

Politische Bildung an der PH Vorarlberg und der KPH

Edith Stein - eine Bestandsaufnahme Josef Windegger

2008 erfolgte der Start für eine Intensivierung der Politischen Bildung in Zusammenhang mit der Senkung des Wahlalters auf 16. Die Befähigung der jungen Menschen zu kompetenter Partizipation im Bereich des Politischen lautete die Zielvorgabe. Die Ausbildung der LehrerInnen im Sinne einer Professionalisierung der Politischen Bildung sollte mit dieser Intention Schritt halten. Inwieweit diese Absicht von Erfolg gekrönt ist, thematisiert der folgende Beitrag.

Es mag wohl eher selten der Fall im wissenschaftlichen Alltag sein, dass eine aktuelle Frage wie die in Bezug auf formale, inhaltliche und didaktische Aspekte der Politischen Bildung ähnlich einheitlich beantwortet wird. Mittlerweile scheinen das Ziel und das dafür maßgebliche fachliche Rüstzeug - im Wesentlichen Dispute im Zusammenhang mit nicht unwichtigen Details des österreichischen Kompetenzmodells wie zum Beispiel der nicht alle schlüssig dünkenden Unterscheidung zwischen „Sachkompetenz“ und „Arbeitswissen“ (vgl. Hellmut/Klepp 2010, 98f) ausgenommen - unumstritten und allenthalben akzeptiert zu sein. Auf die Entwicklung zu diesem meiner Meinung nach bedeutungsvollen, weil grundlegenden Konsens hinsichtlich der Basis für effiziente Politische Bildung wird in aller gebotenen Kürze eingegangen, um zumindest die wesentlichsten Argumentationsstränge aufzuzeigen. Die zu Beginn des dritten Jahrtausends für österreichische Verhältnisse eher unaufgeregte, von parteipolitischen Querelen mehr oder weniger verschonte und überwiegend auf Sachlichkeit abzielende Auseinandersetzung mit Politischer Bildung im schulischen Bereich - eine untypische Ausgangssituation vor dem Hintergrund jahrzehntelanger teils heftiger und leidenschaftlicher Kontroversen - öffnete ein „window of opportunity“ für die Intensivierung der Politischen Bildung in Schulen fast synchron zur Senkung des Wahlalters auf 16 im Jahre 2008. Das um „Politische Bildung“ erweiterte Fach „Geschichte und Sozialkunde“ in der 4. Klasse der Sekundarstufe sollte - zusätzlich zum seit 1978 erlassenen Unterrichtsprinzip - diesem politischen Willen,

nämlich das Herrschaftssubjekt zu erweitern, Rechnung tragen und ihn nachhaltig dokumentieren. Dass die Entscheidung, als ersten Schritt 16-Jährigen die Wahlerlaubnis zu erteilen und sie erst im nächsten, nämlich durch vermehrte Politische Bildung, zu kompetenterer Partizipation zu befähigen, eine zumindest eigenwillige und kurios anmutende darstellt, soll an dieser Stelle nur angemerkt, aber nicht diskutiert werden. Sie wird im Sinne einer Verbesserung der Demokratiequalität im Allgemeinen akzeptiert und bestmöglich für schulische Belange im engen Sinn interpretiert - gänzlich im Sinne Pelinkas (1995):

„Demokratie ist immer im Wandel begriffen. Es gibt keinen Stillstand. (...) Es gibt nicht den Endpunkt, den Punkt Omega, der irgendwie erreicht wäre oder demnächst erreicht werden kann. Es gibt keine Endstation, keine Perfektion. Wandel bedeutet, dass die Qualität zunehmen kann, aber eben auch, dass diese Qualität sich rückentwickeln kann.“ (S. 24)

Deshalb brauche es ein Aktiv-Bürgertum, das sich beteilige in den möglichen Formen: Die Schaffung von Basiselementen in der Schule stelle ein Qualitätsmerkmal für Demokratien dar.

Inwieweit Schule - gemeint ist hiermit sowohl die Bildungsstätte für junge Menschen bis zur Absolvierung der Matura als auch die für Studierende an Pädagogischen Hochschulen - diesem Anspruch gerecht wird und werden kann, stellt einen Aspekt dieses Forschungsberichts dar. Der Fokus wird hauptsächlich auf die Ausbildung der LehrerInnen an den PHs in Österreich im Allgemeinen und an den o.a. PHs im Besonderen gelegt: Hält die Lehre mit den Zielvorgaben Schritt? - das heißt im Konkreten, ob die curricularen Angebote den Bedarf im Sinne einer Professionalisierung der Politischen Bildung abdecken. Insofern nimmt dieser Bericht auch Bezug auf Herbert Dachs' Meinung, dass die „neue“ Politische Bildung zwar akzeptiert, aber noch nicht etabliert sei (vgl. Dachs 2008, 17f), „die alten Konfliktlinien um das Wie der Politischen Bildung an Brisanz verloren haben“ und für ihn der Zeitpunkt gekommen zu

sein scheint, „wesentliche Schritte in Richtung qualitativer und quantitativer Intensivierung zu setzen“ (ebd, 33). Für die österreichische Ebene wird mittels aktueller Analysen, die 2011/12 publiziert wurden, eine Bilanz präsentiert, die Erhebung an der PH Vorarlberg und an der KPH Edith Stein basiert einerseits auf einer Kritik des bestehenden Angebots und andererseits auf einer Befragung der Studierenden (Sommersemester 2012, 2./ 6. Semester HS/VS), die als PädagogInnen in spe eine wesentliche Funktion hinsichtlich der politischen Bewusstseinsbildung junger Menschen ausüben.

Ziele der Politischen Bildung

Wie einleitend bereits angemerkt, ist mittlerweile eine klare Zielvorstellung unter allen für schulische Belange maßgeblichen Persönlichkeiten – sowohl im wissenschaftlichen als auch im politischen Zuständigkeitsbereich – etabliert, was Politische Bildung als Domäne leisten soll. Die Erziehung des jungen Menschen zum mündigen, demokratischen und selbstbewussten – auch im Sinne eines sich seines selbst bewussten und sich selbst erfahrenden und reflektierenden Ich – Aktivbürger steht im Mittelpunkt der pädagogischen Bestrebungen. Der nach teils obskuren und größtenteils die eigene Macht konservierenden Vorgaben seitens staatlicher Institutionen und Funktionäre funktionierende „Staatsbürger“ sollte der Vergangenheit angehören, der Citoyen sollte eine eigenständige Persönlichkeitsstruktur entwickeln, die demokratischen Prinzipien im eigentlichen Sinn des Begriffs entspricht. Im Folgenden werden die maßgeblichen Vorgaben für zwei Hauptbetroffene, nämlich die Adressaten SchülerInnen und Lehrende, in den Kernaussagen zusammengefasst.

Adressat Lernende

Im Bundesgesetzblatt (Teil II, Jahrgang 2008) mit der Verordnung über die Änderung des Lehrplans für den Pflichtgegenstand „Geschichte und Sozialkunde“ wird festgehalten, dass

eine Erweiterung des Titels durch „Politische Bildung“ erfolgt und „der Vermittlung von (...) politischen Kompetenzen besonders Beachtung zu schenken“ sei. Der Katalog an Kompetenzen beinhaltet die Fertigkeit, Fähigkeit und Bereitschaft der SchülerInnen, auf politische Herausforderungen professionell reagieren zu können und zu wollen. Konkret gemeint sind die seriöse Beurteilung und die Produktion politischer Manifestationen (Politische Urteilskompetenz), die Beherrschung von Methoden zur Analyse und Artikulation politischer Statements (Politische Methodenkompetenz), die aktive Teilnahme an politischen Prozessen (Politische Handlungskompetenz) sowie ein kontextorientiertes Wissen (Politische Sachkompetenz). Auf eine intensive und detaillierte Auseinandersetzung mit dem österreichischen Kompetenzmodell wird hier aus thematischen Gründen verzichtet, verwiesen sei auf eine Fülle von Literatur, die sich bereits ausführlich damit beschäftigt (u.a. Krammer 2008; Kühberger 2009). Angemerkt soll aber an dieser Stelle werden, dass die Strategie der Vermittlung von Wissen über das Politische für österreichische Verhältnisse Neuland darstellt: Die Interpretation von Wissen als Rüstzeug für eine seriöse Auseinandersetzung des jungen Menschen mit politischen Phänomenen geht weit über das reine Faktenwissen – es besitzt eigentlich nur mehr instrumentellen Wert – hinaus, inkludiert Bewusstseinsbildung, das demokratische Agieren im eigentlichen Sinn automatisiert. Das Lernen ist nur mehr eine Basis für das Tun, Faktenwissen so gesehen nur Stütze für seriöses politisches Handeln. Ziel der Wissensvermittlung ist nicht ein sogenanntes Allgemeinwissen, dessen Umfang und Inhalt mehr als strittig sind, sondern ein themenspezifisches, das kompetenzorientiert interpretiert und ausgerichtet ist. Die Schülerin/der Schüler als politisch aktiv Partizipierende stehen im Fokus des Unterrichts, und nicht als passiv einem vorgegebenen Wissenskatalog unterworfenen Untertanen. Das o.a. Gesetz berücksichtigt diese Intention nachdrücklich unter der Überschrift „Historische und politische Einsichten“:

„Verstehen (...) politischer Handlungen im Kontext der jeweiligen Zeit und Aufbau eines

reflektierten und (selbst)reflexiven (...) politischen Bewusstseins.“

Hellmuth und Klepp (2010) subsumieren diesen Ansatz unter dem Schlagwort „selbst-reflexives Ich“, das in der Lage ist, „durch die ständige Reflexion über das Ausmaß der individuellen Autonomie zu begegnen, die zwar durch Sozialisationsprozesse partiell eingeschränkt ist, allerdings durchaus auch die aktive Aneignung von Umweltbedingungen gestattet.“ (S. 95) Unter der Zielvorstellung „Emanzipation“ verstehen die Autoren den Versuch, „sich von den „Fesseln“ der Sozialisation zu befreien, indem diese kritisch reflektiert und bewusst gemacht werden.“ (ebd.) Dass darüber hinaus im Lehrplan auch noch „differenzierte Betrachtungsweise“ und „Schulung multiperspektivischer Betrachtungsweise“ als Bestandteile eines kritischen historischen und politischen Bewusstseins besondere Erwähnung als Faktoren der Politischen Bildung finden, unterstreicht die neue Sichtweise. Im Vordergrund steht die Interpretation des Politischen als dynamischer Prozess, für den nur der kritische und selbstständig und seriös handelnde Aktivbürger gewappnet ist. „Maßstab muss die Lernentwicklung der Adressaten sein“, hält Sander (2008, 207) nachdrücklich fest. Die Bedeutsamkeit der Adressatenorientierung betont auch Schelle in einem Überblick mit Nachdruck:

- „ernst nehmen und ernst genommen werden in Bezug auf politische Manifestationen
- Rekonstruktion subjektiv und objektiv wichtiger Lernkontexte
- Orientierung bei inhaltlichen Auseinandersetzungen am eigenen Werde- und Bildungsgang sowie gesellschaftlichen Verhältnissen“ (Schelle 2005, 88).

Die zitierten Gesichtspunkte sind nur exemplarisch angeführt für den mehr oder weniger herrschenden Gleichklang im wissenschaftlichen Diskurs bezüglich der Bedeutung der Politischen Bildung. Ein didaktisches Programm dieser Art stellt insofern einen relevanten Baustein lebensorientierten Politikunterrichts

dar, als „eine zukunftsorientierte politische Didaktik einen wesentlichen Beitrag zur Wiedergewinnung der Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft leisten und den jungen Menschen dazu verhelfen kann, eine lebenswerte und ermutigende Zukunftsperspektive zu entwickeln“ (Weinbrenner 1997, 166).

Sanders Appell (2005, 17): „Tatsächlich stand und steht jede menschliche Gesellschaft vor dem Problem, eine Struktur für die Regelung ihrer gemeinsamen Angelegenheiten zu entwickeln, als Politik zu organisieren – und diese politische Struktur den Gesellschaftsmitgliedern, insbesondere der jungen Generation, in Lernprozessen zu vermitteln“, unterstreicht die Notwendigkeit dieses didaktischen Ansatzes überaus deutlich, der – frei nach Max Frisch – Menschen dazu befähigen und motivieren kann, Politik richtig zu interpretieren, nämlich sich in die eigenen Angelegenheiten einzumischen.

Adressat Lehrende

Der Beutelsbacher Konsens, der 1976 auf einer Tagung der Landeszentrale für Politische Bildung Baden Württemberg Grundsätze für die Politische Bildung festgelegt hat, ist ein Meilenstein für die Neuorientierung des Politikunterrichts an Schulen. Obzwar bundesdeutscher Provenienz, hat er bis dato prägenden Einfluss auch auf die österreichische Schulsituation. (Dieses Faktum – neben vielen anderen – unterstreicht die Vorreiterrolle der BRD in Belangen der Politischen Bildung. Österreich hat vielfach in Deutschland Entwickeltes nur für eigene Zwecke adaptiert – zum Beispiel ist das aktuelle österreichische Modell der sogenannten kompetenzorientierten Bildung ohne den Blick über die Grenze ins Nachbarland schwer vorstellbar.) Die drei Grundprinzipien sind nach wie vor „der“ Maßstab für Politische Bildung:

„I. Überwältigungsverbot.

Es ist nicht erlaubt, den Schüler - mit welchen Mitteln auch immer - im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der "Gewinnung

eines selbständigen Urteils" zu hindern. (...)

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.

Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. (...)

3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren,

sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen.“ (Schiele/Schneider 1977, 179f)

Die meiner Ansicht nach bedeutsamste Konsequenz dieses Konsenses besteht in der Interpretation des Politischen als dynamische und offene Prozesslandschaft. Die Akzeptanz individueller Möglichkeiten, als verändernde Kraft an Politik zu partizipieren, die Toleranz gegenüber Multiperspektivität, das Ja zu Pluralismus und damit verbundenen Konflikten als Demonstrationen persönlicher Freiheit eröffnen neue Perspektiven der Politischen Bildung im Sinne einer differenzierten Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Konflikten. Der weite Politikbegriff in Verbindung mit dem engen Politikverständnis schafft die Grundlage für diese didaktische Positionierung, zumal diese Definition des Politischen jeden Menschen als permanent an politischen Prozessen Beteiligten versteht. Bestätigung findet diese Ansicht in Pelinkas Forderung nach einer „Abkehr von der Vorstellung einer ausschließlich oder auch primär als „Staatsbürgerkunde“ bezeichneten Institutionenlehre und damit auch die Berücksichtigung affektiver Bildungselemente – neben den unverzichtbaren kognitiven.“ (Pelinka 2008, 83) Eine Balance zwischen Sozialem Lernen und Wissensvermittlung auf wissenschaftlicher Grundlage sei eine Prämisse einer effizienten Politischen Bildung. Dieses Grundmuster der Politischen Bildung beinhaltet eine wesentliche Facette des Anforderungsprofils für einen Politischen Bildner/eine Politische Bildnerin, nämlich wissenschaftliches Wissen als Ba-

sis zu betrachten, und nicht politische oder weltanschauliche Überzeugungen. Die Unterscheidung zwischen Privatmeinungen und fachlichen Aufgaben der Politischen Bildung sei „Basis für eine breite Verständigung über professionelle Standards“ (Sander 2005, 17) der Politischen Bildung. Sander gewahrt ein Spektrum des Politikunterrichts, das von Missionierung durch Erzieher bis hin zur selbstständigen Auseinandersetzung der Lernenden mit politischen Prozessen/Themen/Herausforderungen ohne vorweggenommene Ergebnisse reicht. Die Mündigkeit der SchülerInnen stelle das Ziel dar, das nur in der Demokratie realisierbar sei, weil „Freiheit“ eine unabdingbare Basis bilde. Die Lehrenden sind mit einem Anforderungsprogramm der Politischen Bildung konfrontiert, das nur mit einem hohen Maß an Kompetenz zu bewältigen ist. Die im Folgenden präsentierte Palette von Elementen der Professionalität der Lehrenden im Bereich der Politischen Bildung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dient als Denkanstoß und Impuls, sich mit dem Thema kritisch auseinanderzusetzen, um den Ansprüchen gerecht werden zu können. Dass u.a. Bezug auf Sutors Publikation, der in den 1970ern und 1980ern teils modern anmutende Anforderungen präsentierte, genommen wird, soll darauf hinweisen, wie lange der Diskurs hinsichtlich einer effizienten Politischen Bildung bereits aktuell ist und offensichtlich nicht allenthalben seinen Niederschlag gefunden hat:

- „gediegene“ fachwissenschaftliche Kenntnisse, breites allg.-politisches Wissen
- politisches Interesse und reflektiertes politisches Engagement
- die Fähigkeit, in Alternativen zu denken und in der dialogischen Auseinandersetzung Anwalt von Alternativen zu sein, auch wenn sie nicht die eigenen sind
- Respekt vor der Schülerpersönlichkeit und -meinung, verbunden mit der Kunst, Vorurteile und falsche Fixierung aufzulösen
- Lernfähigkeit und Offenheit für neue Argumente
- Die Fähigkeit, Lernprozesse zu planen und zu steuern, ohne autoritär zu führen
- Grundgesetztreue ohne die Neigung zum

Dogmatischen und zur Indoktrination (vgl. Sutor 1984, 176f)

Die Ausdehnung des Politischen auf einen komplizierten sozialen Kontext findet sich bereits bei Roloff unter „Verpflichtung der Lehrer“:

- Die Politikdidaktik (...) muss das soziale Feld in seiner Gesamtheit, in dem sich politische Entscheidungen vollziehen, einbeziehen, das heißt nicht nur normativen, sondern auch empirischen Charakter haben.“ (Roloff 1974, 17)

Breit und Gangel verlangen, dass die Lehrperson „nicht nach einem Drehbuch arbeitet, sondern in den lebendigen Austausch mit seinen Schülern eintritt, (...) die Bindung an eine Struktur in Einklang bringt mit der für politische Entscheidungsprobleme unverzichtbaren Offenheit bezüglich des Ergebnisses.“ (Breit/Gangel 1996, 12) Wissenschaftlich fundiertes Wissen seitens des Lehrenden fordert Weißeno ein: „Die Vermittlung zwischen alltäglichem politischem Meinen und einer begrifflich exakten politischen Analyse scheint den Lehrenden als Experten für das Unterrichten auch heute noch Schwierigkeiten zu bereiten. Es ist zu wenig bewusst, dass das Meinen wie das Glauben eine epistemische Kategorie ist, mit der ich etwas in gewisser Weise für wahr halte. Wissen hingegen ist durch Denkprozesse erzeugt. Es setzt Bewusstsein, Begründbarkeit und Referentialität voraus.“ (Weißeno 2005, 133)

Schelles Konsequenzen für PädagogInnen in ihren Kernpunkten:

- auf Kompetenzen der Schüler setzen
- „sokratische Gesprächsfähigkeit“ = Diskursfähigkeit
- Analysefähigkeit mit Zielrichtung kritische Urteilsfähigkeit
- Moderatorenrolle: Lernhelfer ohne Verzicht auf Strukturierungshilfe bzw. Rückmeldefunktion (vgl. Schelle 2005, 88)

Bei aller Unterschiedlichkeit der Akzentuierung und der sprachlichen Ausgestaltung der Gedanken lässt sich doch eine Quintessenz für die

Lehrenden formulieren:

- Die Prinzipien des Beutelsbacher Konsens bieten ein Design für den Unterrichtenden, das als Basis breite Akzeptanz findet.
- Die Lehrenden agieren nicht nur als Vermittler von kognitiven Fakten, sondern agieren auch als Politische Bildner auf affektiver Ebene, insofern ist die Fähigkeit zur Selbstreflexion ein maßgeblicher Faktor.
- Wissenschaftlich fundiertes Wissen gespeist „aus der Didaktik der Politischen Bildung als einer akademisch-wissenschaftlichen Disziplin sowie aus den Sozialwissenschaften und hierbei insbesondere aus der Politikwissenschaft“ (Sander 2012, 51).
- Diagnosekompetenz in Bezug auf die Einschätzung der AdressatInnen und „das Ziehen der entsprechenden Konsequenzen daraus für die Lerngruppe“ (Ecker 2012, 88).
- Methodenkompetenz im Sinne von Methodenvielfalt.

Diese Job Description mündet in einem Politikunterricht mit folgenden Auflagen:

- keine reine Institutionenkunde, sondern Bandbreite des engen und weiten Politikverständnisses mit der Verklammerung durch Sozialisation und Addition, denn „Politik kommt immer da ins Spiel, wo Konflikte und Probleme im Zusammenleben von Menschen durch die Herstellung und Durchsetzung allgemeiner Verbindlichkeit geregelt werden müssen.“ (Henkenborg 2012, 37)
- Reflexion des eigenen politischen Bewusstseins
- Konfliktorientiertheit statt Konkordanz
- Förderung der Diskursfähigkeit der Lernenden
- keine Scheinlösungen und kein Scheinwissen
- Überwältigungsverbot für den Lehrenden, im Vordergrund steht die freie Meinungsbildung der SchülerInnen
- Betroffenheit durch Themenwahl aus dem Umfeld der SchülerInnen
- Lebenswelt der SchülerInnen als Ausgangspunkt der Politischen Bildung
- keine Indoktrination im Sinne von „Instrumentalisierung der Politischen Bildung für partikulare politische Interessen“ (Sander 2008, 207)

Der Status quo in der LehrerInnen-Ausbildung

Die Ansprüche an eine wirksame Politische Bildung sind hoch, dementsprechend bewegt sich auch die Beschreibung des Anforderungsprofils des Politischen Bildners/der Politischen Bildnerin auf einem Niveau, das nur durch eine adäquate Ausbildung zu erreichen ist. Ob die diesbezüglichen Angebote an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich im Allgemeinen und an der PH Vorarlberg bzw. KPH Edith Stein im Besonderen mit den Zielvorgaben Schritt halten, das heißt konkret, ob die Curricula den Bedarf im Sinne einer Professionalisierung der Politischen Bildung abdecken, ist die zentrale Fragestellung dieses Abschnittes des Forschungsberichts. Auf zwei Ebenen wird auf diesen Aspekt Bezug genommen: Einerseits werden Publikationen, die sich mit der Situation an österreichischen PHs auseinandersetzen und die Curricula der PH Vorarlberg und Edith Stein analysiert, andererseits basiert die Erhebung an den o.a. PHs auf einer Befragung der Studierenden, die als künftige PädagogInnen eine wichtige Funktion hinsichtlich der politischen Bewusstseinsbildung junger Menschen ausüben. Die Informationen über die österreichische Situation stammen von Bestandsaufnahmen, die in der „Schriftenreihe der Interessensgemeinschaft Politische Bildung“ (Diendorfer/Hellmuth 2012) publiziert worden sind. Hellmuth stellt eingangs ernüchtert und ernüchternd fest, die Politische Bildung in Österreich gleiche noch immer einer Baustelle, nicht einmal deren geplantes Fundament sei stabil: „So scheiden sich in Österreich allein beim Verständnis Politischer Bildung die Meinungen: Einerseits wird sie als Staatsbürgerkunde verstanden und erscheint durch die stark normativen, staats- und konsensbezogenen Elemente als unpolitisch. (...) Zum anderen wird unter Politischer Bildung zunehmend die Herausbildung von ‚AktivbürgerInnen‘ verstanden, womit in Österreich die Furcht vor parteipolitischer Indoktrination geweckt wird.“ (Hellmuth 2012, 12) Dieser Befund würde bedeuten, dass – wie oben angeführt – auf wissenschaftlicher Ebene mittlerweile ein tragfähiger und akzeptierter Konsens in Bezug auf die Definition von

Politischer Bildung bestünde, allerdings sich noch nicht allgemeiner Akzeptanz erfreute. Hellmuth sieht die Gründe in der sogenannten österreichspezifischen „Dialektik des Unpolitischen“ (ebd.), die nach wie vor relevant seien. Er attestiert zwar Diskussionsbereitschaft und Entwurf unterschiedlicher Theoriemodelle und Didaktikkonzepte in den letzten Jahren, weist aber auf gravierende Defizite sowohl in der Forschung zur Politischen Bildung als auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung hin. So stelle sich zum Beispiel die Situation der Politischen Bildung in der LehrerInnenausbildung an den PHs als defizitär dar, „zumal nur eine geringe Anzahl an Stunden – zumeist nur eine Semesterwochenstunde – dafür reserviert ist.“ (ebd., 16) Auch in der Fort- und Weiterbildung sei der Stellenwert der Politischen Bildung nur peripher mangels systematischer Ansätze: „An den PHs werden etwa einzelne Lehrveranstaltungen und Kurzlehrgänge zu oft willkürlich gewählten Themen der Politischen Bildung angeboten.“ (ebd.) Die Auflistung von PH-Angeboten beschränkt sich allerdings auf die PH Oberösterreich und die PH Tirol (vgl. ebd., 111), dass ein mittlerweile seit 2009 viersemestriger Lehrgang „Politische Bildung kompetenzorientiert“ an den PHs Vorarlberg und Edith Stein in Zusammenarbeit mit der Universität Innsbruck regelmäßig stattfindet, wird nicht erwähnt – vielleicht ein Indiz für die von Hellmuth beklagte fehlende Vernetzung der Ausbildungs- und Informationsschienen.

Elisabeth Fintls (2012) Beschreibung der Situation der Politischen Bildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol (S. 127ff) hält als entscheidendes Signal für den Stellenwert der Ausbildung die signifikante Reduktion des Stundenausmaßes im Vergleich zum Angebot der Pädagogischen Akademien fest: „Die neuen Curricula der PH sehen für die (...) Studiengänge nur mehr im 6. Semester jeweils eine Semesterwochenstunde in Form einer Vorlesung vor“ (ebd., 127). Trotz der Möglichkeit, Themenbereiche der Politischen Bildung in anderen Lehrveranstaltungen zu behandeln, zum Beispiel im Modul „Regional Identity and European Citizenship“, wird seitens der Autorin resümierend festgehalten: „Der Großteil der Studierenden

an der PH Tirol erhält aber durch die Verringerung der Lehrveranstaltungen von insgesamt vier Semesterwochenstunden auf eine für die Erfüllung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung keineswegs die nötige Basis.“ (ebd., 131) Sander (2012) stößt ins gleiche Horn, wenn er meint: „Nach wie vor ungelöst ist allerdings das Problem der unzureichenden wissenschaftlichen Ausbildung des pädagogischen Personals und damit der wissenschaftlichen Fundierung der Praxis Politischer Bildung.“ (S. 51f)

Die Lage an den PHs Vorarlberg und Edith Stein unterscheidet sich von den österreichweit evidenten nur marginal. Unter „Ergänzende Studien“ wird sowohl in Vorarlberg als auch in Tirol Politische Bildung mit einer Semesterwochenstunde platziert – als Seminar in Feldkirch und als Vorlesung in Sams. Ähnlich der Situation an anderen PHs sind Lehrveranstaltungen anderer Domänen durchaus kompatibel für Politikunterricht, aber nicht exklusiv als der Politischen Bildung zugeordnet ausgewiesen. Um das Defizit vor allem im Bereich der Aus- und Fortbildung der Lehrenden im Fachgegenstand „Geschichte/Sozialkunde und Politische Bildung“ einigermaßen abzudecken, wird seit 2009 der viersemestrige Lehrgang „Politische Bildung kompetenzorientiert“ in einer Kooperation Vorarlberg/Tirol angeboten. Den ersten absolvierten 22 erfolgreich, den zweiten (seit Sommersemester 2012) belegen 25 TeilnehmerInnen. Lehrveranstaltungen im Curriculum für das Fach „Geschichte und Sozialkunde“, wie „Geschichte der politischen Ideen oder Ideologien“ oder „Politische Systeme in Europa und Nordamerika“, erweitern das Ausbildungsangebot, wenngleich festzuhalten ist, dass Letzteres nur den zukünftigen LehrerInnen für Geschichte vorbehalten ist und nicht in Politischer Bildung eindeutig und unmissverständlich verankert ist. Es scheint legitim zu sein, von einer Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit hinsichtlich der Situation der Politischen Bildung an den PHs zu sprechen.

Die Definition dessen, was Politische Bildung ist und sein soll, ist ziemlich eindeutig und nachvollziehbar; Politische Bildung in der

Schulrealität – sowohl in der Aus- und Fortbildung als auch im Unterricht – ist bestenfalls und sehr optimistisch formuliert auf dem Weg dorthin, insofern ist Hellmuths Bewertung, wonach „Heinrich Ammerers Befund, dass Politische Bildung ‚als Sorgenkind (...) erwachsen‘ werde, sich ‚im Aufbruch‘ befinde und ‚ihre pubertäre Sinnkrise endgültig überwunden‘ habe“, zu optimistisch ausgefallen sei, einiges abzugewinnen (ebd., 15). Offensichtlich ist es eine nachvollziehbare kritische Position, bilanzierend von einem Torso der Politischen Bildung in Österreich zu sprechen, zumal auch ich anderen Bildungsinstitutionen von Universitäten über Schulen bis zu Einrichtungen der Andragogik teils gravierende Schwachstellen auszumachen sind (vgl. Beiträge in der Schriftenreihe der IGPB).

Die Perspektive der künftigen Lehrenden - Befragung von Studierenden an der PH Vorarlberg und KPH Edith Stein

Mag auch dem Eröffnungsmodus der Lehrveranstaltung „Politische Bildung“ an der PH Vorarlberg und der KPH Edith Stein eine gewisse Monotonie anhaften oder bescheinigt werden, es handelt sich dabei um eine Attitüde meinerseits, die Studierenden mit einem sehr wichtigen Sachverhalt zu konfrontieren. Auf die Fragen nach ihrem persönlichen Verhältnis zur Politik und ihren Erwartungen an eine Vorlesung bzw. ein Seminar, die sich offensichtlich mit Politischem auseinandersetzen, muss von jedem Teilnehmer und jeder Teilnehmerin während der Vorstellungsrunde eingegangen werden.

Ähnlich konstant wie der rituelle Verlauf der Anfangsphase zeigt sich die qualitative Bandbreite der Antworten, die sich zum weitaus größten Teil inhaltlich decken: Mehr oder weniger unisono wird Politik reduziert auf den inneren Kern, über den man „zu wenig wisse“ (gemeint ist damit fast hauptsächlich die klassische Institutionenkunde). Es herrsche eine große Distanz zu dieser Welt, die zwar als mächtig und wichtig, aber als fast unbe-

einflussbar und unerreichbar vom Einzelnen definiert wird. Auf dieser exklusiv anmutenden Ebene agierten politische Funktionäre, meist abgehoben und inkompetent, das heißt, dass Politik von der Mehrheit als das intransparente Wirken eines eingeweihten elitären Zirkels wahrgenommen wird, der sich der Kontrolle der Gesellschaft entzogen hat. Die Partizipation beschränkt sich bei den meisten auf das Wählen, darüber hinaus reichende Möglichkeiten werden nur höchst selten in Anspruch genommen bzw. nicht als „politisch“ wahrgenommen und interpretiert.

Mit großer Ehrlichkeit und Offenheit geben die Studierenden Auskunft über ihre Verortung des Politischen in ihrer Welt und bekunden auch ihre Bereitschaft, sich zumindest während eines Semesters auf politische Aspekte einzulassen, was bedeutet, sich ganz unvoreingenommen mittels differenzierter Betrachtungsweisen politischer Sachverhalte provozieren zu lassen.

Das Programm der Lehrveranstaltung fällt gemäß dieser Vereinbarung aus – es reicht von Sichtweisen des Politik- und Demokratiebegriffs über Kontakte mit politischen Funktionären sowie politische Kommunikation bis zur Didaktik der Politischen Bildung. Ein Weniger ist ein Mehr – das bedeutet für die Lehrveranstaltung, eine überschaubare Zahl von Aspekten tiefgehend zu behandeln, um auf der Ebene der Bewusstseinsbildung Wirkung zu erzielen, und nicht nur im Bereich des kognitiven Wissenszuwachses, sprich: Vergrößerung des Faktenwissens. Diesem Motto Rechnung tragend, spielt der Diskurs eine wesentliche Rolle im Prozedere der Veranstaltung: Differenziertes Denken und Orientierungskompetenz auf wissenschaftlichen Grundlagen stehen markant im Fokus der Lehrveranstaltung.

124 StudentInnen (HS, VS) des Sommersemesters 2012 geben in einem Fragebogen darüber Auskunft, inwieweit die Lehrveranstaltung „Politische Bildung“, die an den PHs in Feldkirch und Sams von allen zu belegen ist, imstande ist, den Bedarf an Einblicken in politische Phänomene abzudecken, auch um ein taugliches

Rüstzeug für die Unterrichtsarbeit zu besitzen. Die Statements zum PH-Angebot für Politische Bildung im Speziellen und zum Stellenwert des Politikunterrichts im Allgemeinen sind insofern von großem Interesse, als sie aus der Perspektive derer stammen, die einen wesentlichen Beitrag zur Evaluation zu leisten imstande sind. Die Bewertungsskala reicht von „stimme völlig zu“ über „stimme eher zu“ und „stimme weniger zu“ bis „stimme gar nicht zu“.

Die Ergebnisse der Befragung

Vor dem Hintergrund des Status quo in der Diskussion über eine Qualitätsverbesserung der Politischen Bildung (vgl. Sander 2012, 51ff) gewinnen die Stellungnahmen der Studierenden an Relevanz, zumal sie im Kern die prekäre Situation tangieren: Wie eingangs erwähnt, zeigten zum Beispiel Spontanaktionen wie die Änderung des Fachgegenstandes „Geschichte und Sozialkunde“ im Jahr 2009 durchaus das vorhandene Problembewusstsein um Defizite in der Politischen Bildung, allerdings scheinen die Maßnahmen noch nicht als effizient im Sinne einer Professionalisierung des Politikunterrichts von den Lehrenden in spe bewertet zu werden. 74,2% halten den neuen Fachgegenstand „Geschichte/ Sozialkunde und Politische Bildung“ für zu gering in seiner Kapazität zur Verbesserung der politischen Kompetenzen von jungen Menschen. Dass über zwei Drittel der Studierenden den Sinn der Senkung des Wahlalters in Zweifel ziehen, dürfte durchaus mit diesem Ergebnis in Zusammenhang stehen. Offensichtlich wird den 14-Jährigen noch nicht die Reife attestiert, politisch in verantwortungsvoller Weise mitbestimmen zu können. Das Plädoyer von 83,9% für die Einführung eines eigenen Fachs für Politische Bildung trägt dieser Mehrheitsmeinung eindrucksvoll Rechnung. Offenbar halten sie diesen Schritt für geeignet, um die Politische Bildung im erforderlichen Maß zu intensivieren, das heißt, ihr ausreichend Raum zur Erfüllung der Zielformulierung zur Verfügung zu stellen. Dass darüber hinaus auch eine eindeutige Etikettierung der Politischen Bildung einhergeht, wäre wohl wünschenswerter Ne-

benefekt, zumal dadurch der Stellenwert des Politikunterrichts gesteigert werden könnte. Dass „die bislang eher wenig systematisch in die verschiedenen Kombinationsfächer eingebauten Inhaltvorgaben für Politische Bildung zu einem Kerncurriculum weiterentwickelt werden, das von der Volksschule bis zur AHS-Oberstufe und dem beruflichen Bildungswesen reicht“ (ebd., 57), würde diesem Wunsch nur förderlich sein. 65,3% stimmen „völlig“ und 27,4% „eher“ der Ansicht zu, dass Politische Bildung als schulische Domäne sehr wichtig sei für die Heranbildung „aktiver demokratischer BürgerInnen“. Dieses Votum zeigt eindrücklich, dass sich die StudentInnen dessen bewusst sind, wie prägend schulischer Unterricht im Bereich der Demokratieerziehung wirken soll und kann. Diese Einstellung darf als optimale Basis für nachhaltige Politische Bildung interpretiert und genutzt werden.

Es ist nur konsequent im Beurteilungsverhalten der StudentInnen, dass sie der Lehrveranstaltung „Politische Bildung“ Bedeutsamkeit zumessen: Die Hälfte stimmt der Aussage „Die Lehrveranstaltung ist wichtig“ völlig zu, 42,7% eher zu. Die Forderung nach einer professionellen, sprich wissenschaftlich fundierten Ausbildung ist legitim. Eine Verbesserung bzw. Intensivierung wird von einer Mehrheit gutgeheißen, zumal durch den Besuch der Lehrveranstaltung ein positiver Effekt vermeldet wird: 82,2% stimmen der Aussage zu, dass die Lehrveranstaltung ihr politisches Bewusstsein positiv beeinflusst habe. Dass die Mehrheit der StudentInnen einem Ausbau bzw. der Verbesserung der Ausbildung im Bereich der Politischen Bildung das Wort redet, ist ein Aspekt, der auch für Sander symptomatisch ist: „Nach wie vor ungelöst ist allerdings das Problem der unzureichenden wissenschaftlichen Ausbildung des pädagogischen Personals und damit das der wissenschaftlichen Fundierung der Praxis Politischer Bildung.“ (ebd., 51) In welcher Form eine Lösung des Problems erreicht wird, Sanders Diskussionsbeitrag sieht sie entweder in der „Fortentwicklung der bestehenden Strukturen“ als Plan A oder in der „Einführung eines eigenen Fachs mit eigener Fachlehrerausbildung“ als

Plan B, ist politischen EntscheidungsträgerInnen vorbehalten. Wird eine Politische Bildung gewünscht und gefordert, die modernen gesellschaftlichen Entwicklungen und Ansprüchen im Rahmen einer funktionierenden Demokratie Genüge tun sollte, scheint eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Aufgabe allerdings von höchster Dringlichkeit zu sein. Bilanzen wie die Eckers (2010): „Im Grunde genommen unterrichtet der Großteil der Lehrenden, die Geschichte studiert haben, ohne jede Zusatzausbildung auch Politische Bildung“ und „Viele Lehrende scheinen noch gar nicht bemerkt zu haben, dass Politische Bildung schon vor vielen Jahren zum Fach Geschichte dazugekommen ist“ (S. 86), sollten die Brisanz der Situation nur in einem exemplarischen Detail unterstreichen und verdeutlichen. „Politikverdrossenheit“ bzw. „Politikerverdrossenheit“ lediglich zu diagnostizieren ist keine Lösung.

Resümee

Die einleitend gestellten Fragen lassen sich wie folgt beantworten:

- Politische Bildung ist in den Kernpunkten im wissenschaftlichen Diskurs akzeptiert
- Ansätze zur professionellen Umsetzung, wie kompetenzorientiertes Modell oder Installierung als verpflichtender Fachgegenstand, sind bestenfalls vorhanden, harren aber einer intensiveren Umsetzung in Form von Konkretisierung der Politischen Bildung im schulischen Bereich
- Die Ausbildung der Lehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen und an den Universitäten wird den Ansprüchen nicht gerecht, sei es das curriculare Angebot betreffend, sei es auf didaktische Grundlagen bezogen
- Die Situation der Politischen Bildung an der PH Vorarlberg und der KPH Edith Stein unterscheidet sich unwesentlich von anderen PHs in Österreich: Ihr Stellenwert als deklarierte Ausbildungsschiene ist gering.

Die Befragung der Studierenden zeitigt ein ermutigendes Ergebnis, das für die Zukunft optimistisch stimmt, zumal sie verantwortlich dafür sein werden, eine wesentliche Funktion

hinsichtlich der politischen Bewusstseinsbildung junger Menschen zu erfüllen. Sie sind mehrheitlich der Meinung, dass ...

- ... Politische Bildung ein sehr wichtiger Teil des Unterrichts ist,
- ... die inhaltlichen und didaktischen Grundlagen dem Ziel der Politischen Bildung entsprechen,
- ... die Verankerung der Politischen Bildung im Unterricht verdeutlicht werden müsste,
- ... die Ausbildung an den PHs verbesserungswürdig ist, um den LehrerInnen in spe das für eine professionelle Politische Bildung notwendige Rüstzeug im fachlichen und didaktischen Bereich zur Verfügung zu stellen.

Werden die Vorschläge und Wünsche der Studierenden ernsthaft und seriös in der Diskussion über eine Professionalisierung der Politischen Bildung berücksichtigt, könnte ihre Reserviertheit dem Wahlrecht für 16-Jährige gegenüber vielleicht geschmälert werden. Für die Situation des Politischen Bildners an den Pädagogischen Hochschulen wäre es ein willkommenes Novum, wenn in den primären und sekundären Schulkarrieren eine Basis für die Politische Bildung im oben präsentierten Definitionsrahmen geschaffen würde. Wie konstruktiv und effizient ließe sich darauf aufbauen. ||||

Literatur

Breit, Gotthard/Gangel, Walter (Hg) (1996): Politikunterricht. Planung in Beispielen. Schwalbach/Ts.

Dachs, Herbert/Diendorfer, Gertraud (2005): Politische Bildung. Wien.

Dachs, Herbert (2008): Politische Bildung in Österreich. In: Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg): 25 Jahre Unilehrgang Politische Bildung. Klagenfurt, S. 9-26.

Diendorfer, Gertraud/Hellmuth, Thomas (Hg)(2012): Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich. Schwalbach/Ts.

Diendorfer, Gertraud/Steininger, Sigrid (Hg)(2006): Demokratiebildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Schwalbach/Ts.

Diem-Wille, Gertraud/Wimmer, Rudolf (Hg) (1986): Politisches Alltagsverständnis. Materialien und Texte zur Politischen Bildung. Bd 2. Wien.

Ecker, Irene (2012): Auf dem Weg ... zur Professionalisierung. Die Ausbildung der LehrerInnen für „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ an der Universität Wien. In: Diendorfer G./Hellmuth T.: Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich. Schriftenreihe der IGPB. Bd.1. Schwalbach/Ts, S. 84-93.

Engelhard, Reinhard (Hg) (1997): Utopien, Realpolitik und Politische Bildung. Opladen.

Esterl, Ursula/Wintersteiner, Werner (Hg) (2008): Politische Bildung. ide 4-2008/Jg 32. Innsbruck-Wien-Bozen.

Golser, Karl (Hg) (1995): Zur Demokratie erziehen. Anregungen zur sozialen und politischen Bildung. Brixen.

Filzmaier, Peter/Ingruber, Daniela (2001): Politische Bildung in Österreich. Erfahrungen und Perspektiven eines Evaluationsprozesses. Innsbruck.

Filzmaier, Peter/Gärtner, Reinhold u.a. (1999): Politisches Alltagsverständnis. Demokratie, Geschlechterverhältnisse, Arbeitswelt, Medien und Bildung. Innsbruck-Wien.

Fintl, Elisabeth (2012): Tirol. Politische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol. In: Diendorfer G./Hellmuth T.: Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich. Schriftenreihe der IGPB. Bd. 1. Schwalbach/Ts, S. 127-134

Forum Politische Bildung (Hg) (2009): Politische Kultur. Informationen zur Politischen Bildung Nr. 30. Wien.

Händle, Christa/Oesterreich, Detlef/Trommer, Luitgard (1999): Aufgaben der Politischen Bildung in der Sekundarstufe 1. Opladen.

Hellmuth, Thomas (2012): Professionalisierung ohne Strukturwandel? Eine Analyse zur Politischen Bildung in Österreich. In: Diendorfer G./Hellmuth T. (Hg): Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich. Schriftenreihe der IGPB. Bd.1. Schwalbach/Ts, S. 11-33.

Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia (2010): Politische Bildung. Wien-Köln-Weimar.

Henkenborg, Peter (2012): Was heißt Professionalität in der Politischen Bildung? Ein europäischer Befund. In: Diendorfer

G./Hellmuth T. (Hg): Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich. Schriftenreihe der IGPB. Bd.1. Schwalbach/Ts.

Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg) (2008): 25 Jahre Unilehrgang Politische Bildung. Klagenfurt.

Klemenjak, Martin/Klepp, Cornelia u.a. (2012): Politische Bildung. Dokumentation zur Gesprächsreihe April bis Dezember 2011. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Kärnten.

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

Kühberger, Christoph (2008): Basiskonzepte der Politischen Bildung positionieren. In: Informationen zur Politischen Bildung, 29.
Lamnek, Siegfried (Hg) (1997): Soziologie und politische Bildung. Opladen.

Pelinka, Anton (2008): Politische Bildung als Innovation. In: Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg): 25 Jahre Unilehrgang Politische Bildung. Klagenfurt.

Roloff, Ernst-August (1974): Erziehung zur Politik. Bd 1. Göttingen.

Sander, Wolfgang (2012): Wege zur Professionalität der Politischen Bildung – zwischen Fachlichkeit und Interdisziplinarität.

In: Diendorfer G./Hellmuth T. (Hg): Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich. Schriftenreihe der IGPB. Bd.1. Schwalbach/Ts, S. 49-65.

Sander, Wolfgang (2008): Aus Fehlern lernen. In: Klepp, Cornelia/Rippitsch Daniela (Hg): 25 Jahre Unilehrgang Politische Bildung. Klagenfurt.

Sander, Wolfgang (Hg) (2005): Handbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts.

Schelle, Carla (2005): Adressatenorientierung. In: Sander, Wolfgang (Hg): Handbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts.

Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hg) (1977): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart.

Sutor, Bernhard (1984): Neue Grundlagen politischer Bildung. 2 Bd. Zürich.

Sutor, Bernhard (2002): Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der BRD. Aus Politik und Zeitgeschichte: Politische Bildung, B 45.

Weißeno, Georg (Hg) (2005): Politik besser verstehen. Neue Wege der Politischen Bildung. Wiesbaden.

Wolf, Andrea (Hg) (1998): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Wien.