemitismus nennt, ich weiß davon zu erzählen, wie einem förmlich aus dem Herzen gerissen wird die Liebe zur Menschheit, weil einen die betreffenden Personen in unbarmherzigster und gnadenloser Weise verfolgen. Da sind Wölfe, Löwen, Panther, Leoparden, Tiger (lebhaftes Heiterkeit) Menschen gegenüber diesen Raubtieren in Menschengestalt. (Lebhaftes Zischen auf der Galerie. – Rufe auf der äußersten Linken : Die Galerie zischt!) Sie sollen nur zischen, das geniert mich nicht.“ (Stenographisches Protokoll, Haus der Abgeordneten, 364. Sitzung der X. Session, 13.02.1890, 13.387)*

Im April 2012 wurden nach immer wiederkehrenden Diskussionen auf Wiener Gemeinderatsebene bzw. zuvor im Kulturausschuss (den ersten Antrag stellen die Grünen vor 20 Jahren) auf Antrag des Stadtrats für Kultur und Wissenschaft, Andreas Mailath-Pokorny (SPÖ) mit den Stimmen von SPÖ und Grünen der Dr.-Karl-Lueger-Ring umbenannt (Vgl. Gemeinderat der Bundeshauptstadt Wien, 19. Wahlperiode, 22. Sitzung vom 27.04.2012. Online unter: [http://www.wien.gv.at/mdb/gr/2012/gr-022-w-2012\\_04-27.pdf](http://www.wien.gv.at/mdb/gr/2012/gr-022-w-2012_04-27.pdf)) und am 4. Juli 2012 dann die neuen Straßennamensschilder „Universitätsring“ von Rektor Heinz Engl, Stadtrat Mailath-Pokorny und Klaus Werner-Lobo, Grüner Sprecher für Kultur und Menschenrechte enthüllt. Eine frühere Debatte an der Universität Wien um 2000 hatte zu keinem Ergebnis geführt, da sich die universitären Gremien auf keinen neuen Namen einigen konnten.

(aus: Rathkolb, Oliver: Dr.-Karl-Lueger-Platz. In: O. Rathkolb/ P. Autengruber/ B. Nemic/ F. Wenninger: Forschungsbericht. Straßennamen Wiens seit 1860 als „Politische Erinnerungsorte“. Wien 2013. S. 58-61.

– <http://www.wien.gv.at/kultur/abteilung/pdf/strassennamenbericht.pdf> [28.8.2013]

## Glossar:

- 1 Liberalismus = Weltanschauung: möglichst große Freiheit für alle Menschen; möglichst wenig staatliche Einmischung in das Privatleben von Einzelpersonen
- 2 populistisch = volksnah; einfache Gefühle ansprechend und einfache unzureichende Lösungen gebend
- 3 Assimilation = das Angleichen verschiedener kultureller oder sozialer Gruppen
- 4 krud = roh
- 5 Bürde = Last
- 6 polemisch = Adjektiv zu Polemik (vgl. 7)
- 7 Polemik = hier: Anfeindung, Angriff

## Erwartungshorizont:

- a) Es sind hier individuelle Antworten zu erwarten. Kernelemente sollten sein: Politischer Streit 2012 in Wien um die von der Stadt beschlossene Umbenennung des Lueger-Rings in Universitätsring auf Wunsch der Universität Wien, da Lueger ein Antisemit war. Lueger steht als Bürgermeister damit zwar einerseits für Errungenschaften (Errichtung der Hochquellenwasserleitung oder von Krankenhäusern), aber auch als Politiker, der antisemitischer Propaganda benutzte, die auch Hitler beeinflusste. Es gäbe in Wien eine Vielzahl an Erinnerungsorten an Lueger (u.a. eine Kirche, einen Platz, eine Eiche), weshalb mit der Umbenennung die Erinnerung an den Bürgermeister nicht abhanden kommt. Weitere Argumente lieferte der Universitätsrektor, der nicht nur Luegers Antisemitismus beklagte, sondern auch seine Wissenschaftsfeindlichkeit. Zustimmung zur Umbenennung kamen aus der Hochschülerschaft und der Israelitischen Kultusgemeinde. Kritische Stimmen gingen seitens der FPÖ und der ÖVP ein. Der Zeitungsartikel führt am Rande auch Probleme an, welche sich aus Umbenennungen administrativ ergeben würden (Hausnummern, Postzustellung etc.).
- b) 1) Kann je nach Perspektive als pro und contra gelesen werden. Pro: in seiner Zeit passend, wegen der Projekte. Contra: heute disqualifiziert für größere Ehren.

Unterstützung für die Umbenennung 5,7,8, 10,11, (2)	Ablehnung der Umbenennung: 1, 3 ,4,6,9, (2)
--	--

## Paraphrasierte Inhalte:

Pro	Contra
Verständlicher Akt (5); Umbenennungen gab es schon immer, auch unter anderen Regimes (7); es gibt noch genügend andere Erinnerungsorte für diese Person (8); Adresse am Ring zu wichtig, als dass der Antisemit Lueger dort einen Platz haben sollte (8); Uni soll nicht an Adresse eines Antisemiten sein (10); keine zwielichtigen Figuren für zentrale Orte einer Stadt/ Grazvergleich (11)	Zeiten und Machthaber verändern sich [vermutlich eine fatalistische Sicht: „es bringt alles nichts“] (1); Luegers Taten hätten anderes verdient (3); ein Vater der Christlichsozialen/ÖVP (3); Ausmerzung der Geschichte (4); Erhalt des spezifischen Charakters (4); keine antisemitischen Verbrechen begangen (4); zur Geschichte der Stadt stehen (6); nichts auslöschen (6); Weit weniger schlimm als Hitler (6); [kritisches Sprachspiel zur Umbenennung] (9)

2) [Individuelle Antworten und Einschätzungen der Schüler/innen; auf Begründung achten!]

- c) So gilt es etwa zu prüfen: z.B. Statement 5: „Die Stadt Wien verdankt Lueger das Hochquellwasser, die Regulierung des Wienflusses, die Kommunalisierung der Straßenbahn und der Gaswerke.“  
- oder Statement 10: „Lueger war ein Antisemit.“

[individuelle Essays; auf Begründungen achten!]

## Literatur:

Boyer, John W.: Karl Lueger (1844-1910). Christlichsoziale Politik als Beruf. Wien 2010.

Martin, Franz: Salzburger Straßennamen. Salzburg 2006.

Rathkolb, Oliver/Autengruber, Peter/Nemiec, Birgit/Wenninger, Florian: Forschungsbericht. Straßennamen Wiens seit 1860 als „Politische Erinnerungsorte“. Wien 2013.

# „Das Böse kommt aus dem Osten“ – die mediale Rezeption Osteuropas 25 Jahre nach dem Fall des Eisernen Vorhangs

Johannes Brzobohaty

**Schulstufe:** ab der 11. Schulstufe

**Zeitrahmen:** 1 Unterrichtseinheit

**Geschichtsdidaktische Einordnung:** Zur Reflexion seiner Haltung gegenüber dem Fremden, dem Anderem gehört auch das Wissen über historische Vorbedingungen und Gegebenheiten. Der Osten Europas wurde für Österreich über Jahrhunderte hinweg, von den Türkenkriegen bis zum Kalten Krieg zum Sinnbild für feindliche Übergriffe und Bedrohungen. Manche österreichische Tageszeitungen bedienen sich heute noch dieser plakativen und vereinfachenden Darstellungen.

## Arbeitswissen für SchülerInnen

Nur auf den ersten Blick scheint es, als habe die Nachkriegsordnung nach dem Zweiten Weltkrieg die Grenzen der Zwischenkriegszeit wiederhergestellt – mit der einschneidenden Änderung der Westverschiebung Polens. Diese Ordnung beruhte auf gänzlich anderen Prinzipien als die der Friedensverträge nach dem Ersten Weltkrieg. Nicht mehr das Selbstbestimmungsrecht der Völker stand im Zentrum, das US-Präsident Wilson in seiner 14-Punkte-Erklärung zu den Kriegszielen am 8. Jänner 1918 proklamiert hatte. Dieses Selbstbestimmungsrecht, das auf der Souveränität demokratischer Nationalstaaten mit Minderheitenschutz unter der Aufsicht des Völkerbundes hätte beruhen sollen, war schon in der Zwischenkriegszeit gescheitert.

In Ostmitteleuropa bildete sich in den Unabhängigkeitsbewegungen ein ethnischer Nationalismus heraus, der zugleich auf vormoderne Großreiche zurückgriff. So wurden die neuen Nationalstaaten Vielvölkerstaaten: Polen hatte seine Ostgrenze im Frieden von Riga 1921 in mehrheitlich ukrainisch und weißrussisch besiedeltes Gebiet ausgedehnt, die Tschechoslowakei gewann, ebenso wie Rumänien und Jugoslawien, Gebiete mit ungarischer Bevölkerung.

Nach dem Krieg nahm Österreich auf Grund seiner besonderen geopolitischen Lage bald eine wichtige Rolle in der Vermittlung zwischen den Blöcken ein. Die Kunst der Vermittlung, die auch in der Ausrichtung internationaler Kongresse, wie dem Treffen Kennedy-Chruschtschow im Juni 1961 in Wien, zum Ausdruck kam, musste an den Anforderungen der einzelnen Akteure entsprechen und dabei die österreichischen Interessen in Einklang bringen.

Neben den regierungsamtlichen Kontakten wurden immer auch Kontakte mit Oppositionsgruppen gepflegt und diese in ihren Aktivitäten unterstützt. Die Unterstützung in den Staaten des Ostblocks selbst erfolgte nur auf privater Basis, unter der Umgehung der Kontrolle durch staatliche Stellen. In Österreich hingegen traten die Unterstützung von Flüchtlingen und Regimegegnern einerseits, Entspannungspolitik auf Regierungsebene andererseits als zwei verschiedene Seiten einer Vermittlungstätigkeit Hand in Hand auf. Sichtbarster Ausdruck war die Handhabung des Asylrechts und die Verleihung der Staatsbürgerschaft. Flüchtlinge, die den Eisernen Vorhang – oft in spektakulärer Weise – überwunden hatten, wurden als Aushängeschild für den Zwangscharakter des Ostblocks herangezogen; ihrer Aufnahme und Unterstützung in Österreich wurde als Beweis für die Offenheit und Freizügigkeit des Westens verstanden.



Seit Ende der 1970er-Jahre führte die angespannte Lage am österreichischen Arbeitsmarkt zu einer veränderten Haltung gegenüber Flüchtlingen. Zwar trat Österreich auf dem internationalen Parkett als Anwalt freien Reisens für die Angehörigen der kommunistischen Staatenwelt auf, vertrat gegenüber Flüchtlingen de facto aber bereits eine äußerst reservierte Haltung. Bemerkbar machte sich dies in der Unterscheidung von *echten* politischen von *unechten* Wirtschaftsflüchtlingen.

Nach dem Fall des Eisernen Vorgangs öffneten sich die Grenzen zum Osten, Österreichs östliche Nachbarländer sind allesamt mittlerweile Mitglieder der Europäischen Union. Das in der Zwischenkriegszeit aufgebauten, im Zweiten Weltkrieg ideologisch aufgeladenen und im nachfolgenden Kalten Krieg tradierten Misstrauen wirkt jedoch noch 25 Jahre später nach. Bis heute blickt vor allem Ostösterreich misstrauisch auf seine Nachbarländer und weiß nicht so recht, welche Haltung es gegenüber dem Osten Europas einnehmen soll.

### Arbeitsaufträge:

a) Was ist *der* Osten/*der* Westen für dich? Welche Gefühle verbindest du mit diesen Regionen?

b) Welche Aspekte interessieren Historikerinnen und Historiker bzw. Politologinnen und Politologen, wenn sie sich über das europäische Bild vom Osten austauschen? (M1)

Wie sind sie wohl vorgegangen, um zu diesen Ergebnissen zu kommen? (M1)

c) Warum wird in M2 so oft erwähnt, dass die Täterinnen und Täter aus dem Osten stammen? Welche Länder könnten damit gemeint sein?



## Materialien: Beispiele für die Darstellung des „Ostens“ in ausgesuchten Medien

**M 1 – Die „Süddeutsche Zeitung“ berichtet über eine Tagung in München, bei der über die westliche Vorstellung vom „Osten“ diskutiert wurde:**

„Es ist noch nicht lange her, da waren wir uns noch recht sicher, was gemeint war, wenn vom >Osten< die Rede war. Der Osten bestand aus den Staaten des Warschauer Paktes, war auf Karten rot eingefärbt und hatte sein Zentrum in Moskau. Der Osten, das waren die anderen, das war der Feind.

Die Idee von der Bedrohung aus dem Osten ist dabei so alt wie das Abendland. Auch mit der Selbstauflösung des kommunistischen Ostblocks hat der Westen seine Vorstellung vom östlichen Widerpart nicht eingebüßt: China schickt sich an, den Westen wirtschaftlich zu übertrumpfen, und auch der kämpferische Islam wird derselben Himmelsrichtung zugeordnet [...] Lange sei der Westen als Vorreiter im Modernisierungsprozess verstanden worden: Demokratie, Säkularisierung, Individualismus, Industrialisierung. Man erklärte den Westen zum Modell für den Rest der Welt und erwartete geschichtsoptimistisch, früher oder später würden alle diesen Weg einschlagen. Das ist nicht geschehen. Wirtschaftlicher Fortschritt muss, wie wir heute wissen, keineswegs mit denselben gesellschaftlichen Umbrüchen verbunden sein.

[...] In den aufstrebenden asiatischen Ländern werde der Westen als dekadent, arrogant und faul wahrgenommen. Der Hochhausbau, seit jeher Symbol für wirtschaftlichen Führungsanspruch, boomt in Arabien und Asien. Längst gibt es kein west-östliches Kulturgefälle mehr, die Moderne hat sich geopolitisch verlagert.

[...]

Russland hingegen fühle sich umgekehrt nach wie vor vom Westen ausgeschlossen. [...] Das sei, so Vladislav Zubok von der Temple University in Philadelphia, auch die Schuld des Westens. Der sei mit der NATO immer weiter an Russlands Grenzen herangerückt und habe mit dem umstrittenen Raketenabwehrsystem für Misstrauen gesorgt. Russlands Blick auf den Westen sein von jeher von der Vorstellung geprägt gewesen,

wirtschaftlich aufschließen zu müssen. Von Peter dem Großen über Katharina II. bis zur stalinistischen Planwirtschaft habe man immer dem westlichen Wohlstand nachgeeeifert.

[...] Womöglich wird die mentale Landkarte derzeit ebenfalls neu geordnet: Die Staatsschulden der südlichen Länder Griechenland, Spanien, Portugal und Italien gefährden die Stabilität der europäischen Gemeinschaftswährung. Wird der Gegensatz von Nord und Süd, auch mit Blick auf aufstrebende Schwellenländer, in Zukunft den Gegensatz von Ost und West ablösen?

(Weikard, André: Dekadent, arrogant und faul. Der Osten, das waren die anderen: Eine Münchner Debatte über die mentale Geographie des Ostens. auf: Süddeutsche.de, 26.05.2010, online unter: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/ost-west-diskussion-dekadent-arrogant-und-faul-1.950452>, zuletzt abgerufen am 19.3.2014)

**M2 - Die Tageszeitung „Österreich“ titelt am 26.11.2013:**

„Hochsaison für Kriminelle in Österreich: Täglich schon 55 Einbrüche von Ost-Mafia. Heuer Anstieg der Dämmerungseinbrüche um bis zu 350 Prozent.“

Im Blattinneren wird über die vermehrten Einbrüche im Herbst berichtet: „Zum Großteil sind es Ostbanden, die jetzt einbrechen.“ Das Foto zum Artikel, das einen maskierten Einbrecher zeigt, ist folgendermaßen beschriftet: „Gnadenlos. Dort, wo kein Licht brennt, schlagen die Einbrecher zu. Viele von ihnen kommen aus Osteuropa.“

## Erwartungshorizont:

a) Beispielhafte Antworten: Der Osten beginnt für Westösterreicher an der Grenze zwischen Nieder- und Oberösterreich. Für Ostösterreicher an den Landesgrenzen zu Ungarn, Tschechien, der Slowakei und Slowenien. In weiterer geografischer Sicht ist der Osten jener Raum, der den Osten Europas und den asiatischen Kontinent umfasst. Für den Westen gilt Ähnliches wie für den Osten, für den Westösterreicher werden dies die westeuropäischen Nachbarländer sein, für Ostösterreicher beginnt der Westen nach der Enns. Weit gefasst beschreibt der Westen vor allem Nordamerika und Kanada.

Der europäische Osten beschreibt ein Gebiet, das nach dem Fall des „Eisernen Vorhangs“ durch augenscheinliche wirtschaftliche und politische Ungleichheit geprägt ist. Der asiatische Osten stellt zugleich Urlaubsdestination und Kriegsschauplatz.

b) Beispielhafte Antworten: Historikerinnen und Historiker bzw. Politologen und Politologinnen interessieren die verschiedenen „Bilder“, die der Osten im Westen und umgekehrt in den Köpfen der Betrachter erzeugen. Während der Westen die kriegerische Bedrohung durch die UdSSR zur Zeit des „Kalten Kriegs“ in eine wirtschaftliche Bedrohung durch die Industriemacht China transformiert hat, sehen Asiaten im Westen den Inbegriff der Dekadenz und der ungelenkten Wirtschaftsentwicklung, die vor allem den Staatshaushalt einiger südeuropäischer Länder ruiniert hat. Sie haben die Wirtschaftsleistungen asiatischer Länder mit jenen Europas und der USA vergleichen

c) Beispielhafte Antworten: Die häufige Erwähnung osteuropäischer Täter soll verdeutlichen, mit welchem Misstrauen Menschen aus diesen Ländern zu begegnen wäre. Hier wird – so scheint es – ein bewusster Rückgriff auf Stereotype der Nachkriegszeit vollzogen: Der edle Retter aus dem Westen (Briten, Franzosen und Amerikaner) und der dumpfe Barbar aus dem Osten (Russe) als Befreier aus der Naziherrschaft. Gemeint sein könnten: Rumänien, Bulgarien, Slowakei, Polen, Serbien, Russland.

## Literatur:

Komolsky, Andrea: Die Grenzen Österreichs zu den Nachbarn im RGW. In: Schultz, Helga (Hrsg.): Grenzen im Ostblock und ihre Überwindung, Berlin 2001, S. 37-78.

Schultz, Helga: Von der Nachkriegsordnung zur postsozialistischen Staatenwelt. In: Dieselbe (Hrsg.): Grenzen im Ostblock und ihre Überwindung, Berlin 2001, S. 11-36.

### **MMag. Dr. Heinrich Ammerer**

Lehrer am Christian-Doppler-Gymnasium Salzburg, Geschichts- und Politikdidaktiker an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Mitarbeiter an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung (ZAG) am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen der Pädagogischen Hochschule Salzburg, Lektor am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg, Schulbuchautor.

### **Dipl.-Päd. Mag. Conny Benedik**

Conny Benedik hat Deutsch und Geschichte an der PÄDAK Salzburg sowie Geschichte an der Universität Salzburg studiert. Sie unterrichtet derzeit an der Praxis-NMS der PH Salzburg, arbeitet in der Lehrer/innen Aus- und Weiterbildung und ist Schulbuchautorin.

### **Mag. Hannes Brzobohaty**

Lehramt für Hauptschulen (Deutsch und Geschichte), Studium Geschichte und Publizistik/Kommunikationswissenschaften, Hauptschuldirektor in Wien 18, Lehrtätigkeit an der KPH Wien-Strebersdorf (Fachdidaktik Geschichte), Schulbuchautor.

### **Mag. Wolfgang Buchberger**

Lehrer am BRG Salzburg, Mitarbeiter an der Zentralen Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung (ZAG) am Bundeszentrum für Gesellschaftliches Lernen der Pädagogischen Hochschule Salzburg, Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.

### **Dr. Franz Graf**

Pens. Lehrer an AHS (Geographie und Wirtschaftskunde, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung), ehem. Lehrer an der KPH Wien-Strebersdorf (Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung) und Lektor am Institut für Geographie/Universität Wien. Schulbuchautor. Tätigkeiten in Fort- und Weiterbildung.

### **Prof. Dr. habil. Christoph Kühberger**

Hochschulprofessor für Geschichts- und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg sowie Leiter des Bundeszentrums für Gesellschaftliches Lernen, Privatdozent für Neuere und Neueste Geschichte und ihre Didaktik am Institut für Geschichte der Universität Hildesheim sowie Lektor am Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg.

### **Mag. Dr. Petra Ladinger**

Studium der Geschichte und Geographie, AHS-Lehrerin.

### **Mag. Philipp Mittnik, MSc.**

Geschichtsdidaktiker und Fachwissenschaftler an der Pädagogischen Hochschule Wien. Leiter des Zentrums für Politische Bildung an der PH Wien. Herausgeber des Leitfadens zur neuen Reifeprüfung im Fach GSK/PB im Auftrag des BMUKK. 13 Jahre Lehrerfahrung an den Schultypen AHS, HTL, KMS und NMS in Wien. 2001-2003 Lektor am Institut für Zeitgeschichte, Universität Wien. Doktorand im Bereich Geschichtsdidaktik an der Universität Wien und Universität Greifswald. Postgraduate Studium „Politische Bildung“ an der Universität Klagenfurt/Donauuniversität Krems (MSc.). Studium der Geschichte und Geographie an der Universität Wien.

### **Mag. Dr. Irmgard Plattner**

Studium der Geschichte, klassischen Philologie und Germanistik, AHS-Lehrerin, Lehrbeauftragte für Geschichtsdidaktik an der Universität Innsbruck und Salzburg,

Vizerektorin für Forschung, Fort- und Weiterbildung, Schulqualität und Innovation an der Pädagogischen Hochschule Tirol.

### **Dr. Maria Schuchter**

Studium der Kunstgeschichte und Geschichte, Lehramt für Mathematik, Geschichte und Bildnerische Erziehung an der NMS, Professorin für Geschichtsdidaktik und Bildnerische Erziehung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein in Tirol.

### **Mag. Bernhard Weninger**

Koordinator für die Fachdidaktik Geschichte in Forschung und Praxis am Institut für Geschichte an der Karl Franzens Universität Graz, Mitarbeiter des Fachdidaktikzentrums der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl Franzens Universität Graz, Stellvertretender Leiter des Regionalen Fachdidaktikzentrums für Geschichte und Politische Bildung, Lektor für Fachdidaktik Geschichte für Aus- und Weiterbildung an der PH Steiermark, Lehrer für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung und kath. Religion am BRG Körösstraße.



## **Geschichte nutzen.**

Unterrichtsbeispiele zur Förderung von  
historischer Orientierungskompetenz

Herausgegeben von Heinrich Ammerer, Wolfgang Buchberger  
und Johannes Brzobohaty