

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Internationale Konflikte im Unterricht - Eine Studie zu didaktischen Strategien in
der Politischen Bildung

verfasst von | submitted by

Otto Harrer BEd

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

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2026

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

UA 199 500 511 02

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

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Bewegung und Sport Unterrichtsfach Geschichte und
Politische Bildung

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Dirk Lange

Abstract

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit internationalen Konflikten und deren didaktischer Umsetzung im Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung in Österreich. Der Fokus liegt dabei auf der Analyse von theoretischen und praktischen Unterrichtstechniken, woraus mögliche Leitlinien für den Einsatz internationaler Konflikte abgeleitet werden sollen. Der erste, theoretische Teil gibt einen begrifflichen und geschichtlichen Überblick über das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung, den Lehrplan sowie politische Kompetenzen. Zusätzlich gibt er, als Beispiel für einen internationalen Konflikt, den historischen Ablauf des Jugoslawienkrieges wieder. Im zweiten, empirischen Teil stellen narrative Interviews mit Lehrkräften die qualitative Forschung dar. Die Interviews werden mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und mit der Theorie abgeglichen. Dabei wird ein hoher Stellenwert internationaler Konflikte und deren Einsatz im Unterricht durch die Analyse deutlich. Es zeigt sich, dass internationale Konflikte ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts sind und zur Politischen Bildung beitragen können. Ihr Einsatz hängt jedoch stark von aktuellen Ereignissen, den Interessen der Schüler:innen und der Klassensituation ab. Herausforderungen wie Zeitmangel, emotionale Sensibilität und polarisierte Einstellungen erfordern einen reflektierten, multiperspektivischen Zugang sowie einen offenen Diskussionsraum. Wichtige Voraussetzungen dafür sind ein klarer Gegenwartsbezug, die Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden und eine vertrauensvolle Lernatmosphäre.

This thesis examines international conflicts and their didactic implementation in the subjects of History and Political Education. The focus is on analysing theoretical and practical teaching techniques, from which potential guidelines for the use of international conflicts are to be derived. The first, theoretical section provides a conceptual and historical overview of the subjects of History and Political Education, the curriculum, and political competences. In addition, it outlines the historical course of the Yugoslav Wars as an example of international conflicts. In the second, empirical part, narrative interviews with teachers form the basis of the qualitative research. The interviews are analysed using content analysis and compared with the theory. The analysis highlights the significant importance of international conflicts and their use in the classroom. It is evident that international conflicts form an important part of the curriculum and can contribute to political education. However, their inclusion depends heavily on current events, the pupils' interests and the classroom context. Challenges such as time

constraints, emotional sensitivity and polarised views require a thoughtful, multi-perspective approach as well as a space for open discussion. Key prerequisites for this are a clear connection to the present, a focus on the learners' everyday lives, and a trusting learning atmosphere.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	5
Teil 1: Theoretischer Hintergrund	6
2 Begriffsbestimmung	6
2.1 Politik.....	6
2.2 Konflikt und Krieg.....	7
2.3 Didaktik	8
3 Politische Bildung in Österreich	9
3.1 Relevanz und Ziele Politischer Bildung im Schulwesen.....	13
3.2 Politische Bildung in der Praxis: Der österreichische Lehrplan.....	15
3.2.1 Beutelsbacher Konsens	15
3.2.2 Grundsatzterlass 2015	17
3.2.3 Kompetenzstrukturmodell.....	17
3.3 Politische Bildung im Lehrplan	21
4 Internationale Konflikte aus Sicht der historisch-politischen Bildung am Beispiel Jugoslawienkrieg	27
4.1 Die Geschichte des Jugoslawienkrieges	27
4.1.1 Entstehung.....	27
4.1.2 Krieg in Slowenien	28
4.1.3 Krieg in Kroatien	29
4.1.4 Krieg in Bosnien-Herzegowina.....	29
4.1.5 Krieg im Kosovo.....	31
4.1.6 Rolle der JVA	32
4.1.7 Rolle internationaler Organisationen (NATO, UNO)	33
4.2 Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Jugoslawienkrieg im österreichischen Bildungssystem.....	36
Teil 2: Empirische Forschung.....	39
5 Das problemzentrierte Interview	39

6 Sample und Durchführung	41
7 Analyseverfahren.....	43
8 Interviewanalyse.....	45
8.1 Rolle der Politischen Bildung.....	46
8.2 Unterrichtsthemen	47
8.3 Genereller Unterrichtsaufbau	48
8.4 Unterrichtsaufbau bei internationalen Konflikten	49
8.5 Reaktion der Schüler:innen	50
8.6 Didaktische Strategien/Techniken	52
8.7 Herausforderungen	56
8.8 Vorschläge für die Zukunft	58
9 Zusammenfassende Darstellung der Interviewanalyse	60
10 Ergebnisvergleich und Diskussion	65
10.1 Historischer Kontext und empirische Ergebnisse im Vergleich	65
10.2 Empirische Ergebnisse im Spiegel der Politischen Bildung.....	67
10.3 Leitideen für den Einsatz internationaler Konflikte und ihre Relevanz	70
11 Fazit und Ausblick.....	74
Literaturverzeichnis.....	76
Abbildungsverzeichnis	79
Tabellenverzeichnis	79
Anhang	79
Interviewleitfaden.....	79
Kodierleitfaden	80
Transkripte	87

1 Einleitung

Internationale Konflikte stellen einen zentralen Bestandteil historisch-politischer Bildung dar und nehmen in modernen Gesellschaften eine zunehmende Bedeutung im schulischen Unterricht ein. Gerade in demokratischen Systemen ist Politische Bildung eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Bürger:innen politische Prozesse verstehen, beurteilen und aktiv an ihnen teilnehmen können. Demokratie beruht auf der Volkssouveränität und setzt daher voraus, dass die Bevölkerung über grundlegendes politisches Wissen sowie über die Fähigkeit zur eigenständigen Urteilsbildung verfügt. Schulen kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle zu, da sie einen institutionellen Raum darstellen, in dem politische Sozialisation, Meinungsbildung und kritische Reflexion stattfinden kann. Das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung bietet dabei besondere Möglichkeiten, historische Entwicklungen mit aktuellen politischen Fragestellungen zu verknüpfen. Politische Bildung verfolgt dabei nicht ausschließlich das Ziel der Wissensvermittlung, sondern soll Schüler:innen befähigen, politische Zusammenhänge zu verstehen, unterschiedliche Perspektiven zu erkennen und eigene begründete Positionen zu entwickeln. Damit verbunden ist die Förderung politischer Partizipation sowie die Ausbildung mündiger Bürger:innen in einer demokratischen Gesellschaft. Internationale Konflikte eignen sich in besonderer Weise für diese Form des Lernens, da sie komplexe politische Prozesse sichtbar machen und zahlreiche Perspektiven sowie Interessenlagen beinhalten. Sie ermöglichen es, zentrale politische Konzepte wie Macht, Herrschaft, Gesellschaft oder Recht konkret zu analysieren und zugleich ethische sowie gesellschaftliche Fragen zu diskutieren. Wichtig zu erwähnen ist, dass der in dieser Arbeit verwendete Begriff „internationale Konflikte“ als Sammelbegriff für weltweite Konflikte oder Kriege verwendet wird. Ihm sind nicht ausschließlich Konflikte mit internationaler Staatenbeteiligung zugeschrieben, sondern umfasst auch nationale oder regionale Konflikte. Auf den Begriff „weltweite Konflikte“ wurde bewusst verzichtet, da durch den Terminus „international“, Auswirkungen des Konflikts auf andere Regionen der Welt dargestellt werden sollen. Ein Beispiel hierfür stellt der Jugoslawienkrieg der 1990er-Jahre dar, dessen Ursachen und Folgen eng mit nationalen, politischen, religiösen und geopolitischen Konflikten verbunden sind und der bis heute Auswirkungen auf Europa und insbesondere die Gesellschaften des Balkans hat.

Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Arbeit, wie internationale Konflikte im Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung vermittelt werden und welche didaktischen Strategien Lehrpersonen dabei anwenden. Im Mittelpunkt steht die Frage: *„Wie behandeln*

Lehrer:innen den Jugoslawienkrieg im Unterricht und welche allgemeinen Prinzipien und Strategien lassen sich daraus für die didaktische Umsetzung internationaler Konflikte ableiten.“ Um diese Fragestellung zu beantworten, verbindet die Arbeit theoretische Grundlagen Politischer Bildung mit einer empirischen Untersuchung. Im theoretischen Teil werden zentrale Begriffe, Entwicklungen der Politischen Bildung in Österreich sowie didaktische Prinzipien und Kompetenzmodelle erläutert. Anschließend wird der Jugoslawienkrieg als Beispiel eines internationalen Konflikts historisch eingeordnet und hinsichtlich seiner Bedeutung für den Unterricht analysiert. Der empirische Teil basiert auf qualitativen Interviews mit Lehrpersonen und untersucht deren Erfahrungen, Strategien und Herausforderungen im Umgang mit internationalen Konflikten im Schulunterricht. Ziel der Arbeit ist es, auf Grundlage dieser theoretischen und empirischen Analyse didaktische Leitlinien für den Einsatz internationaler Konflikte im Unterricht zu identifizieren und damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung Politischer Bildung im schulischen Kontext zu leisten.

Teil 1: Theoretischer Hintergrund

2 Begriffsbestimmung

Dieses Kapitel dient der Erklärung und Einordnung zentraler Begriffe, die in Zusammenhang mit dem Thema und der Forschungsfrage stehen. Der Begriff der Politischen Bildung wird an anderer Stelle genauer beschrieben, daher kommt er an dieser Stelle nicht vor.

2.1 Politik

Zur Beschreibung und Analyse von „Politik“ ist das Drei-Dimensionen-Modell der Politikwissenschaft unerlässlich. Es differenziert Politik in drei grundlegende Dimensionen: Polity, Policy und Politics. Die Polity-Dimension bezieht sich auf die formale Struktur politischer Systeme. Sie umfasst institutionelle Rahmenbedingungen, rechtliche Grundlagen sowie die politische Verfassungsordnung. Im Zentrum stehen hier die stabilisierenden Elemente politischer Organisation. Die Policy-Dimension beschreibt die inhaltliche Ebene politischer Prozesse. Dazu zählen politische Programme, Zielsetzungen sowie normative Orientierungen. Diese Dimension thematisiert insbesondere die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemen und deren politische Bearbeitung. Die Politics-Dimension fokussiert auf den Prozesscharakter des Politischen. Hierzu gehören Akteurskonstellationen, Macht- und Interessenauseinandersetzungen, Diskurse sowie Entscheidungs- und Konfliktlösungsprozesse.

Diese Dimension verdeutlicht, dass Politik ein dynamischer und von Interaktion geprägter Prozess ist. Aus der Perspektive dieses Modells ergibt sich, dass kein gesellschaftlicher Bereich als gänzlich unpolitisch betrachtet werden kann.¹

2.2 Konflikt und Krieg

Der Begriff „Konflikt“, abgeleitet von dem lateinischen Wort „confligere“, was "zusammenstoßen" oder "kollidieren" bedeutet, bezieht sich in den Sozialwissenschaften allgemein auf die Auseinandersetzung zwischen zwei oder mehreren Parteien. Der Fokus liegt oft auf materiellen oder immateriellen Gütern. In einem staatspolitischen Kontext sind die gegnerischen Parteien in der Regel politische Akteure. Die häufigsten Arten internationaler politischer Konflikte sind Interessenkonflikte, die hauptsächlich aus dem Wettbewerb um knappe Ressourcen entstehen, und Werte-Konflikte, die aus grundlegend unterschiedlichen Bewertungen von Gütern und Lebenszielen resultieren.²

Historisch gesehen bezieht sich das Wort „Krieg“ auf eine gewaltsame Lösung eines rechtlichen Streites. Sogar heute gibt es keine allgemein akzeptierte Definition des Begriffs. Es besteht jedoch allgemeiner Konsens darüber, dass Krieg ein schwerer Konflikt zwischen Staaten oder großen sozialen Gruppen ist, der durch den systematischen Einsatz von Militärgewalt geführt wird und eine beträchtliche Anzahl von menschlichen Opfern zur Folge hat. Was umstritten bleibt, ist die Schwelle, ab der von einem Krieg zu sprechen ist. Es gibt Debatten darüber, ob sowohl zwischenstaatliche als auch innerstaatliche Kriege in die Definition einbezogen werden sollten. Die realistische Schule im Bereich der internationalen Beziehungen definiert Krieg zum Beispiel hauptsächlich als einen ernsthaften militärischen Konflikt zwischen Staaten. Dieser Ansatz versucht, quantitative Kriterien festzulegen, um Krieg von Nicht-Krieg zu unterscheiden, wie zum Beispiel das Ausmaß militärischer Auseinandersetzungen oder die Anzahl der Menschen, die infolge von Kriegshandlungen getötet wurden. Im Gegensatz dazu definieren andere akademische Disziplinen Krieg als einen gewalttätigen Massenkrieg, der durch Merkmale wie die Beteiligung von zwei oder mehr bewaffneten Kräften gekennzeichnet ist, wobei mindestens eine die reguläre Militärmacht einer Regierung ist. Die Ursachen von Kriegen umfassen neben schwachen Staatsstrukturen ungleiche sozioökonomische Entwicklungen, eine mangelnde Anpassungsfähigkeit politischer Institutionen und Eliten, schwere ethnische und religiöse Rivalitäten, die mit tiefen wirtschaftlichen Interessenkonflikten

¹ vgl. Thomas *Hellmuth*, Cornelia *Klepp*, Politische Bildung. Geschichte Modelle Praxisbeispiele (Wien 2010) 87f.

² vgl. Manfred G. *Schmidt*, Wörterbuch zur Politik (Stuttgart 2004) 371.

verbunden sind, intensive Streitigkeiten über grenzüberschreitende Siedlungsgebiete von ethnischen Gruppen oder Völkern, klassische und moderne Grenz- und Territorialkonflikte und nicht zuletzt Kämpfe um regionale Führungs- und sicherheitsrelevante Vorteile.³

2.3 Didaktik

Didaktik beschäftigt sich mit der Analyse und Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen. Ihre Aufgabe ist es, Erkenntnisse über das Lernen mithilfe geeigneter Begriffe und Konzepte zu gewinnen und diese praktisch umzusetzen. Ziel ist es, Lehr- und Lernprozesse verständlich zu machen und zu verbessern. Dabei steht das Lernen im Zentrum, da es grundsätzlich auch ohne Lehre möglich ist. Lehren hingegen ist immer auf Lernen angewiesen, sei es in Form direkter Instruktion oder als Lernbegleitung. Deshalb wird Didaktik oft als Disziplin mit einem Doppelcharakter beschrieben. Sie vereint wissenschaftliche Analyse mit praktischer Handlung. Kurz gesagt ist Didaktik sowohl Wissenschaft von der Lehre als auch Kunst des Unterrichtens. Die Begriffe „Lehre“ und „Unterrichten“ sind dabei weit gefasst und umfassen nicht nur klassischen Unterricht, sondern auch E-Learning, Selbstlernprozesse, die Gestaltung von Lernpfaden und das Erstellen von Lernmaterialien. Der Begriff „Lernen“ wird in der Definition nur insofern berücksichtigt, als dass es um Lernen im Zusammenhang mit Lehren geht.⁴

Umstritten ist, auf welche Bereiche sich Didaktik genau bezieht. Sie überschneidet sich teilweise mit anderen Disziplinen wie Anthropologie, Sozialisationsforschung, Entwicklungspsychologie oder Lerntheorie. Eine weit gefasste Definition von Didaktik könnte daher auch bildungsphilosophische und kulturtheoretische Fragestellungen einbeziehen, was allerdings zu unscharfen Abgrenzungen gegenüber Nachbardisziplinen führen kann.⁵

Daneben existieren Fachdidaktiken, die sich auf bestimmte Schulfächer, Themenbereiche, Zielgruppen oder Institutionen spezialisieren. Ihre Aufgabe ist es, fachwissenschaftliche Inhalte mit didaktischen Überlegungen zu verbinden und Entscheidungen über Inhalte, Lernziele und Methoden im jeweiligen Fachkontext zu treffen. Dazu zählen auch die Analyse altersgerechter Lernprozesse, die Diskussion der Relevanz von Inhalten sowie die Entwicklung fachlich passender Unterrichtsstrategien. Fachdidaktiken sollen Lehrpersonen außerdem dabei unterstützen, Inhalte sinnvoll auszuwählen, zu strukturieren und didaktisch angemessen zu vermitteln.⁶

³ vgl. Schmidt, Wörterbuch zur Politik, 393f.

⁴ vgl. Martin Lehner, Didaktik (Bern 2019) 12.

⁵ vgl. Lehner, Didaktik, 14f.

⁶ vgl. Lehner, Didaktik, 14f.

Nähert sich die Didaktik der Praxis spricht man zunächst von didaktischen Konzepten. Diese liegen in ihrer theoretischen Tiefe zwischen umfassenden didaktischen Theorien und einfachen methodischen Ansätzen oder Handlungsregeln. Sie sind oft auf bestimmte Bildungsbereiche beschränkt, haben einen praxisorientierten Charakter und eine häufig methodisch didaktisch geprägte Perspektive. Auf dieser Ebene kommt es häufig zu Konkurrenz zwischen Konzepten, insbesondere in der Debatte darüber, was gute Lehre ausmacht und wie Lernprozesse optimal gestaltet werden können. Ein Beispiel für solch ein Konzept stellt der „offene Unterricht“ dar. Er ist ein dynamischer Prozess ohne feste Regeln. Typische Elemente sind Morgenkreise, Projektarbeit oder Wochenpläne. Weitaus praxisorientierter erweisen sich didaktisch methodische Konzepte. Methodische Ansätze beziehen sich auf konkrete Vorgehensweisen und Abläufe zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Die Abgrenzung zu didaktischen Konzepten ist dabei nicht immer eindeutig, allerdings liegt der Fokus bei methodischen Ansätzen deutlich stärker auf der praktischen Umsetzung als auf der theoretischen Fundierung. Beispiele hierfür sind die direkte Instruktion mit ihrem klar strukturierten Ablauf, der Projektunterricht sowie der stärker digital ausgerichtete Flipped-Classroom-Ansatz.⁷

3 Politische Bildung in Österreich

Unmittelbar nach dem Ende des zweiten Weltkrieges begannen insbesondere die amerikanischen Besatzungsbehörden mit gezielten Maßnahmen zur „Re-Education“ der deutschen Bevölkerung. Ziel war es, die Gesellschaft zu entnazifizieren, das Schulwesen zu demokratisieren und die Politische Bildung im Sinne demokratischer Werte zu fördern. Ab den 1950er Jahren etablierte sich sogar ein eigenes Schulfach, welches schrittweise in den einzelnen Bundesländern umgesetzt und von der Ausbildung eigener Fachlehrkräfte begleitet wurde. Damals wurde das Fach unter dem Namen „Sozialkunde“ eingeführt, was eine deutliche sprachliche Anlehnung an die amerikanischen „Social Studies“ erkennen lässt.⁸

Im Gegensatz zu Deutschland blieb in Österreich eine umfassende „Re-Education“ sowie eine systematische Aufarbeitung der eigenen nationalsozialistischen Vergangenheit weitgehend aus. Die Neuorientierung der Politischen Bildung in Österreich wurde dabei maßgeblich von zwei Faktoren beeinflusst. Erstens führte die weit verbreitete sogenannte „Opferthese“, der zufolge Österreich als erstes Opfer der nationalsozialistischen Expansion Deutschlands betrachtet

⁷ vgl. *Lehner*, Didaktik, 28f.

⁸ vgl. *Wolfgang Sander*, Aufgaben und Probleme Politischer Bildung in Österreich. In: *Ludger Helms*, David M. *Wineroither* (Hg.), Politik und Demokratie in den kleineren Ländern Europas. Die österreichische Demokratie im Vergleich (Wien 2017) 507.

wurde, dazu, dass ein geringerer Bedarf an kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Nationalsozialismus gesehen wurde.⁹ Zweitens verlagerte sich der bildungspolitische Fokus nach der Gründung eines eigenständigen österreichischen Staates zunehmend auf die Entwicklung und Festigung einer österreichischen Nationalidentität. Einerseits knüpfte Politische Bildung nach dem zweiten Weltkrieg wieder an die Lehrpläne davor an und andererseits erlangte die staatsbürgerliche Erziehung Bedeutung. Der „Erlass zur Staatsbürgerlichen Erziehung“ von 1949 sah eine „Weckung und Pflege des Österreichischen Heimat und Kulturbewusstseins“ und „Erziehung zum bewussten Österreichertum“ vor.¹⁰ Obwohl kein eigenes Unterrichtsfach dafür vorgesehen war, fand an Berufsschulen Politische Bildung statt, welche allerdings eher als Institutionenkunde verstanden werden konnte. Auch hier stand die staatsbürgerliche Erziehung im Vordergrund. Der Staat wurde als unpolitische und konfliktfreie Institution gesehen, dem sich die Bürger:innen unterordnen soll. Diese Staatsbürgerkunde wurde bis in die 60er Jahre unterrichtet.¹¹

Mit der Einführung des Schulorganisationsgesetzes 1962 wurde die Fächerkombination Sozialkunde mit Geschichte eingeführt und ein dafür eigener Lehrplan für die Oberstufe erstellt. Zum Teil erntete diese Kombination auch Kritik, da das Fach Geschichte bereits überladen sei und sich die didaktische Umsetzung von der Sozialkunde unterscheide.¹² Zehn Jahre später, im Schuljahr 1971/72, wurde ein weiterer Schritt in Richtung Demokratie-Erziehung gemacht. Die Einführung der Arbeitsgemeinschaft „Geschichte und Sozialkunde – Geographie und Wirtschaftskunde“ sollte, durch das Zusammenspiel von Sozial- und Wirtschaftskunde, eine zeitgemäße Staatsbürgerkunde darstellen. Ebenso sollte die seit 1971 eingeführte unverbindliche Übung „Politische Bildung“ von den achten auf die siebten Klassen erweitert werden.¹³

1976 wurde an Berufsschulen das traditionelle Unterrichtsfach „Staatsbürgerkunde“ in „Politische Bildung“ umbenannt und die unverbindliche Übung an Allgemeinbildenden Höheren Schulen auch auf die sechste Klasse erweitert. Trotz Bemühungen konnte sich ein eigenes Unterrichtsfach Politische Bildung in anderen Schultypen nicht durchsetzen. Durch den Grundsatzterlass von 1978 war Politische Bildung nun in allen allgemeinbildenden Schulen

⁹ vgl. Peter *Filzmaier*, Politische Bildung in Österreich. In: Journal of social science education, H.1 (Bielefeld 2002) 4.

¹⁰ vgl. *Sander*, Aufgaben und Probleme Politischer Bildung in Österreich, 506.

¹¹ vgl. Franz *Zeilner*, Politische Bildung in Österreich historisch und aktuell. Digitale Medien im Politikunterricht (2020), online unter <https://doi.org/10.5281/zenodo.4271737> (31.03.2026) 17.

¹² vgl. *Zeilner*, Politische Bildung in Österreich historisch und aktuell, 18.

¹³ vgl. *Zeilner*, Politische Bildung in Österreich historisch und aktuell, 21.

verankert. Somit spielt diese, neben anderen Unterrichtsprinzipien wie „Medienbildung“, „Gesundheitsförderung“ oder „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ in allen Schulformen, Schulstufen und Unterrichtsgegenständen eine Rolle. Ob Politische Bildung als Unterrichtsprinzip fächerübergreifend auch in allen Schulstufen umgesetzt wurde und wird ist schwer festzustellen, erweist sich aber als tendenziell gering.¹⁴

In den Folgejahren änderte sich aus Sicht der Politischen Bildung wenig an Österreichs Schulen. Ein wichtiger Schritt war das Projekt des Europarates „Education for Democratic Citizenship“ (EDC) Anfang der Jahrhundertwende. Das Programm richtet sich an die Weiterentwicklung von Unterrichts- und Partizipationsstrukturen und gab Richtung und Zielsetzung für europäische Schulen vor.¹⁵ Das EDC war somit ein Wegbegleiter für den Wandel von einer Staatsbürgerkunde hin zu einer europafreundlichen Demokratieerziehung.

Im Unterschied zu anderen Oberstufenformen fand Politische Bildung als verpflichtendes Unterrichtsfach erst 2001 Eingang in die AHS. Das Pflichtfach „Geschichte und Politische Bildung“ wurde in den siebten und achten Klassen eingeführt. Nach der Herabsetzung des Wahlalters auf 16 Jahre im Jahr 2007 rückte die Frage nach der Qualität Politischer Bildung an Schulen verstärkt in den Fokus. Da junge Menschen nun bereits als Teenager wahlberechtigt waren, ohne im Unterricht verbindlich mit demokratischen Grundfragen, dem politischen System oder aktuellen politischen Themen vertraut gemacht worden zu sein, sah sich die Bundesregierung zum Handeln veranlasst. Im Rahmen einer sogenannten „Demokratieinitiative“ wurden mehrere Schritte unternommen, um die Politische Bildung zu verbessern. Das Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ wurde 2008 auch in der Sekundarstufe I eingeführt. Allerdings blieb Politische Bildung im Rahmen eines Kombinationsfachs ohne spezielle Ausbildung für Lehrkräfte. Ein wichtiger Impuls kam durch die Einrichtung einer auf zwei Jahre befristeten Professur für die Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien im Jahr 2008. Zwar wurden die angebotenen Lehrveranstaltungen von den Studierenden stark nachgefragt, doch handelte es sich nur um freiwillige Zusatzangebote ohne verpflichtenden Charakter.¹⁶ Hinzu kam die Entwicklung des fachspezifischen Kompetenzstrukturmodells für Politische Bildung, in dem Sach-, Methoden-, Handlungs- und Urteilskompetenzen bestimmt und beschrieben werden. So sollten Lernende frühzeitig auf demokratische Prozesse und Entscheidungen vorbereitet und zu sozialisierten

¹⁴ vgl. Wolfgang Sander (Hg.), Handbuch Politischer Bildung. In: Reihe Politik und Bildung, 69., (Schwalbach 2014) 131.

¹⁵ vgl. Zeilner, Politische Bildung in Österreich historisch und aktuell, 27.

¹⁶ vgl. Sander, Aufgaben und Probleme Politischer Bildung in Österreich, 509f.

mündigen Staatsbürger:innen in einer demokratischen Gesellschaft werden. Mit dieser inhaltlichen Schwerpunktsetzung wird eine Abkehr von einer reinen Stoffvermittlung hin zu einer modernen, kompetenzorientierten Lernkultur angestrebt. Für alle Kompetenzbereiche beschreibt das Modell konkret, über welche Teilkompetenzen, also Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, Schüler:innen am Ende der Sekundarstufe I verfügen sollen. Zudem werden sogenannte „Lernkorridore“ vorgestellt, die aufzeigen, wie sich das politische Bewusstsein von einem anfänglich konventionellen Verständnis hin zu einem reflektierten und selbstreflektierten Zugang entwickeln kann.¹⁷

2015 entstand eine Lehrplanentwurf für die Sekundarstufe I der AHS und der Neuen Mittelschule, welcher eine deutliche Änderung gegenüber früheren Lehrplänen brachte. Die Themenbereiche des Unterrichts sind nun als „Module“ strukturiert und drei Kategorien zugeordnet – historische Bildung (17 Module), historisch-politische Bildung (4 Module) und Politische Bildung (6 Module). Besonders hervorzuheben ist, dass Politische Bildung nicht mehr erst in der 8. Schulstufe beginnt, sondern bereits ab der 6. Schulstufe. Die Module behandeln zentrale Themen wie politisches Handeln, Gesetze und Werte, Identität, Wahlen, Mitbestimmung sowie Medien. Die historisch-politischen Module behandeln unter anderem Herrschaftsformen, Revolutionen, Erinnerungskultur und gesellschaftlichen Wandel im 20. und 21. Jahrhundert. Insgesamt stellt der Entwurf eine Verbesserung gegenüber den Lehrplänen von 2008 bis 2015 dar. Er bietet deutlich mehr Möglichkeiten, aktuelle politische Themen und konkrete Probleme im Unterricht zu behandeln, als dies in der Berufsschule der Fall ist. In der AHS-Oberstufe wird dieser Bezug zur Lebensrealität noch ausgeweitet, etwa durch Themen wie soziale, ökologische und wirtschaftliche Ungleichheiten, internationales Konfliktgeschehen und politisches Alltagsverständnis. Insgesamt ermöglichen die allgemeinbildenden Schulen laut Lehrplan eine stärkere inhaltliche Auseinandersetzung mit politischen Konflikten und Interesse von Schüler:innen als die Berufsschule.¹⁸

Der aktuelle Lehrplan für die Sekundarstufe I entstand 2023 und knüpft mit einer neuen Lernkultur an seinem Vorgänger an. Die politische Institutionenkunde und chronologische Geschichtsschreibung verlor maßgeblich an Bedeutung. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen fachspezifische Kompetenzen, das Lernen mit Konzepten und didaktische Prinzipien. Da weder Geschichte noch Politik vollständig abgebildet werden können, erfolgt der Unterricht exemplarisch anhand ausgewählter Beispiele. Statt eines oberflächlichen Durchlaufens aller

¹⁷ vgl. *Sander*, Aufgaben und Probleme Politischer Bildung in Österreich, 511.

¹⁸ vgl. *Sander*, Aufgaben und Probleme Politischer Bildung in Österreich, 514f.

Epochen soll vertieftes Verständnis gefördert werden. Wissen soll nicht bloß auswendig gelernt, sondern durch handlungsorientierte Methoden nachhaltig verankert werden. Ziel ist es, das historische und politische Denken sowie die gesellschaftliche Teilhabe der Schüler:innen, unter Berücksichtigung ihres jeweiligen Lernniveaus und einer kontinuierlichen Weiterentwicklung (Lernprogression), zu fördern.¹⁹

3.1 Relevanz und Ziele Politischer Bildung im Schulwesen

Politische Bildung ist eine grundlegende Voraussetzung für das Funktionieren demokratischer Gesellschaften. Da Demokratien auf dem Prinzip der Volkssouveränität beruhen und die Bürgerinnen und Bürger dadurch politische Macht ausüben, etwa durch Wahlen oder Volksabstimmungen, ist es notwendig, dass sie über grundlegendes politisches Wissen, Verständnis und Urteilsfähigkeit verfügen. Nur so kann die Stabilität der Demokratie auf lange Sicht gesichert werden.²⁰

Paul Rühlmann hat schon 1908 diesen Zusammenhang knapp und treffend (in damaliger Sprache) so formuliert: Politische Unterweisung für alle Bürger sei „notwendige Voraussetzung des allgemeinen Wahlrechts“ und „dessen selbstverständliches Gegengewicht [...] Wahlrecht und politische Unterweisung gehören zusammen und sind gegenseitig bedingend; eins ohne das andere ist politischer Widersinn“²¹

Politische Bildung kann also als eine Art Grundsäule der Demokratie verstanden werden. Ohne Kenntnis der Bürger:innen über politische Prozesse, Institutionen und Meinungen ist die Demokratie zum Scheitern verurteilt. Die Institution Schule stellt hierbei eine sehr wichtige Rolle für die politische Sozialisation dar.

¹⁹ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung. (Mittelschule/AHS-Unterstufe) (Wien 2024) 3.

²⁰ vgl. Sander, Aufgaben und Probleme Politischer Bildung in Österreich, 503.

²¹ Paul Rühlmann, Politische Bildung. Ihr Wesen und ihre Bedeutung – eine Grundfrage unseres öffentlichen Lebens (Leipzig 1908) 52.

„Politische Sozialisation beschreibt, wie Individuen sich als Teil der politischen Gemeinschaft finden und ihre Werthaltungen zu politischen Objekten, Akteuren und Akteurinnen, Symbolen und Verhalten entwickeln.“²²

Politische Sozialisation beginnt bereits in der Kindheit und zieht sich bis in das Erwachsenenalter. Wesentlichen Einfluss auf die Bewusstseinsbildung nehmen Familie, Freund:innen, Medien und die Schule ein. Die Schule als Vermittler von Wissen, Werten und Fähigkeiten stellt unter diesen Kriterien eine besondere Rolle dar. Noch nicht vollständig sozialisierte Schüler:innen können in einem gesichert neutralen Raum ihre Meinung bilden und Kompetenzen der politischen Meinungsäußerung erlernen. Im Gegensatz zu Familie und Freundeskreis ist die Beeinflussung durch das Umfeld geringer, wodurch das Bilden einer eigenen Meinung erleichtert ist. Für bereits sozialisierte Schüler:innen bietet Schule einen Ort der Konfrontation. Lernende setzen sich mit Themen, die nicht ihrer bereits entwickelten Wertvorstellung entspricht, auseinander, was das Erlernen von Reflexion und Selbstkritik begünstigen kann.²³

Die Schule stellt also einen Ort der politischen Meinungs- und Bewusstseinsbildung dar und bietet gleichzeitig den Raum für die kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit dieser. Dieses Bewusstsein entsteht nicht nur durch die Inhalte, die im Unterricht vermittelt werden, sondern auch durch die Art und Weise, wie junge Menschen als selbstbestimmte und reflektierte Individuen wahrgenommen und in schulische Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Indem Schüler:innen sich aktiv an schulischen Gremien wie dem Schüler:innenparlament, der Schüler:innenzeitung, den Schulsprecher:innenwahlen oder anderen Formen der Mitbestimmung und Repräsentation beteiligen, machen sie grundlegende Erfahrungen mit den zentralen Prinzipien liberaler Demokratien. Sie lernen dabei, wie Meinungsbildung und Entscheidungsprozesse funktionieren was ein wichtiger Grundstein für späteres politisches Engagement ist.²⁴ Die Art der Didaktik, also die Art und Weise des Lehrens und Lernens, spielt

²² Steve Schwarzer, Eva Zeglovits, Wissensvermittlung, politische Erfahrungen und Politisches Bewusstsein als Aspekte politischer Bildung sowie deren Bedeutung für politische Partizipation. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38, H. 3 (2009) 325–340, hier 326.

²³ vgl. Steve Schwarzer, Eva Zeglovits, Wissensvermittlung, politische Erfahrungen und Politisches Bewusstsein als Aspekte politischer Bildung sowie deren Bedeutung für politische Partizipation. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38, H. 3 (2009) 325–340, hier 327.

²⁴ vgl. Schwarzer, Wissensvermittlung, politische Erfahrungen und Politisches Bewusstsein als Aspekte politischer Bildung sowie deren Bedeutung für politische Partizipation, 327.

demnach eine maßgebliche Rolle in der Politischen Bildung, die vor allem in der Institution Schule erlernt werden kann.

Es zeigt sich somit, dass die reine Wissensvermittlung nicht das alleinige Ziel Politischer Bildung im Schulunterricht ist. Natürlich ist das Aneignen von relevantem Wissen eine wichtige und nötige Basis, um eine eigene politische Meinung zu bilden, doch es stellt sich heraus, dass das übergeordnete Ziel Politischer Bildung die politische Partizipation ist. In Demokratien stellt politische Partizipation die Beteiligung an der Lösung politischer Sachprobleme dar. Somit ist die politische Partizipation auch ein Maßstab, an dem sich Demokratien messen.²⁵ Insofern ist das oberste Ziel Politischer Bildung das Erlernen und Erleben demokratischer Prozesse und der Bildung und Vertretung einer eigenen Meinung innerhalb einer Gesellschaft.

3.2 Politische Bildung in der Praxis: Der österreichische Lehrplan

Um die Rolle internationaler Konflikte in der Politische Bildung zu thematisieren, benötigt es einen detaillierten Blick auf den österreichischen Lehrplan. Da Politische Bildung primär in Kombination mit Geschichte verstanden wird, wird im kommenden Teil auf den Lehrplan des Unterrichtsfachs „Geschichte und Politische Bildung“ (AHS) eingegangen. Ebenso werden weitere Modelle und Prinzipien Politischer Bildung in Österreichs Schulwesen behandelt.

3.2.1 Beutelsbacher Konsens

Der Beutelsbacher Konsens gilt seit Jahrzehnten als grundlegender Orientierungsrahmen der politischen Bildung im deutschsprachigen Raum. Seine Bedeutung reicht mittlerweile über die diese hinaus und findet auch in anderen fachdidaktischen Disziplinen sowie im internationalen Kontext Beachtung. Ausgangspunkt des Konsenses war eine Tagung im Jahr 1976, die von der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg organisiert wurde und bei der Politikdidaktiker:innen unterschiedlicher politischer und wissenschaftlicher Positionen zusammenkamen. Ziel dieser Zusammenkunft war es, einen grundlegenden Minimalkonsens für Politische Bildung im öffentlichen Auftrag zu formulieren, wobei der schulische Unterricht im Mittelpunkt stand.²⁶ Dabei einigte man sich auf die folgenden drei Prinzipien:²⁷

²⁵ vgl. *Schwarzer*, Wissensvermittlung, politische Erfahrungen und Politisches Bewusstsein als Aspekte politischer Bildung sowie deren Bedeutung für politische Partizipation, 328.

²⁶ vgl. Christian *Winklhofer* (Hg.), *Der Beutelsbacher Konsens geschichtsdidaktisch*. (Frankfurt am Main 2024) 35.

²⁷ vgl. Karin *Meendermann*, Daniel *te Vrugt*. *Literatur als Brücke ins Politische. Wertevermittlung im sozialwissenschaftlichen Unterricht anhand von Kinder- und Jugendliteratur* (Frankfurt am Main 2025) 8.

1. Überwältigungsverbot - Lehrkräfte dürfen Schüler:innen nicht dazu drängen, bestimmte Meinungen ungefragt zu übernehmen. Ziel des Unterrichts ist es, die Entwicklung eines eigenständigen Urteils zu fördern. Hier liegt die entscheidende Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination.
2. Kontroversitätsgebot - Themen müssen im Unterricht auch kontrovers dargestellt werden. Wenn im Unterricht unterschiedliche Meinungen ignoriert, Alternativen nicht thematisiert oder bestimmte Sichtweisen ausgeblendet werden, besteht die Gefahr der einseitigen Beeinflussung bzw. Indoktrination. Lehrkräfte sollten daher bewusst auch solche Standpunkte in den Unterricht einbringen, die den Schüler:innen aufgrund ihrer sozialen oder politischen Herkunft fremd sind. Die persönliche Meinung der Lehrkraft spielt im Unterricht nur eine untergeordnete Rolle.
3. Schüler:innenorientierung - Schüler:innen sollen befähigt werden, politische Situationen sowie ihre eigenen Interessenlagen zu analysieren. Darüber hinaus sollen sie Wege finden, wie sie die politische Realität im Sinne ihrer Interessen beeinflussen können. Dieses Ziel legt großen Wert auf Kompetenzen, die politisches Handeln ermöglichen.

Diese drei Bedingungen werden in Literatur und Unterrichtspraxis als Leitlinien gesehen. Trotzdem herrscht vor allem in den letzten Jahren auch einen kritischen Diskurs über den Beutelsbacher Konsens. Es wird kritisiert, dass das Kontroversitätsgebot in der schulischen Praxis nur eingeschränkt umsetzbar ist. Aufgrund begrenzter Unterrichtszeit und notwendiger didaktischer Reduktion können nicht alle gesellschaftlichen und politischen Positionen berücksichtigt werden. Zudem wird bemängelt, dass Kontroversität im Unterricht häufig stark vereinfacht wird, etwa durch eine reine Pro-und-Contra-Darstellung. Zum anderen wird über die Grenzen des Kontroversitätsgebots diskutiert, insbesondere vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen wie Populismus, Extremismus, Desinformation und Verschwörungstheorien. Dabei zeigt sich, dass der Beutelsbacher Konsens keine klaren Aussagen darüber trifft, wo Kontroversität enden sollte. Ein zentraler Kritikpunkt ist zudem, dass der Beutelsbacher Konsens häufig als Neutralitätsgebot missverstanden oder instrumentalisiert wird. Dies äußert sich einerseits in der fälschlichen Annahme, Politische Bildung müsse wertneutral sein, und andererseits in der Vorstellung, Lehrpersonen müssten politisch neutral auftreten und dürften ihre eigenen Positionen im Unterricht nicht transparent machen.²⁸

²⁸ vgl. Meendermann, te Vrugt. Literatur als Brücke ins Politische, 38f.

3.2.2 Grundsatzterlass 2015

Der Grundsatzterlass von 2015 griff den bereits bestehenden Erlass von 1789 auf und bettete ihn im Sinne einer zeitgemäßen Politikdidaktik ein. Er stellt somit die Grundsäulen Politischer Bildung in Österreichs Schulen dar und beschreibt Grundlagen, Ziele und Methoden für den Unterricht. Im Rundschreiben des Bildungsministerium von 2015 heißt es wie folgt:

Politische Bildung in österreichischen Schulen beruht auf drei Säulen. Sie ist:

- 1. als selbstständiger Unterrichtsgegenstand oder als Kombinations- bzw. Flächenfach in den Lehrplänen verankert, wird*
- 2. im Rahmen der Schulpartnerschaft und der gesetzlichen Vertretung der SchülerInnen wirksam und ist*
- 3. als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip auf allen Schulstufen ein bedeutender Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte.²⁹*

Die festgesetzten Ziele für Politische Bildung stellen die Ausbildung selbstbestimmter, reflektierter und mündiger Bürger:innen in den Mittelpunkt. Grob zusammengefasst stärkt sie Demokratie und Menschenrechte, fördert das Verständnis gesellschaftlicher Strukturen und Machtverhältnisse und unterstützt die Entwicklung eigener, reflektierter Standpunkte. Sie zeigt Wege demokratischer Mitbestimmung, motiviert zur politischen Teilhabe und behandelt zentrale Fragen wie Machtkontrolle, Gerechtigkeit und Umweltschutz. Sie zielt auf Toleranz, Gleichheit und Solidarität und vermittelt globale Zusammenhänge sowie die Bedeutung persönlicher Verantwortung für eine gerechte und friedliche Weltordnung.³⁰ Umgesetzt werden diese Ziele durch fachspezifische Kompetenzen. Diese definieren klare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Schüler:innen im Unterricht erlernen sollen.

3.2.3 Kompetenzstrukturmodell

Der Kompetenzbegriff ist seit einigen Jahren Dreh- und Angelpunkt der Bildungswissenschaften und nicht mehr aus dem Lehrplan wegzudenken. Befeuert wurde die

²⁹ Bundesministerium für Bildung, Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015 (Wien 2015), online unter <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=700> (01.04.2026).

³⁰ vgl. Bundesministerium für Bildung, Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015.

Kompetenzorientierung durch Ergebnisse der Pisa Studie 2000 im deutschsprachigen Raum.³¹ Das österreichische Kompetenzmodell für Politische Bildung orientiert sich inhaltlich stark am Kompetenzmodell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), der deutschen wissenschaftlichen Fachgesellschaft für Politische Bildung. Das 2004 entstandene Modell besteht aus den Bereichen „politische Urteilsfähigkeit“, „politische Handlungsfähigkeit“ und „methodische Fähigkeiten“. Das österreichische Modell nimmt diese Bereiche auf und tauscht den Begriff „Fähigkeit“ mit „Kompetenz“. Dem Begriff der Kompetenz wird eine besondere Rolle zugesprochen. Er beschreibt die Bereitschaft und Fähigkeit, Probleme in unterschiedlichen Situationen lösen zu können. Dabei können Kompetenzen unabhängig von der erlernten Situation in anderen Szenarien und Problemstellungen angewendet werden. Erlernte Kompetenzen lassen sich also von erlernten Situationen loslösen und kognitiv in Alltagssituationen anwenden. Zusätzlich bedeutet Kompetenz, unter Betrachtung eines subjekttheoretischen Ansatzes, die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Erst durch das Hinterfragen und Prüfen der eigenen Fähigkeiten wird ein konsequenter und adäquater Kompetenz-Einsatz gewährleistet.³²

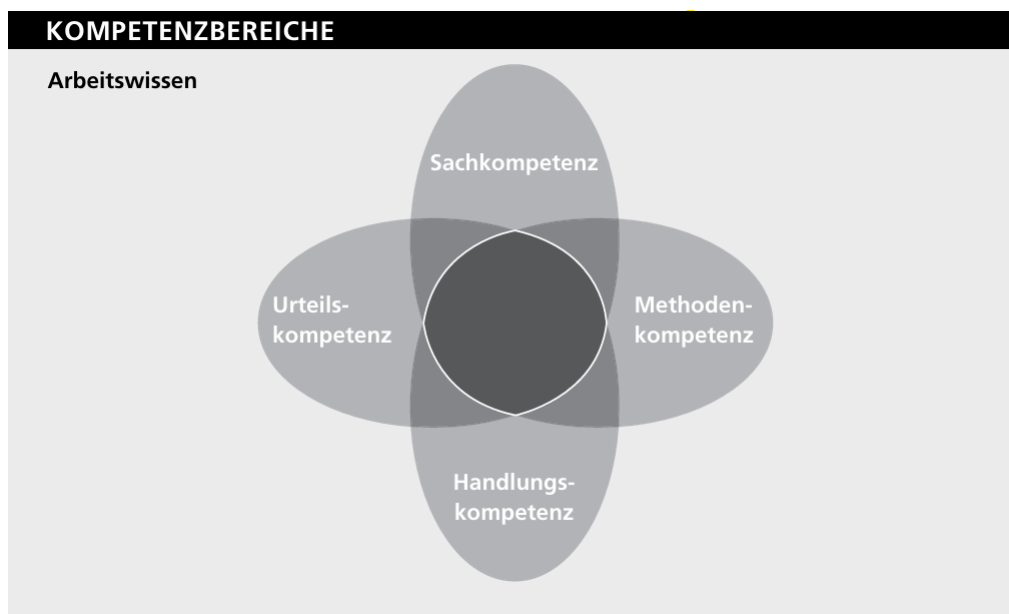


Abbildung 1: Österreichisches Kompetenzstrukturmodell

³¹ vgl. Wolfgang Sander, Kompetenzen in der Politischen Bildung. eine Zwischenbilanz. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38, H. 3 (2009) 293-307, hier 294.

³² vgl. Thomas Hellmuth, Cornelia Klepp, Politische Bildung. Geschichte Modelle Praxisbeispiele (Wien 2010) 100.

Zusätzlich ergänzt sich das österreichische Kompetenzmodell um „Sachkompetenz“ und „Arbeitswissen“. Diese beiden Erweiterungen sollen die Frage nach dem „Wissen“ beantworten. Das „Arbeitswissen“, welches großflächig hinter den Kompetenzen liegt, ist Wissen, das in einem bestimmten Zusammenhang gebraucht wird. Es dient als Werkzeug für das Lernen und ist hilfreich für das Verständnis einzelner Themen. Allerdings ist es nicht das Ziel des Unterrichts, dass die Schüler:innen es dauerhaft behalten – es wird nur so lange gebraucht, wie es für die jeweilige Lernsituation bzw. die Problemlösung nötig ist.³³

Anders als das Arbeitswissen bezieht sich die *Politische Sachkompetenz* nicht auf das bloße Ansammeln von Wissen, sondern auf die Fähigkeit, politische Begriffe und Konzepte zu verstehen, anzuwenden und mit ihnen umzugehen. Im Zentrum stehen grundlegende politische Ideen, sogenannte Basiskonzepte wie „Herrschaft“, „Macht“, „Gesellschaft“ oder „Recht“, die als zentrale Orientierungspunkte im politischen Denken dienen. Sachkompetenz ist kein statisches Wissen, sondern entwickelt sich weiter, indem diese Konzepte laufend vertieft und auf neue Situationen bezogen werden.³⁴ Zu erwähnen ist allerdings, dass die Sachkompetenz im Kompetenzmodell Widersprüche darstellt. Da der Begriff einem fachunabhängigen Kompetenzverständnis entspringt, wären politische Urteils- und Handlungskompetenz als untergeordneter Konkretisierung von Sachkompetenz zu sehen und nicht, wie in Abbildung 1 dargestellt, als eigene unabhängige Kompetenzen.³⁵

Politische Methodenkompetenz umfasst die Fähigkeit, eigenständig Informationen zu politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragestellungen zu recherchieren, beispielsweise durch den Einsatz analytischer Techniken, die eine kritische Auswertung von Statistiken oder Textquellen ermöglichen. Ebenso gehört die Kompetenz überzeugende Argumente zu formulieren dazu, da sie eine zentrale Voraussetzung für die aktive Teilnahme an politischen Diskussionen darstellt. Die methodischen Fähigkeiten, die für Politische Bildung erforderlich sind, sind dabei nicht rein fachlich gebunden. So zählen etwa Lesefähigkeit, Zeitmanagement, der gezielte Einsatz verschiedener Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit sowie der kompetente Umgang mit Medien ebenfalls zu den relevanten methodischen Kompetenzen.³⁶ Politische Methodenkompetenz befasst sich daher mit dem

³³ vgl. Sander, Kompetenzen in der Politischen Bildung. eine Zwischenbilanz, 301.

³⁴ vgl. Reinhard Krammer, Die durch Politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Wien 2008) 4.

³⁵ vgl. Sander, Kompetenzen in der Politischen Bildung. eine Zwischenbilanz, 302.

³⁶ vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, 108.

Bereich des kritischen Umgangs mit fertigen Manifestationen und den Bereich der eigenständigen politische Argumentation bzw. Manifestation.³⁷

Politische Handlungskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, das Können und die Bereitschaft, eigene Standpunkte zu politischen Themen zu entwickeln und verständlich zu äußern, die Sichtweisen anderer nachzuvollziehen und konstruktiv darauf einzugehen sowie aktiv an der Bewältigung gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Herausforderungen mitzuwirken, unter Berücksichtigung der eigenen als auch der Interessen anderer. Diese Kompetenz beinhaltet außerdem die Bereitschaft, Kompromisse einzugehen, kommunikative Fähigkeiten sowie Toleranz und die Akzeptanz unterschiedlicher Meinungen und Perspektiven. Sie besteht also aus dem Handlungsbereich des Nutzens von Angeboten politischer Einrichtungen und Institutionen und dem Handlungsbereich des Artikulierens, Vertretens und Durchsetzens eigener Interessen und Meinungen.³⁸

Politische Urteilskompetenz beschreibt die Fähigkeit und Bereitschaft, politische Meinungen zu Fragestellungen aus Politik, Gesellschaft und Wirtschaft sowie das damit verbundene Verhalten der Akteure auf einer sachlich-nachvollziehbaren und rational überprüfbaren Grundlage zu bewerten. Darüber hinaus beinhaltet sie auch die Kompetenz, eigene politische Einschätzungen zu formulieren. Dabei ist es entscheidend, dass diese Urteile mit den normativen Grundlagen des modernen freiheitlich-demokratischen Rechtsstaats vereinbar sind, insbesondere mit dem Prinzip unveräußerlicher Menschenrechte.³⁹ Politische Urteilskompetenz bezieht sich also auf den Bereich fertiger bereits vorliegender Urteile und den Bereich selbst Urteile zu treffen.⁴⁰ Im Sinne eines rationalen Beurteilungsmaßstabs ist es notwendig, zwischen politischen Vorausurteilen und politischen Vorurteilen zu differenzieren. Erstere basieren auf einem begrenzten, unsicheren Wissensstand und sind emotional noch nicht stark verankert. Daher können sie relativ offen diskutiert und bei Bedarf verändert werden. Im Gegensatz dazu zeichnen sich politische Vorurteile durch eine starke Resistenz gegenüber Kritik aus. Sie bleiben auch angesichts gegenteiliger Belege bestehen und stellen für die Politische Bildung ein Problem dar.⁴¹

Wie viele politische Kompetenzen eine Person in einem bestimmten Lebensalter besitzt, hängt nicht nur von der Schule, sondern auch vom Elternhaus, dem Freundeskreis und anderen

³⁷ vgl. Reinhard Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung, Ein Kompetenz-Strukturmodell, In: Forum Politische Bildung 29 (Wien 2008) 5-14, hier 10.

³⁸ vgl. Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung, 9.

³⁹ vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, 107.

⁴⁰ vgl. Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung, 7.

⁴¹ vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung, 107.

außerschulischen Einflüssen ab. Deshalb ist es nicht sinnvoll, politische Kompetenzen ausschließlich nach Alter oder Schulstufe einzuteilen. Trotzdem ist es wichtig, unterschiedliche Entwicklungsstufen zu benennen, um auch kleinere Lernfortschritte sichtbar zu machen. Ein entscheidender Bezugspunkt für die Politische Bildung in der Schule ist das *Kompetenzniveau* am Ende der Schulpflicht. Denn für viele junge Menschen endet damit die strukturierte Politische Bildung. Wie dieses Niveau aussehen soll, hängt von den Erwartungen der Gesellschaft an die junge Generation und den politischen Vorgaben ab. In einer demokratischen Gesellschaft wird dabei vor allem politische Mündigkeit als Ziel angesehen. Jugendliche sollten mit Erreichen des Wahlalters über grundlegende politische Kompetenzen verfügen.⁴²

Politische Mündigkeit bedeutet, eigenständig und verantwortungsvoll politisch denken und handeln zu können, also fähig zu sein, ohne Anleitung anderer zu urteilen und zu handeln. In diesem Sinn ist Mündigkeit das Ziel Politischer Bildung. Politisch mündige Menschen kennen die grundlegenden Regeln und Formen politischen Denkens und Handelns und können diese selbstständig anwenden. Dabei ist zu beachten, dass Lernprozesse sehr unterschiedlich verlaufen. Manche Lernende orientieren sich an Vorlagen, andere entwickeln bereits eigene Denkweisen und Kriterien. Diese Vielfalt zeigt, dass politische Kompetenzentwicklung ein lebenslanger Lernprozess ist. Es ist daher unrealistisch, dass alle Schüler:innen zur gleichen Zeit dasselbe Kompetenzniveau erreichen. Schüler:innen brauchen die Möglichkeit, ihre politischen Kompetenzen während ihrer gesamten Schulzeit individuell zu entwickeln. Unterschiedliche Voraussetzungen durch die außerschulische Sozialisation führen dazu, dass sie sich nicht alle gleich schnell entwickeln. Ziel Politischer Bildung ist es aber, dass möglichst viele Lernende den gesamten Lernweg in ihrem eigenen Tempo durchlaufen. Am Ende der Schulzeit sollen sie ausreichend vorbereitet sein, um als Wähler:innen Verantwortung zu übernehmen. Dazu gehört ein reflektiertes und selbstständiges Politikverständnis, das sie befähigt, ohne Anleitung politische Entscheidungen zu verstehen und mitzugestalten.⁴³

3.3 Politische Bildung im Lehrplan

Um sich der Möglichkeiten der Politischen Bildung bewusst zu werden benötigt es einen genaueren Blick in den österreichischen Lehrplan. Da dieser von Schultyp zu Schultyp unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen kann sollte für eine genauere Analyse zunächst der Lehrplan der Sekundarstufe I (Geschichte und Politische Bildung) herangezogen werden. Dieser deckt die ersten drei Jahre Politischer Bildung in Österreich ab und ist sowohl für AHS

⁴² vgl. Krammer, Die durch Politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen, 10.

⁴³ vgl. Krammer, Die durch Politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen, 10.

als auch NMS ident. Der aktuelle Lehrplan wurde 2023 vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung verabschiedet. Bis 2023 lautete die Fächerkombination noch „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“. Der Begriff „Sozialkunde“ findet sich im Titel nicht mehr wieder. Die Gesamtwochenstundenanzahl in der Sekundarstufe I beträgt sechs Stunden, wobei jeweils in den Jahrgängen zwei Wochenstunden anfallen.⁴⁴ Im folgenden Abschnitt sollen daher relevante Punkte analysiert und deren Bedeutung für die Didaktik Politischer Bildung elaboriert werden.

Eröffnet wird der Lehrplan mit „Bildungs- und Lehraufgaben“ welche im Unterricht zu berücksichtigen sind. Ziel von Geschichte und Politische Bildung ist es, „bei Schüler:innen reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu entwickeln. Das Bewusstsein für die Bedeutung von Demokratie, Grund- und Menschenrechten ist zu schärfen“.⁴⁵ Dieses Bewusstsein von Geschichte und Politik wird durch den Erwerb von Kompetenzen erreicht. Die dafür notwendigen Kompetenzen wurden unter Punkt 3.3.3 erläutert.

Ein maßgeblicher Punkt, und für die Umsetzung des Unterrichts allgegenwärtig, sind die didaktischen Grundsätze und Prinzipien. Sie helfen Lehr-Lern-Methoden, Arbeitstechniken und Lerngegenstände für den Unterricht auszuwählen. Wird auf diese Grundsätze und Prinzipien Rücksicht genommen, ist eine Kompetenzorientierung ein Stück weit garantiert. Hierfür hat das Bildungsministerium acht Prinzipien erarbeitet.

1. Gegenwarts- und Zukunftsbezug

Ein zentrales didaktisches Prinzip ist die Verknüpfung historischer Inhalte mit gegenwärtigen und zukünftigen Fragestellungen. Vergangenes wird im Unterricht nicht isoliert betrachtet, sondern als bedeutsam für aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen (z. B. Globalisierung, Migration, ökologische Krisen, soziale Ungleichheit, Krieg und Frieden, Geschlechtergerechtigkeit) thematisiert. Dabei wird hervorgehoben, dass gesellschaftlicher Wandel durch individuelles und kollektives Handeln möglich ist. Zudem werden historische

⁴⁴ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule. Anlage A zu Art. 4, 02. Jänner 2023, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/1> (04.04.2026).

⁴⁵ vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung. (Mittelschule/AHS-Unterstufe) (Wien 2024) 2.

Ursachen gegenwärtiger Phänomene, wie etwa der Antisemitismus, analysiert, um deren aktuelle Relevanz zu erschließen.⁴⁶

2. Lebensweltbezug und Subjektorientierung

Die Lebenswelt der Schüler:innen bildet eine zentrale Bezugsgröße für die Auswahl und Aufbereitung historisch-politischer Inhalte. Der Unterricht soll individuelle Interessen und Erfahrungen der Lernenden einbeziehen (z. B. Mediennutzung, Konsumverhalten, Migrationserfahrungen), um Relevanz und Anschlussfähigkeit herzustellen. Dabei wird auch der Einfluss digitaler Medien reflektiert. Ziel ist es, vorhandene Denk- und Handlungsmuster sichtbar zu machen, zu hinterfragen und weiterzuentwickeln.⁴⁷

3. Inter- und Transkulturalität

Historisch-politische Bildung berücksichtigt kulturelle Heterogenität, ohne dabei normative Bewertungen vorzunehmen. Interkulturalität bezieht sich auf den Austausch zwischen unterschiedlichen Kulturen innerhalb einer Gesellschaft, während Transkulturalität darüber hinausgeht und kulturelle Verflechtungen im Zuge globaler Prozesse betont. Diese Konzepte fördern eine differenzierte Auseinandersetzung mit politischen, religiösen und sozialen Identitäten im Unterricht.⁴⁸

4. Problemorientierung

Problemorientierter Unterricht stellt gesellschaftlich relevante Herausforderungen in den Mittelpunkt, die sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart bestehen. Diese „Schlüsselprobleme“ (z. B. Ressourcenverteilung, Umweltkrisen, soziale Gerechtigkeit) regen zu eigenständigem Denken, zur Analyse von Konfliktursachen und zur Entwicklung von Lösungsstrategien an. Der Lernprozess beginnt mit der bewussten Problemwahrnehmung und der Formulierung zielführender Fragestellungen.⁴⁹

5. Exemplarisches Lernen

Durch exemplarisches Lernen werden an ausgewählten Fallbeispielen allgemeine Einsichten in historische und politische Strukturen ermöglicht. Es geht nicht primär um die Anhäufung von

⁴⁶ vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung, 4.

⁴⁷ vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung, 4.

⁴⁸ vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung, 4.

⁴⁹ vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung, 5.

Faktenwissen, sondern um das Verstehen von Prinzipien und Zusammenhängen. Die Auswahl der Beispiele erfolgt in Abhängigkeit von didaktischen Zielsetzungen und Fragestellungen, nicht aufgrund reiner Ereignisorientierung oder Sensationswert.⁵⁰

6. Handlungsorientiertes Lernen

Handlungsorientierung zielt auf aktive, selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit Inhalten ab. Durch fachspezifische Methoden (z. B. Quellenanalyse, kritische Auseinandersetzung mit Darstellungen) sollen Lernende Erfahrungen sammeln, reflektieren und in kognitive Strukturen integrieren. Ziel ist ein vertieftes historisches und politisches Verständnis und nicht bloß emotionales Erleben oder unreflektierte Aktivitäten.⁵¹

7. Multiperspektivität und Kontroversität

Die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven auf historische und politische Sachverhalte ist grundlegend. Multiperspektivität bezieht sich auf verschiedene Quellen, Darstellungen und individuelle Sichtweisen. Im Politikunterricht wird ergänzend das Kontroversitätsprinzip wirksam, das eine offene Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen ermöglicht und dabei Indoktrination ausdrücklich ausschließt. Diskussionen, die demokratische Grundwerte verletzen (z. B. Menschenwürde, Gleichheit), sind dabei jedoch ausgenommen.⁵²

8. Wissenschaftsorientierung

Die Auseinandersetzung mit Inhalten erfolgt auf der Basis wissenschaftlicher Standards. Dabei werden sowohl historische als auch politische Fragestellungen mithilfe fachspezifischer Methoden bearbeitet (z. B. Quellenkritik, Interpretation von Statistiken). Zugleich wird im Sinne der Wissenschaftsvermittlung ein reflektiertes Verständnis über Wesen, Methodik und Relevanz wissenschaftlicher Erkenntnis gefördert, um Wissenschaftsfeindlichkeit entgegenzuwirken.⁵³

Diese didaktischen Prinzipien stellen mehr oder minder ein Kriterium für die Auswahl der behandelten Themen und deren Umsetzung im Unterricht dar. Betrachtet man die vorgegebenen

⁵⁰ vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung, 5.

⁵¹ vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung, 5.

⁵² vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung, 6.

⁵³ vgl. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*, Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung, 6.

Anwendungsbereiche, zeigt sich welche konkreten Themen in der Sekundarstufe Platz finden. In der zweiten Klasse gibt der Unterricht Einblicke von der Urgeschichte bis zur Frühen Neuzeit. Wichtige Brüche und Kontinuitäten bis in die Gegenwart sollen dabei bewusst gemacht werden. Zu erwähnen ist, dass die einzelnen Anwendungsbereiche unterschiedlich gereicht werden können.⁵⁴

- Lebensweltliche Erfahrungen im Umgang mit Geschichte und Vergangenheit
- Alte Kulturen
- Welt- und Vernetzungsgeschichte zur Zeit der europäischen Antike
- Vergangene und gegenwärtige Herrschafts- und Staatsformen; Einfluss des politischen Geschehens, des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens durch Religionen und Gesinnungsgemeinschaften
- Mittelalterliche Lebensformen
- Begegnungen zwischen dem Eigenen und dem Fremden in der Frühen Neuzeit
- Geschichte der Ausbeutung als Längsschnitt
- Möglichkeiten für politisches Handeln in Gegenwart und Zukunft, gesellschaftliche und politische Partizipation in der eigenen Lebenswelt; ungleiche Handlungsspielräume der Geschlechter; Erproben und Reflektieren von politischen Handlungen
- Gesetze, Regeln und Werte in Gegenwart und Zukunft

Die Themen der dritte Klasse schließen inhaltlich an die Neuzeit an und reichen bis zum Ende des ersten Weltkriegs.⁵⁵

- Aspekte frühneuzeitlicher Kulturen aus europäischer Perspektive
- Gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen in der Neuzeit
- Revolutionen, Widerstand, Reformen
- Geschlecht, Ethnien und soziale Klassen im Zeitalter der Industrialisierung
- Kolonialismus, Imperialismus und Rassismus
- Migration vom 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart
- Erster Weltkrieg
- Identitäten und Politik in Gegenwart und Zukunft

⁵⁴ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule.

⁵⁵ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule.

- Wahlen und Wählen in Gegenwart und Zukunft

Die vierte Klasse der Sekundarstufe I verläuft inhaltlich vom Ende des ersten Weltkriegs bis in die Gegenwart.⁵⁶

- Demokratie in der Zwischenkriegszeit
- Faschismus – Nationalismus – Kommunismus
- Holocaust/Shoa und Genozid; 2. Weltkrieg aus europäischer, amerikanischer, afrikanischer und asiatischer Sicht
- Zweite Republik Österreich
- Soziale Ungleichheiten und Strategien zu deren Überwindung
- Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik
- Aspekte von Globalisierung im 20. und 21. Jahrhundert
- Europäisierung
- Gesellschaftlicher Wandel im 20. und 21. Jahrhundert in Österreich
- Politische Mitbestimmung in Gegenwart und Zukunft; Aufgaben und Kompetenzverteilung von Gemeinden, Ländern und Bund
- Medien und politische Kommunikation in Gegenwart und Zukunft – Öffentlichkeit und Mediendemokratie

Zeitlich gesehen, deckt der Lehrplan für Geschichte und Politische Bildung in der Sekundarstufe I also einen Großteil der Menschheitsgeschichte ab. Im Vordergrund stehen hier aber übergeordnete Themenbereiche, die durch den Kompetenzerwerb unterschiedlich angewendet werden sollen. Zusätzlich werden im Lehrplan auch übergreifende Unterrichtsprinzipien angesprochen, die ihren Weg in die Unterrichtsinhalte finden sollen. Dazu gehören Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung, Entrepreneurship Education, Medienbildung, Politische Bildung, Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung, Sexualpädagogik, Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung und Wirtschafts- Finanz- und Verbraucher:innenbildung.⁵⁷

Der Lehrplan der Sekundarstufe II unterscheidet sich weniger inhaltlich als in seiner Auslegung, was den unterschiedlichen Schultypen geschuldet ist. Der AHS-Lehrplan hat eine Gesamtwochenstundenanzahl von sieben Stunden. Eine Stunde in der 5. Stufe und zwei

⁵⁶ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule.

⁵⁷ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule.

Stunden in den darauffolgenden Stufen.⁵⁸ Hingegen stellt der Lehrplan der höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten (HTL) eine Gesamtwochenstundenanzahl von 8 Stunden dar. Zu beachten ist aber, dass es sich hierbei um eine Fächerkombination aus Geographie, Geschichte und Politischer Bildung handelt, was den höheren Stundensatz erklärt.⁵⁹ Die Handelsakademie (HAK) hat ein Ausmaß von fünf Gesamtwochenstunden. Diese teilen sich mit einer in der 1. Stufe und zwei in der 3. und 4. Stufe auf.⁶⁰ Es zeigt sich also eine klare Diskrepanz wann, wo und in welchem Ausmaß Politische Bildung unterrichtet wird.

4 Internationale Konflikte aus Sicht der historisch-politischen Bildung am Beispiel Jugoslawienkrieg

4.1 Die Geschichte des Jugoslawienkrieges

Da eine zeitliche Aufreihung der Ereignisse kaum möglich ist wird in den folgenden Abschnitten zunächst auf die Entstehung und danach auf einzelne Kriegsschauplätze eingegangen. Diese erstrecken sich von Slowenien, über Kroatien bis in den Kosovo, wobei zeitliche Überschneidungen vorkommen.

4.1.1 Entstehung

Die ehemalige Republik Jugoslawien, bestehend aus Slowenien, Kroatien, Serbien, Bosnien-Herzegowina, Montenegro, Mazedonien und der autonomen Republik Kosovo, galt in den 60er Jahren des 20ten Jahrhunderts als sozialistisches Vorbild wirtschaftlichen Wachstums. Unter der Führung von Josip Broz, auch genannt „Tito“, erlangte der Vielvölkerstaat einen Modernisierungsaufschwung mit Hilfe US-amerikanischer Kredite. Doch über die Jahre verschlechterte sich die wirtschaftliche und ökologische Lage, wofür es mehrere Gründe gab. Jugoslawische Industrieprodukte waren zwar innerhalb der Grenzen erfolgreich, aber durch die hohe Industrialisierung in Amerika und Westeuropa quasi konkurrenzunfähig. Hinzu kam, dass ein Großteil der Landwirtschaft privatisiert war und damit eher der wirtschaftlichen Selbstversorgung als dem Wirtschaftswachstum der ganzen Republik diente. Nicht zuletzt hatte

⁵⁸ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule.

⁵⁹ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten. Anlage 1, 04. September 2021, online unter <https://ris.bka.gv.at/eli/bgbl/ii/2015/262/ANL1/NOR40237785> (04.04.2026).

⁶⁰ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan der Handelsakademie und Handelsschule, Anlage A1 zu Art. 1, 27. August 2014, online unter RIS - BGBLA_2014_II_209 - Bundesgesetzblatt authentisch ab 2004 (04.04.2026).

Jugoslawien früher als andere Staaten amerikanische Kredite zurückzuzahlen. Durch die schlechte Lage am Balkan erhöhte sich die Arbeitslosenquote und es entstand eine Dezentralisierung politischer und militärischer Institutionen.⁶¹

Im Mai 1980 starb der 35 Jahre lange Diktator Tito.⁶² Anstelle traten neue Akteure wie das Oberhaupt der serbischen kommunistischen Partei Slobodan Milosevic und der kroatische Systemkritiker Franjo Tudman, die einem serbischen bzw. kroatischen Nationalismus und eine Eigenstaatlichkeit befürworteten. Da ethnische Gruppen in Jugoslawien Jahrzehnte lang untereinander ohne festgelegte Grenzen lebten, kam es im Zuge der Nationalisierung und des Patriotismus zu immer mehr Problemen. Viele Serb:innen lebten in Teilen Kroatiens und Bosnien-Herzegowinas, wodurch Serbien auch diese Gebiete für sich beanspruchte. Während Slowenien und Kroatien an einer Unabhängigkeit ihrer Teilrepublik feilten, plante Serbien unter Milosevic die Errichtung eines serbischen Großreichs mit zentraler Verwaltung in Belgrad.⁶³ Die Spannungen zwischen den Teilrepubliken spitzte sich weiter zu und die Führungen schreckten auch vor militärischen Aktionen nicht mehr zurück.

4.1.2 Krieg in Slowenien

Im Juni 1991 rief Slowenien gegen den Willen der jugoslawischen Zentrale und gegen die Empfehlung der USA und Europäischen Gemeinschaft seine Unabhängigkeit aus. Kurz darauf kam es zu einem ersten einprägendem Ereignis. Am 26. Juni 1991 wechselten slowenische Territorialkämpfer die Schilder an dem Grenzübergang Österreich-Slowenien bei Radkersburg. Die Jugoslawische Volksarmee (JVA), unter serbischer Kontrolle, rückte von einem slowenischen Stützpunkt an, um die Territorialkämpfer davon abzuhalten. Dabei wurden Schüsse auf unbewaffnete und bereits ergebene Volksarmisten abgefeuert. Der ORF war bei dem Geschehen live vor Ort.⁶⁴ Serbien schickte daraufhin weitere 2.000 JVA-Soldaten an die Grenzstellen, um diese wieder einzunehmen. Da die serbische Führung mit einer friedlichen Übernahme rechnete war der Trupp zumeist unbewaffnet. Da die slowenischen Territorialstreitkräfte aber weiterhin nicht aufgaben setzte man auch Kampfflugzeuge ein. Nach sieben Tagen kriegerischer Auseinandersetzungen handelte man einen Waffenstillstand aus. Das

⁶¹ vgl. Hannes *Hofbauer*, Balkankrieg. Zehn Jahre Zerstörung Jugoslawiens (Wien 2001) 12-18.

⁶² vgl. Ivo *Goldstein*, Titos Tod und die Folgen, In: Verband der kroatischen Verleger und Buchhändler (Hg.), „Der Zustand der Nation“ (Frankfurt 2009) 85.

⁶³ *Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg*, Jugoslawienkrieg. Kriege auf dem Balkan in den 1990er Jahren, online unter <https://osteuropa.lpb-bw.de/jugoslawien-krieg> (13.05.2026).

⁶⁴ vgl. *Hofbauer*, Balkankrieg, 25.

Ergebnis waren 60 Tote 150 Verwundete und über 1.700 gefangene JVA-Soldaten.⁶⁵ Slowenien war damit defacto unabhängig.

4.1.3 Krieg in Kroatien

Kroatien rief ihre Unabhängigkeit fast zeitgleich mit Slowenien aus. Bereits davor kam es aber schon zu kämpferischen Auseinandersetzungen. Kroatische Gardien lieferten sich immer wieder Gefechte mit serbischen Einwohner:innen Kroatiens. So zum Beispiel in dem Naturpark Plitvicer Seen den der lokale, überwiegend serbische, Gemeinderat unter seine Kontrolle bringen wollte.⁶⁶ Kriegerische Auseinandersetzungen gab es vor allem in den serbisch besiedelten Gebieten Kroatiens, welche sich Ende 1991 als „autonome Republik serbische Krajina“ sahen. Dort schlossen sich Verbände zusammen, um gegen den kroatischen Aggressor, der die Absicht der Vertreibung bzw. Auslöschung der serbischen Bevölkerung in Kroatien hatte, vorzugehen. Sie kämpfte mehrere Jahre, mit Hilfe der überwiegend serbischen JVA, gegen kroatische Nationalisten. Beispiellos ist hierfür die Schlacht bei Vukovar in Ostslawonien. Die ethnisch durchmischte Stadt wurde im Juni 1991 von der rechtsradikalen „Kroatischen Befreiungsarmee“ besetzt und die serbische Bevölkerung vertrieben und eingesperrt. Darauf umzingelten jugoslawische Armee-Einheiten die Stadt und beschossen sie über zwei Monate lang.⁶⁷ Widersprüchlich ist, dass Serb:innen und Kroat:innen gemeinsam in den Kellern der Stadt saßen, während sie von den serbischen Militärs bombardiert wurden.⁶⁸ Im November desselben Jahres eroberten die serbischen Streitkräfte das fast völlig zerstörte Vukovar.

Im Mai 1995 griffen die kroatischen Streitkräfte noch einmal Westslawonien an. Dass dieses Gebiet bereits als UN-Schutzzone galt, wurde bewusst in Kauf genommen. Im August erfolgte der nächste Schlag und die Eroberung der Krajina begann. An beiden Orten stoß man kaum auf Gegenwehr der Serben. Mit militärischer Unterstützung der USA nahm man die Gebiete rasch ein und ging brutal gegen Flüchtende vor.⁶⁹

4.1.4 Krieg in Bosnien-Herzegowina

In Bosnien-Herzegowina war die Lage noch unübersichtlicher als im Rest Jugoslawiens. Mit 31% orthodoxen Serb:innen, 17% katholische Kroat:innen und 43% bosnischen Moslems

⁶⁵ vgl. *Hofbauer*, Balkankrieg, 26.

⁶⁶ vgl. *Hofbauer*, Balkankrieg, 38.

⁶⁷ vgl. *Hofbauer*, Balkankrieg, 42.

⁶⁸ vgl. *Dunja Melcic* (Hg.), *Der Jugoslawienkrieg. Handbuch zur Vorgeschichte, Verlauf und Konsequenzen* (Wiesbaden 2007) 349.

⁶⁹ vgl. *Hofbauer*, Balkankrieg, 44.

stellte Bosnien-Herzegowina einen Vielvölkerstaat im Vielvölkerstaat dar.⁷⁰ Unter der Vorgabe der europäischen Gemeinschaft und den USA stimmte die Teilrepublik 1992 für ihre Unabhängigkeit. 62% stimmten mit ja, wobei die serbische Bevölkerung das Referendum vermutlich boykottierte. Der Westen erkannte die Unabhängigkeit schnell an worauf hin Serbien einschritt. Die folgenden drei Jahre waren von fortlaufenden Kriegen an unterschiedlichen Orten in ganz Bosnien geprägt. Auf beiden Seiten gab es immer wieder Gebietsgewinne und -verluste. Hart umkämpft war die Hauptstadt Sarajevo. Serbische Milizen kesselten die Stadt mit Unterstützung der JVA ein und beschossen die bosnisch-muslimische Bevölkerung. Ebenso kämpften in der Stadt die kroatische und bosnische Bevölkerung gegen die serbische Bevölkerung. Einschneidend für den Kriegsverlauf war das Vorgehen der serbisch-bosnischen Truppen unter Befehlshaber Ratko Mladic. Am 6. Juli 1995 stießen seine Truppen auf die in Bosnien gelegene Konklave Srebrenica. In dem Ort befanden sich über 40.000 Geflüchtete, ein Teil davon in einer UN-Schutzzone, die von UN-Soldaten bewacht wurde. Sowohl die Geflüchteten als auch die UN-Soldaten hatten den Angreifern wenig entgegenzusetzen, was mitunter an der schlechten militärischen Ausrüstung lag. Die Nato-Soldaten waren in erster Instanz zur Schaffung humanitärer Hilfe vor Ort. Mladic und seine Truppen nahmen die Soldaten fest und trennten Frauen und Kinder von der männlichen Zivilbevölkerung. Frauen und Kinder wurden in Bussen abtransportiert, die Männer wurden alle erschossen. Kurz darauf machte man sich auf in die Wälder, um weitere geflüchtete Zivilisten zu töten. Das Massaker an der Zivilbevölkerung in Srebrenica kostete über 7.000 Menschenleben.⁷¹

Aufgrund der jüngsten Ereignisse und der medialen Berichterstattung wuchs der Handlungsdruck auf die NATO-Mitglieder. Großbritannien, Frankreich und die USA stockten ihre Truppen auf und schlugen mit schwerer Artillerie und Panzern gegen die bosnischen Serben zurück. Die kroatischen Streitkräfte eroberten schnell große Gebiete der Krajina wieder zurück. Nachdem die serbischen Verbände von der Belgrader Führung zum Rückzug aufgefordert wurden, sahen Nato und UNO die Chance auf einen Waffenstillstand. Da Serbien nun mit dem Rücken zur Wand stand, war man zu Friedensverhandlungen bereit.⁷²

Am 1. November 1995 trafen der serbische, kroatische, bosnische und amerikanische Präsident in Dayton, Ohio zusammen, um über den Frieden in Bosnien-Herzegowina zu verhandeln. Das Abkommen sah vor Bosnien in zwei Entitäten aufzuteilen. 51% des Gebietes wurde zur

⁷⁰ vgl. *Hofbauer*, Balkankrieg, 52.

⁷¹ vgl. *Melcic*, Der Jugoslawienkrieg, 359.

⁷² vgl. *Melcic*, Der Jugoslawienkrieg, 439-441.

Bosniakisch-Kroatischen Föderation und 49% zur Serbischen Republik (Republika Srpska) erklärt. Mit Hilfe einer 60.000 Mann starken Truppe wird die Rückkehr von Geflüchteten, ein Wiederaufbau der Wirtschaft und die Verfolgung und Festnahme mutmaßlicher Kriegsverbrecher durchgeführt.⁷³

4.1.5 Krieg im Kosovo

Der Krieg im Kosovo entbrannte gegen Ende der 90er Jahre. Die Teilrepublik im Süden Serbiens wies seit Ende des zweiten Weltkriegs eine stark wachsende albanische Bevölkerung auf. Laut jugoslawischer Statistik betrug die albanische Bevölkerung im Kosovo Anfang der 90er gut 80%.⁷⁴ Den Rest stellten Serb:innen dar. Im Zuge der Abspaltung anderer Teilrepubliken von Jugoslawien kamen diese Bestrebungen auch im Kosovo auf, wodurch sich eine albanische paramilitärische Organisation namens „Befreiungsarmee des Kosovo“ (UCK) gründete. Als im Frühjahr 1998 die albanische Bevölkerung von serbischem Militär und Sonderpolizei massiv unterdrückt und vertrieben wurde, wuchs die allgemeine Zustimmung für die UCK im Land. Die als Terrororganisation eingestufte Befreiungsarmee führte gezielte Kleinangriffe gegen serbische Polizeieinrichtungen und heizte die Lage auf, sodass die serbische Führung in Belgrad ihre üblichen militärischen Taktiken auch gegen den Kosovo aufnahm: die Vertreibung nicht-serbischer Bevölkerung aus eroberten Gebieten, Vernichtung der Existenzgrundlage und Zerstörung der Rückkehrmöglichkeiten.⁷⁵

In Anbetracht der Konfliktzuspitzung sah die NATO, allen voran die USA, auch hier Handlungsbedarf. Ähnlich wie in Dayton versuchte man die Konfliktparteien an einen Tisch zu bringen und eine Abmachung zu treffen. Anfang Februar 1999 wurde dafür der Pariser Vorort Rambouillet gewählt. Doch auch mit Hilfe der westlichen Verhandler konnten sich die serbische und albanische Delegation zwei Wochen lang nicht einigen. Vor allem die albanische Delegation lehnte den Friedensvertrag von Beginn an ab.⁷⁶ Inzwischen kämpften weiterhin serbische Streitkräfte gegen die Guerilla-Taktik der kosovo-albanischen UCK. Mitte März kam es zu neuen Verhandlungen mit einer wesentlich kompromissbereiteren albanischen Delegation, die den neuen Vertrag umgehend unterschrieb. Für die serbische Seite war der Kompromiss jedoch untragbar da er massive Nachteile mit sich trug und dementsprechend nicht

⁷³ vgl. *Melcic*, Der Jugoslawienkrieg, 442.

⁷⁴ vgl. *Hofbauer*, Balkankrieg, 91.

⁷⁵ vgl. *Melcic*, Der Jugoslawienkrieg, 476.

⁷⁶ vgl. *Hofbauer*, Balkankrieg, 102f.

unterschieden wurde. Nichts destotrotz inszenierte man den Vertrag als diplomatisch offiziell gültig, ein Vorgehen welches erst Wochen später angezweifelt wurde.⁷⁷

Keine zehn Tage später startete die NATO, am 24. März 1999, einen Bombenangriff auf Gebiete in Serbien und dem Kosovo. Über zwei Monate war der Balkan Schauplatz immenser Zerstörung. Allen voran litt die zivile Bevölkerung unter dem Krieg. NATO-Kampffjets bombardierten militärische Ziele, bei denen auch unzählige Zivilist:innen umkamen. Am Boden fürchteten Kosovo-Albaner die Gräueltaten der übriggebliebenen serbischen Truppen, welche oft aus Vertreibungen, Vergewaltigungen und Erschießungen bestanden. Hinzu kam, dass auch die UCK gegen die eigene albanische Bevölkerung vorging. Abtrünnige und Deserteure wurden hingerichtet, vermeintlich Belgrad-loyale Personen wurden verfolgt und geflüchtete Männer in der Region, aber auch im Ausland, zwangsrekrutiert.⁷⁸

Am 9. Juni 1999 markierte das Kumanovo-Abkommen zwischen Serbien und der NATO einen Waffenstillstand und das Ende des Kosovokrieges. Am Tag darauf legte die Resolution 1244 die völkerrechtliche Grundlage für die Zukunft des Kosovo fest.⁷⁹ Die Bilanz des Krieges ist verheerend: stark zerstörte Städte und Infrastruktur, knapp 2.000 zivile Todesopfer sowie bis zu 5.000 getötete Soldat:innen, über 6.000 Verwundete und über eine Million Geflüchtete.⁸⁰

4.1.6 Rolle der JVA

Eine Partei, die bereits öfters erwähnt wurde, aber noch ihrer genauen Erklärung bedarf ist die Jugoslawische Volksarmee. Entstanden im Zuge des zweiten Weltkriegs war sie nicht nur für die Sicherung der Außengrenzen, sondern auch für den Schutz des sozialen Systems zuständig.⁸¹ In der Armee sollten alle jugoslawischen Nationalitäten vertreten sein, wobei ein großer Teil, vor allem die Führungspositionen, serbisch war. Dies war mitunter einer der Hauptgründe, warum Serbien die Jugoslawische Volksarmee im Kampf gegen abtrünnige Teilrepubliken für sich nutzen konnte. So wurde die Armee zu Beginn für den Zusammenhalt Jugoslawiens genutzt und später für die Schaffung eines Großserbiens. Da sich im Laufe der Jahre immer mehr nicht-serbische Soldat:innen der Armee abwandte, hatte die Armee zunehmend ein personelles Problem, weshalb man sich mit paramilitärischen Einheiten

⁷⁷ vgl. *Hofbauer*, Balkankrieg, 105.

⁷⁸ vgl. *Hofbauer*, Balkankrieg, 117.

⁷⁹ vgl. *Melcic*, Der Jugoslawienkrieg, 478.

⁸⁰ vgl. *Hofbauer*, Balkankrieg, 119.

⁸¹ vgl. Angela *Wieser*, Ethnische Säuberungen und Völkermord. Die genozidale Absicht im Bosnienkrieg von 1992 – 1995. In: *Politik und Demokratie*, 9., (Frankfurt am Main 2007) 63.

verband.⁸² Diese Einheiten waren zum Teil der Jugoslawischen Volksarmee unterstellt, gingen aber oft brutaler und gezielter gegen Gegner:innen und Zivilist:innen vor.

4.1.7 Rolle internationaler Organisationen (NATO, UNO)

Im Zuge der Akteure im Jugoslawienkrieg sollte auch ein genauerer Blick auf die Beteiligung internationale Organisationen geworfen werden. Diese spielten nämlich eine nicht unwichtige Rolle für den Hergang des Kriegsverlaufes. Auch wenn das Eingreifen der westlichen Mächte der Grund für ein Ende des Krieges war, sollte deren Vorgehen kritisch betrachtet werden. Zunächst sollte erwähnt werden, dass die 90er Jahre auch für den Westen politisch durchwirbelt waren. Durch die Auflösung der Sowjetunion 1991, den Fall der Berliner Mauer und der Entstehung einer Europäischen Gemeinschaft (EG), hatten westliche Nationen wie Frankreich, Deutschland oder Großbritannien alle Hände voll zu tun. Trotzdem sah man sich als Verfechter demokratischer Werte und eines europäischen Friedens in der Verantwortung zu agieren.

Im Nachhinein lässt sich das westliche Handeln je nach Ansicht als Erfolg oder Scheitern einstufen. Erfolgreich war der Versuch den aus dem Ruder laufenden Konflikt einzudämmen, humanitäre Hilfe zu leisten und eine endgültige Lösung aufzuzwingen. Wenn es jedoch um die Gestalt der europäischen Ordnung und die Glaubwürdigkeit überstaatlicher Organisationen und Aufrechterhaltung von Sicherheit und Zusammenhalt geht, so könnte man dies als Scheitern einstufen.⁸³

Die Machtlosigkeit internationaler Organisationen zeigte sich dadurch, dass sich nach und nach mehr Organisationen einzuschalten versuchten. Zu Beginn 1991 war es die Europäische Gemeinschaft die durch eine erfolglose Sicherheitspolitik Frieden herstellen wollte. 1992 schaltete sich die UNO ein, doch auch nach einem erfolgreichen Friedensvertrag scheiterte sie an einer langfristigen Friedenssicherung. Zuletzt übernahm die NATO unter amerikanischer Führung das Ruder.⁸⁴ Während sich Westeuropa und die USA zu Beginn des Konfliktes einig war, gingen die Meinungen der einzelnen Länder und Organisationen im Laufe der Zeit auseinander. Hinzu kam, dass es Europa an Durchsetzungsvermögen fehlte. Man besaß weder ein legales Mandat noch gemeinsame Truppen, um in den umkämpften Gebieten tätig zu werden. Dasselbe spiegelte sich in einem gemeinsamen politischen Willen wider. Die westlichen Entscheidungsträger:innen hatten zwar gemeinsame Grundannahmen, aber

⁸² vgl. *Wieser*, *Ethnische Säuberungen und Völkermord*, 64.

⁸³ vgl. *Melcic*, *Der Jugoslawienkrieg*, 461.

⁸⁴ vgl. *Melcic*, *Der Jugoslawienkrieg*, 461.

durchaus unterschiedliche Wahrnehmungen, Interessen und Affinitäten.⁸⁵ Eine Grundeinstellung die wahrscheinlich alle Entscheidungsträger teilten beschreibt Jacques Rupnik wie folgt.

„Während des gesamten Konflikts spiegelte die Politik der Europäischen Union (und das galt bis 1995 auch für die Vereinigten Staaten) eine tief gehende Ambivalenz moderner und wohlhabender Demokratien hinsichtlich der Projektion ihrer Macht und der Aussicht, das Leben ihrer Soldaten aufs Spiel zu setzen. Der Westen verfügte über eine gewaltige „Tötungskapazität“ (gemessen an seiner technologisch überlegenen Bewaffnung), aber über eine geringe „Sterbefähigkeit“. Auf dem Balkan traf er auf Protagonisten, die sich in der genau entgegengesetzten Lage befanden: eine niedrige Tötungskapazität, aber eine viel höhere „Sterbebereitschaft“.“⁸⁶

Die Organisationen hatten zwar die militärische Übermacht, aber kein Interesse daran ihre eigenen Soldaten zu „opfern“. Man beschränkte sich von Seiten der UNO daher auf die humanitäre Hilfe. Diese Hilfe war im Laufe des Krieges essenziell, gegen „kampfwütige“ Parteien wie Ratko Mladic und seine Truppen jedoch ineffektiv. Ein Beispiel dafür ist wiederum das Massaker von Srebrenica. Die Schutzzone hatte mehrere UN-Beobachtungsposten an deren Grenzen, sowie niederländische Truppen, die im Frühjahr 1994 das Sicherheitskommando über die Enklave innehatten. Das hinderte bosnisch-serbische Truppen nicht daran die Versorgung der UN-Truppen über Monate zu blockieren und die Beobachtungsposten am 6. Juli 1995 anzugreifen. Im Laufe der Angriffe wurde erstmals von den zuständigen Militärs NATO-Luftunterstützung angefordert, welche jedoch abgelehnt wurde. Nach gut drei Tagen waren rund 30 UN-Soldaten von der bosnisch-serbischen Armee festgehalten. Als auch am 10. Juli die Angriffe weitergingen forderte man erneut Kampfflugzeuge an, die für den darauffolgenden Tag um 6 Uhr Früh zur Verfügung stehen sollten. Am nächsten Tag herrschte große Verwirrung bezüglich der Lufteinsätze. Während man in Srebrenica auf die Unterstützung wartete, warteten die bereits abgehobenen Kampfflugzeuge auf eine erneute Anfrage der UN-Truppen. Währenddessen griffen Mladic und seine Armee weiter Stellungen an, worauf man erneut Unterstützung anforderte. Zu diesem Zeitpunkt

⁸⁵ vgl. Melcic, Der Jugoslawienkrieg, 463.

⁸⁶ Melcic, Der Jugoslawienkrieg, 471.

mussten die Flugzeuge, die in Erwartung auf ein Signal über der Adria kreisten, wieder umdrehen, um zu tanken. Am Nachmittag des 11. Juli hatte die bosnisch-serbische Armee die UN-Schutzzone Srebrenica eingenommen und Bevölkerung und Soldaten gefangen genommen. Als nun endlich frisch aufgetankte Flugzeuge in Srebrenica angekommen waren drohte Mladic mit der Tötung der niederländischen Soldaten, wenn die Flugzeuge nicht sofort umdrehen würden.⁸⁷ Die Schutzzone wurde somit, auf Grund fehlender Gegenwehr und kommunikativen Versagens, den bosnischen Serben überlassen.

Ein anderer Kritikpunkt, den man den westlichen Entscheidungsträgern vorwerfen kann, ist deren Umgang mit Kriegspropaganda und Desinformation. Im Laufe des, zu teilen undurchsichtigen und komplizierten, Konfliktes am Balkan, suchte man sich einen eindeutigen Gegner, den man in Serbien fand. Da UNO und NATO erkannten, dass der Krieg mit Friedensgesprächen und -verträgen nicht zu beenden sei, suchte man einen Weg zur Legitimation eines Angriffes. Ziel war die Schaffung eines Konsenses an der Heimatfront. Mit Bildern, Videos und Berichten über schlachtende Serben und Massengräbern von Bosniak:innen und Albaner:innen versuchte man ein geeintes Feindbild und somit eine Angriffslegitimation zu schaffen. Als Grund für die NATO-Großoffensive 1999 hielt ein Ereignis im kosovarischen Racak her. Dort fand man getötete Albaner:innen, worauf man offiziell von einem Massaker an albanischen Zivilist:innen durch die serbische Armee ausging. Tatsächlich handelte es sich bei den Opfern um Mitglieder der UCK, die in einem Gefecht umkamen und vermutlich im Nachhinein zusammengetragen wurden. Relativiert wurde die Annahme eines Massakers an Zivilist:innen aber erst zwei Jahre später.⁸⁸ Ein großer Verfechter für den militärischen Einsatz 1999 war der deutsche Verteidigungsminister Rudolf Scharping, welcher Beweise für eine geplante Vertreibung im Kosovo durch Serbien veröffentlichte. Unter der „Operation Hufeisen“ soll die serbische Armee bereits seit langem die systematische Säuberung der Kosovo-Albaner:innen geplant haben. Die Presse nahm die Erzählung auf und die NATO-Aggression konnte als Reaktion auf serbische Säuberungen legitimiert werden. Auch hier stieß man nach einiger Zeit auf Ungereimtheiten in der Beweislage und eine mögliche Erfindung des Hufeisenplans stand nicht mehr außer Frage.⁸⁹ Nach wie vor ist die Frage um die Authentizität des Hufeisenplans nicht geklärt.

Es zeigt sich also, dass der Umgang westlicher Länder und Organisationen mit dem Balkankrieg Kontroverse aufwirft und dass bestimmte Entscheidungsträger:innen kritisch zu betrachtende

⁸⁷ vgl. *Wieser*, *Ethnische Säuberungen und Völkermord*, 87-90.

⁸⁸ vgl. *Hofbauer*, *Balkankrieg*, 268.

⁸⁹ vgl. *Hofbauer*, *Balkankrieg*, 271-274.

Absichten nachgingen. Ein Stückweit lässt sich dieses Vorgehen oder auch eben Nicht-Vorgehen auf die neu veränderte Staatenordnung Ende des 20. Jahrhunderts zurückführen.

„Somit hat der Balkan in den neunziger Jahren im Gegensatz zu 1914 nicht unter einer übertriebenen Einmischung, sondern eher unter einem relativen Mangel an Interesse seitens der Großmächte zu leiden. Sarajevo 1994 war nicht Sarajevo 1914. Dass der Konflikt sich nicht ausgebreitet hat, dass die Differenzen zwischen Deutschland-Österreich, Frankreich, Großbritannien und den USA sich abschwächten, hat damit zu tun, dass eben keiner dieser Mächte in der Region strategische Ziele über die Ausnutzung lokaler Rivalitäten verfolgte. Dieses Fehlen eines strategischen Interesses erlaubte es, die Differenzen zu überwinden, es erklärt aber auch das Fehlen an politischem Willen, eine Regelung der Konflikte durchzusetzen.“⁹⁰

Jacques Rupnik beschreibt die geopolitische Lage zwischen 1914 und 1990 als vollkommen unterschiedlich und kritisiert die Passivität der Großmächte in den 1990er-Jahren. Während ihre Zurückhaltung eine Eskalation wie 1914 verhinderte, führte sie auch zu einem lähmenden Stillstand, der das Leiden der betroffenen Bevölkerung verlängerte. Er zeigt, dass nicht nur Überengagement, sondern auch Desinteresse fatale Folgen haben kann.

4.2 Bedeutung der Auseinandersetzung mit dem Jugoslawienkrieg im österreichischen Bildungssystem

Im Zuge der Arbeit stellt sich nun die Frage, welchen Mehrwert die Behandlung des Jugoslawienkriegs im Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung haben kann. Um die Eignung für den Schulunterricht zu bewerten, müssen die eben erläuterten historischen Inhalte des Jugoslawienkrieges in die Anforderungen des Lehrplans, sowie der didaktischen Prinzipien und des Kompetenzmodells eingebettet werden.

Der Jugoslawienkrieg in den 1990er Jahren zeigt die schwierige Situation, in der sich Europa nach dem kalten Krieg befand. Unterschiedliche Interessen der einzelnen Länder führten zum Zerfall des Vielvölkerstaates. Slowenien und Kroatien wollten ihre Unabhängigkeit, während Serbien an einem serbisch geführtem Großreich festhielt. Der Kosovo strebte ebenfalls die

⁹⁰ Melcic, Der Jugoslawienkrieg, 468.

Unabhängigkeit, an was auch in diesem Fall zu kriegsgerichtlichen Auseinandersetzungen führte, und in Bosnien-Herzegowina stellte die ethnische Durchmischung während des Konflikts eine Herausforderung für das Land dar. Geprägt waren die Auseinandersetzungen von Kriegsverbrechen, ethnischen Säuberungen, Zwangsumsiedelungen und Massakern an Zivilist:innen. Viele flüchteten aus ihrer Heimatregion mitunter auch nach Österreich. Das Reagieren und Eingreifen internationaler Organisationen zeigt die geopolitische Wichtigkeit der Region. Kritisch zu betrachten sind Aussagen und Entscheidungen westlicher Akteur:innen, durch die militärisches Eingreifen im Heimatland propagiert wurde. Der Jugoslawienkrieg ist insofern komplex, da er ein ethnischer, religiöser, historisch und geopolitischer Konflikt war. Bis heute ist der Balkan politisch fragil und von den Ereignissen in den 90er Jahre geprägt. Sowohl die Einstellung zu den Nachbarstaaten als auch zu UNO und NATO ist auf die damalige Zeit zurückzuführen.

Der Beutelsbacher Konsens stellt zwar nur Richtlinien für Lehrpersonen dar, an die man sich halten sollte, dennoch ist ein Vergleich mit dem Thema „Jugoslawienkrieg“ sinnvoll. Sowohl Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot gehen von der didaktischen Aufbereitung der Lehrperson aus. Durch den komplexen Konflikt mit mehreren Akteuren und unterschiedlichen Ebenen ist die Einhaltung dieser gut umsetzbar. Ebenso ist die Schüler:innenorientierung, einerseits durch Familien- oder Lebensweltbezug und andererseits durch adäquate Materialien wie Foto- und Videomaterial, vorhanden.

Möchte man auch überprüfen, ob das Unterrichtsthema „Jugoslawienkrieg“ für den Lehrplan geeignet ist, genügt ein Blick in die didaktischen Prinzipien und die Anwendungsbereiche. Das didaktische Prinzip „Gegenwarts- und Zukunftsbezug“ lässt sich durch die Auswirkungen der Ereignisse in den 90er Jahren umsetzen. Der Grund, warum der Balkan heute so aufgeteilt ist und es zwischen den einzelnen Ländern immer noch Konflikte gibt, ist auf die Vergangenheit zurückzuführen. Ebenso lassen sich durch die Kriege und Vertreibungen Flüchtlingsbewegungen begründen und erklären die hohe Migration von Personen vom Balkan nach Mitteleuropa. Dadurch haben viele Schüler:innen auch einen familiären Bezug zum Jugoslawienkrieg. Auch wenn die meisten Betroffenen bereits die zweite oder dritte Generation in Österreich sind, haben sie durch Erzählungen oder Berichte eine selbst erstellte Meinung zu dem Konflikt.

Einen großen Stellenwert hat die „Problemorientierung“. Da hier vor allem komplexe Probleme behandelt werden, welche aktives politisches und historisches Arbeiten erfordern, ist dieses didaktische Prinzip sehr geeignet. Der Jugoslawienkrieg stellt aus historischer und politischer

Sicht ein Schlüsselthema dar. Der nationale Konflikt zwischen den Balkanstaaten, das Eingreifen der westlichen Mächte sowie politische Interessen lassen Fragen formulieren, die durch Problemlösungsstrategien gelöst werden können. Ebenso lassen die unterschiedlichen Interessen im Jugoslawienkrieg zu, dass Schüler:innen auch unterschiedliche Standpunkte erkennen und möglicherweise einnehmen können. Die unterschiedlichen Absichten und Interessen der einzelnen „Player“ lassen sich durch Pro- und Kontra-Argumente beschreiben, was die Kontroversität der Thematik bestärkt und die Schüler:innen eigene Meinungen bilden lässt. So lässt sich das Prinzip der „Multiperspektivität und Kontroversität“ ebenso für den Jugoslawienkrieg im Unterricht anwenden.

Da der Kompetenzerwerb im Bildungssystem mitunter an vorderster Stelle steht, gilt es das Kompetenzstrukturmodell mit seinen einzelnen politischen Kompetenzen in das Thema einzubetten. Die politische Sachkompetenz betreffend, lassen sich übergeordnete Themen wie Herrschaft (staatliche Machtstrukturen, Zerfall eines föderalen Staates), Macht (Machtmissbrauch, Einfluss der internationalen Gemeinschaft), Recht (Völkerrecht, Kriegsverbrechen, Internationale Strafgerichtsbarkeit) oder Gesellschaft (ethnische, kulturelle und religiöse Konflikte, Nationalismus) ableiten. Methodisches Arbeiten lässt sich mit dem Auswerten und Vergleichen von Zeugenberichten, Quellen, Statistiken und Dokumenten üben, wodurch ein kritischer Umgang mit Informationen erprobt, und eine politische Methodenkompetenz erlernt wird. Daran anschließend stellt der Jugoslawienkrieg, mit seinen unterschiedlichen Akteuren, ein Lehrbeispiel zur Schaffung politischer Urteile dar. Die Beurteilung und Bewertung internationaler Reaktionen und Entscheidungen, aber auch die Reflexion ethischer Fragen können Schüler:innen auf Basis demokratischer Werte erlernen. Auch die politische Handlungskompetenz lässt sich in dem Thema wiederfinden. Trotz der Vergangenheit des Krieges lassen sich Möglichkeiten für die Handlungskompetenz in der Gegenwart erschließen. Der Umgang mit Flucht und Migration, der Vergleich mit aktuellen internationalen Konflikten oder der Einsatz gegen Rassismus, Nationalismus und politische Gewalt sind Beispiele für den Kompetenzerwerb durch das Unterrichtsthema. Im Zentrum steht dabei immer die Frage: Was hat das mit mir zu tun? Dadurch entwickeln Schüler:innen eine eigene Haltung, reflektieren ihre Meinung und lernen diese auch zu vertreten.

Es zeigt sich also, dass der Jugoslawienkrieg für den politischen Kompetenzerwerb von großer Bedeutung ist. Er macht komplexe politische Konzepte konkret erfahrbar, trägt zur Entwicklung von Urteilsfähigkeit bei und fördert politisches Denken und Handeln. Darüber hinaus regt er zur kritischen Auseinandersetzung mit aktuellen Konflikten und demokratischen Prinzipien an.

Teil 2: Empirische Forschung

Um der Frage der didaktischen Umsetzung von internationalen Konflikten nachzugehen, benötigt es einen Blick in die Praxis. Diese zeigt ob theoretische Annahmen auch ihren Weg in den Schulunterricht finden und dort Früchte tragen. Mit Hilfe empirischer Forschung wird versucht, diese Frage zu beantworten. Sie bildet einen zentralen Bestandteil dieser Masterarbeit, da sie einen praxisnahen Zugang zum untersuchten Thema ermöglicht. Während der erste Teil der Arbeit auf theoretischer Ebene zentrale Konzepte und Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Unterricht zu internationalen Konflikten darlegt, zielt dieser zweite Teil darauf ab, durch die Erhebung und Auswertung qualitativer Daten, ein tieferes Verständnis für die tatsächlichen Erfahrungen von Lehrpersonen in diesem Bereich zu gewinnen und mögliche theoretische Strategien und Konzepte zu erarbeiten. Quantitative Erhebungen werden für die Beantwortung der Forschung hier nicht durchgeführt da eine große Menge an erhobenem Datenmaterial für die Frage nach der Umsetzung von internationalen Konflikten in erster Linie eine qualitative ist. Prinzipien und Strategien sollen sich hier ebenfalls aus qualitativen Erhebungen ableiten lassen. Qualitative Forschung ist in diesem Zusammenhang deshalb besonders wertvoll, weil sie es erlaubt, subjektive Perspektiven, Herausforderungen und Herangehensweisen von Lehrkräften sichtbar zu machen, die im Umgang mit einem politisch und gesellschaftlich sensiblen Unterrichtsthema wie internationalen Konflikten stehen. Durch das Interview als zentrales Erhebungsinstrument können differenzierte Einsichten in die unterrichtspraktische Realität gewonnen werden, die über das hinausgehen, was theoretische Modelle allein leisten können. Die empirische Untersuchung verfolgt somit das Ziel, die theoretischen Annahmen mit konkreten Erfahrungen aus der schulischen Praxis zu verknüpfen. Auf diese Weise soll die zentralen Forschungsfrage beantwortet und eine fundierte Reflexion über didaktische Zugänge und Herausforderungen im Kontext Politischer Bildung ermöglicht werden.

5 Das problemzentrierte Interview

Für die Erstellung der Empirie fiel die Wahl der Forschungsmethode auf das problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel (1985), welches den qualitativen Interviews zuordbar ist.⁹¹ Es ist praktisch-methodisch motiviert und zählt mittlerweile zu einem der bekanntesten und

⁹¹ vgl. Andreas Witzel, Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung (2000), online unter <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132> (01.04.2026) 1.

fundiertesten Erhebungsverfahren der qualitativen Forschung.⁹² Ausgangspunkt der Problemzentrierung ist eine gesellschaftliche Problemlage, die von Seiten der Forschung als relevant erachtet wird. Dafür werden bereits zuvor erarbeitete Erkenntnisse genutzt, um Erläuterungen im Interview nachzuvollziehen und Folgefragen stellen zu können.⁹³ Das problemzentrierte Interview ist eine Methode zur Entwicklung von Theorien. Es versucht, den scheinbaren Widerspruch zwischen einem theoriebasierten Vorgehen und ergebnisoffener Forschung aufzulösen. Dies geschieht, indem der Erkenntnisprozess als ein Zusammenspiel von induktiven, also aus den Daten ableitenden, und deduktiven, sprich von Theorien ausgehenden, Schritten gestaltet wird. Dabei verfolgt das Interview zwei Hauptziele. Einerseits soll die persönliche Sichtweise der befragten Person auf ein bestimmtes Problem sichtbar gemacht werden. Andererseits wird das Gespräch durch gezielte, kreative Nachfragen vertieft, die auf einem Leitfaden basieren und zum Dialog anregen. Theoretisches Wissen entsteht schließlich bei der Auswertung des Interviews. Dabei werden sogenannte „elastische Konzepte“ verwendet, also flexible theoretische Begriffe, die während der Analyse weiterentwickelt und anhand der Daten mit empirisch begründeten Hypothesen untermauert werden.⁹⁴

Die Interviews folgen einem strukturierten Fragenkatalog, welcher sich in bestimmte Kernbereiche unterteilt und in Einstieg, Hauptteil und Schluss gegliedert ist. Das Interview soll narrative Einblicke in die Umsetzung Politischer Bildung und Erfahrungen, Meinungen und Interpretationen internationaler Konflikte im Schulunterricht aufgreifen. Ein im Vorhinein erstellter Fragenkatalog bietet hierfür einen Leitfaden, an dem sich alle Interviews orientieren, wodurch gesichert wird, dass mehrere Interviews miteinander verglichen werden können. Dieser Leitfaden beinhaltet vor allem offene Fragen, durch die die Befragten zum Reden und weiteren Ausholen angeregt werden und zieht sich wie ein roter Faden durch das gesamte Interview. Allerdings darf es auch je nach Interviewpartner:in zu leichten Abweichungen kommen, die durch die induktiv-deduktive Arbeitsweise des PZI entstehen.

Eröffnet wird das Interviewgespräch mit einer einleitenden offenen Frage, in diesem Fall zur Motivation des Unterrichtsfaches Geschichte und Politische Bildung. Dadurch soll der Redefluss angeregt und das Gespräch auf den gewünschten Gegenstand gelenkt werden. Weiters folgen Fragen zur persönlichen Rolle und Veränderung von Politischer Bildung im

⁹² vgl. Aglaja Przyborski, Monika Wohlrab-Sahr, Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (Berlin ⁵2021) 106.

⁹³ vgl. Ulrike Froschauer, Manfred Lueger, Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme (Wien ³2025) 60.

⁹⁴ vgl. Witzel, Das problemzentrierte Interview, 1.

Unterricht. Der Hauptteil befasst sich mit zwei Kernthemen, nämlich internationalen Konflikten sowie der Didaktik solcher Konflikte und wechselt von allgemeineren auf spezifischere Fragen über. Dabei wird nach Vorgehen bzw. Umsetzungen, Erfahrungen und Veränderungen der Interviewten sowie Reaktionen der Schüler:innen gefragt. Den Schluss stellen Abschlussfragen zu Wünschen und Zukunftsgedanken der Befragten dar.

6 Sample und Durchführung

Die vier interviewten Lehrpersonen unterrichteten zum Zeitpunkt des Interviews allesamt in Wiener Bildungseinrichtungen. Der Interviewzeitraum erstreckte sich von Ende Juni bis Anfang September 2025. Zwei der vier Interviewpartner:innen unterrichteten an einer AHS und zwei in einer BHS. Die Standorte der Schulen variierten, wobei ein damit verbundenes Einzugsgebiet nur für die beiden AHS repräsentativ ist. An BHS steht das Einzugsgebiet, auf Grund der Spezialisierung der Schule, in einem nur sehr geringen Verhältnis mit dem Standort. Alle Gespräche fanden vor Ort statt, wobei zwei der Interviews direkt an der Schule und die anderen beiden im öffentlichen Raum aufgenommen wurden. Grund dafür war die Sommerpause an denen die Schulen geschlossen waren. In den öffentlichen Räumen kam es zu geringen Tönstörungen die das Gespräch allerdings nicht weiter beeinträchtigten. Aufgezeichnet wurden die Gespräche, welche zwischen 23 und 35 Minuten dauerten, mittels Tonträger und im Nachhinein durch die Computersoftware Sonix transkribiert. Die Transkripte wurden darauf händisch nach Fehlern kontrolliert und für die Analyse vorbereitet. Bei den Transkript-Fehlern handelte es sich um Punkt- und Beistrichsetzung, Groß- und Kleinschreibung, sowie falsch übersetzte Worte. Name und Geschlecht der Interviewpartner:innen sind anonymisiert und werden sowohl im Transkript als auch in der Analyse mit L1 bis L4 nummeriert.

Für die Transkription wurden die allgemeinen Regeln nach Kuckartz et al. verwendet. Diese bedienen sich einem festen Regelsystem und erfüllt die Anforderungen der Wissenschaft. Die angewendeten Regeln dienen der klaren Nachvollziehbarkeit der Gesprächsverschriftlichung und der einheitlichen Gestaltung. Folgende Regeln werden dabei beachtet:⁹⁵

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert.

⁹⁵ Vgl. Udo Kuckartz, Thorsten Dresing, Stefan Rädiker, Claus Stefer, Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis (Wiesbaden 22008) 27.

2. Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise aus „Er hatte noch so‘n Buch genannt“ wird „Er hatte noch so ein Buch genannt“.
3. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.
4. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert.
5. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet.
6. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mhm, Aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa lachen oder seufzen), werden in Klammern notiert.
9. Die interviewende Person wird durch ein „I“, die befragte Person durch ein „L“, gefolgt von ihrer Kennnummer, gekennzeichnet (etwa „L4:“).
10. Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern, deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.

Zusätzlich zu den oben gelisteten Transkriptionsregeln nach Kuckartz et al. wurden zusätzliche Richtlinien spezifisch für diese Interview festgelegt:

11. Unverständliche Wörter oder Phrasen werden in Klammer mit (unverständlich) markiert.
12. Gestammel oder Satzanfänge, die abgebrochen werden, werden gestrichen oder inhaltlich so geändert, dass sie Sinn ergeben.

Bsp.:

I: Können wir ja auch. Also das ist ja jetzt nicht so, dass man. Ich meine, natürlich mache ich. Aber das ist ein Unterschied, ob ich jetzt eine Stunde mich mit. Jetzt weiß ich nicht meine französische Revolution das ist das ist total wichtig nehmen wir irgendwann. Ich weiß nicht. Okay, ich kann gar kein Thema nehmen, aber ich kann irgendetwas. Keine Ahnung, was einfach weiter weg ist für die Schüler. Also jetzt nicht in ihren unmittelbaren Lebensbereich. Ja, die Bauernkriege zum Beispiel. Oder die Reformation. Also die kann man nicht.

➔ *I: Können wir ja auch. Ich meine, natürlich mache ich die französische Revolution, das ist total wichtig. Aber keine Ahnung, was einfach weiter weg ist für die Schüler. Also jetzt nicht in ihren unmittelbaren Lebensbereich. Ja, die Bauernkriege zum Beispiel. Oder die Reformation.*

7 Analyseverfahren

Die Interviews werden mit Hilfe der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Philipp Mayring analysiert. Diese beinhaltet mehrere Techniken, welche das systematische, also theorie- und regelgeleitete Verstehen und Interpretieren von Texten zum Ziel hat.⁹⁶ Die in diesem Fall angewendete Analysetechnik ist die *deduktive Kategorienbildung*. Diese methodische Vorgehensweise umfasst insgesamt acht Schritte. Zunächst werden im ersten Schritt die Analyseeinheiten festgelegt. Sie orientieren sich an der Forschungsfrage und beziehen sich im weitesten Sinne auf die Politische Bildung sowie auf den Einsatz von internationalen Konflikten im Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung. Im zweiten Schritt wird eine Strukturierungsdimension gewählt. Hier fällt die Entscheidung auf die inhaltliche Strukturierung. Ziel dieser ist es, bestimmte Themen, Inhalte oder Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Darauf folgt im dritten Schritt die Entwicklung eines Kategoriensystems, nach dem die Interviews ausgewertet werden. Dabei wird zwischen Hauptkategorien und gegebenenfalls Unterkategorien unterschieden. Im vierten Schritt werden die einzelnen Kategorien präzise definiert, mit aussagekräftigen Ankerbeispielen versehen und, falls Unklarheiten bestehen, durch Kodierregeln ergänzt. Diese Gesamtheit bildet den sogenannten Kodierleitfaden. Die nächsten drei Schritte betreffen die eigentliche Materialbearbeitung, also die Zuordnung der Textstellen zu den entsprechenden Kategorien. Der siebte Schritt beinhaltet eine Überprüfung und gegebenenfalls eine Anpassung der Zuordnungen. Abschließend erfolgt im achten Schritt die Darstellung der Ergebnisse.⁹⁷ Die deduktiven Kategorien wurden bereits vor der Durchführung der Interviews auf Basis der theoretischen Grundlagen festgelegt.

⁹⁶ vgl. Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Weinheim Basel ¹³2022) 64.

⁹⁷ vgl. Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, 96-103.

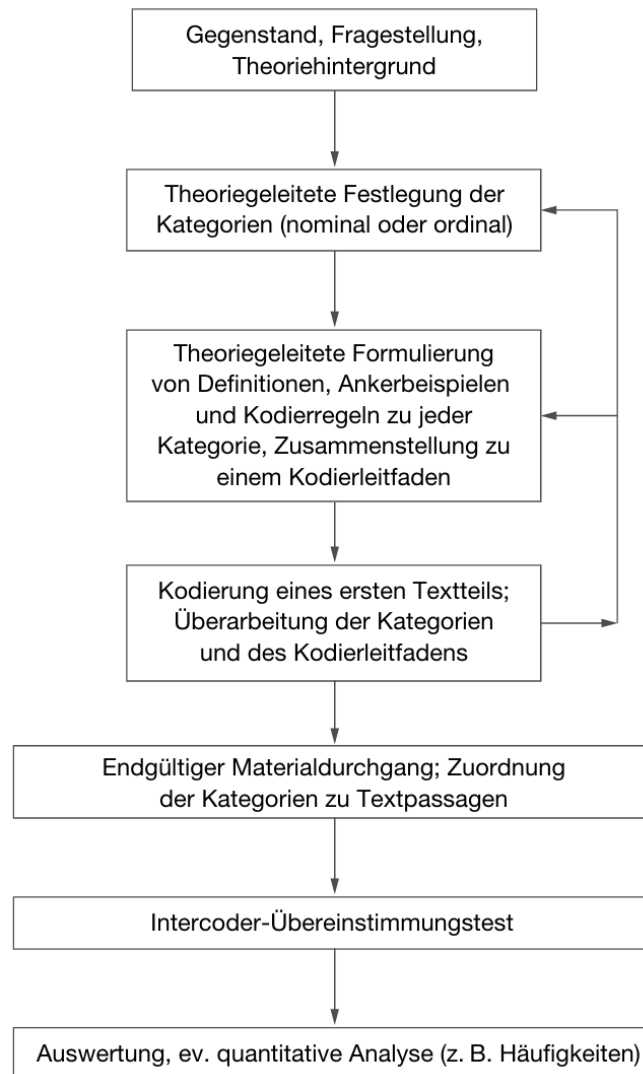


Abbildung 2: Prozessmodell deduktiver Kategorienbildung

Da sich für leitfadengestützte Interviews ein Wechselspiel aus deduktiven und induktiven Analyseverfahren anbietet, wurde teilweise auch die *induktive Kategorienbildung* angewendet. Diese baut auf den Techniken der Zusammenfassung auf und hat das Ziel, Datenmaterial so zu analysieren und zu kürzen, dass nur mehr relevante Inhalte erhalten bleiben. Diese Inhalte werden durch unterschiedliche Abstraktionsniveaus zu einem übersichtlichen Körper formiert, welcher trotzdem Aussagen des Grundmaterials abbildet.⁹⁸ Durch die induktive Arbeitsweise werden die Definitionen der Kategorien direkt aus dem Datenmaterial erhoben, ohne davor erstellte Theoriekonzepte anzuwenden.⁹⁹ Nach Mayring ergibt sich daraus eine parallele Vorgehensweise. Das Interview wird zunächst anhand eines Kodierleitfadens mit deduktiv

⁹⁸ vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 66.

⁹⁹ vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 85.

entwickelten Kategorien ausgewertet. Treten im Material jedoch theoretisch relevante Aspekte auf, die durch diese Kategorien nicht abgedeckt sind, wird das Kategoriensystem induktiv erweitert. Im Rahmen dieser induktiven Kategorienbildung ist es notwendig, die neue Kategorie klar zu definieren und ihr Abstraktionsniveau festzulegen. Anschließend werden für diese Kategorie eine Definition, ein Ankerbeispiel sowie bei Bedarf eine Kodierregel in den erweiterten Kodierleitfaden integriert.¹⁰⁰

Für die Phase der Interviewbearbeitung, in der die deduktive und induktive Kategorienbestimmung erfolgte, wurde das Online-Analyseprogramm *MAXQDA* verwendet. Vor der Interviewanalyse durch das Programm wurden deduktive Kategorien bereits festgelegt. Diese wurden im Laufe der Analyse durch induktive Kategorien ergänzt. Folgende Kategorien haben sich daraus ergeben:

Deduktive Kategorien anhand des Interviewleitfadens:

- Rolle der Politischen Bildung
- Unterrichtsthemen
- Genereller Unterrichtsaufbau
- Unterrichtsaufbau bei internationalen Konflikten
- Reaktion der Schüler:innen
- Didaktische Strategien/Techniken
- Vorschläge für die Zukunft
- Herausforderungen

Induktive Kategorien durch die Interviews:

- Intrinsische Motivation und Persönlicher Bezug der Schüler:innen (Subkategorie Reaktion der Schüler:innen)
- Gegenwartsbezug und Lehrer-Schüler-Beziehung (Subkategorie didaktische Strategien und Techniken)

8 Interviewanalyse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Interviewanalyse entlang der beschriebenen Kategorien präsentiert. Die Unterkategorien werden in der Ergebnisdarstellung nicht durch

¹⁰⁰ vgl. Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse, 107.

eigene Überschriften gekennzeichnet, sondern im Zuge der Hauptkategorien beschrieben. So wird ein Übermaß an Unterkapitel verhindert und sie können thematisch gut im Zuge der Ergebnisse der Hauptkategorien präsentiert werden.

8.1 Rolle der Politischen Bildung

Die Frage, welche Rolle Politische Bildung für die befragten Lehrpersonen spielt, wurde recht einheitlich beantwortet. Zusammengefasst wird ihr eine sehr wichtige Rolle im Schulunterricht zugeschrieben und stellt auch für die Lehrkräfte eine große Bedeutung dar.¹⁰¹

L1 schreibt der Politischen Bildung den gleichen Wert wie der Geschichte zu, wobei ihr die Verbindung der beiden Fachrichtungen besonders wichtig ist. Auch wenn ein größerer Teil des Unterrichts auf die Geschichte fällt, versucht sie immer wieder den Bogen zu gegenwertigen politischen und gesellschaftlichen Auswirkungen zu spannen.¹⁰²

Politische Bildung als Unterrichtsprinzip sollte sich theoretisch in allen Fächern wiederfinden, weshalb sie für L2 eine sehr wichtige Rolle spielt. Da Geschichte und Politische Bildung eine ähnliche Gemengelage im Stoff aufweist ist sie laut L2 in diesem Unterrichtsfach umso wichtiger. Dabei geht es ihr gar nicht um die persönliche Relevanz, sondern um die verpflichtende Umsetzung, der die Lehrperson, so gut es geht, nachkommt.¹⁰³

L3 unterrichtet sowohl Unter- als auch Oberstufe und stuft die Politische Bildung vor allem in der Oberstufe als wichtig ein. Mit dem Lehrplan für die Unterstufe ist die Lehrperson nicht zufrieden, da die einzelnen Module ihrer Meinung nach zu kompliziert für die Schüler:innen seien. Damit meint sie Themen, bei denen man sich in verschiedenen Epochen befindet, obwohl die Schüler:innen chronologisch noch nicht so weit sind. Was sie aber gut findet ist, dass Politische Bildung mehr vertreten ist als früher, sodass die Schüler:innen in der Oberstufe bereits Vorwissen mitbringen und man Themen schneller vertiefen kann.¹⁰⁴ Auch in Bezug auf die Nutzung Sozialer Medien ist L3 die Vermittlung Politischer Bildung ein großes Anliegen. Ihrer Meinung nach sind Jugendliche sehr anfällig auf Falschinformationen und können Inhalte nicht kritisch hinterfragen und reflektieren. Den Erwerb dieser Kompetenzen leitet die Lehrperson in der Oberstufe.¹⁰⁵

¹⁰¹ vgl. Interview L1, Z. 21; Interview L2, Z. 18; Interview L3, Z. 34-35; Interview L4, Z. 27.

¹⁰² vgl. Interview L1, Z. 21-27.

¹⁰³ vgl. Interview L2, Z. 18-22 und 54-58.

¹⁰⁴ vgl. Interview L3, Z. 83-96.

¹⁰⁵ vgl. Interview L3, Z. 34-39.

Für L4 hat Politische Bildung besonders in der Oberstufe eine große Bedeutung. Das ist auf die hohe Aktualität mancher Konflikte, sowie das große Interesse von Seiten der Schüler:innen zurückzuführen. Die Lehrperson nennt hierbei auch die Sozialen Medien als Interessen-Antreiber. Dadurch kommen Schüler:innen in kürzester Zeit, oft vor der Lehrperson, an neue Informationen und Nachrichten, über die sie im Unterricht Bescheid wissen wollen.¹⁰⁶ Wie sehr Politische Bildung im Unterricht stattfindet, hängt bei L4, aber auch den anderen Gesprächspartnern, sehr stark von aktuellen Ereignissen wie Konflikte oder Wahlen ab. Je nachdem wird mehr oder weniger darauf eingegangen.¹⁰⁷

8.2 Unterrichtsthemen

Die Unterrichtsthemen, welche die Befragten in ihrem Unterricht thematisieren, sind zu einem gewissen Teil deckungsgleich. Die „klassischen“ Themen wie Wahlen und Staat Österreich thematisieren alle vier Lehrpersonen. Aber sie legen auch je nach Interesse unterschiedliche Schwerpunkte. L3 hat gewisse Themen, die ihr sehr wichtig sind. L1 und L4 beziehen sich bei der Themenwahl sehr stark auf die Interessen der Schüler:innen.

L1 unterrichtet die Themen, die auch im Lehrplan wiederzufinden sind wie zum Beispiel „politisches System Österreichs und anderer Länder im Vergleich“. Dabei geht sie auf Geschichte und Gesetzesaufbau ein. Mit dem Zweitfach Deutsch bindet die Lehrperson auch gerne die Sprache ein und thematisiert Sprache und Politik und ihre manipulativen Auswirkungen.¹⁰⁸

L2 behandelt gerne Österreich als Staat, dessen Entstehung und Werdegang zu einem souveränen Staat bis heute. Das Thema ist für sie auf Grund des Studiums und der persönlichen Interesse von großer Bedeutung. Sie findet das Thema auch insofern wichtig, weil sich viele Schüler:innen mit Österreich nicht identifizieren können und es daher umso wichtiger ist zu wissen, wie es zu dem Staat gekommen ist und, dass der Begriff Österreich ein stark gewandelter Begriff ist.¹⁰⁹ Was sich im Laufe der Jahre an den Unterrichtsthemen geändert hat ist die Genauigkeit der Themen. Vor Allem bei Themen wie dem Mittelalter geht L3 nicht mehr so in die Tiefe, da es unter all den Themen eine nicht so große Relevanz besäße und von den Schüler:innen nicht immer mit großer Begeisterung aufgenommen wird.¹¹⁰

¹⁰⁶ vgl. Interview L4, Z. 27-34.

¹⁰⁷ vgl. Interview L4, Z. 48-54.

¹⁰⁸ vgl. Interview L1, Z. 82-93.

¹⁰⁹ vgl. Interview L2, Z. 74-79.

¹¹⁰ vgl. Interview L2, Z. 86-92.

L3 nennt gleich mehrere Themen, die sie regelmäßig in der Oberstufe thematisiert und ihr persönlich wichtig sind. Dazu gehören Migration, Geschlechtergeschichte, Frauenwahlrecht, autokratische Herrscher, Propaganda damals und heute und Populismus, Medien und Verschwörungstheorien. Das Thema Jugoslawienkrieg ist der Lehrperson insofern wichtig, weil sie einen persönlichen Bezug zu der Region hat. Vorkommen tut es mehrheitlich in Klassen, in denen es einen Migrationshintergrund vom Balkan gibt.¹¹¹

Neben Wahlsystemen thematisiert L4 auch „klassischere“ Themen wie zum Beispiel die Französische Revolution. Aber auch internationalen Konfliktthemen wie der Ukrainekrieg, der Nahostkonflikt, oder die politische Situation im Iran fließen in ihren Unterricht ein.¹¹² Abhängig von Aktualität und Interesse der Schüler:innen, passt sie ihren Unterricht an und weicht vom Lehrplan ab, um aktuellen Themen mehr Aufmerksamkeit schenken zu können. Themen wie die Bauernkriege werden dann etwas vernachlässigt, was L4 aber in Kauf nimmt.¹¹³

8.3 Genereller Unterrichtsaufbau

L1 betont im Zusammenhang mit der Themenwahl die Bedeutung der Interessen der Schüler:innen. Der Unterricht wird demnach abhängig von deren Interessen und Vorwissen geplant und flexibel angepasst. Zu Beginn eines neuen Themenbereichs wird erhoben, welches Vorwissen die Lernenden bereits mitbringen. Ziel ist es, einen möglichst einheitlichen Wissensstand herzustellen, da insbesondere in der Sekundarstufe II nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Schüler:innen über identische Vorerfahrungen verfügen. Dabei spielen sowohl der Gegenwartsbezug als auch die wissenschaftliche Fundierung der Inhalte eine zentrale Rolle. Darüber hinaus reflektiert L1 ihren Unterricht regelmäßig, um diesen kontinuierlich weiterzuentwickeln. Da sich die Zusammensetzung der Lerngruppen stetig verändert, sieht sie eine fortlaufende Anpassung des Unterrichtsaufbaus als notwendig an. Dieser Prozess gelingt nach eigener Aussage nicht immer, wird jedoch als wesentlicher Bestandteil professionellen Handelns verstanden.¹¹⁴

L2 gibt an, ihren Unterricht nicht nach einem klassischen Unterrichtsplanungsmodell zu gestalten. Stattdessen beschreibt sie ihren Ansatz als eine Aufbereitung der Inhalte in „mundgerecht proportionierter“ Form, um den Schüler:innen den Zugang zu erleichtern.¹¹⁵ Ziel

¹¹¹ vgl. Interview L3, Z. 119-127.

¹¹² vgl. Interview L4, Z. 54-57.

¹¹³ vgl. Interview L4, Z. 138-141.

¹¹⁴ vgl. Interview L1, Z. 104-131.

¹¹⁵ vgl. Interview L2, Z. 28-32.

ist es, dass die Lernenden am Ende des Unterrichtstages über mehr Wissen verfügen als zu Beginn.¹¹⁶

L3 beschreibt ihren Unterrichtsaufbau als blockweise strukturiert, wobei sich ein Thema über mehrere Unterrichtseinheiten erstrecken kann. Innerhalb eines Themenblocks werden unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte gesetzt. Eine längere Dauer einzelner Themenblöcke wird dabei als unproblematisch angesehen.¹¹⁷ Sie differenziert ihren Unterricht sowohl hinsichtlich der Struktur als auch der Themenwahl. Themen, die sie persönlich als besonders relevant erachtet, behandelt sie vertiefend und mit dem Ziel, eine Wirkung auf alle Schüler:innen der Klasse zu erzielen. Bei Themen, die primär durch den Lehrplan vorgegeben sind, liegt der Fokus hingegen darauf, den Lernenden einen fundierten Überblick zu vermitteln.¹¹⁸

8.4 Unterrichtsaufbau bei internationalen Konflikten

Bei L1 unterscheidet sich der Unterrichtsaufbau internationaler Konflikte zu „klassischen“ Themen wie Wahlen kaum. Was aber mehr hinzukommt ist Raum für Diskussion, der in einem gewissen Ausmaß gegeben wird. Allerdings überlegt sie sich schon im Vorhinein, ob sie diese Themen mit der Klasse behandeln kann. Dafür muss man seine Klasse kennen und wissen, was man ihr zutrauen kann.¹¹⁹

L3 unterrichtet in einer AHS und differenziert ihren Unterricht, was internationale Konflikte betrifft, zwischen Unter- und Oberstufe. In der Unterstufe behandelt sie vor Allem historische Abläufe, damit die Schüler:innen einen groben Überblick bekommen. In der Oberstufe vertieft sie das Thema und legt den Fokus auf das Durchbrechen von festgefahrenen Haltungen zum Jugoslawienkrieg. Das Thema beruht ihrer Meinung nach auf viel Leid und Schmerz, der von Eltern und Großeltern auf die Kinder übertragen wurde und so eine reflektierte Aufarbeitung erschwert.¹²⁰

L4 geht ähnlich wie auch bei anderen Themen von Erfahrung und Vorwissen der Schüler:innen aus. Abhängig davon thematisiert sie Themen länger oder intensiver. Am Beginn lotet L4 aus wie groß das Interesse in der Klasse ist, und baut darauf den Unterricht auf. Dabei geht sie

¹¹⁶ vgl. Interview L2, Z. 41-43.

¹¹⁷ vgl. Interview L3, Z. 45-60.

¹¹⁸ vgl. Interview L3, Z. 172-178.

¹¹⁹ vgl. Interview L1, Z. 184-193.

¹²⁰ vgl. Interview L3, Z. 197-205.

zuerst auf den historischen Hintergrund ein und versucht Ereignisse und Entwicklungen des Konflikts herzuleiten.¹²¹

8.5 Reaktion der Schüler:innen

Wie die Schüler:innen auf die Unterrichtsthemen reagieren fällt unterschiedlich aus. Den Lehrpersonen ist die gängigste Reaktion Interesse bzw. Desinteresse. Kontroversere Themen und Internationale Konflikte sind oft gepaart mit Emotionen, welche vom Thema und dem Bezug dazu abhängt.

L1 nimmt das Interesse der Schüler:innen insbesondere daran wahr, dass diese eigenständig Rückfragen stellen. Emotionale Reaktionen beobachtet sie hingegen nicht durchgehend, sondern vor allem dann, wenn eine persönliche Betroffenheit vorliegt, etwa durch familiäre Bezüge zu einem thematisierten Land oder Konflikt.¹²²

L2 beschreibt die Reaktionen der Schüler:innen als stark von unterschiedlichen Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen geprägt. Während einige Lernende geringes Interesse zeigen, da die behandelten Themen für sie als räumlich oder lebensweltlich weit entfernt wahrgenommen werden, äußern andere ein stärkeres Interesse, insbesondere wenn sie durch Erzählungen von Eltern oder Großeltern bereits Vorwissen oder persönliche Bezüge haben. Darüber hinaus berichtet L2 von Schüler:innen, die nationalistische Ressentiments offen äußern, sowie von solchen, die entsprechende Einstellungen zwar teilen, diese jedoch nicht verbal zum Ausdruck bringen. Nach Aussage von L2 ziehen sich manche Lernende im Unterricht vollständig zurück, da sie gedanklich abschweifen und die behandelten Inhalte für sie keinen erkennbaren Bezug zu ihrer Lebenswelt haben.¹²³

L3 beobachtet ebenfalls ein breites Spektrum an Schüler:innenreaktionen. Häufig zeigen Schüler:innen den Wunsch, an Diskussionen teilzunehmen, stellen jedoch bei kontroversen Themen fest, dass ihr inhaltliches Wissen begrenzt ist.¹²⁴ Kommt es im Rahmen solcher Diskussionen zu rassistischen oder homophoben Aussagen, versucht L3, durch das Einbringen alternativer Perspektiven einseitige Argumentationsmuster aufzubrechen. Dieser Perspektivwechsel kann dazu führen, dass Schüler:innen ihre eigenen Positionen hinterfragen.¹²⁵ Insbesondere beim Thema des Jugoslawienkriegs beschreibt L3, dass es

¹²¹ vgl. Interview L4, Z. 70-82.

¹²² vgl. Interview L1, Z. 221-230.

¹²³ vgl. Interview L2, Z. 136-144 und 243-249.

¹²⁴ vgl. Interview L3, Z. 139-144.

¹²⁵ vgl. Interview L3, Z. 158-165.

mehrere Unterrichtseinheiten benötigt, bis sich emotional aufgeladene Situationen beruhigen.¹²⁶

L4 charakterisiert die Reaktionen der Schüler:innen insgesamt als stark emotional, wobei diese Emotionen sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Einige Lernende zeigen Zurückhaltung, da sie sich als fachlich nicht ausreichend kompetent einschätzen, um zu einem Thema Stellung zu beziehen. Andere treten hingegen deutlich lauter, emotionaler und konfliktbereiter auf, sodass deren Verhalten von der Lehrperson reguliert werden muss.¹²⁷ L4 betont zudem, dass auch politische Themen wie Wahlen intensive emotionale Reaktionen hervorrufen können, insbesondere wenn politische Positionen verhandelt werden.¹²⁸ Es zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit kontroversen Themen, die einen unmittelbaren Lebensweltbezug aufweisen besser ankommen als Konflikte, die historisch und geografisch weiter entfernt sind.

Als eine Sub-Kategorie der Reaktionen von Schüler:innen hat sich der persönliche Bezug zu bestimmten Unterrichtsthemen, sowie die intrinsische Motivation herauskristallisiert. Dieser beschreibt Reaktionen auf Grund persönlicher oder familiärer Verbindung zu Themen wie „internationale Konflikte“.

L1 hatte eine sehr emotionale Situation in dieser Hinsicht, weil zwei Schülerinnen ihrer Klasse Familie im Iran hatte, als Israel den Iran bombardierte.¹²⁹ Den persönlichen Bezug zum Jugoslawienkrieg erkennt L1 an den Schüler:innen nicht wirklich, da er ihrer Meinung zu weit zurück liegt. Sie haben zwar ihren Ursprung und Familie aus der Region aber keine Erfahrungen mit dem Konflikt gehabt.¹³⁰

L2 bezieht sich auf den Ukrainekrieg und beschreibt, dass der Alltagsbezug in fast jeder Klasse vorzufinden ist. Gemeint ist, dass in vielen Klasse ukrainische Schüler:innen sitzen, die aus der Ukraine geflüchtet sind. Als Beispiel beschreibt sie eine Schülerin in ihrer Klasse, der man die Angst ansieht, weil sie um ihren Vater an der Front bangt. L2 vergleicht die jetzige Situation mit der damals im Jugoslawienkrieg. Die Lehrperson hatte damals geflüchtete Mitschüler:innen aus Jugoslawien und heute sind sie eben aus der Ukraine.¹³¹

L3 ist der Meinung, dass Zugehörigkeit ein großes Thema für die Schüler:innen ist. Manche sehen sich in Österreich nicht ganz daheim und in ihrem Heimatland auch nicht. Sie suchen

¹²⁶ vgl. Interview L3 324-328.

¹²⁷ vgl. Interview L4, Z. 309-316.

¹²⁸ vgl. Interview L4, Z. 239-242.

¹²⁹ vgl. Interview L1, Z. 225-230.

¹³⁰ vgl. Interview L1, Z. 256-260.

¹³¹ vgl. Interview L2, Z. 254-264.

aber diese Zugehörigkeit in einer Identitätsfindung. Diese befeuert Nationalstolz, der zum Problem werden kann, wenn unterschiedliche Nationalitäten in einer Klasse vertreten sind. Als Beispiel nennt sie Feiertage rund um Srebrenica, an denen zum Beispiel die Operation Oluja in Kroatien ein Feiertag ist, was in den Nachbarsländern zu Empörung führt. Obwohl die Schüler:innen nicht viel damit verbindet, weil die meisten hier geboren sind, wollen sie sich mit diesen nationalen Themen identifizieren.¹³²

L4 bestätigt, dass Schüler:innen mit persönlichem Bezug zum Jugoslawienkrieg mehr Interesse an dem Thema zeigen. Abhängig davon thematisiert die Lehrperson den internationalen Konflikt Jugoslawien mehr oder weniger. Dabei zeigt sich auch die Emotionalität des Konfliktes bei Jugendlichen mit persönlichem Bezug. Ansonsten sind vermehrt andere Konflikte für die Lernenden interessant.¹³³

8.6 Didaktische Strategien/Techniken

Didaktische Strategien und Techniken beschreiben Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lehrpersonen, die sie bei internationalen Konflikten anwenden um den Schüler:innen einen Lernerfolg, und daraus einen Kompetenzerwerb, zu ermöglichen. Hierzu wurden die Lehrpersonen gefragt, ob es bei der Behandlung internationaler Konflikte eigene Vorgehensweisen gibt.

L1 beschreibt, dass sie komplexe Themen häufig mit einer offenen Fragerunde einleitet, in der das Vorwissen der Schüler:nnengesammelt wird. Dabei fordert sie die Lernenden gezielt dazu auf, Inhalte aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Zur Veranschaulichung nutzt sie unter anderem ein anschauliches Beispiel, indem sie einen Ball verwendet, um zu verdeutlichen, dass Sachverhalte mehrere Seiten aufweisen können. Ziel dieses Vorgehens ist es, die Schüler:innen dazu anzuregen, verschiedene Perspektiven einzubeziehen und komplexe Zusammenhänge differenziert zu analysieren.¹³⁴ Gleichzeitig thematisiert L1 die eigenen Herausforderungen im Umgang mit der Komplexität bestimmter internationaler Konflikte sowie bei der Offenlegung der eigenen Position, insbesondere wenn Schüler:innen gezielt nach ihrer persönlichen Meinung fragen. In solchen Situationen macht sie transparent, dass auch sie nicht über vollständiges Wissen verfügt oder in der Lage ist, einen Konflikt aus einer vollständig distanzierten Außenperspektive zu beurteilen. Sie betont jedoch, dass sie sich weitergehend informieren und zu einem späteren Zeitpunkt darauf zurückkommen werde. Aus

¹³² vgl. Interview L3, Z. 230-242.

¹³³ vgl. Interview L4, Z. 181-186.

¹³⁴ vgl. Interview L1, Z. 210-215.

ihrer Sicht besteht die zentrale Aufgabe des Unterrichts zu internationalen Konflikten darin, unterschiedliche Sichtweisen aufzuzeigen und den Schüler:innen die Möglichkeit zu geben, auf dieser Grundlage eine eigenständige Meinungsbildung zu entwickeln.¹³⁵

L2 geht den Unterricht strategisch so an, dass sie versucht Unterrichtsinhalte mit Bezug auf die Gegenwart der Schüler:innen zu vermitteln. Sachverhalte versucht sie so darzustellen, dass sie auch eine tatsächliche Relevanz für das Leben der Schüler:innen darstellen soll.¹³⁶ Ein Beispiel beschreibt L2 wie folgt.

Man sollte halt versuchen, doch irgendwie einen Gegenwartsbezug oder einen Bezug zu den Menschen herzustellen, der sich diesen Konflikt vor Augen führen soll. Es ist (...) sicher wichtig, sich meinetwegen über Konflikte in Zentralafrika oder meinetwegen in Ostafrika den Kopf zu zerbrechen. Augenscheinlich hat das jetzt nicht viel mit uns zu tun, aber wenn es dann um Engpässe für seltene Erden geht oder meinetwegen andere Engpässe, die den Welthandel betreffen, dann wird es dann auf einmal sehr wohl relevant. Und wenn man sich anschaut, wie das mit der Piraterie am Horn von Afrika oder meinetwegen in der in der Meerenge von Malakka stattfindet. So hat das dann auch seine Relevanz im internationalen Handel und damit auf den Konsumenten, der saturiert in Europa sitzt und fröhlich rülpsend beim Frühstück sein weiches Ei aufschlägt.¹³⁷

Dabei stellt sie Entstehung der Konflikte, Denk- und Handlungsmuster der Konfliktparteien und Gründe warum diese Konflikte mit so einer Härte geführt werden in den Vordergrund.¹³⁸ Der Fokus liegt also auf der historischen Herleitung konfliktreicher Probleme und der Darstellung der oft heterogenen Regionen und den daraus entstehenden Konflikten. Bei der Behandlung im Unterricht ist der Lehrperson auch die Meinung der Schüler:innen wichtig. Dabei bittet sie Wahrnehmung oder Standpunkte der Schüler:innen oder auch der Eltern oder Großeltern, zu erläutern.¹³⁹

L3 hat familiäre Wurzeln in Kroatien und ist mit dem gesellschaftlichen Konflikt des Balkankrieges gut vertraut. Bei Themen, die ihr wichtig sind, wie zum Beispiel der

¹³⁵ vgl. Interview L1, Z. 300-313.

¹³⁶ vgl. Interview L2, Z. 29-32.

¹³⁷ Interview L2, Z. 293-302.

¹³⁸ vgl. Interview L2, Z. 110-113.

¹³⁹ vgl. Interview L2, Z. 160-165.

Jugoslawienkrieg, achtet sie noch einmal genauer auf die didaktische Umsetzung und den „Impact“ den die Themenbehandlung auf die Schüler:innen haben soll.¹⁴⁰ Dabei greift sie Themen wie internationale Konflikte zuerst immer historisch, mit Hilfe einer Präsentation, auf. Das hilft den Schüler:innen den Abschnitten zu folgen und sie sehen sofort, was auf sie zukommt.¹⁴¹ Je mehr sich die Klasse in ein solches Thema vertieft, desto mehr geht die Didaktik auch von den Schüler:innen aus, da sie mehr nachfragen und wissen wollen. Hier macht L3 manchmal einen Schlusstrich, sammelt Fragen und versucht diese nach einer Pause zu beantworten.¹⁴² Somit ist eine didaktische Strategie von L3 auf Fragen und Interessen der Schüler:innen zu reagieren. Damit es zu einer tieferen Auseinandersetzung mit der Problematik eines Konflikts wie des Jugoslawienkriegs kommt, benötigt es laut L3 ein dementsprechendes Klassenklima. Dies ist vor Allem wichtig, wenn man Schüler:innen mit einem persönlichen Bezug zu dem Konflikt hat. Laut L3 müssen sie sich wohl fühlen und bereit sein darüber zu reden. Damit ist auch die Beziehung zu der Lehrperson gemeint, die einen Raum ermöglicht in dem offen darüber gesprochen werden kann.¹⁴³ Die Lehrperson hat auch manchmal Schüler:innen mit einer sehr voreingenommenen Meinung zum Jugoslawienkrieg. Sie spricht von Schüler:innen, welche nationale Narrative, die sie zuhause gehört haben, wiedergeben. Diese Erzählweisen zu den Balkanvölkern versucht die Lehrperson aufzubrechen, indem sie einerseits einen neutralen Raum schafft und andererseits indem sie diese Narrative sofort aufgreift, zerlegt, herleitet und widerlegt.¹⁴⁴ Ein weiterer interessanter Punkt, der sich daraus ergeben hat, ist die persönliche Identifikation der betroffenen Schüler:innen. Diese Schüler:innen leben in zweiter oder dritter Generation in Wien, sprechen deutsch sowie ihre Muttersprache und werden trotzdem sowohl in Österreich als auch am Balkan als „Ausländer:innen“ gesehen.¹⁴⁵ Sie sind in ihrer nationalen Identifikation also sehr unsicher und versuchen darauf durch das Aufgreifen nationalistischer Klischees Halt zu finden. L3 sieht hier also ein Gegenwartsproblem des Jugoslawienkriegs, welches sie ebenfalls durch sofortiges Thematisieren versucht zu lösen.

L4 baut Themen zu internationalen Konflikten didaktisch immer so auf, dass zuerst persönliche Erfahrungen bzw. bereits vorhandenes Wissen behandelt werden. Dadurch stellt die Lehrperson fest, wie sehr sich die Schüler:innen in dem Thema auskennen oder Interesse zeigen. Davon

¹⁴⁰ vgl. Interview L3, Z. 185-187.

¹⁴¹ vgl. Interview L3, Z. 329-333.

¹⁴² vgl. Interview L3, 248-254.

¹⁴³ vgl. Interview L3, Z. 267-273.

¹⁴⁴ vgl. Interview L3, Z. 286-302.

¹⁴⁵ vgl. Interview L3, Z. 254-263.

ausgehend kann sie entscheiden, wie sehr sie den internationalen Konflikt behandelt, sprich ob er nur angeschnitten oder intensiv thematisiert wird.¹⁴⁶ Wenn es um die historische Aufarbeitung des Konfliktes geht, setzt die Lehrperson gerne unterschiedliche Medien als Arbeitsmaterial ein. Dafür eignen sich ihrer Meinung nach Interviews, ORF-Beiträge oder eine aktuelle Dokumentation, die die Schüler:innen in Gruppen bearbeiten, um Hintergründe und Entstehung des Konfliktes herleiten zu können.¹⁴⁷ Als konkretes Beispiel für den Jugoslawienkrieg nennt die Lehrperson Zeitzeugenberichte als Quelle. Da ihr Zweitfach Deutsch ist, zieht sie gerne schriftliche oder audiovisuelle Quellen zur Bearbeitung heran. Das können Tagebuchaufzeichnungen, literarische Texte, oder ein Auszug aus einem Roman sein. Diese werden näher betrachtet, analysiert und interpretiert.¹⁴⁸

Zwei Subkategorien, die sich aus den methodisch-didaktischen Strategien abgeleitet haben, sind der Gegenwartsbezug und die Lehrer-Schüler-Beziehung. Bei zweiterem Begriff wurde in dieser Arbeit auf Grund der Wortlänge absichtlich auf das Gendern verzichtet. Beide werden von fast allen Interviewpartner:innen erwähnt und stellen somit eine relevante Subkategorie für die Ergebnisbeschreibung dar.

L1 findet es wichtig, immer wieder den Bogen zur Gegenwart zu spannen. Gerade das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung soll dieser Aufgabe gerecht werden.¹⁴⁹ Dabei nennt sie ein Beispiel, bei dem sie mit Hilfe des Spielfilms „Avatar“ das Thema Kolonialismus bearbeitet hat. Ein Schüler war davor nur schwer für das Thema zu begeistern, doch mit Hilfe des Films konnte der Schüler Kolonialismus sehr gut beschreiben.¹⁵⁰ Das Einbinden von Didaktik mit Lebensweltbezug der Schüler:innen kann gezielt Wirkung zeigen. Der Zugang der Lehrperson zu der Klasse spielt für L1 ebenfalls eine wesentliche Rolle. Sie überlegt sich bei potenziell konfliktreicheren Themen im Vorfeld, ob sie für die jeweilige Klasse geeignet sind.¹⁵¹ Dafür braucht es einerseits Kenntnis über die Personen in der Klasse und andererseits eine passende Lehrer-Schüler-Beziehung. Wenn Schüler:innen ein gutes Verhältnis zu der Lehrperson haben und wissen sie können ihre Meinung, in einem gewissen Rahmen, sagen, werden sie das auch tun.¹⁵² Dieser Meinungsaustausch ist für die Bearbeitung

¹⁴⁶ vgl. Interview L4, Z. 70-77.

¹⁴⁷ vgl. Interview L4, Z. 86-90.

¹⁴⁸ vgl. Interview L4, Z. 282-287.

¹⁴⁹ vgl. Interview L1, Z. 25-28.

¹⁵⁰ vgl. Interview L1, Z. 59-66.

¹⁵¹ vgl. Interview L1, Z. 184-186.

¹⁵² vgl. Interview L1, Z. 154-157.

konfliktreicher Themen, aber auch für die allgemeine Erreichung der Kompetenzen von großer Bedeutung.

L2 stellt den Balkankonflikt an sich, als nicht lebensweltlich für die meisten Schüler:innen dar, da er grundsätzlich abgeschlossen ist. Erst, wenn aktuelle Ereignisse in der Region stattfinden, die sich historisch aus der Zeit des Jugoslawienkonflikts ableiten lassen, bekommen solche Themen einen relevanten Gegenwartsbezug für die Schüler:innen.¹⁵³ Ein weiteres Beispiel von L2 wurde in 8.6 mit einem Zitat beschrieben.

Wie auch L1 ist auch L3 der Meinung, dass Schüler:innen von einer positiven Beziehung zu der Lehrperson profitieren können. L3 hatte zwei Klassen, mit denen sie auf Grund der gemeinsamen 7 Jahre Unterricht ein gutes Verhältnis hatte. Diese Klassen wussten ganz genau, dass bei bestimmten Themen der Raum zum Diskutieren und Besprechen gegeben war und dass die Lehrperson darauf einging.¹⁵⁴

8.7 Herausforderungen

Die Thematisierung internationaler Konflikte beziehungsweise konfliktfreudiger Themen birgt auch immer Herausforderungen. Diesbezüglich wurden die Lehrpersonen gefragt, ob und welche Art von Herausforderungen, in Bezug auf Internationale Konflikte, aber auch auf allgemeine Themen der Politischen Bildung, gegeben sind.

Für L1 ist die mangelnde Zeit zur Themenbearbeitung mitunter die größte Herausforderung. Es gäbe so viele wichtige und interessante Themen in Politischer Bildung, für die die Zeit aber nicht ausreiche und die Herausforderung darin bestünde, zu entscheiden welches Thema im Unterricht behandelt wird und welches ausgelassen werden muss.¹⁵⁵ Nebenbei erwähnt die Lehrperson, dass das Thema „LGBTQ+“ laut einer Kollegin im Unterricht manchmal zur Herausforderung werden kann, weil es für manche Klassen ein Problem ist.¹⁵⁶ Genauer ist L1 darauf nicht eingegangen.

Lehrperson L2 sieht die Herausforderung der Behandlung von Fakten in Geschichte. Sie beschreibt Geschichte als hermeneutischen Gegenstand, der von der Auslegung der Quellen lebt. Diese Quellen können manchmal sehr eindeutig oder eher uneindeutig sein. Manchen Menschen würde es daher schwer fallen gewissen Quellen Glauben zu schenken.¹⁵⁷ In Bezug

¹⁵³ vgl. Interview L2, Z. 242-247.

¹⁵⁴ vgl. Interview L3, Z. 303-308.

¹⁵⁵ vgl. Interview L1, Z. 267-275.

¹⁵⁶ vgl. Interview L1, Z. 167-169.

¹⁵⁷ vgl. Interview L2, Z. 98-104.

auf den Jugoslawienkrieg beschreibt L2 unterschiedliche Erziehungsmuster von Jugendlichen mit Wurzeln vom Balkan.

Manche wollen von dem gar nichts mehr hören, weil sie sagen Ja, das interessiert mich nicht, das betrifft mich nicht. Ich habe mit Jugoslawien oder mit dem Zerfall dieses Staates nichts zu tun. Andere sagen Ja, das kennen sie aus Beschreibungen ihrer Eltern oder der Großeltern, weil für die das der Grund war, ihre Heimat zu verlassen. Wiederum andere, und die sind oft sehr augenscheinlich dann, (...) pflegen stark nationalistische Ressentiments und tragen die auch offen zur Schau. Und das ist dann natürlich schon sehr schwierig. Andere sind, wenn sie sie haben, vielleicht klug genug, dass sie es runterschlucken. Das ist aber (...) In einem Konflikt wie diesem, der ja teils noch immer die Gemüter erhitzt, nur sehr schwer zu verbergen, wenn man da eine sehr eindeutige Position hat.¹⁵⁸

Die Herausforderung in der Behandlung des Jugoslawienkonflikts besteht also in zum Teil nationalistischen Ansichten mancher Schüler:innen auf Grund ihrer Sozialisation und der hohen Emotionalisierung des Konfliktes. Dadurch sind manche Schüler:innen in der Behandlung des Konfliktthemas weniger kompromissbereiter in ihren Standpunkten oder ihrer Wahrnehmung als andere.

L3 beschreibt den Konsum sozialer Medien als eine Herausforderung für Politische Bildung. Sie merkt, dass Schüler:innen anfällig auf bestimmte Propaganda-Inhalte sind und diese nicht kritisch hinterfragen können bzw. eine seriöse von einer unseriösen Quelle unterscheiden können.¹⁵⁹ Eine weitere Herausforderung besteht für die Lehrperson in politischen Themen bei denen Homophobie oder Sexismus von Seiten der Lernenden zu vernehmen ist. Der Zeitmangel im Unterricht erschwert der Lehrperson das Eingehen auf einzelne Schüler:innen, was das Durchbrechen festgefahrener Meinungen verhindert.¹⁶⁰ Hinzu kommt, dass solche politischen Themen oft Konfrontationen heraufbeschwören, denen manche Lehrkräfte lieber aus dem Weg gehen wollen, weil sie womöglich Angst vor Diskussionen haben. Diese Angst ist auch davon geprägt, als Lehrperson zu kontroversen Aussagen Stellung zu beziehen.¹⁶¹ L3 sagt sie versteht

¹⁵⁸ Interview L2, Z. 137-146.

¹⁵⁹ vgl. Interview L3, Z. 35-38.

¹⁶⁰ vgl. Interview L3, Z. 308-318.

¹⁶¹ vgl. Interview L3, Z. 382-386.

dieses Vorgehen, *weil sie keinem irgendwie auf die Füße steigen wollen*.¹⁶² Auf Grund des persönlichen Bezugs zu Jugoslawien setzt sich L3 vor allem bei diesem Thema für Aufklärung ein. Herausfordernd ist die mangelnde Aufklärung des Jugoslawienkonflikts in Kroatien, Serbien oder Bosnien, was sich auch in den nächsten Generationen in Österreich widerspiegelt. Dabei geht es laut L3 immer noch um das Einnehmen einer Opferrolle, dem serbischen Aggressor und der Befreiung und Selbstständigkeit von Kroatien und Bosnien. L3 nimmt hierbei wieder vermehrt nationalistische Tendenzen von Seiten der Jugendlichen wahr.¹⁶³ Was diese Tendenzen befeuert ist mit der Frage der Zugehörigkeit verbunden. Die Lehrperson ist der Meinung, dass einige Schüler:innen mit Wurzeln vom Balkan sich weder mit Österreich noch mit dem Heimatland ihrer Eltern oder Großeltern identifizieren können und durch nationalistische Denkmuster versuchen aktiv Zugehörigkeit zu erlangen. Dieses Vorgehen wurde bereits genauer im oberen Kapitel 8.5 beschrieben.

L4 sieht das Schwarz-Weiß-Denken der Lernenden als große Herausforderung. Damit meint sie, dass internationale Konflikte oft mit vielen Emotionen verbunden sind und Jugendliche nach einer klaren Antwort auf die Frage, wer die Guten und wer die Bösen in dem Konflikt sind, suchen. Diese Antwort wird von den Schüler:innen auch eingefordert, jedoch kann die Lehrperson sie nicht beantworten, sondern nur Hintergrundwissen vermitteln und dabei unterstützend Fragen stellen die zu diskutieren sind.¹⁶⁴ Eine weitere Herausforderung ist die angesprochene Emotionalität der Themen, welche durch die Sozialen Medien bestärkt wird. Dadurch machen sich Jugendliche viele Gedanken und sind oft mit dem Thema überfordert, was sich laut der Lehrperson auch auf deren psychisches Wohlbefinden auswirkt.¹⁶⁵ Zuletzt beschreibt L4 die große Fülle an unterschiedlichen Themen, für die am Beginn der Unterrichtstätigkeit angelerntes Wissen und Unterlagen nicht reichen. Nach dem Studium muss man sehr viel selbst vorbereiten und sich neu aneignen, um für den Unterricht gut vorbereitet zu sein. Bei internationalen Konflikten, in denen man sich vielleicht selbst nicht sehr gut auskennt, ist man sich unsicher, ob man diese wirklich thematisieren soll.¹⁶⁶

8.8 Vorschläge für die Zukunft

Da das Interview mit Herausforderungen der Politischen Bildung im Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung abzielte, wurde, für die Vollständigkeit, auch nach

¹⁶² Interview L3, Z. 383.

¹⁶³ vgl. Interview L3, Z. 219-221.

¹⁶⁴ vgl. Interview L4, Z. 192-201.

¹⁶⁵ vgl. Interview L4, Z. 202-206.

¹⁶⁶ vgl. Interview L4, Z. 253-259.

Vorschlägen und Ideen für die Zukunft gefragt. Der einheitliche Kanon der interviewten Lehrpersonen ist, dass Politische Bildung mehr Zeit benötigt. Grund dafür sind die stetig neuen Themen auf die sich Politische Bildung beziehen kann und auch muss. Diese lassen sich im derzeitigen Lehrplan gemeinsam mit Geschichte nur teilweise unterbringen.

L1 betont, dass es viele interessante Themen gibt, die es wirklich wert sind im Unterricht thematisiert zu werden aber die Zeit einfach nicht dafür da ist. Die Lehrperson nennt hier zum Beispiel weltpolitische Themen, die sehr aktuell sind, aber auf Grund der Zusammenlegung mit Geschichte einfach außen vorgelassen werden müssen. Zusätzlich ist sie der Meinung, dass eine Trennung der beiden Teilfächer eine Erleichterung der Themenauswahl in Geschichte und Politischer Bildung mit sich bringen würde.¹⁶⁷

Auch L2 beantwortet die Frage nach Verbesserungsvorschlägen für die Politische Bildung mit mehr Zeit.¹⁶⁸ Sie kritisiert die zeitlichen Sparmaßnahmen für Geografie und Geschichte und verweist auf Tendenzen zu einem erneuten Flächenfach der beiden Fächer.¹⁶⁹ Für politisch und kritisch denkende und reflektierte Menschen gebe es nämlich wesentlich mehr Themen, die man in Politische Bildung behandeln könnte, so L2.¹⁷⁰

L3 plädiert für die Politische Bildung als eigenes Fach. Dadurch könnte man laut ihr einerseits länger Fokus auf historische Themen legen und andererseits politische Themen genauer und in einem größeren Ausmaß thematisieren. Gerade auf Grund bestimmter Tendenzen in Europa wäre die Alleinstellung Politischer Bildung wünschenswert.¹⁷¹ Das Problem zeigt sich für die Lehrperson nämlich darin, dass oft einmal der gerade thematisierte historische Stoff für aktuelle politische Themen pausieren muss und erst danach wieder aufgegriffen wird. L3 empfindet das als Lose-Lose-Situation. Aktuelle politische Prozesse können nicht so detailliert aufgearbeitet werden und den Schüler:innen fällt es schwerer den vorigen Stoff wieder aufzunehmen.¹⁷² Dafür kann sie sich zum Beispiel zusätzlich das Fach Politische Bildung in der Sekundarstufe II vorstellen. So hätte man genug Zeit für den historischen Stoff und könnte sich in zwei bis drei Jahren der Oberstufe ausgiebig mit politischen Themen befassen.¹⁷³ Es zeigt sich also auch bei Interviewpartner:in L3, dass auf Grund mangelnder Zeit, Abstriche bei historischen oder

¹⁶⁷ vgl. Interview L1, Z. 267-275.

¹⁶⁸ vgl. Interview L2, Z. 270.

¹⁶⁹ vgl. Interview L2, Z. 276-284.

¹⁷⁰ vgl. Interview L2, Z. 274-276.

¹⁷¹ vgl. Interview L3, Z. 360-366.

¹⁷² vgl. Interview L3, Z. 369-373.

¹⁷³ vgl. Interview L3, Z. 366-369.

politischen Themen gemacht werden müssen, worunter Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb leiden können.

L4 wünscht sich für die Zukunft nicht nur mehr Zeit, sondern auch mehr Materialien für Politische Bildung. Ihrer Meinung nach ist der Materialbestand abseits des Schulbuches, vor allem Online-Angebote betreffend, ausbaufähig. In Deutschland gibt es zwar mehr Unterlagen, welche aber oft zu sehr auf Deutschland zugeschnitten sind und Österreich hinkt dabei, ihrer Meinung nach, hinterher. Die Lehrperson muss sich hierbei also die Frage stellen, ob sie sich Wissen zu aktuellen Themen selbst aneignet und den Unterricht vorbereitet oder ob sie ein bis zwei Jahre wartet, bis es passende Unterrichtsmaterialien gibt und das Thema aber möglicherweise nicht mehr aktuell ist.¹⁷⁴ L4 wünscht sich daher eine bessere Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien zur Politischen Bildung, um Lehrpersonen bei der Umsetzung im Unterricht zu unterstützen.

9 Zusammenfassende Darstellung der Interviewanalyse

Die Ergebnisse der Interviewanalyse zeigen, dass Politische Bildung von allen befragten Lehrpersonen als ein zentraler und unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichtsfaches Geschichte und Politische Bildung wahrgenommen wird. Insbesondere in der Oberstufe wird ihr eine hohe Bedeutung zugeschrieben, da Schüler:innen dort stärker mit aktuellen politischen Ereignissen, gesellschaftlichen Konflikten und medial vermittelten Informationen konfrontiert sind. Politische Bildung wird dabei nicht isoliert verstanden, sondern eng mit historischen Inhalten verknüpft, um Zusammenhänge zwischen Vergangenheit und Gegenwart sichtbar zu machen. Der Umfang, in dem Politische Bildung im Unterricht tatsächlich Raum einnimmt, ist jedoch stark von aktuellen Ereignissen wie Wahlen oder internationalen Konflikten abhängig.

In Bezug auf die Unterrichtsthemen zeigt sich eine gewisse Übereinstimmung bei grundlegenden Inhalten wie Wahlsystemen oder dem politischen System Österreichs. Darüber hinaus setzen die Lehrpersonen individuelle Schwerpunkte, die sowohl durch persönliche Interessen als auch durch die Interessen der Schüler:innen geprägt sind. Neben klassischen historischen Themen gewinnen aktuelle politische Fragestellungen, internationale Konflikte, Migration, Medien, Populismus sowie Identitäts- und Zugehörigkeitsfragen zunehmend an Bedeutung. Die Aktualität eines Themas führt dabei häufig dazu, dass Lehrpersonen bewusst

¹⁷⁴ vgl. Interview L4, Z. 325-340.

vom Lehrplan abweichen, um gegenwartsrelevanten Inhalten mehr Raum zu geben, auch wenn dies mit einer Reduktion anderer Themen einhergeht.

Der generelle Unterrichtsaufbau ist durch eine hohe Flexibilität und Schüler:innenorientierung gekennzeichnet. Vorwissen, Interessen und Erfahrungen der Lernenden bilden häufig den Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung. Die Lehrpersonen reflektieren ihren Unterricht regelmäßig und passen diesen an die jeweilige Klassensituation an. Unterschiedliche didaktische Zugänge, wie etwa blockweiser Unterricht, inhaltsorientierte Vermittlung oder adaptive Planung, zeigen, dass es kein einheitliches Vorgehen gibt, sondern vielmehr individuelle erfahrungsbasierte Konzepte verfolgt werden.

Bei der Behandlung internationaler Konflikte wird der Unterricht häufig um zusätzliche Diskussionsräume erweitert. Der Aufbau orientiert sich dabei an der jeweiligen Schulstufe, dem Vorwissen sowie der emotionalen Belastbarkeit der Klasse. In der Unterstufe steht meist eine historische Einordnung im Vordergrund, während in der Oberstufe eine vertiefte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven und Deutungen erfolgt. Die Lehrpersonen betonen die Notwendigkeit, solche Themen sensibel auszuwählen und die jeweilige Klassendynamik sowie das Klassenklima im Vorfeld zu berücksichtigen.

Die Reaktionen der Schüler:innen auf politische und konfliktreiche Themen sind heterogen und reichen von großem Interesse bis hin zu Desinteresse oder Rückzug. Besonders internationale Konflikte sind häufig mit emotionalen Reaktionen verbunden, die stark vom persönlichen oder familiären Bezug der Lernenden abhängen. Kontroverse Themen können zu intensiven Diskussionen, aber auch zu Überforderung oder Konflikten führen. Gleichzeitig zeigen sich bei entsprechender didaktischer Begleitung Reflexionsprozesse und die Bereitschaft, eigene Positionen zu hinterfragen.

Ein wesentlicher Faktor für Motivation und Beteiligung ist der persönliche Bezug der Schüler:innen zu bestimmten Themen. Aktuelle Konflikte wie der Ukrainekrieg führen aufgrund unmittelbarer Betroffenheit zu hoher Emotionalität, während der Jugoslawienkrieg vor allem im Zusammenhang mit Identitäts- und Zugehörigkeitsfragen relevant wird. National geprägte Narrative, die aus dem familiären Umfeld stammen, können sowohl Interesse fördern als auch Polarisierungen verstärken und stellen für die Lehrpersonen eine besondere Herausforderung dar.

Didaktisch setzen die Lehrpersonen auf multiperspektivische, historisch fundierte und lebensweltbezogene Zugänge. Zentrale Strategien sind das Sammeln von Vorwissen, das

bewusste Aufzeigen unterschiedlicher Sichtweisen sowie der Einsatz vielfältiger Medien wie Dokumentationen, Zeitzeugenberichte oder literarischer Texte. Ziel ist es, einseitige Deutungsmuster aufzubrechen und den Schüler:innen eine eigenständige Meinungsbildung zu ermöglichen. Dabei wird der Lehrer-Schüler-Beziehung eine zentrale Bedeutung zugeschrieben, da ein vertrauensvolles Verhältnis offene Diskussionen und den konstruktiven Umgang mit kontroversen Positionen erst ermöglicht.

Als zentrale Herausforderungen benennen die Lehrpersonen vor allem den Zeitmangel, die hohe Emotionalität politischer Themen, den Einfluss sozialer Medien sowie den Umgang mit Polarisierung, Schwarz-Weiß-Denken und extremen oder diskriminierenden Einstellungen. Hinzu kommen Unsicherheiten bei der Vermittlung komplexer internationaler Konflikte sowie die psychische Belastung der Schüler:innen durch die permanente Präsenz globaler Krisen.

Für die Zukunft sprechen sich alle Interviewpartner:innen für eine stärkere Verankerung der Politischen Bildung im schulischen Kontext aus. Insbesondere wird der Wunsch nach mehr Unterrichtszeit sowie nach einer Trennung von Geschichte und Politischer Bildung oder der Einführung eines eigenständigen Faches geäußert. Dadurch könnten sowohl historische als auch politische Inhalte vertiefter behandelt werden. Zusätzlich wird ein Ausbau qualitativ hochwertiger, leicht zugänglicher und österreichspezifischer Unterrichtsmaterialien gefordert, um Lehrpersonen bei der Behandlung aktueller politischer Themen besser zu unterstützen. In der folgenden Tabelle sind die Ergebnisse noch einmal in Stichworten zusammengefasst.

Kategorie	Lehrperson 1	Lehrperson 2	Lehrperson 3	Lehrperson 4
Rolle der Politischen Bildung	- Gleiche Bedeutung wie Geschichte - Große Rolle erst in Verbindung mit Geschichte - Spannt Bogen von Geschichte zur Politischen Bildung	- Sehr wichtige Rolle - Sollte sich in allen Fächern wiederfinden	- Vor Allem in der Oberstufe wichtig - Große Rolle in Bezug auf die Sozialen Medien	- Vor Allem in der Oberstufe wichtig - Mehr Interesse von den Schüler:innen - Soziale Medien als Interessensantreiber - Einsatz Abhängig von aktuellen Ereignissen
Unterrichtsthemen	- Themen aus dem Lehrplan - Verbindet Geschichte mit dem Zweitfach Deutsch	- Österreich als Staat - Themen aus dem Lehrplan	- Migration, Geschlechtergeschichte, Frauenwahlrecht, autokratische Herrscher, Propaganda, Populismus, Medien, Jugoslawienkrieg	- Themen aus dem Lehrplan - Wahlsysteme - Französische Revolution - Internationale Konflikte
Genereller Unterrichtsaufbau	- Abhängig von den Unterrichtsthemen - Herstellung eines einheitlichen Wissensstands - Reflexion	- inhaltsorientierte Vermittlung - Verständlichkeit steht im Vordergrund	- Themenblocks über mehrere Stunden - Differenzierung in Themenwahl und Strukturierung - Schwerpunktsetzung auf persönlich wichtige Themen	- Zuerst historischer Hintergrund und dann Herleitung von Entwicklungen
Unterrichtsaufbau bei internationalen Konflikten	- Kein Unterschied zu anderen Themen - Mehr Raum für Diskussion	- Keine Unterschiede	- Differenzierung zwischen Unter- und Oberstufe - Unterstufe: Fokus auf Historischer Abriss - Oberstufe: Bearbeitung und Reflexion des Konflikts	- Ähnlicher Vorgang wie bei anderen Themen - Zuerst historischer Hintergrund und dann Herleitung von Entwicklungen
Reaktionen der Schüler:innen	- Interesse durch eigenständiges Nachfragen - Emotionale Reaktion bei	- Von Sozialisationsmustern geprägt - Zum Teil Abwesenheit	- Breites Spektrum an Reaktionen - Diskussionsbeteiligung	- Sehr emotional unterschiedlich - Zum Teil Zurückhaltung

	persönlichem Bezug	- Zum Teil festgefahrene Meinungen	- Emotional	- Zum Teil Konfliktbereitschaft
Intrinsische Motivation und Persönlicher Bezug	- Schüler:innen mit Verwandtschaft im Konfliktland	- Geflüchtete Schüler:innen aus einem Konfliktland	- Soziale Zugehörigkeit zu einem Konfliktland	- höhere Interesse bei persönlichem oder familiärem Bezug zum Konflikt
Didaktische Strategien/Techniken	- Offene Fragerunde - Perspektivenwechsel - Schaffung einer eigenen Meinungsbildung	- Unterrichtsinhalte mit Gegenwartsbezug - Historische Herleitung, um Konflikt zu verstehen	- Beantwortung akut auftretender Fragen - Passendes Arbeitsklima - Gute Beziehung zur Lehrperson - Versucht Narrative aufzubrechen	- Sammlung von bereits vorhandenem Wissen - Historische Aufarbeitung mit Quellen
Gegenwartsbezug und Lehrer-Schüler-Beziehung	- Wichtig Für die Lehrperson - Kolonialismus mit Spielfilm „Avatar“ dargestellt - Beziehung zu Schüler:innen wichtig, um konfliktreiche Themen behandeln zu können	- Lebensweltbezug wichtig für die Behandlung von internationalen Konflikten	- Positives Verhältnis zur Lehrperson nötig	- Lehrer-Schüler-Gespräche bei denen gutes Verhältnis Voraussetzung ist
Herausforderungen	- mangelnde Zeit im Unterricht	- Auslegung und Interpretation von Quellen - nationalistische Ansichten der Lernenden - festgefahrene Narrative	- Mangelnde Medienkompetenz - Mangelnde Kompetenz im Umgang mit Propaganda - mangelnde Zeit im Unterricht - Mangelnde Aufarbeitung des Jugoslawienkrieges	- Schwarz-Weiß-Denken der Lernenden - Emotionalität durch Soziale Medien - Mangelndes Wissen und fehlendes Arbeitsmaterial von Seiten der Lehrperson
Vorschläge für die Zukunft	- Trennung von Geschichte und Politischer Bildung, um mehr Zeit und Fokus legen zu können	- Mehr Zeit für Politische Themen	- Politische Bildung als eigenes Fach in der Oberstufe	- Mehr Zeit - Mehr zeitgerechte Materialien für den Unterricht

Tabelle 1: Ergebnisse der Interviewanalyse

10 Ergebnisvergleich und Diskussion

Im folgenden Unterkapitel werden die zentralen Inhalte des Theorieteils den Ergebnissen der Interviewanalyse gegenübergestellt. Zuerst werden die Interviewergebnisse mit der historischen Darstellung des Jugoslawienkrieges in Beziehung gesetzt. Ziel ist es, zentrale Aspekte beider Inhalte gegenüberzustellen und mögliche inhaltliche Überschneidungen herauszuarbeiten. Durch die vergleichende Betrachtung soll aufgezeigt werden, inwiefern sich Themen, Herausforderungen und Deutungsmuster aus der historischen Darstellung auch in der schulischen Vermittlung solcher Konflikte wiederfinden. Danach werden die Interviewergebnisse mit den Grundlagen Politischer Bildung an Österreichs Schulen in Verbindung gesetzt. Dabei wird untersucht, inwiefern die im Lehrplan, im Grundsatzerlass und im Kompetenzmodell formulierten Ziele der Politischen Bildung in der unterrichtlichen Praxis tatsächlich umgesetzt werden. Es werden Gemeinsamkeiten zwischen Theorie und Praxis herausgearbeitet und Unterschiede und Spannungsfelder beschrieben, die sich aus den Interviews ergeben haben. Abschließend werden auf Grundlage der Interviewergebnisse allgemeine Leitideen für den Einsatz internationaler Konflikte im Unterricht formuliert und hinsichtlich ihrer Bedeutung für eine gelingende Politische Bildung reflektiert.

10.1 Historischer Kontext und empirische Ergebnisse im Vergleich

Trotz der unterschiedlichen Perspektiven lassen sich mehrere inhaltliche Überschneidungen erkennen, die die Aussagen der Interviewpartner:innen bekräftigen und Gemeinsamkeiten in der Gemengelage aufweisen. Ein zentrales Ergebnis der Interviewanalyse ist die hohe Bedeutung Politischer Bildung im Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung. Lehrpersonen betonen insbesondere bei internationalen Konflikten die Notwendigkeit, politische Entwicklungen, gesellschaftliche Spannungen und internationale Akteure zu thematisieren. Die historische Darstellung des Jugoslawienkrieges bestätigt die politische Dimension solcher Konflikte. Bereits in der Entstehungsphase des Krieges werden politische Machtverschiebungen und nationalistische Bewegungen als zentrale Faktoren beschrieben. Nach dem Tod Titos verschärften neue politische Akteure wie Slobodan Milošević oder Franjo Tuđman durch nationalistische Positionen die Spannungen zwischen den Teilrepubliken. Die daraus entstehenden Unabhängigkeitsbestrebungen einzelner Staaten sowie die Idee eines serbisch dominierten Großreichs zeigen, dass politische Entscheidungen und Ideologien eine zentrale Rolle im Konfliktverlauf spielten. Die Betonung Politischer Bildung im Unterricht

lässt sich vor diesem Hintergrund nachvollziehen, da solche Konflikte ohne eine politische Analyse kaum verständlich sind.

Ein weiteres zentrales Ergebnis der Interviews betrifft die Notwendigkeit multiperspektivischer Zugänge im Unterricht. Die Lehrpersonen betonen, dass internationale Konflikte aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden müssen, um einseitige Narrative zu vermeiden. Auch diese Einschätzung wird durch die historische Darstellung des Jugoslawienkrieges gestützt. Der Konflikt war von vielen beteiligten Akteur:innen geprägt, darunter unterschiedliche ethnische Gruppen, nationale Regierungen, paramilitärische Einheiten sowie internationale Organisationen. Besonders deutlich wird diese Komplexität im Bosnienkrieg, in dem Serb:innen, Kroat:innen und Bosniak:innen in wechselnden Konstellationen gegeneinander kämpften. Darüber hinaus spielten internationale Akteure wie die NATO, die UNO und die Europäische Gemeinschaft eine wichtige Rolle bei diplomatischen und militärischen Interventionen. Die Vielzahl an beteiligten Gruppen und Interessen verdeutlicht, dass eine vereinfachte Darstellung des Konflikts kaum möglich ist und multiperspektivische Zugänge im Unterricht notwendig erscheinen.

Die Interviewanalyse zeigt zudem, dass internationale Konflikte im Unterricht häufig mit emotionalen Reaktionen der Schüler:innen verbunden sind. Diese Emotionen entstehen insbesondere dann, wenn Lernende persönliche oder familiäre Bezüge zu den behandelten Themen haben. Der Jugoslawienkrieg wird dabei laut Lehrpersonen häufig im Zusammenhang mit Fragen von Identität und Zugehörigkeit relevant. Die historische Darstellung des Konflikts verdeutlicht, warum solche emotionalen Bezüge entstehen können. Der Krieg war von massiver Gewalt gegen Zivilbevölkerungen, Vertreibungen und ethnischen Spannungen geprägt. Ereignisse wie das Massaker von Srebrenica mit tausenden getöteten Zivilist:innen oder die großflächigen Vertreibungen im Kosovo zeigen die dramatischen Auswirkungen des Konflikts auf die Bevölkerung. Solche Ereignisse können in gesellschaftlichen Erinnerungen und familiären Narrativen weiterwirken und somit auch im schulischen Kontext eine emotionale Dimension erhalten.

Darüber hinaus weisen die Lehrpersonen in den Interviews darauf hin, dass nationale Narrative aus dem familiären Umfeld von Schüler:innen eine Rolle im Unterricht spielen können und teilweise zu Polarisierungen führen. Auch dieses Phänomen lässt sich durch die historische Darstellung des Konflikts plausibilisieren. Der Jugoslawienkrieg war stark von nationalistischen Ideologien und konkurrierenden Deutungen geprägt. Unterschiedliche Gruppen interpretierten die Ereignisse aus jeweils eigenen nationalen Perspektiven, was sich

beispielsweise in gegenseitigen Schuldzuweisungen oder unterschiedlichen Darstellungen von Gewaltakten zeigte. In Serbien führten zum Beispiel mehrere Faktoren dazu, dass der Umgang mit den Kriegsverbrechen und der öffentliche Diskurs über den Krieg seit Jahrzehnten zwei konkurrierende Positionen innehat.¹⁷⁵ Diese konkurrierenden Narrative können über Generationen hinweg weitergegeben werden und somit auch in schulischen Diskussionen sichtbar werden.

Schließlich beschreiben die Lehrpersonen den Umgang mit internationalen Konflikten als didaktische Herausforderung, da diese Themen komplex, emotional aufgeladen und politisch sensibel sind. Auch diese Einschätzung wird durch den historischen Überblick gestützt. Der Jugoslawienkrieg zeichnet sich durch eine Vielzahl von Konfliktlinien aus, die ethnische Spannungen, nationale Unabhängigkeitsbestrebungen, militärische Interventionen und internationale Diplomatie umfassen. Hinzu kommt die teilweise widersprüchliche Rolle internationaler Organisationen wie der UNO oder der NATO, deren Handlungen sowohl als notwendig für die Beendigung des Konflikts als auch als kritisch diskutierbar dargestellt werden. Die Vielschichtigkeit dieser historischen Entwicklungen zeigt, dass die Vermittlung solcher Themen im Unterricht zwangsläufig mit Herausforderungen verbunden ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die historische Darstellung des Jugoslawienkrieges die in der Interviewanalyse beschriebenen Erfahrungen der Lehrpersonen in vielerlei Hinsicht bestätigt und kontextualisiert. Die politische Dimension des Konflikts, seine multiplen Akteursgruppen, die emotionalen Auswirkungen auf die Bevölkerung sowie die Existenz konkurrierender Narrative verdeutlichen, warum internationale Konflikte im Unterricht sowohl eine hohe Relevanz besitzen als auch besondere didaktische Anforderungen stellen. Die Ergebnisse der Interviewanalyse erscheinen vor diesem Hintergrund nachvollziehbar und werden durch die historische Komplexität des Jugoslawienkrieges zusätzlich legitimiert.

10.2 Empirische Ergebnisse im Spiegel der Politischen Bildung

Im Theorieteil wurde deutlich gemacht, dass Politische Bildung eine grundlegende Voraussetzung für das Funktionieren einer Demokratie ist. Ziel ist es, junge Menschen zu politisch mündigen, reflektierten und urteilsfähigen Bürger:innen zu machen. Die Schule übernimmt dabei eine wichtige Rolle, da sie ein Raum ist, in dem politische Themen sachlich diskutiert und unterschiedliche Meinungen respektvoll ausgetauscht werden können. Die

¹⁷⁵ vgl. Daniela Mehler, *Serbische Vergangenheitsaufarbeitung. Normwandel und Deutungskämpfe im Umgang mit Kriegsverbrechen, 1991-2012* (Bielefeld 2015) 304f.

Interviews bestätigen diese theoretischen Annahmen sehr deutlich. Alle befragten Lehrpersonen betonen, dass Politische Bildung für sie eine sehr wichtige Rolle spielt. Besonders in der Oberstufe wird sie als zentral wahrgenommen, da Schüler:innen hier zunehmend Interesse an aktuellen politischen Themen zeigen. Internationale Konflikte werden dabei häufig durch Medien oder soziale Netzwerke in den Unterricht „hineingetragen“. Schüler:innen kommen mit Fragen, Meinungen oder Unsicherheiten in die Klasse und erwarten Orientierung und Einordnung. Hier zeigt sich eine klare Übereinstimmung mit dem Grundsatzterlass zur Politischen Bildung, der die Entwicklung von selbstständigem Denken, Reflexion und politischer Teilhabe in den Mittelpunkt stellt. Die Praxis verdeutlicht, dass diese Zielsetzung nicht nur theoretisch formuliert ist, sondern im Unterricht tatsächlich eine Rolle spielt. Gleichzeitig wird aber auch sichtbar, dass Politische Bildung in der Realität stark von aktuellen Ereignissen beeinflusst wird. Die Lehrpersonen berichten, dass internationale Konflikte oder Wahlen dazu führen, dass sie ihren Unterricht spontan anpassen. Das zeigt einerseits einen starken Gegenwartsbezug, wie er auch im Lehrplan gefordert wird, andererseits aber auch, dass Politische Bildung stark von Aktualität abhängig ist. Ein weiterer wichtiger Aspekt sozialer Medien ist, dass Schüler:innen sehr schnell Informationen konsumieren, diese aber oft nicht kritisch hinterfragen können. Vereinfachte Darstellungen und Schwarz-Weiß-Denken sind weit verbreitet. Internationale Konflikte werden in sozialen Netzwerken häufig stark polarisiert und die Konfliktparteien in „Gut und Böse“ dargestellt. Der Unterricht muss daher nicht nur Inhalte vermitteln, sondern auch Medienkompetenz fördern. Internationale Konflikte sind also nicht nur Lerngegenstand, sondern auch soziale Realität in der Klasse. Sie betreffen Identität, Zugehörigkeit und Emotionen. Dadurch stellen sie hohe Anforderungen an die didaktische und pädagogische Kompetenz der Lehrperson.

Dem Kompetenzstrukturmodell kommt im Theorieteil eine zentrale Bedeutung zu. Politische Bildung soll nicht nur Wissen vermitteln, sondern Kompetenzen fördern. Schüler:innen sollen lernen, politische Sachverhalte kritisch zu analysieren, unterschiedliche Perspektiven zu erkennen und eigene begründete Meinungen zu entwickeln. Die Interviews zeigen, dass viele Lehrpersonen genau in diese Richtung arbeiten. Internationale Konflikte werden häufig als Anlass genommen, um Diskussionen zu führen, unterschiedliche Sichtweisen zu betrachten oder Quellen kritisch zu analysieren. Lehrpersonen berichten, dass sie bewusst Perspektivwechsel einfordern oder mit verschiedenen Medien, wie etwa Dokumentationen, Zeitzeugenberichte oder Interviews arbeiten. Auch der Umgang mit sozialen Medien und Falschinformationen wird thematisiert. Damit wird deutlich, dass die Kompetenzorientierung in der Praxis grundsätzlich umgesetzt wird. Internationale Konflikte bieten hier ein großes

Potenzial, da sie komplex sind, unterschiedliche Interessen beinhalten und häufig emotional aufgeladen sind. Gerade dadurch eignen sie sich gut für die Förderung politischer Urteilskompetenz. Gleichzeitig wird jedoch sichtbar, dass die Umsetzbarkeit der Kompetenzorientierung in der Praxis auch an Grenzen stößt. In mehreren Interviews wird Zeitmangel als größte Herausforderung genannt, weil es zu viele relevante Themen gibt und zu wenig Unterrichtsstunden. Da Geschichte und Politische Bildung als Kombinationsfach unterrichtet werden, müssen immer wieder Schwerpunkte gesetzt werden. Aktuelle politische Themen verdrängen teilweise historische Inhalte oder umgekehrt. Hier zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Während der Lehrplan exemplarisches Lernen und vertiefte Auseinandersetzung vorsieht, zwingt die Realität oft zu Kürzungen und schnellen Themenwechseln. Kompetenzorientierung ist also gewünscht, aber nicht immer in dem Ausmaß umsetzbar, wie es theoretisch vorgesehen ist.

Der Beutelsbacher Konsens als wesentlicher Bestandteil des Theorieteils fordert, dass Lehrpersonen keine Indoktrination betreiben (Überwältigungsverbot), kontroverse Themen auch kontrovers darstellen (Kontroversitätsgebot) und Schüler:innen zur eigenständigen Urteilsbildung befähigen (Schüler:innenorientierung). Er erscheint im Lehrplan als zentraler Orientierungsrahmen für Lehrer:innen. Die Interviewergebnisse zeigen, dass diese Prinzipien in der Praxis eine große Rolle spielen. Die Lehrpersonen berichten, dass sie bewusst unterschiedliche Perspektiven einbringen und keine fertigen Antworten vorgeben wollen. Besonders bei internationalen Konflikten versuchen sie, komplexe Hintergründe darzustellen, anstatt einfache Schuldzuweisungen vorzunehmen. Gleichzeitig wird deutlich, dass Kontroversität im Unterricht eine Herausforderung darstellt. Internationale Konflikte lösen oft starke Emotionen aus. Manche Schüler:innen reagieren sehr emotional, andere ziehen sich zurück. In einigen Fällen treten auch stark nationalistische oder rassistische Aussagen auf. Hier müssen Lehrpersonen moderierend eingreifen, alternative Perspektiven aufzeigen und klare Grenzen setzen. Damit wird sichtbar, dass Kontroversität nicht einfach bedeutet, jede Meinung stehen zu lassen. Wenn demokratische Grundwerte oder Menschenrechte infrage gestellt werden, endet die Kontroversität. Lehrpersonen müssen also zwischen Offenheit für Diskussion und Schutz vor diskriminierenden Aussagen abwägen, sodass es zu einem pädagogisch moderierten Prozess mit klaren Grenzen kommt. Auch das Thema „Neutralität“ wird in den Interviews indirekt angesprochen. Schüler:innen verlangen teilweise eine klare Positionierung der Lehrperson. Diese versuchen jedoch, ihre Rolle als Moderatorin zu wahren und stattdessen Hintergrundwissen zu vermitteln. Damit wird deutlich, dass Neutralität in der Praxis nicht

bedeutet, keine Haltung zu haben, sondern verantwortungsvoll mit der eigenen Position umzugehen.

Aus der Gegenüberstellung wird ersichtlich, dass Internationale Konflikte ein großes didaktisches Potenzial, aber auch besondere Herausforderungen für Politische Bildung mit sich bringen. Einerseits ermöglichen sie exemplarisches Lernen an aktuellen, realen Problemen. Sie fördern Diskussion, Perspektivenwechsel und kritisches Denken. Besonders bei Themen mit persönlichem Bezug, etwa dem Ukrainekrieg oder dem Jugoslawienkrieg, zeigen Schüler:innen oft großes Interesse. Andererseits sind internationale Konflikte häufig emotional stark aufgeladen und aktivieren soziale Dynamiken. Schüler:innen mit familiärem Bezug reagieren sensibel oder bringen nationale identitätsstiftende Narrative aus dem Elternhaus mit. Besonders beim Thema Jugoslawienkrieg berichten Lehrpersonen von festgefahrenen Haltungen, die erst über mehrere Unterrichtseinheiten hinweg bearbeitet werden können. Internationale Konflikte werden damit zu einem Feld, in dem Politische Bildung nicht nur kognitives Lernen, sondern auch emotionale Regulation, Konfliktmoderation und pädagogische Schutzrahmen beinhaltet.

Der Vergleich zwischen Theorie und Praxis zeigt insgesamt eine deutliche Übereinstimmung in den Zielsetzungen der Politischen Bildung. Lehrpersonen arbeiten kompetenzorientiert, fördern Diskussionen und legen Wert auf Perspektivenvielfalt. Internationale Konflikte werden als besonders relevantes und motivierendes Thema wahrgenommen.

Gleichzeitig werden auch strukturelle Grenzen sichtbar. Zeitmangel, Lehrplanumfang, emotionale Dynamiken und der Einfluss sozialer Medien erschweren die Umsetzung der theoretischen Ideale. Internationale Konflikte erweisen sich daher als besonders anspruchsvoller, aber auch besonders wertvoller Bestandteil Politischer Bildung. Unter der Voraussetzung, dass sie didaktisch durchdacht, sensibel und kompetenzorientiert behandelt werden, bieten sie die Möglichkeit politische Mündigkeit konkret zu fördern.

10.3 Leitideen für den Einsatz internationaler Konflikte und ihre Relevanz

Das Beispiel Jugoslawienkrieg stellt hierbei eine Ausgangsposition dar, von der aus man induktiv auf internationale Konflikte im Allgemeinen schließen kann.

Auf Basis der Interviewanalyse lassen sich, in Abgleichung mit historischem Kontext des Jugoslawienkrieges und pädagogischen Unterrichtsprinzipien, nun mehrere didaktische Leitideen formulieren, die als praxisnahe Prinzipien für den Einsatz internationaler Konflikte

im Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung dienen können. Sie sind deshalb relevant, weil sie unmittelbar aus wiederkehrenden Mustern der Lehrer:innenaussagen entstehen und zentrale Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis beschreiben. Stellvertretend abgeleitet vom Jugoslawienkrieg stellen diese Leitideen eine erste Annäherung an themenbezogene Strategien zum Einsatz weltweiter Konflikte in der Politischen Bildung dar.

Leitideen für die Umsetzung in der Politischen Bildung
1. Diagnoseorientierter Einstieg
2. Beziehungs- und Gesprächsrahmen als Voraussetzung
3. Historische Herleitung und Gegenwartsbezug kombinieren
4. Multiperspektivität aktiv herstellen und Narrative bearbeiten
5. Medien- und Desinformationskompetenz als integraler Bestandteil
6. Emotionen pädagogisch mitdenken und regulieren
7. Professionelle Transparenz

Tabelle 2: Leitideen für den Einsatz in der Politischen Bildung

Eine erste zentrale Leitidee ist ein *diagnoseorientierter Einstieg in das Thema*, bei dem Vorwissen, Interessen und mögliche persönliche Bezüge der Schüler:innen erhoben werden. Mehrere Lehrpersonen berichten, dass sie internationale Konflikte zunächst mit einer offenen Fragerunde beginnen, in der gesammelt wird, was die Schüler:innen bereits über das Thema wissen oder welche Eindrücke sie aus Medien oder Gesprächen im privaten Umfeld mitbringen. Ein solcher Einstieg ermöglicht es der Lehrperson, den Wissensstand der Klasse besser einzuschätzen und den Unterricht daran anzupassen. Gerade bei internationalen Konflikten ist dieser Schritt besonders wichtig, da Schüler:innen häufig bereits bestimmte Narrative, Meinungen oder emotionale Haltungen mitbringen. Diese können aus Medienberichten, sozialen Netzwerken oder aus familiären Gesprächen stammen. Durch das bewusste Aufgreifen dieses Vorwissens wird der Unterricht stärker an der Lebenswelt der Lernenden ausgerichtet und ermöglicht es gleichzeitig, mögliche Fehlvorstellungen oder einseitige Perspektiven frühzeitig sichtbar zu machen.

Eng damit verbunden ist die zweite Leitidee, nämlich die *Schaffung eines stabilen Beziehungs- und Gesprächsrahmens*. In den Interviews wird deutlich, dass Lehrpersonen sehr genau abwägen, ob und in welchem Umfang ein konfliktreiches Thema mit einer bestimmten Klasse bearbeitet werden kann. Internationale Konflikte können starke Emotionen auslösen,

insbesondere wenn Schüler:innen persönliche oder familiäre Bezüge zu den betroffenen Regionen haben. Deshalb ist es notwendig, einen geschützten Raum für Diskussionen zu schaffen, in dem unterschiedliche Meinungen respektvoll geäußert werden können. Dazu gehören klare Gesprächsregeln, gegenseitiger Respekt und eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden. Die Lehrperson übernimmt dabei eine moderierende Rolle, die dafür sorgt, dass Diskussionen sachlich bleiben und niemand persönlich angegriffen wird. Erst wenn ein solches Gesprächsklima vorhanden ist, können kontroverse Themen produktiv im Unterricht behandelt werden.

Eine weitere wichtige Leitidee ist die *Verbindung von historischer Herleitung und Gegenwartsbezug*. In den Interviews zeigt sich, dass Lehrpersonen internationale Konflikte häufig zunächst historisch einordnen. Dabei werden Ursachen, Entwicklungen und zentrale Ereignisse erläutert, um den Schüler:innen ein grundlegendes Verständnis für die Entstehung des Konflikts zu vermitteln. Gleichzeitig wird immer wieder ein Bezug zur Gegenwart hergestellt. Dieser Gegenwartsbezug ist entscheidend, um die Relevanz des Themas für die Schüler:innen sichtbar zu machen. Internationale Konflikte erscheinen sonst schnell als weit entfernte Ereignisse, die wenig mit dem eigenen Leben zu tun haben. Durch Bezüge zu aktuellen Nachrichten, politischen Entscheidungen oder globalen wirtschaftlichen Zusammenhängen wird deutlich, dass solche Konflikte auch Auswirkungen auf die heutige Gesellschaft haben können. Diese Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart entspricht dem im Lehrplan formulierten didaktischen Prinzip des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs und wird auf Grund seiner Wichtigkeit auch hier als Leitidee angeführt.

Eine vierte Leitidee besteht darin, *Multiperspektivität bewusst herzustellen und einseitige Narrative kritisch zu hinterfragen*. Internationale Konflikte sind in den Augen der Schüler:innen häufig von stark vereinfachten Darstellungen geprägt, in denen klare Täter- und Opferrollen konstruiert werden. Die Interviews zeigen jedoch, dass Lehrpersonen versuchen, solche vereinfachten Darstellungen aufzubrechen. Sie bringen unterschiedliche Perspektiven ein, arbeiten mit verschiedenen Quellen oder lassen Schüler:innen unterschiedliche Standpunkte analysieren. Ziel ist es, die Komplexität politischer Konflikte sichtbar zu machen und die Fähigkeit der Schüler:innen zur differenzierten Urteilsbildung zu fördern. Besonders bei Konflikten mit stark emotionalen oder identitätsbezogenen Dimensionen – wie etwa dem Jugoslawienkrieg – spielt diese Perspektivenvielfalt eine wichtige Rolle. Hier berichten Lehrpersonen davon, dass sie bewusst nationale Narrative aufgreifen, analysieren und historisch einordnen, um einseitige Deutungen zu relativieren.

Mehrere Lehrpersonen beschreiben den Einfluss sozialer Medien als eine der größten Herausforderungen im Umgang mit internationalen Konflikten. Hier gilt die *Stärkung von Medien- und Desinformationskompetenz* als Leitidee. Schüler:innen erhalten Informationen oft sehr schnell über Plattformen wie TikTok, Instagram oder YouTube, haben jedoch häufig Schwierigkeiten, die Qualität dieser Informationen zu beurteilen. Internationale Konflikte werden in sozialen Medien zudem oft stark vereinfacht dargestellt oder bewusst propagandistisch genutzt. Deshalb ist es wichtig, solche Themen im Unterricht auch als Medienphänomen zu behandeln. Dazu gehört die kritische Analyse von Quellen, die Frage nach der Glaubwürdigkeit von Informationen sowie die Untersuchung von politischen Interessen hinter bestimmten Darstellungen. Auf diese Weise kann politische Methodenkompetenz gefördert werden, die ein zentraler Bestandteil moderner Politischer Bildung ist.

Eine weitere wichtige Leitidee ist der *bewusste Umgang mit Emotionen im Unterricht*. Die Interviewergebnisse zeigen deutlich, dass internationale Konflikte häufig emotionale Reaktionen auslösen können. Besonders dann, wenn Schüler:innen persönliche Bezüge zu einem Konflikt haben, können Diskussionen schnell sehr intensiv werden. Emotionen sind dabei nicht grundsätzlich problematisch, sondern können auch ein wichtiger Ausgangspunkt für Lernprozesse sein. Allerdings müssen sie pädagogisch begleitet und reguliert werden. Interviewpartner:innen berichten beispielsweise davon, dass Diskussionen manchmal unterbrochen oder strukturiert werden müssen, um eine Eskalation zu vermeiden. Auch Pausen oder das Sammeln von Fragen für eine spätere Diskussion können helfen, emotionale Situationen zu entschärfen. Ein bewusster Umgang mit Emotionen trägt dazu bei, dass kontroverse Themen dennoch produktiv im Unterricht behandelt werden können.

Schließlich lässt sich als weitere Leitidee die *professionelle Transparenz der Lehrperson* hervorheben. In den Interviews wird deutlich, dass Schüler:innen häufig eine klare Positionierung der Lehrperson erwarten oder nach deren persönlicher Meinung fragen. Lehrpersonen versuchen jedoch meist, ihre Rolle als Moderator:innen des Lernprozesses zu bewahren. Statt eine eindeutige Position vorzugeben, legen sie Wert darauf, unterschiedliche Perspektiven darzustellen und die Schüler:innen zur eigenen Meinungsbildung anzuregen. Gleichzeitig berichten einige Lehrpersonen, dass sie auch offen mit eigenen Wissensgrenzen umgehen und transparent machen, wenn sie bestimmte Aspekte eines Konflikts selbst noch genauer recherchieren müssen. Diese Form der Transparenz kann für Schüler:innen ein wichtiges Vorbild sein, da sie zeigt, dass politische Urteile auf sorgfältiger Information und Reflexion beruhen.

Insgesamt sind diese Leitideen hoch relevant, weil sie die im Theorieteil formulierten Prinzipien wie Kompetenzorientierung, Kontroversität, Lebensweltbezug oder exemplarisches Lernen in konkrete Handlungslogiken übersetzen. Gleichzeitig reagieren sie auf jene Herausforderungen, die in den Interviews als besonders praxisprägend erscheinen, nämlich Zeitmangel, emotionale Dynamik, Polarisierung und Desinformation. Diese spielen bei der Thematisierung im Schulunterricht eine allgegenwärtige Rolle und können mit Hilfe der genannten Leitideen aufgearbeitet werden.

11 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat sich mit der didaktischen Vermittlung internationaler Konflikte im Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung beschäftigt und dabei den Jugoslawienkrieg als Beispiel herangezogen. Ausgangspunkt war die Frage, wie Lehrpersonen diesen Konflikt im Unterricht behandeln und welche allgemeinen didaktischen Prinzipien sich daraus für die Politische Bildung ableiten lassen.

Die theoretische Analyse zeigt zunächst, dass Politische Bildung eine grundlegende Funktion für demokratische Gesellschaften erfüllt. Sie soll Schüler:innen befähigen, politische Prozesse zu verstehen, unterschiedliche Perspektiven zu reflektieren und eigenständig politische Urteile zu fällen. Dabei steht nicht allein die Vermittlung von Faktenwissen im Vordergrund, sondern vor allem die Entwicklung politischer Kompetenzen wie Urteilsfähigkeit, Handlungskompetenz und Methodenkompetenz. Internationale Konflikte bieten für diese Kompetenzentwicklung besonders geeignete Lernanlässe. Am Beispiel des Jugoslawienkrieges wird deutlich, dass solche Konflikte komplexe politische, ethnische, religiöse und geopolitische Zusammenhänge beinhalten. Sie ermöglichen eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit politischen Interessen, internationalen Organisationen, Kriegsverbrechen und gesellschaftlichen Folgen von Gewalt. Gleichzeitig besitzen sie durch Migrationserfahrungen und aktuelle politische Entwicklungen häufig einen direkten Bezug zur Lebenswelt vieler Schüler:innen. Die empirische Untersuchung bestätigt, dass internationale Konflikte im Unterricht eine wichtige Rolle spielen. Lehrpersonen sehen Politische Bildung als zentralen Bestandteil ihres Unterrichts und versuchen, historische Inhalte mit aktuellen politischen Entwicklungen zu verbinden. Dabei zeigt sich jedoch, dass der konkrete Unterricht stark von den Interessen der Schüler:innen, von aktuellen politischen Ereignissen sowie von der jeweiligen Klassensituation abhängig ist. Gleichzeitig verdeutlichen die Interviews mehrere Herausforderungen bei der Behandlung internationaler Konflikte im Unterricht. Dazu zählen

insbesondere der begrenzte zeitliche Rahmen im Lehrplan, die hohe Emotionalität solcher Themen, der Einfluss sozialer Medien sowie teilweise stark polarisierte oder nationalistisch geprägte Einstellungen einzelner Schüler:innen. Lehrpersonen sind daher gefordert, einen sensiblen und multiperspektivischen Zugang zu wählen und gleichzeitig einen offenen Diskussionsraum zu schaffen, in dem unterschiedliche Positionen reflektiert werden können. Als besonders wichtige didaktische Strategien wurde der Gegenwartsbezug, die Berücksichtigung der Lebenswelt der Lernenden sowie eine vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehung hervorgehoben. Diese Faktoren ermöglichen es, kontroverse Themen konstruktiv zu diskutieren und Schüler:innen zur eigenständigen Meinungsbildung anzuregen.

Zusammenfassend zeigt die Arbeit, dass internationale Konflikte ein bedeutendes Potenzial für die Politische Bildung besitzen. Sie fördern politisches Denken, ermöglichen multiperspektivisches Lernen und tragen zur Entwicklung demokratischer Kompetenzen bei. Gleichzeitig erfordert ihre Behandlung im Unterricht eine sorgfältige didaktische Planung, Sensibilität im Umgang mit unterschiedlichen Perspektiven sowie ausreichend Zeit und geeignete Materialien.

Letztendlich bot die Forschung spannende Einblicke in den praxisorientierten Unterricht und den Umgang mit internationalen Kriegen und Konflikten im Klassenzimmer. Zu betonen ist, dass die Ergebnisse aufgrund fehlenden Anspruchs an Repräsentativität nicht verallgemeinbar sind. Diese Ergebnisse aus vier Interviews sollen einen ersten Denkanstoß oder vielleicht auch eine Grundlage für weitere Forschung darstellen. Da die Arbeit nur einen kleinen Einblick in Wiener Bildungseinrichtungen gibt, wäre auch ein Blick in Österreichs Bundesländer von Relevanz. Hier bedarf es neben einer qualitativen auch einer quantitativen Forschung, um aussagekräftige allgemeine Leitlinien für den Einsatz Internationaler Konflikte im Schulunterricht zu bestimmen. Würde man das Untersuchungsfeld noch weiter ausdehnen wollen, so könnte auch ein Vergleich mit anderen Ländern wie Deutschland oder der Schweiz spannende Ergebnisse liefern. Eine andere Möglichkeit könnte die Vertiefung auf die in dieser Arbeit erarbeiteten Prinzipien sein. Die Erarbeitung praxisorientierter Umsetzungsmöglichkeiten, bei denen sogenannte „Anwendungstools“ erarbeitet werden, könnten einen großen Mehrwert für Lehrer:innen im Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung darstellen.

Literaturverzeichnis

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Kommentar zum Fachlehrplan Geschichte und Politische Bildung. (Mittelschule/AHS-Unterstufe) (Wien 2024).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule. Anlage A zu Art. 4, 02. Jänner 2023, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/1> (04.04.2026).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten. Anlage 1, 04. September 2021, online unter <https://ris.bka.gv.at/eli/bgbl/ii/2015/262/ANL1/NOR40237785> (04.04.2026).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Lehrplan der Handelsakademie und Handelsschule, Anlage A1 zu Art. 1, 27. August 2014, online unter <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2014/209> (04.04.2026).

Bundesministerium für Bildung, Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015 (Wien 2015), online unter <https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=700> (01.04.2026).

Peter *Filzmaier*, Politische Bildung in Österreich. In: Journal of social science education, H.1 (Bielefeld 2002).

Ulrike *Froschauer*, Manfred *Lueger*, Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme (Wien ³2025).

Ivo *Goldstein*, Titos Tod und die Folgen, In: Verband der kroatischen Verleger und Buchhändler (Hg.), „Der Zustand der Nation“ (Frankfurt 2009) 82-91.

Thomas *Hellmuth*, Cornelia *Klepp*, Politische Bildung. Geschichte Modelle Praxisbeispiele (Wien 2010).

Hannes *Hofbauer*, Balkankrieg. Zehn Jahre Zerstörung Jugoslawiens (Wien 2001).

Reinhard *Krammer*, Kompetenzen durch Politische Bildung, Ein Kompetenz-Strukturmodell, In: Forum Politische Bildung 29 (Wien 2008) 5-14.

Reinhard *Krammer*, Die durch Politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Wien 2008).

Udo Kuckartz, Thorsten Dresing, Stefan Rädiker, Claus Stefer, Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis (Wiesbaden 2008).

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Jugoslawienkrieg. Kriege auf dem Balkan in den 1990er Jahren, online unter <https://osteuropa.lpb-bw.de/jugoslawien-krieg> (13.05.2026).

Martin Lehner, Didaktik (Bern 2019).

Philipp Mayring, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Weinheim Basel ¹³2022).

Karin Meendermann, Daniel te Vrugt. Literatur als Brücke ins Politische. Wertevermittlung im sozialwissenschaftlichen Unterricht anhand von Kinder- und Jugendliteratur (Frankfurt am Main 2025).

Daniela Mehler, Serbische Vergangenheitsaufarbeitung. Normwandel und Deutungskämpfe im Umgang mit Kriegsverbrechen, 1991-2012 (Bielefeld 2015).

Dunja Melcic (Hg.), Der Jugoslawienkrieg. Handbuch zur Vorgeschichte, Verlauf und Konsequenzen (Wiesbaden ²2007).

Aglaja Przyborski, Monika Wohlrab-Sahr, Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (Berlin ⁵2021).

Paul Rühlmann, Politische Bildung. Ihr Wesen und ihre Bedeutung – eine Grundfrage unseres öffentlichen Lebens (Leipzig 1908).

Wolfgang Sander (Hg.), Handbuch Politischer Bildung. In: Reihe Politik und Bildung, 69., (Schwalbach ⁴2014).

Wolfgang Sander, Aufgaben und Probleme Politischer Bildung in Österreich. In: Ludger Helms, David M. Wineroither (Hg.), Politik und Demokratie in den kleineren Ländern Europas. Die österreichische Demokratie im Vergleich (Wien ²2017). 503-526.

Wolfgang Sander, Kompetenzen in der Politischen Bildung. eine Zwischenbilanz. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38, H. 3 (2009) 293-307.

Manfred G. Schmidt, Wörterbuch zur Politik (Stuttgart ²2004).

Steve Schwarzer, Eva Zeglovits, Wissensvermittlung, politische Erfahrungen und Politisches Bewusstsein als Aspekte politischer Bildung sowie deren Bedeutung für politische Partizipation. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 38, H. 3 (2009) 325–340.

Angela *Wieser*, Ethnische Säuberungen und Völkermord. Die genozidale Absicht im Bosnienkrieg von 1992 – 1995. In: Politik und Demokratie, 9., (Frankfurt am Main 2007).

Christian *Winklhofer* (Hg.), Der Beutelsbacher Konsens geschichtsdidaktisch. (Frankfurt am Main 2024).

Andreas *Witzel*, Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung (2000), online unter <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132> (01.04.2026).

Franz *Zeilner*, Politische Bildung in Österreich historisch und aktuell. Digitale Medien im Politikunterricht (2020), online unter <https://doi.org/10.5281/zenodo.4271737> (10.04.2026)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Österreichisches Kompetenzstrukturmodell 18

Quelle: Reinhard *Krammer*, Kompetenzen durch Politische Bildung, Ein Kompetenz-Strukturmodell, In: Forum Politische Bildung 29 (Wien 2008) 6.

Abbildung 2: Prozessmodell deduktiver Kategorienbildung 44

Quelle: Philipp *Mayring*, Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Weinheim Basel ¹³2022) 97.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ergebnisse der Interviewanalyse 64

Quelle: Autor

Tabelle 2: Leitideen für den Einsatz in der Politischen Bildung..... 71

Quelle: Autor

Anhang

Interviewleitfaden

Thema: Internationale Konflikte und Politische Bildung – Eine Studie zu didaktischen Strategien von Politischer Bildung

Forschungsfrage: Wie behandeln Lehrer:innen den Jugoslawienkrieg im Unterricht und welche allgemeinen Prinzipien und Strategien lassen sich daraus für die didaktische Umsetzung internationaler Konflikte ableiten?

Interviewleitfaden:

1. Einstiegsfragen

- Wie bist du dazu gekommen GPB zu unterrichten?
(wie lange unterrichtest du?)
- Welche Rolle Spielt PB im Unterricht für dich?
(Geschichte vs. Politische Bildung)

2. Hauptfragen

- Wie sieht dein Unterricht aus? Wie ist deine Unterrichtseinheit aufgebaut?
- Was ist dir in deinem Unterricht wichtig?
- Der Lehrplan für Geschichte und PB hat sich über die Jahre verändert. Wie beurteilst du als Lehrperson die Rolle der politischen Bildung im aktuellen Lehrplan?

- Welche Themen behandelst du in PB? Haben sich die Themen im Laufe der Jahre verändert?
- Wie reagieren SuS auf die Themen, die du im Unterricht behandelst?
- (Behandelst du auch internationale Konflikte wie Jugoslawienkrieg oder Nahostkonflikt?)
- Wie unterscheidet sich der Unterrichtsaufbau von konfliktreichen Themen zu anderen Themen?
- Warum behandelst du diese Themen? Wie lange schon? Wie behandelst du solche Themen?
- Hast du über die Zeit etwas an der Didaktik geändert?
- Gibt es Strategien/Techniken die besser bzw. schlechter bei den SuS ankommen?
- Wie nehmen die SuS die Thematik auf?

3. Ausklangfragen

- Was würdest du dir für die Zukunft wünschen?
- Warum sollten mehr Lehrer:innen internationale Konflikte in ihrem Unterricht thematisieren?
- Gibt es etwas, dass du Lehrer:innen, die sich über komplexe Themen nicht drüber trauen mitgeben möchtest?

Kodierleitfaden

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
K1: Rolle der Politischen Bildung	Bedeutung von Politischer Bildung für die Lehrperson und gesamtgesellschaftliche Bedeutung aus der Sicht der Lehrperson.	„Politische Bildung spielt eine letztlich sehr große Rolle. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip sollte sich theoretisch durch alle Fächer durchziehen, ist aber in der Praxis oft schwierig. Geografie und Geschichte bieten sich da halt schon sehr, sehr gut an und weisen oft eine Gemengelage im Stoff auf, die sehr einschlägig und politisch bildend sein kann, wenn man es richtig macht. Und wenn man sich bemüht drum.“ (L2, Z. 21-25) „Also wenn wir über solche Themen nicht sprechen oder wenn wir die ausklammern, dann ist es ein Problem. Also eigentlich ist es extrem wichtig und gerade in dieser Zeit extrem wichtig das Thema politische Bildung.“ (L4, Z. 376-378)	

K2: Rolle internationaler Konflikte	Bedeutung internationaler Konflikte (z.B. Jugoslawienkrieg) für den Kompetenzerwerb im Unterricht	„Ja, weil es uns alle was angeht. Weil das, auch wenn es international ist, auch natürlich Auswirkungen auf das Nationale, auf uns, wie man immer wieder sieht, hat. Ob das jetzt wirtschaftlich, politisch etc., das heißt, man kann die nicht komplett negieren oder vernachlässigen. Das geht einfach nicht, weil alles so ein großes Gefüge ist. Und wenn es immer heißt ja, wir kleines Österreich, nein, es hat alles Auswirkungen. Wenn irgendetwas ganz weit weg ist, hat es trotzdem auch wegen der Globalisierung Auswirkungen auf uns. Das heißt, man kann es jetzt nicht einfach außer Acht lassen, das geht nicht.“ (L1, Z. 332-339)	
K3: Unterrichtsthemen in GPB	Bereits angewendete oder regelmäßig angewendete Unterrichtsthemen im Fach Geschichte und Politische Bildung	„Jugoslawien Krieg wäre schon ein Punkt aus meiner persönlichen Geschichte, den ich wichtig finde und auch aufgrund dessen, dass ich viele Kinder mit Migrationshintergrund habe, gerade vom Balkan, (...) den ich bewusst immer wieder einplane. [...] In der Oberstufe Themen, die jetzt, die ich dich wirklich immer, gut Migration ist ein Thema, Geschlechtergeschichte, also Frauenwahlrecht. [...] Dann vor allem autokratische Herrscher, Propaganda, 20. Jahrhundert im Vergleich zu heute. [...] Also es war dann genau Populismus und Medien, also gerade Verschwörungstheorien, Medienkritik, das sind so Sachen, die gerade in der siebten und achten Klasse momentan so im Fokus sind.“ (L3, Z. 125-141) „Also was ich auf jeden Fall regelmäßig mache in Politischer Bildung ist allgemein Wahlen, Wahlsysteme.“ (L4, Z.112-113)	
K4: Allgemeiner	Genereller Aufbau und Verlauf von	„Es kommt wirklich darauf an. Weil man halt so mit einem neuen	

Unterrichtsaufbau	Unterrichtsthemen im Fach Geschichte und Politische Bildung	Thema beginnt und man fragt halt wirklich, was wisst ihr? Das man einfach mal schaut okay, wo ist die Klasse vom Wissensstand her? Das heißt, man muss dann sich dann auch in der Stunde gleich wirklich anpassen. Man kann nicht davon ausgehen, auch wenn man weiß, was in der Mittelschule oder Gymnasium Unterstufe unterrichtet wird. Dass sie das alles wissen. Man muss zuerst mal schauen, dass alle auf gleich kommen.“ (L1, Z. 117-121) „Ich versuche, Themen den Schülern möglichst, unter Führungszeichen, mundgerecht zu portionieren und ihnen zu erklären, dass bestimmte Sachverhalte, die ich ihnen in abgespeckter Variante darbiere, tatsächlich auch eine Relevanz für ihr gegenwartsbezogenes Leben haben.“ (L2, Z. 32-36)	
K5: Unterrichtsaufbau internationaler Konflikte	Aufbau und Verlauf von Unterrichtsthemen die unter internationale Konflikte zu gliedern sind (z.B. Jugoslawienkrieg, Nachostkonflikt, Ukrainekrieg)	„Also beim internationalen Konflikt gehe ich meistens von ihren persönlichen Erfahrungen aus. Was haben Sie darüber schon gehört? Welche Fragen haben Sie dazu? Und dann entwickelt sich das mehr oder weniger. Das heißt, ich steige immer irgendwie mit ihrem persönlichen Kontext und mit ihrem persönlichen Bezug zum Thema ein. Und dann loht ich auch gleich einmal aus, wie interessant oder wie wichtig ist das Thema für sie? Und dann baue ich es auf und dann mache ich es intensiver oder weniger intensiv.“ (L4, Z. 76-82) „Prinzipiell gehe ich in der Unterstufe natürlich nicht so komplex in dieses Thema hinein, aber sie wissen zumindest, wann was war, wieso gewisse Dinge passiert sind, was alles passiert ist, was die Schwierigkeit bei der Aufarbeitung ist. Und in der Oberstufe gehe ich dann ganz	

		genau auf die Problematiken danach ein. Also dieses man informiert darüber, wie war der Verlauf, was ist da alles passiert, was war danach? Aber in der Oberstufe war es mir persönlich dann einfach wichtig, das Ganze ein wenig zu durchbrechen, weil es ist aufgebaut auf viel Schmerz, viel Emotionen aufgrund von den Eltern und der Großeltern.“ (L3, Z. 208-215)	
K6: Reaktion der SuS	Allgemeine Reaktion der Schüler:innen auf die Thematisierung internationaler Konflikte im Fach Geschichte und Politische Bildung	„Unterschiedlich. Sie glauben zwar dann, sie können diskutieren bei bestimmten Themen und sie kommen dann sehr, sehr schnell drauf, dass sie überhaupt kein Wissen dahinter haben, [...]“ (L3, Z. 146-148) „Also, das ist sehr viele Emotionen, unterschiedlichster Art von Emotionen. Auch die Zurückhaltung vor allem bei Jugendlichen, die sich unsicher sind, die das noch nicht wissen, nicht einschätzen können oder sich auch nicht zutrauen, so etwas einzuschätzen. Das sind immer große Themen und die sich dann noch sehr zurückhalten, weil sie denken, sie wissen zu wenig. Sie können dazu jetzt nichts sagen. (...) Sie fühlen sich nicht kompetent genug, zu einem Thema Stellung zu nehmen. Also die sind sehr zurückhaltend. Und dann gibt es natürlich manche, die fallen mit der Tür ins Haus und die sind auch sehr Streitbar, sehr emotional, sehr Streitbar.“ (L4, Z. 325-332)	Klar abzugrenzen von Reaktionen auf andere Unterrichtsthemen
K6.1: Persönlicher Bezug	Reaktionen der Schüler:innen auf Grund persönlichen Bezugs zu dem Unterrichtsthema „Internationale Konflikte“	Emotional wird es dann, wenn vielleicht jetzt noch Verwandte in, in einem Land sind, wie es jetzt zum Beispiel gewesen ist, wie Israel den Iran angegriffen hat. Da merkt man dann schon bei Schülerinnen, es waren jetzt zwei Schülerinnen, die waren halt schon aufgelöst, weil eben wie gesagt	Der persönliche Bezug beinhaltet Herkunft, Familie und Kultur

		noch Familie im Iran ist und die haben dann schon gesagt: Können wir anrufen? Das ist etwas, das muss man natürlich verstehen, da muss man Rücksicht drauf nehmen. (L1, Z. 235-240)	
K6.2: Intrinsische Motivation	Reaktionen der Schüler:innen auf Grund intrinsischer Motivation und Interesse	Also interessierte Schüler wollen einfach die Hintergrundinformationen haben und das hat sich im Laufe der Zeit sehr stark verändert. Also das habe ich jetzt mitbekommen, das Interesse von den Schülern einfach aufgrund von Social Media, weil es so zeitnah ist und so schnell ist und das ist sehr emotional das Thema. (L4, Z. 30-33)	Klar abzugrenzen von einem persönlichen Bezug zu dem Thema und beinhaltet nur das eigene Interesse der Schüler:innen
K7: Didaktische Strategien/Techniken	Didaktische Ansätze, Strategien und Techniken der Lehrperson bei der Anwendung internationaler Konflikte im Fach Geschichte und Politische Bildung	„Also methodisch ist es sicher viel Lehrer-Schüler-Gespräch, aber auch dann Ausarbeitungen. Vor allem, wenn es historische Abrisse oder so sind. Dann arbeiten sie in Gruppen etwas aus mit unterschiedlichen Medien. Manchmal schauen wir uns eine aktuelle Doku dazu an oder ein Interview oder irgendein ORF Interview oder einen ORF Beitrag oder so. Also da würde ich schon mit unterschiedlichsten Medien und Materialien.“ (L4, Z. 93-98)	
K7.1: Lehrer-Schüler-Beziehung	Die Strategie mit Hilfe einer guten Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen konfliktreichere Themen diskutieren zu können	Ich glaube, das kommt aber vielleicht auch drauf an, wie jetzt überhaupt das Verhältnis ist zwischen einem Lehrenden jetzt einmal ganz allgemein und Schüler. Wenn sie wissen, sie können Ihre Meinung sagen, in einem gewissen Rahmen natürlich, dann sagen sie das schon. Das merkt man schon. (L1, Z. 161-164)	
K7.2: Gegenwartsbezug	Die Strategie bei internationalen Konflikten einen Gegenwartsbezug herzustellen	Man sollte halt versuchen, doch irgendwie einen Gegenwartsbezug oder einen Bezug zu den Menschen herzustellen, der sich diesen Konflikt vor Augen führen soll. Es ist (...) sicher wichtig, sich meinetwegen über Konflikte in Zentralafrika oder meinetwegen in Ostafrika den Kopf zu zerbrechen. Augenscheinlich hat das jetzt nicht	

		viel mit uns zu tun, aber wenn es dann um Engpässe für seltene Erden geht oder meinetwegen andere Engpässe, die den Welthandel betreffen, dann wird es dann auf einmal sehr wohl relevant. (L2, Z. 311-317)	
K8: Herausforderungen	Herausforderungen die bei Thematisierung internationaler Konflikte auftreten können	„Versuche, soweit ich das kann, bei Fakten zu bleiben, die man ganz gut belegen kann. Wobei wir wissen Fakten in Geschichte, das ist immer so eine Sache. Geschichte ist ein hermeneutischer Gegenstand und der lebt von der Auslegung der Quellen. Manchmal sind die Quellen sehr eindeutig und manchmal sind die Quellen vielleicht weniger eindeutig und manche Menschen sind vielleicht nicht so geneigt, der ein oder anderen Quelle Glauben zu schenken, wie das andere vielleicht tun (...) oder gewichten Quellen vielleicht auch einfach schwerer als andere.“ (L2, Z. 105-111) „Weil da merke ich auch bei Ihnen, sie sind aufgrund von Social Media (...) extrem anfällig für gewisse Propaganda Videos, kaum historisch kritisch und sie können es wirklich schwer schwer hinterfragen, was jetzt an Quellen, was seriöse Quellen sind und was nicht.“ (L3, Z. 35-38) „Also was, was wirklich eine Herausforderung ist, dass es sehr emotionale Themen sind (...) Und dass es schwierig ist, also ich habe den Eindruck, dass Schüler teilweise noch immer dieses, was sie auch brauchen, so ganz schwarz weiß sehen und dann die Frage haben okay, wer sind jetzt die Guten? Wofür müssen wir uns entscheiden? Geben Sie uns die Hilfe? Wer ist da der Böse? Wer ist der Gute in diesem Konflikt? Und das ist dann schon eine	

		Herausforderung, einfach zu sagen okay, das kann man so nicht sagen.“ (L4, Z. 203-209)	
K9: Verbesserungen für die Zukunft	Wünsche und Verbesserungsvorschläge für das Fach Geschichte und Politische Bildung auf Basis der Erfahrungen von Lehrpersonen	„Ich glaube, es gäbe viele Dinge, die man vor politisch und kritisch denkenden Menschen ganz gut ausrollen könnte. Oder noch mehr ausrollen könnte, wenn man mehr Zeit hätte. Irgendwer hat beschlossen, dass Geschichte und Geografie weniger Zeit bekommen sollen.“ (L2, Z. 292-295) „Also in Österreich müsste es mehr geben, mehr Leute jetzt nicht, ich meine Lehrer haben nicht die Kapazitäten jetzt da in dem Moment Dinge auszuarbeiten, aber auf der Uni oder so wäre es doch theoretisch möglich. Und das einfach, dass das Material zur Verfügung gestellt wird und dass man, dass es leicht zugänglich ist und dass es für alle leicht zugänglich ist. Das gibt es schon, aber ja, meistens hinkt das halt ein bisschen hinterher.“ (L4, Z. 352-357)	

Transkripte

Interview L1:

1 **I:** [00:00:01] Vielen herzlichen Dank, dass du Zeit gefunden hast für das Interview. Fürs
2 Protokoll, wir sind per Du. Vielleicht gleich eine Einstiegsfrage von meiner Seite. Wie bist du
3 dazu gekommen, Geschichte und politische Bildung zu unterrichten? Sprich, seit wann und so
4 weiter?

5
6 **L1:** [00:00:22] Ich bin so gesehen eine Spätberufene, habe das Studium jetzt nicht direkt nach
7 der Schule begonnen, sondern war zuerst in der Privatwirtschaft und habe mich dann als ich
8 29 gewesen bin, fürs Studium entschieden. Ich habe als technische Kalkulantin und
9 Einkäuferin gearbeitet, habe dann Englisch Geschichte studiert. Geschichte deshalb, weil es
10 mich eigentlich wirklich schon seit (...) Seit jeher hat es mir eigentlich wirklich interessiert,
11 aber ich habe auch immer so gute Lehrerinnen gehabt, die das wirklich sehr anschaulich und
12 sehr interessant rübergebracht haben. Und das ist auch mein Versuch. Es klappt nicht immer,
13 aber mein Versuch, das eben auch jetzt so, also Geschichte so an die Schüler und
14 Schülerinnen zu bringen, dass sie halt auch sagen: ja okay das ist was, das brauchen wir, das
15 ist wichtig.

16
17 **I:** [00:01:11] Weil du Geschichte angesprochen hast, wie oder welche Bedeutung darin hat die
18 politische Bildung? Weil wir haben ja eine, quasi ein Doppelfach in einem Fach mit
19 politischer Bildung in Geschichte. Welche Bedeutung hat die politische Bildung für dich?

20
21 **L1:** [00:01:24] Absolut wichtig. Und es ist wirklich. Wie gesagt, ich würde jetzt, ich sage jetzt
22 mal, gleichrangig. Obwohl vor allem muss man halt Geschichte und politische Bildung,
23 wirklich kombinieren. Laut Lehrplan ist es ein Semester politische Bildung. Das ist in der
24 zweiten Klasse. Das ist natürlich viel zu kurz, das geht absolut überhaupt nicht. Der Großteil
25 ist Geschichte. Ich würde die Geschichte nicht irgendwie weniger wichtig machen, Aber ich
26 glaube, dass es wichtig ist, dass man das immer wieder kombiniert, dass man einen Bogen
27 eben zur, zur Gegenwart spannt. Schauen, wie schaut das jetzt gerade aktuell aus? Welche
28 Auswirkungen hat das, dass politische Bildung immer irgendwo da ist. Auf welche vielfältige
29 Art und Weise auch immer.

31 **I:** [00:02:08] Das heißt, es ist bei euch jetzt eben eine reine Kombination der Fächer. Also ist
32 politische Bildung auch in Geschichte oder habt ihr das per Semester klar getrennt?

33

34 **L1:** [00:02:19] Also bei uns an der Schule ist es so, dass das Unterrichtsfach heißt GGP. Also
35 Geographie, Geschichte und politische Bildung. In der ersten Klasse wird nur Geografie
36 unterrichtet, in der zweiten Klasse zwei Stunden Geschichte, wo eben politische Bildung
37 enthalten ist. Und dann, in der dritten und der vierten Klasse ist es jeweils eine Stunde, was
38 laut Lehrplan nur Geschichte wäre. Aber natürlich, man muss es immer wieder mit der
39 politischen Bildung verbinden. Wie gesagt, eine Brücke bauen und schauen, dass man
40 irgendwo Parallelen findet.

41

42 **I:** [00:02:52] Weil es eben so aktuell ist. (B: Absolut, ja.)

43

44 **L1:** [00:02:54] Und einfach auch, um zu zeigen okay, nur weil das jetzt etwas in der
45 Vergangenheit gewesen ist, dass es keine Auswirkungen hat, dass unser Denken nach wie vor
46 geprägt wird.

47

48 **I:** [00:03:02] Wie gestaltest du, vielleicht wenn man auf den Unterricht gleich eingeht, hast du
49 da was, was die Unterrichtsgestaltung betrifft von einer typischen Unterrichtseinheit, hast du
50 da ein gewisses Schema?

51

52 **L1:** [00:03:20] Ja und nein. Man muss natürlich immer wissen welche Vorbildung haben die
53 Schülerinnen und Schüler? Das kommt dann immer darauf an. Wenn man jetzt zum Beispiel
54 jetzt die Klasse vom Cousin hernimmt. Da gibt es welche drinnen, die sind super in
55 Geschichte, die interessieren sich auch für Geschichte, die haben von Haus aus auch schon
56 extremes Wissen. Und dann gibt es aber gleichzeitig auch welche die interessieren sich
57 absolut überhaupt nicht. Da muss man halt Mittel und Wege finden, dass man die trotzdem
58 irgendwo kriegt. Manchmal gelingt es, manchmal gelingt es absolut überhaupt nicht. Ich
59 versuche halt, wie gesagt, an die Interessen der Schüler anzuknüpfen. Wir gehen zwar jetzt
60 vom eigentlichen Thema ein bisschen weg, aber zum Beispiel Kolonialismus, das habe ich
61 halt anhand von Avatar, dem ersten Teil erklärt. Ja, weil das wirklich ein gutes Beispiel ist und
62 so kann man die Schüler auch bekommen, weil da habe ich sogar einen Schüler, der sonst
63 eigentlich immer irgendwo ist in Geschichte, aber halt nicht da. Aber dann wirklich anhand
64 dieses Films hat man ganz genau erklären können, wie halt, natürlich ein bisschen angeleitet,

65 wie Kolonialismus funktioniert, das heißt, man muss sie schon da abholen, also aus ihren
66 Lebenswelten, dass man sich da ein bisschen daran orientiert und dann funktioniert es. Man
67 darf aber gleichzeitig auch, ich sage jetzt mal, diese Wissenschaftlichkeit nicht vergessen,
68 dann kriegen sie halt dann wieder mal einen Text zum Thema und dann kriegen sie Fragen. Ja,
69 also ich versuche halt wirklich irgendwo so eine Mischung zu machen. Wie gesagt, manchmal
70 gelingt es, manchmal nicht.

71

72 **I:** [00:04:53] Ich kenne es ja. Manchmal gelingt es, manchmal geht es voll auf, manchmal
73 funktioniert es gar nicht.

74

75 **L1:** [00:04:57] Oder man denkt sich: Das ist jetzt eine super Stunde und man hat alle
76 Schülerinnen und Schüler dabei. Und dann? Nein, ist es überhaupt nicht so. Es ist Trial and
77 Error.

78

79 **I:** [00:05:08] Wenn es um die politische Bildung geht. Welche Themen behandelst du da?
80 Wenn man jetzt nur an die politische Bildung denkt.

81

82 **L1:** [00:05:17] Zuerst mal die ganz klassischen Themen, dass man einfach mal wiederholt,
83 wie ist jetzt Österreich politisch aufgebaut, das politische System? Dann schaut man sich
84 vielleicht noch ein paar andere Länder auch an, woher kommt es dann? Natürlich, dass man
85 sich auch da ein bisschen die Geschichte anschaut. Also wirklich ganz, ganz klassisch, ganz
86 klassisch mal und dann eben je nach Interesse der Schüler kann man dann auch ein bisschen
87 in die Tiefe gehen. Was ich zum Beispiel, weil ich bin ja auch eine Sprachlehrerin. Da kann
88 man dann eben auch versuchen, wie kann man Sprache einbinden, das heißt wie wird mit
89 Sprache Politik gemacht, dass eben auch Sprache manipuliert natürlich. Und dass man eben
90 sagt, ein bisschen in die Tiefe geht und weg vom Klassischen. Aber beginnen tue ich schon
91 mit dem Klassischen. Einfach nur mal zu wiederholen, was haben wir? Was sind unsere
92 Säulen? Wie ist da der Aufbau, also der Gesetzesaufbau etc., also jetzt wirklich die Klassiker,
93 die Klassiker.

94

95 **I:** [00:06:16] Der Lehrplan hat sich in den letzten Jahren oder immer wieder muss man schon
96 sagen verändert. Und es gibt natürlich auch politisch gesehen immer andere Themen, die
97 aktuell sind. Hat sich da jetzt wieder in Hinblick auf die politische Bildung dein Unterricht
98 geändert? Könntest du das so sagen?

100 **L1:** [00:06:36] Mein Unterricht ändert sich tatsächlich jährlich. Ich lasse wie gesagt mein Jahr
101 Revue passieren und reflektiere auch nicht nur wenn das Jahr fertig ist, sondern auch fast nach
102 einer jeden Stunde. Hat das funktioniert? Hat es nicht funktioniert? Manche, ich sage jetzt
103 mal, Miniprojekte funktionieren bei Klassen, manch andere funktionieren wieder überhaupt
104 nicht. Auch wenn sich jetzt der Lehrplan ändert, obwohl ich sage jetzt mal im Großen und
105 Ganzen bleibt er halt doch ein bisschen gleich auch. Aber es ändern sich immer wieder die
106 Schülerinnen und Schüler und da muss man halt den Unterricht schon anpassen. Manchmal
107 eben auch wirklich von einer Stunde auf die andere.

108

109 **I:** [00:07:18] Ja. Okay. Wie reagieren die Schüler auf diese Themen? Oder ist es das, was du
110 auch mehr oder weniger schon gesagt hast? Unterschiedlich.

111

112 **L1:** [00:07:30] Es kommt wirklich darauf an. Weil man halt so mit einem neuen Thema
113 beginnt und man fragt halt wirklich, was wisst ihr? Das man einfach mal schaut okay, wo ist
114 die Klasse vom Wissensstand her? Das heißt, man muss dann sich dann auch in der Stunde
115 gleich wirklich anpassen. Man kann nicht davon ausgehen, auch wenn man weiß, was in der
116 Mittelschule oder Gymnasium Unterstufe unterrichtet wird. Dass sie das alles wissen. Man
117 muss zuerst mal schauen, dass alle auf gleich kommen. Und da ist es am besten, man fragt
118 einfach mal, was wisst ihr? Und dann kann man ja wirklich auf die einzelnen Bedürfnisse
119 oder Interessen eingehen. Ich frage auch immer wieder was interessiert euch? Ich könnte das
120 machen, ich könnte das machen. Also es ist schon so ein Geben und Nehmen. Es ist jetzt nicht
121 so, dass ich ihnen einen Unterricht, ich hoffe halt nicht, dass es so rüberkommt, so aufdränge,
122 obwohl ja, manche Dinge sage ich schon, das müsst ihr wissen, das geht nicht anders. Ich bin
123 jetzt aber nicht so pingelig, dass sie Jahreszahlen wissen oder Daten auswendig wissen. Die
124 wirklich wichtigen, habe ich gesagt, das müsst ihr wissen. Einordnung. Aber man muss das
125 halt wirklich immer an die, an die Schülerinnen anpassen.

126

127 **I:** [00:08:43] Wenn man mal so in die Themen gehen. Politisches Thema, internationale
128 Konflikte Stichwort Jugoslawienkrieg, Ukrainekrieg, Nahostkonflikt, die Konflikte, die halt
129 auch sehr aktuell sind. Hast du die schon in deinem Unterricht behandelt so internationale
130 Konflikte und wenn ja, wie?

131

132 **L1:** [00:09:02] Ja, alle drei. Und zwar Ukraine, wie es eben losgegangen ist. Auch Israel und
133 jetzt der Nahe Osten. Vor allem dieser Israel Gaza Konflikt und auch Jugoslawien. Da kommt
134 dann also gerade, wie es bei der Ukraine und auch bei Israel gewesen ist, da kommt dann das
135 Interesse von den Schülerinnen selbst. Also die wollen das wissen, weil sie halt merken auf
136 einmal passiert da was und sie wissen nicht wirklich warum. Also da wollen sie die
137 Hintergründe schon wissen, sind manchmal erstaunt darüber, wie weit das eigentlich
138 zurückliegt. Dass das nicht einfach so eine Geschichte von heute auf morgen ist, sondern dass
139 das tatsächlich Jahrzehnte, manchmal noch weitaus länger zurückliegt. Auch hier, wie gesagt,
140 da wie es bei der Ukraine zum Beispiel gewesen ist, da habe ich halt schon, Womit hat es
141 begonnen? Was waren die Gründe? alle zwei Seiten beleuchtet. Weil es gibt ja nicht nur eine
142 Seite der Medaille. Israel genauso auch. Da muss man halt dann auch gerade bei Israel und
143 gerade jetzt der jüngste Konflikt, da war es ein bisschen problematisch. Also da merkt man
144 schon, wo dann eher die Tendenzen hingehen, da muss man schon aufpassen. Hätte ich bei
145 Jugoslawien zum Beispiel interessanterweise überhaupt nicht bemerkt, ist vielleicht jetzt
146 nimmermehr so konfliktreich, wie es vielleicht irgendwann mal früher gewesen ist.

147

148 **I:** [00:10:31] Gut, dass du das angesprochen hast mit diesem, wo man merkt, dass es eine
149 Richtung geht. Weil die nächste Frage wäre gewesen (...) Kann man erkennen, vor allem diese
150 Herausforderungen, die sich in so kontroversen Themen, die auch vor allem jetzt so aktuell
151 sind, kann man die auch im Unterricht voll erkennen?

152

153 **L1:** [00:10:48] Ja! Ja, das kann man schon. Ja, weil sie halt auch jetzt nicht irgendwie ein
154 Geheimnis draus machen. Ich glaube, das kommt aber vielleicht auch drauf an, wie jetzt
155 überhaupt das Verhältnis ist zwischen einem Lehrenden jetzt einmal ganz allgemein und
156 Schüler. Wenn sie wissen, sie können Ihre Meinung sagen, in einem gewissen Rahmen
157 natürlich, dann sagen sie das schon. Das merkt man schon. Man muss halt natürlich darüber
158 reden. Also man kann jetzt nicht einfach so im Raum stehen lassen, man redet darüber.
159 Warum ist das so? Aber ja, man erkennt es.

160

161 **I:** [00:11:18] Gibt es noch andere Herausforderungen, die du über die Jahre gemerkt hast,
162 wenn du so sensiblere, kontroversere Themen auch vielleicht angehst?

163

164 **L1:** [00:11:29] (...) Müsste ich jetzt länger darüber nachdenken. Fällt mir jetzt so auf die
165 Geschwinde nichts ein. Aber wie gesagt, Religion ist halt schon immer ein Thema.

166 Nationalitätenkonflikt eigentlich eher weniger als was anderes. Ja, vielleicht auch das. Ich
167 persönlich könnte jetzt, könnte mich jetzt nicht dran erinnern. Ich weiß von einer Kollegin,
168 dass halt dieses LGBTQ Thema, also dieses queer Thema, dass das bei manchen Klassen ein
169 Problem ist. Ich selbst hätte das jetzt noch nicht erlebt.

170

171 **I:** [00:12:02] Aber wenn man jetzt auf so kriegereische, internationale Konflikte geht, ist das ja
172 dann nicht so ein Problem, nicht? Also LGBTQ plus das Thema an sich nicht, aber.

173

174 **L1:** [00:12:12] Ich könnte jetzt nicht sagen, wie gesagt, weil bei Israel und eben Gaza, da hat
175 man es schon gemerkt, eindeutig. Jugoslawien, da wird halt darüber geredet, aber früher war
176 es mal ganz anders, aber das ist jetzt nicht mehr so. Ich sage jetzt mal, sie interessieren sich
177 dafür, sie wollen es wissen. Aber, dass man jetzt innerhalb der Klasse, wenn da jetzt jemand,
178 der Serbe ist oder Kroatie oder Bosnier, dass die jetzt irgendwie so aneinandergeraten, nein.
179 Also, könnte ich nicht sagen.

180

181 **I:** [00:12:41] Das heißt, ist der Unterricht auch von Haus aus anders aufgebaut als zum
182 Beispiel bei diesen klassischen Themen wie politisches System Österreich?

183

184 **L1:** [00:12:51] Ich würde jetzt nicht sagen. Also ich überlege mir natürlich im Vorfeld, kann
185 ich es machen? Kann ich es nicht machen? Da muss man natürlich auch die Klasse kennen.
186 Kann ich das mit dieser Klasse machen? Das ist ganz wichtig. Aber vom unterrichten mache
187 ich jetzt nicht wirklich einen Unterschied. Wenn ich mir denke, okay, das könnte jetzt
188 vielleicht ein bisschen, ich sage jetzt mal, ein kontroverses Thema sein, das vielleicht ein
189 bisschen Emotionen hochkochen können, sage ich schon okay gut, so Diskussionen ist okay.
190 Eigene Meinung haben, das ist auch okay. Aber es soll alles in einem gewissen Rahmen
191 bleiben, also diszipliniert ablaufen. Das sage ich im Vorfeld, funktioniert dann auch. Und
192 wenn es ein bisschen überhand geht, sage ich okay, jetzt kommt wieder runter, das
193 funktioniert schon.

194

195 **I:** [00:13:42] Das heißt, diese Methoden, die du jetzt gerade angesprochen hast, die
196 funktionieren in der Regel schon.

197

198 **L1:** [00:13:47] Ja, sie funktionieren in der Regel schon. Man muss halt natürlich schon immer
199 auf alles Mögliche gefasst sein. Weil so ganz tief oder ganz genau kennt man dann halt die

200 einzelnen Schüler doch nicht, weil man ja niemals weiß. Okay, vielleicht sage ich
201 irgendetwas, das sie jetzt triggert, das ich überhaupt nicht irgendwo bedacht habe. Das ist aber
202 ein eigener Lernprozess, den man hat. Das nächste Mal macht man das nicht mehr. Also das
203 fällt dann auch in die eigene Reflexion. Aber, dass sie jetzt wirklich so in meinem Unterricht
204 aneinandergeraten? Nein, das hätte ich jetzt so absolut noch überhaupt nicht gehabt. Ich weiß
205 aber, dass es das gibt. Aber bei mir war es noch nicht.

206

207 **I:** [00:14:27] Das heißt, so klassisch voreingenommene Schüler:innen, die von vornherein
208 kontrovers gegen andere reden.

209

210 **L1:** [00:14:40] Sagen wir vereinzelt. Aber dann sage ich: Versucht es einfach mal wirklich aus
211 der anderen Perspektive zu sehen. Ich nehme da immer gerne einen Ball her und sage: Das ist
212 jetzt nur die eine Seite, versucht es auch die anderen zu sehen. Ich hoffe halt damit, dass sie
213 da vielleicht ein bisschen offener werden dem Thema gegenüber, dass sie eben versuchen,
214 okay, mehrere Seiten zu beleuchten und die andere Perspektive zu sehen, ob es funktioniert,
215 ist eine andere Sache. Aber ich bin jetzt überzeugt davon und sage ja.

216

217 **I:** [00:15:16] Okay, sehr gut, dann vielleicht noch mal: Wie würdest du die Reaktionen der
218 Schülerinnen und Schüler auf internationale Konflikte beschreiben? Also zeigen sie Interesse
219 (B: Ja) zum Teil Zurückhaltung oder wird es auch sehr emotionalisiert?

220

221 **L1:** [00:15:33] Sie zeigen schon Interesse und das zeigt sich auch daran, dass sie wirklich
222 selbst nachfragen. Können wir das machen? Frau Professor können wir über Israel reden?
223 Können wir über die Ukraine reden oder was ist da und da jetzt gerade los? Ja, das schon.
224 Und das ist wirklich aus einer Interesse heraus. Jetzt nicht, dass sie emotional reagieren
225 würden, das nicht. Emotional wird es dann, wenn vielleicht jetzt noch Verwandte in, in einem
226 Land sind, wie es jetzt zum Beispiel gewesen ist, wie Israel den Iran angegriffen hat. Da
227 merkt man dann schon bei Schülerinnen, es waren jetzt zwei Schülerinnen, die waren halt
228 schon aufgelöst, weil eben wie gesagt noch Familie im Iran ist und die haben dann schon
229 gesagt: Können wir anrufen? Das ist etwas, das muss man natürlich verstehen, da muss man
230 Rücksicht drauf nehmen. (...) Also wegen Interesse ja, aber sonst ist es wirklich einfach.
231 Okay. Was ist da los? Was tut sich da? Wenn ich jetzt selbst nicht so genau darüber Bescheid
232 weiß, man kann nicht alles wissen, dann sage ich okay, machen wir nächste Stunde. Ich werde
233 mich dementsprechend vorbereiten und dann können wir das machen. Und wenn ihr Fragen

234 dazu habt, könnt ihr die, wir haben Teams als E Learning Plattform, dann könnte ihr auch
235 Fragen stellen. Dann werde ich spezifisch eben versuchen, diese Fragen einzubauen und zu
236 beantworten.

237

238 **I:** [00:16:53] Zeigt sich auch dieses Interesse jetzt spezifisch auf den Jugoslawienkrieg oder
239 eher verhalten?

240

241 **L1:** [00:17:02] Es liegt halt schon weit zurück. Die Vorgängergeneration. Aber so lange im
242 Vergleich, dass ich jetzt sagen kann, dass ich jetzt wirklich einen tatsächlichen Vergleich habe.
243 Den habe ich nicht, weil wie gesagt da war ich selber noch im Studium. Da ist sicher das
244 Interesse größer gewesen. Das Interesse ist jetzt auch noch da. Aber wenn ich es jetzt nicht
245 mache, dann fragen sie nicht nach. Also so das ja. Aber es ist durchaus da. Also in dieser
246 einen Klasse, wo der [. . .] eben auch drinnen ist. Da haben sie dann noch selbst gefragt
247 Können wir das machen? Und die wollten das auch selbst wissen und das war ganz toll. Also
248 ich finde, dass es wirklich toll gewesen ist, da einfach mal das Wissen zusammengetragen.
249 Woher habt ihr dieses Wissen? Was wisst ihr generell darüber? Warum ist das alles so
250 passiert? Und das war eigentlich wirklich ganz angenehm. Und es hat meiner Meinung nach
251 dieses Frage Antwort oder einfach nur das: Was weiß ich? Was weißt du? Das hat eigentlich
252 ganz gut funktioniert.

253

254 **I:** [00:18:04] Gab es da persönlichen Bezug bei den Interessierten?

255

256 **L1:** [00:18:07] Ja, vielleicht von der Familie her, dass sind Eltern natürlich, dass sind die
257 Großeltern. Da gibt es den Bezug, aber so jetzt dass die selbst jetzt persönlichen Bezug haben,
258 nein, das ist halt das Land. Sie haben halt wie gesagt, einen Ursprung haben sie halt in
259 Kroatien, Serbien, Bosnien, wo auch immer. Aber selbst sind sie zu jung dafür, dass sie das
260 wirklich so noch mitgekriegt hätten.

261

262 **I:** [00:18:33] Wenn wir vielleicht so in die Zukunft gehen. Würdest du dir für die Zukunft des
263 Unterrichts in politischer Bildung wünschen, oder was würdest du dir wünschen für die
264 Zukunft, für politische Bildung, auch in Bezug auf internationale Konflikte, gerade im
265 Hinblick auf diese Themen?

266

267 **L1:** [00:18:55] Prinzipiell, dass man mehr Zeit hätte. Es ist wirklich schwierig, weil es so viel
268 gibt und gerade jetzt tut sich auch extrem viel. Dinge, die interessant sind, die es wert sind,
269 dass sie unterrichtet werden, dass man darüber spricht. Aber man hat halt die Zeit einfach
270 nicht. Also ich wünsche mir halt wirklich einfach mehr Zeit und ich würde es auch persönlich
271 wirklich befürworten, würde Geschichte und politische Bildung getrennt werden, dass das ein
272 Fach ist, wo man sich dann wirklich darauf konzentrieren kann. Sie dürfen mit 16 wählen und
273 wissen aber teilweise nicht, wie alles funktioniert, wie das ganze politische Gefüge ist. Also
274 das würde ich mir schon wünschen, damit man einfach viel mehr Zeit hat. Das würde ich mir
275 wünschen.

276

277 **I:** [00:19:41] Findest du haben internationalen Konflikte in Schulbüchern eine
278 unterrepräsentierte Rolle oder findest du, könnte man da mehr machen?

279

280 **L1:** [00:19:51] Man könnte definitiv mehr machen. Vor allem weil auch wirklich jetzt aktuell,
281 es tut sich so viel. Es gehört schon viel mehr in ein Geschichtsbuch rein, aber bis das dann
282 wirklich mal raus ist, ist es auch schon wieder alles vorbei. Das heißt, es liegt an uns
283 Lehrenden selbst, das wir da immer up to date sind, dass wir schauen, dass wir das
284 reinbringen und dann eben dieses, diese berühmte Aussage Mut zur Lücke. Ja dann wie
285 gesagt, dann lasse ich halt mal, was weiß ich Umweltgeschichte aus oder vernachlässige das
286 ein bisschen und konzentriere mich halt dann wirklich. Was ist jetzt gerade in der Welt los?
287 Weil die Geschichte wird sie nicht wirklich verändern. Das ist ja schon passiert. Aber es ist
288 halt relevant, was jetzt passiert. Und was macht man mit dem? Wie kann man auf das
289 reagieren? Was für Auswirkungen hat das auf uns? Also ja, da würde ich mir schon einfach
290 viel mehr Zeit wünschen und dass man halt selbst viel mehr einbringt. Also ich versuche es
291 schon. Und auch wieder hier, manchmal funktioniert es, manchmal nicht. Das muss man
292 immer irgendwo im Hinterkopf haben, dass es manchmal auch Schülerinnen und Schüler
293 überhaupt nicht interessiert und vollkommen wurscht ist, was passiert. Ist auch so.

294

295 **I:** [00:21:08] Was mir da vielleicht noch einfällt. Eine Frage. Merkst du selber, dass gerade
296 bei so aktuellen Konflikten oder Konflikten, die recht komplex sind, auch in ihrer
297 Entstehungsgeschichte, dass du auch manchmal selber nicht genau weißt, was jetzt richtig und
298 was falsch ist. Oder wie gehst du damit um?

299

300 **L1:** [00:21:23] Es ist schon schwierig. Also ich sag den Schülerinnen und Schülern immer,
301 dass man natürlich als Lehrerinnen und Lehrer unparteiisch istw3c. Und zwar insofern, dass
302 man sich nicht politisch beeinflussen darf. Aber natürlich ist jeder politisch. Das mache ich
303 Ihnen auch gleich klar, dass auch sie politisch sind, weil sobald ich irgendeine Meinung habe
304 zu irgendwas, bin ich politisch. Und da kann ich jetzt nicht unpolitisch sein. Wenn sie mich
305 fragen, dann sage ich: meine persönliche Meinung ist. Aber manchmal ist es schon schwierig
306 zu sagen, wenn Sie jetzt sagen: Ja, aber wären Sie auf dieser Seite oder auf der anderen Seite,
307 wenn ich selbst nicht besser weiß. Leute, ich weiß es nicht. Es ist einfach schwierig. Es ist
308 komplex. Vor allem, wenn man sich die Konfliktpartner anschaut. Da gibt es Argumente, da
309 gibt es Argumente. Und wenn man selbst nicht in der Position ist, das von außen zu
310 betrachten und dann sitzt da keine Expertin, Experte ist es schon schwierig, da zu sagen okay.
311 Aber ich glaube das ist, und deswegen ist es, denke ich mir halt, wenn ich die
312 unterschiedlichen Sichtweisen unterrichte, die aufzeigen und dann sollen sie sich selbst eine
313 Meinung bilden. Ich glaube (...) dass das der beste Ansatz ist.

314

315 **I:** [00:22:43] Warum hältst du es wichtig, dass eben gerade so komplexe Themen wie
316 internationale Konflikte im Schulunterricht behandelt werden?

317

318 **L1:** [00:22:50] Ja, weil es uns alle was angeht. Weil das, auch wenn es international ist, auch
319 natürlich Auswirkungen auf das Nationale, auf uns, wie man immer wieder sieht, hat. Ob das
320 jetzt wirtschaftlich, politisch etc., das heißt, man kann die nicht komplett negieren oder
321 vernachlässigen. Das geht einfach nicht, weil alles so ein großes Gefüge ist. Und wenn es
322 immer heißt ja, wir kleines Österreich, nein, es hat alles Auswirkungen. Wenn irgendetwas
323 ganz weit weg ist, hat es trotzdem auch wegen der Globalisierung Auswirkungen auf uns. Das
324 heißt, man kann es jetzt nicht einfach außer Acht lassen, das geht nicht.

325

326 **I:** [00:23:29] Abschließende Frage Was würdest du Kolleginnen und Kollegen mitgeben, die
327 sich nicht so richtig über solche Themen drüber trauen wie internationale Konflikte? Gerade
328 so etwas wie Jugoslawienkrieg aufgrund von zu wenig Vorwissen, zu wenig
329 Unterrichtsmaterialien etc.

330

331 **L1:** [00:23:46] Informieren. Ganz wichtig, also wirklich ständig am Ball zu bleiben und die
332 Geschichte eben lernen. Versuchen, das Ganze so aufzubereiten, dass man es eben
333 unparteiisch rüberbringt und sich einfach trauen. Also keine Scheu davor zu haben, dass man

334 das jetzt unterrichtet, weil die Schülerinnen und Schüler wollen es ja wissen. Und wenn was
335 nicht funktioniert, dann sagt man halt okay, dann hat das nicht funktioniert oder was wollt ihr
336 wissen? Wenn ich selbst nicht weiß, was ich unterrichten soll, dann frage ich halt einfach
337 okay, was wollt ihr zu dem Thema wissen? Und dann recherchiere ich halt dazu. Aber ich
338 glaube, dass es wirklich der beste Ansatz ist. Aber zu sagen oder zu denken naja, das
339 unterrichte ich jetzt nicht, weil ich habe jetzt irgendwie Angst davor, wie die Reaktionen sein
340 können. Nein, man lernt nur selbst draus (...) und es ist für jeden selbst eine gute Erfahrung zu
341 machen. Man kann es dann nur besser machen, schlechter machen kann man es eh nicht. Man
342 kann es nur besser machen. Aber einfach keine Angst davor haben.
343
344 **I:** [00:24:48] Gut, vielen Dank. Wir sind am Ende des Interviews angelangt.

Interview L2:

1 **I:** [00:00:00] Gut. Ja. Danke, dass du Zeit gefunden hast. Wie gesagt, wir haben schon
2 abgesprochen, dass das "Du" in diesem Fall absolut in Ordnung ist. Dass wir das "Du" quasi
3 verwenden. Beginnen wir gleich mit der ersten Frage. Und zwar, Wie bist du dazu gekommen,
4 Geschichte und politische Bildung zu unterrichten?
5
6 **L2:** [00:00:14] Aus intrinsischem Interesse heraus? (I: Ja?) Ich habe es gern studiert. Ich habe
7 schon als Jugendlicher und als Schüler gern gehabt, mich mit Geschichte und Politik zu
8 befassen und habe dann das Glück gehabt, dass ich das auch im beruflichen Rahmen tun darf.
9
10 **I:** [00:00:31] Und wie lange unterrichtest du schon jetzt das Fach? Beziehungsweise generell.
11
12 **L2:** [00:00:38] Ich rechne jedes Mal neu nach, wenn ich anfangs es sind 18 Jahre. Also
13 diesmal im Herbst. (I: Ja)
14
15 **I:** [00:00:45] Welche Rolle spielt, da es ja ein Doppelfach ist nicht? Also es ist Geschichte
16 und politische Bildung. Welche Rolle spielt politische Bildung in dem Fach für dich?
17
18 **L2:** [00:00:54] Politische Bildung spielt eine letztlich sehr große Rolle. Politische Bildung als
19 Unterrichtsprinzip sollte sich theoretisch durch alle Fächer durchziehen, ist aber in der Praxis
20 oft schwierig. Geografie und Geschichte bieten sich da halt schon sehr, sehr gut an und

weisen oft eine Gemengelage im Stoff auf, die sehr einschlägig und politisch bildend sein kann, wenn man es richtig macht. Und wenn man sich bemüht drum.

I: [00:01:21] Okay. Ganz banal gesagt, wenn du jetzt quasi eine Unterrichtseinheit von dir betrachtest. Eine Stunde. Wie auch immer. Wie ist die aufgebaut? Hat die einen klassischen Unterrichtsverlauf?

L2: [00:01:34] Der klassische Unterrichtsverlauf, so wie man ihn in der Unterrichtsplanung findet, ist es in aller Regel ehrlicherweise nicht. Ich versuche, Themen den Schülern möglichst, unter Anführungszeichen, mundgerecht zu portionieren und ihnen zu erklären, dass bestimmte Sachverhalte, die ich ihnen in abgespeckter Variante darbiere, tatsächlich auch eine Relevanz für ihr gegenwartsbezogenes Leben haben. Ob die Schüler das dann auch immer auf den ersten Blick erkennen, ist die große Frage. Und ob sie es gerne erkennen wollen, das ist das Zweite. Ja, oft dämmern dann gewisse Dinge nach vielen Jahren wieder. Und manche ehemaligen Schüler kommen dann und sagen Ja, ja, das haben wir schon von ihnen gehört. Und das war ganz praktisch, dass sie uns das erzählt haben. Das geht natürlich nicht mit jeder Unterrichtsmaterie so, aber mit manch einer funktioniert es dann gut, das hängenbleibt.

I: [00:02:37] Ja, okay. Was ist dir an deinem Unterricht wichtig?

L2: [00:02:42] In meinem Unterricht ist mir wichtig, dass die Menschen, wenn sie nach Hause gehen, am Abend beim Abendessen erzählen können, was sie denn Neues und Interessantes gehört haben am Vormittag im Unterricht. Sie sollten es zumindest können, denn wir wissen, der ein oder andere passt nicht auf oder ist mit seinen Gedanken bei der Mathematikschularbeit in der nächsten Stunde oder beim Physiktest, den er gleich zurückbekommen wird. Aber grundsätzlich sehe ich meine Pflicht darin, Menschen in die Lage zu versetzen, mehr zu wissen, wenn sie denn wollen, als sie in der Früh (...) getan haben.

I: [00:03:23] Der Lehrplan für Geschichte und politische Bildung hat sich über die letzten Jahre viel verändert. Von Kompetenzerwerb und so weiter und so fort. Wie beurteilst du als Lehrperson die Rolle der politischen Bildung im aktuellen Lehrplan? Wenn man jetzt nur das Fach Geschichte und politische Bildung sieht.

54 **L2:** [00:03:38] Naja politische Bildung ist ein Unterrichtsprinzip. (I: Auch ja) Folglich
55 (lachen) ist das einmal als sehr hoch einzustufen. Und da stellt sich gar nicht die Frage, wie
56 relevant ich das finde, sondern ich habe das einfach umzusetzen. Ganz einfach. Ich habe das
57 umzusetzen und (...) ja, tu das auch so gut ich kann und so sehr ich das auch als sinnvoll
58 empfinde.

59

60 **I:** [00:04:06] Und welche Themen behandelst du da im Unterricht und haben sich diese
61 Themen im Laufe der Jahre auch verändert?

62

63 **L2:** [00:04:28] Ja, die Genauigkeit hat sich verändert. (I: Ja?) Ich gehe nicht mehr so in die
64 Tiefe, wie ich das am Anfang getan habe. Das ist auch letzten Endes davon abhängig, wie gut
65 mir das Faktengerüst noch im Kopf ist. Du kennst das vielleicht aus eigener Erfahrung. Die
66 meisten anderen Lehrer kennen das auch. Man bereitet sich nicht vor jeder Stunde ganz exakt
67 vor. Manches wird dann sozusagen vom Zahn der Zeit weggefressen. Anderes erweist sich
68 vielleicht als zu kompliziert für die Zuhörerschaft beziehungsweise als uninteressant und
69 vielleicht nicht ganz so relevant, wie man das auf den ersten Blick geglaubt hätte.

70

71 **I:** [00:05:11] Und wenn man jetzt sagt ja, was für Themen wären das jetzt, die dir persönlich
72 sehr wichtig sind? Als Beispiel jetzt, wenn man ein Beispiel nennt.

73

74 **L2:** [00:05:19] Ich stehe persönlich auf die Genese Österreichs als Staat. Ich finde das sehr
75 interessant und finde es sehr wichtig. Ich finde es auch wichtig, im Hinblick darauf, dass ja in
76 Österreich sehr viele Menschen (...) eine nicht sehr hohe Identifikation mit dem Staat haben.
77 Folglich ist es umso wichtiger, den Menschen zu erklären, wo der Staat herkommt und wie es
78 zu seiner Verfassung, die er heute hat, kommt. Dass der Begriff Österreich halt auch ein sehr
79 stark Gewandelter ist. Ich kann dazu Bruckmüller als Literatur empfehlen (lachen). Wenn es
80 notwendig sein soll. Ja, und so versuche ich meinen Unterrichtsschwerpunkt schon auch auf
81 diese, auf dieses Feld auszulegen.

82

83 **I:** [00:06:08] Okay, okay, Und könntest du jetzt ein Beispiel nennen von Themen, die du
84 damals mehr gemacht hast als heute, weil sie weggefallen sind?

85

86 **L2:** [00:06:16] Oh ja. Ja, also dass sehr viele Themen, die im Mittelalter sind, einfach
87 aufgrund der Tatsache, dass ich persönlich eine Mittelalter Neigung auch durch mein Studium

bedingt und durch meine Ausbildung bedingt habe. Ganz einfach, die dann schlussendlich in der (...) in der freien Unterrichtswelt kaum Relevanz besitzt oder sehr wenig Relevanz besitzt. Obwohl für die Austrogenese meinerwegen das Mittelalter nicht ganz irrelevant ist. Und so bemühe ich mich auch da kurz drauf einzugehen. Aber das sind definitiv Themen, die ich ganz stark zurückgeschraubt habe.

I: [00:06:57] Okay. Und unterrichtest du auch jetzt eben so konfliktreichere Themen? Also wo vielleicht auch von der Klasse her einfach mehr Konfliktpotenzial da ist?

L2: [00:07:07] Ich bemühe mich, das zu vermeiden. Ich bemühe mich das zu vermeiden. Versuche, soweit ich das kann, bei Fakten zu bleiben, die man ganz gut belegen kann. Wobei wir wissen Fakten in Geschichte, das ist immer so eine Sache. Geschichte ist ein hermeneutischer Gegenstand und der lebt von der Auslegung der Quellen. Manchmal sind die Quellen sehr eindeutig und manchmal sind die Quellen vielleicht weniger eindeutig und manche Menschen sind vielleicht nicht so geneigt, der ein oder anderen Quelle Glauben zu schenken, wie das andere vielleicht tun (...) oder gewichten Quellen vielleicht auch einfach schwerer als andere.

I: [00:07:46] Okay. Und hast du jetzt so konfliktreiche oder eher konfliktpotentiellere Themen wie zum Beispiel Jugoslawienkrieg oder Ukrainekrieg, Nahostkonflikt, solche Themen, schon gemacht im Unterricht?

L2: [00:08:01] Ja, natürlich. Ich bemühe mich, den Schülerinnen und Schülern zu erklären, woher sich diese Konflikte aufbauen und woher die kommen, welche Denkmuster der Konfliktparteien da eine Rolle spielen und wieso diese Konflikte zum Teil mit so einer außerordentlichen Härte geführt werden. Wobei sich das ja in manchen Fällen nicht erklären lässt, zumindest für uns oder für mich als Außenstehender lässt sich jetzt nicht wirklich erklären, warum in den Auseinandersetzungen zwischen Kroaten und Serben Motorsägen zum Zerteilen von Menschen verwendet worden sind oder wieso Massentötungen nördlich von Kiew in dieser Form stattfinden. Das, glaube ich, kann man nur sehr schwer herleiten beziehungsweise auf einzelne Personen und deren, würde einmal sagen, sehr eigenartigen Mindset zurückführen.

121 **I:** [00:08:53] Also, wenn du jetzt solche Themen auch unterrichtest, unterscheidet sich die
122 Art, wie du an das Thema oder mit der Klasse rangehst, von banaleren Themen wie eben
123 Staat, Österreich und Parlamentarismus.
124

125 **L2:** [00:09:09] Also banalere Themen, glaube ich, sind es jetzt nicht unbedingt
126 Parlamentarismus und Staat Österreich. Ich versuche allerdings schon zu schauen, wer da in
127 der Klasse mir gegenüber sitzt. Und das ist an einem Standort wie der [. . .] halt oft anders, wie
128 in [. . .] oder meinetwegen in [. . .] oder meinetwegen in Favoriten, wo der
129 Migrationshintergrund noch stärker ist. Wobei man sagen muss, dass die Kinder oder
130 Jugendlichen, die heute in der Klasse sind, diesen Konflikt ja nur aus zweiter Hand kennen.
131 Diejenigen, die das als Jugendliche erlebt haben, sind heute so alt wie ich. Also ich bin 46
132 Jahre alt. Das ist jetzt 30 Jahre her. Die saßen damals auf einmal mit mir in der Klasse und das
133 waren Leute, die ja bezogen auf Jugoslawien vielleicht ein paar Monate zuvor noch nicht
134 angenommen haben, dass sie (...) das Land verlassen müssen, in dem sie leben. Und folglich
135 ist die direkte Betroffenheit der Menschen, die in den Klassen sitzen, nicht mehr so hoch.
136 Wobei es gibt unterschiedliche Erziehungsmuster, die sich bei den Jugendlichen, die heute in
137 den Schulen sitzen, feststellen lassen. Manche wollen von dem gar nichts mehr hören, weil sie
138 sagen Ja, das interessiert mich nicht, das betrifft mich nicht. Ich habe mit Jugoslawien oder
139 mit dem Zerfall dieses Staates nichts zu tun. Andere sagen Ja, das kennen sie aus
140 Beschreibungen ihrer Eltern oder der Großeltern, weil für die das der Grund war, ihre Heimat
141 zu verlassen. Wiederum andere, und die sind oft sehr augenscheinlich dann, (...) pflegen stark
142 nationalistische Ressentiments und tragen die auch offen zur Schau. Und das ist dann
143 natürlich schon sehr schwierig. Andere sind, wenn sie sie haben, vielleicht klug genug, dass
144 sie es runterschlucken. Das ist aber (...) In einem Konflikt wie diesem, der ja teils noch immer
145 die Gemüter erhitzt, nur sehr schwer zu verbergen, wenn man da eine sehr eindeutige Position
146 hat. Weil dieses Thema kannst du nicht in einer Stunde behandeln. Warum die sich auf diese
147 Art umgebracht haben und wieso einen Krieg dieser Kategorie in den 90er Jahren ausbricht,
148 das ist ja nicht, nicht in 50 Minuten erklärbar, verstehbar schon gar nicht. Also musst du dir
149 Zeit nehmen und diese Zeit und die Positionen, die man in dieser Zeit darstellt, erregen
150 natürlich auch für nationalistisch denkende Mitschüler dort die Gemüter. Damit ist zu
151 rechnen. Meistens schafft man es aber (...) durch höflich bleiben und durch Aufrufen dazu,
152 auch diese Menschen dazu zu bringen, sich das mal anzuhören, was der Lehrer sagt.
153 Gleichmaßen kann man sich dann durchaus darum bitten, auch ihren Standpunkt oder ihre
154 Wahrnehmungen oder meinetwegen auch die von den Eltern und Großeltern (...) transportierte

155 Wahrnehmung eben entsprechend zu erklären. Das machen sie manchmal auch selten und es
156 wird seltener, weil einfach die Zeit da drüber geht und nur noch ein Haufen eingefleischter
157 (lachen) halt diese, diese, es ist kein sehr schöner Terminus, aber ein Grüppchen von stark
158 eingefleischten, nationalistisch denkenden Menschen ihre Standpunkte nicht (...) nicht
159 überdenken wollen, meinetwegen auch gar nicht sehen wollen, wie das Gegenüber zu der
160 Sache steht und fast schon starrsinnig an dem festhalten.

161

162 **I:** [00:12:58] Ja. Weil du es angesprochen hast auch, dass auch die die Schüler dabei zu Wort
163 kommen, Ist das auch Teil deiner Didaktik dabei? Also wie du das Thema dann wirklich
164 umsetzt.

165

166 **L2:** [00:13:09] Wenn es geht, dann lasse ich die Schüler sehr wohl zu Wort kommen. Sollte
167 man schon probieren zumindestens. Es geht eh nicht immer, aber manchmal merkt man dann
168 doch, dass man den ein oder anderen ein bisschen in der Emotion erwischt und dann ist es
169 ganz gut, wenn die mitmachen.

170

171 **I:** [00:13:23] Und gibt es da Dinge, wo du jetzt über die Jahre gemerkt hast, die greifen bei
172 Schülerinnen und Schülern besser? Und manche, die haben gar nicht funktioniert. Wenn es
173 zum Beispiel um solche Themen wie.

174

175 **L2:** [00:13:34] Konkret jetzt, also der Aufbau der Stunde oder das Emotionalisieren oder?

176

177 **I:** [00:13:38] Der Aufbau der Stunde oder Wissensvermittlung oder auch die Kompetenz in
178 dem Verstehen von dem Konflikt zum Beispiel jetzt.

179

180 **L2:** [00:13:50] Ich bin ein sehr altmodischer Lehrer. (lachen) Ich versuche in sehr verknappter
181 Form, weil das ja kaum anders in dieser Komplexität möglich ist, die Standpunkte der
182 Konfliktparteien herzuleiten und zu erklären und versucht dann vor diesem Hintergrund.
183 Diesen Konflikt zu beleuchten oder dastehen zu lassen. Das ist nicht immer leicht und es geht
184 sehr weit zurück und ich versuche, wir haben das am Telefon ja schon besprochen. Ich
185 versuche da eigentlich ein Schnitt, die Heterogenität dieser Region erklären soll seit der
186 Antike. Wir wissen oder vielleicht hast du es gelesen, die Albaner halten sich für die
187 Nachkömmlinge oder Abkömmlinge der illyrischen Stammbevölkerung. Diese Meinung kann
188 man teilen, das muss man nicht. Viele Albaner sind der fixen und festen Überzeugung, dass es

189 so ist. Ich glaube, die moderne Ethnologie gibt dem nicht recht dem Standpunkt, auch das
190 kann man thematisieren. Damit hat man schon die ersten Blutdrucksteigerungen im
191 Auditorium. Unter Umständen. Und das geht dann halt weiter über das Erklären, dass halt da
192 zwei unterschiedliche Formen der Christianisierung und damit der Alphabetisierung
193 stattgefunden haben, dass durch das Mittelalter hindurch einige kleine Königreiche dort
194 entstanden sind, die vom Osmanischen Reich dann weggewischt wurden. Darauf folgend eine
195 Diversifikation in der Religion stattgefunden hat. Du hast jetzt nicht nur noch Katholiken und
196 meinetwegen kyrillische, das heißt byzantinisch missionierte und damit Orthodoxe, sondern
197 du hast dann auch noch die dritte Religionsgemeinschaft dort. Das ist ganz wichtig zu
198 erklären, weil viele wissen nicht, woher die Muslime in Bosnien kommen. Und dann hat man
199 schon das nächste Problem am Hals. Das darf man vielen auch nicht so in der Deutlichkeit
200 sagen, dass manche Serben einfach konvertiert sind und zu Muslimen wurden. Das ist, das
201 passt auch nicht ins moderne serbische Denkschema hinein. Also all das einmal zu erwähnen,
202 ist nicht leicht. Dann kommt in Wahrheit eigentlich schon der nächste historische Schritt, dass
203 man versucht, das sich Einmengen der Habsburger im Rahmen der Militärgrenze dort zu
204 erklären, zu erklären, dass meinetwegen die Kroaten als Untertanen der ungarischen Krone
205 meistens unfrei waren, während die serbischen Bauern, die dort auf der einen Seite auf der
206 osmanischen Seite davongelaufen sind und dann meinetwegen auf die kaiserliche Seite
207 übersiedelt sind, freie Bauern waren, die dort angesiedelt worden sind und daher ein Gefälle
208 besteht. Das heißt, die Serben schauen eigentlich auf die Kroaten herab. Das wissen viele
209 auch nicht, und das kennen die gar nicht und wissen gar nicht, dass das eine Wurzel des
210 ganzen Übels ist. Ist nur eine von vielen, aber eine sehr augenscheinliche. Und dann geht es
211 weiter, indem man erklärt, dass dieses Ringen zwischen Habsburgern und Osmanen
212 schlussendlich zur Folge hat, dass die Habsburger dort weite Teile dieser Region besetzen bis
213 ins 19. Jahrhundert hinein und dann eben der Gedanke des Nationalismus dort sehr
214 wirkmächtig auftaucht mit Bezügen, dann wieder ins Mittelalter, der Schlacht am Amselfeld
215 und ähnlichen Dingen. Und dann schließt man in Wahrheit wieder den Bogen zu den Illyrern,
216 meinetwegen, wenn man das so möchte oder auch nicht will, nämlich, dann ist man wieder
217 beim Problem der Serben mit den Albanern, der ja der Initialfunke für das Zerplatzen des
218 jugoslawischen Staates war. Und das war der Kern in Wahrheit, um den sich dann alles
219 Weitere in diesem Eskalationsprozess gesammelt oder entwickelt hat. Also das darzustellen ist
220 etwas, das ich mündlich mache. Ich mache das ganz stark verkürzt, weil sonst kannst du es,
221 glaube ich, ein halbes Jahr lang mit dem füllen (...) und du kommst nicht weiter. Also man
222 muss denen ganz kurz versuchen, und es bleibt eh nicht kurz, zu erklären, wo diese

223 Ressentiments herkommen. Dann verstehen sie es vielleicht. Nachvollziehen können sie es
 224 nicht.

225

226 **I:** [00:17:50] Also ganz klar aufzeigen, woher kommt. Wo ist die Wurzel, wo ist der Ursprung
 227 des Übels?

228

229 **L2:** [00:17:56] Ich bemühe mich, das verkürzt darzustellen. Mir ist klar, dass man das nicht in
 230 der Form in vier Stunden herleiten kann. Nur man könnte oder man muss, glaube ich,
 231 versuchen, irgendwo ein Verständnis dafür zu schaffen, was diese Ethnien bewegt.

232

233 **I:** [00:18:18] Ja. Gut. Und wie nehmen die Schülerinnen und Schüler diese Thematik auf?
 234 Gab es da schon mal in den letzten Jahren irgendetwas, wo man gemerkt hat oh ja?

235

236 **L2:** [00:18:25] Manche nehmen das begierig auf, andere steigen völlig aus dabei. Also andere
 237 steigen völlig aus bei diesem Längsschnitt und sind völlig woanders. Also wie gesagt, bei der
 238 nächsten Matheschularbeit, oder?

239

240 **I:** [00:18:36] Okay, weil einfach das Interesse nicht da ist.

241

242 **L2:** [00:18:40] Nicht lebensweltlich für sie. Das ist sicher ein Punkt, der ganz wichtig ist.
 243 Diese Balkankonflikte, die sich ja bei uns vor der Haustür abgespielt haben, sind für viele
 244 etwas nicht Lebensweltliches. Vor allem, weil es ja. (...) Zunächst einmal nicht einen großen
 245 Stellenwert einnimmt. Nur wenn man ständig hört, dass ein Haftbefehl für den Herrn Dodik
 246 erlassen wird und wenn in der Republika Srpska es wieder drunter und drüber geht, dann,
 247 dann ist das der Gegenwartsbezug. Nur den kriegen viele gar nicht mit, weil ihnen die Medien
 248 furchtbar egal sind und sehr viele sich darin ergehen, über Instagram und Tiktok und
 249 ähnlichen Humbug zu beschäftigen.

250

251 **I:** [00:19:27] Wäre das bei moderneren oder aktuelleren Konflikten eher der Fall? Stichwort
 252 Nahost.

253

254 **L2:** [00:19:31] Der Alltagsbezug für Schüler im Falle des Ukraine Konflikts, den hat man fast
 255 in jeder Klasse sitzen. Das heißt, die haben genauso wie wir damals als Jugendliche die
 256 jugoslawischen Kinder oder exjugoslawischen Kinder bei uns in der Klasse sitzen hatten,

257 haben die halt ihre ukrainischen Mitschüler, die manchmal mehr und manchmal weniger
258 mitgenommen ausschauen. Und ich glaube, selbst dem Dümmden ist klar, dass diese
259 Jugendlichen oft wirklich große Angst haben um ihre Väter, um ihre Verwandten. Es gibt ein
260 Mädchen bei uns in der Schule. Ich werde jetzt den Namen nicht nennen, die ist (...) Ja in der
261 Unterstufe. Die fürchtet sich ständig davor, dass sie ihren Vater erschießen, weil der dient
262 irgendwo in der ukrainischen Armee und hofft, dass er den ganzen Mist überleben wird. Und
263 das sind dann sehr wohl Alltagsbezüge. Wenn du in der Klasse jemanden sitzen hast, der
264 jeden Tag grauer wird, obwohl er zwölf oder 13 Jahre alt ist.

265

266 **I:** [00:20:32] Ja, das sind auf jeden Fall mit. Gut. Vielleicht noch zu ein paar
267 zukunftsorientierten Fragen. Was würdest du dir in der Zukunft wünschen für den Unterricht
268 in Geschichte und politischer Bildung?

269

270 **L2:** [00:20:46] Mehr Zeit!

271

272 **I:** [00:20:48] Ja. Warum?

273

274 **L2:** [00:20:50] Ich glaube, es gäbe viele Dinge, die man vor politisch und kritisch denkenden
275 Menschen ganz gut ausrollen könnte. Oder noch mehr ausrollen könnte, wenn man mehr Zeit
276 hätte. Irgendwer hat beschlossen, dass Geschichte und Geografie weniger Zeit bekommen
277 sollen. Ich fürchte, es wird auch in der AHS bald so sein wie in der BHS, dass das zum
278 Flächenfach wird. Es wird damit das zunichtegemacht, was man seit dem 19. Jahrhundert
279 schon hat, nämlich eine Trennung des Geografie und Geschichtsunterrichts. Ich weiß jetzt
280 leider nicht genau die Jahreszahl, aber das hat man in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts
281 irgendwann einmal auseinandergedröselt. Und jetzt klatscht man aus Sparsamkeitsgründen
282 halt wieder zusammen. In Frankreich war es immer schon gemeinsam und ist immer von
283 derselben Lehrkraft unterrichtet worden. Und ich fürchte, dass es bei uns bald wieder so sein
284 wird.

285

286 **I:** [00:21:40] Warum sollte man als Lehrer auch Konflikte, internationale Konflikte oder
287 generell Konflikte im Unterricht thematisieren?

288

289 **L2:** [00:21:49] Es kommt auf den internationalen Konflikt an!

290

291 **I:** [00:21:51] Ja, warum?

292

293 **L2:** [00:21:54] Man sollte halt versuchen, doch irgendwie einen Gegenwartsbezug oder einen
294 Bezug zu den Menschen herzustellen, der sich diesen Konflikt vor Augen führen soll. Es ist
295 (...) sicher wichtig, sich meinetwegen über Konflikte in Zentralafrika oder meinetwegen in
296 Ostafrika den Kopf zu zerbrechen. Augenscheinlich hat das jetzt nicht viel mit uns zu tun,
297 aber wenn es dann um Engpässe für seltene Erden geht oder meinetwegen andere Engpässe,
298 die den Welthandel betreffen, dann wird es dann auf einmal sehr wohl relevant. Und wenn
299 man sich anschaut, wie das mit der Piraterie am Horn von Afrika oder meinetwegen in der in
300 der Meerenge von Malakka stattfindet. So hat das dann auch seine Relevanz im
301 internationalen Handel und damit auf den Konsumenten, der saturiert in Europa sitzt und
302 fröhlich rülpsend beim Frühstück sein weiches Ei aufschlägt.

303

304 **I:** [00:22:51] Und gibt es etwas, das du Lehrerinnen und Lehrern mitgeben würdest, die sich
305 über gewisse Dinge einfach nicht drüber trauen? Gewisse Themen, weil sie meinen, ich bin
306 selber nicht so in dem Thema drinnen oder ich habe Angst, dass die Klasse das nicht richtig
307 aufnimmt.

308

309 **L2:** [00:23:09] Also wenn man sagt, man ist nicht im Thema drinnen, dann würde ich ein
310 Buch empfehlen. (lachen) Also empfehle ich sich schlau zu machen und dann wird man sicher
311 (...) ruhiger oder meinetwegen auch gesetzter wenn das, wenn man das so sagen kann. Und ob
312 man es der Klasse zumuten will oder nicht das muss jeder mit sich selber ausmachen. Ich
313 fände es nur falsch, derartige wirklich tief ins Mark Europas gehende Konflikte auszulassen.

314

315 **I:** [00:23:46] Wenn die Interesse auch von den Schülern da ist vielleicht.

316

317 **L2:** [00:23:51] Ich glaube, das Problem der Schule ist, dass wir nicht nur in Geschichte,
318 meinetwegen auch in Geografie, sondern in sehr, sehr vielen anderen Gegenständen
319 Antworten auf Fragen geben, die die Schülerinnen und Schüler noch nicht gestellt haben. Und
320 so glaube ich, ist es durchaus im Sinne der Schüler und deren deren späteren Leben, wenn
321 man ihnen vielleicht die ein oder andere Antwort bietet, ihnen die Möglichkeit gibt, das
322 einmal zu hören und dann später, wenn man es als sinnvoll erkannt hat, vielleicht wieder
323 darauf zurückzugreifen.

324

325 **I:** [00:24:25] Okay, gut, vielen Dank.

326

327 **L2:** [00:24:28] Ja, sehr gerne.

Interview L3:

1 **I:** [00:00:01] Danke, dass du Zeit gefunden hast. Wie gesagt, ich hoffe, es ist okay, wenn wir
2 per Du sind. So, fangen wir gleich mal an. Erste Frage. Wie bist du denn dazu gekommen,
3 Geschichte und politische Bildung zu unterrichten?

4

5 **L3:** [00:00:22] Kommt wahrscheinlich von meinem Geschichtslehrer, wie ich 17, 18 war.
6 Also ich habe schon immer ein großes Interesse an Geschichte gehabt. Aber ja, er war so
7 maßgeblich dafür verantwortlich, dass ich überhaupt den Lehrerberuf in irgendeiner Form
8 aufgegriffen habe. Und Geschichte war schon so ein bisschen meine Passion, eigentlich seit
9 der Unterstufe. Ist aber bei uns in der Familie auch ein großes Thema. Also meine Mama ist
10 sehr Geschichte affin und wir haben viel gemacht. Immer, überall wo wir waren. Das heißt,
11 das war schon ein wenig auch in meiner Familie, zumindest das Interesse an Geschichte. Aber
12 gerade das mit dem Lehrerberuf, das hat sich eher so mit 17 18 aufgrund von ihm dann sehr
13 konkretisiert, dass es das wird.

14

15 **I:** [00:01:09] Wie lange unterrichtest du jetzt schon Geschichte?

16

17 **L3:** [00:01:12] Geschichte ist jetzt das neunte wobei, neun Jahre unterrichte ich schon.
18 Geschichte unterrichte ich seit acht Jahren. Im ersten Jahr, genau im ersten Jahr, habe ich nur
19 als Unterrichtspraktikum eine Klasse gehabt, danach einmal das Jahr gar keine und dann erst
20 wieder, also acht Jahre habe ich jetzt schon Geschichte unterrichtet. Ich glaube, letztes Jahr
21 war das erste Jahr, wo ich alle Schulstufen durchgehabt habe.

22

23 **I:** [00:01:36] Geschichte ist ja, es ist ja Geschichte und politische Bildung. Also es ist ja
24 bekanntlich ein Kombinationsfach. Welchen Stellenwert hat denn die politische Bildung jetzt
25 für dich, vor allem in dem Unterrichtsfach? Oder wie ist die Aufteilung zwischen Geschichte
26 und politischer Bildung?

27

28 **L3:** [00:01:51] Ich muss ehrlich sagen, es ist in der Unterstufe weniger als in der Oberstufe.
29 (...) Weil ich in der Unterstufe über die Jahre gemerkt habe, dass die prinzipiell mal ein

30 bisschen eine Einordnung in einen historischen Kontext brauchen, bevor sie sich überhaupt
31 mit politischen Themen auseinandersetzen, weil sie keine Ahnung haben, von wo gewisse
32 Dinge kommen oder wie die überhaupt zustande gekommen sind. Ich finde in der Unterstufe
33 schon auch im Hinblick auf EU und Wahlen und etc. Das ist schon ein Thema, das ich
34 definitiv mache. Aber dass ich wirklich jetzt konkret politische Bildung hernehmen, ist bei
35 mir viel in der Oberstufe. Weil da merke ich auch bei Ihnen, sie sind aufgrund von Social
36 Media (...) extrem anfällig für gewisse Propaganda Videos, kaum historisch kritisch und sie
37 können es wirklich schwer schwer hinterfragen, was jetzt an Quellen, was seriöse Quellen
38 sind und was nicht. Und da merke ich, da braucht es viel mehr politische Bildung in
39 Oberstufe, als das jetzt in der Unterstufe passiert ist. Dort merke ich es am meisten.

40

41 **I:** [00:03:02] Wie sieht denn jetzt so dein Unterricht aus? Ganz banal. Hast du da, wenn du
42 jetzt an eine Unterrichtseinheit denkst, Geschichte und politische Bildung? Verfolgst du da
43 einen regelmäßigen Aufbau an Stundenaufbau oder wie gehst du an deine Stunden heran?

44

45 **L3:** [00:03:17] Ich mache es themenbereichsweise. Also wenn ich wirklich einen großen
46 Themenbereich habe, dann teile ich mir den einmal auf gewisse Stunden auf. Also wenn ich
47 jetzt zum Beispiel ich nehme jetzt, was ich in der Oberstufe gemacht habe, war jetzt
48 Populismus autokratischer Herrscher und da haben wir im Grunde genommen sehr viel
49 vernetzt, mit was für Mechanismen eigentlich autokratische Herrscher arbeiten. Und das war
50 dann wirklich so ein großer Block, den ich gewusst habe den mache ich jetzt sicher länger.
51 Und das heißt, ich habe mir gewisse Stunden dann aufgeteilt mit okay, dann nehmen wir den
52 und den Mechanismus her und besprechen ihn, vergleichen ihn dann mit Autokraten,
53 Herrschern des 20. Jahrhunderts mit dann vielleicht heute, was passiert. Aber prinzipiell baue
54 ich mir dann schon im Prinzip den großen Themenbereich und teile ihn auf verschiedene
55 Stunden auf. Also so, so, so mache ich es dann. Also ich kann nicht dann im Prinzip dann
56 sagen, okay, ich nehme jetzt eine Stunde gehe ich hin und mache die. Sondern ich brauche, es
57 ist für mich auch leichter, ich brauche irgendwie meinen meinen Aufbau, wo ich weiß, okay,
58 den Themenbereich haben wir dann gemacht. Es kann schon sein, dass ich dann vielleicht
59 länger brauche. Ein, zwei Stunden, das ist aber wurscht. Aber ich weiß, den und den
60 Themenbereich haben wir jetzt so aufgeteilt. Die, die Punkte waren wichtig, die habe ich
61 gemacht. Also so, so circa baue ich es mir, baue ich es mir dann auf.

62

63 **I:** [00:04:36] Okay, und was ist dir in deinem Unterricht grundsätzlich wichtig? Sehr offene
64 Frage.

65
66 **L3:** [00:04:41] Ist eine sehr offene Frage ja. Wichtig. Ich glaube das erste, was mir meine
67 Betreuungslehrerin mal gesagt hat ich meine, man wird nie alle 25 interessieren. Ja, das war
68 dann irgendwie so Nein, das geht nicht. Wenn es zwei oder drei sind, ist man froh. Nein, Aber
69 prinzipiell muss ich ehrlich sagen gerade wenn ich Geschichte unterrichte, war es mir wichtig,
70 was sie sich daraus mitnehmen, bleibt sowieso bei ihnen, aber wenigstens irgendwie ein
71 bisschen einen Weitblick oder irgendeinen Mechanismus zum Hinterfragen von gewissen
72 Dingen. Dass ich das nicht bei jedem erreicht, das ist schon klar. Aber das ist irgendwie so,
73 was mich prinzipiell im Geschichtsunterricht antreibt, gerade in der Oberstufe, wenn sie
74 rausgehen, dass sie, wenn sie sich wieder bestimmte Dinge durchlesen, anschauen, also
75 vielleicht mal kurz auf Pause drücken und hinterfragen. Das ist so, so etwas, was ich
76 zumindest versuche hinzuarbeiten. Passiert auch nicht bei jedem ist schon klar, aber gut.

77
78 **I:** [00:05:40] Wie sieht es aus? Arbeitest du viel mit dem Lehrplan? Der hat sich ja jetzt schon
79 über die Jahre etwas verändert, muss man sagen. Jetzt auch in der letzten Zeit, vor allem für
80 Unterstufe und Oberstufe. Wie siehst du da die Rolle der politischen Bildung im
81 Unterrichtsfach Geschichte und politische Bildung?

82
83 **L3:** [00:05:55] Ich finde Unterstufe, das muss ich jetzt auch sagen, Lehrplan geht gar nicht.
84 Ich finde das mit den Modulen eine super Idee für die Oberstufe, aber die haben schon in
85 irgendeiner Form von den zumindest von den historischen Kontext gehört und können es viel
86 leichter vernetzen. Und dort kann ich dann das Ganze in irgendeiner Form aufbauen. Wenn
87 ich jetzt die Unterstufe hernehme und wir reden über die Schwierigkeiten der Sklaverei und
88 ich greife schon in die Neuzeit ein. Die Kinder haben gerade mal in irgendeiner Form vom
89 Mittelalter was gehört. Das funktioniert nicht und sie sind überfordert. Und ich habe das jetzt
90 schon mal modulweise durchaus probiert, aber es funktioniert, wenn man es zumindest bei
91 den Epochen belässt, die gerade in dem Jahr behandelt worden sind, dann funktioniert es mit
92 den Modulen. Ich finde, Unterstufe ist politische Bildung, muss ich sagen, ein bisschen mehr
93 vertreten als früher. Das finde ich auch gut, weil sie lernen zumindest gewisse politische
94 Prozesse sehr einfach. Was das ganze ein wenig erleichtert in der Oberstufe, das ich nicht
95 unbedingt jeden Prozess nochmal erklären muss. Sie haben dann schon, so zumindest wissen
96 sie über bestimmte Begrifflichkeiten Bescheid und dann kann man besser ansetzen. Oberstufe,

97 ja, der Lehrplan. Schwierig. Ja, also ich muss ehrlich sagen, es ist so mit der Zeit. Ich halte
98 mich viel an die Bücher, die wir dann doch haben. Aber ich merke dann, es braucht aktuelle
99 Themen zwischendurch, die baue ich immer wieder ein. Ich merke, gewisse Dinge muss ich
100 auslassen, weil es geht sich nicht aus. Fünfte Klasse einstündig Geschichte bringt du genau
101 gar nichts durch. Das heißt ja, irgendwo irgendwo schaue ich dann schon Richtung Matura.
102 Welche Themenpools nehme ich dann da vom Lehrplan, dass ich sage, okay, die werden dann
103 eventuell kommen, damit ich einfach diese Zeit freischaufeln. Und ich merke, sie
104 interessieren sich für politische Bildung und ich bin ein großer Verfechter dessen, dass es
105 eigentlich ein eigenes Fach braucht, weil wir haben die Zeit nicht. Ich könnte vier Stunden in
106 der Woche unterrichten und sagen ich Unterricht zwei Stunden Geschichte und zwei Stunden
107 politische Bildung. Gerade wenn so Wahlen sind wie jetzt US Wahlen, wie das war. Ich habe
108 viel von dem eigentlichen Stoff eigentlich kappen müssen, weil die Kinder extrem von den
109 US Wahlen wissen wollen, wie das funktioniert, warum das so ist, wie der es überhaupt
110 geschafft hat Präsident zu werden. Mit, mit, mit so einer Art und Weise. Und das kriege ich in
111 zwei Stunden in der Woche nicht unter. (I: Ja) Ohne dass du sie wieder auf diesem Level
112 belässt. Was ich eigentlich nicht will. Auf diesem oberflächlichen. Ich habe euch jetzt kurz
113 informiert und that's it.

114

115 **I:** [00:08:41] Findest du in den acht oder neun Jahren, wo du jetzt das Fach unterrichtet hast,
116 haben sich deine Unterrichtsthemen verändert? Oder was sind denn Themen, die dir vor allem
117 sehr wichtig sind, wo du sagst, die machst du eigentlich immer.

118

119 **L3:** [00:09:01] Jugoslawien Krieg wäre schon ein Punkt aus meiner persönlichen Geschichte,
120 den ich wichtig finde und auch aufgrund dessen, dass ich viele Kinder mit
121 Migrationshintergrund habe, gerade vom Balkan, (...) den ich bewusst immer wieder einplane.
122 Schwierig, wenn ich es halt nicht schaffe, mit der Thematik. In der Oberstufe Themen, die
123 jetzt, die ich dich wirklich immer, gut Migration ist ein Thema, Geschlechtergeschichte, also
124 Frauenwahlrecht. Das sind so Sachen, die, die ich neu aufgearbeitet habe, die jetzt nicht per
125 se, sie sind schon im Lehrplan drinnen, aber ich habe für mich eigentlich eh einen großen
126 Fokus draufgelegt. Dann vor allem autokratische Herrscher, Propaganda, 20. Jahrhundert im
127 Vergleich zu heute. Gerade diese Mechanismen, die damals waren, die wiederkommen. Also
128 das habe ich jetzt die letzten vier Jahre wirklich einen großen Themenpool gemacht, den ich
129 unbedingt belassen wollte. Der ist jetzt per se so nicht im Lehrplan drin. Aber ich habe
130 gemerkt, sie brauchen es. Sie brauchen es, damit sie überhaupt einmal diesen Weitblick haben

131 mit: Oh Gott, das sind schon teilweise sehr gleiche, sehr gleiche Mechanismen, die
132 wiederverwendet werden. Also es war dann genau Populismus und Medien, also gerade
133 Verschwörungstheorien, Medienkritik, das sind so Sachen, die gerade in der siebten und
134 achten Klasse momentan so im Fokus sind.

135

136 **I:** [00:10:26] Sehr spannend. Wie reagieren die Schüler auf diese Themen, die du
137 unterrichtest?

138

139 **L3:** [00:10:36] Unterschiedlich. Sie glauben zwar dann, sie können diskutieren bei
140 bestimmten Themen und sie kommen dann sehr, sehr schnell drauf, dass sie überhaupt kein
141 Wissen dahinter haben, sondern ich meine, ich sage ihnen dann immer eure
142 Aufmerksamkeitsspanne ist ein 30 Sekunden Tiktok-Video. Und dann ist es aber der Punkt
143 wo sehr schnell sie dann diesen diesen Cut machen und ein bisschen hinterfragen und sagen:
144 okay, ich kenne mich wirklich nicht aus. Es war dann, ein Beispiel war ein Schüler, weil das
145 habe ich jetzt letztes Jahr neu gemacht stark auf diese Kolonialisierung und Kontinent
146 Afrikas. Ich habe sie einfach schreiben lassen, in irgendeiner Form Eindrücke zu Afrika und
147 da ist halt vieles kommen. Dann habe ich Chat GPT ein bisschen eine Beschreibung von
148 Afrika machen lassen und das waren immer diese ganzen gleichen Sachen, Savannen und
149 Tiere und vielleicht arme Dörfer. Und dann habe ich ihnen Videos von Großstädten in Nigeria
150 beispielsweise gezeigt und da waren sie ja komplett geschockt und ich habe gesagt Ja, aber
151 das hat was damit zu tun. Und dann sind wir eigentlich eingestiegen in Kolonialismus und
152 Imperialismus, in das Ganze. Und ein Schüler ist dann dagesessen und ja, er hat Freunde aus
153 Afrika. Von wo genau? Das weiß er jetzt nicht. Und ich sage überleg einmal. Von wo kommen
154 die? Afrika ist ein Kontinent. Es ist kein Land. Man sagt auch nicht zu dir. Wo bist du her?
155 Aus Europa. Das sagt nicht viel aus. Dann hat er mich wirklich angeschaut und gesagt: Oh
156 mein Gott, wir tun das ja wirklich. Wir sagen doch auch wir sind aus Deutschland, Österreich.
157 Die haben ja auch Länder. Ich sage ja, es sind teilweise Kleinigkeiten, wo sie dann das Ganze
158 dann ein bisschen überreißen. Dann gehst du raus aus der Stunde und denkst okay. Ich habe
159 schon ziemlich hitzige Diskussionen gehabt, wenn es dann um so rechte Thematiken geht, wo
160 dann so Sachen kommen ja die Ausländer oder wenn so homophobe, rassistische Äußerungen
161 kommen. Tue ich mir schwer damit. Wenn ich natürlich mit so teils persönlichen Geschichten
162 komme, die entweder ich erlebt habe oder die Freunde erlebt haben etc., dann ist da kurz
163 einmal ein Wandel, weil also dieses Klassische, wenn es einen selbst nicht betrifft, dann kann
164 ich ja groß mitreden. Und erst wenn sie ein bisschen einen anderen Blickwinkel haben, dann

165 merken sie okay, vielleicht könnte ich das noch hinterfragen. Aber schwierig, würde ich
166 sagen.

167

168 **I:** [00:13:04] Also unterscheidet sich quasi dein Unterrichtsaufbau von diesen Themen her,
169 dass du eben zum Beispiel die Themen, die du vorhin angesprochen hast, die dir sehr wichtig
170 sind. Gehst du an manche Themen anders heran als andere?

171

172 **L3:** [00:13:21] Ja, schon, muss ich sagen. Also wenn es Themen sind, die beispielsweise wo
173 ich weiß, okay, das gehört jetzt dazu, da sollte ich darüber informieren, dann schaue ich, dass
174 ich zumindest einen guten Überblick habe, dass sie, dass sie dann wissen okay, worum geht's?
175 Die Kompetenzen ein bisschen dann durcharbeiten mit ihnen. Aber ich bin bei weitem noch
176 schon, muss ich ehrlich sagen, genauer, wenn es um die Themen geht, die mir wichtig sind.
177 Das merke ich, also da will ich dann in irgendeiner Form auch schauen, dass es einen Impact
178 hat. Wenn wir die machen.

179

180 **I:** [00:13:55] Da ist dann viel mehr Fokus drauf.

181

182 **L3:** [00:13:56] Es ist mehr Fokus drauf und gleichzeitig ist es das Schwierige, dass ich dann
183 auch weiß, okay, wo cutte ich dann in irgendeiner Form die Stunde, weil ich finde, das ist
184 dann auch so, irgendwas geht dann verloren (...) bei irgendeiner Thematik, was dann auch
185 wieder schade ist.

186

187 **I:** [00:14:11] Weil du vorher auch gesagt hast, du unterrichtest so konfliktreiche Themen wie
188 eben zum Beispiel Jugoslawienkrieg. Seit wann unterrichtest du Jugoslawienkrieg schon?
189 Und wie behandelst du den jetzt? Im Unterschied zum Beispiel zu anderen.

190

191 **L3:** [00:14:30] Jugoslawienkrieg habe ich bis jetzt glaube ich drei viermal unterrichtet. Ich
192 glaube drei Mal in der Oberstufe und einmal in der Unterstufe. Jetzt steht es wieder an in der
193 Achten. Prinzipiell war es mir wichtig, weil ich gemerkt habe, dass, eh wie wir kurz vorher
194 noch geredet haben, das bei vielen Kids momentan es wieder so in diesem Aufschwung ist,
195 sehr nationalistischer Tendenzen in Bezug auf Jugoslawien Konflikt. Und das sind halt
196 Generationen, die genau gar nichts von dem wissen. Und deswegen war es mir umso
197 wichtiger, dass wir das in einer Form langsam aufarbeiten. Prinzipiell gehe ich in der
198 Unterstufe natürlich nicht so komplex in dieses Thema hinein, aber sie wissen zumindest,

199 wann was war, wieso gewisse Dinge passiert sind, was alles passiert ist, was die
200 Schwierigkeit bei der Aufarbeitung ist. Und in der Oberstufe gehe ich dann ganz genau auf
201 die Problematiken danach ein. Also dieses man informiert darüber, wie war der Verlauf, was
202 ist da alles passiert, was war danach? Aber in der Oberstufe war es mir persönlich dann
203 einfach wichtig, das Ganze ein wenig zu durchbrechen, weil es ist aufgebaut auf viel
204 Schmerz, viel Emotionen aufgrund von den Eltern und der Großeltern. Kann auch sein. Dass
205 was immer wieder übertragen worden ist, einfach so Generationstrauma. Ist wie gesagt,
206 persönlich bei mir genauso. Also meine Eltern in den 90er Jahren hergekommen. Mein Onkel
207 91 mit 17 Jahren im Krieg. Das heißt, es sind schon Dinge, die ich schon mitbekommen habe,
208 ständig von Erzählungen, die natürlich auch mit mir was gemacht haben über die Zeit. Ja, und
209 erst glaube ich durchs Studium eigentlich diese Dinge bei mir, wo ich das angefangen habe,
210 wirklich kritisch zu hinterfragen. Bis in die Tiefe zu gehen, hat natürlich auch dazu geführt,
211 dass es bei der Family nicht unbedingt so gut ankommt. Was bei den Kindern in der Oberstufe
212 das auch bemerkbar gemacht wird. Gerade wenn es so Freundschaften entstehen zwischen
213 Kroaten, Serben und Bosnier und Serben und da wird es dann schwierig. Und das war mein
214 Fokus dann im Unterricht, dass ich genau diese Narrative ein bisschen anfangen zu
215 durchbrechen mit ihnen. Dass Kroatien, Bosnien, Serbien eine extreme Problematik haben,
216 das gemeinsam aufzuarbeiten. Es gibt keine gemeinsame Aufarbeitung. Das was ein bisschen
217 anders ist natürlich Österreich, als auch Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg hat auch
218 dauert, bis das angefangen hat. Aber man hat in irgendeiner Form dann diese Dinge anfangen
219 aufzuarbeiten. Aber Kroatien, Bosnien und Serbien, die hängen extrem hinterher. Es ist
220 ständig irgendeiner Form dieser Opferrolle oder es geht um die Befreiung und es geht um die
221 Selbstständigkeit. Und es geht dann ewig um dieses Serbien, der Aggressor. Ja. Trotzdem sind
222 wir jetzt schon lang vorbei mit der Sache.

223

224 **I:** [00:17:17] Eigentlich längst überfällig.

225

226 **L3:** [00:17:18] Und ich habe dann schon Kinder, dann drinnen, zum Beispiel serbische
227 Kinder, die natürlich dann sagen, sie haben, sie sind es leid, ständig das zu hören. (I: Ja) Mit
228 Serbien hat den Krieg angefangen oder Serbien, der Aggressor, also das sind Kinder, die
229 haben nichts mit dem zu tun und ich habe schon nichts mehr mit dem zu tun, weil ich bin 91
230 auf die Welt gekommen. Ich habe keine Ahnung davon und das merke ich dann in der
231 Oberstufe, dass das ein bisschen ihnen dann leichter fällt, weil es genau um diesen Punkt geht,
232 diese Zugehörigkeit. Wo gehöre ich hin? Ich bin in Österreich nicht ganz daheim. Man ist

233 nicht unten ganz daheim, und dann entwickelt man dieses, man ist kein richtiger Kroat,
234 Serbe oder Bosnier, wenn man nicht diese nationalistischen Tendenzen auch noch hat. Und
235 dann wird es schwierig. Vor allem, wenn man so sagen wir mal Feiertage kommen oder
236 Trauertage. Ja, da wird es immer schwierig. Gerade zum Beispiel dann mit Srebrenica das ist,
237 wenn beispielsweise in Kroatien der Tag, wo es die Operation Oluja da feiert, immens
238 schwierig. Ja, weil das das Thema ist, was sofort wieder in den Medien ist. (I: Ja) und die
239 feiern das schon wieder. Und dann heißt es wieder die übertreiben schon wieder. Es ist immer
240 dieses dieses emotional aufgebauscht, was ja in den Medien bis heute noch ist. (I: Ja) Und
241 dass die Kinder einfach dann auch verstehen, das ist noch dort, aber sie haben keinen Bezug
242 dazu. Sie kennen sich einfach nicht aus.

243

244 **I:** [00:18:43] Verstehe. Also klarer Fokus auf jeden Fall auf dem Verstehen darauf. Hat sich in
245 den paar Malen, wo du das unterrichtet hast, etwas an deiner Didaktik geändert. Hast du da
246 irgendwas anders gemacht?

247

248 **L3:** [00:18:59] Hm. Ich muss ehrlich sagen, didaktisch schon in dem Sinne, dass gar nicht
249 von mir ausgehend, sondern vielmehr von den Kindern ausgehend. Ich habe dann schon
250 immer so ein bisschen so bestimmte Lehrmethoden gehabt, wie wir das dann angehen. Aber je
251 mehr wir in die Tiefe gegangen sind zu dieser Problematik rund um diesen Konflikt kam sehr
252 viel von den Kindern. Das heißt, ich habe dann schon umgestellt im Sinne okay, wir machen
253 jetzt eine Pause und ich sammle mal diese ganzen Fragen, die sie haben, weil es sind dann
254 schon. Es hat sich dann nicht mehr so viel um diesen Jugoslawienkrieg an sich dann mehr
255 gedreht, sondern wie definieren sich selber? Ja und können sie sich dann als Kroaten, Serben
256 oder Bosnier definieren, wenn sie dann Freunde haben aus dem Land? Also es ist eher dann,
257 dass ich gemerkt habe, ich muss irgendwann noch diese Brücke bauen dann zu heute. Wie
258 definieren sie sich dann, wenn solche Sachen immer wieder aufkommen? Sind sie sich dann
259 mehr oder weniger ihrer Identität als Österreicher, halb Österreicher, halb Kroat, was auch
260 immer, dann so bewusst, dass das eben gefestigt werden kann. Also da hat sich dann
261 didaktisch was verändert, dass ich sie viel mehr einbezogen habe, weil ich gemerkt habe,
262 okay, das sind nicht nur Fragen zu dem da, sondern es geht prinzipiell auch weiter. Als was
263 definieren Sie sich in zweiter, dritter Generation?

264

265 **I:** [00:20:15] Okay, merkst du, dass da manche Dinge besser greifen?

266

267 **L3:** [00:20:21] Schon. Also wenn sie viel mehr eingebunden werden, Ja. Aber es ist die
268 Schwierigkeit da eher, dass du ein Klassenklima hast, wo das möglich ist. Also ich habe schon
269 Klassen gehabt, wo das eher auf diesem informativen geblieben ist und wir haben schon
270 diskutiert und kritisch hinterfragt. Das hat schon gepasst. Aber ich habe auch Klassen gehabt,
271 wo das Ganze sehr in die Tiefe gegangen ist und durchaus sehr viele emotionale Wunden bei
272 den Kindern da waren. Und da brauchst du in irgendeiner Form ein Klassenklima, wo das
273 möglich ist. Weil sie werden nicht anfangen zu reden, wenn sie nicht das Gefühl haben, okay,
274 ich.

275

276 **I:** [00:20:54] Ich ich kann mich dem öffnen.

277

278 **L3:** [00:20:56] Richtig. Und wenn sie einen Lehrer oder eine Lehrerin haben, die dann sagt
279 okay, dafür schaffe ich jetzt den Raum und ich will nichts anderes hören, sondern wir bieten
280 den Raum für das und wir nehmen das mal an und diskutieren es durch. Also das ist eher das.
281

282 **I:** [00:21:12] Das heißt Klassenklima in der Hinsicht sollte herrschen, dass Schülerinnen und
283 Schüler sagen ich fühle mich wohl, gewisse Dinge anzusprechen und nicht denken, wenn ich
284 das und das sage, werde ich nicht gehört oder falsch aufgenommen.

285

286 **L3B:** [00:21:26] Da habe ich dann schon oft mal angefangen, auch gerade wenn gemischte
287 Kinder, wenn Kroaten, Serben und Bosnier da waren, wenn sie dann so Sachen wiederholt
288 haben, die sie zu Hause gehört haben. Und für mich war es dann wichtig, dass wir dann
289 irgendwie so eine Basis schaffen, wo ich sage wurscht was jetzt kommt, wir nehmen das her,
290 diskutieren, warum das überhaupt gefallen ist. Und ich will jetzt nicht irgendwie dann hören
291 und wir schlagen uns jetzt die Köpfe ein wie kannst du so was sagen? Sondern wir müssen
292 diese, diese Aussage an sich einfach anfangen und auffalten, dass das dann so ist. Eine, die
293 wir dann sehr, sehr lange diskutiert haben. Das war dann jetzt unlängst, wie ich den
294 Nahostkonflikt gehabt habe, war das ein Kind von zu Hause. Ja, keine Ahnung, haben die
295 Eltern gesagt, dass Srebrenica genauso wie Gaza ist. Schwierig, kann man nicht vergleichen.
296 (I: Ja) Ja, serbische Kinder natürlich dann gleich, das ist schon wieder dieses Typische von
297 Bosnien die immer übertreiben. Ist auch schwierig. Kannst du auch nicht sagen. Und dann
298 haben wir das irgendwie hergenommen und haben angefangen, das ein bisschen zu
299 zerpfücken. Woher kommt das? Warum kommt das? Wieso ist das so? Übertreibungen im
300 Sinne von von Zahlen das kennen wir im Laufe der Geschichte immer wieder. Das sind so,

301 aber das war das Wichtige, dass ich sage Alles, was jetzt kommt, ist in dem Raum, es bleibt
302 mal in dem Raum und wir gehen es an und zerlegen es einmal. Aber wie gesagt, funktioniert
303 nicht mit jeder Klasse. Ich habe bis jetzt zwei Klassen gehabt, wo ich gewusst habe mit
304 denen. Aber die habe ich auch seit der Ersten gehabt und das haben wir das Thema dann in
305 der siebten achten gemacht. Das heißt, es ist so, ich habe die, ich kenne die schon gut. Wir
306 sind dann jetzt schon sieben, acht Jahre. Wir haben unseren Schmach. Das funktioniert gut.
307 Und Sie wissen ganz genau, wenn wir solche Themen behandeln, dann ist es wurscht, was ich
308 davon halte, sondern wir greifen es auf und diskutieren es durch. Und das muss ich sagen bei
309 solchen politischen Themen (...) fällt mir nicht immer leicht (...) gerade wenn so jetzt nicht
310 nur jetzt Jugoslawienkrieg, gerade wenn so politisch Thematiken sind, wo dann teilweise
311 Kinder sexistisch, homophob werden etc. Da tue ich mich wirklich schwer, weil das heißt, wir
312 dürfen ja auch, wir dürfen auch nicht irgendwie dann sagen, was man was man wählt. Ich darf
313 eh nicht wählen, weil ich habe die kroatische Staatsbürgerschaft, das sage ich ihnen dann auch
314 immer. Aber das, was ich gar nicht kann, ist und das sage ich ihnen, ich brauche keine
315 homophoben, rassistischen und sexistischen Äußerungen, weil die greife ich dir sofort auf und
316 dann hast du kein Argument. Aber ich tue mir schwer. Ich tue mir da eigentlich am meisten
317 schwer, dass ich das irgendwie durchbreche dann mit ihnen. Weil gerade irgendwas anderes in
318 ihnen feststeckt und die Zeit ist nicht da.

319

320 **I:** [00:24:05] Verstehe. Verstehe. Wie nehmen deine Schülerinnen und Schüler diese Thematik
321 auf? Das heißt, wenn du das jetzt, wie du gesagt hast, das so angeht. Wie reagieren Sie
322 darauf?

323

324 **L3:** [00:24:22] Ich glaube, erst so nach der vierten, fünften Stunde legt sich das Ganze. Die
325 ersten zwei, drei Stunden ist es sehr dieses: die waren schuld und wir sind arm. Und wie
326 können Sie das sagen? Haben wir endlich unser eigenes Land bekommen, wenn es so von
327 kroatischer Seite ist. Das braucht ja so ein bis drei Stunden. Bis wir dann mal wirklich so eine
328 Basis haben. Jetzt gehen wir das mal historisch an und bei mir ist es immer so, wenn ich
329 anfangen zu unterrichten. Ich habe meistens immer eine Präsentation irgendeine Powerpoint
330 irgendwie im Hintergrund, weil es einfach leichter ist, es ihnen zu verbildlichen und das, was
331 ihnen immer geholfen hat, auch dann später für die Matura ist, ich zeige ihnen immer ein
332 bisschen einen Überblick, was wir die nächsten Stunden machen. Das heißt, da steht dann das
333 Thema und ich habe dann meine fünf, sechs Punkte. Die Punkte gehen wir dann an. Jetzt steht
334 manchmal in den Punkten natürlich dann schon was, was schon wieder gleich, Na warum

335 machen wir das so? Warum haben wir da den Fokus? Und warum habe ich den Fokus auf
336 etwas anderes? Und das braucht dann wieder. Das braucht dann zwei, drei Stunden, bis sie
337 sich wirklich mal beruhigen und sagen okay, wir gehen jetzt das Thema einfach an und dann
338 geht's. Dann sind sie eigentlich dabei und fragen dann auch durchaus, weil sie sich natürlich
339 nicht ganz auskennen. Wenn es dann über gewisse Gegenden am Balkan, die ich jetzt
340 vielleicht nicht erwähnt habe, dann fragen sie dann auch nach. Ja, aber wie war das da? Weil
341 ich weiß es von meinem Opa war das, das, das und das. Kann ich auch nicht alles
342 beantworten. Ich sage dann ja passt ich informiere mich und wir machen das nächste Stunde
343 dann genauer. Sie wissen auch ich schaue es mir dann an und wir machen das nächste Stunde.
344 Aber es braucht bis es ein Bisschen ins Rennen kommt, dass man in Ruhe an diesem Thema
345 arbeiten, weil es einfach stark emotionalisierend ist. Und Sie können nicht so ganz diese
346 Emotion wo einordnen, weil das sehr viel von Ihren Eltern und Großeltern ist. Und Sie haben
347 eigentlich gar keine Ahnung, was für eine Emotion sie da genau haben. Warum sie da jetzt so?
348 Weil sie sind komplett perplex. Wenn ich dann sage Warum reagierst du jetzt gerade so? Was
349 genau stört dich jetzt daran? Und dann schauen sie mich an. (I: Ja) Und das ist dann so okay,
350 Du kannst mir nicht mal beantworten, was dich jetzt. Warum ist es jetzt? Was hat das jetzt
351 ausgelöst?

352

353 **I:** [00:26:28] Da ist wieder der Aha. Moment.

354

355 **L3:** [00:26:30] Ja, genau.

356

357 **I:** [00:26:30] Okay. Gut, Gut. Was würdest du dir für die Zukunft wünschen in Bezug auf
358 politische Bildung, in der Schule, Im Unterricht, generell für das Fach.

359

360 **L3:** [00:26:42] Ganz ehrlich, dass politische Bildung ein eigenes Fach wird (...) und das
361 merke ich, ist jetzt in den letzten Jahren und wenn man sich so gewisse Tendenzen in Europa,
362 auf der Welt prinzipiell anschaut, das wird wichtiger denn je. Und ich mein ich weiß nicht, ob
363 es wird, wenn man sich die Sparmaßnahmen von allerhand anschaut, schaut sehr schlecht aus
364 für das. Aber sagen wir mal so, dass würde uns einiges erleichtern. Du könntest wieder viel
365 mehr Fokus auf gewisse historische Themen legen und hättest einfach auch Raum für
366 politische Bildung. Den sie einfach dann auch brauchen. Und es muss dann nicht unbedingt
367 jetzt alle sieben acht Jahre durchgehend sein und wenn es zwei drei Jahre in der Oberstufe ist,
368 zusätzlich ja, aber irgendwas wo sie, wo sie sich wirklich ganz diesen Prozessen einfach

369 widmen. Und nicht, dass man das irgendwo wieder dazugeben müssen oder, wenn Wahlen
370 sind unterbrechen wir mal unseren normalen Stoff und wir machen jetzt Wahlen. Sie möchten
371 das schon gerne, dass wir das dann genauer machen, aber du merkst, sie kommen viel
372 schwieriger dann wieder in das eigentliche Thema, was wir davor gemacht haben. Und das
373 macht die Arbeit einfach immer wieder schwieriger. Also das ist eher so ein Moment, ich
374 würde es mir wünschen. Schauen wir mal, wann oder ob. Aber ja.

375

376 **I:** [00:28:04] Es wird auf jeden Fall dauern. So komplexere Themen wie internationale
377 Kriege, Konflikte oder eben auch, wie du angesprochen hast, gerade politische Themen, wo es
378 um Rassismus oder Kolonialismus etc. geht. Warum findest du, sollte das unterrichtet werden
379 oder warum sollten sich da vielleicht auch mehr Lehrer drüber trauen, die sich da eher
380 vielleicht schwer tun?

381

382 **L3:** [00:28:43] Ich finde jetzt bei vielen Kollegen, mit denen ich darüber geredet habe, sie tun
383 sich schwer, weil sie keinem irgendwie auf die Füße steigen wollen. Dann heißt es wieder
384 nein ich kann ja nicht, weil sonst sieht man eventuell meine Parteipräferenz und das kann ja
385 dann auch schwierig werden für einen. Es ist viel mit ein bisschen Angst verbunden danach,
386 was man dann sagt. Drüber trauen. Ich finde (...) für ein (...) gemeinsames Zusammenleben,
387 Teilhabe an einer globalisierten Welt muss ich diese Thematik in irgendeiner Form aufgreifen.
388 Ich habe kein Verständnis für andere, wenn ich das nicht habe. Wenn ich, wenn ich ständig in
389 diesem. Das sage ich Ihnen auch oft, wenn ihr ständig nur in euren vier Wänden seid und
390 nicht mal kurz drüber rausschaut. Ihr seid die ersten, die jammern, wenn es um euch geht.
391 Und ihr blickt einfach nicht drüber. Und vielleicht ist es. Ich muss ehrlich sagen, vielleicht
392 traue ich mich diese Themen heran, weil ich doch einiges miterlebt habe aufgrund dessen,
393 dass ich Migrationshintergrund habe. Dass ich dann sage solche Dinge sind wichtig. Ihr müsst
394 so was sehen, sowas existiert. Es ist nicht, dass es das nicht gibt. Beispielsweise war das
395 Thema, wo sie dann komplett schockiert waren mit ja, aber Rassismus und Diskriminierung
396 gegenüber Afroamerikanern gibt es nur in den USA. Habe ich gesagt das stimmt nicht. Die
397 beste Freundin meiner Schwester war im Bus nach München und bei der Grenze hat man nur
398 sie rausgepickt, weil sie die einzige Schwarze im Bus war und sie hat den ganzen Koffer
399 aufmachen müssen, weil man geglaubt hat sie schleppt Drogen mit. Und dann hat einer schon
400 wieder aufgezeigt und hat gesagt ja, das war letztens am Samstag wie ich mit meinen
401 Freunden unterwegs war und ich habe einen Freund der ist schwarz nur er hat seinen Ausweis
402 zeigen müssen. Das sind Dinge, für die müsste ihr ein bisschen ein Gefühl entwickeln und sie

403 entwickeln kein Gefühl, wenn sie nicht drüber reden. In keinster Weise. Und es wurscht, ob es
404 jetzt gegenüber Ausländern, gegenüber Frauen ist. Ein sehr schwieriges Thema: Feminismus.
405 Ich habe irgendwann mal reingeworfen, weil sie dann gesagt haben, ja und dieser ganze woke
406 Bullshit und ich so und? Was heißt woke? Dann haben sie mich angeschaut und ich habe
407 gesagt hast du überhaupt eine Ahnung, was die Wörter bedeuten? Aber ich bin muss man
408 ehrlich sagen, (...) ist nicht vielleicht für jeden So, das ist halt auch wieder so Lehrerberuf.
409 Du musst halt irgendwie, sie müssen wissen, es passt zu dir. Es ist authentisch, so wie du dann
410 reagierst oder wie du dann unterrichtest. Und ich gehe sie dann noch ein bisschen an und sage
411 jetzt erklärst du mir das jetzt einmal und dann sind sie kurz baff. Sie nehmen es aber, weil sie
412 kennen mich ja lang genug. Aber ihr könnt nicht Begrifflichkeiten in irgendeiner Form
413 raushauen. Oder ihr seid genervt von gewissen Sachen, wo ihr keine Ahnung habt. Und ihr
414 müsst ein bisschen einen Weitblick haben. Es kann nicht sein, dass es dann nur heißt: Solange
415 es mich nicht betrifft, ist es wurscht. Das ist ein klassischer Mitläufer überall. Ich muss
416 ehrlich sagen, ich verstehe aber auch die, die sagen, sie tun sich schwer, weil sie wollen diese
417 Diskussionen nicht. Sie wollen nicht, dass die Kinder miteinander diskutieren, weil es passiert
418 schon. Ich habe schon Stunden gehabt, wo, wo, wo die extrem miteinander diskutiert haben
419 und gut natürlich dann, sobald sie sich anfangen zu beleidigen, ist schon klar. Aber es wird
420 hitzig und es wird anstrengend. (I: Ja) Und trotzdem bin ich der Meinung, wenn sie in
421 irgendeiner Form ein bisschen empathische Mitbürgerinnen und Mitbürger werden, die
422 natürlich wählen gehen und mit Blick auf andere und nicht nur auf sich selber, bin ich froh,
423 dass es dann, keine Ahnung, fünf anstrengende Stunden waren. Wie gesagt, bei allen geht es
424 eh nicht. Aber auch derjenige, der komplett fest und starr in seinen Idealen ist, wird vielleicht
425 mal bei der einen oder zweiten Sache überlegen. Das ist dann gut, aber schwierig ist es ja.

426

427 **I:** [00:32:38] Glaube ich. Abschließende Frage. Was würdest du Lehrerinnen und Lehrern
428 denn jetzt mit deiner Erfahrung, die du hast oder gesammelt hast, mitgeben, die sich bei so
429 komplexeren Themen wie zum Beispiel Jugoslawienkrieg etc. schwer tun?

430

431 **L3:** [00:32:57] Guter Tipp ist. Ich fange eigentlich immer einfach mit den Basics an, ihnen
432 fehlt es immer an den Basics. Bei den Kindern fehlt eine Basis, sie kennen sich nicht aus. Und
433 man kommt in die Thematiken, wenn man weiß, jetzt beispielsweise wurscht welche
434 schwierigen Konflikte sind, man weiß von Anfang an die und die Punkte sind schwierig. Das
435 heißt, die Punkte kann ich ja mal hernehmen und sagen okay, wie mache ich das danach? Der
436 Beginn des Ganzen und dann kommt man rein und ich finde für mich hat sich das dann nach

437 einer Zeit auch ein bisschen diese Angst gelegt mit gehe ich jetzt diesen Konflikt an? Gerade
438 zum Beispiel im Nahostkonflikt habe ich mir immer gedacht okay mache ich den jetzt? Wie
439 gehe ich denn jetzt an, ohne dass da irgendwas? Aber es hat geholfen, dass man sagt okay, wir
440 gehen einfach mal die Zeitleiste durch. Wann hat das angefangen? Was war, was war wann,
441 was war von der Seite, was war von der Seite? Welche Veränderungen hat es da gegeben?
442 Und dann springe ich rüber zu dem okay und das sind jetzt die Problematiken, die jetzt
443 passieren. Und das geht dann leichter, weil sie haben dann ein Know-how, wo sie sagen okay,
444 das hängt also von da und da zusammen und dann ist das Ganze nicht so emotionalisierend.
445 Man muss eigentlich immer im Hinterkopf behalten okay. Für viele ist es mit Emotionen, mit
446 Schmerz verbunden und das kann man ihnen auch nicht übelnehmen, dass es so ist. Man muss
447 nur wissen, wie greife ich es dann auf? Ich greife dann danach, wenn diese Person dann sagt,
448 das ist zu schwierig für sie oder sie hat aber das, das, das und das. Dann muss man das
449 eigentlich aknowledgen und du musst in irgendeiner Form auch das aufgreifen. Aber für mich
450 hat es in den letzten Jahren eigentlich eher geholfen, dass ich sage, ich fange mal einfach bei
451 den Basics an, damit sie die wissen, und dann kann man eigentlich diese schwierigen Parts
452 mit ihnen viel leichter, viel leichter bearbeiten, wenn irgendein Know-how da ist.

453

454 **I:** [00:34:39] Okay, Sonst noch was? Wenn nicht ist das okay.

455

456 **L3:** [00:34:45] Und diese Themen machen. Also, ich bin ganz ehrlich. So schwierig sie dann
457 auch sind. Den Kids geht so vieles verloren, wenn man es nicht macht. Und das merkt man
458 erst, wenn man sie anfängt. Dass da bei vielen doch zum Beispiel Ukraine und Russland. Ich
459 habe ein russisches Kind gehabt, das irgendwann einmal nach ein paar Stunden endlich mal
460 gesagt hat, es waren so viele Leute, die ihn beleidigt haben und die ihn ständig gefragt haben,
461 auf wessen Seite er ist. Und er hat gesagt, er kennt sich nicht aus. Seine Eltern sind hier
462 geboren, Er ist immer schon in Österreich hier. Er weiß nicht was, er weiß nicht, wann er das
463 letzte Mal in Russland war. Aber das sind so Sachen, die dann auf einmal hochkommen (...) und da ein bisschen einen Blick dafür haben. Es hilft ihnen, in irgendeiner Form empathischer zu werden und bisschen einen Weitblick zu haben. Also unbedingt machen.

466

467 **I:** [00:35:31] Okay, gut, das war's auch schon. Wir sind fertig. Vielen Dank.

Interview L4:

I: [00:00:01] Ja hallo. Vielen Dank, dass du für das Interview Zeit gefunden hast. (Gerne) Wir beginnen mit dem Interview. Einfach mal mit einer offenen Frage. Wie bist du dazu gekommen, Geschichte und politische Bildung zu unterrichten? (B: Oh) Auch gerne ausholen.

L4: [00:00:16] Ich hatte in der Unterstufe und in der Oberstufe eine sehr gute Geschichte-Lehrerin (...) die das einfach so interessant gemacht hat, dass ich mir gesagt habe "Ich möchte das studieren". Geschichte zuerst und dann gedacht okay, das funktioniert nicht so wirklich. Ich brauch irgendwie auch Geld. (lachen) Das heißt, ich habe mich für das Lehramt entschieden und zur Geschichte ein zweites Fach dazu gesucht. Und dann habe ich Deutsch genommen und jetzt ist meine Kombination Deutsch und Geschichte. Und ja, das war's, also eigentlich durch eine sehr gute Lehrerin.

I: [00:00:50] Und seit wann unterrichtest du das Fach und auf welchen Schulstufen?

L4: [00:00:54] Seit 2009 und nur in der Oberstufe. Ich habe immer nur in der Oberstufe unterrichtet. Das heißt und immer nur in einer BHS, also einer berufsbildenden höheren. Und da am Beginn war es im Lehrplan so, dass in der vierten und fünften Geschichte unterrichtet wurde und politische Bildung. Und jetzt haben wir eine Mode und eine Kunst, einen Kunstabteilung, und in der Mode ist es in der ersten, zweiten und dritten Klasse und in der Kunst ist es alle fünf Jahre eine Stunde.

I: [00:01:29] Okay, verstehe also auch nicht die Welt, (B: Nein) gut. Nein, ist bei mir genauso. Welche Bedeutung hat politische Bildung jetzt für dich persönlich im Unterrichtskontext? Weil das Fach Geschichte und politische Bildung ist ja quasi eine Doppelbelegung eines Faches.

L4: [00:01:45] Eine sehr große Bedeutung. Gerade aktuell, weil es so viele Konflikte gibt und weil das für die Schüler und Schülerinnen, die ich unterrichte, vor allem in den höheren Klassen, wo sie einfach eine Interesse, also mehr Interesse für politische Bildung zeigen. Ein wichtiges Thema ist, weil sie durch Social Media sehr stark damit konfrontiert werden. Und es ist teilweise ein sehr emotionales Thema. Wenn man jetzt vor ein paar Wochen, keine Ahnung. Ich habe es noch nicht einmal mitbekommen, weil ich den ganzen Tag irgendwie Unterricht hatte und die Medien noch nicht verfolgt haben. Und die Schüler sind teilweise

viel schneller von der Information. Ich bin noch im Unterricht und konzentriere mich auf den Unterricht. Sie schauen in der Pause schon irgendwie aufs Handy und dann wissen sie schon, okay, Israel hat jetzt den Iran angegriffen und was ist da los? Also das heißt, ich muss eigentlich immer up to date sein. Ich muss immer wissen, was ist passiert. Also interessierte Schüler wollen einfach die Hintergrundinformationen haben und das hat sich im Laufe der Zeit sehr stark verändert. Also das habe ich jetzt mitbekommen, das Interesse von den Schülern einfach aufgrund von Social Media, weil es so zeitnah ist und so schnell ist und das ist sehr emotional das Thema und deshalb ist es für mich aktuell ein sehr großes Thema. Also es hat einen höheren Schwerpunkt als Geschichte eigentlich.

I: [00:02:59] Das heißt eben, das passt eh gut zur nächsten Frage. Wenn du jetzt festlegen müsstest, wie sich der Fokus in deinem Unterricht zwischen Geschichte und politischer Bildung verteilt.

L4: [00:03:06] Je nachdem. Jetzt aktuell gerade, also in diesem Jahr, ist es viel mehr politische Bildung. Also aufgrund der Wahlen natürlich. Es war ein Superwahljahr. Also vor allem ab der Wahlberechtigung. Also das heißt ab dem zweiten Jahrgang in der Kunst. Und ich habe heuer eben zweite Jahrgänge unterrichtet und da wird mit der politischen Bildung ganz stark begonnen, mit den Wahlen, Wahlsysteme und dann ist da halt sehr viel dazugekommen. Die Ukraine auf jeden Fall schon seit längerem, das ist eh noch immer ein Thema, dann natürlich Israel, Palästina und jetzt mit dem Iran. Also sehr komplex und die Schüler wollen wissen, was ist los? Man muss wissen was los ist.

I: [00:03:55] Ja, man muss wissen was los ist.

L4: [00:03:56] Auch wenn es vielleicht echt nicht so einfach und sehr komplex ist.

I: [00:04:01] Nehmen wir mal an, es ist jetzt nicht so wie, du kriegst noch gar nicht mit, was los ist und du weißt gar nicht, was passiert ist und die Schüler wissen es schon durch Social Media, sondern du hast schon die Stunde geplant zu einem politischen Thema. Wie gestaltest du da typischerweise so eine Unterrichtseinheit? Jetzt mit Fokus auf politische Bildung.

L4: [00:04:18] Wenn es jetzt um einen internationalen Konflikt geht oder oder allgemein so.

68 **I:** [00:04:21] Allgemein und oder internationaler Konflikt.

69

70 **L4:** [00:04:26] Also beim internationalen Konflikt gehe ich meistens von ihren persönlichen
71 Erfahrungen aus. Was haben Sie darüber schon gehört? Welche Fragen haben Sie dazu? Und
72 dann entwickelt sich das mehr oder weniger. Das heißt, ich steige immer irgendwie mit ihrem
73 persönlichen Kontext und mit ihrem persönlichen Bezug zum Thema ein. Und dann loht ich
74 auch gleich einmal aus, wie interessant oder wie wichtig ist das Thema für sie? Und dann
75 baue ich es auf und dann mache ich es intensiver oder weniger intensiv. Das ist teilweise auch
76 einfach klassenabhängig. Also wenn ich jetzt zwei zweite Jahrgänge unterrichte, mache ich
77 nicht in einer Klasse dasselbe wie in der anderen, sondern je nachdem, wie das Interesse ist.
78 Weil dann hat man manche Klassen da sind Schüler und Schülerinnen drinnen, die sind sehr
79 interessiert an politischer Bildung und an aktuellen Krisen und Konflikten. Und dann gibt es
80 Klassen, die haben überhaupt kein Interesse. Also das ist ganz unterschiedlich. Ja und wie
81 gesagt, also immer zuerst dieser persönliche Bezug und dann schaue ich weiter. Und ich
82 mache dann meistens den historische Hintergrund. Wie hat sich das entwickelt?

83

84 **I:** [00:05:27] Gut. Welche Schwerpunkte setzt du dabei inhaltlich und methodisch?

85

86 **L4:** [00:05:31] (...) Also methodisch ist es sicher viel Lehrer-Schüler-Gespräch, aber auch
87 dann Ausarbeitungen. Vor allem, wenn es historische Abrisse oder so sind. Dann arbeiten sie
88 in Gruppen etwas aus mit unterschiedlichen Medien. Manchmal schauen wir uns eine aktuelle
89 Doku dazu an oder ein Interview oder irgendein ORF Interview oder einen ORF Beitrag oder
90 so. Also da würde ich schon mit unterschiedlichsten Medien und Materialien.

91

92 **I:** [00:06:10] Was halt zur Verfügung steht. Je nach Aktualität.

93

94 **L4:** [00:06:13] Genau, je nach Aktualität.

95

96 **I:** [00:06:15] Und das heißt aber natürlich eben so etwas wie der geschichtliche Aspekt oder
97 historisch, wenn es historisch zurückliegt, ist natürlich auch dabei.

98

99 **L4:** [00:06:22] Ja, ja, ja, auf jeden Fall. Weil sonst ist es ja meistens nicht zu erklären.

100

101 **I:** [00:06:26] Okay, gut. Welche Themen behandelst du regelmäßig im Bereich politische
102 Bildung und haben sich diese im Laufe der Jahre verändert?

103

104 **L4:** [00:06:36] Also was ich auf jeden Fall regelmäßig mache in Politischer Bildung ist
105 allgemein Wahlen, Wahlsysteme. Weil einfach bis jetzt immer irgendwelche Wahlen waren.
106 Und das ist natürlich auch sehr aktuell und wie gesagt, sie sehen es auf Social Media, sie
107 bekommen Werbung auf YouTube, sie sehen die Plakate auf dem Weg zur Schule. Also das
108 mache ich von Anfang an schon immer. Also das hat sich nicht verändert. Und internationale
109 Konflikte ist sicher mehr geworden. Und weil ich den Eindruck habe, dass seit 2009 sich viel
110 getan hat und jetzt ist gerade eine sehr intensive Zeit, was das anbelangt. Und da gibt es viel
111 mehr Schwerpunkte. Also kann man sagen okay, ich muss meinen Unterricht oder die anderen
112 Themenbereiche in der Geschichte müssen halt irgendwie ein bisschen zurückstecken. Aber
113 es ist viel spannender das zu unterrichten, weil man viel mehr, weil die Schüler viel
114 interessierter sind.

115

116 **I:** [00:07:32] Also ja, der Lehrplan hat sich ja seit 2009 auch immer wieder geändert und es
117 gibt immer ein paar Kleinigkeiten, die sich ändern. Jetzt haben wir wieder, glaube ich, seit
118 2023 zumindest für die Unterstufe einen Neuen. Ich weiß nicht, ob er für die Oberstufe jetzt
119 auch gilt.

120

121 **L4:** [00:07:45] Noch nicht. Die HAK glaub ich hat schon.

122

123 **I:** [00:07:46] Die HAK hat ihn bekommen. Inhaltlich hat sich nicht viel geändert. Aber wie
124 beurteilst du die Rolle in der politischen Bildung im aktuellen Lehrplan. Aus deiner Sicht als
125 Lehrpersonen?

126

127 **L4:** [00:07:58] Ja, das ist irgendwie immer so schwierig mit Lehrplänen. Also. Sagen wir mal
128 so, es ist da. Die Rolle ist eher, ich würde mal sagen 1/3 politische Bildung und der Rest ist
129 der Fokus eher auf der Geschichte. Aber ich meine, das ist noch immer ein Rahmenlehrplan.
130 Und Gott sei Dank haben wir immer die Möglichkeit, irgendwie einfach den Fokus je nach
131 dem Interesse der Schülerinnen Schüler darauf zu legen. Und das mache ich auch. Also die
132 Freiheit nehme ich mir auch. Und dann, müssen wir halt ein bisschen weniger über
133 Absolutismus reden, dafür mehr über Aktuelles.

134

135 **I:** [00:08:36] Das heißt die Freiheit nimmst du dir. (B: Ja) Da sind wir ja auch relativ
136 gesegnet.

137

138 **L4:** [00:08:40] Und das können wir ja auch. Ich meine, natürlich mache ich die französischen
139 Revolution, das ist total wichtig. Aber keine Ahnung, was einfach weiter weg ist für die
140 Schüler. Also jetzt nicht in ihren unmittelbaren Lebensbereich. Ja, die Bauernkriege zum
141 Beispiel. Oder die Reformation.

142

143 **I:** [00:09:11] So Mittelalter.

144

145 **L4:** [00:09:11] Genau. Da mach ich dann einfach vielleicht nur eine Stunde Reformation und
146 dafür halt was anderes, was halt jetzt nicht konkret in dem Jahrgang im Lehrplan steht, weil
147 da steht ja nicht immer so drin, da steht ja nicht drinnen in der zweiten Klasse, also sprich
148 über Israel Palästina, im Lehrplan würde das ja erst ein Jahr später stehen. (Ja) Also da muss
149 man ganz einfach so frei sein und das machen. Oder der Iran. Jetzt muss ich irgendwie über
150 Iran und die iranische Revolution reden, aber im Lehrplan steht das nächstes Jahr.

151

152 **I:** [00:09:44] Wenn überhaupt.

153

154 **L4:** [00:09:45] Wenn überhaupt.

155

156 **I:** [00:09:47] Wie reagieren deine Schülerinnen und Schüler auf so politische Themen und
157 internationale Konflikte.

158

159 **L4:** [00:09:53] Sehr interessiert, Ja, sehr interessiert. Also Sie fordern es auch ein. Also wenn
160 irgendetwas ist, dann sagen sie: Können wir bitte darüber reden? Können Sie uns das bitte
161 erklären? In den höheren Klassen. Noch nicht in den ersten Klassen. Da ist aber auch eher
162 mehr so, ja, da ist das Interesse ganz anders. Da kommen sie erst in der Schule an usw. Das
163 sind ganz wenige, die sich wirklich interessieren.

164

165 **I:** [00:10:13] Ich habe auch jetzt eben Oberstufe, erste Klasse. Ist auch mit Pubertät ganz viel
166 andere Dinge, die dazukommen. Da gibts halt andere Dinge.

167

168 **L4:** [00:10:22] Ja, ja, da ist eher der Fokus jetzt auf. Da Sagt man okay, das gibt es oder die
169 Wahlen habe ich thematisiert, aber sie sind noch nicht wahlberechtigt. Das sind lauter solche
170 Dinge, da sind vielleicht zwei oder drei pro Klasse, die dann wirklich ein Interesse haben, und
171 der Rest ist eher mit anderen Dingen beschäftigt. Aber je älter sie werden, umso mehr fordern
172 sie es auch wirklich ein. Sagen sie können wir bitte darüber sprechen? Und dann muss ich halt
173 einfach flexibel sein. Okay, dann ist es vielleicht aber auch von einer auf den anderen Tag,
174 dass ich mich vorbereiten muss.

175

176 **I:** [00:10:54] Welche Rolle spielen internationale Konflikte in deinem Unterricht zum
177 Beispiel jetzt? Ich sage es noch einmal Jugoslawienkrieg, Ukrainekrieg, Nahostkonflikt.

178

179 **L4:** [00:11:04] Jugoslawienkrieg halt aktuell weniger, weil es halt ruhig ist (...) und das heißt,
180 da mache ich es halt einfach, weil es im Lehrplan steht. Also nächstes Jahr habe ich die dritte
181 Klassen, dann werde ich es einfach im zweiten Semester machen. Und da kommt es dann
182 wieder drauf an, weil zu Jugoslawien habe ich Schüler und Schülerinnen in der Klasse, die
183 einen familiären Hintergrund haben und da besteht dann natürlich das Interesse. Also, keine
184 Ahnung, die wollen dann einfach das mehr wissen oder mehr drüber reden, weil es einfach
185 ein emotionales Thema ist für viele und das ist ja auch gut. Aber ansonsten sind halt jetzt
186 andere Konflikte. Wie gesagt, Israel Palästina.

187

188 **I:** [00:11:44] Ja, welche didaktischen Herausforderungen oder auch Chancen ergeben sich für
189 dich bei der Behandlung von solchen konfliktreichen Themen oder internationalen
190 Konflikten.

191

192 **L4:** [00:11:56] Na ja. Also was, was wirklich eine Herausforderung ist, dass es sehr
193 emotionale Themen sind (...) Und dass es schwierig ist, also ich habe den Eindruck, dass
194 Schüler teilweise noch immer dieses, was sie auch brauchen, so ganz schwarz weiß sehen und
195 dann die Frage haben okay, wer sind jetzt die Guten? Wofür müssen wir uns entscheiden?
196 Geben Sie uns die Hilfe? Wer ist da der Böse? Wer ist der Gute in diesem Konflikt? Und das
197 ist dann schon eine Herausforderung, einfach zu sagen okay, das kann man so nicht sagen.
198 Abgesehen davon, auch wenn ihr da jetzt eine Meinung dazu hätte, ist es nicht meine Aufgabe
199 euch das zu sagen. Ich kann euch den Hintergrund erklären und ich kann euch die
200 Möglichkeit geben, dass ihr Fragen stellt und dass wir darüber diskutieren und dass es
201 unterschiedliche Positionen gibt zu einem Thema. Aber (...) also das ist schwierig. (Ja) Und

202 das ist schwierig. Also das ist gerade wenn es so aktuell ist und auch bei Jugoslawien, wenn
203 der familiäre Hintergrund dazu kommt, dass es sehr emotional ist. Und durch Social Media
204 auch sehr emotionalisiert wird und die Schüler teilweise emotional damit sehr stark
205 überfordert sind. Also sie machen sich so extrem viele Gedanken und ich weiß nicht, es
206 schränkt sie in ihrem psychischen Wohlbefinden teilweise ein. (Ja) Also ich bin in den 90er,
207 2000 aufgewachsen. Ich hatte das nicht. Ich meine okay, da war der Jugoslawienkrieg, aber
208 das war irgendwie. Keine Ahnung. Es wurde in der Schule nicht thematisiert, also. (Ja) Und
209 da waren Kinder mit Flüchtlingshintergrund da und die waren in der Schule. Die waren
210 integriert. Da waren dann halt Kinder. Ja. Fertig. Aus. Aber jetzt so ein emotionales Thema,
211 oder wie es so emotionalisiert, war es nicht.

212

213 **I:** [00:13:37] Ja, und Chancen?

214

215 **L4:** [00:13:42] Na ja, die Möglichkeit einfach. (...) Ich weiß nicht. Ihnen etwas mitzugeben
216 und Themen anzusprechen, die Sie vielleicht privat nicht so ansprechen. Oder bei dem
217 Jugoslawien-Konflikt Themen, die sie zu Hause in der Familie einfach gar nicht ansprechen
218 dürfen, können, weil es da eben noch immer sehr emotional ist, in der Familie das Thema sehr
219 stark polarisiert wird. Also ich hatte mal eine Schülerin die dann immer gesagt hat, naja. Sie
220 durfte jetzt keinen serbischen Freund haben, zum Beispiel. Also sie war Kroatin. Also so.

221

222 **I:** [00:14:12] Ja verstehe.

223

224 **L4:** [00:14:13] Und da ihnen die Möglichkeit zu geben, dass sie auch nachfragen können, was
225 sie vielleicht eben von Außerhalb nicht so mitbekommen, weil es ein Tabuthema ist, in der
226 Familie nicht darüber gesprochen wird und sie vielleicht auch nicht die Energie haben, jetzt
227 selbst zu recherchieren oder so.

228

229 **I:** [00:14:28] Die Schule da ein bisschen als neutraler Boden (B: Genau) gesehen werden
230 kann.

231

232 **L4:** [00:14:32] Und das ist schon eine Chance, finde ich. Für alle.

233

234 **I:** [00:14:35] Definitiv ja. Wie unterscheidet sich jetzt so ein Unterricht? Kannst du das noch
235 mal vielleicht klar nennen? Unterscheidet sich dein Unterricht mit so sensibleren,

236 kontroverseren Themen wie internationale Konflikte zu politischen Themen, die du wirklich,
237 wie z.B. Wahlen, immer wieder machst.

238

239 **L4:** [00:14:56] Nein, das ist beides extrem emotional. (I: Ja?) Schon. Also Wahlen sind sehr
240 emotional. Da gibt es auch natürlich die Positionen und da regen sie sich auf und das ist nah.
241 Das ist also das ist beides, im Vergleich mit anderen Themen logischerweise, die einfach viel
242 weiter weg sind und nicht im Nahen, (...) Im Leben, im Jetzt passieren. Es fällt die
243 Emotionalität weg und dadurch auch ein bisschen das Interesse, logischerweise. Und ja,
244 Wahlen sind meistens. Ja, ich lasse da meistens kontroverse Themen diskutieren. Die sind
245 teilweise natürlich viel emotionaler und vieles noch näher ist als jetzt jugoslawienkrieg der
246 sowieso weit weg ist für viele oder Israel Palästina, weil es geografisch so weit weg ist. Das
247 kriegen sie zwar mit, aber so Wahlthemen sind dann noch näher. Viel näher, weil sie vielleicht
248 mit dem Freund oder der Freundin gerade gestritten haben davor. Und dann ist es so.

249

250 **I:** [00:15:59] Ja. (...) Gab es in deiner Herangehensweise an solche Themen über die Jahre
251 eine Veränderung und wenn ja, welche?

252

253 **L4:** [00:16:09] Sicher mit der Zeit. Also am Anfang ist es viel. (...) Wenn du mit dem Studium
254 fertig bist, musst du dir so viel aneignen, dass das funktioniert im Unterricht und du musst so
255 viel vorbereiten und da ist so viel Unsicherheit und vor allem bei so emotionalen Themen
256 sage ich "okay, mache ich das jetzt? Wie mache ich das am besten?" Und das wird, also jetzt
257 mache ich mir vorher schon Gedanken. Vor allem (...) Israel, Palästina, also auch mit
258 Jugendlichen mit muslimischem Hintergrund oder so. Also wie wird das? Und vorher muss
259 ich mir überlegen, wie gehe ich das an? Und das geht jetzt im Laufe der Zeit viel besser, weil
260 ich einfach viel sicherer bin in meinem Tun und mich auch nicht mehr jetzt Stunden so extrem
261 vorbereiten muss, wie ich es am Anfang machen musste. Was ganz normal ist, weil man
262 kommt von der Uni und muss mehr oder weniger alles sich so zurechtzimmern, dass es für
263 einen und die Klasse, die man gerade unterrichtet, passt.

264

265 **I:** [00:17:09] Das ist richtig. Das erfahre ich gerade selber.

266

267 **L4:** [00:17:11] Ja, (lachen) das ist ein sehr starker, harter Aufprall auf dem Boden der
268 Tatsachen. (I: Ja, ja) Eine Stunde unterrichten, zwei Stunden vorbereiten oder so was am
269 Anfang. (I: Ja) Es ist wirklich.

270

271 **I:** [00:17:24] Es ist schon viel.

272

273 **L4:** [00:17:24] Und dann ist es bei Themen, die man jetzt vielleicht, wo man selber sich noch
274 nicht so auskennt, dann ist es noch einmal mehr und dann welchen Anspruch hast du selber,
275 wie viel willst du wissen. Reicht mir das, was im Buch steht? Oder will ich eigentlich schon
276 mehr wissen, als die Schüler irgendwann einmal wissen sollten? Und dann ist es natürlich
277 vom Vorbereitungsaufwand viel größer.

278

279 **I:** [00:17:44] Ja. Welche Methoden oder Zugänge funktionieren deiner Erfahrung nach
280 besonders gut über die Jahre oder auch weniger gut?

281

282 **L4:** [00:17:55] Also was ganz gut funktioniert, sind, so finde ich, Zeitzeugenberichte bei
283 Jugoslawien. Das kann ein Auszug aus einem Roman sein. Es gibt ja mittlerweile sehr viel
284 Literatur und ich bin Deutschlehrerin. Das heißt, ich mache schon gerne solche Sachen, auch
285 literarische Texte, aber auch Tagebuchaufzeichnungen oder Interviews. Also so etwas ist
286 einfach so eine Art von Quelle, dass man mit den schriftlichen oder audiovisuellen Quellen
287 sich das näher anschaut und dann versucht, die zu analysieren und zu interpretieren. Aber
288 natürlich das funktioniert in den höheren Klassen sehr viel besser.

289

290 **I:** [00:18:36] Ja, gut, gibt es auch etwas, was weniger? Fällt dir was ein, was weniger gut
291 funktioniert hat?

292

293 **L4:** [00:18:44] Irgendwelche Dinge aus dem Buch herauskopieren. (lachen)

294

295 **I:** [00:18:47] Okay. (lachen) Ja. Ja.

296

297 **L4:** [00:18:49] Also, das ist schon ganz gut. Das ist eine Stütze. Und zum Nachlesen. Aber.
298 Ja. (I: Ja) Es kommt immer ganz auf die Qualität drauf an, aber wenn ich jetzt nur mit dem
299 Buch arbeite, das funktioniert nicht.

300

301 **I:** [00:19:00] Ja, meistens nicht das drin, was man genau braucht.

302

303 **L4:** [00:19:03] Ja, genau.

304

305 **I:** [00:19:05] Wie würdest du die Reaktionen von deinen Schülerinnen und Schülern auf
306 internationale Konflikte beschreiben? Zeigen Sie Interesse, Emotionen oder auch
307 Zurückhaltung? Gibt es welche, (B: Interesse) die sich da rausnehmen?

308

309 **L4:** [00:19:14] Ja. Ja, Ja. Also, das ist sehr viele Emotionen, unterschiedlichster Art von
310 Emotionen. Auch die Zurückhaltung vor allem bei Jugendlichen, die sich unsicher sind, die
311 das noch nicht wissen, nicht einschätzen können oder sich auch nicht zutrauen, so etwas
312 einzuschätzen. Das sind immer große Themen und die sich dann noch sehr zurückhalten, weil
313 sie denken, sie wissen zu wenig. Sie können dazu jetzt nichts sagen. (...) Sie fühlen sich nicht
314 kompetent genug, zu einem Thema Stellung zu nehmen. Also die sind sehr zurückhaltend.
315 Und dann gibt es natürlich manche, die fallen mit der Tür ins Haus und die sind auch sehr
316 streitbar, sehr emotional, sehr streitbar. Und da muss man schon manchmal einfach sie
317 bremsen. Und dann muss man auch den Mut haben, sie zu bremsen und zu sagen "Hey,
318 vielleicht ist das jetzt nicht unbedingt das Passende für den Raum, für den Ort, für die anderen
319 Menschen, die da um dich herum sitzen."

320

321 **I:** [00:20:14] Da gibt es solche und solche Schüler. Vielleicht noch als Abschluss. Was
322 würdest du dir für die Zukunft des Unterrichts politischer Bildung wünschen, gerade im
323 Hinblick auf so etwas wie internationale Themen, internationale Konflikte?

324

325 **L4:** [00:20:31] Dass sich mehr. Dass sich mehr Leute auf didaktisch pädagogischer Ebene mit
326 diesen Themen auseinandersetzen und das sehr zeitnah passiert. Weil das ist halt immer
327 irgendwie, jetzt werden wir Materialien kriegen. Das ist dann in ein, zwei Jahren. Also, wenn,
328 ich weiß nicht, wenn ich nicht motiviert bin und mir das jetzt sage, ich eigne mir das jetzt an
329 und mache das. Das passiert einfach viel zu langsam. Und Deutschland ist also von den
330 Materialien her, Unterrichtsmaterialien ist es in Deutschland einfach viel, viel, viel besser.

331

332 **I:** [00:21:04] Auch was online zur Verfügung steht.

333

334 **L4:** [00:21:05] Was online zur Verfügung steht. Aber dann ist halt der Fokus immer der
335 deutsche Fokus. Das ist halt ein Problem. Also in Österreich müsste es mehr geben, mehr
336 Leute jetzt nicht, ich meine Lehrer haben nicht die Kapazitäten jetzt da in dem Moment Dinge
337 auszuarbeiten, aber auf der Uni oder so wäre es doch theoretisch möglich. Und das einfach,

338 dass das Material zur Verfügung gestellt wird und dass man, dass es leicht zugänglich ist und
339 dass es für alle leicht zugänglich ist. Das gibt es schon, aber ja, meistens hinkt das halt ein
340 bisschen hinterher.

341

342 **I:** [00:21:40] Okay. Warum hältst du es für wichtig, dass internationale Konflikte im
343 Schulunterricht behandelt werden?

344

345 **L4:** [00:21:49] Ja, ganz einfach, weil ich finde jeder Mensch ist ein politischer Mensch und
346 muss in irgendeiner Art und Weise informiert werden. Und es ist meine Aufgabe, sie
347 dahingehend zu sensibilisieren, dass sie ihre Augen offenhalten und schauen. Auch damit sie
348 irgendwie Analogien ziehen können oder Vergleiche haben und sagen können okay, das
349 passiert jetzt da, kann es auch da passieren. Also ich finde das ist extrem wichtig und ich
350 finde, dass man das als Lehrer, nicht nur als Geschichte und politische Bildung, sondern
351 allgemein als Lehrer oder Person. Ich meine jetzt als Deutschlehrerin sehe ich schon meine
352 Aufgabe, ihnen den Raum zu geben, dass solche Themen besprochen werden können, damit
353 sie ganz einfach das mitnehmen können, was man einfach braucht. Als Mensch, der in einer
354 Demokratie lebt und hoffentlich weiterhin in einer Demokratie lebt.

355

356 **I:** [00:22:35] Ja, (lachen) schön gesagt.

357

358 **L4:** [00:22:37] Also, wenn wir über solche Themen nicht sprechen oder wenn wir die
359 ausklammern, dann ist es ein Problem. Also eigentlich ist es extrem wichtig und gerade in
360 dieser Zeit extrem wichtig das Thema politische Bildung.

361

362 **I:** [00:22:48] Letzte Frage: Was würdest du Kolleginnen und Kollegen mitgeben, die sich an
363 komplexe oder eher konfliktreiche Themen nicht so richtig herantrauen?

364

365 **L4:** [00:22:55] Mut. Mut. Auch mal Mut zur Lücke. Weil, ich meine, und auch realistisch sein
366 und den Schülern sagen okay, wenn ich es nicht weiß, dann weiß ich es nicht oder dann muss
367 ich etwas nachschauen. Einfach mutig sein und keine Angst davor haben. Ich weiß, das ist
368 schwierig und man braucht ein bisschen Erfahrung dazu. Und das hatte ich am Anfang auch
369 nicht. Es ist ja am Anfang ein bisschen die Angst und so, aber einfach mutig sein. Es passiert
370 überhaupt nichts. Also auch wenn man es nicht weiß, dann weiß man es nicht. Dann sagt man
371 okay, ich weiß es nicht. Das ist Geschichte und politische Bildung. Wir können nicht alles

372 wissen. Also auch wenn wir jetzt sagen "Ich weiß alles" und man versucht da irgendwie ein
373 Bild den Schülern vorzugaukeln. Nein. Authentisch sein, das ist wichtig, finde ich. Und Mut
374 haben. Also das sich an solche Themen heranzutrauen.
375
376 **I:** [00:23:40] Gut. Ja, vielen Dank. Das war's. Ich mache hier mal einen Stopp.