

ARBEIT & BILDUNG

Kammer für Arbeiter und Angestellte für Kärnten

Martin Klemenjak, Cornelia Klepp,
Heinz Pichler, Otto Wucherer

Politische Bildung

Dokumentation zur Gesprächsreihe
April bis Dezember 2011



Schriftenreihe

ARBEIT & BILDUNG

Kammer für Arbeiter und Angestellte für Kärnten

Martin Klemenjak, Cornelia Klepp,
Heinz Pichler, Otto Wucherer

Politische Bildung

**Dokumentation zur Gesprächsreihe
April bis Dezember 2011**

ISBN-Nr.: 978-3-200-01985-0

Inhalt

Martin Klemenjak/Cornelia Klepp/Heinz Pichler/Otto Wucherer Einleitende Bemerkungen zur Politischen Bildung	4
Otto Wucherer Politische Bildung – Ideal und Realität	7
Thomas Hellmuth Innovation in alten Bahnen? – Zur Situation der politischen Bildung in Österreich	18
Andreas Petrik Quo vadis, Politikdidaktik? – Sechs Hilfen zur Bewältigung eines widerspenstigen Gegenstands aus Sicht des genetischen Ansatzes	28
Martin Klemenjak/Cornelia Klepp Jugend und Politik – Vom empirischen Befund bis zum Partizipations-Projekt	56
Heinz Pichler Bildung zur Demokratie – Ein Plädoyer zur Belebung demokratischer Bildung	64



Günther Goach
Präsident der
Arbeiterkammer Kärnten

Vorwort

Die vorliegende Ausgabe der Schriftenreihe dokumentiert die Referate, die im Rahmen der Gesprächsreihe „Panoptikum Politische Bildung“ bei verschiedenen Veranstaltungen im Jahr 2011 gehalten und diskutiert wurden.

Der Arbeiterkammer Kärnten ist die Bildung eines demokratisch fundierten Bewusstseins, das zu einem kritischen Denken, zu Weltoffenheit und zur Akzeptanz des demokratischen Gemeinwesens führt, ein wichtiges Anliegen. Politische Bildung muss daher einem Demokratieverständnis verpflichtet sein, das Wertvorstellungen wie Frieden, Freiheit, Gleichheit und Solidarität achtet. Demokratiepoltische Bildung soll zu gegenseitigem Verstehen und zu solidarischem Handeln befähigen. Werte wie soziale Gerechtigkeit sollten dabei gefördert und bekräftigt werden.

Es sei an dieser Stelle den Veranstaltungspartnern – der Pädagogischen Hochschule Kärnten/Viktor Frankl Hochschule, dem Studiengang Soziale Arbeit der Fachhochschule Kärnten und der Interessensgemeinschaft Politische Bildung – für die Konzeption und Organisation der Gesprächsreihe „Politische Bildung“ ein besonderer Dank ausgesprochen.

Die Kärntner Arbeiterkammer wird weiterhin aktiv an Modellen und Aktivitäten zur demokratiepolitischen Bildung mitwirken.

Günther Goach
Präsident der Arbeiterkammer Kärnten

Martin Klemenjak/Cornelia Klepp/
Heinz Pichler/Otto Wucherer
Einleitende Bemerkungen
zur Politischen Bildung

Politische Bildung befindet sich gegenwärtig in Österreich im dysfunktionalen Schwebestadium. Dies hat damit zu tun, dass sie sich im Zuge ihrer „Entwicklungsgeschichte“ seit 1945 nur in wenigen Teilbereichen aus der ehemaligen Staatsbürgerkunde emanzipieren konnte. Die Staatsbürgerkunde zielte in ihren erziehenden Konzeptionen und Vermittlungsprozessen auf die Funktionstüchtigkeit der BürgerInnen ab. Die Politische Bildung hat jedoch den mündigen, selbstbestimmten und demokratiebezogenen Menschen im Blickfeld ihrer Bemühungen.

Die Politische Bildung in Österreich liegt daher im Argen. Sie bewegt sich – je nachdem – knapp unterhalb oder oberhalb der Wahrnehmungsgrenze. Oberhalb der Wahrnehmungsgrenze immer dann, wenn das mangelnde politische Interesse innerhalb der Bevölkerung medial kritisiert wird bzw. nach Urnengängen von Medien und Politik eine Begründung für das Wahlverhalten gesucht wird. Meist aber fristet die Politische Bildung in Österreich ihr Schattendasein unterhalb der öffentlichen Wahrnehmungsgrenze.

In den Jahren 2007 und 2008 wurde in einer breitangelegten und von der Politik großkoalitionär ins Leben gerufenen Demokratie-Initiative der Versuch gestartet, der Politischen Bildung Leben einzuhauchen und sie aus einem jahrelangen Dornröschenschlaf zu reißen. Zumindest im schulischen Bereich ist dies eine Zeit lang gelungen. Eine Lehrplanänderung – die in Wirklichkeit keine echte Lehrplanänderung ist, sondern eine Umgruppierung bisheriger Inhalte – und ein Struktur-Kompetenzmodell nach internationalem Vorbild sind geblieben. In

den Schulen angekommen ist die Politische Bildung dennoch nicht. Die Lehrplanänderung erfolgte ohne große Visionen. Die Entscheidung für ein eigenes Fach Politische Bildung fiel wiederum nicht und schließlich machten die vorgezogenen Nationalratswahlen 2008 die Bemühungen endgültig zunichte. Seitdem ist es wieder sehr still geworden rund um die Politische Bildung im schulischen Bereich. Auch das Kompetenz-Strukturmodell – obwohl ein sehr guter und längst überfälliger Ansatz – findet nicht seinen Weg in die Schulen. LehrerInnen werden auch weiterhin für eine zeitgemäße Vermittlung politischer Inhalte weder adäquat aus- noch weitergebildet.

Aktuell wird im schulischen Bereich die sogenannte LehrerInnenausbildung neu diskutiert. Interdisziplinär zusammengesetzte ExpertInnengruppen arbeiten aktuell an der Ausarbeitung eines Papiers in dem die Zukunft der LehrerInnenausbildung skizziert werden soll. Politische Bildung spielt innerhalb dieser Diskussionen wiederum nur eine untergeordnete Rolle bzw. kommt bis dato in den Überlegungen nicht vor.

Im außerschulischen Bereich gibt es zahlreiche Angebote zur Politischen Bildung, die von verschiedenen Institutionen der Erwachsenenbildung – aber auch von privaten Initiativen – angeboten werden. Das Spektrum reicht dabei von den politischen Akademien der einzelnen Parteien über Volkshochschulen bis hin zu Schulungsprogrammen der Interessensvertretungen. Somit wird deutlich, durch welche Heterogenität dieser Bereich geprägt ist. Umso wichtiger erscheinen in diesem Kontext folgende Fragen: Wie sieht es mit der Qualifikation der Lehrenden aus? Welche Methoden werden angewendet? Welche Maßnahmen der Qualitätssicherung gibt es? Dieser Fragenkatalog stellt nur einen Ausschnitt dar und verdeutlicht, dass der außerschulischen Politischen Bildung verstärkte Aufmerksamkeit entgegen gebracht werden muss.

Der vorliegende Sammelband stellt den Versuch dar, die Ergebnisse der Gesprächsreihe „Panoptikum Politische Bildung“ zu dokumentieren und einer breiten, interessierten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Diese Gesprächsreihe wurde – in Kooperation zwischen dem Studiengang Soziale Arbeit der Fachhochschule Kärnten, der Pädagogischen Hochschule Kärnten/Viktor Frankl Hochschule, der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Kärnten und der Interessensgemeinschaft Politische Bildung – im Jahr 2011 erstmals durchgeführt und hatte zum Ziel, unterschiedliche Aspekte von Politischer Bildung kontrovers zu beleuchten und zu diskutieren.

Zum Inhalt: Otto Wucherer beschäftigt sich in seinem Beitrag mit dem Thema „Ideal und Realität“ der Politischen Bildung. Thomas Hellmuth nimmt Bezug auf den Status quo in Österreich. Andreas Petrik widmet sich in seinem Beitrag der Politikdidaktik. Martin Klemenjak und Cornelia Klepp setzen sich mit dem Thema „Jugend und Politik“ auseinander: Nach einem empirischen Befund wird anhand eines konkreten Beispiels gezeigt, wie politische Partizipation projektbezogen sehr gut funktionieren kann. Abgerundet wird der vorliegende Sammelband von Heinz Pichler. In seinem Beitrag geht es um die demokratische Grundbildung aus ArbeitnehmerInnensicht.

Möge dieser Sammelband einer interessierten Öffentlichkeit Impulse geben und zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dieser Thematik anregen!

Otto Wucherer

Politische Bildung – Ideal und Realität

Bildungstheoretischer Ansatz zur „Bildung“ im Kontext des „Politischen“

Gute Bildung, so wird meist postuliert, bemüht sich darum, basale Einleitungskennntnisse für die persönliche Bewältigung multipler Handlungsanforderungen in Lebens- und Arbeitswelt bereitzustellen. Allzu sehr mischt sich aus dieser Perspektive ein missverständlich benütztes Surrogat ein, welches den Begriff Bildung mit Ausbildung gleichzusetzen versucht. Bildung an sich bedarf selbstredend basislegender Grundkenntnisse (Sach- und Fachkenntnisse). Sind die Fundamentalkenntnisse angelegt, dann gilt es, die Pforten des Denkens vollends aufzustoßen.

„Gebildete Menschen verfügen über die Fähigkeit, geistige, ästhetische und ethische Erfahrungen zu machen ... Gebildete Menschen können zwischen Meinungen, Sachverhalten und Argumenten unterscheiden und halten sich beim Nachdenken mehr an letztere als an erstere.“ (Preisendörfer 2008, S. 4)

Der Bildung steht die Verantwortung und Aufgabe zu, Sinn, Zweck und Mittel der Persönlichkeitsbildung zu sein. Ausschließlich durch Bildung kann sich der Mensch zu einem mündigen und selbstbestimmten Teilnehmer und Teilhaber am demokratischen und rechtsstaatlichen Gemeinwesen hin entwickeln.

„Ein von geistigen Werten durchdrungenes, inhaltlich möglichst reiches Sinngefüge (...) ist das grundlegende Kennzeichen aller wahren Bildung. Wir sind nicht schon „gebildet“, weil wir auf irgendeinem oder auch auf vielen Gebieten über reichliches Wissen oder auf treffliches Können verfügen. Das mag brauchbares Nutzwissen oder Nutzkönnen oder gar nur dekoratives Ausstattungswissen sein.“ (Kerschensteiner 1921/2010, S. 13)

Eine Bildungsbemühung, welche sich in ihren Kernaufgaben auf die Einsichtnahme gegenwärtiger Konstitution liberal-demokratischer Basisregelwerke bezieht, deren Sinn- und Wertegehalt untersucht und ihre Zielsetzung auf Gemeinwohlorientierung, Egalität, Solidarität und Toleranz ausrichtet, wird nicht umhin kommen, sich mit den im Bildungsprozess logisch/folgich auftretenden, wesentlichen Begleiterscheinungen konkurrierender und strittiger Werthaltungen, gegensätzlicher Positionen und Interessen in der Gesellschaft zu befassen. In Ihrer Zentralität vereint sich das Streben nach sinnstiftenden, allgemeingültigen Lösungskonzeptionen mit dem Anspruch der Entwicklung und Etablierung der Würde und Reife personal objektiv gebildeter Identitäten.

Das „Politische“ in der Politischen Bildung wird in den Spannungs- und Problemfeldern gesellschaftlicher Aufgaben und Herausforderungen aufgesucht. Das Politische wird nicht allein durch den Austausch von Meinungen konstituiert. Es generiert in den oppositionellen Auseinandersetzungen und Bewerbungen (Interessenkampf) um mangelhafte materielle und immaterielle Güter kultivierte Verfahren und Methoden für neue oder erneuerbare – jedoch keinesfalls sedimentierte – kollektive Reglements. Die grundsätzlichen Fragestellungen müssen einem moderierten Dialog/Diskurs oder Aushandlungsprozess zugeführt und Antworten ergeben, welche mit sinnvollen, rationalen Argumenten ihre Ausformung erlangen.

„Die Besonderheit der modernen Demokratie liegt in der Anerkennung und Legitimierung des Konflikts und in der Weigerung, ihn durch Auferlegung einer autoritären Ordnung zu unterdrücken.“ (Mouffe 2010, S. 42)

Wissenschaftlicher Konsens über Prinzipien und Gebote

Politische BildnerInnen haben in ihren didaktischen (Was soll gelehrt/gelernt werden) und methodischen (Wie soll der Lernprozess eingeleitet, moderiert, reflektiert und evaluiert werden?) Konzeptionen von einer Lernkultur auszugehen, in der die eigenen ideologischen Auffassungen und Überzeugungen zurückgestellt werden und Meinungen, Werthaltungen, Positionen etc. der Lernenden auf der Suche nach Kompromissen oder Konsens im Pro und Kontra primär Platz finden:

Das politische Erziehungsziel „Mündigkeit“ legt die Überzeugung nahe, dass der Mensch zu sittlicher Selbstbestimmung grundsätzlich fähig sei bzw. dazu befähigt werden sollte. Daher hat die Lehrperson prinzipiell zu vermeiden, eigene Wertvorstellungen intentional in Belehrungen zu verweben oder gar Informationen insofern auszuwählen

oder zu steuern, indem den AdressatInnen politischer Bildung keine alternativen Lernofferte angeboten oder kritische Meinungsbildungen ermöglicht werden (*Indoktrinations- und Überwältigungsverbot*).

Im Alltag prallen die Interessen der verschiedenen Gruppen aufeinander, in den Medien konkurrieren die Meinungen, und in der Politik sind die Entscheidungen darüber, wie die begrenzten Ressourcen verteilt werden sollen, heftig umkämpft. In diesem Konfliktfeld haben Bildungsverantwortliche in erster Linie die Aufgabe, sachlich korrekte Informationen bereit zu stellen, also – wenn man es so ausdrücken will – nach der Wahrheit zu suchen. Dabei müssen die eigenen Interessen und die der sozialen Schicht, der man angehört, zurücktreten.

Die Fähigkeit zur Urteilsbildung setzt voraus, dass kontroverse oder konfliktthaltige gesellschaftliche Problemstellungen in den Politikunterricht aufgenommen, kritisch analysiert, und im Widerpart der Meinungen – im Pro und Kontra – behandelt werden. Das Kontroversitätsprinzip hat im Politikunterricht einen hohen Stellenwert, widerspiegelt es doch auf anschauliche und eindrucksvolle Art und Weise (adäquate Methodenwahl vorausgesetzt) die realen Positionen konfliktiver gesellschaftlicher Zustände und Gegebenheiten. Sehr deutlich tritt die Fokussierung auf das *Prinzip der Kontroverse* im Politikunterricht unter anderem dann auf, wenn Kategorien wie Gemeinwohl, Menschenwürde oder Verteilungsgerechtigkeit einer genaueren Analyse unterzogen werden.

Ein weiterer wesentlicher Faktor für das Erreichen/Gelingen bildungstheoretisch angelegter Zielkomponenten (Kompetenzorientierung) politischer Bildung ist, die jeweilige subjektive Interessen-Ausgangslage der Lernenden in Relation zum jeweiligen Thema herauszuschälen und motivational aufgeladenen Kognitionsprozessen zuzuführen. Es gilt zusätzlich, Schüler dazu zu befähigen, ihre eigenen Interessen mit jenen zu vereinen, welche sich, unter Rücksichtnahme auf das Gemeinwohl, in Lernprozessen konstituieren. Ausgangslage und Motivator für die Wahrnehmung der individuellen Interessen kann die vorgelagerte didaktische Vernetzung mit lebensweltlichen Problemstellungen (mikropolitische Bezug) sein, womit eine nachfolgende politikpädagogische Brückenbildung zur konkreten gesellschaftlichen Themenstellung möglich wird. Für die Unterrichtsmodulation werden Prozessformate entwickelt, die dem realen Leben der SchülerInnen möglichst ähnlich sind und deshalb deliberative Annäherungsstrategien an allgemeingültige Lösungsvarianten (ma-

¹⁾ Siehe dazu auch: http://www.bpb.de/die_bpb/88G2RH,0,Beutelsbacher_Konsens.html [Zugriff am 10. Februar 2012].

kropolitische Bezug) generieren, wodurch die Expansion des eigenen Interesses der Lernenden am Allgemeininteresse sich kontinuierlich fortsetzen kann (*Interessenbezug*)¹ (vgl. Sutor 2005, S. 115-128).

Ziel und Zweck politischer Bildung

Im Brennpunkt der politikpädagogischen Bildungstheorie steht das Nachdenken über die Grundlagen und Formen, Werte und Normen demokratischer Verfasstheit, sowie die kritische Auseinandersetzung mit den, oder die Durchdringung bzw. Dekonstruktion der in der Gesellschaft kursierenden (oppositionellen) Meinungen, Werthaltungen und politischen Postulate.

Horizontalzweck einer liberal-demokratisch gesinnten politischen Bildung ist die individuelle Handlungsorientierung auf die politischen Organisationen, Institutionen und rahmengebenden Verfahrensweisen im Kontext gesellschaftlicher Problemlösungsbestrebungen.

Im Politischen wird die Fragilität in der Erwartung an gemeinwohlorientierte Nachhaltigkeit, die in ihm innewohnende Kontingenz und dem, mit ihm korrelierenden konfliktiven Grundcharakter augenscheinlich und erfahrbar. Der Zweck des Politischen ist die Sicherung des Friedens und der Freiheit, das Streben nach Gerechtigkeit (verteilende, ordnende, ausgleichende) und die Achtung bzw. der Schutz der Menschenwürde. Indem sich das Individuum mit dem Politischen aktiv auseinandersetzt lernt es, Politik selbst als ein Miteinander-Reden und -Handeln, als Sorge um das Gemeinwohl zu verstehen. Persönlich entwickelt es darüber hinaus Maßstäbe, mit deren Hilfe es „Wahres von Falschem“, gesichertes Wissen von bloßer Meinung sowie „Gutes von Schlechtem“ unterscheiden kann.

AdressatInnen der Politischen Bildung wird ermöglicht, im kollektiven Handeln und einer von Wertschätzung, Solidarität und Toleranz getragenen Kommunikation sowie Interaktion mit anderen Lebenssinn zu erfahren, selbstständig zu denken und zu handeln, somit selbstbestimmt und mündig zu leben.

„Die Demokratie ist darauf angewiesen, dass Menschen weder moralisch noch intellektuell versagen und den ihnen gegebenen eigenen Willen dazu nutzen, sich von den Niederungen zu erheben und selbstbestimmt zu denken und zu handeln. Nur diese Bürgerinnen und Bürger können mit ihrer Aktivität eine freiheitlich-demokratische Ordnung mit Leben erfüllen; nur mit ihrer politischen Beteiligung kann die Würde des Menschen geachtet und geschützt werden.“ (Massing et al., S. 84)

Erst wenn sich die einzelnen Bürgerinnen und Bürger in einer demokratisch verfassten Gesellschaft (nicht nur in dieser) als politisch Gleichberechtigte begegnen, sich an wichtigen und essentiellen politischen Entscheidungsprozessen beteiligen, aber Demagogie und emotionale Massendynamiken kritisch hinterfragen und bewerten, erst dann kann man von mündigen, selbstbestimmten und demokratisch sowie politisch gebildeten Gesellschaftsmitgliedern sprechen.

Nach Kant sollte sich der Mensch von der eigenen Unmündigkeit befreien und sich des eigenen Verstandes bedienen.

Junge Menschen (auch Erwachsene) bedürfen – abgesehen von jenen Bildungsfeldern, welche die soziokulturellen und beruflichen Fundamente anzulegen haben – der Ausbildung von zusätzlichen Kompetenzen, die ihnen Sinn und Wert demokratiebezogener gesellschaftlicher Zusammenschlüsse vermitteln, sie zur kritischen und lösungsorientierten Auseinandersetzung in gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Problemfeldern befähigen und in ihnen Handlungspotentiale elaborieren, die jene Kräfte freizusetzen in der Lage sind, welche für eine liberale, egalitär ausgerichtete menschenwürdige Bürgergesellschaft vonnöten sind.

Nach Seneca ist die Welt weder vollkommen noch unvollkommen, sondern das, was wir aus ihr machen.

Nur mit didaktischer und methodischer Professionalität ausgestatteten PolitikpädagogInnen kann eine – in dieser Art idealtypisch beschriebenen Zielausrichtung – erfolgversprechende Kompetenzvermittlung gelingen. Diesem Anspruch ist vorausgesetzt, dass die Ausbildung der (Politik-)PädagogInnen den heutigen, modernen Anforderungen politikdidaktischer Konzeptionen, Methoden und Prinzipien gerecht wird. Einen derart anzustrebenden Zustand kann die gegenwärtige Ausbildungslandschaft – abgesehen von spärlichen Ausnahmen – nicht bieten (siehe dazu den Beitrag von Thomas Hellmuth in vorliegendem Sammelband).

Von den Fehlkonzepten in Politischer Bildung

Ohne eine gewisse Affinität, Aufgeschlossenheit und Zugänglichkeit zu den, für die politischen BildnerInnen bereitgestellten didaktischen und methodischen Theorien, Konzeptionen und Prinzipien kann eine kompetente Politische Bildung keineswegs garantiert werden. Welche Effekte würden sich in/aus einer politischen Bildungsarbeit konstituieren, wenn PolitikpädagogInnen in deren Zielsetzungen, Modellierungen, Prozessen und Reflexionen bzw. Evaluationen nicht auf

eine persönlich elaborierte didaktische und methodische Expertise zurückgreifen können?

Auf Seiten der Lehrperson:

- Flucht in die Institutionenkunde (instruktional-lehrerzentrierte) und übermäßige Konzentration auf vorgefertigte Wissensvermittlung, das meint einen unpolitischen Unterricht, dem prozedurale, konfliktierende, deliberative Dimensionen und Konzepte ganz oder teilweise fehlen.
- Gefahr einer latenten oder manifestierten Dominanz an moralischer und ideologischer Meinungsvorherrschaft der Lehrperson.
- Ausbleiben oder vermeiden von Bildungsprozessen, in denen im Kontext politischer Konfliktlösungsstrategien allgemeingültige, gemeinwohlorientierte Reglements anvisiert und auf ihren Wertgehalt überprüft werden können.
- Verharren in – an ausschließlich lebensweltlichen Problemfeldern oder kurzlebigen Strohfeuern spezifischer Krisensituationen orientierten – Lernprozessen, welche sich vorzüglich im Methodenfetischismus oder in der Versozialwissenschaftlichung (Rückschluss auf wissenschaftliche Positionen) verlieren. Analyse, Urteil, Aushandlung, Lösungsorientierung (Eindringen in die Kernzone des Politischen) bleiben ausgespart.

Auf Seiten der AdressatInnen Politischer Bildung:

- Gelerntes hat ein schnelles Verfallsdatum. Die AdressatInnen fühlen sich vom „Dargebotenen“ wenig bis gar nicht angesprochen und erkennen darin mäßigen persönlichen oder kollektiven Sinn, Wert und Nutzen. Es entwickelt sich eine persönliche Distanz zum Politischen.
- Das Ausbleiben realer Probleme und deren Behandlung erzeugt weder Betroffenheit noch Verständnis bzw. Handlungslust – eher Politikverdrossenheit. Somit bleibt die spannendste Frage, wie wir gemeinsam an einer lebenswerten, solidarischen Gesellschaftsarchitektur „Demokratie“ mitgestalten können ausgespart.
- Es unterbleibt die Ausformung einer personalen und kollektiven Kommunikationskompetenz (Sprache, Begrifflichkeit, Diskurs, Argumentation in oppositionellen, interaktiven Konstruktionsbemühungen), welche einer generativen Expansion individueller Mündigkeit und Selbstbestimmtheit keinen oder wenig Raum gewährt.

- Prosozial entwickeltes Interesse, kompetenzgeleitete Eigeninitiative (aus pädagogischen Präpositionsbestrebungen resultierendem Interesse, Enthusiasmus, Engagement hervorgehend) und die Transformationsfähigkeit mitbestimmter und -gestalteter Lernprozesse in die alltagsweltlichen und gesellschaftlichen politischen Sphären bleiben unangetastet. (Vgl. Petrik 2007 S. 46-48)

„(...) Ein politischer Politikunterricht fokussiert den politischen Prozess. Er basiert auf alltagspolitischen oder institutionellen Fällen und arbeitet deren Entscheidungslogik mithilfe kategorialer Analysen heraus. Dabei berücksichtigt er gleichermaßen die Inhalts-, Form- und Prozessebene des Konflikts (...).“ (ebd., S. 46)

Stellenwert der Kommunikation in politischen Bildungsprozessen

Wenn – wie vorhin dargestellt – politische Bildungsarbeit vorrangig darauf hinstreben soll, individuelle und interpersonale Erfahrungs- oder Lernprozesse zu generieren die sich in ihrer Primärphase eine progressive Stärkung der personalen Diskursfähigkeit zum Ziel setzt, so bedarf die Lehrperson hoher pädagogischer Professionalität im Hinblick auf kommunikationswissenschaftliches Basis-Know-How. Alltagsweltliche Phänomene und strittige Problemstellungen bzw. Konflikte bieten facettenreiche Möglichkeiten, aus ihnen bearbeitbare exemplarische „Fälle“ zu heben. Strittig oder konfliktiv sind sie deshalb, weil sich in ihnen das Für und Wider zu erkennen gibt und folglich allgemeingültige Lösungskonzepte im Verlauf eines kritischen Diskurses angepeilt werden können. Die Jugendlichen erfahren kontroverse Sichtweisen als Parteinahme für oder Widerstand gegen etwas, das eigene Werte berührt, ihnen also etwas bedeutet.

Im Zuge der Erstphase politischer Bildungsgänge wird Wert darauf gelegt, dem jungen Menschen beträchtlichen Raum und Tools bereitzustellen um dadurch sein Selbstbewusstsein zu festigen bzw. zu expandieren und seine Mündigkeit zu fördern. In den exemplarischen Fallbehandlungen müssen Lernende befähigt werden, Meinungen argumentativ vorzutragen, Werthaltungen und Perspektiven anderer mit den eigenen abzugleichen und im Können kulminieren, Diskussionen zu moderieren, Kurzreferate zu halten und Selbst- sowie Metareflexionen zu elaborieren.

Gelingen politische Lernprozesse, so wird dies – unter anderem – erfahrbar, indem eine Veränderung von bestehenden Wissens(fehl)-konzepten oder deklarativem Deutungswissen mittels Interaktion, Reflexion und kollektiver Evaluation feststellbar wird. Eigene Wissensstrukturen werden perturbiert und in erkenntnisgestützte kogni-

tive Konstruktionen verankert; veranlasst durch individuelle und kollektive Wandlungsprozesse, beispielsweise durch Perspektivenänderung. Lernende sollen ihre innere Stellung und Werthaltung nicht nur ausdrücken, sondern im Diskurs formen. Der Kernfocus liegt hier im Wert der Argumentation für Politisches Lernen.

Argumentations- und Diskursorientierung sind somit essentielle Bauelemente und Verständigungsmodi politischer Bildung.

„Wer argumentiert, durchdenkt eigene und fremde Vorstellungen auf Anwendungs-Beispiele, Konsequenzen, Ursachen, Auswirkungen, Analogien Wertvorstellungen usw., um subjektive, strittige Thesen plausibel mit kollektiv geteilten, unstrittigen Aussagen zu verknüpfen. (...) Argumentation ist die zentrale Kulturtechnik der Demokratie.“ (Petrik 2007, S. 350)

In Politik, Gesellschaft und Alltagswelt scheinen nicht-argumentative Überzeugungsmodi in den öffentlichen und veröffentlichten Meinungen vorherrschend zu sein. Subtile und undemokratische rhetorische Überwältigungsversuche müssen im Politikunterricht aufgesucht und einer kritischen Analyse unterzogen werden. Das Herausdestillieren populistischer, überredender oder überwältigender Aussagen, Meinungen und Positionen aus politischen Reden, Veröffentlichungen, Diskussionen etc. hat im Politikunterricht die Funktion der Offenlegung undemokratischer Verhaltensweisen, welche im Sinne demokratischer Werthaltung didaktisch überwunden werden müssen. Die Fähigkeit, sich moralisch zu empören, seinen eigenen Standpunkt zu vertreten und konfrontative Abfolgen vielfältigen Perspektivenvariationen zu unterziehen stärkt die persönliche Selbstbestimmtheit und Demokratiezugewandtheit. Der argumentative Aushandlungsprozess im politischen Bildungsprozess steht daher im Brennpunkt und Zielhorizont einer bestmöglichen Lösung eines gemeinschaftlichen oder gesellschaftlichen Problems. Stärken wir daher unsere Jugend, Problemen und Konflikten nicht auszuweichen, sondern sich diesen grundsätzlich zu stellen um ihnen dadurch die Möglichkeit eröffnen, ihre Mündigkeit auszuformen und ihr Selbstwertgefühl zu steigern. Dafür müssen in Schule und Unterricht jene strukturellen, sozialen und formalen Voraussetzungen geschaffen werden, die eine freie Meinungsbildung und gleichberechtigte Auseinandersetzung über Konflikte ermöglichen. Das meint Regeln, welche den Umgang miteinander positiv befördern und eine wirksame, nachhaltige Argumentations- und Diskussionskultur statuieren.

„Ihre funktionale Bedeutung (der Diskussion, A.P.) besteht nicht unbedingt in erster Linie darin, dass eine Lösung gefunden, sondern dass die Interessen, Bedürfnisse und Sichtweisen der anderen, die in der

Gedankenlosigkeit und Egozentrität des Handelns Einzelner übergangen werden, störend Einklang finden.“ (Reichenbach 2000, S. 800f)

Solcherart gebildete junge Menschen, die die soziale und gleichberechtigte Teilnahme und Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs einfordern, stützen und vitalisieren die demokratische Weiterentwicklung unserer Gesellschaft.

Ein Unterricht, der das Aufsuchen des Politischen in der Gesellschaft vernachlässigt, Prozesse mit Handlungsdynamik vermeidet, Ziele verfehlt, in denen sich verbindliche Rechtsetzungen artikulieren, kollektive und individuelle politische Konstruktions- und Lösungsprozesse einebnet, dem ein institutionengebundener Aushandlungsmodus in kontroversen Bedürfnissen, Werten und Interessen fehlt, ist ein unpolitischer Unterricht.

Maßstäbe für eine optimale politikpädagogische Professionalisierung

- *Empathie, authentischer und souveräner Habitus zur Expansion persönlicher und sozialer Kompetenz*

Im Focus der Bildungsarbeit steht die steuerbare, prädisponierte personale Qualität. Es gilt, die SchülerInnen dort abzuholen wo sie gegenwärtig „stehen“; bedeutet folglich, sensibel wahrzunehmen, mit welchen lebensweltlichen und vorpolitischen Einstellungen und Werthaltungen sie in den politischen Lernprozess eintreten. Hier ist die Fähigkeit der PädagogInnen gefordert, Alltagstheorien von Lernenden einzuschätzen. Sprachbarrieren (Begrifflichkeit, Sprach- und Gesprächsfähigkeit), Lernschwierigkeiten und normenferne Verhaltensweisen stehen im Spektrum moderations- und instruktionsgeleiteter wertschätzender Pädagogik. Im intentional ausgerichteten Zielhorizont politischer Bildungsgänge wird ein lerngenerativer Weg vom individualistischen (egozentrischen) zum kollektiven, verantwortungsorientierten, konfliktbereiten Menschen angelegt.

- *Kommunikationswissenschaftliche Fundamentalkennntnis und die Fähigkeit zur methodengeleiteten Transformation in ertragreiche Lehr- und Lernvorgänge*

Wenn Kommunikation die Antriebstechnik prozeduraler Lösungsvorhaben, im ideenlogischen Umgang mit dem konfliktgeladenen Politischen, bereitstellen soll, so ist eine kompetente kommunikationsdidaktische Grundlegung und Ausstattung der Lehrpersonen unabdinglich.

- *Das Wissen über die Theorien, Konzepte und Prinzipien der politischen Lehrkustdidaktik und die Fähigkeit der praktischen Überleitung*

Idealtypische Theoriensätze, hermeneutisches Bildungsinteresse und die Erfahrung über die Baukunst der Grundverfahren in der Politischen Bildung (Lebenswelt, soziale Welt, Institutionenwelt) bilden das essentielle Substrat politikpädagogischer Lehr- und Lernkonstruktionen und -operationen.

- *Wissen über die prozessuale und interaktive Gestaltung von Politikunterricht*

Orientierung an Best-Practice-Modellen und die Fähigkeit, erfolgreiche prozedurale Verfahren einzuleiten (Prozess, Unterrichtsbeobachtung, Metaanalyse) steht hier im Vordergrund. Dafür ist es notwendig, eine pädagogische Kompetenz zu entwickeln, welche in der Lage ist Methoden bereitzustellen, die die persönliche Dimension des Bildungsprozesses in den Mittelpunkt des Unterrichts und seiner Evaluierung stellen.

„Wer politische Qualitäten aus sich heraus an den Tag legt, kann darüber die politische Handlungsfähigkeit seiner Mitbürger erweitern und stärken, und wer die ihm zugängliche Einsicht in politische Zusammenhänge artikuliert, kann als Vorbild wirken und andere anregen, die in ihnen angelegten Bürgerqualitäten ebenfalls zu artikulieren.“ (Aristoteles, S. 18ff)

Status-quo der Politischen Bildung in Österreich

Bedauerlicherweise widerspiegelt die gegenwärtige Konstitution der Professionalisierung österreichischer PädagogInnen in Bezug auf die Politische Bildung kein gutes Erscheinungsbild.

Zusätzlich werfen neue Befunde, aus Untersuchungen an Jugendlichen kein strahlendes Licht auf die Politische Bildung in Österreich (siehe dazu: <http://www.jugendkultur.at>)

Die Ursachen sind komplex und können nicht in der alleinigen Verantwortung der PädagogInnen gesehen werden. Obwohl beispielsweise Politische Bildung an Berufsschulen seit etlichen Jahrzehnten als Unterrichtsfach geführt wird, erhalten die Lehrpersonen an ihren adäquaten Ausbildungsstätten – im Gegensatz zu Deutschland – bis dato keine oder eine, nur marginal ausgerichtete fachwissenschaftliche Ausbildung (Politikdidaktik). In den anderen Schularten der Sekundarstufe I und II wird Politische Bildung in Kombination mit Parallelfächern geführt (z.B. Geschichte, Sozialkunde und Politische

Bildung oder mit Recht etc. vereint). Während in den Kombinationsfächern der fachdidaktische Bezug (beispielsweise Geschichtsdidaktik) konkret hergestellt ist, fehlt ein solcher zur Politikdidaktik. Der Politischen Bildung wird die fundamentale Notwendigkeit/ Möglichkeit entzogen, sich mit jener Expertise auszustatten, welche die oben beschriebenen, idealtypischen Bildungsparameter auszeichnen. Es bleibt zu hoffen, dass sich in Politik, Wissenschaft und Pädagogik endlich Entscheidungsträger finden, die der Politischen Bildung den Stellenwert einräumen, den sie verdient, benötigt und beansprucht – dies im Sinne einer aufgeklärten, selbstbestimmten und mündigen Jugend, welche sich nicht überwältigen lässt, sondern sich mit dem „Politischen“ befasst und sich nicht scheut, an der weiteren Kultivierung unserer Demokratie zu partizipieren.

Literatur

Aristoteles: Nikomachische Ethik, 1099b

Kerschensteiner, Georg (1921): Theorie der Bildung – SEVERUS Verlag, Hamburg 2010. Nachdruck der Originalausgabe, Leipzig und Berlin 1931.

Massing, Peter/Breit, Gotthard/Buchstein, Hubertus (2012) (Hrsg.): Demokratie-Theorien, Von der Antike bis zur Gegenwart, WOCHENSCHAU Verlag, Schwalbach/Ts.

Mouffe, Chantal (2010): Über das Politische, Lizenzausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. Titel der Originalausgabe: On the Political, London und New York 2005, Routledge, Taylor und Francis Group.

Petrik, Andreas (2007): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Verlag Budrich, Opladen.

Preisendörfer, Bruno (2008): Bildung, Interesse, Bildungsinteresse, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 49/2008, Hrsg: Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

Reichenbach, Roland (2000): Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge. Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses, in: Zeitschrift für Pädagogik 6/2000.

Sutor, Bernhard (2005): Politische Bildung und Praktische Philosophie. Ausgewählte Beiträge zur politischen Bildung, hrsg. und eingeleitet von Joachim Detjen, Ferdinand Schöningh, Paderborn.

Thomas Hellmuth

Innovation in alten Bahnen? – Zur Situation der politischen Bildung in Österreich

Erinnern Sie sich noch? Die Ankündigung zu den ORF-Sommergesprächen 2011 präsentierte Ingrid Thurnher in – zumindest scheinbar – selbstbewusster Pose: Arme in die Hüften und ein Bein nach vorne gestemmt, provokant in die Kamera schauend. Zwar mag dieses Bild vielen aufgesetzt, manchen vielleicht auch provinziell oder gar lächerlich erschienen sein. Dennoch oder gerade deswegen kann ein solcher Trailer als ein Thema politischer Bildung betrachtet werden: Unter Einsatz dramaturgischer Effekte wird offensiv Werbung für eine Politiksendung gemacht. „Info-„ oder „Politainment“ (Dörner 2001) soll bei den Fernsehzuschauern und -zuschauerinnen Interesse an Politik wecken. Die Botschaft ist offensichtlich: In der Sendung geht es nicht um ein fades Gespräch mit Politikern und Politikerinnen, sondern um provokante Fragen, um angeblich schonungsloses Aufdecken versteckter Absichten der Interviewten. Politische Information, sofern diese überhaupt noch garantiert ist, wird gleichsam zum Thriller, der Journalist mutiert zum Entertainer. Bei den Zuschauern und Zuschauerinnen solcher Sendeformate ist daher Medienkompetenz gefragt. Sie ermöglicht es, die Sensation kritisch zu hinterfragen und sie nicht nur als Unterhaltung wahrzunehmen. Kurzum: Die Sommergespräche sind nicht nur aufgrund ihrer Inhalte, sondern gerade auch wegen ihrer Aufmachung ein Thema der politischen Bildung.

Was bedeutet politische Bildung?

Eine solche politische Bildung ist allerdings in Österreich erst in Ansätzen zu finden. Weiterhin rangiert unter dem Etikett „politische Bildung“ in erster Linie die Staats- und Institutionenkunde, die aber politische „Mündigkeit“ nicht alleine garantieren kann. Ganz im Gegenteil erzielt sie durch die stark normativen, staats- und konsensbezogenen Elemente bei den Lernenden eher unpolitische Einstel-

lungen. Gerade dadurch besitzt sie aber politische Funktion, zumal auf diese Weise Kritik und Konflikt als zentrale Bestandteile der Demokratie ausgeblendet werden. Wird doch damit in erster Linie die Identifikation der Staatsbürger und Staatsbürgerinnen mit dem Staat und somit lediglich die Integration in diesen und nicht das kritische Hinterfragen und die politische Partizipation – als zentraler Bestandteil von Demokratie – angestrebt (Massing 2005, S. 315-323).

Die Ursachen dafür sind nicht zuletzt in der Geschichte Österreichs zu suchen: Sowohl im „Austrofaschismus“ als auch im Nationalsozialismus war die Schule politisch instrumentalisiert worden (Dachs 1982, S. 223-370), weshalb Politik nach 1945 im Unterricht weitgehend als Tabuthema galt. Dazu kam der Prozess der österreichischen Nationsbildung, mit dem die Schaffung einer österreichischen Identität einherging. Ein Widerspruch offenbarte sich: Zwar sollte nach der nationalsozialistischen Herrschaft ein demokratischer Staat aufgebaut werden, zugleich war dafür aber weniger der „Aktivbürger“, sondern der Gehorsame „Untertan“ Ziel der staatlichen politischen Bildung, die damals unter dem Begriff der „Staatsbürgerkunde“ rangierte. Nicht von ungefähr wurde daher im „Erlass zur staatsbürgerlichen Erziehung“ von 1949 „das Einfügen des Einzelnen, das Untereordnen unter die Erfordernisse der Gemeinschaft“ gefordert, die „Erziehung zum bewussten Österreichtum“ und „zu treuen und tüchtigen Bürgern der Republik“ (zit. bei: Wassermann 2004, S. 28).

Skepsis gegenüber einer politischen Bildung, die Kritikfähigkeit und politische Partizipation über das Mindestmaß der Wahlbeteiligung hinaus fördert, resultiert(e) zudem aus der Gründung von Parteiakademien seit den beginnenden 1970er Jahren, die unter anderem auch politische Bildungsangebote stellen und denen – nicht immer zu unrecht – ein parteipolitischer Hintergrund vorgeworfen wird (Filzmaier 2006, S. 40).

Nun bleibt Staatsbürgerkunde ohne Zweifel ein wichtiger und unabdingbarer Bestandteil politischer Bildung, die aber breiter zu verstehen ist: Im Mittelpunkt steht nicht die Vermittlung von „trägem Wissen“, wie die Lernpsychologie theoretisch vorhandenes, aber praktisch nicht anwendbares und dadurch zumeist schnell vergessenes Wissen bezeichnet. Vielmehr soll der Unterricht in politischer Bildung die Lernenden vor allem mit Kompetenzen ausstatten. Dazu wurden verschiedene Kompetenzmodelle entwickelt, die zwar häufig und wohl nicht ganz zu unrecht wegen der künstlichen Trennung von „Kompetenzen“ und „Wissen“ kritisiert werden. Sie machen aber zumindest deutlich, „was eine zeitgemäße politische Bildung ausmachen sollte: die Entwicklung rationalen Denkens und sozialer Intelligenz, von Selbstreflexion, von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die

nicht nur nach Muster, sondern in unterschiedlichen Situationen angewendet werden können.“ (Hellmuth/Klepp 2010, S. 11)

Als die österreichische Bundesregierung im Jahr 2007 das aktive Wahlalter auf 16 Jahre senkte, wurde eine solche politische Bildung durchaus angedacht und eine Demokratie-Initiative gestartet. Unter anderem arbeitete eine Expertenkommission ein österreichisches Kompetenzmodell aus, das bereits in mehreren Publikationen vorgestellt wurde (Krammer 2008, S. 116-140; Ammerer u.a. 2009, S. 5-13; Hellmuth/Klepp 2010, S. 98-112). Die im Modell enthaltenen vier Kompetenzen – die Urteils-, Methoden- und Handlungskompetenz sowie die Sachkompetenz – seien daher im Folgenden nur kurz zusammengefasst:

Unter politischer Urteilskompetenz werden die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden, politische Standpunkte zu Problemen aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft sowie das daraus resultierende Verhalten und Handeln der Beteiligten „objektiv“, d.h. auf rationaler bzw. intersubjektiv überprüfbarer Basis zu beurteilen. Zudem ist mit Urteilskompetenz auch die Fähigkeit gemeint, eigene politische Urteile zu fällen.

Politische Urteilsbildung erfordert politikbezogene Methodenkompetenz. Diese befähigt, sich Informationen zu Problemen aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zu beschaffen, etwa indem über analytische Verfahren verfügt wird, die es erlauben, Statistiken oder Texte quellenkritisch zu lesen.

Politische Handlungskompetenz umfasst die Fähigkeit und Bereitschaft, eine eigene Position in politischen Fragen zu formulieren und im Diskurs zu artikulieren, nachdem mehrere Perspektiven auf ein Problem geprüft worden sind. Ferner soll auch für die Bedürfnisse und Einstellungen anderer Menschen Verständnis aufgebracht und an der Lösung von politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Problemen mitgearbeitet werden.

Die politische Sachkompetenz beinhaltet schließlich „jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die notwendig sind, um die Begriffe und Kategorien bzw. die Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie zu verfügen und sie kritisch weiterzuentwickeln“ (Krammer 2008, S. 11). Beispielsweise sollte der Bürger bzw. die Bürgerin über verschiedene Demokratiebegriffe verfügen können, d.h. diese nicht nur auswendig aufsagen können, sondern sie auch in „Texten“ – schriftlichen Texten, Interviews mit PolitikerInnen, Filmen etc. – identifizieren können.

Die Ausrichtung der politischen Bildung auf Kompetenzen, wie immer diese letztlich auch bezeichnet und hierarchisiert werden (in den der-

zeit kursierenden politischen Kompetenzmodellen wird etwa die eingangs erwähnte Medienkompetenz nicht explizit genannt), soll den Bürger bzw. die Bürgerin dazu befähigen, sich nicht kritiklos der Nation bzw. dem Staat unterzuordnen, sondern die gesellschaftlichen Verhältnisse kritisch zu hinterfragen, dabei Konflikte auf demokratische Weise, im Diskurs, auszutragen und somit politisch zu partizipieren. Die Bundespräsidenten der österreichischen Zweiten Republik aufzählen zu können, garantiert noch keine „Mündigkeit“, wenn man sich letztlich vielleicht blindlings in den Patriotismus stürzt. Vielmehr bedeutet „Mündigkeit“, auch über „Zivilcourage“ zu verfügen, d.h. zu Widerstand im Rahmen demokratischer Regeln bereit und fähig zu sein und diese Regeln, wenn sie nicht (mehr) modernen demokratischen Ansprüchen entsprechen, gegebenenfalls auch durch Grenzüberschreitungen zu verändern. Dies ist freilich nur möglich, wenn jemand über die oben aufgelisteten Kompetenzen verfügt.

Ein wuchernder „Gemüsegarten“

Die vorgegebenen Strukturen, die die politische Bildung in Österreich vorfindet, sind allerdings nicht dazu geeignet, eine solche „aktive Bürgerschaft“ zu garantieren. So ist etwa im Schulbereich die Situation ernüchternd: Ein eigenes Fach Politische Bildung gibt es – mit Ausnahme der Berufsschule – in Österreich nicht. Zumeist wird politische Bildung in Fächerkombinationen unterrichtet. Dabei besteht vor allem eine Verbindung mit dem Geschichtsunterricht, in den berufsbildenden Schulen auch mit Recht und Wirtschaft. Das Fehlen eines eigenen Faches muss freilich nicht unbedingt als grundsätzliches Problem betrachtet werden. Angesichts der Komplexität der Inhalte politischer Bildung lässt sich durchaus fragen, ob nicht ein Unterrichtsprinzip Politische Bildung, d.h. der politische Unterricht in allen Fächern, sinnvoller sei bzw. politische Bildung nicht interdisziplinär erfolgen sollte, d.h. in Fächerkombinationen, wiewohl die vielfältigen Kombinationen – und das scheint durchaus problematisch – auf ein eher verschwommenes Verständnis von politischer Bildung hinzuweisen. Dazu kommt, dass seit 1978 ohnehin ein Unterrichtsprinzip Politische Bildung existiert, das allerdings aufgrund der großen Konkurrenz durch andere Prinzipien, eines fehlenden Kerncurriculums und der fehlenden Ausbildung zum politischen Bildner bzw. zur politischen Bildnerin kaum greift. Letztlich ist politische Bildung in der Schule noch immer vor allem vom Engagement einzelner LehrerInnen abhängig bzw. von LeiterInnen, die im Rahmen der Schulautonomie eventuell über den gesetzlichen Mindeststandard hinausgehende Angebote gestalten.

Im Bereich der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung ergibt sich im Vergleich zur Schule ein lebendigeres

Bild. Neben Institutionen, die sich explizit für Politische Bildung verantwortlich fühlen, bieten andere, etwa die Arbeiterkammer, diese als „beigeordnete Bildung“ (Gieseke 2005) an. Öffentliche Träger politischer Bildung, wie etwa in der Bundesrepublik Deutschland die „Bundeszentrale für politische Bildung“ (Massing 2005, S. 65-74), fehlen in Österreich. Ihre Aufgaben werden unter anderem von freien Trägern übernommen, zu denen etwa Volkshochschulen, Gewerkschaften und Kirchen zählen. Oftmals sind freie Träger weltanschaulich gebunden, womit sich die Frage stellt, ob hier politische Bildung auch tatsächlich modernen fachdidaktischen Anforderungen entspricht.

Ferner sind auch selbstorganisierte Initiativen in der Politischen Bildung tätig, etwa Amnesty International, Greenpeace oder SOS Menschenrechte. Zu den selbstorganisierten Initiativen in Österreich zählen auch das Wiener Demokratiezentrum und die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung. Im weiteren Sinn ist auch das Zentrum polis, das vom Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte getragen wird, als selbstorganisierte Initiative zu bezeichnen. Zwar arbeitet es vertraglich im Auftrag des bm:ukk, letztlich ist es aber doch als ausgelagertes, nicht direkt dem Ministerium unterstelltes Institut zu betrachten. Die Finanzierung solcher explizit auf Politische Bildung ausgerichteten Initiativen erfolgt in erster Linie durch staatliche Subventionen.

Trotz der skizzierten, zum Teil recht vielfältigen Angebote zeigt sich sowohl in der außerschulischen als auch schulischen politischen Bildung, dass zumindest ein allgemeines Verständnis über Grundzüge der politischen Bildung fehlt. Über Inhalte und notwendige Kompetenzen, die in einem Kerncurriculum zusammengefasst werden könnten, herrscht nicht unbedingt Übereinstimmung. Daher gleicht die Ausbildung von politischen BildnerInnen einem wild wuchernden Gemüsegarten. So spielt politische Bildung in den Lehramtsstudien – sowohl an den Pädagogischen Hochschulen als auch an den Universitäten – eine zumeist periphere Rolle, obwohl sie allein durch das Unterrichtsprinzip einen zentralen Bestandteil der Ausbildung darstellen müsste. Die notwendige Frage nach der Synthese von politischer Bildung und den einzelnen Fachdidaktiken wird mit wenigen Ausnahmen kaum oder nur unsystematisch gestellt. (Hellmuth 2009; Kühberger 2009, S. 113-140; Hellmuth 2010; Ammerer u.a. 2010) Bei der Ausbildung der GeschichtelehrInnen werden zwar zunehmend auch Lehrveranstaltungen zum Themenbereich Politische Bildung angeboten, eine gleichwertige Stellung mit der Geschichtsdidaktik wird ihr aber, trotz Fächerkombinationen, nicht eingeräumt. Eine besondere Situation finden wir schließlich in den Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS): Dort wird Politische Bildung in erster Linie von JuristInnen unterrichtet, wobei als Voraus-

setzung ein einschlägiges Fachstudium, vierjährige Praxiserfahrung und „politisches Interesse“ gelten (Hämmerle u.a. 2009, S. 358).

Gleichwohl leidet die politische Bildung in Österreich auch an einer geringen wissenschaftlichen Fundierung. Es existieren nur wenige Institutionen, in denen Forschung zumindest in Ansätzen ermöglicht wird. Lediglich das Department für Didaktik der Politischen Bildung in Wien hatte bislang über ausreichende finanzielle und personelle Ressourcen verfügt, um Forschung in größerem Ausmaß zu ermöglichen. Mit seiner geplanten Auflösung im Mai 2012 geht daher eines der maßgeblichen Forschungszentren in der österreichischen politischen Bildungslandschaft verloren. Es verbleiben nur wenige weitere Institutionen, die neben einem Bildungsangebot auch Forschung vorweisen können: Dazu zählt das Wiener Demokratiezentrum, das sich insbesondere durch sozialempirische Projekte und Medienanalysen auszeichnet. Ferner wird lediglich an vier weiteren Standorten, zum Teil unter eher problematischen Rahmenbedingungen, intensivere Forschungsarbeit geleistet: An der Universität Salzburg forscht am Fachbereich Geschichte die Fachdidaktik zur politischen Bildung, an der Pädagogischen Hochschule Salzburg die vom Unterrichtsministerium geförderte und mit der Universität kooperierende „Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik“ (ZAG). An der Universität Wien sind das Fachdidaktikzentrum Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (FDZ) und an der Universität Klagenfurt das Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik in der Forschung zur Politischen Bildung aktiv. Bis vor kurzem hatte auch das Institut für Neuere Geschichte und Zeitgeschichte (IFZ) der Johannes Kepler Universität Linz, an dem auch ein Masterstudium Politische Bildung eingerichtet ist, einen Forschungsschwerpunkt in diesem Bereich (Hellmuth 2012). Seit kurzem beschränkt sich das IFZ nun aber vor allem auf die Lehre.

Reformen, aber doch nur Stückwerk

Wie bereits mit der Erwähnung des österreichischen Kompetenzmodells und der Demokratie-Initiative von 2008/09 angedeutet, ist in Österreich dennoch Bewegung in der politischen Bildungslandschaft festzustellen: Bereits im Jahr 2002 wurde die Politische Bildung im AHS-Oberstufenlehrplan an das Fach Geschichte und Sozialkunde gekoppelt, 2008 schließlich das politische Kompetenzmodell als Teil des Faches Geschichte und Sozialkunde in den Lehrplänen der Hauptschule und der AHS-Unterstufe verankert. Die Universität Wien gründete 2008 ein Department für die Didaktik der politischen Bildung, das anfangs von der österreichischen Bundesregierung mitfinanziert wurde. An der Pädagogischen Hochschule Salzburg fördert das Unterrichtsministerium seit einigen Jahren eine „Zentrale

Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung“ (ZAG), die mit dem Fachbereich Geschichte der Universität Salzburg kooperiert (Kühberger 2012). Seit dem Studienjahr 2007/08 wird an der PH Tirol ein Hochschullehrgang „Politische Bildung und Wirtschaftskunde“ angeboten, der in Verbindung mit einem Zweitfach im Rahmen der Weiterbildung als Bachelorstudium absolviert werden kann. (Fintl 2012) In Klagenfurt bieten zudem das Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik der Universität Klagenfurt und die PH Klagenfurt eine Modulreihe „Politische Bildung“ an. An der Donau Universität Krems und an der Johannes Kepler Universität Linz werden schließlich zwei Masterstudien Politische Bildung angeboten.

Der Kremser Universitätslehrgang, der zu einem Teil vom Unterrichtsministerium finanziert wird, war 1983 als Hochschullehrgang initiiert, später zum Master of Advanced Studies (MAS) und schließlich zum Master of Science (MSc) weiterentwickelt worden. Das Linzer Masterstudium schließt im Gegensatz zum Kremser Universitätslehrgang mit dem Master of Arts (MA) ab und wird von der JKU Linz seit dem Wintersemester 2009/10 angeboten. Das Studium wurde bislang durch Drittmittel der Stadt Linz finanziert, auch eine Beteiligung des Landes Oberösterreich steht in Aussicht.

Diese auf den ersten Blick doch recht positive Entwicklung sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch weiterhin sowohl in der Forschung zur Politischen Bildung als auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung gravierende Probleme bestehen. So wird etwa das erwähnte Department für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Wien im Frühjahr 2012 aufgelöst – ein Zeichen, das die politische Bildung nach einem kurzen Aufschwung wieder in der österreichischen Realität angekommen ist. Tatsächlich ist die Demokratie-Initiative von 2007/08 längst ausgelaufen, sozusagen von der Bundesregierung als letztlich nur wenig nachhaltige „Hausaufgabe“ abgehakt. Geblieben ist eine Baustelle, deren Fertigstellung in weiter Ferne liegt. Der anfängliche Elan in der Bildungspolitik scheint eher einer Lethargie gewichen, die Politik kommt ihren gesellschaftspolitischen Verpflichtungen nur in Ansätzen nach. Freilich ist politische Bildung nur eine unter vielen Baustellen im österreichischen Bildungswesen, zur Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie in einer globalisierten Welt aber eine durchaus bedeutende.

Wie soll die Zukunft aussehen?

Die politische Bildung bleibt folglich trotz der skizzierten Initiativen eine Art „Gemüseladen“, in dem gleichsam ein buntes Gemüse- und Obstsortiment angeboten wird. Nun ist Vielfalt in der politischen Bil-

derung zwar durchaus positiv zu sehen, um effektiv zu sein, bedarf sie allerdings doch einer gewissen Vereinheitlichung der Strukturen.

Die LehrerInnen aller Fächer, die laut Unterrichtsprinzip auch für Politische Bildung verantwortlich sind, müssen in Politischer Bildung ausgebildet werden, d.h. dass neben den jeweiligen Fachdidaktiken die Politische Bildung einen wichtigen Stellenwert einzunehmen hat. Eine Möglichkeit, die sich etwa an den Universitäten bieten könnte, ist die Errichtung von Instituten oder Zentren für Didaktik der Politischen Bildung, die Angebote für alle Fächer erstellen, die von den Lehramtsstudierenden verpflichtend besucht werden müssen.

Damit verbunden ist freilich zum einen die Anpassung der jeweiligen Fachcurricula, zum anderen die Entwicklung eines Kerncurriculums für Politische Bildung unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen Forschung. Eine solche ist in Österreich unterentwickelt, weshalb diese in den jeweiligen Fachbereichen oder/und an den einzurichtenden Instituten oder Zentren für Didaktik der Politischen Bildung forciert werden müsste.

Eine solche Forschung sollte zunächst die Umsetzbarkeit bestehender Kompetenzmodelle in der Praxis überprüfen. Nicht ganz zu Unrecht werden der Konstruktionscharakter und die damit verbundene künstliche Trennung von „(Arbeits-)Wissen“ und Kompetenzen kritisiert. Kompetenzmodelle sind nicht sakrosankt, auch wenn der Trend im Bildungsbereich seit den letzten Jahren in allen Fächern in diese Richtung zu gehen scheint. Es dürfen durchaus Überlegungen angestellt werden, ob es nicht andere, vielleicht praktikablere Zugänge gibt, um die im Zusammenhang mit den Kompetenzmodellen formulierten Ziele zu erreichen. Weiters erfordern solche Überlegungen auch die Entwicklung einer adäquaten Methodik. Dabei ist die Diskussion um Konzepte in der politischen Bildung zu berücksichtigen, die sich auf subjekttheoretische bzw. konstruktivistische Ansätze beruft. Demnach hat jeder spezifische, zum Teil durch Sozialisation begründete Vorstellungen von der Welt, somit auch von politischen Kategorien wie Macht, Herrschaft oder Demokratie (Sander 2008, S. 79–87, 95–104; Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Die Didaktik der politischen Bildung sollte daher Modelle und Methoden diskutieren, mit denen an diese individuellen Konzepte angeknüpft und diese auch erweitert werden können.

Neben der forschungsgeleiteten Aus-, Fort- und Weiterbildung sind schließlich die Lehrpläne in den Schulen den Anforderungen einer professionalisierten Politischen Bildung anzupassen, d.h. die in den verschiedenen Schultypen existierenden unterschiedlichen Fächerkombinationen – die als Zeichen einer kaum strukturierten, weil in

Österreich inhaltlich nicht definierten Politischen Bildung gelten können – wenn schon nicht in ein eigenes Fach Politische Bildung überzuführen, so doch auf eine gemeinsame Kombination, zum Beispiel „Geschichte und Politische Bildung“, zu reduzieren. Dazu ist es aber notwendig, auch ein Kerncurriculum mit genau definierten Inhaltsvorgaben für die politische Bildung in den Schulen zu erstellen. Damit sind freilich nicht (allein) Stoffvorgaben, sondern vor allem auch spezifische Kompetenzen gemeint, die es über die Schulstufen hinweg zu fördern gilt.

Ein solcher Strukturwandel setzt ausreichend finanzielle Mittel und politischen Willen voraus. Es bedarf aber auch innerhalb der LehrerInnenschaft sowie an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ein Umdenken, zumal lieb gewonnene Gewohnheiten damit der Vergangenheit angehören könnten. Angesichts eingefahrener Strukturen des rigorosen Sparkurses der Regierung und der engen Budgetsituation scheinen strukturelle Veränderungen aber – zumindest in naher Zukunft – ein Wunschtraum zu bleiben. Möglicherweise bietet sich aber mit den Schools of Education, die an manchen Universitäten eingerichtet werden sollen, zumindest in der Ausbildung die Möglichkeit eines Wandels hin zu einer forschungsgeleiteten Didaktik der politischen Bildung. Damit würde auch die politische Bildung in den Schulen eine Qualitätssteigerung erfahren, zumal gut ausgebildete LehrerInnen letztlich auch einen Wandel der Unterrichtskultur, d.h. die verstärkte Einbeziehung einer modernen politischen Bildung ermöglichen können.

Literatur

Ammerer, Heinrich/Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede (2009): Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung, in: Dies. (Hrsg.): Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht, Wien, S. 5-13.

Ammerer, Heinrich/Krammer, Reinhard/Tanzer, Ulrike (2010) (Hrsg.): Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung, Innsbruck/Wien/Bozen.

Autorengruppe Fachdidaktik (2011) (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach/Ts.

Dachs, Herbert (1982): Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938, Wien.

Diendorfer, Gertraud/Hellmuth, Thomas/Hladschik, Patricia (2012) (Hrsg.): Politische Bildung als Beruf. Zur Professionalisierung in Österreich, Schwalbach/Ts. (in Druck).

Dörner, Andreas (2001): Politainment. Politik in der medialen Erlebnisgesellschaft, Frankfurt a. M.

Filzmaier, Peter (2006): Politische Bildung und Demokratie in Österreich. Trends, Problembereiche und Perspektiven, in: Diendorfer, Gertraud/Steininger, Sigrid (Hrsg.): Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Schwalbach/Ts., S. 39-50.

Fintl, Elisabeth (2012): Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol, in: Diendorfer, Gertraud u.a. (Hrsg.): Politische Bildung als Beruf (in Druck).

Gieseke, Wiltrud (2005): Professionalität. Paradoxien und Widersprüche in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in: Gutknecht-Gmeiner, Maria (Hrsg.): Das Richtige richtig tun. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der 47. Salzburger Gespräche für Leiterinnen und Leiter in der Erwachsenenbildung, Wien, S. 12-34.

Hämmerle, Kathrin/Sandner, Günther/Sickinger, Hubert (2009): Politische Bildung in der Perspektive von Lehramtsstudierenden, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Heft 3, S. 357-372.

Hellmuth, Thomas (2009) (Hrsg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung, Innsbruck/Wien/Bozen.

Hellmuth, Thomas (2012): Innovation und Flickwerk. Anmerkungen zur Politischen Bildung in Oberösterreich, in: Diendorfer, Gertraud u.a. (Hrsg.): Politische Bildung als Beruf (in Druck).

Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia (2010): Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele, Wien/Köln/Weimar.

Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: Informationen zur Politischen Bildung, 29, S. 5-14.

Kühberger, Christoph (2012): Entwicklungsimpulse für die Politische Bildung in Österreich. Die „Zentrale Arbeitsstelle für Geschichtsdidaktik und Politische Bildung“, in: Diendorfer, Gertraud u.a. (Hrsg.): Politische Bildung als Beruf (in Druck).

Massing, Peter (2005): Die Infrastruktur der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – Fächer, Institutionen, Verbände, Träger, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, S. 65-74.

Massing, Peter (2005): Institutionenkundliches Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, S. 315-325.

Sander, Wolfgang (2005) (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung, 3., völlig überarbeitete Auflagen, Schwalbach/Ts.

Sander, Wolfgang (2008): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung, 3., durchgesehene Auflage, Schwalbach/Ts.

Wassermann, Heinz P. (2004): Verfälschte Geschichte im Unterricht. Nationalsozialismus und Österreich nach 1945, Innsbruck/Wien/München/Bozen.

Andreas Petrik

Quo vadis, Politikdidaktik? – Sechs Hilfen zur Bewältigung eines widerspenstigen Gegenstands aus Sicht des genetischen Ansatzes

Jede Wissenschaft zieht ihre Legitimation daraus, Lösungen für gesellschaftlich relevante Problemlagen bereitzustellen. Der Fokus der Politikdidaktik sind Lernprobleme im Politikunterricht. Ich werde im Folgenden sechs zentrale politikdidaktische Aufgabenstellungen aus Sicht des genetischen Ansatzes (Petrik 2007) erörtern:

1. Die Frage, wie man Politikdidaktik als Wissenschaft fassen kann und auf welche Lehrerkompetenzen sie abzielen sollte.
2. Die Frage, welcher Politikbegriff didaktisch angemessen ist.
3. Die Frage, wie didaktische Konzeptionen, politische Inhalte und Methoden in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden können.
4. Die Frage, welche Kompetenzen genuin politische sind und in welchen Stufungen sie sich entwickeln.
5. Die Frage, wie sich politische Werturteile operationalisieren lassen.
6. Die Frage, wie sich politische Identitätsentwicklung nachhaltig fördern lässt.

Problem 1: Was ist und will Politikdidaktik?

Politikunterricht inszeniert – wie jede Bildungsveranstaltung – eine Begegnung dreier ungleicher Kommunikationspartner: Der gesellschaftlich relevante Gegenstand, die Lernenden, die mit ihm in Tuchfühlung geraten sollen und schließlich die Lehrenden, die diesen Be-

gegnungs- und Aneignungsprozess initiieren und unterstützen. Dabei treten zwangsläufig drei Kommunikationsprobleme auf: das Gegenstands-, das Brücken- und das Aushandlungsproblem (vgl. Petrik 2007, Kap. 2-4). Sie bilden den Kern der politikdidaktischen Arbeit:

Das Gegenstandsproblem umfasst die Schwierigkeit von SchülerInnen wie von LehrerInnen, das Politische als abgrenzbares, übersichtliches und überzeitliches Phänomen darzustellen und zu begreifen. Politische Akteure beschäftigen sich mit abstrakten, zurückliegenden, entfernten, zukünftigen, theoretischen und verborgenen Zusammenhängen, die zusätzlich medial verzerrt an die Öffentlichkeit dringen. Zudem bezweifeln Sozialwissenschaftler, ob gesellschaftlich wirksame Entscheidungen tatsächlich vor allem in Parlamenten getroffen werden. Die Diagnose des „unscharfen Orts des Politischen“ und der „Alltagspolitik“ (Ulrich Beck) verdeutlicht die prägende Rolle lebensweltlicher Normsetzungsprozesse, der Befund „Postdemokratie“ (Colin Crouch) beschreibt eine Macht-Verlagerung von Repräsentanten auf Experten, Kommissionen und Wirtschaftsunternehmen.

Jugendliche reagieren mit Politik(er)verdrossenheit auf den parteipolitischen Kampf um die Mitte und die resultierende Krise der Repräsentanz bestimmter Wählerinteressen. Zwar ermitteln Jugendstudien dezidierte Werteorientierungen zu Grundproblemen wie Migration, Klimawandel, Bürgerbeteiligung, Sozialstaat usw., die Jugendliche aber kaum mit Parteipolitik, politischen Programmen oder Ideengeschichte in Verbindung bringen. Zwar erleben wir wachsende Zustimmung zur Demokratie als Staats- und „alltagspraktische Lebensform“ sowie ein reges Jugend-Engagement (z.B. gegen Atomkraft, Stuttgart 21, Studienreform). Doch fehlt diesem nicht selten der lange Atem, weil „schnelle Wegwerf-Produkte und Bildfolgen“ einen „Instant-Effekt und Sofort-Service“ erwarten lassen (Ferchhoff 2011, S. 441ff.), wo ein „langsames Bohren dicker Bretter“ (Max Weber) gegenstandsadäquat wäre. Entsprechend lässt sich ein Rückgang des „subjektiven politischen Kompetenzgefühls“ beobachten – als Fähigkeit, eigene Anliegen in den politischen Prozess einzubringen (Vetter 2006).

Während manche Politologen diese Erosion des institutionellen Bewusstseins als „latenten Verfassungskonflikt“ (Werner Patzelt) werten und manche Politikdidaktiker entsprechend das „Handeln des Staates“ als Wissenskern des Politikunterrichts modellieren (Weißeno u.a. 2010), reagiert der genetische Ansatz zugleich mit einer Erweiterung und einer Elementarisierung des Politikbegriffs (zum weiten Politikbegriff vgl. grundsätzlich Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Erst das Verständnis politischer Kategorien als soziokulturelle Ele-

mentarphänomene macht den Zusammenhang aus milieuabhängiger Normbildung, gesellschaftlichen Interessen und institutioneller Rechtssetzung deutlich.

Das Brückenproblem bezeichnet die methodische Schwierigkeit, eine nachhaltige Begegnung zwischen Lernenden und Politik anzubahnen. Traditionelle Institutionenkunde liefert abstrakte Kondensate wie Definitionen, Ablaufschemata, Programmauszüge, Paragraphen, demokratische Prinzipien. Hier entsteht ein barrierebildender Eindruck von Politik ohne reale Probleme (policy) und handelnde Menschen (politics). Doch selbst ein moderner fall- und konfliktorientierter Unterricht kratzt häufig nur an der Oberfläche des Politischen – für die Lehrerinnen und Lehrer durch die „Austauschbarkeit“ (Kurt Gerhard Fischer) bzw. didaktische Halbwertszeit aktueller Konflikte und für die Schülerinnen und Schüler durch den Umgang mit hochabstrakten Analysekatégorien wie Macht, Recht, Interesse, Ideologie und Entscheidung (Kuhn/Massing 1999). Hierin liegt das Dilemma des (notwendigen) kategorialen Ansatz: Die erschließenden Kategorien selbst müssen subjektiv sinnbildend erschlossen werden, um als Werkzeuge brauchbar zu sein.

Die schüler-, erfahrungs- und nahraumorientierte Demokratiepädagogik kritisiert zu Recht einen einseitig kognitiven Ansatz, kann jedoch bisher zum institutionellen Verständnis nur bedingt beitragen. Wenn schul- oder kommunalpolitische Primärerfahrungen mit sozialen Missständen, wirtschaftlicher und politischer Macht nicht im Fachunterricht politisch-institutionell aufgearbeitet werden, kann sich die Entfremdung zum politischen System sogar verstärken (Reinhardt 2010). Der genetische Ansatz versteht sich daher methodisch als Synthese aus schüler-, handlungs- und kategorial orientierten Ansätzen. Im Zentrum steht die erfahrungsorientierte Entdeckung und „Einwurzelung“ elementarer politischer Kategorien sowie ihr vorsichtig-variabler Transfer auf Makropolitik. Dazu werden Jugendliche in unregelmäßige Ursprungssituationen (wie die Dorfgründung, s.u.) verwickelt, die zur politischen Lösungssuche und Identitätsentwicklung herausfordern.

Politikdidaktik ist damit die Wissenschaft eines problematischen Dreiecksverhältnisses. Die Geschichte der deutschsprachigen Politikdidaktik kann als Abarbeitung dieser drei Problemstellen gelesen werden: Standen in den 1950er und 1960er Jahren curriculare und konzeptionelle Fragen im Mittelpunkt, so rückten ab den 1970-ern Methodenfragen und -trainings in den Vordergrund, um schließlich, seit der empirischen Wende der 1990er Jahre, zunehmend durch die Beschäftigung mit Lernproblemen ergänzt zu werden. Mit der Unterrichtswirklichkeit geriet auch die Lehrerbildung ins Zentrum der Auf-

merksamkeit: Die Kompetenzorientierung erfasst neuerdings nicht nur SchülerInnen, sondern auch (zukünftige) LehrerInnen. Die Gesellschaft für Fachdidaktik schlägt fünf Lehrerkompetenzen vor, denen ich – auf vier komprimiert – ihren logischen Platz im didaktischen Dreieck zuweise. Die GFD-Bezeichnungen stehen in Klammern (vgl. Petrik 2009):

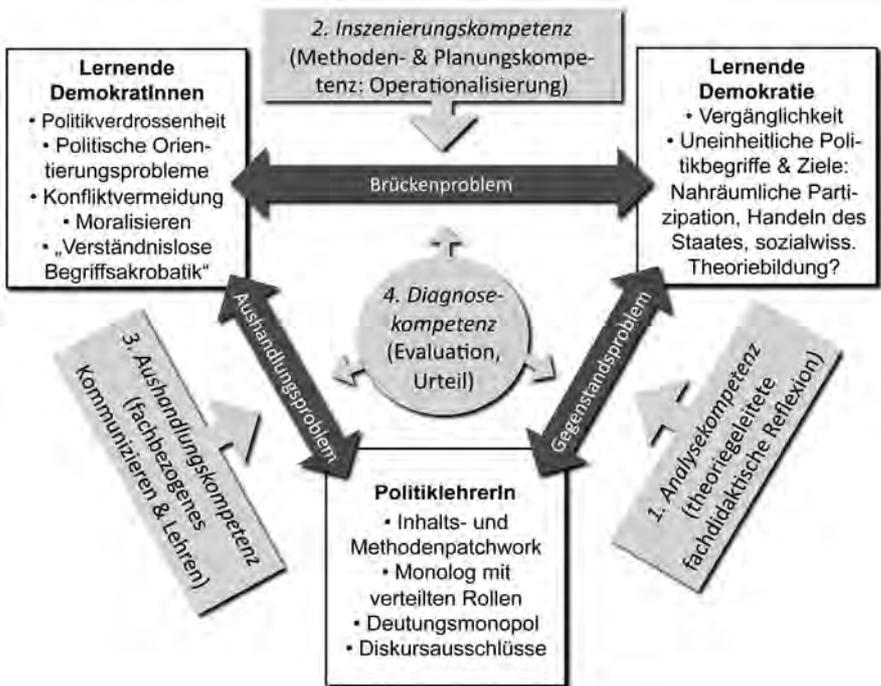


Abb. 1: Didaktisches Dreieck, politikdidaktische Problemstellen und Lehrerkompetenzen

1. Didaktische Analysekompetenz (theoriegeleitete fachdidaktische Reflexion)

Fähigkeit, politikdidaktische Konzeptionen und ihre sozial- und bildungswissenschaftlichen Grundlagen herzuleiten, anzuwenden, zu kombinieren, zu kontrastieren und kritisch zu reflektieren, um auf dieser Basis eigenes und fremdes politikdidaktisches Handeln sowie eigene und fremde Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Medien-Entscheidungen zu analysieren.

2. Didaktische Inszenierungskompetenz (fachbezogenes Planen)

Fähigkeit, politikdidaktische Methoden, ihre sozial- und bildungswissenschaftlichen Grundlagen und Lernbedingungen herzuleiten, anzuwenden, zu kombinieren, zu kontrastieren und kritisch zu reflektieren, um auf dieser Basis politische Inhalte angemessen me-

thodisch zu inszenieren sowie fertige Inszenierungen auf ihre Angemessenheit zu prüfen.

3. Didaktische Aushandlungskompetenz (fachbezogenes Kommunizieren & Lehren)

Fähigkeit, Lehrer- und Schülerperspektiven sowie -interessen kommunikativ und konstruktiv auszuhandeln, ohne dabei die didaktische Zielstellung und die Vorstellungen der Lernenden zu vernachlässigen.

4. Didaktische Diagnosekompetenz (fachbezogenes Beurteilen, Evaluieren & Entwickeln)

Fähigkeit, Schüleräußerungen und -leistungen, fachbezogene Alltagstheorien und Aushandlungsprozesse in Schule und Lebenswelt sowie das eigene Lehrerhandeln und ferner die Politikdidaktik als Wissenschaft kriteriengeleitet zu analysieren und zu bewerten.

Die aktuellen politikdidaktischen Forschungsprojekte dienen vor allem der Diagnosekompetenz von LehrerInnen und DidaktikerInnen. Zur Lösung des Brücken- und des Aushandlungsproblems werden Schüler- und Lehrervorstellungen erforscht sowie Testaufgaben und kompetenzfördernde Unterrichtsmodelle erprobt.

Problem 2: Was und wo ist Politik?

Politik wird übereinstimmend als Herstellungsprozess allgemein verbindlicher Entscheidungen definiert. Dieser Prozess lässt sich in den drei Dimensionen des Politischendarstellens: Form (polity), Prozess (politics) und Inhalt (policy). Diese beschreiben eine universelle Analysebasis für soziales Handeln: Wir haben es stets mit problemhaltigen Handlungsanlässen und kontroversen Lösungskonzepten (policy), mit einem Handlungsrahmen (polity) und dem Aushandlungsprozess der Akteure (politics) zu tun. Das Politische ist demnach synonym für alle sozialen Handlungsformen, die zur Herstellung gesellschaftlicher Verbindlichkeiten beitragen.

Die genetische Perspektive ist zwangsläufig eine sozialkonstruktivistische und wissenssoziologische mit einem weiten, polyzentrischen Politikbegriff. Mit dem klassischen Politikzyklus ist der politische Prozess nämlich erst halb geschrieben: als Rechtssetzung. Um zu verstehen, unter welchen Bedingungen soziale Probleme zu institutionell relevanten aufsteigen können, müssen wir von der Makroebene (Staats-, Wirtschafts- oder kollektives Wertesystem usw.) „hinabsteigen“ auf die individuelle Handlungsebene und die dortige „interaktive Emergenz“ makrosozial relevanter Phänomene untersuchen (vgl. Coleman 1991).

Das Verbot elterlicher Prügelstrafe in Deutschland beispielsweise, das rot-grün im Jahr 2000 durchsetzte, wäre undenkbar gewesen ohne die „stille Revolution“ (Inglehart) von mehrheitlich autoritär-hierarchischen zu mehrheitlich libertär-antiautoritären bzw. postmateriell-partizipativen Werten. Dieser Wertwandel ist der deutlichste Ausdruck dessen, was Soziologinnen und Politologen unter Alltagspolitik verstehen: Der Kampf um kulturelle Deutungshoheit, wie er sich exemplarisch in milieuspezifischen Erziehungsvorstellungen ausdrückt. Das jahrhundertealte Ringen von Kindern und Jugendlichen um Gewaltfreiheit, Anerkennung und Mitbestimmung in Elternhaus und Schule wird in traditionellen Milieus wie vor allem dem konservativ-etablierten, dem kleinbürgerlichen und dem traditionellen Arbeitermilieu tendenziell als destabilisierende und unnatürliche Aufsässigkeit „ungeratener“ Heranwachsender betrachtet. Bis in die 1960er hinein war diese Haltung gesellschaftlich tonangebend. Im liberal-intellektuellen, postmodernen, hedonistischen und sozial-ökologischen Milieu ist die Emanzipation von traditionellen Rollen- und Erziehungsvorstellungen zugunsten diskursiv auszuhandelnder Regeln ein expliziter Grundwert. Je häufiger sich die damit verbundene Kritik an körperlichen Erziehungsmaßnahmen öffentlich artikuliert, umso stärker wurde das private Verhalten vieler Eltern entindividualisiert und als allgemeines Strukturproblem identifiziert. Um das Jahr 2000 herum erreichte der Wertewandel eine ausreichend kritische Masse, so dass eine Regierung das Thema „Gewalt in der Erziehung“ für prioritär bearbeitungswürdig hielt und erfolgreich in ein Gesetz gießen konnte. Hier zeigt sich die erste alltagspolitische Begrenzung institutionellen Handelns: Politikermöglichung durch normative Handlungsmaßstäbe.

Daraus ergibt sich auch ein lebensweltlicher Gesetzesfilter: Die Gegner des rot-grünen Gesetzes argumentieren a) mit der Freiheit der Eltern vor staatlichen Eingriffen und Kriminalisierung sowie b) mit der disziplinarischen Notwendigkeit von Klapsen, Ohrfeigen und ähnlichen körperlichen Sanktionen. Es ist kaum zu erwarten, dass diese Kritiker ihr Wertesystem unmittelbar der neuen Gesetzeslage anpassen. Sie werden sich ihren Normen gemäß verhalten, also gemäß der „Gesetze“, der „Verfasstheit“ der Alltagspolitik. Traditionelle Gesellschaften wie der Irak oder Afghanistan stellen extreme Beispiele für die Dominanz normativ-kultureller Prägung über demokratische Verfasstheit dar; die Demokratiebewegungen in Tunesien und Ägypten verkörpern Gegenbeispiele für den Einfluss gewachsener partizipativ-emanzipatorischer Werte auf undemokratische Strukturen. Alltagspolitik setzt die Bewusstmachung der (kontingenten) normativen Verfasstheit des eigenen milieuspezifischen Handelns voraus. Private Konflikte werden politisch umso wirksamer, je expliziter die Konfliktparteien ihre konfliktauslösenden Werte als Maßstäbe für eine Veränderung oder Bewahrung der „gesamtgesellschaftlichen Herrschaftsstruktur“ ansehen (vgl. Greven 2000, 43f.).

Was auf die politische Agenda gelangt, ist also abhängig von lebensweltlich generierten Bewertungsmaßstäben. Folglich muss Politikunterricht lebensweltliche Aushandlungsprozesse als Beitrag zur Herstellung der „gesamtgesellschaftlichen Herrschaftsstruktur“ behandeln. Alltagspolitisches Handeln selbst kann damit analog zur institutionellen Politik dimensioniert werden: Den Ordnungsrahmen bilden (z.T. milieuspezifische) Verhaltensnormen und Konfliktlösungsverfahren (polity), die kontroverse Grundwerte (policy) verkörpern und zu meist unhinterfragt durch Vorleben und Einfordern gesetzt werden (politics). Private Konflikte werden politisch umso wirksamer, je expliziter die Konfliktparteien ihre Werte und Handlungsnormen gegenüber konkurrierenden Deutungen durchsetzen wollen, um einen Wertewandel einzuleiten.

Der – neben Lebenswelt und Politik – dritte didaktisch relevante Handlungskontext ist der sozialwissenschaftliche, der empirisch-analytisches und theoretisch-kritisches Wissen über die beiden anderen Handlungsräume konstruiert. Somit stellt sich das Politische als Zusammenspiel dreier Handlungskontexte dar. Auf Basis dieses Modells der Wissensformen (nach Grammes 1998, S. 70) lassen sich nun subjektive Andockmomente bzw. Übergangszonen von lebensweltlichem an institutionelles und sozialwissenschaftliches Wissen bestimmen. Der klassische politikwissenschaftliche Fokus wird zu einem sozialwissenschaftlichen erweitert:

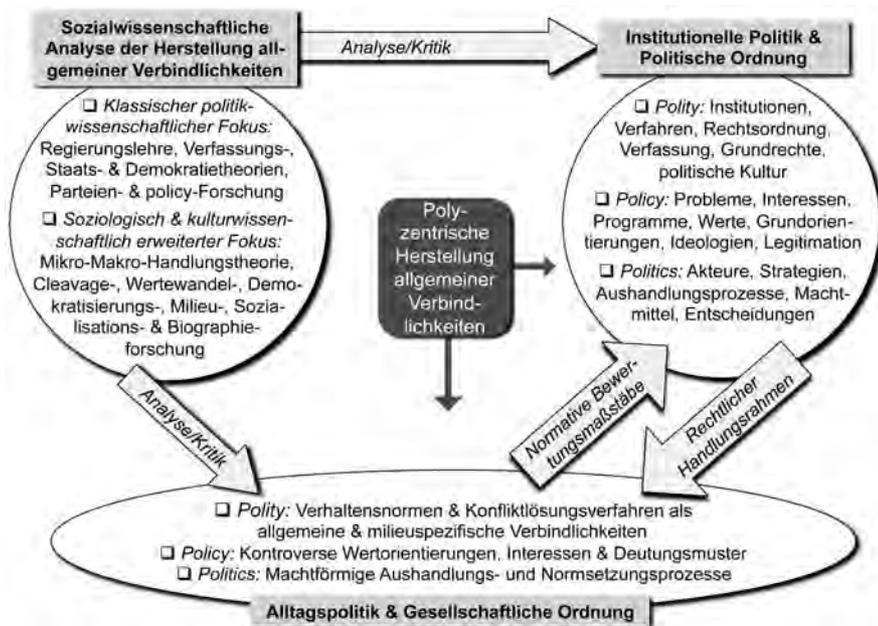


Abb. 2: Das Politische als soziokulturelles Phänomen

Das Modell der Wissensformen verdichtet die unübersichtliche soziale Realität zu abgrenzbaren Lernumgebungen und Handlungskontexten, um sie didaktisch zugänglich zu machen: Demnach lässt sich jeder politische (analog wirtschaftliche und rechtliche) Konflikt idealtypisch aus diesen drei Perspektiven betrachten: aus lebensweltlicher (Alltagssituation), sozialwissenschaftlich-theoretischer (Problem) und aus realpolitischer Perspektive (Fall). Abhängig von der gewählten Perspektive erhält der Bildungsinhalt einen neuen Bildungsgehalt. Nehmen wir den Konflikt „Abtreibung – ja oder nein?“. Er kann erstens als lebensweltliche Situation behandelt werden, die alltagspolitisch bewältigt werden muss: Ein 16-jähriges schwangeres Mädchen fühlt sich zu jung für ein Kind. Setzt sie ihr Recht auf Abtreibung durch oder die Familie ihre konträre moralische Norm? Er kann zweitens als politischer Fall betrachtet werden, der mithilfe institutioneller Verfahren allgemeinverbindlich entschieden werden muss: Soll die Fristenlösung, die Indikationsregelung oder ein Abtreibungsverbot gelten? Er kann drittens als sozialwissenschaftliches Problemanalysiert werden: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen nationalen Abtreibungsgesetzgebungen und Aufklärungspraktiken auf der einen und Abbruchshäufigkeiten auf der anderen Seite und welche politischen Forderungen sind daraus ableitbar? Die auf das Erkenntnisziel gerichtete thematische Fragestellung ergibt sich also unmittelbar aus der inhaltlichen Fokussierung. Zentrales Lernziel ist die praktische Demokratiekompetenz und „situationskluge Urteilskraft“ der Bürgerin, die verschiedene Perspektiven auf einen Konflikt auseinanderhalten, anerkennen, begründen und evtl. sogar, trotz kognitiver Konflikte, koordinieren kann.

Das Politische ist damit das Zusammenspiel dreier gesellschaftlicher Handlungskontexte als je eigene Orte der Wissenskonstruktion.

Problem 3: Unübersichtliche didaktische Konzeptionen und Methodenwirrwarr?

Politikdidaktische Konzeptionen bilden unseren primären Gegenstand, weil sie fachwissenschaftliche Erkenntnisse mit didaktischen Zielen, bildungsrelevanten Inhalten und angemessenen Methoden verknüpfen. Sie bilden damit fachdidaktische Prinzipien aus. In den Überblickdarstellungen zu politikdidaktischen Schulen, Konzeptionen, Klassikern und Ansätzen lassen sich klare Konvergenzen im Sinne eines Kanons finden – ein Begriff, der zu Unrecht mit Abgeschlossenheit, Einheitszwang und Scheinkonsens gleichgesetzt wird. Ich verwende ihn im Sinne eines erweiterungsfähigen Mindeststandards, den jeder Lehrer und jede Lehrerin kennen und können sollte.

Walter Gagel (1991) eröffnet die Kanonisierung bzw. Systematisierung

mit drei politikdidaktischen Konzeptionen. Nicht zufällig stecken sie den politikdidaktischen Horizont „maximal kontrastiv“ ab. Ihre jeweiligen Ansatzpunkte repräsentieren drei wesentliche Handlungs- und Wissenskontexte des Modells der Wissensformen. Alle drei Konzeptionen nutzen selbstverständlich alle drei Wissensformen, durchschreiten sie jedoch in unterschiedlicher Reihenfolge und mit unterschiedlichen Zielsetzungen:

1. Die „sozialwissenschaftliche“ *Problemorientierung* Wolfgang Hilgigs geht von gesellschaftlichen Problemen wie Umweltbelastung („Müllproblem“) aus, bevor sie auf die politische Agenda gelangen. Dringlichkeit, Ursache-Wirkungsbezüge und sozialwissenschaftliche Lösungsvorschläge bilden den Kern, interessengeleitete politisch-institutionelle Lösungen werden zunächst zurückgestellt. Hieraus sind eine Reihe von policy-Didaktiken erwachsen, die sich jeweils auf ein „Problemfeld“ konzentrieren (vgl. Lange/Reinhardt 2007, Bd. 3): Umweltdidaktik, Zukunftsdidaktik, Globales Lernen, Gender-Didaktik, Mediendidaktik, Interkulturelle Didaktik, Menschenrechtsbildung u.a.

2. Die „institutionelle“ *Konfliktorientierung* Hermann Gieseckes setzt (am Beispiel der Spiegelaffäre 1962) dort an, wo sich gesellschaftliche Probleme (hier: Pressefreiheit versus staatliche Sicherheit) zu manifesten politischen Konflikten mit identifizierbaren gesellschaftlichen und institutionellen Konfliktparteien ausweiten. Interessen, Ideologien, Machtzugänge, rechtliche Rahmenbedingungen, Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse bilden den Kern – und damit die Basis späterer kategorialer, institutionen- und fallbezogener Ansätze.

3. Die „lebensweltliche“ *Schülerorientierung* Rolf Schmiederers nimmt individuelle Bedürfnisse, Rechte und politische Identitätsbildung zum Ausgangspunkt. Ihr Ziel ist die Politisierung des sozialen Nahraums durch Emanzipation von Entfremdung, unreflektiert übernommenen Normen und Vorurteilen. Demokratiepädagogische, genetische, handlungs- und subjektorientierte Ansätze arbeiten auf ähnliche Weise an einer Stärkung der Demokratie „von unten“.

Sibylle Reinhardt (2012) erweitert diesen minimalen Kanon 2005 auf (mittlerweile) sieben Prinzipien, führt in sozialwissenschaftliche Grundlagen ein und verbindet sie konsequent mit adäquaten Methoden sowie praxiserprobten Unterrichtsbeispielen. Ein genuines fachdidaktisches Prinzip ist dadurch definiert, dass es einen eigenständigen theoretischen Zugriff mit eigenständigen Lernwegen verknüpft. Konstruktivistische Ansätze beispielsweise bereichern zwar die Lernprozess-Orientierung, bilden aber kein neues politikdidaktisches Prinzip aus, da ihre „reformpädagogischen“ methodischen Schlussfolgerungen die Schüler-, Handlungs- und genetische Orien-

tionierung widerspiegeln. Im Folgenden ergänze und variiere ich Sibylle Reinhardts Methodenzuordnung leicht (vgl. auch Reinhardt/Richter 2007):

1. Konfliktorientierung (Konfliktanalyse, Planspiel)
2. Problemorientierung inkl. Wissenschaftspropädeutik (Problemstudie, Politikwerkstatt, Erhebung)
3. Handlungs- bzw. Schülerorientierung (Projekt, Bürgeraktion, Service Learning, Rollenspiel, lebensweltliche Fallanalyse)
4. Fallprinzip (institutionelle Fallstudie, Gerichtssimulation)
5. Zukunftsorientierung (Zukunftswerkstatt, Szenariotechnik)
6. Politisch-moralische Urteilsbildung (Dilemma-Methode)
7. Genetische Orientierung (Lehrstücke, Gründungssimulationen, soziale Experimente)

Ich schlage darüber hinaus eine Trennung von Schüler- und Handlungsorientierung vor, da erstere inhaltlich und methodisch auf sozialwissenschaftliche Selbstreflexion (Fallanalysen, und Rollenspiele u.ä.), letztere auf demokratisches Handeln (Projekte u.ä.) konzentriert ist. Diese nunmehr acht Prinzipien finden wir in den „Konzepten“ des ersten Bands „Basiswissens politische Bildung“ (Lange/Reinhardt 2007) wieder – teilweise mit anderen Bezeichnungen und zusätzlichen Schwerpunkten: „Emanzipation“ als Leitbegriff für Schüler- bzw. Teilnehmer-Orientierung; „Rationalität“ als Zugang zu Bernhard Sutors Grundgesetz-orientiertem, kategorialem Ansatz; „Einsichten“ als Ziel von Kurt Gerhard Fischers Fallorientierung; „Demokratie-Lernen“ und „Normative Politikdidaktik“ als Varianten von John Deweys pragmatischer Handlungsorientierung; „Politikbewusstsein“ als schülerorientierter Ansatz sowie „Kommunikative Fachdidaktik“ und „Konstruktivismus“ als Verwandte des genetischen Prinzips, das wiederum als „genetisches Lernen“ expliziert wird (systematisch unpassend als „Problemfeld“ in Band 3).

Als „Klassiker der Politikdidaktik“ (May/Schattschneider 2011) werden schließlich sechs Männer geadelt, die jeweils maßgeblich eines der acht Prinzipien konzeptionell ausgestaltet haben: Eduard Spranger (genetisches Prinzip), Friedrich Oetinger alias Theodor Wilhelm (Erfahrungs- bzw. Handlungsorientierung), Kurt Gerhard Fischer (Fallprinzip), Hermann Giesecke (Konfliktorientierung, Tendenz politics), Wolfgang Hilligen (Problemorientierung), Bernhard Sutor (Konfliktorientierung, Tendenz polity), Rolf Schmiederer (Schülerorientierung). Das Novum dieser Zusammenstellung sind Originalquellen und ihre Interpretation vor dem Hintergrund zeitgenössischer Kompetenz-

orientierung. Analog zur Literaturwissenschaft werden Klassiker also zugleich als elementar-überzeitliche und modernisierungsfähig-variablen Zugänge verstanden. Für spätere Auflagen schlage ich Robert Jungk oder/und Peter Weinbrenner vor, die Zukunftsforschung für politische Bildung erschlossen haben sowie Sibylle Reinhardt als Urheberin einer Wertebildungsdidaktik nach Lawrence Kohlberg.

Die neueste Sammlung von „Ansätzen“ der politischen Bildung (Deichmann/Tischner 2012) ergänzt die acht Kernprinzipien um weitere Variationen und Unterrichtsmaterialien: Darunter der „biografische“, „kulturwissenschaftliche“ und „soziologische“ Ansatz als Spielarten einer Schüler-, Handlungs- und genetischen Orientierung, letztere darüber hinaus verwandt mit dem „historischen“ und dem „ideengeschichtlichen“ Ansatz; zusätzlich „Systemvergleich“, „Institutionenkunde“ und „Europaorientierung“ als Ausprägungen der Konfliktorientierung. Darüber hinaus kommen mediale Erscheinungsformen des Politischen ins Spiel, die sich unterrichtspraktisch mit allen acht Prinzipien verknüpfen lassen: v.a. der ikonografische, symbolzentrierte, literarische und mediale Ansatz.

Unseren inhaltlichen Kanon können wir damit auf acht politikdidaktische Prinzipien zuspitzen, die drei maximal kontrastive, jedoch interdependente Zugänge oder Anforderungssituationen repräsentieren. Neuere Ansätze kann man diesen Lern-Ausgangspunkten zuordnen, so dass m. E. ein neuntes Prinzip mit eigenständiger Methodik bisher nicht in Sicht ist:

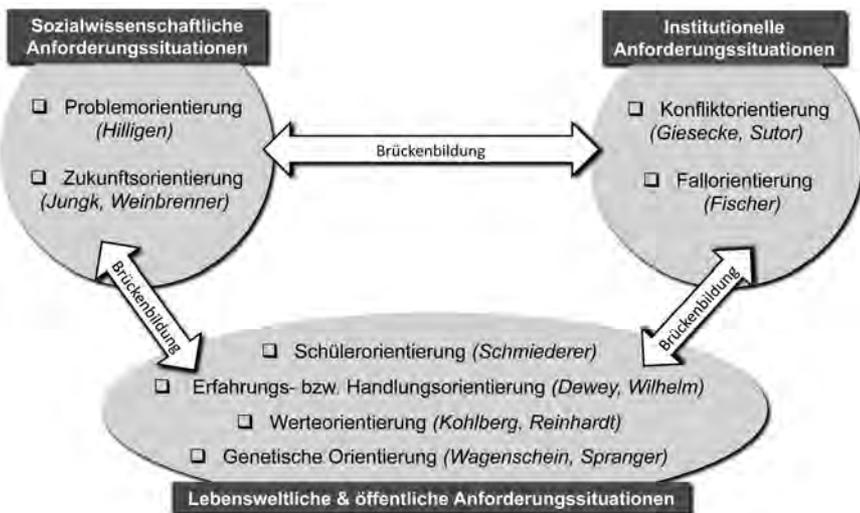


Abb. 3: Der „Kanon“: Acht politikdidaktische Prinzipien und ihre Ausgangspunkte

Die Konzentration auf Prinzipien dient auch als „hochschuldidaktische Reduktion“ im Sinne einer Orientierungshilfe für zukünftige Lehrer und Lehrerinnen. Sie sind als arbeitsteilige Beiträge zur Herausbildung politischer Analyse-, Urteils- und Handlungskompetenzen anerkannt. Umstritten bleibt ihr jeweils spezifischer Beitrag zur Kompetenzentwicklung.

Kompetenzentwicklung ist primär eine Frage der Lernwege, also der Methoden. Diese lassen sich oben bereits gezeigt, auf didaktische Prinzipien zurückführen. Dabei zeigt sich, dass unser Methodencurriculum den Kosmos gesellschaftlichen Wissens umfassend und multiperspektivisch bearbeitet, durch reales, simulatives und reflexives Handeln in lebensweltlichen, institutionellen und sozialwissenschaftlichen Kontexten:

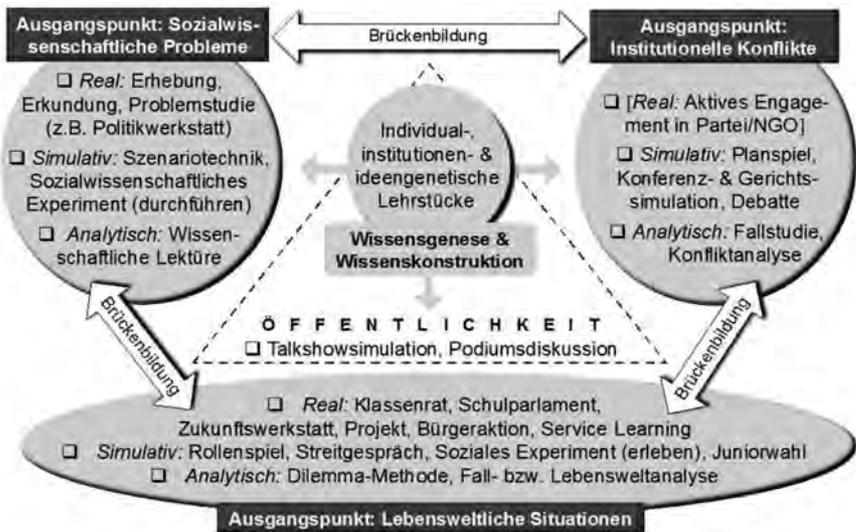


Abb. 4: Methoden und ihre primären Anforderungskontexte

Die politikdidaktischen Methoden sind überwiegend transformierte sozialwissenschaftliche Methoden. Sie konkretisieren den komplementären, arbeitsteiligen Charakter politikdidaktischer Prinzipien. Die Methoden lassen sich nach zwei Kriterien den Wissensformen zuordnen: Erstens, wenn sie in einem der Handlungskontexte realangewendet werden (wie das Streitgespräch oder der Klassenrat in der Lebenswelt) oder einen Handlungskontext simulieren (wie das Planspiel institutionelle Zusammenhänge oder die Talkshow die Medienöffentlichkeit). Zweitens können Methoden bestimmte Handlungskontexte analytisch erschließen (wie die Konfliktanalyse institutionelle bzw. institutionell relevante Konflikte oder Problemstudie und Szenariotechnik sozialwissenschaftlich-theoretische Perspektiven auf gesell-

schaftliche Probleme). Das genetische Prinzip kann in allen drei Kontexten umgesetzt werden. Jede Methode bildet stets Brücken zu den anderen Handlungskontexten. Entscheidend für die primäre Zuordnung ist, ob die Methode zunächst auf eine lebensweltliche Situation, einen institutionellen Fall oder ein sozialwissenschaftliches Problem angewendet wird. Die Brückenbildung kann dann folgendermaßen erfolgen:

- Eine lebensweltliche Fallanalyse – wie in Sibylle Reinhardts klassischem Fall „Christian“ über einen Jugendlichen, der von zu Hause abhaut – kann und sollte durch die Behandlung der rechtlichen Rahmenbedingungen des Familienkonfliktes zum institutionellen Wissen (und damit zur Fallstudie) überleiten.
- Im sozialen Experiment oder per Problemstudie erarbeitetes sozialwissenschaftliches Wissen sollte auf seine institutionellen Umsetzungsmöglichkeiten und auf Folgen für privates Denken und Handeln geprüft werden.
- Die kategoriale Konflikt-Analyse nutzt bereits sozialwissenschaftliche Grundlagen zum Verständnis des institutionellen und gesellschaftlichen politischen Handelns. Sie erlaubt darüber hinaus, Politikerhandeln gezielt mit abweichenden wissenschaftlichen Expertisen zu vergleichen (Beispiel Klimawandel) und Gründe dafür zu benennen.
- Genetische Lehrstücke arbeiten zwar häufig mit nahräumlich-personifizierten bzw. situativen Exempeln. Diese können jedoch potenziell in alle drei Wissensformen einführen: Als Exempel können z.B. auch WissenschaftlerInnen (wie Robert Jungk) oder in Institutionen Handelnde (systemkritische DDR-SchülerInnen 1988/89) dienen (vgl. Petrik 2007, S. 261ff., S. 500).
- Talkshowsimulationen und Podiumsdiskussionen sind ebenfalls per se Brückenmethoden, weil sie der medialen Sphäre öffentlicher Vermittlung zwischen allen drei Wissensformen angehören.
- Service Learning (beispielsweise in einem Altersheim) regt genau dann zu politischem Denken an, wenn die gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen der erfahrbaren Pflegepraxis systematisch während und nach der Praxisphase im Unterricht reflektiert werden.
- Praktika habe ich als Form der teilnehmenden Beobachtung dem wissenschaftlichen Wissen zugeordnet, obwohl man sie in allen drei Handlungskontexten absolvieren kann.

Meiner Erfahrung nach erleichtert dieses Modell den Studierenden die Aufgabe, die Methoden auseinanderzuhalten und die jeweils zum Gegenstand passende auszuwählen. Folgende Missverständnisse bzw. Fehlkompetenzen sind typisch:

- Die sozialwissenschaftliche, auf „Wahrheit“ gerichtete Perspektive wird bei Unterrichtsanalysen oder -entwürfen weggelassen oder schlicht mit der institutionellen, auf „Macht“ gerichteten in eins gesetzt.
- Die Selbstdistanzierung von eigenem Alltagswissen mithilfe von sozialwissenschaftlichem Wissen fällt schwer.
- Die institutionelle Fallstudie („case study“) und die kategoriale Konfliktanalyse werden oft verwechselt mit der lebensweltlich basierten Fallanalyse. Die Fallanalyse sollte daher besser, analog zur entsprechenden soziologischen Methode, „Lebensweltanalyse“ (nach Alfred Schütz u.a.) genannt werden. Ob man sich Fällen, wie Gotthard Breit vorschlägt, auch aus der Binnenperspektive der AkteurInnen nähert oder, wie bei Sibylle Reinhardts Fall Christian, mit externen Analysekatégorien, ist zwar eine wichtige methodische Binnenfrage, jedoch kein hinreichendes Kriterium, um hier von zwei unterschiedlichen Methoden zu sprechen. Entscheidend für die Methodenabgrenzung bleibt die Einordnung des gewählten Falles als lebensweltlich, institutionell oder sozialwissenschaftlich.
- Rollenspiele, die persönliche, soziologische Rollen erschließen, werden verwechselt mit Konferenz- und Planspielen, deren Rollen stets institutionelle Funktionsträger verkörpern.
- Die Zukunftswerkstatt wird als Simulation missverstanden, obwohl sie eine realpolitische Bürgermethode zur Entwicklung umsetzbarer Projekte ist. Eine Simulation bearbeitet zwar auch reale gesellschaftliche Probleme, jedoch an fiktiven Handlungsorten (Parlament, Familie, Dorf...) und häufig auch mittels Übernahme fremder Rollen. Falls die Realisierungsphase der Zukunftswerkstatt schulbedingt nicht in real umgesetzte Projekte münden kann, so handelt es sich bei den zuvor entwickelten Kritiken, Utopien und Realisierungsvorstellungen dennoch um Vorstellungen der SchülerInnen zur gesellschaftlichen Problemen, von denen sie selbst betroffen sind. Treffen diese Kriterien nicht zu, dann ist man methodisch eher beim Planspiel oder bei der Szenariotechnik.
- Streitgespräche als künstlich auf Wettbewerbseffekte zugespitzte Form des alltagspolitischen Streits werden gern mit Debatten verwechselt, die einer institutionellen Logik per Geschäftsordnung folgen.

- Der Unterschied zwischen einer Position als geistiges Phänomen (beim Streitgespräch) und einer situativ eingebundenen, untrennbar mit Emotionen verbundenen Rolle (beim Rollenspiel) wird verwischt und nicht als entscheidender Faktor zur Entscheidung für eine der beiden Methoden gesehen.
- Die Dilemma-Methode wird nicht primär als konkreter, situativ eingebetteter und damit personengebundener (individueller oder kollektiver) Entscheidungskonflikt (Abtreibung, Wehrpflicht etc.) behandelt, sondern vorschnell und abstrakt auf interpersonale Konflikte zwischen Parteien oder gar Staaten übertragen. Der abschließende Transfer sollte allerdings die politischen Rahmenbedingungen des personalen Dilemmas fokussieren (z.B. Heinz-Dilemma und Gesundheitssystem).

Problem 4: Politische Kompetenzen und ihre Graduierung?

Trotz des weitgehenden Konsenses über moderat konstruktivistische Konzeptwechselansätze fehlt der Politikdidaktik bisher ein konsensuelles Kompetenzmodell. Das gilt sowohl für die Kompetenzstruktur als auch für ihre Graduierung. Das Modell unserer Fachgesellschaft (GPJE 2004) unterscheidet die Kompetenzen politische *Urteilsfähigkeit*, *Handlungsfähigkeit* und *methodische Fähigkeiten*. Dieser Zuschnitt ist noch zu allgemein: Erstens sind analysieren und urteilen zwei verschiedene Fähigkeiten, die hier zu einer Kompetenz verbunden werden. Zweitens scheint eine Differenzierung der Handlungsfähigkeit in eine interaktive Konfliktlösungs- und eine auf Möglichkeiten politischer Einflussnahme bezogene Partizipationsfähigkeit geboten. Drittens fehlt die Kompetenz der Perspektivenübernahme als unabdingbare Fähigkeit zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Problemlagen durch Selbstdistanzierung. Viertens zeichnet sich der Kompetenzbegriff nach Weinert und Klieme dadurch aus, dass der Umgang mit Methoden nicht als eigenständige Kompetenz festgelegt wird, sondern als Teilkompetenz, als inhaltsabhängig und gegenstandskonstitutiv. Methodische Fähigkeiten sollten demzufolge dort spezifiziert werden, wo sie benötigt werden: Argumentieren als Bestandteile der Konfliktlösungskompetenz; kategoriale Analyse, Schaubild-Interpretation und Interviewführung als Mittel zur sozialwissenschaftlichen Analyse; Durchführung eines Rollenspiels zur Perspektivenübernahme usw.

Auch die Kompetenz-Abgrenzung im österreichischen Entwurf (vgl. Krammer 2008) erscheint noch unscharf. Die Sachkompetenz (1) wird zwar als Analysekompetenz verstanden, jedoch ohne die zugehörigen analytischen Methoden (3) einzubeziehen. Die Urteilskompetenz (2) enthält zugleich analytische und wertende Anteile, letztere wiederum

nicht konsequent: „eine eigene Positionen formulieren“ wird der Handlungskompetenz (4) zugeordnet. Zugleich gibt es Überschneidungen zwischen partizipativen Fähigkeiten in der Methoden- und der Handlungskompetenz. Die Zuordnung zusammenhängender Denkoperationen zu verschiedenen Kompetenzen verkennt reale Lernprozesse und erschwert ihre Operationalisierung.

Das Modell der sogenannten Fachgruppe Sozialwissenschaft, eine KMK-Expertise, modelliert die Kompetenzen *Perspektivenübernahme*, *Konfliktfähigkeit*, *Sozialwissenschaftliches Analysieren*, *politisch-moralische Urteilsfähigkeit* und *Partizipation* (vgl. Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004; Petrik 2007, S. 327ff.). In leichter Abwandlung der Formulierungen der Fachgruppe definiere ich die Kompetenzen folgendermaßen:

1. *Perspektivenübernahme*: Fähigkeit, sich von eigenen Perspektiven und Rollen zu distanzieren, um verschiedene Perspektiven und Rollen von Menschen in problemhaltigen Situationen, von Konfliktparteien und FunktionsträgerInnen wahrzunehmen, zu verstehen, auseinanderzuhalten, probeweise einzunehmen und theoretisch zu verallgemeinern.

2. *Sozialwissenschaftliches Analysieren*: Fähigkeit, gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Probleme und Konflikte mithilfe sozialwissenschaftlicher Instrumente (Methoden, Kategorien, Modelle, Theorien) auf ihre Strukturen und Zusammenhänge zu untersuchen, um ein Sachurteil abzugeben.

3. *Konfliktlösung*: Fähigkeit, in mikro- und makropolitischen Auseinandersetzungen die eigene Position argumentativ zu vertreten, auf Gegenargumente adäquat einzugehen sowie Konfliktlösungsverfahren einzusetzen und zu reflektieren, die einen begründeten Dissens, Kompromiss oder Konsens ermöglichen.

4. *Politisch-moralische Urteilsbildung*: Fähigkeit, kontroverse Wertvorstellungen, politische Positionen und gesellschaftstheoretische Konzepte abzuwägen, um ein eigenes Urteil und eine verallgemeinerungsfähige politische Identität zu finden, zu begründen und zu reflektieren.

5. *Partizipation*: Fähigkeit zur Teilnahme an bürgerlicher Selbstverwaltung, sozialen und politischen Initiativen, innerbetrieblicher und organisatorischer Mitbestimmung, informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung.

Diese Kompetenzen lassen sich unmittelbar aus dem Gegenstand Politik/Wirtschaft/Gesellschaft ableiten: Dieser stellt an Lernende die

grundsätzliche Anforderung, gesellschaftliche relevante Probleme und politische Konflikte wahrnehmen, analysieren, diskutieren, beurteilen und lösen zu lernen, um als mündige BürgerIn am demokratischen Prozess teilnehmen zu können. Ich habe sie den Phasen des Politikzyklus (vgl. Abb. 5) zugeordnet, um ihre spezifische Funktion im Problem- bzw. Konfliktlösungsprozess aufzuzeigen. Der (hier vereinfachte) Politikzyklus stammt aus der us-amerikanischen Politikwissenschaft („policy cycle“) und beschreibt die Schritte von der Erkenntnis eines gesellschaftlichen Problems bis zur Implementierung eines Gesetzes und den Reaktionen auf dieses Gesetz, das wiederum neue Probleme auslösen kann. Die Einordnung der Kompetenzen bedeutet jedoch nicht, dass die jeweilige Kompetenz ausschließlich in der jeweiligen Phase benötigt würde:



Abb. 5: Politische Kompetenzen im Politikzyklus

Wie entwickeln sich nun diese Kompetenzen im Lernprozess typischerweise? Zwei Grundvarianten einer möglichen Graduierung sind unverbunden im Umlauf: Gegenstandsbezogene Komplexitätsniveaus nach Bybee, wie sie die PISA-Studie verwendet und lernprozessbezogene Entwicklungsstufen nach Kohlberg. Sie ergänzen sich als formale und inhaltliche Variante:

Politische Grundbildung (civic literacy) (Weißeno 2008, 11f. nach Bybee)	Nominal Kenntnisse: Themen & Begriffe; naive Identifizierung von Begriffen, Fehlkonzeptionen	Funktional Faktenwissen, korrekte Verwendung von Begriffen und Formalismen	Konzeptuell & prozedural Zentrale Konzepte & Verfahren, Herstellung von Beziehungen zwischen Fakten, Begriffen, Prinzipien	Multidimensional Besonderheiten politikwissenschaftlichen Denkens, Einordnung in wirtschaftliche, soziale & kulturelle Eigenlogiken
Entwicklungslogische Niveaus (Behrmann/Grammes/Reinhart 2004; Petrik 2007, nach Kohlberg)	Privat: Abgrenzung Person- und Bedürfnisorientierung, unbegründetes Alltagsverständnis <i>(Mikroebene)</i>	Öffentlich: Austausch Akzeptanz öffentlicher Probleme & fremder Interessen, Argumentation <i>(Mesoebene)</i>	Institutionell: Koordination Verfahrensorientierte & konzeptionelle Betrachtung politischer Konflikte <i>(Makroebene)</i>	Systemisch: Meta-Analyse Theorie- & methodengeleitete Reflexion mikro- und makropolitischen Konflikte <i>(Metaebene)</i>

Abb. 6: Zwei komplementäre politikdidaktische Graduierungslogiken

Weißeno (2008) greift Bybees gegenstandsgebundene Niveaubildung für politisches Lernen auf. So wäre z.B. eine nominale, naive Verwendung des Begriffs „Bürgermeister“, ihm die absolute Macht eines Königs zu unterstellen. Eine funktionale Betrachtung schreibt ihm definierte Aufgaben und Machtgrenzen zu. Eine konzeptuelle Deutung kann seine exekutive Rolle bereits in den Zusammenhang kommunaler Gesetzgebung einordnen, eine multidimensionale Betrachtung bezieht politikwissenschaftliche Befunde über Kommunalpolitik ein. Höhere Kompetenzstufen schließen zwar niedrigere Kompetenzleistungen ein, doch ein linearer und altersbezogener Lern- oder Entwicklungsweg soll ausdrücklich nicht beschrieben werden. Der Graduierungsparameter ist also die zunehmende formale Komplexität.

Stufentheorien nach Kohlberg dagegen modellieren die ontogenetische Entwicklung von moralischer Urteilsfähigkeit, sind also von Individuen aus konzipiert. Der Referenzrahmen der Betrachtung weitet sich von (vorkonventionellen) personalen über (konventionelle) gruppen- und gesellschaftsbezogene zu (postkonventionellen) universell-prinzipiellen Betrachtungsweisen. Dabei müssen niedrige Stufen durchlaufen werden, um hohe zu erreichen. Jedoch werden diese Stufen mittlerweile stärker als bei Kohlberg als kontextabhängige, situativ bestimmte Urteilsermöglichkeiten aufgefasst, die Regressionen unterworfen sind: Auch ein Erwachsener kann unter bestimmten Umständen auf der niedrigsten Stufe urteilen. Deshalb spricht die Fachgruppe Sozialwissenschaften (Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004) auch nicht von altersbedingten Stufen, sondern von „Entwicklungslogischen Niveaus“.

Das Modell der Fachgruppe Sozialwissenschaften weist zwei Graduierungsparameter auf: Zum einen modelliert es einen inhaltlichen Lernweg von subjektiv-privaten zu systemisch-sozialwissenschaftlichen Sichtweisen auf Gesellschaft. Zum anderen nimmt damit die formale Komplexität des Gegenstands ähnlich zu wie in Weißenos Mo-

dell. Ich schlage dieses zweite Graduierungsmodell vor, weil es das erste, formale Modell um die politische Inhaltsdimension erweitert. Ich habe das zweite „öffentliche“ Niveau ergänzt, da die Wahrnehmung öffentlicher Belange entwicklungslogisch vor der Reflexion institutioneller Lösungswege erfolgt. Damit erhalten wir folgendes Kompetenzmodell (vgl. ausführlich Petrik 2007, S. 345):

	Privat: Abgrenzung	Öffentlich: Austausch	Institutionell: Koordination	Systemisch: Meta-Analyse
Perspektiven-übernahme	ego- oder gruppenzentrierte Perspektive; Problemabwehr	Gegenseitige Perspektivenübernahme, Problembewusstsein	Subjektive Perspektivenkoordination; Problemlöseinstanzen	Objektivierende Perspektivenkoordination; Generalisierung
Analysefähigkeit	Personalisierung, Ontologisierung	Unterscheidung von Werten, Interessen, Ursachen, Folgen	Vergleich der policy-, polity- und politics- Dimension	Explizite Anwendung sozialwissenschaftlicher Theorien & Modelle
Konfliktfähigkeit	Harmonismus, Konfliktflucht oder Angriff	Wertevergleich, Begründungen, Toleranz	Prämissenklärung, Lösungsverfahren	Argumentations- und Diskursanalyse
Urteilsbildung	Unbegründete Meinung, gelebte Werte	Begründeter (moralischer) Standpunkt	Institutionelles (kritisches) Ordnungsbild	„Liberale Ironikerin“ (Rorty), politische Empathie
Partizipation	Politisches Desinteresse; „Aktionismus“	Reflektierte Zuschauerin, öffentliches Engagement	Interventions- oder Aktivbürgerin	„Diskurs-Bürgerin“, intellektuelle

Abb. 7: Ein entwicklungslogisches politikdidaktisches Kompetenzmodell

1. Das elementare *private Niveau* ist an konkrete Personen, Bedürfnisse und Situationen gebunden. Es entspricht einer vorpolitischen und vorargumentativen autoritäts-, ego- oder gruppenzentrierten Perspektive auf Gesellschaft. Gelebte Meinung als latente oder manifeste Abgrenzung (über Harmonisierung, Konfliktflucht oder Angriff) gegenüber Andersdenkenden und dem Politischen als kollektivem und verbindlichem Konfliktlösungsmechanismus.
2. Das *öffentliche Niveau* setzt die Akzeptanz gesellschaftlicher und kontroverser Lösungsvorschläge voraus. Das Individuum ist bereit, das eigene politische Denken als begründete Position zur Diskussion zu stellen. Die damit verbundene Anerkennung des Wertpluralismus ermöglicht den Austausch mit Andersdenkenden.
3. Das *institutionelle Niveau* ist an ein Verständnis für personen- und gruppenübergreifende Regeln und Institutionen gekoppelt. Demokratische Verfahren und Brückenprinzipien werden als Voraussetzung für friedliche Konfliktlösung angesehen.

4. Das *systemische Niveau* ermöglicht die analytisch-kritische Meta-Betrachtung privater, öffentlicher und institutioneller Argumentationen. Sozialwissenschaftliche Theorie (z.B. Wertwandelforschung und Argumentationstheorie) wird als Hilfe zur Erklärung und Evaluation eigener und fremder politischer Konflikte herangezogen. Ein elaboriertes systemisches Niveau, das in der Schule nur bedingt zu erreichen ist, bezieht zusätzlich die methodische Generierung und Angemessenheit des genutzten Wissens ein.

Problem 5:

Die vernachlässigte Urteilskompetenz – Links, Rechts, Mitte?

Wenn in der Politikdidaktik von Urteilskompetenz die Rede ist, so ist zumeist das politische Sachurteil gemeint. Oder Sach- und Werturteil werden zu einer Mega-Kompetenz vereint. Sachurteile beschreiben die Angemessenheit von Handlungen, Effizienz von Entscheidungen, Stimmigkeit von Theorien, Analysen und Modellen. Sie gehören zur Analysefähigkeit.

Was bisher kaum operationalisiert wurde, ist das (stets zumindest latent vorhandene) politische Werturteil als individuelle Orientierung und Positionierung im politischen Raum inklusive der Fähigkeit, Positionierungen anderer zu beurteilen (vgl. Biedermann & Reichenbach 2009). Das Urteil muss über eine egozentrische Wertrationalität hinaus gehen, verallgemeinerungsfähig sein. Eine solche Positionierung erfolgt in einem Möglichkeitsraum kontroverser Werte. Bewertungsmaßstab sind die elementaren Auslegungen des Freiheits-, Gleichheits- und Solidaritätsbegriffs, die um die Ausgestaltung der Demokratie konkurrieren, als politischer Ideenstreit die Dynamik gesellschaftlicher Weiterentwicklung bestimmen. Die politische Urteilskompetenz ist damit das zentrale Bindeglied zwischen Individuum und Politik: Lernende müssen sich eigene Werte bewusst machen, in öffentliche und institutionelle Zusammenhänge einordnen und mit gegenläufigen Wertesystemen abgleichen.

In dieser Subjektivität liegt der Grund, wieso sich – nicht nur – die Politikdidaktik mit einer wertenden Urteilskompetenz schwer tut – schließlich muss man den Möglichkeitsraum der je domänenspezifischen Werte adäquat erfassen. Dieser Möglichkeitsraum ist seiner Natur nach wissenschaftlich umstrittener als die Analysekatégorien, weil wertende Kategorien stärker unsere Wissenschaftlerpersönlichkeit berühren. In der politischen Domäne scheinen sich die Wertmaßstäbe sogar historisch aufgelöst zu haben: Das eindimensionale Links-Rechts-Schema – mit dem nach wie vor die Shell-Jugendstudien operieren – wirkt nach dem kalten Krieg angekratzt bis obsolet. Zwar reicht dieses Schema tatsächlich nicht zur Klassifikation

politischer Urteile aus. Doch das hat nichts mit dem Untergang des Realsozialismus als angeblichem „Ende der Geschichte“ (Fukuyama) zu tun, sondern damit, dass dieses Modell die Konfliktlinien der Gesellschaft noch nie ausreichend abbilden konnte.

Aus der soziologischen Milieuforschung wissen wir, dass bestimmte Lebenslagen, Arbeitsverhältnisse und Zugänge zu kulturellem Kapital verantwortlich sind für die Ausbildung unserer Werte. Die politikwissenschaftliche Cleavagetheorie zeigt, zu welchen gesellschaftlichen und politischen Hauptkonfliktlinien sich kontroverse Wertvorstellungen verdichten. Das überzeugendste Modell, das beide Ansätze kombiniert, wurde entwickelt, um die neuen demokratischen Parteien, die sich nach dem Mauerfall in Osteuropa entwickelt haben, ideengeschichtlich einzuordnen (vgl. Kitschelt 2003). Kitschelt geht von zwei prägenden gesellschaftlichen Konfliktlinien aus: Der „klassische“ Links-Rechts-Konflikt (z.B. des kalten Krieges) betrifft den Gegensatz aus marktlogischen, „freiheitlichen“ und politisch gesteuerten, „Gleichheit“ anstrebenden Varianten der Verteilung gesellschaftlichen Reichtums. Daneben existiert der Konflikt aus autoritären und libertären bzw. postmateriellen Vorstellungen der Organisation und des Aufbaus einer funktionierenden Gesellschaft.

Zu einem Koordinatensystem zusammengefügt bilden diese beiden Konfliktlinien einen „politischen Kompass“ mit einer (im weiteren Sinn) wirtschaftspolitischen und einer (im weiteren Sinn) gesellschaftspolitischen Achse. Kitschelt spricht von der „distributiven“ und der „prozeduralen“ Dimension. Die Extrempole beider Konfliktlinien stellen „ultimative Werte“ dar. Es sind Endpunkte der graduellen Positionierungsmöglichkeiten zu politischen Grundfragen, die jede Gesellschaft regeln muss:



Abb. 8: Der politische Kompass als Wertehorizont zur Urteilsbildung

Kitschelt's Modell kann weitgehend als Konsens in der Wertewandel-, Ideologie- und Parteienforschung gelten (vgl. Kaina/Römmele 2009, S. 99, S. 133f., S. 243). Der Anarchismus (z.B. Proudhon'scher Prägung) wird hier als historische Basis heutiger libertär-postmaterielle Wertorientierungen verstanden, die sich vor allem in antiautoritären, feministischen, pazifistischen, antinuklear-ökologischen, antirassistischen und homosexuellen „Graswurzel“-Bewegungen niederschlagen. Die liberale, libertäre (bzw. anarcho-syndikalistische), sozialistische und konservative Haltung hat schon der Wissenssoziologe Karl Mannheim 1929 (1952) als die relevanten „historisch-sozialen Bewusstseinstypen“ beschrieben, die – historisch variabel und z.T. als Mischformen – bis heute individuelle Orientierungen, soziale Bewegungen und politische Parteien prägen. Sie teilen sich im Modell jeweils einen Pol und haben je spezifische Varianten der ultimativen Werte ausgeprägt. So vertritt der Konservatismus einen heimatverbundenen Umweltschutz, während der Sozialismus eher dem liberalen Wachstumsbegriff folgt. Für die libertäre Auffassung ist direkte Demokratie unabdingbar, aus liberaler Sicht sind RepräsentantInnen effizienter.

Den notwendigen Handlungsrahmen dieses Ideenstreits bildet der demokratische Verfahrensconsens. Dieser ist im politischen Kompass als demokratische Entscheidungsfindung, Rechtsstaat und soziale Marktwirtschaft gekennzeichnet, als Grundlage, die jedes Gesellschaftskonzept auf seine Weise variiert bzw. zuspitzt. Es geht also

nicht um die *undemokratischen Potenziale*, die jede der vier Orientierungen historisch hervorgebracht hat: Manchester-Liberalismus, Anarchistisches (Bomben-)Chaos, Kommunismus bzw. Stalinismus, Faschismus bzw. Nationalsozialismus.

Aber legt dieses Modell nicht Individuen oder Parteien auf eindeutige Orientierungen fest? Nein, die je durchschnittliche Werte-Tendenz wird hier als Grundorientierung bezeichnet, sie kann themenabhängig durchaus abweichen. Zur Klassifikation von Parteien muss man insbesondere zwischen Grundsatzprogramm (oft sehr nah an einer der vier Grundorientierungen), Wahlprogramm und Realpolitik (mit z.T. verblüffenden Anleihen bei politischen Nachbarn) unterscheiden. Individuelle Mischtypen sind allerdings eher ein Übergangsstadium: Jugendliche, die sich zwischen konkurrierenden Werteprioritäten wie z.B. konservativen Sicherheits- und libertären Selbstbestimmungswerten klar entscheiden können, fühlen sich tendenziell urteilssicherer, unabhängiger und zukunftsgeversicher als Jugendliche in einem „werterelativierenden“ Entwicklungsstadium (Roßteutscher 2004).

Problem 7: Förderung politischer Identitätsentwicklung?

Zum Schluss möchte ich meinen eigenen Ansatz skizzieren, den ich als Beispiel für eine konsequente politikdidaktische Lernprozessorientierung verstehe. Der Konzeptwechselansatz von Piaget (Assimilation – Perturbation – Akkommodation) wird durch den genetischen Ansatz methodisch umgesetzt. Die Assimilation neuer Ereignisse und neuen Wissens an vorhandene (wertgebundene) Wahrnehmungsschemata bedeutet demnach immer auch eine Rekonkretisierung und Analogiebildung: Unbekanntes wird mit Bekanntem verknüpft. Abstrakte, transpersonale Erkenntnisse werden personalisiert, und zwar solange, bis die Analogiebildung perturbiert (gestört) wird, sich nicht mehr als erklärungs- oder handlungswirksam erweist. Dann erst passt sich das lernende Bewusstsein akkommodierend an neue Informationen an, um „Kongruenz“ als erneutes kognitives Gleichgewicht (Äquilibration) herzustellen. Didaktisch bedeutet dies, der Abwehr des Politischen mit nahräumlich-elementaren Identifikations- und Akkommodationsanreizen zu begegnen. Entstehungsanlässe politischer Grundorientierungen, demokratischer Systeme und sozialwissenschaftlicher Theorien bilden „genetische Exempel“ als herausfordernde kollektive Lernereignisse oder „paradigmatische Musterfälle“ (Thomas Kuhn) (dazu ausführlich Petrik 2007, Kap. 11). Solche Ursprungssituationen müssen interpersonal, also situativ erfahrbar sein (ähnlich wie im „situated cognition“- oder „cognitive apprenticeship“-Ansatz), um eine „originale Begegnung“ (Heinrich Roth) mit konkreten politischen Anforderungen oder Urhebern sozialer Erfindungen als „kulturelle Vorbilder“ zu ermöglichen. Der Herstellungs- und Abstrak-

tionsprozess politischen Wissens soll exemplarisch nachentdeckt werden. Ungelöste und irritierende Entwicklungsstadien wecken Neugier, regen Alltagsdeutungen an und fordern Entwicklungsehrgeiz heraus (Oerter/Montada 2002: S. 440). Ähnlich wie die Naturwissenschaftsdidaktik geht die genetische Politikdidaktik also von einer „Analogie zwischen der Wissensentwicklung in der Wissenschaft und im lernenden Individuum“ aus (Duit 1996: S. 150).

Dies sei am Beispiel der Dorfgründungssimulation (Petrik 2007; 2012) konkretisiert. Sie ist eine Weiterentwicklung der Inselgeschichten (Spranger 1963): Die Schülerinnen und Schüler besiedeln ein imaginäres Pyrenäen-Bergdorf neu und gründen ihre eigene Mikrogesellschaft:

M1 Szenario: Eine Dorfgemeinschaft gründen – Wie wollt ihr leben und arbeiten?

Stellt euch vor, ihr hättet beschlossen, für ein bis zwei Jahre auszuwandern. Einige von euch, weil sie mit bestimmten Dingen im Alltag unzufrieden sind, andere aus Neugier auf etwas Neues. Für einen symbolischen Preis von einem Euro konntet ihr das leerstehende Dorf Marnac in den südfranzösischen Pyrenäen pachten – dort wurden bereits einige Dörfer von jungen Leuten neu besiedelt. Marnac wurde 1979 nach einem Lawinenunglück verlassen. Die Lawine hatte zwar das geschützt liegende Dorf verschont, jedoch einen Großteil des enormen Rinderbestands auf den höher gelegenen Almwiesen getötet. Der Großgrundbesitzer (Haus 1), dem die meisten Tiere gehörten, verlor so seine Wirtschaftsgrundlage verließ das Dorf. Der Verlust des wichtigsten Wirtschaftsbetriebs ließ auch die Mittelschichtsfamilien (Käser, Schlachter und Schreiner; Häuser 2-4) und die Unterschichtsfamilien (Feldarbeiter und Hirten; Häuser 5-6) verarmen. Zu allem Unglück hatte die Lawine auch die Schotterpiste zum Dorf weggerissen und nur noch den alten Eselspfad durch eine enge Schlucht übrig gelassen. Innerhalb weniger Monate wanderten alle Familien und der Pfarrer aus, um in den Städten im Tal Arbeit zu suchen. In Marnac wollt ihr nun für mindestens ein Jahr leben und arbeiten. Ihr seid dabei „ihr selbst“, sollt keine „Rolle“ spielen und dürft alles tun, was realistisch ist. Von euren Eltern erhält jeder und jede von euch *ein halbes Jahr lang* ein monatliches „Startgeld“. Dabei tun wir so, als wäre eure Einkommensverteilung zwischen euren Familien ähnlich wie diejenige in Deutschland: 10% von euch stammen aus der Oberschicht (1500€/Monat), 60% aus der Mittelschicht (600€/Monat) und 30% aus der Unterschicht (350€/Monat).

Produktionsmittel

Haus 1: (eh. Großgrundbesitzer & Bürgermeister) 3 Zimmer à 24 m² Wohnzimmer, Küche, WC, Badewanne, Gashheizung

Haus 2 bis 4: (eh. Käserei, Schlachtereie & Schreinerei) je 3 Doppelzimmer à 20 m² Wohnküche, WC, Waschbasin, Gashheizung, verschiedene Geräte

Haus 5 & 6: (eh. Feldarbeiter & Hirten) je 4 Betten, 12 m² Holzofen, Plumpsklo

Stall 25 m², verschiedene Gatter und Geräte (Säen, Harken, Spaten, Pflug)

Ackerland (1 ha)

Werkstatt 20 m², einfache Werkzeuge

Legislative Exekutive Judikative

Zusammenleben in Abgeschiedenheit

Bildung

Schul- und Gemeindehaus 1 Saal (20 m²), Gedenkzelle (4 m²), Tische und Stühle

Markt zur Güterverteilung

Dorfplatz mit Brunnen

Religion

Armut

Produktionsmittel

Reichtum

Soziale Ungleichheit

Marnac liegt 31 km (6 km Eselspfad, dann Landstraße)

Abb. 9: Szenario der Dorfgründungssimulation (gekürzt; Kategorien hinzugefügt)

Exemplarisch ist das Dorfmodell als Mikrokosmos, in dem politische, rechtliche, wirtschaftliche und kulturelle Elementarfragen entdeckt und geklärt werden können. Durch deren Kontroversität ergibt sich die Notwendigkeit, demokratische Koordinationsverfahren zu etablieren und das eigene Gesellschaftsbild argumentativ auszubauen. Die

Herausbildung von Konfliktlinien, Parteien und demokratisch-institutionellen Strukturen wird im Zeitraffer nachvollzogen. Als „Exempel“ für die vier Grundorientierungen bzw. Demokratie-Varianten dienen ihre „Urheber“ (Smith, Burke, Marx, Proudhon). Der Transfer politischer Elementarphänomene auf makropolitische Konflikte wird im letzten Akt geübt.

Genetisch ist das Dorfmodell, weil sich nicht nur mögliche Antworten, sondern schon zentrale politische Fragen aus dem ungelösten Szenario heraus aufwerfen. Debatten im Dorfrat, Rollenspiele und Talkshowsimulationen eröffnen einen zugleich „konjunktiv“-verbindenden und disjunktiv-kontroversen Erfahrungsraum (Karl Mannheim), der die Perturbation und Elaborierung intuitiver politischer Überzeugungen beschleunigt.

Dramaturgisch ist das Dorfmodell, weil statt direkter Lehrersteuerung aus der Sache heraus einsichtige situative Anforderungen den Unterrichtsverlauf bestimmen. Die sokratische Lehrerin setzt dramaturgische Impulse für Übergänge von emotionalen Aushandlungsprozessen über die Errichtung demokratischer Strukturen bis zur sozialwissenschaftlichen Betrachtung von Demokratisierung und Parteilbildung.

Phasen genetischer Lehrstücke im Politikunterricht

1. *Exposition & Involvierung*: Ursprungssituation oder Ursprungsfall; provozierend und produktiv verwirrend
2. *Trial & Error*: Aushandlung von Alltagsdeutungen; Nach-Entdeckung elementarer politischer und sozialwissenschaftlicher Fragestellungen und Lösungsansätze
3. *Sokratische Konfrontation*: Politische und sozialwissenschaftliche Lösungsbeispiele (Exempel, kulturelle Vorbilder)
4. *Systematisierung*: Sozialwissenschaftliche Theorie- und Modellbildung
5. *Transfer*: Modell – Realität; Mikrokosmos – Makrokosmos
6. *Urteilsbildung & Selbstreflexion*: Individueller Politisierungsprozess

Die vier Grundorientierungen verdeutlichen Lernenden, dass ihre subjektiven Werthaltungen politisch höchst relevant sind, weil Politik ähnliche kontroverse Grundhaltungen koordinieren muss. „Politische Evolution“ als Etablierung demokratischer Aushandlungsformen wird so als gemeinsame Aufgabe von Lebenswelt und Politik begreifbar. Der idealtypische genetische Lernweg zeichnet sich – wie bisherige

Einzelfallstudien nahelegen (vgl. Petrik 2007, Kap. 14 und 15) – durch eine doppelte Perturbation aus. Nahräumlich-interpersonale Ursprungssituationen wie das Dorf lösen Deutungskrisen und Handlungsschwierigkeiten aus (Missverständnisse, destruktive Wertekonfrontation), die wiederum elementare politische Einsichten (Diskussionsregeln, demokratische Entscheidungsverfahren, argumentative Grundfiguren politischer Grundorientierungen) ermöglichen. Überschaubare Zusammenhänge ermöglichen und fordern eine Eignungsprüfung subjektiver Werteorientierungen. Die so erworbenen Erkenntnisse erleichtern die assimilative Annäherung an makropolitische Politik, die wiederum auf Grenzen zu einfach gedachter Übertragung stößt (z.B. „Wie organisiert man Basisdemokratie in Massengesellschaften?“). Die Erkenntnisse müssen daher auf ein neues Abstraktions- und Argumentationsniveau gehoben werden (erneute Akkommodation).

Die Arbeit mit situativen und personalisierten Zugängen verschiebt die primäre Zielstellung politischer Bildung von der kognitiv-begriffsgeliteten Analysekompetenz auf wertebildende und interaktive Kompetenzen. Perspektivenübernahme durch Rollenspiele, Fallanalysen usw. soll Lernende dazu veranlassen, über egozentrische Interessen hinaus soziale Probleme wahrzunehmen. Urteilskompetenz als Fähigkeit, kontroverse Wertesysteme abzuwägen, fördert politische Identitätsfindung und Ambiguitätstoleranz. Die angestrebte Konfliktlösungskompetenz schließlich reicht vom „sich vertragen“ im Klassenzimmer bis zu Verhandlungsfähigkeit auf der Basis demokratisch-institutioneller Geschäftsordnungen.

Schafft es politische Bildung, eine solche intrinsische Bindung an das Phänomen des Politischen anzubahnen, hat sie ihr Ziel erreicht. Dies ist jedoch eine hochkomplexe Aufgabe, die wissenschaftlich ausgebildete PolitiklehrerInnen erfordert.

Literatur

Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.) (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach/Ts. Mit Beiträgen von Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhardt, Wolfgang Sander.

Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle (2004): Politik: Kern-Curriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Helmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Weinheim/Basel: Beltz, S. 322-406.

Biedermann, Horst/Reichenbach, Roland (2009): Die empirische Forschung der politischen Bildung und das Konzept der politischen Urteilskompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogik 6, S. 872-886.

- Coleman, James S. (1991): Grundlagen der Sozialtheorie. Band 1: Handlungen und Handlungssysteme. München: Oldenbourg.
- Deichmann, Carl/Tischner, Christian K. (2012): Handbuch Ansätze der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (i.E.).
- Duit, Reinders (1996): Lernen als Konzeptwechsel im Naturwissenschaftlichen Unterricht, in: Ders./von Rhöneck, Christoph (Hrsg.): Lernen in den Naturwissenschaften, Kiel, S. 145-162.
- Ferchhoff, Wilfried (2011): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. 2. akt. u. üb. Aufl., Wiesbaden.
- Gagel, Walter (1991): Drei didaktische Konzeptionen: Giesecke, Hilligen, Schmiederer. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- GPJE (Hrsg.) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft, Opladen: Leske + Budrich.
- Greven, Michael Th. (2000): Kontingenz und Dezision. Beiträge zur Analyse der politischen Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Kaina, Viktoria/Römmele, Andrea (Hrsg.) (2009): Politische Soziologie. Ein Studienbuch, Wiesbaden.
- Kitschelt, Herbert (2003): Diversification and Reconfiguration of Party Systems in Postindustrial Democracies, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn. <http://library.fes.de/pdf-files/id/02608.pdf>
- Krammer, Reinhard (2008). Kompetenzen durch politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Kompetenzorientierte Politische Bildung. Innsbruck u.a., S. 5-14
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (1999): Politikunterricht. Kategorial und handlungsorientiert. Ein Videobuch, Schwalbach/Ts.
- Lange, Dirk/ Reinhardt, Volker (Hrsg.) (2007): Basiswissen Politische Bildung. 4 Bd. Hohengehren: Schneider.
- Mannheim, Karl (1952): Ideologie und Utopie. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke, 3., verm. Aufl.
- May, Michael, Schattschneider, Jessica (Hrsg.) (2011): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Wochenschau: Schwalbach.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. 5. vollst. üb. Aufl., Weinheim u.a.
- Petrik, Andreas (2007): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur Bildungsgangforschung Band 13, Opladen/Farmington Hills.

Petrik, Andreas (2009): „...aber das klappt nicht in der Schulpraxis!“ Skizze einer kompetenz- und fallorientierten Hochschuldidaktik für die Politiklehrer-Ausbildung. In: *Journal of social science education* 2, S. 57-80. <http://jsse.uni-bielefeld.de/2009/2009-2/petrik-aber-das-klappt-nicht-jsse-2-2009>.

Petrik, Andreas (2012): Regiebuch zum Lehrstück Dorfgründung. Eine praxiserprobte Simulation zur Einführung in das demokratische System, politische Theorien, Debattieren und Urteilsbildung sowie in handlungsorientierte Methoden. Für Sek. I u. Sek. II. Mit CD-ROM, Schwalbach/Ts.

Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007): *Politik – Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen/Scriptor.

Reinhardt, Sibylle (2010): Was leistet Demokratie-Lernen für die politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen, in: Himmelfmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.): *Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung*, Wiesbaden, S. 127-143.

Reinhardt, Sibylle (2012): *Politik – Didaktik*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 7. stark überarbeitete Auflage (i.E.).

Roßteutscher, Sigrid (2004): Von Realisten und Konformisten – Wider die Theorie der Wertsynthese. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56/3, S. 407-432.

Spranger, Eduard (1963): *Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung*. Erw. Ausg. Bochum: Kamp 4. Aufl.

Vetter, Angelika (2006): Jugend und ihre subjektive politische Kompetenz, in: Roller, Edeltraud/ Brettschneider, Frank/W.van Deth, Jan (Hrsg.): *Jugend und Politik „Voll normal!“*. Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung, Wiesbaden, S. 241-267.

Weißeno, Georg (Hrsg.) (2008): *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*, Schwalbach/Ts.

Martin Klemenjak/Cornelia Klepp

Jugend und Politik – Vom empirischen Befund bis zum Partizipations-Projekt

Vorbemerkungen

„Unsere Jugend interessiert sich nicht für Politik!“ – Nicht zuletzt im Zuge der Senkung des Wahlalters ist diese „Behauptung“ in der medialen Berichterstattung dafür verwendet worden, um Horrorszenarien einer politikverdrossenen Jugend zu zeichnen und um Pauschalurteile über „die“ Jugend fällen zu können. Doch wie steht es wirklich um das Politikinteresse von jungen Menschen? Interessieren sich die Jugendlichen tatsächlich nicht für Politik bzw. politische Prozesse? Wie schätzen sie in der Politik aktive Personen ein? Im vorliegenden Beitrag sollen einerseits die kurz skizzierten Fragen beantwortet werden und andererseits soll ein konkretes Projekt vorgestellt werden, dessen Ziel es ist, die politische Partizipation von jungen Menschen zu fördern. Dieses Projekt trägt den Titel „Perspektiven für einen sozialen ländlichen Raum“² und wurde an der Fachhochschule Kärnten in Feldkirchen – mit Vollzeit-Studierenden der Sozialen Arbeit – durchgeführt.

Jugend und Politik – ein unerforschtes Feld

Untersuchungen und Studien zur Einstellung von Jugendlichen zu Politik und Politischer Bildung haben in Österreich keine lange Tradition. Einen wesentlichen Beitrag, um das Politikverständnis von jungen Menschen besser deuten zu können, leistete im Frühling 2007 eine von der Donau-Universität Krems durchgeführte Pilotstudie³.

² Sofern nicht anders gekennzeichnet, basieren alle Projektinformationen in diesem Beitrag auf folgender Publikation: Klemenjak 2011a

³ Ein Kurzbericht der Pilotstudie ist online im Internet unter: www.donau-uni.ac.at/dpk/studie [Zugriff am 5. Februar 2012] abrufbar.

Diese wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF) durchgeführt. Insgesamt sind 700 Jugendliche zwischen 14 und 24 Jahren aus ganz Österreich befragt worden. Zur Spezifizierung der quantitativen Ergebnisse wurden darüber hinaus zwei Fokusgruppen durchgeführt. Die Studie hat einige sehr interessante Ergebnisse gebracht und räumt mit dem Vorurteil, dass sich junge Menschen nicht für Politik interessieren, auf. Vergleicht man die Werte der Jugendlichen mit jenen der Gesamtbevölkerung, so lässt sich rasch folgendes erkennen: Junge Menschen interessieren sich annähernd gleich viel bzw. wenig für Politik wie der Rest der Bevölkerung. Junge Menschen schätzen sich selbst mit 19 Prozent als politisch sehr interessiert ein. Immerhin 47 Prozent der Befragten gaben an, sich etwas für Politik zu interessieren (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Politikinteresse von Jugendlichen



Angaben in Prozent

Quelle: Filzmaier 2007

Diese Zahlen unterstreichen auch die Notwendigkeit von Initiativen im Bereich der Politischen Bildung und zeigen ganz klar: Das Interesse an Politik ist bei jungen Menschen vorhanden, es ist jedoch notwendig, dieses mit nachhaltigen Konzepten weiter zu steigern. Vielfach wird Politik bzw. werden politische Inhalte als fern vom eigenen Lebensumfeld angesehen. Durch die Herstellung einer unmittelbaren Betroffenheit bzw. durch die Analyse eines konkreten Fallbeispiels kann das Interesse gesteigert und somit auch die Vermittlung von Basiswissen rund um den konkreten Anlassfall erleichtert werden. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle die Bedeutung von Projekten. Auf ein konkretes Projekt wird in diesem Beitrag noch näher eingegangen werden.

Demokratiezufriedenheit

Junge Menschen sind mit der Demokratie großteils sehr bzw. etwas zufrieden. Im Vergleich mit der Altersklasse der über 18-jährigen Bevölkerung ergibt sich diesbezüglich annähernd kein Unterschied (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2:

Demokratiezufriedenheit von Jugendlichen und Erwachsenen im Vergleich

	Jugendliche von 14 bis 24 Jahre		Alle ÖsterreicherInnen ab 18 Jahre**
	2007*	2005**	
Sehr zufrieden	9	17	10
Etwas zufrieden	60	56	60
Weniger zufrieden	23	24	25
Gar nicht zufrieden	6	2	3
Keine Angabe	2	1	2

Angaben in Prozent. * Quelle: Filzmaier 2007, ** Quelle: Filzmaier/Hajek 2005

Die Demokratiezufriedenheit innerhalb der Gruppe der Jugendlichen steigt mit dem politischen Interesse. Hinsichtlich Alter und Geschlecht lassen sich keine signifikanten Unterschiede erkennen. Tendenzielle Unterschiede sind hinsichtlich formalem Bildungsgrad bzw. Ausbildungsstand erkennbar: Studierende sind mit der Demokratie eher unzufrieden; Schülerinnen und Schüler, Lehrlinge und Berufstätige eher zufrieden. Am meisten mit der Demokratie zufrieden waren die Befragten in Kärnten und in der Steiermark (vgl. dazu Filzmaier/Klepp 2009 und Klepp 2009).

Politikbegriff von jungen Menschen

Generell verfügen junge Menschen über einen sehr institutionellen Politikbegriff. Politik wird als „von oben kommend“ gesehen, die individuellen Möglichkeiten der politischen Einflussnahme werden dabei nicht gesehen. Ein Bezug zwischen Politik und dem unmittelbaren Lebensumfeld wird vordergründig nicht hergestellt, erst in den Fokusgruppen erfolgte dies. Der Politik im Allgemeinen und den (Bundes-) Politikerinnen und Politikern im Speziellen wird von jungen Menschen ein negatives Zeugnis ausgestellt. Politikerinnen und Politiker auf der Bundesebene sind oft auch mit emotionalen Assoziationen behaftet. Einzig in den Fokusgruppen nennen Jugendliche ausgewählte Maßnahmen und Projekte von engagierten Politikerinnen und Politikern auf regionaler Ebene. Dies vor allem dann, wenn junge Menschen selbst in diese miteinbezogen worden sind bzw. von deren Umsetzung profitiert haben.

Projekt „Perspektiven für einen sozialen ländlichen Raum“

Grundsätzliches: Forschungsfrage und Methodenwahl

Wie bereits einleitend erwähnt, wird in weiterer Folge ein Projekt vorgestellt, mit dem gezeigt werden soll, wie die Politische Bildung von Jugendlichen – in diesem Fall Studierende der Sozialen Arbeit – gefördert werden kann. Das Projekt „Perspektiven für einen sozialen ländlichen Raum“ wurde im Wintersemester 2010/11 und im Sommersemester 2011 in zwei Lehrveranstaltungen – Sozialpolitik und Politikwissenschaft – integriert und umgesetzt.

Im Mittelpunkt dieses Projektes stand folgende *Forschungsfrage*: „*Wie soll ein sozialer ländlicher Raum im Jahr 2030 aussehen?*“ In diesem Kontext stellte sich die Frage nach der *Methodenwahl*. Diesbezüglich sei erwähnt, dass der Partizipationsgedanke höchste Priorität hatte. Die Entscheidung fiel auf die *Zukunftswerkstatt*, insbesondere aufgrund dreier grundlegender Ziele: Konkret geht es darum, möglichst viele Betroffene in politische Fragen einzubeziehen, was zu einer Demokratisierung der Gesellschaft führen soll. Weiters sollen diese Personen ihre eigenen Zukunftsentwürfe auf der Grundlage ihrer Wünsche und Phantasie erstellen. Und drittens geht es auch darum, dass die Betroffenen aktiviert werden, ihre Zukunftsvorstellungen auch offensiv zu vertreten (vgl. Dauscher 2006, S. 114).

Die Ursprünge der Zukunftswerkstatt sind in den frühen 1960-er-Jahren zu finden und entstanden aus der Kritik sozial engagierter Zukunftsforscher – darunter auch Robert Jungk – wonach beispielsweise betroffene Menschen nicht in Gestaltungsversuche einbezogen wurden. Charakteristisch für diese Methode ist die Aufteilung in drei klar voneinander getrennte Phasen. Dabei handelt es sich um die Kritik-, die Phantasie- und die Realisierungsphase (vgl. ebd., S. 111ff).

Ablauf des Projektes

In einem ersten Schritt erfolgte die Vermittlung von politischem Basiswissen. So wurden beispielsweise ausgewählte Institutionen der österreichischen Sozialpolitik oder unterschiedliche Zieldimensionen der Sozialpolitik thematisiert. In weiterer Folge erhielten die Studierenden Basisinformationen zur Methode Zukunftswerkstatt. Auch wurden zwei Diskussionen mit Politikern – Sozialminister Rudolf Hundstorfer (SPÖ) und Gemeinde-Landesrat Dr. Josef Martinz (ÖVP) – organisiert und durchgeführt (vgl. Klemenjak 2011b, S. 11f).

Im Jänner 2011 erfolgte schließlich – in zwei Gruppen zu je 16 Studierenden – die Durchführung der Zukunftswerkstatt. Im Kontext der

bereits dargelegten Forschungsfrage – „Wie soll ein sozialer ländlicher Raum im Jahr 2030 aussehen?“ – kritisierten die Studierenden die aktuelle Situation des ländlichen Raumes, entwarfen Utopien und untersuchten diese auf ihre Realisierungsmöglichkeiten. Der Arbeitsprozess – insbesondere aber dessen Ergebnisse – wurde in Form mehrerer Fotoprotokolle dokumentiert und den teilnehmenden Studierenden zur Verfügung gestellt. Im Anschluss an die durchgeführte Zukunftswerkstatt hatten die Studierenden – bis Mitte Februar 2011 – die Aufgabe, die Ergebnisse in Form von Seminararbeiten zu vertiefen, zu verschriftlichen und dem Projekt- bzw. Lehrveranstaltungsleiter – dabei handelt es sich um den Autor des vorliegenden Beitrages – abzugeben. Anfang März 2011 erhielten die Studierenden von diesem ein Feedback, verbunden mit der Einladung, die Seminararbeit zu überarbeiten, um diese in weiterer Folge in Form eines *Abstracts in einem Sammelband* zu veröffentlichen.

Weiters erfolgte die Planung, Organisation, Durchführung und Reflexion der Zukunftskonferenz „Perspektiven für einen sozialen ländlichen Raum“. Schließlich wurden Mitte Mai 2011 von den Studierenden die Projektergebnisse präsentiert und mit mehr als 30 Vertreterinnen und Vertretern aus Politik und Verwaltung diskutiert.

Im Oktober 2011 wurde im Rahmen der Gesprächsreihe „Panoptikum Politische Bildung“ der Sammelband „Perspektiven für einen sozialen ländlichen Raum – Empfehlungen an die kommunale Sozialpolitik“ präsentiert. An dieser Veranstaltung nahmen fast 100 Personen – darunter Vertreterinnen und Vertreter aller in den Kärntner Landtag gewählten Parteien – teil (vgl. Klemenjak 2011c, S. 241f).

Zukunftswerkstatt: Kritik-, Phantasie- und Realisierungsphase

In der Kritikphase werden die negativen Aspekte einer Situation gesammelt und für die Weiterbearbeitung ausgewählt. Dabei können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer alles sagen, was ihnen nicht passt. Es geht nicht darum, die geäußerte Kritik zu hinterfragen oder Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen (vgl. Dauscher 2006, S. 136). Zu diesem Zweck wurden die Studierenden mit folgender Fragestellung konfrontiert: „Der ländliche Raum“ – Was ist „UNsozial“? Ihre Kritikpunkte formulierten die Studierenden in Form einer Paararbeit auf maximal drei A4-Blättern, wobei pro Blatt ein Kritikpunkt angebracht werden konnte. Diese Ergebnisse wurden im Plenum präsentiert, in weiterer Folge an einer Pinnwand strukturiert und mit gemeinsamen Überbegriffen versehen. Jede und jeder Studierende erhielt weiters drei Klebepunkte mit der Bitte, diese auf die gebildeten Cluster zu verteilen, um somit eine Gewichtung vorzunehmen. Bei der Gruppe 1 hat das zu folgendem Ranking geführt: Mangel an Angeboten (13 Nen-

nungen), Chancenungleichheiten (12 Nennungen), Ausgrenzung von alten Menschen (10 Nennungen), mangelnde Infrastruktur (9 Nennungen) und mangelnde Vernetzung (2 Nennungen). Die Gewichtung führte bei der Gruppe 2 zu folgendem Ergebnis: Angebotsdefizit (12 Nennungen), Ausländerfeindlichkeit (9 Nennungen), Infrastruktur (9 Nennungen), „Sparschiene“ (9 Nennungen), Zugang (3 Nennungen), keine Anonymität (2 Nennungen) und Landflucht (1 Nennung).

In der *Phantasiephase* geht es darum, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Wünsche sammeln, strukturieren und zu utopischen Entwürfen verdichten. Damit können Zielvorstellungen für eine bessere Zukunft entworfen werden. Das Ziel ist es nicht, Reparaturmöglichkeiten für kritisierte Zustände zu entwickeln. Vielmehr wird nach Utopien bzw. Idealvorstellungen gesucht (vgl. Dauscher 2006, S. 153). In diesem Kontext wurden die Studierenden mit folgender Fragestellung konfrontiert: „Wie sieht ein PERFEKTER sozialer ländlicher Raum aus?“ Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer formulierten in Form einer Kleingruppenarbeit zu je 8 Personen ihre Wünsche bzw. Ideen auf einem Flipchart. Darauf aufbauend wurden die Ergebnisse im Plenum präsentiert. In weiterer Folge stand die Vertiefung der gesammelten Wünsche bzw. Ideen auf dem Programm. Zu diesem Zweck erhielten die Studierenden ein A4-Blatt, um darauf in Einzelarbeit einen utopischen Entwurf – in Form eines Bildes, welches dann auf einer Pinnwand aufzuhängen war – zu erstellen. Diese Bilder wurden von den betreffenden Studierenden wiederum im Plenum präsentiert. Beispielsweise wurden folgende Idealvorstellungen formuliert bzw. in den Bildern zum Ausdruck gebracht: Partizipation der Bevölkerung an Entscheidungen der Politik, Zusammenarbeit von Politik und Sozialer Arbeit, professionelle Versorgung von älteren Menschen sowie Integration von Randgruppen.

In der Realisierungsphase geht es insbesondere darum, die Erkenntnisse zu sichern, Forderungen aufzustellen und Projekte zu erarbeiten (vgl. Dauscher 2006, S. 181). In diesem Kontext wurden die Studierenden gebeten, einen „Realitätsbezug herzustellen“. Der Arbeitsauftrag lautete: „Versuchen Sie zu den Ideen (Bildern) der Phantasiephase ‚Realisierungsmöglichkeiten‘ und bereits ‚vorhandene Ansätze‘ zu finden!“ Die Studierenden gestalteten in Form einer Kleingruppenarbeit zu je 8 Teilnehmerinnen und Teilnehmern Flipcharts und präsentierten diese im Plenum. Im Rahmen der darauf aufbauenden „Ergebnissicherung“ wurden kurz-, mittel- und langfristige Forderungen an die Politik formuliert bzw. Vorschläge für Projekte skizziert. Dies geschah wiederum in Form einer Kleingruppenarbeit zu je 8 Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Auf mehreren Kärtchen wurden die Ergebnisse dokumentiert und anschließend im Plenum präsentiert. Beispielsweise wurden folgende Forderungen an die Politik for-

muliert bzw. Projektideen skizziert: Anstellung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern in Altenwohn- und Pflegeheimen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter in Planungs- und Umsetzungsprozesse der Gemeinde einbeziehen, Beschäftigungsplattformen für ältere Menschen, generationsübergreifende Wohnprojekte sowie Angebote für interkulturelle Begegnungen.

Zukunftskonferenz

Die Ergebnisse der Zukunftswerkstatt wurden im Rahmen einer – gemeinsam mit den Studierenden konzipierten und organisierten – Zukunftskonferenz präsentiert. An dieser Veranstaltung nahmen neben den Studierenden mehr als 30 Vertreterinnen und Vertreter aus Politik und Verwaltung – darunter auch Gemeinde-Landesrat Dr. Josef Martinz – teil. Eingeleitet wurde die Zukunftskonferenz durch ein Impulsreferat mit dem Titel „Der soziale ländliche Raum im Jahr 2030 – die Zukunft mit Hilfe einer ‚Werkstatt‘ gestalten“, das vom Autor des vorliegenden Beitrages gehalten wurde. Das Ziel des Impulsreferates bestand darin, das Projekt – insbesondere die Methode Zukunftswerkstatt – und deren Verlauf vorzustellen. Darauf aufbauend erfolgten Kurzpräsentationen der Studierenden. Diese waren in drei gemeinsam fixierte Themenkreise – nämlich „Alter“, „Integration“ sowie „Aktivierung und „Engagement“ – eingebettet. Im Anschluss an jede „Themenkreispräsentation“ fand eine Publikumsdiskussion statt (vgl. Klemenjak 2011c, S. 241).

Abschließende Bemerkungen

Obwohl – wie bereits eingangs erwähnt – das politische Interesse von jungen Menschen in Österreich ein noch weitgehend unerforschtes Gebiet darstellt, kann abschließend festgestellt werden, dass sich junge Menschen für Politik interessieren. Das Interesse kann unter anderem verstärkt werden, wenn eine unmittelbare persönliche Betroffenheit zu einem politischen Thema hergestellt bzw. ein aktueller Anlassfall herangezogen werden kann. Im schulischen wie auch im außerschulischen Bereich gilt darüber hinaus, dass Politische Bildung am besten dann funktioniert, wenn das persönliche Engagement der politischen BildnerInnen motivierend auf die jungen Menschen wirkt. D.h. dass die nachhaltige und wirksame Vermittlung von politischen Inhalten sehr stark von der Authentizität der vermittelnden Person abhängt.

Im vorliegenden Beitrag wurde anhand eines konkreten Projektes – das mit Studierenden der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule Kärnten durchgeführt wurde – gezeigt, wie die politische Partizipation von jungen Menschen gefördert werden kann. In Form einer Zu-

kunftswerkstatt wurden „Perspektiven für einen sozialen ländlichen Raum“ entwickelt. Insbesondere in Kombination mit der Organisation und Durchführung einer Zukunftskonferenz – bei der die eigenen Wünsche und Zukunftsentwürfe vertreten werden mussten – wurde selbstständiges politisches Denken sowie die politische Urteils- und Handlungskompetenz gefördert (vgl. Klemenjak 2011b, S. 12f). Auch die Vermittlung von politischem Basiswissen kam im gegenständlichen Projekt nicht zu kurz. Somit konnte sowohl anhand empirischer Daten als auch in Form eines Projektes aus der Hochschulpraxis gezeigt werden, dass sich unsere Jugend für Politik interessiert, wenn im Kontext der Politischen Bildung geeignete Konzepte und Methoden zum Einsatz gelangen.

Literatur

Dauscher, Ulrich (2006): Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt, Augsburg.

Filzmaier, Peter (2007): Jugend und Politische Bildung – Einstellungen und Erwartungen von 14- bis 24-jährigen, Wien (Kurzbericht zur Pilotstudie online im Internet unter: www.donau-uni.ac.at/dpk/studie [Zugriff am 5. Februar 2012]).

Filzmaier, Peter/Hajek, Peter (2005): Jugendstudie 2005 im Auftrag der Bundesländerzeitungen, unveröffentlichter Forschungsbericht, Wien.

Filzmaier, Peter/Klepp, Cornelia (2009): Mehr als Wählen mit 16: Empirische Befunde zum Thema Jugend und Politische Bildung. In: Peter Filzmaier/Kathrin Stainer-Hämmerle (Hrsg.): Politische Bildung Revisited, Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP), Heft 3/2009, Wien, S. 341-355.

Klemenjak, Martin (2011a): Der soziale ländliche Raum im Jahr 2030 – Die Zukunft mit Hilfe einer ‚Werkstatt‘ gestalten. In: Klemenjak, Martin (Hrsg.): Perspektiven für einen sozialen ländlichen Raum – Empfehlungen an die kommunale Sozialpolitik. Klagenfurt/Ljubljana/Wien, S. 9-36.

Klemenjak, Martin (2011b): Die Zukunftswerkstatt – (keine) Methode Politischer Bildung? In: Die Österreichische Volkshochschule – Magazin für Erwachsenenbildung, 62. Jg., Dezember 2011, Heft 242, S. 11-13.

Klemenjak, Martin (2011c): Die Zukunft mit Hilfe einer „Werkstatt“ gestalten – Perspektiven für einen sozialen ländlichen Raum. In: Anderwald, Karl/Filzmaier, Peter/Hren, Karl (Hrsg.): Kärntner Jahrbuch für Politik 2011, Klagenfurt/Ljubljana/Wien, S. 236-245.

Klepp, Cornelia (2009): Jugend am rechten Rand. Überlegungen zum Wahlverhalten von ErstwählerInnen bei der Nationalratswahl 2008 und zu den Grenzen und Möglichkeiten von Politischer Bildung in der Schule. In: Das grüne Blatt, 39. Jg., Heft 6, Feber 2009, o. S.

Heinz Pichler

Bildung zur Demokratie – Ein Plädoyer zur Belebung demokratischer Bildung

Das vorliegende Plädoyer bildet keine umfassende Abhandlung zur Fragestellung wie sich politisch-demokratische Bildung in Zukunft weiterentwickeln kann. Es bezieht sich auf historische Einblendungen, markante Ereignisse und wesentliche Dokumente und ist geleitet von der Überzeugung, dass der demokratischen Bildung größere Bedeutung beizumessen wäre.

Wie kann der Wert eines demokratischen Gemeinwesens im Denken von Menschen so verankert werden, dass die Demokratie als Lebensform allgemeine Anerkennung und Akzeptanz erfährt und als Basis gültiger Handlungsrahmen definiert wird? Welche „Denkmuster“ begünstigen derartige Bildungsbemühungen und welche bevorzugten Methoden wären geeignet, um der politisch-demokratischen Bildung die notwendige Bedeutung zu verleihen? Wie kann – den aktuellen und historischen Rahmen nicht vernachlässigend – die Auseinandersetzung über ein humanistisch orientiertes Menschenbild forciert werden und die Menschenrechte, als universale Rechtsansprüche, die Demokratie als Leitmodell für soziale Gerechtigkeit und eine kritischen Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen „sozialen Schief lagen“ vertieft werden? Welche didaktischen Leitprinzipien und Modelle wären geeignet um aktive Partizipation, die Schärfung der „reflexiven Handlungskompetenz“ und die Bildung von „Urteilkraft“ nachhaltig zu fördern? Wie kann und wie sollte die demokratische Bildung auf allen Bildungsebenen weiter entwickelt und in ihrer Bedeutung gestärkt werden? Soweit einige, die Erkenntnisse leitende, Überlegungen, wobei BILDUNG immer als ein umfassender sozialer „Formungsprozess“ mit hohem individuellen Selbstbestimmungsanteil, verstanden wird.

Demokratische Bildung

Ein Wesensmerkmal demokratischer Denkweise ist der Respekt vor und die Anerkennung des demokratischen Gemeinwesens als prioritäre Formung einer Verfassung, die neben der sozialen Sicherheit, der Achtung der Menschenrechte auch die gerechte Verteilung des gemeinsam erarbeiteten Wohlstandes gewährleistet. Staatliche Formation, die Verteilungsgerechtigkeit als wesentliche Zielsetzung definieren, werden als Wohlfahrtsstaaten bezeichnet. Sie respektieren nicht nur einen oppositionellen Kritikrahmen, den Schutz von Minderheitenrechten und die Achtung der Menschenwürde, sondern ermöglichen den „Institutionen der Umverteilung“ – üblicherweise sind dies Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände – die beidseitige Vereinbarungsfreiheit, wie etwa die Abfassung von Kollektivverträgen. Diese Besonderheiten des österreichischen Demokratiemodells, welches in den 1920er Jahren entstand, stellte eine Einzigartigkeit dar. Es gewährleistet Mitwirkungsrechte der Arbeitnehmer/innen-Interessenvertretungen im staatlichen Mitbestimmungsrahmen. Wenige Volkswirtschaften haben den Arbeitnehmer/innen so kräftige Mitbestimmungsmöglichkeiten, wie sie durch gesetzlich verankerte Arbeiterkammern oder gewählte Organe in Form von Betriebsräten/innen gegeben sind, eingeräumt. Wenden wir uns zunächst aber einer historischen Betrachtung zu: Wie kam es zum Demokratieprojekt und welche Grundidee steckt im demokratischen Denken?

Demokratie – die Idee der Volksherrschaft

Der Begriff Demokratie und ihre Bedeutung als politisches Ordnungssystem entstanden in der griechischen Antike. Diese Epoche beginnt etwa im 8. Jahrhundert v. Chr. und dauert nach unterschiedlichen Interpretationen bis rund 150 v. Chr. und mündet mit der Integration Griechenlands in das Römische Reich in die Spätantike.

„Demokratie“ leitet sich aus den griechischen Wörtern von δῆμος [dēmos], das bedeutet „Volk“, sowie von κρατία [kratía] und bezeichnet „Herrschaft“ ab. Die sich ergebende Wortpaarung kann als idealtypisches Modell einer „Volksherrschaft“ definiert werden, dem unterschiedliche Demokratiemodelle zugrunde liegen.

Zu den ältesten Quellen zählt jene des griechischen Geschichtsschreibers Herodot (484 – 425 v. Chr.), der angibt, dass der Staatsreformer Kleisthenes (um 570 v. Chr. – 507 v. Chr.) die „demokratia“ in Athen begründet habe. Die Ausprägung der griechischen „Polis“ als Stadtstaaten vollzog sich über einen Zeitraum von rund zweihundert Jahren. Als Blütezeit der athenischen Demokratie wird das 5. Jahrhundert v. Chr. bezeichnet. Mit Athen als geistig-kultureller Mit-

telpunkt und mit dem einflussreichen Politiker Perikles (um 490 v. Chr. – 429 v. Chr.), erlangte die attische Demokratie – als frühe Vorläuferin eines politischen Regelsystems, welches auf Prinzipien der Volkssouveränität gründete – ihren gesellschaftlichen Höhepunkt.

Nach Vorländer herrschte in Athen eine erste „direkte Demokratie“ unter einer Bürgerbeteiligung, deren Ausmaß von keiner späteren Demokratie je erreicht wurde. Das Volk übte die volle Gesetzgebungs-, Regierungs-, Kontroll- und Gerichtsgewalt aus. Die Bürger bildeten in der Ekklesia die Legislative und in den Dikasteria die Judikative. Dort, wo die Bürger die Ämter besetzten, bildeten sie zugleich auch die Exekutive. Etwa 6.000 Bürger/innen waren in der Regel bei der Volksversammlung, 200 bis 500, manchmal bis 1.000 bei den Gerichtsversammlungen anwesend. Die faktische Beteiligung war also, angesichts von etwa 30.000 Vollbürgern, außerordentlich hoch. Vielfach gilt die athenische Demokratie als Modell, an dem moderne Demokratien gerne gemessen werden. Dieses frühe Modell einer Volksherrschaft hat allerdings große Teile der Bevölkerung wie etwa Frauen, Sklaven oder Bewohner ohne Bürgerstatus – meist Fremdarbeiter – ausgeschlossen (vgl. Vorländer 2004, S. 6f).

Der griechische Philosoph Platon (428/427 - 348/347 v. Chr.), der dem undemokratischen Sparta das demokratische Athen vorzog, sah in der Demokratie Tendenzen von „Orientierungslosigkeit, Beliebigkeit und Sittenverfall“. Aristoteles (384-322 v. Chr.) lehnt eine radikale Demokratieformung ab. Seine „Politie“ (griechisch πολιτεία) bezeichnet ein System einer „Mehrheitsherrschaft“, das von den Vernünftigen bzw. Besonnenen seiner Mitglieder gelenkt und geleitet wird. Er bevorzugt eine „gemäßigte Demokratie, in der die Macht des Volkes darauf beschränkt bleibt, die „fähigsten Amtsträger zu wählen und von ihnen Rechenschaft zu fordern (ebd. S. 11).

Die Wiedergeburt der demokratischen Idee

Während Demokratie und republikanische Prinzipien über mehrere Jahrhunderte einem feudalistischen Ordnungssystem wichen, erfährt in Rückbesinnung auf antike Wertvorstellungen – die Renaissance – der Beteiligungsgedanke des Volkes im gesellschaftlichen Ordnungssystem mit der „Entstehung der europäischen Moderne“ neue Impulse. Nach Hardt/Negri war – zwischen 1200 und 1600 – die „revolutionären Entdeckung der Immanenz“ das eigentliche Ereignis, welches den modernen Souveränitätsbegriff hervorbrachte. Die Betonung auf die Mächte dieser Welt und der Behauptung von Duns Scotus (1266 bis 1308), etwa um 1300, „Omneens habet aliquod esse proprium – jedes Seiende verfügt über etwas ihm allein eigenes“ ver-

kehrten die mittelalterlichen Weltbilder und Deutungsmuster. (vgl. Negt/Hardt 2000, S. 84)

Die Reformationsbewegungen, mit Religions- und Bürgerkriegen brachte das Postulat der Religionsfreiheit und Toleranz. Die moderne Demokratie entstand schließlich im 17. und 18. Jahrhundert als Anpassungsprozess auf die politisch-kulturellen aber vorwiegend auch technologisch-wirtschaftliche Veränderungen. Die Entwicklung der frühkapitalistischen Wirtschaft begünstigte das Entstehen einer vielfach sehr wohlhabenden Bürgerschicht, die nach politischer Einflussnahme in den Städten drängte. Wegweisende Ausprägungen für demokratische Strömungen zeigten sich in England, Frankreich und in den USA.

Die Realisierung der Forderungen nach einer Beschränkung der Herrschermacht, Gewaltenteilung oder Volkssouveränität erfolgte auf unterschiedlichen Wegen. „In England über die Bürger- und Religionskriege des 17. Jahrhunderts, in Nordamerika in der Unabhängigkeitserklärung der USA und den nachfolgenden Verfassungen, in Frankreich über die Revolution von 1789 und in Deutschland (ebenso in Österreich Anm. d. V.) erst im Laufe des 19. Jahrhunderts.“ (Vorländer 2004, S. 17).

Das Wiedererwachen und die Realisierung der antiken Ideale könnte mit der ältesten Grundrechtserklärung der Neuzeit festgesetzt werden. Die „Bill of Rights“ (Vereinigte Staaten) – zehn Zusatzartikel zur Verfassung der Vereinigten Staaten – sicherte den Bewohnern demokratische, unveräußerliche Grundrechte auf Basis der Werte der Aufklärung. Sie wurde am 12. Juni 1776 in Bürgerversammlungen abgestimmt und im September 1789 vom amerikanischen Kongress und danach von elf Bundesstaaten ratifiziert.

Bedeutende Leistungen zur Entwicklung der modernen Verfassungsstaaten leistete die Aufklärungsphilosophie. Der französische Staatsrechtler Charles-Louis de Secondat, Baron de la Brede et de Montesquieu (1689 – 1755) gilt mit seinem Hauptwerk „Vom Geist der Gesetze“ (1748) als Begründer der staatlichen Gewaltentrennungstheorie. Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) entwirft in seinem Werk „Vom Gesellschaftsvertrag oder Prinzipien des Staatsrechtes“ (1762) grundlegende Regeln eines auf demokratische Grundrechte aufbauenden Gesellschaftsmodells.

Die Französische Revolution (1789) zählt zu den prägendsten Ereignissen und markiert einen Wendepunkt in der europäischen Geschichte. Mit der „Souveränitätserklärung des Bürgertums und der Deklaration der Menschen- und Bürgerrechte vom 26. August 1789,

die sich in der Französischen Verfassung wiederfindet, konnte die absolutistische Herrschaft des Ancien Regime gestürzt und die Befreiung aus der feudalistischen Gesellschaftsordnung erreicht werden.“ (ebd. S. 26)

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts, nach den Napoleonischen Kriegen, bestimmten zwar ständisch-feudale Kräfte die Geschicke des politischen Gemeinwesens. Die Epoche der Restauration, ab dem Wiener Kongress (1815) hat die demokratisch-liberalen Kräfte beinahe zum Erliegen gebracht. Erst unter dem Eindruck der revolutionären Auseinandersetzungen 1848 vermerkte der französische Politiker und Philosoph François Guizot (1787 – 1874), dass die Demokratie zu einem neuen, „universellen Begriff“ wurde, den eine jede Regierung, Partei und Macht auf ihre Fahne schreiben müsse. Denn Demokratie wurde nun als Herrschaft des Volkes, als Volkssouveränität begriffen, aus der heraus sich das gesamte politische Gemeinwesen eines Staates begründen und rechtfertigen lasse (vgl. ebd. S. 29f).

Entstehung/Auslöschung/Wiedererrichtung – die Demokratie in Österreich

Erst mit hundertjähriger Verspätung setzte in der Donaumonarchie die Industrialisierung ein. Mit der „Bauernbefreiung“ (1848) und damit verbundener Urbanisierungsprozesse – landlose Arbeiter/innen und Kleinbauern strömten in die wachsenden industriellen Ballungszentren – entstand die soziale Klasse des „Industrieproletariats“. Schlechte Arbeits- und Lebensbedingungen führten zu einer Massenverelendung breiter Bevölkerungsgruppen (Pauperismus). Unter den verschiedenen Lösungsstrategien zur „Sozialen Frage“ bot das Demokratiemodell eine sinnvolle Alternative. In neuen Organisationsformen, die das Vereinsgesetz (1867) als soziales Beteiligungs- und Mitbestimmungsmodell ermöglichte, erfährt die Arbeiterbildung einen, bis dahin nicht bekannten Bedeutungsrahmen. Solidarische Formen der Selbsthilfe wie genossenschaftliche Verbände, die Idee der Staatshilfe, die Gründung von Parteien, die Forderung nach Sozialgesetzen und dem allgemeinen Wahlrecht, bilden wesentliche Vorboten für die Entstehung des demokratischen Gemeinwesens.

Aus den sozialen Verwirrungen und auf dem „Trümmerhaufen“ des Ersten Weltkrieges entsteht, erstmals in der österreichischen Geschichte, ein demokratischer Verfassungsstaat. Die „Erste Republik“ – sie ist im Kontext des Vertrages von Saint-Germain (September 1919) zu sehen – beginnt mit der Ausrufung der „Republik Deutsch-österreich“ am 12. November 1918 und wird maßgeblich von der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei und der Christlich-sozialen Partei geprägt. Die „Demokratisierung der Gesellschaft“ erforderte

weitreichenden Reformen. Neben den bedeutenden Reformbemühungen des „Roten Wien“, mit einem vorbildlichen Wohnbauprogramm sind zwei für das Werden der Demokratie entscheidende Neuerungen erwähnenswert.

Erstens: Die Schulreformen des „Bildungsministers“ Otto Glöckel (1874 bis 1935) sollte der Bildung demokratisch denkender Menschen dienen und ihnen in praktischer Übung ein demokratisches Bewusstsein vermitteln. Das Konzept einer reformpädagogischen „Arbeitsschule“ galt als Abkehr einer bis dahin praktizierten „Drillschule“. Der „Glöckel-Erlass“, der jeden „Zwang zur Teilnahme an religiösen Übungen untersagt“, führte zu heftigen Protesten der Kircheführung. Dennoch, die Wiener Schulreform, mit einer bis dahin noch nie erreichten – fast lückenlosen – Schulbesuchsquote, erfuhr breite Anerkennung. Zahlreiche internationale Delegationen besuchten Wien um die Wiener Schulreform zu studieren (vgl. Achs 1985, S. 186).

Zweitens: Als weiteres demokratisches Reformwerk sind die Sozialgesetze des ersten Staatssekretärs für soziale Verwaltung von Ferdinand Hanusch (1866 bis 1923) zu bezeichnen. Beispielhaft seien erwähnt: Die Wahl von betrieblichen Mitbestimmungsorganen durch die Arbeitnehmer/innen (Betriebsrätegesetz 1919); der Abschluss kollektiver Arbeitsverträge (Kollektivvertragsgesetz 1920) zwischen Interessenverbänden der Arbeitgeber und Arbeitnehmer/innen; und, ein auf Selbstverwaltung aufgebautes Mitbestimmungsmodell, garantierte den Arbeitern und Angestellten demokratische Beteiligung und Mitwirkung im Staat (Arbeiterkammergesetz 1920).

Die Beispiele zur Bildungs- und Sozialpolitik verdeutlichen, dass ein legislativer Rahmen die unabdingbare Voraussetzung für Reformbemühungen darstellt.

Dieser wird durch die Staatsform einer parlamentarischen, demokratischen Republik und der Staatsverfassung von 1920, die maßgeblich vom Rechtswissenschaftler Hans Kelsen (1881 – 1973) erarbeitet wurde, ermöglicht. Mit einigen Novellen galt diese Bundesverfassung bis zur Periode des „Austrofaschismus“, der im Jahre 1934 ein dramatisches Ende der Demokratie einleitete. Ein lückenloser Übergang in den nationalsozialistischen Terror mit dem Zweiten Weltkrieg verleiht der Demokratie und deren Akteuren/innen einen vielfältigen „Todesstoß“. Tausende demokratisch gesinnte Menschen verloren an den verschiedenen Kriegsfrenten, als Inhaftierte in Konzentrationslagern oder als Widerstandskämpfer/innen ihr Leben. Zahlreiche Demokraten/innen waren zur Flucht gezwungen.

Die „Zweite Republik“ entsteht 1945 auf der Verfassungsgrundlage des Jahres 1920 wieder als parlamentarische Demokratie. Zehn Jahre nach Kriegsende wird Österreich 1955 als unabhängiger souveräner Staat, der sich der immerwährenden Neutralität verpflichtet, wiedererrichtet.

Am 10. Dezember 1948 verkündet die Generalversammlung der Vereinten Nationen die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ als Antwort auf die „Akte der Barbarei“ und die Missachtung der Menschenwürde. Die darin formulierten universellen Rechte, beginnend im Artikel 1, der die Bedeutung der Menschenwürde erläutert, bis zu Artikel 30, der die Beseitigung der Menschenrechtserklärung untersagt, sollten im ständigen Bemühen in „Unterricht und Erziehung“ gelehrt und verinnerlicht werden. In dieser Tradition und auf Grundlage dieser Werte ist demokratische Bildung als permanentes Instrument auf allen institutionellen Bildungsebenen anzuerkennen.

Der Lebenszyklus des österreichischen Demokratieprojekts, mit seinen tiefgreifenden Prägungen einer diktatorischen Phase zwischen 1934 – 1945, ist mit seinen rund achtzig Jahren relativ kurz. In diesem Zeitraum hat sich dennoch ein selbstbewusstes demokratisches Gemeinwesen geprägt und geformt. Selbst wenn gelegentlich eine gewisse „Demokratieverdrossenheit“ kolportiert wird, so besteht doch ein breiter Konsens zum gegenwärtigen Gesellschaftsmodell. Welche Einflussfaktoren – in diesem kurzen Zeitraum – zur Reifung einer demokratischen Gesellschaft maßgeblich waren bzw. die Bildung demokratischer Akteure/innen ermöglichte, wäre weiterführend zu untersuchen. Fest steht, dass dies durch permanente Bemühungen in allen Politikbereichen erfolgte; wobei die politischen Differenzen, mit den damit verinnerlichten Tradierungen das demokratische Bewusstsein des Gemeinwesens maßgeblich beeinflusst(e). Der Zeitraum zwischen 1938 und 1945 wurde viele Jahrzehnte als „verdrängte Geschichte“ behandelt. Erst ab den 1990er Jahren wurde dieser Abschnitt tiefgründiger aufgearbeitet. Die Reflexion dieses historischen Erbes erscheint in der demokratischen Bildung als zentraler Faktor, da sie zum Verständnis gegenwärtiger Tendenzen beiträgt.

Merkmale/Indikatoren demokratischer Systeme

Die Nicht-Regierungsorganisation (NGO) „Freedom House“ überprüft mit ausgewählten Indikatoren den Freiheitsgrad von Staaten bzw. staatlicher Territorien. Die Freiheit der Wahlen, die Ausprägung des Parlamentarismus, die Freiheit der Religionsausübung sowie die Meinungs- und Pressefreiheit sind dabei maßgeblich. Da nicht alle Demokratien sämtliche Freiheits-Kriterien erfüllen, werden auch „eingeschränkt freie Demokratien“ aufgeführt. Im Jahr 2008 gab es dem-

nach in 119 Ländern parlamentarische Demokratien. Das entsprach knapp 62 Prozent aller Staaten weltweit. Der bisherige Höchstwert wurde in den Jahren 2005 und 2006 mit 123 parlamentarischen Demokratien bzw. einem Anteil von 64 Prozent erreicht. In West- und Zentraleuropa sowie in Nord- und Südamerika ist die Demokratie die dominierende Staatsform (vgl. freedomhouse 2012).

Folgende Merkmale zeichnen gegenwärtige demokratische System aus: Freie, allgemeine und geheime Wahlrechtssysteme oder Abstimmungsformen wie etwa Volksentscheide oder Volksbefragungen, das Mehrheits- und Konsensprinzip, die politische Repräsentation durch gewählte Organe und Parteien, den Respekt der politischen Opposition und die Akzeptanz von Bürgerbeteiligungsformen, die Achtung, die Wahrung und die Verfassungsmäßigkeit des Schutzes der Menschenrechte, die Mitwirkung und Beteiligung von Interessenverbänden an der politischen Entscheidungsfindung, die Förderung und die Wahrung der Meinungsfreiheit, die Förderung und die Erhaltung der sozialen Sicherheit, des sozialen Friedens und der sozialen Gerechtigkeit. Diese beispielhafte Aufzählung grundlegender Prinzipien eines, an der Volkssouveränität orientierten und organisierten Gemeinwesens, wären als Grundanforderungen der politisch-demokratischen Bildung zu sehen.

Die angeführten Aspekte wären um eine gründliche Analyse gegenwärtiger Herrschaftsverhältnisse und Verteilungsprozesse zu erweitern. Auch wenn der „arabische Frühling“ im letzten Jahr einen neuerlichen Schub zur Demokratisierung ermöglichte, zeichnen sich große Gefahren ab. Erstens: Eine enorme verteilungspolitische Schiefelage sowohl in der Weltgesellschaft als auch innerhalb der Staaten zwischen Wohlhabenden und sozial Ausgegrenzten. Zweitens: Die ungeheuerliche Dominanz eines „entfesselten Finanzkapitalismus“, der ganze Volkswirtschaften in die Zahlungsunfähigkeit treibt. Oder, Drittens: Die Tendenzen der sozialen Ausgrenzung, die durch Arbeitslosigkeit, Working poor oder Armut entsteht, und die Teilhabe immer größerer sozialer Schichten missachtet. Dies sind Bedrohungen für das demokratische Gemeinwesen, die in der Folge zu Misstrauen und Verständnislosigkeit führen.

Didaktische Implikationen – Demokratiebildung

„Eine Demokratie ohne Demokraten (und Demokratinnen Anm. d. V.) kann es nicht geben“ vermerkt Oskar Negt in seinem Plädoyer über die Bedeutung der Demokratie für die bürgerlichen Tugenden. Wie viele Menschen würden sich, würde man sie in Form einer „Blitzumfrage“ interviewen, in Österreich als Demokraten/innen bezeichnen? Die Frage, aufgeworfen in einer Lehrveranstaltung mit Stu-

dierenden, erbrachte nach einer intensiven Diskussionsphase folgendes konsensuales Abstimmungsergebnis: Rund 30 Prozent der Bevölkerung würden sich als Demokraten/innen bezeichnen. Kritischer fiel der Befund, ebenfalls in einer Abstimmung unter den Teilnehmer/innen der „SPÖ-Kärnten-Nachwuchsakademie 2012“ aus – sie einigten sich auf einen Prozentsatz von max. 15 Prozent. Welche Bedeutung erfährt die Demokratie in unserer Gesellschaft wenn sich, nach Einschätzung junger Menschen, lediglich 15 – 30 Prozent der Erwachsenenbevölkerung als demokratisch denkende bzw. handelnde Menschen begreifen?

Noch ein weiterführender Gedanke des deutschen Sozialphilosophen in seiner Abhandlungen „Der politische Mensch“: „Demokraten sind nur als politische Wesen denkbar. Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die in ständig erneuerter Kraftanstrengung erlernt werden muss. Eine solche politische Verfassung der Gesellschaft ist auf Dauer nur haltbar, wenn die im Wesenskern einer solchen Ordnung enthaltene Idee der tendenziellen Überwindung nicht-legitimer Ungleichheit, der „Herrschaft der Menschen über Menschen“, für eine Bevölkerung Überzeugungskraft behält.“ (Negt 2010, S. 495)

Die hier vorgetragene Verknüpfung des POLITISCHEN – verstanden als jene Anstrengungen, Bemühungen und Aktivitäten, die die öffentlichen Angelegenheiten, also das Gemeinwesen berühren – mit dem DEMOKRATISCHEN erscheinen bemerkenswert. Das demokratische Projekt verlangt geradezu den politischen Menschen. Eine/n, der/die öffentlichen Angelegenheiten mit kritischem Blick im Auge behält, diese in einer reflexiven Beobachtung zu deuten versucht und bereit ist, sich aktiv am sozialen Leben zu beteiligen. Der Begriff SOZIAL wäre, in seiner ursprünglichen Deutung wörtlich als „gesellschaftlich“ zu übersetzen; damit sei auf eine zumeist einseitige Verweisung des Sozialen auf mildtätige Aktivitäten entgegnet.

Da eine Lebensform, die sich an demokratischen Prinzipien orientiert, in einer permanenten Kraftanstrengung erlernt werden muss, bedarf es einer kontinuierlichen Demokratie-Bildung in der Gesellschaft. Ein derartiger Bildungs- oder Lernvorgang erfordert einen legitistischen und sozialen Zuständigkeitsrahmen, abgestimmt auf unterschiedliche Bildungsebenen.

Zukünftige Herausforderung

Demokratische Bildung wäre in allen (organisierten) Bildungsprozessen, also überall dort, wo mit öffentlichen Mitteln Bildungsaktivitäten gefördert werden, mittels eines „Bildungserlass zur demokratischen

Bildung“ durch das Bildungsministerium zu verankern. Eine derartige ministerielle Vorgabe sollte den schulisch-universitären Kontext ebenso wie die unterschiedlichen Ebenen der Erwachsenenbildung bis hin zur arbeitsmarktfördernder Weiterbildung und Qualifizierung einschließen und entsprechende Vorgaben und Handlungsoptionen beinhalten.

Kritiker dieses Gedanken werden einwenden, dass etwa in Schulungen oder Kursen des Arbeitsmarktservice (AMS), in denen derzeit (ausschließlich) berufspraktische Inhalte vermittelt werden, demokratiebildende Inhalte kaum verankert werden können. Dem könnte Abhilfe geschaffen werden, indem nämlich eine Kombination von berufspraktischen und „sozialen“ Inhalten als didaktischer Rahmenbezug (immer) als Kernstück öffentlich-geförderter Bildung fest verankert wird. Bei öffentlichen Vergabeverfahren wären Ausschreibungskriterien dahingehend zu adaptieren, und Bewerber/innen müssten in ihren Angeboten die Zielsetzungen, Merkmale, Aktivitäten und die Fachvortragenden, die zur demokratischen Bildung beitragen, explizit anführen. Die Umsetzung dieser Vorhaben wäre in Tätigkeitsberichten und den Evaluierungen der Bildungseinrichtungen abzufassen.

Der hier angesprochen „Bildungserlass“ sollte weiteres eine Neuorientierung der politischen Bildung ermöglichen. Die Arbeiterkammer fordert beispielsweise im Positionspapier „Chancengerechtigkeit durch Bildung 2011“ eine „Schule der Demokratie“, in der neben der Wissensvermittlung die Aufgabe zukommt, die „Teilnahme und Teilhabe“ an der demokratischen Republik vorzubereiten. Die demokratische Gesellschaft benötige „aktive, mündige und zum selbstständigen Denken befähigte BürgerInnen“ und es bedarf einer „demokratischen Schule, in der rechtsstaatlich Prinzipien geachtet werden und Mitbestimmung bei der Gestaltung der Schule und des Unterrichts gelebt“ wird. So die Positionierung der gesetzlichen Interessenvertretung der Arbeitnehmer/innen in Österreich (vgl. Bundesarbeiterkammer 2011, S. 5).

Damit wird eindeutig zum Ausdruck gebracht, dass die „politische Bildung“ und ihre Wichtigkeit im schulischen Kontext zu stärken und durch konkrete Beteiligungsformen auszubauen wäre.

Es sei in Erinnerung gerufen, dass die Bildungsexperten/innen der Arbeiterkammer den „Grundsatzterlass zur politischen Bildung in den Schulen vom 11. April 1978, mit dem diese Materie als „Unterrichtsprinzip“ eingeführt wurde, in seiner „ursprünglichen Fassung“ mitformulierten und eindeutig Stellung bezogen: „Der Gewerkschaftsbund und die AK erklärt sich vorbehaltlos mit den inhaltlichen

Zielsetzungen des Erlasses einverstanden und signalisierte volle Unterstützung,...“ (Kremzar 2009, S. 5) Der Grundsatzterlass löste die bis dahin geltende „Staatsbürgerliche Erziehung“, aber auch den Unterrichtsgegenstand „Heimatkunde“ ab und wurde somit in den 1970er Jahren zur demokratischen (politische) Bildung umfunktio- niert wie die nachfolgende Anmerkung nochmals deutlich belegt: „Betrachtet man den Erlass Politische Bildung in den Schulen aber in seiner Gesamtheit vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung bis 1978, so bedeutet er zweifelsohne einen Bruch gegenüber der Tradition. Am deutlichsten kommt dies vielleicht darin zum Ausdruck, dass im gesamten Erlass kein einziges Mal der Begriff „Staat“ vorkommt. An seine Stelle ist der Begriff „Demokratie“ getreten.“ (ebd. S. 6)

Als Weiterführung der politischen Bildung ist die „Empfehlung Nr. 12/ 2002 des Minister/innen-Komitees an die Mitgliedsstaaten zur DEMOKRATISCHEN BILDUNG – EDUCATION FOR DEMOCRATIC CI- TIZENSHIP 2001-2004“, die vom Minister/innen-Komitee am 16. Ok- tober 2002 angenommen wurde, zu sehen. Das Dokument empfiehlt: „... der demokratischen Bildung im Rahmen ihrer Bildungspolitik und -reformen höchste Priorität einräumen, - Initiativen zur Förderung der demokratischen Bildung innerhalb der Mitgliedsstaaten und unter den Mitgliedsstaaten unterstützen ...“. (ebd. S. 47)

Angesichts der zunehmenden gesellschaftlichen Apathie bzw. dem Vertrauensverlust in demokratische Institutionen, die durch immer häufigere Fälle von Korruption, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit, ag- gressivem Nationalismus, Intoleranz gegenüber Minderheiten, Dis- kriminierung und gesellschaftlichem Ausschluss, entstand, ist eine Weiterentwicklung der demokratischen Gesellschaft zu forcieren, de- mokratische Bildung als lebenslanger Lernprozess zu verstehen und geeignete Umsetzungsmaßnahmen auf allen Bildungsebenen zu kon- zipieren. Damit ist gemeint: Das Primar- und Sekundarschulwesen (allgemeinbildende und berufsbildende Schulen), höhere Bildungs- einrichtungen (Universitäten und höhere Lehranstalten), die Erwach- senenbildung, alle Instrumente, Institutionen und Organisationen zur nicht formalen Bildung. Explizit wird angeführt, dass auch private, staatliche und nichtstaatliche, berufliche und freiwillige Beteiligte in die Planung, Umsetzung und Kontrolle der Politik zur demokrati- schen Bildung einzubeziehen wären (vgl. ebd. S. 46f).

Ein, bereits vorgeschlagener „Bildungserlass des Bildungsministe- riums zur demokratischen Bildung“ sollte die Bedeutung der Men- schenrechte hervorheben. In Erinnerung an die Deklaration der Menschenrechtserklärung (1948) sollte der 10. Dezember als Tag der „Demokratie, Freiheit und Menschenrechte“ als „Gedenktag“ im

Jahreskalender, analog zu den zahlreichen kirchlichen und den wenigen nichtkonfessionellen Feiertagen, etabliert werden. Das Bildungsministerium möge dafür eine entsprechende Fördersumme für Modelle/Projekte/Initiativen festlegen.

Mit diesen Handlungsoptionen würde die Bewusstwerdung gefördert, dass eine Mitgestaltung der öffentlichen Angelegenheiten – der „respublika“ – wie sie Hentig formuliert, unabdingbar ist und als Maßstab für eine allgemeine Menschenbildung, die sich an der Zufriedenheit des Gemeinwohls orientiert, gilt (vgl. Hentig 1999, S. 94f).

Zusammenfassung

Die Wesensmerkmale demokratischer Denkweise sind der Respekt vor und die Anerkennung des demokratischen Gemeinwesens als prioritäre Formung einer Verfassung, die neben der sozialen Sicherheit und der Achtung der Menschenrechte die gerechte Verteilung des erarbeiteten Wohlstandes gewährleistet. Demokraten/innen sind nur als „politische Wesen“ (Negt) denkbar. Demokratie ist die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung, die in ständig erneuerter Kraftanstrengung geübt und erlernt werden muss. Demokratiebejahendes Denken erfordert einen permanenten Lernprozess. Dieser bedarf legislativer Rahmenbedingungen als unabdingbare Voraussetzung für Reformbemühungen. Zur Belebung des demokratischen Bewusstseins wären neben den schulisch-universitären Bildungsinstitutionen auch die Erwachsenenbildung und arbeitsmarktfördernde Weiterbildungsmaßnahmen einzubeziehen. Demokratische Bildung versteht sich als Teil eines umfassenden politischen Bildungskonzeptes. Die historische Entstehungsgeschichte, die Entwicklung und die Ausschaltung der Demokratie in Österreich, sowie ein kritischer Blick für gegenwärtige Tendenzen sind einzubeziehen. Ein hier vorgeschlagener „Bildungserlass zur demokratischen Bildung – Vorgaben und Handlungsoptionen“ durch das Bildungsministerium würde den Bedeutungsrahmen demokratiepolitischer Bildung in Zukunft erweitern.

Literatur

ACHS, Oskar (1985) (Hrsg.): Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden. Jugend und Volk/Österreichischer Bundesverlag. Wien

Bundesarbeiterkammer (2011) (Hrsg.): Chancengerechtigkeit durch Bildung. Das Programm der AK zu Schule, Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung. Eigenverlag. Wien

FRIESSNER, Helmut (2006): Demokratie im Fadenkreuz. Die Attacken der Weltwirtschaft auf die demokratische Ordnung. PromediaVerlag. Wien

GÖHRING, Walter (1994): Sozialpolitik in Österreich seit 1948. AK/ÖGB Materialien für Erwachsenenbildung und Schule (Folienpaket/Chronik/Arbeitsunterlage). Institut zur Erforschung der Geschichte der Gewerkschaften und Arbeiterkammern, AK-Wien/Bildung, DROCHTER, Karl; MRKVICKA, Franz (Hrsg.): Elebmühl Druck & Verlag. Wien

HARD, Michael; NEGRI Antonio (2000): Empire. Die neue Weltordnung. Campus Verlag. Frankfurt/New York

HELFERICH, Christoph (2002): Geschichte der Philosophie. Von den Anfängen bis zur Gegenwart und Östliches Denken. 5. Auflage. Deutscher Taschenbuch Verlag. München

HENTIG, Hartmut von (1999): Bildung. Ein Essay. Beltz Verlag. Weinheim/Basel

KAUFMANN, Franz-Xaver (2003): Sozialpolitisches Denken. Die deutsche Tradition. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main

KREMZAR, Kurt (2009): Politische Bildung in Österreich. Bestandsaufnahme. Arbeiterkammer Wien (Hrsg.): Eigenverlag. Wien (Arbeitsdokument der Bildungsreferententagung 2009)

NEGT, Oskar (2002): Arbeit und menschliche Würde. 2. Auflage. Steidl Verlag. Göttingen

NEGT, Oskar (2010): Der politische Mensch. Steidl Verlag. Göttingen

PICHLER, Heinz (2012): Die Arbeiterkammer Kärnten (AK): Dienstleister/in und Interessenvertretung der Arbeitnehmer/innen. In: Grabmayer, Johannes (Hrsg.): Gemeinsam für Kärnten arbeiten. AK Kärnten 1922-2012. ÖGB-Verlag. Klagenfurt, S. 283-320.

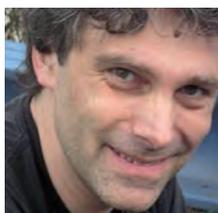
SCHULZ-REISS, Christine (2008): Nachgefragt: Menschenrechte und Demokratie. Basiswissen zum Mitreden. Bundeszentrale Politische Bildung (Hrsg.): Loewe Verlag GmbH. Bonn

VORLÄNDER, Hans (2004): Demokratie. Informationen zur politischen Bildung 284. Bundeszentrale für politische Bildung/bpb (Hrsg.): Neudruck 2009. SKN Druck und Verlag GmbH&Co.KG. Norden/Bonn

Internetadresse

<http://www.freedomhouse.org>

Kurzbiographien der AutorInnen



Thomas Hellmuth, Ass.-Prof. Dr.: Universität Salzburg, Fachbereich Geschichte, Abteilung Didaktik der Geschichte und politi-

schen Bildung, Initiator und wissenschaftlicher Leiter (2009 bis 2011) des Masterstudiums „Politische Bildung“ an der Johannes Kepler Universität Linz, Vorsitzender der österreichischen „Interessensgemeinschaft Politische Bildung“ (IGPB).



Martin Klemenjak, Mag. (FH) Mag. phil.:

Studierte Kommunales Management an der Fachhochschule Kärnten in Spittal/Drau und Pädagogik im Studien-

zweig Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Inhaber der Professur für Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Erwachsenenalter und Erwerbsleben an der Fachhochschule Kärnten in Feldkirchen; Leiter des Kärntner Gemeinde-Lehrlingsnetzwerkes (www.ibz-kaernten.at); Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrlingsausbildung, Erwachsenen- und Berufsbildung, Politische Bildung sowie Ländlicher Raum; Kontakt: m.klemenjak@fh-kaernten.at



Cornelia Klepp, Dr. phil.: Erziehungswissenschaftlerin; Universitätsassistentin an der Universität Wien (Arbeitsbereich Didaktik der Politischen Bildung); geschäftsführende Leiterin und wissenschaftliche Koordinatorin des Masterstudien-

programms „Politische Bildung“ durchgeführt in Kooperation zwischen den Universitäten Krems und Klagenfurt; Stellvertretende Vorsitzende der „Interessensgemeinschaft Politische Bildung“ (www.igpb.at); Forschungsschwerpunkte: Politische Bildung, Politikdidaktik, innovative Methoden der Politikvermittlung; Kontakt: cornelia.klepp@univie.ac.at



Andreas Petrik, Prof. Dr.: Studium der Politikwissenschaften, Germanistik, Pädagogik (Lehramt gymnasiale Oberstufe) an der Universität Marburg; Arbeit als Seminarleiter und Referent für politische Grundlagenseminare

und Rhetorikschulungen für SchülerInnen und StudentInnen beim Verein zur Förderung politischen Handelns e.V. in Bonn; wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg, Arbeitsbereich Didaktik der sozialwissenschaftlichen Fächer; ab dem Wintersemester 2008/09 Universitätsprofessor für Didaktik der Sozialkunde an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.



Heinz Pichler, Mag. phil.:

Erlerner Beruf Elektromechaniker (1977); Bildungsexperte und Erwachsenenbildner der Kammer für Arbeiter und Angestellte Kärnten; (nebenberufliches) Studium an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

mit Abschluss im Lehrfach Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenen- und Berufsbildung (2006); Arbeitsschwerpunkte: Vortragstätigkeiten und Publikation zu sozial- und bildungspolitischen Fachthemen, Aus- und Weiterbildung von BetriebsrätInnen, Abwicklung der AK-Bildungsförderung „Bildungsgutschein“, Planung und Durchführung von schulischen Projekten sowie von Seminaren, Fachtagungen und Ausstellungen; Kontakt: h.pichler@akktn.at



Otto Wucherer, Dipl.-Päd. MSc.:

Politikpädagoge an der Fachberufsschule für Tourismus Oberwollanig, Kärnten; Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule, am Institut für Fachwissenschaft, Fachdidaktik und

Pädagogik der Sekundarstufe I u. II, Fachgebiet: Politische Bildung und Methodenorientierte Politikdidaktik; Vorstandsmitglied der österreichischen „Interessensgemeinschaft Politische Bildung“ (IGPB).

Diese Ausgabe der Schriftenreihe „Arbeit & Bildung“
wurde in Kooperation mit dem Studiengang
Soziale Arbeit der Fachhochschule Kärnten, der
Pädagogischen Hochschule Kärnten – Viktor Frankl
Hochschule und der Interessensgemeinschaft
Politische Bildung erstellt.

ISBN-Nr.: 978-3-200-01985-0

Impressum:

Herausgeber, Medieninhaber und Verleger:
Kammer für Arbeiter und Angestellte für Kärnten
9021 Klagenfurt am Wörthersee, Bahnhofplatz 3

Redaktionsteam:

Mag. Martin Klemenjak (Leitung), Dr.in Cornelia Klepp,
Mag. Heinz Pichler, Otto Wucherer MSc

Die Verantwortung für die einzelnen Beiträge
liegt bei den jeweiligen AutorInnen.
Gestaltung: GAPasterk. Druck: Theiss GmbH
Mai 2012