

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Navigating nationalism – Strategien für einen effektiven Umgang mit
Nationalismus im GW-Unterricht

verfasst von | submitted by

Vanessa Groß BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 507 510 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Englisch Unterrichtsfach Geographie und
wirtschaftliche Bildung

Betreut von | Supervisor:

Dr. Thomas Jekel

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Frage wie Lehrpersonen mit Nationalismus im GW-Unterricht umgehen können, um globale Perspektiven und kritisches Denken bei den Schüler*innen zu fördern. Zu diesem Zweck wird ein fallbezogener Theorievergleich durchgeführt, bei dem drei Theoriezugänge Geographiedidaktik - Global Citizenship Education, utopische Bildung und aktivistische Bildung – in Bezug auf die Problemstellung der „Festung Österreich“ (Titel des FPÖ-Wahlprogramms 2024) miteinander verglichen werden. Im Rahmen dieses Theorienvergleichs werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ansätze anhand der Kategorien Ausgangspunkt, Zielsetzung, Perspektive auf die Kontroverse, Spannungsfelder, Methodik/Vermittlungsansatz, Rolle der Lehrperson, Rolle der Schüler*innen, Chancen und Herausforderungen systematisch herausgearbeitet. Basierend auf diesen Erkenntnissen und unter besonderer Berücksichtigung der Gemeinsamkeiten zwischen den Ansätzen werden sechs Strategien entwickelt, welche Lehrkräfte nutzen können, um mit Nationalismus im GW-Unterricht umzugehen und globale Perspektiven und kritisches Denken bei den Schüler*innen zu fördern. Die Ergebnisse der Arbeit verdeutlichen, dass bei der Thematisierung von Nationalismus eine positive Zielsetzung, ein offener Diskussionsraum sowie die aktive Einbindung der Schüler*innen entscheidend sind. Zudem muss bei der Wahl des pädagogischen Ansatzes sowohl die Rolle und Aufgaben der Schüler*innen als auch jene der Lehrperson bedacht werden. Letztlich müssen, ungeachtet des gewählten Ansatzes, realistische und überprüfbare Ziele gesetzt werden. Die Auseinandersetzung mit der „Festung Österreich“ steht in dieser Arbeit exemplarisch für die Thematisierung von österreichischem Nationalismus. Die in dieser Arbeit dargelegten pädagogischen Ansätze und Strategien bieten jedoch auch Ansatzpunkte für den Umgang mit kontroversen Themen in anderen Kontexten.

This master's thesis explores how teachers can deal with nationalism in the geography classroom in order to promote global perspectives and critical thinking among students. For this purpose, a case-related theory comparison is carried out in which three theoretical approaches to geography didactics - global citizenship education, utopian education and activist education - are compared with each other in relation to the problem of the "Fortress Austria" (title of the FPÖ election programme 2024). In this comparison of theories, similarities and differences between the approaches are systematically worked out based on the categories of starting point, objective, perspective on the controversy, areas of tension, methodology, role of the teacher, role of the students, opportunities and challenges. Based on these findings and taking particular account of the commonalities between the approaches, six strategies are developed which teachers can use to deal with nationalism in the geography classroom and to promote global perspectives and critical thinking among students. The results of the study make it clear that a positive objective, an open discussion space and the active involvement of students are crucial when addressing nationalism. In addition, when choosing the pedagogical approach, both the role and tasks of the students and those of the teacher must be considered. Ultimately, regardless of the chosen approach, realistic and verifiable goals must be set. In this work, the examination of "Fortress Austria" is exemplary for the thematisation of Austrian nationalism. However, the pedagogical approaches and strategies presented in this work also offer starting points for dealing with controversial topics in other contexts.

Navigating nationalism – Strategien für einen effektiven Umgang mit Nationalismus im GW-Unterricht

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Theoretische Grundlagen: „Nation“ und „Nationalismus“	4
Nation	4
Subjektive Definition.....	5
Objektive Definition	5
Dekonstruktivistischer Ansatz und Debatte seit 1980.....	6
Nation und Staat	8
Nationalismus.....	8
Entstehung und Verbreitung des Nationalismus	10
Nationalismus als Ideologie	13
Nationalismus in der Geographie	17
Historische Aufarbeitung	17
Nationalismus in der Schulgeographie.....	19
Nationalismus im GW-Unterricht	21
Politisches Klima	21
Suche nach der eigenen Identität	24
Social Media als Informationsquelle.....	26
Prävention von extremem Gedankengut.....	28
Lehrplanbezug	30
Methodik	33
Fallbezogener Theorienvergleich	33

Vergleichskategorien	36
Problembezug: Festung Österreich.....	38
Theorienvergleich	43
Global Citizenship Education	43
Definition Citizenship.....	43
Definition Global Citizenship	45
Global Citizenship Education	47
Global Citizenship Education und Nationalismus.....	55
Anwendung der Vergleichskategorien.....	62
Utopische Bildung	65
Definition Utopie.....	65
Utopische Bildung	66
Utopische Bildung und Nationalismus.....	72
Anwendung der Vergleichskategorien.....	77
Aktivistische Bildung.....	80
Definition Aktivismus	80
Aktivistische Bildung	80
Aktivistische Bildung und Nationalismus	84
Anwendung der Vergleichskategorien.....	93
Diskussion und Beantwortung der Forschungsfrage	97
Diskussion der Ergebnisse	97
Beantwortung der Forschungsfrage	104
Fazit.....	107
Quellenverzeichnis	110
 Abbildung 1: Festung Österreich – FPÖ Wahlprogramm (2024, S. 46).....	 39
Abbildung 2: Festung Österreich – KI-generiert.....	40
Abbildung 3: Vergleich der Ansätze	96

Einleitung

Nation, Nationalität und Nationalismus gehören zu den prägendsten Phänomenen der europäischen Geschichte im 19. und 20. Jahrhundert (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 7). Zu Beginn des ersten Weltkrieges hat sich der Nationalismus zu einem der mächtigsten sozialen Glaubenssysteme entwickelt (Elias & Schröter, 1989, S. 194). Das 21. Jahrhundert wird dagegen oft als Zeitalter der Globalisierung betitelt, in dem der Nationalstaat als unzeitgemäß gilt (Jahn, 2015, S. 14). Betrachtet man allerdings die politische Landschaft Europas im Jahr 2025, erkennt man unweigerlich, dass die Europäisierung, die zum Anfang des Jahrtausends prophezeit wurde, nicht eingetreten ist. Krisenzeiten – seien sie wirtschaftlicher Natur, wie die Folgen des Brexits, oder ideologischer Natur, wie der anhaltende Krieg in der Ukraine – werden häufig von einer Rückkehr nationalistischer Gefühle begleitet. Dieses politische Szenario ist in ganz Europa zu beobachten, wo wir in den letzten Jahren einen bemerkenswerten Rechtsruck erlebt haben. Diese Hinwendung zum Nationalismus ist nicht auf die politische Sphäre beschränkt, denn Nationalismus ist als Ideologie tief in unserem kollektiven Bewusstsein verwurzelt, da er ein Gefühl von Identität und Zugehörigkeit hervorruft (Lippert & Mönter, 2021, S. 56).

Da Schulen gesellschaftliche Trends widerspiegeln, haben nationalistische Strömungen auch ihren Weg in die Klassenzimmer gefunden. Im Fach Geografie und wirtschaftliche Bildung, welches sich unter anderem mit räumlichen Zusammenhängen, Migration und Globalisierung befasst, werden Schüler*innen und Lehrer*innen unweigerlich mit dem Thema Nationalismus konfrontiert. Während nationalistisches Gedankengut heutzutage vor allem durch die Lebenswelt der Schüler*innen in den Unterricht getragen wird, war dieses bis Mitte des 20. Jahrhunderts fester Bestandteil der Lehrpläne. Diese historische Verankerung des Nationalismus im Geographieunterricht geht vor allem auf die darwinistisch aufgeladene Länderkunde von Friedrich Ratzel (Schultz, 2017, S. 47) zurück.

Mountz (2009, S. 287) definiert Nationalismus als „den territorialen Ausdruck von Identität: ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder Gemeinschaft, die mit einem bestimmten Gebiet verbunden ist“. Die Nation kann dabei subjektiv, also durch das Zusammengehörigkeitsgefühl ihrer Mitglieder, oder „objektiv“ aufgrund bestimmter Merkmale wie Sprache, Kultur oder Ethnizität definiert werden (Jansen &

Borggräfe, 2020, S. 13–14). Die Zugehörigkeit zu einer Nation kann anders als jene zu einem Staat nicht immer eindeutig geklärt werden (Jahn, 2015, S. 20).

Nationalismus ist somit ein Ausdruck der Selbst- bzw. Fremdidentifikation, der einem Individuum ein Zugehörigkeitsgefühl zu einer bestimmten nationalen Gemeinschaft vermittelt. Diese persönliche Ebene macht Nationalismus zu einem emotional aufgeladenen Thema. Wie andere Ideologien zeichnet sich auch der Nationalismus dadurch aus, dass er bestimmte soziale Strukturen und Prozesse als natürlich oder unvermeidlich darstellt, obwohl diese von Menschen geschaffen und aufrechterhalten werden (Thompson, 1990, S. 59). Somit präsentiert uns diese Weltanschauung ein sehr einseitiges Bild der „Wirklichkeit“. Um eine eigene nationale Identität aufbauen zu können ist es zudem entscheidend eine „andere“ Identität zu konstruieren, von der man sich abgrenzen kann (Lippert & Mönter, 2021, S. 57).

Diese Einteilung in „Wir“ und „Die Anderen“, welche meist mit einer Abwertung des „Anderen“ verbunden ist, birgt großes Konfliktpotential. Für Schüler*innen kann es mitunter sehr unangenehm sein, wenn Lehrpersonen ihr Verständnis davon, wie die Welt funktioniert stören oder destabilisieren (Dowler, 2002, S. 68). Denn gerade in Zeiten der Krise oder des gesellschaftlichen Wandels sind diese einfachen Identifikationsbilder wichtige Ankerpunkte für viele Menschen. Zudem beziehen vor allem junge Menschen Informationen über das Weltgeschehen hauptsächlich aus dem Internet. Social Media fungiert hierbei als zentrales Nachrichtenportal. Über diese Kanäle werden den Jugendlichen unterschiedliche Raum- und Identitätskonstruktionen vermittelt, die zum Teil im Widerspruch zu den Werten stehen, die im Unterricht vermittelt werden sollen. Durch (Online-)Medien werden Schüler*innen mit vielen unterschiedlichen „Fakten“ konfrontiert, welche sich oft widersprechen. Dabei sind überprüfbare Fakten oft weniger wichtig bei der Meinungsbildung als Appelle an Emotionen und persönliche Überzeugungen (Oßenbrügge, 2023, S. 64). Diese Postfaktizität kann zusätzlich dazu beitragen vorgefertigte Meinungen zu festigen. Als Lehrperson ist man somit in der schwierigen Position, die nationalistischen Raum- und Identitätskonstruktionen, welche die Schüler*innen mit in den Unterricht bringen, zu dekonstruieren.

Um dieses vielschichtige Problem zu bearbeiten, befasst sich meine Arbeit mit der zentralen Frage: *„Wie können Lehrpersonen mit Nationalismus im GW-Unterricht umgehen, um globale Perspektiven und kritisches Denken bei den Schüler*innen zu fördern?“*

Zur Beantwortung dieser Frage erfolgt zunächst eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalismus und seiner Bedeutung für den GW-Unterricht. Hierfür werden im ersten Schritt die Begriffe Nation und Nationalismus definiert und deren Entstehung erläutert. Anschließend setzt sich die Arbeit mit Literatur zur Rolle des Nationalismus im GW-Unterricht auseinander, um den historischen Kontext zu beleuchten, welcher auch heute noch für die Betrachtung dieses Themas relevant ist. Zudem wird auf die aktuelle Relevanz des Nationalismus für den GW-Unterricht eingegangen. Im nächsten Schritt werden drei verschiedenen Theoriezugänge der Geographiedidaktik – Global Citizenship Education, utopischen Bildung und aktivistische Bildung – im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit im Themenbereich Nationalismus verglichen. Hierfür wird relevante Fachliteratur, in der einer oder mehrere dieser Theoriezugänge behandelt werden, herangezogen. Anhand dieser Literatur wird zunächst ermittelt, wie die jeweiligen Ansätze auf das Problem des Nationalismus im GW-Unterricht bezogen werden können. Der Fokus wird dabei auf die „Festung Österreich“, das FPÖ-Wahlprogramm für die Nationalratswahl 2024, gesetzt. Anschließend werden die Theoriezugänge verglichen. Hierfür wird die Methode des fallbezogenen Theorienvergleichs verwendet. Die Vergleichskategorien werden dabei aus ausgewählter Literatur zur Vermittlung kontroverser Themen (Dowler, 2002; Flensner, 2020; Leib, 1998; Ohl, 2013; Schlosser et al., 2011; Stitzlein, 2024; Yitzhaki et al., 2022a) abgeleitet. Anhand dieser Kategorien werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Theoriezugänge im Hinblick auf den Umgang mit dem Thema Nationalismus diskutiert. Aus diesem Vergleich werden schließlich Strategien abgeleitet, mithilfe derer GW-Lehrpersonen effektiv mit Nationalismus umgehen können, um ihren Schüler*innen neue Perspektiven zu eröffnen.

Theoretische Grundlagen: „Nation“ und „Nationalismus“

Nation

Der Begriff der Nation leitet sich vom lateinischen *natio* ab, was „Abstammung“ oder „Geburtsort“ aber auch „Volksstamm“ bedeutet (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 12). Historisch lässt sich der Begriff bis ins 14. Jahrhundert zurückverfolgen und bezeichnete zunächst eine Gemeinschaft, die in einem bestimmten Gebiet ansässig war. Doch erst im 18. Jahrhundert, zur Zeit der Französischen Revolution, erhielt der Begriff „Nation“ seine moderne politische Bedeutung. Im Frankreich der Nachrevolution entstand auch der Begriff „Nationalität“, der die Zugehörigkeit einer Person zu einer Nation bezeichnet (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 12). Diese im politischen Diskurs verwurzelten Konzepte dienen als Instrumente um die Komplexität des modernen Lebens zu strukturieren, die Entscheidungsfindung zu erleichtern und um soziale Dynamiken zu steuern. Die Idee der Nation ermöglicht es, die Vielzahl von Menschen, mit denen der/die Einzelne täglich sowohl real als auch virtuell konfrontiert ist, den Kategorien „Wir“ und „Fremde“ zuzuordnen. Es handelt sich somit immer um eine Methode der Inklusion und Exklusion (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 12).

Karl Deutsch greift diese Problematik in seiner Definition von Nation auf, welche er als „eine Gruppe von Menschen, die durch eine gemeinsame falsche Vorstellung von ihrer Abstammung und eine gemeinsame Abneigung gegen ihre Nachbarn vereint sind“ (Deutsch, 1972, S. 9) bezeichnet. Neben dieser Definition, existieren noch eine Vielzahl an weiteren Definitionen des Nationsbegriffes. Diese kann man zwei Grundrichtungen zuordnen, einer subjektiven und einer objektiven, welche im Folgenden erläutert werden.

Subjektive Definition

Subjektive Definitionen betrachten Nationen als große Kollektive, die durch den Konsens ihrer Mitglieder gebildet werden. Nationen beruhen in diesem Sinne allein auf der Überzeugung der Einzelnen, dass sie zusammengehören (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 13). Dieses Konzept der Nation hat seine Wurzeln in der Zeit der Französischen Revolution. Emmanuel Joseph Sieyès, französischer Priester und einer der wichtigsten Theoretiker der Revolution, definierte die Nation in seinem Werk *Qu'est-ce que le Tiers État?* als „eine Gesamtheit von Individuen, die unter einem gemeinsamen Gesetz vereint und durch dieselbe gesetzgebende Versammlung vertreten sind“ (Sieyès, 1924 [1798], S. 40).

Der französische Gelehrte Ernest Renan (1882) betrachtete die Nation als ein „tägliches Plebiszit“ und meinte damit, dass der nationale Zusammenhalt nicht auf objektiven Bedingungen, sondern auf den wiederholten Entscheidungen des Volkes beruht. Nach der subjektiven Definition beruht die Zugehörigkeit zu einer Nation allein auf dem eigenen Willen und der Überzeugung des Einzelnen. Somit ist sowohl der Eintritt in als auch der Austritt aus einer Nation jederzeit möglich (Hobsbawm, 1992, S. 7–8). Karl Renner verglich die nationale Zugehörigkeit des Einzelnen etwa mit der Religionszugehörigkeit, einem Status, welcher von einem volljährigen Individuum frei gewählt werden könne (Renner, 1899, S. 7–9).

Objektive Definition

Im Gegensatz zu subjektiven Definitionen postulieren objektive Definitionen, dass jede Nation durch bestimmte äußere, „objektive“ Realitäten definiert ist, die sie klar von anderen Nationen abgrenzen. Für die Abgrenzung der einzelnen Nationen werden verschiedene Kriterien wie eine gemeinsame Sprache, Geschichte, Tradition, Kultur oder ein gemeinsames Territorium herangezogen (Hobsbawm, 1992, S. 5–6). Zudem soll jede Person eindeutig nur einer Nation zugeordnet sein. Diese objektiven Definitionen werden auch als „substantialistisch“ bezeichnet, weil die Merkmale, die die Zugehörigkeit zu einer Nation bestimmen, nicht der Kontrolle des Individuums unterliegen. Das Spektrum der objektiven beziehungsweise substantialistischen

Nationskonzepte ist politisch breit gefächert und reicht von marxistischen Ansätzen bis hin zu ethnisch-rassistischen Ideologien (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 14-15).

Dekonstruktivistischer Ansatz und Debatte seit 1980

Bis in die 1980er Jahre bewegte sich die Nationsdebatte weitgehend zwischen den Polen der subjektiven und objektiven Nationszugehörigkeit, die häufig historisch durch verschiedene Prozesse der Nationenbildung erklärt wurden (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 15). Seitdem haben Nationalismustheoretiker wie Benedict Anderson, Ernest Gellner, Eric Hobsbawm und Rainer Lepsius den subjektiven Ansatz radikalisiert und die Vorstellung von der Nation als einer natürlich entstandenen Ordnung dekonstruiert. Ihren Theorien zufolge sind Nationen lediglich „vorgestellte Gemeinschaften“ oder „gedachte Ordnungen“, also kulturell definierte Vorstellungen, die eine große Zahl von Menschen auf der Grundlage vermeintlich gemeinsamer Merkmale als eine Einheit definieren (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 15-16).

Die subjektive Definition der Nation wurde somit auf eine Weise neu konzeptualisiert, die für die weitere Forschung weitreichende Folgen hatte. Das Konzept der Nation wurde nicht mehr nur als politisches, sondern auch als gesellschaftliches und kulturelles Phänomen aufgefasst. Dies veränderte grundlegend die Perspektive. Die Idee der Nation konnte nicht länger als etwas betrachtet werden, das den Massen von den Herrschenden in manipulativer oder mobilisierender Absicht aufgezwungen wurde. Vielmehr wurde nun erkannt, dass der Bezug zur Nation aus der Gesellschaft kam und gesellschaftliche sowie kulturelle Bedürfnisse nach Unterscheidung befriedigte. Es schien also für eine wachsende Zahl von Menschen „lohnenswert“ zu sein, sich mit dem Konzept der Nation zu identifizieren (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 15-16).

Einer der führenden Verfechter dieser dekonstruktivistischen Nationstheorie ist Benedict Anderson. Er bezeichnet die Nation als „imagined community“ also als „eine vorgestellte politische Gemeinschaft – vorgestellt als begrenzt und souverän“ (Anderson, 2005, S. 15). Die Nation existiert somit nur in den Köpfen ihrer Mitglieder, welche sich aufgrund ihrer schieren Anzahl nicht alle kennen können, aber sich dennoch als Gemeinschaft sehen. Sie wird als begrenzt betrachtet, da sich der

Begriff der Nation immer auf ein bestimmtes Territorium bezieht, hinter dessen Grenzen eine andere Nation liegt (Anderson, 2005, S. 15). Die Vorstellung der Nation als souverän beruht darauf, dass die Idee der Nation letztlich auf das Ziel eines unabhängigen und mächtigen Staates ausgerichtet ist. Die Nation kreiert somit eine Gemeinschaft, die materielle und andere Unterschiede transzendiert (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 92).

Einer der prominentesten Kritiker dieser Theorie ist Anthony Smith. Ihm zufolge reicht es nicht aus, die Nation als ein reines Konstrukt zu betrachten, welches allein auf den Vorstellungen ihrer Mitglieder beruht, um ihre Beständigkeit und Wirksamkeit zu erklären. Er vertritt einen Mittelweg zwischen dekonstruktivistischen und älteren, objektiven Definitionen. Smith hält an der Annahme eines „ethnischen Ursprungs“ der Nationen fest und betont, dass der gemeinsame Ursprung mehr als eine ideologische Fiktion oder eine nachträgliche Konstruktion ist (A. D. Smith, 1987, S. 3). Smiths „ethno-symbolism“ definiert die Nation als eine „benannte menschliche Gemeinschaft, die ein Heimatland bewohnt und gemeinsame Mythen und eine gemeinsame Geschichte, eine gemeinsame öffentliche Kultur, eine einheitliche Wirtschaft und gemeinsame Rechte und Pflichten für alle Mitglieder hat“ (A. D. Smith, 2001, S. 13).

Diese Arbeit stützt sich auf den dekonstruktivistischen Nationsbegriff und folgt dabei der Auslegung von Jansen und Borggräfe (2020). Diese betonen, dass man Nationen nicht als bloße Erfindung ansehen kann, da kulturelle, sprachliche und äußerliche Differenzen soziale Tatsachen darstellen. Die Deutung dieser Unterschiede ist allerdings willkürlich. „Die soziale Konstruktion Nation besitzt und besaß gerade deshalb so eine gewaltige Wirkung, weil viele Menschen von ihrer quasi-natürlichen „objektiven“ Existenz überzeugt waren und sind“ (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 17). Die Kriterien zur Bestimmung einer Nation, sowohl subjektive als auch objektive, unterscheiden sich je nach betrachteter Nation erheblich. Daher kann eine Nation immer erst a posteriori, also nach ihrer Entstehung, als solche erkannt werden (Hobsbawm, 1972, S. 387).

Nation und Staat

Der Nationsbegriff ist nicht gleichbedeutend mit dem Begriff des Staates, obwohl dieser oft als Synonym gebraucht wird. Dies wird deutlich, wenn man sich mit dem Konzept des Nationalstaates beschäftigt. Als Nationalstaat wird ein Staat bezeichnet, dessen Bevölkerung mehrheitlich einer Nation angehört. Ein Nationalstaat kann durch die Umgründung eines Staates in einen Nationalstaat, die Vereinigung mehrerer Staaten oder die Abspaltung bestimmter Nationen aus bestehenden Staaten entstehen (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 31). Der Ursprung dieser Staatsform liegt im späten 18. Jahrhundert, einer Zeit, in der der Imperialismus an Bedeutung verlor und in den USA sowie in Frankreich die ersten Nationalstaaten gegründet wurden, welche die Souveränität des Volkes in ihren Verfassungen verankerten (Jahn, 2015, S. 21). Neben dem Nationalstaat gibt es auch den nichtnationalen Staat bzw. Vielvölkerstaat. Hier leben mehrere Nationen auf einem Staatsgebiet. Während die Staatsangehörigkeit der meisten Menschen klar definiert ist, ist die Zugehörigkeit zu einer Nation für viele Menschen nicht eindeutig geklärt (Jahn, 2015, S. 20). Die Zuordnung zu einer Nation, kann beispielsweise auf den Grundlagen gemeinsamer Abstammung, Sprache, Religion oder Werten erfolgen. Die gelebte Zugehörigkeit zu einer Nation bildet den Ursprung des Nationalismus, der seine Wurzeln in der Idee des Nationalstaates hat. Auf den Begriff Nationalismus wird im nächsten Unterkapitel eingegangen.

Nationalismus

Der Begriff Nationalismus taucht zum ersten Mal 1774 in Johann Gottfried Herders *Geschichtsphilosophie* auf, wo er im Sinne von Nationalstolz verwendet wird. In späteren Publikationen wird Nationalismus mit dem Nationalstaatsgedanken gleichgesetzt, also der Idee, dass jede Nation ihren eigenen Staat haben soll. Nationalismus kann demnach als politisches Prinzip betrachtet werden, welches besagt, dass politische und nationale Einheiten deckungsgleich sein sollten (Gellner, 1991, S.8). Er ist eine Form des politischen Denkens, die auf der Annahme beruht, dass soziale Bindung von kultureller Übereinstimmung abhängt (Gellner, 1999, S.17). Nationalismus als gesellschaftliche Bewegung fordert für das, was seine Anhänger*innen für eine Nation halten, staatliche Einheit und Autonomie, also einen

Nationalstaat. Sobald dieses Ziel erreicht ist, wollen nationalistische Bewegungen die innere Einheit und politische Handlungsfähigkeit dieses Staates erhalten und ausbauen (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 20). Nationalismen werden also zunächst von Nationalbewegungen getragen und in Nationalstaaten auch durch das jeweilige Staatswesen reproduziert. Je nach Entstehungsgeschichte des jeweiligen Nationalismus ist die durch ihn beförderte Identität der Nation unterschiedlich ausgefüllt. Unterscheidungsmerkmale können Staatsangehörigkeit, sowie kulturelle, ethnische, religiöse und/oder Abstammungsmerkmale umfassen.

Hans-Ulrich Wehler (2011, S. 8) zufolge stellt der Nationalismus ein Ideensystem dar, das aus der Idee der Nation hervorgeht, um deren Existenz zu rechtfertigen, ihre Vergangenheit zu deuten und ihre Zukunft zu entwerfen. Der Nationalismusforscher Hans Kohn betont dagegen die wechselseitige Beziehung zwischen Nationalismus und Nationalstaat. Ihm zufolge fordert der Nationalismus den Nationalstaat, während die Existenz des Nationalstaates den Nationalismus stärkt (Kohn, 1962, S. 25). Seit den 1980er-Jahren beschäftigt sich die Forschung zunehmend mit den Konstruktionsprozessen des Nationalismus. Man geht also nicht mehr davon aus, dass der Nationalismus aus der Nation heraus entsteht, sondern widmet sich stattdessen der Frage, wie der Nationalismus die Nation hervorbringt (Jahn, 2015, S. 29).

In der öffentlichen Wahrnehmung und in vielen wissenschaftlichen Untersuchungen wird Nationalismus häufig vom Patriotismus abgegrenzt. Nationalismus impliziert die Überlegenheit der eigenen Nation und fordert deren Ausdehnung sowie eine Abgrenzung gegenüber anderen Nationen. Im Gegensatz dazu wird Patriotismus als ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Nation beschrieben, welches mit Stolz verbunden ist, jedoch ohne die Herabsetzung anderer Nationen auskommt. Ein idealtypischer Patriotismus könnte somit tolerant oder gar kosmopolitisch sein. Jedoch werfen empirische Untersuchungen Zweifel daran auf, ob eine klare Unterscheidung zwischen Patriotismus und Nationalismus möglich ist, da die Bildung von „Wir-Gruppen“ sowohl mit inklusiven als auch exklusiven Tendenzen verbunden ist (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 19). Langewiesche (1994, S. 16) argumentiert, dass Nationalismus oft als die dunkle Seite betrachtet wird, während Patriotismus als das positive Gegenbild gilt. Er betont jedoch, dass die Ergebnisse historischer

Forschung eine solch klare Zweiteilung nicht unterstützen. Die dunklen Seiten des Nationalismus lassen sich nicht einfach von einem idealisierten Patriotismus trennen.

Zudem wird, ähnlich wie bei der Unterscheidung zwischen „Patriotismus“ und „Nationalismus“, häufig zwischen „nationalen Bewegungen“ und „nationalistischen Bewegungen“ unterschieden. Nationale Bewegungen streben hierbei lediglich die Bildung eines Nationalstaates an, während nationalistischen Bewegungen ein Überlegenheitsgefühl gegenüber anderen Nationen zugeschrieben wird. Diese idealtypische Unterscheidung mag auf den ersten Blick durchaus sinnvoll erscheinen. Betrachtet man jedoch die Geschichte des Nationalismus in Europa, wird deutlich, dass nationale Bewegungen praktisch nicht von nationalistischen Bewegungen zu trennen sind (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 25).

Entstehung und Verbreitung des Nationalismus

Die Geschichte des modernen Nationalismus beginnt im 18. Jahrhundert mit dem Niedergang des Imperialismus. Die Gründung der Nationalstaaten USA und Frankreich im Jahr 1789 bzw. 1791, welche auf Verfassungen beruhten, die die Souveränität des Volkes proklamierten, ebneten den Weg für die nationale Selbstbestimmung (Jahn, 2015, S. 21). Obwohl bereits in der Antike, im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit viele Beispiele für Heimatverbundenheit und Vaterlandsliebe zu finden sind, macht es wenig Sinn, vor der Moderne von Nationalismus zu sprechen (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 27; Langewiesche, 2000, S. 35). Die moderne Nationsbildung lässt sich mit dem 18. Jahrhundert und dem Aufklärungszeitalter verbinden. Denn erst zu dieser Zeit entstanden die spezifischen Voraussetzungen, die es ermöglichten, dass sich eine Masse von Menschen als ein Volk oder eine Nation fühlen konnte. In dieser Epoche verlor das theologisch geprägte Welt- und Menschenbild seine Vormachtstellung und es entwickelte sich ein neues Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft. Eines der zentralen Anliegen der frühen Nationalist*innen war die Schaffung einer einheitlichen Sprache für das nun als Nation angesehene Volk (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 27). Die Nationalsprache wird dabei nach dem Prinzip „Cuius regio, eius lingua“ vom herrschenden Sprachvolk bestimmt (Jahn, 2015, S. 23).

Durch den Wandel zur Industriegesellschaft änderte sich zudem das Verhältnis zwischen Macht und Kultur grundlegend. „Eine Hochkultur durchdringt jetzt die gesamte Gesellschaft, definiert sie und muß vom Gemeinwesen aufrechterhalten werden. Das ist das Geheimnis des Nationalismus“ (Gellner, 1991, S. 33). Ein wesentlicher Aspekt dieser Entwicklung ist die Idee der „kulturellen Homogenität“, die nicht erst durch die Nationalist*innen aufgebracht wurde, sondern bereits mit der Entstehung des Nationalismus verbunden ist und sich aus den Anforderungen der Industriegesellschaft ergab (Gellner, 1991, S. 64). Der Industrialismus forderte einheitliche und austauschbare Arbeitskräfte für die wirtschaftliche Expansion. Der Nationalismus wurde damit zum Werkzeug für Standardisierung und Reglementierung (Conversi, 2022, S. 160).

Der Nationalismus entwickelte sich als eine neue Form kollektiver Identität im gesellschaftlichen Umbruch. Dabei lassen sich zwei idealtypische Konstruktionsmuster zur Begründung der Nationalität unterscheiden: Ethnischer Nationalismus, der die Zugehörigkeit zur Nation von angeblich natürlichen oder angeborenen Eigenschaften abhängig macht, und politischer Nationalismus, bei dem das Leben innerhalb der Staatsgrenzen oder im Geltungsbereich der Verfassung entscheidend ist (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 183-184). Im deutschsprachigen Raum herrschte seit dem späten 18. Jahrhundert ein Nationsverständnis vor, welches auf Abstammung und Kultur basierte und sich bis zum Ende des 19. Jahrhundert zunehmend biologistisch aufgeladen und aggressiv ausgerichtet hat (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 184).

Nationalismus ist ein Konzept, welches nach innen integriert und nach außen abgrenzt. Die nationale Gemeinschaft wird dabei mittels Inklusion und Exklusion definiert. Was eine Nation ausmacht und welche Kriterien für Einschluss und Ausschluss herangezogen werden, variiert je nach theoretischer Definition des Nationsbegriffes. Diese Faktoren bestimmen, welche Menschen sich als „Wir“ identifizieren und welche Menschen zu „Anderen“ gemacht werden. Die Starrheit dieser Abgrenzung hängt ebenfalls mit dem gewählten Nationsverständnis zusammen (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 13). Bei näherer Betrachtung ist das Konzept des „Wir“ jedoch oft widersprüchlich, wenn man versucht es positiv zu definieren. Deshalb wird es häufig über Ausschlusskriterien definiert, also darüber wer nicht dazugehört. Das nationale „Wir“ ist allerdings nicht nur widersprüchlich,

sondern auch wirkmächtig. Die „Konstruktion von Völkern“ findet auf verschiedenen Ebenen statt, einschließlich der staatlich gesteuerten Homogenisierung der Bevölkerung sowie der diskursiven Herstellung, Veränderung und Stabilisierung eines nationalen „Wir“ (Schumacher, 2014, S. 10). Die Nation garantiert denjenigen, welche ihre Zugehörigkeitskriterien erfüllen, gesellschaftliche Ressourcen und bildet zugleich eine geeinte Kampfgemeinschaft. Nationalismus ist demnach immer mit einer erzwungenen inneren Homogenisierung und einer aggressiven äußeren Abgrenzung verbunden und bewegt sich im Spannungsfeld zwischen Partizipation und Aggression (Langewiesche, 2000, S. 39–41).

Nationalismus wird daher meist im Zusammenhang mit (bewaffneten) Konflikten betrachtet und ist somit negativ konnotiert. Nationalismus ist jedoch ein ambivalentes Phänomen, welches immer in seiner Janusköpfigkeit betrachtet werden muss, die sowohl seine konstruktiven als auch seine destruktiven Auswirkungen auf moderne Gesellschaften umfasst. Diese Perspektive hilft dabei, einen häufigen Fehler zu vermeiden, der vielen Gesellschaftstheoretiker*innen, insbesondere jenen, die sich auf Fortschritt und Modernisierung konzentrieren, unterlaufen ist (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 10). Diese Theoretiker*innen betrachteten den Nationalismus als ein atavistisches Relikt, also eine negative Eigenschaft, die durch Bildung, Aufklärung und Modernisierung bald überwunden werden würde, und die vor allem in den ungebildeten und manipulierbaren Massen verwurzelt sei. Diese Sichtweise unterschätzt jedoch die Dynamik und die konstruktiven Aspekte des Nationalismus (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 11).

Der Nationalismus motivierte viele Menschen zu politischem und gesellschaftlichem Engagement, Widerstand gegen Unterdrückung und Kolonialismus sowie zu Höchstleistungen in verschiedenen Bereichen. Trotz der durch Nationalismus ausgelösten Kriege und gesellschaftlichen Diskriminierungen bleibt er für viele attraktiv, da er ein Gefühl von Zugehörigkeit vermittelt und Teilhabe an Macht verspricht (Jeismann & Ritter, 1993, S. 22).

Anfänglich kamen Nationalist*innen vor allem aus dem Bildungsbürgertum und dem Wirtschaftsbürgertum. Mitte des 19. Jahrhunderts fand der Nationalismus zudem Anhänger*innen in der aufkeimenden Arbeiterbewegung. Doch erst am Beginn des 20. Jahrhunderts, insbesondere in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg, wurde der Nationalismus zu einer Massenbewegung. In dieser Zeit gewann der Nationalismus

eine breite Basis in den unteren Schichten und erreichte zunehmend auch die Landbevölkerung (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 25). Die Verbreitung des nationalistischen Denkens wurde vor allem durch die Institutionen Schule und Armee begünstigt, die als Transmissionsriemen für die innere Nationsbildung fungierten. Darüber hinaus spielten populärwissenschaftliche Publikationen, Museen und Universitäten wichtige Rolle bei der Verbreitung nationalistischer Ideen (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 23-24, 32). Es bestand eine wechselseitige Beziehung zwischen Nationalismus und Nationalstaaten; Nationalstaaten verstärkten den Nationalismus ihrer Bürger*innen, um ihre politische Legitimität zu untermauern.

Jüngerer Theorien zum Nationalismus folgend, setzten sich nationalistische Ideologien in Europa bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs durch. Der Krieg diente als entscheidender Test für die europäischen Nationalismen, was die öffentliche Begeisterung und Unterstützung für die Kriegsanstrengungen anbelangte. Die kollektive Bereitschaft, für die Nation zu sterben, untermauerte die Stellung der Nation als Höchst- und Letztwert (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 33). Den Nationalismus konnte „1914 niemand mehr ignorieren, und die meisten wunderten sich nicht einmal mehr darüber“ (Gellner, 1999, S. 78).

Nationalismus als Ideologie

Nationalismus umfasst eine Mischung aus politischen Ideen, Gefühlen und Symbolen, aus der sich eine Ideologie formen kann (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 20). Eine Ideologie bezeichnet ein System von Weltanschauungen, Grundeinstellungen und Wertungen, welches an eine soziale Gruppe gebunden ist. Diese Glaubenssysteme stellen gesellschaftliche Phänomene oder Strukturen jedoch meist einseitig und verzerrt dar. Sie betonen bestimmte Aspekte der sozialen „Realität“, während sie andere unterdrücken und damit bestehende Machtstrukturen aufrechterhalten (Apple, 2004, S.18; Thompson, 1990, S. 32).

Wie andere Ideologien zeichnet sich auch der Nationalismus dadurch aus, dass er bestimmte soziale Strukturen und Prozesse als natürlich oder unvermeidlich darstellt, obwohl diese von Menschen geschaffen und aufrechterhalten werden (Thompson, 1990, S. 59). Nationalstaaten und Nationalismus sind relativ junge Entwicklungen. Sie werden allerdings oft so wahrgenommen, als hätte es sie schon immer gegeben.

Der Begriff „Naturalisierung“ veranschaulicht diese Beziehung zwischen Nation und Natur. Naturalisierung bedeutet wörtlich, dass etwas „natürlich“ wird. Dieser Begriff, der auch heutzutage noch im Englischen und Französischen verwendet wird, beschreibt den Prozess der Einbürgerung, durch den ein Individuum zu einem mit vollen Rechten ausgestatteten Teil der Staatsbevölkerung wird (Schumacher, 2014, S. 6–7). Es erscheint uns daher als „natürlich“, dass Menschen mit einer bestimmten Nationalität gewisse Eigenschaften teilen und innerhalb bestimmter Grenzen leben. Dieser Naturalisierungsprozess lässt den Nationalstaat als natürliche Einheit und nicht als ein von Menschen geschaffenes Konstrukt erscheinen (Schumacher, 2014, S. 7).

Was als natürlich gesehen wird ist jedoch keineswegs universal festgelegt, sondern variiert je nach betrachteter Zeitperiode und Gesellschaft. Im Europa des 21. Jahrhunderts wäre der Ausschluss von Frauen aus dem politischen Leben für den Großteil der Bevölkerung undenkbar. Anfang des 20. Jahrhunderts war dieser Zustand allerdings in den meisten europäischen Staaten Normalität. Der Nationalismusforscher Hans Kohn untermauert diese Erkenntnis. Er argumentiert, dass Nationalismus nicht das Produkt ewiger oder natürlicher Gesetze sei, sondern vielmehr „das Ergebnis des Entwicklungszustandes gesellschaftlicher und geistiger Elemente zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Geschichte“ (Kohn, 1962, S. 12).

Nationen legitimieren sich, indem sie Erzählungen über eine gemeinsame Vergangenheit entwerfen und so das Gefühl einer natürlichen, kontinuierlichen Identität schaffen. Nationalist*innen behaupten oft eine Kontinuität ihrer Nation mit alten Völkern oder Stämmen und konstruieren dadurch ein ideologisches Narrativ, welches ihre Nation als naturgegeben darstellt. Der Historiker Eric Hobsbawm bezeichnet dieses Phänomen als „invented traditions“, bei dem Nationalist*innen die Vergangenheit in ihrem Sinne vereinnahmen bzw. interpretieren um nationale Traditionen zu „erfinden“ (Hobsbawm & Ranger, 2013). Nationalist*innen eignen sich die Vergangenheit an, um ein Gefühl historischer Legitimität zu schaffen, wobei sie oft den Kontext und das Selbstbild historischer Akteur*innen auslöschen, „um die Geschichte für den nationalistischen Diskurs handhabbar zu machen“ (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 98). Diese retrospektiven Konstruktionen halten einer rationalen Prüfung nicht stand. Das nationale „Wir“ stützt sich allerdings auf diese

bedeutungsvollen Geschichten, um seine Existenz zu rechtfertigen und seine Einheit zu wahren.

Zudem ebnete der Bedeutungsverlust der Religion dem Nationalismus den Weg zu einer der führenden Ideologien des 20. Jahrhunderts (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 107). Als die traditionellen religiösen Überzeugungen schwanden, begann der Nationalismus, die entstandene ideologische Leere zu füllen, und entwickelte sich zu dem, was einige Wissenschaftler*innen als „politische Religion“ bezeichnen (Wehler, 2001, S. 32). Mit der voranschreitenden Säkularisierung der Gesellschaft, adaptierten und integrierten nationalistische Ideologien religiöse Motive und Strukturen, um Legitimität und emotionale Resonanz zu erlangen (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 108). Der Nationalismus adaptiert vier religiöse Schlüsselemente: die Nation als von Gott auserwähltes Volk; das Territorium als heiliges Land, welches gegen „Todfeinde“ verteidigt werden muss; die Prädestination, also der Glaube eine vorbestimmte Mission erfüllen zu müssen, sowie die Brüderlichkeit, welche sich allerdings auf Mitglieder der eigenen Nation beschränkt (Wehler, 2001, S. 29). Wehler (2001, S. 29) vertritt die Auffassung, dass die Ideen des Nationalismus im Wesentlichen auf der Säkularisierung religiöser Traditionen beruhen. Nationalist*innen betrachten ihre Nation nicht als Ersatz für Gott, aber sie versuchen oft, ihre Nation durch religiöse Rhetorik und Symbole zu legitimieren (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 109).

In diesem Zusammenhang wird die Nation sakralisiert und als höchste Offenbarung des göttlichen Willens betrachtet. Im Zeitalter des Nationalismus werden ursprünglich transnationale Religionen in nationale Religionen umgewandelt und die religiöse Identität mit der nationalen Identität in Einklang gebracht. Dieser Prozess der Sakralisierung hilft den Nationalist*innen, ihre Mission mit einem Gefühl der ultimativen Zielsetzung und moralischen Rechtschaffenheit auszustatten, indem sie auf tief verwurzelte religiöse Gefühle zurückgreifen, um die nationale Einheit zu stärken (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 109). Nationalismus bot damit eine einfache, massentaugliche Identifikationsfigur in einer Zeit weitreichender gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Veränderungen. Die nationalistische Ideologie löste die religiöse ab, behielt allerdings deren politische Sprengkraft. Der Nationalismus vereinfachte die Komplexität des modernen Lebens, brachte jedoch auch neue Herausforderungen mit sich. Er führte zu Rivalität und Konflikten zwischen

verschiedenen Nationen, der Notwendigkeit klarer Grenzen und der Zuordnung von Individuen zu bestimmten nationalen Identitäten (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 13).

Auf der Ebene des Nationalstaates spielen Instrumente wie Volkszählungen und Landkarten eine entscheidende Rolle bei der Klassifizierung und Standardisierung. Diese Instrumente tragen dazu bei, die Grenzen der Nation festzulegen und zu vermitteln, wobei Karten als Logo eines Landes und als wichtige Symbole der nationalen Identität dienen (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 97). Die Herausbildung einer nationalen Identität erfolgt durch Prozesse der Inklusion und Exklusion. Die Definition, wer zur Nation gehört, ist untrennbar mit der Definition des Feindes verbunden (Hoffmann, 1993, S. 22). Die nationalistische Ideologie mobilisiert die Menschen oft durch Stereotypen des „Anderen“ und macht diese Bilder zu einem zentralen Faktor, um Unterstützung zu gewinnen. Im Gegensatz zu dem Glauben, dass der Krieg die Nation bedroht, suggeriert der nationalistische Diskurs, dass der Konflikt eine Gelegenheit bietet, die Nation und ihr Volk zu festigen und zu definieren (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 105).

Die Ausweitung des Territoriums und der sozialdarwinistische „Kampf um Raum“ stellen auch zentrale Konzepte der geographischen Debatte der Vor- und Zwischenkriegszeit dar. Durch die Schulgeographie fand diese Ideologie ihren Weg in die Klassenzimmer des 19. und des frühen 20. Jahrhunderts. So spielte die Geografie(didaktik) eine zentrale Rolle im nationalistischen Kampf um Territorium und Einfluss.

Nationalismus in der Geographie

Historische Aufarbeitung

Die Geographie beschäftigt sich mit Räumen und somit immer auch mit Grenzen, denn um einen Raum zu bestimmen, müssen dessen Grenzen bekannt sein. Im 19. Jahrhundert wurde die Grenzfrage zur Existenzfrage für die Geographie als eigenständige Wissenschaft (Schultz, 1998, S. 132). Anders als die zu dieser Zeit prestigeträchtigere Statistik, die sich mit aktuellen Gegebenheiten (wie zum Beispiel der Bevölkerungsentwicklung) in einzelnen Staatsgebieten befasste, sah die Geographie ihre Aufgabe darin, sich mit naturgegebenen Ländern auseinanderzusetzen, deren Grenzen durch ihr Relief bestimmt wurden. Durch diese Berufung auf naturgegebenes und somit ewig gültiges Wissen, legitimierte die Geographie ihren Anspruch als selbstständige Disziplin (Schultz, 1998, S. 132). Dieses klassische Paradigma der Geographie geht auf Johann Gottfried Herder zurück. Er propagierte die Idee des organischen Volksstaates, in dem Land, Volk und Staat übereinstimmen sollten (Schultz, 1998, S. 130).

Herder steht am Anfang einer folgenreichen Ontologisierung und Biologisierung des Volksbegriffs (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 40). Er beschrieb Völker bevorzugt in organologischen Metaphern, indem er sie „wie Gewächse“ wachsen ließ und ihnen menschliche Eigenschaften wie Gesinnung, Geist und Seele zuschrieb. Diese Bildsprache deutete darauf hin, dass die Abgrenzung von Völkern gegeneinander nicht nur möglich, sondern auch notwendig sei, um eine positive Entwicklung des „Volkskörpers“ zu gewährleisten (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 40). Herder kritisierte vor allem die „unnatürliche Vergrößerung der Staaten“, die er als „wilde Vermischung der Menschen-Gattungen und Nationen“ bezeichnete (Schultz, 1998, S. 130). Solche „künstlichen Staaten“ würden laut Herder die Einheit einer Nation bedrohen, da sie den Nationalcharakter zerstören (Schultz, 1998, S. 130). Herder vertrat zudem die Ansicht, dass alle Räume gleichwertig sind. Nachdem sich im Staatenbildungsprozess die natürlichen Staaten herausgebildet hatten, könnten somit alle Völker in Frieden nebeneinander leben. Diese Denkweise war jedoch nur für die Phase des nation-buildings zeitgemäß (Schultz, 1998, S. 127).

Mit dem Imperialismus folgte der Aufstieg der zu dieser Zeit darwinistisch aufgeladenen Anthropogeographie nach Friedrich Ratzel. Auch bei Ratzel spielt die Form der Erdoberfläche eine wichtige Rolle, allerdings dient sie nicht als Begrenzung der Völker, sondern als Aufforderung zur Expansion (Schultz, 1998, S. 127). Ein zentrales Problem für Ratzel ist die Unvermehrbarkeit des Raumes. Ratzel leitete daraus aber anders als Herder nicht die Notwendigkeit eines friedlichen Nebeneinanders der Völker ab. Stattdessen prophezeite er einen permanenten Kampf um Raum, also einen Verdrängungs- und Vernichtungswettbewerb, welcher sich aus der Raumnot der Staaten ergibt (Schultz, 1998, S. 137). Mit dieser These geht auch eine Hierarchisierung der bei Herder gleichwertigen Räume einher (Schultz, 1998, S. 139). Ratzels Gesetz der wachsenden Räume ist vom Sozialdarwinismus seiner Zeit geprägt; es findet ein Ausleseprozess statt, bei dem mächtigere Staaten ihr Territorium auf Kosten anderer Staaten ausdehnen.

Somit hatte die Begrenztheit des Raumes für Ratzel auch positive Seiten; er sah die Raumnot als leistungssteigernd an (Schultz, 1998, S. 137). Während Herder Frieden als Naturzustand der Menschheit annahm, war Ratzel der Überzeugung, dass Krieg notwendig für die Entwicklung der Völker sei. Allerdings war er skeptisch gegenüber der Überbewertung des Nationalismus. Er prognostizierte, dass die gesamte Weltbevölkerung zukünftig zu einem einzigen Wirtschaftsorganismus zusammenwachsen werde, in dem einzelne Nationen lediglich die Rolle untergeordneter Organe übernehmen werden (Schultz, 1998, S. 138).

Anders als bei Herder, ist bei Ratzel die Vermischung der „Rassen“ zunächst positiv konnotiert. Er sah diese als erwünscht, um kulturelle Höchstleistungen hervorzubringen. In seinen früher Schriften lehnte er die Idee der Rassenreinheit wie sie von Gobineaus und Chamberlain propagiert wurde, strikt ab. Allerdings landete auch er letztendlich beim Rassismus. Er befürwortete Maßnahmen zur Verbesserung der Rasse und sah eine Notwendigkeit für schwere Rassenkämpfe um den knappen Raum des Erdbodens (Schultz, 1998, S. 138). Ratzels Theorie zur Nutzenmaximierung der höheren Rasse stand somit im direkten Konflikt mit den organischen Staaten des klassischen Paradigmas der Geographie (Schultz, 1998, S. 139). Er machte seine Theorie allerdings an diese anschlussfähig, indem er alle Grenzen, seien sie natur- oder menschengemacht für als zum derzeitigen Zeitpunkt als berechtigt erklärte (Schultz, 1998, S. 141). Er postulierte die absolute

Veränderlichkeit der Grenzen. Dies machte seine Theorie vor allem für die Politik der Raumerweiterung Anfang des 20. Jahrhunderts interessant. Der erste Weltkrieg wurde somit in der Geographie als „naturnotwendige Wachstumserscheinung gesunder Staaten gesehen“, welche mit biologischer Folgerichtigkeit begründet wurde (Schultz, 1998, S. 140). Ratzels Theorie der totalen Relativierung aller Grenzen wurde später zudem für die Begründung der hitlerschen Lebensraumideologie herangezogen. Natürlich soll dies nicht bedeuten, dass Ratzels Schriften direkt zum zweiten Weltkrieg geführt haben. Allerdings gehören Ratzels Theorien durchaus zur Vorgeschichte des Krieges, da dieser bereits in den Köpfen der Menschen begann, lange bevor er offiziell erklärt wurde (Schultz, 1998, S. 142). Eine der wichtigsten Verbreitungsstätten des bellizistischen nationalistischen Narrativs war die Schule. Darum ist es essentiell, sich mit der Rolle des Geographieunterrichtes und des durch diesen transportierten Raumverständnisses in der Vor- und Zwischenkriegszeit auseinanderzusetzen.

Nationalismus in der Schulgeographie

Der klassische Raumbegriff der Geographie, der sich in den Lehrbüchern des 19. und des frühen 20. Jahrhunderts findet, unterscheidet sich fundamental von unserem heutigen. Während wir heute von einer gesellschaftlichen Konstruktion von Räumen ausgehen, vertritt die klassische Geographie den Raumbegriff nach Herder, also die des natürlich begrenzten Containerraumes. Den Kern des Geographieunterrichtes bildete die Länderkunde. Länder wurden hierbei als etwas naturgegebenes angesehen (Schultz, 2017, S. 44). Sie dienten als Lebensraum für Völker, welche diese aktiv zu einer für dieses Volk charakteristische Kulturlandschaft umgestalteten. Jede Landschaft wurde als Indikator für den Arbeitsgeist eines Volkes angesehen. So war die Landschaft dem Volk angepasst, aber auch das Volk passte sich der Landschaft an – etwa wurden Bewohner*innen heißer Länder als arbeitsfaul beschrieben. Die Attraktivität dieses Konzeptes lag in der Vorstellung einer dauerhaften Ordnung, die dem Willen der Natur gehorchte (Schultz, 2017, S. 46).

Mit dem Ersten Weltkrieg wurde der Geographieunterricht zunehmend politischer. Der Staat wurde wichtiger als geographische Einheiten wie Länder, und das Fach verlagerte sich von der Länderkunde zur Staatenkunde (Schultz, 2017, S. 46).

Staaten wurde zwar weiterhin ein geographischer Kern zugeschrieben, sie sollten sich allerdings, angelehnt an Ratzels darwinistische Denkmuster, über natürliche Grenzen hinaus ausdehnen. Krieg galt als Zeichen der Leistungsfähigkeit, während Frieden als wachstumshemmend und lebensfeindlich betrachtet wurde. Das Konzept der eindeutigen natürlichen Grenzen stieß immer mehr auf Ablehnung. Stattdessen wurde Ratzels Narrativ der organischen Grenzen übernommen, die veränderbar waren und sich aus den Bedürfnissen des Staates ergaben (Schultz, 2017, S. 47).

Im Geographieunterricht der Zwischenkriegszeit musste daher zwischen verschiedene Arten von Grenzen unterschieden werden: Staatsgrenzen, Volksgrenzen, Kulturgrenzen und natürliche Grenzen wie Gebirge oder Flüsse (Schultz, 2017, S. 51). Das Ideal entsprach allerdings weiterhin dem ursprünglichen länderkundlichen Denken: ein Raum, ein Volk, ein Staat. Jedoch konnte von dieser Regel abgewichen werden. Lagen „starke geographische Bedingungen“ vor, galt auch ein Vielvölkerstaat wie Österreich-Ungarn als „geographisch gut begründet und naturgewollt“ (Schultz, 2017, S. 54).

Die staatsbürgerliche Bildung war die Hauptaufgabe des Geographieunterrichts der Zwischenkriegszeit. Anstatt den Krieg zu delegitimieren, wurde geopolitisches Denken gefördert. Darwinistische Narrative, die die Welt als Dauerkampfplatz um begrenzten Lebensraum sahen, machten Krieg zu einem integralen Bestandteil des geographischen Denkens (Schultz, 2017, S. 53). Karten dienten dazu, das frühere Territorium des Staates in Erinnerung zu rufen und als Zukunftsvision zu etablieren (Schultz, 2017, S. 52). Grenzen wurden als vorübergehend betrachtet und spiegelten lediglich das Kräfteverhältnis zweier Nachbarstaaten zu einem bestimmten Zeitpunkt wider (Durach, 1938, S. 150).

Der Staat wurde als Lebewesen gesehen, dass sich gegen Rivalen behaupten muss, um sein Territorium zu sichern. Gewalt wurde somit als notwendiges Mittel dargestellt, um Raum zu gewinnen und zu behalten (Lampe, 1919, S. 495). Der Geographieunterricht sollte dieses Narrativ festigen, indem es diese Denkmuster durch ständige Wiederholung im Bewusstsein der Schüler*innen verankerte. Der Unterricht sollte die Jugendlichen dazu ermutigen, die empfundene Raumenge zu überwinden. Das Ziel war also die Jugendlichen für den anstehenden Krieg zu motivieren (Schultz, 2017, S. 55).

Heute wird ein solches imperialistisch-nationalistisches Denken im GW-Unterricht nicht mehr aktiv gefördert. Dennoch sind nationalistische Denkmuster weiterhin kulturell verankert und werden durch die Lebenswelt der Schüler*innen in den Unterricht hineingetragen. Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit der Relevanz des Themas Nationalismus für den heutigen GW-Unterricht.

Nationalismus im GW-Unterricht

„Nationalismus heute ist überholt und aktuell zugleich“ (Adorno, 1963, S. 137). Denn trotz der wirtschaftlichen und kulturellen Verflechtungen, die die Globalisierung mit sich bringt, erleben wir weltweit eine Tendenz zur Abschottung sowohl wirtschaftlicher als auch politischer und gesellschaftlicher Natur. Um die Relevanz der Thematisierung von Nationalismus im GW-Unterricht zu erläutern, werden im Folgenden drei Beispiele betrachtet, in denen Nationalismus in die Lebenswelt der Schüler*innen eindringt; das aktuelle politische Klima, die Suche nach der eigenen Identität und die Rolle der sozialen Medien bei der Beschaffung von Informationen. Zudem wird auf die Rolle des Unterrichts bei der Prävention von extremem Gedankengut eingegangen. Schließlich wird aufgezeigt, wie das Thema Nationalismus im Lehrplan verortet werden kann.

Politisches Klima

Das politische Klima bezeichnet die vorherrschende politische Stimmung und die dominierenden Meinungen innerhalb einer Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt. Der Begriff wird häufig genutzt, um Phasen des Wandels oder der Instabilität in der politischen Landschaft zu beschreiben. Aktuell befinden wir uns in einer solchen Phase politischer Unsicherheit.

Jugendliche wachsen in einer Welt auf, die scheinbar widersprüchliche Entwicklungen vereint: einerseits die zunehmende Vernetzung und Kooperation zwischen Staaten, andererseits der Wunsch vieler Staat, ihre Grenzen zu besser schützen und sich national neu zu definieren. Die Kriege in der Ukraine und in Gaza stellen bestehende Staatsgrenzen infrage, während der Brexit, die Coronapandemie

sowie die anhaltenden Fluchtbewegungen Richtung EU zum Zerschlagen der Illusion eines geeinten Europas geführt haben. Kurz gesagt, wir leben in einer Zeit geopolitischer Krisen und tiefgreifender Veränderungen. In Zeiten großer Unsicherheit sehnen sich viele Menschen nach einfachen Lösungen, klaren Kategorisierungen und dem Gefühl von Gemeinschaft. Dies spiegelt sich in der aktuellen Politik wider, in welcher nationalistische Diskurse zunehmend Aufwind erhalten. Wenn man die EU und die europäische Integration thematisiert, kommt man nicht darum herum, den Rechtsruck in Europa zu diskutieren, welcher sich deutlich in den Ergebnissen der EU-Wahl zeigt. Bei Europawahlen 2024 gingen die Patriots for Europe, denen rechte Parteien aus 10 EU-Ländern angehören, als drittstärkste Fraktion hervor. In Österreich gingen 6 von 20 Sitzen im EU-Parlament an diese Fraktion, da die FPÖ als stimmenstärkste Partei dieser Wahl hervorging. Auch im Wahlkampf für die österreichischen Nationalratswahl 2024 sind patriotisch aufgeladene Schlagworte wie „Identität“ und „Tradition“ zentrale Begriffe. Um das Österreichische zu bewahren, muss das Fremde draußen bleiben. Beispielsweise verspricht das Wahlprogramm der FPÖ mit dem Titel „Festung Österreich – Festung der Freiheit“ eine „Insel der Seligen“, welche auf einem „festen Wertefundament“ aufbaut (fpoe.at, 2024). Grenzschutz und Abschottung gegen Einflüsse von außen werden damit zum Allheilmittel für alle Probleme stilisiert, während die Homogenität der Bevölkerung als konkretes Ziel angestrebt wird (FPÖ Wahlprogramm, 2024, S. 45).

Diese Ideologie der einheitlichen österreichischen Kulturnation findet sich auch im Parteiprogramm der FPÖ wieder, indem behauptet wird, dass Österreich kein Einwanderungsland sei (2011, S. 5). Wirft man jedoch einen Blick auf die Bevölkerungsstatistik lässt sich schnell feststellen, dass Österreichs Gesellschaft durchaus sehr divers ist. 27,2% der österreichischen Gesamtbevölkerung hat einen Migrationshintergrund, in Wien sind es sogar 50,3% (Statistik Austria, 2024, S. 111). Die Debatte um eine österreichische „Leitkultur“, angestoßen von der ÖVP, wirft die Frage auf, was „österreichische Identität“ überhaupt bedeutet. In einer zunehmend pluralistischen Gesellschaft wächst das Bedürfnis nach einfachen Antworten auf komplexe Fragen, besonders in Zeiten gesellschaftlicher Unsicherheit (Güngör et al., 2016, S. 142). Nationalistische Idealbilder von Zugehörigkeit und Zusammenhalt geben den Menschen Sicherheit und sind somit beliebte Motive in politischen Diskursen. Dabei bedienen sich nicht nur konservative und rechte Parteien wie ÖVP

und FPÖ an nationalistischen Narrativen; auch linke Parteien machen sich diese zu eigen, wenn auch weniger offensiv. So stellte der österreichische Bundespräsident Alexander Van der Bellen, ehemaliger Parteivorsitzender der Grünen, in beiden seinen Präsidentschaftswahlkämpfen den Begriff „Heimat“ in den Mittelpunkt seiner Kampagnen. Die Verwendung dieses Heimatnarrativs, welches traditionell eher mit rechten Parteien assoziiert wird, war durchaus umstritten, erwies sich jedoch in beiden Wahlkämpfen als erfolgreiche Strategie. Der zunehmend nationalistisch geprägte Diskurs um Heimat und Zugehörigkeit führt zu gesellschaftlichen Spannungen. Jugendliche sind dadurch oft mit hitzigen und undurchsichtigen Debatten konfrontiert, die ihre Wahrnehmung von Identität und gesellschaftlicher Zugehörigkeit formen.

Die Pragmaticus Jugendstudie aus dem Jahr 2023 beschäftigt sich mit den Werten, Einstellungen und Ängsten junger Menschen. Für diese Studie wurden 2500 Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 16 und 29 Jahren aus Deutschland, Österreich und der Schweiz befragt. 1000 der Teilnehmer*innen stammen aus Österreich. Die Ergebnisse dieser Befragung legen die Zukunftssorgen der österreichischen Jugend dar, vor allem wenn es um die Zukunft unsere Gesellschaft geht. Nur 21% der Befragten blicken „eher zuversichtlich“ auf die Zukunft der österreichischen Gesellschaft. Dies lässt auf die wahrgenommene tiefe Spaltung der Gesellschaft schließen. Zudem bestehen Sorgen in Bezug auf Krieg, die wirtschaftliche Lage und den Verlust der Demokratie. Auch Migrationsthemen finden sich in der Studie. Besonders bemerkenswert ist hierbei, dass 65% der befragten Jugendlichen sich Sorgen um Rassismus und Ausländerfeindlichkeit machen, während gleichzeitig 54% angeben, dass Zuwanderung ihnen Sorgen bereitet. Diese widersprüchlichen Ansichten verdeutlichen die Unsicherheiten und Spannungen, die Jugendliche in einer zunehmend polarisierten Welt erleben.

Suche nach der eigenen Identität

In dieser Zeit der Unsicherheit suchen Jugendliche nicht nur nach Orientierung, sondern auch nach ihrer eigenen Identität. Die Phase der Adoleszenz wird oft durch die Frage „Wer bin ich?“ geprägt, die gleichzeitig die Abgrenzung „Wer bin ich nicht?“ mit sich bringt (Erikson, 2020, S. 215). In diesem Zusammenhang möchte ich auf die Studie „Jugendliche in der Offenen Jugendarbeit; Identitäten, Lebenslagen & abwertende Einstellungen“ (Güngör et al., 2016) eingehen, welche sich mit dem Zugehörigkeitsgefühl und den Einstellungen von Wiener Jugendlichen in der offenen Jugendarbeit beschäftigt. Für diese Studie wurden 401 Jugendliche zwischen 14 und 24 Jahren, welche mehrheitlich (85%) einen Migrationshintergrund aufweisen, zu ihrer Identität und ihren Erfahrungen mit Abwertung befragt. Die Mehrheit der Befragten identifiziert sich selbst stark oder mittel stark als Österreicher*innen (65%). Allerdings geben viele Jugendliche an, sich von der Mehrheitsbevölkerung nicht als Österreicher*innen wahrgenommen zu fühlen. Die Jugendlichen haben ein starkes Bewusstsein dafür, dass die Zuschreibung einer nationalen Identität mit Aussehen, Sprache und Namen verwoben ist (Güngör et al., 2016, S. 111). Sie weichen vom Ideal einer fraglosen Zugehörigkeit ab, da sie nicht den normativen Standards der Mehrheitsgesellschaft entsprechen (Mecheril, 2023). Zudem lässt sich bei den Jugendlichen eine starke Identifikation mit dem Herkunftsland der Eltern feststellen, selbst wenn sie dieses noch nie besucht haben; 89% der Jugendlichen identifizieren sich stark oder mittelstark als Teil ihrer Herkunftsgruppe (Güngör et al., 2016, S. 103). Die befragten Jugendlichen unterscheiden implizit zwischen drei gesellschaftlichen Gruppen: ihrer eigenen ethno-religiösen Herkunftsgemeinschaft, allen Zugewanderten und den Österreicher*innen ohne Migrationshintergrund. Dabei neigen sie dazu, die Homogenität der eigenen Gruppe zu überschätzen (Güngör et al., 2016, S. 98). Mehrheitsgruppen tendieren häufig dazu, Minderheiten aufgrund bestimmter Merkmale anders zu behandeln, was dazu führen kann, dass die Angehörigen der Minderheit ein stärkeres Bewusstsein für diese Eigenschaften entwickeln oder dass diese überhaupt erst entstehen (Güngör et al., 2016, S. 9). Insbesondere im Kontext der Migration können Identitätsaspekte, die im Aufnahmeland abgelehnt werden, wieder aufgegriffen oder stärker betont werden (Güngör et al., 2016, S. 10). Die Jugendlichen geben an, aufgrund ihrer Herkunft

Opfer von Abwertungen geworden zu sein, jedoch geben sie ebenfalls abwertende Einstellungen gegenüber anderen Herkunfts- und Religionsgruppen an.

Konflikte und Spannungen innerhalb und zwischen ethnischen bzw. nationalen Gruppen können sowohl durch Probleme im Aufnahmeland als auch durch Konflikte im Herkunftsland ausgelöst werden. Re-Ethnisierungsprozesse entstehen also nicht nur durch das Spannungsverhältnis zwischen Minderheiten und der Aufnahmegesellschaft, sondern auch durch Konflikte, Kriege und Unruhen in den Herkunftsländern. Diese Prozesse können eine erneute Identifikation mit der eigenen ethnischen Gruppe, eine verstärkte Betonung der ethnischen Zugehörigkeit sowie eine Solidarisierung und Politisierung der betroffenen Minderheiten zur Folge haben (Brieden, 1996, S. 17). Feindselige Haltungen richten sich dabei nicht gegen einzelne Personen, sondern gegen ganze Gruppen, deren zugeschriebene Verhaltensweisen oder Lebensstile als abweichend von einer als beruhigend empfundenen Normalität wahrgenommen werden (Heitmeyer, 2005, S. 6). Die Abwertung anderer Gruppen dient dabei als Instrument zur Selbstaufwertung (Güngör et al., 2016, S. 33). Gruppenbezogene Abwertung ist kein gesellschaftliches Randphänomen. Zick et al. (2011) untersuchten die „Abwertung des Anderen“ in acht europäischen Ländern und fanden heraus, dass gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Europa weit verbreitet ist. Dabei zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Gefühl von politischer Machtlosigkeit und der Tendenz schwächere Gruppen abzuwerten. Interessanterweise haben das politische Interesse und die individuelle Wahlbeteiligung nur einen sehr schwachen Einfluss auf das Ausmaß der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit (Zick et al., 2011, S. 117).

Ressourcenknappheit, wie etwa die Angst vor Arbeitsplatzverlust, wird häufig als Ursache für Konflikte zwischen Gruppen angesehen. Zick et al. (2011) fanden jedoch keinen signifikanten Zusammenhang zwischen ökonomischer Benachteiligung und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. „Die ökonomische Benachteiligung spielt insgesamt eine vergleichsweise geringe Rolle für das Ausmaß Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (Zick et al., 2011, S. 184). In der Studie wurde auch das Konzept der Fraternalen Relativen Deprivation berücksichtigt, also das Gefühl, dass die eigene Gruppe im Vergleich zu einer Fremdgruppe schlechter gestellt ist (Zick et al., 2011, S. 177). Dieser Faktor ist in Ländern mit hoher Einwanderungsquote (z.B.

Großbritannien, Frankreich) besonders stark ausgeprägt. Wie Zick et al. (2011, S.177) jedoch betonen, stehen solche Benachteiligungsgefühle häufig nicht in direktem Zusammenhang mit tatsächlicher Deprivation, sondern resultieren vielmehr aus dem Vergleich mit anderen, den eigenen Erwartungen oder dem, was eine Person glaubt, dass ihr zu zusteht. Zwischen Männern und Frauen gibt es in ihren Einstellungen kaum Unterschiede. Abwertende Haltungen und Intoleranz verstärken sich tendenziell mit steigendem Alter, während sie mit besserer Bildung und höherem Einkommen abnehmen (Zick et al., 2011, S. 15). Somit nimmt die Schule eine entscheidende Rolle ein, denn sie kann wichtige Weichen stellen, um negativen Entwicklungen zu verhindern.

Im Klassenzimmer treffen Jugendliche mit verschiedenen Identitäten, kulturellen Hintergründen und Wertvorstellungen aufeinander. Der Einfluss des Elternhauses sowie des jeweiligen ethnischen und sozialen Milieus prägt die Schüler*innen in unterschiedlicher Weise. Der Unterricht bietet somit einen Raum nationalistische Themen aus unterschiedlichen Standpunkten zu diskutieren. Gleichzeitig birgt dieser Themenkomplex auch das Potenzial für Konflikte und Konfrontationen, die auch zur Eskalation der Situation führen können.

Social Media als Informationsquelle

Die Schule ist und war nie die einzige Instanz, wenn es um die Vermittlung von Wissen und Werten geht. Jugendliche beziehen ihre Informationen zunehmend nicht mehr nur aus dem Elternhaus, der Peergroup oder den klassischen Medien, sondern vermehrt aus dem Internet. Soziale Medien nehmen dabei eine besonders zentrale Rolle ein.

Laut der Studie „Jugendliche im Fake News Dilemma“, die 2023 von Safer Internet veröffentlicht wurde, nutzen 80% der befragten Jugendlichen – 400 Jugendliche im Alter von 11 bis 17 Jahren – soziale Netzwerke, um sich über tagesaktuelle Themen zu informieren. Besonders beliebte Informationsquellen sind hierbei Youtube (75%) und Influencer*innen (63%). Obwohl nur 8% der Befragten soziale Netzwerke als sehr glaubwürdige Quellen einschätzen, überprüft ein Großteil der Jugendlichen die gelieferten Informationen nicht. 50% der Befragten geben zudem an, Nachrichten zu teilen, ohne deren Richtigkeit zu überprüfen. Trotz der geringen Glaubwürdigkeit, die

den sozialen Medien zugeschrieben wird, bilden sie die Hauptinformationsquelle für Alltagsthemen unter Jugendlichen, während der Konsum klassischer Medien weiter abnimmt. Dies führt zu großen Wissenslücken und Schwierigkeiten bei der Bewertung von Informationsquellen. Internet-Suchmaschinen werden zwar häufig im schulischen und beruflichen Kontext verwendet, jedoch nutzen nur 48% der Jugendlichen sie zur Recherche von tagesaktuellen Themen. Stattdessen dominieren Plattformen wie YouTube und soziale Netzwerke bei der Internetrecherche (Saferinternet.at, 2023).

Soziale Medien sind zudem ein bedeutendes Medium bei der Suche nach Identität und Zugehörigkeit. Die von Medien erzeugten und verbreiteten Wirklichkeitsbilder erweitern das direkte Umfeld der Jugendlichen (Hintermann et al., 2021, S. 80). In diesem erweiterten sozialen Kontext entwickeln oder erweitern sie oft unbewusst ihre Identitätsvorstellungen. Welche Informationen und „Wahrheiten“ jungen Menschen dabei als gesichert und verlässlich betrachten, wird durch ihre persönlichen Erfahrungen geprägt. Die in ihrem Umfeld vorherrschenden Ideologien, Überzeugungen, Perspektiven oder Stereotype bieten ihnen Orientierung bei der Suche nach ihrer eigenen Identität (Hintermann et al., 2021, S. 80).

Die Fülle an Möglichkeiten zur Informationsbeschaffung und -interpretation kann jedoch auch zu einer Überforderung der Mediennutzer*innen führen. Als Reaktion darauf ist ein Rückzug der User*innen in Filterblasen und Echokammern zu beobachten. In diesen abgeschotteten Mediumgebungen werden Botschaften, welche bewusst oder unbewusst manipulativ wirken, verbreitet, reproduziert und verstärkt (Hintermann et al., 2021, S. 81).

Diese emotional stark aufgeladenen virtuellen Räume (Rochlin, 2017). können als „Komfortzonen“ betrachtet werden, die der Bestätigung der eigenen Ansichten dienen. Nutzer*innen wählen Nachrichten zunehmend, unabhängig von ihrer sachlichen Richtigkeit, danach aus, wie sehr sie das eigene Wohlbefinden steigern. Durch das Teilen von gemeinsamen Wahrnehmungen erfahren sie ein Gefühl um Zustimmung und Gemeinschaft. Die Kommentarfunktion unter vielen Beiträgen ermöglicht es den User*innen zudem, sich aktiv am Diskurs zu beteiligen. Innerhalb dieser virtuellen Blasen werden die vertretenen Erklärungsmuster selten in Frage gestellt und erscheinen somit als unangefochten und korrekt (Hintermann et al., 2021, S. 81). Dabei geht es bei der Vermittlung und Aufnahme von Informationen

zunehmend um Emotionen statt um Fakten; es zählt als nicht was wahr ist sondern das was vom Empfänger als für wahr befunden wird (Oßenbrügge, 2023, S. 64). Rechte Parteien bzw. Politiker*innen sind besonders gut darin, Social Media für sich zu nutzen, denn sie schaffen es oft am besten starke Emotionen zu generieren, welche für besonders viel Interaktion sorgen. In einer Datenanalyse der Zeitung „Der Standard“ zur Social Media Präsenz der österreichischen Parteichefs vor der Nationalratswahl ging die Herbert Kickl als klarer Sieger hervor; der FPÖ-Spitzenkandidat konnte innerhalb des Messzeitraums von einem Monat mehr Interaktionen generieren als alle anderen Spitzenkandidaten zusammen (Al-Youssef, 2024).

Diese Dynamik stellt Lehrpersonen vor eine schwierige Aufgabe: Sie müssen die nationalistischen Raum- und Identitätskonstruktionen, welche die Schüler*innen mit in den Unterricht bringen, gemeinsam mit den Schüler*innen dekonstruieren. Dies kann jedoch mitunter auf heftigen Widerstand stoßen, da die Jugendlichen sich angegriffen fühlen können, wenn Lehrpersonen ihr Verständnis davon, wie die Welt funktioniert stören oder destabilisieren (Dowler, 2002, S. 68). Allerdings ist es von entscheidender Bedeutung auf solche schwierigen Themen einzugehen, da der Schule eine zentrale Rolle bei der Prävention von extremem Gedankengut zukommt.

Prävention von extremem Gedankengut

Um extremem Gedankengut präventiv zu begegnen, ist es wichtig, Nationalismus als potenziellen Wegbereiter für radikale Einstellungen zu thematisieren. Bailer-Galanda et al. (1996, S. 5) weisen darauf hin, dass der integrale Nationalismus sowie die damit verbundene Vorstellung einer homogenen „Volksgemeinschaft“ zentrale Bestandteile rechtsextremer Ideologie darstellen. Sowohl nationalistisches als auch rechtsextremes Denken basiert auf der Vorstellung einer Ungleichheit der Menschen. Während weniger radikale Formen des Nationalismus allerdings in einem demokratischen System bestehen können, zeichnet sich der Rechtsextremismus durch die Ablehnung demokratischer Regelungsformen von sozialen und politischen Konflikten sowie durch eine explizite Akzeptanz oder Bereitschaft zu Gewalt aus (Heitmeyer, 1987, S. 31–32). Die Grenzen zwischen Nationalismus, Rechtspopulismus und Rechtsextremismus sind jedoch oft fließend. Nationalistische

Ideologien werden häufig von rechten Kräften genutzt und treten oft gemeinsam mit rechtspopulistischen Narrativen auf. Peham (2016, S. 23) unterscheidet bei der präventiven Herangehensweise an extremes Gedankengut zwischen zwei Stufen; der primären und der sekundären Prävention. Die primäre Prävention richtet sich an alle Schüler*innen und wird nicht als Reaktion auf bestimmte Aussagen/Ereignisse betrieben. Darunter fällt die politische Bildung in deren Rahmen Nationalismus beispielsweise anhand der Ergebnisse der Europa- oder Nationalratswahlen betrachtet werden kann. Zudem soll die individuelle Ambiguitätstoleranz und Konfliktfähigkeit der Schüler*innen gestärkt werden. Die sekundäre Prävention setzt dagegen bei ersten Anzeichen von extremem Gedankengut an. Hierbei geht es darum, kritische Aussagen von Schüler*innen zu diskutieren und einzuordnen. Die Schüler*innen sollen sich dabei mit verschiedenen Formen des Extremismus und deren sozialen und psychischen Funktionen auseinandersetzen. Dies kann entweder im Klassenverband oder im Einzelgespräch stattfinden. Dabei können auch externe Parteien wie Schulpsycholog*innen oder Sozialarbeiter*innen miteinbezogen werden (Peham, 2016, S. 24).

Nationalistische oder in weiterer Folge rechtsextreme Denkmuster sind oft tief in der Lebenswelt von Jugendlichen verankert und können nicht allein durch die Vermittlung von „richtigem“ Wissen beseitigt werden, da sie von den Schüler*innen als effektive und einfache Problemlösungsstrategien wahrgenommen werden. Primäre Präventionsarbeit sollte sich deshalb auf die Erweiterung sozialer und politischer Kompetenzen konzentrieren, insbesondere der Medienkompetenz und der Fähigkeit, gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen (Peham, 2016, S. 24). Je besser Schüler*innen in der Lage sind, komplexe soziale und ökonomische Prozesse zu durchdringen, desto weniger neigen sie dazu, auf nationalistische oder rechtsextreme Deutungsangebote zurückzugreifen. Dabei ist es zentral, Sündenbockstrategien und einfache Erklärungsansätze zu hinterfragen. Zudem sollen Jugendliche dazu befähigt werden, kritisch über ihrer eigene Identifikation mit nationalen, kulturellen und religiösen Kollektiven zu reflektieren (Peham, 2016, S. 24).

Nationalismus ist ein vielschichtiges und konfliktreiches Thema, das in gesellschaftlichen und politischen Debatten – sowohl im privaten als auch im öffentlichen Raum – eine zentrale Rolle spielt. Angesichts seiner gesellschaftlichen

Bedeutung sollte Nationalismus auch im GW-Unterricht nicht ausgespart werden. Als übergreifendes Thema ist politische Bildung zudem fest im GW-Lehrplan verankert. Gemäß dem Prinzip der politischen Bildung, wie es im Beutelsbacher Konsens formuliert ist, müssen kontroverse Themen in der Gesellschaft auch im Unterricht als kontrovers dargelegt werden. Zudem muss jede Form von Indoktrination vermieden werden. Das Ziel der politischen Bildung ist es die Schüler*innen zu politisch selbstbestimmten und handlungsfähigen Bürger*innen zu machen (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024, S. 15). Das Thema Nationalismus nicht oder nur einseitig zu thematisieren ist somit keine Lösung. Die Frage, wie Lehrpersonen mit Nationalismus im Unterricht umgehen können, stellt dabei eine besondere Herausforderung dar. In den folgenden Kapiteln möchte ich genau dieser Frage nachgehen.

Lehrplanbezug

Betrachtet man den GW-Lehrplan der AHS (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024), zeigen sich drei zentrale Themenkomplexe, über welche sich das Thema Nationalismus erschließen lässt; Österreich, Europa und Globalisierung. Konkret finden sich im Lehrplan der Sek 1 Anknüpfungspunkte in den folgenden Klassen bzw. Kompetenzbereichen:

3. Klasse:

- Kompetenzbereich Österreichische Gesellschaftsentwicklung

Relevante Aspekte:

- Entwicklung der österreichischen Demographie und ihre mediale Darstellung beschreiben und interpretieren
- Selbst- und Fremdbilder im gesellschaftlichen Zusammenleben reflektieren

4. Klasse:

- Kompetenzbereich Europa und europäische Integration

Relevante Aspekte:

- Vielfalt von Wahrnehmung und Darstellungen von Europa und der EU beschreiben analysieren

- Chancen und Herausforderungen der europäischen Integration erörtern
- Kompetenzbereich Entwicklungen in einer globalisierten Welt
Relevante Aspekte:
 - Machtverhältnisse zwischen Staaten und Bündnissen untersuchen und darstellen
 - Globale Perspektiven auf Bevölkerungsentwicklung und Migration diskutieren
- Kompetenzbereich Das eigene Ich in einer vernetzten Welt
Relevante Aspekte:
 - Reflexion eigener Zukunftsvorstellungen und Bedürfnisse im Hinblick auf individuelle und gesellschaftliche Herausforderungen
 - Beteiligung an politischen Prozessen

Die Thematisierung des Nationalismus lässt sich in der Sekundarstufe 1 somit durchaus anhand des Lehrplans begründen. Aufgrund der Komplexität und Kontroversität dieser Thematik, erscheint mir jedoch eine intensivere Auseinandersetzung mit jener eher für die Sekundarstufe 2 angemessen. In der Sekundarstufe 2 (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016) können dabei die folgenden Bildungs- und Lehraufgaben zur Behandlung des Themas Nationalismus herangezogen werden.

- 5. Klasse (1. und 2. Semester): Die soziale, ökonomisch und ökologisch begrenzte Welt
 - Bevölkerung und Gesellschaft diskutieren
- 6. Klasse (3.Semester, Kompetenzmodul 3): Vielfalt und Einheit – Das neue Europa
 - Raumbegriff und Strukturierung Europas diskutieren
 - Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften erörtern
- 6. Klasse (4.Semester, Kompetenzmodul 4): Vielfalt und Einheit – Das neue Europa
 - Regionale Entwicklungspfade vergleichen
- 7. Klasse (5. Semester, Kompetenzmodul 5): Österreich – Raum – Gesellschaft – Wirtschaft

- Veränderungen der geopolitischen Lage Österreichs erläutern
- 7. Klasse (6. Semester, Kompetenzmodul 6): Österreich – Raum – Gesellschaft – Wirtschaft
 - Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen beurteilen
- 8. Klasse (7. Semester, Kompetenzmodul 7): Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte
 - Politische Gestaltung von Räumen untersuchen

Zusätzlich zur klassischen Verordnung nach Schulstufen oder Semestern können auch die Basiskonzepte als Anknüpfungspunkte genutzt werden. Folgende Basiskonzepte (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016, S. 198–201) sind für das Thema Nationalismus im GW-Unterricht von Relevanz:

Raumkonstruktionen und Raumkonzepte

Die Konzepte des Wahrnehmungsraums und der interessensgeleiteten Raumkonstruktion können Schüler*innen dabei helfen, nationale Identitäten und territoriale Ansprüche als sozial und ideologisch konstruierte Räume zu reflektieren.

Wahrnehmung und Darstellung

Das Basiskonzept „Wahrnehmung und Darstellung“ kann für die Thematisierung von Nationalismus im GW-Unterricht herangezogen werden, da nationalistische Ideologien oft auf spezifischen Bildern und Vorstellungen der „eigenen“ und „fremden“ Welt basieren. Schüler*innen sollen dazu befähigt werden, (mediale) Darstellungen von Zugehörigkeit und Fremdheit kritisch zu reflektieren und somit die interessengeleitete Vermittlung nationalistischer Ideologie zu hinterfragen.

Interessen, Konflikte und Macht

Das Basiskonzept „Interessen, Konflikte und Macht“ ist für die Behandlung des Themas Nationalismus im GW-Unterricht relevant, da nationalistische Ideologien meist auf Gruppeninteressen und gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion basieren. Die Analyse gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse und Konflikte ermöglicht es Schüler*innen, Machtstrukturen sowie die sozialen, ökonomischen und ökologischen Abhängigkeiten zu erkennen und deren Auswirkungen auf Verteilungsfragen und Ressourcenzugang kritisch zu reflektieren.

Kontingenz

Schüler*innen sollen Nationalismus als historisch, sozio-ökonomisch und räumlich eingebettetes Phänomen begreifen und monokausale und absolute Wahrheitsansprüche kritisch hinterfragen können. Indem sie gesellschaftliche Phänomene und nationale Identitäten als historisch und sozial veränderlich verstehen, erkennen sie die Mehrdeutigkeit nationalistischer Argumente und entwickeln ein Bewusstsein für vielfältige Lösungsansätze und Perspektiven.

Der Lehrplan bietet also vielfältige Anknüpfungspunkte, um das Thema Nationalismus für unterschiedliche Altersstufen zugänglich zu machen. In den folgenden Kapiteln wird aufgezeigt, wie diese Thematik im GW-Unterricht bearbeitet werden kann. Hierfür werden drei ausgewählte didaktische Ansätze, unter Anwendung der im nächsten Kapitel vorgestellten Methodik, miteinander verglichen.

Methodik

Fallbezogener Theorienvergleich

Diese Arbeit befasst sich mit der zentralen Frage, wie Lehrpersonen mit Nationalismus im GW-Unterricht umgehen können, um globale Perspektiven und kritisches Denken bei den Schüler*innen zu fördern. Hierzu werden zunächst drei verschiedene Zugänge der GW-Didaktik – Global Citizenship Education, utopische Bildung und aktivistische Bildung – herangezogen und es wird beleuchtet, wie diese Ansätze auf das Problem des Nationalismus im GW-Unterricht bezogen werden können. Im nächsten Schritt werden die theoretischen Ansätze verglichen und ihre Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede im Umgang mit dem Thema Nationalismus erörtert. Aus diesem Vergleich werden schließlich Strategien abgeleitet, die es GW-Lehrkräften ermöglichen, effektiv mit Nationalismus umzugehen und ihren Schüler*innen neue Perspektiven zu eröffnen. Effektiv bedeutet in diesem Zusammenhang, das Verständnis der Schüler*innen für Nationalismus über reines Fachwissen hinaus zu vertiefen und gleichzeitig kritisches Denken zu fördern sowie demokratische Werte zu stärken.

Die Suche nach einer geeigneten Methode für meinen Vergleich gestaltete sich schwierig, da auch nach intensiver Recherche keine Literatur gefunden werden

konnte, die sich mit dem Vergleich pädagogischer Konzepte in Bezug auf die Anwendung für ein spezifisches Thema befasst. Also wurde die Suche auf das Feld der Politik- und Sozialwissenschaften ausgeweitet, in welchem sich verschiedene Methoden für Theorienvergleiche finden.

Für den Vergleich der didaktischen Ansätze habe ich mich für den fallbezogene Theorienvergleich, eine Methode aus der Sozialwissenschaft, entschieden. Anders als beim empirischen Theorienvergleich geht es bei dieser Methode nicht darum, den Theorienpluralismus zu überwinden, um eine einzige „richtige“ Theorie ausfindig zu machen (Bonacker et al., 2008, S. 221). Die Theoriezugänge werden somit nicht als exklusiv sondern als komplementär zueinander betrachtet (Bonacker et al., 2008, S. 223). Der fallbezogene Theorienvergleich dient dazu, verschiedene Theorien durch ihre Bezugnahme auf denselben Gegenstand in einen „intertheoretischen Dialog“ zu bringen (Bonacker et al., 2008, S. 221). Ein so verstandener fallbezogener Theorienvergleich zielt darauf ab, Radikalpositionen zu vermeiden, die entweder auf der Idealvorstellung einer einzigen erklärenden Theorie oder auf „anything goes“ beruhen“ (Bonacker et al., 2008, S. 222). Stattdessen wird betont, dass die Frage nach den Gemeinsamkeiten und unüberwindbaren Unterschieden von theoretischen Ansätzen im konkreten Fall geklärt werden muss und nicht abstrakt postuliert werden kann. Es besteht daher kein Zwang zur Entscheidung, sondern vielmehr ein Zwang zum Dialog (Bonacker et al., 2008, S. 222).

Damit der Vergleich der Theorieansätze sinnvoll ist, müssen Zugänge gewählt werden, die sich in ihren Konstruktionsprinzipien nicht zu stark voneinander unterscheiden (Bonacker et al., 2008, S. 221). Ich habe mich für diesen Vergleich für die Zugänge Global Citizenship Education, utopische Bildung und aktivistische Bildung entschieden. Alle diese Ansätze lassen sich der kritischen Pädagogik sowie dem konstruktivistischen Paradigma zuordnen. Es handelt sich also um einen intraparadigmatischen Vergleich. Diese Zugänge wurden gewählt, da sie meiner Ansicht nach gut geeignet sind, um verschiedene Herangehensweisen an das Thema Nationalismus darzulegen und somit ein ganzheitliches Bild der Thematik aufzuzeigen. Ein Theorienvergleich kann jedoch nie voraussetzungslos oder neutral sein, da ihm immer gewisse Erkenntnisinteressen zugrunde liegen (Balog et al., 2008, S. 181).

Der Fallbezogene Theorienvergleich eignet sich sehr gut für diesen Vergleich, weil die drei pädagogischen Ansätze nicht immer klar voneinander abgrenzbar sind. In einer Unterrichtsplanung zum Thema Nationalismus können, ungeachtet davon welchen Zugang man wählt, auch Elemente aus anderen Ansätzen vorkommen. Weiters kommen einige Phasen des Lernprozesses, wie beispielsweise Einführung in die Thematik und Reflexionsphasen in allen Ansätzen vor. Deshalb fokussierte sich der Vergleich auf Kernelemente der jeweiligen Theorien, welche im ersten Schritt des Vergleiches herausgearbeitet werden.

Theorien entstehen aus Entscheidungskontexten und sollten daher als Lösungen verstanden werden, die in Bezug auf spezifische Probleme und Objektarten entwickelt werden. Diese Verbindung zwischen der Entstehung von Theorien und den jeweiligen Problemen wird als „Problembezug“ bezeichnet (Balog et al., 2008, S. 183). In diesem Fall beziehe ich mich auf den Problembestand des Nationalismus im GW-Unterricht. Allerdings ist die Behandlung des Nationalismus im allgemeinen als Problembezug für diesen Vergleich zu breit angelegt. Nationalismus ist ein sehr komplexes Themengebiet und umspannt viele Bereiche – von Identität und Migration bis zu Fragen der Grenzziehung und Staatenbildung – was ihn als Problembezug zu wenig konkret macht. Deshalb habe ich mich dafür entschieden, die pädagogischen Ansätze auf einen aktuellen nationalistischen Diskurs anzuwenden. Diese Arbeit wurde zu einem großen Teil rund um die österreichische Nationalratswahl 2024 verfasst. In Anbetracht des Prinzips der Aktualitäts- und Zukunftsorientierung (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024, S. 197), habe ich mich für „Festung Österreich“, das Nationalratswahlprogramm der FPÖ, als Problembezug entschieden. Eine genauere Erläuterung zur Wahl des Problembezugs findet sich in einem der folgenden Unterkapitel.

Dieser Problembezug stellt den Ausgangspunkt für den Vergleich dar. Um einen systematischen Vergleich zu ermöglichen, müssen die Theorien entsprechend aufbereitet werden (Balog et al., 2008, S. 185). Die Zugänge werden in diesem Schritt in Beziehung mit der nationalistischen Idee „Festung Österreich“ gesetzt. Als nächstes muss ermittelt werden, in welchen Grundverhältnissen die Theorieansätze zueinander stehen, also welche Verhältnisse von Gleichheit bzw. Alternativität vorliegen (Balog et al., 2008, S. 184). Hierfür müssen Vergleichskategorien geschaffen werden. Da der Nationalismus ein Problemfeld mit enormer

Spaltungskraft darstellt, dienen Theorien zur Vermittlung kontroverser Themen als Basiskonzept, aus dem die Vergleichskategorien abgeleitet werden. Dieser Prozess wird im folgenden Unterkapitel abgebildet.

Vergleichskategorien

Bevor ich die Ableitung der Kategorien darlege, werde ich zunächst den Begriff „kontroverse Themen“ näher erläutern, um ein Verständnis dafür zu schaffen, warum ich mich für Theorien zur Vermittlung kontroverser Themen als Basis für meinen Vergleich entschieden habe.

Stradling (1984, S. 2) definiert kontroverse Themen im schulischen Kontext als Probleme und Streitfragen, die die Gesellschaft spalten und für welche bedeutende gesellschaftliche Gruppen widersprüchliche Erklärungen und Lösungen auf der Grundlage unterschiedlicher Werte anbieten. Diese Thematiken sind inhärent problematisch, da sie ungelöste gesellschaftliche Streitigkeiten widerspiegeln und aufgrund ihrer Komplexität und Unvorhersehbarkeit im Unterricht schwer zu behandeln sind (Leib, 1998, S. 230). Kontroverse Themen sind oft durch „doppelte Komplexität“ gekennzeichnet, sowohl aus inhaltlicher als auch aus ethischer Sicht (Ohl, 2013, S. 6). Das Wissen über diese Themen ist häufig unsicher oder umstritten, und die verfügbaren Quellen können partiell oder unvollständig sein. Diese Ungewissheit ist eine Herausforderung für die Lehrkräfte, die die Schüler*innen dabei unterstützen müssen, sich durch widersprüchliche Beweise und unterschiedliche Meinungen zu bewegen, ohne eine endgültige Antwort zu präsentieren bzw. präsentieren zu können. Dennoch ist die Behandlung kontroverser Themen im Unterricht aus demokratischer Sicht von großem pädagogischem Wert. Kontroversen sind ein Teil des demokratischen Lebens und sollten daher nicht vermieden, sondern als Gelegenheit zum Dialog genutzt werden sollten (Veugelers & Schuitema, 2022, S. 32).

Nationalismus gehört zu den kontroversen Themen, da er tiefgreifende gesellschaftliche Spannungen erzeugt und von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen unterschiedlich interpretiert und bewertet wird. Er umfasst sowohl Elemente der Identifikation und Zugehörigkeit als auch der Abgrenzung und Ausgrenzung. Diese Ambivalenz, die allen kontroversen Themen innewohnt, stellt eine besondere

Herausforderung für den Unterricht dar. Deshalb habe ich mich für meinen Vergleich pädagogischer Ansätze eingehend mit Literatur zur Vermittlung kontroverser Themen befasst, welche die Basis für meinen Vergleich bilden. Im ersten Schritt wurde ein kurzes Literaturreview durchgeführt. Hierfür wurden mithilfe der Suchbegriffe „teaching controversial issues“ und „kontroverse Themen im Unterricht“ zwölf Artikel bzw. Bücher aus der Datenbank google scholar zusammengetragen, welche aufgrund ihres Abstracts relevant erschienen. Nach einer ersten Lektüre wurde, die Literatur auf sieben relevante Werke eingegrenzt (Dowler, 2002; Flensner, 2020; Leib, 1998; Ohl, 2013; Schlosser et al., 2011; Stitzlein, 2024; Yitzhaki et al., 2022a). Die ausgewählte Literatur wurde im nächsten Schritt auf Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Frage „Was wird für die Vermittlung von kontroversen Themen als zentral betrachtet?“ untersucht. Aus diesen Gemeinsamkeiten wurden die folgenden Kategorien geformt:

- Ausgangspunkt
 - Wo setzt der fachdidaktische Zugang an?
 - Welche Konzepte bzw. Überlegungen bilden die Basis, auf der die Umsetzung des Theoriezuganges aufbaut?
- Zielsetzung
 - Was ist das Ziel dieses Ansatzes?
 - Was sollen die Schüler*innen durch diesen Zugang lernen?
- Perspektive auf die Kontroverse (in diesem Falle auf die Festung Österreich)
 - Wie wird die Festung Österreich dargestellt?
- Spannungsfelder
 - Welche Spannungsfelder tun sich bei der Betrachtung der Festung Österreich auf?
- Methodik/Vermittlungsansatz
 - Wie wird mit dem kontroversen Thema Nationalismus umgegangen?

- Rolle der Lehrperson
 - Welche Rolle nimmt die Lehrperson ein und was sind ihre Aufgaben?
- Rolle der Schüler*innen
 - Welche Rolle nehmen die Schüler*innen ein und was sind ihre Aufgaben?
- Chancen
 - Welche Chancen ergeben sich aus der Thematisierung von Nationalismus mittels dieser Methode?
- Herausforderungen
 - Welche Herausforderungen ergeben sich aus der Thematisierung von Nationalismus mittels dieser Methode?

Anhand dieser Kategorien werden die Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den verschiedenen Ansätzen analysiert und diskutiert. Aus dieser Diskussion werden anschließend Strategien abgeleitet, die Lehrpersonen dabei helfen sollen mit Nationalismus im GW-Unterricht effektiv umzugehen.

Problembezug: Festung Österreich

Für den Vergleich pädagogischer Theorien habe ich den Problembezug „Festung Österreich“ gewählt. Eine Eingrenzung auf ein konkretes Thema ist notwendig, da sowohl der Nationalismus als auch die pädagogischen Ansätze sehr breit gefächert und unterschiedlich interpretierbar sind. Ein sinnvoller Vergleich ist somit nur mit einem klar definierten Problembezug möglich. Ich habe mich aus drei Gründen für den Problembezug „Festung Österreich“ entschieden, welche ich in diesem Kapitel darlegen werde, nämlich die (politische) Aktualität der Thematik, die plakative Darstellung von Österreich als Festung und die Relevanz für die Lebenswelt der Schüler*innen.

Der Nationalismus befindet sich derzeit in ganz Europa in einer Hochphase, was klar an den Ergebnissen der Europawahl ersichtlich ist. Auch in Österreich ist nationalistisches Gedankengut längst salonfähig. Die beiden stimmenstärksten

Parteien der Nationalratswahlen 2024, FPÖ (28,8%) und ÖVP (26,3%) machten den Schutz der österreichischen Identität zu einem integralen Teil ihrer Wahlprogramme. Die ÖVP setzte dabei vor allem auf das Konzept der Leitkultur, welches in ihrem Wahlprogramm achtmal genannt und als „weder rechts noch links, sondern rot-weiß-rot“ beschrieben wird (2024, S. 218). Als Wahlsiegerin ging jedoch die FPÖ hervor. Diese wurde mit ihrem Wahlprogramm „Festung Österreich – Festung der Freiheit“ erstmals in ihrer Geschichte die stärkste Partei bei einer Nationalratswahl. Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass Nationalismus die Massen begeistern kann. Besonders bemerkenswert ist der Erfolg bei jungen Wähler*innen bis 34 Jahre, bei denen die FPÖ mit 27 % auf Platz eins lag. Dieser Wahlerfolg der FPÖ war der Anreiz dafür, sich genauer mit ihrem Wahlprogramm zu beschäftigen und gab den Anstoß für meine Themenwahl.

Der Titel „Festung Österreich“ ist sehr plakativ und ruft unmittelbar ein Bild im Kopf der Leser*innen hervor. Diese Plakativität ist einer der Gründe, warum sich die Festung Österreich so gut zur Veranschaulichung und Analyse von nationalistischem Gedankengut eignet. Im Wahlprogramm findet sich auch eine Illustration der Festung, die auf einem Berg inmitten einer Karte von Österreich thront. Die Abbildung unterstreicht die Kernthese des Programmes: Für eine Zukunft in Freiheit und Sicherheit muss Österreich sich vor äußeren Einflüssen, insbesondere durch Migration, schützen.



Abbildung 1: Festung Österreich – FPÖ Wahlprogramm (2024, S. 46)

Von der gewünschten Bevölkerung wird ebenfalls ein klares Bild vermittelt. „Abendländische Werte“, welche mit religiösem und kulturellem Brauchtum assoziiert werden, werden hervorgehoben (FPÖ Wahlprogramm, 2024, S. 43, 62) und die Homogenität der Bevölkerung wird als wesentlicher Aspekt von Freiheit propagiert (FPÖ Wahlprogramm, 2024, S. 4).

Nach vollständiger Lektüre des Programmes konnte ich nur wenige Zusammenhänge zwischen der Illustration der Festung Österreich, welche friedlich in grüner Idylle thront, und ihrer Beschreibung im Parteiprogramm feststellen. Deshalb habe ich von Chat-GPT ein weiteres Bild der Festung Österreich mittels folgenden Prompts erstellen lassen: „Create an image of the nationalistic idea of a "Fortress Austria" where immigrants can't enter.“



Abbildung 2: Festung Österreich – KI-generiert

Diese Visualisierung verdeutlicht die Macht von Bildern und zeigt die Potenziale für den Einsatz von KI im Unterricht auf. Solche Darstellungen lassen sich gezielt zur Einführung ins Thema nutzen, da sie die zugrunde liegenden Ideen schnell greifbar machen. Die KI-generierte Illustration der „Festung der Freiheit“, unterstreicht die nationalistische Rhetorik des Wahlprogramms. Es vermittelt das Gefühl einer Bedrohung Österreichs von außen und die Notwendigkeit, das eigene Territorium

gegen fremde Einflüsse zu schützen. Dies verdeutlicht den Zusammenhang zwischen Identität und Territorium, der für nationalistische Diskurse zentral ist.

Die Wahl dieses Themas ist nicht nur aufgrund der politischen Aktualität relevant, sondern auch, weil es die Lebenswelt der Schüler*innen direkt betrifft. Nationalismus ist kein abstraktes Phänomen, sondern prägt gesellschaftliche Diskussionen und Entscheidungen über die Zukunft. Es geht um die Frage, wie sich Österreich als Gesellschaft definiert und welche Werte als schützenswert angesehen werden.

Bei konfliktreichen Themen wird häufig empfohlen, mit Beispielen zu arbeiten, die die Schüler*innen nicht unmittelbar betreffen, um emotionale Distanz zu wahren. Dies wirft jedoch die Frage auf, ob die Lernenden ihr so generierte Wissen auch auf andere Kontexte übertragen können (Schlosser et al., 2011, S. 168). Denn der behandelte Raum spielt eine zentrale Rolle; die Nähe bzw. die Distanz zu dem geographischen Kontext, in dem der Diskurs verortet ist, lässt andere Emotionen aufkommen. Je unmittelbarer die Schüler*innen von einem Thema betroffen sind, desto emotionaler fällt in der Regel die Reaktion aus (Dowler, 2002, S. 70–71). Da Klassen oft sehr heterogen zusammengesetzt sind, können Themen aus anderen regionalen Kontexten einige Schülerinnen persönlich betreffen, während sie für andere abstrakt bleiben. Dies birgt das Risiko, dass sich manche Schüler*innen ungewollt hervorgehoben oder ausgegrenzt fühlen (Flensner, 2020, S. 12).

Thematisiert man beispielsweise den Konflikt zwischen Israelis und Palästinenser*innen, könnte es dazu kommen, dass muslimische oder jüdische Schüler*innen (ungewollt) die Rolle der Repräsentant*innen ihrer Religionsgruppen einnehmen. Aus diesem Grund habe ich mich dafür entschieden, österreichischen Nationalismus zu thematisieren, da dieser alle Lernenden gleichermaßen betrifft. Die Auseinandersetzung mit der „Festung Österreich“ bietet hier einen geeigneten Ansatz, da es um die Gesellschaft und die Zukunft aller Schüler*innen – unabhängig von kultureller oder ethnischer Zugehörigkeit – geht. Denn die Frage „Wie wollen wir zukünftig zusammenleben?“ ist für alle Schüler*innen von Relevanz.

Die „Festung Österreich“ verkörpert politischen Nationalismus in einer extremen Ausprägung, die weit über die bloße Identifikation mit Heimat, kulturellen Werten und Traditionen hinausgeht. Sie vereint zahlreiche nationalistische Elemente, die ich nun anhand der drei wesentlichen Aspekte der Staatlichkeit, welche im Wahlprogramm

der FPÖ definiert werden – Regierung, Raum und Volk (FPÖ Kurzprogramm, 2024, S. 11; FPÖ Wahlprogramm, 2024, S. 4) – erläutern werde.

Regierung:

Es wird die Idee vermittelt, dass die eigentliche Regierungsgewalt nicht mehr in Wien, sondern in Brüssel liegt. Dieses populistische Narrativ zeichnet die EU als fremde Elite, die über „uns“ Österreicher*innen bestimmt. Hierbei wird ein Kampf des österreichischen Volkes gegen eine vermeintliche Fremdherrschaft propagiert. Diese klare Dichotomie von Wir gegen die Anderen ist typisch für nationalistische Diskurse.

Raum:

Um das österreichische Staatsgebiet zu schützen, fordert das Programm den besseren Schutz bzw. die Schließung der Grenzen. Der äußere Feind (in diesem Falle illegale Migrant*innen) wird als Bedrohung dargestellt, die Österreich abwehren muss. Diese Rhetorik verdeutlicht den räumlichen Aspekt des Nationalismus, der Abgrenzung nach außen als notwendige Maßnahmen ansieht.

Volk:

Ein „Austausch des Volkes“ durch Massenzuwanderung wird als Problem für die österreichische Staatlichkeit angegeben. Dieser Darstellung liegt die Vorstellung eines homogenen Volkes zugrunde, welche ein zentrales Element des Nationalismus bildet. Anstelle eines offen rassistischen Diskurses wird hier die Betonung auf gemeinsame Kultur und Traditionen gelegt, wodurch eine vermeintlich natürliche Gemeinschaft konstruiert wird.

Die „Festung Österreich“ verbindet somit verschiedene Facetten des Nationalismus zu einem geschlossenen ideologischen Konzept, das Homogenität nach innen und Abgrenzung nach außen in den Vordergrund stellt. Durch die Wahl dieses Problembezuges wird nicht nur die politische Aktualität aufgegriffen, sondern es bietet sich auch die Möglichkeit, Schüler*innen in ihrer Lebenswelt abzuholen und gesellschaftlich relevante Fragen zu diskutieren. Die Herausforderung für Lehrkräfte ist dabei einen Raum zu schaffen, in dem kontroverse Themen offen besprochen werden können, ohne einzelne Schüler*innen zu stigmatisieren oder emotional zu überfordern. Im nächsten Kapitel wird daher erläutert, wie die Festung Österreich mittels drei verschiedener pädagogischer Ansätze – Global Citizenship Education, utopische Bildung und aktivistische Bildung – im Unterricht thematisiert werden kann.

Theorienvergleich

In diesem Kapitel werden die drei Theoriezugänge – Global Citizenship Education, utopische Bildung, aktivistische Bildung und– systematisch miteinander verglichen. Hierfür wird der bereits in der Methodik erörterte fallbezogenen Theorienvergleich herangezogen. Im ersten Schritt werden die Theoriezugänge vorgestellt, wobei zuerst die für diesen Ansatz zentralen Begriffe bzw. Konzepte definiert werden. Im nächsten Schritt wird jeder Theoriezugang mit dem Problembezug, also der Festung Österreich, in Verbindung gebracht. Anschließend werden die Vergleichskategorien (siehe S. 37-38) auf den jeweiligen Theoriezugang angewendet. Abschließend werden die Erkenntnisse aus dieser Kategorisierung in einer Tabelle zusammengefasst, welche als Grundlage für die im nächsten Kapitel folgende Diskussion fungiert.

Global Citizenship Education

Global Citizenship Education ist zweifellos der bekannteste unter den drei Bildungsansätzen. Er findet sich im österreichischen AHS Lehrplan unter den Leitvorstellungen und den übergreifenden Themen (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2024, S. 3, 10). Zudem bietet die Universität Klagenfurt einen sechssemestrigen Universitätslehrgang zur Global Citizenship Education an. Global Citizenship Education ist also gut in die österreichische Bildungslandschaft integriert. Bevor ich genauer auf diesen Bildungsansatz und seine Anwendung auf das Thema Nationalismus eingehe, möchte ich zunächst die Begriffe „Citizenship“ und „Global Citizenship“ definieren.

Definition Citizenship

Citizenship oder Staatsbürgerschaft bezeichnet die Mitgliedschaft in einer nationalen, politischen Gemeinschaft und ist ein essenzielles, konstruierendes Element des Nationalstaates. Ein Staat kann nur existieren, wenn er über eine Bevölkerung verfügt (Vink & Bauböck, 2013, S. 622). In demokratischen Systemen sichert die

Staatsbürgerschaft allen Bürger*innen rechtliche Gleichstellung. Sie verleiht ihnen zudem bestimmte Rechte und Pflichten gegenüber dem Staat sowie gegenüber anderen Mitbürger*innen (Wintersteiner et al., 2014, S. 14). Staatsbürgerschaft ist allerdings nicht nur ein juristischer Status – also ein formales Verhältnis zwischen Individuum und Staat –, sondern auch ein soziales Konstrukt, welches die Beziehungen zwischen den Bürger*innen definiert (Gosewinkel, 2008, S. 31). Die Vergabe der Staatsbürgerschaft schafft eine politische und symbolische Gemeinschaft innerhalb eines Staates. Dadurch entsteht ein kollektives „Wir“, das Zugehörigkeit und Sicherheit vermittelt. Gleichzeitig grenzt dieses „Wir“ eine Gruppe von Menschen aus, die nicht zur nationalen Gemeinschaft gehört und daher nicht dieselben Rechte und Pflichten hat (Osler & Starkey, 2005, S. 11).

Das Konzept der Staatsbürgerschaft umfasst drei zentrale Aspekte (Stack, 2012, S. 873–875):

1. **Rechtlicher Status:** Die formale Zugehörigkeit zu einem Staat, die mit Rechten wie dem Wahlrecht, dem Zugang zu Bildung oder dem Recht auf bestimmte Sozialleistungen einhergeht.
2. **Politische Teilhabe:** Die Möglichkeit und das Recht, an politischen Entscheidungsprozessen aktiv mitzuwirken, wodurch Staatsbürger*innen sowohl Regierende als auch Regierte sind.
3. **Gefühl der Zugehörigkeit:** Das subjektive Empfinden, Teil einer Gemeinschaft zu sein, was die politische und symbolische Einheit innerhalb eines Staates fördert.

Während der deutsche Begriff Staatsbürgerschaft vor allem durch seinen rechtlichen Status eindeutig definiert ist, lässt sich der englische Begriff Citizenship weitaus schwerer fassen. Das Konzept der Citizenship geht über die juristische Zugehörigkeit zu einem Staat hinaus. Es schließt auch gesellschaftliches Engagement auf individueller sowie auf lokaler Ebene ein und ist somit nicht auf die nationale Ebene beschränkt (Bednarz & Bednarz, 2015, S. 233).

Citizenship Education bezeichnet den Bildungsprozess, in dem junge Menschen auf ihre zukünftige Rolle als aktive Bürger*innen vorbereitet werden. Traditionell lag der Fokus hierbei auf der Vermittlung von Rechten und Pflichten sowie auf der

Verinnerlichung nationaler Werte und der Stärkung des nationalen Einheitsgefühls (Banks, 2008, S. 132). Heutzutage geht Citizenship Education jedoch weit über die Vermittlung eines rein rechtlichen oder ideologischen Status hinaus und zielt darauf ab, die notwendigen Kompetenzen, Werte und Einstellungen für eine aktive und reflektierte Teilnahme am gesellschaftlichen und politischen Leben zu entwickeln. Citizenship Education, welche im angelsächsischen Raum ein fester Bestandteil der Lehrpläne ist, ist also eher mit politischer Bildung als mit Staatsbürger*innenkunde gleichzusetzen.

Junge Menschen interpretieren und praktizieren Citizenship oftmals anders als ältere Generationen. Während letztere meist auf konventionelle Formen politischer Partizipation wie Wahlen oder Parteimitgliedschaften setzen, drücken viele junge Menschen ihre politischen Überzeugungen durch alltägliche Entscheidungen, Gewohnheiten und Konsummuster aus, welche sie häufig auf sozialen Medien teilen (Bennett et al., 2009, S. 106–107). Diese Formen der Partizipation zeigen, dass Citizenship zunehmend individuell und lebensnah verstanden wird. Diese Neuinterpretation von Citizenship, sowie die fortschreitende Globalisierung stellen die „klassische“ Citizenship Education vor immer größere Herausforderungen. Durch internationale Migration werden Gesellschaften zunehmend diverser und auch Wirtschaft und Politik sind stärker als je zuvor global miteinander verflochten. Im Angesicht von globalen Problemen wie dem Klimawandel verlieren nationale Grenzen immer mehr an Bedeutung. Gleichzeitig ermöglicht das Internet eine weltweite Vernetzung, die es Menschen aus verschiedenen Ländern und Kulturen erleichtert, miteinander zu kommunizieren. Dadurch ändert sich die Perspektive auf das Konzept der Citizenship; statt sich ausschließlich auf die nationale Identität zu konzentrieren, gewinnt die Idee der „Global Citizenship“ zunehmend an Bedeutung.

Definition Global Citizenship

Der Begriff „Global Citizenship“ ist nicht eindeutig definiert. Er kann sowohl auf individueller als auch auf struktureller Ebene betrachtet werden – eine genauere Auseinandersetzung mit dieser Thematik erfolgt im nächsten Unterkapitel. Für eine allgemeine Definition bietet es sich an, das Konzept der Global Citizenship jenem der

Staatsbürgerschaft zu gegenüberzustellen. Global Citizenship unterscheidet sich wesentlich von der nationalen Staatsbürgerschaft, da sie nicht an eine geographische oder politische Einheit gebunden ist. Sie bezeichnet die Mitgliedschaft in einer globalen Gemeinschaft, an der jede*r teilhaben darf. Damit verbunden ist die Vorstellung, dass die gemeinsame menschliche Identität wichtiger ist als die nationale Zugehörigkeit (Wintersteiner et al., 2014, S. 16).

Das Konzept des Weltbürgertums ist keineswegs neu. Es wurde bereits in der Antike diskutiert und im Humanismus sowie in der Aufklärung weiterentwickelt. Der deutsche Philosoph Immanuel Kant verhalf dem Gedanken des Weltbürgertums im Zeitalter der Aufklärung zu zunehmender Popularität, bevor dieser im 19. und 20. Jahrhundert durch nationalistische Bewegungen in den Hintergrund gedrängt wurde (Wintersteiner et al., 2014, S. 17). Heute erlebt das Konzept unter dem Namen Global Citizenship eine Renaissance und wird in der Diskussion um alternative Formen der Citizenship wieder aufgegriffen (Seitz, 2008, S. 37).

Eine zentrale normative Leitlinie des Global Citizenship-Ansatzes ist die Idee der Weltinnenpolitik. Diese besagt, dass auf internationaler Ebene dieselben demokratischen Standards gelten sollten wie innerhalb von Staaten (Wintersteiner et al., 2014, S. 12). Ein wichtiger Schritt in diese Richtung war die Gründung der Vereinten Nationen, welche zwar keine Gesetze erlassen können, aber eine zentrale Rolle bei der internationalen Zusammenarbeit sowie beim Beschluss und der Einhaltung internationaler Abkommen spielen. Ein Beispiel hierfür ist die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, welche Menschen egal welcher Herkunft bestimmte Rechte zusichert. Die Verrechtlichung internationaler Beziehungen ist ein entscheidender Schritt um „das Recht des Stärkeren“ durch die „Stärke des Rechts“ zu ersetzen (Wintersteiner et al., 2014, S. 13). Obwohl das Konzept der Global Citizenship in vielen theoretischen Debatten eine Rolle spielt, existiert bislang kein rechtlich anerkannter Status eines „Global Citizen“. Dies liegt vor allem daran, dass es keinen Weltstaat gibt, der eine solche Citizenship verleihen könnte. Daher bleibt Global Citizenship eine Utopie, die darauf abzielt, demokratische Mitbestimmung und internationale Rechtsstrukturen zu stärken (Wintersteiner et al., 2014, S. 13).

Global Citizenship wird dabei zunehmend in nationalen Bildungssystemen behandelt. Ziel ist es, Schüler*innen und Studierende darauf vorzubereiten, sich als Weltbürger*innen zu verstehen und soziale Verantwortung zu übernehmen. Die

UNESCO fordert beispielsweise ausdrücklich, dass die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte in den Lehrplänen verankert wird (Banks et al., 2005, S. 7). Welche anderen Themen unter dem Überbegriff „Global Citizenship Education“ unterrichtet werden und welche Schwerpunktsetzung dabei erfolgt, hängt jedoch stark von der jeweiligen Region ab (UNESCO, 2014, S. 17). Deshalb möchte ich anmerken, dass sich das folgende Unterkapitel dezidiert auf die europäische bzw. österreichische Auslegung dieses Konzeptes bezieht.

Global Citizenship Education

Global Citizenship Education ist ein transformatives Bildungskonzept der darauf abzielt, Schüler*innen zu mündigen Weltbürger*innen zu machen. Das Konzept ist sehr vielschichtig und daher nicht einfach zu definieren. Es schließt unterschiedliche pädagogische Ansätze wie Friedenserziehung, interkulturelles Lernen, globales Lernen und politische Bildung sowie postkolonial Bildung mit ein und verbindet diese miteinander (Grobbaauer & Wintersteiner, 2018, S. 9). Da der Begriff Global Citizenship Education ein so breites Feld umfasst, kann er nicht eindeutig ausgelegt werden. Je nachdem wie der Begriff aufgefasst wird, kommt es zu unterschiedlichen Interpretationen und Zielsetzungen. Eine wichtige Rolle spielt hierbei, ob das nationale Paradigma von Citizenship verlassen wird oder nicht (Wintersteiner et al., 2014, S. 10).

Zwei zentrale Tendenzen der Global Citizenship Education sind der individuell-humanitäre und der strukturell-politische Ansatz. Der individuell-humanitären Ansatz geht mit der Denkweise des individuellen Kosmopolitismus einher. Der Fokus liegt hierbei auf dem Individuum, welches sich selbst als Weltbürger*in wahrnehmen und diese Rolle aktiv bekleiden soll. Zu den zentralen Qualitäten eines Global Citizens zählen das Wissen, um die Vielfaltigkeit unserer Erde und den damit einhergehenden Problematiken und die Kompetenz diese Problematiken zu analysieren, deren Ursprünge kritisch zu hinterfragen und sich aktiv mit seinem eigenen Handeln auseinanderzusetzen. Der Global Citizen Ansatz betont die Individualität der Lernenden und zeigt individuelle Handlungsmöglichkeiten auf. Allerdings vernachlässigt er die gesellschaftliche Perspektive und geht kaum auf strukturelle Probleme ein (Wintersteiner et al., 2014, S. 10–11).

Ein Beispiel für den Global Citizen Ansatz ist das Oxfam-Curriculum, ein Konzept der renommierten NGO Oxfam aus Großbritannien. Dieses Modell hat über den englischsprachigen Raum hinaus an Popularität gewonnen, da es gezielt die persönliche Ebene anspricht (Wintersteiner et al., 2014, S. 10). Oxfam definiert einen Global Citizen als eine Person, die sich der weltweiten Zusammenhänge bewusst ist und ihre eigene Rolle als Weltbürger*in erkennt (Oxfam GB, 2015, S. 5). Ein Thema, welches oft durch die Linse des Global Citizen Ansatzes betrachtet wird, ist der menschengemachte Klimawandel. Als Mitteleuropäer*innen sind wir von den Auswirkungen des Klimawandels weniger stark betroffen als die Bewohner*innen anderer Erdteile (vgl. Brot für die Welt, 2024). Wir sind zwar Mit- bzw. Hauptverursacher*innen des Problems, bekommen dessen Folgen jedoch meist nicht unmittelbar zu spüren und sind deshalb versucht, die Verantwortung für dessen Lösung an andere abzugeben (vgl. Grobbauer & Wintersteiner, 2018, S. 8). Allerdings haben uns Ereignisse wie die Flutkatastrophe in Niederösterreich im September 2024 gezeigt, dass der Klimawandel auch vor unserer Heimat nicht Halt macht. In den betroffenen Gemeinden waren die Menschen jedoch sofort bereit ihren Nachbar*innen zu helfen, auch wenn ihr eigenes Haus nicht von den Wassermassen betroffen war. Die Bewohner*innen eines Dorfes sehen sich als Gemeinschaft und sind somit bereit zusammenzuarbeiten, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Sich selbst als Bürger*in eines globalen Dorfes zu sehen, kann dabei helfen sich in die Lage von Bewohner*innen anderer Erdteile hineinzusetzen. In einem Dorf kann jeder zum Gemeinwohl beitragen und so ist es auch auf unserem Planeten. Indem sie sich mit dieser Denkweise auseinandersetzen, können Schüler*innen lernen ihr eigenes Verhalten zu hinterfragen, was einen wichtigen Schritt auf dem Weg zu mündigen Weltbürger*innen darstellt. Allerdings schrumpfen die Auswirkungen individueller Handlungen stark, wenn man sie auf der globalen Ebene betrachtet. Je größer die betrachtete Ebene, desto dominanter wird die Rolle von gesellschaftlichen Strukturen, mit welchen sich der strukturell-politische Ansatz beschäftigt.

Der strukturell-politische Ansatz entspricht der Denkweise des strukturellen Kosmopolitismus und legt seinen Fokus auf die gesellschaftliche Ebene der Global Citizenship. Der Global Citizenship Ansatz beschäftigt sich mit globalen Zusammenhängen und zeigt internationale Interdependenzen auf. Er wirft zudem einen kritischen Blick auf internationale Krisen, Probleme, und Entwicklungen. Außerdem beschäftigt sich der Ansatz mit der Weltordnung und der ihr zugrunde

liegenden Machtverhältnissen und geht auf die politischen Handlungsmöglichkeiten ein. Da diese Handlungsmöglichkeiten stark durch die Nationalstaaten begrenzt werden, gilt die Idee der Weltinnenpolitik (siehe S. 46) als normative Leitlinie des Global Citizenship Ansatzes (Wintersteiner et al., 2014, S. 12). Wie bereits erwähnt kann Global Citizenship nicht mit Nationalstaatlichkeit gleichgesetzt werden, da sie rechtlich keine Verbindlichkeit hat. Jeder Mensch kann sich selbst als Global Citizen definieren und entsprechend handeln, er muss dies allerdings nicht tun. Im Gegensatz dazu ist die Staatsbürgerschaft an bestimmte Rechte und Pflichten gebunden. Unsere Staatsangehörigkeit ist zudem ein deutliches Unterscheidungsmerkmal, denn durch sie sind wir nicht alle gleichgestellt. Die Staatsangehörigkeit eines westlichen Industriestaates zu besitzen, stattet den/die Träger*in automatisch mit gewissen Privilegien aus. Österreichische Staatsbürger*innen dürfen beispielsweise ohne Visum in über 150 Länder reisen und ihren Wohn- und Arbeitsplatz innerhalb der Europäischen Union frei wählen. Dagegen sterben täglich hunderte Menschen bei dem Versuch in die EU zu gelangen, um ein besseres Leben zu führen. Da diese Privilegien allerdings angeboren sind, sind sie uns oft nicht bewusst. Ein Ziel der Global Citizenship Education ist es, diese Privilegien sichtbar zu machen und zu hinterfragen (Wintersteiner et al., 2014, S. 12–13).

Zusammenfassend kann man sagen, dass der individuell-humanitären Ansatz das Individuum in den Vordergrund rückt, welches die Eigenschaften eines*r Weltbürger*in entfalten soll, während sich der strukturell-politische Ansatz auf die notwendigen Veränderungen gesellschaftlicher Strukturen konzentriert, um Global Citizenship als lebbares Konzept zu realisieren. In Österreich dominiert der strukturell-politische Ansatz, wobei auch Elemente des individuell-humanitären Ansatzes erkennbar sind (Wintersteiner et al., 2014, S. 10–11).

Um das Konzept der (Global) Citizenship für Schüler*innen leichter zugänglich zu machen, kann auf das Konzept von Osler und Starkey (2005) zurückgegriffen werden. Sie differenzieren dabei zwischen Citizenship als Status, Gefühl und Praxis.

Citizenship als Status ist weiterhin stark an den Nationalstaat gebunden. Allerdings kann der Beitritt zur EU bereits als erster Schritt zu einer transnationaleren Auslegung dieses Status gesehen werden. Ein Beispiel hierfür ist das Wahlrecht von EU-Bürger*innen, die bei Kommunalwahlen in ihrem jeweiligen Wohnsitzland

abstimmen dürfen, auch wenn sie nicht dessen Staatsbürgerschaft besitzen.

Wintersteiner et al. (2014, S. 22–23) schlagen im Sinne von Global Citizenship Education vor, dieses Recht auf alle in der EU lebenden Personen auszuweiten oder zumindest ein Problembewusstsein für diese Thematik zu schaffen.

Die Gefühlsdimension der Citizenship bezieht sich auf das Zugehörigkeitsgefühl zu einer nationalen Gemeinschaft. Für Menschen mit Migrationshintergrund und Angehörige von Minderheiten ist dieses Zugehörigkeitsgefühl stark vom Verhalten der Mehrheitsgesellschaft und den politischen Rahmenbedingungen ihres Wohnsitzstaates abhängig. Der Zugang zur Citizenship für Migrant*innen setzt somit voraus, dass der Staat die Verantwortung übernimmt, allen Bürger*innen eine Bildung zu ermöglichen, die ein tiefgehendes Verständnis für demokratische Prinzipien und Menschenrechte vermittelt sowie jegliche Formen von Rassismus kritisch hinterfragt. Gesellschaftliche Konflikte und Spannungen sind dabei unvermeidlich und sollten als fester Bestandteil der Citizenship Education betrachtet werden, da diese Thematik zwangsläufig kontrovers ist (Osler & Starkey, 2005, S. 13).

Die Praxisdimension beschäftigt sich mit der Möglichkeit der aktiven gesellschaftlichen Mitgestaltung. Citizenship als Praxis ist nicht an formale Staatsbürgerschaft gebunden, sondern basiert auf aktivem Handeln. Rechte können nicht nur eingefordert, sondern auch durch aktives Handeln konkret ausgeübt werden. Dadurch erweitert sich der Handlungsspielraum, und es entsteht ein Bewusstsein dafür, dass gesellschaftliches Engagement auch ohne formale rechtliche Anerkennung möglich und sinnvoll ist (Wintersteiner et al., 2014, S. 23). Ein zentraler pädagogischer Grundsatz lautet dabei: „Young people are not ‘future citizens’, but active citizens now!“ (UNESCO, 2014, S. 23). Es geht also darum, Jugendlichen Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, die es ihnen ermöglichen, sich als globale Bürger*innen zu begreifen und aktiv zu einer friedlichen Weltgesellschaft beizutragen. Auch wenn Einzelpersonen nicht die „großen Probleme“ der Welt lösen können, so können sie doch Bewusstsein für Ungerechtigkeiten schaffen und Veränderungspotenziale aufzeigen. Dies weckt die Hoffnung, dass politische Entscheidungsprozesse langfristig in eine gerechtere Richtung gelenkt werden (Wintersteiner et al., 2014, S. 23–24).

Diese Dreiteilung des Citizenship Begriffes ist für die Global Citizenship Education relevant, weil sie es den Schüler*innen erlaubt das Konzept aus mehreren Perspektiven zu sehen und sich von der unhinterfragten Gleichsetzung von Citizenship mit Staatsbürgerschaft zu lösen. Dies stellt einen wichtigen Schritt von der nationalen zur globalen Citizenship dar. Wintersteiner et al. (2014, S. 24) erweitern diese Betrachtung um eine historische Dimension, ohne die Global Citizenship Education weder vollständig erfasst noch sinnvoll gedacht werden kann. Eine Auseinandersetzung mit der kosmopolitischen und weltbürgerlichen Tradition im europäischen Denken erfordert eine kritische Reflexion der dunklen Kapitel der europäischen Geschichte, insbesondere von Kolonialismus und Imperialismus. Die heutige Globalisierung ist eng mit geopolitischen Strukturen verknüpft, die durch westliche Dominanz geprägt wurden; eine Vormachtstellung, die nicht nur Politik und Wirtschaft, sondern auch Wissenschaft und Kultur beeinflusst hat. Die Berücksichtigung dieser historischen Kontexte bildet die Grundlage für den globalen pädagogischen Austausch, den dieses Bildungskonzept anstrebt (Wintersteiner et al., 2014, S. 24).

Global Citizenship bedeutet allerdings nicht, dass nationale, regionale oder andere Identitäten verdrängt werden müssen. Vielmehr können diese innerhalb eines weltbürgerlichen Ansatzes koexistieren (Wintersteiner et al., 2014, S. 21). Dabei geht es um einen Perspektivenwechsel von der Lokalität hin zur Globalität und Glokalität, welche lokale und globale Sichtweisen miteinander verbindet.

Bei der Vermittlung von Global Citizenship Education in der schulischen Praxis können verschiedene Methoden verwendet werden. Ich orientiere mich in dieser Arbeit an der Publikation *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives* der UNESCO (2015), welche Global Citizenship in drei zentrale Lernbereiche teilt, denen unterschiedliche Lernziele zugeordnet werden. Diese Bereiche wurden von mir durch Leitfragen ergänzt, welche an den Leitfaden *Global Citizenship Education im Unterricht* (Wintersteiner, 2018, S. 15–21) angelehnt sind.

Global Citizenship Education (GCE) basiert auf einem umfassenden Bildungsansatz, der sich auf drei zentrale Lernbereiche stützt: den kognitiven, den sozio-emotionalen und den verhaltensbezogenen Bereich. Diese sind eng miteinander verknüpft und orientieren sich an den vier Grundpfeilern des Lernens: Wissen erwerben (Learning

to know), Handeln können (Learning to do), sich als Person entwickeln (Learning to be) und gemeinsam leben (Learning to live together) (UNESCO, 2015, S. 22).

Kognitiver Bereich

Der kognitive Lernbereich widmet sich der Vermittlung von Wissen und kritischen Denkfähigkeiten, welche es den Schüler*innen ermöglichen sollen, globale Zusammenhänge und Herausforderungen besser zu verstehen.

Thematische Schwerpunkte:

- Lokale, nationale und globale Systeme und Strukturen
- Themen, die die Interaktion und Vernetzung von innerhalb und zwischen Gemeinschaften betreffen
- (globale) Machtstrukturen und deren zugrunde liegende Annahmen

Lernziele:

- Die Lernenden erwerben Wissen und Verständnis für lokale, nationale und globale Themen und die Verflechtung und gegenseitige Abhängigkeit verschiedener Länder und Bevölkerungsgruppen.
- Die Lernenden entwickeln Fähigkeiten zum kritischen Denken und zur Analyse.

Leitfragen zur Bearbeitung dieses Lernbereiches:

- Wo findet man das Globale im Lokalen?
- Welche lokalen und globalen Auswirkungen haben globale Fragen (z.B. Klimawandel, Kriege)?
- Welche Auswirkungen haben lokale Entscheidungen auf globaler Ebene?
- Welches Weltbild prägt uns und welche Machtstrukturen liegen diesem zugrunde?

Sozio-emotionaler Bereich

Der sozio-emotionale Lernbereich unterstützt die Schüler*innen bei der Entwicklung von Werten, Einstellungen und sozialen Kompetenzen, um ein respektvolles und friedliches Zusammenleben zu ermöglichen.

Thematische Schwerpunkte:

- Verschiedene Identitätsebenen
- Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gemeinschaften und Verbindung zwischen diesen
- Respekt für Diversität

Lernziele

- Die Lernenden erfahren ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Menschheit, die Werte und Verantwortlichkeiten teilt, welche auf den Menschenrechten beruhen.
- Die Lernenden entwickeln eine Haltung die auf Empathie, Solidarität und Respekt für Unterschiede und Vielfalt beruht.

Leitfragen zur Bearbeitung dieses Lernbereiches:

- Was ist meine Stellung in der Welt und welche Privilegien besitze ich?
- Welchen Gruppen fühle ich mich zugehörig?
- Welche Vorurteile habe ich gegenüber anderen Gruppen und wie begründe ich diese?
- Wie geht unsere Gesellschaft mit Diversität um?
- Was könnte an diesem Umgang verbessert werden?

Verhaltensbezogener Bereich

Dieser Lernbereich befasst sich mit der praktischen Anwendung des Gelernten durch aktives und verantwortungsbewusstes Handeln auf lokaler, nationaler und globaler Ebene.

Thematische Schwerpunkte

- Individuelle und kollektive Handlungsmöglichkeiten
- Ethisch verantwortungsbewusstes Verhalten

- Engagement und aktive Beteiligung

Lernziele

- Die Lernenden handeln effektiv und verantwortungsbewusst auf lokaler, nationaler und globaler Ebene für eine friedlichere und nachhaltigere Welt.
- Die Lernenden entwickeln Motivation und Bereitschaft, notwendige Maßnahmen zu ergreifen.

Leitfragen zur Bearbeitung dieses Lernbereiches:

- Welche gesellschaftlichen Partizipationsräume und -möglichkeiten gibt es und wem stehen diese offen?
- Welche Alternativen gibt es zu unserer bestehenden Ordnung?
- Wie sollte unser gesellschaftliches Zusammenleben gestaltet werden, um eine nachhaltigere und friedlichere Zukunft zu schaffen?
- Welche individuellen bzw. kollektiven Handlungen kann ich setzen bzw. anstoßen, um diesem Gesellschaftsbild näherzukommen?

Die Umsetzung von Global Citizenship Education erfordert eine ganzheitliche Integration dieser Konzepte in den Bildungsprozess. Lernende sollen nicht nur Wissen erwerben, sondern auch soziale und ethische Kompetenzen entwickeln, um aktiv und verantwortungsbewusst an der Gestaltung einer gerechten und nachhaltigen Welt mitzuwirken. Global Citizenship ist eine Selbstidentifizierung durch die Lernenden, welche weder erzwungen noch überprüft werden kann (Wintersteiner, 2018, S. 21). Es gibt kein vorgegebenes Endprodukt, welches konstruiert bzw. präsentiert werden muss. Global Citizenship Education zeichnet sich durch einen offenen, prozessorientierten Charakter aus, der den Lehrpersonen große Freiheit bei der Wahl ihrer Methoden und Schwerpunkte lässt.

Wie dieser Bildungsansatz zur Thematisierung von Nationalismus genutzt werden kann, wird im nächsten Unterkapitel erläutert. Dabei orientiere ich mich an der Dreiteilung der UNESCO und den dazu formulierten Leitfragen.

Global Citizenship Education und Nationalismus

Die Auseinandersetzung zwischen Globalisierung und Nationalismus prägt zunehmend politische und gesellschaftliche Debatten. Während globale Verflechtungen immer dichter und komplexer werden, plädieren rechte Parteien in ganz Europa für das Hochziehen neuer Mauern und das Kappen aller Verbindungen nach außen. Dabei geht es meist um den Schutz einer vermeintlich homogenen nationalen Identität. Doch nationale Identität ist selten eindeutig oder exklusiv. Viele in Österreich lebende Menschen haben starke Verbindungen zu anderen Ländern und Kulturen. Die Bezeichnung „Österreicher*in“ umfasst daher eine Vielzahl von Identitäten, die nicht strikt voneinander abzugrenzen sind. Dennoch wird von nationalistischen Bewegungen oft ein anderes Bild gezeichnet. Ein Beispiel dafür ist die Idee der „Festung Österreich“. Diese stellt Österreich als abgeschotteten Raum dar, in dem eine einheitliche Volkszugehörigkeit vorherrscht. Wer als „Österreicher“ gilt, wird in diesem Narrativ ethnisch klar definiert – im bewussten Kontrast zu den „Anderen“, welche draußen bleiben müssen. Hier kann die Global Citizenship Education ansetzen, denn das Konzept der Festung Österreich steht im direkten Gegensatz zur Idee der offenen Weltgesellschaft. In diesem Unterkapitel wird dargelegt, wie die Festung Österreich anhand der drei Lernbereiche der Global Citizenship Education im Unterricht thematisiert werden kann.

Kognitiver Bereich

Im kognitiven Lernbereich sollen die Schüler*innen das Konzept der Festung Österreich kritisch betrachten und in den Kontext einer globalisierten Welt setzen. Um die grundlegenden Ideen der Festung Österreich zu analysieren können die drei Aspekte der nationalistischen Staatlichkeit (Regierung, Volk, Raum), welche im Unterkapitel „Problembezug“ beschrieben werden, herangezogen werden.

Die Vision einer totalen Abschottung – sowohl gegenüber Migrant*innen als auch gegenüber der EU – wird in der Festung Österreich als Lösung für wirtschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen propagiert. Es wird also ein souveräner Nationalstaat angestrebt der von äußeren Einflüssen völlig unberührt bleibt. Die Schüler*innen sollen diese Vision anhand folgender Fragen diskutieren:

- Welche Einflüsse hat die Globalisierung auf Österreich?
- Welche Folgen hätte eine Abschottung für die österreichische Wirtschaft, Gesellschaft und Sicherheit?
- Ist eine völlige Abschottung Österreichs überhaupt möglich?

Ein Blick auf unser alltägliches Leben zeigt, wie stark wir von globalen Einflüssen abhängig sind; Produkte, die wir konsumieren, basieren auf internationalen Lieferketten. Arbeitskräfte aus verschiedenen Ländern tragen maßgeblich zum Funktionieren unserer Wirtschaft bei, sei es in der Industrie, im Gesundheitswesen oder in der Landwirtschaft. Zudem stützt sich das Pensionssystem in seiner derzeitigen Form auf den Zuzug junger Erwerbstätiger aus dem Ausland (Berger et al., 2016, S. 1174–1176). Auch unsere Sicherheit ist eng mit internationalen Kooperationen verzahnt, etwa durch europäische Zusammenarbeit oder weltweite strategische Bündnisse. Eine Abschottungspolitik Österreichs würde massive wirtschaftliche und soziale Folgen haben und könnte den Wohlstand und die Stabilität des Landes ernsthaft gefährden. Zudem ist eine völlige Abschottung von der Außenwelt durch Österreichs zentrale Lage in Mitteleuropa sowie durch die stark fortgeschrittene Globalisierung praktisch unmöglich.

Eine völlige Isolation Österreichs hätte also nicht nur massive wirtschaftliche, gesellschaftliche und sicherheitspolitische Nachteile, sondern ist praktisch gar nicht umsetzbar. Somit stellt sich unweigerlich die Frage, warum sie von bestimmten politischen Gruppen dennoch angestrebt wird. Hier kommt die nationalistische Vorstellung des homogenen Volkes ins Spiel, welche maßgeblich vom Weltbild westlicher Überlegenheit geprägt ist und mit der Abwertung des „Fremden“ einhergeht. Um den Schüler*innen diese Denkweise verständlich zu machen, lohnt sich ein Blick in die Vergangenheit. Nationalistische Bewegungen neigen dazu, die eigene Geschichte zu glorifizieren, während kritische Reflexionen über koloniale und imperiale Vergangenheiten ausgeblendet werden (Jansen & Borggräfe, 2020, S. 98). Wie George Orwell bereits 1945 bemerkte, verurteilt der Nationalist die Gräueltaten der eigenen Seite nicht nur nicht, er hat auch eine bemerkenswerte Fähigkeit, nichts von ihnen zu hören (Orwell, 2018, Abs. 13). Österreich hatte zwar keine eigenen Kolonien aber hat vom Kolonialismus dennoch profitiert und profitiert bis heute von den im Zeitalter des Imperialismus geschaffenen globalen Wirtschafts- und

Machtstrukturen (Wintersteiner et al., 2014, S. 25). Die „Festung Österreich“ verfolgt eine Strategie, die an imperialistische Strukturen erinnert: Sie zieht wirtschaftlichen Nutzen aus Menschen, welche aus anderen Ländern nach Österreich kommen, verwehrt ihnen jedoch die Zugehörigkeit zum „österreichischen Volk“. Wie tief diese Denkweise in Teilen der Gesellschaft verankert ist, zeigt sich an der anhaltenden Ablehnung gegenüber ehemaligen Gastarbeiter*innen und ihren Nachkommen. Obwohl viele von ihnen seit Generationen in Österreich leben bzw. hier geboren wurden und maßgeblich zum Wohlstand des Landes beigetragen haben, werden sie oft nicht als vollwertige Österreicher*innen anerkannt. Darüber hinaus ignoriert die Forderung nach einem homogenen Volk die historische Realität Österreichs als Vielvölkerstaat. Ein postkolonialer Blick auf die Vergangenheit hilft den Schüler*innen, die politische Konstruktion des „Anderen“ kritisch zu hinterfragen und zu erkennen, dass gesellschaftliche Vielfalt nicht die Ausnahme, sondern vielmehr der historische Normalzustand ist.

Sozio-emotionaler Bereich

Im sozio-emotionalen Lernbereich setzen sich die Schüler*innen mit den Werten und Einstellungen auseinander, die der Idee der „Festung Österreich“ zugrunde liegen. Ein zentraler Aspekt ist dabei die Frage, wie das Konzept des „Volkes“ gedacht wird und welche Mechanismen zur Abgrenzung dieser Gruppe eingesetzt werden.

Gruppenzugehörigkeit und Identität sind zutiefst emotionale Themen. Menschen fühlen sich meist jenen näher, die sie als Teil der eigenen Gruppe wahrnehmen. Diese Zugehörigkeit wird häufig über kulturelle oder ethnische Merkmale definiert. Gesellschaftliche und politische Diskurse sind oft von einer strikten Trennung zwischen „uns“ und „den anderen“ geprägt. Die Idee der „Festung Österreich“ beruht auf dieser Dichotomie, indem sie ein homogenes „österreichisches Volk“ von einer vermeintlichen „fremden Bedrohung“ abgrenzt. Medien spielen für nationalistische Diskurse eine zentrale Rolle, indem sie separierenden Narrative verbreiten oder sogar aktiv befeuern. Beispielsweise werden Migrant*innen in der Berichterstattung häufig entmenschlicht, indem sie mit Naturkatastrophen (z.B. Flutwellen) oder Kriminalität assoziiert werden. Diese Darstellungen erzeugen Angst und verstärken bestehende Vorurteile gegenüber dem „Fremden“.

Deswegen ist es wichtig, dass sich die Schüler*innen in diesem Lernbereich kritisch mit dem Einfluss der Medien auseinandersetzen. Sie sollen analysieren, wie Migration in klassischen und Online-Medien dargestellt wird, und reflektieren, welche Emotionen diese Berichterstattung bei Leser*innen hervorruft. Ein kritischer Blick auf die mediale Berichterstattung zeigt zudem, die ungleiche Wertung von Menschenleben: Während der Tod eines Österreichers bzw. einer Österreicherin mit großer Anteilnahme behandelt wird, werden die Schicksale tausender ertrunkener Geflüchteter meist in wenigen Sätzen abgehandelt.

Diese medialen Narrative haben weitreichende Konsequenzen, da sie die öffentliche Meinung und gesellschaftliche Empathie gegenüber Geflüchteten maßgeblich beeinflussen. Dies lässt sich etwa an der Entwicklung von der anfänglichen Willkommenskultur im Jahr 2015 hin zur heutigen Debatte um verstärkte Abschiebungen und Remigration beobachten. Die Diskussion um Abschiebungen gewinnt derzeit stark an Relevanz, da durch den Machtwechsel in Syrien nun die Frage im Raum steht ob wieder in dieses Land abgeschoben werden darf. Hier prallen Nationalismus und Global Citizenship aufeinander. Die zentralen Fragen lauten: „Wessen Angelegenheit sind syrische Geflüchtete?“ und „Haben wir als Gesellschaft eine Verantwortung, diese Menschen weiterhin zu schützen?“. Betrachtet man diese Fragen durch die Brille des Nationalismus, trägt allein die syrische Regierung die Verantwortung für ihre Staatsbürger*innen und Österreich muss ihnen keinen Schutz gewähren. Nimmt man jedoch die Perspektive der Global Citizenship ein, hat jeder Mensch denselben Wert und somit hat jede*r unabhängig seiner Herkunft ein Recht auf ein sichereres Leben. Diese Gleichstellung aufgrund des „Mensch-seins“ bildet die Grundlage der Global Citizenship Education.

Da es sich bei Global Citizenship allerdings um eine Utopie (siehe S. 65) handelt wird sie in ihrer Reinform – also der weltweiten Gleichstellung aller Menschen – keine konkrete Anwendung finden. Dennoch bildet ihr Wertemodell eine gute Basis, auf welcher Entscheidungen für ein toleranteres und friedlicheres Zusammenleben getroffen werden können. Die Ideen der Global Citizenship stoßen jedoch auch auf Widerstand und man muss als Lehrkraft mit Gegenwind von der Schüler*innenseite rechnen, wenn man emotional aufgeladenen Themen wie Identität und Migration bespricht. Ein öffentlich häufig geäußelter Einwand zum Thema Asyl ist beispielsweise, dass wir ja nicht alle Menschen aufnehmen können. Diese Aussage

ist durchaus korrekt, jedoch fordert das Prinzip der Global Citizenship alle Geflüchteten für die Dauer ihres Aufenthaltes in Österreich, sowohl auf individueller als auch auf struktureller Ebene, als gleichwertige Menschen zu behandeln.

Die Betrachtung dieser Thematik durch die Linse der Global Citizenship kann Schüler*innen dazu ermutigen, ihre bisherigen Denkmuster kritisch zu hinterfragen. Ihre Sichtweisen sind oft durch ihr soziales Umfeld, insbesondere durch ihr Elternhaus, geprägt. Die Schule sollte daher als geschützter Raum fungieren, in dem Schüler*innen bestärkt werden, sich eine eigene Meinung zu bilden und ihre Gedanken respektvoll zu äußern (Wintersteiner, 2019, S. 24).

Die Lehrperson spielt in emotional aufgeladenen Debatten eine zentrale Rolle. Einerseits muss sie den Schüler*innen den nötigen Raum geben, um ihre Meinungen frei zu äußern, andererseits ist es ihre Aufgabe, auf unangemessene Aussagen angemessen zu reagieren. Diese Gratwanderung stellt eine besondere Herausforderung dar. Peterlini (2011) plädiert in diesem Zusammenhang und unter Berücksichtigung der asymmetrischen Machtverhältnisse zwischen Lehrperson und Schüler*in für eine „schwache Pädagogik“: „Eine schwache Pädagogik ist nicht schwach, sondern macht sich schwach, um einen Austausch mit dem Schwächeren überhaupt erst zu ermöglichen, um überhaupt erst die Fähigkeit des Verstehens zu entwickeln, wo in einer starken Position die Macht des Urteils, der Beurteilung, der Verurteilung zum Sitzenbleiben lauert (Peterlini, 2011, S. 174).“ Das bedeutet, dass die Lehrperson nicht aus einer moralisierenden Haltung heraus agiert, sondern die Emotionen der Schüler*innen anerkennt. Im nächsten Schritt gilt es, diese Emotionen zu hinterfragen und herauszuarbeiten, welche gesellschaftlichen Strukturen ihnen zugrunde liegen. Fremdenfeindliche Einstellungen sind nicht als individuelle Phänomene zu verstehen, sondern spiegeln gesellschaftliche Entwicklungen wider. Das kritische Hinterfragen von Machtstrukturen als Quelle von Ungleichheit und Ungerechtigkeit kann somit ein erster Schritt zu nachhaltiger Veränderung von Denkmustern sein (vgl. Olschanski, 2021, S. 31). In diesem Sinne besteht die Aufgabe der Lehrperson darin, sich den Gedanken der Schüler*innen zu öffnen, ihre Sichtweisen ernst zu nehmen und ihnen Raum für reflektierte Gespräche zu bieten.

Ein kritischer und reflektierter Umgang mit Identität, Gruppenzugehörigkeit und medialen Narrativen ist essenziell, um ein Bewusstsein für gesellschaftliche

Mechanismen der Abgrenzung und Diskriminierung zu entwickeln. Doch Erkenntnis allein reicht nicht aus – es braucht auch Handlungsperspektiven.

Verhaltensbezogener Bereich

Nachdem sich die Schüler*innen im kognitiven und sozio-emotionalen Bereich kritisch mit der „Festung Österreich“ und ihren Ideen auseinandergesetzt haben, geht es im verhaltensbezogenen Lernbereich darum, konkrete Handlungsoptionen für ein inklusives Zusammenleben zu erarbeiten. Die zentralen Fragen lauten dabei:

- Wie wollen wir als Gesellschaft zusammenleben?
- Welche Möglichkeiten stehen mir offen, um positive Veränderungen herbeizuführen?

Zunächst sollen die Schüler*innen alternative Grobkonzepte zur „Festung Österreich“ entwerfen. Dabei dienen die in den vorherigen Lernbereichen diskutierten Ideen und Wertvorstellungen als Grundlage. Sobald die Schüler*innen festgelegt haben, welche Ideen oder Wertvorstellung verändert werden sollen, kann im nächsten Schritt überlegt werden, welche Handlungsmöglichkeiten ihnen hierfür offenstehen.

Ein essenzieller Aspekt zur aktiven Mitgestaltung der Gesellschaft ist die politische Teilhabe. Von seinem Wahlrecht Gebrauch zu machen, stellt die naheliegendste Form von politischer Partizipation dar, diese steht jedoch nicht allen in Österreich lebenden Menschen offen. In Wien besitzen beispielsweise über 35% der Schüler*innen eine Nichtösterreichische Staatsbürgerschaft und sind damit direkt von dieser Einschränkung betroffen (Österreichischer Integrationsfonds, 2024, S. 6). Diese Jugendliche gehören offiziell nicht zur entscheidungsberechtigten nationalen Gemeinschaft, obwohl sie ihren Lebensmittelpunkt in Österreich haben.

Wird Gesellschaft allerdings nicht national, sondern global gedacht, eröffnet sich ein breiteres Verständnis von Zugehörigkeit: Jeder Mensch kann sich als Teil der Gemeinschaft definieren und hat somit auch das Recht an ihrer Gestaltung mitzuwirken. Global Citizenship Education ermöglicht es den Schüler*innen Denkräume außerhalb der politischen Arena des Nationalstaates zu betreten und nach alternativen Handlungsmöglichkeiten zu suchen. Denn aktive gesellschaftliche Partizipation geht weit über das Wählen hinaus. Die Schüler*innen sollen sich

deshalb damit auseinandersetzen, welche individuellen und kollektiven Handlungsmöglichkeiten ihnen offenstehen – sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext.

Aktivistisches Engagement in Vereinen und Projekten, das Erheben der eigenen Stimme gegen Ungerechtigkeit, sowohl im privaten Umfeld als auch in sozialen Medien, sowie das gezielte Ansprechen von Problemen gegenüber Entscheidungsträger*innen sind essenzielle Formen gesellschaftlicher Einflussnahme. Dabei spielt die Schule eine wichtige Rolle als Ort, an dem eine Kultur der Toleranz und Vielfalt aktiv gelebt und gefördert werden soll. Dies kann sowohl durch die Integration von Global Citizenship Education in den Fachunterricht als auch durch die Durchführung von (fächer- oder klassenübergreifenden) Projekten erfolgen. Das Unterkapitel „Aktivistische Bildung“ geht genauer auf die Durchführung von Projekten ein. Wichtig ist es dabei zu betonen, dass einzelne Aktionen und Projekte zwar nicht alle Probleme lösen können, jedoch essentielle Schritte auf dem Weg zu einer gerechteren Gesellschaft sind. Möchte man gesellschaftlich wirkmächtige nationalistische Gedankengebäude wie die Festung Österreich niederreißen, so gelingt dies meist nur Stein für Stein; man braucht also Geduld und einen langen Atem.

Global Citizenship Education darf deshalb nicht als einmaliges Ereignis betrachtet werden. Vielmehr sollte sie ein fortlaufender Prozess sein, der auf verschiedenen Ebenen immer wieder aufgegriffen wird (Wintersteiner, 2018, S. 21). Die Lehrperson nimmt hierbei eine zentrale Vorbildfunktion ein, indem sie nicht wegschaut, sondern strukturelle Probleme immer wieder offen anspricht und die Schüler*innen dazu ermutigt über globale und gesellschaftliche Machtverhältnisse zu diskutieren. Denn das Ziel der Global Citizenship Education ist es, dass die Lernenden die Erfahrungen aus diesen drei Lernbereichen verinnerlichen und zu einem Teil ihrer Persönlichkeit werden lassen (Wintersteiner, 2018, S. 15). Die Jugendlichen sollen sich also im Laufe ihrer Schulkarriere zunehmend als Global Citizens verstehen – als Menschen, die über nationale Grenzen hinausdenken, Identitätskonstruktionen hinterfragen, Verantwortung übernehmen und aktiv zur Gestaltung einer gerechteren Gesellschaft beitragen.

Anwendung der Vergleichskategorien

- Ausgangspunkt

Der Ausgangspunkt dieses fachdidaktischen Zugangs ist die Analyse der Ideen der Festung Österreich vor dem Hintergrund der Globalisierung. Die Reflektion der Folgen sowie die Umsetzbarkeit einer solchen nationalistischen Abschottungsfantasie bildet die Grundlage für die Auseinandersetzung mit den Identitätskonstruktionen des Nationalismus bzw. der Global Citizenship.

- Zielsetzung

Die Schüler*innen sollen sich kritisch mit den nationalistischen Raum- und Identitätskonstruktionen der Festung Österreich auseinandersetzen und darauf aufbauend Handlungsmöglichkeiten zur Umgestaltung dieses Gesellschaftsbildes entwerfen. Die Schüler*innen sollen sich als Global Citizens identifizieren und sich aktiv für eine vielfältige und gerechte Gesellschaft einsetzen, in der alle Menschen als gleichwertig anerkannt werden.

- Perspektive

Die Festung Österreich wird als Gegenentwurf zu einer offenen Weltgesellschaft angesehen.

- Spannungsfelder

- Spannungsfeld zwischen nationaler und globaler Citizenship
- Spannungsfeld zwischen Utopie der Global Citizenship und Realität des Nationalstaates
- Spannungsfeld zwischen den verschiedenen Identitäten, welchen sich die Schüler*innen zugehörig fühlen
- Spannungsfeld zwischen der Aufrechterhaltung von gruppenbezogenen Privilegien und der Gleichstellung aller Menschen

- Methodik

Die Thematisierung von Nationalismus erfolgt anhand der drei Lernbereiche der Global Citizenship Education (UNESCO, 2015):

- kognitiver Lernbereich
- sozio-emotionaler Lernbereich
- verhaltensbezogener Lernbereich

Die Bearbeitung dieser Lernbereiche stützt sich zudem auf den Leitfaden

Global Citizenship Education im Unterricht (Wintersteiner, 2018, S. 15–21).

Der Schwerpunkt dieses Vermittlungsansatzes liegt auf der Selbstidentifikation als Global Citizen und der damit verbundenen Verantwortungsübernahme für die Gestaltung einer gerechteren Gesellschaft.

- Rolle der Lehrperson

Die Lehrperson nimmt eine moderierende und unterstützende Rolle ein. Sie schafft einen geschützten Raum für Diskussionen, ohne moralisch zu belehren. Gleichzeitig ist es ihre Aufgabe, diskriminierende Äußerungen einzuordnen und kritisch zu hinterfragen, ohne Schüler*innen bloßzustellen.

Sie fördert eine reflektierte und empathische Haltung gegenüber gesellschaftlichen Ungleichheiten und animiert zur eigenen Meinungsbildung. Gleichzeitig nimmt die Lehrperson eine wichtige Vorbildfunktion ein, indem sie aktiv die Rolle eines Global Citizens bekleidet und die Schüler*innen immer wieder auf (globale) Probleme und Ungerechtigkeiten aufmerksam macht und sie ermutigt sich an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen zu beteiligen.

Die Lehrperson begleitet ihrer Schüler*innen somit auf deren Weg Global Citizens zu werden.

- Rolle der Schüler*innen

Die Schülerinnen übernehmen eine aktive Rolle im Lernprozess, indem sie sich kritisch mit ihrer eigenen (nationalen) Identität auseinandersetzen und eine Selbstidentifikation als aktive Global Citizens entwickeln. Dafür setzen sie die nationalistischen Ideen und Wertvorstellungen der Festung Österreich in einen globalisierten Kontext und diskutieren deren Auswirkungen auf die

österreichische Gesellschaft. Dabei reflektieren sie sowohl persönliche als auch kollektive Denkmuster und Identitätskonstruktionen und erkennen Handlungsmöglichkeiten innerhalb und außerhalb des nationalstaatlichen Rahmens. Das übergeordnete Ziel der Global Citizenship Education besteht darin, dass die Schüler*innen auch über den Unterricht hinaus Verantwortung als Global Citizens übernehmen und aktiv zu Veränderungsprozessen auf individueller sowie struktureller Ebene beitragen.

- Chancen:
 - Entwicklung eines besseren Verständnisses für globale Zusammenhänge und deren lokalen Auswirkungen
 - Hinterfragen von nationalen Raum- und Identitätskonstruktionen
 - Kritische Auseinandersetzung mit medialen Darstellungen und eigenen Denkmustern
 - Eröffnung neuer Denkräume und Handlungsmöglichkeiten außerhalb des nationalen Rahmens
 - Ermutigung zur aktiven gesellschaftlichen Teilhabe und Mitgestaltung
 - Etablierter Ansatz: Lehrperson kann auf viele Ressourcen zugreifen
 - Kein Vorgegebenes Endprodukt: freier Gestaltungsprozess durch die Lehrperson, einfache Anpassung an verfügbare Ressourcen und zeitlichen Rahmen
- Herausforderungen
 - Spannungsfeld zwischen Utopie der Global Citizenship und Realität der Nationalstaaten: Die Lehrperson muss die Werte der Global Citizenship in einen realisierbaren (nationalen) Kontext bringen.
 - Gegenwind aus dem sozialen bzw. medialen Umfeld der Schüler*innen
 - Gleichbehandlung aller Menschen ist ein direkter Angriff auf die eigenen Privilegien
 - Selbstidentifikation als Global Citizen stellt kein überprüfbares Ziel dar

- Global Citizenship Education ist kein einmaliges Projekt, sondern ein Prozess und muss laufend in den Unterricht integriert werden.

Utopische Bildung

Definition Utopie

Utopien sind imaginäre „Nicht-Orte“, die Visionen einer alternativen, besseren Welt darstellen (Jahnke, 2023, S. 179). Sie beruhen auf Vorstellungen, die gesellschaftliche Missstände kritisch hinterfragen und neue Perspektiven aufzeigen. Eingebettet in literarische oder visuelle Darstellungen werden sie denkbar, medial erlebbar und emotional erfahrbar, wodurch sie potenziell realisierbar erscheinen (Jahnke, 2023, S. 179).

Der Begriff „Utopie“ geht auf das Buch *Utopia* von Thomas Morus (1516) zurück, welches die fiktive Insel Utopia beschreibt auf der die Menschen in Harmonie zusammenleben. Der Name setzt sich aus dem griechischen *tópos* („Ort“) und einer Kombination der Präfixe *ou* („nicht“) sowie *eu* („gut“ oder „glücklich“) zusammen. Morus Utopie bezeichnet somit das Paradox eines glücklichen Nicht-Ortes (Jordan et al., 2023, S. 39). Morus verlagert in seiner Erzählung das Paradies, welches traditionell im biblischen Jenseits verankert ist ins irdische Diesseits und macht es damit für die Gegenwart relevant und (zumindest theoretisch) erfahrbar (Jahnke, 2023, S. 180–181). *Utopia* begründet die Tradition literarischer Utopien welche von Werken wie Campanellas *Sonnenstaat* (1602) und Bacons *Nova Atlantis* (1627) fortgeführt wurde. Diese Narrative entwerfen ideale Gesellschaften und fungieren somit als Gegenentwürfe zu herrschenden Strukturen (Jahnke, 2023, S. 180).

Utopien sind jedoch mehr als bloße Wunschvorstellungen: Thomas Schölderle definiert Utopien in seiner „Geschichte der Utopie“ (2012, S. 17) als „rationale Fiktionen menschlicher Gemeinwesen, die in kritischer Absicht den herrschenden Missständen gegenüber gestellt werden“. Obwohl sie oft als unrealistisch gelten, legen sie Wert auf ihre potenzielle Umsetzbarkeit innerhalb gesellschaftlicher Rahmenbedingungen (Teiwes-Kügler & Vehse, 2017, S. 33). Die Rationalität der Utopie ist darin begründet, dass für ihre Verwirklichung keine Naturgesetze außer Kraft gesetzt werden müssen. Dadurch unterscheidet sie sich von Märchen oder

religiösen Mythen. Utopien betonen die Gestaltbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse und dienen als methodischer Ansatz, um Lücken zwischen den Bedürfnissen einer Gesellschaft und ihren Realitäten aufzuzeigen (Levitas, 1990, S. 210; Teiwes-Kügler & Vehse, 2017, S. 34).

Während klassische Utopien oft statische Idealzustände beschrieben, setzt modernes utopisches Denken zunehmend auf prozesshafte Ansätze. Diese suchen nicht nach endgültigen Lösungen, sondern nach Wegen, „gutes Leben“ in verschiedenen Formen zu ermöglichen (Jahnke, 2023, S. 183). Erik Olin Wrights Konzept der „real utopias“ verbindet Vision und Praxis, indem es eine Dialektik zwischen bestehenden Institutionen und utopischen Ideen herstellt (Wright, 2013, S. 167).

Durch ihre doppelte Bindung an das Fiktionale und die gesellschaftliche Realität eröffnen Utopien Perspektiven für transformative Prozesse (Jahnke, 2023, S. 183). Sie stehen dabei oft im Spannungsfeld von Hoffnung und Angst, das für das Denken des Möglichen und damit auch des Utopischen essenziell ist (Wagner, 2017, S. 62). Dieses Spannungsfeld lädt dazu ein, gesellschaftliche Verhältnisse neu zu denken und Veränderung aktiv zu gestalten.

Utopische Bildung

Utopische Bildung ist ein bildungstheoretisches Konzept, das sich mit der Gestaltung von alternativen (idealen) Zukünften auseinandersetzt. Man versteht darunter eine transformative und emanzipatorische Form des Lernens welche sowohl Hoffnung als auch Handlungsspielräume schafft (Jahnke, 2023, S. 179). Utopische Bildung bewegt sich zwischen kritischer Reflexion bestehender Zustände und der aktiven Gestaltung neuer Perspektiven. In diesem Sinne kann Bildung als utopisch bezeichnet werden, wenn sie über das Bestehende hinausweist und Lernende dazu befähigt, nicht nur die Realität zu analysieren, sondern auch Visionen für eine bessere Welt zu entwickeln. Dabei geht es weniger um konkrete Zielvorgaben als vielmehr um die Förderung von Vorstellungskraft, kritischem Denken und Handlungskompetenz, um bestehende gesellschaftliche Verhältnisse zu hinterfragen und Alternativen zu entwickeln (Bremer & Kuhnhenne, 2017, S. 9). Henry A. Giroux fasst diese Dynamik in einem Gedanken zusammen: „If only the possible happened,

nothing more would happen. If I only did what I can do, I wouldn't do anything“ (Giroux, 2007, S. 40). Utopische Bildung beginnt also dort, wo das Vorstellbare über das Machbare hinausgeht und eine kreative Auseinandersetzung mit neuen Möglichkeiten anregt.

Utopische Bildung schafft einen Raum für fiktionale und reale Utopien, welche Geographiedidaktik oft keinen Platz finden, da sie im Widerspruch zum empirischen Selbstverständnis des Faches stehen (Jahnke, 2023, S. 182). Historisch spielten Utopien in der geographischen Bildung nur eine marginale Rolle. Selbst die großen Gesellschaftsutopien des 19. und 20. Jahrhunderts, wie etwa der Kommunismus - „the world's grandest blueprint for utopia“ (Tuan, 2012, S. 62) - nahmen in der Geographiedidaktik nur eine geringe Bedeutung ein (Jahnke, 2023, S. 182). Im Gegensatz dazu waren die utopischen Ideen des Anarchismus schon früh eng mit der Geographie verknüpft. Anarchistische Visionen einer friedlichen Koexistenz freier, selbstbestimmter Individuen, die ohne staatliche oder andere hierarchische Strukturen auskommen, stellten einen marginalisierten, aber bedeutenden Gegenentwurf zur damals vorherrschenden, staatszentrierten Geographie dar, wie sie etwa durch Friedrich Ratzel repräsentiert wurde (Jahnke, 2023, S. 183). Bedeutende anarchistische Geograph*innen wie Pjotr Kropotkin und Élisée Reclus brachten in ihren zahlreichen Schriften utopisches Denken in die Geographie ein. Ihre Forderungen wie Respekt gegenüber anderen Menschen und der Natur, gegenseitige Unterstützung, Vegetarismus und lokal organisierte, dezentrale Gemeinschaften finden heute große Resonanz in aktuellen Debatten über sozio-ökologische Transformationen (Görgen, 2020; Reclus et al., 2013).

David Harvey hebt in *Spaces of Hope* (2022, S. 85) die Notwendigkeit hervor, utopische Ideen in konkrete, räumlich-materielle Bedingungen einzubetten. Denn Utopien sind untrennbar mit ihrem zeitlichen und räumlichen Kontext verbunden. Sie entstehen aus den Bedingungen der Gegenwart und setzen sich mit der geographischen und sozio-ökonomischen Realität auseinander. Die Gegenwart einer Generation stellt dabei oft selbst eine Utopie der Vergangenheit dar – eine Vision eines besseren Lebens, das durch den Lauf der Geschichte Gestalt angenommen hat.

Die Sehnsucht nach Veränderung entspringt häufig aus Krisen, die entweder in der Realität verortet oder sozial konstruiert sind (Walby, 2021, S. 35). Die durch Krisen

hervorgerufene Instabilität kann den Wunsch nach alternativen Lebensweisen hervorrufen, auch wenn es oft schwerfällt, sich eine Welt vorzustellen, die von komplett anderen Regeln bestimmt wird. Der Utopiegedanke erfüllt dabei eine zentrale Funktion: Er erlaubt es, alternative Realitäten zu entwerfen und das Potenzial für gesellschaftliche Transformationen freizusetzen. Utopische Bildung spielt hier eine Schlüsselrolle. Sie fordert kreatives Denken und inspiriert dazu, starre Denkmuster zu durchbrechen (Teiwes-Kügler & Vehse, 2017, S. 34). Dadurch wird nicht nur die Analyse der Gegenwart, sondern auch die Konstruktion der Vision einer besseren Zukunft ermöglicht. Bremer und Kuhnhenne (2017, S.7.) betonen in diesem Zusammenhang die doppelte Wirkung der Utopie. Zum einen regt sie kognitiv an, indem sie festgefahrene Strukturen infrage stellt und Bildungsprozesse bereichert. Zum anderen enthalten die in Utopien formulierten Wünsche eine starke handlungsmotivierende Kraft. Diese kann als Motor dienen, um konkrete Veränderungsprozesse anzustoßen und die Vorstellung einer gerechteren und nachhaltigeren Welt in die Realität zu überführen.

Die zentrale Frage der utopischen Bildung lautet: Wie wollen wir leben? (Bremer & Kuhnhenne, 2017, S. 9). Obwohl diese Frage auf den ersten Blick simpel wirkt, wird sie in unserem Schulsystem, das stark auf akademischen Erfolg fokussiert ist, selten gestellt. Doch je länger man über diese Frage nachdenkt, desto komplexer erscheint ihre Beantwortung. Interessanterweise fällt es vielen Menschen leichter, zu formulieren, wie sie nicht leben wollen. Dies könnte mit dem Negativity Bias begründet werden, welcher besagt dass Menschen negativen Gefühlen und Erlebnissen mehr Bedeutung beimessen (Rozin & Royzman, 2001).

Diese Dynamik spiegelt sich in der Popularität von Dystopien in der Literatur und den Medien wider, insbesondere in jenen die sich an Jugendliche richten. Dystopien beschreiben negative Zukunftsvisionen oder gesellschaftliche Zustände, die von Angst, Unterdrückung und katastrophalen Konsequenzen geprägt sind. Diese düsteren Szenarien dienen als Warnung vor aktuellen oder zukünftigen Entwicklungen und fordern radikale Änderungen der bestehenden Strukturen (Jordan et al., 2023, S. 40). Anders als Utopien, die eine genaue Definition der „perfekten Welt“ erfordern, welche sich zwischen Individuen stark unterscheiden kann, stellen Dystopien hingegen oft allgemein erkennbare Ängste dar. Dystopien zeichnen düstere Szenarien, die davor warnen, was passieren könnte, wenn bestehende

Probleme ignoriert werden. Pädagogisch können sie genutzt werden, um zu reflektieren, wohin wir nicht wollen (Jordan et al., 2023, S. 40). Im Gegensatz dazu richtet die utopische Bildung ihren Fokus auf die Frage „Wo wollen wir (als Gesellschaft) hin?“. Diese positive Zielsetzung steht im Zentrum des Konzepts.

Doch wie lässt sich eine Dystopie vermeiden und stattdessen eine lebenswerte Zukunft gestalten? Der immense technische Fortschritt unserer Zeit eröffnet faszinierende Möglichkeiten, die vor wenigen Jahren kaum vorstellbar waren. Gleichzeitig führt die wachsende Komplexität der Welt dazu, dass viele Menschen das Gefühl verlieren, die raschen Veränderungen verstehen oder beeinflussen zu können. Die Zukunft wird zunehmend als ungestaltbar wahrgenommen (Faulstich, 2017, S. 12). Diese Entwicklung hat tiefgreifende Konsequenzen. Konfrontiert mit scheinbar unlösbaren Krisen wie dem Klimawandel oder der gesellschaftlichen Spaltung, weicht der Wille zur Veränderung zunehmend der Hoffnungslosigkeit und Resignation, die den Blick auf mögliche Alternativen verstellen. Utopische Bildung könnte hier ansetzen, um nicht nur den Mut zur Gestaltung zurückzugeben, sondern auch die Vorstellungskraft zu fördern, die nötig ist, um lebenswerte Zukunftsperspektiven zu entwickeln.

Hoffnung ist das Herzstück der utopischen Bildung – ohne sie bleibt Veränderung unmöglich. Die Hoffnung zu verlieren bedeutet, nicht mehr fähig zu sein, etwas zu wollen oder sich etwas zu wünschen. Bildung, die Kinder ohne Hoffnung zurücklässt, hat versagt (Warnock, 1986, S. 182)“. Hoffnung ist dabei kein abstraktes Konzept, sondern fest in der gesellschaftlichen Realität verankert: Sie bezieht sich auf die aktuellen Probleme und Wünsche der Menschen. Diese Verknüpfung macht sie zu einem mächtigen Werkzeug, um Lebensrealitäten zu hinterfragen und die Motivation für Wandel zu stärken. Nicht umsonst bezeichnen Brown et al. (2002, S. 201). Hoffnung als „celebration of the possible“. Die Aufgabe von Lehrpersonen besteht darin, Möglichkeiten der Hoffnung aufzuzeigen und zu fördern (Freire, 2004, S. 9).

Für Lehrpersonen stellt sich jedoch die schwierige Frage, wie utopische Bildung konkret im Unterricht umgesetzt werden kann – Wie kann es gelingen, Hoffnung und Visionen in den Bildungsprozess zu integrieren? Ein vielversprechender Ansatz zur Umsetzung ist Levitas Konzept der *Utopia as Method* (2013). Sie schlägt vor, Utopien als methodischen Zugang zu verstehen, um alternative Zukünfte zu entwerfen. Levitas unterscheidet dabei drei Modi: Archäologie, Ontologie und

Architektur. Diese Modi stehen nicht isoliert, sondern sind eng miteinander verwoben und bilden einen kontinuierlichen Kreislauf, in dem jede neu erdachte Utopie stets alle drei Perspektiven durchlaufen muss (Van Dermijnsbrugge & Chatelier, 2022, S. 17).

Utopie als Archäologie

Im Modus der Archäologie wird eine kritische Untersuchung von vergangenen und gegenwärtigen Utopien vorgenommen. Dabei geht es darum, die „leeren Räume“ aufzudecken – also das, was fehlt oder unzureichend adressiert wird – und Alternativen zu entwickeln, die diese Leerstellen füllen. Levitas (2013, S.154) beschreibt diesen Prozess als das „Ergänzen und Offenlegen des Fehlenden“. Durch die Analyse vergangener und gegenwärtiger Utopien können systemische Probleme sichtbar gemacht werden, die es zu überwinden gilt. Auch wenn sich der utopische Blick meist auf die Zukunft richtet, bietet die archäologische Untersuchung des Vergangenen wichtige Erkenntnisse; sie schafft Verbindungen zu anderen Zeiten und Räumen (Fielding & Moss, 2011, S. 16). Doch die Utopie als Archäologie endet nicht bei der kritischen Analyse. Sie bildet den Ausgangspunkt für die Vorstellung alternativer Räume und führt somit direkt zum Modus der Ontologie (Van Dermijnsbrugge & Chatelier, 2022, S. 14).

Utopie als Ontologie

Die ontologische Dimension von Utopie beschäftigt sich mit den grundlegenden Annahmen über das menschliche Dasein und dessen Möglichkeiten. Levitas (2013, S. 177) betont, dass jede Diskussion über eine „gute Gesellschaft“ eine Auseinandersetzung mit der Frage erfordert, was ein erfülltes Leben ausmacht. Dabei geht es um die Reflexion, wie wir als Menschen in der Welt sein wollen und welche alternativen Formen des Zusammenlebens vorstellbar sind. Während Levitas Ontologie als einen prozessualen und zukunftsgerichteten Ansatz versteht, schlagen Van Dermijnsbrugge und Chatelier (2022, S.15) vor, sie stärker in der Gegenwart zu verankern. Ontologie wird hier als Praxis verstanden, die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander verbindet, um alternative Räume zu schaffen, die im hier und jetzt relevant sind. Wie können wir in einer Welt voller Krisen verantwortungsvoll handeln? Und wie kann Bildung zur Entstehung neuer Möglichkeitsräume beitragen?

Diese ontologischen Fragen sind essenziell für die utopische Bildung (Van Dermijnsbrugge & Chatelier, 2022, S. 15).

Utopie als Architektur

Der Modus der Architektur widmet sich der konkreten Gestaltung alternativer Gesellschaften. Er ist der sichtbarste und zugleich riskanteste Modus, da er Gefahr läuft, als bloße Fantasie abgetan zu werden. Dennoch ist die architektonische Arbeit zentral: Sie schafft Visionen einer qualitativ anderen Gesellschaft, die über den Status quo hinausgehen (Aidnik & Jacobsen, 2019, S. 28). Architektonische Arbeit bietet jedoch keine endgültige Lösung, sondern ist ein permanenter Prozess. Utopische Architekten konstruieren keine stabilen Festungen, sondern „Lehmburgen“, die ständig repariert, angepasst und weiterentwickelt werden müssen (Van Dermijnsbrugge & Chatelier, 2022, S. 16–17). Die Konstruktion einer Utopie ist allerdings notwendigerweise mit scheitern verbunden, da ihre geforderte Perfektion zwangsläufig unerreichbar ist. Levitas (2007, S. 304) formuliert es sehr treffend: „Utopie ist im besten Fall ein notwendiges Scheitern, lässt uns aber weniger scheitern als ihr Fehlen“. Diese vorläufige und unerreichbare Natur der Utopie spiegelt den Wandel unserer Möglichkeiten aber auch unserer Wünsche und Wertvorstellungen wider. Diese Unerreichbarkeit sollte allerdings nicht als Entmutigung, sondern als Einladung gesehen werden seinen Verstand von der Annahme zu befreien, dass die Fortführung bzw. Weiterentwicklung der Art und Weise wie wir jetzt leben die einzige Möglichkeit zu leben ist (Le Guin, 2004, S. 218). Diese Erkenntnis ist essenziell da sie die Architekten dazu befähigt echte Alternativen zu entwerfen, welche über symbolische Änderungen hinausgehen.

Archäologie, Ontologie und Architektur sind nicht linear, sondern zyklisch. Jede neu erdachte Utopie muss immer wieder einer archäologischen Analyse unterzogen werden, die die ontologischen Annahmen hinterfragt und die architektonische Arbeit herausfordert. Dieser Kreislauf ermöglicht eine kontinuierliche Anpassung und Weiterentwicklung von Utopien, die den sich wandelnden Bedingungen und Herausforderungen unserer Zeit gerecht werden (Van Dermijnsbrugge & Chatelier, 2022, S. 17). Levitas Methode ermutigt dazu, Utopie nicht als unerreichbares Ziel zu sehen, sondern als fortwährenden Prozess der Imagination und Transformation. In einer Welt voller Krisen eröffnet sie die Möglichkeit, bestehende Strukturen zu

hinterfragen, Alternativen zu entwerfen und diese als Werkzeuge für eine bessere Gegenwart und Zukunft zu nutzen. Im Nächsten Abschnitt möchte ich diese Methode nutzen, um das Thema Nationalismus für den GW-Unterricht aufzubereiten.

Utopische Bildung und Nationalismus

Die Idee einer utopischen Weltgesellschaft, in der offene Grenzen und friedliches Zusammenleben herrschen, scheint trotz (oder sogar wegen) zunehmender Globalisierungsprozesse in weite Ferne gerückt zu sein. Stattdessen erleben wir eine verstärkte Abschottung, die insbesondere durch nationalistische Politik befeuert wird. Diese Entwicklung kontrastiert stark mit der visionären Gesellschaft aus Thomas Morus' *Utopia*, wo Harmonie und Gleichheit im Mittelpunkt stehen. Unsere heutige Gesellschaft ist tief gespalten, nicht zuletzt in der Frage, wer dazugehören darf und wer nicht.

In der Literatur wird utopische Bildung oft im Kontext des Klimawandels und des Klimaschutzes diskutiert (vgl. Bourn, 2021; Jordan et al., 2023). Doch das Konzept lässt sich auch auf Nationalismus anwenden. Im Gegensatz zu ökologischen Utopien, die durchweg vom Bild einer sauberen grünen Landschaft und einem intakten Ökosystem geprägt sind, können sich utopische Visionen für ideale Staaten und Gesellschaftsordnungen deutlich stärker voneinander unterscheiden. Was für die einen eine ideale Gesellschaft darstellt, kann für andere als Dystopie erscheinen. Ein gutes Beispiel hierfür ist das Konzept der „Festung Österreich“: Für einige repräsentiert es einen Sehnsuchtsort der Identität und Sicherheit, für andere stellt es ein Symbol der Ausgrenzung und Abschottung dar. Auch hier stellt sich die zentrale Frage „Wie wollen wir leben?“ welche ihren Ausdruck in politischen Handlungen wie beispielsweise Wahlen findet.

Bilder spielen eine wichtige Rolle in der Vermittlung und Konstruktion von Weltanschauungen. Sie dienen nicht nur als Abbild der Realität, sondern auch als Werkzeuge, um verschiedene Perspektiven sichtbar zu machen. Die Analyse der beiden Abbildungen der „Festung Österreich“ (Abb. 1 und Abb. 2) zeigt, wie visuelle Darstellungen genutzt werden, um narrative Welten zu schaffen, welche wortlos klare

Botschaften kommunizieren. Wie Faulstich (2017, S. 24) beton, sind Bilder Konstrukte, die andere Perspektiven auf die Welt, und damit auch die Möglichkeit einer anderen Welt sichtbar machen.

Die Darstellungen der Festung Österreich können als Ausgangspunkt für die Aufbereitung des Themas Nationalismus herangezogen werden. Selbst wenn man deren Hintergründe nicht kennt, unterscheiden sich die beiden Bilder stark voneinander. Abbildung 1 zeigt ein idyllisches Bild einer mittelalterlichen Festung, welche auf einem Berg umgeben von grüner Landschaft thront. Abbildung 2 stellt die Festung dagegen wie ein Gefängnis dar; von hohen Mauern umgeben und durch bewaffnete Soldaten bewacht. Bereits hier offenbart sich, dass in nationalistischen Fragen Utopie und Dystopie oft sehr nahe beieinander liegen. Die zentrale Erkenntnis, welche Schüler*innen in diesem Schritt erlangen sollen ist, dass die Utopie des einen die Dystopie des anderen sein. Zur weiteren Analyse müssen die Ideen der Festung zunächst genauer besprochen werden. Hierzu können die drei Aspekte der nationalistischen Staatlichkeit (Regierung, Raum, Volk; siehe S. 42) herangezogen werden. Anschließend kann man sich der Frage widmen, was die Festung Österreich als Utopie attraktiv macht. Beispielsweise ist für viele Menschen die Idee einer abgeschotteten Festung ansprechend, weil sie Sicherheit, Zugehörigkeit und Identität verspricht. Klare Grenzen schaffen einen vermeintlich geschützten Raum, in dem die „eigenen Werte“ und die „eigene Kultur“ bewahrt werden können. Diese Vision wird durch Bilder und Narrative verstärkt, die Stabilität und Ordnung symbolisieren. Für andere repräsentiert die „Festung Österreich“ Exklusion, Einschränkung der Bewegungsfreiheit und eine nationalistische Ideologie, die Vielfalt und Offenheit negiert. Utopien sind subjektiv und ihre Gestaltung hängt stark von der Perspektive des Betrachters ab, welche von demographischen, sozialen sowie wirtschaftlichen Faktoren geprägt ist. Diese Erkenntnis ist zentral um die polarisierende Kraft nationalistischer Utopien zu verstehen.

Anschließend kann mit der archäologischen Analyse der Utopie begonnen werden. Hierbei setzen sich die Schüler*innen genauer mit der Festung Österreich auseinander und ergründen welche „Leerstellen“ und offenen Fragen es gibt. Ein Beispiel hierfür ist die Umsetzung des Grenzschutzes: Was erfordert eine geschlossene Grenze in der Praxis? – Lange Grenzwarzeiten? Waffengewalt? Um diese Leerstelle zu adressieren, kann der Blick auf Beispiele in anderen Räumen wie

den Schutz der EU-Außengrenzen (etwa in Ungarn) oder die von Donald Trump initiierte Mauer zwischen den USA und Mexiko geworfen werden.

Eine andere offene Frage ist, wie entschieden wird, wer zur Gesellschaft gehört und wer nicht. Mögliche Kriterien zur Bestimmung der Zugehörigkeit – wie etwa Staatsbürgerschaft, Sprache, Herkunft, Hautfarbe, sexuelle Orientierung oder Religion – werfen tiefgreifende ethische und historische Fragen auf. Das Ziel eines österreichischen Nationalstaates mit einem homogenen „deutschen“ Volk, welches die nationalistische Vision der Festung Österreich vorgibt, erscheint vielleicht manchen als „natürlich“, ist es jedoch ganz und gar nicht. Ein Blick in die Vergangenheit verdeutlicht, wie jung das Konzept des Nationalstaates ist. Vor etwas mehr als 100 Jahren war Österreich ein Vielvölkerstaat, dessen Gesellschaft aus einer Vielzahl ethnischer, sprachlicher und religiöser Gruppen bestand. Stellt man die Frage nach der gesellschaftlichen Zugehörigkeit in diesem Kontext, wird schnell deutlich, dass viele der oben genannten Kriterien hier keine Anwendung finden können. Österreichs Grenzen sind seit dem zweiten Weltkrieg zwar unverändert geblieben, doch Grenzen sind keineswegs feste Gegebenheiten. Sie sind durchaus veränderbar, wie der Krieg zwischen Russland und der Ukraine zeigt. Diese Veränderbarkeit von Grenzen und Zugehörigkeiten entlarvt den Gedanken einer statischen, homogenen Nation als Illusion. Die historische Reflexion öffnet damit den Raum für eine kritische Diskussion darüber, wie wir Grenzen und Zugehörigkeit wahrnehmen und welchen Einfluss diese auf unser Zusammenleben haben. Diese Reflexion bildet den Übergang zum ontologischen Modus.

Utopie als Ontologie geht der Frage nach, was eine „gute“ Gesellschaft ausmacht und wie wir zusammenleben wollen. Die Anwendung von Utopie als Ontologie auf die „Festung Österreich“ ermöglicht eine tiefere Auseinandersetzung mit den Werten und Vorstellungen, die hinter dieser nationalistischen Vision stehen. Utopie als Ontologie fragt danach, warum Menschen bestimmte Ideale verfolgen und wie diese mit dem Verständnis von Menschsein, Gemeinschaft und Gesellschaft zusammenhängen. Sie ist keine Beschreibung einer perfekten Zukunft, sondern ein Prozess, in dem grundlegende Fragen zu unserer gegenwärtigen Gesellschaft gestellt werden: Wie wollen wir leben? Auf Basis welcher Werte soll unsere Gesellschaft organisiert sein?

Die Idee der „Festung Österreich“ basiert auf der Annahme, dass Gemeinschaft durch Abgrenzung entsteht. Doch Utopie als Ontologie fordert dazu auf, diese Annahme kritisch zu hinterfragen. Im Modus der Utopie als Ontologie sollen sich Schüler*innen mit den Werten hinter der „Festung Österreich“ auseinandersetzen. Dabei könnten sie folgende Fragestellungen diskutieren:

- Welche Werte bestimmen diese nationalistische Utopie? (z. B. Sicherheit, Identität, Homogenität, Kontrolle)
- Welche Werte fehlen möglicherweise? (z. B. Solidarität, Offenheit, Gerechtigkeit)
- Welche Werte empfinde ich als zentral für gesellschaftliches Zusammenleben?

Utopie als Ontologie dient hier als Werkzeug, um die Visionen hinter dem Nationalismus kritisch zu durchleuchten und neue Wege des Zusammenlebens zu erträumen. Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten schafft die Basis für die Kreation alternativer Gesellschaften. Diese Gestaltung alternativer gesellschaftlicher Zukünfte findet im dritten Modus, der Utopie als Architektur, statt.

Schüler*innen können den Modus der Utopie als Architektur nutzen, um ihre eigenen gesellschaftlichen Utopien zu entwerfen. Dabei geht es nicht nur um das Träumen von idealen Zuständen, sondern darum, diese Visionen in konkrete Strukturen, Praktiken und Prinzipien zu übersetzen. Utopie als Architektur lädt die Schüler*innen dazu ein, aktiv zu gestalten und sich Gedanken über die Realisierbarkeit und die Auswirkungen ihrer Ideen zu machen.

Schüler*innen sollen, entweder allein oder in Gruppen, ihre eigene Utopie entwerfen, die auf den im ontologischen Modus diskutierten Werten beruht.

Leitfragen hierfür könnten folgende sein:

- Welche Ideale sollen die Grundlage der Gesellschaft bilden?
- Wer darf Teil der Gesellschaft sein?
- Gibt es Kriterien für die Zugehörigkeit (Staatsbürgerschaft, Kultur, Werte, etc.) oder ist Zugehörigkeit für jeden verfügbar?
- Was heißt es zur Gesellschaft zu gehören (Rechte und Pflichten)?

- Gibt es Grenzschutz und wenn ja wie sieht dieser aus?
- Wie wird mit dem Thema Migration umgegangen?

Die Methode der Utopie als Architektur fordert Schüler*innen heraus, kreativ zu werden und über das, was gerade funktioniert (oder zu funktionieren scheint) hinauszudenken (Van Dermijnsbrugge & Chatelier, 2022, S. 7). Theoretisch gibt es hierbei keine Grenzen des Möglichen außer der Naturgesetze. Dennoch sollte die Umsetzbarkeit im Hinterkopf behalten werden, um zu reflektieren, welche Visionen tatsächlich umgesetzt werden könnten. Utopische Bildung fordert keine konkrete Umsetzbarkeit der Ideen in der Realität. Allerdings finde ich es durchaus sinnvoll mit den Schüler*innen über die Umsetzbarkeit ihrer Utopien und die dafür notwendigen Maßnahmen zu diskutieren. Die Lehrperson übernimmt hierbei die Rolle einer Impulsgeber*in und Moderator*in, die die Schülerinnen dabei unterstützt, eigene Utopien zu entwickeln. Dabei agiert sie, sofern gewünscht, in einer beratenden Funktion, ohne jedoch die Perspektiven der Schülerinnen bewertend oder verbessernd zu beeinflussen. Insbesondere bei kontroversen Themen ist es entscheidend, dass die Lehrperson sich ihrer Autoritätsposition bewusst ist und die mögliche Wirkung ihrer eigenen Meinungsäußerung auf die Schüler*innen nicht unterschätzt (Giroux, 2007, S. 38). Gleichzeitig besteht ihre Aufgabe darin, die Diskussion auf zentrale Fragestellungen zu lenken und eine wertschätzende Atmosphäre zu fördern – ein Aspekt, der gerade bei der Auseinandersetzung mit kontroversen Inhalten von besonderer Bedeutung ist (Teiwes-Kügler & Vehse, 2017).

Am Ende dieses Gestaltungsprozesses werden die die Schüler*innen unweigerlich erkennen, dass keine ihrer Utopie perfekt ist. Jede Utopie birgt „Leerstellen“, welche im Prozess der „archäologischen Analyse“ erneut untersucht werden könnten. Dieser Kreislauf von archäologischem, ontologischen und architektonischem Modus soll, wie bereits beschrieben, nicht als Entmutigung, sondern als Antrieb für stetige Verbesserung kommuniziert werden.

Anwendung der Vergleichskategorien

- Ausgangspunkt

Der Ausgangspunkt der utopischen Bildung ist die kritische Reflexion über aktuelle gesellschaftliche Zustände, welche die Basis für die Gestaltung einer besseren Zukunft bietet. In diesem Fall stellt die Diskussion der „Festung Österreich“ als nationalistische Utopie den Ausgangspunkt dar, auf dem die kritische Analyse und die anschließende Gestaltung der eigenen Utopie aufbaut.

- Zielsetzung

Das Ziel ist die Entwicklung alternativer Zukunftsvisionen. Schüler*innen sollen zunächst dazu befähigt werden, aktuelle gesellschaftliche Strukturen sowie vermeintliche Gesellschaftsutopien kritisch zu hinterfragen. Im nächsten Schritt sollen Schüler*innen ihre eigenen Wertvorstellungen reflektieren und auf deren Basis eigene Utopien kreieren. Das Endziel ist nicht, eine „perfekte“ Utopie zu entwerfen, sondern zu erkennen, dass unsere Gegenwart und Zukunft gestaltbar sind.

- Perspektive auf die Kontroverse

Die Festung Österreich wird sowohl als gesellschaftliche Utopie als auch als Dystopie betrachtet, welche zeitgleich existieren.

- Spannungsfelder

- Spannungsfeld zwischen idealistischen Visionen und der komplexen Realität
- Spannungsfeld zwischen verschiedenen Perspektiven auf (gesellschaftliche) Utopien
- Spannungsfeld zwischen Hoffnung und Angst

- Methodik/Vermittlungsansatz

Die Thematisierung erfolgt anhand der Modi der utopischen Bildung:

- Archäologie: Analyse der „Festung Österreich“, um Leerstellen offenzulegen.

- **Ontologie:** Diskussion grundlegender Werte und Fragen des Zusammenlebens.
- **Architektur:** Entwicklung eigener gesellschaftlicher Utopien basierend auf den diskutierten Werten.

Die Methode zielt auf eine dialogische und reflexive Auseinandersetzung mit der Kontroverse ab, um Schüler*innen zur kritischen Meinungsbildung anzuregen (Fielding & Moss, 2011). Der Schwerpunkt dieses Vermittlungsansatzes liegt auf Reflexion und Gestaltung nicht auf praktischer Umsetzung.

- **Rolle der Lehrperson**

Die Lehrperson agiert als Impulsgeber*in, Moderator*in und Berater*in. Sie unterstützt die Schüler*innen dabei ihre eigenen Utopien zu kreieren. Hierbei nimmt sie jedoch eine (wenn gewünscht) beratende und keinesfalls eine verbessernde Rolle ein. Als Lehrperson muss man sich, vor allem bei kontroversen Themen, seiner Autorität bewusst sein und darf die Wirkung der eigenen Meinung auf die Schüler*innen nicht unterschätzen (Giroux, 2007, S. 38). Zudem ist es die Aufgabe der Lehrperson, die Diskussion auf die wesentlichen Fragen zu lenken und dabei eine wertschätzende Atmosphäre aufrechtzuerhalten, was gerade bei kontroversen Themen von großer Bedeutung ist (Teiwes-Kügler & Vehse, 2017).

- **Rolle der Schüler*innen**

Die Schüler*innen agieren als kreative Denker*innen, die alternative Zukunftsmodelle entwerfen. Schüler*innen übernehmen eine aktive Rolle, indem sie sich mit nationalistischen Utopien auseinandersetzen, eigene Meinungen entwickeln und diese kritisch hinterfragen. Sie setzen sich mit ihren eigenen Wertvorstellungen auseinander und entwickeln auf deren Grundlage einen „Bauplan“ für ihre eigene Utopien. Sie lernen dabei, über bestehende gesellschaftliche Strukturen hinauszudenken und alternative Modelle zu entwerfen. Dabei schlüpfen sie in die Rolle von Gestalter*innen, die Verantwortung für die gesellschaftliche Zukunft übernehmen (Van Dermijnsbrugge & Chatelier, 2022).

- Chancen
 - Erweiterung des Möglichkeitshorizontes
 - Förderung kritischen Denkens und reflexiver Kompetenz
 - Entwicklung von Kreativität und Innovationsfähigkeit durch die Gestaltung eigener Utopien
 - Stärkung des Verantwortungsbewusstseins für gesellschaftliche Fragen
 - Verbesserung der Dialogfähigkeit im Umgang mit unterschiedlichen Meinungen
 - Vermittlung eines tieferen Verständnisses von gesellschaftlichen Strukturen und deren Veränderbarkeit

- Herausforderungen
 - Mangel an Hoffnung bzw. Optimismus, da eine „vollkommene“ Utopie nicht möglich ist
 - Spannungsfeld zwischen Utopiegedanken und Rationalität: Manchen Schüler*innen könnte es schwerfallen, sich auf die Methode einzulassen bzw. könnten sie diese als Zeitverschwendung wahrnehmen.
 - Schwierigkeiten dabei, sich andere Zukünfte vorzustellen
 - Verschiedene Perspektiven auf Utopie sowohl zwischen Schüler*innen als auch zwischen Lehrperson und Schüler*innen
 - Zeitintensive und arbeitsaufwändige Planung durch die Lehrperson, welcher gleichzeitig sehr wenige Ressourcen zu dieser Methode zur Verfügung stehen

Aktivistische Bildung

Definition Aktivismus

Unter Aktivismus versteht man eine konzentrierte und energische Kampagne zur Veränderung der sozialen und politischen Bedingungen (Heggart, 2015, S. 278). Es gibt viele unterschiedliche Definitionen von Aktivismus. Ich beziehe mich in dieser Arbeit auf Alinskys (1972) Beschreibung von Aktivismus, welche die Aktion und nicht die Aktivist*innen selbst in den Fokus stellt. Für Alinsky ist jeder zu Aktivismus fähig, und daher kann jeder ein/e Aktivist*in sein (Heggart, 2015, S. 278). Aktivismus umfasst ein breites Spektrum an Aktivitäten wie Protestaktionen, Freiwilligenarbeit, Bewusstseinsbildung oder die Schaffung von Kunst mit dem Ziel auf Probleme in den Bereich Politik, Umwelt oder Gesellschaft aufmerksam zu machen. Aktivismus kann sich sowohl mit lokalen als auch mit globalen Themen befassen und verschiedene Formen annehmen, wie etwa den virtuellen Aktivismus auf sozialen Medien. Allerdings muss auch berücksichtigt werden, dass Diskussionen über Aktivismus oft von den Perspektiven der Machthaber*innen geprägt sind, während die Sichtweisen junger Menschen häufig unberücksichtigt bleiben (Heggart, 2015, S. 279). Hier setzt die aktivistische Bildung an, die Schüler*innen dazu ermutigt, aktiv an gesellschaftlichen Debatten und damit an der Gestaltung der Gesellschaft teilzunehmen.

Aktivistische Bildung

Die aktivistische Bildung ist eine Form der kritischen Pädagogik, die ihren Fokus auf Aktivismus legt. Ihr Ziel ist es, Schüler*innen politisch handlungsfähig zu machen. Die Schüler*innen sollen politische Kompetenzen entwickeln um eine gerechtere, demokratische und multikulturelle Gesellschaft zu fördern. Aktivistische Pädagogik setzt ein hohes Maß an sozialem und moralischem Engagement voraus, ist jedoch kein spezifisches Programm. Sie verbindet Unterrichtsinhalte mit der gelebten Realität und verwendet erfahrungsorientierte und aktive Lernmethoden (Yitzhaki et al., 2022b, S. 2). Die theoretische Grundlage der aktivistischen Pädagogik ist die kritische Pädagogik, die auf Freire (1974) beruht. Aktivistische Pädagogik vereint drei zentrale Dimensionen: eine ethische, eine politische und eine pädagogische

Dimension (Yitzhaki et al., 2022b, S. 3). Die ethische Dimension betont persönliche Autonomie, Authentizität und Individualität. Die politische Dimension zielt darauf ab, Lehrkräfte und Schüler*innen in kritische Diskussionen zu verwickeln, politische Kompetenzen zu fördern und Lösungen für gesellschaftliche Probleme zu erarbeiten, die dem Gemeinwohl dienen. Die pädagogische Dimension legt ihren Schwerpunkt auf erfahrungsbasiertes, sinnstiftendes, forschendes, konstruktives und handlungsorientiertes Lehren und Lernen (Aloni, 2022, S. 17).

Die aktivistische Bildung löst sich von traditionellen Bildungsparadigmen und stellt den schulischen Auftrag der Sozialisierung und Normalisierung in Frage. Stattdessen verfolgt sie eine Mission der Humanisierung und des sozialen Wandels (Aloni, 2022, S. 21). Sie geht über die progressive Pädagogik hinaus, indem sie die „Mauern zwischen Schülern und Lehrplan, Schule und Gesellschaft sowie Bildung und Demokratie durchbricht“ (Yitzhaki et al., 2022b, S. 3). Darüber hinaus erkennt die aktivistische Bildung die Bedeutung sozialer, wirtschaftlicher und umweltbezogener Einflüsse auf die Entwicklung und Zukunft junger Menschen an. Pädagog*innen übernehmen in diesem Kontext nicht nur akademische, sondern auch politische Verantwortung. Aktivistische Pädagogik ist radikal und kritisch, thematisiert Machtverhältnisse und legt die ihnen zugrunde liegende Dynamik sozialer Beziehungen und Organisationen offen. Sie plädiert für einen pädagogischen Ansatz, der politisch ist, und für einen politischen Ansatz, der pädagogisch ist, mit dem Ziel, sinnvolle Veränderungen herbeizuführen, anstatt nur theoretische Überlegungen anzustellen (Giroux, 1989, S. 63–64).

Aufgrund ihres Fokus auf aktive Veränderungen wird die aktivistische Bildung oft mit dem sogenannten Service Learning gleichgesetzt. Trotz ihrer augenscheinlichen Ähnlichkeit gibt es jedoch einige entscheidende Unterschiede zwischen den beiden Ansätzen. Service Learning, auch als „Lernen durch Engagement“ bekannt, ist eine Lehr- und Lernmethode, bei der Schüler*innen Wissen und Fähigkeiten erwerben und diese in praktischen Projekten einsetzen, die einem sozialen Zweck dienen. Diese allgemeine Definition gilt für alle Bildungsbereiche und hebt die Fähigkeit der Lernenden hervor, theoretisches Wissen in realen Projekten außerhalb von Bildungseinrichtungen anzuwenden (Reinders, 2010, S. 532). Was Service Learning von anderen projektbasierten Unterrichtskonzepten unterscheidet, ist der spezifische Fokus auf die Bedürfnisse der Gemeinschaft. Die Arbeit in der lokalen Gemeinschaft

außerhalb des schulischen Umfelds bildet dabei einen zentralen Bestandteil des Service Learning. Hierbei wird die enge Verbindung zwischen Theorie (Lehrplan) und Praxis (ehrenamtliche Arbeit in der Gemeinde) betont (Thönnessen, 2015, S. 223). Service Learning-Projekte gehen auf bestehende Herausforderungen oder Probleme in der Gemeinschaft ein und werden in enger Kooperation zwischen Schulen und Gemeindepартner*innen organisiert. Diese Projekte sind lehrplanbasiert, bieten strukturierte Reflexionsmöglichkeiten und ermöglichen es den Schüler*innen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in authentischen Problemkontexten anzuwenden. Eine Einschränkung von Service Learning liegt jedoch darin, dass zwar freiwilliges Engagement fördert, die zugrunde liegenden strukturellen Ursachen für den Bedarf an Unterstützung allerdings häufig außer Acht lässt. Der Fokus liegt eher auf der Frage, „Wie können wir helfen?“, als auf der kritischen Untersuchung der Frage, „Warum wird diese Hilfe überhaupt benötigt?“ (Bickford & Reynolds, 2002, S. 231).

Im Gegensatz dazu strebt die aktivistische Bildung an, die sozialen Strukturen und Bedingungen zu verändern, die den Bedarf an freiwilligem Engagement überhaupt erst entstehen lassen. Eine Müllsammelaktion in der Gemeinde wäre beispielsweise ein klassisches Beispiel für Service Learning, während eine öffentliche Kampagne zur Vermeidung von Müll zur aktivistischen Pädagogik zählen würde. Die beiden Ansätze schließen sich jedoch nicht aus, sondern lassen sich gut kombinieren. Durch die Einbeziehung von Aktivismus kann Service Learning nicht nur auf unmittelbare soziale Bedürfnisse reagieren, sondern auch systemische Veränderungen anstoßen.

Lehrpersonen spielen eine entscheidende Rolle als Treiber*innen des Wandels, wenn es darum geht, herausfordernde Realitäten wie Ungerechtigkeit, gewaltsame Konflikte und mangelndes Engagement für demokratische Werte und kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft anzugehen (Yitzhaki et al., 2022a, S. 1). Sie sollten nicht nur Wissen vermitteln, sondern ihre Schüler*innen auch dazu ermutigen, Dinge aus alternativen Perspektiven zu betrachten und sich kritisch mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen. Aktivistische Lehrerinnen und Lehrer spielen eine besonders wichtige Rolle bei der Stärkung Handlungsfähigkeit ihrer Schüler*innen. Sie helfen den Jugendlichen zu erkennen, dass sie die Macht haben, ihre eigene Realität zu gestalten. Die Lehrperson soll die Vorstellungskraft ihrer Schüler*innen anregen, „die Dinge so zu betrachten, als ob sie anders sein könnten“ (Greene, 2000, S. 19). Dazu müssen die Schüler*innen motiviert werden, den Status quo zu hinterfragen und

kulturelle und gesellschaftliche Gegebenheiten in Frage zu stellen. Aktivistische Pädagog*innen erkennen, dass das Schicksal junger Menschen nicht nur durch das Bildungssystem, sondern auch durch politische und soziale Faktoren bestimmt wird. Daher haben sie die Verantwortung, sich mit politischen Themen zu befassen und dringende Fragen im Zusammenhang mit Frieden, Demokratie, sozialer Gerechtigkeit, ökologischer Nachhaltigkeit, Gleichstellung der Geschlechter und Umgang mit Medien anzugehen (Yitzhaki et al., 2022a, S. 3).

Aktivismus kann jedoch nicht gelehrt sondern muss erfahren werden (Dunlop et al., 2021, S. 295). Deshalb ist es für die aktivistische Bildung entscheidend Schüler*innen genug Zeit und Raum zu geben aktivistische Projekte entwickeln und durchführen zu können. Betrachtet man aktivistische Bildungsprojekt genauer (vgl. Elwood & Mitchell, 2013; Gordon et al., 2016; Hintermann & Pichler, 2015; Jekel et al., 2017), kann man vier Phasen ihres Ablaufs erkennen: die Planung des Projektes, die Durchführung des Projektes welche von mehreren Reflexionsphasen begleitet wird, die Präsentation des Projektes und die abschließende Reflexion. Diese Schritte decken sich mit jenen aus dem *Youth Advocacy Toolkit* der UNICEF (UNICEF United Kingdom, 2019), welches pädagogische Konzepte für Jugendaktivismus thematisiert.

Ein zentrales Merkmal der aktivistischen Pädagogik ist die Publikmachung ihrer Erkenntnisse mit dem Ziel Veränderungen herbeizuführen. Dieser auffordernde Charakter unterscheidet sie beispielsweise von der utopischen Bildung. Aktivistische Bildungen verfolgt ein emanzipatorisches und mündigkeitsorientiertes Ideal (Gryl et al., 2023, S. 101). Ziel ist nicht Lernen über sondern Lernen für politische Teilhabe und soziale Gerechtigkeit (vgl. Dunlop et al., 2021, S. 291). Aufgrund des hohen Planungs- und Zeitaufwandes ist aktivistischen Bildung allerdings oft schwierig mit dem System Schule, welches beispielsweise 50 Minuten Einheiten und zunehmend standardisierte Testungen vorsieht, zu vereinen. Aktivistische Jugendarbeit wird somit oft im Rahmen von Jugendorganisationen ausgeübt. Dennoch sollten sich Schulen ebenfalls mit Aktivismus befassen, denn Schulen haben das Potential einen viel größeren Kreis and Schüler*innen für Aktivismus zu begeistern (Dunlop et al., 2021, S. 295). Es gibt wohl kaum ein inklusiveres Setting als Schule, denn diese muss von allen Jugendlichen besucht werden. Somit findet keine Vorselektion anhand von Kriterien wie sozioökonomischem Status, (ethnischer bzw. kultureller) Herkunft oder bereits bestehendem politischem Interesse statt. Alle Schüler*innen bekommen die

Chance sich einzubringen und zu erkennen, dass sie die Gesellschaft, in der sie leben aktiv mitgestalten können. Um diese Handlungsfähigkeit wirklich erfahrbar zu machen, spielt die Themenwahl eine entscheidende Rolle. Bei der Planung von aktivistischem Unterricht sollte die Lehrperson daher darauf achten ein Thema zu wählen, das aktuell und bedeutsam für die Schüler*innen ist. Im folgenden Unterkapitel wird daher erörtert, wie aktivistische Bildung zur Thematisierung der nationalistischen Festung Österreich herangezogen werden kann.

Aktivistische Bildung und Nationalismus

In diesem Unterkapitel werde ich anhand der genannten Schritte aufzeigen, wie man die Festung Österreich im GW-Unterricht behandeln kann. Da ich davon ausgehe, dass die meisten Schüler*innen bislang wenig oder keinen Kontakt zur aktivistischen Bildung hatten, habe ich mich entschieden die Phasen noch um eine Inputphase zum Thema Aktivismus zu erweitern. Zudem ist es von zentraler Bedeutung vor der Planung des Projektes die Festung Österreich genauer zu analysieren, was ebenfalls in einem zusätzlichen Schritt erfolgt.

Input zu Aktivismus – Schüler*innen als Aktivist*innen

Durch große Protestaktionen wie „Fridays for Future“ ist Aktivismus in den letzten Jahren wieder mehr in den politischen Vordergrund gerückt. In Zeiten der Krise bedingt durch Pandemie, Krieg und Inflation, ist dieses Thema allerdings zunehmend aus dem öffentlichen Diskurs verschwunden. Viele Schüler*innen kennen Aktivismus hauptsächlich aus dem Geschichtsunterricht, wo man sich mit den großen Bürgerrechtsbewegungen des zwanzigsten Jahrhunderts auseinandersetzt. Schüler*innen betrachten Aktivismus und Aktivist*innen daher oft durch eine historische, dekontextualisierte Brille (Bickford & Reynolds, 2002, S. 239).

Bickford und Reynolds (2002, S. 239) weisen darauf hin, dass Schüler*innen die Macht und Notwendigkeit von Aktivismus für sozialen Wandel verstehen müssen. Aktivismus, der einst Bewegungen wie die Bürgerrechtsbewegung oder die Frauenrechtsbewegung hervorgebracht hat, wird heute oft als „ferne Vergangenheit“ wahrgenommen (Loeb, 1999, S. 36). Diese historische Entfremdung führt dazu, dass

viele Schüler*innen soziale Veränderungen als natürliche Prozesse begreifen, die auch ohne menschliches Eingreifen geschehen würden. Sie kennen zwar Ikonen wie Martin Luther King Jr., ohne jedoch die treibenden Kräfte und historischen Kontexte sozialer Bewegungen zu verstehen. Dieses fehlende Bewusstsein erschwert es, die Errungenschaften und Herausforderungen vergangener Bewegungen einzuordnen und daraus abzuleiten, was heute noch zu tun ist.

Loeb (vgl. 1999, S. 11) bietet eine hilfreiche Perspektive, um diese Entfremdung zu überwinden: „Kein*e Einzelne*r ist für alleine für gesellschaftliche Probleme verantwortlich. Allerdings bestehen Institutionen und Gesellschaften aus Individuen, und alles, was im Namen einer Gruppe geschieht, geschieht auch im Namen ihrer Mitglieder“. Jede*r ist somit sowohl Teil des Problems als auch Teil der Lösung. Diese Erkenntnis kann Schüler*innen dazu ermutigen, sich selbst als aktive Gestalterinnen ihrer Umgebung wahrzunehmen. Denn wem es an Selbstwirksamkeit mangelt, der wird schnell zum Instrument der Handlungen anderer (Giroux zitiert in Aloni, 2022, S. 15). Der Status quo wurde von Menschenhand geschaffen und kann auch durch diese verändert werden. Um dies zu verdeutlichen, lohnt es sich einen Blick auf die Normen der Vergangenheit zu werfen und die aktivistischen Bewegungen zu beleuchten, welche zu einer Änderung dieser Normen geführt haben.

Aktivismus zu verstehen, reicht allerdings nicht aus. Um aktivistische Bildung zu betreiben, müssen die Schüler*innen sich selbst als Aktivist*innen sehen. Wie Alinsky (1972) betont ist jeder zu Aktivismus fähig, und daher kann jeder Aktivist*in sein. Die Lehrperson kann hierbei helfen, den Schüler*innen die Angst vor der „riesigen“ Aufgabe des Aktivismus zu nehmen, indem sie gemeinsam mit den Schüler*innen die kleinen aktivistischen Handlungen des täglichen Lebens herausarbeitet. Hierzu zählen beispielsweise nachhaltiger Konsum, Nutzung des Wahlrechts, Unterstützung von Petitionen, Engagement in lokalen Projekten sowie die Teilnahme an Protestaktionen, sowohl physisch als auch über soziale Medien. Diese Handlungen stellen bereits aktivistische Praxis dar, da sie zu gesellschaftlichen Veränderungen beitragen.

Der Begriff Aktivismus wird sehr stark mit öffentlichen Demonstrationen verbunden. Diese werden von vielen Menschen als Störfaktoren wahrgenommen, sie sind jedoch ein essentieller Teil der Demokratie. Den Schüler*innen diese Wahrnehmung von Protestaktionen als demokratische Prozesse zu vermitteln kann je nach

Sozialisierung der Jugendlichen einfacher oder schwieriger sein. Ein entscheidender Aspekt für die Einbindung von Jugendlichen in aktivistische Prozesse ist die Befreiung und Liberalisierung des Dialogs (Aloni, 2022, S. 22). Häufig wird Schüler*innen vermittelt, dass sie zu wenig Ahnung hätten, um eine fundierte Meinung zu äußern. Doch diese Haltung ist nicht gerechtfertigt. Wie Trumann (2017, S. 52) darlegt, wird Menschen oftmals die Berechtigung zur gesellschaftlichen Teilnahme abgesprochen – sei es aufgrund vermeintlicher Unkenntnis oder mangelnder Kompetenz. Allerdings gibt es auch viele Erwachsene, welche sich (online oder offline) am gesellschaftlichen Dialog beteiligen und „viel Meinung und wenig Ahnung“ haben. Es gilt daher, Denk- und Handlungsräume zu schaffen, in denen Jugendliche ihre Perspektiven und auch ihre Wut öffentlich diskutieren können (Trumann, 2017, S. 60).

Die Umsetzung aktivistischer Bildung in der Schule stellt eine anspruchsvolle Aufgabe dar. Lehrer*innen sind oft nicht speziell dafür ausgebildet und haben häufig nur begrenzte Zeitressourcen. In solchen Fällen kann die Einbindung externer Expertise eine wertvolle Unterstützung bieten. Viele aktivistische Bildungsprojekte finden in Kooperation mit außerschulischen Akteuren wie Gemeinden, Organisationen, Universitäten oder Fachhochschulen statt. Zwar ist eine solche Zusammenarbeit nicht immer umsetzbar, doch der Versuch, Kontakte zu knüpfen und Angebote einzuholen kann durchaus lohnenswert sein. Zudem gibt zahlreiche Organisationen, die Workshops zur politischen Bildung in Schulen anbieten. Bei meiner Recherche bin ich auf die Plattform „Extremismusprävention macht Schule II“, eine Initiative des BMBWF und BMAW, gestoßen. Über diese Plattform können Schulen kostenlos Workshops von verschiedenen Anbietern wie NGOs und Museen buchen. Dieses umfangreiche Angebot bietet eine einfache und niederschwellige Möglichkeit, externe Expertise einzuholen. Viele Organisationen sind zudem bereit, individuell auf die Bedürfnisse und Themenwünsche der Schulen einzugehen. Lehrer*innen können somit einen Teil der aufwendigen Vorbereitungsarbeit abgeben, während Schüler*innen die Gelegenheit bekommen sich mit Expert*innen des Gebietes zu unterhalten, welche ihnen neue Einblicke zu den Themen Aktivismus und Nationalismus geben können. Dieses Wissen kann im nächsten Schritt genutzt werden, um die Festung Österreich zu analysieren.

Analyse der Festung Österreich

Wie bereits im Unterkapitel „Problembezug“ dargelegt wurde die Festung Österreich aufgrund ihrer politischen Aktualität, ihrer plakativen Darstellung von Österreich als Festung und ihrer Relevanz für die Lebenswelt der Schüler*innen als Analyseobjekt gewählt. Da die FPÖ die Nationalratswahl gewonnen hat, betrifft die Schüler*innen diese Thematik nun unmittelbar. Denn auch wenn die Schule gerade ihren Lebensmittelpunkt bildet, wird über ihre Zukunft nicht in erster Linie im Bildungssystem sondern in der Politik entschieden (Aloni, 2022, S. 21). Die Festung Österreich wird somit zum konkreten Zukunftsausblick. Die Schüler*innen sind also mit folgender Fragestellung konfrontiert: „Wollen wir das? Und wenn nein, was können wir dagegen tun?“. Aber bevor es um die Beantwortung dieser Frage geht, muss erst einmal geklärt werden, wofür die Festung Österreich steht. Dafür kann mit Auszügen aus dem Wahlprogramm, beispielsweise den drei Aspekten der nationalistischen Staatlichkeit (Regierung, Raum, Volk; siehe S. 42) und den beiden Bildern der Festung Österreich (siehe S. 39-40) gearbeitet werden. Wie bei der utopischen Bildung geht es auch bei der aktivistischen Bildung im ersten Schritt darum „Leerstellen“ – also Thematiken, die nicht oder unzureichend adressiert werden – zu identifizieren. Hierfür können die Leitfragen aus dem Unterkapitel „Utopische Bildung und Nationalismus“ verwendet werden. Im nächsten Schritt setzen sich die Schüler*innen kritisch mit den Werten der Festung Österreich auseinander und reflektieren ihre eigenen Wertvorstellungen. Dabei können folgende Fragestellung bearbeitet werden:

- Für welche Werte steht die Festung Österreich?
- Wie stehe ich zu diesen Werten?
- Welche (gesellschaftlichen) Werte sind wichtig für mich?

Diese Fragestellungen könne anschließend entweder in Gruppen oder im Klassenverband besprochen werden und sollen dabei helfen, den im Nationalismus zentralen „Wertediskurs“ besser zu verstehen. Im nächsten Schritt geht es darum, verschiedene Perspektiven zu betrachten. Hierfür sollen die Schüler*innen folgende Fragen diskutieren:

- Was bedeutet die Einführung der Festung Österreich für mich?
- Was bedeutet sie für andere Menschen (z.B. Flüchtlinge, Migrant*innen, Österreicher*innen die nicht der „Norm“ entsprechen)?

Aus dieser Diskussion sollen zentrale Kritikpunkte abgeleitet werden, welche als Basis für die Entwicklung eines aktivistischen Projektes dienen. Die Lehrperson hat hierbei die bedeutende Rolle als Moderator*in zu fungieren und ein respektvolles Umfeld zu wahren. Für einen erfolgreich Diskussion müssen alle Beteiligten – sowohl Schüler*innen als auch Lehrperson – lernen, andere Meinungen auszuhalten. Die Lehrperson sollte bereits im Vorfeld ihre eigene Position reflektieren und sich darauf vorbereiten, dass Schüler*innen andere Meinungen haben können. Allerdings muss die Lehrperson auch eine klare Grenze ziehen, wenn es zu positiven Aussagen über Rassismus, Demokratiefeindlichkeit oder Verletzung der Menschenrechte kommt. Lehrer*innen sind oftmals versucht, Themen möglichst objektiv darzulegen und alle Perspektiven gleichermaßen zu beleuchten. Dunlop et al. (2021, S. 293) bezeichnen dieses Vorgehen als „teaching for balance“. Dieser Ansatz erweckt den Anschein, dass alle Perspektiven gleichermaßen valide sind und fördert somit eine gleichgültige „Ist halt so“ – Mentalität, aus welcher keine Aktivismus hervorgehen kann. Nur aus der Kritik des Status quo kann die Konstruktion eines aktivistischen Projektes hervorgehen, welches zunächst sorgfältig geplant werden muss.

Planung des Projektes

Die Umsetzung aktivistischer Projekte im GW-Unterricht erfordert eine durchdachte Planung und Struktur, da solche Vorhaben nicht in einer einzigen Unterrichtsstunde realisiert werden können. Aktivistische Pädagogik hat einen projektbasierten Charakter und umfassen mehrere Phasen, die über längere Zeiträume und eventuell auch fächerübergreifend (z. B. in Kooperation mit dem Fach Geschichte und politische Bildung) oder im Rahmen von Projekttagen durchgeführt werden können. Die Planung eines aktivistischen Projektes umfasst drei wesentliche Phasen; Themenfindung, Zielsetzung und Definition der notwendigen Arbeitsschritte.

Zunächst muss ein konkretes Thema für das Projekt festgelegt werden. Hier kann auf die Kritikpunkte aus der Analyse der Festung Österreich zurückgegriffen werden. Die Schüler*innen sollen sich noch einmal mit den zentralen Kritikpunkten

auseinandersetzen und einen Aspekt der Festung Österreich finden, den alle Schüler*innen ablehnen. Diese Diskussion kann im Klassenverband oder in Gruppen stattfinden, je nachdem ob die Klasse an einem großen oder mehreren kleinen Projekten arbeiten möchte. Je nach Zusammensetzung der Klasse kann sich die Suche nach überschneidender Kritik einfacher oder schwieriger gestalten. Die Lehrperson sollte den Schüler*innen hierbei möglichst viele Freiheiten lassen. Allerdings muss auch bedacht werden, dass Aktivismus im Schulkontext auch immer eine verordnete Partizipation darstellt (Brendel & Mohring, 2023, S. 380). Kommen die Schüler*innen also zu keinem gemeinsamen Ergebnis, liegt es an der Lehrperson lenkend einzugreifen. Grundsätzlich kann man sich dabei immer auf die Menschenrechte berufen, welche auch Teil der österreichischen Verfassung sind. Das Konzept der Homogenität des Volkes widerspricht dem Grundsatz, dass alle Menschen gleich viel wert sind, da es bestimmten Merkmalen wie weißer Hautfarbe und christlicher Religionszugehörigkeit eine höhere Wertigkeit zuweist. Hier stellt sich zudem die Frage, was mit den „Ungleichen“ geschehen soll, die bereits in Österreich leben und vielleicht sogar hier geboren sind. Die Homogenität des Volkes kann somit auf jeden Fall als zentraler Kritikpunkt und valides Thema für ein aktivistisches Projekt herangezogen werden, da die Dehumanisierung des anderen, welche häufig in nationalistischen Diskursen zu finden ist, unter der Berufung auf die Menschenrechte klar abzulehnen ist. Hat sich die Klasse bzw. jede Gruppe auf ein zu bearbeitendes Thema geeinigt, kann mit der Zielsetzung begonnen werden.

Um ein Ziel zu definieren, müssen sich die Jugendlichen mit folgenden Fragestellungen auseinandersetzen:

- Was möchten wir mit unserem Projekt erreichen?
- Was ist die Kernbotschaft unseres Projektes?
- Wie soll das Endprodukt aussehen?
- An wen ist es adressiert?
- Wie wird es veröffentlicht?

Bei der Zielsetzung ist es wichtig, sich realistische und erreichbare Ziele zu setzen. Die Ausgrenzung von anderen Menschen zu beenden ist zwar ein nobles Ziel, es wird im Zuge eines einzelnen Projektes jedoch nicht erreichbar sein. Stattdessen kann man beispielsweise anstreben die Öffentlichkeit auf dieses Problem aufmerksam zu machen und Menschen zum Reflektieren ihrer eigenen Position und

möglicherweise zum Umdenken anzuregen. Zudem muss die Durchführbarkeit im Hinblick auf zeitliche und materielle Ressourcen sowie der rechtliche Rahmen beachtet werden. Um eine effektive Kernbotschaft zu formulieren kann der Kopf- Herz-Hand Ansatz verwendet werden (UNICEF United Kingdom, 2019, S. 12). Dieser besagt, dass wichtige Botschaften immer den Kopf, das Herz und die Hände der Empfänger*innen ansprechen sollen.

- Kopf: Welche Fakten sollen die Leute kennen?
- Herz: Warum sollten sich die Menschen dafür interessieren?
- Hand: Was sollen die Empfänger*innen tun?

Hat man sich auf ein konkretes Ziel geeinigt, müssen als nächstes die für dessen Umsetzung notwendigen Arbeitsschritte formuliert werden.

Welche Arbeitsschritte benötigt werden ist stark vom jeweiligen Projekt abhängig. Um die einzelnen Arbeitsschritte zu bestimmen kann das Projekt zunächst in einzelne Phasen zerlegt werden; z.B. Recherche, Erstellung von Materialien, Vorbereitung der Veröffentlichung. Jede dieser Phasen kann anschließend in einzelne Arbeitsschritte zerlegt werden. Hierbei ist es wichtig für jeden Arbeitsschritt eine zuständige Person sowie einen zeitlichen Rahmen festzulegen. Zudem kann es hilfreich sein, eine Priorisierung der Arbeitsschritte vorzunehmen und sie in weiterer Folge in obligatorische und optionale Tätigkeiten zu unterteilen. Die Definition der Arbeitsschritte sollte auf jeden Fall schriftlich erfolgen damit sich alle Schüler*innen jederzeit einen Überblick über ihre Aufgaben verschaffen können.

Durchführung des Projektes

Die Durchführung eines aktivistischen Projekts ist ein dynamischer Prozess, der von mehreren Reflexionsphasen und einem kontinuierlichen Austausch begleitet wird.

Dabei spielen auch Zwischenbesprechungen sowohl mit der Lehrperson eine zentrale Rolle. Wenn an mehreren Projekten gearbeitet wird können Besprechungen zwischen den Gruppen wertvolle Einblicke in die Arbeit der anderen liefern.

Regelmäßige Besprechungen dazu, den Projektverlauf zu überprüfen, Fortschritte zu analysieren und mögliche Herausforderungen frühzeitig zu erkennen.

Reflexionsphasen geben den Schüler*innen die Möglichkeit, ihr Vorgehen kritisch zu hinterfragen, neue Perspektiven einzubringen und ihre Arbeit strategisch

weiterzuentwickeln. Während der Umsetzung des Projektes ist es außerdem wichtig, dass der Plan flexibel an veränderte Umstände angepasst werden kann. Durch den ständigen Austausch und die Reflexion wird sichergestellt, dass alle Beteiligten auf dem gleichen Stand sind und gemeinsame Ziele verfolgen. Dies fördert nicht nur die Qualität der Ergebnisse, sondern auch den Lernprozess der Schüler*innen, da sie ihre eigenen Handlungen und Entscheidungen immer wieder kritisch beleuchten können. Die Durchführung eines aktivistischen Projekts erfordert eine sorgfältige Organisation und ein hohes Maß an Zusammenarbeit, unterstützt durch Reflexion und Kommunikation. Dadurch wird sichergestellt, dass das Projekt nicht nur erfolgreich durchgeführt wird, sondern auch wertvolle Lernmomente für alle Beteiligten bietet.

Veröffentlichung

Die Publikmachung von aktivistischen Projekten ist ein entscheidender Schritt, um die Öffentlichkeit zu erreichen und somit Bewusstsein zu schaffen und Veränderung anzustoßen. Dazu stehen den Jugendlichen zahlreiche Möglichkeiten zur Verfügung wie offene Briefe oder Petitionen zu erstellen, eine Veranstaltung zu organisieren oder Content auf sozialen Medien zu generieren. Ich möchte hier besonders auf soziale Medien eingehen, da digitaler Aktivismus immer mehr an Bedeutung gewinnt. Darüber hinaus ist die Erstellung digitaler Inhalte in der Schule ohne großen zeitlichen und finanziellen Aufwand möglich und man kann relativ einfach eine große Reichweite erzielen. Allerdings birgt diese Reichweite auch Gefahren. Trägt man ein kontroverses Thema in die Öffentlichkeit und fordert Veränderung, kann man schnell zur Zielscheibe von Hass werden. Die Fridays for Future Bewegung wurde beispielsweise mit einer riesigen Anzahl von Hasskommentaren auf sozialen Medien konfrontiert. Um die Schüler*innen zu schützen, sollten sie ihre Aktion nicht öffentlich über ihre privaten Profile teilen. Stattdessen kann ein eigener Account für das Projekt erstellt werden, welcher von der Lehrperson verwaltet wird. Alternativ kann auch der Social Media Account der Schule oder die Schulwebsite zur Veröffentlichung genutzt werden. Die Veröffentlichung ist das Herzstück der aktivistischen Bildung, denn nur durch den Gang and die Öffentlichkeit kann aktiv Veränderung eingefordert werden. Welche Methode hierfür am besten geeignet ist, hängt stark von der Zielsetzung und der Zielgruppe des Projektes ab.

Abschießende Reflexion

Am Ende des aktivistischen Projekts erfolgt eine abschließende Reflexion, um den Lernprozess abzurunden und Erfahrungen für zukünftige Projekte festzuhalten.

Dabei stehen folgende Fragen im Fokus:

- Wurde das definierte Ziel erreicht?
- Was hat gut funktioniert?
- Was hätte besser laufen können?
- Welche Herausforderungen sind aufgetreten und wie wurde mit diesen umgegangen?
- Was würde ich nächstes Mal anders machen?
- Wie habe ich die Arbeit am Projekt empfunden?
- Welche Erkenntnisse kann ich aus diesem Projekt mitnehmen?

Die Reflexion geht über eine reine Erfolgskontrolle hinaus und lädt dazu ein, die Bedeutung von „Erfolg“ in diesem Kontext zu hinterfragen. Wie Yitzhaki et al. (2022, S. 10) hervorheben, ist der Erfolg eines Projekts oft nicht nur an messbaren Ergebnissen zu erkennen. Selbst „gescheiterte“ Projekte können erfolgreich sein, wenn sie auf andere Weise Wirkung zeigen, beispielsweise durch die Anregung gesellschaftlicher Diskussionen in der Klasse oder die Förderung individueller Lernprozesse. In diesem Sinne sollte die Reflexion auch darauf eingehen, welche indirekten oder längerfristigen Auswirkungen das Projekt für die Teilnehmenden hat.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Reflexion ist die Anerkennung von Erfolgen. Am Ende eines Projektes sollte dieses nicht nur evaluiert, sondern sein Abschluss auch als Erfolg gefeiert werden, und zwar unabhängig davon ob das Ziel allumfassend erreicht wurde (UNICEF United Kingdom, 2019, S. 17). Diese Anerkennung motiviert und zeigt, dass Fortschritt oft in kleinen Schritten erfolgt. Die abschließende Reflexion ist somit ein wichtiger Moment, um den Lernprozess zu vertiefen, zukünftige Projekte besser zu planen und die eigene Haltung und Arbeit kritisch zu hinterfragen. Sie bietet die Möglichkeit, individuelle und kollektive Erfahrungen zu würdigen und den Weg für weitere aktivistische Projekte zu ebnen.

Anwendung der Vergleichskategorien

- Ausgangspunkt

Die aktivistische Bildung setzt bei der Selbstwahrnehmung der Schüler*innen als Aktivist*innen an. Schüler*innen sollen sich zunächst als mündige und aktive Gestalter*innen der Gesellschaft begreifen. Dieses Selbstverständnis ist zentral damit auf Kritik auch Veränderung folgen kann.

- Zielsetzung

Das Ziel ist die Planung und Durchführung und Veröffentlichung eines aktivistischen Projektes. Die Schüler*innen sollen die Ideale der Festung Österreich nicht nur kritisch hinterfragen, sondern aktiv an deren Veränderung arbeiten.

- Perspektive auf die Kontroverse

Die Festung Österreich wird als Zukunftsszenario angesehen, welches man verändern bzw. verhindern möchte.

- Spannungsfelder

- Spannungsfeld zwischen Schule und Aktivismus
- Spannungsfeld zwischen der (teilweisen) Themenvorgabe durch die Lehrperson und der Idee der völlig freien Gestaltung durch die Schüler*innen
- Spannungsfeld zwischen Vision und Umsetzbarkeit

- Methodik/Vermittlungsansatz

Die Umsetzung des aktivistischen Projektes erfolgt in vier Phasen:

- Planung
- Durchführung
- Veröffentlichung
- Abschließende Reflexion

Für dieses Projekt zur Festung Österreich wurden die vier zentralen Phasen noch um zwei Schritte – Input zu Aktivismus und Analyse der Festung Österreich – erweitert. Aktivistische Bildung geht über die kritische Reflexion

gegenwärtiger Problematiken hinaus. Der Schwerpunkt dieses Vermittlungsansatzes liegt nicht auf Kritik, sondern auf der aktiven Gestaltung gesellschaftlicher Prozesse.

- Rolle der Lehrperson

Die Lehrperson übernimmt bei aktivistischen Projekten eine vielschichtige Rolle, die viele verschiedenen Anforderungen mit sich bringt. Die Lehrperson ist wie ihre Schüler*innen Aktivist*in, da das Projekt durch ihr aktivistisches Engagement angestoßen wurde. Bei Diskussionen agiert sie als Moderator*in und unterstützt die Schüler*innen dabei eine gemeinsame Vision zu entwickeln. Während der Planung und Durchführung des Projektes nimmt sie die Rolle eines*r Projektmanager*in ein. Die Lehrperson gestaltet die Rahmenbedingungen für das Projekt und sorgt für eine sichere und produktive Arbeitsumgebung. Dabei agiert sie nicht als leitende*r Aktivist*in, sondern unterstützt die Schüler*innen darin, ihrer eigenen Aktivitäten und sich selbst zu organisieren. Dies erfordert einen Balanceakt, um den Schülerinnen möglichst viel Freiheit zu gewähren, ohne das angestrebte Ziel und die dafür notwendige Struktur aus den Augen zu verlieren.

- Rolle der Schüler*innen

Die Schüler*innen werden als Aktivist*innen tätig; sie reflektieren gesellschaftlich Probleme also nicht nur, sondern setzen sich aktiv für deren Lösung ein. Die Jugendlichen setzen sich zunächst kritisch mit der Festung Österreich auseinander und entwickeln aus ihrer Kritik heraus ein aktivistisches Projekt. Sie übernehmen dabei die Verantwortung für die Planung und Durchführung des Projektes, und treten mit ihren Ergebnissen an die Öffentlichkeit. Die Schüler*innen werden somit zu Gestalter*innen ihres eigenen Lernprozesses.

- Chancen
 - Förderung von kritischem Denken und Reflexionsfähigkeit
 - Veränderung der Sicht auf gesellschaftliche Probleme und Dynamiken; von der hingenommenen Tatsache zum lösbaren Problem
 - Entwicklung von Handlungskompetenzen im Umgang mit kontroversen Themen
 - Stärkung von Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeit
 - Förderung einer aktiven, demokratischen Teilnahme an der Gesellschaft
 - Stärkung des (politischen) Selbstbewusstseins durch Selbstwirksamkeitserfahrung
- Herausforderungen
 - Schwierige Rolle der aktivistischen Lehrperson, welche zu Überforderung führen kann
 - hoher Planungs- und Zeitaufwand für die Lehrperson während der gesamten Projektdauer
 - Konflikte innerhalb der Klasse und eventuell mit den Eltern
 - Gefahr von Gegenwind (bis hin zu Hass) bei Veröffentlichung des Projektes
 - Spannungen zwischen Aktivismus und dem System Schule (Zeit-, Selektions-, und Bewertungsdruck)

Vergleichskategorie	Global Citizenship Education	Utopische Bildung	Aktivistische Bildung
Ausgangspunkt	Analyse der Ideen der Festung Österreich vor dem Hintergrund der Globalisierung	Diskussion der Festung Österreich als nationalistische Utopie	Selbstwahrnehmung der Schüler*innen als Aktivist*innen
Zielsetzung	Selbstidentifikation der Schüler*innen als Global Citizens	Entwicklung eigener Utopien	Planung und Durchführung und Veröffentlichung eines aktivistischen Projektes
Perspektive auf die Kontroverse	Gegenentwurf zu einer offenen Weltgesellschaft	gesellschaftliche Utopie und Dystopie zugleich	Zukunftsszenario, welches man verändern bzw. verhindern möchte
Spannungsfelder zwischen	• nationaler und globaler Citizenship • Utopie und Realität • verschiedenen Identitätszugehörigkeiten • gruppenbezogenen Privilegien und Gleichstellung	• idealistischen Visionen und der Realität • verschiedenen Perspektiven auf (gesellschaftliche) Utopien • Hoffnung und Angst	• Schule und Aktivismus • Themenvorgabe und freier Gestaltung • Vision und Umsetzbarkeit
Methodik/ Vermittlungsansatz	• kognitiver Lernbereich • sozio-emotionaler Lernbereich • verhaltensbezogener Lernbereich	• Archäologie • Ontologie • Architektur	• Planung • Durchführung • Veröffentlichung • Abschließende Reflexion
Rolle der Lehrperson	Moderator*in, Unterstützer*in, Vorbild und Begleiter*in	Impulsgeber*in, Moderator*in und Berater*in	Aktivist*in, Moderator*in und Projektmanager*in
Rolle der Schüler*innen	Global Citizens, aktive Gestalter*innen von Veränderungsprozessen	Kritische Denker*innen und kreative Gestalter*innen	Aktivist*innen, Gestalter*innen des Projektes und ihres eigenen Lernprozesses
Chancen	• Entwicklung eines besseren Verständnisses für globale Zusammenhänge und deren lokalen Auswirkungen • Hinterfragen von nationalen Raum- und Identitätskonstruktionen • Kritische Auseinandersetzung mit medialen Darstellungen und eigenen Denkmustern • Eröffnung neuer Denkräume und Handlungsmöglichkeiten • Ermutigung zur aktiven gesellschaftlichen Teilhabe • Gestaltungsfreiheit der Lehrperson	• Erweiterung des Möglichkeitshorizontes • Förderung kritischen Denkens und reflexiver Kompetenz. • Entwicklung von Kreativität und Innovationsfähigkeit. • Stärkung des Verantwortungsbewusstseins für gesellschaftliche Fragen. • Verbesserung der Dialogfähigkeit • Tieferes Verständnis für gesellschaftliche Strukturen und deren Veränderbarkeit	• Förderung von kritischem Denken und Reflexionsfähigkeit • Veränderung der Sicht auf gesellschaftliche Probleme • Entwicklung von Handlungskompetenzen • Stärkung von Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeit • Förderung einer aktiven, demokratischen Teilnahme an der Gesellschaft • Stärkung des (politischen) Selbstbewusstseins durch Selbstwirksamkeitserfahrung
Herausforderungen	• Spannungen zwischen Utopie der Global Citizenship und Realität der Nationalstaaten • Gegenwind aus dem sozialen bzw. medialen Umfeld der Schüler*innen • Gleichbehandlung aller Menschen als direkter Angriff auf die eigenen Privilegien • Selbstidentifikation als Global Citizen ist kein überprüfbares Ziel. • Global Citizenship Education muss laufend in den Unterricht integriert werden.	• Mangel an Hoffnung bzw. an Optimismus • Spannungsfeld zwischen Utopie und Rationalität • Schwierigkeiten dabei, sich andere Zukünfte vorzustellen • Verschiedene Perspektiven auf Utopie • Zeitintensive und arbeitsaufwändige Planung	• Schwierige Rolle der aktivistischen Lehrperson, • hoher Planungs- und Zeitaufwand • Konflikte (in der Klasse, mit den Eltern) • Gegenwind bei der Veröffentlichung des Projektes • Spannungen zwischen Aktivismus und dem System Schule

Abbildung 3: Vergleich der Ansätze

Diskussion und Beantwortung der Forschungsfrage

In diesem Kapitel werden die Bildungsansätze – Global Citizenship Education, utopische Bildung und aktivistische Bildung – in einen Dialog gesetzt. Für diesen fallbezogenen Theorienvergleich werden die Ergebnisse der Vergleichskategorien auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht. Aus diesem Vergleich werden anschließend Strategien abgeleitet, die es GW-Lehrkräften ermöglichen, effektiv mit Nationalismus umzugehen und ihren Schüler*innen neue Perspektiven zu eröffnen.

Diskussion der Ergebnisse

Ausgangspunkt

Die drei Bildungsansätze haben unterschiedliche Ausgangspunkte. Die Global Citizenship Education und die utopische Bildung nutzen eine kritische Auseinandersetzung mit der Festung Österreich als Ausgangspunkt, wobei das Konzept in verschiedene Kontexte gesetzt wird. Die aktivistische Bildung setzt dagegen bei der Selbstwahrnehmung der Schüler*innen als Aktivist*innen an. Diese Selbstidentifikation als Aktivist*in bildet in der aktivistischen Bildung die Voraussetzung für den Lernprozess während in der Global Citizenship Education die Selbstidentifikation als Global Citizen das Ziel des Lernprozesses darstellt. In der utopischen Bildung hingegen wird die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen als Gestalter*innen einer zukünftigen Gesellschaft in den Lernprozess integriert.

Zielsetzung

Alle drei Bildungsansätze setzen sich mit der zentralen Frage auseinander, wie wir als Gesellschaft (zusammen)leben möchten. Ihr Fokus liegt auf einer positiven Zielsetzung, die nicht bloß Kritik übt, sondern nach Möglichkeiten zur Veränderung sucht. Im Zentrum steht die Erkenntnis, dass gesellschaftliche Strukturen veränderbar sind und die Zukunft aktiv gestaltet werden kann.

Utopische und aktivistische Bildung haben klar definierte Endprodukte. Somit kann einfach überprüft werden, ob das Ziel des Bildungsansatzes erreicht wurde. Global Citizenship Education hat dagegen kein vorgegebenes Endprodukt. Die Zielsetzung dieses Ansatzes, die Selbstidentifikation der Schüler*innen als Global Citizens, kann von der Lehrperson nicht überprüft werden. Daher bietet es sich bei diesem Ansatz an, ein Zwischenziel zu formulieren, welches ein klares Endprodukt aufweist und somit überprüfbar ist.

Perspektive auf die Kontroverse

Die drei Bildungsansätze unterscheiden sich in der Wertzuschreibung, die sie der „Festung Österreich“ geben. In der utopischen Bildung wird sie sowohl als Utopie als auch als Dystopie betrachtet, wodurch zunächst eine relativ wertneutrale, mehrperspektivische Auseinandersetzung ermöglicht wird. Im Gegensatz dazu betrachtet die Global Citizenship Education die „Festung Österreich“ als ein Konzept, das den Idealen der Global Citizenship widerspricht, wodurch es eine negative Konnotation erhält. Die aktivistische Bildung geht noch einen Schritt weiter und versteht die „Festung Österreich“ als ein Zukunftsszenario, das es zu verhindern gilt. Diese Perspektive impliziert bereits einen direkten Handlungsbedarf und ruft zu aktivem Handeln auf.

Spannungsfelder

Das Spannungsfeld zwischen Utopie und Realität bzw. Vision und Umsetzbarkeit ist in allen drei Ansätzen von zentraler Bedeutung. Während utopische Bildung und Global Citizenship Education diesen Gegensatz reflektieren, versucht die aktivistische Bildung aktiv, diese beiden Pole näher zusammenzubringen. Ebenso bewegen sich alle drei Ansätze (mehr oder weniger explizit) im Spannungsfeld zwischen Hoffnung und Angst, da die Zukunft stets ungewiss ist. Ein weiteres Spannungsfeld, welches alle Ansätze betrifft, ist jenes zwischen den (Wert)vorstellungen der Lehrpersonen und denen der Schüler*innen.

Jede Herangehensweise bringt jedoch auch spezifische Spannungsfelder mit sich: In der Global Citizenship Education steht die Spannung zwischen nationaler und

globaler Citizenship und die mit diesen Konzepten verbundenen Identitätszuschreibungen im Fokus. Die utopische Bildung hingegen thematisiert unterschiedliche Perspektiven auf gesellschaftliche Utopien und die ihnen zugrunde liegenden Wertvorstellungen. Die aktivistische Bildung muss sich mit dem Spannungsfeld zwischen Aktivismus und dem System Schule, welches nur wenig Raum für aktivistisches Engagement bietet, auseinandersetzen.

Für Lehrkräfte ist es daher essenziell, sich bei der Wahl des fachdidaktischen Zugangs über die jeweiligen Spannungsfelder bewusst zu sein und sich aktiv mit ihnen auseinanderzusetzen. Die Wahl des Bildungsansatzes sollte stets mit der Bereitschaft einhergehen, diese Spannungsfelder im Unterricht zu adressieren.

Methodik/Vermittlungsansatz

Die Methodik der drei Bildungsansätze weist zahlreiche Gemeinsamkeiten auf, was nicht überraschend ist, da es sich um einen intraparadigmatischen Vergleich handelt. Alle Ansätze lassen sich der kritischen Pädagogik sowie dem konstruktivistischen Paradigma zuordnen.

Alle drei Bildungszugänge setzen sich mit den Leerstellen der Festung Österreich auseinander, hinterfragen deren Werte und reflektieren die Umsetzbarkeit dieses Gedankengebäudes. Während diese Schritte explizit in die Methodik der utopischen Bildung und der Global Citizenship Education integriert sind, sind sie in der aktivistischen Bildung in eine selbstimplementierte Vorbereitungsphase eingegliedert. Zudem befassen sich alle Zugänge mit der Frage, wie eine gerechtere Gesellschaft aussehen könnte und welche Handlungsmöglichkeiten es gibt, um diese zu erreichen. Während utopische Bildung und Global Citizenship Education diese Handlungsmöglichkeiten hauptsächlich auf theoretischer Ebene behandeln, erfordert aktivistische Bildung deren praktische Umsetzung. Die Schüler*innen planen ein konkretes Projekt, setzen es um und veröffentlichen ihre Ergebnisse. Die Veröffentlichung ist das Herzstück der aktivistischen Bildung und dieser Schritt aus dem Klassenzimmer heraus stellt einen wesentlichen Unterschied zu den anderen beiden Ansätzen dar. Da alle Zugänge innerhalb desselben Paradigmas verortet sind, lassen sie sich gut miteinander verbinden. Global Citizenship Education oder utopische Bildung könnten als Ausgangspunkt für die aktivistische Bildung dienen.

Beispielsweise könnte zunächst eine Utopie entworfen werden, auf deren Basis dann ein konkretes Projekt geplant und umgesetzt wird.

Rolle der Lehrperson

Die Rolle der Lehrperson unterscheidet sich je nach Bildungsansatz, doch in allen drei Ansätzen übernimmt sie die Funktion einer unterstützenden und moderierenden Instanz. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, eine Balance zwischen Freiheit und gezieltem Eingreifen zu finden, um den Schüler*innen sowohl Orientierung als auch Eigenverantwortung zu ermöglichen. Zudem ist es essenziell, eine wertschätzende Atmosphäre zu schaffen, in der offene Diskussionen und Reflexionen möglich sind.

In der utopischen Bildung ist die Rolle der Lehrperson am wenigsten genau definiert, da es zu diesem Ansatz vergleichsweise wenig Literatur gibt. Die Lehrperson erfüllt in diesem Ansatz vor allem eine impulsgebende und beratende Funktion.

Global Citizenship Education setzt vor allem auf schwache Pädagogik; die Lehrperson positioniert sich also nicht als übergeordnete moralisierende Instanz, sondern lässt sich auf die Perspektiven der Schüler*innen ein und reflektiert diese mit den Lernenden gemeinsam. Ihre Rolle ist nicht bestimmend, sondern begleitend, während die Lernenden ihren eigenen Weg zur Identifikation als Global Citizens finden.

In der aktivistischen Bildung wird dagegen bewusst auf das Konzept des „teaching for balance“ verzichtet, welches eine möglichst objektive Behandlung von Themen anstrebt und alle Perspektiven gleichermaßen beleuchtet. Stattdessen ist eine klare Positionierung der Lehrperson erforderlich, da Aktivismus per Definition nicht neutral ist. Dies macht die Rolle der Lehrperson offensiver als in den anderen Ansätzen. Gleichzeitig muss die Lehrkraft den Schüler*innen genug Raum für die Verwirklichung ihrer Projekte geben. Die Lehrkraft agiert also als Projektmanager*in, welche jedoch möglichst im Hintergrund bleibt, um den Schülerinnen größtmögliche Eigenständigkeit bei der Planung und Umsetzung ihrer Projekte zu ermöglichen.

In der Global Citizenship Education und der aktivistischen Bildung übernimmt die Lehrperson zudem eine zentrale Vorbildfunktion, indem sie selbst aktiv die Rolle

eines Global Citizens oder eines*r Aktivist*in bekleidet. Dies erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenverständnis, bevor sich Lehrkräfte für einen bestimmten Ansatz entscheiden.

Rolle der Schüler*innen

In allen drei Bildungsansätzen übernehmen die Schüler*innen eine aktive Rolle im Lernprozess, indem sie sich mit ihren eigenen Identitätsvorstellungen, Werten und Handlungsmöglichkeiten auseinandersetzen. Sie sollen sich selbst als aktive und gegenwärtige Gestalter*innen der Gesellschaft wahrnehmen, wobei sich ihr Gestaltungsspielraum je nach Ansatz unterscheidet.

Während in der Global Citizenship Education die Selbstwahrnehmung als Global Citizen ein zentrales Lernziel darstellt, ist die Selbstidentifikation als Aktivist*in in der aktivistischen Bildung bereits eine Voraussetzung. Die utopische Bildung hingegen verzichtet auf eine explizite Rollenzuschreibung, was sie für manche Schüler*innen möglicherweise zugänglicher macht.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Ansätzen liegt im Aktionsradius der Schüler*innen. Während Global Citizenship Education und utopische Bildung in der Regel innerhalb des Klassenzimmers bleiben, erfordert die aktivistische Bildung ein Engagement, das über den Unterricht hinausgeht. Dadurch sind die Schüler*innen stärker mit öffentlicher Kritik konfrontiert, was ein gewisses Maß an Reife und Engagement voraussetzt.

Die Lehrperson muss daher bei der Wahl eines Ansatzes die individuellen Voraussetzungen, Fähigkeiten und Interessen der Schüler*innen berücksichtigen, um eine erfolgreiche Umsetzung zu gewährleisten.

Chancen

Alle drei Bildungsansätze bieten den Schüler*innen wertvolle Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Sie fördern kritisches Denken, Reflexionsfähigkeit und Dialogkompetenz und ermutigen die Schüler*innen dazu, sich sowohl mit nationalistischen als auch mit ihren eigenen Wertvorstellungen und Identitätskonstruktionen auseinanderzusetzen. Ein zentrales Ziel aller Zugänge ist

die Erweiterung des Möglichkeitshorizontes: Die Schüler*innen erkennen, dass gesellschaftliche Strukturen veränderbar sind, und hinterfragen bestehende nationale Raum- und Identitätskonstruktionen. Zudem werden sie darin bestärkt, aktiv an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben – sei es durch konkrete Projekte oder durch das Bewusstmachen von Handlungsmöglichkeiten.

Dennoch setzen die Ansätze unterschiedliche Schwerpunkte. Global Citizenship Education legt den Fokus auf das Verständnis globaler Verflechtungen und regt zur Auseinandersetzung mit alternativen Konzepten von Citizenship und der Hinterfragung eigener Privilegien an. Utopische Bildung stärkt vor allem die Kreativität und Innovationsfähigkeit der Schüler*innen, indem sie die Lernenden dazu anregt, alternative Gegenwarts- und Zukunftsentwürfe zu entwickeln. Im Gegensatz zu den anderen beiden Ansätzen wird die Vorstellungskraft der Schüler*innen dabei allein durch die Grenzen der Naturgesetze eingeschränkt. In der aktivistischen Bildung steht dagegen die Selbstwirksamkeit der Schüler*innen im Mittelpunkt: Durch aktives Handeln erfahren die Jugendlichen, dass sie gesellschaftliche Veränderungen bewirken können. Gleichzeitig wird ihre Teamfähigkeit gestärkt, da sie gemeinsam an Projekten arbeiten.

Alle Ansätze eröffnen den Schüler*innen vielfältige Chancen, Nationalismus zu reflektieren, sich ihrer eigenen Werte und Handlungsspielräume bewusst zu werden und ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Daher liegt es an der Lehrperson zu überlegen, welche Schwerpunkte sie setzen möchte und welcher Zugang den Lernerfolg der Schüler*innen am besten unterstützt.

Herausforderungen

Die Kontroversität der Festung Österreich und die emotionale aufgeladene nationaler Identitätskonstruktionen bergen ein enormes Konfliktpotenzial. In der Global Citizenship Education kann die Auseinandersetzung mit nationalistischen Identitäts- und Wertzuschreibungen und der damit verbundenen Hinterfragung eigener Privilegien auf Widerstand seitens der Schüler*innen stoßen. In der aktivistischen Bildung beschränkt sich das Konfliktpotenzial nicht auf das Klassenzimmer; durch die Veröffentlichung des Projektes werden Lehrkräfte und Schüler*innen zwangsläufig mit öffentlicher (positiver sowie negativer) Kritik

konfrontiert. Die utopische Bildung birgt meiner Ansicht nach das geringste Konfliktpotential, da Utopien individuell gestalten werden können und somit weniger direkten Widerstand seitens der Mitschüler*innen hervorrufen.

Eine weitere zentrale Herausforderung sind Zeit und Ressourcen. Aktivistische Bildung erfordert sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung einen hohen Aufwand und benötigt viele zeitliche und eventuell auch materielle Ressourcen. Jedoch steht Lehrkräften für diesen Ansatz bereits einiges an Literatur und Material zur Verfügung, was die Planung erleichtert. Auch Global Citizenship Education kann sehr zeitintensiv sein, wenn sie umfassend in den Unterricht integriert wird, allerdings gibt es hier eine breite Literatur- und Materialbasis, auf welche man sich stützen kann. Utopische Bildung lässt sich meist zeitsparender in den GW-Unterricht einbinden, allerdings fehlen spezifische Literatur und Materialien, was eine intensive Vorbereitung erfordert.

Die Rolle der Lehrperson ist somit in allen drei Ansätzen sehr anspruchsvoll, wenn auch auf unterschiedliche Weise. Neben Überlegungen zu Zeit und Ressourcen muss die Lehrperson sich auch mit den Voraussetzungen auseinandersetzen, die jeder Zugang sowohl an die Lehrperson als auch an die Schüler*innen stellt. Jede Lehrkraft muss ehrlich für sich reflektieren, welche Aufgaben und Herausforderungen sie sich bzw. ihren Schüler*innen zutraut, bevor sie sich für einen Ansatz entscheidet.

Die Einbindung der fachdidaktischen Zugänge in das System Schule stellt eine weitere Herausforderung dar. Global Citizenship Education und utopische Bildung lassen sich relativ einfach in den Schulalltag integrieren, da sie im Klassenzimmer bleiben und ihre Durchführung somit auf den GW-Unterricht beschränkt werden kann. Aktivistische Bildung gerät dagegen stärker in Konflikt mit bestehenden Strukturen, da ihre Durchführung über den Schulkontext hinausgeht und sie durch die Veröffentlichung ihrer Ergebnisse den direkten Konflikt mit gesellschaftlichen Normen sucht.

Beantwortung der Forschungsfrage

Nachdem ich im vorherigen Unterkapitel die Ergebnisse meines Vergleichs analysiert und erörtert habe, widme ich mich nun der Beantwortung der zentralen Fragestellung dieser Arbeit:

*Wie können Lehrpersonen mit Nationalismus im GW-Unterricht umgehen, um globale Perspektiven und kritisches Denken bei den Schüler*innen zu fördern?*

Da es das Ziel meiner Arbeit ist, Lehrpersonen praktisch anwendbare und übersichtliche Ergebnisse bereitzustellen, habe ich mich dazu entschieden, meine zentralen Erkenntnisse in Form von sechs Strategien darzulegen.

1. Eine positive Zielsetzung wählen

Anstatt sich ausschließlich auf Kritik an nationalistischen Vorstellungen zu konzentrieren, sollte die Lehrperson den Fokus darauf legen, welche gesellschaftlichen Werte und Strukturen für eine gerechtere Zukunft angestrebt werden können. Die zentrale Frage sollte also lauten „Wie wollen wir leben?“ und nicht „Was kann man kritisieren?“. Das Ziel muss sein den Schüler*innen Hoffnung für die Zukunft zu vermitteln, da ohne Hoffnung keine Chance auf Veränderung besteht.

2. Raum für Kontroversen schaffen

Nationalismus ist ein emotional aufgeladenes und kontroverses Thema. Daher ist es wichtig, eine wertschätzende Atmosphäre zu schaffen, in der offen, aber konstruktiv diskutiert werden kann. Die Lehrperson sollte eine Diskussionskultur fördern, in der unterschiedliche Meinungen geäußert und gemeinsam reflektiert werden können. Die Herausforderung besteht für die Lehrperson darin, die Diskussion zu moderieren und bei grenzüberschreitenden Aussagen einzugreifen, ohne jedoch moralisierend oder belehrend zu wirken.

3. Schüler*innen aktiv einbinden

Die Schüler*innen sollen eine aktive Rolle im Lernprozess einnehmen. Nationalismus ist nicht nur ein politisches, sondern auch ein hochgradig persönliches Thema, denn er vermittelt ein Gefühl von Zugehörigkeit und

Identität. Deshalb sollen Schüler*innen die Möglichkeit haben, sich nicht nur kritisch mit der Festung Österreich, sondern auch mit ihren eigenen Identitäts- und Wertvorstellungen auseinanderzusetzen. Die Lehrperson muss hierzu bereit sein, auch kontroverse oder herausfordernde Meinungen auszuhalten und produktiv in den Lernprozess zu integrieren.

4. Die Wahl des Ansatzes an die Klasse anpassen

Damit ein Bildungsansatz erfolgreich umgesetzt werden kann, sollten die Schülerinnen über bestimmte Voraussetzungen verfügen, die je nach Zugang variieren. Die Lehrperson sollte daher bei der Wahl des Ansatzes den Reifegrad, die Interessen, die Persönlichkeit und die Fähigkeiten der Schüler*innen berücksichtigen. Zudem kann der gewählte Ansatz oder einzelne seiner Schritte adaptiert werden, um den individuellen Bedürfnissen der Klasse bestmöglich zu entsprechen. Selbstverständlich können die Ansätze auch kombiniert werden: Global Citizenship Education oder utopische Bildung könnten beispielsweise als Basis für die aktivistische Bildung dienen, indem sie zur Analyse der Festung Österreich herangezogen werden.

5. Die eigene Rolle als Lehrperson reflektieren.

Die Auseinandersetzung mit der Festung Österreich erfordert von Lehrpersonen eine bewusste Reflexion ihrer eigenen Haltung zum Nationalismus sowie ihrer persönlichen Werte. Die Lehrkräfte sollten sich bei der Auswahl des Zugangs zunächst mit dessen Spannungsfeldern beschäftigen und reflektieren, ob sie bereit sind diese im Unterricht zu thematisieren. Zudem sollte bei der Wahl des Bildungsansatzes bedacht werden, mit welcher Rolle – beispielsweise als Aktivist*in oder Global Citizen – man sich als Lehrkraft identifizieren kann. Entscheidend ist, einen Zugang zu wählen, der zur eigenen Lehrer*innenrolle passt und mit dem man sich wohlfühlt. Welcher das ist, hängt maßgeblich von der eigenen Persönlichkeit, der pädagogischen Erfahrung und dem individuellen Rollenverständnis als Lehrperson ab.

6. Realistische Ziele formulieren

Um die Thematisierung der Festung Österreich – egal mit welchem Ansatz – effektiv zu planen, muss die Lehrperson bestimmte Lernziele festlegen. Dabei ist es wichtig, realistische Ziele zu setzen um Motivationsverlust und Frustration, sowohl auf Lehrer*innen- als auch auf Schüler*innenseite zu vermeiden. Die Lehrperson muss also zunächst überlegen, welche zeitlichen und materiellen Ressourcen ihr zur Verfügung stehen. Zudem ist es wichtig erreichbare und kontrollierbare Ziele zu setzen. Die Einstellung seiner Schüler*innen zum Thema Nationalismus zu ändern ist zwar ein nobles Ziel, man sollte sich jedoch bewusst sein, dass sich tief verankerte Einstellungen nicht unmittelbar verändern lassen. Zudem kann eine Veränderung der Ansichten nicht überprüft werden, da viele Schüler*innen dazu neigen, der Lehrperson das zu erzählen, was diese hören möchte. Daher ist es wichtig, konkrete Ziele wie die Formulierung von Handlungsoptionen, die Erstellung von Utopien oder die Durchführung eines Projektes festzulegen. Solche Zielsetzungen bieten sowohl der Lehrperson als auch den Schüler*innen eine klare Orientierung und ermöglichen Erfolgserlebnisse, die das Lernen nachhaltig fördern.

Fazit

Nationalismus ist ein kontroverses und konfliktreiches Thema, dessen Behandlung im Unterricht GW-Lehrpersonen vor eine Vielzahl an Herausforderungen stellt. Das Ziel dieser Arbeit ist es deshalb anhand der Festung Österreich aufzuzeigen, wie Nationalismus mithilfe drei verschiedener pädagogischer Ansätze – Global Citizenship Education, utopische Bildung und aktivistischen Bildung – thematisiert werden kann. Durch einen fallbezogenen Theorienvergleich konnten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ansätze anhand der Kategorien: Ausgangspunkt, Zielsetzung, Perspektive auf die Kontroverse, Spannungsfelder, Methodik/Vermittlungsansatz, Rolle der Lehrperson, Rolle der Schüler*innen, Chancen und Herausforderungen herausgearbeitet werden. Auf Basis dieser Erkenntnisse, und unter besonderer Berücksichtigung der Gemeinsamkeiten der Zugänge, wurden sechs Strategien erarbeitet, welche Lehrkräfte nutzen können, um mit Nationalismus im GW-Unterricht umzugehen und globale Perspektiven und kritisches Denken bei den Schüler*innen zu fördern.

Plant man als Lehrperson eine Unterrichtseinheit bzw. ein Projekt zum Thema Nationalismus, sollte man zunächst auf eine positive Zielsetzung achten. Damit ist gemeint, dass das Ziel keine reine Kritik, sondern eine positive Veränderung bestehender Verhältnisse sein sollte. Diese positive Zielsetzung findet sich in allen drei Ansätzen und illustriert klar die Bedeutsamkeit von Hoffnung für die Veränderung gesellschaftlicher Strukturen.

Ebenso essenziell ist die Schaffung eines offenen Diskussionsraums, in dem kontroverse Meinungen wertschätzend geäußert und reflektiert werden können. Hierbei ist die Rolle der Lehrperson als moderierende und unterstützende Instanz in allen Ansätzen von zentraler Bedeutung. Wichtig dabei ist, dass die Lehrkraft bei unangebrachten Aussagen eingreift, ohne jedoch eine belehrende oder moralisierende Haltung einzunehmen.

Darüber hinaus spielt die aktive Einbindung der Schüler*innen im Lernprozess eine entscheidende Rolle. Da Nationalismus eng mit Identitätsfragen verknüpft ist, sollten Lernende die Möglichkeit haben, ihre eigenen Vorstellungen und Werte kritisch zu hinterfragen. Dies setzt von der Lehrperson eine hohe Bereitschaft voraus, mit

kontroversen Meinungen umzugehen und diese produktiv in den Unterricht zu integrieren.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Anpassung des Bildungsansatzes an die Klasse. Der Erfolg einer Methode hängt maßgeblich von den individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen ab. Die Lehrperson sollte daher bei der Wahl des Ansatzes den Reifegrad, die Interessen, die Persönlichkeit und die Fähigkeiten der Schüler*innen berücksichtigen. Zudem können die Ansätze adaptiert oder kombiniert werden, um den Unterricht bestmöglich an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen.

Zudem ist es unerlässlich, dass Lehrkräfte bei der Wahl des Zugangs ihr eigenes Rollenverständnis sowie ihre Wertvorstellungen reflektieren. Jeder Ansatz bietet eine andere Perspektive auf die Kontroverse, in diesem Fall die Festung Österreich, und bewegt sich in bestimmten Spannungsfeldern. Die Auseinandersetzung mit Nationalismus erfordert ein Bewusstsein für die eigene Haltung und die Bereitschaft, sich mit den Spannungsfeldern des jeweiligen Ansatzes auseinanderzusetzen. Die Lehrperson sollte nur einen Ansatz wählen mit dessen Rollenverständnis und Aufgaben sie sich wohlfühlt. Eine Lehrkraft, die die Werte und pädagogischen Überzeugungen des gewählten Ansatzes authentisch vertritt, ist entscheidend für einen glaubwürdigen und wirkungsvollen Unterricht.

Schließlich ist Festlegung realistischer Ziele von zentraler Bedeutung für den Unterrichtserfolg. Ziele müssen überprüfbar und umsetzbar sein, denn nur so bieten sie Lehrpersonen und Schüler*innen greifbare Erfolgserlebnisse, die das Lernen nachhaltig fördern.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass bei der Thematisierung von Nationalismus eine positive Zielsetzung, ein offener Diskussionsraum sowie die aktive Einbindung der Schüler*innen entscheidend sind. Zudem muss bei der Wahl des pädagogischen Ansatzes sowohl die Rolle und Aufgaben der Schüler*innen als auch jene der Lehrperson bedacht werden. Letztlich müssen, ungeachtet des gewählten Ansatzes, realistische und überprüfbare Ziele gesetzt werden.

Die Auseinandersetzung mit der „Festung Österreich“ steht in dieser Arbeit exemplarisch für die Thematisierung von österreichischem Nationalismus. Die in dieser Arbeit dargelegten pädagogischen Ansätze und Strategien bieten aber auch Ansatzpunkte für den Umgang mit kontroversen Themen in anderen Kontexten, wie

etwa den Kriegen in Gaza und der Ukraine oder dem Vormarsch der Rechten in den USA.

Diese Arbeit wurde für den GW-Unterricht verfasst, da Nationalismus eine historische Verankerung in der Geographiedidaktik aufweist und auch heute noch eine besondere Relevanz für das Fach aufweist, da sich GW mit räumlichen Zusammenhängen, Migration und Globalisierung befasst. Die entwickelten Strategien lassen sich jedoch nicht nur im GW-Unterricht anwenden, sondern sind auch für andere Fächer – wie beispielsweise Geschichte und politische Bildung – relevant, die sich mit gesellschaftlichen und politischen Fragestellungen beschäftigen.

Mein Ziel war es, aufzuzeigen wie Global Citizenship Education, utopische Bildung und aktivistische Bildung für die Thematisierung von Nationalismus genutzt werden können und deren Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede herauszuarbeiten. Die daraus abgeleiteten Strategien sollen Lehrkräfte dabei unterstützen, Nationalismus und andere gesellschaftlich polarisierende Themen effektiv im Unterricht zu behandeln.

In einer zunehmend polarisierten Gesellschaft gewinnt Nationalismus immer mehr an Einfluss. Daher ist es entscheidend, dass Schulen jungen Menschen fundierte Informationen vermitteln und ihnen Unterstützung und Raum für kritische Reflexion sowie eigenständige Meinungsbildung bieten. Werden kontroverse gesellschaftliche Entwicklungen im Unterricht ausgespart, so suchen Schüler*innen ihre Antworten andernorts – oft ohne die notwendige Einordnung und Differenzierung. Mit dieser Arbeit möchte ich daher dazu beitragen, Lehrkräften zusätzliche Ressourcen zum Umgang mit kontroversen Themen wie Nationalismus zur Verfügung stellen.

Quellenverzeichnis

Adorno, T. (1963). Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit [1959]. In *Eingriffe. Neun kritische Modelle* (S. 125–146).

Aidnik, M., & Jacobsen, M. H. (2019). The U-turn of utopia – Utopia, socialism and modernity in Zygmunt Bauman's social thought. *Irish Journal of Sociology*, 27(1), 22–43. <https://doi.org/10.1177/0791603519825827>

Alinsky, S. D. (1972). *Rules for radicals: A practical primer for realistic radicals*. Vintage Books.

Aloni, N. (2022). Empowering Agency in the Ethical, Political, and the Teaching/Learning Spheres of Education: An Integrative Model of Activist Pedagogy. In D. Yitzhaki, T. Gallagher, N. Aloni, & Z. Gross (Hrsg.), *Activist pedagogy and shared education in divided societies: International perspectives and next practices* (S. 15–31). Brill.

Al-Youssef, M. (2024, September 5). Herbert Kickl ist auf sozialen Medien der klare Wahlsieger. *derStandard.at*.
<https://www.derstandard.at/story/3000000235388/herbert-kickl-ist-auf-sozialen-medien-der-klare-wahlsieger>

Bailer-Galanda, B., Neugebauer, W., & Mehany-Miterrutzner, C. (1996). *ihrer Überzeugung treu geblieben: Rechtsextremisten, „Revisionisten“ und Antisemiten in Österreich* (Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes, Hrsg.). Stiftung Dokumentationsarchiv des Österr. Widerstandes.

Balog, A., Schüle, J. A., & Österreichische Gesellschaft für Soziologie (Hrsg.). (2008). *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft: Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium?* (1. Aufl). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.
<https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>

Banks, J. A., Banks, C. A. M., Cortés, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A., Murphy-Shigematsu, S., Osler, A., Park, C., & Parker, W. C. (2005).

PRINCIPLES AND CONCEPTS FOR EDUCATING CITIZENS IN A GLOBAL AGE.

Bednarz, S. W., & Bednarz, R. S. (2015). Brave New World: Citizenship in Geospatially Enriched Environments. *GI_Forum*, 1, 230–240.

<https://doi.org/10.1553/giscience2015s230>

Bennett, W. L., Wells, C., & Rank, A. (2009). Young citizens and civic learning: Two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies*, 13(2), 105–120.

<https://doi.org/10.1080/13621020902731116>

Berger, J., Davoine, T., Schuster, P., & Strohner, L. (2016). Cross-country differences in the contribution of future migration to old-age financing. *International Tax and Public Finance*, 23(6), 1160–1184. <https://doi.org/10.1007/s10797-016-9394-3>

Bickford, D. M., & Reynolds, N. (2002). Activism and Service-Learning: Reframing Volunteerism As Acts of Dissent. *Pedagogy*, 2(2), 229–252.

<https://doi.org/10.1215/15314200-2-2-229>

Bonacker, T., Greshoff, R., & Schimank, U. (Hrsg.). (2008). *Sozialtheorien im Vergleich: Der Nordirlandkonflikt als Anwendungsfall* (1. Aufl). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bourn, D. (2021). Pedagogy of hope: Global learning and the future of education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 13(2).

<https://doi.org/10.14324/IJDEGL.13.2.01>

Bremer, H., & Kuhnhenne, M. (2017). Utopien als alternative Zukunftsentwürfe im Kontext von politischer Bildung, Arbeiten und Lernen. In H. Bremer & M. Kuhnhenne (Hrsg.), *Utopien und Bildung* (S. 7–10).

Brendel, N., & Mohring, K. (2023). Partizipation. Räume und Digitalisierung/Virtualität. In I. Gryl, M. Lehner, T. Fleischhauer, & K. W. Hoffmann (Hrsg.), *Geographiedidaktik: Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele—Band 2* (S. 377–389). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-65720-1>

Brieden, T. (1996). *Konfliktimport durch Immigration: Auswirkungen ethnischer Konflikte im Herkunftsland auf die Integrations- und Identitätsentwicklung von Immigranten in der Bundesrepublik Deutschland*. Kovač.

Brot für die Welt (Hrsg.). (2024). *Weltkarte Klimagerechtigkeit*.

Brown, N., Szeman, I., Negri, A., & Hardt, M. (2002). Subterranean Passages of Thought: Empire's Inserts. *Cultural Studies*, 16(2), 193–212.
<https://doi.org/10.1080/09502380110107553>

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2016). *Lehrplan AHS*.

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). *Lehrplan AHS*.

Dowler, L. (2002). The Uncomfortable Classroom: Incorporating Feminist Pedagogy and Political Practice into World Regional Geography. *Journal of Geography*, 101(2), 68–72. <https://doi.org/10.1080/00221340208978473>

Dunlop, L., Atkinson, L., Stubbs, J. E., & Turkenburg-van Diepen, M. (2021). The role of schools and teachers in nurturing and responding to climate crisis activism. *Children's Geographies*, 19(3), 291–299.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1828827>

Durach, M. (1938). Wandlungen des Grenzlandgedankens im Erdkundeunterricht. *Geographischer Anzeiger*, 39, 148–150.

Elias, N., & Schröter, M. (1989). *Studien über die Deutschen: Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert* (1. Aufl). Suhrkamp.

Elwood, S., & Mitchell, K. (2013). Another Politics Is Possible: Neogeographies, Visual Spatial Tactics, and Political Formation. *Cartographica: The International Journal for Geographic Information and Geovisualization*, 48(4), 275–292.
<https://doi.org/10.3138/carto.48.4.1729>

Erikson, E. H. (2020). *Identität und Lebenszyklus: Drei Aufsätze* (K. Hügel, Übers.). Suhrkamp.

Faulstich, P. (2017). Zukunftsentwürfe, Gesellschaftsbilder und der Stellenwert sinnlichen Erfahrens beim Lernen. In H. Bremer & M. Kuhnhenne (Hrsg.), *Utopien und Bildung* (S. 11–26).

Fielding, M., & Moss, P. (2011). *Radical education and the common school: A democratic alternative*. Routledge.

Flensner, K. K. (2020). Dealing with and teaching controversial issues – Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*, 14(4). <https://doi.org/10.5617/adno.8347>

FPÖ Kurzprogramm. (2024). *Festung Österreich Festung der Freiheit—Kurzprogramm für die Nationalratswahl 2024*.

FPÖ Wahlprogramm. (2024). *Festung Österreich Festung der Freiheit—Wahlprogramm für die Nationalratswahl 2024*.

fpoe.at. (2024, August 21). *FPÖ präsentierte Wahlprogramm: „Festung Österreich. Festung der Freiheit“*. <https://www.fpoe.at/artikel/fpoe-praesentiert-wahlprogramm-festung-oesterreich-festung-der-freiheit-1>

Freire, P. (1974). *Pedagogy of the oppressed* (Tenth printing). The Seabury Press.

Freire, P. (2004). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Giroux, H. A. (1989). Educational reform and teacher empowerment. In H. Holtz (Hrsg.), *Education & the American dream: Conservatives, liberals & radicals debate the future of education* (S. 173–186). Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (2007). 1. Utopian Thinking in Dangerous Times: Critical Pedagogy and the Project of Educated Hope. In M. Cote (Hrsg.), *Utopian Pedagogy* (S. 25–42). University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442685093-004>

Gordon, E., Elwood, S., & Mitchell, K. (2016). Critical spatial learning: Participatory mapping, spatial histories, and youth civic engagement. *Children's Geographies*, 14(5), 558–572. <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1136736>

Görgen, B. (Hrsg.). (2020). *Sozial-ökologische Utopien: Diesseits oder jenseits von Wachstum und Kapitalismus?* Oekom verlag.

Gosewinkel, D. (2008). Historical Reflections on Citizenship in Europe. In V. B. Georgi (Hrsg.), *The making of citizens in Europe: New perspectives on citizenship education* (S. 31–36). Bundeszentrale für Politische Bildung.

Greene, M. (2000). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Wiley [u.a.].

Grobbaauer, H., & Wintersteiner, W. (2018). Eine Schule des Weltbürgertums. Global Citizenship Education: Von der Theorie zur Praxis. In *Global Citizenship Education in der Praxis: Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen* (S. 7–10).

Gryl, I., Borukhovich-Weis, S., & Lehner, M. (2023). Schüler*innen zu Neuem befähigen mit „Bildung für Innovativität“. In I. Gryl, M. Lehner, T. Fleischhauer, & K. W. Hoffmann (Hrsg.), *Geographiedidaktik: Fachwissenschaftliche Grundlagen, fachdidaktische Bezüge, unterrichtspraktische Beispiele—Band 2* (S. 95–113). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-65720-1>

Güngör, K., Nik Nafs, C., Scheitz, I., Schnell, P., & Riffer, F. (2016). *Jugendliche in der Offenen Jugendarbeit: Identitäten, Lebenslagen & abwertende Einstellungen* (S. 177) [Studie]. Stadt Wien.

Harvey, D. (2022). *Spaces of Hope*. Edinburgh University Press.
<https://doi.org/10.1515/9781474468961>

Heggart, K. (2015). Social capital and civics and citizenship: Developing a framework for activist education. *Issues in Educational Research*, 25(3), 276–290.

Heitmeyer, W. (1987). *Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen: Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation*. Juventa.

Heitmeyer, W. (2005). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit—Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002, 2003 und 2004. *Berliner Forum Gewaltprävention*, 20, 5–20.

Hintermann, C., & Pichler, H. (2015). Gendered Spaces in the City: Critical Topography in Geography Education. *GI_Forum*, 1, 287–298.
<https://doi.org/10.1553/giscience2015s287>

Hintermann, C., Raithofer, D., Pichler, H., & Bergmeister, F. M. (2021). *Wie Wiener Jugendliche Identitäten (medial) aushandeln: Ein Beitrag zu Theorie und Praxis im politisch bildenden Geographieunterricht*.

Hobsbawm, E. J. (1992). *Nations and nationalism since 1780: Programme, myth, reality* (Second edition, 20th printing). Cambridge University Press.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781107295582>

Hobsbawm, E. J., & Ranger, T. O. (Hrsg.). (2013). *The Invention of tradition* (21. Aufl.). Cambridge University Press.

Hobsbawm, E. J. (1972). Some reflections on nationalism. In T. J. Nossiter & J. P. Nettl (Hrsg.), *Imagination and precision in the social sciences: Essays in memory of Peter Nettl* (S. 385–406). Faber & Faber.

Jahn, E. (2015). *Politische Streitfragen: Band 4: Weltpolitische Herausforderungen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05034-4>

Jahnke, H. (2023). Utopische Bildung. In E. Nöthen & V. Schreiber (Hrsg.), *Transformative Geographische Bildung: Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken* (S. 179–186). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66482-7>

Jansen, C., & Borggräfe, H. (2020). *Nation—Nationalität—Nationalismus* (2., aktualisierte Auflage). Campus Verlag.

Jeismann, M., & Ritter, H. (Hrsg.). (1993). *Grenzfälle: Über neuen und alten Nationalismus* (1. Aufl.). Reclam.

Jekel, T., Lehner, M., & Vogler, R. (2017). „... Das sind doch nur Lausbubenstreiche!“ Geographiedidaktische Zugänge zum Umgang mit rechts extremen Symbolen im öffentlichen Raum. *GW-Unterricht*, 1, 5–18. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht146s5>

Jordan, M. E., Lockmiller, C., & Zuiker, S. J. (2023). Centering Utopia. In B. Smith & R. Beach, *Youth Created Media on the Climate Crisis* (1. Aufl., S. 37–59). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003335276-4>

Kohn, H. (1962). *Die Idee des Nationalismus*. Fischer Verlag.

Lampe, F. (1919). Der Krieg und die erdkundliche Wissenschaft. In B. Schmid (Hrsg.), *Deutsche Naturwissenschaft, Technik und Erfindung im Weltkriege* (S. 455–497). Nemnich.

- Langewiesche, D. (1994). *Nationalismus im 19. und 20. Jahrhundert: Zwischen Partizipation und Aggression: Vortrag vor dem Gesprächskreis Geschichte der Friedrich-Ebert-Stiftung in Bonn am 24. Januar 1994*. Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Langewiesche, D. (2000). *Nation, Nationalismus, Nationalstaat in Deutschland und Europa* (Orig.-Ausg). Beck.
- Le Guin, U. K. (2004). *The wave in the mind: Talks and essays on the writer, the reader, and the imagination* (1st ed). Shambhala ; Distributed in the United States by Random House.
- Leib, J. I. (1998). Teaching Controversial Topics: Iconography and the Confederate Battle Flag in the South. *Journal of Geography*, 97(4–5), 229–240.
<https://doi.org/10.1080/00221349808978901>
- Levitas, R. (1990). *The Concept of Utopia* (1. ed). Syracuse Univ. Press.
- Levitas, R. (2007). Looking for the blue: The necessity of utopia. *Journal of Political Ideologies*, 12(3), 289–306. <https://doi.org/10.1080/13569310701622184>
- Levitas, R. (2013). *Utopia as Method*. Palgrave Macmillan UK.
<https://doi.org/10.1057/9781137314253>
- Lippert, S., & Mönter, L. (2021). *Building the nation or building society?*
- Loeb, P. R. (1999). *Soul of a citizen: Living with conviction in a cynical time*. St. Martin's Griffin.
- Mecheril, P. (2023). *Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit* (1. Auflage, unveränderte Neuauflage). Waxmann.
- Mountz, A. (2009). Nationalism. In C. Gallaher (Hrsg.), *Key concepts in political geography* (S. 277–287). SAGE.
- Ohl, U. (2013). Komplexität und Kontroversität. *Praxis Geographie*, 43, 4–7.
- Olschanski, R. (2021). Resentment oder Ressentiment? – Nietzsche und die Kolonisierung der Moral. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 45 (3/4), 7–43.
- Orwell, G. (2018). *Notes on nationalism*. Penguin Classics.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Open University Press.

- Oßenbrügge, J. (2023). Postfaktizität. In E. Nöthen & V. Schreiber (Hrsg.), *Transformative Geographische Bildung: Schlüsselprobleme, Theoriezugänge, Forschungsweisen, Vermittlungspraktiken* (S. 63–68). Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-66482-7>
- Österreichischer Integrationsfonds. (2024). *Factsheet—Schule und Integration*.
- ÖVP, W. (2024). *Österreichplan: Das Programm—Stabilität für Österreich*.
- Oxfam GB (Hrsg.). (2015). *Education for Global Citizenship. A Guide for Schools*.
- Peham, A. (2016). *Rechtsextremismus als politische und pädagogische Herausforderung*. <https://www.doew.at/neues/andreas-peham-rechtsextremismus-als-politische-und-paedagogische-herausforderung>.
- Peterlini, H. K. (2011). *Heimat zwischen Lebenswelt und Verteidigungspsychose: Politische Identitätsbildung am Beispiel Südtiroler Jungschützen und -marketenderinnen*. Studien Verlag.
- Reclus, É., Clark, J. P., & Martin, C. (2013). *Anarchy, geography, modernity: Selected writings of Elisée Reclus*. PM Press.
- Reinders, H. (2010). Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 531–547. <https://doi.org/10.25656/01:7158>
- Renan, E. (1882). *Qu'est-ce qu'une nation?*
- Renner, K. (1899). *Staat und Nation: Zur österreichischen Nationalitätenfrage*. Verlag von Josef Dietl.
- Rochlin, N. (2017). Fake news: Belief in post-truth. *Library Hi Tech*, 35(3), 386–392. <https://doi.org/10.1108/LHT-03-2017-0062>
- Rozin, P., & Royzman, E. B. (2001). Negativity Bias, Negativity Dominance, and Contagion. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 296–320. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0504_2
- Saferinternet.at. (2023). *Falschinformationen im Internet—Jugendliche im Fake News Dilemma*. <https://www.saferinternet.at/news-detail/studie-jugendliche-und-falschinformationen-im-internet>

- Schlosser, K., White, G., Leib, J., Dalby, S., Algeo, K., Jansson, D., & Zimmerman, J. (2011). *Nationalism in Geography Classrooms: Challenges and Opportunities*.
- Schölderle, T. (2012). *Geschichte der Utopie: Eine Einführung* (1. Aufl). Böhlau.
- Schultz, H.-D. (1998). Herder und Ratzel: Zwei Extreme, ein Paradigma? (Herder and Ratzel: Two Extremes, One Paradigm?). *Erdkunde*, 52(2), 127–143.
- Schultz, H.-D. (2017). „Steißpauker“, „Lügen“ und „wehrlose Kinder“: Wie Schulgeographen dazu beitrugen, nach dem Ersten Weltkrieg den Frieden zu verlieren. *GW-Unterricht*, 1, 43–57. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht148s43>
- Schumacher, M. (2014). *Nationalismus – Nation – Nationalstaatlichkeit* (Arbeit und Leben Hamburg, Hrsg.).
- Seitz, K. (2008). Globales Lernen in weltbürgerlicher Absicht: Zur Erneuerung weltbürgerlicher Bildung in der postnationalen Konstellation. In B. Gruber (Hrsg.), *Demokratie lernen heute: Politische Bildung am Wendepunkt* (S. 37–48). Böhlau.
- Smith, A. D. (1987). *The ethnic origins of nations*. B. Blackwell.
- Smith, A. D. (2001). *Nationalism: Theory, ideology, history*. Polity Press.
- Stack, T. (2012). Beyond the state? Civil sociality and other notions of citizenship. *Citizenship Studies*, 16(7), 871–885. <https://doi.org/10.1080/13621025.2012.716197>
- Statistik Austria. (2024). *Statistisches Jahrbuch Migration&Integration 2024*. <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1919>
- Stitzlein, S. M. (2024). Shaping New Aims and Practices of Teaching Controversial Issues in Response to Conservative Critics. *Studies in Philosophy and Education*. <https://doi.org/10.1007/s11217-024-09961-4>
- Stradling, R. (1984). Controversial issues in the classroom. In R. Stradling, M. Noctor, & B. Baines, *Teaching controversial issues* (Reprinted). Arnold.
- Teiwes-Kügler, C., & Vehse, J. (2017). Gesellschaftsbild und Utopie. In H. Bremer & M. Kuhnhenne (Hrsg.), *Utopien und Bildung* (S. 27–50).
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture: Critical social theory in the era of mass communication* (1. publ). Stanford Univ. Press.

- Thönnessen, N. (2015). Implementationsstudien in der Geographiedidaktik am Beispiel von Service Learning. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Geographiedidaktische Forschungsmethoden* (S. 218–242). LIT.
- Trumann, J. (2017). Utopien und Lernen im Alltag. In H. Bremer & M. Kuhnhenne (Hrsg.), *Utopien und Bildung* (S. 51–61).
- Tuan, Y.-F. (2012). *Humanist geography: An individual's search for meaning* (First edition). George F. Thompson Publishing.
- UNESCO (Hrsg.). (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/DRHC3544>
- UNICEF United Kingdom. (2019). *Youth Advocacy Toolkit*. <https://www.unicef.org.uk/working-with-young-people/youth-advocacy-toolkit/>
- Van Dermijnsbrugge, E., & Chatelier, S. (2022). Utopia as method: A response to education in crisis? *Asia Pacific Journal of Education*, 42(sup1), 6–19. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2031870>
- Veugelers, W., & Schuitema, J. (2022). Teaching Controversial Issues as Part of Education for Democratic Intercultural Citizenship. In D. Yitzhaki, T. Gallagher, N. Aloni, & Z. Gross, *Activist Pedagogy and Shared Education in Divided Societies: International Perspectives and Next Practices* (S. 32–48). BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789004512740>
- Vink, M. P., & Bauböck, R. (2013). Citizenship configurations: Analysing the multiple purposes of citizenship regimes in Europe. *Comparative European Politics*, 11(5), 621–648. <https://doi.org/10.1057/cep.2013.14>
- Wagner, F. (2017). Überschreitung des Möglichen—Verschiebung des Utopischen. In H. Bremer & M. Kuhnhenne (Hrsg.), *Utopien und Bildung* (S. 62–73).
- Walby, S. (2021). The COVID pandemic and social theory: Social democracy and public health in the crisis. *European Journal of Social Theory*, 24(1), 22–43. <https://doi.org/10.1177/1368431020970127>

Warnock, M. (1986). The education of the emotions. In R. S. Peters & D. E. Cooper (Hrsg.), *Education, values, and mind: Essays for R.S. Peters* (S. 172–187). Routledge & K. Paul.

Wehler, H.-U. (2001). *Nationalismus: Geschichte, Formen, Folgen*. Verlag C.H.BECK oHG. <https://doi.org/10.17104/9783406692710>

Wehler, H.-U. (2011). *Nationalismus: Geschichte, Formen, Folgen* (4th ed). C.H. Beck.

Wintersteiner, W. (2018). Global Citizenship Education im Unterricht. Ein kommentierter Leitfaden. In *Global Citizenship Education in der Praxis: Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen* (S. 15–21).

Wintersteiner, W. (2019). Global Citizenship Education – eine pädagogische Antwort auf die „große Regression“? *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 2019(1), 21–25.
<https://doi.org/10.31244/zep.2019.01.05>

Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G., & Reitmair-Juárez, S. (2014). *Global Citizenship Education*.

Yitzhaki, D., Gallagher, T., Aloni, N., & Gross, Z. (2022a). *Activist Pedagogy and Shared Education in Divided Societies: International Perspectives and Next Practices*. BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789004512740>

Yitzhaki, D., Gallagher, T., Aloni, N., & Gross, Z. (2022b). Introduction. In *Activist Pedagogy and Shared Education in Divided Societies: International Perspectives and Next Practices*. BRILL. <https://doi.org/10.1163/9789004512740>

Zick, A., Küpper, B., & Hövermann, A. (2011). *Die Abwertung der anderen: Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin.