



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Politische Bildung als Einübung in Demokratie“

Verfasserin

Ildiko Magdalena Mayr

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 300

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Politikwissenschaft

Betreuerin / Betreuer:

o. Univ. Prof. Dr. Eva Kreisky

1 Inhaltsverzeichnis:

1 INHALTSVERZEICHNIS.....	2
2 EINLEITUNG.....	4
2.1 MATERIAL UND METHODEN.....	4
3 THEORETISCHE ANSÄTZE DER POLITISCHEN BILDUNG SEIT DEN 1950ER JAHREN.....	6
4. DIE RECHTLICHEN VERANKERUNGEN DER POLITISCHEN BILDUNG – EINE BESTANDSAUFNAHME.....	8
4.1 DER GRUNDSATZERLASS ZUM UNTERRICHTSPRINZIP POLITISCHE BILDUNG.....	9
4.2 ANALYSE DES LEHRPLANS DER ÖSTERREICHISCHEN VOLKSSCHULEN.....	14
4.3 DAS KOMPETENZMODELL ALS ERGÄNZUNG ZUM UNTERRICHTSPRINZIP.....	21
4.4 INSTITUTIONENLEHRE – VERALTERT ODER DOCH NOCH BRAUCHBAR?.....	24
5. IST SOZIALES LERNEN POLITISCHE BILDUNG?.....	24
6. DIE FAKTISCHE GLEICHSETZUNG VON POLITISCHER BILDUNG UND DEMOKRATIELERNEN.....	28
7. POLITISCHE BILDUNG ALS ÖFFNUNG DER SCHULE.....	32
7.1 MORALISCHES HANDELN UND POLITISCHES BEWUSSTSEIN ALS VORAUSSETZUNG.....	32
7.2 AUFBAUEN AUF VORWISSEN – DER KONSTRUKTIVISTISCHE LERNANSATZ.....	34
7.3 KINDER ALS MÜNDIGE WESEN - DER/ DIE LERNENDE IM OFFENEN UNTERRICHT.....	35
8. DIE BEDEUTUNG DER LEHRERINNEN IM LERNPROZESS.....	38
8.1 DAS LEHRERINNEN-KOMPETENZMODELL.....	38
8.2 SELBSTEINSCHÄTZUNG DER LEHRERINNEN IN BEZUG AUF IHRE KOMPETENZEN IN POLITISCHER BILDUNG.....	40
9. ORIENTIERUNG POLITISCHER BILDUNG AN INHALTEN LIBERALER DEMOKRATIE.....	43
9.1 KRITIK AN LIBERALER DEMOKRATIE.....	44
10. DEMOKRATIE ALS LEBENS-, GESELLSCHAFTS- UND HERRSCHAFTSFORM.....	54
10.1 DEMOKRATIE ALS LEBENSFORM.....	55
10.2 DEMOKRATIE ALS GESELLSCHAFTSFORM.....	57
10.3 DEMOKRATIE ALS HERRSCHAFTSFORM.....	58
10.4 KRITIK AN GERHARD HIMMELMANN.....	60

11. PROBLEMSTELLUNG.....	61
12. FORSCHUNGSERGEBNISSE.....	63
13. FAZIT.....	68
14. QUELLENANGABEN.....	72
15. ABSTRACT.....	75
16. LEBENSLAUF.....	76

2. Einleitung

In dieser Diplomarbeit möchte ich eine Momentaufnahme der politischen Bildung an Österreichs Volksschulen darstellen. Die Ziele und Inhalte der politischen Bildung sollen dabei im Vordergrund stehen. Diese sollen auf ihre Umsetzbarkeit und ihre praktische Anwendung überprüft werden. Es soll auch herausgearbeitet werden, wie sich politische Bildung zwischen Begriffen wie sozialem Lernen und Demokratielernen gestaltet und in welchem Verhältnis diese Sparten zueinander stehen. Damit soll eine Art Profil der politischen Bildung entworfen werden, welches anschließend mit dem realen „Politik machen“ verglichen wird. Unter „Politik machen“ verstehe ich einerseits politische Beteiligung seitens der BürgerInnen und andererseits die institutionell praktizierte Politik. Im Zentrum stehen dabei die Unterschiede und Gemeinsamkeiten von dem, was an den Schulen gelehrt wird und dem, wie Politik im „everyday life“ praktiziert wird. Diese everyday life-Politik, die sich im 21. Jahrhundert zunehmend (neo-)liberal gestaltet, nehme ich als Feld, in welches die politische Bildung eingebettet wird. Es soll ein Spannungsfeld gezeigt werden, in welchem sich die politische Bildung befindet: Auf der einen Seite ihre Ansprüche, die sie an sich selbst und die Lernenden stellt, auf der anderen Seite ihre Effizienz und praktische Umsetzbarkeit. Ausgegangen wird von der These, dass Kinder nicht unbedingt ein praktisches Handwerk erlernen, mithilfe dessen sie selbstbewusst politisch agieren können, sondern dass politische Bildung im schlechtesten Fall mit sozialem Lernen und im besten Fall mit Demokratielernen gleichgesetzt wird. Damit werden diese ausgestattet mit Fähigkeiten, die Ansprüchen, die eine liberale Demokratie an die BürgerInnen stellt, nicht gerecht werden können.

2.1 Material und Methoden:

Diese Diplomarbeit lässt sich grob in zwei zueinander in Verbindung stehende Themenblöcke unterteilen: Den einen Block bildet die Politische Bildung: Hier muss zuerst eine Begriffsdefinition stattfinden, um diese von anderen Feldern – wie dem Demokratie-Lernen oder dem sozialen Lernen- abzugrenzen. Vor der Erkundung dieser einzelnen Bereiche steht der Versuch, die Merkmale und Objekte zu benennen (Friedrichs 1980, S. 73). Es stellt sich die Frage, ob Nachbardisziplinen wie beispielsweise das soziale Lernen zu politischer Bildung dazugehören, ob die Grenzen verfließen oder ob politische Bildung sich hier klar abgrenzt. Dazu ist eine intensive Literaturrecherche nötig, bei welcher ich nicht nur die aktuellen, sondern auch vergangene Debatten beleuchten möchte. Ich greife dabei auf Literatur von TheoretikerInnen zurück, welche die

politische Bildung, besonders jene der Primarschule, behandeln. Im Idealfall verwende ich Literatur, welche politische Bildung auch mit der real praktizierten Politik vergleicht. Zwischen dem Datenmaterial dieser Fachliteratur und der tatsächlichen Umsetzung politischer Bildung sollen anschließend Querverbindungen hergestellt werden (ebenda, S.40). Mein Hauptaugenmerk liegt hierbei auf den Zielen und Inhalten politischer Bildung: Ich möchte herausfinden welche Fähigkeiten und welches Wissen Kinder durch den Unterricht erlangen sollen. Hierbei müssen die gesetzlichen Grundlagen bzw. Randbedingungen (ebenda, S. 45) untersucht werden, in welchen politische Bildung verankert ist. Ich werde mich hier insbesondere dem Unterrichtsprinzip, dem Lehrplan sowie dem Kompetenzmodell widmen. Den anderen Block bildet die Demokratie, welche ich ebenso anhand von Primär- und Sekundärliteratur analysieren werde. Ich gehe hier vor allem auf die liberale Demokratie näher ein, auf ihre Schwachstellen und Kritikpunkte. Wichtig ist es hierbei, jenen Themenblock der politischen Bildung immer auch auf seine Umsetzbarkeit, seine Brauchbarkeit und seine Verwertbarkeit im Hinblick auf politische Beteiligung, das „Politik machen“ zu untersuchen. Diese Operationalisierung soll eine Brücke zwischen den Themenblöcken bauen und eine Verbindung zwischen der begrifflichen und der Beobachtungsebene herstellen (ebenda, S. 79).

Schon während ich mich mit der Theorie befasse, werde ich versuchen, Hypothesen aufzustellen, welche ich anschließend anhand qualitativer Leitfadeninterviews auf ihren Wahrheitsgehalt überprüfen werde. Ich folge hier Jürgen Friedrichs Modell des forschungslogischen Ablaufs: Hypothese – geeignete Methode – Datenerhebung – Auswertung – Interpretation (ebenda, S. 51). Dazu werde ich Forschungsfragen formulieren und aus diesen einen Interviewleitfaden entwickeln, um nach der Beschäftigung mit den theoretischen Debatten, mit drei VertreterInnen politischer Bildung Interviews zu führen, um so die Theorie mit der Praxis zu vergleichen und Antworten auf meine Forschungsfragen zu finden. Da die Antworten der Befragten sehr von deren Bezugsrahmen und Informationsstand abhängen (ebenda, S. 193), werde ich Personen interviewen, die entweder maßgeblich an der Gestaltung und Umsetzung politischer Bildung beteiligt sind oder sich intensiv mit der Theorie der politischen Bildung auseinander gesetzt haben, sprich, dazu umfangreich publiziert haben.

Bei dieser Art zu interviewen, die auch „Intensivinterview“ genannt wird, verwendet man in erster Linie offene theoriegeleitete Fragen, nur bei Nachfragen setzt man auch geschlossene Fragen ein (ebenda, S. 227). Ich werde die jeweiligen Antworten nach der Transkription auswerten und mit der Theorie vergleichen. Auch meine Thesen, die ich in dieser Arbeit aufstelle, werde ich anhand der Aussagen der Interviewten überprüfen, und diese bestätigen oder widerlegen. Herausgefunden soll dabei werden, wie effizient die tatsächliche politische Bildung in einem Herrschaftssystem ist, welches sich durch Abnehmende Beteiligungsmöglichkeiten und Exklusion auszeichnet.

3. Theoretische Ansätze der politischen Bildung seit den 1950er Jahren:

In diesem Kapitel lege ich einen kurzen historischen Abriss über die Diskussion um politische Bildung bzw. Pädagogik dar, um zu zeigen, dass die Nachfrage nach politischer Bildung nicht erst im neuen Jahrtausend entstand, sondern im gesamten 20. Jahrhundert schon präsent war. Generell muss man sagen, dass politische Bildung sehr stark gesellschaftsgebunden ist und wissenschaftliche Orientierungen und politische Strömungen widerspiegelt (Himmelman 2007, S. 12f). Das heißt, dass Debatten, die diese Thematik betreffen, immer auch in einer Weise typisch sind für den jeweiligen Staat, in welchem diese geführt werden.

Bevor ich mich der heutigen Argumentation von Lothar Böhnisch und Wolfgang Schröer widme, beginne ich mit Ansichten David Riessmanns aus den 1950ern und lege schließlich noch Argumente von den 1960ern bis zu den 1990ern dar.

Riessmann unterscheidet in seinem Werk „Einsame Masse“ von 1956 zwischen dem „außengeleiteten“ und dem „innengeleiteten Menschen“. Ersterer ist ein Mensch, der sich in einer VerbraucherInnenhaltung befindet, ohne eigenen Standpunkt, der das politische Geschehen sowohl über sich ergehen als auch an sich vorbeiziehen lässt. Diesem gegenüber steht der „innengeleitete Mensch“: Dieser ist ein Prinzipienmoralist mit dem Drang, seine innere Überzeugung in die Außenwelt zu tragen. Im außengeleiteten Mensch zeigt sich der Einfluss der Massenkommunikationsmittel wie Zeitungen, Illustrierte, Radio, Kino. Um zu einer eigenständigen politischen Meinung zu kommen, müsste sich –laut Riessmann- der Mensch den kommunikativen Massenmedien entziehen (Riessmann 1956 zit. n. Böhnisch/ Schröer 2007, S. 110f).

Obwohl Riessmanns Thesen aus den 1950er Jahren stammen, haben diese auch heute noch Gültigkeit. Man spricht heute in Österreich auch davon, dass sich das politische System dem Typus einer medienzentrierten Demokratie annähert

(<http://www.politischebildung.at/upload/polsystem.pdf> 17.12.2011). Es gibt jedoch im dritten Jahrtausend eine große Anzahl an durchaus sehr kritischen Medien, welche u.a. im Internet oder Bibliotheken frei verfügbar sind. An alternativen Informationsmöglichkeiten mangelt es sicher nicht, wohl aber am Wissen über die Existenz dieser. Ich stimme Riessmann zu, dass Massenmedien einen großen gesellschaftlichen Einfluss haben und es schwer ist, sich diesen zu entziehen, da man oft regelrecht zwangsbeglückt wird von diesen. Sich abseits des medialen Mainstreams zu informieren braucht immer eine gewisse Eigeninitiative, die durch mangelndes Wissen um alternative Quellen erschwert wird. Die leichtere Form der Informationsbeschaffung ist sicher die, auf Massenmedien zurück zu greifen.

In den 1960/70ern setzte sich der Diskurs um die gesellschaftliche Aktivierung des Subjekts fort:

Die Diskussion bewegte sich um Begriffe wie „kapitalistische Industriegesellschaft und Entfremdung“ sowie „Subjekt und kapitalistische Gesellschaftsverfassung“.

Die zentrale Frage war: „Wie kann sich der Mensch in einer industriekapitalistischen Gesellschaftsordnung entfalten?“ Als Identität wurde der Zusammenhang von Konflikterfahrung, Kritik und politischer Teilhabe bezeichnet (Böhnisch/ Schröder 2007, S. 111f).

Die Erkenntnis des eigenen Sozialschicksals, mit welcher man zu einem Potential der Gegenerfahrung gelangt, durch welche wiederum politische Gestaltungsinteressen entstehen, wurde als eine zusammenhängende Erkenntnisreihe angesehen. Autonomie wird so zu Kritik, Distanz wird zu konfliktbetonter Einmischung (Böhnisch/ Schröder 2007, S. 112).

Das Identitätsbild der 1960/70er Jahre war ein sehr kritisches und Konflikterfahrungen wurden als unumgänglich für die Identitätsbildung angesehen. Die Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass das Subjekt bereit ist, sich in die Gesellschaft einzumischen. In der Diskussion der 60er/70er Jahre wird das Subjekt auch in das System einer kapitalistischen Gesellschaft eingebettet. Es lässt sich daraus schließen, dass auch Begriffe wie „Erwerbsarbeit“, „Eliten“ und „Ökonomie“ von Gewicht waren, die kritisch diskutiert wurden: Die Entfremdung durch Arbeit, basierend auf einer kapitalistischen Gesellschaftsverfassung wurde zu einem zentralen Thema und als Politikum betrachtet.

In den 1980/90er Jahren wurden die Lebenswelten zunehmend entkoppelt und unübersichtlicher. Daher musste man mehr vom Subjekt selbst ausgehen. Die zentrale Frage: „Wie kann es dem Subjekt gelingen, in einer unübersichtlichen sozialen Welt eine Identität für sich selbst herzustellen, um eine gelungene Biografie zu erreichen?“ Miteinbezogen wurde in die Diskussion auch die Erkenntnis, dass die Ökonomie einen großen Einfluss auf die Alltagswelt hat, die Alltagswelt jedoch die kapitalistische Wirtschaftslage kaum beeinflussen kann (Böhnisch/ Schröder 2007, S. 112f). Sprach man also in den 50er Jahren noch kritisch vom Einfluss der Massenmedien, so bewegte sich der Fokus der Kritik in den 70er Jahren auf die Ökonomie und deren Auswirkungen auf menschliche Lebenswelten.

In den letzten Jahren trat der Versuch auf, politische Bildung durch Demokratie-Lernen zu ersetzen und somit den Fokus mehr auf die Demokratie zu lenken. Ausgelöst wurde dieser Versuch durch zunehmende Individualisierungs- und Entsolidarisierungsprozesse sowie demokratiegefährdende Auswirkungen der Globalisierung und ein schwindendes Vertrauen der Demokratie gegenüber (Massing in: Breit/ Schiele (Hg.) 2002, S. 160f). Die aktuellen Debatten drehen sich vor allem um die Bereiche BürgerInnenbilder, erfahrene Demokratie, Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform sowie soziales und gesellschaftliches statt politisches Lernen: Breit und Massing sprachen beispielsweise 2002 von der „Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung“ (Breit/ Massing 2002 zit.n. Massing in: Breit/ Schiele (Hg.) 2002, S. 161). Von erfahrener Demokratie sprechen in erster Linie PädagogInnen wie John Dewey. Es geht darum, Verantwortung zu

übernehmen durch Alltagserfahrungen mit Demokratie sowie den Aufbau einer demokratischen Gesinnung (Massing in: Breit/ Schiele (Hg.) 2002, S. 162f). Für Pädagogen wie John Dewey oder Georg Kerschensteiner ist dabei die Demokratie als Regierungsform zweitrangig, der Fokus liegt auf der Demokratie als Lebensform (ebenda, S. 165). Auf dem Ansatz der erfahrenen Demokratie sowie der Rückkehr der BürgerInnen baut Georg Himmelmann mit der Aufspaltung der Demokratie in Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform auf. Sein Hauptaugenmerk legt er wie auch Dewey und Kerschensteiner auf die Demokratie als Lebensform (ebenda, S. 167). Der Ansatz von Gotthard Breit (2001) ist ähnlich, wenn er fordert, dass dem sozialen und gesellschaftlichen Lernen ein Vorrang gegenüber dem politischen Lernen eingeräumt werden müsse, da das Streben nach dem /der AktivbürgerIn an der politischen Wirklichkeit vorbeigehe (ebenda, S. 169). Diverse TheoretikerInnen, welche in ihren Werken politische Bildung durch Demokratie-Lernen oder Demokratiepädagogik ersetzt haben, wollen demnach die Demokratie als Lebensform ins Zentrum rücken.

Was ist nun die Conclusio aus diesem historischen und aktuellen Diskurs? Man sollte einerseits politisch-pädagogische Konzepte darauf ausrichten, das Selbst zu entlasten und Netzwerke, Infrastrukturen sowie soziokulturelle Kontexte zu erschaffen. Das Ziel einer politischen Pädagogik sollte sein, die abstrakte Ökonomie bzw. ihren Einfluss auf die Sozialstruktur und Politik zu thematisieren (Böhnisch/ Schröder 2007, S. 116). Dass dies in einer kindgerechten Art und Weise geschehen sollte, steht außer Frage, da sich diese Arbeit mit der politischen Bildung von sechs bis zehnjährigen befasst. Damit gibt es einerseits einen Ansatz, der politische Bildung sehr auf das soziale, einen demokratischen Umgang innerhalb sozialer Beziehungen reduziert und andererseits einen Ansatz, der auch Themen wie Ökonomie einbringt. Auffallend am ersten Ansatz ist, dass das konkret politische zu verschwinden scheint und man mehr von sozialem Lernen anstatt von politischer Bildung sprechen könnte. Denn der Schwerpunkt wird auf die Demokratie als Lebensform gelegt, weswegen man sich fragen muss, ob man hier überhaupt noch von politischer Bildung sprechen kann.

Sinnvoll ist es des Weiteren nicht nur, den Kindern die Augen für das Außen, das politische Geschehen um sie herum, zu öffnen und ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie sich innerhalb diesem bewegen und teilnehmen können, sondern den Kindern auch Schwachstellen und Negative des Systems vor Augen zu führen und mit ihnen Alternativen zu erarbeiten.

4. Die rechtlichen Verankerungen der politischen Bildung – eine Bestandsaufnahme:

Im Folgenden soll zunächst der Ist-Zustand der politischen Bildung dargestellt werden: Wie ist diese in Österreich formell gestaltet und rechtlich verankert. Ich möchte mich dabei nicht nur auf

den Rahmen, auf die Verankerungen fokussieren, sondern auch die Inhalte beleuchten. Daraus soll sich ein Bild der politischen Bildung, wie sie am Papier festgeschrieben ist, ergeben.

Zuerst muss man sagen: DIE politische Bildung gibt es nicht. Es gibt kein Allgemeinrezept für Inhalte und Ziele der politischen Bildung. Diese ist immer gesellschaftsabhängig und unterliegt somit auch gewissen Trends der Zeit (siehe oben). Zu erlangende Fähigkeiten und Kompetenzen sind also in einem steten Wandel und werden immer wieder neu formuliert und auf ihre Effizienz überprüft. Um herauszufinden was die politische Bildung im Moment ausmacht, muss man sich die aktuellen rechtlichen Grundlagen genauer ansehen. Für die Volksschule ist sie im Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip politische Bildung verankert. Konkrete Lernziele und Inhalte sind in einer gesetzlichen Verordnung, dem Lehrplan, festgeschrieben. Darüber hinaus gibt es seit wenigen Jahren das Kompetenzmodell politische Bildung. Diese drei Säulen gelten als Rahmen, als Aufbau der politischen Bildung.

4.1 Der Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung:

Politische Bildung wurde 1978 nach langen Diskussionen zwischen Parteien, Kammern und Interessenvertretungen per Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip erklärt. Seit 1978 müsste also jede Schulform in jeder Schulstufe politische Bildung unterrichten. Die Bedeutung der politischen Bildung wurde nach langem Stillschweigen erst 2007 durch die Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre wieder neu diskutiert (www.bmukk.gv.at/medienpool/.../pb_grundsatzterlass.pdf 13.2.2011). Die Unterrichtsprinzipien sind –das möchte ich vorausschicken- äußerst schwammig formuliert und ob diese umgesetzt werden, kann nicht kontrolliert werden. Viel eher scheint es, als wären diese neben den Lehrplänen eine unverbindliche Empfehlung.

Die 12 Unterrichtsprinzipien sind:

- Entwicklungspolitische Bildungsarbeit
- Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern
- Europapolitische Bildungsarbeit
- Gesundheitserziehung
- Interkulturelles Lernen
- Leseerziehung
- Medienbildung
- Politische Bildung
- Sexualerziehung
- Umweltbildung

- Verkehrserziehung
- Wirtschaftserziehung und VerbraucherInnenbildung

(<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml> 17.8.2011)

Doch was sind nun die Unterrichtsprinzipien genau?

„Unterrichtsprinzipien enthalten Lehrinhalte, die in allen Schulstufen, Schultypen und Gegenständen berücksichtigt werden sollen. Ein Unterrichtsprinzip beschränkt sich also nicht auf einen bestimmten Gegenstand, sondern soll sich wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen und LehrerInnen bei ihrer Arbeit unterstützen. Die Zielsetzungen der Unterrichtsprinzipien sind am besten durch das Zusammenwirken vieler oder aller Unterrichtsgegenstände zu bewältigen. Für die konkrete Umsetzung bietet sich u.a. Projektunterricht besonders an“

(<http://www.schulpartnerschaften.at/start.asp?ID=231078> 17.8.2011)

Laut dieser Definition sollte sich politische Bildung also wie ein roter Faden durch alle Unterrichtsgegenstände ziehen und beispielsweise auch im Mathematikunterricht vorkommen. Angesichts der Tatsache, dass sich LehrerInnen in erster Linie oder ausschließlich am Lehrplan bei der Gestaltung der Unterrichtsinhalte orientieren, entlockt einem der Begriff des roten Fadens nicht einmal ein müdes Lächeln (siehe dazu auch „Selbsteinschätzung der LehrerInnen). Denn der Lehrplan regelt als gesetzliche Verordnung, was die Kinder wann lernen müssen. Umso mehr ist dies schade wenn man bedenkt, dass Lehrkräfte zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips auf Informations- und Lehrmaterialien zugreifen können, die vom BMUKK großteils kostenlos angeboten werden (http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/austria_NR08_ger.pdf 17.8.2011). Es gibt darüber hinaus nicht wenige Initiativen und Vereine, die auch Material und Unterrichtsideen auf Homepages gratis zum download bieten.

Werfen wir nun einen genaueren Blick auf den Grundsatzterlass des Unterrichtsprinzips:

„I. Grundsätzliches:

Die Österreichische Schule kann die umfassende Aufgabe, wie sie ihr im §2 des Schulorganisationsgesetzes gestellt ist, nur erfüllen, wenn sie die Politische Bildung der Schuljugend entsprechend berücksichtigt. Politische Bildung ist eine Voraussetzung sowohl für die persönliche Entfaltung des Einzelnen wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen. Sie ist in einer Zeit, die durch zunehmende Kompliziertheit in allen Lebensbereichen gekennzeichnet ist, ein aktiver Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft und zur Verwirklichung der Demokratie.“

(www.bmukk.gv.at/medienpool/.../pb_grundsatzterlass.pdf 13.2.2011)

Als politische Bildung gelten laut Unterrichtsprinzip folgende drei Kernfelder:

- Politische Bildung ist Vermittlung von Wissen und Kenntnissen
- Politische Bildung ist Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten.
- Politische Bildung ist Weckung von Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem Handeln.

(<http://www.univie.ac.at/geographie/ifgr/stzw/lehramt/fachdidaktik/home/Virtuell/POLITIK1.HTM>
17.8.2011)

Sinnvoll ist es, diese drei Punkte als didaktisch aufeinander aufbauend zu betrachten. Nachdem die SchülerInnen also Wissen über das politische System bzw. politische Vorgänge erworben haben, entwickeln diese Fähigkeiten, sich in diesem System zurechtzufinden und sich gleichzeitig kritisch mit diesem auseinander zu setzen. Schlussendlich soll die Bereitschaft folgen, sich politisch zu engagieren und politische Standpunkte zu beziehen bzw. aktiv zu werden.

Das Unterrichtsprinzip strebt folgende konkrete Ziele an:

- Politische Bildung soll den Schüler befähigen gesellschaftliche Strukturen in ihrer Art und in ihrer Bedingtheit zu erkennen (Interessen, Normen, Wertvorstellungen; Herrschaft, Macht, Machtverteilung; politische Institutionen).
- Politische Bildung soll die Überzeugung wecken, dass Demokratie sich nicht in einem innerlich unbeteiligten Einhalten ihrer Spielregeln erschöpft, sondern ein hohes Maß an Engagement erfordert; das soll zur Bereitschaft führen, gemeinsam mit anderen oder alleine Möglichkeiten realisierbarer Mitbestimmung im demokratischen Willensbildungsprozess verantwortungsbewusst zu nutzen. Es soll auf eine 'Politisierung' im Sinne eines Erkennens von Möglichkeiten hingearbeitet werden, am politischen Leben teilzunehmen, um die eigenen Interessen, die Anliegen anderer und die Belange des Gemeinwohls legitim zu vertreten.
- Politische Bildung soll das Denken in politischen Alternativen schulen und dabei zu einer toleranten Einstellung gegenüber dem politisch Andersdenkenden führen. Dem Schüler soll bewusst werden, dass in einem demokratischen Gemeinwesen bei der Durchsetzung legitimer Interessen Zivilcourage nötig ist und dass Meinungsunterschiede anzuerkennen sind, insofern sie in demokratischer Weise erfolgen und den Grundsätzen der Allgemeinen Menschenrechte entsprechen.
- Politische Bildung soll das Verständnis des Schülers für die Aufgaben der Umfassenden Landesverteidigung im Dienste der Erhaltung der demokratischen Freiheiten, der Verfassung und der Rechtsordnung, der Unabhängigkeit und territorialen Unversehrtheit unserer Republik wecken. Auf den defensiven Charakter unserer Landesverteidigung und auf die Fragen der zivilen Schutzvorkehrungen und wirtschaftlichen Vorsorgemaßnahmen soll dabei

besonders eingegangen werden.

- Politische Bildung soll die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, für unantastbare Grundwerte, wie Freiheit und Menschenwürde, einzutreten, Vorurteile abzubauen und sich auch für die Belange Benachteiligter einzusetzen; sie soll die Einsicht vermitteln, dass das Herbeiführen einer gerechten Friedensordnung für das Überleben der Menschheit notwendig ist; sie soll ein klares Bewusstsein dafür schaffen, dass die Erreichung dieses Zieles weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und als persönliche Verpflichtung eines jeden Menschen aufgefasst werden muss.

(www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsaterlass.pdf 13.2.2011)

Um meine weitere Forschung zu erleichtern, entnehme ich diesen Zeilen drei Kategorien, die ich für politische Mündigkeit wichtig halte: Erstens Macht und Herrschaft, zweitens Engagement und Beteiligung und drittens Toleranz. Als vierte Kategorie könnte man noch das Wissen über die politischen Institutionen nennen, auf welche ich später genauer eingehen werde. Dem Unterrichtsprinzip kann man demnach nicht vorwerfen, ein unpolitisches zu sein. In diesen Zeilen kommt doch klar heraus, dass das Ziel der politischen Bildung eine Mündigkeit der SchülerInnen ist: Diese sollen eine Ahnung von dem politischen System haben, in welchem sie leben, dessen Herrschaftsprinzipien erkennen. Einigermassen unklar ist jedoch der zweite Punkt, nach welchem Kinder Beteiligungsmöglichkeiten nützen und sich innerhalb des demokratischen Entscheidungsprozesses einbringen sollen. Zwar hegt dieser Punkt eine Art emanzipatorischen Anspruch, da ein unbeteiligtes Einhalten der Spielregeln abgelehnt wird, die Frage nach dem wie, wie sich beteiligen, wird jedoch nicht geklärt.

Das Unterrichtsprinzip kann nicht als Leitfaden betrachtet werden, der den PädagogInnen vorschreibt, mit welchem Stoff sie ihren Unterricht zu füllen haben, welche Lernziele verfolgt werden sollen. Eher ist es eine Art unverbindliche Empfehlung, die einige wenige Maßstäbe und Werte in den Unterricht einbringt. Für LehrerInnen ist es schwer, den Ansprüchen des Unterrichtsprinzips zu gerecht zu werden: Es werden zunächst Begriffe verwendet, die je nach Definition individuell sehr verschieden sein können. Da es an einer genaueren Beschreibung oder Interpretation mangelt, ist die Überwindung, diese Begriffe in den Unterricht einzubringen sehr groß. Sinnvoller wäre es, die Empfehlungen des Unterrichtsprinzips an einen didaktischen Leitfaden zu koppeln, der den PädagogInnen die Umsetzung im Unterricht erleichtert. Eine Möglichkeit hierfür wäre, Inhalte, die im Unterrichtsprinzip nur schemenhaft angesprochen werden, klar im Lehrplan festzuhalten. Ich werde im folgenden Kapitel überprüfen, ob oben genannte Kategorien auch im Lehrplan festgehalten sind und ob dieser die Umsetzung der Kategorien für PädagogInnen erleichtert.

Fraglich ist, ob Kategorien wie Toleranz oder Engagement in der Realität, der Politik, wie sie tagtäglich praktiziert wird, haltbar sind und ob die Ansprüche des Unterrichtsprinzips so auch wirklich umsetzbar sind. Zwar halte ich es für gut, politisches Engagement und Beteiligung in Schulen zu bringen, jedoch ist damit noch nicht klar, welche Art der Beteiligung hier gemeint ist. Personen, die sich wenig mit Politik oder Politikwissenschaft auseinander setzen, konnotieren mit politischer Beteiligung wohl in erster Linie Wahlen. Eine solche Konnotation ist jedoch nicht zielführend, wie ich in späteren Kapiteln zeigen werde.

Um herauszufinden, ob und wie LehrerInnen mit dem Unterrichtsprinzip umgehen, muss man sich eine Umfrage aus dem Jahr 2008 genauer ansehen: Bei dieser wurden 500 LehrerInnen aller Schultypen und -fächer befragt. Von diesen 500 konnte fast ein Viertel der Befragten bei ungestützter Fragestellung kein solches Prinzip nennen, wobei immerhin beinahe die Hälfte der Befragten (49%) das Unterrichtsprinzip politische Bildung nennen konnte. Der Bekanntheitsgrad des Unterrichtsprinzips korreliert weiters mit dem politischen Interesse der befragten LehrerInnen. Darüber hinaus fehlt eine standardisierte Ausbildung der Lehrenden: Nur an den Universitäten Krems, Klagenfurt und Salzburg gibt es Angebote, die zum Unterrichten des Faches Politische Bildung befähigen (Filzmaier/ Klepp in: OEZP 2009/3). Diejenigen, die anstreben, VolksschülerInnen zu unterrichten werden kaum jemals mit dem Unterrichtsprinzip im Laufe ihrer Ausbildung konfrontiert werden: Wie ich aus meiner eigenen Erfahrung weiß, kommt das Seminar „Politische Bildung“ innerhalb der dreijährigen Ausbildung zur Volksschullehrerin an der Pädagogischen Hochschule Wien nur zweimal als Wahlfach vor. Diejenigen, die dieses Fach nicht wählen, kommen während ihrer gesamten Ausbildung nicht in Berührung mit politischer Bildung. Dennoch müssen auch sie theoretisch (!) fähig sein, das Unterrichtsprinzip in ihren zukünftigen Klassen umzusetzen. Es ist äußerst fraglich, ob LehrerInnen, die schon im Laufe ihrer Ausbildung (aus Desinteresse) das Fach politische Bildung abgewählt haben, bereit und fähig sind, sechs- bis zehnjährigen Kindern Kompetenzen in diesem Bereich zu vermitteln. Unklar ist auch, ob diese überhaupt mit dem Unterrichtsprinzip in Berührung kommen und somit dieses überhaupt kennen. Und auch jene, die das Prinzip kennen, sind wahrscheinlich nicht in einer Art und Weise ausgebildet, dass sie mit dem Unterrichtsprinzip unter Umständen auch kritisch umgehen können. Ein großes Problem der politischen Bildung, insbesondere jener in der Volksschule, liegt also an der LehrerInnenausbildung. Solange diese nicht intensiver in politischer Bildung geschult werden und Fähigkeiten und Kenntnisse in diesem Bereich erlangen, werden sich auch die SchülerInnen nur sehr vereinzelt mit Politik im weitesten Sinne beschäftigen.

4.2 Analyse des Lehrplans der Österreichischen Volksschulen:

Was in einer Schule unterrichtet wird, ist vom Lehrplan festgeschrieben. Das heißt, LehrerInnen sind gesetzlich verpflichtet, sich bei der Unterrichtsplanung und Umsetzung an den Lehrplan zu halten. Dieser schreibt vor, was Kinder in welcher Schulstufe können und wissen sollten.

Der Lehrplan ist eine rechtliche Verordnung, die im Schulorganisationsgesetz geregelt ist.

Lehrpläne enthalten:

- Allgemeine Bildungsziele
- Die Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände und didaktische Grundsätze
- Den Lehrstoff
- Die Aufteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Schulstufen, soweit dies im Hinblick auf die Bildungsaufgabe der betreffenden Schulart (Schulform, Fachrichtung) sowie die Übertrittsmöglichkeiten erforderlich ist und
- Die Gesamtstundenanzahl und das Unterrichtsmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände
- Soweit es schulautonome Lehrplanbestimmungen erfordern, sind Kernanliegen in den Bildungs- und Lehraufgaben oder den didaktischen Grundsätzen oder im Lehrstoff zu umschreiben.

(<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> 17.8.2011)

Für jedes Unterrichtsfach gibt es einen eigenen Lehrplan, dieser ist in der Volksschule auf Grundstufe I (1. und 2. Klasse) und Grundstufe II (3. und 4. Klasse) aufgeteilt.

Untersucht man den Lehrplan der Österreichischen Volksschulen auf politische Bildung, so wird man am ehesten im Lehrplan des Unterrichtsgegenstandes Sachunterricht fündig, denn:

„Der Sachunterricht soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, ihre unmittelbare und mittelbare Lebenswirklichkeit zu erschließen. In diesem Sinne hat der Sachunterricht die Aufgabe, an entsprechenden Beispielen die vielseitige Betrachtungsweise der Wirklichkeit sowie die Stellung des Menschen -insbesondere die der Schülerin bzw. des Schülers -in dieser Wirklichkeit bewusst zu machen. Ein kindgemäßer, gleichzeitig aber auch sachgerechter Unterricht führt die Schülerinnen und Schüler allmählich zu einem differenzierten Betrachten und Verstehen ihrer Lebenswelt und befähigt sie damit zu bewusstem und eigenständigem Handeln“ (www.schule.at 19.8.2010).

Dies ist ein kurzer Auszug aus dem Lehrplan der Volksschule für den Gegenstand Sachunterricht. Da dieser essentiell für die Orientierung der Kinder in der Welt ist und er den Kindern bei der

Erschließung ihrer Lebenswelt hilft, ist er „zuständig“ für die politische Bildung der VolksschülerInnen (Prote in: Sander (Hg.) 1997, S. 166). Denkt man an die Lebenswirklichkeit eines Volksschulkindes, so kommt einem eher nicht an erster Stelle Politik in den Sinn. Kinder jedoch als apolitisch oder desinteressiert zu betrachten, ist schlichtweg falsch. Gefördert wird kindliches politisches Bewusstsein in erster Linie durch deren Umfeld: Politisch interessierte Eltern, Erziehungsberechtigte oder große Geschwister leisten einen großen Beitrag bei der Entwicklung der Interessen des Kindes. Wächst das Kind in einem politisch desinteressierten Haushalt auf, so hat dieses die Möglichkeit Wissen und Interesse in der Schule zu erwerben, sofern der Lernstoff hier Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten bietet.

Daher werde ich in diesem Kapitel den Lehrplan der Volksschule für den Unterrichtsgegenstand Sachunterricht genau untersuchen, um herauszufinden, welche politischen Lerninhalte in diesem gesetzlich vorgeschrieben sind.

Der Unterrichtsgegenstand Sachunterricht ist in folgende Erfahrungs- und Lernbereiche gegliedert:

- Gemeinschaft
- Natur
- Raum
- Zeit
- Wirtschaft
- Technik

(www.schule.at 19.8.2010)

In welchem dieser Erfahrungs- und Lernbereiche lässt sich nun politische Bildung finden?

Im Volksschullehrplan lässt sich zum Bereich „Gemeinschaft“ folgende Erläuterung finden:

„Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft:

Dieser Teilbereich gewinnt seine Lerninhalte aus der Eingebundenheit der Kinder in ihre unmittelbare soziale Umwelt und macht ihnen ihre Bezogenheit auf größere soziale Gebilde und Einrichtungen bewusst. Auszugehen ist daher vom Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler. Dem Schulleben als unmittelbarem sozialem Erfahrungs-, Lebens- und Handlungsraum kommt besondere Bedeutung zu. In diesem Teilbereich ist anzustreben, dass sich die Schülerinnen und Schüler zunehmend selbst besser kennen lernen und ihre soziale Handlungsfähigkeit erweitern.“

(www.schule.at 19.8.2010)

Konkreter:

- „Die Schulklasse als neue Gemeinschaft erleben: Sich in der neuen Gemeinschaft zurechtfinden und das Gemeinschaftsleben mitgestalten. Regeln für das Zusammenleben finden, anerkennen und einhalten. Beiträge für das Zusammenleben leisten. Die Schulklasse als Teil der Schulgemeinschaft erfahren.
- Sich selbst und andere kennen lernen: Spiele zur Verbesserung der Kommunikation. Das Anderssein der Mitmenschen wahrnehmen, sich damit auseinander setzen und akzeptieren. Über Versuche zur Bewältigung von Schwierigkeiten, die sich im Zusammenleben mit anderen ergeben, sprechen. Richtiges Verhalten gegenüber möglicher Verführung und Gewalt.
- Das Zusammenleben in der Schule verstehen und mitgestalten: Aktuelle Konflikte in der Klasse aufgreifen, ihre Ursachen finden, mögliche Lösungen finden. Aufgaben im Rahmen der Schulgemeinschaft erkennen und übernehmen; Möglichkeiten einer Mitgestaltung wahrnehmen.
- Das Zusammenleben in anderen Gemeinschaften verstehen und mitgestalten: Von Gemeinschaften, in denen wir außerhalb der Schule leben berichten: Ihre Aufgaben, verschiedenen Rollen der Mitglieder. Soziale Alltagskonflikte im Rollenspiel darstellen, Lösungsmöglichkeiten erproben und in einfacher Form zu bewerten versuchen. Auswirkungen verschiedener Berufstätigkeiten von Mann und Frau auf die Familie erkennen (Hausfrau bzw. Hausmann – berufstätige Frau bzw. berufstätiger Mann).
- Sich selbst und andere verstehen: Die Verschiedenheit anderer erkennen und sie in ihrem Anderssein verstehen. Konflikte aus dem Verständnis für andere bewältigen lernen, mit Konflikten leben können.
- Öffentliche Einrichtungen kennen lernen: Erste Einblicke bzw. Verständnis und elementares Wissen gewinnen über: Einrichtungen und Organe der öffentlichen Ordnung und Sicherheit (z.B. Feuerwehr, Rettung, Polizei) / Organe der Gemeinde (z.B. BürgermeisterIn, GemeinderätInnen,...) / Öffentliche Dienstleistungsbetriebe.
- Sich in einem öffentlichen Amt orientieren lernen (z.B. Gemeindeamt, Magistrat, Bezirkshauptmannschaft) und dabei Aufgaben und Organisation der Organe von Gemeinde und Bezirk kennen lernen.
- Erste Einblicke in das eigene Bundesland als Verwaltungsgemeinschaft gewinnen.
- Die wichtigsten Ämter im Staat kennen.
- Allenfalls Gleichheit und Unterschiede solcher Einrichtungen in den den Kindern bekannten europäischen Regionen besprechen.“

(www.schule.at 19.8.2010)

Hier lassen sich zwei verschiedene Zugänge zu Politik finden: Einerseits ein sehr weit gefasster Politikbegriff, bei welchem auch soziale Interaktionen zu Politik werden: Es geht um Regeln, um Zusammenleben, um Gemeinschaft. Jedoch fallen diese Bereiche – so wie sie im Lehrplan dargestellt werden – in den Bereich des sozialen Lernens. Damit ist man in der Praxis noch weit entfernt von politischer Bildung.

Geht man von einem engeren Politikbegriff aus, so wird man sich bei diesem Ausschnitt aus dem Lehrplan auf die letzten fünf Punkte beschränken: Diese beziehen sich auf die staatlichen Institutionen bzw. auf die Verwaltung. Kurz gesagt, es geht um polity, Institutionenkunde.

Mit Punkt vier wird die soziale Umwelt des Kindes behandelt, das Zusammenleben in anderen Gemeinschaften. Es steht zwar nicht dezidiert da, jedoch wäre dies eine Möglichkeit, Kinder auch als StaatsbürgerInnen, als Teil einer BürgerInnengemeinschaft zu betrachten und diese somit in eine politische Dimension zu versetzen, wonach es zwingend notwendig wäre, hier politische Bildung anzuwenden. Ob das passiert, obliegt den LehrerInnen. Trotz des großen Interpretationsspielraumes geht es hier nicht konkret um politische Bildung. Die restlichen Punkte beschränken sich auf reine Institutionenlehre. Dass diese unter politische Bildung fällt, steht außer Frage, jedoch kann diese nicht der einzige Inhalt derer sein.

„Erfahrungs- und Lernbereich Zeit“

Dieser Erfahrungs- und Lernbereich soll bei den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit entwickeln, sich in zeitlichen Dimensionen zu orientieren (z.B. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft). Die Schülerin bzw. der Schüler soll zur Erkenntnis geführt werden, dass Zeitabläufe beobachtbar sind, Zeit gliederbar und messbar ist, Gegenwärtiges aus seiner Entwicklung heraus verstanden werden kann und historische Ereignisse aus ihren zeitlichen Bedingungen erklärt werden können. Das Bewusstsein, dass sich soziale, politische, wirtschaftliche und kulturelle Gegebenheiten in der Gegenwart auswirken und die Zukunft beeinflussen können, soll gefördert werden. Darüber hinaus soll das Bemühen um das friedliche Zusammenleben und Zusammenwirken von Menschen einsichtig gemacht werden.“

(www.schule.at 19.8.2010)

Wichtige Begriffe sind hier: „Historische Ereignisse“, „soziale, politische, wirtschaftliche und kulturelle Gegebenheiten“ und „friedliches Zusammenleben und Zusammenwirken“.

Hier geht es also einerseits um das soziale Zusammenleben, um das konkrete Handeln des Kindes, das Leben miteinander, jedoch auch um konkrete politische Ereignisse der Vergangenheit (und

Gegenwart).

Konkreter liest man:

- Einblick in Veränderungen der erweiterten Umwelt anhand ausgewählter Beispiele (z.B. Besiedlung, Verkehr, Verwaltung, Feste und Brauchtum) gewinnen, wobei jeweils der Bezug zur gesellschaftlichen Entwicklung herzustellen ist.
- Durch ausgewählte Bilder aus der Geschichte und Kultur vor allem des Heimatraumes (Bundesland) erste historische Einblicke gewinnen.
- Die Vergangenheit des Bundeslandes anschaulich an einigen ausgewählten Beispielen historischer Zeitbilder kennen lernen, diese zeitlich zuordnen (zB Anlegen eines Zeitstreifens) und Beziehung zur Gegenwart herstellen.
- Allenfalls können einige wenige ausgewählte Beispiele sich auf europäische Regionen, die den Kindern bekannt sind, beziehen

Dezidiert ist hier erneut von politischer Bildung keine Rede. Es wird zwar darauf hingewiesen, dass Kinder ein Bewusstsein für (politische) Ereignisse der Vergangenheit, welche die Gegenwart beeinflussen, entwickeln sollen, jedoch wird mit keinem Wort erwähnt, dass Kinder historische Ereignisse kritisch zu hinterfragen lernen sollten und die aktuelle Politik angesichts der historischen Vorgeschichte untersuchen sollte. Sprich, das Ziel, Kinder zu kritischem und eigenständigem politischem Denken zu erziehen, wird völlig außer Acht gelassen.

Bedenkt man, dass auch ökonomisches Handeln eng mit Politik und politischer Bildung verwoben ist, so kann man auch dem Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft eine politische Dimension zusprechen:

„Erfahrungs- und Lernbereich Wirtschaft:

Dieser Erfahrungs- und Lernbereich geht von den unmittelbaren Erfahrungen und Begegnungen der Schülerin bzw. des Schülers mit der Wirtschaft und ihren Einrichtungen aus. Dabei stehen die wirtschaftlichen Grundbedürfnisse der Schülerin bzw. des Schülers in ihrer Bezogenheit zur Wirtschaftsgemeinschaft Familie und deren Lebensraum im Vordergrund. An konkreten Beispielen ist ein erster Einblick in Bereiche der Wirtschaft und in wirtschaftliche Zusammenhänge zu vermitteln. Darüber hinaus sind Voraussetzungen für ein kritisches, überlegtes Konsumverhalten zu entwickeln.“

(www.schule.at 19.8.2010)

Besonders der Ausdruck „kritisches Konsumverhalten“ lässt hier auf Verbindungen zu politischer Bildung schließen. Konkreter:

- Grundlegende Einsichten über die Familie als Wirtschaftsgemeinschaft gewinnen (zB Einkommen und Einkommensverteilung, Haushalten und Sparen)
- Am Beispiel des Einkaufens gewonnene Einsichten anwenden
- Die persönliche und wirtschaftliche Bedeutung von Arbeit erkennen (zB Arbeit in der Familie, Berufsarbeit, Arbeit in der Freizeit; Arbeitsstätten; Arbeitszeit; Arbeitsleistung, Arbeitslohn; nicht alle Menschen finden Arbeit).
- Mit Geld richtig umgehen lernen (Taschengeld, Geld als Einkommen, Geldsparen, Geldausgeben, kritisches Konsumentenbewusstsein anbahnen).
- Erste Einsichten über Einrichtungen gewinnen, die der Wirtschaft dienen (zB Sparkassen, Genossenschaften, Messen und Ausstellungen).
- An einem leicht überschaubaren Beispiel aus dem täglichen Leben den wirtschaftlichen Zusammenhang von Erzeugung, Verteilung und Verbrauch einer Ware aufzeigen (z.B. Milch, Fleisch, Obst), den Einfluss der Werbung erkennen.
- Erste Kenntnisse über die wirtschaftliche Versorgung gewinnen (z.B. Verkehr, Energie, Handel) und vertiefen
- An ausgewählten Beispielen erkennen, dass nicht alle Waren im Inland erzeugt werden (Einfuhr, Ausfuhr)
- Überlegungen zu Arbeitsfreude bzw. Arbeitsleid und über die Auswirkung von Arbeitslosigkeit anstellen.
- Die wirtschaftliche Bedeutung der Freizeitgestaltung kennen.

Dass kritisches Konsumverhalten ein Thema ist, erachte ich als sehr sinnvoll. Ebenso lernen die Kinder Zusammenhänge zwischen Arbeit-Produktion-Verkauf kennen und erfahren so, dass Pommes Frites nicht an Bäumen wachsen, sondern produziert und verkauft werden müssen. Hier wird erstmals dezidiert angesprochen, dass Kinder ein kritisches Verhalten (hier in Bezug auf Konsum) entwickeln sollen. Jedoch muss ich einwenden, dass diese Lerninhalte eher in das Unterrichtsprinzip „Wirtschaftserziehung und VerbraucherInnenbildung“ fallen und somit abermals nicht als politische Bildung bezeichnet werden können.

Die Kategorien, welche ich aus dem Unterrichtsprinzip herausgefiltert habe (Macht, Herrschaft/ Engagement, Beteiligung/ Toleranz) kommen im Lehrplan wenig vor. „Das Anderssein der Menschen wahrnehmen“ beschäftigt sich zwar noch mit Toleranz, die anderen beiden Kategorien werden jedoch weitgehend ausgespart. Zudem möchte ich mich nicht auf die Kategorie der Toleranz versteifen, da diese in meinen Augen eher in den Bereich des sozialen Lernens fällt, als

Voraussetzung für politische Bildung jedoch, das muss gesagt sein, unerlässlich ist. Begriffe wie Macht und Herrschaft finden sich – egal wie weit man die Begriffe dehnt- nicht. Man könnte jetzt argumentieren, der Bürgermeister, der ja im Lehrplan angeführt ist, übe auch Macht aus, jedoch geht es hier nicht um diese Kategorie, denn ein „Wissen gewinnen über“ impliziert nicht gleich, eine Beschäftigung mit Macht und Herrschaft, einen kritischen Umgang mit dieser.

Auch politisches Engagement und Beteiligung, wie sie sich im Unterrichtsprinzip finden, werden im Lehrplan ausgespart.

Schade finde ich, dass es hier Ansätze gibt, die jedoch im Bereich des sozialen Lernens angesiedelt sind, von denen man ganz leicht zu politischem Lernen kommen könnte. Denn Klassenregeln zu verstehen und diese anzuwenden ist nicht so weit entfernt von staatlichen Gesetzen, Regeln und Pflichten. Man könnte hier sozusagen von der Dimension der Klasse weiter gehen zur Dimension des Staates und den Kindern anhand der Parallelen zwischen Klassenregeln und Staatsgesetzen politisches Wissen vermitteln und diese Themen anschließend kritisch bearbeiten. Jedoch wird ein derartiger Zugang nicht einmal ansatzweise im Lehrplan erwähnt.

Den Ansprüchen des Unterrichtsprinzips können die Lehrplaninhalte nicht gerecht werden. Auch wenn dieses, wie oben gezeigt, sehr weitläufig und verallgemeinernd formuliert ist, werden dessen Inhalte im Lehrplan konsequent ignoriert. Es ist daher fraglich, ob eine dermaßen klare Trennung dieser beiden Leitlinien für den Unterricht Sinn macht.

Somit ist auch nachvollziehbar, warum LehrerInnen in der Umfrage, welche ich im vorhergehenden Kapitel zitierte, zum Großteil das Unterrichtsprinzip gar nicht kennen: In erster Linie orientieren sich diese am Lehrplan. Da die Inhalte dieses jedoch nichts mit dem Unterrichtsprinzip zu tun haben, ist es verständlich, dass das Unterrichtsprinzip übersehen, vergessen oder einfach ignoriert wird.

Schließen möchte ich mit einem Zitat der GPJE- der wissenschaftlichen Fachgesellschaft für Politikdidaktik, das angesichts der obigen Analyse illusorisch erscheint:

„Die Entwicklung politischer Mündigkeit ist allerdings nicht allein die Aufgabe und das Ergebnis eines spezifischen Unterrichtsfaches. Auch die anderen Unterrichtsfächer sind, im Rahmen ihrer fachlichen Möglichkeiten, aufgefordert, Verständnis für politische, gesellschaftliche, ökonomische und rechtliche Zusammenhänge zu wecken. Ferner wird von der Schule erwartet, dass sie im schulischen Alltag auf das Leben in einer modernen Demokratie vorbereitet“ (zit. n. Beutel/ Fauser 2007, S. 73).

4.3 Das Kompetenzmodell als Ergänzung zum Unterrichtsprinzip:

Lehrplan und Unterrichtsprinzip an sich sind, um brauchbaren Politikunterricht anbieten zu können, wenig hilfreich bzw. unübersichtlich. Nun gibt es zusätzlich auch noch das Kompetenzmodell politische Bildung, welches ich im Folgenden erläutern werde: In Allgemeinbildenden Höheren Schulen wurde das Fach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ seit Beginn des Schuljahres 2001/2002 als Pflichtgegenstand für die Oberstufe eingeführt. Zusätzlich gibt es – wie gesagt -seit 1978 das Unterrichtsprinzip politische Bildung, das für alle Schulformen, Gegenstände und Schultypen gilt (siehe oben). In der Theorie müsste somit jedeR LehrerIn in der Lage sein, die SchülerInnen politisch zu bilden (Filzmaier/ Klepp in OEZP 2009/3). In der Realität sieht die Lage jedoch anders aus (siehe dazu Kapitel Bedeutung der LehrerInnen).

Eine vom BMUKK eingesetzte Kommission erarbeitete 2007/2008 ein „Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung“ (Reinhard Krammer 2008 in: www.politischebildung.com/pdfs/29_basis.pdf 10.10.2011), welches dem Namen nach die Kompetenzen, die SchülerInnen im Rahmen des Politikunterrichts erlangen sollen, festhält. Eine Kompetenz geht über den Begriff des „Wissens“ hinaus und bezeichnet eine „verinnerlichte und dauerhaft angelegte Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, (...) bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001/ Klieme Eckhard u.a. 2003 zit. Nach: Krammer 2008 in: www.politischebildung.com/pdfs/29_basis.pdf 10.10.2011). Mithilfe des Kompetenzmodells sollte es also im Idealfall möglich sein, Wissen und Kompetenzen miteinander zu verbinden (dass es schier unmöglich ist, Wissen zu vermitteln, wenn dazu eine didaktisch sinnvolle Anleitung fehlt, muss hier nicht erneut betont werden).

Die Kompetenzbereiche, die die SchülerInnen laut der Kommission durch politische Bildung in der Schule erwerben sollten, sind:

- Sachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Urteilskompetenz
- Handlungskompetenz

(www.politischebildung.com/pdfs/29_basis.pdf 10.10.2011)

Die Bereiche sind nicht strikt voneinander zu trennen, sondern überschneiden sich, greifen ineinander über und sind in das sogenannte „Arbeitswissen“ eingebettet. Dies deckt sich in etwa mit dem didaktischen Aufbau des Unterrichtsprinzips. Reinhard Krammer erläutert die vier Kompetenzbereiche in den „Informationen zur Politischen Bildung Nr. 29“ folgendermaßen:

„Politische Urteilskompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zu einer selbständigen, begründeten und möglichst sach- und/oder wertorientierten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen. (...)“ (www.politischebildung.com/pdfs/29_basis.pdf 10.10.2011). Ist das Ziel der politischen Bildung also, dass die SchülerInnen über Urteilskompetenz verfügen, so müssen, damit SchülerInnen über beispielsweise ein politisches Problem urteilen können, eben solche im Unterricht erarbeitet und besprochen werden. Urteile gehen stets auch mit Analyse, mit Hinterfragen und Bewerten einher, weshalb man den Anspruch des Unterrichtsprinzips, das Denken in politischen Alternativen müsse geschult werden, hier wieder finden kann.

„Unter politischer Handlungskompetenz versteht man die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, eigene Positionen in politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen sowie an der Lösung von Problemen aus den Bereichen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft unter Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse mitzuwirken. Handlungskompetenz schließt Bereitschaft zu Kompromiss, Fähigkeit zu Kommunikation und Toleranz bzw. Akzeptanz ein“ (ebenda 10.10.2011).

Man erkennt an diesen Zeilen, dass Volksschulkindern also sehr wohl eine politische Handlungskompetenz und die Fähigkeit zu teilweise sehr abstraktem Denken zuzutrauen ist. Die Toleranz, wie sie auch im Unterrichtsprinzip angeführt ist, findet sich hier wieder. Ebenso die Beteiligung bzw. das Engagement. Damit sind die Ansprüche, die Unterrichtsprinzip und Kompetenzmodell an LehrerInnen und SchülerInnen stellen, zumindest in wenigen Punkten deckungsgleich und widersprechen einander nicht. Die Rolle der BürgerInnen, welche hier angestrebt wird, ist eine sehr aktive; Beteiligung soll erreicht werden, was positiv zu werten ist. Genau wie bei der Untersuchung des Unterrichtsprinzips stellt sich hier auch die Frage, wie denn diese Beteiligung in der Realität aussehen solle und ob die Art, wie Demokratie praktiziert wird, breite Beteiligung überhaupt zulässt (dazu später).

Ähnliches lässt sich auch bei der Methodenkompetenz finden:

Reinhard Krammer zur Methodenkompetenz: „Politische Methodenkompetenz umfasst zum einen das Verfügen können über Verfahren und Methoden, die es erlauben, sich mündlich, schriftlich, visuell und/oder in modernen Medien politisch zu artikulieren und so im Idealfall auf reflektierte und (selbst-)reflexive Weise eigene Manifestationen zu schaffen (...). Sie umfasst zum anderen Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Bereitschaft, fertige Manifestationen des Politischen (...) zu entschlüsseln. (...)“ Als Teilkompetenzen nennt Krammer hier u.a. den Bereiche der Analyse von Daten oder den Bereich der kritischen Prüfung von medial vermittelten politischen Informationen und Kommentaren (ebenda 10.10.2011). Die Methodenkompetenz zeugt dafür, dass Schule offen sein muss, dass Vorgänge, die außerhalb des Schulalltags passieren, Eingang in eben diesen finden

müssen. Die Schule hat hier auch die Möglichkeit, Inhalte, die Kinder eventuell überfordern, mit denen sie (noch) nicht umgehen können, zu besprechen und zu erklären. Kinder nehmen Politik ja auch in ihrem Umfeld wahr, da ja auch das Stadtbild kein unpolitisches ist. Einige Kinder bekommen zu Hause vielleicht Fernsehnachrichten mit. Die Schule könnte im Rahmen der politischen Bildung Inhalte aufgreifen und diese kindgerecht behandeln.

„Die politische Sachkompetenz beinhaltet jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaft, die notwendig sind, um die Begriffe, Kategorien bzw. die Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie zu verfügen sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können“ (ebenda 10.10.2011). Um über Sachkompetenz verfügen zu können, bedarf es Hintergrundwissen, wobei Krammer betont, dass hier alle drei Politikdimensionen (polity, policy, politics) miteingeschlossen sind. Kinder sollen also politische Prozesse und Vorgänge sowie Inhalte und Institutionen kennen. Ich würde die Sachkompetenz als Basiswissen bezeichnen, um sich selbstbewusst und informiert politisch bewegen zu können. Sachkompetenz ist sicher jene, von der die wenigsten ÖsterreicherInnen behaupten können, dass sie über sie verfügen.

In dieser Sachkompetenz kann man auch die Kategorie des Unterrichtsprinzips, Macht und Herrschaft, wieder finden: Konzepte und Kategorien des Politischen verstehen – wie es hier angegeben ist—bedeutet, sich mit Macht und Herrschaft auseinander zu setzen.

Das Kompetenzmodell politische Bildung ist neben dem Unterrichtsprinzip der wichtigste Leitfaden für Politikdidaktik. Als Maßstab für den Lernzuwachs zieht man hier nicht das inhaltliche Ergebnis eines Urteils, sondern die Komplexität seiner Begründung heran (Sandner in: ÖZP 2009/3, S. 304). Der Wissensbegriff, der aus dem Modell hervorgeht grenzt sich dabei vom schulischen „Stoffwissen“, wie man es aus anderen Fächern kennt, ab (Sandner in: ÖZP 2009/3, S. 301). Das ist einerseits vorteilhaft, weil LehrerInnen damit große Methoden- und Themenfreiheit gegeben ist, andererseits bleiben konkrete Lernziele - wie auch beim Unterrichtsprinzip – aus.

Ich halte die Ablehnung des Stoffbegriffes, wie er durch das Kompetenzmodell erfolgt, nicht für zielführend, dies besonders in Bezug auf die Sachkompetenz: Diese habe ich oben als Basiswissen bezeichnet, das sich aus Kenntnissen über die politischen Institutionen, AkteurInnen, Inhalte und Prozesse zusammensetzt. Man kann dieses Wissen auch Kenntnisse im Bereich policy, politics und polity bezeichnen. Da es hier um grundlegende Kenntnisse im weiteren Sinne der politischen Landschaft haltet, finde ich es trotz gegenteiliger Argumente sinnvoll, hier von Stoffwissen zu sprechen und ein derartiges auch in welcher Form auch immer zu verschriftlichen und damit verbindlich zu machen.

Unterrichtsprinzip und Kompetenzmodell verfolgen im Grunde dieselben Ziele: Die politische Mündigkeit der Kinder, ein sich selbst Gedanken machen und politische Macht und

Herrschaftsstrukturen zu erkennen. Das Problem ist jedoch, dass diese Kategorien auf den Großteil der LehrerInnen auf den ersten Blick in ihrer Umsetzung bzw. Vermittlung schwierig wirken. Wären diese Kategorien im Lehrplan genauer ausformuliert, klare Lernziele artikuliert, wäre die Umsetzung für die PädagogInnen leichter. Ohne einen klaren didaktischen Leitfaden bleibt das Gefühl der Unübersichtlichkeit, der Schwammigkeit.

Hinzufügen möchte ich noch, dass es sich bei der Sachkompetenz meiner Meinung nach um etwas ähnliches wie Institutionenlehre handelt. Dieser Begriff wirkt etwas veraltet und ist in der Debatte um politische Bildung auch nicht sehr beliebt, wie ich im Rahmen meiner Literaturrecherche herausgefunden habe. Diese Institutionenkunde oder –Lehre möchte ich im Folgenden kurz darstellen. Zuerst zur Begriffsklärung: Politische Institutionen sind im engeren Sinne der Staat mit Regierung, Parlament, Verwaltung, Gerichte sowie föderative und kommunale Einrichtungen (Massing in: Sander (Hg.) 2005, S. 316). „Ihre Stabilität beruht auf der temporären Verfestigung von Verhaltensmustern“ (Gföhler 1987 zit. n. Massing in: Sander (Hg.) 2005, S. 316f).

4.4 Institutionenlehre – veraltet oder doch noch brauchbar?:

Seit den 1960er Jahren traten die Institutionen bei der politischen Bildung zunehmend in den Hintergrund; Sie wurden als sehr abstrakt und fern der kindlichen Lebenswelt beurteilt. Dennoch hält etwa Peter Massing einen Politikunterricht, der die Institutionen ausblendet, für nicht zielführend. „Für die Politikdidaktik muss es heute darum gehen, die institutionelle Perspektive wieder zu gewinnen, ohne die „alte“ Institutionenkunde neu zu beleben“ (Massing in: Sander (Hg.) 2005, S. 315). Diesen Ansatz halte ich für sinnvoll, da die Erklärung und Beschäftigung mit politischen Institutionen im Unterricht nicht vorkommt. Ein gewisses Basiswissen, mit welchem die Kinder in diesem Bereich ausgestattet werden, halte ich jedoch für unerlässlich.

Lernen im Bereich der politischen Institutionen weist – laut Peter Massing – auf zwei Ebenen Problemfelder bzw. Fragen auf: Zum einen auf der Ebene der Inhalte. Hier stellt sich die Frage, was politische und gesellschaftliche Institutionen sind. Zum anderen auf der Ebene der Organisation des Lernprozesses. Hier muss man Wege der didaktisch sinnvollen Erschließung finden (ebenda, S. 315f).

Es gibt nach Massing drei Anforderungen an institutionenkundliches Lernen:

1. Den Kindern muss nahe gebracht werden, dass politische Institutionen Sinn konstituieren (Gagel 1989 zit. n. Massing in: Sander (Hg.) 2005, S. 317). Im Zentrum steht die Sinnfrage.
2. Vermittelt muss werden, dass Institutionen von Menschen gemacht und daher auch neu von diesen gemacht werden können. Ihr Zweck besteht aus Interessenbefriedigung und – Durchsetzung. Zentral ist hier der Interessespekt bzw. die Frage nach dem Interessen- und

Herrschaftscharakter: Politische Institutionalisierung ist demnach ein Instrument gesellschaftlicher Interessenverwirklichung. Der Interessespekt ist die Grundlage jeglicher Institutionenkritik.

3. Der Zusammenhang von Institutionen und politischen Prozessen sowie politischen Inhalten muss beachtet werden, sprich, der Zusammenhang von polity, politics und policy. Diese stehen in einem wechselseitigen Spannungs- und Abhängigkeitsverhältnis (Massing in: Sander (Hg.) 2005, S. 318).

Eine weitere Herausforderung, die sich an die politische Bildung ergibt, ist jene, dass politische Institutionen nach wie vor, man kann es nicht leugnen, abstrakt und für Kinder alltagsfern sind.

Jedoch gibt es im Bereich der Institutionenkunde vier Erschließungsmöglichkeiten:

1. Erfahrungsorientierung: Die Alltagswelt muss mit der Politik verknüpft werden:
 - a. Subjektbezogener Zugang: Setzt bei den Alltagserfahrungen an und schlägt eine Brücke von der Mikro- zur Makrowelt (Grammes 1995 zit. n. Massing in Sander (Hg.) 2005, S. 320)
 - b. Objektbezogener Zugang: Macht Kindern die Bedeutung der Institutionen klar und zeigt diesen ihre Betroffenheit.
2. Problemorientierung: Zeit über politische Kontroversen anhand von politischen Entscheidungsprozessen Strukturen und Funktionen politischer Institutionen auf.
3. Binnenorientierung: Geht von der AkteurInnenperspektive aus. Im Mittelpunkt steht die Analyse von institutionellem Handeln, Interessen und Motiven. Als didaktisch sinnvoll haben sich hier Fallbeispiele und simulative Methoden erwiesen.
4. Handlungsorientierung: Bezieht sich auf die institutionelle Praxis, das Handeln der Institutionen, aber auch die Handlungsorientierung der SchülerInnen im Unterricht und schülerInnenaktivierende Methoden (ebenda, S. 319ff).

Da Institutionenlehre Kindern Betroffenheit durch Institutionen zeigen und deren Bedeutung klären soll, institutionelles Handeln analysiert werden soll, stelle ich die These auf, dass Institutionenlehre einen wichtigen Teil dazu beiträgt, dass SchülerInnen sich in dem politischen System orientieren können: Ich gehe hier von der Annahme aus, dass man sich in einem System, dessen Regeln institutionalisierte Grenzen man kennt, leichter beteiligt als in einem, von dessen Gestaltung man keine bis wenig Ahnung hat.

5. Ist soziales Lernen politische Bildung?

Eine der Kategorien des Unterrichtsprinzips, die ich herausgefiltert habe ist die der Toleranz. Ich habe vorher schon angemerkt, dass dies eine Kategorie ist, die eigentlich eher in den Bereich des

sozialen Lernens fällt, jedoch halte ich diese Kategorie für eine wichtige Voraussetzung für politische Bildung. Besonders in den ersten beiden Klassen der Volksschule macht das soziale Lernen einen großen Teil des Unterrichts bzw. des Sachunterrichts aus. In erster Linie soll dieses die Klassengemeinschaft fördern und aus mehr oder weniger lose zusammengewürfelten Kindern eine Gruppe machen. Das Ziel ist nicht, die Gruppe zu homogenisieren, sondern dieser mithilfe von Regeln, Vereinbarungen und Riten, eine möglichst konfliktfreie Art des Zusammenlebens zu zeigen. Eben diese Regeln und Vereinbarungen werden mehrheitlich gemeinsam erarbeitet, wobei den Kindern stets die Sinnhaftigkeit dieser verdeutlicht werden soll. In gewissem Sinne findet also eine Art von demokratischer Strukturierung statt, bei der die Kinder ihren Platz in der Gruppe finden sollen. Wichtig sind auch Themen wie Akzeptanz und Toleranz, da die SchülerInnen oftmals mit Personen oder Umgangsformen konfrontiert werden, mit denen sie bisher wenig Erfahrung gemacht haben. Dieses soziale Lernen als gänzlich unpolitisch zu bezeichnen, wäre nicht richtig, die Frage ist jedoch, ob soziales Lernen auch politische Bildung ist, da diese beiden Bereiche oft miteinander vermischt werden.

Wegen der mangelnden Fähigkeit zu abstraktem Denken sind politische Entscheidungsprozesse, politische Strukturen und Ideologien für Volksschulkinder schwer nachvollziehbar. Daher werden in der didaktischen Debatte oft Standpunkte vertreten, welche politische Bildung und soziales Lernen gleichsetzen (Massing 2007 in: Kühberger/ Windischbauer 2010, S. 19).

Wie ich im später zeigen werde, sind (Volksschul-)Kinder keine unpolitischen Wesen und politische Bildung sollte daher nicht mit sozialem Lernen gleich gesetzt werden, denn das würde zu einer Art unpolitischer politischer Bildung führen.

Wolfgang Sander etwa tritt strikt gegen die Gleichsetzung auf und bezeichnet soziales Lernen weder als „Demokratie-Lernen“ noch als „politische Bildung“, „auch wenn es hier Überschneidungen und Verbindungen und erst recht vielfältige Möglichkeiten der Kooperation gibt“ (Sander in: Beutel/ Fauser 2007, S. 82).

Anhand der folgenden Tabelle soll die Nähe, jedoch auch die Trennung von politischem und sozialem Lernen ersichtlich werden:

Soziales Lernen	Politisches Lernen	Soziales und politisches Lernen
Soziales und politisches Lernen sind nicht identisch, aber soziales Lernen bildet die Basis für demokratische	Die Lebenswelt der SchülerInnen ist zwar der Ausgangspunkt, aber das Lernen darf hier nicht stehen	Soziales und politisches Lernen stehen in enger Verbindung zueinander. Ziel ist die Entwicklung

Lernprozesse. Ziel ist es, Fähigkeiten und Bereitschaften zu Partizipation zu stärken.	bleiben. Es gilt, auch Kategorien wie Macht, Herrschaft, Interesse einzuführen. Ziel ist das Erreichen politischer Mündigkeit.	demokratischer Fähigkeiten wie Mitbestimmung und angemessener Umgang mit Medien.
--	--	--

Während sich politische Bildung auf das Zusammenleben der Menschen als BürgerInnen bezieht, beschäftigt sich das soziale Lernen mit dem Handeln in einer Gruppe wie Vereinen, Schulklassen oder der Nachbarschaft. Im Zentrum steht das Wir-Gefühl sowie soziale Normen, Kooperation und Konfliktüberwindung. Offensichtlicher wird der Unterschied, wenn man die drei Politikdimensionen miteinbezieht: Politische Bildung befasst sich mit dem Zusammenleben unter institutionellen (polity), prozeduralen (politics) und sachlich-materiellen (policy) Gesichtspunkten (Weißeno in: Reinhardt (Hg.) 2007, S. 12).

Soziales Lernen nimmt –je nach Klasse- einen großen Teil des Unterrichts in der Volksschule ein. Besonders in den ersten beiden Schuljahren ist soziales Lernen wichtig für die Kinder selbst, sowie den Klassenverband. Daher nimmt der Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft im Lehrplan des Sachunterrichts auch einen großen Teil ein. Vergessen wurde hierbei, dass in diesem Bereich auch politische Bildung eine Rolle spielen sollte und diese nicht dasselbe ist wie soziales Lernen. An der faktischen Gleichsetzung der beiden Bereiche wird vor allem in neueren Debatten heftig Kritik geübt: Denn die Annahme der Strukturgleichheit von sozialem Lernen und politischer Bildung ist ein Irrglaube, da so Themen wie Macht und Machtmissbrauch ausgeblendet werden (Gerald Scholz 2003 in: Kühberger/ Windischbauer 2010, S. 20). Jedoch passiert genau dies durch den Lehrplan (siehe oben).

Ähnlich argumentiert Peter Massing: Soziales Lernen führt nicht zu politischem Wissen, dem Aufbau eines politischen Weltbildes oder der Erschließung des Politischen der Lebenswelt, da Politik nicht nur Einzelpersonen betrifft, sondern potentiell die ganze Gesellschaft. Politische Bildung darf also nicht in sozialem Lernen stecken bleiben. Es ist die Aufgabe politischer Bildung über politische Institutionen, deren Aufgaben und Strukturen zu informieren (Massing 2007 in: Kühberger/ Windischbauer 2010, S. 20).

Kritik in der Klasse bedeutet also nicht politische Opposition. Mitbestimmung im Unterricht ist nicht gleich politische Partizipation (Kuhn 2004 in: Kühberger/ Windischbauer 2010, S. 20).

Die Conclusio aus diesen Standpunkten fasst Scholz 2003 treffend zusammen: „ Kinder sollen das Gleiche lernen wie wir – aber nicht notwendig auf die gleiche Weise (Scholz 2003 in: Kühberger/

Windischbauer 2010, S. 20). Ebenso sagt Peter Massing, dass sich politische Bildung in Grundschule, Gymnasium und der Erwachsenenbildung inhaltlich und praktisch annähern muss (Massing 1999 zit. n. Himmelmann 2007, S. 25).

Zusammenfassend kann man sagen, dass politische Bildung keinesfalls dasselbe ist wie soziales Lernen, jedoch auf diesem aufbaut, da das Begreifen von Kategorien wie Macht und Herrschaft so erleichtert wird. Es macht also Sinn, bei politischer Bildung bei bereits Gelerntem, das etwa durch soziales Lernen vermittelt wurde, anzuknüpfen und so komplizierte Sachverhalte durch Vergleich mit Bekanntem zu vereinfachen. Dies bezeichnet man als konstruktivistischen Lernansatz, den ich später darstellen werde. Der Großteil der TheoretikerInnen spricht sich für eine sehr reife, beinahe erwachsene, Form der politischen Bildung aus, in welcher Kinder durchaus als Wesen mit der Fähigkeit zu eigener Meinungsbildung und Kritikfähigkeit erkannt werden. Ihnen sollte soziales Lernen nicht als politische Bildung verkauft werden, sondern Themen wie Macht und Herrschaft können diesen sehr wohl zugemutet werden.

Im Lehrplan werden die beiden Bereiche jedoch als einer behandelt. Konkrete politische Bildung kommt in diesem nicht vor, das soziale Lernen steht im Vordergrund. Im Gegensatz dazu, behandelt das Unterrichtsprinzip jedoch schon Themen politischer Bildung und geht damit über das soziale Lernen hinaus. Erneut lässt sich hier ein Spannungsfeld wahrnehmen: Politische Bildung sucht zwischen sehr konträren Bestimmungen und mangelnden Abgrenzungen ihr Profil. Dieses kann sie jedoch nicht finden, da jede rechtliche Verankerung in eine andere Richtung zu streben scheint und klare Abgrenzungen fehlen.

6. Die faktische Gleichsetzung von politischer Bildung mit Demokratielernen

Im Unterrichtsprinzip ist immer wieder die Rede von demokratischen Freiheiten und dem demokratischen Willensbildungsprozess, hier kann man allein schon anhand der Begrifflichkeit auch von Demokratielernen sprechen. Im Lehrplan wird politische Bildung hingegen stark auf soziales Lernen reduziert. Doch wo bleibt die politische Bildung dabei? Dass diese nicht soziales Lernen ist, wurde bereits gezeigt. Im Folgenden versuche ich, politische Bildung von Demokratielernen abzugrenzen.

„Kinder und Jugendliche aus der ganzen Welt besuchen in Österreich die Schule. Sprachliche und kulturelle Vielfalt ist in den meisten Klassen die Regel. Rechnung getragen wird in den allgemeinen Bildungszielen auch dieser Klassensituation in einer Einwanderungsgesellschaft: Kulturelles Lernen soll (...) einen Beitrag zum besseren gegenseitigen Verständnis bzw. zur besseren gegenseitigen Wertschätzung, zum Erkennen von Gemeinsamkeiten und zum Abbau von Vorurteilen leisten. (...) Querverbindungen zum didaktischen Grundsatz des sozialen Lernens und zum

Unterrichtsprinzip Politische Bildung sind sicherzustellen“ (Zentrum Polis: Politische Bildung von Anfang an 8/08, aktualisierte Ausgabe 2010).

Kulturelles Lernen, soziales Lernen, politische Bildung, Demokratie lernen. Immer mehr Begriffe scheinen aufzutauchen und die Quintessenz der politischen Bildung für sich beanspruchen zu wollen. Die Kernfelder der politischen Bildung verschwimmen dabei zunehmend und wie vorher gezeigt, kann es auch vorkommen, dass politische Bildung letztendlich als eine unpolitische unterrichtet wird. Oftmals scheint es, dass mit Begriffen um sich geworfen wird, deren Bedeutung den Debattierenden vielleicht gar nicht wirklich klar ist. Sehr oft liest man von Demokratie lernen, das anscheinend mit politischer Bildung gleich gesetzt wird bzw. diese ersetzen soll.

Um den Wert der Demokratiepädagogik analysieren zu können, möchte ich zuerst kurz auf den Begriff der Demokratie eingehen. Ich halte mich hier bewusst kurz, da eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Demokratie in den weiteren Kapiteln folgen wird. Der Begriff „Demokratie“ leitet sich ab von griechisch *demos* – Volk, Volksmasse und *kratein* – herrschen, Macht ausüben (Biedermann in: Reinhardt (Hg.) 2007, S. 20). Eine sehr einfache Definition ist somit, dass die Entscheidungen vom Volk getroffen werden. Dies wird häufig als Leitsatz für die Demokratie angesehen. Das Volk selbst entscheidet und dadurch bekommen diese Entscheidungen ihre Legitimation. Da aber der einheitliche Bevölkerungswille nicht existiert, hat eine Bevölkerungsmehrheit die Entscheidungsmacht. Man muss jedoch bedenken, dass es auch in einer Demokratie Gewalt gibt, welche von der demokratischen Staatsgewalt ausgeübt wird, wie zum Beispiel der Polizei oder den Gerichten (Beutel/ Fauser 2007, S. 78f). Hinzufügen möchte ich dem, dass die Entscheidungen, die vom Volk getroffen werden, äußerst beschränkt sind, sodass man sogar so weit gehen könnte, zu sagen, dass die Entscheidungen, die das Volk trifft, einzig auf die Wahl einer Partei beschränkt sind. An dieser Stelle möchte ich nicht –wie schon erwähnt- auf die Schwächen dieser Wahl-Demokratie eingehen, sondern nur betonen, dass Wahlen ein Teil der Vorgänge in einer Demokratie und damit auch Teil der Demokratiepädagogik sind. Zu untersuchen ist nun, ob Demokratiepädagogik mit politischer Bildung gleichzusetzen ist.

Die Erfurter Gesellschaft oder Akademie der gemeinnützigen Wissenschaften stellt folgende Frage: „Auf wie vielerlei Arten kann man die Untertanen eines deutschen Staates überzeugen, dass sie unter einer weisen, gerechten und milden Regierung leben?“ (in: Sander 1989, S. 23). Die zynische Antwort auf diese Frage könnte lauten: Auf vielerlei Arten, aber besonders durch Demokratie lernen. Beschränkt man politische Bildung auf Demokratie lernen, so kann dies –besonders durch unqualifizierte Lehrpersonen- zu reiner Herrschaftslegitimation werden. Will man jedoch Kritik und Partizipationswillen der SchülerInnen fördern, so muss Demokratie durchaus kritisch behandelt werden, da es nicht das Ziel politischer Bildung sein kann, 25 SchülerInnen bloß beizubringen, dass sie wählen gehen müssen. Diese kritische Behandlung findet sich auch im

Unterrichtsprinzip((...)Demokratie sich nicht in einem innerlich unbeteiligten Einhalten ihrer Spielregeln erschöpft, sondern ein hohes Maß an Engagement erfordert(...)), wodurch die Trennung von politischer Bildung und Demokratielernen allerdings nicht erleichtert wird. Angesichts der Tatsache, dass die Begriffe Demokratielernen und Demokratieerziehung momentan eine Hochsaison zu erleben scheinen, muss man sich fragen, ob denn überhaupt ein Unterschied zwischen politischer Bildung und Demokratielernen besteht.

Gerhard Himmelmann nennt Demokratielernen einen Teil der Politischen Bildung. Daher sollte es eine Schwerpunktverlagerung vom engen Politik-Lernen zum Demokratielernen geben (Himmelmann 2007 zit. n. Beutel/ Fauser, 2007, S. 42). Er sieht Demokratielernen also als Erweiterung der politischen Bildung. Einen ähnlichen Zugang findet man bei Peter Massing: Für ihn ist politische Bildung ein Übungsfeld für die Demokratie (Massing 1999 zit. n. Beutel/ Fauser 2007, S. 48). Auch für Hans Maier ist es die Aufgabe der politischen Bildung, Demokratiekompetenz zu vermitteln. Er fordert, dass sich die Politische Bildung weg von der kopflastigen „political literacy“ hin zu „Education for democratic Citizenship“ entwickeln soll (Massing 2002 zit. n. Beutel/ Fauser 2007, S.48).

Ich möchte den genannten Autoren nicht absprechen, dass für sie der Begriff Demokratielernen auch Kritikfähigkeit umschließt, jedoch scheint mir dieser Begriff angesichts der tatsächlichen demokratischen Realität sehr unpassend, wie ich in folgenden Kapiteln erläutern werde.

Peter Henkenborg sieht Demokratielernen als Herausforderung für politische Bildung, da die Demokratie in einer Rationalitätskrise steckt (Henkenborg in: Sander (Hg.) 1997, S. 244). Man könnte diese Rationalitätskrise auch liberale Demokratie oder indirekte Demokratie nennen. Henkenborg hat einen kritischen Zugang zu Demokratie und fordert, dass dieser auch Teil des Unterrichts sein müsse. Ziel sollte sein, dass die Kinder „stärker zu Selbständigkeit, Individualität, Kritikfähigkeit, Konfliktbereitschaft, zu Risiko, Offenheit und Improvisation erzogen werden (...)“ (von Hentig 1995 zit. n. Henkenborg in: Sander (Hg.) 1997, S. 244). Erzieht man die SchülerInnen nun zu Kritikfähigkeit, so muss diese Kritik immer auch Kritik an den gängigen Verhältnissen bedeuten. Und da Demokratie ein Teil der gängigen Verhältnisse ist, kann auch diese nicht von der Kritik ausgespart bleiben. Behauptet Peter Henkenborg, dass radikale Toleranz, Zivilcourage, Solidarität und Gerechtigkeit als Basis für die Entwicklung politisch-moralischer Urteilsfähigkeit unverzichtbar sind und diese Werte demnach auch in der Schulkultur gepflegt werden müssen (Henkenborg in: Sander (Hg.) 1997, S. 255), so muss man sich die Frage stellen, ob nach diesen Werten denn auch außerhalb der Schule, hier konkret in der Politik, gehandelt wird, stehen diese doch im Gegensatz zu dem, wofür liberale Demokratie steht.

Weiters plädiert Henkenborg dafür, eine demokratische Schulkultur als Modell für Demokratielernen zu inszenieren (Henkenborg in: Sander (Hg.) 1997, S. 252). Ich erkenne eine

demokratische Schulkultur, bei welcher Kinder viele Mitbestimmungsmöglichkeiten haben und deren Input wahrgenommen wird, als wichtig an, möchte jedoch die Schulkultur nicht als hinreichendes politisches Lernen hinnehmen.

Hans Maier, ein anderer Theoretiker, plädiert für praxisbezogenes Politisches Lernen: Es kommt für ihn auf das Verstehen, Wollen, Können an. Für ihn reicht bloßes Wissen nicht; Das Können entwickelt sich durch das Handeln. Dieses muss lebensnah, im Kleinen, eingeübt werden (Maier 2004 zit. n. Beutel/ Fauser 2007, S. 43). Eine politische Schulkultur wäre hier beispielsweise ein erster (!) Schritt, damit die SchülerInnen das, was sie in der täglichen politischen Praxis lernen auch außerhalb der Schule umsetzen können. Die Frage nach den Inhalten, nach dem *was* ist jedoch nicht geklärt. Fraglich ist, ob innerhalb einer demokratischen Schulkultur nicht die Merkmale liberaler Demokratie reproduziert werden.

Mit vielen Fremdwörtern und Fachausdrücken versehen, klingen die Inhalte des Demokratielernens (Selbständigkeit, Individualität, Kritikfähigkeit, Konfliktbereitschaft, zu Risiko, Offenheit und Improvisation“ (von Hentig 1995 zit. n. Henkenborg in: Sander (Hg.) 1997, S. 244)) edel und gut, jedoch frage ich mich: Warum muss man dies Demokratielernen nennen? Mit den Inhalten der Demokratie, ihren Aufgaben, ihren Säulen, auf welche sie baut, hat sich – so könnte man annehmen - keiner der genannten Theoretiker auseinander gesetzt. Aus ihren Argumentationen würde ich eher eine Art „Werte-Lehre“ lesen, wobei die Demokratie an sich nur peripher vorkommt.

Blickt man nach Großbritannien, so wird politische Bildung dort „Citizenship Education“ genannt, was ein sehr weit gefasster Begriff ist: Themen jener Citizenship Education sind beispielsweise: issue-centered learning, conflictual pedagogy, problem solving, experimental learning (Beutel/ Fauser 2007, S.45ff). Was genau die Inhalte dieser citizenship education sind, hängt stark vom BürgerInnenbild des Landes ab. Ebenso könnte man sagen, dass Demokratielernen in Österreich sehr stark von der Art, wie man eine Demokratie charakterisiert, sie praktiziert, abhängt und im weiteren Sinne auch davon, wie man den/die BürgerIn betrachtet. Trennt man die Typen von BürgerInnen nach Joachim Detjen ein, so gibt es die Desinteressierten, die reflektierten ZuschauerInnen, die interventionsfähigen BürgerInnen und die AktivbürgerInnen (Detjen 1999 zit. n. Himmelmann 2007, S. 19). An dieser Stelle betone ich, dass das Idealbild des Bürgers/ der Bürgerin in einer liberalen Demokratie der/die Desinteressierte ist und sich Partizipation auf Wahlen reduziert (dazu später). Die TheoretikerInnen sehen zwar den/die AktivbürgerIn als zu erstrebendes Lehr- und Lernziel an, übersehen aber, dass diese Art von BürgerIn in einer westlichen Demokratie des 21. Jahrhunderts schnell staatsfeindlich und subversiv genannt wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Wort Demokratie oft als „Allheilmittel“ der politischen Bildung gebraucht wird. Man bekommt den Eindruck, dass jedoch sehr wenig hinterfragt wird, was man den SchülerInnen nun beibringen müsse, wenn es um Demokratie und konkrete Inhalte geht.

Der Gedanke, Demokratie würde vor despotischen HerrscherInnen und Totalitarismus schützen, ist längst überholt und war schon vor hundert Jahren nicht ganz stimmig. Einigkeit über die Begrifflichkeit des Demokratielernens und über dessen Inhalte scheint nicht zu herrschen. Die Ansätze der TheoretikerInnen sind sehr heterogen und gemeinsam ist ihnen bloß, dass sie keine Gemeinsamkeiten haben. Es herrscht große Uneinigkeit über Definitionen, Abgrenzungen und Lernansätze. Ebenso wie die politische Bildung, deren Abgrenzung von Demokratielernen immer noch fraglich ist, herrscht auch hier kein Konsens. Aus dieser Literaturrecherche lässt sich leider keine genaue Trennung von politischer Bildung und Demokratielernen herstellen. Beiden Bereichen fehlen eine einheitliche Definition, Lernziele und Lerninhalte.

Mit dem Punkt zwei des sogenannten Beutelsbacher Konsens aus dem Jahre 1977 „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, soll auch im Unterricht kontrovers erscheinen“ (Schiele/Schneider 1977, 1987, 1991, 1996 zit. in. Himmelmann 2007, S. 13) möchte ich dieses Kapitel schließen und noch bevor ich mich der theoretischen Diskussion um Demokratie widme, kurz auf das *wie*, das Lernen selbst eingehen.

7. Politische Bildung als Öffnung der Schule:

Bildung ist ein Zusammenspiel aus Lehren und Lernen. Denkt man an Schule bzw. Bildung, so hat manch eineR ein Bild vor sich, das aus einer vor sich hin fabulierenden Lehrperson und dreißig gelangweilten, brav in ihre Hefte notierenden Kindern besteht. Jedoch ist diese Art des Unterrichts nicht mehr zeitgemäß: Neue Unterrichtsformen wie offener Unterricht, Stationen- oder Projektarbeit haben sich als viel effizienter und lehrerInnen- und schülerInnenfreundlicher erwiesen. Etabliert hat sich in den letzten Jahren auch der konstruktivistische Lernansatz, bei dem auf bereits Gelerntem, dem Vorwissen, aufgebaut wird. Wichtig sind für die politische Bildung unter anderem zwei Faktoren: Moralisches Handeln und politisches Bewusstsein. Das Ziel ist, dass Kinder einen Unterricht erfahren, der sie als mündige, mit Vorwissen ausgestattete Individuen behandelt und diesen die Möglichkeit gibt, Vorgänge, welche außerhalb der Schule stattfinden, kritisch zu betrachten.

7.1 Moralisches Handeln und politisches Bewusstsein als Voraussetzung:

Moralisches Handeln und Urteilen findet auf drei aufeinander aufbauenden Ebenen statt:

1. prä-konventionelle Ebene: Regeln werden eingehalten weil wichtige Personen es so wollen oder eigener Nutzen daraus entsteht.
2. konventionelle Ebene: Regeln werden eingehalten weil die eigene Bezugsgruppe es so sagt.

3. post-konventionelle Ebene: Regeln werden eingehalten weil sie verallgemeinerbaren Prinzipien wie der Menschenwürde der Betroffenen entsprechen.

Oftmals bleibt hier nicht nur bei Kindern, sondern auch bei Erwachsenen die post-konventionelle Ebene aus. Diese drei Ebenen sind laut dem struktur-genetischen Forschungsansatz jedoch Bedingungen für die Sozialisation (Breit/ Massing 1992, S. 94). Ein Erreichen der post-konventionellen Ebene ist nicht nur für die politische Bildung der SchülerInnen ausschlaggebend, sondern ist im gesamten (Schul-)Leben von essenzieller Bedeutung. Für die politische Bildung heißt das, dass zu Lernendes in einer Weise vermittelt werden sollte, dass Kinder Prinzipien oder Regeln nicht nur anwenden weil die Lehrperson es sagt, sondern weil sie die Sinnhaftigkeit dahinter erkennen und merken, dass moralisches Handeln das Zusammenleben, in sozialen Gruppen wie Familie, Klasse oder Staat, konfliktärmer macht.

Kinder sind keine unpolitischen Wesen. Je nach Sozialisation interessieren sich diese mehr oder weniger für Politik. Zudem wachsen sie innerhalb von Herrschafts- und Machtstrukturen auf, was es demnach unmöglich macht, unpolitisch zu sein. Um dies zu verdeutlichen, möchte ich auf Erkenntnisse der Sozialisationsforschung J. Adelsons aus seinem Werk „Die politischen Vorstellungen des Jugendlichen in der Frühadoleszenz“ aus 1977 hinweisen, da diese für die Legitimation der politischen Bildung essentiell sind:

Kinder beginnen bereits im Vorschulalter, Bindungen an politische Strukturen zu knüpfen. Am Beginn steht oft eine personalisierende Wahrnehmung: Beispielsweise identifizieren Kinder einen Präsidenten mit einem Staat. Diese personalisierende Betrachtungsweise wird allmählich durch eine institutionelle abgelöst, sodass etwa nicht mehr nur der einzelne Polizist wichtig ist, sondern das Gesetz an sich. Dem folgt ein Konzept von Politik, das den konkurrierenden Charakter von Politik, zum Beispiel anhand von Parteien, versteht. Auch Minderheiten- Rechte werden erkannt, da Interessen im Kontext anderer Interessen bzw. des Ganzen erkannt werden (Adelson zit. n. Breit/ Massing 1992, S. 92). Somit haben Kinder sehr wohl ein politisches Bewusstsein und nehmen das politische Geschehen –auch solches, welches sie nicht direkt betrifft- wahr. Es findet also bereits im Kindesalter eine politische Identitätsbildung durch Sozialisation statt. Das Ziel ist eine kritische, mündige und selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft durch die Entwicklung von Partizipations- und Konfliktfähigkeit. Als Voraussetzung dafür gilt ein stabiles Bewusstsein von sich selbst und seiner Stellung in der sozialen Umwelt. Ist nun das Ziel - die kritische und mündige Teilhabe an der Gesellschaft - erreicht, so entsteht gewissermaßen eine Wechselwirkung zwischen der Entwicklung zum/ zur mündigen BürgerIn und der Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft (Böhnisch/ Schröder 2007, S. 110).

Identitätsarbeit muss nun geleistet werden, damit der Mensch in einer unübersichtlichen

Gesellschaft die Vergewisserung seiner selbst erreichen kann. Zur Identitätsgewinnung ist soziale Anerkennung, etwa durch politische Partizipation, vonnöten (Keupp zit. n. Böhnisch/ Schröer 2007, S. 110).

Durch diese Faktoren – moralisches Handeln und politisches Bewusstsein – sollten Kinder nie isoliert von der Gesellschaft lernen: Schule sollte offen sein für gesellschaftliche Vorgänge: Der Blick muss nach außen geöffnet werden.

7.2 Aufbauen auf Vorwissen – der konstruktivistische Lernansatz:

Bei dem konstruktivistischen Lernen geht man davon aus, dass der/die Lernende individuell an das Vorwissen anknüpft, an die prior conceptions (naive Konzepte). Gelingt dies nicht, so bleiben Versuche der Wissensvermittlung erfolglos oder es kommt zu unbeabsichtigten Verknüpfungen im kognitiven System (Sander in: Kühberger/ Windischbauer 2010, S.46). Bei politischer Bildung an Erfahrungen aus dem sozialen Lernen anzuknüpfen, macht also durchaus Sinn. Ein Beispiel hierfür wäre, Gesetze über das Konzept der (Klassen-) Regeln einzuführen und Verbindungen zwischen diesen Konzepten herzustellen. Das selbständige Auseinandersetzen mit einem Konzept oder einer Fragestellung sollte dabei im Vordergrund stehen (Kühberger/ Windischbauer 2010, S. 47f).

„Sinnvoll gelernt werden kann nur, wenn das Neue in den vorhandenen kognitiven Strukturen verankert wird. Wissen wird vom Subjekt auf der Basis vorhandener Vorerfahrungen konstruiert. Wird das neue Wissen nicht mit dem Vorwissen verknüpft, bleibt es zusammenhangslos und wird als 'träges Wissen' bezeichnet“ (Hempel 2004 zit. n. Kühberger/ Windischbauer 2010, S. 49f). Dies bedeutet, dass das soziale Lernen mit all seinen Riten und Regeln als Basis für politisches Lernen genutzt werden sollte, die Inhalte des zu Lernenden jedoch verschieden sind, da politische Bildung weit über Klassenregeln hinausgeht. Die Aktivierung von Vorwissen (in diesem Fall das schon Fixierte, das soziale Lernen) ist also ein zentrales Element. Als Vorstufe zu diesem Lernen gilt der Wissenserwerb der LehrerInnen über die Vorstellungen und Alltagstheorien der Kinder, um an diesen anknüpfen zu können. Kindern wird damit kein Defizit oder Nicht-Wissen zugeschrieben, sondern sie werden als kompetente InterpretInnen ihrer sozialen Welt wahrgenommen (Heinze 2004 in: Kühberger/ Windischbauer 2010, S. 49).

„Jeder Sinn, den ich selbst für mich einsehe, jede Regel, die ich aus Einsicht selbst aufgestellt habe, treibt mich mehr an, überzeugt mich stärker und motiviert mich höher, als von außen gesetzter Sinn, den ich nicht oder kaum durchschaue und der nur durch Autorität oder Nicht-Hinterfragen oder äußerlich bleibende Belohnungssysteme gesetzt ist“ (Reich 2008 zit. in: Kühberger/ Windischbauer 2010, S.48).

Im Gegensatz zum lehrerInnenzentriertem Unterricht ist die Lehrperson hier eher einE AnleiterIn,

ein beratender Coach. Somit wird Lehren nicht als „One-way-Communication“ verstanden, als Mitteilung von einem Ort zum Anderen, sondern als eine Art Wissensangebot, eine Anregung. Wie die Lernenden selbst mit diesem Angebot umgehen, bleibt ihnen überlassen (Siegert 2000 in: Kühberger/ Windischbauer 2010, S. 48).

Dieser eigenständige Umgang mit dem Lernstoff, der ohne Bewertung durch die Lehrperson auskommt, ist bei politischem Lernen besonders wichtig, da es keinen Sinn macht, dass die subjektive Meinung der Lehrperson vermittelt wird.

Als Conclusio aus diesem hohen Stellenwert des konstruktivistischen Lernens kann nun resümiert werden, dass die Vorerfahrungen der Kinder beim politischen Lernen als essentiell gelten: Auf diesen muss aufgebaut werden, damit Kinder neue (politische) Kompetenzen erwerben können. Doch was sind die Vorerfahrungen der Volksschulkinder? - Soziale Kompetenzen und soziales Lernen. Politische Bildung baut also auf Erfahrungen des sozialen Lernens auf. Von diesen Kompetenzen kann man vom Kleinen auf das Große schließen: Auf die politische Bildung. Komplizierte Vorgänge und Strukturen werden durch Vergleiche mit Bekanntem aufgeschlüsselt und so für Kinder nachvollziehbar gemacht. Komplexe politische Strukturen werden mit bereits Gelerntem, Einfacherem verglichen und so kindgerecht vermittelt. Damit wird der auf den ersten Blick vielleicht sehr theorie-lastige Inhalt der politischen Bildung überschau- und nachvollziehbar. Erneut möchte ich zum Schluss betonen, dass die Inhalte der politischen Bildung jedoch nicht dieselben sind wie die des sozialen Lernens, sondern wie Wolfgang Sander es ausdrückt: „Soziales Lernen und politische Bildung sind zunächst zwei verschiedene Aufgaben der Schule. Soziales Lernen findet in Face to Face Interaktionen statt und bezieht sich auf Handlungskompetenzen in solchen Interaktionen. Politische Bildung befasst sich mit Fragen des gesamt- und zwischengesellschaftlichen Zusammenlebens, also mit Politik im weiteren Sinne“ (Sander in: Beutel/Fauser 2007, S. 83).

7.3 Kinder als mündige Wesen - der/ die Lernende im offenen Unterricht:

Nachdem ich das *was* (was die Kinder lernen sollen) einigermaßen eingegrenzt habe, beleuchte ich nun das *wie*: Wie soll effizienter politischer Unterricht gestaltet werden? Im vorhergehenden Kapitel habe ich bereits auf das konstruktivistische Lernen hingewiesen, das auf Vorerfahrungen aufbaut. Jetzt möchte ich darüber hinaus auf das Bild des Lernenden eingehen:

Ingrid Prote plädiert dafür, Kinder als mündige Wesen ihrer Altersstufe zu betrachten:

- Sie sind ExpertInnen für Fragen und Probleme ihrer Altersstufe
- Ihre Sichtweisen, Sachfragen und Sachinteressen sind altersspezifisch

- Kinder wollen sich verantwortlich einbringen, sich selbständig gestalten und selbstbestimmt lernen

(Ramsegger 1997, 1987; Wallrabenstein 1991 zit. n. Prote in: Sander (Hg.)1997: S. 160).

Man muss sich also von einem Unterrichtsverständnis lösen, das auf einem Be-lehren beruht und Kinder als nicht-wissende Masse betrachtet. Eine Möglichkeit, Kinder in ihrem Selbstvertrauen zu stärken und deren Interessen zu berücksichtigen ist der offene Unterricht. Mit diesem werden sie als mündige Personen wahrgenommen, die ihre Stärken kennen und mitentscheiden dürfen. Denn allein die Art des Unterrichts kann Kinder in ihrem Selbstvertrauen bestärken und Interessen für gewisse Fachbereiche wecken oder eben auch behindern. Wichtig beim offenen Unterricht ist, dass die Lehrperson ein Gespür dafür entwickelt, ob die SchülerInnen sich zu viel oder zu wenig zutrauen und einschreitet, wenn es nötig ist.

Ein offener Unterricht beinhaltet Offenheit auf drei Ebenen bzw. drei Dimensionen von Offenheit; die inhaltliche, die methodische und die institutionelle:

Inhaltliche Offenheit herzustellen beinhaltet:

- Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder zu ermitteln und zu berücksichtigen,
- Kinder bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtsvorgaben so weit wie möglich zu beteiligen,
- Kinder bei der Auswahl der Lerninhalte sowie bei der Festlegung von thematischen Schwerpunkten und inhaltlichen Bearbeitungsmöglichkeiten mitentscheiden zu lassen,
- Kindern zu ermöglichen, ihre Fragen, Sachinteressen und Wunschthemen zu verfolgen,
- Planungsvorgaben flexibel zu handhaben und notfalls zu verwerfen,
- Fächerübergreifend und –integrierend zu arbeiten,
- Kindern Lernziele offen zu legen und sie über Lernziele mitentscheiden zu lassen,
- Emotionale und soziale Lernprozesse zu fördern.

Methodische Offenheit herstellen beinhaltet:

- Kinder zur Eigeninitiative herauszufordern,
- Kinder selbst zwischen alternativen Wahlangeboten entscheiden zu lassen,
- Kindern Mit- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten bereit zu stellen, die sich auf das beziehen, was gelernt wird, wie gelernt wird (Methoden, Arbeitsformen), mit wem gelernt wird (ArbeitspartnerInnen, Sozialform), wann und wie lange gelernt wird.
- Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Tätigkeiten und Aufgaben eigenverantwortlich zu wechseln und so einen eigenen Rhythmus von Entspannung und Anspannung zu realisieren,
- Ihnen zu ermöglichen, sich die Zeit zum Lernen selber einzuteilen und den Lernort zu

wählen,

- Ihnen Gelegenheit eröffnen, aktiv forschen, entdeckend und handelnd zu lernen,
- Vielfältige Unterrichtsformen zu realisieren,
- Den Klassenraum werkstattartig umzugestalten, so dass offene Lernflächen mit freiem Zugang zu Materialien und Medien vorhanden sind.

Institutionelle Offenheit herstellen beinhaltet:

- Lernen auch auf außerschulisches Handeln auszurichten,
- Kinder auf die außerschulische Wirklichkeit einwirken zu lassen,
- Zwischen den Lernorten Klassenraum, Schulgebäude und –gelände sowie außerschulischer Umwelt zu wählen,
- Eltern, Vertreter vieler Berufe, politische AmtsträgerInnen in die Schule zu holen und eine Verbindung zur Öffentlichkeit herzustellen.

(Prote in: Sander (Hg.) 1997, S. 164f).

Straffer, lehrerInnenzentrierter Frontalunterricht, der zum Glück immer weniger stattfindet, macht demnach im Bereich der politischen Bildung keinen Sinn. Wichtig ist, zwischen den verschiedenen Lernständen der SchülerInnen zu differenzieren und diese eventuell eingangs mit einer Lernstandkontrolle zu überprüfen. Denn hat die Lehrperson einen Überblick darüber, was die Kinder wissen und können, so kann sie auch den Unterricht danach anpassen. Offener Unterricht bietet sich vor allem bei sehr heterogenen Lerngruppen an, da die SchülerInnen so Material, Stoff und Methoden nach ihren Fähigkeiten und Kenntnissen selber wählen können.

Als motivierend für die Lernenden hat sich erwiesen, Unterrichtsthemen gemäß deren Interessen anzubieten. Jedoch liegt es hier stark an der Lehrperson, ob Themen für Kinder von Interesse sind oder nicht. Sie hat die Möglichkeit, Kindern auch Themen, die auf den ersten Blick nicht als besonders interessant scheinen, etwa durch einen motivierenden Einstieg gut „zu verkaufen“. Sinnvoll ist es aber auf jeden Fall, den Lernstoff immer in Bezug zur Lebens- und Alltagswelt der Kinder zu setzen.

Problematisch, nicht nur im Politik-Unterricht, ist das Festhalten an Planungen, das die Lehrperson sehr unflexibel werden lässt. Gerade JunglehrerInnen verfassen oft für jede Unterrichtsstunde eine Planung, in der sie Methoden, Zeit, Ziel und Lehrmittel genau festhalten. Da Kinder aber selten nach der Rechnung $a + b = c$ funktionieren, ist es wichtig, in Bezug auf den Unterrichtsablauf flexibel zu sein und das Vorankommen, Lehrmittel und –Methoden an die Kinder bzw. die Umstände anzupassen.

Die institutionelle Offenheit zielt vor allem darauf ab, dass Kinder die Schule nicht als isolierten

Lernort wahrnehmen, der mit ihrem Leben nichts zu tun hat. Es gilt also, die Schere zwischen Schule und außerschulischer Lebenswelt zu schließen und ständig den Bezug zu den Lebenswirklichkeiten der Kinder herzustellen. Ziel ist es, den Graben zwischen politischem Lernen in der Schule und scheinbar unpolitischer Freizeit zu schließen. Darum sollten Kinder darauf aufmerksam gemacht werden, dass Politik im außerschulischen (aber auch im innerschulischen) Leben ständig präsent ist. Auch Kinder, die in unpolitischen Haushalten aufwachsen, können beispielsweise Wahlplakate nicht übersehen. Zu beachten ist jedoch, dass politische Bildung nicht ins Soziale oder Kulturelle abdriften soll, dass der Fokus stets auf den Problemen und Strukturen des gesellschaftlichen Zusammenlebens bleibt (Sander 1997, S. 33f).

Eine Möglichkeit, das Interesse der Kinder zu bestärken und Politik in den Klassenraum zu bringen, ist, das Klassenzimmer unpolitisch politisch zu gestalten: Es ist Usus, dass im Klassenzimmer Landkarten, das Alphabet oder Rechtschreibregeln bunt verziert aufgehängt werden. Als einzige politische Dekoration findet man ein Bildnis des Bundespräsidenten an der Wand, das für sechs bis zehnjährige Kinder eher wenig motivierend scheint. Eine Möglichkeit wäre, Politik auf kreative Weise in das Klassenzimmer zu bringen und Gelerntes in Form von selbstgestalteten Bildern und Postern in der Klasse anzubringen. Mit unpolitisch politisch gestalten meine ich, dass es nicht Sinn und Zweck ist, eine bestimmte Denkweise als die richtige anzupreisen, sondern dass hier Vielfalt und nicht bewertende Informationen und Anregungen an erster Stelle stehen sollten.

8. Die Bedeutung der LehrerInnen im Lernprozess:

Als Basis für das Lehren der LehrerInnen gilt deren eigenes Lernen. Politische Bildung braucht großes Vertrauen in die Eigenkompetenz der Lehrkräfte (Himmelman 2007, S. 30). LehrerInnen sind diejenigen, die anhand des Lehrplans entscheiden wann sie den Kindern was vermitteln. Im Idealfall werden die Unterrichtsprinzipien sowie das Kompetenzmodell in die Unterrichtsgestaltung miteinbezogen. Doch was müssen LehrerInnen denn nun selbst wissen, um politische Bildung unterrichten zu können?

8.1 Das LehrerInnen-Kompetenzmodell:

Es gibt ein Kompetenzmodell für LehrerInnen, welches sehr genau festlegt, über welche Kompetenzen diese für das Unterrichten politischer Bildung verfügen sollten. Wenn man also schon nicht genau weiß, was man seinen SchülerInnen beibringen sollte, weiß man so –sofern man sich dafür interessiert - immerhin, was man selber können sollte.

In Zusammenarbeit des Instituts für Konfliktforschung und dem BMUKK wurde im Rahmen der Demokratieinitiative ein Kompetenzmodell entwickelt, das Kompetenzen, über welche Lehrende verfügen sollen, beinhaltet. Dieses Modell ist unterteilt in fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen:

Fachwissenschaftliche Kompetenzen:

1. Stufe (In jedem Umsetzungsmodell notwendige Kompetenzen)

Fachwissenschaftliche Kompetenzen umschließen (Teil-)Kompetenzen in den folgenden Bereichen:

- Politische Relevanz und politikrelevante Fragestellungen der eigenen Unterrichtsfächer
- Begriffe und Konzepte des Politischen (polity – politics – policy)
- Gesellschaftstheoretische Kategorien (Staat, Macht, Zivilgesellschaft etc.)
- Wissenschaftliche Disziplinen, auf welche die Politische Bildung zurückgreift. Dazu zählen neben der Geschichte insbesondere auch sozialwissenschaftliche Disziplinen wie Politikwissenschaft und Soziologie, aber auch Ökonomie und Rechtswissenschaften
- Bestehende Curricula, nationale und internationale Programme der Politischen Bildung und Demokratieerziehung (Programme des bm:ukk, des Europarats, der EU etc.)
- Umsetzungsmöglichkeiten Politischer Bildung (als Unterrichtsprinzip, als Unterrichtsgegenstand, als Wahlpflichtgegenstand etc.)
- Fachwissenschaftliche Methoden, ihre Anwendungsmöglichkeiten im Politikunterricht

2. Stufe (In einer nächsten Ausbaustufe des Politikunterrichts notwendige Kompetenzen)

Die zweite Stufe umfasst elaborierte Kompetenzen in den oben genannten Bereichen sowie zusätzliche Kompetenzen in den folgenden Bereichen:

- Politikdidaktische Diskursfähigkeit
- Basiskonzepte der Politischen Bildung
- Politikbereiche und internationale Politiken, die den Rahmen Politischer Bildung und Demokratieerziehung abstecken (Dokumente und Erklärungen der UNO, des Europarats, der EU etc.)

(http://www.politischebildung.com/pdfs/30_sandner.pdf 19.8.2011)

(http://www.politischebildung.com/pdfs/30_sandner.pdf 19.8.2011)

Die Inhalte der ersten Stufe umfassen die grundlegenden Kompetenzen, die zweite Stufe beinhaltet die Kompetenzen mit höherem Anspruch. Man könnte sagen, dass die fachwissenschaftlichen Kompetenzen das Ziel haben, dass sich LehrerInnen intensiv mit politischer Bildung auseinandersetzen, diese in Beziehung zu verwandten Disziplinen setzen und auf eigene Faust recherchieren,

welche weiteren Leitfäden es für den Politikunterricht gibt und wie man diese anwenden könnte. Die fachdidaktischen Kompetenzen sind unterteilt in fachdidaktische Theorie, diagnostische Kompetenz und Vermittlungskompetenz, wobei die fachdidaktische Theorie die Inhalte, Ziele und Zwecke politischer Bildung, hier wird das Unterrichtsprinzip beinhaltet (http://www.politischebildung.com/pdfs/30_sandner.pdf 19.8.2011). Wie wenig hilfreich dieses ist wurde oben schon ausführlich diskutiert. Genannt wird im Rahmen der diagnostischen Kompetenz, dass die LehrerInnen herausfinden und erkennen sollten, auf welchem Niveau die SchülerInnen stehen. Und die Vermittlungskompetenz beinhaltet die Anwendung von Ansätzen und Methoden politischer Bildung, den Umgang mit kontroversen Themen, Selbstreflexion, Evaluation und Adaption (http://www.politischebildung.com/pdfs/30_sandner.pdf 19.8.2011). Ausgespart werden erneut konkrete Inhalte, die vermittelt werden sollen. Und ich behaupte, dass die wenigsten LehrerInnen über die oben angeführten Kompetenzen verfügen, da politische Bildung im Rahmen der LehrerInnenausbildung nicht einmal ein stiefmütterliches Dasein führt. Das Kompetenzmodell erscheint ähnlich wie das Unterrichtsprinzip als ein Leitfaden, den man schwer ohne viel Eigeninitiative und –Recherche anwenden kann, solange dieser keine konkreten Lehr- und Lernziele beinhaltet.

Wenn schon das Ziel, dass politische Bildung in den österreichischen Volksschulen ein verbindliches Unterrichtsfach, zumindest in der zweiten Grundstufe, ist, nicht erreicht werden kann, so sollte es zumindest klare Anweisungen für LehrerInnen geben, die das Unterrichtsprinzip und das Kompetenzmodell beinhalten, in welchen darüber hinaus Lerninhalte mit konkreten Lernzielen vorgeschrieben werden.

In den gängigen Unterrichtsfächern wie Deutsch, Mathematik oder auch Werken sind die Lernziele und -Inhalte klar und deutlich aufgelistet (z.B. „Die Satzschlusszeichen Punkt, Fragezeichen und Rufzeichen in leicht erfassbaren Beispielen richtig anwenden“ (http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_Deutsch.pdf 19.8.2011)). Daher wäre es sinnvoll einen ähnlichen Leitfaden auch für die Kompetenzen in politischer Bildung zu verfassen. Mit der derzeitigen losen Formulierung liegt es viel zu sehr an der Eigeninitiative der VolksschullehrerInnen, den Kindern politische Kompetenzen zu vermitteln. Der Großteil der Kinder wird die ersten vier Schulstufen wohl ohne Erlangung dieser hinter sich bringen.

8.2 Selbsteinschätzung der LehrerInnen in Bezug auf ihre Kompetenzen in politischer Bildung:

Im Idealfall verfügen bereits angehende LehrerInnen über die Kompetenzen, die in dem Modell dargestellt wurden. Theoretisch müssten diese also über Kompetenzen verfügen, die in einem Maße

ausreichen, dass sie ihren Kindern qualitativ hochwertigen politischen Unterricht anbieten können. Fraglich ist jedoch, wie dies in der Realität aussieht. Im Folgenden behandle ich daher die Selbsteinschätzung angehender LehrerInnen: Wie schätzen diese die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten in Bezug auf politische Bildung ein? Ich beziehe mich dabei auf den Artikel „Politische Bildung aus der Perspektive von LehramtsstudentInnen“ von Kathrin Hämmerle, Günther Sandner und Hubert Sickinger aus der Österreichischen Zeitschrift für Politikwissenschaft 2009/3. In diesem behandeln die AutorInnen eine vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur beauftragte Studie des Instituts für Konfliktforschung und der Universität Klagenfurt in Zusammenarbeit mit dem Institut für empirische Sozialforschung, bei welcher im März 2008 1000 Studierende befragt wurden. Die Studierenden waren LehramtsstudentInnen im zweiten Studienabschnitt diverser Fächer sowie StudentInnen der öffentlichen und privater Pädagogischer Hochschulen (Hämmerler/ Sandner/ Sickinger in: ÖZP 2009/3, S. 360). Die AutorInnen behandeln die Studie nicht ohne vorher fest zu stellen, dass den Schulbehörden unklar ist, wer in welchem Ausmaß politische Bildung lehren soll und dass die Abgrenzung zu Nachbardisziplinen wie Interkulturellem Lernen oder Europaerziehung nicht stattfand. Ebenso bekritteln sie, dass es bisher keine festgelegten Mindeststandards für politische Bildung gibt (ebenda, S. 358f).

Nun zur Studie: Befragt nach den Inhalten politischer Bildung wurden den Studierenden Antwortmöglichkeiten angeboten, die sowohl zentrale Inhalte politischer Bildung (im Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip formuliert) umfassten, sowie solche, die nicht dem Grundsatzterlass entsprechen. Bei dieser Frage bewerteten die Studierenden die Antwortmöglichkeiten des Unterrichtsprinzips als am wichtigsten (Gewaltfreie Konfliktaustragung, Fähigkeit zu Interessenartikulation, Sachinformation, kritisches Hinterfragen, demokratische Werte), während andere Antwortmöglichkeiten (Umgang mit dem Internet, Förderung von Heimatbewusstsein, Staatsloyalität) als weniger wichtig angesehen wurden (ebenda, S. 360f). Somit sind den angehenden LehrerInnen immerhin die Inhalte politischer Bildung einigermaßen klar. Befragt zur eigenen Ausbildung bezüglich politischer Kompetenzen ergibt sich leider ein ganz anderes Bild: Nur elf Prozent wurden systematisch, fächerübergreifend in politischer Bildung unterrichtet, während 40 Prozent gar keine derartige Ausbildung bekamen. Gefragt nach dem eigenen Interesse an politischer Bildung während der Ausbildung, zeigte sich, dass eben jene, die eine Ausbildung bekamen, auch am meisten an dieser interessiert sind (ebenda, S. 361f). Schließen kann man daraus, dass es wohl in den meisten Lehramtsstudien so ist, dass man Politische Bildung freiwillig wählen kann, etwa im Zuge von Wahlfächern. Gute politik-pädagogische Ausbildung und Interesse an Politischer Bildung korrelieren also positiv miteinander. Studierende, die wenig interessiert sind an dieser Thematik werden – so schätze ich dies ein – politische Bildung eher nicht als Wahlfach in Anspruch nehmen.

Äußerst ernüchternd ist die Studie, wenn man die Studierenden der Pädagogischen Hochschulen nach der eigenen Einschätzung der politischen Ausbildung befragt: Hier gaben nur acht Prozent an, dass sie ihre Ausbildung im Bereich der politischen Bildung im Zuge ihres Studiums für völlig ausreichen halten. Mehr als ein Viertel (28%) immerhin meinen, dass ihre Ausbildung eher schon ausreichend ist. Dem stehen 40 Prozent gegenüber, die ihre Ausbildung als eher nicht ausreichend einschätzen und 22 Prozent, die sagen, ihre Ausbildung im Bereich der Politischen Bildung sei gar nicht ausreichend. Damit schätzen die PH-Studierenden ihre Ausbildung in Politischer Bildung im Durchschnitt schlechter ein als der Durchschnitt (aus Lehramtsstudierenden der Universitäten und der PHs) (ebenda, S. 362f). Auch in Bezug auf die Bewertung der eigenen Ausbildung in politischer Bildung schneiden die PH-Studierenden schlechter ab als der Gesamtdurchschnitt: Befragt nach der Vermittlung kontroverser Themen (Wie sehr trifft auf die Ausbildung an ihrer Hochschule im Bereich der politischen Bildung das Folgende zu? 1= stimme voll zu bis 5= stimme gar nicht zu) gaben PH-StudentInnen im Durchschnitt den Wert 3,31, während UniversitätsstudentInnen im Durchschnitt 3,08 angaben (ebenda, S. 362f). Ich schließe daraus, dass StudentInnen der Pädagogischen Hochschulen nicht ausreichend auf die Vermittlung kontroverser Themen vorbereitet werden. Nachdem ich diesen Bereich der politischen Bildung für einen der wichtigsten auf diesem Gebiet halte, muss man der politik-pädagogischen Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen hier leider ein sehr schlechtes Zeugnis ausstellen. Auch die Behandlung aktueller Schwerpunkte bewerten die PH-Studierenden nur mit 3,03 (ebenda, S. 363). Das heißt, sie bekommen eher keine adäquate Ausbildung, um mit ihren zukünftigen SchülerInnen aktuelle politische Schwerpunkte behandeln zu können. Am besten wird bei dieser Frage die Anleitung zu selbständigem Lernen bewertet: 2,80 bei den PH-StudentInnen (ebenda, S.363). Jedoch muss man hier anmerken, dass die Anleitung zu selbständigem Lernen während der gesamten Ausbildung an den PHs einen sehr hohen Stellenwert hat. Einen eindeutigen Zusammenhang kann man weiters zwischen dem allgemeinen Interesse der Studierenden an Politik und dem Interesse an politischer Bildung feststellen: Jene, die generell politisch interessiert sind, haben auch ein größeres Interesse an Lehrveranstaltungen zu Politischer Bildung im Rahmen ihres Lehramtsstudiums. Frauen – so geht es aus der Studie hervor – sind im Durchschnitt weniger politikinteressiert als die befragten Männer (ebenda, S. 365).

Fragt man die Studierenden nach dem Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip politische Bildung, so geben nur 23 Prozent der befragten an, diesen zu kennen, während fast die Hälfte nicht weiß, wie politische Bildung geregelt ist (ebenda, S. 366). Ein Unterschied zwischen jenen, die an Universitäten, und jenen die an Pädagogischen Hochschulen studieren, kann man in Bezug auf die Aussage „Ich fühle mich persönlich fachlich ausreichend kompetent, in meinen Fächern politische Bildung zu vermitteln“ ausmachen: Während jeweils nur elf Prozent dieser Aussage sehr

zustimmen, stimmen nur noch 22 Prozent der PH-Studierenden dieser Aussage eher zu, während 29 Prozent der UniversitätsstudentInnen dem eher zustimmen. Eher nicht stimmen dieser Aussage 41 Prozent der PH-Studierenden zu und 33 Prozent der Universitätsstudierenden. Gar nicht stimmen 24 Prozent der PH Studierenden der Aussage zu und 23 Prozent der Universitätsstudierenden (ebenda, S. 369). Demnach fühlen sich 65 Prozent der PH-Studierenden eher nicht in der Lage, kompetent politische Bildung zu vermitteln.

Damit sind die Ergebnisse der Studie leider mehr als enttäuschend. Zwar kann ein Großteil der Studierenden die Inhalte politischer Bildung richtig benennen, jedoch ist das Wissen um die rechtlichen Grundlagen eben dieser gering. Die eigene Ausbildung, um Politik vermitteln zu können, hält mehr als die Hälfte nicht für ausreichend. Ebenso hält sich mehr als die Hälfte nicht kompetent, politische Bildung unterrichten zu können. Erschwerend kommt hinzu, dass nur jene Studierenden sich für politische Bildung interessieren, die generell an Politik interessiert sind. Diese Zahlen decken sich mit den Erfahrungen, die ich selbst als Studentin an der Pädagogischen Hochschule Wien gemacht habe: Jene, die kein oder kaum Interesse an Politik haben, wählen politische Bildung nicht als Wahlfach und kommen so während ihrer gesamten Ausbildung nicht mit diesem Thema in Berührung. Anmerken möchte ich, dass es in meinem Jahrgang ein verschwindend kleiner Teil der Volksschulpädagogik-StudentInnen war, die das Fach politische Bildung gewählt haben. So ist es leider nicht verwunderlich, dass sich ein Großteil der angehenden LehrerInnen nicht ausreichend ausgebildet fühlt, um Kindern in diesem Bereich Kompetenzen vermitteln zu können. Wählt man an der PH Wien dieses Fach in seinen Wahlfachkatalog, so erhält man während der drei-jährigen Ausbildung drei Semesterstunden Unterricht in politischer Bildung. Jedoch muss man bedenken, dass dieses Seminar für Volksschul- Hauptschul- und SonderpädagogikstudentInnen angelegt ist. Das heißt, dass Studierende verschiedener Richtungen gemeinsam in diesem Seminar sitzen und es relativ schwer für den Lehrveranstaltungsleiter ist, alle Angebote für die Studierenden der verschiedenen Richtungen adäquat aufzubereiten. Meiner Erfahrung nach profitieren die Hauptschulpädagogikstudierenden noch am meisten von diesem Seminar, während die angehenden SonderpädagogInnen am wenigsten mitnehmen können.

9. Orientierung politischer Bildung an Inhalten liberaler Demokratie:

Eine Schule, deren Horizont nicht an der Eingangstür endet, LehrerInnen, die SchülerInnen als mündige Wesen betrachten, die viele Erfahrungen und auch Vorwissen mitbringen, die den Kindern im Unterricht eine aktive Rolle zukommen lassen, muss sich auch mit dem Außen, dem politischen Umfeld befassen. So sehr schwammig das Unterrichtsprinzip formuliert ist, so sehr dieses ebenso wie das Kompetenzmodell übersehen werden kann, so beschäftigt es sich doch mit etwas konkret

politischem: Der Demokratie. Dass das Bild der Demokratie, wie diese im Unterrichtsprinzip behandelt wird, jedoch ein anderes ist, als es draußen, vor der Schultüre gemalt wird, möchte ich im folgenden Kapitel zeigen.

9.1 Kritik an liberaler Demokratie:

Die Demokratie, in welcher ÖsterreicherInnen im 21. Jahrhundert leben, bezeichnet man als liberale Demokratie. Einerseits bedeutet dies eine Gesellschaftsordnung, deren Ziel die Schaffung ungehinderter Möglichkeiten zu freier Entfaltung der Individuen ist. Andererseits wird als liberale Demokratie auch die Demokratie der kapitalistischen Marktgesellschaft bezeichnet. Liberal bedeutet nun bei erster Definition die Freiheit aller, ihre menschlichen Fähigkeiten zu entfalten. Bei der zweiten Definition bedeutet liberal hingegen die Freiheit des Stärkeren, den Schwächeren nach den Gesetzen des Marktes zu übervorteilen. Beide Definitionen sind miteinander offensichtlich nicht vereinbar (Macpherson 1983, S. 9).

Spreche ich im Folgenden von liberaler Demokratie, so beziehe ich mich dabei auf die zweite Definition. Um den heutigen Zustand der liberalen Demokratie zu charakterisieren, möchte ich ein Modell C.B. Macphersons zu Hilfe nehmen. Dieser stellt in „Nachruf auf die liberale Demokratie“ dar, wie sich die Demokratie über die letzten Jahrhunderte entwickelt hat. Mit diesem Modell kritisiert er auch den momentanen Zustand der Demokratie. Er nennt dieses „pluralistisches Eliten- und Gleichgewichtsmodell“.

Zunächst zur Begriffsklärung: Pluralistisch nennt er diesen Zustand, da die Gesellschaft aus Individuen besteht, welche sich durch verschiedene Interessen auszeichnen. Ein Elitenmodell ist es daher weil es selbsternannte Führungsgruppen gibt. Da der demokratische Prozess ein System des Angebots und der Nachfrage politischer Güter ist, nennt Macpherson es Gleichgewichtsmodell (Macpherson 1983, S. 93). Erstmals wurde dieses 1942 von Joseph Schumpeter in „Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie“ genauer beschrieben. Die wichtigsten Prämissen dieses Abbilds sind, dass Demokratie ein Verfahren zur Wahl und Bevollmächtigung von Regierungen ist, und nicht ein Gesellschaftszustand bzw. ein moralisches Ziel. Denkt man nun an das Unterrichtsprinzip, welches von der Verwirklichung der Demokratie spricht, von einem demokratischen Gemeinwesen (siehe oben), so kann man hier einen gewissen Widerspruch erkennen und es stellt sich die Frage, ob *demos* und *kratein* hier noch zusammengehören, da nicht das Regieren des Volkes, sondern das der Regierungen an erster Stelle steht.

Weiters beruht das pluralistische Eliten- und Gleichgewichtsmodell auf dem Wettbewerb der Eliten (PolitikerInnen u.a.). Die Aufgabe der WählerInnen liegt einzig darin, Eliten zu wählen, welche Entscheidungsarbeit übernehmen. Es ist jedoch nicht die Aufgabe der WählerInnen Fragen für sich

zu entscheiden und erst dann politische VertreterInnen zu wählen, welche die von den WählerInnen getroffenen Entscheidungen ausführen (ebenda, S. 94). Somit werden BürgerInnen zu nichts mehr als WählerInnen. Wobei ihnen einzig die Wahl der regierenden Eliten obliegt. Gegenstände der Diskussion oder Entscheidungen obliegen eben den gewählten Eliten. Die pure Reduktion der Beteiligungsmöglichkeiten auf das Wahlkreuz ist ein Thema, das in Unterrichtsprinzip, Lehrplan und Kompetenzmodell konsequent ausgespart wird. Die Kategorie der Beteiligung, des Engagements wird dadurch umso mehr ungreifbar.

Macpherson kritisiert, dass in diesem Modell nicht eine Gesellschaft mit freien Möglichkeiten zur individuellen Entfaltung der Ausgangspunkt ist, sondern eine kapitalistische Marktwirtschaft: Genauer entlarvt er Demokratie als marktwirtschaftliches Verfahren. Die WählerInnen sind die KonsumentInnen, PolitikerInnen die UnternehmerInnen. Sowohl UnternehmerInnen als auch KonsumentInnen sind an der rationalen Maximierung ihres eigenen Nutzens orientiert. Daraus ergibt sich ein Bild von NutzenmaximiererInnen unter einem politischen Wettbewerb (ebenda, S. 95). Vereinfacht kann man dieses Modell so beschreiben, dass sich die KonsumentInnen, also die WählerInnen, für eine UnternehmerInnengruppe, sprich eine Elite, entscheiden, die verspricht, den Nutzen der KonsumentInnen zu maximieren. Letztendlich liegt es jedoch an den UnternehmerInnen, welche Produkte, sprich Politikvorgänge und Entscheidungen, tatsächlich produziert werden, da die UnternehmerInnen, genauso wie die KonsumentInnen, daran interessiert sind, den eigenen Nutzen zu maximieren.

Wie ich in der Lehrplananalyse gezeigt habe, lässt sich in diesem ein durchaus kritischer Zugang zu Produktion und Konsum finden, welcher jedoch nicht in Zusammenhang mit Politik gebracht wird, was eine große Schwäche des Lehrplans ist. In Unterrichtsprinzip und Kompetenzmodell kommt eine ökonomische Sicht auf die Politik gar nicht vor, da in diesen viel zu sehr moralische Ansprüche und klassische Demokratie im Vordergrund stehen. Dies wirkt so, als würden diese beiden Leitfäden gewissermaßen an der politischen Realität vorbeiarbeiten.

Eine ökonomische Perspektive auf die Politik wäre auch deshalb wichtig, weil das Gleichgewichtsmodell, welches Macpherson entwirft ein System des Angebots und der Nachfrage politischer Güter bedeutet (ebenda, S. 93). Jedoch relativiert er dies, indem er sagt, KonsumentInnensouveränität sei eine Illusion, da kein Gleichgewicht bestehe. Geht man davon aus, dass der demokratische Prozess einem Marktsystem entspricht, so reagiert der Markt in diesem System nur auf effektive Nachfrage; Eine Nachfrage, die mit Kaufkraft ausgestattet ist.

Doch was bedeutet nun „politische Kaufkraft“? Macpherson kritisiert, dass diese aus Geld für die Finanzierung von Wahlkämpfen, Interessengruppen und der Sendezeit in Medien besteht, außerdem verfügt über „politische Kaufkraft“ auch der/diejenige, der/die direkte Leistungen in Wahlkämpfe oder Organisationsarbeit einbringt. Es liegt auf der Hand, dass ein solches System wegen der

Ungleichheit der Vermögensverhältnisse nicht demokratisch sein kann (ebenda, S. 103), was wiederum bedeutet, dass allein der Begriff des Demokratielernens keinen Bestand haben kann. Beruht nun dieses Modell auf dem System der Marktwirtschaft, so geht diese wiederum davon aus, dass man für Leistungen Gegenleistungen bekommt. Jedoch erhalten politisch apathische BürgerInnen nicht dieselben Leistungen wie die politisch aktiven. Politische Apathie hängt mit dem Bildungsgrad, der beruflichen Tätigkeit, der Möglichkeit des Zuganges zu Informationen, etc. zusammen (ebenda, S. 104). Ich stimme Macpherson bei den Gründen für politische Apathie zu, stimme jedoch nicht mit seiner Gleichung überein, dass politische Apathie keine Gegenleistung bedeutet, während politisches Interesse/Aktion den Erhalt von Gegenleistungen mit sich bringt. Subversiver Aktionismus bzw. Aktionismus, welche nicht mit dem System konform geht, wird sicher nicht, bloß weil es sich um politische Aktionen handelt, Gegenleistungen von Seiten des Staates mit sich ziehen. Ich denke, man muss hier unterscheiden zwischen systemkonformen politischem Handeln und subversivem. Während das systemkonforme Handeln belohnt wird, sprich Gegenleistungen erhält, wird das subversive bestimmt mit den Mitteln des Rechtsstaates unterdrückt und abgestraft werden.

Bleiben wir jedoch weiter bei der von C.B. Macpherson erwähnten politischen Apathie. Er kreidet dem pluralistischen Eliten- und Gleichgewichtsmodell an, selbst zu politischer Apathie beizutragen, für welche es, so Macpherson, dann keine Gegenleistungen mehr gibt. Dies liegt daran, dass sich die Eliten, also die PolitikerInnen, nicht gegenüber den WählerInnen verantworten müssen. Bei diesen wiederum entsteht das Gefühl, ohnehin keine Wahl zu haben, wodurch sie der Wahl ganz einfach fern bleiben (ebenda, S. 104). Diese These Macphersons, Wahlenthaltung bedeute politische Apathie, greift jedoch etwas zu kurz, da Wahlenthaltung auch bedeuten kann, bewusst die dargebotenen Möglichkeiten abzulehnen. Klarer wird dies, wenn man den Begriff der Wahlenthaltung durch „Wahlverweigerung“ ersetzt. Dadurch wird es leichter ersichtlich, dass jemand etwas bewusst verweigert, wie etwa die Möglichkeit einer politischen Wahl.

Ich denke, man kann politische Apathie im weiteren Sinne als politische Aktionslosigkeit definieren, die gepaart ist mit dem Mangel an Möglichkeiten und Fähigkeiten, seine eigenen Interessen zu formulieren und sich für diese einzusetzen. Dies besonders wenn Berelson et al. sagen, das Funktionieren des Modells hänge von politischer Apathie ab, da politische Partizipation die Stabilität gefährde (Berelson et al. 1954 zit. n. Macpherson 1983, S. 104f).

Dies ist ein enttäuschender Schluss, wenn man bedenkt, dass der Allgemeinglaube und auch das Unterrichtsprinzip darauf beruht, dass die Demokratie eine Regierungsform ist, bei welcher die Macht vom Volk ausgeht. Nach Berelson et al. wird dieser Glaube nun dadurch erschüttert, dass eben diese Macht, welche das Volk ausüben könnte, für die Stabilität gefährlich ist. Schließen kann man daraus, dass nicht für sondern gegen das Volk gearbeitet wird, oder genauer: Über das Volk

hinweg.

Die Frage stellt sich nun, ob sich alle BürgerInnen gleich apathisch verhalten, angesichts der Tatsache, dass diese Art der Nicht-Beteiligung von ihnen erwartet wird. Laut Macpherson verhalten sich besonders die BürgerInnen der unteren sozialen Schichten apathisch. Erklären lässt sich dies durch die Tatsache, dass Kategorien politischer Forderungen, für die das meiste Geld mobilisierbar ist, bessere Erfolgsaussichten haben. Ohne Geld also kein Gehör. Ich denke, dass auch der Bildungsgrad entscheidend für politische Beteiligung ist. Je mehr politische Information ich habe, je mehr mir politische Kontroversen bewusst sind, desto eher werde ich bereit sein, einzugreifen und für meine Interessen einzutreten. Kenntnisse über die Beteiligungsmöglichkeiten sind hier natürlich auch von großem Nutzen.

Ich denke jedoch, dass eine vollkommene Enthaltung der BürgerInnen ebenso systemgefährdend ist wie eine hohe politische Partizipation, da ab einem gewissen Grad der Enthaltung die Regierungsform keine Legitimation mehr hat.

In diesem Elitenmodell, wie Macpherson es nennt, bestimmen nun die Eliten die Gegenstände der Auseinandersetzung. Hierbei zitiert er Schumpeter, der sagt: „Wir sehen uns bei der Analyse politischer Prozesse weithin nicht einem ursprünglichen, sondern einem fabrizierten Willen gegenüber“, der „analog zur Art und Weise der kommerziellen Reklametechnik“ fabriziert wird; es ist eine Tatsache, dass „das Volk die Streitfragen weder stellt noch entscheidet, sondern dass diese Fragen, die sein Schicksal bestimmen, normalerweise für das Volk gestellt und entschieden werden.“ (Schumpeter 1942 zit. n. Macpherson 1983, S. 106f).

In diesen Worten Schumpeters erkennt man ganz klar, dass das politische System auf einem Marktsystem beruht: Die BürgerInnen werden zu KonsumentInnen, Die Nachfrage wird durch das Angebot erzeugt, künstlich erschaffen. Nicht einmal die Entscheidung für oder gegen ein Angebot bleibt in den Händen der WählerInnen.

Kategorien wie Eliten, Angebot und Nachfrage werden in sämtlichen Bestimmungen für die politische Bildung ausgespart. Geradezu naiv wirken nach dieser Analyse die Forderungen nach Demokratie, Engagement und Toleranz des Unterrichtsprinzips. Die Ansprüche dieses gehen an der Realität vorbei und wirken veraltet, da Demokratie, wie Macpherson sie beschreibt, nicht mehr dem Namen nach die Verbindung aus *demos* und *kratien* bedeutet. An deren Stelle stehen nun Eliten, Produktion und Nachfrage.

Mit dieser Kritik am Eliten- und Gleichgewichtsmodell gelingt es Macpherson sehr gut ein in sich logisches Abbild des gegenwärtigen Zustands der Demokratie darzustellen. Er entwirft jedoch auch ein anderes Modell, welches er als mögliche Weiterentwicklung betrachtet, dieses nennt er „Demokratie als Beteiligung“ (ebenda, S. 110ff).

Demokratie als Beteiligung zeichnet sich durch ein hohes Maß an Mit- und Zusammenarbeit aus und kam erstmals in den 1960er Jahren als Parole der Neuen Linken auf. Das Hauptproblem an diesem Modell ist nicht, wie partizipatorische Demokratie funktioniert, sondern wie diese herbeizuführen ist (ebenda, S. 110ff).

Macpherson beschreibt dieses Beteiligungsmodell nicht genau, sondern zeigt Strategien und notwendige Veränderungen der bestehenden Demokratie auf, die zu diesem führen können.

Als zwei Grundbedingungen nennt er:

1. Die BürgerInnen sollten sich nicht mehr als VerbraucherInnen sehen, sondern als eigene Fähigkeiten anwendende Individuen.
2. Vonnöten ist eine Verminderung der sozialen und ökonomischen Ungleichheit (ebenda, S. 117).

Hier wird ersichtlich, dass die Veränderung zum Beteiligungsmodell keine schnelle Umwälzung sein kann, sofern diese überhaupt möglich ist. Allein die erste Bedingung scheint unmöglich umzusetzen: Denn nannte Macpherson zuerst die politische Apathie eine Bedingung für das Eliten- und Gleichgewichtsmodell, so scheint eben diese Apathie das große Hindernis dafür zu sein, dass das System sich ändern könnte, oder besser: geändert werden kann. Als Vorstufe zu dieser ersten Bedingung sehe ich daher Veränderungen im Bereich der politischen Bildung. Denn ist diese auf reine klassische Demokratielehre beschränkt, so werden die BürgerInnen nicht ein Bild von sich entwickeln, das kritisch und veränderungswillig ist. Bringt man Kindern und auch Erwachsenen bloß bei, wie sie sich im gegenwärtigen System zu verhalten haben, so werden diese erneut in eine KonsumentInnenrolle hineingezwängt und Kritik und Emanzipation tritt in den Hintergrund. Auch wenn Engagement und Beteiligung im Unterrichtsprinzip gefordert werden, so kann dies angesichts der konsequenten Leugnung der Realpolitik, der liberalen Demokratie, nicht zielführend an die SchülerInnen herangebracht werden.

Auch die zweite Bedingung Macphersons scheint in neoliberalen Zeiten schwer möglich. Ich denke, dass ein Eingehen auf die Bedingungen, die für eine Verminderung der sozialen und ökonomischen Ungleichheit notwendig sind, den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Über Macpherson hinaus möchte ich nun weitere Diskurse um den Begriff Demokratie verfolgen und versuchen, so ein klares Bild der Vor- und Nachteile heutiger Demokratien zu schaffen.

Die gängigste Assoziation mit dem Begriff Demokratie ist wohl Volkssouveränität. Dies bedeutet, dass alle sich an den sie betreffenden Entscheidungen beteiligen können (Zeuner 1997, S. 21). Als nächster Gedanke kommt den meisten wohl der Satz „Das Volk regiert sich selbst“ in den Sinn. Es ergibt sich ein Bild, das aus politisch aktiven BürgerInnen besteht, die für ihre Rechte und Interessen eintreten und ihre Lebenswelt immer unter Beachtung der Interessen anderer,

selbstbestimmt gestalten. Dies deckt sich mit dem –wie ich gezeigt habe- überholten Begriff, der *demos* und *kratein* miteinander verbindet. Eine Gesellschaft, in welcher Diskussion und Kompromissfindung an erster Stelle stände, wäre diese, voll mit BürgerInnenversammlungen, Befragungen und Initiativen, gleichberechtigten BürgerInnen, die ohne gewählte Eliten auskommen. Anstatt über das Weiterkommen eines Containerbewohners im Fernsehen, würden Menschen über eine Gesetzesreform oder ein neues Budget abstimmen. Eine logische Fortsetzung dieser Darstellung wäre das Klingeln des Weckers, das einen aus diesen utopischen Träumen reißt und im Zeitalter indirekter, liberaler Demokratie aufwachen lässt.

Direkte Demokratie besteht in Österreich entweder aus Volksabstimmung, Volksbegehren oder Volksbefragung und man kann diese Beteiligungsmöglichkeiten mittlerweile in die Populismus-Schublade stecken, die allgemein eher negativ konnotiert ist. Da Elemente direkter Demokratie kaum einen Platz finden, gibt es indirekte Beteiligungsmöglichkeiten in Form der Wahlen. Man könnte behaupten, diese wären die letzten Instrumente der Demokratie, bei welchen die BürgerInnen politisch aktiv werden. Gegenwärtig muss man sich von den Elementen direkter Demokratie trennen, denn gegenüber mächtigen etablierten Interessen scheint BürgerInnen- und Betroffenenbeteiligung keine Chance zu haben. Vielmehr werden Entscheidungen an so genannte SpezialistInnen delegiert (Zeuner 1997, S. 28f), welche Macpherson als Eliten bezeichnet. Das Wort „Volkssouveränität“ scheint antiquiert angesichts des vorherrschenden Zustandes der indirekten Demokratie. Diese bedeutet nicht weitgehende Selbstbestimmung des Volkes, sondern die Herrschaft privilegierter Eliten (Hirsch in: http://www.links-netz.de/K_texte/K_hirsch_postdemokratie.html 18.8.2011). Es stellt sich die Frage, inwiefern BürgerInnen überhaupt noch die Chance haben, sich an Entscheidungen zu beteiligen, Themen Gehör zu verschaffen und somit Politik mit zu bestimmen. Vielmehr scheinen sich die Partizipationsmöglichkeiten darauf zu beschränken, ein Kreuz auf einem Wahlzettel zu machen. Nicht umsonst spricht man von so genannten Wahldemokratien, Flächendemokratien, Massendemokratien oder liberalen Demokratien, in welchen politische EntscheidungsträgerInnen bestellt und abgewählt werden. Hierbei bedeutet Volkssouveränität nicht Herrschaft des Volkes, sondern Herrschaft durch gewählte VertreterInnen (Rosenberger 2008, S. 11).

Die BürgerInnen einer Demokratie bleiben also Beherrschte. Schwächt man diese Aussage mit dem Argument ab, die BürgerInnen können sich aussuchen, von wem sie beherrscht werden, so muss man hier kontern, dass auch unter den BürgerInnen nur eine Mehrheit entscheidet und damit immer noch nicht garantiert ist, dass die gewählten Eliten auch wirklich in einer Weise regieren, wie sie es im Wahlkampf angepriesen haben. Man hört immer wieder Begriffe wie „Politikverdrossenheit“ oder „die da oben“, da sich BürgerInnen ohnmächtig fühlen angesichts der vorherrschenden Interessen die zudem oft marktwirtschaftlich geprägt sind.

Deswegen muss der Begriff „direkte Demokratie“ durch „indirekte Demokratie“ ersetzt werden. Denn bedeutet Demokratie Selbstbestimmung bzw. Selbstregulierung, so ist diese Idee mit modernen Wahlen nicht vereinbar (Rosenberger 2008, S. 16). Die Macht wirkt top-down: Entscheidungen werden von den Eliten getroffen, welche das Volk anzunehmen hat. Somit ist es, wie gesagt, falsch, von einer Demokratie zu sprechen, eher muss man den Regierungszustand als liberale Demokratie, Wahldemokratie oder indirekte Demokratie bezeichnen.

Was offensichtlich fehlt, ist eine positive politische Freiheit, welche sich durch gemeinsames öffentliches Handeln der Menschen auszeichnet (Arendt zit. n. Lösch 2005, S. 65). Handeln Menschen heute gemeinsam politisch und treten mit ihren Anliegen auf, so geschieht dies in erster Linie im Rahmen von Demonstrationen, welche von den Eliten negativ beurteilt oder oftmals gar nicht wahrgenommen werden. Es scheint, als wären alternative Beteiligungsformen nicht nur äußerst unerwünscht sondern sogar gefürchtet, da diese herrschende Interessen bzw. Eliten gefährden könnten. Anstatt der positiven politischen Freiheit, hat sich eine negative politische Freiheit breit gemacht: Diese bedeutet, dass die Menschen im Alltag kaum über politische Handlungsmöglichkeiten verfügen, ihre Freiheit von Zwängen bei Wahrung grundlegender Rechte jedoch erhalten bleibt. Von echter Freiheit kann hier keine Rede sein, denn diese bedeutet, wie Hannah Arendt es in Freiheit und Politik (1994) ausdrückte, „dass man weder beherrscht wird noch selber herrscht.“ (Arendt zit. n. Lösch 2005, S. 65f).

Die einzige Freiheit, die den Menschen bleibt, ist, ein Kreuz oder eben kein Kreuz auf einen Zettel zu machen. Diese Passivität, dieser Rückzug ins Private ist das, was der liberalen Demokratie zugutekommt.

Um nun mit Richard Katz zu sprechen: „Wahlen sind die definierende Institution der modernen Massendemokratien“ (Katz 1997 zit. n. Rosenberger 2008, S. 15). Demokratie- und Freiheitsqualität wird deshalb auch an den im jeweiligen Staat stattfindenden Wahlen gemessen. Diese Gleichsetzung der Demokratiequalität mit dem Abhalten von Wahlen ist ein weiterer Beweis dafür, dass Demokratien sich heute nur noch durch Wahlen definieren. Für die Demokratie- und Freiheitsqualität gibt es folgende Kategorien:

1. Durchführung von regulären und freien Wahlen: Geschütztes Wahlgeheimnis, kein Wahlbetrug.
2. Wettbewerb und Pluralismus müssen vorhanden sein (kompetitives Mehrparteiensystem, mehrere Parteien oder KandidatInnen treten unter den gleichen Bedingungen bei der Wahl an).
3. Medienzugang der politischen Parteien und KandidatInnen und gleiche Bedingungen für die Wahlkampagnen.
4. Keine Barrieren bei der Registrierung der zu wählenden und der WählerInnen.

5. Kein Druck auf die Wahlausübung.
6. Allgemeines Wahlrecht für alle Erwachsenen.
7. Wahlbeobachtung und transparente Wahlauszählung.
8. Regierung und Parlamente müssen bestimmte Funktionen erfüllen.

(Rosenberger 2008, S. 13)

In diesen Kategorien befasst sich lediglich ein Punkt, nämlich der letzte, mit den Institutionen und ihren Aufgaben, alle anderen Punkte beschränken sich auf Wahlen. Völlig außer Acht gelassen werden dabei Elemente direkter Demokratie, die anscheinend für die Demokratie- und Freiheitsqualität nicht von Gewicht sind. Vielmehr scheint es, dass korrekt abgehaltene Wahlen als alleiniges Indiz zur Bestimmung der Demokratiequalität herangezogen werden. Freiheitsqualität kann mit diesen Maßstäben nicht gemessen werden, da Wahlen, wie oben genannt, nicht Teil einer positiven politischen Freiheit sind. TheoretikerInnen wie Samuel Huntington betrachten direkte Demokratie als Gefahr für die gesellschaftliche Ordnung. Daher solle diese beschränkt werden, um die Regierbarkeit zu schützen (Huntington 1968 zit. n.: Becker 1998, S. 13). Dies unterstreicht erneut das Bild des/der willkommenen apathischen Bürgers/BürgerIn, dessen/deren Apathie dem Staat zugutekommt, da er so nicht von seinen Interessen entgegengesetzten Forderungen belästigt wird.

Neben dem Problem des Mangels direkter Beteiligungsmöglichkeiten lässt sich, wie bereits bei Macpherson beschrieben, beobachten, dass politische Vorgänge und Entscheidungen zunehmend marktorientiert sind und ökonomisch beeinflusst werden. Politik und Ökonomie lassen sich nicht mehr voneinander trennen und oft scheint es, als würden die (gewählten) Eliten nicht für die BürgerInnen sondern für den Markt Interessen durchsetzen und Lobbying betreiben. Daher ist es kaum verwunderlich, dass zu viel Mitbestimmung ungern gesehen wird, da dies das politische Zuarbeiten für den Markt eventuell in Frage stellen oder sogar gefährden könnte. Übrig bleibt der Eindruck, dass politisch aktive BürgerInnen in erster Linie als systemgefährdend angesehen werden und Politik nicht mehr für diese, sondern über diese hinweg gemacht wird. Doch nicht nur die in einem Staat lebenden Menschen verlieren an Gewicht, sondern auch der Staat selbst. An erster Stelle steht nun der Markt, der seine Arme über andere gesellschaftlichen Institutionen ausbreitet. „Man muss die Wirtschaft von staatlichen Einschränkungen befreien“ (Erhard 1948 zit. n. Foucault 2006, S. 119) könnte einer der Leitsprüche des Neoliberalismus heißen.

Im Folgenden versuche ich kurz, typische Merkmale des Neoliberalismus, der an der Etablierung liberaler Demokratie nicht wenig beteiligt ist, darzustellen und herauszuarbeiten, wie diese Einfluss auf Staat und Gesellschaft haben: Kennzeichnend für neoliberale Verhältnisse ist die Zurückdrängung des Staates und damit seiner Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten.

Eingriffe des Staates in wirtschaftliche Vorgänge werden als unfair und verzerrend wahrgenommen, da damit freier Wettbewerb nicht möglich sei. Das Ziel ist, so viele Aktivitäten wie möglich durch den Markt zu erfassen, um eine freie Gesellschaft aufrecht zu halten und Hindernisse wie Einigung und politische Entscheidungen wegfällen zu lassen (Friedman 2002, S. 47). Als wichtigste Institution der Freiheit und Gerechtigkeit gilt nun der Markt. Es wird angenommen, dass freier Wettbewerb, bei welchem Schwächere oder weniger Begünstigte durch keine staatlichen Interventionen geschützt werden und Fehlentscheidungen nicht durch Hilfspakete abgeschwächt oder ausgebessert werden können, für die gesamte Gesellschaft am meisten fair und gerecht ist. Der Staat mit seinen letzten Auswüchsen sozialer Unterstützungen und Hilfsleistungen gilt in diesem Spiel des freien Marktes als Spielverderber: Er verzerrt die Regeln und verhindert freien Wettbewerb. Verlierer des Spiels seien selbst schuld und hätten eben nicht ökonomisch klug gehandelt. Konsequenzen ihres Verhaltens müssen sie demnach selbst tragen.

Dass man den Staat nicht auslöschen kann, erkennen jedoch auch die Neoliberalen. Neben der rigiden Beschränkung seiner (vor allem auf ökonomische Vorgänge bezogenen) Handlungsmöglichkeiten, sollte der Staat die Basis für einen freien Wettbewerb in Form von Gesetzen und Bestimmungen schaffen. Ein Merkmal westlicher Demokratien ist, so Milton Friedman, das Gewinnstreben (Friedman 1976 zit. n. Kreisky 2001, S. 41). Die Spielregeln, natürlich sehr zugunsten des Wettbewerbs, schaffen die Regierungen (Friedman 2002, S. 52), welche man demnach als Handlanger des Marktes bezeichnen könnte. Die Befugnisse des Staates enden jedoch, sobald sich ein Monopol bildet, welches, so die Neoliberalen, durch Regierungssubventionen entstanden sei (ebenda, S. 52). Auch wenn es scheint, dass nach wie vor der Staat für Gesetze und Verfassungen zuständig sei, so ist er dies nur, solange diese zugunsten der Ökonomie gestaltet werden. Den Staat als überwältigtes Opfer des Kapitals zu betrachten, der angesichts einer sich flächendeckend ausbreitenden Ökonomisierung sämtlicher gesellschaftlicher und politischer Bereiche kapituliert, ist jedoch falsch, da Markt und Wettbewerb selbst ein Ergebnis bestimmter Politiken sind (Demirovic 2008, S. 25). Das Henne-Ei-Problem kann nicht gelöst werden. Auch wenn manche TheoretikerInnen vom „making of the market“ sprechen und damit den Staat als Begründer des Neoliberalismus sehen, der Marktregeln und einer Marktgesellschaft den Weg geebnet hat (Munck 2005, S.61), so lässt sich nicht ausmachen, ob der Staat mit diesem Verhalten etwa nur auf den expandierenden Markt reagiert hat und der Markt somit Auslöser und Urheber neoliberaler Transformationen ist. Dass zwischen Markt und Staat ein Ping-Pong Prinzip herrscht, steht außer Frage. Gleichberechtigt sind die beiden Pole jedoch nicht, da der Staat unterwürfig zum Markt emporblickt und diesen zum Prinzip seiner Tätigkeiten macht, das Freiheit und Gerechtigkeit ermöglicht (Demirovic 2008, S. 24f).

Doch nicht nur das Staatsbild verändert sich, auch das Menschenbild ist neoliberalen

Transformationen unterworfen: JedeR ist sich selbst im freien Wettbewerb der/ die Nächste, Individualisierung und „Egomanisierung“ sowie soziale Ent-Bindungen (Kreisky 2001, S.39) lassen den Menschen zum homo oeconomicus werden, der ohne Rücksicht auf andere, für sich selbst so viel Kapital wie möglich anzuhäufen versucht, da VerliererInnen in diesem Spiel nicht auf ein Sicherheitsnetz hoffen können, weder ein staatliches, noch ein zwischenmenschliches. Denn als ein ständig nach der nächsten Expansions- oder Gewinnmöglichkeit strebender Mensch ist und bleibt man auf sich selbst angewiesen und wenn man denn soziale Kontakte brauche, so aber bitte nur innerhalb der traditionellen Familienform, mit welcher nebenbei auch garantiert wird, dass auch in zwanzig Jahren noch genug vom Gewinn getriebene zukünftige Burn-Out PatientInnen herumhetzen. Als neue Form der Versklavung tritt die so genannte Ich-AG zutage, die jedoch nicht ausschließlich selbständige AlleinunternehmerInnen bezeichnet. Auch mit Fixanstellung in einem großen Unternehmen ist jedeR ArbeitnehmerIn letztendlich für sich selbst verantwortlich und arbeitet stets auf eine Weise, mit welcher er/sie selbst den größten Nutzen für sich herausschlagen kann.

Ein Milieu männerbündischer Mentalitäten (ebenda, S. 42) ist weiters charakteristisch für den Neoliberalismus. Diese zeichnen sich durch ihre (formelle wie informelle) Schließung gegenüber Frauen sowie Tendenz zu Geheimbündelei und ihre spezielle Form der Kameraderie aus (ebenda, S. 43f). Frauen haben in diesem System nur eine Chance, wenn sie männliches, latent aggressives Verhalten an den Tag legen und sich mit Ellbogentechnik Zutritt zu den Männerbünden verschaffen. Ein Beispiel hierfür wäre Margaret Thatcher, die mit ihrem Ausspruch TINA-There is no alternative (Munck, 2005, S. 60) kundtat, dass eine andere Ideologie neben dem Neoliberalismus keine Chance hat und auch ihre Regierungsweise nach dieser Maxime gestaltete. Gleichstellung und Emanzipation gilt als marktverzerrend und subversiv, weswegen sich ein Rückschritt bemerkbar macht, der die Zeit vor den marginalen Ansätzen von Geschlechterreformen (Kreisky 2001, S. 48) wieder aufleben lässt.

Neben den Ich-AGs, dem permanenten zwischenmenschlichen Wettbewerb und der Rückkehr zu vorsintflutlichen Geschlechterverhältnissen erfährt der/ die BürgerIn eine weitere Wandlung: Er/sie verliert den Status des/der BürgerIn und wird zum Konsument: „I shop therefore I am. The complex and empowering vision of citizenship in its classic democratic presentation was reduced, in the era of neoliberalism, to the power of the credit card and the pleasures of the shopping mall (...)“ (Munck 2005, S. 65). Konsum ist heute mehr denn je ein ausschlaggebender Faktor: Für eine gut funktionierende Wirtschaft, eine geschickt operierende Werbeindustrie und nicht zuletzt für das Wohlbefinden und die Zufriedenheit der Menschen, deren Bedürfnisse sich ohnehin nur noch um Taschen, Schuhe, Autos und Häuser zu drehen scheinen.

Greift man nun erneut das Argument auf, Neoliberalismus sei ein Garant für Freiheit, so darf man

dies ruhig bejahen, denn Neoliberalismus steht für freien Kapitalverkehr, Freihandel, freies globales Investieren und Freiheit von demokratischer Regulierung (http://www.christian-felber.at/artikel/pdf/Was_ist_Neoliberalismus.pdf 22.8.2011).

In dieses Gefüge aus Markt, Kapital und Konsumzwang scheint sich eine liberale Demokratie sehr gut einzufügen. Menschen schenken ihre Aufmerksamkeit in der wenigen Freizeit, die ihnen bleibt nicht gerne politischen Kontroversen oder Diskussionen. Sich politisch beteiligen wenn man nach einem zehn Stunden Tag, völlig geschlaucht von out-sourcing, net working und human resources-managing nach Hause kommt und die einzige Beteiligung, die einem jetzt noch einfällt, sich auf eine Familienpizza vom Delivery-Service bezieht?

Abschließend kann man sagen, dass gewisse Kategorien, nämlich jene, welche typisch für eine liberale Demokratie sind, in Unterrichtsprinzip, Kompetenzmodell und klarerweise auch im Lehrplan nicht beachtet wurden. Es bedürfe hier einer völligen Überarbeitung oder Neugestaltung dieser Richtlinien, wodurch Begriffe wie Wettbewerb, Eliten oder Wahldemokratie in diese einfließen sollten. Der klassische Demokratiebegriff müsste neu definiert werden und an die realen Gegebenheiten angepasst werden. Nur dann ist eine realistische, für die Praxis sinnvolle Demokratiekritik möglich.

Die These, die sich aus diesem Kapitel ergibt ist jene, dass es eine Art Graben oder Kluft zwischen dem, was in der Schule unterrichtet werden sollte und dem, wie sich Demokratie wirklich gestaltet, gibt.

10. Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform:

Nach der Untersuchung der Demokratie, welche zunehmend als (neo-)liberale praktiziert wird, ist fraglich, ob das Unterrichtsprinzip seinen Ansprüchen gerecht werden kann. Völlig neben dem Thema ist das Unterrichtsprinzip jedoch nicht, wenn man Demokratie wie Gerhard Himmelmann aufspaltet:

Auch Himmelmann kritisiert ein „Zerfließen“ der Politikdidaktik aufgrund verschiedener Orientierungen (Himmelmann 2007, S. 15). Eine hilfreiche Aufspaltung in die drei Politikdimensionen (polity, policy, politics) habe in der Praxis nicht stattgefunden, stattdessen treten zahlreiche didaktische Orientierungen wie z.B. Problemorientierung, Kontroversität, Alltagsorientierung (ebenda, S. 13ff) auf.

Himmelmann plädiert dafür, Demokratie aufzuspalten in Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform (ebenda, S. 37). Bei der Demokratie als Lebensform greift Himmelmann auf Thesen John Deweys aus seinem 1916 erschienenen Buch „Demokratie und Erziehung“ sowie aus „Die Öffentlichkeit und ihre Probleme“ aus 1927 zurück.

Immer wieder wird im Unterrichtsprinzip der Begriff der Demokratie gebraucht: Von der „Verwirklichung der Demokratie“ wird gesprochen, von „Mitbestimmung im demokratischen Willensbildungsprozess“ sowie von „der Erhaltung der demokratischen Freiheiten“ (www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsaterlass.pdf 13.2.2011). Zwar pocht das Unterrichtsprinzip auf „Mitbestimmung“, „Zivilcourage“ und „persönliche Verpflichtung“ (www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsaterlass.pdf 13.2.2011), übersieht jedoch, dass sich dies innerhalb der gängigen Verhältnisse sehr schwierig gestaltet und unter Umständen gar nicht möglich ist. Mir ist klar, dass sich das Wort „Demokratie“ in einem Grundsatzterlass gut macht, dass es gut klingt, wenn man demokratische Rechte und Freiheiten als oberstes Prinzip nennt, jedoch ist dies oftmals irreführend und die Werte, die gepriesen werden entsprechen nicht der Realität. Und auch jener Punkt, der auf die Initiative und Partizipation der SchülerInnen pocht (Politische Bildung soll die Überzeugung wecken, dass Demokratie sich nicht in einem innerlich unbeteiligten Einhalten ihrer Spielregeln erschöpft, sondern ein hohes Maß an Engagement erfordert (...)(www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsaterlass.pdf 13.2.2011)) scheint nicht zu beachten, dass BürgerInnenbeteiligung oftmals mächtigen Interessen- und Wirtschaftsgruppen gegenüber steht. Und sollte es auch engagierte Lehrkräfte geben, die versuchen, politische Bildung in ihren Unterricht einfließen zu lassen, so ist das zu Lernende im Vergleich mit den tatsächlichen politischen Verhältnissen schwer zu argumentieren. Worauf ich hinaus möchte ist, dass hier offenbar auf einen gewissen Punkt nicht hingewiesen wurde: Nämlich, dass es einen Unterschied zwischen Demokratie-Leben und Demokratie als Herrschaftsform gibt. Analog dazu steht die im vorhergehenden Kapitel aufgestellte These, dass es einen Graben zwischen den demokratischen Ansprüchen des Unterrichtsprinzips und der liberalen Demokratie gibt. Anhand der Thesen Gerhard Himmelmanns möchte ich diesen Unterschied erklären:

10.1 Demokratie als Lebensform:

Laut Himmelmann muss man zwischen Demokratie als sozialer Idee und politischer Demokratie als Regierungssystem unterscheiden, denn die Demokratie habe sich zuerst zwischen den Individuen entwickelt und sei erst nach und nach als Regierungsform institutionalisiert worden, mit dem Ziel den Menschen mithilfe der demokratischen Regierungsinstrumente ein geordnetes, freies Zusammenleben zu ermöglichen (ebenda, S. 42). Laut John Dewey –auf welchen Himmelmann immer wieder zurückgreift- muss man sich, anstatt sich auf die Demokratie als Regierungsform zu konzentrieren, zur Demokratie als Form des Zusammenlebens hinwenden (Dewey 1996 zit. n. Himmelmann, 2007, S. 43).

Beachten sollte man an dieser Stelle auch die Gründe, die zu Deweys Thesen führten: John Dewey war zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Chicago als Philosoph, Lehrer und Schulgründer in Chicago tätig (Bohnsack 1976 zit. n. Himmelmann 2007, S. 44). Für Chicago bestand eine der größten Herausforderungen damals daraus, als Melting Pot die Neueinwanderinnen zu integrieren sowie die Flexibilität und Mobilität der neuen Bevölkerungsgruppen auf ein gemeinsames Ziel zu lenken. Darüber hinaus mussten die verschiedenen Ethnien und Interessengruppen für einen kooperativen Lebensstil begeistert werden, was durch Desintegrationstendenzen durch die Industrialisierung erschwert wurde (Lange-Quassowski zit. n. Himmelmann 2007, S. 44).

Das pädagogische Konzept, das Dewey nun aus diesen Anforderungen heraus entwickelte, bestand in erster Linie aus Interaktion, Kommunikation und Kooperation in der demokratisch-pluralistischen Gruppengesellschaft. Weitere Hauptpunkte waren Gleichberechtigung und Gegenseitigkeit, sowie ein gesellschaftsbezogenes Menschenbild (Himmelmann 2007, S. 48).

Himmelmann spricht von einer Kette von Wirkungen, die Demokratie als Lebensform auf diverse Bereiche hat:

Demokratie als Lebensform hat:

- eine Eigenwirkung für den Einzelnen,
- eine Zweitwirkung für Andere und Fremde
- eine Wechselwirkung zwischen den Einzelnen und den Anderen und zielt auf
- ein Zusammenwirken für gemeinsame praktische Zwecke ab (ebenda, S. 48).

Den besonderen Wert der Kommunikation innerhalb der Demokratie als Lebensform erkennt Jürgen Habermas: Für ihn ist Gesellschaft sowohl ein System als auch eine Lebenswelt, jedoch käme es in der Moderne zu einer Entkoppelung dieser beiden Bereiche. Ein daraus resultierender Mangel an systemintegrierenden Normen und Traditionen führe zu einer Überforderung des Individuums. Da nun Mechanismen wie Macht, Recht oder Markt keine integrierende Wirkung mehr haben, müsse diese Funktion nun die Kommunikation übernehmen (Habermas 1994 zit. n. Himmelmann 2007, S. 101f). Kommunikation ist laut Habermas somit die Basis der Demokratie als Lebensform, es brauche Sprache, Dialog, Semiotik und Verständigung.

Weitere Werte, die für Himmelmann ausschlaggebend für die Demokratie als Lebensform sind:

- BürgerInnenhumanismus und Mitverantwortung,
- gleiche Rechte und gleiche Pflichten
- Zivilität im gegenseitigen Verhalten,
- sozialer Gemeinsinn,
- Engagement oberhalb des Privaten, unterhalb des Staates und jenseits des Marktes,

- Engagement und Assoziation zu gemeinsamen Zielen u.v.a.m. (Himmelmann 2007, S. 115).

Damit geht Himmelmann mit Benjamin Barber d`accord, nach dessen Ansicht die staatsbürgerliche Kultur der Demokratie u.a. folgendes umfasst:

- Haltungen (Verantwortlichkeit, Verpflichtung, Toleranz, gegenseitiger Respekt, Kooperationswille, Einbildungskraft).
- ein Verhalten (Tatkraft, Engagement, Partizipation, Kooperation), das StaatsbürgerInnenschaft definiert.
- Nicht-politische Institutionen (freiwillige Vereinigungen, Stiftungen, Kirchen, Schulen, Gewerkschaften, vereine), die mit der Zivilgesellschaft verbunden sind (Barber 1994 zit. n. Himmelmann 2007, S. 115).

Die Ansprüche, die Himmelmann an die Demokratie als Lebensform stellt, decken sich einigermaßen mit jenen des Unterrichtsprinzips, was bedeuten würde, dass die Herrschaftsform in diesem nicht zu Tage kommt. Dies weist erneut darauf hin, dass der praktische Nutzen, die Verwertbarkeit des Unterrichtsprinzips angesichts der politischen Realität nicht gegeben ist.

10.2 Demokratie als Gesellschaftsform:

Neben der Demokratie als Lebens- und Herrschaftsform nennt Himmelmann auch die Demokratie als Gesellschaftsform. Diese bezieht sich auf Konzepte von Zivil- und BürgerInnengesellschaft. Zentral sind Mechanismen gesellschaftlicher Selbststeuerung und Eigenregulierung (Himmelmann 2007, S 171). TheoretikerInnen der Demokratie als Gesellschaftsform sind u.a. Martha Nussbaum, Charles Taylor oder Benjamin Barber. Die AutorInnen plädieren dafür, dass Menschen wieder in eine Gemeinschaft eingebettet werden sollten. Sie wehren sich gegen die Reduktion des Menschen auf den homo oeconomicus, gegen Privatisierung, Subjektivierung und die Flexibilisierung der Lebensverhältnisse. Sie fordern eine Re-Vitalisierung der BürgerInnengesellschaft, sie sind gegen den Verlust der sozial-moralischen und zivilen Wertmaßstäbe und gegen eine marktradikale Politik. Diesen Forderungen ist eine Kritik an einer liberal-demokratischen Gesellschaft und dem Verlust von Gemeinschaftswerten immanent (ebenda, S. 172f). Hilfreich für die Demokratie als Gesellschaftsform sind u.a. die Förderung basisnaher sozialer Netzwerke, mehr BürgerInnensinn und soziales Engagement, gemeinsame öffentliche Diskurse sowie die Aktivierung, Mobilisierung und Re-politisierung der Gesellschaft. Die Anforderungen an die BürgerInnen sind: Mehr Selbstverantwortung, sich politisch und öffentlich einzumischen, Zivilcourage zu zeigen, nicht auf vorgegebene staatliche Problemlösungen zu warten und sich nicht auf die marktwirtschaftlichen

Dynamiken zu verlassen (ebenda, 173f).

Anhand der Forderungen der AutorInnen erkennt man, dass sich Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform stark von der Demokratie als Herrschaftsform, insbesondere von der liberalen Demokratie unterscheidet, deren Ansprüche jedoch in geringen Mengen auch im Unterrichtsprinzip zu finden sind, wenn auch nicht in einer ähnlich radikalen Art formuliert.

Jedoch kann man die drei Dimensionen nicht strikt voneinander trennen, sie hängen voneinander ab und beeinflussen einander. Beispielsweise muss die Demokratie (als Herrschaftsform) auf Strömungen in der Gesellschaft ab einer gewissen Ausdrucksstärke reagieren. Meiner Meinung nach sind die drei Dimensionen so eng miteinander verwoben, dass die Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform ohne eine ähnlich geartete Regierungsform nicht existieren kann. Eine Forderung nach Demokratie muss also immer alle drei Dimensionen betreffen. Und auch die heutige liberale Demokratie ist nicht förderlich für Kooperation, Solidarität und öffentliche Diskurse.

Bezogen auf politische Bildung kann man jedoch erkennen, dass - besonders in Bezug auf Demokratiepädagogik – weniger die Demokratie als Regierungsform, jedoch umso mehr die Demokratie als Lebensform Gegenstand des Unterrichts ist. Das Unterrichtsprinzip mit den Schlagworten „gesellschaftliches Ganzes, Weltoffenheit, Gleichheit, Gerechtigkeit“

(www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzterlass.pdf 31.10.2011) scheint einzig und allein auf die Dimension der Lebens- und Gesellschaftsform abzielen. Damit könnte man das Unterrichtsprinzip als sinnvoll anerkennen, würde sich dieses nicht selbst widersprechen, wenn geschrieben steht: „Politische Bildung ist einem Demokratieverständnis verpflichtet, das in der Anerkennung legitimer Herrschaft und Autorität keinen Widerspruch zur postulierten Identität von Regierenden und Regierten sieht“ (ebenda, 21.10.2011). Das Prinzip sieht also keine Trennung der Dimensionen vor und verlangt damit das schier Unmögliche: Eine ausgereifte, faire, beteiligungsreiche Demokratie auf allen drei Ebenen. Damit verkennt das Unterrichtsprinzip die Realität (der liberalen Demokratie) und versucht jenseits dieser solidarische, partizipative BürgerInnen wie aus dem Nichts zu schaffen, was angesichts des tatsächlichen Zustandes der Herrschaftsform schwer möglich ist.

10.3 Demokratie als Herrschaftsform:

Wenn Himmelmann über die Demokratie als Herrschaftsform spricht, so ähnelt diese stark der vielfach kritisierten Institutionenlehre. Kritisiert wurde diese vor allem deswegen weil sie SchülerInnen zu sehr zur Anpassung an vorgegebene Strukturen dränge und eine kritische Infragestellung dessen nicht stattfindet (Himmelmann 2007, S. 188). Peter Massing kontert hierauf, „dass Politikunterricht, der gesellschaftliche und politische Institutionen ausblendet, (die) politische

Wirklichkeit weitgehend verfehlt“ (Massing 1997 zit. n. Himmelmann 2007, S. 189). Um die politische Wirklichkeit nun eben passend abzubilden wendet das Demokratie-Lernen mit der Demokratie als Herrschaftsform den Blick auf die Institutionen. Diese Ebene darf man jedoch nicht isoliert betrachten, da die drei Demokratie-Dimensionen zusammen hängen und ein Ganzes ergeben. Eine zentrale Frage zur Demokratie als Herrschaftsform lautet nun, ob die demokratische Herrschaftsform den Ansprüchen gerecht wird und welche normativen Prinzipien und institutionellen Regelungen gelten (Himmelmann 2007, S. 189). Himmelmann beantwortet diese Frage, indem er sagt, dass Demokratie als Herrschaftsform die Prinzipien und Mechanismen widerspiegelt, welche für die Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform wichtig sind (ebenda, S. 193). Ich stimme Himmelmann hier teilweise zu, jedoch muss man die Wechselwirkung der Kategorien beachten: Alle drei beeinflussen einander und keine steht für sich allein da. Einen Ursprung bestimmter Mechanismen kann man aufgrund der unmöglichen Isolation der Dimensionen voneinander nicht klar definieren. Eine zentrale Dimension innerhalb der Demokratie als Herrschaftsform ist die Macht. Himmelmann greift hierbei auf ein Zitat Max Webers zurück: „Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf die Chance beruht“ (Weber 1972 zit. n. Himmelmann 2007). Himmelmann spricht sich dafür aus, dass Macht und Machtkontrolle ein zentrales Thema der politischen Bildung sein sollte. Im Unterrichtsprinzip wird der Faktor der Macht wortwörtlich angesprochen. Was jedoch vergessen wurde ist die Machtkontrolle, was ein wichtiger Baustein für eine kritische Politikdidaktik ist.

Himmelmann selbst behandelt Macht nicht unkritisch wenn er mit Oberreuter eingesteht, dass aktive politische Beteiligung letztendlich einer kleinen Minderheit in den jeweiligen Institutionen möglich ist (Oberreuter 1996 zit. n. Himmelmann 2007, S. 206f). Dieses Argument entkräftet Himmelmann jedoch im nächsten Absatz, wenn er sagt: „Die repräsentativ-demokratische Institutionenbildung entlastet die Bürger davon, die personalen Anforderungen: Zeit, Energie und Sachverstand auf Dauer selbst zu erfüllen“ (Himmelmann 2007, S.207). Mit diesem Satz gelingt es dem Autor nicht, Vorteile der repräsentativen Demokratie darzustellen. Vielmehr kann man dies als Plädoyer für einen neoliberalen, unpolitischen Rückzug ins Private lesen, was nicht nur im Bereich der politischen Bildung kontraproduktiv ist. Anschließend unterstreicht Himmelmann die Bedeutung der Wahlen, des freien Wahlrechts sowie des Pluralismus der Parteienkonkurrenz (ebenda, S. 207). Außerdem schätzt er eine Regierung umso funktionsfähiger ein, je homogener die Parteienlandschaft ist (ebenda, S. 209). So sehr ich Himmelmanns Thesen zu den drei Dimensionen des Demokratiebegriffs schätze, so wenig kann ich diese letzten Argumente nachvollziehen. Denn betrachtet man Demokratie nicht als eine fixe Konstante, sondern als etwas, das immer wieder neu ausgehandelt werden muss, etwas, das auf die bestehenden Zustände reagiert, so kann eine

homogene Parteienlandschaft nicht für diese Aushandlungsprozesse garantieren. Ich halte es weiters für fragwürdig, ob heterogene, multikulturelle StaatsbürgerInnen durch homogene Parlamentsparteien eine entsprechende Vertretung erfahren können. Darüber hinaus sieht Himmelmann „vielfältige konventionelle und unkonventionelle“ Beteiligungsmöglichkeiten durch Mitwirkung und Mitgliedschaft in Parteien, Verbänden und BürgerInneninitiativen (ebenda, S. 210). Mit diesen Ansichten wird politische Bildung – zumindest der Bereich, der die Demokratie als Herrschaftsform behandelt – zu reiner Herrschaftslegitimation, was nicht Ziel und Sinn der politischen Bildung sein darf. Kritische Thesen lassen sich vom Autor kaum vernehmen, vielmehr scheint es, blicke er mit einem nahezu naiven, gutgläubigen Blick auf politische Institutionen. Seinen Fokus legt Himmelmann generell stark auf Parteien und Parlamente (die im Übrigen scheinbar als makel- und fehlerlos betrachtet werden), lässt dabei aber andere Einflussfaktoren völlig außer Acht. Zwar gelingt ihm vielleicht die Verknüpfung der drei demokratischen Dimensionen, dennoch betrachtet er politische Bildung sehr isoliert von diversen Nachbardisziplinen.

10.4 Kritik an Gerhard Himmelmann:

Bernhard Sutor hat mit „Demokratie-Lernen? - Demokratisch Politik Lernen!“ kritisch auf die Thesen Himmelmanns reagiert, stimmt der dimensional Dreiteilung jedoch zu: Für ihn ist es sinnvoll, dass Bereiche der politischen Bildung beim sozialen Lernen ansetzen und somit im Rahmen von konstruktivistischem Lernen unterrichtet wird (Sutor in: Breit/ Schiele (Hg.) 2002, S. 40). Jedoch, so Sutor, bedient sich Himmelmann eines defizitären Demokratiebegriffes, der keinen wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht wird. Weiters reduziere er den Staat einzig und allein auf den Demokratiebegriff (ebenda, S. 42). Ich kann Sutors Argumenten sehr gut folgen und denke, dass es für politische Bildung tatsächlich nicht ausreicht, den Staat mit dem Demokratiebegriff gleich zu setzen, selbst wenn man diesen in drei Dimensionen aufspaltet. Dass dies im Unterrichtsprinzip aber ebenso passiert, habe ich bereits argumentiert. Auch kritisiert Sutor, dass Himmelmann den Repräsentationsbegriff nicht zu Ende gedacht hat (ebenda, S. 43). Eine sehr kontroversielle Frage wirft Sutor auf, indem er fragt, ob man denn Demokratie wirklich auf alle sozialen Lebensbereiche ausdehnen müsse, vor allem, wenn eine Unterscheidung zwischen privat und öffentlich seitens Himmelmanns nicht statt gefunden hat. Er plädiert für geschützte private (und damit unpolitische) Freiräume (ebenda, S. 44). Diese Forderung führt allerdings zu nichts, denn wie schon die Frauenbewegung skandierte „Das Private ist politisch“ (www.renner-institut.at/frauenmachengeschichte/autonome/autonome.htm 7.11.2011) ist eine Trennung zwischen öffentlich (politisch) und privat (unpolitisch) kaum möglich. Außerdem scheinen private Bereich

(sofern man diese als solche bezeichnen kann) dank Flexibilisierung, unregelmäßigen Arbeitszeiten und einer „Allzeit bereit-Mentalität“ immer mehr zu verschwinden. Für Sutor und auch für mich fehlt an der gesamten Theorie Himmelmanns das Politische; Sutor spricht in diesem Zusammenhang nicht nur von einem defizitären Demokratiebegriff, sondern auch von einem ebensolchen Politikbegriff. Ein angemessener, brauchbarer Politikbegriff entsteht durch die drei Dimensionen einfach nicht (ebenda, S. 45). Für mich stellt sich die Frage, wo der Politikbegriff in diesen Dimensionen verschwunden ist, da er schlichtweg in Himmelmanns Text kaum bis keinen Platz findet. Ist denn politische Bildung ohne einen Politikbegriff möglich?

Als Fazit lässt sich sagen, dass die Aufspaltung des Demokratiebegriffes durchaus hilfreich ist, man sich allerdings inhaltlich und wortwörtlich nicht zu sehr an Himmelmann halten sollte, besonders im Bereich der Demokratie als Herrschaftsform. Bei der Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform greifen die Inhalte sicherlich sehr stark auf das soziale Lernen über, weshalb man die Dimension der Demokratie als Herrschaftsform nie außer Augen lassen sollte. Jedoch reicht ein Demokratie-Lernen als politische Bildung nicht aus: Folgt man Himmelmann so wird aus politischer Bildung im schlimmsten Fall soziales Lernen mit herrschaftslegitimierender Institutionenkunde, womit alles falsch gemacht ist, was man nur falsch machen kann. Man sollte die Dreiteilung der Demokratie also nicht unhinterfragt hinnehmen, sondern sich als Lehrperson die Bereiche nehmen, die sinnvoll sind (wie eben die Dreiteilung). Eine umfassende, kritische, partizipative politische Bildung der SchülerInnen kann man ausschließlich mit Himmelmanns Konzept jedoch nicht erreichen.

11. Problemstellung:

Unübersichtlich und verwirrend scheint die Lage der politischen Bildung in der Volksschule zu sein. Zudem schwebt über den Ansprüchen, die die diversen Regelungen stellen, der Schatten eines demokratischen Anspruches, der weit an der Realität vorbeizieht. Man kann annehmen, dass ausschließlich PädagogInnen, jedoch keine PolitikwissenschaftlerInnen die Ziele und Kompetenzen der politischen Bildung entworfen haben. Zudem fühlen sich angehende LehrerInnen Großteils gar nicht ausreichend ausgebildet, um politische Kompetenzen zu vermitteln. Aus meinen theoretischen Recherchen ergeben sich nun folgende Problemfelder und Fragestellungen, welche ich anhand von ExpertInneninterviews untersuchen werde:

1. Zunächst ist es nach der theoretischen Recherche ziemlich unklar, was genau den

Unterschied zwischen politischer Bildung und Demokratielernen ausmacht. Zwar gibt es viele TheoretikerInnen, die für das eine oder das andere plädieren, eine genaue Unterscheidung fällt hier jedoch schwer. Ich stelle hier die These auf, dass es zu einer faktischen Gleichsetzung von politischer Bildung und Demokratielernen kommt. Im Zuge dessen soll auch die These überprüft werden, dass soziales Lernen als Vorstufe oder als Vorbereitung zu politischer Bildung betrachtet und auch so eingesetzt werden muss. Durch diese Abgrenzungen soll ein Profil der politischen Bildung entworfen werden.

2. Das zweite Forschungsfeld betrifft die rechtlichen Verankerungen: Es stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, politische Bildung in mehreren verschiedenen Regelungen zu verankern. Hierbei ist es auch wichtig, zu erforschen, warum der Lehrplan die politische Bildung weitgehend übersieht. Warum sind also keine konkreten Inhalte im Lehrplan verankert?
3. Mit dem Graben zwischen Theorie und Praxis, die Demokratie betreffend, befasst sich der dritte Punkt: Wie ich oben beschrieben habe, scheint das Bild der Demokratie, wie es in der politischen Bildung gezeichnet wird, nicht mit dem tatsächlichen (realpolitischen) Bild überein zu stimmen. Auch spricht man im Rahmen des Demokratie-Lernens immer wieder von Kritikfähigkeit, jedoch konnte ich in meinen theoretischen Recherchen nicht genau herausfinden, wem gegenüber man denn nun kritisch sein soll. Meine These ist, dass die Kritikfähigkeit als bloße Floskel benutzt wird, die sich allein schon wegen des Wortes „Kritik“ schlichtweg in einem pädagogischen Rahmen gut macht. Zu diesem Punkt gehören auch die Thesen Gerhard Himmelmanns, der Demokratie in Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform aufspaltet. Hierbei sind die ersten beiden Dimensionen klar und verständlich, jedoch kann ich nicht genau feststellen, was die Inhalte der Demokratie als Herrschaftsform sein sollen. Dies sollte also durch die qualitative Forschung herausgefunden werden. Zu Punkt drei gehört auch, die Institutionenkunde, die in den heutigen Debatten meiner Ansicht nach vernachlässigt wird. Ich möchte herausfinden, ob sich meine These, dass Institutionenkunde die Partizipation fördert, bewahrheitet. Hilfreich wird es sein, hier Gerhard Himmelmann zu Hilfe zu nehmen und Demokratie eventuell in ihre drei Dimensionen aufzuspalten, da somit der Graben zwischen Theorie und Praxis bzw. zwischen Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform und jener als Herrschaftsform besser verdeutlicht werden kann.
4. Die Schulkultur behandelt mein viertes Forschungsfeld, in welchem ich erforschen möchte, welche Rolle die Schulkultur bei der Erlangung politischer Kompetenzen spielt. Eine demokratische Schulkultur soll ja die politischen Kompetenzen der SchülerInnen fördern, da

diese so Politik „im kleinen“ lernen können. Ob dies jedoch für politische Bildung ausreicht, steht offen.

5. Zuletzt lege ich noch ein Augenmerk auf die LehrerInnenbildung, die, wie ich im betreffenden Kapitel beschrieben habe, LehrerInnen nicht ausreichend auf die Vermittlung politischer Kompetenzen vorbereitet. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass der Ursprung der Probleme, die die politische Bildung hemmen oder unmöglich machen, bereits in der LehrerInnenausbildung liegen und sich deren mangelnde Fähigkeiten auf die SchülerInnen übertragen, die –wegen mangelnder LehrerInnenausbildung- auf politische Bildung verzichten müssen.

12. Forschungsergebnisse

Für diese Diplomarbeit lässt sich kein einheitliches Fazit finden. Ich habe, um meine Thesen prüfen zu können, bzw. um Antworten auf meine Fragen zu finden, drei Personen interviewt, deren Ansichten und Antworten großteils in völlig verschiedene Richtungen gehen. Dies ging so weit, dass Fragen, die der eine mit einem klaren „Ja“, beantwortete, der andere mit einem ebenso klaren „Nein“ erwiderte. Eindeutige Antworten zu finden, ist daher ein fast unmögliches Unternehmen. Ich könnte an dieser Stelle Ergebnisse auflisten, diese belegen und auf diesen aufbauen, es würde jedoch nichts bringen, weil ich sie im nächsten Satz widerlegen müsste, da ein anderer Experte völlig konträre Antworten und Ansichten hat. Ich muss also im Folgenden zwischen den Befragten differenzieren und muss auf eindeutige Antworten leider verzichten.

Für zwei der drei Befragten unterscheiden sich politische Bildung und Demokratielernen nicht voneinander. Die Bezeichnung steht für denselben Inhalt. Der Name wurde jedoch ausgetauscht, weil das Wort „Politik“ im Allgemeinen eher negativ konnotiert ist, da dieser mit parteipolitischer Bildung in Zusammenhang gebracht wird (A, 12). Eine Assoziation ist demnach, politische Bildung würde WählerInnen dazu bringen, eine gewisse Partei, oder Parteien eines bestimmten ideologischen Spektrums zu wählen (A, 29). Um derartige Mutmaßungen zu unterbinden, wurde die Bezeichnung ausgetauscht, und politische Bildung heißt nun Demokratielernen. Auch wird Demokratielernen als generelles Ziel, oder als allgemeiner Sinn der politischen Bildung betrachtet (B, 29), was damit zusammenhängt, dass die beiden Begriffe in der Geschichte immer mehr zusammengewachsen sind (B, 13). Die historische Dimension ist ausschlaggebend für die Begrifflichkeiten, da die Bezeichnungen immer auch für ein bestimmtes Bild der politischen Bildung ihrer Zeit stehen. Auch für den dritten Befragten, sind die Inhalte der beiden

Bezeichnungen weitgehen deckungsgleich, obwohl dieser schon den Unterschied sieht, dass politische Bildung, im Gegensatz zum Demokratielernen, auch so etwas wie StaatsbürgerInnenkunde enthält (C, 20). Dem Thema gerecht werden jedoch beide Begriffe nicht, da diese Themen wie Migration oder Friedenserziehung aussparen (C, 30), was laut Person C bei in diesem Gebiet enthalten sein müsste.

Gezeigt hat sich auch, dass die Ansicht, was politische Bildung sein soll, immer stark davon abhängt, von welchem Politikbegriff man ausgeht, ob dieser enger oder weiter gefasst ist. Deswegen waren die Antworten auf die Frage, ob man bei sozialem Lernen von politischer Bildung sprechen kann, sehr unterschiedlich. Für Person A etwa, kann man auch bei sozialem Lernen von politischer Bildung sprechen, da beide im weitesten Sinne mit Interessen und deren Durchsetzung zu tun haben (A, 144). Demnach geht diese Person von einem sehr weit gefassten Politikbegriff aus, der im Gegensatz zu Person B's enger gefasstem steht: Für diesen besteht nämlich durchaus die Gefahr, dass das Politische verloren geht, wenn man Dinge wie Toleranz und Fairness zu sehr verallgemeinert (B, 104). Er spricht im Zuge dessen von einem Kernbereich der Politik, der diesen Bereichen sonst fehlt (B, 115). Dieser so genannte Kernbereich hängt mit den drei Dimensionen von Politik zusammen (B, 125). Für ihn kann man demnach also nicht mehr von politischer Bildung sprechen, wenn diese Kernbereiche ausgeklammert sind. Daher unterscheidet sich soziales Lernen dadurch von politischer Bildung. Person C möchte die Debatte gar nicht an Begriffen festmachen, betont jedoch, dass das spezifisch Politische beim sozialen Lernen nicht fehlen sollte.

Die Unterschiede zwischen sozialem Lernen und politischer Bildung werden augenscheinlicher, wenn man die drei Dimensionen der Demokratie – Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform- ins Spiel bringt: Zählen die ersten beiden Dimensionen eher zum sozialen Lernen, so kann man doch etwas konkret Politisches in der Dimension der Herrschaftsform finden. Inhalte dieser Dimension könnten beispielsweise polity, policy und politics (A, 255), Akteure sowie politische Systeme (B, 213) und auch Polizei und deren Zwangsmaßnahmen sein (C, 234). Durch die unterschiedlichen Auffassungen von Politik der Befragten, kam es auch zu sehr unterschiedlichen Antworten darauf, warum Inhalte politischer Bildung nicht im Lehrplan verankert sind. Der Befragte C reagierte sogar empört auf diese Frage und pochte energisch darauf, dass doch im Lehrplan (C, 1117) ohnehin genügend Inhalte bzw. Vorgaben niedergeschrieben seien, was ich jedoch, da er mir die betreffenden Stellen zitiert hat, auf seinen sehr weit gefassten Politikbegriff zurückführe.

Das Fazit ist für diesen Teil, dass das, was politische Bildung ausmacht, von der jeweiligen Person und ihrer Definition von Politik im Allgemeinen und der Definition von politischer Bildung im

Speziellen abhängt. Umgelegt auf die Schule, die praktische Anwendung von politischer Bildung bedeutet das, dass die Inhalte, die behandelt werden, von der Lehrerin oder dem Lehrer abhängen, von deren oder dessen Politikverständnis. Von einem auch nur annähernd einheitlichen Inhalt kann man demnach nicht sprechen.

Die Schwierigkeit, dass die politische Bildung in drei Regelungen fest geschrieben ist, ist historisch erwachsen (A, 962). Zum Lehrplan kamen Unterrichtsprinzip und Kompetenzmodell im Laufe der Zeit dazu. Person A sieht in den Bestimmungen jedoch keinen Widerspruch zueinander (A, 1028). Ganz anders sieht dies jedoch Person B, der die Probleme in der gesamten Struktur der politischen Bildung (B, 1016) sowie des Schulsystems an sich (B, 1117) verortet sieht. Den Kern des Problems sieht dieser in der fehlenden adäquaten LehrerInnenausbildung (B, 1003) und darin, dass es schon am Wissen über das Unterrichtsprinzip an sich mangelt (B, 979) bzw. darin, dass zwölf Unterrichtsprinzipien schlichtweg zu viele sind (B, 986). Ein weiteres Problem ist natürlich auch, dass so etwas wie ein Unterrichtsprinzip keine eindeutige Vorschrift ist (B, 1121). Für den dritten im Bunde hingegen, ist der Lehrplan ganz klar die Richtlinie (C, 966), die in eine sinnvolle Struktur im Schulorganisationsgesetz eingebettet ist (C, 969). Letztendlich jedoch, bleibt es an der Lehrkraft hängen, was dann wie unterrichtet wird (C, 1001).

Damit ist schließlich sehr eindeutig geworden, was ich bereits oben angemerkt habe: Der Stand der Dinge ist dieser, dass es ein sehr unübersichtliches, zerstreutes Regelsystem gibt, welches sehr viel Eigeninitiative und Selbstorganisation von den LehrerInnen erfordert (C, 1207). Einer der großen Mängel dieses Regelsystems ist die scheinbar unmögliche Überprüfbarkeit: Wie sich gezeigt hat, kann so gut wie gar nicht kontrolliert werden, ob das Unterrichtsprinzip in den Schulen zur Anwendung kommt. In diesem Punkt waren sich alle drei einig. Da das Unterrichtsprinzip bzw. dessen Umsetzung nicht überprüft werden kann, gibt es vom Ministerium (BMUKK) zumindest Anreize für die LehrerInnen: Mit dem zur Verfügung stellen von Material und Unterrichtsideen soll die Vorbereitungszeit für eine „politische“ Unterrichtsstunde erleichtert und verkürzt werden und im Idealfall die Hemmschwelle des/ der Lehrers/ Lehrerin sinken (A, 1228). Eine Kontrolle, ob und wie das Material angewendet wird, ist jedoch nicht möglich (A, 1260). Schwächer und weniger platzeinnehmend hätte man demnach politische Bildung gar nicht verankern können, als mit dem Unterrichtsprinzip. Nach dem Zufallsprinzip kommen Kinder so zu mehr oder weniger Unterricht in politischer Bildung (B, 1230). Der Befragte B spricht es sogar ganz deutlich aus, wenn er sagt: „Und das ist immer wieder belegt, dass das Unterrichtsprinzip kein adäquates Mittel ist, oder ein ausreichendes Mittel ist, um politische Bildung im Schulsystem entsprechend zu verankern. Das, würde ich sagen, reicht einfach nicht. Und darüber gibt es kaum Uneinigkeit in Expertenkreisen.“ Es ist beinahe erschreckend, dass die Antworten der Befragten diesmal überraschend ähnlich

ausgefallen sind und man stellt sich die Frage, was für einen Sinn denn ein Unterrichtsprinzip macht, wenn es erstens die meisten LehrerInnen gar nicht kennen und es zweitens niemanden kümmert, ob ich dieses als Lehrperson anwende.

Im Zuge der Fragen nach liberaler Demokratie, Neoliberalismus und mangelnden Beteiligungsmöglichkeiten wurde mir sehr schnell entgegnet, dass es doch genug BürgerInneninitiativen gäbe (A, 479/ B, 489). Verwiesen wurde ich auch auf Stuttgart 21, eine BürgerInneninitiative aus Deutschland, die durch massive Anwendung von Polizeigewalt niedergeschlagen wurde und dadurch großes mediales Aufsehen erregte. Natürlich war meinen Interviewpartnern klar, dass dieser Versuch der BürgerInnen, mitzureden, gewaltsam verhindert wurde, mir schien allerdings, dass dieser Aspekt in den Hintergrund trat, da die Initiative immerhin ihre zehn Minuten Ruhm erlangte. Man müsse sich eben bewusst sein, dass man mitunter auch Gewalt begegnen könne, wenn man gegen Staatsinteressen auftritt (A, 851/ B, 232). Diese Resignation, diese Hinnahme von Polizeigewalt, ist ein Beispiel dafür, wie BürgerInnen beginnen, sich damit abzufinden, dass sie bei der Einmischung in große Themen mit Polizeigewalt rechnen müssen. Lässt man nun Polizeigewalt bzw. Staatsgewalt außer Augen, so ist es nur Person B aufgefallen, dass es sinnvoll ist, Beteiligungsmöglichkeiten zu kennen (B, 644), dass Partizipation selten aus Nicht-Wissen entstehen kann. Und es liegt an der politischen Bildung, diese Partizipationsmöglichkeiten aufzuzeigen (B, 656), womit der Sinn dieser die Erziehung zur Partizipation ist (B, 665/ A, 516).

Angesichts liberaler Demokratie und Neoliberalismus solle man auch Themen wie weltweite Prozesse (A, 649), nachhaltige Entwicklung (A, 673) sowie weltweite Politik (A, 694) behandeln.

Angesprochen auf die Kritik, bzw. die Kritik wem oder was gegenüber, ergab sich, dass diese besonders auf sich selbst, auf das Individuum und auf die Demokratie angewendet werden sollte. Es schien sogar so, als würden die Befragten meinen, dass es unter anderem Sinn und Zweck einer Demokratie ist, dass diese von den BürgerInnen auch kritisch hinterfragt wird und so weiter entwickelt werden soll (A, 943/ B, 948).

Obwohl die Antworten auf diese Frage eher heterogen scheinen, so stimmen sie jedoch darin überein, dass politische Bildung stets eine Erziehung zu politischer Partizipation sein muss. Dies halte ich für essentiell, da politische Apathie nur eines der Mittel ist, das der liberalen Demokratie in die Hände spielt. Wie ich aber oben gezeigt habe, wird jedoch nicht überprüft, ob und wie das Unterrichtsprinzip angewendet wird, ob also Kinder zur Partizipation erzogen werden. Aber wie soll denn auch etwas überprüft werden, von dessen Existenz ohnehin nur ein Bruchteil Kenntnis hat?

Dass Schule allein nicht die Macht hat, den Graben zwischen der Predigt von Beteiligungsmöglichkeiten und der Realität, in der es eben an diesen stark mangelt, zu schließen, ist die ernüchternde Erkenntnis (B, 525).

Hinweisen möchte ich, da es doch viel um BürgerInneninitiativen ging, darauf, dass es seit 28.10.2008 37 Parlamentarische BürgerInneninitiativen in Österreich gab, von denen der Großteil bestimmt völlig fernab jeder öffentlichen Aufmerksamkeit abläuft bzw. ablief. Beispiele hierfür wären: „Für eine Straßenbahn nach Schwechat“, „Verhinderung Schottergrube Pichling“ oder „Schrottverwertungsanlage im Siedlungsgebiet“ (<http://www.parlament.gv.at/PAKT/BB/26.12.2011>). Abgesehen davon, dass es für derartige Initiativen sehr schwer ist, sich durchzusetzen oder zumindest größeres Gehör zu bekommen, weiß kaum jemand, der oder die sich nicht selbst jemals an einer Initiative aktiv und zwar an deren Entstehung beteiligt hat, wie man eine solche ins Leben rufen kann. Daher ist das Argument, es gäbe ja die Beteiligungsmöglichkeit von BürgerInneninitiativen ein wenig verlogen, scheinen diese doch eher unbemerkt im Sand zu verlaufen. Die Erziehung zur Partizipation stößt hierbei demnach sehr schnell an ihre Grenzen. Denn Erziehung zu welcher möglichen Partizipation?

Institutionenkunde wäre ein erster Schritt, um Kindern zumindest zu zeigen, wie und wo es möglich ist, sich zu beteiligen (wenn man davon absieht, dass die Möglichkeiten ohnehin gering sind). Auch wenn uns die reine Kenntnis nicht politischer macht (A, 301), so ermöglicht uns diese doch, die Möglichkeiten zu nutzen (A, 303). Notwendig ist aber, die Sachkenntnis oder Sachkompetenz mit Handlungs-, Methoden- und Urteilskompetenz zu verknüpfen (A, 360). Ein reines Daten auswendig lernen, würde vor allem bei Volksschulkindern sehr wenig Sinn machen (C, 274). Jedoch braucht man, um sich zu engagieren, eine Art Basiswissen, das nötige Werkzeug (B, 436) und dieses sollte aus einer Kombination aus Theorie und Praxis bestehen (C, 436).

Für die Praxis ist eine demokratische Schulkultur essentiell: Schule ist der Ort, an dem Kinder Politik diskutieren, ausprobieren und erproben können (A, 1459). Man muss jedoch anmerken, dass diese nur von etwa einem Drittel der Schulen praktiziert wird (A, 1493), obwohl die Möglichkeiten gar nicht gering wären (B, 1460). Eine demokratische Schulkultur allein reicht jedoch nicht aus, um Kindern Politik machen beizubringen, die zwei Parts sollen einander eher ergänzen, sie gehören zusammen (A, 1501/ C, 1508).

Waren sich die Befragten im Bereich der demokratischen Schulkultur doch sehr einig, so gingen die Antworten, auf die Umfrage unter angehenden LehrerInnen aus dem Jahr 2008 angesprochen, sehr auseinander. Es machte sich erneut Empörung breit, dass nur 8% der Befragten ihre Kompetenzen im Bereich der politischen Bildung für ausreichend hielten: Person C beraubte die Umfrage sofort

ihrer Glaubwürdigkeit und wandte ein, das sei doch typisch, dass man, auf einen bestimmten Lerngegenstand angesprochen, sofort behaupten würde, man habe gar nichts gelernt (C, 1322). Dieser meinte die ernüchternden Ergebnisse der Umfrage würden in qualitativen Umfragen ganz anders aussehen, man müsse nur genauer nachfragen (C, 1330). Auch Person A meinte, eine solche Umfrage sei immer schwer zu interpretieren, wenn man die Voraussetzungen nicht kennt (A, 1314). Zu bedenken sei auch, dass das Unterrichtsprinzip politische Bildung, obwohl beinahe unbekannt, ohnehin noch zu den bevorzugteren Prinzipien gehört (A, 1373). Dass dies, angesichts der Unkenntnis dessen ein schlechtes Zeugnis für die Unterrichtsprinzipien an sich ist, steht außer Frage. Befragter B, der selbst an dieser Umfrage mitgearbeitet hat, sieht den Ursprung des Problems darin, dass im Zuge der Debatte um Kompetenzen so etwas wie ein Basiswissen für (angehende) LehrerInnen verloren gegangen ist (B, 1367). Dies halte ich für ein Argument, das man ebenso auf die SchülerInnen umlegen kann: Ständig ist die Rede von Kompetenzen. Diese sind aber schwer anzuwenden bzw. werden zu unpolitischen Kompetenzen, wenn der Bezug zur Politik, das Basiswissen, fehlt. Dieses ist jedoch, wie schon häufig angemerkt, nicht im Lehrplan fixiert. Angehen müsste man das Problem, das im mangelnden politischen Interesse der LehrerInnen fußt, schon in deren Ausbildung. Und zwar nicht erst an der Universität oder der Pädagogischen Hochschule, sondern bereits in deren Volksschulausbildung (C, 1414). Der Blick muss also geöffnet werden (A, 1414) über einen weiter gefassten Politikbegriff, der über Parteien hinausgeht (A, 1422)

13. Fazit

Politische Bildung hat in Österreich einen äußerst geringen Stellenwert. Dies liegt daran, dass Lernziele und –Inhalte nirgends genau definiert sind. Kompetenzmodell und Unterrichtsprinzip sind sehr verallgemeinernd und sprechen keine konkreten Inhalte an, im Lehrplan fehlen diese fast vollständig. Brauchbar sind diese formellen Rahmen nur für jene LehrerInnen, die sich selbst für Politik interessieren und sich eigeninitiativ Wissen aneignen. Jedoch ist das Interesse an Politik in den angehenden Lehrkräften eher gering. Darum kennen auch nur wenige das Unterrichtsprinzip politische Bildung. Was Inhalte dieser sein könnten, wie man diese unterrichtet und was die Lernziele sind, hängt individuell von der Lehrperson ab: Diese entscheidet über den Unterrichtsstoff. Interessiert sich dieseR nicht für Politik, werden die SchülerInnen keine politische Bildung erlangen. Das Problem ist, dass LehrerInnen in diesem konkreten Feld keine geeignete Ausbildung erhalten: Es gibt sogar viele, die ihre Ausbildungsstätte verlassen, ohne jemals auch nur in irgendeiner Form auf die Anwendung des Unterrichtsprinzips vorbereitet worden zu sein. Gezeigt hat sich in einer Studie, dass jene angehenden LehrerInnen, welche sich nur wenig für Politik im Allgemeinen interessieren, auch ihre Kompetenzen in Bezug auf das Unterrichten von politischer Bildung für wenig ausreichend halten. Man müsste also an der LehrerInnenausbildung etwas ändern

und angehende PädagogInnen mit dem Unterrichtsprinzip in Berührung bringen sowie diesen so etwas wie ein politisches Basiswissen beibringen und in diesen selbst Interesse für Politik wecken.

Dieses Aussparen eines Unterrichtsprinzips gelingt so leicht, da nicht kontrolliert werden kann, ob dieses angewandt wird: Dazu ist es erstens zu wenig bekannt und zweitens nicht genug im Lehrplan oder im Schulunterrichtsgesetz verankert. Wenn man versuchen möchte, politische Bildung auf ein Kernfeld zu reduzieren, so ist dies die Erziehung zur Partizipation. Jedoch stößt diese realpolitisch sehr schnell an ihre Grenzen, da die Beteiligungsmöglichkeiten der BürgerInnen äußerst bescheiden sind. Das, was im Unterrichtsprinzip oder auch im Kompetenzmodell von den LehrerInnen verlangt wird, ist also in der Realität, außerhalb der Schule gar nicht anzuwenden. Dieser Graben zwischen der Theorie im Unterricht und der Praxis im „realen Leben“ kann nicht geschlossen werden. Sinnvoll ist es jedoch, die SchülerInnen kindgerecht auf eben diese Schwachstellen der liberalen Demokratie hinzuweisen und ihnen ein gutes Maß an Kritikfähigkeit oder Urteilskompetenz mitzugeben.

Diese Erziehung zur Partizipation läuft im Idealfall als eine Kombination von Wissen und Praktizieren ab, wobei sich eine demokratische Schulkultur als passendes Übungsfeld für Demokratie erwiesen hat. Das Problem ist jedoch, dass diese Schulkultur nur von einem Drittel der Schulen praktiziert wird. Gepaart mit mangelndem Interesse der LehrerInnen, politischen Unterricht anzubieten, fällt so ein Großteil der Kinder um jegliche Art des Politik-Lernens um.

Wenn ich an dieser Stelle noch ein allgemeines Resümee über meine Forschungsarbeit an sich anfügen soll, dann fällt diese leider äußerst ernüchternd aus: Die theoretische Arbeit erwies sich noch als der leichteste Teil, da sich doch – nach intensiver Recherche – einige Literatur zum Thema finden ließ. Zu einem großen Teil hatte ich jedoch den Eindruck, eine Art Neuland zu betreten, da sich die meiste Literatur eher auf die Sekundarstufe und nicht auf die Volksschule bezog. Von seinem eigenen Forschungsgedanken, dem, dass politische, partizipative und vor allem kritische politische Bildung bereits in der Volksschule möglich ist, nicht abzukommen, fiel mir teilweise schwer. Dies besonders, als ich während der Interviews (insbesondere jenen mit Beamten des BMUKK) teilweise den Eindruck hatte, dass meine Anliegen eher wenig verstanden werden und allein der ganz andere Politikbegriff des Gegenübers die politische Bildung wieder, wie es eben vermieden werden sollte, ins Feld des sozialen Lernens abdrängt. Zwar ist der Gedanke, Politiklernen müsse bereits in der Volksschule beginnen, tief in den Köpfen jener Menschen, die sich auch beruflich mit der Thematik beschäftigen, tief verankert, dies widerspricht jedoch jenen generellen Ansichten, die politische Bildung in eine Schublade mit sozialem Lernen zu legen. Die Aufforderung, doch die Kirche im Dorf zu lassen (C, 251) war für mich eine Bestätigung, dass mein

Gedanke, dass eine kindgerechte kritische politische Bildung bereits in der Volksschule möglich ist, nicht so ganz nachvollzogen werden kann.

Bezeichnend war für mich auch, dass die Antworten von drei Experten politischer Bildung so sehr heterogen ausgefallen sind. Dies besonders, da zwei der drei im selben Ministerium arbeiten. Das Bild, das ich durch meine theoretische Arbeit von der politischen Bildung erlangte; nämlich jenes, dass dieser ein Profil fehlt, dass sie zerstreut ist in lose Formulierungen und ein Leitfaden fehlt; dieses Bild bestätigte sich umso mehr in den Interviews: Die Ansichten gehen auseinander und so etwas wie ein gemeinsames Ganzes konnte ich kaum ausmachen.

Die wichtigsten Antworten auf meine Fragen, gaben mir die Interviewpartner häufig erst dann, als ich mein Diktiergerät abgeschaltet hatte: Nämlich jene, dass das Problem am Schulsystem an sich liege: Es ist ein sehr festgefahrenes System, in welchem viele Einzelinteressen aufeinander prallen und sich Veränderungen äußerst langsam, nur durch Zugeständnisse ausführen lassen. Weiters lasse sich die LehrerInnenschaft nur ungern sagen, was sie zu tun habe und gern argumentiere, weitere Lerninhalte können schlichtweg zeitlich nicht umgesetzt werden. Jedoch ist es nicht ganz fair, das Problem auf das System und damit auf die Anderen (welche auch immer) zu schieben, und ein paar Sätze später der Umfrage, welche sich mit der mangelnden Kompetenz der angehenden LehrerInnen befasst, jegliche Glaubwürdigkeit zu entziehen. Eine Studie nicht ernst zu nehmen, in welcher sich erschreckend deutlich zeigt, dass die mangelnde politische LehrerInnenausbildung eines der Kernprobleme ist, halte ich für eine Bestätigung dafür, dass der Reformwille bei den Verantwortlichen wenig vorhanden ist und man davon ausgeht, so, wie die Sache gerade laufe, müsse sie ohnehin irgendwie passen.

Bekrittelt wurden auch die mangelnden finanziellen Mittel des BMUKK, welche besonders im Vergleich mit Deutschland äußerst mager sind (A, 1057).

Positiv möchte ich jedoch anmerken, dass es bereits –wie ich in den Interviews erfahren habe- eine Kommission gibt, welche an der Zusammenlegung der Unterrichtsprinzipien arbeitet. Diese zu reduzieren und ihnen im Zuge dessen einen gewichtigeren Standpunkt einzuräumen, halte ich für eine wichtige Reformmaßnahme. Zu befürchten ist jedoch, dass hier dasselbe passiert wie mit den Begriffen politische Bildung und Demokratielernen: Man findet einfach eine neue Bezeichnung für ein Bildungsthema, um sich so vor Kritik zu schützen. Für den alten Inhalt wird eine neue Bezeichnung gefunden, um dem Trend der Zeit zu entsprechen. Auffallend war jedoch, dass man politische Bildung –im Gegensatz zum Demokratielernen- doch um Institutionenkunde oder StaatsbürgerInnenkunde (C, 22) erweitern könne. Besorgniserregend, dass so etwas anscheinend nicht für wichtig gehalten wird, wenn es um Demokratielernen geht. Dies liegt daran, dass

Institutionenkunde generell veraltet scheint und kaum einen Platz in der politischen Bildung hat, was ich für ein großes Problem halte, da somit Basiswissen ausbleibt und die Sachkompetenz, welche von SchülerInnen und LehrerInnen gleichermaßen gefordert wird, eine inhaltslose Floskel bleibt.

Es bedarf in Österreich wohl noch vielen Reformen und noch viel mehr Eigeninitiative aller Beteiligten, damit Volksschulkinder in den Genuss politischer Bildung kommen. Ich denke und hoffe, dass dies keine Utopie bleiben wird.

14. Quellenangaben:

Barber, Benjamin (1994): *Starke Demokratie*, Hamburg.

Becker, Joachim (1998): *Der kurze Traum der immerwährenden Demokratie*, In: *Kurswechsel. Zeitschrift für gesellschafts- wirtschafts- und umweltpolitische Alternative*, Heft 1/98, Wien.

Beutel, Wolfgang (2007): *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*, Schwalbach.

Böhnisch, Lothar/ Schröer, Wolfgang (2007): *Politische Pädagogik. Eine problemorientierte Einführung*, Weinheim.

Breit, Gotthard (1992): *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Ein Studienbuch*, Bonn.

Breit, Gotthard/ Schiele, Siegfried (Hg.) (2002): *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*, Schwalbach.

Demirovic, Alex (2008): *Neoliberalismus und Hegemonie*, in: *Christoph Butterwegge, Bettina Lösch, Ralf Ptak* (Hg.): *Neoliberalismus, Analysen und Alternativen*, Wiesbaden.

Foucault, Michel (2006): *Die Geburt der Biopolitik*, Frankfurt am Main (Auszüge aus den Vorlesungen).

Friedman, Milton (2002): *Kapitalismus und Freiheit*, Frankfurt am Main.

Friedrichs, Jürgen (1980): *Methoden empirischer Sozialforschung*, Opladen.

Himmelmann, Gerhard (2007): *Demokratie Lernen als Lebens- Gesellschafts- und Herrschaftsform*, Schwalbach.

Hirsch, Joachim (2005): *Das Ende der liberalen Demokratie entnommen von: http://www.links-netz.de/K_texte/K_hirsch_postdemokratie.html am: 12.7.2011.*

Kreisky, Eva (2001): *Ver- und Neuformungen des politischen und kulturellen Systems. Zur*

maskulinen Ethik des Neoliberalismus. In: Kurswechsel, Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen. Heft 4/2001, Wien.

Kühberger, Christoph (2010): Politische Bildung in der Volksschule. Annäherungen aus Theorie und Praxis, Innsbruck.

Lösch, Bettina (2005): Deliberative Politik. Moderne Konzeptionen von Öffentlichkeit, Demokratie und politischer Partizipation, Münster.

Macpherson, Crawford B. (1983): Nachruf auf die liberale Demokratie, Frankfurt am Main.

Munck, Ronaldo (2005): Neoliberalism and Politics, and the Politics of Neoliberalism. In: Alfredo Saad-Filho, Deborah Johnston (Hg.): Neoliberalism – A critical Reader, London.

Reinhardt, Volker (Hg.) (2007): Inhaltsfelder der politischen bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 3.

Rosenberger, Sieglinde (2008): Wählen, Wien.

Sander, Wolfgang (Hg.) (1997): Handbuch politische Bildung, Schwalbach.

Sander, Wolfgang (Hg.) (2005): Handbuch politische Bildung, Schwalbach.

Zentrum Polis (Hg.): Politische Bildung von Anfang an 8/08, aktualisierte Ausgabe 2010.

Zeuner, Bodo (1997): Entpolitisierung ist Entdemokratisierung. Demokratieverlust durch Einengung und Diffusion des politischen Raums. Ein Essay, in: Rainer Schneider-Wilkes (Hg.): Demokratie in Gefahr? Zum Zustand der deutschen Republik, Münster.

<http://www.univie.ac.at/geographie/ifgr/stzw/lehramt/fachdidaktik/home/Virtuell/POLITIK1.HTM>
18.8.2011

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
17.8.2011

www.politischebildung.com/pdfs/29_basis.pdf 10.10.2011

<http://www.schulpartnerschaften.at/start.asp?ID=231078> 2.11.2011

http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/austria_NR08_ger.pdf 17.8.2011

http://www.politischebildung.com/pdfs/30_sandner.pdf 19.8.2011

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_Deutsch.pdf 19.8.2011

http://www.links-netz.de/K_texte/K_hirsch_postdemokratie.html 18.8.2011

http://www.christian-felber.at/artikel/pdf/Was_ist_Neoliberalismus.pdf 22.8.2011

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml> 17.8.2011

www.renner-institut.at/frauenmachengeschichte/autonome/autonome.htm 7.11.2011

Lehrpläne und Unterrichtsprinzipien:

www.schule.at

www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzterlass.pdf 13.2.2011

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/index.xml> 17.8.2011

<http://www.parlament.gv.at/PAKT/BB/> 26.12.2011

15. Abstract:

Politische Bildung ist in Österreichs Volksschulen im Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip politische Bildung festgeschrieben. Ergänzend dazu gibt es das Kompetenzmodell politische Bildung für LehrerInnen und SchülerInnen. Darüber hinaus haben sich LehrerInnen an die Vorgaben des Lehrplans zu halten, der Unterrichtsinhalte und –Ziele festhält. Wegen der Verschiedenartigkeit der Bestimmungen ist es sehr schwer, der politischen Bildung ein Profil zu verleihen. Schwierig ist daher auch die Abgrenzung von Nachbardisziplinen wie dem sozialen Lernen oder auch dem Demokratielernen – ein Begriff, der einen regelrechten Boom erlebt. Jene demokratischen Ansprüche, welche sich in den verschiedenen Bestimmungen finden lassen, entsprechen nicht der liberal-demokratischen Realität und sind von einem sehr klassischen Demokratiebegriff geprägt, der heute überholt ist.

Es verwundert –dank uneinheitlicher Bestimmungen- nicht, dass nur die wenigsten LehrerInnen ihre eigenen Kompetenzen in diesem Gebiet für ausreichend halten.

Durch ExpertInneninterviews hat sich das zerstreute Bild der politischen Bildung bestätigt: Auch ExpertInnen sind sich uneinig darüber, was gelehrt werden sollte und welche Ziele die politische Bildung anstrebt.

16. Lebenslauf:

* 2.8.1985

2003 Matura am Bundesgymnasium Nonntal/ Salzburg

2003 Studium Politikwissenschaft/ Slawistik (bis WS 2008) Universität Salzburg

2004 Fortsetzung der Studien an der Universität Wien

2006-2007 Studium Darstellende Kunst an der Schauspielschule Pygmalion

2007 Studium Volksschulpädagogik an der PH Salzburg und PH Wien