



universität
wien

DIPLOMARBEIT

„Die Schulgeschichtliche Entwicklung von Berufsorientierung und Politischer Bildung in Österreich im Vergleich

Verfasser

Gregor Schabetsberger

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie(Mag.phil.)

Wien, im November 2012

Studienkennzahlen lt. Studienblatt A- 190 313 456

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium Geschichte Sozialkunde und Politische
Bildung sowie Geographie und Wirtschaftskunde

Betreuer: Ao. Univ.Prof. Mag. Dr. Alois Ecker

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis:	3
Abbildungsverzeichnis:	4
1 Einleitung	5
1.1 Thematische Einführung	5
1.2 Problembeschreibung	6
1.3 Fragestellung	7
1.4 Zielsetzung	8
1.5 These	8
1.6 Methodisches Vorgehen	9
1.7 Aufbau	9
2 Berufsorientierung	10
2.1 Definition	10
2.2 Geschichtliche Entwicklung in den Lehrplänen	16
2.3 Unterschiede innerhalb der verschiedenen Schultypen	21
3 Politische Bildung	35
3.1 Definition	35
3.2 Geschichtliche Entwicklung in den Lehrplänen	46
3.3 Unterschiede innerhalb der Schultypen	63
4 Governance	76
4.1. Definition	76
4.2 Governance: Überlegungen bezüglich der Politischen Bildung / Berufsorientierung	76
5 Unterrichtsprinzip	81
5.1 Definition	81
5.2 Die Umsetzung der Unterrichtsprinzipien der Politischen Bildung in der Praxis	82
6 Verbindliche Übung	93
6.1 Definition	93
6.2 Die Umsetzung der verbindlichen Übung „Berufsorientierung“ in der Praxis	94

7 Vergleich der Umsetzung von Politischer Bildung und Berufsorientierung	98
8 Conclusio	108
9 Literaturverzeichnis:	110
11 Anhang	116
11.1 Zusammenfassung/Abstract	116
11.2. Lebenslauf/Curriculum Vitae	117

Abkürzungsverzeichnis:

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
ASO	Allgemeine Sonderschulen
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BO	Berufsorientierung
bm:bwk	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
bm:ukk	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
DeSeCo	Definition and Selection of Competencies
EDC	Education for Democratic Citizenship
FORSA	Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH
GPJE	Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung
IZ	Interkulturelles Zentrum
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖIPB	Österreichisches Institut für Politische Bildung
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
SuS	Schülerinnen und Schüler
UN	United Nations (Vereinigte Nationen)

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Prozess der Berufsorientierung	15
Abbildung 2: Interessens-Check zur Berufsorientierung	28
Abbildung 3: Checkliste „Stärken bestimmen“	29
Abbildung 4: Aufgabenverteilung bei der Berufsorientierung	30
Abbildung 5: Gesellschaftlich-politischer Kommunikationsprozess	37
Abbildung 6: Zielprozess der Politischen Bildung	39
Abbildung 7: Demokratiekompetenz	40
Abbildung 8: Schlüsselkompetenzen der Politischen Bildung	42
Abbildung 9: Teilkompetenzen der Politischen Bildung	67
Abbildung 10: Basiskonzept der Politischen Bildung	69

Danksagung

Zu aller erst möchte ich meiner Familie für Ihre moralische und finanzielle Unterstützung während meines Studiums danken. Ohne ihre Unterstützung wäre ich jetzt nicht an dem Punkt, an dem ich jetzt stehe.

Weiters möchte ich meinen Freunden, Studien- und Arbeitskollegen für ihre soziale Unterstützung danken und danken, dass sie immer für mich da waren.

Abschließend gilt noch ein großer Dank meinem Betreuer, Hr. Professor Alois Ecker für seine Unterstützung und seine Ratschläge während der Erstellung der Arbeit.

1 Einleitung

1.1 Thematische Einführung

Die Situation der Politischen Bildung in Österreich hat sich in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten gravierend verändert. Eine Ursache für diesen Wandel ist zum einen, dass politische Entscheidungen zunehmend nicht mehr (nur) in einem nationalen, sondern in einem europäischen Kontext getroffen werden. Viele Vorgaben und Regelungen werden mittlerweile von der Europäischen Kommission vorgegeben. Bezogen auf die Politische Bildung ergibt sich dadurch die Notwendigkeit, sich im schulischen Rahmen verstärkt mit dem Unterrichtsthema „Europa“ zu beschäftigen (vgl. Weißeno 2004, S. 11). Zum anderen wurde zu Beginn des Jahrtausend an den allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), Hauptschulen und Allgemeinen Sonderschulen in Österreich das Fach „Geschichte und Sozialkunde“ um Inhalte der Politischen Bildung ergänzt. Somit wurde dieses Themenfeld erstmalig im Curricula der Sekundarstufe I berücksichtigt.

Diese beiden Entwicklungen führten dazu, dass sich die Bereiche „Politik“ und „Bildung“ enger verbanden. Die Aufgabe der Schulen und des Bildungssystems ist es, entsprechende Angebote für die Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und bereitzustellen. Dabei sollte die Politische Bildung als ein Selbstformungs- und Fremdformungsprozess verstanden werden, der die Kinder und Jugendlichen zu politisch interessierten Menschen erzieht, die zu einer gesellschaftlichen Teilnahme fähig und bereits sind (vgl. Zeilner 2011, S. 13). Um diese Kompetenz zu entwickeln, müssen die Lernenden konkret einschätzen können, ob ausgeübte herrschaftliche und autoritäre Formen und Strukturen gesellschaftlich rechtmäßig und somit demokratisch legitim sind. Solch eine Beurteilung setzt jedoch voraus, dass den Schülerinnen und Schülern die entsprechenden Kenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten und das notwendige Wissen vermittelt werden (vgl. Sitte 2002, S. 2-3).

1.2 Problembeschreibung

Bei näherer Betrachtung der aktuellen Situation zeigt sich jedoch, dass diese Zielsetzung im Unterrichtsalltag bisher kaum erreicht wurde. So lassen sich noch immer eine Vielzahl an nicht nur strukturellen Problemen, sondern auch an Mängeln in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte feststellen. Die bisher ergriffenen Maßnahmen reichen nicht aus, um eine entsprechende Qualifizierung der Lernenden zu garantieren (vgl. Diendorfer et al. 2011, S. 5).

Dazu sind nicht nur entsprechende Fachkompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer notwendig, sondern gänzlich neue Denkmuster. Die traditionelle staatsbürgerliche Erziehung müsste überwunden und durch ein Denken in politikwissenschaftlichen Kategorien ergänzt werden. Es gilt, die gesellschaftliche und politische Realität kritisch zu analysieren. Erforderlich sind neue Unterrichtsinhalte und ein verändertes methodisches Vorgehen, welches die aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler ermöglicht (vgl. Sitte 2002, S. 3).

Ähnliche Probleme lassen sich auch bei der Berufsorientierung (BO) in den österreichischen Schulen finden. Die Ergebnisse der OECD-Studie „Career Guidance Policies“ zeigen, dass dieser Bereich des Bildungswesens zwar durchaus gut und systematisch entwickelt ist. Allerdings ließen sich bei den Lehrkräften und Schülerberatern eine nur schwach ausgeprägte Professionalisierung und ein allgemeiner Personalmangel feststellen (vgl. Härtel 2008, S. 354). Dabei ist auch bei dieser Thematik abzusehen, dass sie aufgrund der zunehmenden Globalisierung und der stärkeren europäischen Ausrichtung der arbeitsmarktpolitischen Entscheidungen und Strukturen in den nächsten Jahren für die heutigen Kinder und Jugendlichen an Bedeutung gewinnen wird.

Berufsorientierung und Politische Bildung haben aber noch mehr Ähnlichkeiten und Überschneidungen. Ähnlich wie bei anderen

Unterrichtsprinzipien bzw. verbindlichen Übungen sollte die Schule hier auch die Funktion eines „Brückenbauers“ zu Institutionen und Themen außerhalb der Schule einnehmen. Das heisst, es stellt sich die Frage, wie Schule mit externen Partnern umzugehen weiß bzw. ob eine Verzahnung des Systems Schule mit der „realen“ Welt funktioniert. Es steht zur Debatte, ob Berufsorientierung und Politische Bildung als praxisnahe Themen in den Bereich Schule integriert werden können und ob die Schule die „Brückenbauer“ zur Praxis funktioniert bzw. ob die Verzahnung des „Systems Schule“ mit der „realen Welt“ in diesen Bereichen funktioniert.

1.3 Fragestellung

Es stellt sich daher die Frage nach dem aktuellen Stand der Politischen Bildung und der Berufsbildung in den Lehrplänen, nach deren Umsetzung in der Praxis und nach möglichen Problemen/Defiziten. Eine Bewertung der aktuellen Situation ist aber nur möglich, wenn auch die historische Entwicklung dieser beiden Bereiche berücksichtigt wird. Im Einzelnen ergeben sich somit unter anderem folgende Fragen:

- Wie hat sich Berufsorientierung beziehungsweise die Politische Bildung vor allem in den Schulen(in den Lehrplänen) entwickelt?
- Welchen Stellenwert nehmen Politische Bildung und Berufsorientierung in den Lehrplänen bzw. in der Praxis ein?
- Welche Unterschiede lassen sich in den einzelnen Schultypen in Österreich feststellen?
- Was versteht man unter dem Begriff Governance in Bezug auf Politische Bildung und Berufsorientierung?

Es ist zu klären, in welchem Umfeld und in welcher Form Politische Bildung und Berufsorientierung durchzuführen ist. Durch die Betrachtung dieser beiden unterschiedlichen Felder dürfte es möglich sein, vorhandene generelle Mängel zu erkennen. Zu hinterfragen ist in diesem Zusammenhang insbesondere der allgemeine Stellenwert dieser zwei Bereiche an den

Pädagogischen Hochschulen, speziell bezüglich der Ausbildung der Lehrkräfte und der finanziellen Ressourcen der Fachabteilungen. Neben diesen strukturellen Fragen, sollten aber auch die notwendigen inhaltlichen Schwerpunkte der beiden Fächer beziehungsweise die Unterrichtsprinzipien und das Ausmaß ihrer Praxisorientierung ermittelt werden. Und drittens sind die didaktischen Herausforderungen der Vermittlung der entsprechenden Inhalte zu erläutern (Hellmuth 2008, S. 2.)

1.4 Zielsetzung

Im Rahmen dieser Arbeit mit dem Titel „Die Schulgeschichtliche Entwicklung von Berufsorientierung und Politischer Bildung in Österreich im Vergleich“ sollen die historische Entwicklung und die aktuelle Situation der Politischen Bildung und der Berufsorientierung an österreichischen Schulen beschrieben werden.

Durch die zum Teil erheblichen Veränderungen der letzten Jahre (unter anderem die Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre und diverse Schulreformen), haben sich die politischen und schulischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen gewandelt. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Schule auf die neuen Anforderungen reagiert hat und die Verzahnung mit der „reellen Welt“ geschafft hat. Inwieweit konnten die angestrebten Ziele in Bezug auf Politische Bildung und Berufsorientierung im Unterrichtsalltag erreicht werden? Stehen die notwendigen didaktischen Hilfsmittel (zum Beispiel angepasste Schulbücher) zur Verfügung? Wurde die Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer entsprechend reformiert?

1.5 These

Die Planung und Durchführung einer zeitgemäßen politischen Bildung und Berufsorientierung setzt ein Bildungssystem voraus, welches solche Bestrebungen durch politische Entscheidungen, durch die Schaffung einer finanziellen Basis und durch die Anpassung der Lehr- und Studienpläne

unterstützt.

Die These dieser Arbeit ist also, dass die praktische Umsetzung der Politischen Bildung und der Berufsorientierung in den Schulen aus verschiedenen Gründen noch immer mangelhaft ist.

Das Ausmaß dieser vorhandenen Schwächen und mögliche Verbesserungsvorschläge sollen durch einen ausführlichen Vergleich der beiden Bereiche „Politische Bildung“ und „Berufsorientierung“ ermittelt und veranschaulicht werden.

1.6 Methodisches Vorgehen

Um diese These zu bestätigen oder zu widerlegen, wird eine intensive Recherche und Auswertung der relevanten Literatur durchgeführt. Sie dient der Überprüfung der Bedeutsamkeit der zuvor vorgestellten Fragen, dem Kennenlernen des Forschungsgebietes und der Ermittlung vorhandener Forschungslücken. Zudem wird es so unter Umständen möglich sein, konkrete Lösungsansätze für die schulische Praxis zur Überwindung der festgestellten Mängel zu formulieren.

1.7 Aufbau

Bevor jedoch eine Überprüfung der These vorgenommen werden kann, müssen zunächst die wesentlichen theoretischen Grundlagen erörtert werden. In Kapitel 2 erfolgt dazu eine Behandlung des Feldes „Berufsorientierung“. Nach einer Definition des Begriffes, wird auf die geschichtliche Entwicklung der Berufsorientierung in den Lehrplänen sowie auf die Unterschiede in den verschiedenen Schultypen eingegangen.

Anschließend erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Themengebiet „Politische Bildung“ in gleicher Art und Weise. (Kapitel 3.)

Ein wichtiges Ziel der Politischen Bildung und der Berufsorientierung ist eine aktive Beteiligung der SuS. Es gilt, die Kinder und Jugendlichen für ein späteres Agieren in sozialen, gesellschaftlichen und politischen Netzwerken

zu qualifizieren (Governance-Ansatz). In Kapitel 4 wird daher die Bedeutung von Governance für die beiden genannten Felder näher untersucht.

Voraussetzung für eine Politische Bildung ist eine entsprechende Ausrichtung der Unterrichtsinhalte und -methoden. Welche Unterrichtsprinzipien dafür umgesetzt werden müssen, wird in Kapitel 5 beschrieben.

Der Berufsorientierungsunterricht ist im österreichischen Schulwesen in den 7. und 8. Schulstufen ein Pflichtthema (verbindliche Übung). Welche Aspekte bei der Umsetzung im Unterricht dabei zu beachten sind, wird in Kapitel 6 dargestellt.

Die so gewonnenen Erkenntnisse werden anschließend ausgewertet. Zudem erfolgt ein Vergleich der historischen Entwicklung und der aktuellen Umsetzung der Felder „Politische Bildung“ und „Berufsorientierung“ (Kapitel 7).

Mit einer zusammenfassenden Schlussfolgerung endet die Arbeit (Kapitel 8).

2 Berufsorientierung

2.1 Definition

In der Fachliteratur werden die Begriffe „Berufsorientierung“, „vorberufliche Bildung“ und „Berufswahlorientierung“ nicht trennscharf benutzt. Häufig werden diese Ausdrücke synonym verwendet (vgl. Löffler 2010, S. 8).

Allgemein wird unter Berufsorientierung eine Unterstützung bei der Entwicklung und Realisierung der eigenen berufsbiographischen Lebensentwürfe verstanden (vgl. Butz 2008a, S. 105). Diese kurze Definition veranschaulicht bereits, dass es sich dabei um einen lebenslangen Prozess handelt, bei dem es zu einer Annäherung und einem Abgleich der individuellen Wünsche, Fähigkeiten und Interessen mit den Chancen und

Herausforderungen der Berufs- und Arbeitswelt kommt. Daneben spielen aber auch gesellschaftliche und politische Entwicklungen eine wichtige Rolle (vgl. Butz 2008b, S. 50). Die Berufsbildung, als Teil der Gesamtbildung, ist nicht nur von den persönlichen und beruflichen Faktoren abhängig, sondern ebenso von der konkreten Bildungsumgebung. So können sich die Lebens- und Berufsbedingungen der jungen Menschen zum Beispiel durch gesellschaftliche Veränderungen wandeln. Ökonomische Krisen tragen dazu bei, dass bisherige berufliche Möglichkeiten begrenzt werden oder gänzlich wegfallen (vgl. Härtel 2008, S. 356)

Diese umfassende Funktion der Berufsorientierung beschreibt folgendes Zitat:

„Berufsorientierung ist also in umfassender, auch gesellschaftspolitischer Bedeutung zu verstehen. Das Vorbereiten und Hinführen zu beruflichen Wegen als Teil eines gelingenden Lebens ist da ebenso eingeschlossen wie all jene humanen und gesellschaftlichen Dimensionen, die damit zusammenhängen und auf die in vielen europäischen Dokumenten hingewiesen wird.“
(Härtel 2008, S. 355).

Entsprechend ist das Ziel der Berufsorientierung nicht nur eine Vorbereitung der jungen Menschen auf die berufliche Arbeitswelt, sondern auch eine Form der Persönlichkeitsbildung und der Ermöglichung einer gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Famulla 2008, S. 40).

Somit lassen sich im wesentlichen drei Funktionen der Berufsorientierung unterscheiden:

Berufs- und Lebensplanung

Durch die Berufsorientierung sollen jungen Menschen die Ausrichtung auf die Verwirklichung ihrer beruflichen Ziele und Zukunft erleichtert werden (subjektive Berufsorientierung). Erreicht werden soll dies durch eine Ausrichtung der formalen Lernprozesse auf berufsrelevante Themen und

Inhalte. Die individuelle Berufswahlentscheidung wird gefördert durch eine (schulische) Auseinandersetzung mit den vielfältigen Dimensionen der Berufswelt. So erhalten die Jugendlichen eine arbeitsweltbezogene Bildung (vgl. Schudy 2002, S. 9-10).

Durch schulische Angebote, etwa in Form von spezifischen Lernarrangements oder berufspraktischen Wochen, wird der individuelle berufsorientierte Lernprozess der Schülerinnen und Schüler gefördert. Solch eine Hinführung durch entsprechende Unterrichtsinhalte ermöglicht erst eine subjektive Berufsorientierung - und damit letztlich auch eine angemessene Berufs- und Lebensplanung (vgl. ebd., S. 12).

Ohne Hilfe können die Jugendliche diese Aufgabe kaum alleine bewältigen. Durch den Wandel in der Arbeitswelt (unter anderem durch die Auswirkungen der Globalisierung), wird eine ständige Neuorientierung notwendig. Permanent sind neue persönliche Standortbestimmungen vorzunehmen, die sich an den Veränderungen in der Gesellschaft und dem Berufsleben orientieren (vgl. ebd.).

Bei dieser schulischen Förderung der Berufs- und Lebensplanung der SuS stehen dabei nicht berufsrelevante Fähigkeiten oder Fertigkeiten, sondern die Formung der benötigten individuellen Kompetenzen im Zentrum der Bemühungen. Durch eine Stärkung der Persönlichkeit werden die Jugendlichen befähigt, eine sinnvolle Lebens- und Berufsperspektive zu entwickeln (vgl. ebd.).

Nach diesem Verständnis ist die schulische Berufsorientierung keine berufliche Beratung. Das Ziel ist vielmehr eine Förderung bei der Schaffung eines beruflichen Selbstkonzepts, um den Jugendlichen so eine adäquate Berufs- und Lebensplanung zu ermöglichen (vgl. Meier 2002, S. 149).

Individueller Lernprozess

Bei dieser Berufs- und Lebensplanung handelt es sich um einen

lebenslangen, individuellen Lernprozess. Die Betroffenen müssen eine Balance zwischen ihren Wünschen, Interessen sowie Fähigkeiten und der Nachfrage und den Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt finden. Zusätzlich wird die Berufsorientierung durch die gesellschaftlichen Normen und sozialen Erwartungen (zum Beispiel der Eltern oder der Klassenkameraden) beeinflusst. Auch technische Innovationen oder Veränderungen im sozialen Umfeld prägen diesen Vorgang. Dieser im Alltag, aber auch in den formell-organisierten Lernumgebungen der Schule statt (vgl. Deeken & Butz 2010, S. 19).

Für Jugendliche stellte solch ein individueller Lernprozess eine große Herausforderung dar. Daher sind im schulischen Bereich entsprechende Förderangebote zu schaffen, um die Lernenden bei der Bewältigung dieser Aufgabe zu unterstützen. Dazu zählen unter anderem Maßnahmen zur Verbesserung des sozialen Verhaltens und berufsorientierende Angebote (vgl. ebd., S. 20).

Erschwerend kommt hinzu, dass sozial normierte und klar strukturierte Ausbildungs- und Berufswege immer seltener werden. Die Notwendigkeit für die Jugendliche, eigenverantwortlich zu handeln, nimmt stetig zu. Diese Veränderung bietet zwar eine zusätzliche Gestaltungsfreiheit und die Möglichkeit, den eigenen beruflichen Lebensweg selbstständig zu bestimmen. Andererseits kann solch eine Entscheidungsfreiheit aber auch bedrohlich sein und zu einer Überforderung führen (vgl. Hurrelmann 2009, S. 14).

Die Berufsorientierung, verstanden als ein individueller Lernprozess, strebt in dieser Funktion folgende Ziele:

- Stärkung von Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Jugendlichen
- Förderung der Persönlichkeitsentwicklung
- Durchführung als lebenslanger Prozess

- Unterstützung bei einer individuellen Lernleistung
- Schaffung einer persönlichen Balance zwischen Individuum und Arbeitswelt (vgl. Deeken & Butz 2010, S. 20).

Kooperative Aufgabe

Die Berufsorientierung kann aber nicht nur als eine individuelle, sondern auch als eine kooperative Aufgabe verstanden werden. Nicht der Jugendliche oder die Schule alleine sind für die Bewältigung zuständig, sondern eine Vielzahl von Akteuren (unter anderem die Unternehmen und die Eltern). Die vorhandenen Angebote sind zu vernetzen. Um eine angemessene Berufsorientierung zu gewährleisten, müssen sich die beteiligten Institutionen und Akteure an den Bedürfnissen und Erwartungen der Jugendlichen orientieren. Ihre Angebote sollen helfen, die Unübersichtlichkeit der Berufs- und Arbeitswelt zu lichten, den jungen Menschen bei der Erstellung ihrer Berufs- und Lebenspläne zu unterstützen und sie auf die verschiedenen Phasen des Arbeitslebens (insbesondere eine Berufstätigkeit, aber auch Kündigungen oder Erwerbslosigkeit) vorzubereiten. Um diesen Anspruch erfüllen zu können, ist eine Kooperation der unterschiedlichen Partner im Bereich der Bildung und Ausbildung erforderlich (vgl. ebd., S. 21).

Die Zusammenarbeit muss zudem geeignet sein, um den Jugendlichen auch einen Freiraum für alternative Lebens- und Berufsplanungen zu geben. Es sind Rahmenbedingungen und Kooperationsformen zu schaffen, die individuelle Berufsorientierungskonzepte und Lösungsansätze ermöglichen (vgl. ebd.).

Der Prozess der Berufsorientierung kann in *drei Hauptphasen* eingeteilt werden:

Orientierung

In der Orientierungsphase erkunden die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Interessen, Neigungen und Fähigkeiten. Anschließend wird

versucht, durch eine Sammlung von Informationen angemessene Ausbildungsberufe zu ermitteln. Erleichtert wird diese Suche durch praktische Erfahrungen in den Betrieben (vgl. FORSA 2008, S. 10).

Entscheidung

Durch die so gewonnenen Erkenntnisse wird es den Jugendlichen möglich, ihre Chancen und Perspektiven in den einzelnen Berufen bewerten und ihre individuellen Voraussetzungen einschätzen zu können. In der Entscheidungsphase wird der Wunschberuf bestimmt, zugleich sollten aber auch berufliche Alternativen festgelegt werden (vgl. ebd.).

Umsetzung

Die Realisierung der Berufsorientierung erfolgt durch die Bewerbung für einen geeigneten Ausbildungsplatz. Diese Phase endet durch den Abschluss eines Ausbildungsvertrags beziehungsweise durch die Einschreibung an einer Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule (vgl. ebd.).

Den idealtypischen Ablauf der Berufsorientierung stellt folgende Abbildung dar:

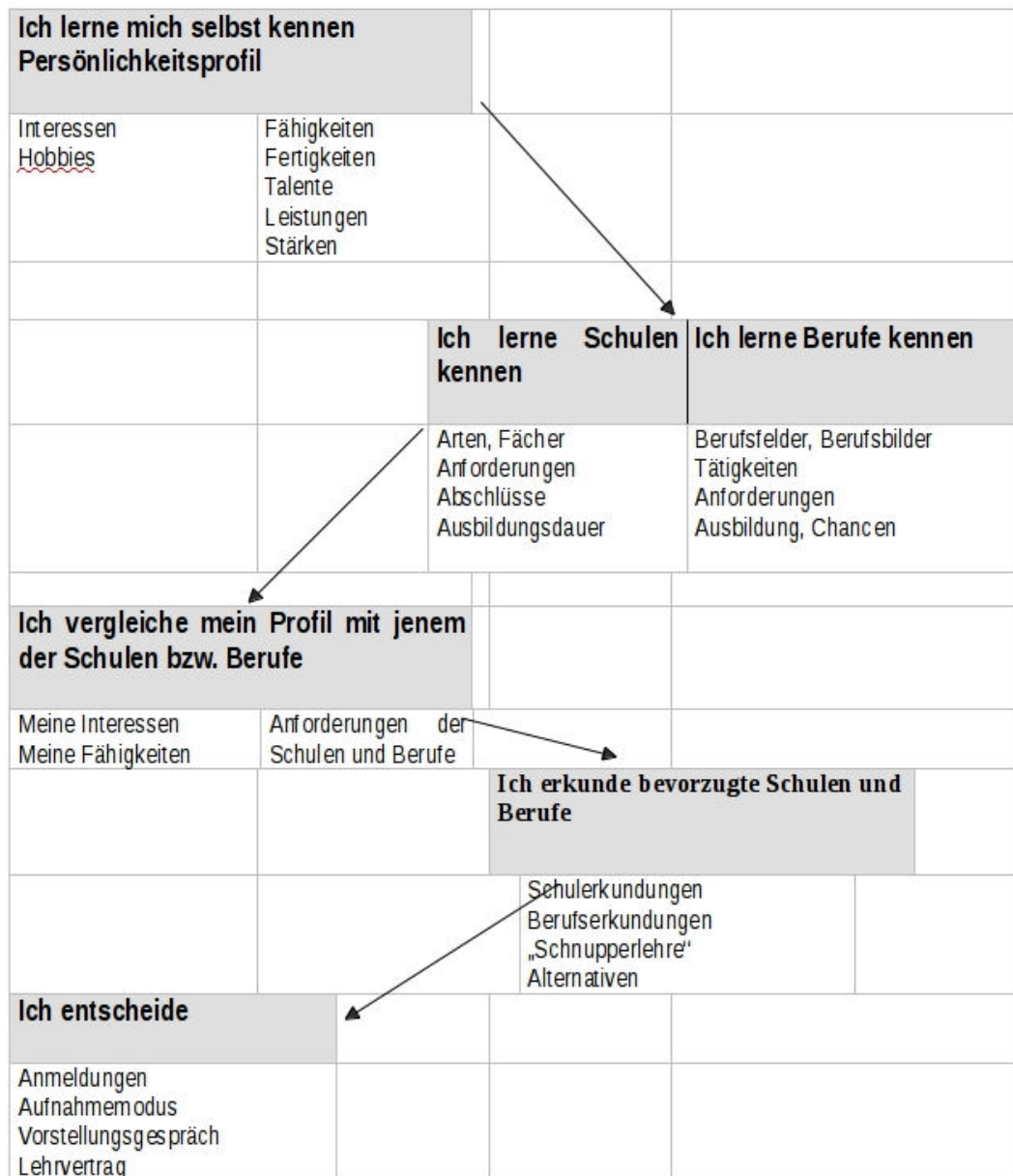


Abb. 1: Prozess der Berufsorientierung, Quelle: Edtbauer 2005, S. 7.

2.2 Geschichtliche Entwicklung in den Lehrplänen

Die Bedeutung der Berufsorientierung im schulischen Umfeld zeigt sich unter anderem durch ihre Berücksichtigung in den Lehrplänen. Historisch betrachtet wird erkennbar, dass diese Hinwendung in den vergangenen Epochen nur sehr begrenzt ausgeprägt war.

So war die schulische Situation zu Beginn des 19. Jahrhunderts durch eine

inhaltliche Fixierung auf die Fächer „Latein“ und „Religion“ geprägt, da fundierte Lateinkenntnisse als Voraussetzung für einen Zugang zu einer höheren Bildung galten und die Vorlesungen an den Universitäten zu dieser Zeit in der Regel in lateinischer Sprache gehalten wurden. Eine Form der Berufsorientierung oder ein praxisorientierter Unterricht fand üblicherweise nicht statt.

Zur Beseitigung dieses Mangels wurde das sogenannte „Philosophiestudium“ eingeführt. Zwischen dem 15. und 17. Lebensjahr wurden die Jungen im Rahmen eines Vorstudienlehrgangs von Fachlehrern in Fächer wie „Logik“, „Ethik“, „Metaphysik“ und „Mathematik“ unterrichtet. Der erfolgreiche Abschluss dieses *Philosophicums* erlaubte dann universitäre und berufsorientierte Studien in den drei Fakultäten „Jurisprudenz“, „Medizin“ und „Theologie“ (vgl. Stachel 2002, S. 3).

Die eigentliche Einführung einer schulischen Berufsorientierung, die sich auch in den österreichischen Lehrplänen niederschlug, begann im Jahr 1962 durch das damals erlassene Schulgesetzwerk. Es sah unter anderem die Schaffung eines Polytechnischen Lehrgangs vor. Allgemein kam es durch die verschiedenen gesetzlichen Regelungen des Schulgesetzwerkes zu gravierenden organisatorischen Veränderungen des österreichischen Schulwesens. So führte zum Beispiel die Ausweitung der Unterrichtspflicht auf neun Jahre auch zu einer verbesserten Berufsorientierung und -vorbereitung (vgl. Gruber 2004, S. 25-26).

In den 1990er Jahren wurde die Berufsorientierung an den Hauptschulen als unverbindliche Übung eingeführt. Durch die zunehmende Globalisierung, die auch Auswirkungen auf die Arbeitswelt zeigte, sowie die Entwicklung der Industriegesellschaft zur einer modernen Informationsgesellschaft gewann die schulische Berufsorientierung in den nächsten Jahren immer mehr an Bedeutung. Die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Rolle in der Berufswelt stiegen stetig, der Übergang von der Schule in die Ausbildung beziehungsweise in den Beruf wurde zunehmend

problematisch. Durch diese negativen Tendenzen wurde deutlich, dass die schulische Beratung und Begleitung bei der Berufsorientierung verbessert werden musste - auch und besonders durch eine Überarbeitung der Lehrpläne. Diese Erkenntnis führte im Jahr 1998 zur einer verbindlichen Einführung der Berufsorientierung an den Hauptschulen, der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen, an Allgemeinen Sonderschulen sowie an den Polytechnischen Schulen (vgl. Dobarto 1999, S. 1.2).

Zunächst war in den Lehrplänen für die Berufsorientierung lediglich eine Wochenstunde für die 3. und 4. Klassen vorgesehen. Die Schulen beziehungsweise die Lehrkräfte hatte dabei die Möglichkeit der freien didaktischen Gestaltung. So können die Schulen, innerhalb der Vorgaben, autonomen die Erreichung der Lehrplanziele organisieren. Das Ergebnis war, dass sich die Schwerpunkte und Themen von Schule zu Schule unterschieden. Um eine stärkere Betonung der angestrebten Persönlichkeitsbildung zu erreichen, wurden ab dem Lehrplan des Jahres 1999 zunehmend Themen und Ziele wie zum Beispiel „Orientierungslernen“, „Verbesserung der Ich-Stärke“, „Teamfähigkeit“, „Selbstkompetenz“ und „Kommunikationsfähigkeit“ berücksichtigt. So fand eine Verlagerung der Informationsbeschaffung und der Wissensaneignung von den Lehrkräften auf die Lernenden statt (vgl. ebd., S. 1.3-1.4).

Der gesetzliche Auftrag zu einer Berücksichtigung der Berufsorientierung bei den Lehrplänen ergibt sich dem Schulorganisationsgesetz (SchOG). Dort wird in § 2 für dieses Themenfeld ein allgemeiner Lehrplanbezug formuliert:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern

der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (§ 2 Abs. 1 SCHOG).

Konkretisiert wird dieses Ziel durch § 13b des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG). Dort wird in Absatz 1 ein Anspruch auf eine individuelle Berufs(bildungs)orientierung genannt. Dieser persönliche Anspruch umfasst auch eine zeitlich begrenzte Freistellung vom Unterricht:

„(1) Schülern der 8. Klasse der Volksschule, der 4. Klasse der Hauptschule, der 8. und der 9. Klasse der Sonderschule, der Polytechnischen Schule sowie der 4. Klasse der allgemein bildenden höheren Schule kann auf ihr Ansuchen die Erlaubnis erteilt werden, zum Zweck der individuellen Berufs(bildungs)orientierung an bis zu fünf Tagen dem Unterricht fern zu bleiben. Die Erlaubnis zum Fernbleiben ist vom Klassenvorstand nach einer Interessenabwägung von schulischem Fortkommen und beruflicher bzw. berufsbildender Orientierung zu erteilen.“

Bezüglich des Lehrplanbezuges ist Absatz 2 relevant: Dieser bestimmt, dass die individuelle Berufs(bildungs)orientierung bei der Formulierung der Lehrpläne beziehungsweise bei der Planung und Umsetzung des Unterrichts berücksichtigt werden muss:

„(2) Die individuelle Berufs(bildungs)orientierung hat auf dem lehrplanmäßigen Unterricht aufzubauen. Sie hat der lebens- und berufsnahen Information über die Berufswelt, der Information über schulische und außerschulische Angebote der Berufsbildung sowie der Förderung der Berufswahlreife zu dienen und soll darüber hinaus konkrete sozial- und wirtschaftskundliche Einblicke in die Arbeitswelt ermöglichen.“

Trotz dieses relativ klaren und umfassenden gesetzlichen Auftrages zu einer angemessenen und sogar individuellen Berücksichtigung der Berufsorientierung in den Lehrplänen und im Unterricht, bestehen

diesbezüglich in der Realität aber noch immer deutliche Mängel. Ein Grund für diesen Umstand ist in dem noch recht jungen Aufgabengebiet zu finden. Die Berufsorientierung ist erst seit weniger als 15 Jahren als verbindliches Unterrichtsthema für die Sekundarstufe I vorgeschrieben. Zudem benötigt ein angemessener Berufsorientierungsunterricht die Zusammenarbeit mit internen und externen Partnern. Der Hauptgrund für die feststellbaren Probleme liegt aber wohl in der zu geringen Verankerung der BO. So ist den österreichischen Schulen die Form und Umsetzung ihrer Lehrpläne zum Themenfeld „Berufsorientierung“ freigestellt. Diese Autonomie führt zu vielfältigen Lehrplaninhalten und Vermittlungsformen (als eigenes Fach, als Projekt oder als Teilbereich in den verschiedenen Fächern). Notwendig wären eindeutigere gesetzliche und curriculare Vorgaben. Hilfreich wäre zum Beispiel die generelle Umsetzung als eigenes Fach, mit entsprechend relativ einheitlichen Lehrplänen (vgl. Edtbauer 2005, S. 5).

Die Voraussetzung zur Umsetzung solcher Lehrpläne ist allerdings, dass die Lehrkräfte auch dazu fähig sind. Zur Zeit bestehen bei den Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten zur BO-Lehrkraft aber noch gravierende Defizite. So ist insbesondere eine Erstausbildung an österreichischen Universitäten oder an den Pädagogischen Akademien nicht möglich. Eine Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer findet lediglich in Form einer Zusatzqualifizierung im Rahmen der beruflichen Weiterbildung statt. Fraglich ist allerdings, ob die bereits aktiven Lehrkräfte motiviert genug sind, diese Angebote auch anzunehmen (vgl. ebd., S. 6-7).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die vorhandenen Möglichkeiten der Lehrpläne zum Themenfeld „Berufsorientierung“ im Laufe der Jahre und Jahrzehnte ausgeweitet wurden. Für die konkrete Umsetzung mangelt es jedoch noch immer an ausgebildeten BO-Lehrkräften. Diese Einschätzung spiegelt sich auch im folgenden Zitat wider:

„Seit der großen OECD-Studie „Career Guidance Policies“, an der sich Österreich aktiv beteiligt hat, sind die positiven, aber auch problematischen Seiten der österreichischen Angebote zur

Berufsorientierung an Schulen evident. Neben grundsätzlich gut entwickelten und strukturierten Systemen hebt die OECD vor allem hervor, dass die Professionalisierung, also die Tiefe und Breite der Ausbildung von SchülerberaterInnen und BerufsorientierungslehrerInnen, weit hinter dem internationalen Standard liegt und dass die Betreuungsverhältnisse, also Personalkapazität im Verhältnis zur Zielgruppe von SchülerInnen, in einem krassen Missverhältnis zum tatsächlichen Bedarf an Information, Beratung, Orientierung für Bildung und Beruf stehen.“ (Härtel 2008, S. 354).

2.3 Unterschiede innerhalb der verschiedenen Schultypen

Wie bereits erwähnt, ist der Berufsorientierungsunterricht für die 7. und 8. Schulstufe im österreichischen Schulwesen für alle Schularten verbindlich. Vorgeschrieben ist ein Umfang von 32 Unterrichtsstunden, was einer Wochenstunde entspricht.

Die Lehrpläne der verschiedenen Schultypen unterscheiden sich jedoch in einzelnen Aspekten. Nach einer Vorstellung der einzelnen Lehrpläne, werden zum Abschluss dieses Kapitels diese Abweichungen näher beschrieben.

Hauptschule

Im Lehrplan für die Hauptschule werden als *Bildungs- und Lehraufgaben* unter anderem eine Förderung der Entscheidungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und eine Verbesserung der Ich-Stärke sowie der Methoden- und Sozialkompetenz genannt. Somit wird die Berufsorientierung auch als ein wichtiger Beitrag zur Persönlichkeitsbildung verstanden. Durch die Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt sollen sich unter anderem Entscheidungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Zielstrebigkeit, Tüchtigkeit und Durchhaltevermögen entwickeln. Sie bietet zudem die Möglichkeit, Vorurteile und traditionelle Einstellungen hinsichtlich des Berufs- und Bildungsweges zu überdenken. Dadurch wird auch der Freiraum für alternative Berufs- und Bildungsentscheidungen geschaffen (vgl. BM:UKK o. J. a, S. 1).

Konkrete *Beiträge zu den verschiedenen Bildungsbereichen* sind:

- *Sprache/Kommunikation*
Verbesserung des korrekten Sprachgebrauchs, Beschaffung und kritische Bewertung von bildungs- und berufsrelevanten Informationen (vgl. ebd.).
- *Mensch/Gesellschaft*
Kennenlernen der Berufs- und Arbeitswelt aus einer sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und ökologischen Sichtweise (vgl. ebd.).
- *Natur/Technik*
Wahrnehmung der Auswirkungen neuer Technologien auf die unterschiedlichen Berufsbilder und Lebensbereiche (vgl. ebd.).
- *Kreativität/Gestaltung*
Bewertung der Bedeutung von Kunst und Kreativität für das Arbeitsleben (vgl. ebd.).
- *Gesundheit/Bewegung*
Kennenlernen der unterschiedlichen Dimensionen von Gesundheit als wichtiger Faktor in Arbeit und Beruf (vgl. ebd.).

Ein wichtiger *didaktischer Grundsatz* ist die Annahme, dass die Berufsorientierung einen prozesshaften Charakter besitzt. Die Berufs- und Bildungswahl wird eingeleitet und begleitet, mit dem Ziel einer selbstständigen Berufs- und Bildungswahlentscheidung (vgl. ebd.).

Diese Ausrichtung auf eine Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen erfordert eine spezifische Art der Unterrichtsgestaltung. Es sind aktive Formen zu wählen, die ein anschauliches, unmittelbares und selbsttätiges Erleben ermöglichen (zum Beispiel in Form von Rollenspielen, Klassengespräche,

Gruppenarbeit oder Realbegegnungen durch Betriebs- und Berufserkundungen oder Berufspraktische Tage). Solch ein Unterricht bedarf einer fundierten Vor- und Nachbereitung und intensiven Kooperation mit den internen und externen Partnern.

Beim Ablauf des Berufsorientierungsprozesses sind die persönlichen Entscheidungen der SuS bezüglich ihrer Bildungs- und Berufsplanung zu berücksichtigen. Die Einbeziehung der Eltern oder von außerschulischen Beratungseinrichtungen ist zu fördern (vgl. ebd., S. 1-2).

Bedeutsame *Lernziele* der Berufsorientierung sind:

- *Entdeckung, Erforschung und Hinterfragung der eigenen Wünsche und Interessen*

Durch die Berufsorientierung sollen die Jugendlichen befähigt werden, ihre Neigungen und Begabungen besser erkennen zu können. So lernen sie, ihre persönlichen Erwartungen hinsichtlich der Berufswahl zu reflektieren und einzuschätzen. Dazu setzen sie unter anderem mit Berufsbiographien auseinander oder bewerten durch einen kulturellen Zugang (zum Beispiel in Form von Musik oder Dichtung) verschiedene Aspekte der Berufs- und Arbeitswelt. So wird es ihnen möglich, ihre eigene Berufs- und Lebensplanung und ihr Rollenverständnis zunehmend kritisch zu überprüfen. Diese Selbstreflexion der eigenen Neigungen, Interessen und Fähigkeiten kann auch zu einer Änderung oder der Einschätzung der Realisierbarkeit des Berufswunsches führen (vgl. ebd.).

- *Bewertung der Arbeit in ihrer vielfältigen Form*

Die Schülerinnen und Schüler lernen, die unterschiedlichen Dimensionen von Beruf und Arbeit wahrzunehmen und zuzuordnen. Ihre Bedeutung als Elementarfaktor für das Individuum wird erkannt, unter anderem durch eigene berufliche Erfahrungen. Durch den Vergleich von Ausprägungen der Arbeit im globalen und europäischen Kontext sowie in den verschiedenen Lebens- und Wirtschaftsräumen

werden die Ursachen für die Unterschiede wahrgenommen (vgl. ebd., S. 2-3).

- *Auseinandersetzung mit der geschlechtsspezifischen Problematik*

Die jungen Menschen sehen durch eine Betrachtung der Ausbildungswege und der Arbeitsmärkte die geschlechtsspezifischen Besonderheiten der Berufs- und Arbeitswelt. Diese Erkenntnisse können zu Konsequenzen für die eigene Lebens- und Berufslaufbahnwahl führen. Zugleich erfahren insbesondere Mädchen eine Stärkung des Selbstwertgefühls, mögliche Lösungen für eine Bewältigung der Doppelbelastung von berufstätigen Müttern werden erkannt (zum Beispiel gesetzliche Regelungen). Das eigene Rollenverständnis wird hinterfragt, vorhandene Aufstiegs- und Wiedereinstiegsmöglichkeiten realistischer bewertet (vgl. ebd., S. 3).

- *Einbeziehung der Eltern*

Die Eltern sind als Erziehungsberechtigte und wichtige Entscheidungsträger einzubeziehen. Die beruflichen Entscheidungsmöglichkeiten sollen innerhalb der Familie reflektiert und bewertet werden. Zugleich können die Eltern und Verwandten als Quelle für Information und der Unterstützung dienen (vgl. ebd.).

- *Wahrnehmung aktueller und veränderter Formen von Arbeit und Beruf*

Durch die Wahrnehmung der historischen Entwicklung, der aktuellen Situation sowie möglicher Veränderungen in der Berufswelt lernen die Schülerinnen und Schüler ihre beruflichen Chancen und notwendigen Strategien besser kennen. Die sich wandelnden Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel technische Entwicklungen oder Globalisierungstendenzen, können die individuelle Berufs- und Lebensplanung beeinflussen.

Mögliche Probleme, wie Arbeitslosigkeit oder neue Formen der Arbeitsteilung, und die entsprechenden strukturellen, sozialen und rechtlichen Lösungen, werden registriert und bewertet (vgl. ebd.).

- *Kennenlernen der verschiedenen Berufsbereiche*

Die Merkmale und Besonderheiten der verschiedenen Ausbildungen und Berufe sind bekannt. Dadurch wird eine Orientierung in den verschiedenen Berufsbereichen möglich. Eine Zuordnung der eigenen Interessen und Fähigkeiten zu den einzelnen Berufen kann vorgenommen werden.

Erste Erfahrungen in der Arbeits- und Berufswelt, wie zum Beispiel Realbegegnungen, lassen sich diese Einschätzungen kritisch hinterfragen (vgl. ebd., S. 4).

- *Wahrnehmung von äußeren Erwartungshaltungen*

Die Lernenden sind fähig, externe Beeinflussung bei ihrer Berufswahl zu erkennen und einzuschätzen. Dazu zählen unter anderem geschlechtsspezifische Vorurteile im sozialen Umfeld, aber auch Daten über das Ausbildungsangebot und die Einkommenshöhen (vgl. ebd.).

- *Kenntnis der Eintritts- und Übertrittsprobleme*

Durch ein Wissen der vielfältigen Ausbildungswege und ihren spezifischen Anforderungen, etwa bezüglich des Bildungsabschlusses, können die Kinder und Jugendliche mögliche Schwierigkeiten beim Berufseintritt realistisch einschätzen. Sie besitzen Kenntnisse über die üblichen Aufnahmeverfahren, wie zum Beispiel Bewerbung oder Test.

Die verschiedenen Eingangsvoraussetzungen der weiterführenden Schulen und die erreichbaren Abschlüsse sind ihnen bekannt. Mögliche Konsequenzen eines Schulabbruchs oder eines Umstiegs werden bei der Entscheidungsfindung berücksichtigt (vgl. ebd.).

- *Kennenlernen der Beratungsangebote*

Die Mädchen und Jungen kennen die verschiedenen Beratungsangebote und -einrichtungen zur Planung der beruflichen Zukunft (zum Beispiel Schülerberatung oder Arbeitsmarktservice).

Es ist ihnen bewusst, ob sie aufgrund ihrer Lebenssituation eine besondere Beratung benötigen. In schwierigen beruflichen Situationen suchen sie Hilfe, um die Ursachen ihrer Probleme erkennen und Veränderungsmöglichkeiten aufgezeigt zu bekommen (vgl. ebd., S. 4-5).

Der allgemeine Lehrplanbezug in den verschiedenen Fächern ergibt sich auf verschiedenen Ebenen. So soll ein Lehrplan die individuellen Interessen und Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen (vgl. BM:UKK, o. J. b, 1. Teil, Ziffer 1). Grundlage dafür ist die Leitvorstellung, dass die Mädchen und Jungen eigene Berufs- und Lebenspläne entwickeln können. Diese dafür benötigten Fähigkeiten sollen sie im Unterricht und in der Schulgemeinschaft erwerben (vgl. ebd., Ziffer 3).

Ein wichtiger Bildungsbereich ist die Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt:

„Die Vorbereitung auf das private und öffentliche Leben (insbesondere die Arbeits- und Berufswelt) hat sich an wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, sozialem Zusammenhalt, einer für beide Geschlechter gleichen Partizipation und ökologischer Nachhaltigkeit zu orientieren. Dabei sind auch Risiken und Chancen der neuen Technologien zu berücksichtigen.“ (ebd., Ziffer 5).

Ein weiteres wichtiges Ziel ist ein lebensnahes Lernen. Dazu zählen insbesondere auch Begegnungen mit Fachleuten und die Nutzung von außerschulischen Lernorten (vgl. ebd., 2. Teil, Ziffer 7).

AHS-Unterstufe

Der Lehrplan für den Bereich „Berufsorientierung“ in der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) ist identisch mit dem der Hauptschulen.

Einige Unterschiede beziehungsweise stärkere Differenzierungen gibt es

allerdings bei den Bezügen in den Fachlehrplänen. So werden zum Beispiel für die einzelnen Fächer konkrete Bildungs- und Lehraufträge hinsichtlich der Berufsorientierung erteilt:

- *Biologie und Umweltkunde*

Behandlung des Bildungsbereichs „Mensch und Gesellschaft“ mit einem Schwerpunkt „Arbeitswelt“ (vgl. BM:UKK o. J. c, S. 1).

- *Chemie*

Vermittlung von Wissen und Grundfähigkeiten zur Bewältigung von Berufsphänomenen sowie Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt (vgl. ebd.).

- *Fremdsprachen*

Berücksichtigung vielfältiger Kommunikationssituationen durch Einbindung verschiedener Themen, wie zum Beispiel „Arbeitswelt“. Die SuS sollen befähigt werden, ihre gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben und zu Themen aus ihrem Berufsgebiet in einer fremden Sprache Stellung nehmen zu können (vgl. ebd., S. 2).

- *Geographie und Wirtschaftskunde*

Die Mädchen und Jungen können die Umstände und Entwicklungen der Arbeits- und Berufswelt in verschiedenen Ländern erkennen und bewerten. Sie verfügen über ein vertiefendes Wissen zur Arbeitswelt und zur Berufsfindung. Die Bedeutung der Berufswahl für ihre Lebensgestaltung sowie die Notwendigkeit einer ständigen Weiterbildung und Mobilität im Beruf ist ihnen bewusst (vgl. ebd., S. 3).

- *Geometrisches Zeichnen*

Durch unter anderem den zweckentsprechenden Einsatz von Werkzeugen werden die SuS auf die Berufswelt vorbereitet (vgl. ebd.,

S. 4).

- *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*

Wichtige Themen in diesen Fächern sollen die Veränderungen in der Arbeitswelt und die Betrachtung von Wirtschaftskrisen sein (vgl. ebd.).

- *Mathematik*

In dem Fach „Mathematik“ sind Interessenschwerpunkte zu wählen, die unter anderem den berufsvorbereitenden Erfordernissen gerecht werden (vgl. ebd.).

- *Musikerziehung*

Die Musikerziehung soll nicht nur zu einem kritischen Umgang mit den musikalischen Werken und Geschehnissen anregen, sondern auch Grundlage für eine Berufswahl in diesem Bereich sein (vgl. ebd.).

- *Physik*

Eine bedeutsame Bildungs- und Lehraufgabe der Physik ist die Gewinnung von Einblicken in die Berufswelt (vgl. ebd., S. 5).

- *Technisches Werken*

Einen praktischen Zugang zur Arbeitswelt ermöglicht das technische Werken (vgl. ebd.).

- *Textiles Werken*

Auch das textile Werken bietet einen Weg zur Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt (unter anderem durch die Auseinandersetzung mit neuen Technologien) (vgl. ebd., S. 6).

Für die Schülerinnen und Schüler der AHS-Unterstufe wurde für den Bereich der Berufsorientierung eine spezielle Broschüre zur Laufbahnbegleitung erstellt (vgl. BM:UKK 2007). Dieser KOM:PASS enthält zunächst allgemeine Angaben zu dem Mädchen oder dem Jungen, zum Beispiel den Namen, die

Anschrift, Hobbys, Stärken und Schwächen sowie Vorbilder („Steckbrief“) (vgl. ebd., S. 4-5). Die Vorlieben der Jugendlichen werden durch einen „Interessens-Check“ ermittelt:

! Gib bei jeder der folgenden Tätigkeiten an, wie sehr sie dich interessiert, indem du entsprechend viele Punkte vergibst.

Verteile die Punkte nach folgendem Muster:

ungern	gleichgültig	gerne	sehr gerne
0	1	3	5

	0	1	3	5
Bereich Natur				
Umweltprobleme erforschen				
Mathematische Fragestellungen lösen				
Naturfilme anschauen				
Physikalische Experimente durchführen				
Tiere betreuen oder behandeln				
Bereich Technik				
Mit Maschinen zu tun haben				
In einer Werkstatt arbeiten				
Pläne zeichnen				
Ein Computerprogramm erstellen				
Technische Geräte untersuchen				

Abb. 2: Interessens-Check zur Berufsorientierung, Quelle: BM:UKK 2007, S. 6 (Auszug)

In einem nächsten Schritt können die persönlichen Stärken und Schwächen näher bestimmt werden:

- !** Wenn etwas vollkommen zutrifft setze ein Kreuz bei +2, wenn es überhaupt nicht zutrifft bei -2.
- !** Trage alle Ergebnisse in einem eigenen Bogen ein, dann kannst du ablesen wo es Übereinstimmungen oder Unterschiede gibt!

Die Einschätzung deiner Stärken solltest du nach einiger Zeit wiederholen. So kannst du verfolgen, wie sich deine Stärken und Fähigkeiten entwickeln.

	+ 2	+1	- 1	- 2
Ich bin / er/sie ist körperlich belastbar.				
Ich bin/...ist handwerklich geschickt.				
Ich mache/...macht praktische Arbeiten gerne.				
Ich bin/...ist an vielen Dingen interessiert und möchte viel darüber lernen.				
Ich erledige/...erledigt schriftliche Arbeiten sorgfältig.				
Ich erledige/...erledigt schriftliche Arbeiten rechtzeitig.				
Ich kann mich/...kann sich über einen längeren Zeitraum konzentrieren.				

Abb. 3: Checkliste "Stärken bestimmen", Quelle: BM:UKK 2007, S. 11 (Auszug)

Damit sich die Jugendlichen bei der Bildungs- und Berufsorientierung besser zurechtfinden können, veranschaulicht eine Grafik die Verteilung der verschiedenen Aufgaben auf die Akteure:

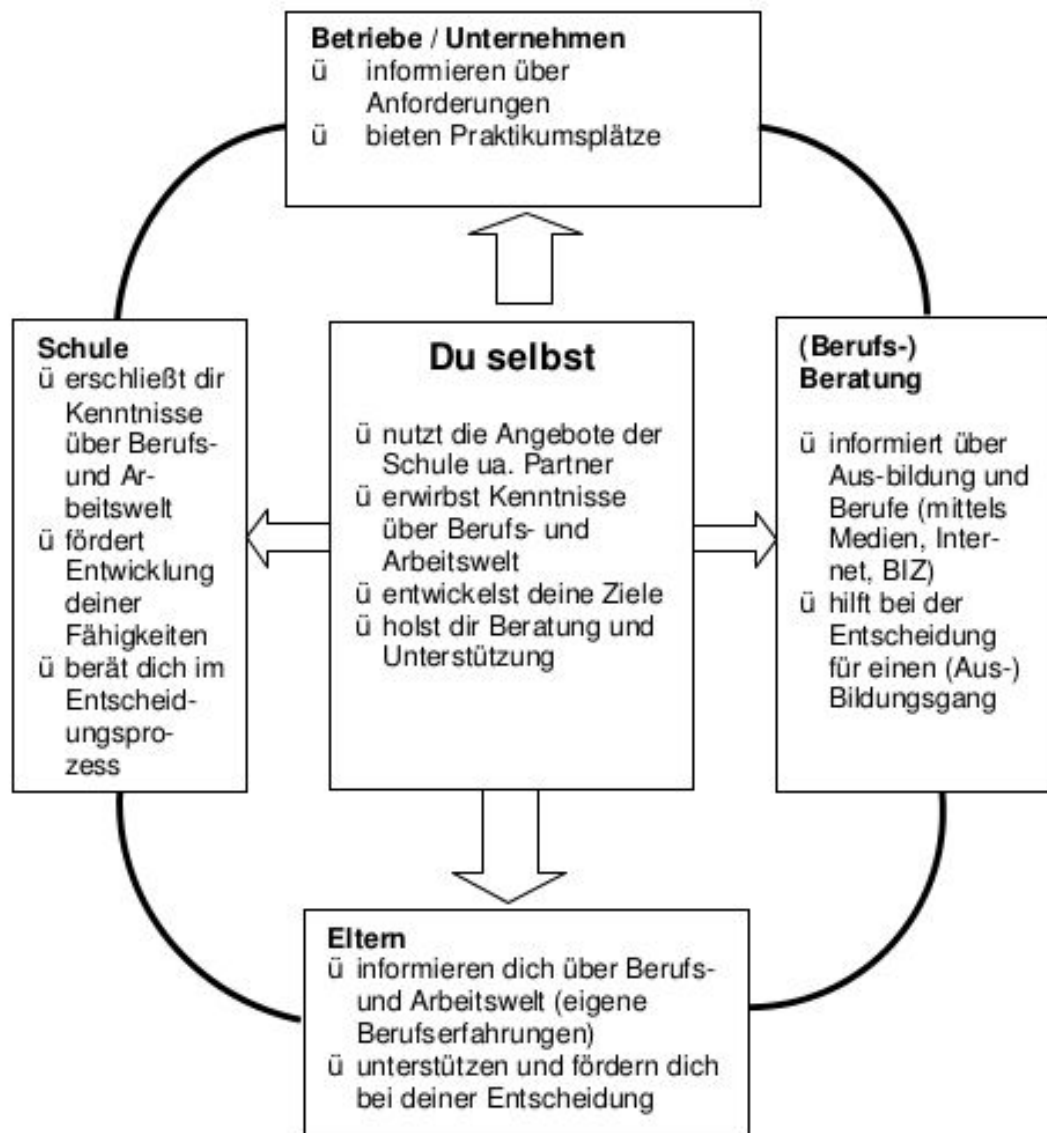


Abb. 4: Aufgabenverteilung bei der Berufsorientierung, Quelle: S. 15.

Allgemeine Sonderschulen (ASO)

Der Lehrplan für die verbindliche Übung „Berufsorientierung“ der Allgemeinen Sonderschulen enthält eine ähnliche Ausrichtung wie der der Hauptschulen und der AHS-Unterstufe. Durch den Unterricht soll die Entscheidungsfähigkeit der Mädchen und Jungen verbessert werden, speziell durch eine Förderung der Ich-Stärke und durch Vermittlung von Wissen über die Arbeits- und Berufswelt (vgl. BM:UKK o. J. c, S. 1).

Auch bei dieser Schulform gilt der didaktische Grundsatz, dass Berufsorientierung im Grunde ein Prozess der Persönlichkeitsbildung darstellt. Dieser soll die Berufswahl der Jugendlichen einleiten, begleiten und zu einer selbstständigen Berufswahlentscheidung befähigen. Wichtig dabei sind anschauliche und praxisnahe Beiträge, die Selbstständigkeit und ein unmittelbares Erleben ermöglichen (vgl. ebd.).

Wichtige Lehrstoff für die 7. und 8. Schulstufen der Allgemeinen Sonderschulen sind unter anderem:

- Erkennen der Bedeutung und Aspekte von Beruf und Arbeit
- Vertiefender Einblick in die unterschiedlichen Berufe
- Überprüfung der Realisierbarkeit des Berufswunsches
- Wahrnehmung der Arbeit in unterschiedlichen Lebens- und Wirtschaftsräumen
- Differenzierung der verschiedenen Formen von Arbeit
- Reflexion der Bedeutung der Gesundheit und der sozialen Kompetenzen für den beruflichen Erfolg
- Erkennen der Auswirkungen neuer Technologien auf die verschiedenen Berufs- und Lebensbereiche
- Auseinandersetzung mit berufsspezifischen Problemen (zum Beispiel Arbeitslosigkeit) (vgl. ebd., S. 2-3).

Der spezifische Bezug der Berufsorientierung zu den Fachlehrplänen wird durch die Behandlung folgender Themen im Unterricht angestrebt.

- *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*
Auseinandersetzung mit der Gegenwart und der (beruflichen) Zukunftsperspektiven sowie der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zusammenhänge im Hinblick auf den Wandel in der Arbeitswelt als Grundlage für Lebenswegentscheidungen (vgl. BM:UKK o. J. d, S. 1).

- *Geographie und Wirtschaftskunde*
Erlernen eines toleranten und verantwortungsbewussten Handelns im beruflichen Bereich, unter anderem durch Lehrausgänge und Betriebserkundigungen. Kennenlernen der Bedeutung der Berufswahl für die eigene Lebensgestaltung (vgl. ebd., S. 1-2).
- *Geometrisches Zeichnen*
Erlernen des zweckentsprechenden Einsatzes von Werkzeugen und Wahrnehmung der Vorteile von Ordnung und Gründlichkeit als Vorbereitung für den Berufseintritt (vgl. ebd., S. 3).
- *Musik*
Kennenlernen von Berufen aus dem Bereich „Musik“ (vgl. ebd.).
- *Technisches Werken*
Gewinnung von Einsichten in die Arbeits- und Berufswelt durch eine Behandlung der Themen „Gebaute Umwelt“, „Technik“ und „Produktgestaltung/Design“. Vertiefend der Auseinandersetzung mit diesen Bereichen durch Exkursionen und Lehrausgängen (vgl. ebd.).
- *Textiles Werken*
Beschäftigung mit Werkzeugen und Werkstoffen zur Gewinnung von Einblicken in die Arbeits- und Berufswelt (vgl. ebd., S. 4.).

Volksschuloberstufe

Im Lehrplan für die Volksschulen ist die Berufsorientierung als verbindliche Übung vorgeschrieben. Diese kann jedoch in den Unterricht der Pflichtgegenstände integriert werden (vgl. BM:UKK 2010a, S. 32, Fußnote 2). Grundlage für die Umsetzung ist der Lehrplan für die Hauptschulen (vgl. ebd., S. 231).

Wie bereits erwähnt, wurde den Schulen bei der Umsetzung dieser Lehrpläne eine schulautonome Lehrplangestaltung eingeräumt. Die

Berücksichtigung der Berufsorientierung im Unterricht kann daher relativ flexibel erfolgen. Zwar gibt es innerhalb der Lehrpläne einige Unterschiede und spezifische thematische Ausprägungen. Aufgrund des großen Freiraumes der Lehrkräfte bei der Durchführung sind jedoch diese curricularen Abweichungen für den didaktischen Erfolg nur begrenzt bedeutsam. Viel relevanter sind hingegen andere Faktoren, wie zum Beispiel die fundierte Auswahl der thematischen Ansatzpunkte in anderen Unterrichtsgegenständen. Es gilt, dem Anspruch nach einer mehrperspektivischen Behandlung des Themenbereichs gerecht zu werden. Eine einseitige Auseinandersetzung mit der Berufsorientierung im Unterricht ist zu vermeiden (vgl. Steiner 2001, S. 20).

Durch die allgemeine Formulierung der Inhalte und Ziele in den Lehrplänen besteht jedoch die Gefahr einer oberflächlichen oder widersprüchlichen Bearbeitung. So ist anzunehmen, dass die Fachlehrerinnen und Fachlehrer bemüht sein werden, die vermeintliche Bedeutung von Teilaspekten der Berufsorientierung für ihr spezielles Fach besonders zu betonen (vgl. ebd., S. 21). Um solche Fehlentwicklung zu vermeiden, muss im Lehrkörper eine ausreichende Kommunikation und Teamfähigkeit vorhanden sein. Die große Bandbreite möglicher Themen muss sinnvoll eingegrenzt und die einzelnen Unterthemen sinnvoll aufeinander abgestimmt werden (vgl. ebd., S. 21-22).

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass zwischen den einzelnen Lehrplänen zum Thema „Berufsorientierung“ für die Schultypen „Hauptschule“, „AHS-Unterstufe“, „ASO“ und „Volksoberschule“ durchaus, mehr oder wenige, Unterschiede bestehen. Diese sind aufgrund der großen Autonomie der Lehrkräfte bei der konkreten Umsetzung im Unterricht aber kaum relevant. Viel bedeutsamer ist die Fähigkeit der Pädagogen, dieses Thema fundiert und mit den Inhalten der anderen Fächern abgestimmt zu behandeln. Voraussetzung dafür ist aber nicht nur eine entsprechende Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer, sondern auch das Vorhandensein geeigneter Unterrichtsmaterialien (vgl. ebd., S. 23).

Der Erfolg der verbindlichen Übung „Berufsorientierung“ hängt also weniger von den Vorgaben der Lehrpläne, sondern eher von der Bereitschaft der Lehrkräfte für eine verantwortungsvolle Unterstützung der Schülerinnen und Schüler bei ihrem Berufsfindungsprozess ab (vgl. ebd., S. 25).

3 Politische Bildung

3.1 Definition

Als Politische Bildung kann generell die Vermittlung von Wissen über Politik und von Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit ihr verstanden werden (vgl. Gärtner 2010, S. 192).

Eine allgemein anerkannte Definition des Begriffs lässt sich in der wissenschaftlichen Literatur jedoch nicht finden. Vielmehr liegen kontroverse und zum Teil auch widersprüchliche Umschreibungen vor, unabhängig von der gewählten politischen oder wissenschaftlichen Sichtweise. Nachfolgend eine Auswahl verschiedener Definitionen:

„Politische Bildung (p.B.) geht davon aus, daß jeder Mensch als ein zoon politikon (Platon, Aristoteles) in ein Geflecht von sozialen Beziehungen [...] in Gesellschaft und Staat eingebunden ist.“ (Mickel 2001, S. 386).

„Politische Bildung in einem weiten Sinne ist danach ein Sammelbegriff, der alle Prozesse umfasst, die auf jeden Menschen als Mitglied einer sozialen und politischen Ordnung über unterschiedliche Gruppen, Organisationen, Institutionen und Medien politisch prägend einwirken. Politische Bildung in einem engeren Sinne ist die Sammelbezeichnung für alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von Bildungseinrichtungen, um Jugendliche und Erwachsene mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten.“ (Massing 2003, S. 500).

Durch die Politische Bildung sollen folgende Fähigkeiten gefördert

werden:

„[...] die Beurteilung konkrete Gegenstände aus Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht im Zusammenhang mit grundlegenden Menschen- und Politikbildern, mit Theorien und Modellen des menschlichen Zusammenlebens sehen und die eigenen Vorstellungen hierzu in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen aus Geschichte und Gegenwart des politischen Denkens entwickeln.“ (GPJE 2004, S. 16).

„Was ganz allgemein als politische Bildung bezeichnet wird, nimmt sich bei näherem Hinsehen sehr differenziert aus. So kann man die politische Sozialisation, die staatsbürgerliche Erziehung, die politische Bildung im engeren Sinne und die Sozialerziehung voneinander unterscheiden.“ (Detjen 2006, S. 3).

Wenngleich eine einheitliche Definition des Begriffs „Politische Bildung“ kaum möglich ist, lassen sich ihre Aufgaben und Ziele durchaus beschreiben. Wesentliche Funktionen der Politischen Bildung sind:

Aufklärungsfunktion

Es wird erläutert, welche Ziele der staatlichen Ordnung mit den unterschiedlichen Politikbereichen angestrebt werden. Dazu wird beschrieben, welches politische Handeln welche Auswirkungen zeigt und durch welche Einrichtungen sich eine demokratische Politik sicherstellen lässt. Ein Arbeitsfeld der Politischen Bildung ist somit die Vermittlung eines grundsätzlichen Wissens und der benötigten Methoden (vgl. Rellecke o. J.). Das Ziel ist, dass die Bürgerinnen und Bürger die politischen Grundstrukturen und -prozesse kennen, die für die Lösung von aktuellen Problemen notwendig sind. Durch die Vermittlung gewisser Fertigkeiten (zum Beispiel im Umgang mit den Medien) erfahren die Menschen verschiedene Möglichkeiten der individuellen Beeinflussung dieser Entscheidungsfindung und des Handelns in Verbänden, Parteien oder Bürgerinitiativen (vgl. Rothe 1999, S. 97).

Kommunikations- und Partizipationsfunktion

Diese Kenntnisse und Fertigkeiten sind die Grundlage für einen

gesellschaftlichen Dialog über die politischen Ziele und Strukturen. Durch aktive Wahrnehmung ihrer Bürgerrolle beeinflussen die Individuen die gesellschaftlich-politischen Prozesse (vgl. Deichmann 2004, S. 103). Diesen Kommunikationsvorgang veranschaulicht die folgende Grafik:

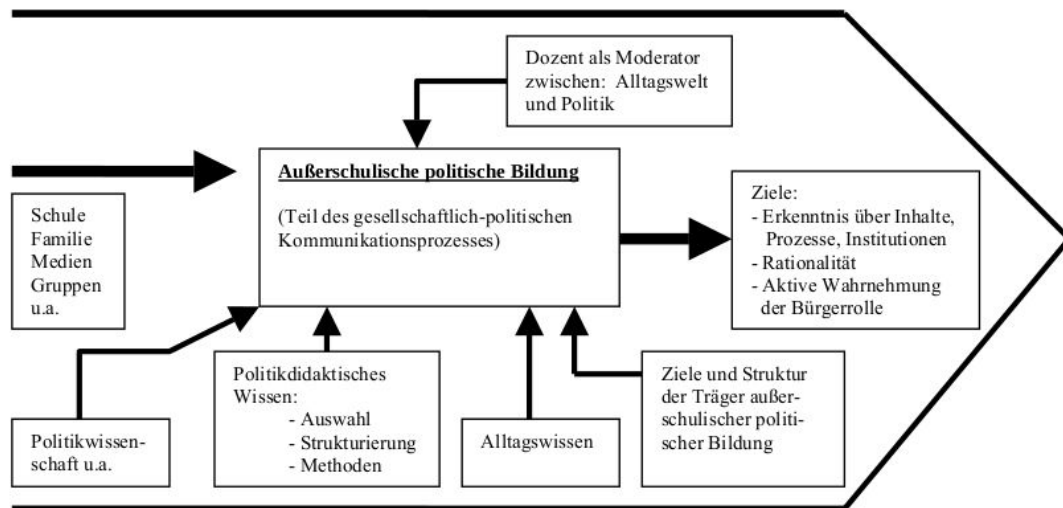


Abb. 5: Gesellschaftlich-politischer Kommunikationsprozess, Quelle: Deichmann 2004, S. 103.

Durch solche Kommunikationsprozesse entsteht nicht nur eine lebendige demokratische und politische Kultur, sondern die Bürgerinnen und Bürger erhalten auch die Möglichkeit zur Teilhabe (vgl. ebd.).

Wertediskussionsfunktion

Zudem soll die Politische Bildung zu einer kontinuierlichen politischen Wertediskussion beitragen. Das Wirken der staatlichen Institutionen ist auf seine Angemessenheit und Wirksamkeit zu überprüfen, die politischen Akteure und ihre Entscheidungen und Handlungen zu hinterfragen. Durch die Interpretation dieser Vorgänge sollen gesellschaftliche akzeptierte politische Werte entstehen (vgl. Rellecke o. J.).

Eine weitere Funktion der Politischen Bildung ist somit die Formung, Festigung und der Ausbau eines freiheitlich demokratischen Wertbewusstseins (vgl. Rothe 1999, S. 97).

Zugleich entsteht so aber auch eine individuelle politische Identität. Diese ist

wiederum Voraussetzung für eine Partizipation an den politischen Prozessen und Entscheidungen sowie für eine aktive Wahrnehmung der Bürgerrechte (vgl. Deichmann 2004, S. 103).

Vermittlungsfunktion

Die Politische Bildung tritt zudem auch als Vermittler zwischen Wissenschaft, Politik und Bürgern auf (vgl. Rellecke o. J.).

Durch die Präsentation zum Beispiel neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse erhält die Bevölkerung ein wichtiges Orientierungswissen, um aktuelle und zukünftige Politikbereiche erkennen und einschätzen zu können (vgl. Rothe 1999, S. 97).

Diese unterschiedlichen Funktionen der Politischen Bildung lassen sich in ein konkretes Ziel zusammenfassen: Die Schaffung von mündigen Bürgerinnen und Bürgern. Sie sollen Interesse an der Politik und an der politischen Entscheidungsfindung entwickeln. Dies setzt jedoch voraus, dass die Menschen solche Vorgänge auch selbstständig bewerten können. Notwendig dafür ist ein entsprechendes Grundwissen (zum Beispiel über grundlegende Begriffe wie „Demokratie“, „Parteien“, „Wahlen“, „Macht“ oder „Gewaltenteilung“).

Dieses Grundwissen ist wiederum die Basis für die Herausbildung eines Verständnisses für Politik und für ein selbständiges Urteilen. Im Idealfall entsteht so bei den Menschen ein Bedürfnis nach politischer Teilhabe, welches sich durch ein entsprechendes Engagement zum Beispiel in den Parteien oder in Bürgerinitiativen zeigt. Die Politische Bildung stellt somit im Grunde ein Prozess dar, der weit über die reine Vermittlung von Informationen über das Themenfeld „Politik“ hinaus geht (vgl. Müller 2006, S. 151):

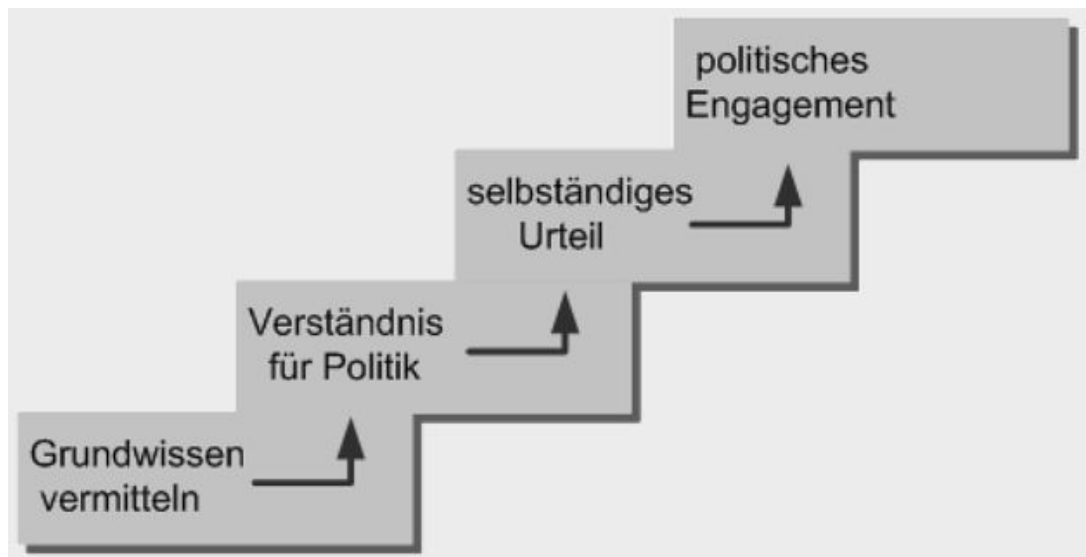


Abb. 6: Zielprozess der Politischen Bildung, Quelle: Müller 2006, S. 151.

Die verschiedenen Fähigkeiten und Kenntnisse, die einen mündigen Bürger auszeichnen, können zu dem Begriff „Demokratiekompetenz“ zusammengefasst werden. Sie besteht aus drei Kompetenzbereichen:

Kognitive Kompetenz

Das Individuum muss über eine gewisse Lernfähigkeit verfügen, um das benötigte Wissen über das politische System, seine Abläufe und funktionalen Zusammenhänge erfassen zu können. Die (welt-)politischen Abhängigkeiten und Wechselwirkungen sowie die Ursachen der aktuellen politischen Probleme und Entscheidungen müssen intellektuell verstanden werden (vgl. Detjen 2000, S. 12).

Prozedurale Kompetenzen

Hierunter sind diejenigen Kenntnisse zu verstehen, die für eine tatsächliche Wahrnehmung der politischen Einflussmöglichkeiten und für eine Nutzung der vorhandenen Partizipationschancen zwingend benötigt werden. Dazu zählt unter anderem ein Wissen über die administrative Zuständigkeiten, die rechtlichen Möglichkeiten sowie relevante Strategien zur Zielerreichung (vgl. ebd.).

Habituelle Kompetenzen

Als habituelle Kompetenzen werden die Einstellungen bezeichnet, die der einzelne Bürger dem Gemeinwesen entgegenbringen muss, um ihren Fortbestand zu sichern (zum Beispiel Engagement, Opferbereitschaft, Rechtsgehorsamkeit, Solidarität, Fairness, sozialer Gerechtigkeitssinn und Toleranz) (vgl. ebd., S. 13).

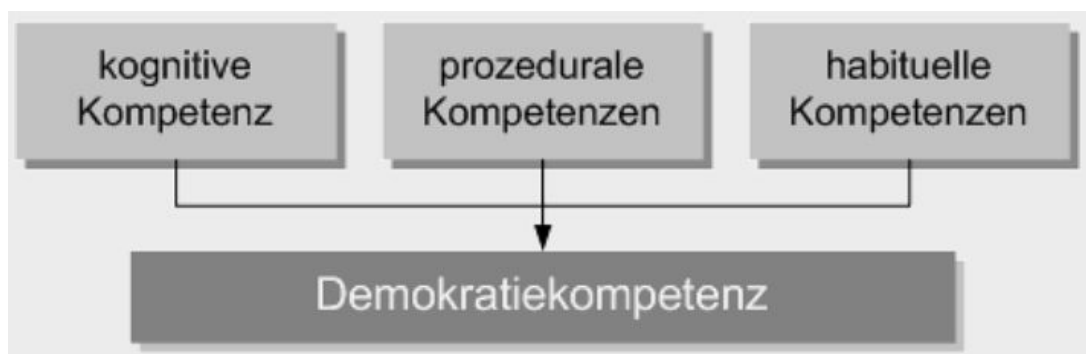


Abb. 7: Demokratiekompetenz, Quelle: Müller 2006, S. 152.

Die Inhalte der Politischen Bildung sind, auch aufgrund ihrer verschiedenen Funktionen, heterogen und vielfältig. Eine Möglichkeit der Strukturierung stellt die inhaltliche Einteilung nach den vermittelten Schlüsselkompetenzen dar. So lassen sich nach FILZMAIER (vgl. Filzmaier 2002) vier Kompetenzbereiche unterscheiden:

Kompetenzbereich „Wissen und Einblick“

Relevante Themen sind unter anderem mögliche demokratische Konzepte der Bürgerschaft, Funktion der Demokratie und die Bedeutung der Parteien (vgl. Filzmaier 2002, Kap. 1).

Kompetenzbereich „Werte, Einstellungen und Meinungen“

Mögliche Inhalte beziehen sich allgemein auf die Einstellung und den Umgang mit Politik und politischen Entscheidungen und auf die damit verbundenen Normen, Werte und Einstellungen (vgl. ebd.).

Kompetenzbereich „Geistige und soziale Fähigkeiten - Intellektuelle Kompetenzen“

Hierbei werden die benötigten Methoden zur Wissensaneignung, zur kritischen Bewertung der Informationen und zur politischen Diskussion vermittelt (vgl. ebd.).

Kompetenzbereich „Partizipationsfähigkeit“

Durch diesen Bereich soll die Teilnahme der Bürgerinnen und Bürger an den politischen Entscheidungsprozessen und den entsprechenden Diskussionen gefördert werden (vgl. ebd.).

Mögliche konkrete Inhalte zu den vier Kompetenzbereichen listet folgende Tabelle auf:

Wissen und Einblick	- Demokratiekonzepte - Konzepte demokratischer BürgerInnenschaft - Funktion der Demokratie, Gesetzgebung und Beschlussfassung - BürgerInnenrechte und -pflichten - Rolle der Parteien und Interessensgruppen - Gegenwärtige politische Probleme
Werte, Einstellungen und Meinungen	- Interesse an sozialen und politischen Angelegenheiten - Nationale Identität(en) - Vertrauen in die Politik - Selbstdisziplin - Loyalität - Toleranz und Erkennen der eigenen Vorurteile - Respekt für andere Individuen - Europäische Werte (Demokratie/Soziale Gerechtigkeit/Menschenrechte)
Geistige und soziale Fähigkeiten - Intellektuelle Kompetenzen	- Sammeln und Kritische Verarbeitung von Informationen - Kommunikationsfähigkeit - Gewaltfreie Konfliktaustragung - Auswahl treffen/Position beziehen
Partizipationsfähigkeit	- Politik und Entscheidungen beeinflussen - Koalitionsbildung und Kooperation - Teilnahme an politischen Diskussionen - Partizipation am sozialen- und politischen Prozess (Mitgliedschaft in Parteien oder Interessensgruppen, Wahl, Demonstrationen)

Abb. 8: Schlüsselkompetenzen der Politischen Bildung, Quelle: Filzmaier 2002, Kap. 1.

Bei der praktischen Umsetzung sind die Inhalte und Themen jedoch stark von der Intention und dem verwendeten Politikbegriff abhängig. Unterscheiden lassen sich drei Auffassungen von Politik:

Polity

Mit dem Begriff „Polity“ wird die formale Dimension und die institutionelle Struktur des politischen Systems bezeichnet, in dem politische Prozesse, wie zum Beispiel Gesetzgebungsverfahren, Einhaltung der Verfassungsprinzipien oder die Vereinbarung internationaler Abkommen, ablaufen.

Die Polity-Dimension beschreibt somit das politische Handlung in Form von Verfassungs- und Rechtsnormen und von institutionellen Strukturen im Sinne

eines Handlungsrahmens (vgl. Hofmann et al. 2007, S. 18).

Politics

Hierbei steht die Dimension des Politikgestaltens im Mittelpunkt der Betrachtung. Diese Formung geschieht durch Konflikte, Konsens und Durchsetzungsprozesse. Unterschiedliche Interessen und politische Akteure versuchen im Rahmen ihres politischen Wirkens zu gemeinsamen und für alle Beteiligten akzeptablen Lösungen zu kommen.

Dieser Bereich umfasst somit den eigentlichen politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess (vgl. ebd.).

Policy

Die Policy-Ebene besteht aus der inhaltlichen Dimension in Form von Gesetzen, Problemstellungen oder Parteiprogrammen. Über die Ausgestaltung dieser Veröffentlichung wird häufig gestritten, da hierbei ebenfalls heterogene Ziele und Erwartungen der politischen Akteure (zum Beispiel der Mitglieder einer Partei) bestehen (vgl. ebd.).

Um unter anderem die Auswahl der einzelnen Inhalte und der Vermittlungsformen, die angestrebten Ziele sowie die zu fördernden Schlüsselkompetenzen systematisch begründen und nachvollziehen zu können, wurden verschiedene Theorien der Politischen Bildung entwickelt. Im wesentlichen lassen sich *drei Sichtweisen* unterscheiden:

Kritische Theorie

Die kritische Theorie wurde stark von der sogenannten „Frankfurter Schule“ beeinflusst und versteht sich als eine „Kritische Erziehungswissenschaft“. Primäres Ziel von Erziehung und Bildung sind Selbstbestimmung und Emanzipation der Lernenden. Gefördert werden soll ihre politische Mündigkeit, damit sie eine Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen anstreben und erreichen können. Die Politische Bildung aus Sicht der Kritischen Theorie zeichnet sich durch eine gesellschaftskritische Haltung gegenüber den bestehenden Verhältnissen aus. Die vermittelten Inhalte

sollen sich nicht auf Themen der institutionalisierten Staatsbürgerkunde beschränken, sondern zu einer Emanzipierung der Menschen beitragen (vgl. Sutor 2002, S. 18).

Marxistische Theorie

Anfang der 1970er Jahre wurde die Politische Bildung zunehmend als eine Begleiterscheinung des Klassenkampfes angesehen. Es wurde die Meinung geäußert, dass diese primär der Machterhaltung der politischen Klasse diene. Um diesen Zustand zu bekämpfen, bedürfe es der Herausbildung eines neuen Bewusstseins. Die herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre Verschleierung durch Politik und Parteien wurden kritisiert (vgl. ebd., S. 19).

Pragmatische Theorien

Als Gegenreaktion auf diese relativ radikalen und stark theoretischen Ansätze, entstanden in den letzten Jahrzehnten verschiedene pragmatische Theorien der Politischen Bildung. In ihnen flossen insbesondere Erkenntnisse aus der empirisch-systemtheoretischen Soziologie ein. Allgemein wurde an den beiden zuvor vorgestellten Ansätzen die fehlende Berücksichtigung empirischer Ergebnisse bemängelt. Die Ziele, Begründungen und Methoden wären zu einseitig und würden der Realität einer modernen Gesellschaft nicht gerecht werden (vgl. ebd., S. 20-21).

Die Entwicklung solcher Gegenpositionen zur Kritischen beziehungsweise Marxistischen Theorie zeigt, dass die Politische Bildung sozialen und gesellschaftlichen Veränderungen ausgesetzt ist. Solch ein Wandel macht zwangsläufig auch eine Anpassung ihrer Inhalte, Themen und Methoden notwendig. So gab es in den letzten Jahren erhebliche Umbrüche, die neue Perspektiven und ein neues Selbstverständnis der Politischen Bildung erforderten (vgl. Sander 2002, S. 37). Wichtige Ursachen des gesellschaftlichen Wandels sind:

Informations-, Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft

Das Industriezeitalter wird immer mehr von einer modernen Informations-, Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft abgelöst. Die Bedeutung von Informationen und Wissen nimmt immer mehr zu. Das schulische Lernen und die Berufs- und Arbeitswelt verändern sich gravierend. Statt fester Strukturen und Abläufe gewinnen flexible Formen des Lernens sowie der Arbeitsvorgänge und -verhältnisse an Bedeutung (vgl. ebd.).

Mediengesellschaft

Die steigende Bedeutung des Wissens und der Wissensverarbeitung zeigt sich auch in der zunehmenden Digitalisierung. So haben das Internet und Smartphones völlig neue Wege der Informationsbeschaffung eröffnet. Die Kommunikation zwischen den Menschen, und somit auch zwischen den politischen Entscheidungsträgern und den Bürgerinnen und Bürgern, hat sich gravierend verändert. Eine zeitgemäße Politische Bildung muss die Chancen solche einer Mediengesellschaft nutzen und die gesellschaftlichen Auswirkungen der veränderten Kommunikationsformen berücksichtigen (vgl. ebd.).

Pluralisierung

Das Ende des Industriezeitalters stellt zugleich auch den Beginn einer posttraditionalen Gesellschaft dar. Die klassischen Familien-, Schichten- und Milieustrukturen zerfallen verstärkt. Durch einen Pluralisierungsschub und einer zunehmenden Individualisierung verändern sich die sozialen Systeme - und damit auch die politisch-kulturellen Milieus (vgl. ebd., S. 38).

Globalisierung

In verschiedenen Bereichen (zum Beispiel in der Ökonomie, Politik und Kultur) findet ein komplexer Vorgang der Internationalisierung statt. Wie die aktuelle Euro-Krise zeigt, lässt sich diese Tendenz auch auf europäischer Ebene finden. Es kommt so zu einer Verknüpfung unterschiedlicher (politischer) Entscheidungsbereiche, die in der Vergangenheit national geprägt waren. Eine Ausrichtung der Politischen Bildung auf den

Nationalstaat ist daher zum Teil überholt. Notwendig ist eine kontroverse und multiperspektivische Betrachtung der nationalen, europäischen und globalen politischen Prozesse und Strukturen, die dem Internationalisierungsgrad der Politik angemessen ist (vgl. ebd.).

Diese Vielzahl von gleichzeitig stattfindenden Veränderungen führt zu der Frage, worauf konkret sich die Inhalte der Politischen Bildung beziehen sollen. Mangelt es doch an einer umfassenden Gesellschaftstheorie, die all diese Umbrüche berücksichtigt und dadurch als Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit politischen Themen und Problemen dienen könnte (vgl. Hufer 2002, S. 10-11).

Solche gesellschaftlichen Umbrüche sind kein neuzeitliches Phänomen, sondern es gab sie bereits in der Vergangenheit. Diese Entwicklungen zeigten sich stets auch an den Veränderungen bei den Lehrplänen für das Fach „Politische Bildung“, wie im nachfolgenden Abschnitt deutlich wird.

3.2 Geschichtliche Entwicklung in den Lehrplänen

Die Ursachen für die Anpassungen der Lehrpläne zur Politischen Bildung lassen sich nur im historischen Kontext der jeweiligen sozialen, politischen und gesellschaftlichen Situation nachvollziehen. Erste Bemühungen hinsichtlich einer Politischen Bildung der Bevölkerung gab es bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Durch die aufkommende Aufklärung wurde zunehmend eine staatsbürgerlicher Erziehung der Menschen verlangt. Sie sollten die Legitimität und Notwendigkeit der staatlichen Strukturen und Abläufe nachvollziehen können. Der Strukturwandel von einer agrarisch-feudalen Produktion hin zu kapitalistisch geprägten Industrie machte zudem eine Neuorganisation des Bildungs- und Erziehungswesens notwendig (vgl. Zeilner 2011, S. 29-30).

Diese Bedingung wurde auch von Josef II erkannt, der das gesamte Bildungswesen für eine zweckmäßige Erziehung und zur Erreichung

wirtschaftlicher und politischer Ziele im Sinne eines aufgeklärten Absolutismus verändern wollte. Seine Hoffnung war, dass revolutionäre Tendenzen durch ein größeres Verständnis der Bürger für die bestehende politische Ordnung abgeschwächt werden könnten (vgl. Grossmann & Wimmer 1979, S. 11).

Durch die Revolution im Jahr 1848 kam es auch im Bereich der Schule und des Unterrichts zu wichtigen inhaltlichen und strukturellen Veränderungen. So wurde unter anderem eine Modernisierung des höheren Schulwesens und der Universitäten durchgeführt, während die Volksschulen keine Anpassung erfuhren. Somit profitierten nur die Kinder aus Adel und Bürgertum von diesen Verbesserungen. Der Zugang zum Staatsdienst wurde an dem erfolgreichen Besuch eines Gymnasiums oder einer Universitäten gekoppelt. Diese Einrichtungen erhielten auf diesem Wege auch eine gewissen Steuerungsfunktion, wurden dort doch die späteren Staatsdiener ausgebildet (vgl. ebd., S. 11-13). Daher gewann auch das Thema der politischen Erziehung der Schüler an Bedeutung. So sollten ihnen das Wesen, die Aufgaben und die Ziele des Staats bekannt sein (vgl. Dachs 2008, S. 17).

Zugleich war das Ziel eine Sicherung ihrer Staatstreue und eine religiös-sittliche Erziehung. Um den Schülern jedoch eine positive Einstellung zum Staat und zur politischen Ordnung vermitteln zu können, mussten die Schulen dem Einflussbereich der Kirchen entzogen werden. Zu diesem Zweck wurde im Jahr 1869 das Reichsvolksschulgesetz verabschiedet. Es bildete die Grundlage für eine liberale Schulreform, deren Umsetzung allerdings problematisch verlief (vgl. Zeilner 2011, S. 35-36). Eine Ursache für diese Veränderungen war der zwei Jahre zuvor veranstaltete erste allgemeine österreichische Lehrertag. Geprägt von der damals herrschenden politischen Aufbruchstimmung forderten die Pädagogen auf dieser Veranstaltung unter anderem eine Hebung der Bildungsziele der Volksschulen, eine elementare Verbesserung der Lehrerbildung sowie eine Aufhebung der politischen Schulverfassung und kirchlichen Eingriffbefugnisse (vgl. Grossmann & Wimmer 1979, S. 14). Allerdings war

die Kirche nicht gewillt, ihr Recht auf Schulaufsicht aufzugeben. Letztlich wurde zwischen den Liberalen und den Kirchenvertretern ein Kompromiss gefunden. In § 3 des Reichsvolksschulgesetzes findet sich die Grundlage für die spätere Herausbildung der Politischen Bildung als (mehr oder weniger) eigenständiges Schulfach. Es wird gesetzlich festgelegt, dass den Schülern als Lernstoff das Wichtige aus Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte zu vermitteln sei, unter besonderer Rücksichtnahme auf das Vaterland und die Verfassung. Damit handelt es sich auch, im weitesten Sinne, um eine Form der Staats- und Bürgerkunde (vgl. Zeilner 2011, S. 37). Der aufkommende Konservatismus zum Ende des 19. Jahrhundert führte zu einer Novellierung des Reichsvolksschulgesetzes im Jahr 1883. Die Religion wurde wieder als ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip der Schulen eingeführt, und der Einfluss der Kirche nahm wieder zu. Auch zu dieser Zeit gab es eine gewisse Form der Politischen Bildung, allerdings sollten im schulischen Rahmen die sozialen und politischen Situationen aus religiöser Sicht erklärt werden. Eine kritische Auseinandersetzung mit den politischen Bedingungen oder ein selbstständiges Denken wurde nicht gefördert (vgl. Grossmann & Wimmer 1979, S. 26-27.).

Da nach Meinung der Liberalen und vieler Lehrkräfte durch religiöse Themen alleine ein positives Verhältnis von Bürger zum Staat nicht zu formen sei, sollte der Staat selber entsprechende Maßnahmen der Politischen Bildung einleiten (vgl. Dachs 1982, S. 20). Durch einen Moralunterricht galt es die Schüler zu befähigen, sich mit ihrem Verhältnis zu den staatlichen und politischen Strukturen und Institutionen beschäftigen zu können. Zugleich sollte ihnen durch solch einen Unterricht ihre Pflichten gegenüber dem Staat bewusst und ihre Verbundenheit mit den Staat verstärkt werden (vgl. Grossmann & Wimmer 1979, S. 32-33).

Einen starken Zuspruch erhielten diese Forderungen im Jahr 1892 durch den Rektor der Wiener Universität. Er verlangte, dass die Politische Bildung als fächerübergreifende Wissenschaft eingeführt werde. Solch eine Unterweisung würde bei den jungen Männern nicht nur das Verständnis für Staat und Volk, sondern auch den Patriotismus fördern (vgl. Dachs 1982, S. 22).

Allerdings gab es gegen diese Einführung solch einer Staatskunde oder Politischen Bildung im universitären Bereich erheblichen Widerstand. Die aufstrebenden Parteien gewannen immer mehr an politischen Einfluss. Es bestand die Befürchtung, dass die Unterrichtung durch ideologisch geprägte Lehrer diese Tendenz und die Macht der Parteien noch verstärken würde (vgl. Grossmann & Wimmer 1979, S. 34-35). Zudem würden im Rahmen solch eines Unterrichts auch die negativen Seiten und Schwächen des Staates behandelt werden. Die Verantwortlichen sahen darin die Gefahr, dass die Studenten so eventuell ein schlechtes Bild von ihrem Land und von der Monarchie vermittelt bekommen könnten. Im Grunde ging es bei dieser Auseinandersetzung weniger um inhaltliche Fragen, sondern eher um die Sicherung der staatlichen Macht und der bestehenden politischen Strukturen (vgl. Dachs 1938, S. 23).

Durch weitere Entwicklungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts (unter anderem die Einführung des allgemeinen Männerwahlrechts und die Etablierung der Parteien), ließ sich dieser Zustand jedoch nicht mehr aufrechterhalten. Zunehmend wurden soziale und politische Fragen in der Öffentlichkeit diskutiert. Entsprechend nahm das Bedürfnis in der Bevölkerung nach Informationen über Staat und Politik zu (vgl. ebd.).

Im Jahr 1907 wurde daher der staatsbürgerliche Unterricht durch den Erlass eines neuen Normallehrplanes für die Bürgerschulen eingeführt. Wesentliche Inhalte des Unterrichts waren:

- Behandlung der formalen Strukturmerkmale des Staates
- Funktionen des Staates
- Tätigkeit der obersten Staatsorgane
- Gesetzgebung
- Rechte und Pflichten der Staatsbürger (Zeilner 2011, S. 39).

Die Auflistung der Themen zeigt bereits, dass es eine deutliche inhaltliche Trennung zwischen „Staat“ und „Politik“ gab. Es handelte sich daher eher um eine Bürgerkunde und weniger um eine Politische Bildung (vgl. Wolf 1998, S. 15).

Ein Jahr später wurde ein neuer Lehrplan für die Gymnasien erlassen. Dieser sah die Fächer „Bürgerkunde“, „Geschichte“ und „Geographie“ vor. Wichtige Themenbereiche waren die Verfassung und Verwaltung der österreichisch-ungarischen Monarchie, die wichtigsten politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Funktionen des Staates sowie die staatsbürgerliche Rechte und Pflichten (vgl. Grossmann & Wimmer 1979, S. 39).

In den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg wurde die Bürgerkunde für sämtliche Schultypen verbindlich und nach und nach ausgeweitet (vgl. ebd.). Allerdings zeigte sich immer mehr eine militärische Ausrichtung des Unterrichts. Die Schulzeit sollte die Jungen auf ihre Zeit beim Militär und auf den drohenden Krieg vorbereiten (vgl. Zeilner 2001, S. 40-41). Durch die Vermittlung von Informationen über den Staat sollten nicht kritische Bürger geformt werden, sondern eine Stärkung der vaterländischen Gefühle und des Pflichtgefühls gegenüber dem Staat erreicht werden. Politische Probleme im Lande wurden daher nicht behandelt, die soziale Realität geleugnet (vgl. Dachs 1982, S. 25-26).

Nach dem Ersten Weltkrieg befand sich Österreich in einer schwierigen Situation. In der ersten Republik kam es durch die Kriegsauswirkungen (insbesondere hohe Arbeitslosigkeit und Nahrungsmittelknappheit) und dem Zusammenbruch des Heeres zu Verschiebungen der gesellschaftlichen, politischen und sozialen Machtverhältnisse. Die Ende 1918 gegründete „Republik Deutschösterreich“ genoss bei der Bevölkerung kein Vertrauen. Eine Loyalität gegenüber der provisorischen Regierung fehlte überwiegend (vgl. Grossmann & Wimmer 1989, S. 56-57). Aus der Wahl im Jahr 1919 ging die Sozialdemokratische Partei als Sieger hervor. Für das Bürgertum und den Adel stellte die Abschaffung der Monarchie und die Einsetzung einer sozialdemokratischen Regierung, trotz Beteiligung der Christsozialen, eine massive Bedrohung ihrer bisherigen Existenzgrundlage und ihrer gesellschaftlichen Stellung dar. Es kam zu einer Spaltung der Bevölkerung, welche sich auch in den Inhalten der politischen Erziehung zeigte: Sie diente nun primär der Bewusstseinsbildung des eigenen Lagers (vgl. ebd, S. 58-59). Diese Problematik beschreibt folgendes Zitat:

„In der ersten Republik fehlte von allem Anfang eine, die vorhandenen Gegensätze integrierend staatliche Identität, es fehlte das gemeinsame lagerübergreifende Staatsbewusstsein; ein Umstand, der für die politisch erziehende Rolle der Schule von großer Bedeutung werden sollte.“ (ebd., S. 59).

Es kam zu einer Reform des Schulwesens mit dem Ziel, die Jugend zu einem idealen Staat zu erziehen. Solch ein Konstrukt lag, wie beschrieben, zu dieser Zeit jedoch nicht vor. Vielmehr standen sich zwei Lager gegenüber. Daher beschränkte sich die Bürgerkunde dieser Zeit auf eine historische Betrachtung im Rahmen des Geschichtsunterrichts (vgl. Zeilner 2001, S. 45). Statt wie bisher eine inhaltliche Ausrichtung an die Monarchie oder das Militär zu wählen, wurden nun Themen wie „Heimat“, „Vaterland“ und „Volk“ behandelt (vgl. Grossmann & Wimmer 1979, S. 72). Eine fundierte Behandlung der aktuellen politischen Schwierigkeiten erfolgte jedoch nicht (vgl. Zeilner 2011, S. 45).

Auch der neue Lehrplan für Mittelschulen aus dem Jahr 1928 sah keine Stärkung der Demokratisierung oder eine kritische Auseinandersetzung mit dem politischen System vor. Zentrale Anliegen waren stattdessen die Darstellung der politischen Institutionen und Abläufe. Die Jugendlichen sollten zur Treue gegenüber Vaterland und den Gesetzen sowie zur allgemeinen Pflichterfüllung erzogen werden (vgl. Dachs 1982, S. 211). Diese Zielsetzung wird auch anhand der Lehrpläne der Mittelschulen für das Fach „Bürgerkunde“ ersichtlich, nachfolgend für die Oberstufe:

„Bürgerkunde: Das wirtschaftliche Leben und seine Einrichtungen; die materielle Kultur; die Gliederung des Volkes nach Ständen und Berufen; Wesen und Aufgaben des Staates im allgemeinen, Staatsformen; die Hauptzweige der geistigen Kultur und ihre Beziehungen zum Staat, [...] Verfassung und Verwaltung der Republik Österreich und des Deutschen Reiches. Recht und Rechtspflege. Fragen der Volkswohlfahrt.“ (Lehrplan für Mittelstufen 1928).

Der staatsbürgerkundliche Unterricht in dieser Epoche bestand somit im Wesentlichen aus einer nüchternen und unkritischen Beschreibung der Institutionen und allgemeinen Strukturen (vgl. Dachs 1982, S. 211).

Ab dem Jahr 1933 wurde die Schule ein Teil der bereits bestehenden autoritären Politik. Die politische Erziehung sollte der Disziplinierung demokratieorientierter Schüler und Lehrer dienen. Zudem wurde die Trennung von Schule und Religion wieder aufgehoben. Es entstand so eine „vaterländische Erziehung“ mit einer religiös-sittlichen und sozial-volkstreuen Tendenz (vgl. Zeilner 2011, S. 52-53). Mit der neuen Verfassung im Jahr 1934 entstand ein Ständestaat, welcher sich an dem mittelalterlichen Strukturen nach Berufsständen orientierte. Diese Neuausrichtung zeigte sich bald auch in den Lehrplänen für die politische Erziehung: Diese sollte der Jugend Ideale wie „Heldenmut“ und „Opferbereitschaft“ vermitteln, damit die Jungen und Mädchen den Normen und Pflichten widerspruchslos folgten. Im Folgejahr wurde für die Abschlussklassen der Mittelschulen das Unterrichtsfach „Vaterlandskunde“ eingeführt (vgl. ebd., S. 54). Wichtige Lerninhalte waren:

- Entstehung, Arten und Wesen von Gesellschaften
- Wesen, Formen und Funktionsweise des Staates
- Beziehung des Staates zum Individuum und zu Gemeinschaften
- Berufsständische Ordnung (vgl. ebd.).

Nach dem Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich im Jahr 1938 wurde das Schulwesen dem nationalsozialistischen Regime gleichgeschaltet. Es kam nicht nur zu einer Anpassung der schulischen Strukturen und Abläufe, sondern auch der Inhalte und pädagogischen Ziele. So nahm die politische Erziehung zur Loyalität gegenüber dem Staat, dem Vaterland und dem Führer, zum Gehorsam und zur Bereitschaft zur Selbstopferung immer mehr zu (vgl. ebd., S. 55-56). Es kam zu einer Politisierung des Schulunterrichts: Jedes Fach diente letztlich der „Politischen Bildung“ und der Gleichschaltung durch die Vermittlung angepasster Denk- und Verhaltensmuster (vgl. ebd., S. 55). Unterstützt wurde dieses Bemühen durch außerschulische Maßnahmen in den staatlichen Jugendorganisationen, wie etwa dem „österreichischen Jungvolk“. Hier wurde den Jugendlichen unter anderem der Aufbau der Befehls- und

Gehorsamsstrukturen und ein blindes Vertrauen auf autoritäre Entscheiden beigebracht (vgl. Grossmann & Wimmer 1979, S. 120-121).

Nach dem Zweiten Weltkrieg entstand in Österreich, anders als in Deutschland, zunächst keine Wiederbelebung der politischen Erziehung beziehungsweise Bildung. Das Land wurde von den Alliierten als ein befreites Land angesehen; entsprechende politische Umerziehungsmaßnahmen wie in Deutschland wurden daher nicht eingeleitet (vgl. Zeilner 2011, S. 59). Dies führte dazu, dass die provisorischen Lehrpläne für die Gymnasien aus dem Jahr 1946 teilweise an denen aus dem Jahr 1928 anknüpften. So wurde als ein Ziel der Bürgerkunde weiterhin die Erziehung der Jugend zu bewussten Republikanern genannt (vgl. ebd., S.69).

Erst im Jahr 1949 folgte eine Anpassung der pädagogischen Ausrichtung der politischen Bildung durch den Erlass zu einer staatsbürgerlichen Erziehung. Der Unterricht sollte die Mädchen und Jungen zu treuen und tüchtigen Bürgerinnen und Bürger erziehen, sowie ihr Heimat- und Kulturbewusstsein wecken und fördern (zum Beispiel durch Ausflüge oder durch die Darstellung besonderer Leistungen österreichischer Künstler oder Forscher). Später wurde dieser Zielkatalog noch um weitere Facetten ergänzt (unter anderem „Ausbildung eines Österreichbewusstseins“) (vgl. ebd., S. 69-70).

Zu Beginn der 1950er wurde die politische Bildung durch einen neuen Erlass über die staatsbürgerliche Erziehung erheblich aufgewertet. Die Lehrkräfte erhielten den Auftrag, die Schülerinnen und Schüler zu kritischen und verantwortungsvollen Staatsbürgern zu erziehen und konkrete Erfahrungen mit Demokratie zu ermöglichen. Im Jahr 1955 wurde diesen neuen Zielen durch eine Umwandlung des Faches in „Staatsbürgerkunde“ Rechnung getragen (vgl. ebd., S. 70-71).

Im Folgejahr wurde auf einer Tagung der „Ständigen Pädagogischen Konferenz“ gefordert, die staatsbürgerliche Erziehung als einen allgemeinen Bildung und Erziehungsgrundsatz anzusehen. Zu fördern seien das selbständige Denken und die Toleranz der Kinder und Jugendlichen. Außerdem sollte das Bemühen um ein österreichisches Staatsbewusstsein um eine europäische und globale Dimension (in Form einer Ausrichtung auf

die UN) ergänzt werden (ebd., S. 71).

Die 1960er Jahre der politischen Bildung waren durch eine stärkere Berücksichtigung der sozialen Unterschiede in der österreichischen Gesellschaft geprägt. Um die angestrebte Erziehung zur Demokratie realisieren zu können, musste die Lebenssituation der verschiedenen sozialen Gruppen des Landes berücksichtigt werden (vgl. ebd., S. 72). So heißt es im Schulorganisationsgesetz aus dem Jahr 1962 etwa:

„Die jungen Menschen sollten zu gesunden, arbeitsfähigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, politischem und weltanschaulichem Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“
(Schulorganisationsgesetz 1962, § 2).

Es erfolgte also nicht mehr nur ein historischer politischer Rückblick zum Beispiel auf die Zeit der Monarchie, sondern eine starke Ausrichtung auf die (internationale) Zukunft des Landes. Diese Entwicklung wird auch anhand des damaligen AHS-Lehrplans für die Oberstufe im Fach „Geschichte und Sozialkunde“ deutlich:

„Die gründliche Behandlung der Geschichte Österreichs und der Staatsbürgerkunde soll Achtung vor den Leistungen der Vergangenheit und Aufgeschlossenheit für die Aufgaben der Gegenwart und Zukunft bewirken und das staatsbürgerliche Bewusstsein stärken. die sozialkundlichen Bildungsstoffe sollen ein besseres Verstehen historischer Vorgänge sowie der Gesellschaftsordnungen und ihrer Entwicklung ermöglichen, zu höherem sozialem Verantwortungsbewusstsein führen, zu aktiver Teilnahme am öffentlichen Leben anregen und zu einer von Toleranz und Humanität geprägten Lebensführung beitragen.“
(Zeilner 2001, S. 74).

Diese europäische und globale Ausrichtung zeigte sich unter anderem auch an der Einführung eines Europatages (5. Mai). Dieser wurde in allen Schulen

Österreichs gefeiert und sollte zu der beschriebenen Weiterentwicklung der politischen Bildung beitragen (ebd., S. 75).

Durch die Entwicklungen zum Ende des Jahrzehnts wurde dieses Politikverständnis aber zunehmend hinterfragt. Die 68-Bewegung stellte nicht nur die herrschende Gesellschafts- und Machtordnung in Frage, sondern auch die allgemeinen Erziehungs- und Bildungsziele (vgl. ebd. S. 72). So wurde kritisch hinterfragt, in welcher Form die Schule bei den Schülerinnen und Schülern überhaupt einen Beitrag zur Formung eines demokratischen Bewusstseins leisten könne (vgl. Grossmann & Wimmer 1979, S. 134). Ausgelöst wurden diese Diskussionen durch verschiedene Umstände: Zum einen durch den allgemeinen Bedeutungsgewinn der Sozialwissenschaft, welche von der Frankfurter Schule geprägt war. Zum anderen durch Umfrageergebnisse, die bei Jugendlichen ein großes Desinteresse an politischen Themen festgestellt hatten (vgl. ebd., S. 135). Diese Einflüsse machten sich auch auf die ab dem Jahr 1969 durchgeführten Arbeitstagungen zur politischen Bildung bemerkbar. Ihre Bedeutung für den Unterricht, aber auch für die Lehrerbildung, nahm zu. So wurde zum Wintersemester 1970/1971 die Politische Bildung erstmals in den Lehrplänen für die Ausbildung der Hauptschullehrerinnen und -lehrer aufgenommen. Im gleichen Zeitraum erfolgte eine Einführung der Politischen Bildung als unverbindliche Übung für die achten AHS-Klassen (vgl. ebd., S. 76-77). Im Rahmen dieses Unterrichts sollten die jungen Menschen Kenntnisse über die Funktionsweise und Einflussfaktoren der Ordnungen und der Abläufe in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft erwerben. Zum Schuljahr 1972/1973 erfolgte eine Ausweitung auf die siebten Klassen. Im Jahr 1976 erfolgte eine Aufnahme in die Lehrpläne der Berufspädagogischen Akademien (vgl. Zeilner 2011, S. 78).

Im Jahr 1973 wurde im Bundesministerium für Unterricht und Kunst die Abteilung „Politische Bildung und Staatsbürgerliche Erziehung im schulischen Bereich“ gegründet. Dadurch sollten die Rahmenbedingungen und die Akzeptanz der Politischen Bildung sowie die Aus- und Fortbildung der Pädagogen verbessert werden. Es gab zudem das Vorhaben, die politische Bildung zumindest an den Höheren Schulen als eigenes

Unterrichtsfach zu etablieren, was aber letztlich aus parteipolitischen Gründen scheiterte. Stattdessen sollte die Politische Bildung als übergreifendes Unterrichtsprinzip eingeführt werden. (S. 78-79).

In diesem Erlass wurden die wesentlichen Ziele und Aufgaben einer Politischen Bildung detailliert beschrieben. Die Grundlage dafür bildeten die bereits bestehenden Gesetzte und Lehrpläne in Form einer Bewertung der dortigen Formulierungen und Aussagen zum Thema „Politische Bildung“ (vgl. vgl. Grossmann & Wimmer 1979, S. 136). Wichtige ursprüngliche Ziele dabei waren:

- Übereinstimmung von Lerninhalt- und form (Vermittlung demokratischer Inhalte durch demokratische Formen des Unterrichts) (vgl. ebd.).
- Schaffung von Möglichkeiten zum Sammeln von sozialen Erfahrungen (vgl. ebd.).
- Überwindung autoritärer Strukturen durch Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Unterricht (vgl. Wolf 1998, S. 30).
- Stärkung der sozialen Sensibilität (vgl. Grossmann & Wimmer 1979, S. 137).
- Förderung der Kritikfähigkeit (vgl. ebd.).
- Verbesserung der gesellschaftlichen Partizipation und Handlungskompetenz (vgl. ebd.).

Die Politische Bildung sollte die Jugendlichen zu einer Teilnahme an politischen Meinungsbildungsprozessen und bei der Entwicklung politischer Alternativen anregen. Die bestehenden Herrschaftsverhältnisse und Machtstrukturen waren den Mädchen und Jungen bekannt und wurden von ihnen kritisch hinterfragt. Demokratische Entscheidungen waren durch politischen Widerstand zu verteilen, wobei die eigenen und die gesellschaftlichen Interessen zu erkennen und zu bewerten sind. Die Schülerinnen und Schüler sollten befähigt werden, für ihre und für die Grundrechte, Freiheit und Menschenrechte anderer Menschen einzutreten (vgl. Zeilner 2011, S. 80).

Allerdings gab es auch Kritik an dem Erlass-Entwurf. So wurde allgemein vor Anarchie und Chaos im Unterricht gewarnt. Die starke Beteiligung der Lernenden könnte die Autorität der Lehrkräfte untergraben. Bezogen auf die Lehrpläne gab es Bedenken, dass ihre Vorgaben durch Anordnungen des Ministeriums negativ beeinflusst werden könnte (vgl. Wolf 1998, S. 36-37).

Aufgrund dieser vielfältigen Kritikpunkte kam es zu einer Überarbeitung des Entwurfs. Abgeschwächt wurde insbesondere der Ansatz eines demokratischen Unterrichts in Form eines kritischen Dialogs zwischen Schüler und Lehrkraft. Stattdessen wurde ein partnerschaftliche Eingehen vorgeschlagen. In den folgenden Wochen kam es in der Schulreformkommission zu weiteren Diskussionen und Änderungsvorschlägen. Um einen Kompromiss für die unterschiedlichen Interessen der beteiligten Personen und Institutionen, wurde vom Bundesministerium eine Expertenkommission zur Formulierung des endgültigen Entwurfes eingesetzt (vgl. Wolf 1998, S. 36).

Trotz verschiedener Unstimmigkeiten herrschte in einigen Punkten jedoch Konsens:

- Eine Politische Bildung im Unterricht ist notwendig.
- Voraussetzung dafür ist eine angemessene Ausbildung der Lehrkräfte.
- Es müssen konkrete geeignete Lerngegenstände aufgeführt werden.
- Politische Bildung muss auch Verhaltensschulung sein und damit ein allgemeines Erziehungsprinzip (vgl. Zeilner 2011, S. 82-83).

Zum Schuljahr 1978/1979 trat der Grundsatzterlass „Politische Bildung in Schulen“ in Kraft. Die Schülerinnen und Schüler sollten befähigt und ermuntert werden, einen eigenen Standpunkt zu beziehen und die bestehenden politischen Strukturen, Institutionen und Prozesse kritisch zu hinterfragen. Angestrebt wurde die Schaffung einer konfliktfähigen demokratischen Bevölkerung. Damit stellt der Erlass eine endgültige Abkehr von der Zielsetzung der seit dem Jahr 1949 bestehenden „Staatsbürgerlichen Erziehung“ dar (vgl. ebd., S. 84). Der Grundsatzterlass schreibt der

Politischen Bildung drei Funktionen zu:

„1. Politische Bildung ist Vermittlung von Wissen und Kenntnissen: Der Schüler soll einen Einblick in die Ordnungen und die verschiedenen Ausformungen des politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebens gewinnen. Er soll Sachinformationen über die historischen und gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen dieser Ordnungen erhalten und die in ihnen wirkenden Kräfte und Interessen erkennen.

2. Politische Bildung ist Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten:

Der Schüler soll die Fähigkeit zum Erkennen von politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Zusammenhängen und zu kritischem Urteil gewinnen. Die Einsicht in die einzelnen Faktoren gesellschaftspolitischer Entscheidungsfindung (die Träger von gesellschaftlicher, insbesondere von politischer Verantwortung, ihre Ziel- und Wertvorstellungen, ihre Interessen; die Entscheidungs- und Handlungsabläufe; die Machtverteilung) soll die Grundlage zu einer eigenen Meinungsbildung sein, um die persönliche Aufgabe bei der Gestaltung unserer Gesellschaft wahrnehmen zu können.

3. Politische Bildung ist Weckung von Bereitschaft zu verantwortungsbewußtem Handeln:

Politische Bildung will die Bereitschaft des Schülers wecken und fördern, politische Vorgänge aktiv mitzugestalten. Der Schüler soll bereit sein, Entscheidungen, die er nach eigenständigen Wertauffassungen getroffen hat – gegebenenfalls auch unter Belastung und unter Hintansetzung persönlicher Interessen – in politisch verantwortungsbewußtes Handeln umzusetzen. Der Auftrag zu Politischer Bildung wendet sich an alle Lehrer und bedeutet, daß Politische Bildung als Unterrichtsprinzip im Rahmen der durch Schulart, Schulstufe und Unterrichtsgegenstand gegebenen Möglichkeiten im Sinne der in Teil II angegebenen Zielvorstellungen wirksam wird. Dabei sind die Chancen, die sich durch den fachlichen Auftrag des Lehrers ergeben, ebenso zu nützen wie jene, die sich von der pädagogischen Funktion her anbieten. Ein planvolles Zusammenwirken aller Lehrer ist anzustreben.“ (Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Politische Bildung in den Schulen“(Kap. 1)

Bezogen auf die Inhalte der Lehrpläne sieht der Erlass folgende Ziele vor:

„1. Politische Bildung soll den Schüler befähigen, gesellschaftliche Strukturen in ihrer Art und ihrer Bedingtheit zu erkennen (Interessen, Normen, Wertvorstellungen; Herrschaft, Macht, Machtverteilung; politische Institutionen).

2. Politische Bildung soll die Überzeugung wecken, daß Demokratie sich nicht in einem innerlich unbeteiligten Einhalten ihrer Spielregeln erschöpft, sondern ein hohes Maß an Engagement erfordert; das sollte zur Bereitschaft führen, gemeinsam mit anderen oder allein alle Möglichkeiten realisierbarer Mitbestimmung im demokratischen Willensbildungsprozeß verantwortungsbewußt zu nützen.

Es soll auf eine "Politisierung" im Sinne eines Erkennens von Möglichkeiten hingearbeitet werden, am politischen Leben teilzunehmen, um die eigenen Interessen, die Anliegen anderer und die Belange des Gemeinwohls legitim zu vertreten.

3. Politische Bildung soll das Denken in politischen Alternativen schulen und dabei zu einer toleranten Einstellung gegenüber politisch Andersdenkenden führen.

Dem Schüler soll bewußt werden, daß in einem demokratischen Gemeinwesen bei der Durchsetzung legitimer Interessen oft Zivilcourage nötig ist und daß Mehrheitsentscheidungen anzuerkennen sind, sofern sie in demokratischer Weise erfolgten und den Grundsätzen der Allgemeinen Menschenrechte entsprechen.

4. Politische Bildung soll das Verständnis des Schülers für die Aufgaben der Umfassenden Landesverteidigung im Dienste der Erhaltung der demokratischen Freiheiten, der Verfassungs- und Rechtsordnung, der Unabhängigkeit und territorialen Unversehrtheit unserer Republik wecken. Auf den defensiven Charakter unserer Landesverteidigung und auf Fragen der zivilen Schutzvorkehrungen und wirtschaftlichen Vorsorgemaßnahmen soll dabei besonders eingegangen werden.

5. Politische Bildung soll die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, für unantastbare Grundwerte, wie Freiheit und Menschenwürde, einzutreten, Vorurteile abzubauen und sich auch für die Belange Benachteiligter einzusetzen; sie soll die Einsicht vermitteln, daß das Herbeiführen einer gerechten Friedensordnung für das Überleben der Menschheit notwendig ist; sie soll ein klares Bewußtsein dafür schaffen, daß die Erreichung dieses Zieles weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und als persönliche Verpflichtung eines jeden Menschen aufgefaßt werden muß." (vgl. ebd., Kap. 2).

In den 1980er Jahren zeigte sich allerdings, dass die Umsetzung des Erlasses mit diversen Problemen einherging. In einer Befragung gaben zum Beispiel nur 6% (Hauptschule) beziehungsweise 14% (AHS) der Lehrkräfte an, die Inhalte des Erlasses umfassend zu kennen. Bemängelt wurde von den Pädagogen unter anderem das Fehlen von Unterrichtsmaterialien, eine zu geringe Sachkenntnis und zu wenig Zeit (vgl. Haubenwallner 1989).

Auch aufgrund dieser Ergebnisse kam es zu einer Intensivierung der

Forschung und Bemühungen im Bereich der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte. Das Österreichische Institut für Politische Bildung (ÖIPB) formulierte ein Handbuch. Es diente der praktischen Umsetzung des Grundsatzerlasses. Da eine verbindlich geregelte Ausbildung zu dieser Zeit nicht existierte, mussten die Pädagogen sich in Form von Seminaren und Fortbildungsveranstaltungen selber qualifizieren. Das ÖIPB spielte dabei, aufgrund der hohen Güte seiner Angebote, eine wichtige Rolle (vgl. Zeilner 2011, S. 87).

Im Jahr 1989 wurde in den Oberstufen der AHS das Wahlpflichtfach „Geschichte und Sozialkunde“ um den Bereich „Politische Bildung“ ergänzt. Zu Beginn der 1990-er Jahre wurde der Begriff „Staatsbürgerkunde“ in allen Fächern durch das Wort „Politische Bildung“ ersetzt. Eine angemessene Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an den Pädagogischen Akademien oder Instituten gab es noch immer nicht. Lediglich bei der Ausbildung der Berufsschullehrkräfte waren zwei Wochenstunden für dieses Fach vorgesehen (vgl. ebd., S. 88).

Aber nicht nur die Pädagogen waren unzufrieden mit ihrer Ausbildungssituation bezüglich der Politischen Bildung, sondern auch die Schülerinnen und Schüler. So forderte die österreichische Bundesschülervertretung im Jahr 1991 die ergänzende Einführung eines eigenen Faches „Politische Bildung“ (vgl. Wolf 1998, S. 62).

Durch die Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre, die Aufnahme der neuen Unterrichtsprinzipien „Aufklärung gegen Terrorismus und Extremismus“ und „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ sowie durch das Programm des Europarates „Education for Democratic Citizenship“ (EDC) erhielt die Politische Bildung ab Mitte der 1990er eine inhaltliche Ausweitung und neue interessante Themen. Mittlerweile gab es in vielen Fächern konkrete Anknüpfungspunkte zur Politischen Bildung (vgl. Zeilner 2011, S. 88-89).

Zu Beginn des 21. Jahrhundert wurde zunehmend auch die Globalisierung und ihre ökologischen, sozialen und politischen Auswirkungen ein Bildungsthema. Um diese neuen Herausforderungen zukünftig meistern zu können, mussten die Kinder und Jugendliche zu mündigen und kritischen

Bürgern erzogen werden. In diesem Zusammenhang wurde die Relevanz der Politischen Bildung besonders deutlich. Diesem Umstand wurde im Jahr 2001 Rechnung getragen, indem das Fach „Geschichte und Politische Bildung“ für die AHS zum Pflichtgegenstand im Unterricht wurde. Entsprechend enthielt der Lehrplan für das Schuljahr 2002 bereits die Vorgaben, das politische Alltagsverständnis der Schüler zu fördern (vgl. ebd., S.90-92).

Im Jahr 2005 wurde die Politische Bildung im schulischen und außerschulischen Bereich in „Demokratiepolitische Bildung“ umbenannt. Damit sollte deutlich werden, dass das primäre Ziel des Fachs eine Ermutigung der Schüler zu einer aktiven Teilnahme an den politischen Vorgängen und Entscheidungsprozessen sowie eine Förderung ihres politischen Engagements war. Die Jugendlichen sollten Lust auf Politik und Demokratie bekommen. Zum Schuljahr 2007/2008 wurde ein entsprechender Wettbewerb für Schulen initiiert (vgl. ebd., S. 93-94).

Ab dem Schuljahr 2008/2009 wurde das Unterrichtsfach „Geschichte und Politische Bildung“ für alle achten Schulstufen der österreichischen Schulen zum gesetzlich verankerten Pflichtgegenstand. Die Lehrpläne der Schulformen wurden entsprechend angepasst, die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte verbessert. Als Hauptort der Qualifizierung sollten die Pädagogischen Hochschulen dienen (vgl. ebd., S. 94). Ende 2008 legte eine vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) eingesetzte Kommission ein Kompetenz-Strukturmodell für die Politische Bildung vor. Es beschrieb die Fähigkeiten, über die ein mündiger, wahlberechtigter österreichischer Bürger verfügen sollte, um am sozialen und politischen Leben teilnehmen zu können (vgl. ebd., S. 95). Wichtige Kompetenzbereiche sind:

*„Politische Urteilskompetenz
Darunter werden jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften verstanden, selbstständig Urteile zu treffen und fremde Urteile zu hinterfragen. Notwendige Teilkompetenzen sind daher u.a. die Qualitätsprüfung der Urteile, die Interessens- und Standortgebundenheit, das Miteinbeziehen von Folgen und Auswirkungen von Urteilen.*

Politische Handlungskompetenz

Darunter werden jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften verstanden, politische Konflikte auszutragen, eigene politische Positionen zu artikulieren, politische Positionen anderer zu verstehen und aufzugreifen, sowie an der Lösung von gesellschaftlichen Problemen mitzuwirken. Dazu gehört Kompromissbereitschaft, Toleranz, Akzeptanz, Konfliktfähigkeit, Kontaktaufnahme mit Institutionen bzw. Personen der politischen Öffentlichkeit, Nutzung von Angeboten unterschiedlichster Organisationen etc.

Politikbezogene Methodenkompetenz

Darunter werden jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften verstanden, über jene Verfahren und Methoden zu verfügen, die dazu beitragen, fertige Manifestation des Politischen (u.a. TV-Beiträge, Reden von PolitikerInnen, Ergebnisse von Meinungsumfragen, Berichte etc.) zu verstehen und zu hinterfragen, sowie eigene Manifestationen aufzubauen, um die eigene politische Willensäußerung zu unterstützen.

Politische Sachkompetenz

Darunter werden jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften verstanden, Kategorien und die ihnen innewohnenden Konzepte des Politischen zu verstehen, über sie verfügen zu können sowie sie kritisch weiterentwickeln zu können. Dazu gehört es u.a. die Alltagssprache von einer Fachsprache zu unterscheiden, Fachtermini konstruktiv und kritisch einzusetzen, notwendige Konzepte der Erkenntnistheorie zu kennen (z.B. Perspektivität, Genauigkeit, Vollständigkeit) etc.“ (Krammer et al. 2008, S. 3).

Entscheidend für den Erwerb dieser Fähigkeit ist das Arbeitswissen: Die vier Kompetenzbereiche müssen anhand inhaltlicher Beispiele angeeignet werden. Um die damit verbundenen Probleme bearbeiten zu können, bedarf es spezieller Instrumente. Zentrales Ziel ist nicht der Erwerb von Wissen, sondern der genannten Kompetenzen durch Einsatz des Arbeitswissens (vgl. ebd.).

Seit dem Jahr 2009 besteht zudem das Wissenschaftsgebiet „Didaktik der politischen Bildung“ an der Universität Wien, welches sich der fachdidaktischen Ausbildung der Lehrkräfte im Fach „Geschichte und Sozialkunde“ mit Schwerpunkt „Politische Bildung“ widmet (vgl. Ammerer 2009, S. 4, Fußnote 11).

Mittlerweile enthalten annähernd alle Lehrpläne aller Schultypen eine Berücksichtigung des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ beziehungsweise „Demokratiepolitische Bildung“ (vgl. Gruber & Hämmerle 2008, S. 102). Diese Hinwendung erfolgt in Form eines dualen Systems: Zum einen als fächer-, schulstufen- und schultypenübergreifendes Unterrichtsprinzip. Zum anderen als eigenständiges Unterrichtsfach, jedoch in Kombination mit einem anderen Fach (zum Beispiel Geschichte). Durch diese Dualität kommt es zu inhaltlichen Unterschieden in den Lehrplänen und im unterrichtlichen Stellenwert der Politischen Bildung (vgl. ebd., S. 100-101). Auf diese Diskrepanzen in den Lehrplänen wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

3.3 Unterschiede innerhalb der Schultypen

Mit dem Schuljahr 2008/2009 wurde das Thema „Politische Bildung“ verpflichtender Gegenstand für die 8. Schulstufen der AHS-Unterstufen, Hauptschulen und Allgemeinen Sonderschulen. Diese Neuerung machte eine Novellierung der entsprechenden Lehrpläne für das Fach „Geschichte und Sozialkunde“ (nunmehr: „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“) notwendig. Die Politische Bildung erhielt damit erstmals eine umfassende Berücksichtigung in die Curricula (vgl. Ammerer 2009, S. 2). Für die Lehrkräfte der unterschiedlichen Schultypen ergibt sich daraus die Herausforderung, dieses Themenfeld inhaltlich und methodisch konkret in ihrem Unterricht zu integrieren. Bisher besteht noch ein gewisser Mangel an den benötigten Unterrichtsmaterialien, insbesondere bei den Schulbüchern. Daher haben die Vorgaben der Lehrpläne in diesem Fall eine besonders hohe Relevanz, da diese den Lehrerinnen und Lehrern eine didaktische Orientierung für ihren Unterricht bieten können. Diese Unterstützung liegt zum Beispiel in Form eines Kernstoffbereichs vor. Er umfasst aktuelle Themenvorschläge für die Behandlung der Politischen Bildung im Unterricht (vgl. ebd.).

Ein wichtiges Ziel dabei ist eine kompetenzorientierte Politische Bildung. An diesem Leitgedanken orientieren sich auch die Unterrichtsinhalte: Die traditionelle Stofforientierung wird durch eine Kompetenzorientierung ersetzt. So sollen die Schülerinnen und Schüler zu einer politischen Mündigkeit erzogen werden. Zu formen ist ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Politikbewusstsein. Voraussetzung dafür ist die Entwicklung spezifischer politischer Kompetenzen (vgl. ebd.), auf die bereits kurz im vorherigen Kapitel eingegangen worden ist:

Politische Urteilskompetenz

Die Jugendlichen sollen die Fähigkeiten und Einstellungen entwickeln können, die für eine selbstständige Urteilsfindung notwendig sind (vgl. Krammer et al. 2008, S. 3).

Für die Inhalte des Unterrichts bedeutet dieses Ziel, dass die Lernenden die verschiedenen Ebenen der moralischen Urteilskompetenz näher gebracht werden müssen. Egoistisch-subjektive Sichtweisen sind zu überwinden (präkonventionelle Ebene), eine individuelle Bewertung moralischer Problemfälle nach den sozialen Normen und Konventionen zu fördern (konventionelle Ebene) sowie eine autonome und rational kontrollierte Prüfung der Handlungsorientierungen zur Konfliktlösung anzustreben (postkonventionelle Ebene) (vgl. Ammerer et al. 2009, S. 10).

Es sollten begründete politische Urteile gefällt werden, die das Niveau einfacher Klassifizierungen (etwa in „gut“ und „böse“) oder von Vorurteilen überwinden. Ein Weg, im Unterricht die politische Urteilskompetenz zu vermitteln, stellt die Dilemma-Methode dar. Hierbei werden die Jugendlichen mit einer schwierigen politischen Fragestellung konfrontiert, die durch eine Bewertung und der Entwicklung von Lösungsansätzen beantwortet werden muss (vgl. ebd., S. 11). Das konkrete didaktische Vorgehen ist wie folgt gestaltet:

„1. Konfrontation der SchülerInnen mit einem Dilemma, sie äußern

dazu ihre Meinung.

2. Analyse der Situation: Frage nach dem Sachverhalt, Informationen werden eingeholt und interpretiert sowie in (z.B. historische) Zusammenhänge gebracht.

3. Erörterung der Möglichkeiten: Auslotung der politischen Möglichkeiten und Grenzen, der Handlungsspielräume, der Machtstrukturen und Mitbestimmungsmöglichkeiten.

4. Urteilen und Entscheidungsdiskussion, Hinterfragen der Entscheidungen hinsichtlich ihrer Kompatibilität mit den Menschenrechten, ihrer Legitimität usw.

5. Metakommunikation über den Ertrag und die Methode." (ebd.)"

Politische Handlungskompetenz

Die politische Handlungskompetenz befähigt die Schülerinnen und Schüler zur Austragung politischer Konflikte. Sie können ihre eigene politische Meinung artikulieren und vertreten, andere politische Positionen aber ebenso aufgreifen. Durch Toleranz, Kompromissbereitschaft und Akzeptanz werden so gesellschaftliche Konsenslösungen für politische Probleme gefunden (vgl. Krammer et al. 2008, S. 3).

Die Jugendlichen sollen sich zudem an Formen der schulischen und außerschulischen Mitbestimmung beteiligen können und eine entsprechende politische Verantwortung übernehmen. Um die Fähigkeiten der Lernenden in diesem Bereich zu erhöhen, bieten sich zum Beispiel Simulationsspiele an, bei denen im Unterricht schulpolitische Streitfälle durchgespielt werden. Ein weiteres didaktisches Mittel ist die Vorbereitung und Durchführung einer gesetzeskonformen Demonstration, zum Beispiel in Form eines Planspiels oder

eines Projektes (vgl. Ammerer et al. 2009, S. 9). Zu klären sind im Unterricht dabei unter anderem folgende Fragen:

*„Für welche Themen „lohnt“ es sich, auf die Straße zu gehen?
Wie sind die rechtlichen Umstände, welche Formalia müssen beachtet werden?
Wo und wann soll der Demonstrationzug stattfinden?
Wer tritt als RednerIn auf?
Werden Verkehr oder Unbeteiligte zu sehr beeinträchtigt?
Welche organisatorischen Details müssen bedacht werden, z.B. welche Forderungen werden gestellt?“*

Wer tritt als VeranstalterIn / VersammlungsleiterIn auf, wer als OrdnerInnen?

Wie können UnterstützerInnen geworben werden?

Wie werden Medienkontakte hergestellt?

Wie ist der Schutz von / vor PassantInnen und GegendemonstrantInnen gewährleistet?

Welche technischen Details sind bei der Schaffung von Transparenten, Flugblättern und Ankündigungen zu beachten?

Wie sollte die Plattform aussehen?" (ebd.).

Politikbezogene Methodenkompetenz

Im Unterricht der Politischen Bildung werden Methoden vermittelt und Instrumente vorgestellt, mit deren Hilfe politische Manifestationen verstanden und kritisch bewertet werden können (vgl. Krammer et al. 2008, S. 3).

Zu verstehen sind darunter fachspezifische Methoden, die den Lernenden im Unterricht beigebracht werden, damit diese kritisch und selbstbewusst an den politischen Vorgängen teilnehmen können. Die Jugendlichen verfügen über Instrumente zur systematischen Auseinandersetzung mit politischen Quellen (zum Beispiel den Medien oder den Reden von Politikern) und Standpunkten. So erhalten sie ein „Werkzeug“, mit dem sie sich in politischen Diskussionen und Entscheidungsfindungsprozessen behaupten können (vgl. Ammerer et al. 2009, S. 8). Ein Beispiel aus dem Unterricht veranschaulicht dieses Vorgehen:

„5,6 % aller ermittelten Tatverdächtigen in Österreich sind laut Erhebung des Bundesinnenministeriums aus dem Jahr 2006 AsylwerberInnen. Derartige Zahlen können zu ganz unterschiedlichen Schlüssen führen, die in der Regel politisch motiviert sind.

Denkbare Argumentationslinien im Rahmen von politischen Diskussionen im Bezug auf die Statistik wären etwa folgende:

- *„Ausländer raus – denn die Statistik zeigt, dass sie kriminell sind.“*

- *„AsylwerberInnen wird in Österreich offensichtlich zu wenig Hilfe gegeben, damit sie sich trotz ihrer schwierigen Lage in unserer Gesellschaft zurechtfinden. Ein Abdriften in die Kriminalität ist eine offensichtliche Folge.“*

Die Methodenkompetenz setzt allerdings nicht nur dort an, wo Daten- und Faktenmaterial beurteilt werden muss, was

einen Überschneidungsbereich zur „politischen Urteilskompetenz“ darstellt, sondern schon früher. Im Zusammenhang mit dem hier angeführten Beispiel könnte u.a. folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Wer wurde überhaupt mit der Kategorie „ermittelte Tatverdächtige“ bei der Erhebung des Bundeskriminalamts erfasst?
- Auf welche Straftaten nimmt die Statistik Bezug?
- Wer hat die Erhebung durchgeführt? Welche Intentionen könnten dahinterstehen?
- Warum und wo wurden die Daten veröffentlicht? Warum stürzt sich die Presse / die Öffentlichkeit gerade zu einem bestimmten Zeitpunkt auf diese Daten?“ (ebd.).

Politische Sachkompetenz

Mit der politischen Sachkompetenz lassen sich die Kategorien und Konzepte des Politischen verstehen, bewerten und weiterentwickeln (vgl. Krammer et al. 2008, S. 3).

Für den Unterricht ergeben sich daraus verschiedene didaktische Ziele. Die Lernenden sollen unter anderem folgende Fähigkeiten erwerben:

- Unterscheidung von alltagssprachlicher und wissenschaftlicher Fachsprache des Politischen
- Berücksichtigung der historischen und kulturellen Prägung von politischen Begriffen
- Kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit Fachterminologien
- Wissen über politische Kategorien und Konzepte
- Wissen über erkenntnistheoretische Prinzipien der Kultur- und Sozialwissenschaften (vgl. Ammerer et al. 2009, S. 7).

Voraussetzung für den Erwerb einer politischen Sachkompetenz ist der konstruktive Umgang mit der fachspezifischen Literatur. So können in einer Unterrichtsstunde zum Beispiel die Artikel aus verschiedenen Politik-Lexika zu einem bestimmten Thema miteinander verglichen werden. Die so ermittelten Unterschiede und Gemeinsamkeiten können dann in Form einer Mind-Map geordnet und abgebildet werden (ebd.).

Einen Überblick über die zu vermittelnden Teilkompetenzen und ihre wesentlichen Inhalte bietet folgende Tabelle:

URTEILSKOMPETENZ	Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft zur selbstständigen und begründeten Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen. Sie bezieht sich darauf, vorliegende Urteile nachzuvollziehen, zu überprüfen und zu bewerten und darauf, selbst Urteile zu fällen und zu formulieren.
SACHKOMPETENZ	Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, Kategorien und Konzepte des Politischen zu verstehen und über sie zu verfügen und Basiskonzepte (politische Leitideen und Grundvorstellungen) zu entwickeln, mit deren Hilfe politisches Wissen strukturiert und eingeordnet werden kann.
METHODENKOMPETENZ	Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, sich politisch artikulieren und politische Manifestationen anderer entschlüsseln zu können.
HANDLUNGSKOMPETENZ	Die Fähigkeit, Fertigkeit und Bereitschaft, politische Konflikte auszutragen, eigene Positionen zu formulieren, die Standpunkte anderer zu verstehen und an der Lösung von Problemen mitzuwirken.

Abb. 9: Teilkompetenzen der Politischen Bildung. Quelle: Ammerer et al. 2009, S. 6.

Bei der Gestaltung des Unterrichts in den verschiedenen Schultypen sind die bereits bestehenden Grundlagen der Politischen Bildung zu beachten:

Überwältigungsverbot

Die Lernenden dürfen nicht politisch indoktriniert werden. Sie müssen ihre eigene politische Meinung und Urteile gewinnen können, ohne dass ihnen eine fremde Meinung aufgedrängt wird (vgl. Ammerer 2009, S. 3).

Kontroversitätsgebot

Die in Wissenschaft oder Politik kontrovers diskutierten Probleme müssen in gleicher Form auch im Unterricht behandelt werden. Die unterschiedlichen politischen Standpunkte sind durch die Lehrkräfte ausgewogen vorzustellen, alternative Meinungen zu vermitteln (vgl. ebd.).

Gebot der individuellen Analyse

Durch den Unterricht müssen die Jugendlichen befähigt werden, ihre eigene Interessenlage im Kontext der politischen Situation analysieren zu können, um so individuelle Einflussmöglichkeiten zu entdecken (vgl. ebd.).

Diese Grundsätze sind nicht neu, werden aber noch immer nicht angemessen im Unterricht umgesetzt (vgl. Pichler 2006, S. 108). Auch heute mangelt es der Methodik und Didaktik der Politischen Bildung an einer institutionellen Verankerung, besonders aber an der entsprechenden Qualifizierung der Lehrkräfte. Es fehlen außerdem methodische und inhaltliche Anregungen für den Unterricht (vgl. Ammerer 2009, S. 3). Wichtig bei der Entwicklung solcher Materialien und Unterrichtskonzepte ist eine Ausrichtung auf die Vorstellungswelt der Kinder und Jugendlichen. Eine isolierte Betrachtung einzelner politischer Fragestellungen ist zu vermeiden. Vielmehr sollte den Schülerinnen und Schülern ein lebensweltliches Erfahren und Lernen ermöglicht werden. Dazu müssen die verschiedenen Teilaspekte der Politischen Bildung zu einem Basiskonzept miteinander verknüpft werden. Erforderlich ist das Herstellen von Vernetzungen und Bezügen zwischen den verschiedenen Begriffen, Vorstellungen und Theorien. So können die Lernenden einen direkten, individuellen Bezug des Politischen zu ihrem eigenen Leben herstellen – es findet eine Verknüpfung zwischen solchen subjektiven Alltagstheorien der Schülerinnen und Schüler und den abstrakten politikwissenschaftlichen Theorien statt. Dazu sind geeignete Fallbeispiele auszuwählen, die den Jugendlichen einen Aus- und Umbau ihrer politischen Vorstellungen ermöglichen. Es findet kein punktuelles Lernen statt, sondern ein permanenter Prozess der Differenzierung (vgl. Kühlberger 2008, S. 69). Eine mögliche Gestaltung solch eines Basiskonzeptes zeigt dieses Diagramm:

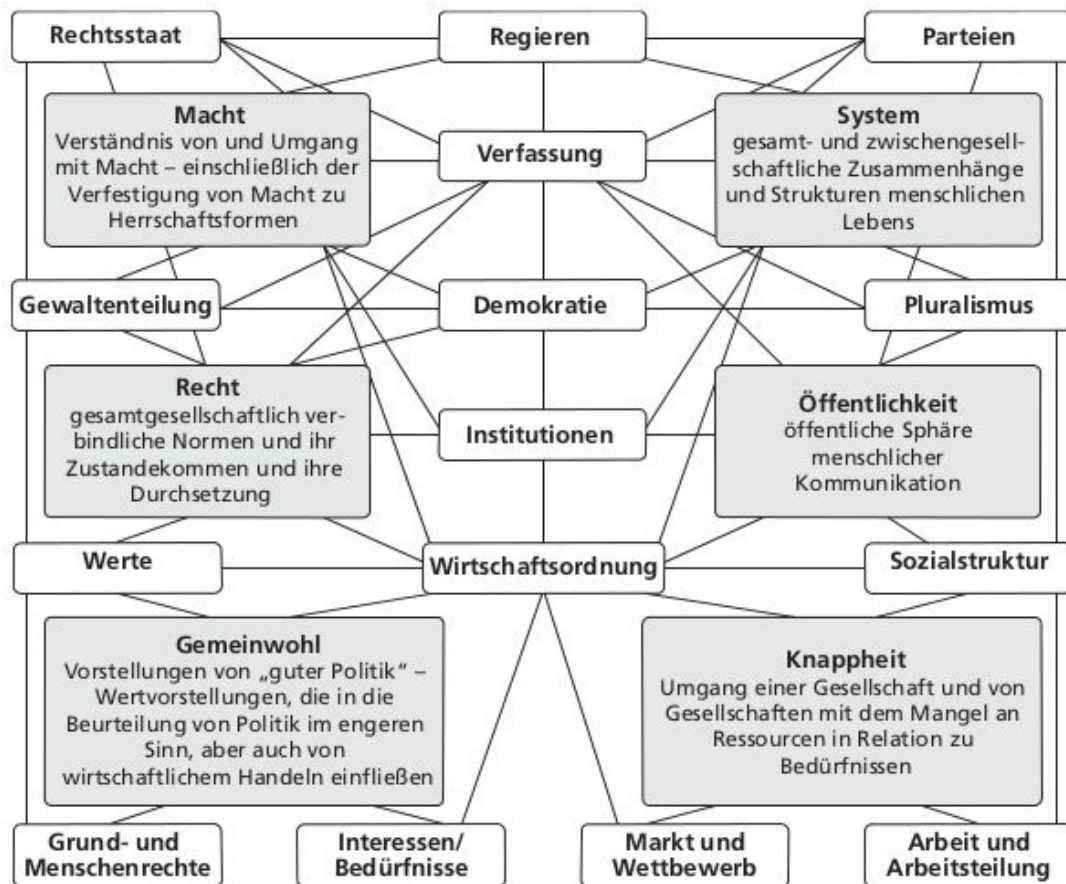


Abb. 10: Basiskonzept der Politischen Bildung, Quelle: Kühlberger 2008, S. 70 (nach Sander 2007, S. 22).

Nach diesen einleitenden Erörterungen, werden im Folgenden die Vorgaben und Unterschiede der Lehrpläne der unterschiedlichen Schultypen vorgestellt:

Hauptschule

Im Lehrplan der Hauptschule wird die Politische Bildung als ein allgemeiner didaktischer Grundsatz genannt. Die Verortung im Unterricht erfolgt im Rahmen des Pflichtunterrichtsfaches „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ mit 6 Wochenstunden (2. bis 4. Klasse der Hauptschule) beziehungsweise 5 bis 10 Wochenstunden beim Einsatz schulautonomer Lehrplanbestimmungen. Die Politische Bildung, einschließlich der staatsbürgerlichen Erziehung und Friedenserziehung, wird dabei als eine fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgabe angesehen (vgl.

BM:UKK 2010b, S. 1).

Der Unterricht ist so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler unter anderem politische Kompetenzen erwerben können (vgl. ebd., S. 4). Sie sollen befähigt werden, im alltäglichen Leben selbständig politische Entscheidungen treffen und begründen sowie politische Kontroversen verfolgen und bewerten zu können. Die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem politischen Handeln ist zu fördern, bevorzugt durch konkrete Beispiele und Themen, realistische Simulationen, Rollenspiele sowie durch die Teilnahme an den schuldemokratischen Prozessen. Dabei ist insbesondere eine altersgemäße Konkretisierung und Weiterentwicklung der verwendeten politischen Konzepte und Begriffe anzustreben. Zu berücksichtigen ist die Bedeutung der Inhalte für die zukünftige Lebenssituation der Jugendlichen, regionale Aspekt und ein exemplarische Charakter (vgl. ebd., S. 5).

AHS

Die Pflichtgegenstände der Politischen Bildung werden in der 7. und 8. Klasse der allgemeinbildenden höhere Schule zusammengefasst. Die Schülerinnen und Schüler sollen politische Sachverhalte und Probleme in ihrer Vielschichtigkeit erfassen, um sich so ein humanes Politik- und Demokratieverständnis zu erarbeiten. Dies setzt eine entsprechende Praxismöglichkeit in ihrem individuellen Lebens- und Erfahrungsbereich voraus (vgl. BM:UKK 2008, S. 1).

Allgemein ist ein Interesse an Politik geweckt und die politische Beteiligung zu fördern. Die Lernenden sollen sich mit den elementaren Werten der Demokratie, der Menschenrechte und des Rechtsstaates identifizieren können. Sie müssen zu einer Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Fragestellungen fähig sein. Grundlage dafür ist ein dreidimensionaler Politikbegriff (vgl. ebd.):

- *Formale Dimension*

Diese Ebene umfasst die politischen Regelungsmechanismen in Form

von Gesetzen, Rechtsnormen und politischen Institutionen (vgl. ebd.).

- *Inhaltliche Dimension*

Die inhaltliche Dimension formt sich aus den politischen Sachproblemen, Programmen, Zielen Lösungsansätzen und konkreten Ergebnissen (vgl. ebd.).

- *Prozessuale Dimension*

Auf dieser Stufe wirken die politischen Akteure zur Durchsetzung ihrer Ziele, zur Machtausübung oder zur Konfliktbewältigung. Es geht primär um die Prozesse der politischen Entscheidungsfindung (vgl. ebd.).

Um die notwendigen methodisch-instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln zu können, sind entsprechende Lernmöglichkeiten unter Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien zu schaffen (vgl. ebd., S. 2). Dabei bieten sich drei Handlungsfelder an:

- Reales Handeln in Form zum Beispiel von Projekten, Erkundigungen, Expertenbefragungen, Straßeninterviews, Initiativen, Schulsprecherwahlen und Herausgabe einer Schülerzeitung (vgl. ebd.).
- Simulatives Handeln in Form zum Beispiel von Rollen-, Plan- und Entscheidungsspielen, Konferenzen, Hearings, Zukunftswerkstätten oder Pro- und Kontra-Debatten (vgl. ebd.).
- Produktives Gestalten in Form von Tabellen, Schaubildern, Wandzeitungen, Reportagen, Flugblättern, Hörspiele, Diareihen, Videos, Homepages, Referate, Berichte, Ausstellungen, Fotodokumentationen, Rätsel, Quiz, Lernspiele oder Arbeitsblätter (vgl. ebd.).

Als Lehrstoff für einen handlungsorientierten Unterricht in Politischer Bildung in den 7. und 8. Klassen der AHS werden genannt:

„7. Klasse

[...]

2. Demokratische, autoritäre und totalitäre Staatensysteme und ihre Ideologien (Systemvergleiche, Kommunismus, Faschismus, Nationalsozialismus; Radikalisierung des politischen Lebens in Österreich 1918-1938; etc.)“ (ebd. S. 3).

„8. Klasse

Politisches Alltagsverständnis - die verschiedenen Dimensionen und Ebenen von Politik, Formen und Grundwerte der Demokratie und der Menschenrechte, Motivationen und Möglichkeiten politischer Beteiligungs-, Entscheidungs- und Konfliktlösungsprozesse.

[...]

2. Das politische und rechtliche System Österreichs und der Europäischen Union sowie politische Systeme im internationalen Vergleich (Grundzüge von Verfassung, politischem System, Verwaltung Rechtssprechung; Sozialpartnerschaft; Umfassende Landesverteidigung; Europäischen Union; Europarat; Demokratiemodelle; etc.).

[...]

5. Akteure der internationalen Politik, zentrale Konfliktfelder und neue Formen von Sicherheitskonzepten und –strukturen (Vereinte Nationen, Militär- und Wirtschaftsbündnisse; Weltwirtschaftsorganisationen; OSZE; aktuelle Konflikte; Formen nationaler und internationaler Friedens- und Sicherheitspolitik; etc.)“ (ebd., S. 4).

Sonderschule

Ein allgemeines Bildungsziel der Sonderschule ist die Politische Bildung, unter anderem in Form einer Förderung der sach- und wertbezogenen Urteilsbildung, der Bereitschaft zur Übernahme von sozialer Verantwortung sowie zur Nutzung der demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten (BM:UKK 2010c, S. 1).

Die Gesamtwochenstundenzahl in der 6. bis 8. Schulstufe beträgt 4 Stunden beziehungsweise 3 bis 9 Stunden beim Einsatz schulautonomer Lehrplanbestimmungen.

Ziele des Unterrichts sind unter anderem:

- Verständnis für politische Vorgänge entwickeln
- Befähigung zur Teilhabe am demokratischen und politischen Leben
- Vermittlung politischer Kompetenzen
- Entwicklung eines politischen Bewusstseins nach den individuellen Voraussetzungen
- Förderung eines politisch bewussten Handelns nach den individuellen Voraussetzungen (vgl. ebd., S. 1-2).

Zur Erreichung dieser Ziele sollen insbesondere kooperative Lernformen eingesetzt werden (vgl. ebd., S. 2). Die dabei zu behandelnde Inhalte sind an konkreten Themen auszurichten (vgl. ebd., S. 3).

Der mögliche Lernstoff für die Politische Bildung in einer Sonderschule umfasst unter anderem:

„Möglichkeiten der politischen Beteiligung

Beispielsweise:

- *Möglichkeiten einer politischer Beteiligung, Mitbestimmung und Mitverantwortung*
- *Grundzüge der österreichischen Verfassung, Demokratie, politische Parteien*
- *Rechte und Pflichten einer Staatsbürgerin bzw. eines Staatsbürgers*

[...]

- *Demokratie und Diktatur in Europa*

[...]

- *Österreich als Mitglied der Europäischen Union*

[...]

- *Kenntnisse über die Grundzüge der österreichischen Verfassung haben*

- *Kenntnisse über die wichtigsten Rechte und Pflichten von Staatsbürgerinnen und Staatsbürger erwerben*

[...]

- *demokratische und diktatorische Herrschaftsformen in Europa kennen lernen“ (ebd., S. 4.).*

Die Unterschiede in den Lehrplänen für die Politische Bildung in den

Hauptschulen, AHS und Sonderschulen sind nur gering. Bei den Sonderschulen liegt der Schwerpunkt etwas stärker auf Aspekte der Toleranz und der Akzeptanz unterschiedlicher Modelle des menschlichen Zusammenlebens. Der Grund dafür dürfte darin liegen, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Lebenssituation unter Umständen in einem erhöhten Maße auf solch eine soziale und gesellschaftliche Toleranz angewiesen sind. Daher wird dieser für die Betroffenen wichtige Bereich intensiver thematisiert. Zudem ist das Stundenkontingent an diesem Schultyp im Vergleich zur Hauptschule etwas geringer (4 Stunden beziehungsweise 3 bis 9 Wochenstunden (bei einer schulautonomen Lehrplanbestimmung) zu 6 beziehungsweise 5 bis 10 Wochenstunden).

Bei dem Lehrplan der AHS findet bei den Inhalten für die 5. und 6. Klassen bereits eine gewisse Ausrichtung des Geschichts- und Sozialkundeunterrichts auf politische Themen statt. So werden in der 5. Klasse Themen wie „Politische Organisation“, „Formen und Modelle der politischen Beteiligung - Gegenüberstellung mit gegenwärtigen Demokratiemodellen“ und „Entwicklung des Rechts im Spannungsfeld von Herrschaft und Zusammenleben“ behandelt.

Gemeinsam ist den Lehrplänen aller Schultypen, dass die vier Teilkompetenzen der Politischen Bildung (politische Urteilskompetenz, politische Handlungskompetenz, politische Methodenkompetenz, politische Sachkompetenz) als didaktische Ziele des Unterrichts genannt und entsprechende Vorgaben für die Unterrichtsinhalte gemacht werden. Somit wird in allen untersuchten Lehrplänen das Unterrichtsprinzip der Politischen Bildung in ähnlicher Art und Weise in den entsprechenden didaktischen Grundsätzen berücksichtigt.

4 Governance

4.1. Definition

Ein wichtiger Begriff im Zusammenhang mit der Verwirklichung einer Politischen Bildung im Unterricht ist „Governance“. Darunter wird allgemein das Lenken oder Steuern im Sinne einer Regierungsgewalt verstanden (vgl. Bachert 2007, S. 197). Bezogen auf einen gesellschaftliche oder sozialen Kontext bezeichnet Governance die Analyse und Gestaltung von Strukturen und Prozessen mit dem Ziel, eine generelle Verbesserung der Problemlösungsfähigkeiten zu erreichen (vgl. Budäus, 2005, S. 2). Es geht also nicht mehr um das Regieren oder Lenken an sich, sondern um die damit verbundene Möglichkeit der funktionalen, prozessualen, interaktiven und strukturellen Verbesserung durch eine Koordination der beteiligten Akteure (vgl. Benz et al. 2007, S. 9).

4.2 Governance Überlegungen bezüglich der Politischen Bildung / Berufsorientierung

Eine Aufgabe der Schulen und des österreichischen Bildungssystems ist es, für die Lernenden Angebote zur Politischen Bildung zu entwickeln und umzusetzen. Durch das Anstoßen von Selbstformungs- und Fremdformungsprozessen sollen die Jugendlichen zu politisch interessierten und aktiven Bürgerinnen und Bürger erzogen und zu einer gesellschaftlichen Teilnahme befähigt werden (vgl. Zeilner 2011, S. 13). Voraussetzung dafür ist, dass die jungen Menschen verschiedene Formen der politischen Strukturen und Beteiligung kennenlernen und bewerten können. Aus Sicht des Governance-Ansatzes bietet der schulische Rahmen die Möglichkeit, solche Erfahrungen sammeln zu können.

Die Schule ist durch ihre Struktur ein Mehrebenensystem mit unterschiedlichen Akteuren und Akteurskonstellationen. Sie kann somit als

ein sozialer Testraum für die Entwicklung eines koordinierten und kollektiven Handelns in einem institutionalisierten Kontext angesehen werden. Das Ziel dabei könnte zum Beispiel sein, durch multiple Bestrebungen der beteiligten Akteure (unter anderem die Schüler, Lehrer, Eltern, Ministerien und Schulaufsicht) das Umfeld „Schule“ intentional zu gestalten. (vgl. Feldhoff S. 297).

Die Besonderheit des Governance-Ansatzes ist es, dass eine hierarchische Struktur überwunden und durch eine komplexe Interaktion der Akteure ersetzt wird. Dabei sind diese schulischen Akteurskonstellationen zu analysieren und zu organisieren. Letztlich gilt es darum, die Schule als Organisation zu stärken (vgl. ebd., S. 298-299). Solch eine stärkere Beteiligung der Akteure „Schülerinnen und Schüler“, und damit eine Förderung ihrer politischen Kompetenzen, kann zum Beispiel durch Formen der demokratischen Schulgestaltung erreicht werden. Politische Bildung beginnt auch mit der Auseinandersetzung mit und dem Bemühen um Demokratie bereits im Kindesalter. Die demokratischen Strukturen dürfen nicht als selbstverständlich angesehen werden. Daher sollten Heranwachsende lernen, Probleme durch demokratischen Entscheidungsfindungen bewältigen zu können (vgl. Bäckman & Trafford 2008, S. 9).

Dazu genügt es nicht, in der Schule lediglich über Demokratie zu reden. Notwendig ist, diese auch im Unterricht zu leben. Die Schülerinnen und Schüler müssen die Möglichkeit erhalten, auf ihre persönlichen Angelegenheiten einen tatsächlichen Einfluss nehmen zu können. Notwendig dafür ist Partizipation an der Schulpolitik (zum Beispiel bei der Unterrichtsplanung oder der Einstellung von Pädagogen) (vgl. ebd., S. 11). Für solche eine demokratische Schulgestaltung sollten folgende Prinzipien der Governance beachtet werden:

Dezentralisierung der schulischen Autorität

Die Entscheidungen in der Schule werden nicht von einem fernen

Ministerium oder einer überregionalen Schulaufsicht getroffen, sondern in den einzelnen Schulen. Die übergeordneten Akteure legen lediglich die strukturelle und strategische Ausrichtung fest. Anzustreben sind eine Dezentralisierung und eine stärkere demokratische Autonomie der Bildungseinrichtungen (vgl. ebd., S. 71).

Zielorientierte Steuerungsmethoden

Die Auswahl der einzusetzenden Governance-Instrumente und -Methoden orientiert sich nicht nach Regeln oder übergeordneten Anweisungen, sondern nach dem konkreten Ziel. Dieses wird in einem demokratischen Prozess zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie den anderen Interessengruppen ausgehandelt. Es soll so gewählt werden, dass die Schule die bestmögliche für alle Akteure ist. Solch eine hohe Qualität zeigt sich auch daran, wie die Einrichtung geleitet und wie Entscheidungen getroffen werden. Dabei stehen nicht der Erhalt der persönlichen Macht einzelner Akteure, der Schutz der Stellung der Schulleitung oder die Befolgung von Anweisungen übergeordneter Behörden im Zentrum der Bemühungen, sondern das konkrete Ziel (vgl. ebd., S. 71).

Schaffung von Interessengruppen

Eine angemessene Beteiligung der Lehrkräfte muss nicht zwangsläufig über eine aktive Teilnahme am Entscheidungsprozess oder durch Abstimmungen durch formale Zusammenkünfte erfolgen. Denkbar ist auch die Bildung von Interessengruppen, die aus Akteuren der verschiedenen sozialen Gruppen bestehen können. Durch das Streben nach zuvor ausgehandelten gemeinsamen Zielen lässt sich in einer Diskussion zwischen den Interessengruppen meist schnell ein Kompromiss finden.

Die Meinungen und Strategien innerhalb dieser Arbeitsgruppen sollte ausgeglichen sein. Mit der Einführung fester Verhaltens- und Interaktionsregeln wird sichergestellt, dass auch die Auffassungen von Minderheiten Gehör finden.

Ein positiver Nebeneffekt dieses Vorgehens ist, dass für die Lehrerinnen und Lehrer die Anzahl der schulischen Versammlungen und dadurch auch die

Arbeitsbelastung sinken kann (vgl. ebd., S. 72).

Für die Lernenden besitzt die Bildung solcher Interessengruppen den Vorteil, dass sich auf diesem Wege die Idee einer demokratischen Schule relativ einfach umsetzen lässt. So entsteht zum Beispiel durch eine gerechte und transparente Wahl ein Schülerparlament, welches die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen vertritt. Es wird in die schulische Entscheidungsfindung, etwa bei der Planung von Aktivitäten, sowie in die Unterrichtsgestaltung mit einbezogen (vgl. ebd.).

Formung eines vertrauensvollen und offenen informellen Rahmens

Das Bemühen um Governance, verstanden als schulische Demokratie, muss zur Grundlage des Handelns der Akteure werden. Es geht um eine allgemein vorherrschende Einstellung oder Stimmung, die überall in den Klassenzimmern, Gängen und bei Versammlungen zu spüren ist. Das soziale Klima ist geprägt durch Toleranz, Offenheit und Vertrauen. Eine traditionelle Atmosphäre, geformt aus Einschüchterung, Machtstreben und die Verbreitung, wird vermieden.

Um solch eine Stimmung zu erzeugen, müssen die Kinder und Jugendlichen unterschiedliche Möglichkeiten erhalten, gegenseitiges Vertrauen entwickeln und Verantwortung übernehmen zu können (vgl. ebd., S. 73).

Förderung der aktiven Partizipation

Haben die Schülerinnen und Schüler solch ein verantwortungsvolles Miteinander und Mitwirken erreicht, sollte solch eine aktive Partizipation durch Ermutigung und Belohnung verstärkt werden. Um wichtige Angelegenheiten angemessen meistern zu können, müssen die Akteure zunächst ihr Handeln an unwichtigen Dingen üben (vgl. ebd.).

Aktive Beteiligung von externen Institutionen

Eine demokratische Schule wird bestrebt sein, ihr aktives Engagement durch die Beteiligung von externen Einrichtungen auszuweiten. In Frage dafür kommen zum Beispiel Elternvereine, lokale Unternehmen oder kulturelle

Institutionen. Durch eine Kooperation lassen sich die schulischen Rahmenbedingungen und beruflichen Perspektiven der Lernenden verbessern (vgl. ebd.).

Förderung einer Veröffentlichung von Meinungen

Die Kinder und Jugendlichen sollten ermutigt werden, ihre persönlichen Meinungen zu veröffentlichen. Geschehen kann dies zum Beispiel in Form einer Schülerzeitung oder -zeitschrift oder in Diskussionsforen.

Solche Medien bieten den Lernenden die Chance, ihre demokratischen Fähigkeiten zu verbessern. Möglich muss dabei auch eine Kritik an den Lehrkräften, Schulleitung oder Schulaufsicht sein (vgl. ebd.).

Beratung und Mediation durch Schülerinnen und Schüler

Um noch unsichere oder zögerlicher Kinder und Jugendliche zu einer demokratischen Teilnahme zu bewegen, sollten engagierte und erfahrende Schülerinnen und Schüler eine Beratung anbieten.

Durch die Vermittlung einer Grundausbildung, etwa in der Mediation, können sich die Akteure zu informellen Beratern schulen lassen. Auch dies stellt eine Form der Verantwortungsübertragung und -übernahme dar. (vgl.).

Ein Beispiel aus dem schulischen Alltag beschreibt, wie sich die Idee „Governance“ bei der Schulgestaltung konkret umsetzen lässt:

„Die gesamte Schularbeit ist auf selbstgelenkte Teams aufgeteilt, die sich um den Großteil des Schulmanagements kümmern. Das Leitbild der Schule wurde von den LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern gemeinsam erarbeitet. Der SchülerInnenrat ist sehr aktiv und wird vom Lehrkörper stark unterstützt. Bei Verhandlungen mit dem Stadtrat wählt die Schule eine Repräsentantin oder einen Repräsentanten. Es ist schon passiert, dass die Schule von Siebenjährigen repräsentiert wurde, die zum Vorlesen der offiziellen Dokumente AssistentInnen brauchten!“ (ebd., S. 63).

Eine Förderung der Selbstformungs- und Fremdformungsprozessen der Schülerinnen und Schüler kann aber auch im sozialen Testraum der Berufsorientierung erfolgen. So kann durch den Kontakt und Austausch mit

anderen Akteuren ein kollektives Handeln etabliert und koordiniert werden. Möglich wird dies zum Beispiel durch eine Zusammenarbeit der Schulen, Arbeitsmarktverwaltung und den Unternehmen. Es sollte ein Bewusstsein für eine gemeinsame Verantwortung aller Beteiligten für die Verbesserung der Berufswahlkompetenz und Ausbildungs- beziehungsweise Studienreife geschaffen werden. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass viele Schülerinnen und Schüler keine „Normalbiographie“ aufweisen, sondern sich nach der Schule in einem Übergangssystem befinden werden. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen müssen befähigt werden, die sich daraus ergebenden neuen sozialen und beruflichen Anforderungen bewältigen zu können. Eine Voraussetzung dafür ist eine lebenslange Annäherung an die Berufs- und Arbeitswelt. Von Bedeutung ist dabei die Governance-Perspektive: Eine Vernetzung und Beteiligung der Akteure bei der Entwicklung, Steuerung und Durchführung der entsprechenden schulischen und außerschulischen Aktivitäten sowie eine kooperative Ausgestaltung der Angebote der Berufsorientierung (vgl. L&R 2010, S. 24).

5 Unterrichtsprinzip

5.1 Definition

Ein Unterrichtsprinzip wirkt auf zwei Ebenen: Zum einen sollen bestimmte Lerninhalte in allen Schulstufen und -typen berücksichtigt werden. Zum anderen handelt es sich bei diesen Inhalten aber nicht um ein spezifisches Einzelthema, sondern das übergeordnete Thema soll alle Lerngegenstände und Unterrichtsthemen wie ein roter Faden durchziehen (vgl. IZ o. J.). Unterrichtsprinzipien sind somit:

[...] unterrichtsfächer- und schulstufenübergreifende Dauererziehungsaufträge, für die es in einer Bildungseinrichtung keine eigenen Unterrichtsfächer und in der Regel keine Lehrstoffangaben und schon gar keine präzisen ein- oder mehrdimensionalen Lernziele gibt." (Schwendenwein 2000, S. 60).

Ein Unterrichtsprinzip gibt eine inhaltliche Orientierung und den Themenbereich vor, die in allen Fächern, in allen Schultypen und von allen Lehrkräften in ihrem Unterricht berücksichtigt werden sollen (vgl. Sitte 2002, Kap. 2). Im „Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip „Politische Bildung in den Schulen“ heißt es dazu:

„Der Auftrag zu Politischer Bildung wendet sich an alle Lehrer und bedeutet, daß Politische Bildung als Unterrichtsprinzip im Rahmen der durch Schulart, Schulstufe und Unterrichtsgegenstand gegebenen Möglichkeiten im Sinne der in Teil II angegebenen Zielvorstellungen wirksam wird“ (Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip „Politische Bildung in den Schulen“, Kap. 1).

5.2 Umsetzung der Unterrichtsprinzipien der Politischen Bildung in der Praxis

Das Unterrichtsprinzip der Politischen Bildung basiert auf § 2 des Schulorganisationsgesetzes:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (SchOG Abs. 1).

Diese Ziele lassen sich nur erreichen, wenn bereits die Kinder eine politische Bildung und Erziehung erfahren. In Form einer Auseinandersetzung mit den

politischen Systemen, Prozessen und Fragestellungen der Vergangenheit und der Gegenwart sollen die Lernenden politische Kompetenzen entwickeln. Solche Fähigkeiten sind nicht nur für das Individuum bedeutsam, sondern auch für die gesellschaftliche Weiterentwicklung. Durch neue Herausforderungen (etwa in Zusammenhang mit der Globalisierung oder den neuen Medien wie das Internet) gewinnt die Politische Bildung an Bedeutung für die aktive Gestaltung der sozialen Beziehungen und der Gesellschaft (vgl. BM:UKK o J. e).

Das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ soll im Unterricht drei Funktionen erfüllen:

- Vermittlung von Wissen und Kenntnissen über die verschiedenen Ausformungen des politischen Lebens, über seine historischen und gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen sowie über die wirkenden politischen Kräfte und Interessen (vgl. Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Politische Bildung in den Schulen“, Kap. 1).
- Entwicklung von Einsichten und von Kompetenzen, die eine kritische Wahrnehmung und Bewertung von politischen Zusammenhängen und Vorgängen ermöglichen (vgl. ebd.).
- Förderung der Bereitschaft zu einem verantwortungsbewussten politischen Handeln durch eine aktive Mitgestaltung der politischen Strukturen und Prozessen (vgl. ebd.).

Die Umsetzung dieser Funktionen im Rahmen der Lehrpläne wird durch die Erreichung folgender Ziele sichergestellt:

- Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Wahrnehmung der Art und Grenzen der gesellschaftlichen Strukturen in Form von Interessen, Normen, Wertvorstellungen, Herrschaft, Macht, Machtverteilung und politische Institutionen (vgl. ebd., Kap. 2).

- Erzeugung eines Bewusstseins, dass der Bestand und der Ausbau der Demokratie ein hohes Maß an politischem Engagement der Bürger erfordert, zum Beispiel in Form einer verantwortungsbewussten Mitwirkung am demokratischen Willens- und Entscheidungsprozess (vgl. ebd.).
- Förderung einer Politisierung durch das Aufzeigen von Möglichkeiten zur Teilnahme am politischen Leben (vgl. ebd.).
- Schulung des toleranten Denkens in politischen Alternativen (vgl. ebd.).
- Förderung des Verständnis des Schülers für die notwendigen Maßnahmen und Aufgaben zur Erhaltung der demokratischen Freiheit (vgl. ebd.).
- Stärkung der Bereitschaft, für die Freiheit, Toleranz und Menschenwürde einzutreten (vgl. ebd.).

Bei der konkreten Umsetzung dieses Unterrichtsprinzips in der schulischen Praxis zeigen sich jedoch verschiedene, zum Teil erhebliche Mängel und Widersprüchlichkeiten:

Historisch bedingte Mängel

Nach dem 2. Weltkrieg fand kein gravierender Wandel in der Politischen Bildung statt. Während es in Deutschland auf Druck der Alliierten zu einer Art politischer Resozialisierung kam, sah sich Österreich in den 1950er Jahren nicht als Täter, sondern als Opfer nationalsozialistischer Aggression. Ein Handlungsbedarf in Form einer Anpassung der Ziele und Inhalte der politischen Bildung aus der Vorkriegszeit wurde nicht erkannt. Diese Notwendigkeit zur Modifizierung entstand auch nicht durch die alliierten Besatzungsmächte, da diese für das österreichische Bildungssystem keine

spezifischen Bildungsaufgaben bestimmten oder vorgaben.

Dies führe dazu, dass sich die damalige in der österreichischen Gesellschaft festzustellende soziale und politische Fragmentierung (in Form von zum Beispiel nationale/nationalistische, christlich-konservative, christlich-soziale, sozialistische oder kommunistische Gruppierungen) auch in der Politischen Bildung wiederfindet. Durch die starke Sozialisationsfunktion der Parteien entstanden ab den 1950er Jahren eine Vielzahl von parteipolitischen Aktionen, Maßnahmen und Programmen der Politischen Bildung. Ein koordiniertes Vorgehen oder eine überparteiliche Ausrichtung wurde dadurch erschwert. Zwar lässt sich heutzutage diese Tendenz nur noch in abgeschwächter Form finden. Gleichwohl stehen Initiativen zur Erneuerung der Politischen Bildung noch immer unter dem Verdacht einer versuchten politischen Einflussnahme durch die Parteien oder Verbände.

Dieses fehlende Bewusstsein für eine politische Resozialisierung und die latent vorhanden „Lagermentalität“ erschweren auch im 21. Jahrhundert in gewisser Weise eine Reformierung der Politischen Bildung (vgl. Filzmaier 2002, Kap. 2).

Fehlende Anpassung der Unterrichtsmethoden

Um die im Kompetenz-Strukturmodell genannten Ziele der Politischen Bildung (politische Urteilskompetenz, politische Handlungskompetenz, politikbezogene Methodenkompetenz und politische Sachkompetenz) zu erreichen, bedarf es entsprechende Unterrichtsinhalte und -methoden. Den Schülerinnen und Schülern muss das zur Herausbildung einer politische Kompetenz benötigte Arbeitswissen vermittelt werden. Dazu sind aber gänzlich andere Denkmuster erforderlich, als sie aus der traditionellen staatsbürgerlichen Erziehung bekannt sind. Nur die wenigsten (Geschichts-)Lehrer sind für solch ein Denken, Diskutieren und Vermitteln in politikwissenschaftlichen Kategorien qualifiziert. Statt einer kritischen und analytischen Auseinandersetzung mit der politischen Realität, kommt es im Unterricht häufig noch immer zu einer statischen und einzelthemenorientierten Beschäftigung. Der Zugang zu den politischen Themen müsste mehrdimensional erfolgen: Durch eine Analyse der

gesellschaftlichen Machtverhältnisse, durch ein Hinterfragen der Legitimation von Macht und Herrschaft, durch eine Feststellung der (un-)gleichen Verteilung der sozial bedingten Lebenschancen sowie durch eine Auseinandersetzung mit der Frage, welche konkreten politischen Partizipations- und Einflussmöglichkeiten im Alltag der Kinder und Jugendlichen bestehen. Eine so verstandene Politische Bildung wird nicht als eine formale Lernkategorie verstanden, sondern als ein dynamischer Prozess der politischen Willensbildung. Es müssten Unterrichtsmethoden gewählt werden, die nicht nur den aktuellen Ist-Zustand des politischen Systems beschreiben, sondern den Lernenden eine aktive Informationsbeschaffung und -aufnahme sowie eine kritische Bewertung und Analyse ihrer individuellen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten erlauben (vgl. Sitte 2002, Kap. 2). Dieses didaktische Grundproblem der aktuellen Politischen Bildung beschreibt folgendes Zitat sehr treffend:

„Welche Inhalte soll politische Bildung vermitteln? Noch immer schwebt das Gespenst der Indoktrination über der politischen Bildung, nicht zuletzt weil sie lange Zeit mit den Parteiakademien in Verbindung gebracht wurde. Dazu kommt, dass unter politischer Bildung vor allem Staatsbürgerkunde und somit reine Wissensvermittlung verstanden wird. Politische Bildung bedeutet aber auch Kompetenzvermittlung, d.h. dass Wissensvermittlung mit dieser im Einklang stehen sollte. Eine Didaktik politischer Bildung, die ein solches Zusammenspiel berücksichtigt und gegen politische „Rattenfänger“ immun macht, steckt aber in Österreich noch in den „Kinderschuhen“ (Hellmuth 2008, S. 2).

Das Ziel solcher dynamischer Unterrichtsmethoden müsste eine Förderung der Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler sein. Vermittelt werden dürfen keine vorgefertigten Meinungen oder vorselektierten Informationen, sondern ein breites politisches Wissen. Die Jugendlichen sollen befähigt werden, diese Informationen selbstständig nach ihren Kriterien zu analysieren, um so zu einer persönlichen Bewertung zu gelangen (vgl. Mandl et al. 2003, S. 7).

Demokratische Erziehung ohne demokratische Methoden

Eine demokratische Erziehung setzt demokratische Unterrichtsmethoden voraus. Dies bedeutet aber auch, dass ein Aufzwingen von Inhalten oder

Themen diesem Grundgedanken widerspricht. Für die Lehrkräfte entsteht dadurch das Problem, dass sie zum einen den Schülerinnen und Schülern die entsprechenden Informationen zur Politischen Bildung vermitteln sollen. Zum anderen kann dies aber einen gewissen didaktischen Druck für die Lernenden bedeuten. So stellt die Aufforderung zu einer im Grunde freiwilligen aktiven politischen Teilnahme im Endeffekt doch einen gewissen Zwang dar. Statt Engagement entsteht Verweigerung. Um dieses Paradox zu überwinden, müssten Methoden im Unterricht eingesetzt werden, die solch eine Fremdbestimmung reduzieren sowie Reflexionsvermögen und Selbstbestimmung der Lernenden fördern. Speziell im Fach oder beim Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ muss die Lehrkraft ihre Themenführerschaft und das traditionelle Hierarchiegefälle im Unterricht aufgeben und den Schülerinnen und Schülern einen Vertrauensvorschuss gewähren. Mündige Bürger entwickeln sich nicht in undemokratischen Systemen (vgl. ebd., S. 8).

Sinnvoll sind daher Maßnahmen, die die Lernenden aus den schulischen Rahmen hinaus lösen und in gesellschaftliche demokratische Prozesse verorten (zum Beispiel durch Umsetzung einer Governance-Perspektive).

Gefahr der Instrumentalisierung

Nach dem Überwältigungsverbot dürfen die Schülerinnen und Schüler politisch nicht indoktriniert werden. Sie müssen die Möglichkeit erhalten, ihre eigene politische Meinung bilden und Urteile fällen zu können, ohne dass ihnen eine fremde Sichtweise aufgedrängt wird. Kontrovers diskutierte politische Themen müssen in gleicher Art und Weise im Unterricht behandelt werden.

In der schulischen Realität gibt es, trotz dieser Vorgaben, aber gleichwohl die Gefahr einer Instrumentalisierung der Politischen Bildung. So besteht die Möglichkeit, dass die Lehrkraft durch die Wahl der Themen bei der Klasse eine bestimmte Gesinnung auszubilden versucht. Da der Unterricht immer auch ein sozialer Prozess ist, kann dieser kaum wertfrei erfolgen. Jeder Akteur hat spezifische Ziele, Vorstellungen und Sichtweisen. Einer

„neutralen“ Politische Bildung müsste es gelingen, die Faktenlage objektiv aus verschiedenen Blickwinkeln vorzustellen. Anschließend fällt jede Schülerin und jeder Schüler, basierend auf diesen Informationen, sein persönliches Urteil (vgl. Mandl et al. 2003, S. 8).

Heterogenität der Meinungen

Mit diesem Problem der Instrumentalisierung geht das Problem der heterogenen Meinungen einher. Die Lehrkräfte gehen, auch aufgrund ihrer eigenen Bewertungen, davon aus, dass ein bestimmtes Wissen nur zu einer bestimmten Meinung führen kann. Es wird erwartet, dass die Informationen über die politischen Prozesse und Strukturen zwangsläufig bei allen Lernenden die gleiche Haltung ausprägen. Dabei wird übersehen, dass Fakten immer auch einer individuellen Interpretation unterliegen. Bei diesem Vorgang fließen bisherige Erfahrungen, das bereits vorhandene Wissen und die Wahrnehmung der persönlichen Lebenssituation mit ein (vgl. ebd.).

Eine angemessene Politische Bildung müsste diese Heterogenität der Meinungen berücksichtigen und zum Beispiel in Form von Diskussionen im Unterricht zulassen. Dies stellt jedoch unter Umständen nicht nur für die Lehrerinnen und den Lehrer, sondern auch für die Schülerinnen und Schüler ein Problem dar. Sind diese doch im Unterricht eine Konfrontation mit harten, unstrittigen Fakten gewohnt. Ein wissenschaftlich gesichertes Wissen muss aber nicht zwangsläufig auch ein politisch gesichertes Wissen darstellen. So gibt es eine Vielzahl von Themen, die gesellschaftlich kontrovers diskutiert werden. Der Unterricht müsste dazu dienen, diese unterschiedlichen Sichtweisen ohne eine Wertung zu veranschaulichen. Im Grunde wäre solch eine Politische Bildung in dieser Vermittlungsphase gänzlich unpolitisch und objektiv. Dies würde jedoch bedeuten, dass die Lehrkräfte dabei völlig unpolitisch bleiben, was aber schwer zu verwirklichen erscheint. Denn den Pädagogen ist es durchaus erlaubt, ihre politische Meinung zu äußern – sofern sie die Lernenden nicht einseitig informieren und diese die Möglichkeit haben, ihre eigene persönliche Meinung zu entwickeln und dafür einzustehen. Auch hier gilt es, einen offenen und toleranten Unterrichtsstil frei von Repressionen zu finden, der diesem Anspruch gerecht wird (vgl.

ebd., S. 9).

Fehlender Praxisbezug

Diese zuvor beschriebenen Problemfelder der aktuellen Politischen Bildung zeigen bereits, dass ein demokratisches Verständnis bei den Schülerinnen und Schüler nur durch ein praktisches Handeln entstehen kann (Stichwort: „Demokratische Schule“). Ein rein theoretische Auseinandersetzung oder die selektive Vermittlung von Inhalten ist dafür nicht geeignet. Andererseits ist jedoch auch eine nur praktische Ausrichtung nicht sinnvoll. Das politische Wissen muss stets auf einem theoretischen Wissenserwerb basieren. Nur so können die Kinder und Jugendlichen ihre Erfahrungen beim politischen Handeln auch einordnen und bewerten. Ein politischer Entscheidungsprozess lässt sich nur analysieren und einschätzen, wenn die Aufgaben, Funktionen und die Geschichte der beteiligten demokratischen Institution und Akteure auch bekannt sind (vgl. ebd., S. 8-9).

Mangelhafte Ausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte

Seit dem Jahr 1978 ist existiert die Politische Bildung als Unterrichtsprinzip im österreichischen Schulwesen. Trotz dieses relativ großen Zeitraumes, konnten die Defizite in der Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer in diesem Themenbereich bisher kaum ausgeglichen werden. Zunächst müsste dazu geklärt werden, mit welcher Qualifikation die Politische Bildung vermittelt werden soll. Die Antwort auf diese Frage könnte in Form einer standardisierten Ausbildung gegeben werden, die ein reguläres Studium oder eine systematische Schulung beschreibt (vgl. Filzmaier 2002, Kap. 5).

Auch lassen sich im universitären Umfeld nur wenige Initiativen für eine Verbesserung der Ausbildungs- und Weiterbildungssituation der Pädagogen feststellen. Der Forderung nach einer Intensivierung der Politischen Bildung in der Lehrerausbildung und -fortbildung sowie als Unterrichtsfach steht auch heute noch eine gewisse wissenschaftliche Gleichgültigkeit gegenüber (vgl. ebd.). Zwar wurde im Oktober 2008 der Universitätslehrgang „Didaktik der Politischen Bildung“ an der Universität Wien eingeführt. Seine Aufgaben und

Ziele sind unter anderem:

„Didaktik der politischen Bildung befasst sich in Forschung und Lehre mit dem Lehren und Lernen von Politik, sie ist die Wissenschaft vom politischen Lernen.

In der Forschung stehen Probleme der Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung, bildungs- und lerntheoretische Grundlagen Politischer Bildung, fachhistorische Forschungen sowie Politische Bildung im internationalen Vergleich. In der Lehre leisten wir Beiträge zur fachdidaktischen Ausbildung im schulischen Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, zum erziehungswissenschaftlichen Lehramtsstudium für Studierende aller Lehramtsfächer sowie zum politikwissenschaftlichen Bachelor- und Masterstudium.“ (UNIVERSITÄT WIEN o. J.).

Im Rahmen dieses Wissensgebietes sollten auch spezifische Materialien für den Unterricht entwickelt werden (zum Beispiel zum Thema „Vermittlung in der Schule – LehrerInnenbildung“ (vgl. Dachs 2010, S. 153). Allerdings wird diese Professur für Didaktik an der Universität Wien ab dem Jahr 2013 nicht mehr besetzt. Somit fällt nach weniger als fünf Jahren Bestand die erste und einzige Professur für Didaktik der politischen Bildung im österreichischen Bildungssystem weg (vgl. IGPB 2012) – und damit auch die Möglichkeit, durch diese Institution die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in diesem Bereich zu verbessern. Somit bleibt das Ziel einer Qualifizierung der Pädagogen nicht erreicht. Die fachlichen und didaktischen Fragen der Politischen Bildung spielen noch immer nur randständige Rolle. Es ist zu befürchten, dass die durch das Departement angestoßenen Initiativen (etwa in Form von wissenschaftlichen Tagungen, Fachveröffentlichungen und Fortbildungsveranstaltungen) in Zukunft nicht fortgeführt werden (vgl. IGPB 2012). Darunter wird auch und besonders die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer leiden.

Dies ist umso bedenklicher, als dass bei Lehrerinnen und Lehrern eine große Nachfrage nach einer verstärkten Aufklärungs- und Bewusstseinsarbeit besteht. Gewünscht wird von den Pädagogen ein öffentlicher Dialog über die Ziele, das Verständnis und die Aufgaben der Politischen Bildung unter

Beteiligung der wissenschaftlichen Forscher. Dies wird als eine Voraussetzung für ein reguläres Lehramtsstudium für Politische Bildung angesehen. Bisher handelt es sich bei den Fachlehrern überwiegend um Historiker, Juristen oder Politologen, die aufgrund ihrer akademischen Ausbildung ein gewisses Interesse an politischen Themen besitzen. Anzustreben wäre aber ein gemeinsamer Zugang zu den Zielen und Inhalten, wie er durch ein eigenes Lehramtsstudium zur politischen Bildung gewährleistet wäre. Zwar zeigt sich bei der Ausbildung für Geschichtslehrer zunehmend eine stärkere Berücksichtigung von Themen der Politischen Bildung (vgl. Mandl 2003, S. 5). Einen Ersatz für einen eigenen Lehramtsstudiengang für Politische Bildung kann diese Entwicklung jedoch nicht bieten. So ist das Fazit eines Zitats aus dem Jahr 2008 auch heute noch überwiegend gültig:

„Wo und wie soll politische Bildung installiert werden? Bisläng gibt es nur wenige Einrichtungen, die LehrerInnen in politischer Bildung aus- und fortbilden. Weder an den Universitäten noch in den neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen genießt politische Bildung einen besonderen Stellenwert. Zwar überlegt der Wissenschaftsminister, eine Professur für politische Bildung zu schaffen. Aber ist das nicht zu wenig? Sollen die LehramtskandidatInnen alle nach Wien pilgern? Wer verpflichtet sie dazu, wenn die Studienpläne nicht völlig umgestaltet werden? Bedarf es nicht zusätzlicher finanzieller Ressourcen, um politische Bildung in der Aus- und Fortbildung zu forcieren? (Hellmuth 2008, S. 2).

Kein Unterrichtsfach

Im Bereich der Hauptschulen, AHS und Allgemeinen Sonderschulen ist die Politische Bildung lediglich als Unterrichtsprinzip, nicht aber als ein eigenständiges Schulfach etabliert. Damit muss dieses Themenfeld mit elf anderen Unterrichtsprinzipien konkurrieren, die eine große Bandbreite an Problembereichen umfassen (vgl. Filzmaier 2002, Kap. 4):

- Gesundheitserziehung
- Umweltbildung
- Sexualerziehung

- Interkulturelles Lernen
- Gleichstellung von Frauen und Männern
- Medienerziehung
- Verkehrserziehung
- Wirtschaftserziehung
- Europaerziehung
- Leseerziehung
- entwicklungspolitische Bildungsarbeit (vgl. Filzmaier & Kleppe 2009, S. 348, Fußnote 9).

Im schulischen Alltag führt dies für die Lehrkräfte bei der Umsetzung zu dem Problem, dass sie die Relevanz der verschiedenen Unterrichtsprinzipien für ihr Fach und den konkreten Unterrichtsinhalt bewerten und berücksichtigen müssen. Ab dem Schuljahr 2001/2002 ist die Politische Bildung zwar Pflichtgegenstand im Fach „Geschichte und Sozialkunde“, aber noch immer kein eigenes Unterrichtsfach, wie es zum Beispiel bereits an den Berufsschulen und Polytechnischen Schulen ist (vgl. Filzmaier 2002, Kap. 4).

Fehlender empirischer Nachweis der Wirksamkeit

Und zudem fehlt noch immer ein empirischer Nachweis dafür, dass mit der aktuellen Form der Politischen Bildung lediglich als Unterrichtsprinzip und als Pflichtgegenstand im Geschichts- und Soziologieunterricht die gewünschten Ziele auch erreicht werden.

Es existieren lediglich Einzelfallstudien und subjektive Erfahrungswerte, aber keine umfassende Datenbasis. So muss festgestellt werden, dass das seit 35 Jahren bestehende Unterrichtsprinzip der Politischen Bildung erstmalig im Jahr 2008 evaluiert worden ist (vgl. Filzmeier & Klepp 2009, S. 348).

Auch ist kaum untersucht, was die Lehrkräfte zu dem Themenfeld „Politik und Politische Bildung“ denken und welche Rolle sie für sich im didaktischen Prozess sehen (vgl. ebd.). Bekannt ist lediglich, dass die Pädagogen im Umgang mit ihrer eigenen politischen Position extrem unsicher sind. Allgemein bemängelt wird die zu geringe Anzahl an Initiativen und an

Unterstützung im Bereich der Politischen Bildung im Unterricht. Diese Einschätzung wird auch von den Schülerinnen und Schülern geteilt (vgl. ebd., S. 249).

In einer der wenigen empirischen Untersuchungen zur Wirksamkeit der schulischen Politischen Bildung (vgl. Egger-Agbonlahor 2001) zeigte sich, dass sich kein Effekt des politischen Unterrichts auf die politischen und sozialen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler nachweisen lässt. Zwar beurteilten die befragten Jugendlichen den Unterricht als positiv, ein stärkeres politisches Engagement oder Interesse konnte aber nicht ermittelt werden (vgl. Mandl et al. 2003, S. 4). Somit muss konstatiert werden:

„Trotz nunmehr jahrzehntelanger Überlegungen bzw. Aktivitäten von WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen fehlt es daher weitgehend an systematischen Daten zu den Sichtweisen der Zielgruppen Jugendliche und deren LehrerInnen. Mit anderen Worten: Es werden von ExpertInnen Positionen bezogen, ohne [...] empirisch belegbar viel über Meinungen, Einstellungen und Werte zur Politischen Bildung von Jugendlichen bzw. SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern zu wissen“ (Filzmeier & Klepp 2009, S. 341-342).

6 Verbindliche Übung

6.1 Definition

Als verbindliche Übung wird eine Unterrichtsveranstaltung bezeichnet, deren Besuch für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist, sofern keine Befreiung vorliegt. Eine Benotung findet nicht statt (vgl. Feigl 2000, S. 77).

Die verbindliche Übung ist somit, neben den Pflichtgegenständen, alternativen Pflichtgegenständen, Freigegenständen und unverbindlichen Übungen, eine besondere Form der Unterrichtsgegenstände (vgl. SCHOG 6 Abs. 4).

6.2 Umsetzung der verbindlichen Übung „Berufsorientierung“ in der Praxis

Die Umsetzung der verbindlichen Übung „Berufsorientierung“ in den Lehrplänen der unterschiedlichen Schultypen ist im Schulorganisationsgesetz geregelt. Für die Vorschule sind zum Beispiel folgende verbindliche Übungen festgelegt:

- Religion
- Sprache und Sprechen
- Vorbereitung auf Lesen und Schreiben
- mathematische Früherziehung
- Sachbegegnung
- Verkehrserziehung
- Bildnerisches Gestalten
- Singen und Musizieren
- rhythmisch-musikalische Erziehung
- Spiel
- Werkerziehung
- Bewegung und Sport (vgl. § 10 Abs. 1 SCHOG).

In den 7. und 8. Klassen der Oberstufe ist als verbindliche Übung hingegen nur die Berufsorientierung vorgesehen (vgl. § 10 Abs. 3 Ziffer 2 SCHOG). In den Hauptschulen und Neuen Mittelschulen ist die Berufsorientierung in den 3. und 4. Klassen eine verbindliche Übung (vgl. § 16 Abs. 1 Ziffer 2 beziehungsweise § 21b Abs. 1 Ziffer 1 SCHOG). Die allgemeine Vorgabe lautet:

„Im Lehrplan (§ 6) der im § 36 Z 1 genannten Formen der allgemeinbildenden höheren Schulen ist überdies in allen Formen in der 3. und 4. Klasse die verbindliche Übung Berufsorientierung vorzusehen“. (§ 39 Abs. 1a SCHOG).

Das allgemeine Ziel der Berufsorientierung ist, die Schülerinnen und Schüler

auf ihren beruflichen Weg vorzubereiten und hinzuführen (vgl. Härtel 2008, S. 355). Diese Funktionsbeschreibung macht deutlich, dass es sich dabei nicht lediglich um eine sachliche Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt handeln kann, sondern ebenso um eine spezielle Form der Persönlichkeitsbildung und der Ermöglichung einer gesellschaftlichen Teilhabe (vgl. Famulla 2008, S. 40). Durch die Berufsorientierung sollen die Lernenden bei ihrer individuellen Berufs- und Lebensplanung unterstützt werden. Dies erfolgt unter anderem durch eine arbeitsweltbezogene Auseinandersetzung, insbesondere durch berufspraktische Wochen (vgl. Schudy 2002, S. 12). Es handelt sich also um keine berufliche Beratung, sondern um Maßnahmen zur Förderung des individuellen Lern- und Qualifizierungsprozesses (vgl. Deeken & Butz 2010, S. 19).

Eine Analyse der praktischen Umsetzung dieser Vorgabe im Unterricht zeigt jedoch, dass diese Ziele nur selten erreicht werden. Dieses zumindest teilweise Scheitern hat verschiedene Ursachen:

Wandel der Berufs- und Arbeitswelt

Durch gesellschaftliche Veränderungen und die Globalisierung kommt es zunehmend zu einem Wandel der Berufs- und Arbeitswelt. Das traditionelle Arbeitsleben, bestehend aus Schulbesuch, Ausbildung oder Studium mit anschließender Festanstellung bei einem Arbeitgeber, wird es für die heutigen Jugendlichen kaum noch geben. Stattdessen werden häufige Arbeitsplatzwechsel an verschiedenen Orten zur Normalität.

Die Berufswahl wird dadurch erschwert, dass es kaum noch normierte und klar strukturierte Ausbildungs- und Berufswege gibt. Die jungen Menschen müssen eigenverantwortlich und selbständig ihren Weg durch eine unübersichtliche Wirrwarr aus verschiedenen beruflichen Möglichkeiten finden. Solche Freiheiten bergen aber auch die Gefahr der Überforderung und des Scheiterns (vgl. Hurrelmann 2009, S. 14).

Für die Lehrkräfte ist es im schulischen Alltag aus zeitlichen und fachlichen Gründen kaum möglich, ihren Schülerinnen und Schülern die benötigte Hilfestellung zu geben. Damit wird die primäre Aufgabe der

Berufsorientierung aber nicht erfüllt.

Missachtung der individuellen Situation und Lernprozesse

Eine wirksame Berufsorientierung setzt eine Berücksichtigung der individuellen Lebenslage der Schülerin oder des Schülers voraus. Es handelt sich nicht um eine berufliche Beratung, sondern um eine Förderung der Persönlichkeit. Die Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Jugendlichen soll gestärkt, Unterstützung bei ihren persönlichen Lernleistungen gewährt werden. Das Ziel ist die Schaffung einer individuellen Balance zwischen dem Individuum und den Anforderungen der Arbeitswelt (vgl. Deeken & Butz 2010, S. 20).

In der schulischen Realität ist allerdings häufig kein Platz für solch eine Entfaltung. Auch findet eine an den Bedürfnissen und Erwartungen des Lernenden orientierte Berufsorientierung in der Regel kaum statt. Insbesondere eine geschlechtsdifferenzierte und migrationsspezifische Beratung ist eine Seltenheit. Gleiches gilt für von einer Behinderung betroffene Schülerinnen und Schüler. Bei diesen Personengruppen treten in der Berufsorientierung besondere Schwierigkeiten auf, die individuelle Lösungen erfordern. Ein wichtiger Schritt dahin ist die Anerkennung von sozialer Ausgrenzung und eine Einsicht der Betroffenen in die vorhandenen Defizite. So lassen sich Hilflosigkeit, Überforderungen und Enttäuschungen im Berufsfindungsprozess vermeiden. Für Jugendliche mit einem Migrationshintergrund kann die sprachliche Vermittlung der Informationen zum Beispiel zu den Berufsbildern ein Problem darstellen, da diese Personen oftmals nur über mangelhafte Deutschkenntnisse verfügen. Dieses Defizit erschwert zudem das Bewerbungsprozedere, speziell die Vorstellungsgespräche (vgl. Steiner et al. 2006, S. 12-13).

Das Ziel einer individuellen Berufsorientierung muss es sein, die sozialen, kulturellen, geschlechtsspezifischen, körperlichen oder sonstigen Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler anzuerkennen. Die Berufsorientierung ist dann so auszurichten, dass diese persönlichen

Eigenarten integrale Bestandteile bei der Planung und Umsetzung der jeweiligen Maßnahmen sind. Die vorhandenen Benachteiligungen müssen abgebaut werden. Und die Betroffenen ermuntert werden, verschiedene Berufsfelder kennenzulernen, die ihren Fähigkeiten, aber auch Vorlieben und Kenntnissen tatsächlich entsprechen (vgl. Bergmann & Wilsberger 2004, S. 13-14). Solch eine Vorgehen ergibt sich zwingend aus den gesetzlichen Vorgaben:

„Die individuelle Berufs(bildungs)orientierung hat auf dem lehrplanmäßigen Unterricht aufzubauen. Sie hat der lebens- und berufsnahen Information über die Berufswelt, der Information über schulische und außerschulische Angebote der Berufsbildung sowie der Förderung der Berufswahlreife zu dienen und soll darüber hinaus konkrete sozial- und wirtschaftskundliche Einblicke in die Arbeitswelt ermöglichen.“ (§ 13b Abs. 2 SCHUOG)

Fehlende Vernetzung

Der Erfolg der Berufsorientierung ist in einem hohen Maße von der Vernetzung der Schule mit den Akteuren aus der Wirtschaft abhängig. Allerdings muss diese Einsicht auch bei den Pädagogen an den Schulen vorhanden sein. So haben Untersuchungen ergeben, dass Lehrkräfte, die selbst in früheren Jahren Erfahrungen in der außerschulischen Berufswelt gewinnen konnten, den Wert von Arbeitserfahrungen und Berufspraktika wesentlich höher einschätzen als unerfahrene Kolleginnen und Kollegen. Diese Eindrücke führen dazu, dass die Berufsorientierung im Unterricht strukturierter stattfindet und mit den Angeboten außerschulische Arbeitserfahrungen stärker vernetzt wird.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass sich eine Verbesserung der Berufsorientierung auch durch eine Anpassung der Lehrer(aus)bildung erreichen ließe. Den zukünftigen Lehrkräften müssten bereits in ihrer Ausbildung erste außerschulische Arbeitserfahrungen ermöglicht werden, um später die Berufsorientierung basierend auf den eigenen Erlebnissen und Erfahrungen praxisnah gestalten zu können. Dazu gehört eine intensive Kooperation mit den Betrieben sowie eine Einbindung der Lebensumgebung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Härtel 2008, S. 359).

Fehlende Professionalisierung

Diese fehlende Vernetzung in der Berufsorientierung ist im Grunde Ausdruck einer mangelhaften Qualifizierung der Lehrkräfte. Die BO ist zu wenig in der Lehrerausbildung und im Unterricht verankert. Es gibt eine erhebliche Bandbreite an Lehrplänen, Inhalten und Vermittlungsformen (vgl. Edtbauer 2005, S. 5). Notwendige Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten, um die vorhandenen fachlichen Mängel auszugleichen, sind kaum vorhanden. Kurz: Es fehlt auch heute noch an qualifizierten BO-Lehrkräften. Die Professionalisierung dieser Fachleute liegt weit hinter dem internationalen Niveau zurück. Die Personalkapazität steht in keinem Verhältnis zum tatsächlichen Bedarf (vgl. Härtel 2008, S. 354).

Umsetzung als verbindliche Übung

Eine Aufwertung der Berufsbildung könnte auch durch die Einführung eines eigenen Unterrichtsfaches erreicht werden. Bei solch einer Pflichtveranstaltung würden die vermittelten Inhalte durch Tests abgefragt und somit das Wissen der Schülerinnen und Schüler mit Noten bewertet. Dadurch erhielte die BO einen gänzlich anderen Stellenwert in der Lehrerausbildung und im Unterricht. Zur Zeit ist die Berufsorientierung lediglich eine verbindliche Übung – und dies auch nur in den 7. und 8. Klassen.

7 Vergleich der Umsetzung von Politischer Bildung und Berufsorientierung

Bei einem Vergleich der schulgeschichtlichen Entwicklung von Berufsbildung und Politischer Bildung an österreichischen Schulen lassen sich viele Gemeinsamkeiten finden. Auffällig ist zunächst einmal, dass sich die Zielsetzungen und Funktionen der beiden Bereiche im historischen Verlauf häufig und zum Teil erheblich verändert haben:

So fand eine Berücksichtigung der Politischen Bildung und der Berufsbildung

im Unterricht im 19. Jahrhundert nur sehr begrenzt statt. In dieser Epoche lagen die schulischen Schwerpunkte auf Latein und Religion. Erst gegen Ende des Jahrhunderts gab es erste Bemühungen, die Legitimität und Notwendigkeit staatlicher Strukturen und Prozesse durch eine Form der staatsbürgerlichen Erziehung zu sichern. Im Vordergrund stand dabei aber nicht die Aufklärung der Bürgerinnen und Bürger, sondern der Machterhalt und eine Förderung der Staatstreue. Zu dieser Zeit wurden die Unterrichtsinhalte allgemein sehr stark von der Kirche beeinflusst.

Durch die Industrialisierung und der damit verbundenen Veränderung der Arbeitswelt kam es auch zu Anpassungen im Schulsystem. So wurden in Österreich spezielle Gewerbe- und Handwerkerschulen geschaffen, die die Schüler auf ihre spätere Rolle als Arbeiter in der Industrie und im Handwerk vorbereiten sollten (vgl. Schöer 1999, S. 57). Eine Berufsorientierung im heutigen Sinne stellte dieser Unterricht aber sicherlich nicht dar.

In den 1910er Jahren wurde der staatsbürgerliche Unterricht für die Bürgerschulen eingeführt. Behandelt werden sollten Themen wie zum Beispiel „Formale Strukturmerkmale des Staates“, „Gesetzgebung“, „Tätigkeit der obersten Staatsorgane“ und „Rechte und Pflichten der Staatsbürger“ (vgl. Zeilner 2011, S. 39). Bei den Inhalten fehlt gänzlich eine politische Dimension; es fand lediglich eine Darstellung des Staats- und Regierungssystems und der bürgerlichen Rechte und Pflichten statt. In der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg wurde die Bürgerkunde für sämtliche Schultypen verbindlich und um militärische Themen erweitert. Der Unterricht diente nicht der Herausbildung eines politischen Bewusstseins, sondern der Vorbereitung der Jungen auf den drohenden Krieg. Gestärkt wurden daher Vaterlandsliebe und das Pflichtgefühl gegenüber dem Staat.

Nach dem ersten Weltkrieg kam es durch wirtschaftliche Krisen zu einer Verschiebung der politischen und gesellschaftlichen Machtverhältnisse. Die Staatsbürgerkunde im Unterricht wurde zunehmend nach parteipolitischen Interessen gestaltet. Ein gemeinsames Staatsbewusstsein fehlte in der Bevölkerung. Vielmehr herrschte eine Art lagerübergreifende staatliche

Identität (vgl. Grossmann & Wimmer 1989, S. 59). Es wurden zunehmend nationalistische Themen wie „Vaterland“, „Volk“ oder „Heimat“ im Unterricht behandelt.

Diese Tendenz setzte sich in den 1920er Jahren fort. Der neue Lehrplan für Mittelschulen aus dem Jahr 1928 sah keine kritische Auseinandersetzung mit den politischen Strukturen und Prozessen vor, und somit auch keine Stärkung der Demokratisierung. Vielmehr sollten die Jugendlichen zur Einhaltung der Gesetze und zur allgemeinen Pflichterfüllung erzogen werden (vgl. Dachs 1982, S. 211).

Zu Beginn der 1930er Jahre strebte das österreichische Bildungssystem, und somit auch die Schulen, immer stärker eine „vaterländische Erziehung“ zu einem religiös-sittlichen und sozial-volkstreuen Verhalten an (vgl. Zeilner 2011, S. 52-53). Die Politische Bildung sollte den jungen Menschen Ideale wie „Vaterlandsliebe“, „Opferbereitschaft“ und „Heldenmut“ vermitteln. Entsprechend wurde auch ein Unterrichtsfach „Vaterlandskunde“ eingeführt (vgl. ebd., S. 54). Nach dem Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich wurde das Schulwesen dem nationalsozialistischen Regime angepasst. Die politische Erziehung zur Loyalität gegenüber dem Staat, dem Vaterland und dem Führer gewann immer mehr an Bedeutung – es kam zu einer Politisierung des Schulunterrichts, da jedes Fach der Vermittlung nationalsozialistischer Denk- und Verhaltensmuster diene (vgl. ebd., S. 55-56). Eine Form der Berufsorientierung fand kaum statt, da durch den bevorstehenden Zweiten Weltkrieg der Fokus primär auf die militärische Ausbildung der Jungen lag. Sie wurden zu Gehorsam und blindem Vertrauen in die autoritären Entscheidungen erzogen (vgl. Grossmann & Wimmer 1979, S. 120-121).

In den 1940er Jahren der Nachkriegszeit kam es zunächst zu keiner Wiederbelebung der politischen Erziehung. Später erfolgte eine Rückbesinnung auf die vaterländischen Ziele der Bürgerkunde der 1920er Jahre. Eine Anpassung wurde es am Ende des Jahrzehnts durch einen

Erllass zu einer staatsbürgerlichen Erziehung vorgenommen. Entwickelt werden sollte dabei allerdings weniger die politische Kompetenz der Schülerinnen und Schülern, sondern ein Heimat- und Kulturbewusstsein.

Die 1950er Jahre waren geprägt durch eine Aufwertung der staatsbürgerlichen Erziehung. Der Unterricht sollte die Jugendlichen zu kritischen und verantwortungsvollen Staatsbürgern erziehen, unter anderem durch die Ermöglichung konkreter demokratischer Erfahrungen – aus der „Bürgerkunde“ wurde eine „Staatsbürgerkunde“.

In den 1960er Jahren erfolgte durch eine Anpassung der Lehrpläne erstmalig die Einführung einer schulischen Berufsorientierung in den Unterricht. Auch die Politische Bildung wandelte sich: Es fand eine stärkere Berücksichtigung der gesellschaftlichen Unterschiede statt. Die Schülerinnen und Schüler sollten zu gesunden, arbeitsfähigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Bürgern erzogen werden. Nicht mehr die Vergangenheit war Hauptthema des Unterrichts, sondern die zukünftige Rolle des Landes in Europa und in der Welt. Zum Ende des Jahrzehnts wurden diese Bemühungen aber durch die aufkommenden politischen Diskussionen im Zusammenhang mit der 68-Bewegung kritisch hinterfragt. Nicht nur die herrschende Gesellschafts- und Machtordnung, sondern auch die allgemeinen Erziehungs- und Bildungsziele wurden missbilligt. Auch wurde die Wirksamkeit der Politischen Bildung angezweifelt. Bei der Berufsorientierung gewannen Themen wie die Machtstrukturen und Ausbeutungsformen in der Arbeits- und Berufswelt an Bedeutung.

Zu Beginn der 1970er Jahre wurde die Politische Bildung bei den Lehrplänen für die Ausbildung der Hauptschullehrerinnen und -lehrer berücksichtigt. Zugleich wurde sie als unverbindliche Übung für die achten, später auch für die siebten AHS-Klassen eingeführt. Zum Schuljahr 1978/1979 trat der Grundsatzterlass „Politische Bildung in Schulen“ mit dem Ziel einer konfliktfähigen und demokratischen Erziehung der Schülerinnen und Schüler in Kraft. Erreicht werden sollte dieses Ziel durch die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen, durch die Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten

sowie durch die Förderung der Bereitschaft zu einem verantwortungsbewussten politischen Entscheiden und Handeln.

Allerdings zeigte sich in den 1980er Jahren, dass die Umsetzung des Erlasses durch fehlendes Unterrichtsmaterialien, Zeitmangel und eine mangelhafte Qualifizierung der Pädagogen schwierig war. Daraufhin kam es zu einer gewissen Intensivierung der Forschung und der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte. Am Ende des Jahrzehnts wurde in den Oberstufen der AHS das Wahlpflichtfach „Geschichte und Sozialkunde“ um den Bereich „Politische Bildung“ ergänzt.

Diese Erweiterung führte Anfang der 1990er Jahre dazu, dass der Begriff „Staatsbürgerkunde“ in allen Fächern durch das Wort „Politische Bildung“ ersetzt wurde. In dieser Zeit wurde die Berufsorientierung an den Hauptschulen als unverbindliche Übung eingeführt. Dies erschien aufgrund der politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen notwendig. So entstand zu dieser Zeit immer mehr eine moderne Informationsgesellschaft. Die internationalen Verflechtungen, auch in der Arbeitswelt, nahmen zu. Damit wuchsen auch die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Rolle in der Berufswelt. Der Übergang von der Schule in die Ausbildung beziehungsweise in den Beruf gestaltete sich zunehmend problematisch. Im Jahr 1998 wurde dieser Entwicklung durch die Einführung der Berufsorientierung als verbindliches Unterrichtsthema Rechnung getragen.

Im 21. Jahrhundert wurden internationale und europäische Themen sowie die Auswirkungen der neuen Medien (besonders das Internet) vermehrt Unterrichtsinhalte. Um sich in einer digitalisierten und globalen Welt zurechtzufinden, müssen die Jugendlichen über spezifische Kompetenzen verfügen. Diese Herausforderung betrifft dabei sowohl die Politische Bildung als auch die Berufsorientierung.

Die aktuelle Situation der beiden Bereiche lässt sich mit einer gewissen „bildungspolitischen und didaktischen Geringschätzung“ umschreiben. Die Akzeptanz dieser Themenfelder bei den politischen Entscheidungsträger, in der Gesellschaft und letztlich auch im Unterricht ist nicht sonderlich ausgeprägt. So zeigen sich noch immer eine Fülle an Mängeln:

Mangelnde curriculare Wertschätzung

Weder die Politischen Bildung noch die Berufsorientierung sind ein eigenständiges Unterrichtsfach im Sinne einer Pflichtveranstaltung. Es handelt sich lediglich um eine verbindliche Übung (Berufsbildung) beziehungsweise um ein Unterrichtsprinzip (Politische Bildung). Damit nehmen die beiden Themenfelder im Schul- und Unterrichtsalltag nur eine Nebenrolle ein.

Missachtung der individuellen Lebens- und Lernsituation

Generell lässt sich in beiden Bereichen eine fehlende Beachtung der individuellen Lebens- und Lernsituation der Schülerinnen und Schüler feststellen. Solch eine inhaltliche und methodische Ausrichtung ist jedoch für eine effektive Berufsorientierung nicht nur unabdingbar, sondern auch gesetzlich vorgeschrieben: Es soll eine individuelle Balance zwischen dem Individuum und den Anforderungen der Arbeitswelt erreicht werden.

Solch eine individuelle Orientierung setzt aber voraus, dass die Lernenden auch die Möglichkeit zur Mitsprache und Mitgestaltung haben. Sie müssen ihre persönlichen Bedürfnisse und Erwartungen artikulieren und in einem gewissen Maß auch durchsetzen können. Erreichen lässt sich dies unter anderem durch demokratische Schulstrukturen und Entscheidungsprozesse, bei denen auch die sozialen, geschlechtsdifferenzierten und migrationsspezifischen Besonderheiten der einzelnen Schüler berücksichtigt werden. Solche Formen der Mitbestimmung sind zudem eine wichtige Voraussetzung für die Herausbildung eines politischen und demokratischen Bewusstseins.

Fehlende Vernetzung mit der Praxis

Insbesondere bei der Berufsorientierung ist der Erfolg stark abhängig von der Vernetzung der Schule mit der praktischen Berufs- und Arbeitswelt. Wichtig sind konkrete Arbeitserfahrungen, Berufspraktika und Besuche in den Betrieben. Erst solche außerschulischen Arbeitserfahrungen ermöglichen eine praxisnahe Berufsorientierung, die sich an den individuellen Erlebnissen und Erfahrungen der Jugendlichen orientiert.

Auch die Politische Bildung müsste um so einen stärkeren Praxisbezug bemüht sein. Ein politisches Bewusstsein und ein demokratisches Verständnis lässt sich besonders durch ein praktisches Handeln entwickeln – und nicht durch eine theoretische Auseinandersetzung mit selektiven Themen.

Fehlende Professionalisierung

Ein Hauptproblem, welches beide Bereiche in gleichem Maße betrifft, ist die mangelhafte Qualifizierung der Lehrkräfte. Die Aus- und Weiterbildung der Pädagogen ist lückenhaft und nicht professionell genug. Der Grad der Professionalisierung ist, im internationalen Vergleich, zu gering.

Diese kritische Einschätzung der aktuellen Situation der Politischen Bildung und der Berufsorientierung wird auch in folgendem Zitat deutlich:

„Berufsorientierung wird von Lehrern anderer Fächer als Teil dieser Gegenstände unterrichtet. Die Effizienz des integrativen Modells gibt in Österreich Anlass zu Diskussionen, es wird für gewöhnlich als unzureichend kritisiert. Es wird oft das Gefühl geäußert, dass dieses Modell der Berufsorientierung nicht den Stellenwert gibt, den sie verdient. Manchmal ist nicht klar, ob die geforderte Stundenzahl wirklich der Berufsorientierung gewidmet ist, und oft mangelt es den Lehrern an einer entsprechenden Ausbildung. In beschränktem Maß stehen Lehrern, die Berufsorientierung unterrichten, Ausbildungsprogramme zur Verfügung. Diese Ausbildung wird jedoch im Allgemeinen nicht von Lehrern in Anspruch genommen, die das integrative Modell verwenden, außerdem variiert das Ausbildungsangebot (wo es vorhanden ist) sehr stark zwischen den einzelnen Bundesländern. Wenn das integrative Modell effektiv funktionieren soll, ist gute

Koordinierung erforderlich, wie die Erfahrung an Hauptschulen zeigt. Dies wiederum bedarf ausreichend Zeit und Ressourcen, um die Lehrer, die Berufsorientierung unterrichten, zu koordinieren.“ (OECD 2003, S. 5).

Zwar bezieht sich dieses Zitat lediglich auf die Berufsbildung, eine ähnliche Bewertung der Qualität der Politischen Bildung lässt sich aber ebenfalls problemlos belegen:

„So wichtig die Installierung von Politischer Bildung als Unterrichtsprinzip und -fach war, so gerne wird deren Existenz als Alibi für spätere Untätigkeit genommen. Für einen substanziellen Fortschritt wären daher eine Ausweitung des Fachs Politische Bildung im Schulbereich neben dem Unterrichtsprinzip sowie eine verstärkte Institutionalisierung in der Erwachsenenbildung unumgänglich. [...] Zusammenfassend kann gesagt werden, dass auch Aktivisten für Politische Bildung nicht zielorientiert genug sind. Ein Hauptdilemma besteht jedoch darin, dass Politische Bildung nicht wettbewerbsfähig ist, sondern einer bildungspolitischen Grundsatzentscheidung bedarf“ (Filzmaier 2002).

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Stand und der Stellenwert der Politischen Bildung und der Berufsbildung im Unterricht untersucht. Es sollte geklärt werden, wie sich die beiden Themenfelder historisch entwickelt haben, inwiefern sie in den Lehrplänen berücksichtigt werden, wie die praktische Umsetzung gestaltet ist und ob dabei Governance-Aspekte beachtet werden. Das Ziel war es, durch diese Beschreibung und Analyse mögliche Mängel aufzufinden. Dabei wurde von der These ausgegangen, dass der aktuelle Qualitätsstandard in beiden Bereichen aufgrund diverser Defizite relativ gering sei. Diese Vermutung wurde, wie in den letzten Kapiteln erläutert, überwiegend bestätigt.

Abschließend ist zu klären, ob und durch welche Veränderungen, Instrumente oder Konzepte sich die festgestellten Fehlentwicklungen und Schwachpunkte beheben oder zumindest verringern lassen. Zwei mögliche Wege wurden bereits vorgestellt: Zum einen eine Verbesserung der empirischen Untersuchung der Wirksamkeit der aktuellen Lernformen, zum

anderen eine Berücksichtigung des Kompetenz-Strukturmodells im Unterrichtsalltag. Insbesondere diese Stärkung der konkreten Kompetenzen scheint ein sinnvoller Weg der Optimierung darzustellen. Es gilt, durch (bildungspolitische) Maßnahmen eine Förderung der Grundkompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erreichen. In der OECD-Untersuchung „DeSeCo“ wurden in verschiedenen Ländern die Grundkompetenzen auf der Ebene der Schulen und der Bildungssysteme gemessen. Auf diesem Wege sollten die im nationalen Rahmen für wichtige Lebensbereiche als relevant angesehenen Kompetenzen identifiziert werden (vgl. Lassnigg & Mayer 2001, S. 1). Dabei zeigte sich, dass für die Berufsorientierung an den österreichischen Schulen eine generell stärkere Projektorientierung sowie eine gesetzliche Verankerung erforderlich erscheint (vgl. ebd., S. 44). Vorgeschlagen wird auch eine Reform der Berufsbildung: Es soll ein modularer Ansatz verfolgt werden, um effektiver Schwerpunkte setzen zu können und eine stärkere individuelle Ausrichtung zu erreichen. Diese Module umfassen die Themen „Allgemeinbildung“, „Persönlichkeitsbildung“, „Fachliche Bildung“, „Training“ und „Berufliche Fachpraxis“ (vgl. ebd., S. 13). Eine Verbesserung der Politischen Bildung soll durch eine zunehmende Berücksichtigung spezifischer Kompetenzen zu erreichen sein. Genannt werden insbesondere „Umgang mit Information und Wissen“ und „Politikfähigkeit, demokratische Teilnahme“ (vgl. ebd., S. 26). Eine Veränderung im Schulwesen in Richtung einer verstärkten Entwicklung von Grundkompetenzen beziehungsweise von Schlüsselqualifikationen im Bereich der gesellschaftlichen Teilnahme soll durch eine stärkere Beteiligung der Jugendlichen am demokratischen Prozess und durch eine stärkere Einbeziehung ihrer Interessen erreicht werden. Wichtig ist eine Partizipation der Schülerinnen und Schüler an den schulischen Entscheidungsprozessen (vgl. ebd., S. 28).

Neben dieser allgemeinen Verbesserung der Kompetenzentwicklung, lassen sich für die beiden Bereiche „Berufsorientierung“ und „Politische Bildung“ weitere Lösungsansätze entwickeln:

Mehr Reflexion

Die gesellschaftlichen Strukturen sind im Wandel. Dadurch kommt es auch zu erheblichen Veränderungen im demokratischen System und in der Berufs- und Arbeitswelt. Um die neuen Herausforderungen, die sich aus diesem sozialen, ökonomischen und politischen Umbruch für die Jugendlichen ergeben, überhaupt erfassen zu können, ist ein hohes Maß an Reflexion notwendig. Solch eine bewertende Betrachtung muss aber wertneutral und frei von Ideologien erfolgen. Ihr Sinn muss es sein, die tatsächliche Situation der Politischen Bildung und der Berufsorientierung in Österreich zu erfassen. Nur so lassen sich die Mängel realistisch wahrnehmen – ohne eine parteipolitische oder ideologische Verzerrung (vgl. Gruber 2004, S. 17).

Modernisierung

Nach dieser kritischen Bestandsaufnahme gilt es, die notwendigen bildungspolitischen Maßnahmen der Modernisierung festzulegen und politisch durchzusetzen. Das Bildungssystem wird sich wandeln müssen, um die Anforderungen einer globalen (Arbeits-)Welt genügen zu können. Erforderlich ist eine stärkere Ausstattung der Schülerinnen und Schüler mit Basisqualifikationen. Die beruflich-fachliche Spezialisierung sollte auf eine höhere Ausbildungsstufe und auf das Weiterbildungssystem übertragen werden. Im Mittelpunkt der schulischen Bemühungen müsste die Vermittlung elementarer Kompetenzen stehen, um so die Mindestanforderungen am ersten Arbeitsmarkt erfüllen zu können. Zugleich sind die Ausbildungssysteme flexibler und offener zu gestalten. Verschiedene Formen der Kooperation zwischen Schule und Betrieben sind zu testen. All dies erfordert eine Überwindung der traditionellen Konzepte des (beruflichen) Lernens (vgl. ebd., S. 22).

Verbesserung der Ausbildung

Um eine Verbesserung der Ausbildung der Lehrkräfte zu erreichen, ist ein Ausbau des Fort- und Weiterbildungsangebots unabdingbar (vgl. Filzmaier & Klepp 2009, S. 352). Wichtige Ansatzpunkte für eine Optimierung sind:

„• Verpflichtende statt fakultative Fortbildung für MultiplikatorInnen mit entsprechenden Anreizen wie Berufs- und Karrierevorteilen als Motivation. Basis dafür sind systematische statt singuläre Programme sowie einheitliche Standards der Inhalte und ihrer Vermittlung, etwa in Form von Kompetenzmodellen [...]

• Einen Schwerpunkt für und an Hauptschulen in der LehrerInnenbildung, durch niedrigschwellige Unterrichtsmaterialien sowie eine Stärkung der schulinternen Demokratie zur Einbeziehung der SchülerInnen (etwa als Schulgemeinschaftsausschuss für alle Schultypen und nicht allein in höheren Schulen). Für die Zeit nach der Haupt- und Polytechnischen Schule sind von Berufsschulen die angesprochenen Kooperationen mit der Sozialpartnerschaft auszubauen.

• Politische Bildung ist schließlich von einem öffentlichen Themenbewusstsein ihrer Wichtigkeit abhängig. Anerkennt die Gesellschaft eine solche, wird das auch Quantität und Qualität der Ressourcen für Politische Bildung erhöhen. Dazu gehört nach der vorliegenden Bestandsaufnahme weiterhin eine kontinuierliche Begleitforschung, was AdressatInnen und VermittlerInnen meinen.“ (ebd. S. 352-353).

8 Conclusio

Ein wesentliche Ergebnis dieser Ausarbeitung ist, dass sowohl die Politische Bildung als auch die Berufsorientierung nur dann ihre Wirkung entfalten können, wenn sie in einem demokratischen und individuellen Lehrrahmen gelehrt werden. Notwendig ist ein Unterricht, in dem die zu vermittelnden Werte (Toleranz, Individualität und Mitsprache) nicht nur theoretisch beschrieben, sondern erlebbar gemacht werden. Dies setzt eine direkte Einbeziehung der Zielgruppen voraus. Die Schülerinnen und Schüler müssen direkt angesprochen und beteiligt werden. Eine Entwicklung der notwendigen Kompetenzen wird sich dabei nicht durch eine punktuelle Förderung, sondern nur im Rahmen eines fundierten didaktischen Prozesses erreichen lassen. Die aktuelle Lebens- und Lernsituation der Jugendlichen ist zu berücksichtigen, und die Effektivität der Politischen Bildung und der Berufsorientierung durch empirische Methoden zu überprüfen und sicherzustellen. Doch an all dies mangelt es noch immer, da weder die

Politische Bildung noch die Berufsorientierung an den neuen Bedürfnissen und Erfordernissen angepasst worden ist. Es ist Aufgabe der Lehrkräfte, aber auch der Schülerinnen und Schüler, diese bildungspolitischen Änderungen von den Entscheidungsträgern einzufordern. Wäre dies doch ein lebendiges Beispiel für ein demokratisches und praxisorientiertes Handeln!

9.Literaturverzeichnis:

- Ammerer, H. (2009). Zur Situation der Politischen Bildung in Österreich, in: H. Ammerer, R. Krammer & E. Windischbauer (Hrsg.), Politische Bildung konkret. Beispiel für kompetenzorientierten Unterricht (S. 2-4). Wien: Zentrum *polis*.
- Ammerer, H., Krammer, R., Kühberg, C. & Windischbauer, E. (2009). Kompetenzorientierung in der Politischen Bildung. In: H. Ammerer, R. Krammer & E. Windischbauer (Hrsg.), Politische Bildung konkret. Beispiel für kompetenzorientierten Unterricht (S. 5-13). Wien: Zentrum *polis*.
- Bachert, R. (2007). Change Management in Nonprofit-Organisationen. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bäckman, E. & Trafford, B. (2008). Demokratische Schulgestaltung in Theorie und Praxis. Straßburg: Europarat.
- Benz, A., Susanne, L., Uwe, S. & Georg, S. (2007). Handbuch Governance – Theoretische Grundlage und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bergmann, N. & Wilsberger, B. (2004). Fördernde Faktoren für eine nicht-traditionelle bzw. erweiterte Berufswahl - Fokus auf eine geschlechtssensible Berufsorientierung. In: K. Steiner & R. Sturm (Hrsg.), Qual der Wahl im Info-Dschungel (S. 7-18). Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.
- BM:UKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (o. J. a). Lehrplan verbindliche Übung Berufsorientierung. Hauptschulen. Wien.
- BM:UKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (o. J. b). Allgemeine Lehrplanbezüge. Hauptschule. Wien.
- BM:UKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (o. J. c). Lehrplan verbindliche Übung Berufsorientierung. Allgemeine Sonderschulen. Wien.
- BM:UKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (o. J. d). Bezüge in den Fachlehrplänen der ASO. Wien.
- BM:UKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (o. J. e). Politische Bildung. Zugriff am 04. September 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/politische_bildung.xml
- BM:UKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007). KOM:PASS. AHS - Unterstufe. Bildungslaufbahn und Berufsorientierung. Wien.
- BM:UKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2008). AHS-Lehrplan „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“. Wien.
- BM:UKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2010a). Lehrplan der Volksschule. Wien.

- BM:UKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2010b). Politische Bildung im Lehrplan der Hauptschule. Lehrplan 1999. Wien.
- BM:UKK - Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2010c). Politische Bildung im Lehrplan der Sonderschule. Wien.
- Budäus, D.(2005). Governance von Profit und Nonprofit-Organisationen in gesellschaftlicher Verantwortung. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Butz, B. (2008a). Berufsorientierung als Schulentwicklungsaufgabe. Das Setzen externer Impulse zur Verbreitung eines ganzheitlichen Verständnisses von Berufsorientierung. In: G.-E. Famulla, U. Michaelis, V. Möhle, V., B. Butz & S. Deeken (Hrsg.), Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben“ (S. 105-139). Baltmannsweiler: Schneider.
- Butz,, B. (2008b). Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: G.-E. Famulla, U. Michaelis, V. Möhle, V., B. Butz & S. Deeken (Hrsg.), Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm „Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben“ (S. 42-61). Baltmannsweiler: Schneider.
- Dachs, H. (1982). Schule und Politik: Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918-1938. Wien: Jugend und Volk Verlag.
- Dachs, H. (2008). Politische Bildung in Österreich - ein historischer Rückblick. In: C. Klepp & D. Rippitsch (Hrsg.), 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich. Wien: Facultas.
- Dachs, H. (2010). Wählen mit 16 - Die Bundesländer als „Probierfeld“. In: R. Krammer, C. Kühberger & F. Schausberger (Hrsg.), Beiträge zur Geschichte Österreichs im 20. Jahrhundert (S. 139-160). Wien: Böhlau.
- Deeken, S. & Butz, B. (2010). Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. Bonn: BIBB.
- Deichmann, C. (2004). Politische Bildung für wen? Zum Zusammenhang zwischen Zielen, Zielgruppen und Methoden in der außerschulischen politischen Bildung“. In: A. v. Below & J.-D. Gauger (Hrsg.), Der Demokratie verpflichtet. Bausteine für die Zukunft der politischen Weiterbildung (S. 99-133). Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Detjen, J. (2000). Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte, 25, 11-20.
- Detjen, J. (2006). Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg.
- Diendorfer, G., Hellmuth, T. & Hladschik, P. A. (2011). Politische Bildung als Beruf: Professionalisierung in Österreich. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

- Dobart, A. (1999). Zum Geleit - Berufsorientierung für eine dynamische Arbeitswelt. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (bm:bwk) (Hrsg.), Materialien zur Berufsorientierung 1: Orientierungsmappe - Materialien zur Berufsorientierung, Unterstufe (S. 1.2-1.4). Zugriff am 11. Juli 2012 unter www.bmukk.gv.at/medienpool/17656/berufsorientierung_1.pdf
- Edtbauer, K. (2005). Berufsorientierung (BO) - Partner sind wichtig! Schulmagazin, 1, 5-10.
- Egger-Agbonlahor, I. (2001). Die politische Sozialisation Jugendlicher. Diplomarbeit am Institut für Psychologie, Wien.
- Famulla, G.-E. (2008). Berufsorientierung im Strukturwandel von Arbeitsmarkt und Beruf. In: Wissenschaftliche Begleitung des Programms „Schule/Wirtschaft/Arbeitsleben“ (Hrsg.), Berufsorientierung als Prozess, Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern (S. 26-41). Baltmannsweiler: Schneider.
- Feigl, S. (2000). Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 4: Schulautonomie, Wien: BM:BWK.
- Feldhoff, T. (2011). Schule organisieren: Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Filzmaier, Peter (2002). Länderbericht: Politische Bildung in Österreich. Zugriff am 18. August 2012 unter www.jsse.org/2002/2002-1/laenderbericht-oesterreich-filzmaier.htm
- Filzmaier, P. & Klepp, C. (2009). Mehr als Wählen mit 16: Empirische Befunde zum Thema Jugend und Politische Bildung. ÖZP - Österreichische Zeitung für Politikwissenschaft, 3, 341-355.
- FORSA - GESELLSCHAFT FÜR SOZIALFORSCHUNG UND STATISTISCHE ANALYSEN mbH (2008). „Wenn ich groooß bin, werde ich...“ Berufsorientierung an deutschen Schulen. Eine Befragung unter Lehrern, Eltern und Jugendlichen. Berlin: FORSA.
- Gärtner, R. (2010). Politiklexikon für junge Leute. Wien: Jungbrunnen Verlag.
- GPJE - Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004). Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschauverlag.
- Grossmann, R. & Wimmer, R. (1979). Schule und Politische Bildung I: Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsanstalt.
- Gruber, E. (2004). Berufsbildung in Österreich - Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor. In: F. Verzetnitsch, P. Schlögl, A. Prischl & R. Wieser (Hrsg.), Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrerausbildung in Österreich, Innovation und Herausforderung (S. 17-38). Wien: ÖGB-Verlag.
- Gruber, B. & Hämmerle, K. (2008). Demokratie lernen heute: Politische Bildung am Wendepunkt. Wien: Böhlau.
- Härtel, P. (2008). Berufsorientierung in der Schule - ein europäisches Megathema. Erziehung und Unterricht, 5/6, 354-362.

- Haubenwallner, H. (1989). Der Grundsatzterlass zur politischen Bildung in den Schulen und seine Auswirkungen in der schulischen Realität. Politische Bildung: Dokumentation der Studientagung vom 8. November 1989 im Dr.Karl-Renner-Institut, 16-27.
- Hellmuth, T. (2008). „16 Jahre - wahlberechtigt, na und?“ Politische Bildung in der Schule. rotstift - Magazin für Schule, Erziehung und Politik, 89, 2.
- Hofmann, W., Dose, N. & Wolf, D. (2007). Politikwissenschaft. Konstanz: UVK.
- Hufer, K.-P. (2002). Markteuphorie und Politikverlust- was schafft politische Bildung? Österreichische Volkshochschulen, 206, 2-11.
- Hurrelmann, K. (2009). Lebenssituation der jungen Generation. In: GEW-HAUPTVORSTAND (Hrsg.), Zukunft in die Schule holen. Lebensplanung, Arbeits- und Berufsorientierung. Tagungsdokumentation (S. 14-24). Bielefeld.
- IGPB - INTERESSENSGEMEINSCHAFT POLITISCHE BILDUNG (24. Januar 2012). Stellungnahme des Vorstands der IGPB zur vorgesehenen Streichung der Professur für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Wien. Zugriff am 07. September 2012 unter http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20120124_OTS0020/politische-bildung-verliert-an-bedeutung-universitaet-wien-streicht-wichtige-professur
- IZ - Interkulturelles Zentrum (o. J.). Unterrichtsprinzipien. Zugriff am 04.September2012unter <http://www.schulpartnerschaften.at/start.asp?ID=231078 &b=4091>
- Krammer, R., Kühberg, C. & Windischbauer, W. (2008). Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Langfassung. Wien: bm:ukk.
- Kühlberger, C. (2008). Basiskonzepte der Politischen Bildung positionieren. In: FORUM POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.), Kompetenzorientierte Politische Bildung. Informationen zur Politischen Bildung, Band 20 (S. 69-73). Innsbruck. Bozen & Wien: FORUM POLITISCHE BILDUNG.
- L&R - LECHNER, REITER UND RIESENFELDER SOZIALFORSCHUNG (2010). Sammlung von Beispiele zur besseren Integration der Berufsorientierung und Berufsinformation im schulischen Unterricht für die Grenzregion Slowenien - Österreich. Wien: EX:PAK.
- Lassnigg, L. & Mayer, K. (2001). Definition und Auswahl von Kompetenzen in Österreich. Länderbericht zum BFS-OECD Projekt DeSeCo. Wien: IHS.
- Löffler, I. (2010). Berufsorientierung in der Schule. Ein Vergleich der Lehrplaninhalte von Wien und Berlin. Hamburg: Diplomica.
- Mandl, S., Wagner, C. & Henrichs, C. (2003). Politische Bildung an Österreichs Schulen: status quo - quo vadis? info-blatt, 1/März 2003.
- Massing, P. (2003). Politische Bildung. In: U. Andersen & W. Woyke (Hrsg), Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland (S. 500-509). Opladen: Leske & Budrich.

- Meier, B. (2002). Biographisch orientierte Berufswahlvorbereitung. In: J. Schudy (Hrsg.), Berufsorientierung in der Schule (S. 143-156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mickel, W. W. (2001). Politische Bildung. In: D. Nohlen & F. Grotz (Hrsg.), Kleines Lexikon der Politik (S. 384-390). München: Beck.
- Müller, R. (2006). Wie kann man komplexe Themen wie Globalisierung oder europäische Integration vermitteln? Tübingen: Universität Tübingen, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften. Online Dissertation. Zugriff am 16. August 2012 unter <http://www.online-dissertation.de/index.htm>, abgefragt am 16.08.2012
- OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2003). OECD-Studie über Maßnahmen der Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf. Ländergutachten Österreich. Paris: OECD.
- Pichler, H. (2006). Politische Bildung als gelebte Praxis. In: Diendorfer, G. & Steininger, S. (Hrsg.), Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich (S. 105-114). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Relleke, W. (o. J.). Politische Bildung. Zugriff am 16. August 2012 unter www.infoseiten.slpb.de/politische-bildung/deutschland/theorie/politische-bildung
- Rothe, K. (1999). Aufgabenfelder. In W. W. Mickel (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung (S. 95-97). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Sander, W. (2007). Vom „Stoff“ zum „Konzept“ - Wissen in der Politischen Bildung. polis, Heft 4, 19-24.
- Schröer, W. (1999). Sozialpädagogik und die soziale Frage: der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900. Weinheim und München: Juventa.
- Schudy, J. (2002). Berufsorientierung in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwendenwein (2000). Theorie des Unterrichtens und Prüfens. Wien: WUV.
- Sitte, C. (2002). Wirtschaftliche und Politische Bildung in Österreichischen Schulen. JSSE - Journal of Social Science Education, 2. Zugriff am 06. Juni 2012 unter <http://www.jsse.org/2002/2002-1/pdf/sitte-oesterreichschulen-1-2002.pdf>
- Stachel, P. (2002). Das Österreichische Bildungssystem zwischen 1749 und 1918. Zugriff am 10. Juli 2012 unter <http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/PStachel2.pdf>
- Steiner, D. (2001). Berufsorientierung als verbindliche Übung in der Sekundarstufe I. In: W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.), Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts (S. 17-31). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.

- Steiner, K., Mosberger, B., Leuprecht, E., Angermann, A. & Zdrahal-Urbaneck, J. (2006). Praxishandbuch: Methoden der allgemeinen Berufs- und Arbeitsmarktorientierung, Wien: abif.
- Sutor, B. (2002). Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. In Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung - Das Parlament, B45, 17-27.
- UNIVERSITÄT WIEN (o. J.). Didaktik der Politischen Bildung - Über uns. Zugriff am 09. September 2012 unter <http://politischebildung.univie.ac.at/ueber-uns/>
- Weißeno, Georg (2004). Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wolf, A. (1998). Der lange Anfang. 20 Jahre Politische Bildung in den Schulen. Wien: Sonderzahl Verlagsanstalt.
- Zeilner, F. (2011). Geschichte der Politischen Bildung als Unterrichtsprinzip. Frankfurt am Main. Peter Lang.

11 Anhang

11.1 Zusammenfassung/Abstract

Berufsorientierung und Politische Bildung. Zwei Begriffe, die in letzter Zeit sehr stark in Mode gekommen sind und die in der Schule stark verankert sein sollten, denkt man. Doch sind sie das wirklich?

In dieser Diplomarbeit werden die Begriffe Politische Bildung und Berufsorientierung zuerst theoretisch beleuchtet, bevor sich ihrer schulgeschichtlichen Entwicklung in den Lehrplänen in Österreich gewidmet wird. Es werden Unterschiede in den verschiedenen Schulstufen aufgezeigt sowie wird auf den Unterschied

zwischen Verbindliche Übung und Unterrichtsprinzip eingegangen. Es werden außerdem Governance- Überlegungen zu den beiden thematischen Feldern angestellt.

Abschließend wird ein Vergleich der Stellung von Berufsorientierung und Politischer Bildung in österreichischen Schulen gezogen, sowie Schwächen in der Umsetzung in der Praxis aufgezeigt und mögliche Verbesserungsvorschläge genannt.

11.2. Lebenslauf/Curriculum Vitae

Schabetsberger Gregor



Theresiengasse 46/8

A-1180 Wien

Tel: 06508508180

Email: gregor.schabetsberger@gmx.at

Persönliche Angaben:

- Geburtstag: 18.August.1985
- Geburtsort: Linz
- Familienstand: ledig
- Staatsangehörigkeit: Österreich
- Bekenntnis: röm.-kath.

Ausbildung:

- seit 1.10.2007 *Studium der Politikwissenschaft* an der Universität Wien
- seit 1.10.2004- *Lehramtsstudium Geschichte Sozialkunde und Politische Bildung sowie Geographie und Wirtschaftskunde* an der Universität Wien
- 1995-2003: Bischöfliches Gymnasium Petrinum, Matura am 11. Juni 2003.
- 1991-1995: Öffentliche Volksschule 42 in Linz(4040), Magdalenaschule.

Berufserfahrung:

- seit Schuljahr 2011/12 Vertragslehrer an folgender Stammschule: GRg 4 Wiedner Gymnasium/Sir Karl Popper Schule, Wiedner Gürtel 68, 1040 Wien.

- ab 18.03. 2011 bis Ende des Schuljahres 2010/2011: Vertragslehrer an folgender Stammschule: RgORg 7 Neustiftgasse 95-99.
- 6.- 12. September 2009: Betreuer einer Lernwoche der Oberösterreichischen Kinderwelt für Kinder im Alter von 7-14 Jahren.
- Zivildienst: 1.10.2003-30.09.2004: Akh Linz-Abteilung
Physiotherapie/Medizintechnik/Personalabteilung.

Zusatzqualifikationen:

- Seit April 2011 Assistent der Guides und Späher Stufe bei der Pfadfindergruppe 38.
- 2010/2011: Absolvierung des Lehrgangs Berufsorientierung am Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien.
- 2010: Absolvierung des Kurses Projektmanagement am Institut für Geographie und Wirtschaftskunde, Universität Wien.
- 6.09-12.09.2009: Betreuer einer Lernwoche der Oberösterreichischen Kinderwelt in Ebensee für Kinder im Alter von 7-14 Jahren.
- 2006: Absolvierung des Pädagogischen Praktikums an finnischen Schulen in Tampere.