



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Politische Bildung als erzieherische
Aufgabe der Gesellschaft“

Verfasserin

Elvira Zak

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, November 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 300 301

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Politikwissenschaft

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Johann Dvořák

INHALTSVERZEICHNIS

I. Vorwort	4
II. Einleitung.....	8
III. Determinanten Politischer Bildung	14
3.1. Bildung und Erziehung.....	14
3.2. Demokratie - ein pädagogischer Leitbegriff?.....	20
3.2.1. Exkurs: Demokratische Erziehung.....	25
3.2.2. Erziehung als Demokratie: John Dewey	27
3.3. Politische Bildung und Werte.....	31
3.4. Der Bürger: Leitbild oder Irrweg der Politischen Bildung?.....	41
IV. Politische Bildung und Schule	50
4.1. Historischer Abriss der Politischen Bildung in Österreich	50
4.2. Zur gegenwärtigen Situation der Politischen Bildung in Österreich.....	54
4.3. Schule als Ort der Politischen Bildung	64
V. Ideenskizzen	70
VI. Schlussbemerkung.....	81
Literaturverzeichnis	84
Zusammenfassung	93
Summary	95

Ich erkläre, die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe konzipiert, recherchiert und verfasst zu haben. Alle wörtlichen und sinngemäßen Zitate wurden von mir nach bestem Wissen mit den entsprechenden Quellenangaben versehen.

Wien, November 2008

Elvira Zak

I. Vorwort

Der Grund für den Wunsch, dieses Thema im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit abzuhandeln, liegt schon eine Weile zurück. Damals kam gerade eine heftige Debatte um die Einführung der Studiengebühren an österreichischen Hochschulen auf und die Gespräche unter den StudentInnen drehten sich selbstverständlich um dieses Thema. In diesem Zusammenhang vernahm ich auch immer wieder Stichworte wie nützliche Bildung, nützliche Studien, Mode-, Orchideen- und zukunftsorientierte Studien. Wer wirklich studieren will, so hörte ich immer wieder, wird das auch weiterhin tun können, es gäbe ja Stipendien. Aber es könnte eben nicht mehr jeder studieren, das sei auch gar nicht machbar, das könnte man ja am eigenen Unialltag sehen. Ich war entsetzt, wie viele dieser Gespräche ausschließlich unter monetären Gesichtspunkten geführt wurden – durchaus nicht nur von Leuten, bei denen anzunehmen war, dass sie sich das Studieren nun nicht mehr leisten könnten. Wenn dann noch weiter diskutiert wurde, dann darüber, dass *weniger Studenten schon angenehm* wären. Man müsse *sich nicht mehr um Sitzplätze prügeln*, und überhaupt: *furchtbar, diese Massen*. Mein „Lieblingsargument“ war aber dieses: *Ich finde es nur fair, einen Teil der Kosten, die der Staat für meine Ausbildung leistet, selbst zu bezahlen*. Auffällig oft blitzte hinter der Befürwortung oder Ablehnung von Studiengebühren eine bestimmte Sicht auf Bildung und Wissen an sich auf. Einmal als Wert an sich, der allen immer und immer kostenlos zur Verfügung stehen sollte. Ein anderes Mal eine nach Kosten-Nutzen-Kriterien zu analysierende und zu verwaltende Ware.

Es brachte mich zum Nachdenken, wieviel der österreichische Staat in die Ausbildung seiner künftigen StaatsbürgerInnen investiert und was er sie lehrt. Was hatte ich aus meiner Schulzeit mitgenommen? Kein Zweifel: In den zwölf Jahren meiner Schullaufbahn besuchte ich zwei gut beleumundete Schulen und nahm sehr viel Faktenwissen in meine weitere Ausbildung mit. Aber wurde ich in der Schule politisch gebildet? Nein! Diesen Umstand verdanke ich einer Menge vorteilhafter Begleiterscheinungen: dass ich a) aus einem (deutschsprachigen)

Haushalt ohne finanzielle Engpässe komme b) daher an jeder außerschulischen Aktivität teilnehmen konnte c) die Schulzeit eben in zwei guten Schulen verbracht habe d) größtenteils gute LehrerInnen hatte, bei denen sich mir der Nutzen des Fachwissens verdeutlichte e) und schließlich das Klima und der Schulalltag in meiner Erinnerung relativ unproblematisch waren (z.B. keine starken sozialen Spannungen der SchülerInnen untereinander).

Schließlich hatte ich ein häusliches Umfeld – in das LehrerInnen ja gerne sämtliche Erziehungsverantwortung abschieben¹ –, in dem ich mich frei und im Dialog mit meiner Familie entfalten konnte, in dem von der Muppet Show über eine adäquate Übersetzung für einen Ovidschen Text bis hin zur Gestaltung des Religionsunterrichts alles diskutiert und hinterfragt wurde. An meinem Schulalltag wurde Anteil genommen. Dieses familiäre Feedback haben (aus unterschiedlichen Gründen) nicht alle Heranwachsenden.

Bin ich also ein lebendiger Beweis dafür, dass vermittels guter Allgemeinbildung das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ (wie es gegenwärtig für alle österreichischen Schulen gilt) durch den Fächerkanon hindurch aus mir einen politisch gebildeten Menschen gemacht hat?

Ausformungen eines gelebten Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ waren vom persönlichen Engagement einzelner Lehrpersonen abhängig. Aus meiner Schulzeit erinnere ich mich an zwei solche Unternehmungen: Ab der neunten Schulstufe des Gymnasiums erweiterte die Lehrerin für Geschichte und Sozialkunde (GSK) ihr Fach um den Begriff Zeitgeschichte. Alle zwei Wochen wurde eine Schulstunde gehalten, zu der jede/r Schüler/in die aktuellen Geschehnisse der letzten Tage aus den Medien – gegliedert nach Innenpolitik, Außenpolitik und Sonstiges – zusammenzufassen hatte. Im Rahmen eines Prüfungsgesprächs hatte dann ein/e Schüler/in seine/ihre Aufzeichnungen zu referieren. Sodann wurde das Thema zumindest kurz im Plenum diskutiert und um evtl. fehlende Aspekte ergänzt. Es ging in diesen Stunden nie darum, die

¹ Ganz so, als würden über 30 Stunden pro Woche in der Schule selbst und noch einige mehr zu Hause, die Bezug zu schulischer Arbeit haben, nicht ausreichen, um Kinder erzieherisch zu erreichen. Als würde die Tatsache, dass Kinder in der Schule mit Personen konfrontiert werden, zu denen sie keine Eltern-Kind- oder Geschwister-Beziehung haben, überhaupt keinen Raum für prägende Erfahrungen bieten.

Themen anzusprechen, die von der Lehrerin als primär erachtet wurden, sondern darum, dass der Prüfling aus jedem Gebiet drei Themen nennen konnte, die ihm wichtig erschienen.

Das andere Beispiel stammt aus dem (katholischen) Religionsunterricht der Oberstufe. Ob der Religionslehrer erkannte, dass er dem Fernbleiben von seinem Unterricht nur begegnen konnte, wenn er selbigen nicht mit Kirchengeschichte und päpstlichen Edikten füllt, ist mir nicht bekannt. Jedenfalls transformierte sich der Unterricht nach einem Schwenk über andere Religionen bald in eine Art alternativen Lebensunterricht. Die Schulstunden verbrachten wir im Kreisrund sitzend und diskutierten über Themen aus allen möglichen Bereichen – manchmal die Religion nur äußerst marginal tangierend (Prostitution in den postkommunistischen Staaten), manchmal solche mit starkem ethischem Bezug (Euthanasie). Einmal versuchten wir Canettis „Masse und Macht“ zu lesen und zu besprechen, ein anderes Mal begleiteten wir mental behinderte Jugendliche auf einen Schiausflug. Die Zahl der SchülerInnen blieb die ganze Oberstufe hindurch konstant, und ich führe das darauf zurück, dass diese Schulstunden eine Art „Zäsur“ im täglichen Anhäufen von Faktenwissen im Frontalunterricht darstellten. Es wurden andere Fähigkeiten verlangt, dem Unterricht seine strenge hierarchische Form genommen. Es war Erholung, Muße, ohne „Konsequenzen“ und unmittelbaren Leistungsnachweis eine Schulstunde mit Reden oder auch nur einander Zuhören zu verbringen.

Bezeichnenderweise kann ich mich an nichts Vergleichbares aus den Jahren der AHS-Unterstufe oder der Volksschule erinnern.

Es ist meine Überzeugung, dass ein Fach „Politische Bildung“ in der Schule in allen Schultypen etabliert werden muss. Nicht, weil ich eine Allheilserwartung an dieses Fach hätte. Wie ich noch zeigen werde, sind zu hochgesteckte Erwartungen Teil des Misserfolgs der Politischen Bildung in den Schulen und der sie stützenden Argumente. Auch nicht, weil ich meine, mit politischer Bildung in der Schule lernten Jugendliche alles, was sie brauchen, um ihren weiteren Lebensweg zu meistern - eine Art „Rundum-Sorglos-Fach“.

Aber es erscheint mir von immenser Wichtigkeit, Kindern und Jugendlichen Gesellschaftswissen zu vermitteln und sie dann zum eigenständigen Gebrauch und zur Vermehrung des bereits Gelernten zu motivieren; ihnen Anhaltspunkte zu geben und sie dann zu lehren, sich an diesen festzuhalten oder sie als für sie nicht zielführend zu verwerfen. Meines Erachtens fehlt ein solcher Unterricht in der Institution Schule weitgehend. Engagieren sich die Lehrkräfte nicht über ihr eigenes Fach hinaus (was sie ja qua Unterrichtsprinzip tun sollten), dann werden Heranwachsende sich selbst überlassen, wenn es darum geht, den Mehrwert von Bildung zu erkennen und Einsichten in Zusammenhänge zu erkennen. Zwischen Lernstandards, Prüfungen und Faktenwissen (auf Seite des Lehrpersonals: Kampf um Schulstunden und das Fachwissen, das abprüfbar gelehrt werden soll) bleibt ihnen dafür jedoch kaum Zeit. Werden sie nicht mit Fragen und Sachverhalten, die Gesellschaft und die eigene Person betreffend, in der Schule konfrontiert, werden sie nie lernen, mit diesen Konfrontationen umzugehen. Es ergeben sich genug Situationen im Leben, die einen zum Handeln zwingen. Jedoch wo, wenn nicht in der Schule, könnte man, ohne „reale Konsequenzen“ fürchten zu müssen, die Bewältigung einer solchen Situation lernen?

Dies sind eigentlich Thesen, die in der eigentlichen Arbeit zu finden sein müssten – sie sind es auch. Die Herleitung ist indes rein autobiographisch und unwissenschaftlich, weswegen sie zunächst im Vorwort stehen.

II. Einleitung

"Nine tenths of education is encouragement."²

Anatôle France

Politische Bildung ist in aller Munde. Es ist populär, über politische Bildung zu schreiben und zu diskutieren. Senkung des Wahlalters auf 16, Schulreform, "Gesamtschule", Bildungsoffensive, Demokratie leben und erleben, Lebenslanges Lernen - die Schlagworte und die aktuellen Anlässe sind zahlreich.

Das Hauptproblem der politischen Bildung ist ein definitorisches – und in weiterer Konsequenz ein politisches. Hinter diesem Wortpaar verbergen sich unendlich viele teils stark divergierende Theorien, in ihrer Komplexität kaum noch klar voneinander abzugrenzende Begriffe, ganze Ideologien. Je nachdem wer von politischer Bildung spricht, deutet die Legitimation, Eigenschaften und Ziele von politischer Bildung unterschiedlich. Und – siehe oben – alle sprechen von politischer Bildung.

Die Art und Weise, wie wir unsere Kinder erziehen (lassen), die Verfasstheit der Schulen, auf die wir sie schicken (müssen), lässt auf unser Selbstverständnis als Individuen und als Gesellschaft rückschließen. Die Bildungspolitik gehört zu jenen Bereichen mit den schärfsten und tiefsten ideologischen Gräben. Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn mit „großen Worten“ für oder gegen politische Bildung argumentiert wird. Jedoch werden zur Bestimmung und Erklärung von politischer Bildung meist Begriffe herangezogen - Gesellschaft, Staat, Staatsbürger, Emanzipation, Zivilcourage, Bürgergesellschaft etc. –, die ihrerseits, aufgrund ihrer inflationären und beliebigen Verwendung, erst einmal definiert werden müssten und deren Bestimmung die Gretchenfrage ganzer wissenschaftlicher Disziplinen darstellt. Es sind dies ausschließlich Begriffe, die ihre konkrete Definition immer erst in einem bestimmten historisch-kulturellen Kontext erhalten, deren Reiz in ihrer widersprüchlichen Begrifflichkeit liegt. Von der Definition dieser Begriffe

² Zitiert nach: BLAYDES, John: The Educator's Book of Quotes. Thousand Oaks, London: Corwin Press, Inc., 2003, S. 221.

hängt letztlich die Definition politischer Bildung ab. Schärfer formuliert: Von Menschen und ihren Meinungen.

Dabei bräuchte die scheinbare Grundfrage – Politische Bildung in den Schulen: ja oder nein? – so gar nicht beantwortet, nicht einmal gestellt zu werden. Politisch gebildet (oder verbildet) sind wir alle. Jede/r, die/der eine Schulausbildung erfahren hat, lernte dort mehr als Lesen, Schreiben und Rechnen oder „hohes Bildungsgut“ wie Latein und Geschichte. Er/Sie unterlag mehr als nur der schulinternen Hausordnung; durch Lehrpläne, durch LehrerInnen wurde ein bestimmter Zugang zu Bildung, eine bestimmte Sicht auf die Welt und die Menschen mitgeformt. Und auch wenn zu Recht darauf hingewiesen wird, dass die Erziehung unlenkbar, weil auf unendlich viele Faktoren zurückzuführen sei, so hat sie trotzdem einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Bildung der Jugend und einen enormen Startvorteil: Sie hat einen garantierten Zugriff auf die Kinder.

Die Schule hatte immer schon ihren Anteil an der politischen Bewusstseinsbildung der Jugend und wurde als dem Staat nützliche Sozialisationsinstanz für künftige Untertanen/BürgerInnen auch als solche erkannt. Dies sei all jenen ins Stammbuch geschrieben, die die Schule als Ort der Neutralität gewahrt sehen wollen und meinen, mit der Nichteinführung des Faches Politische Bildung der „Ideologisierung“ oder dem Einzug der „schmutzigen Politik“ in die Schule entgegenzuwirken. Wahr ist vielmehr: Schule ist von ihrem Wesen her nicht neutral. Stellvertretend sei hier aus Rudolf Wimmers Buch zitiert:

„Anstatt zu befehlen: ‚Du sollst Dein Vaterland lieben‘, wollen wir dem Schüler lieber klar machen, welch hohes Gut er am Staate besitzt, was der Staat und die ihm eingeordneten Verbände für den einzelnen leisten und wie sehr ihre Leistungsfähigkeit bedingt ist von der Mitwirkung und Hingabe ihrer Glieder. Und jede einzelne Pflicht können wir dann begründen, indem wir erinnern: ‚Du weißt‘.“³

Das staatliche Schul- bzw. Erziehungswesen unterliegt Vorstellungen bzw. Theorien eines Staates, dessen Existenz es mitsichern soll. Wenn

³ Zitiert nach: GROSSMANN, Ralph/WIMMER, Rudolf: Schule und politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich (Rudolf Wimmer). Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft m.b.H., 1979 [Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; hrsg. von Paul Kellermann; Band 6] S. 44.

die Schule als Sozialisationsinstanz instrumentalisiert wird, um für eine bestimmte Staatsform einen bestimmten Typus von Staatsbürger zu bilden, dann bedeutet dies, dass unterschiedliche Staatskonzeptionen nach unterschiedlicher politischer Bildung bzw. Erziehung verlangen. Totalitäre Regime hegen ganz andere Absichten mit ihrer Bildungspolitik als eine spätmoderne Demokratie westlicher Prägung. Auch eine Demokratie, wie wir sie kennen, *benötigt* StaatsbürgerInnen, die sie als Staatsform stützen und als Gesellschaftsform reproduzieren sollen. Mit der ganz wesentlichen Einschränkung, dass eine Demokratie qua ihres eigenen Grundsatzes (Meinungsfreiheit) über keine Mittel zur Repression verfügt. Somit ist sie auf BürgerInnen angewiesen, von denen sie die „Untertanenschaft“ nicht einklagen kann. Umso mehr, sollte man meinen, muss eine Demokratie an einer Bildung und Erziehung ein vitales Interesse haben, die Menschen zu Demokraten formt, die aus sich selbst heraus fähig sind, Demokratie zu leben und ihr somit den Kitt zu geben, den sie zur eigenen Existenzsicherung benötigt.

Es ist also für unser Thema nicht nur interessant, ob und welche Fächer wie im Unterricht vermittelt werden, sondern auch die Konzeption von der Bildung an sich. "Wenn Bildungskonzeptionen aus gesellschaftspolitischen Zielvorstellungen abgeleitet sind, dann sind sie auch Parteinahmen zwischen alternativen Zielvorstellungen. Damit ist zumindest eine politische Kategorie in die Darstellung eingeführt."⁴

Wie wir Bildung schätzen, ist eine zentrale Frage unserer Gesellschaft. Was wir als ihr Ziel, ihren Sinn, ihren Wert ansehen. Wenn wir sie nur als *Asset* verstehen lernen (sollen), als ein den eigenen Marktwert steigerndes, das eigene Profil strukturierendes Merkmal, dann klammern wir einen wesentlichen Teil aus: nämlich Bildung als ein identitätsstiftendes, das Individuum in den Mittelpunkt stellendes *Gut*. Es ist aus diesem Blickwinkel nicht weiter verwunderlich, dass, wenn im wissenschaftlichen Diskurs von Bildung und Erziehung die Rede ist,

⁴ BOULBOULLÉ Hans: Politisierung der Bildung? Versuch einer neuen Allgemeinbildung. Bonn-Bad Godesberg: Verlag Neue Gesellschaft GmbH, 1974. S. 9

immer auch von Freiheit, Gleichheit, Person, Autonomie, Gesellschaft etc. gesprochen wird.⁵

Der der politischen Bildung zugrunde liegende Prozess könnte also so verstanden werden, dass die Individuen lernen, sich selbst zu sehen, zu definieren und zu beurteilen, ebenso wie sie lernen, hinter die komplexen Strukturen der Gesellschaft in allen Bereichen und der unterschiedlichen Staatsformen zu blicken, Zusammenhänge und Begründungen erkennen zu können.

Dies bedeutet selbstverständlich einen Paradigmenwechsel gegenüber einer von entsprechender „militaristisch eingefärbter Sprache“⁶ begleiteten Bildungskonzeption, wonach das Individuum einem stetigen Wettkampf unterliegt, indem es möglichst viele und gute *Qualifikationen* anzuhäufen hat, um sodann den Ansprüchen eines imaginären Kunden zu genügen.

Es ist ein Unterscheid, ob man sich als bloßes Objekt begreift, welches sich in der modernen Gesellschaft unter nicht nachvollziehbaren Gesichtspunkten beliebig einsortiert, sozusagen in sein Schicksal hineingeworfen wird; oder ob man sich als Subjekt versteht, welches sowohl um sich selbst als auch um die Gesellschaft weiß, seine Möglichkeiten und Grenzen (und die der Gesellschaft) einschätzen, seine Chancen nützen kann, und die ihm zugewiesenen *Labels* als das enttarnt, was sie sind: veränderbar.

Ja, hier schwingt sehr viel Idealismus mit, aber allein ein Blick auf die Ratgeberliteratur zu allem und jedem und ein anderer auf die verschärfte wirtschaftliche Situation, in der sich viele Menschen befinden, legt den Verdacht nahe, dass viele Menschen verunsichert sind. Und sie sind es deswegen, weil sie bis jetzt mehrheitlich nicht mit einer der spätmodernen Gesellschaft angemessenen Bildung konfrontiert wurden, die sie zu Einsichten anleitet, ihnen Perspektiven zu erkennen und eigene Chancen zu ergreifen hilft. Stattdessen überwiegt die Unsicherheit, gepaart mit

⁵ Vgl. GEISSLER, Erich E.: Allgemeinbildung in einer freien Gesellschaft. Standpunkte, Konzepte, Ideen, Kritik. Düsseldorf: Deutscher Pädagogik- und Hochschul-Verlag, 1977 [Erziehung Wirklichkeit; Band 1]; KRÄMER, Hildegard Elisabeth: Geltung und Gemeinwohl. Eine Philosophische Grundlegung politischer Bildung und staatsbürgerlicher Erziehung. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität, Dissertation, 1990.

⁶ DVORÁK, Johann: Selbstorganisierter Intellekt. Aufklärung, Bildung und Politik im neuzeitlichen England. Innsbruck, Wien, München: StudienVerlag, 2001, S. 20. Bzw. ders.: Über Erwachsenenbildung, Demokratie und die moderne Lebensweise. IN: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 4/1995, S. 8.

Erziehung zur Anpassung, und damit ein Zurückziehen in sich selbst und die Annahme des Platzes, der einem zugeordnet wurde.

Ich möchte hier nicht so weit gehen zu behaupten, politisch gebildet zu sein würde genügen, um globale politische oder ökonomische Abhängigkeiten zu ändern oder sich aus jeder (individuellen oder gemeinschaftlichen) Problemlage wie Phönix aus der Asche zu erheben. Aber ich behaupte, dass wir als Mitglieder einer (demokratisch-pluralistisch verfassten) Gesellschaft einer nachfolgenden Generation ins Leben helfen sollten, die sich selbst schätzt, sich selbst als demokratische Gesellschaft erhalten kann, wenn sie das möchte, und die Gegebenheiten als potentiell veränderbar begreift. Politisch gebildet zu sein verändert nicht die Welt, aber die Lebenswelt des einzelnen Individuums wird gestaltbar.

Politische Bildung mit all ihren Deutungsmöglichkeiten und ihren Konzeptualisierungen erschöpfend zu diskutieren, ist ein nicht zu bewältigendes Unterfangen, und würde auch den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen. Ich möchte aber versuchen, ein bisschen das definitorische (und weltanschauliche) Dickicht zu lichten, welches die Verbindung zwischen Gesellschaft und Individuum für die Allgemeinheit so schwer sichtbar machen. Dies ist mir deswegen ein Anliegen, da ich in meinem persönlichen (selbstverständlich nicht repräsentativen) Umfeld entweder auf enthusiastische Befürwortung von Politischer Bildung in den Schulen stoße, aber auch immer wieder auf ablehnende Haltung. Frei nach dem Motto *Wenn ich politische Bildung höre, entsichere ich meinen Browning*⁷ ruft die bloße Erwähnung eine fast allergische Reaktion hervor. Gemein ist beiden Standpunkten, dass bei genauerer Nachfrage kaum Informationen vorhanden sind. Die Argumente dafür oder dagegen sind ebenso verschieden wie sie auf merkwürdige Weise eigene (Schul-)Erfahrungen mit denselben bekannten Schlagworten verbinden.⁸

⁷ Das Originalzitat: „Wenn ich Kultur höre,...entsichere ich meinen Browning“ stammt aus dem Stück *Schlageter* von Hanns Johst und wurde als kongenialer Ausdruck der barbarischen Verfasstheit des NS-Regimes Hermann Göring oder Joseph Goebbels zugeschrieben. Vgl. JAMMERTHAL, Peter: Ein zuchtvolles Theater. Dissertation, FU Berlin, 2005, S. 51. Abgerufen unter: <http://www.diss.fu-berlin.de/2007/423/kap2b.pdf> am 23. 5. 2008

⁸ Eine kleine Auswahl aus dem nicht repräsentativen eigenen Umfeld: „Naja, man kann nicht ewig nur Projekte machen“, „Da müsste sich ja die ganze Schule ändern, wie soll das gehen?“, „Demokratie lernen, wie soll denn das bitte gehen?“, „Die Kinder sollen lieber eine gute

Offenbar ist das Bewusstsein für politische Bildung in der breiten Öffentlichkeit, für ihre Bedingungen, Voraussetzungen und Inhalte, nach wie vor nur ungenügend ausgeprägt, nicht zuletzt durch die nach wie vor nur partielle Umsetzung in die Praxis⁹ und die begriffliche Verzerrung. Der Diskussions- und Klärungsbedarf ist aber durchaus gegeben – mehr noch: hochaktuell.

Zunächst reiht sich die vorliegende Arbeit also in die vielen wissenschaftlichen Arbeiten ein, die Politische Bildung (vor allem in der Schule) bejahen. Insofern ist sie ein Plädoyer dafür. Und obwohl Plädoyers eine Arbeit eher abschließen als eröffnen sollten, scheint es mir von immenser Bedeutung, diesen Grundgedanken jetzt zu äußern, denn er zieht sich durch diese Arbeit und begründet sie - und kann folglich nicht als "Schlusspointe" fungieren.

Sodann soll hier der Versuch gemacht werden, wesentliche Determinanten politischer Bildung - Bildung, Erziehung, Demokratie, Staat – zu erörtern und zumindest in dem hier gegebenen Rahmen voneinander zu scheiden. Daran soll auch verdeutlicht werden, dass der Zusammenhang zwischen Erziehung und ihrem Nutzen bzw. ihrer Wirkung auf die Gesellschaft ein durch die Jahrhunderte aktuelles Feld der Philosophie darstellt. Schließlich soll auf die Entstehung politischer Bildung als Prinzip und Fach in Österreich eingegangen werden, woran vor allem auch sichtbar werden soll, wie wenig neutral Bildungspolitik war und ist. Zuletzt möchte ich versuchen, ein paar Vorschläge für ein durch alle Schulstufen und -typen kohärentes Fach Politischer Bildung zu entwerfen.

Allgemeinbildung bekommen“, „Wenn die Kinder nicht von zu Hause schon Voraussetzungen mitbringen, sind sie in der Schule gar nicht zu erreichen in 50 Minuten“, „In der Schule wird so viel Unnützes gelehrt, die Kinder sollen lieber was Gescheites lernen“ „Politische Bildung ist gut, z.B. fände ich es gut, wenn man sich mit den Gesetzen schon in der Schule auskennt.“. „Ich hätte viel lieber etwas über die Staatsorgane gelernt, als Plinius übersetzt.“

⁹ Dies betrifft vor allem das österreichische Schulsystem, das Politische Bildung zwar als Unterrichtsprinzip, jedoch nur in Ausnahmefällen auch als Fach verankert hat und – man verzeihe mir die Polemik – die Verantwortung so mit offiziellen Erlässen an die Lehrerschaft weiterreicht, die mit dem Prinzip oft auch nicht mehr anzufangen wissen, als die AutorInnen der Erlässe.

III. Determinanten Politischer Bildung

3.1. Bildung und Erziehung

„Bildung ist ein Wort und hat genau so viel Inhalt, wie der zu denken imstande ist, der dieses Wort ausspricht. Das, was man gewöhnlich darunter versteht, das was die bürgerliche Gesellschaft als Bildung anerkennt, das ist vor allem die Fähigkeit, orthographisch zu reden, orthographisch zu schreiben, orthographisch zu essen und orthographisch sich anzuziehen.[...]Man ist auch gebildet, wenn man für Aufklärung und Fortschritt ist, dagegen ist man schon sehr ungebildet, wenn man sich vornimmt, darunter etwas Klares zu verstehen.[...]Wir verlangen von euch keinerlei Art von Orthographie wir verlangen von euch nichts als Selbsterkenntnis. Darüber nachzudenken, wie Sie geworden sind und was aus Ihnen werden soll, das nenne ich Bildung.“¹⁰

„Erwartete der Neuhumanismus politische Bildung vom Studium der alten Sprachen, so setzte die Restauration im 19. Jahrhundert auf die religiöse Erziehung; gewann mit der Kolonialpolitik des wilhelminischen Deutschen Reiches der Geographieunterricht an Gewicht für die politische Bildung, so betonte die Deutschkundebewegung zu Beginn dieses Jahrhunderts die Rolle des Deutschunterrichts für die Herausbildung nationaler Identität. Über weite Strecken der deutschen Schulgeschichte waren die Bildungsideen, die das Selbstverständnis der Schule nach dem Willen der Regierungen prägen sollte, die den Bildungsauftrag der Fächer auf eine politische Absicht hin zu strukturieren versuchten.“¹¹

„So ist die Erziehung noch immer weitgehend Dressat-Erziehung...[Die Schulen] fördern stets die für die herrschende Staatsform nötigen Tugenden, im bisherigen Fall Subordination und Disziplin. Sie haben auch ein Interesse daran, bestimmte Informationen zu vermitteln, andere dagegen zu unterschlagen.“¹²

„Die moderne kapitalistische Wirtschaft braucht in der Produktion den technisch partiell ausgebildeten, aber betriebsdiszipliniert-unmündigen Arbeiter und den leicht steuerbaren Konsumenten genauso wie der moderne Verfassungsstaat den staatsstreuen, den

¹⁰ DVORÁK, Johann: Otto Neurath und die Volksbildung – Einheit der Wissenschaft, Materialismus und umfassende Aufklärung. IN: Friedrich Stadler (Hrsg.): Arbeiterbildung in der Zwischenkriegszeit. Wien: Löcker, 1982, S. 151.

¹¹ SANDER, Wolfgang: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Marburg: SP-Verlag Norbert Schüren GmbH, 1989, S. 120.

¹² SCHAUSBERGER, Norbert: Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie. Wien, München: Jugend und Volk, Verlagsgesellschaft m.b.H., 1970, S. 23.

Rahmen der Ordnung peinlich beachtenden, vertrauenden, und das ist unmündigen Bürger auf politischer Ebene braucht und auch hervorbringt.“¹³

Dieses Potpourri an Zitaten illustriert die eminent politische Bedeutung, die dem Begriff Bildung innewohnt. Bildung ist Herrschaft, Kontrolle und ein Mittel zum Machterhalt, zur Zähmung der Massen.

So bestechend die Wechselwirkung zwischen Bildung und Gesellschaft, zwischen Pädagogik und Politik ist, so wenig hat sich diese Erkenntnis in der Allgemeinheit durchgesetzt. Tatsächlich hat sich die Mär von der politikfreien Erziehung und Bildung über viele Jahre hinweg gehalten, und auch wenn die heutige Pädagogik von der neutralen Erziehung schon etwas mehr Abstand genommen hat, so ist die apolitische Tendenz immer noch unterschwellig zu bemerken.

Diese ist dem immer noch sehr beständigen „Bildungsideal“, das wert- und zweckfreie Bildung und eine neutrale Schule postuliert, geschuldet. Aber auch hinter der vermeintlich neutralen Bildung verbergen sich handfeste politische Ziele. „Wenn nämlich die politische Führung die Maßstäbe für die Erziehung setzt, dann steht nicht die wirkliche Menschenbildung, sondern die Ausbildung im Vordergrund: Herrschaftswissen für die Oberschicht, Leistungswissen für die Masse der Bevölkerung.“¹⁴ Bildung dient als Strukturierungsmittel in der Gesellschaft.

„Ähnlich wie der Begriff der Arbeit umschreiben "Erziehung" und "Bildung" einfachste und urälteste Beziehungen und Funktionen einer jeden Gesellschaft überhaupt, unabhängig von ihrer historischen Formation und den Intentionen ihrer Akteure. Zielt die Praxis von Erziehung in jeder Gesellschaft darauf ab, Heranwachsende gesellschaftlich handlungsfähig zu machen, so beinhaltet die von Bildung, daß die Individuen sich die als Kultur vergegenständlichten Erfahrungen ihrer Gesellschaft in Form von Wissen, Kompetenzen und Fertigkeiten sowie von Einstellungen und Werten aneignen. Erziehung und Bildung können so als Aufgabe der Gesellschaft verstanden werden, sich selbst im Wechsel der Generationen zu reproduzieren, d.h. sich zu erhalten und zu verändern.“¹⁵

„Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung (bei Kant ein Oberbegriff, der Bildung einschließt; d.V.) Er ist nichts als was die Erziehung aus ihm macht. Es ist zu

¹³ Zitiert nach: Ebd. S. 23.

¹⁴ SCHAUSBERGER, Norbert: Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie. Wien, München: Jugend und Volk, Verlagsgesellschaft m.b.H., 1970, S. 22.

¹⁵ FICHTNER, Bernd: Erziehung und Bildung – Kategoriengenese als Gesellschaftsgeschichte. Quelle: <http://www2.uni-siegen.de/~fb02/people/fichtner/dokumente/kategorien.pdf>, S. 5.

bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind.“¹⁶

Die Karriere dieser beiden Begriffe ist wirklich beachtlich. Bildung und Erziehung als Prozess, als Herrschafts- und Kontrollmittel, als Mittel zur gesellschaftlichen Selektion, als politisches Versprechen. Ihre Allgegenwärtigkeit im täglichen Sprachgebrauch haben sie strapaziert – wie alle Alltagsbegriffe sind sie ohne einen mitgedachten Kontext, ein mitgedachtes Ziel, diffus, randlos, beinahe leer.

Und wie soll man sie scheiden? Für einige steht Bildung im Vordergrund, als umfassendes Ziel pädagogischer Bemühungen, und Erziehung ist nur der dazugehörige Weg. Andere denken die Verbindung umgekehrt (z.B. Kant). Erziehung ist bei ihm die umgreifende Zielposition, Bildung ein Teil.¹⁷ Die meisten jedoch verwenden die Begriffe synonym.

„Beides, die Verschleifung zu Synonymen wie der Versuch einer begrifflichen Ersetzung sind indes ungut. Im ersten Falle werden bei aller deutlichen inhaltlichen Übereinstimmung doch auch bestehende unterscheidende Aspekte verdeckt, wie ein einfacher Sprachvergleich zeigt: Mit seiner Bildung kommt keiner je an sein Ende, weshalb ja zu Recht und seit langem von *lebenslanger Bildung* gesprochen wird. Erziehung dagegen findet mit erreichter Mündigkeit ihr Ende. Lebenslange Erziehung wäre lebenslange Unmündigkeit. Spricht jemand von life-long-education, dann ist dies folglich zumindest mißverständlich, weil zweideutig.“¹⁸

Ein andere Möglichkeit der Differenzierung wäre, Bildung mit Wissen und Urteil, Erziehung dagegen mit Wollen und Handeln zu assoziieren.¹⁹ Die beiden verweisen weiterhin aufeinander, da in jedem Urteil ein Wille und in jedem Handeln, ein Wissensbezug oder ein Urteil steckt.

Pleines hat eine sehr umfassende Konzeption des Bildungsbegriffs vorgelegt.²⁰ Er fasst sie in unterschiedlichen Sphären, als

¹⁶ Zitiert nach: GEISSLER, Erich E.: Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel. Ein Lehrbuch. Würzburg: Ergon Verlag, 2006, S. 36.

¹⁷ GEISSLER, Erich E.: Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel. Ein Lehrbuch. Würzburg: Ergon Verlag, 2006, S. 31.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Ebd., S. 32.

²⁰ REICHENBACH, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann, 2001 [Internationale Hochschulschriften; Band 366], S. 27-30.

- a) Bildung als anzustrebendes Gut, das erworben, und niemals wieder genommen werden kann; die von der Aufklärung getragene Vorstellung sich durch Bildung individuell zu entfalten und sich selbst zu erziehen.
- b) Bildung als Zustand des Bewusstseins, als Reifungsprozess der eigenen Person.
- c) Bildung als Prozess des Geistes meint das Erreichen einer geistigen Existenz, wenn aus bloßem Wissen die individuell angeeignete Bildung wird.
- d) Bildung ist, anders als Erziehung, eine permanente Aufgabe. Bildung kann nie ganz erreicht werden, man ist nie „fertig gebildet“. Es gibt lebenslange Bildung, während lebenslange Erziehung, die mehr auf den Charakter eines Menschen zielt, lebenslange Unmündigkeit bedeuten würde.
- e) Bildung als Selbstverwirklichung des Menschen in Freiheit meint die Inanspruchnahme der Freiheit durch den Menschen, die er mit Bildung quasi ein zweites Mal, durch Selbstbestimmung, erwirbt.

Damit ist nicht nur auf die Prozesshaftigkeit und die Unabschließbarkeit der Bildung hingewiesen, sondern auch auf ihre Möglichkeiten zur Freiheit, zur individuellen Gestaltung und zur Emanzipation von anderen.

Es muss jedoch konzediert werden, dass die oben genannten Definitionen ebenso zutreffend wie aktuell sind, der Gehalt der Bildung von aktuellen Strömungen beeinflusst wird, und somit hat auch in die Allgemeindefinition von Bildung die Ökonomie Einzug gehalten.

War die Bildung bei Kant „zweckfrei“, wird sie jetzt beständig auf ihren Verwendungsbezug und ihre monetäre Komponente hin bewertet. Bildung ist Information, die Schule soll Schlüsselqualifikationen vermitteln, welche die Wissensgesellschaft benötigt, und wir müssen unsere Bildungsressourcen aktivieren. Es soll hier nicht der Eindruck entstehen, lebenspraktisches Wissen hätte in der Bildung einen geringeren Stellenwert oder nur eine ergänzende Rolle zu spielen – ganz im Gegenteil. In der heutigen Zeit geht die Tendenz jedoch stets weg von der Konzeption des zweckfreien und des handlungsorientierten Wissens

hin zu einer singulären Einteilung: Bildungsinhalte, Qualifikationen, Informationen. Gerne wird auf die wachsende Bedeutung der Selbst- und Weiterbildung hingewiesen, auf das lebenslange Lernen. In der Praxis meinen diese sehr wohlfeilen Worte in Wahrheit das Abwälzen der Verantwortung der Aus- und Weiterbildung auf die Individuen, wie auch Johann Dvořák kritisch anmerkt: „Diese bisher institutionelle Verantwortung wird tendenziell in den Bereich der ‚Autonomie‘ der Individuen verlagert, ohne je auch die notwendigen Voraussetzungen dafür geschaffen zu haben.“²¹

Die Drohungen des Wettbewerbs und der sich schnell verändernden Gesellschaft sind in diesem Fall jedoch kein Argument für den schnelleren Weg. Urteilsfähigkeit und fundiertes Wissen sind ebenso notwendig wie schnell abfragbare Bildungsinhalte.

Es wird aber jedenfalls daraus ersichtlich, „...daß der Zugang zu Wissen und Bildung für alle stets ein blockierter und umkämpfter war; zugleich jedoch auch darüber, daß der Kampf um eine tatsächlich politisch befähigende Massenbildung ein andauernder (wenn auch zunehmend verdeckter und versteckter) Kampf ist.“²²

Was Bildung und Erziehung heute sein können und sollen, ist stets verhandelbar und sollte uns interessieren, da wir einen großen Teil unserer Zeit in der Schule verbringen. Die individuelle Aneignung von Bildung sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass wir Bildungskonzeptionen (und damit dem Einfluss der dahinterstehenden Ideologien) unterliegen und von ihnen geformt werden. Wir sehen, was wir wissen. Daher kann auch individuelle Bildung nur auf dem Verständnis aufbauen, das wir während unserer Schulzeit vermittelt bekommen haben, bzw. das wir zu Hause erfahren haben. Lassen wir den aus elterlicher und schulischer Erziehung möglicherweise entstehenden Konflikt beiseite: wem immer gelingt, den ihm vorgelebten Weg zu verlassen, hat sich

²¹ DVORÁK, Johann: Über Erwachsenenbildung, Demokratie und die moderne Lebensweise. IN: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 4/1995, S. 8.

²² DVORÁK, Johann: Die Volkshochschule als Lernfeld der Demokratie. Oder: Volksherrschaft und die Vermittlung von Herrschaftswissen in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. IN: STIFTER, Christian (Hrsg.): Theorie und Praxis der politischen Bildung an der Volkshochschule. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Wien: Verein zur Geschichte der Volkshochschulen, 1997, S. 42 – 52 [= Bericht zur 16. Konferenz des Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung, 1996], S. 43.

emanzipiert. Der, dessen Erziehung aber von reiner Anpassung und Erwartungshaltung, von Passivität und Schicksalsergebenheit gezeichnet wurde, hat den weitesten und steinigsten Weg hin zu Selbst-Bildung und Emanzipation zu gehen. Erziehung soll dabei den eigenen Willen mit dem durch Bildung entwickelten eigenen Verstand in Übereinstimmung bringen.

3.2. Demokratie - ein pädagogischer Leitbegriff?

„Die hohen Anforderungen und Erwartungen an ‚die‘ Demokratie bzw. das demokratische Leben schlagen sich denn auch in Konzeptionen von staatsbürgerlicher, politischer und demokratischer Bildung und Erziehung nieder, Konzeptionen, die von der Idee leben, derzufolge das staatsbürgerlich, politisch und ethisch-demokratisch *Defizitäre* im Einzelindividuum überwunden werden müsse und der mündige, sich interessierende und am öffentlichen Leben teilnehmende *Citoyen*, das sich aus ethisch-moralischen Gründen einschaltende *politische Subjekt* als ein (moralisches) Bildungsziel von Erziehungsbemühungen und Bildungsprozessen zu sehen sei. Diese pädagogischen Ideale setzen [...] den Glauben [voraus], daß sich die einstmals kritisierte Inkompetenz *prinzipiell* und für *möglichst viele* junge bzw. zukünftige BürgerInnen abbauen läßt.“²³

„Gegenüber einem formal definierten Politikbegriff (Form, Prozess und Inhalt) ist Demokratie ein normativ richtungsweisender Begriff. Er hat zugleich für den konkreten Unterricht und für die Schule recht unmittelbare Auswirkungen. ‚Politik‘ gab und gibt es überall. ‚Politik‘ ist zeit- und raumlos, Demokratie jedoch nicht. Demokratie ist ein erkämpftes Herrschafts- und Regierungssystem, dessen Wert man zu schätzen wissen und dessen Regeln und Grundlagen man möglichst früh und schon im Kleinen verstehen und einüben sollte. Wenn vor diesem Hintergrund von ‚politischer Bildung‘ die Rede ist so müssten wir eigentlich immer von ‚demokratischer‘ politischer Bildung reden, um mit der Bezeichnung auch das zu treffen, was wir im Kern meinen.“²⁴

Woher kommt die positive Aufladung des Begriffs Demokratie, die ihn auch für die Pädagogik so attraktiv zu machen scheint? Müller bezeichnet sie als „Religionsersatz im Wertechaos“.²⁵ Dennoch hat auch in diesem Fall die begriffliche Unsauberkeit zu Enttäuschung und Demotivation beigetragen.

Mit „Demokratie“ werden Werte wie Gleichheit, Volksherrschaft, Rechtsstaatlichkeit, Toleranz, Freiheit und dgl. mehr verbunden. Die Tatsache, dass man für Demokratie in der Vergangenheit lang und hart

²³ REICHENBACH, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann, 2001 [Internationale Hochschulschriften; Band 366], S. 15.

²⁴ HIMMELMANN, Gerhard: Demokratie Lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2001 [Reihe Politik und Bildung; Band 22], S. 24.

²⁵ MÜLLER, Anselm Wilfried: Demokratie – ein pädagogischer Leitbegriff? Realistische Thesen. IN: KOCH, Lutz/ MAROTZKI, Winfried/PEUKERT, Helmut (Hrsg.): Erziehung und Demokratie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995 [Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie; Band 7], S. 164.

gefochten hat (bzw. die Vorfahren), mag mit ein Grund sein, warum die Erwartungen an die Demokratie dermaßen hoch sind. Die negative Konnotation des Begriffs der Politik vielleicht ein zweiter Grund. Doch wie bei allen hier genannten Begriffen, die bei der Konzeption einer zeitgemäßen politischen Bildung eine Rolle spielen, wird auch der Oberbegriff der Demokratie von unterschiedlichen Denktraditionen ausgefüllt, wird je nach ideologischem Standpunkt und Wissen anders bewertet.

Demokratie kann als Ideal der Selbstbestimmung, als Gestaltungsprinzip (vgl. John Deweys „Lebensform“), als kosmopolitisches Gerechtigkeitsideal, als Form der Partizipation verstanden werden, als der Kitt, der die Gesellschaft durch gemeinsame Werte und Ziele zusammenhält.²⁶

Oder sie kann enttäuschend sein. So schreibt etwa Karl Mannheim: „Dürftig sind die Wahlergebnisse nur für den extremen Individualisten, der an eine Wahl die Erwartung knüpft, sie müssen in jeder Hinsicht Ausdruck der individuellen Persönlichkeit und all ihrer komplexen Bestrebungen sein. Das Wahlverhalten ist jedoch keine Möglichkeit zu umfassendem Selbstausdruck,...“²⁷

Die Stimmabgabe ist natürlich nur eine der möglichen Beteiligungsformen. Teilnahme an Demonstrationen, Gründen einer Bürgerinitiative, Aufruf zu einer Unterschriftenaktion und dgl. sind Ausdruck zivilgesellschaftlichen Engagements. Sie tragen einen Mehrwert in sich, da sie nicht den offiziellen, staatsbürgerschaftlichen Charakter einer Stimmabgabe haben und mehr als letztere die Erkenntnis eines Problems und das Bedürfnis der Artikulation desselben erfordern. Wenn sie auch für das Funktionieren einer Demokratie nicht nötig sind, so geben sie jedoch Aufschluss über den Zustand des demokratischen Systems. Sie sind das Lebenselixier einer Demokratie. Die Diskussion, der Austausch von Argumenten ist Ausdruck eines demokratisch-politischen Willensbildungsprozesses, die

²⁶ MÜLLER; Anselm Wilfried: Demokratie – ein pädagogischer Leitbegriff? Realistische Thesen. IN: KOCH, Lutz/ MAROTZKI, Winfried/PEUKERT, Helmut (Hrsg.): Erziehung und Demokratie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995 [Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie; Band 7], S. 124.

²⁷ MANNHEIM, Karl: Freiheit und geplante Demokratie. Köln, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1970, S. 125.

Abstimmung, also die demokratische Partizipation erst in weiterer Konsequenz relevant. Durch Engagement, sei es staatsbürgerschaftlich oder privat, wird eine Demokratie lebendig.²⁸ Darin ist, neben der gemeinschaftlich-politischen Komponente, wohl der Grund dafür zu suchen, dass Demokratie auch als Konzept für Bildung und Erziehung herangezogen wird.

Es ist jedoch wichtig, den Demokratiebegriff nicht zu überstrapazieren, da Demokratie, solcherart zu einem hehren Ideal gezüchtet, schon in ihrer reinen Praxis, nicht erst in der Realität (d.h. den konkreten Ergebnissen) enttäuschend sein muss. Der Unterschied zwischen der Demokratie-Lobhudelei und der Realität des eigenen Tuns in einer solchen würde einfach zu eklatant. Wenn vor lauter Enthusiasmus bei der *Erziehung zur Demokratie* und der *Demokratie als Lebensform* nicht auch rechtzeitig ihre systemischen Schwächen gezeigt und verständlich gemacht werden, wird kein Jugendlicher politisches Engagement in einer Demokratie (und somit einen persönlichen Mehraufwand an Zeit und Interesse) als erstrebenswert oder lohnend erachten. Demokratien benötigen den „Ausdruck von Formen positiver Freiheit“, die sich beim Individuum als „Versuche authentischer Selbstwahl“ ausdrücken.²⁹

Erstaunlicherweise finden sich neben den begeisterten Anhängern der Demokratie in der Pädagogik ebenso viele, die von dem ständigen Gebrauch demokratischer Rechte gar nichts wissen wollen, und dies nicht einmal aus Gründen der möglichen, gefühlten Ohnmacht der BürgerInnen oder wegen konzeptioneller Schwierigkeiten.

„Das bedeutet jedoch nicht, dass von jedermann erwartet wird, er werde jede seiner Grundrechte von der Religionsfreiheit bis zum Petitionsrecht jederzeit ausüben. Diese Vorstellung leitet heute die politischen Volksbildner, die sich nicht genug tun können, jedermann einzureden, er sei moralisch verpflichtet, sich über die Teilnahme an Wahlen hinaus politisch zu engagieren, und die Parteimitgliedschaft oder die Beteiligung an

²⁸ MÜLLER; Anselm Wilfried: Demokratie – ein pädagogischer Leitbegriff? Realistische Thesen. IN: KOCH, Lutz/ MAROTZKI, Winfried/PEUKERT, Helmut (Hrsg.): Erziehung und Demokratie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995 [Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie; Band 7], S. 137.

²⁹ REICHENBACH, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann, 2001 [Internationale Hochschulschriften; Band 366], S. 168.

Demonstrationen und Bürgerinitiativen seien für sich schon ein verfassungswohlgefälliges gutes Werk für die Demokratie. Würde das gemeinplätziges Programm einmal realisiert, so bräche das politische System der Bundesrepublik in der levée en masse zusammen. Es lebt davon, dass sich die Bürger ihren Neigungen und Fähigkeiten gemäß differenziert in verschiedenen Lebensbereichen engagieren.[...] Es steht auch nirgends in der Verfassung geschrieben, dass dem öffentlichen Wirken eine höhere Würde zukomme als dem privaten.“³⁰

Reichenbach geht sogar so weit zu behaupten, dass demokratische Lebensformen umso gefährdeter seien, je mehr TeilnehmerInnen ihre Rechte praktizieren.³¹

Demokratie begünstigt und fördert die Freiheit, da sie auf deren vielfältigen Gebrauch angewiesen ist, z.B. durch den Gebrauch der Rede-, Meinungs- und Versammlungsfreiheit. Demokratie als Staatsform erlaubt die Kritik an sich selbst – sie kann dadurch eine Aufforderung zur Veränderung sehen oder nicht, und von ihren eigenen BürgerInnen daraufhin abgewählt werden. Sie bedarf einem Maß an Zufriedenheit der BürgerInnen. Die Freiheitswünsche der Wahlberechtigten werden durch die Mechanismen der Demokratie prinzipiell umgesetzt.

Müller löst den Begriff der Partizipation – ansonsten fast ein Versatzstück für Demokratie – von dieser Staatsform ab. Nach John Stuart Mill könnte man Partizipation als Aspekt der Selbstverwirklichung sehen, als Erweiterung des moralischen und kulturellen Horizonts.³² Partizipation wird aus sich selbst als befriedigende Betätigung bewertet, als sinnvolle Art für ein Individuum, sein Leben zu verbringen. Die Bejahung der politischen Form macht aus der Partizipation als Selbstzweck einen Dienst an der höheren Sache. Diese Konzeption kommt ohne den Begriff der Demokratie aus. Die erscheint mir vor allem dahingehend nützlich, dass somit die persönliche und in weiterer Konsequenz politische Handlung

³⁰ ISENSEE, Josef: Grundrechtliche Freiheit – Republikanische Tugend. IN: GEISLER, Erich E. (Hrsg.): Verantwortete politische Bildung. Bonn: Bouvier Verlag, 1988, S. 72.

³¹ REICHENBACH, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann, 2001 [Internationale Hochschulschriften; Band 366], S. 168.

³² MÜLLER, Anselm Wilfried: Demokratie – ein pädagogischer Leitbegriff? Realistische Thesen. IN: KOCH, Lutz/ MAROTZKI, Winfried/PEUKERT, Helmut (Hrsg.): Erziehung und Demokratie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995 [Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie; Band 7], S. 149f.

singulär gesehen und von der staatsbürgerlichen Komponente der gelebten Demokratie abgekoppelt wird. Die Handlung wird Selbstzweck und nur durch sich selbst, durch ihre Praxis positiv und sinnvoll.³³ In dieser Sinnhaftigkeit der Tätigkeit aus sich selbst finden wir auch wieder eine Parallele zur Demokratie.

„Keine zweckrationale Überlegung, die der einzelne anstellen oder nachvollziehen könnte, begründet die durchschnittliche Partizipation, die unentbehrlich ist für das Funktionieren der Demokratie. Denn durch diese Partizipation, den ‚unmerklichen Beitrag‘, hofft ein Realist nichts zu *bewirken*. Zum zweckrationalen Zusammenhang aber gehört die Überzeugung, daß der handlungsmotivierende Zweck auch *durch* das Handeln realisiert werden kann. Demokratie also praktiziert man nicht, an der Wahl beteiligt man sich nicht, ‚*um zu...*‘ – es sei denn, die Finalisierung laute, ‚um solidarisch zu handeln‘ o.ä. Jedoch setzt *diese* Art der Begründung bereits eine vorgängige Sinnhaftigkeit der Beteiligung und so vermutlich der Demokratie voraus.“³⁴

Den Begriff der Demokratie für die politische Bildung gänzlich abzulehnen scheint mir daher etwas zu radikal und unpraktisch. Politische Bildung offenbart und perpetuiert qua ihrer Prozesshaftigkeit die Bedingungen, unter denen sie stattfindet. Sie unterstützt insofern demokratische Grundprinzipien und in weiterer Konsequenz eine demokratische Gesellschaft, als emanzipative Bildung nur in einer in dieser Hinsicht toleranten Gesellschaft stattfinden wird. Sie trägt zur Demokratisierung der Gesellschaft bei, indem sie „Existenzerhellung mit dem Ziel der Existenzbewältigung“³⁵ bietet.

„Solch ein Beitrag zur Demokratisierung von Politik und Gesellschaft entspricht dem Selbstverständnis politischer Bildung. Sie steht damit zwar im Dienst des demokratischen

³³ MÜLLER; Anselm Wilfried: Demokratie – ein pädagogischer Leitbegriff? Realistische Thesen. IN: KOCH, Lutz/ MAROTZKI, Winfried/PEUKERT, Helmut (Hrsg.): Erziehung und Demokratie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995 [Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie; Band 7], S. 151.

³⁴ MÜLLER; Anselm Wilfried: Demokratie – ein pädagogischer Leitbegriff? Realistische Thesen. IN: KOCH, Lutz/ MAROTZKI, Winfried/PEUKERT, Helmut (Hrsg.): Erziehung und Demokratie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995 [Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie; Band 7], S. 156 (Hervorhebung im Original).

³⁵ STEFFANS, Dagmar: Politische Bildung 2000: Demokratie- und Zukunftsrelevanz als Leitmaßstäbe. Münster: agenda-Verlag, 1995, S. 12.

Gemeinwesens, nicht jedoch in dem der aktuellen Politik, ihr Bezug hierzu besteht lediglich in der Form [sic], den Bürger an ihr partizipieren zu helfen, nicht aber einzelne Zielsetzungen zu unterstützen.“³⁶

3.2.1. Exkurs: Demokratische Erziehung

Um eine besonders detaillierte Auseinandersetzung mit Demokratie, Freiheit und Erziehung hat sich Ronald Reichenbach verdient gemacht. Der Fokus seiner Abhandlung liegt indes auf der Demokratie, nicht auf der Pädagogik, dementsprechend akribisch und mit chirurgischer Schärfe trennt er Demokratie von der Erziehung. Wahrscheinlich nicht zur Freude aller Anhänger der Erziehung zur Demokratie, der Demokratie als – Herrschafts-, Lebens- und Gesellschaftsform und dgl. mehr.

Er schreibt, „daß demokratische Erziehung sich als *Einführung in die demokratische Lebensform* und ihrem *widersprüchlichen Ethos* zu verstehen habe. Dabei wird vorausgesetzt, daß bestimmte demokratische Werte (bzw. Einsichten in dieselben) – (i) implizit oder explizit, (ii) mehr oder weniger, und (iii) von genügend vielen Bürgern und Bürgerinnen– *gelernt* werden müssen. Dies gilt sowohl für die *liberalen* Werte der Gedankenfreiheit, der Meinungsfreiheit, der Toleranz für intellektuelle und kulturelle Differenz, der Gleichbehandlung und Fairneß, des Respekts vor individueller Würde, die typischerweise als Ausdruck der Idee einer *offenen* Gesellschaft betrachtet werden, als auch komplementär dazu für die eher *kommunitären* Werte der politischen Partizipation, der wechselseitigen Fürsorge.“³⁷

Reichenbach verfolgt eine beinahe pessimistisch klingende Konzeption von demokratischer Erziehung. Sein Werk könnte man überspitzt als „Blut, Schweiß- und Tränen“- Schrift der Demokratie bezeichnen. Demokratische Erziehung ist Erziehung zur Bereitschaft, die eigene Unzulänglichkeit zu akzeptieren und „Zumutung der Freiheit zu

³⁶ Ebd., S. 46.

³⁷ REICHENBACH, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann, 2001 [Internationale Hochschulschriften; Band 366], S. 375(Hervorhebung im Original).

übernehmen, wo es die Situation (subjektiv) erfordert.“³⁸ Sie zielt auf die zu erwerbende Einsicht, dass Konflikte nicht gelöst werden können, und auch nicht immer gelöst werden sollen, und dass es keine „erziehungs- und bildungsrelevanten ‚Technologien‘ zu erkennen gäbe, mit welchen die tragischen Seiten des modernen Lebens und Zusammenlebens, die nicht nur kontingent sind, sondern auch in der demokratischen Lebensform selbst gründen können, besser ‚bewältigt‘ werden könnten.“³⁹

„Das ‚freiheitliche‘ Leben ist nicht *trotz* der Konflikte zu bejahen, denen es sogar zum Durchbruch verhilft, sondern *weil* es die Konflikte ausdrücken hilft, die sich zwischen den Selbst- und Weltinterpretationen der Menschen ergeben: Demokratische Lebensformen weisen ebenso intime Affinitäten zu Dissens und Dissensrechten wie zu Konsens und entsprechend geforderten Konsenskompetenzen auf. Dies macht sie zu ausgesprochen fragilen Wesen, welche mit der Rhetorik von Grundwertedebatten kaum erhellt werden, in welche auch pädagogisches Nachdenken hineinfallen kann.“⁴⁰

Freiheit existiert nur in ihrem Gebrauch, und hat man sie gebraucht, war es vielleicht keine richtige Entscheidung. Individuen können auch bei noch so emanzipativer Bildung niemals sicher sein, dass sie richtig entschieden haben. In einer demokratischen Lebensform steht die Freiheit eindeutig über der Sicherheit.

Doch die Freiheit des einzelnen, sich als Mitglied der Gemeinschaft zu sehen oder nicht, hat für *demokratische* Erziehung den Vorrang. Der Zwang, sich als Mitglied der Gemeinschaft zu verstehen und damit verbundene Verantwortung zu übernehmen, ist eine erzieherische *Notwendigkeit*, sie ist pädagogisch sowohl in der Familie als auch in der Schule oder im Verein geboten. Doch dieser Zwang kann sich nur durch *moralische* Argumente legitimieren, nicht aber durch solche, die der demokratischen bzw. politischen Lebensform entnommen sind.⁴¹

³⁸ REICHENBACH, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann, 2001 [Internationale Hochschulschriften; Band 366], S. 16.

³⁹ REICHENBACH, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann, 2001 [Internationale Hochschulschriften; Band 366], S. 20.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ REICHENBACH, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann, 2001 [Internationale Hochschulschriften; Band 366], S. 403 .

Wenn man so möchte, ist das einzig Zuverlässige in einer wahrhaft demokratischen Erziehung die eigene Freiheit, auf deren Praxis man sich einlässt.

Obwohl eine solche Konzeption von demokratischer Erziehung für politische Bildung für die Gesellschaft kaum tauglich ist, hat sie dennoch den Zweck eines realistischen Ideals.

Ideale und Werte mögen für die Konzeption der Politischen Bildung in der Schule unabdingbar und notwendig sein, wie noch zu zeigen sein wird. Die geringe Zuverlässigkeit und minimalen Anforderungen einer wahrhaft demokratischen Erziehung mögen den einen schockieren, aber den anderen, der vor den Bürgerpflichten, der ständigen Mehrleistung geflohen war, vielleicht trösten. Demokratische Erziehung ist „Erziehung zur Öffentlichkeit im weitesten Sinn“⁴², nicht zur Gemeinschaft. Für Politische Bildung ist diese Konzeption vielleicht dennoch auch im Rahmen der Pädagogik fruchtbar zu machen. Es naht womöglich die Zeit, da über Politische Bildung nicht deswegen nüchtern gesprochen wird, weil die Lage so trist ist, sondern weil man endlich viele der unerreichbaren Ideale zugunsten der sehr bescheidenen Öffentlichkeit aufgibt.

3.2.2. Erziehung als Demokratie: John Dewey

„I believe that education is the fundamental method of social progress“⁴³

Kaum ein Erziehungsphilosoph ist der demokratischen Erziehung so verbunden wie John Dewey. Gerhard Himmelmann schreibt über ihn:

„Sein Rückbezug auf die eigenen Wurzeln des politischen Zusammenlebens von freien und gleichen Menschen in einem freien Land und der dafür notwendigen Erziehung kann in seiner Wirkung auf das amerikanische Erziehungssystem und die Erzieher selbst nicht hoch genug veranschlagt werden. Sie verschaffte der amerikanischen Erziehungswissenschaft eine tief in der eigenen Geschichte und in den eigenen

⁴² REICHENBACH, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann, 2001 [Internationale Hochschulschriften; Band 366], S. 406.

⁴³ Zitiert nach: Ebd., S. 130.

Lebensformen verankerte Identität. Mit seiner recht geschlossenen pragmatischen Sozial-, Erziehungs- und Schultheorie hat John Dewey ganzen Generationen von sozialwissenschaftlich orientierten Pädagogen in den USA, im Rahmen der Reformbewegung ‚progressive education‘, einen neuen Halt und eine neue Orientierung gegeben.“⁴⁴

Wir verdanken Dewey die Betonung der Demokratie als Lebensform, als Form des Zusammenlebens. Individuum und Gesellschaft sind über den Staat hinaus miteinander zu allen Zeiten verwobene Entitäten, vor allem aber keine festgelegten. Dies bedeutet, dass die Individuen die Gesellschaft ebenso ändern und beeinflussen wie die Gesellschaft die Individuen.

Er wertet die prozeduralen und diskursiven Prinzipien zuungunsten von fixen allgegenwärtigen, ewig gültigen Erziehungsidealen und -grundlagen, wie sie die Philosophie teilweise postuliert. Damit entwertet er die Philosophie nicht – im Gegenteil: Die praktische Rolle der Philosophie bestehe darin, „Werte und Überzeugungen einer Gesellschaft zu klären, zu kritisieren und neu zu bestimmen, um die in Zeiten kulturellen Wandels erfahrenen Probleme und Konflikte zu lösen.“ Erst die Vertretung eigenartiger ewiger Wahrheiten hätte die Philosophie in den Elfenbeinturm, gebracht, in dem sie heute sitzt. ⁴⁵

Deweys Erziehungskonzept ist eng mit der Idee der Gemeinschaft verbunden. Demokratische Erziehung steht im Dienste der Förderung der sozialen Intelligenz im Rahmen der schulischen Gemeinschaft. Die gemeinsame Lösung von Problemen konstituiert das „gemeinsame Gute“. Individuen können sich demzufolge nur dann als „demokratisch“ verstehen lernen, wenn sie Mitglieder einer Gemeinschaft werden, in welcher die gemeinsamen Probleme auch gemeinsam – diskursiv bzw. durch

⁴⁴ HIMMELMANN, Gerhard: Demokratie Lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2001 [Reihe Politik und Bildung; Band 22], S.44.

⁴⁵ REICHENBACH, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann, 2001 [Internationale Hochschulschriften; Band 366], S. 127 f.

gemeinsame Beratung und durch „ein geteiltes Interesse für das gemeinsame Wohl“ - gelöst werden.⁴⁶

Das Erziehungssystem einer Demokratie besteht nach Dewey aus demokratisch organisierten Institutionen. Schulen unterstützen die Entwicklung des demokratischen gesellschaftlichen Lebens, indem sie die sozialen Verhaltensweisen und intellektuellen Dispositionen fördern, die demokratischen Lebensformen innewohnen.

Auch wenn Dewey nicht glaubte, dass eine Gesellschaft allein durch erzieherische Reformen demokratisch(er) gemacht werden könne, so erkannte er die Bedeutung der Schule für eine Gesellschaft, ihren Einfluss auf die Jugend, die, wenn auch in einem geschützten Verhältnis, auch schon im schulischen Kontext Mitglied der Gesellschaft sind. Das „Eintreten ins richtige Leben“ nach Ende der Schulzeit gibt es nach Dewey also nicht.

„Es ist der bleibende Verdienst Deweys, daß er, wie kaum ein anderer Pädagoge und Philosoph zuvor und danach, das Verhältnis von Demokratie und Erziehung zu seinem zentralen Anliegen gemacht hat und dieses in seinem sich wechselseitig bedingenden, integrativen Zusammenhang durchdacht hat“⁴⁷

Dewey hat Erziehung losgelöst von der Funktion als Instrument der Politik und sie zu Orten der Gesellschaft, nicht Anstalten eines demokratischen Staatswesens gemacht. „Sie erfüllen keinen abstrakten sittlichen Zweck [...] sondern sie sind einfach der *erste Kreis der demokratischen Gesellschaft*.“⁴⁸

Es muss kritisch angemerkt werden, dass Schulen beides sind. Allerdings könnte man versuchen, sie zu „Anstalten der Gesellschaft“ zu machen.

Es wird John Dewey aber in jedem Fall Unrecht getan, wenn man ihn heute, und hier besonders in der Rezeption im deutschsprachigen Raum, nur mit „bloßen“ Unterrichtstechniken, wie etwa Problemlösen, kollaboratives bzw. soziales Lernen etc. und in schulpädagogischem

⁴⁶ REICHENBACH, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann, 2001 [Internationale Hochschulschriften; Band 366], S. 131.

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Zitiert nach: Ebd. S. 132.

Zusammenhang mit der Projektmethode in Verbindung bringt.⁴⁹ Diese Unterrichtstechniken stehen in einem größeren Zusammenhang, ohne den ihre Bedeutung verkannt wird.

Dewey hat Demokratie und Erziehung „auf eine Weise verknüpft, die dem traditionellen Erziehungsdenken widerspricht, also einen Traditionsbruch darstellt, der zugleich einen Weg eröffnet, die moderne Gesellschaft *pädagogisch* angemessen zu begreifen.“

⁴⁹ REICHENBACH, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann, 2001 [Internationale Hochschulschriften; Band 366], S. 131.

3.3. Politische Bildung und Werte

„Der demokratische Staat ist weltanschaulich neutral und ermöglicht es jedem, seine eigenen Wertvorstellungen zu leben. Für pluralistische Gesellschaften ist es kennzeichnend, dass über bestimmte Grundfragen der Lebensführung kein Konsens erzielt werden kann[.... Gerade weil über die unterschiedlichen Auffassungen des guten Lebens kein Konsens erzielt werden kann, bergen Wertfragen auch eine Sprengkraft in sich. Deshalb ist es für Demokratien vor allem notwendig, dass sich die Bürger gemeinsam auf Verfahren verständigen können, die Konflikte lösen, ohne Wertfragen thematisieren zu müssen. Dies setzt auf Seiten der Bürgerinnen und Bürger kognitive und prozedurale Kompetenzen, Wissen und politische Urteilskraft voraus.“⁵⁰

Mit dem Themenkomplex der Wertevermittlung tangieren wir einen neuralgischen Punkt auf dem Gebiet der politischen Bildung und der Pädagogik im Allgemeinen. Es ist wohl kaum zu leugnen, dass bloße Wissensvermittlung und neutrale Erziehung dem Pluralismus eines demokratisch verfassten Gemeinwesens nicht zuträglich sind, sondern weltanschauliche Beliebigkeit transportieren. Neutralität im negativen Sinn des Wortes. Die Wertevermittlung ist ein problematisches Feld, dennoch bezieht politische Bildung aus ihr wichtige Orientierungs- und Reibungspunkte. Irgendwo zwischen dem Staat, der demokratischen Ethos weder fördern noch erhalten könne, weil er pluralistisch und wertneutral ausgerichtet zu sein hat (der Staat fußt auf Bedingungen, die er selber nicht geschaffen hat⁵¹ und auf deren Beibehaltung er keinen Einfluss hat) und einer eindeutigen weltanschaulichen (ideologisierten) Bildung muss die politische Bildung ihren Platz finden.

Auch ein demokratischer Staat bedarf einer lebendigen politischen Kultur, einer affektiven Verankerung seiner Regeln auf Seiten der BürgerInnen.⁵²

⁵⁰ SPETH, Rudolf/KLEIN, Ansgar: Demokratische Grundwerte in der pluralisierten Gesellschaft. Zum Zusammenspiel von politischen Verfahren und bürgerschaftlichem Engagement. IN: BREIT, Gotthard/ SCHIELE, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2000, S. 30.

⁵¹ KRÄMER, Hildegard Elisabeth: Geltung und Gemeinwohl. Eine Philosophische Grundlegung politischer Bildung und staatsbürgerlicher Erziehung. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität, Dissertation, 1990, S. 33.

⁵² SPETH, Rudolf/KLEIN, Ansgar: Demokratische Grundwerte in der pluralisierten Gesellschaft. Zum Zusammenspiel von politischen Verfahren und bürgerschaftlichem Engagement. IN: BREIT, Gotthard/ SCHIELE, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2000, S. 31.

Nach Werten wird immer erst dann gefragt, wenn die Veränderungen gravierend oder die Orientierungslosigkeit unausweichlich geworden ist. Sie sind rhetorische Größen mehr als ideelle, da über ihre inhaltliche Konkretisierung gestritten werden kann – oder auch nicht, indem ein Wert einfach als nicht verpflichtend abgelehnt wird. Aber beginnt man im wahrsten Sinne des Wortes eine *Wertedebatte*, ist Aufmerksamkeit angebracht. Das allgemeine oder individuelle Unbehagen ist greifbar.

Gehört Werteerziehung in den Unterricht? Namhafte deutsch Vertreter der politischen Bildung wie beispielsweise Hermann Giesecke sagen nein. Politische Bildung dürfe nicht von subjektiven Interessen vernebelt werden, sie habe mehr über Regeln und Verhaltensweisen zu belehren als über „gute Gesinnungen“, und Giesecke persönlich möchte sowieso jede Art von Erziehung aus dem Unterricht verbannt wissen.⁵³

Sander antwortet darauf, dass die „Schule – als Institution - erzieht“.⁵⁴ Wichtiger noch als der Unterricht sei der Schulalltag, in dem sich die Schule den Kindern als Gesellschaft präsentiert.

Schulische Bildung ist nicht nur die Menschenformung und Wissensvermittlung, sondern auch die Herstellung eines Bewusstseins. Für das System der Demokratie genügt es zu funktionieren, aber die Demokratie als Gesellschaftsform bezieht ihren Anspruch daraus, gemäß ihrem Anspruch zu arbeiten: „Bildung und Erziehung können aber ihrerseits auf Orientierung an Grundwerten und Grundtugenden nicht verzichten, weil der junge Mensch sonst selbst orientierungslos bleibt und ihm somit Hilfe versagt wird, die er einfach braucht, um lebensstüchtig zu werden.“⁵⁵

Politische Bildung darf sich nicht von der Werteerziehung abkoppeln, sie soll „wertpluralistisch und weltanschaulich neutral, NICHT wertneutral“⁵⁶ sein. Das Hauptaugenmerk liegt auf einem Ordnungs- und

⁵³ SANDER, Wolfgang: ...erkennen, als jemand, der einmalig ist auf der Welt! – Werteerziehung als Aufgabe der Schule. IN: BREIT, Gotthard/ SCHIELE, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2000, S. 184.

⁵⁴ Zitiert nach: Ebd., S. 188.

⁵⁵ MATZER, Melanie: Platons „Der Staat“ oder zur Aktualität einer Erziehung im Geiste Platons. Wien: Universität Wien, Diplomarbeit, 1995, S. 68.

⁵⁶ STEFFANS, Dagmar: Politische Bildung 2000: Demokratie- und Zukunftsrelevanz als Leitmaßstäbe. Münster: agenda-Verlag, 1995, S. 42.

Verfahrenskonsens, da dieser für den Prozess der Demokratisierung existenziell ist, nicht auf einem Wertekonsens.⁵⁷

„Politische Bildung befindet sich mithin in einem Spannungsverhältnis, das zweifacher Art ist: einerseits steht ihrem Beitrag zum positiven Bekenntnis zum bestehenden politischen System und zur Gesellschaftsordnung die Zielsetzung gegenüber, zu deren kritischer Analyse zu befähigen – was letztlich bis hin zur Entwicklung des einzelnen in die verfassungsmäßige Ordnung beitragen und ihn gleichzeitig bei seiner individuellen Selbstentfaltung unterstützen soll.“⁵⁸

Kenntnisse sind für durchdachte Entscheidungen unerlässlich, dennoch muss auch ein Mindestmaß an „Urteilssicherheit“ bestehen. Diese ist nicht allein durch Faktenwissen zu erreichen, sondern bedarf eines verinnerlichten Wertekanons, an dem sich das Individuum orientiert. Störungen und Krisen können nicht immer nur aufgrund rationaler Regeln gelöst werden, sie bedürfen auch eines Sicherheit gebenden Netzes aus Werten.

Zwei Wertegruppen werden generell unterschieden:⁵⁹

- Die Pflicht- und Akzeptanzwerte wie Gehorsam, Pflichterfüllung, Leistung etc.
- Die Selbstentfaltungswerte: auf der Ebene des Individuums sind diese Eigenständigkeit, Selbstverwirklichung, Genuss, Erfüllung individueller Bedürfnisse; auf gesellschaftlicher Ebene wären diese Emanzipation, Partizipation, Gleichheit etc.

Ab den späten 60er Jahren begannen Selbstentfaltungswerte zu dominieren. Die Demokratisierungswelle, die Abspaltung der Nachkriegsgeneration von jener der Eltern, die Entwicklung hin zu einer Konsum- und Überflussgesellschaft brachten andere Lebenssinnfragen

⁵⁷ Ebd., S. 43. Man könnte behaupten, dass eine zu hohe Übereinstimmung bei Werten einer Demokratie abträglich wäre, da sie das Moment des Dissens und die Notwendigkeit demokratischer, pluralistischer Verfahrensweisen schmälert.

⁵⁸ STEFFANS, Dagmar: Politische Bildung 2000: Demokratie- und Zukunftsrelevanz als Leitmaßstäbe. Münster: agenda-Verlag, 1995, S. 42.

⁵⁹ Ebd. S. 142.

mit sich und ließen eine andere Art der Lebensgestaltung als erstrebenswert erscheinen.⁶⁰

Das Nebeneinander von Akzeptanz- und Selbstentfaltungswerten, der Wertewandel, die sich immer schneller verändernden Lebensumstände und das teilweise damit einhergehende Gefühl der Entwurzelung fördern die Verunsicherung der BürgerInnen. Es gibt keine eindeutig kalkulierbaren Risiken oder Szenarien mehr, ebensowenig wie eindeutig richtige oder falsche Verhaltensweisen. Die Pflichten gegenüber der Gemeinschaft treten zugunsten der Pflichten gegenüber sich selbst in den Hintergrund. Die Suche nach Werten hat trotz der Vielfältigkeit, dem kaum mehr zu durchschauenden Spektrum von Gruppierungen mit ihren unterschiedlichen Wertekatalogen, dennoch nicht abgenommen.

Die Behauptung, dass auch in der postmodernen Zeit nach gemeinschaftlicher Verbindlichkeit ebenso intensiv gesucht wird wie nach individueller Selbstverwirklichung, ist nicht ganz von der Hand zu weisen. Dies wird nur dadurch verschleiert, dass Verbindlichkeit, die man in der Gemeinschaft sucht, als Teil der individuellen Lebensgestaltung gesehen wird. Letztlich trachten Menschen trotz der schnelllebigen und komplexen gesellschaftlichen Verhältnisse in unserer Zeit immer noch danach, *etwas* hoch zu halten, ihr Leben danach auszurichten und möglichst ohne Sorgen zu leben.

Genau an diesem neuralgischen Punkt könnte eine politische Bildung ansetzen, die nichts mehr will als den Menschen einen Verhaltenskonsens zu offerieren, alle Möglichkeiten zur Lebensgestaltung und die dafür notwendigen Kompetenzen und Informationen zu geben und ihnen sodann die tatsächliche Gestaltung zu überlassen. Eine solche Konzeption ist schnörkellos und unterscheidet auch nicht zwischen Bewältigen und Aushalten des postmodernen Daseins, sondern befähigt nur zum Leben – und zu einem solchen, das jederzeit die Umorientierung, die Weiterentwicklung aus sich selbst und nicht der Umstände wegen erlaubt.

Die fortschreitende Individualisierung der Gesellschaft befördert den Wunsch nach Selbstentfaltung und der Verwirklichung eigener

⁶⁰ STEFFANS, Dagmar: Politische Bildung 2000: Demokratie- und Zukunftsrelevanz als Leitmaßstäbe. Münster: agenda-Verlag, 1995, S. 142.

Bedürfnisse. Wird bei allen Tätigkeiten und Entscheidungen nur mehr der eigene Vorteil als Bewertungsmaßstab herangezogen, ist es um politisches Engagement schlecht bestellt. Der Mitgestaltungswille ist dann groß, wenn persönliche Betroffenheit oder Identifikation gegeben ist. Dennoch ist die Durchsetzung von definierten Einzelinteressen nicht per se negativ. Die Ausübung und Erweiterung des Repertoires politischer Partizipationsmöglichkeiten ist nicht nur dann zu begrüßen, wenn es um gemeinschaftliche bzw. politische Interessen geht. Dies ist der Nährboden für eine aktive Zivil- oder Bürgergesellschaft, quasi als Vorhof zu einem genuin politischen Engagement.

Demokratisch-politische Partizipation ohne sicht- oder messbaren Erfolg, Interesse an gesellschaftlichen Belangen, Beteiligung an Initiativen, die, wenn überhaupt, nur unter Beteiligung einer großen Anzahl von Individuen wahrgenommen werden – all diese Tätigkeiten bestehen die Bewertung nach individueller Selbstentfaltung nur dann, wenn ihre Ausübung als befriedigend und erstrebenswert erlebt wird. Es bedarf der Rückverlagerung des Politischen in die Sphäre des Individuellen. Nur wer politisches Verhalten als Wert betrachtet, wird sich dafür interessieren, und, ungeachtet der Erfolgsaussichten oder konkreter Ergebnisse, an der Perpetuierung der Möglichkeit politischer Partizipation mitarbeiten wollen. Man hält jedoch nur an etwas fest, was einem wichtig und wert ist. Somit lassen sich Werte aus der politischen Bildung nicht wegdenken. Sie hat in ihrer Konzeption bereits einen gewissen Wertgehalt. Selbstentfaltung und Individualisierung sind der politischen Bildung immanente Tendenzen, sind dies doch Grundsteine einer Verhaltensweise, welche die Übernahme von Verantwortung, Selbstbildung und Gestaltung des eigenen Lebens ermöglichen.

Wem das Gemeinwohl nicht als Wert, das Wohlbefinden und der Respekt anderer Menschen nicht als erstrebenswertes - und im Kontext der Gegenseitigkeit – machbares Gut am Herzen liegt, wer also nicht gemeinschaftliche politische Werte als die seinen verinnerlicht hat, dessen einziges Bestreben wird der eigene maximale Vorteil sein.

Jedoch: die Vermittlung von Werten bzw. eines minimalen Wertekonsenses zur Beachtung von gemeinschaftlichen

Verhaltensweisen muss mit der Vermittlung eines „Wertewissens“⁶¹ korrespondieren. Dies ist ein nicht unwesentlicher Teil der Politischen Bildung, da nur so gewährleistet wird, dass keine transzendenten, quasi in Stein gemeißelten Werte vermittelt werden, deren Veränderbarkeit nicht zur Debatte steht. Wertewissen gibt Hilfestellung und Orientierung im Wertedschungel und schützt vor der Indoktrination, vor der nicht wenige sich fürchten, wenn sie Politische Bildung in der Schule ablehnen.⁶²

„Politische Bildung darf allerdings die kompromißhafte Wertesynthese mit der Rückbesinnung auf [...] Tugenden lediglich als ein Modell aufzeigen und keineswegs seine Befolgung gezielt erwirken. Der mündige Bürger soll vielmehr selbständig, jedoch nicht hilflos alleingelassen, zu einem Wertesystem finden, das sich nicht an trendmäßigen und unreflektierten Vorgaben, sondern an persönlichen und gesellschaftlichen wie politischen Erfordernissen orientiert.“⁶³

Es ist ja im Grunde mit Werten wie mit allen Prinzipien: es kommen früher oder später problematische Situationen, in denen man diese erlernten verinnerlichten Dinge in Frage gestellt sieht. Nur wer mit moralischen, wertebezogenen Fragestellungen konfrontiert wurde, sie auf ihre Ausbaufähigkeit, ihre Grenzen hin zu testen und zu verstehen gelernt hat, wird in schwierigen Situationen, wie sie das Leben oft und unerwartet bereit hält, nicht noch verunsicherter agieren, weil er einen Wert, eine Tugend, ein Grundprinzip in Frage stellen muss, sondern seine Rationalität und seine Urteilsfähigkeit werden ihm/ihr bei der Lösung behilflich sein. Insofern sei hier Reichenbach nicht zugestimmt, wenn er lediglich das Aushalten des eigenen Dilettantismus⁶⁴ und des Lebens generell als Maximalziel von demokratischer (politischer) Erziehung anerkennen will. Für eine Konzeption politischer Bildung ist diese Definition jedoch nicht sinnvoll. Die negative Konnotation eignet sich nicht, politische Bildung als etwas Sinnvolles, sondern bestenfalls „notwendiges Übel“ darzustellen. Außerdem: Was ist Aushalten, wenn nicht auch

⁶¹ STEFFANS, Dagmar: Politische Bildung 2000: Demokratie- und Zukunftsrelevanz als Leitmaßstäbe. Münster: agenda-Verlag, 1995, S. 160.

⁶² Ebd., S. 165.

⁶³ Ebd.

⁶⁴ REICHENBACH, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann, 2001 [Internationale Hochschulschriften; Band 366].

Bewältigen? Antworten wir mit einer Definition: Aushalten wäre dann die Bewältigung des Lebens trotz wiederholten Scheiterns aufgrund der eigenen Unzulänglichkeit.

„Der moderne, d.h. autonome Mensch, der als Individuum die Freiheit der Wahl seines Lebensentwurfs hat und damit aber auch die Verantwortung trägt,...[muss]...ertragen, auf sich selbst zurückgeworfen zu sein.“⁶⁵

Bei der Beschäftigung mit Werten in der Politischen Bildung bzw. in der Bildung im Allgemeinen, kommen wir bald mit den Begriff der Tugend in Kontakt, ein Begriff, der ebenso wie moralische Unterweisung altbacken wirkt und sehr schnell ins Restaurationseck gestellt wird.

Wie aber auch Kompetenz, Selbständigkeit etc. Begriffe sind, deren Inhalt je nach zugrundeliegender Ideologie unterschiedlich interpretiert werden, so ist auch moralische Erziehung nicht automatisch moralisierendes Aufoktroieren eines weltanschaulichen Konzepts oder eben von Werten. Es handelt sich bei Tugenden um ein Konglomerat an Eigenschaften, die wir im alltäglichen Umgang mit anderen in der Gesellschaft, auf zwischenmenschlicher Ebene erwarten; und was im Gegenzug auch von uns selbst erwartet wird.

Es lohnt hier eine Einteilung der Erwartungen, wie sie Erich E. Geißler vorgenommen hat: ⁶⁶

- im Bereich des Berufs: Tüchtigkeit, Brauchbarkeit, Sorgfalt, Genauigkeit, Zuverlässigkeit, Fleiß; Redlichkeit;
- im Umfeld des Staatsbürgers: Rechtsbewusstsein, Verträglichkeit, Zuvorkommendheit [sic], Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft.
- Was den sozialen Verband betrifft, so stoßen wir auf die Verhältnisse: Was begründet Zuneigung und Vertrauen, und was führt zu Abneigung und Haß [sic]?
- Und für das ‚Selbst‘ als Lebensaufgabe erweisen sich Bedingungen von Selbständigkeit wie nüchterne Selbstkontrolle, Disziplin und Selbstzucht von fundamentaler Bedeutung.

⁶⁵ EHS, Tamara: Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Vorträge in der Wiener Volksbildung. Schriften zu Kritikfähigkeit und Rationalismus. Wien: MANZ'sche Verlags- und Universitätsbuchhandlung GmbH, 2007 [Schriftenreihe des Hans Kelsen-Instituts; Band 29], S.2.

⁶⁶ GEISSLER, Erich E.: Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel. Ein Lehrbuch. Würzburg: Ergon Verlag, 2006, S. 69.

Geißler fasst diese Erwartungen als Tugenden zusammen und teilt sie weiter in unterschiedliche Bereiche ein.⁶⁷

- erkenntnisorientierte Tugenden: präzise Kenntnisse, unvoreingenommene Situationsanalysen, sorgfältige Abwägung der verwendeten Mittel, Bedenken der Folgen u.a.m.;
- handlungsbezogene Tugenden: Gemütlichkeit, Genauigkeit, Sorgfalt, Fleiß u.v.a.m.
- ethische Tugenden: Selbstbeherrschung, Redlichkeit und Ehrlichkeit, Wahrhaftigkeit, Zuverlässigkeit, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft u.a.m.

Die ersten beiden ersten Gruppen brauchen das Fundament der ethischen Tugenden, „denn Genauigkeit braucht auch jeder Terrorist“⁶⁸.

Fundamental sind hier die ethischen Tugenden, auf denen letztlich das gegenseitige Grundvertrauen der Individuen untereinander beruht. Während die beiden ersten Bereiche mehr formeller Natur sind, geht es bei den ethischen Tugenden um die Konzeption des Menschen als Mensch, seine Wahrnehmung und das daraus resultierende Verhalten.

Noch völlig unberührt von Institutionenkunde, Einsicht in Zusammenhänge, kritisches Hinterfragen etc. geht es hier zunächst nur um ein von allen akzeptiertes, halbwegs zuverlässiges Regelwerk. Grundlegende Spielregeln, die das Zusammenleben und –arbeiten auf eine gemeinsame Basis stellen und das Leben solcherart einfacher, und sicherer gestalten. Selbstverständlich spielen nie alle nach diesem grundsätzlichen Regelwerk, selbstverständlich stehen auch Grundregeln zur Disposition und sodann wird das kritische Hinterfragen, Nachhaken, protestieren und Handeln – als 2. Schritt bedeutsam.

Natürlich ist die Argumentation zulässig, dass dies grundlegende erzieherische Prozesse sind, die bereits im elterlichen Umfeld stattgefunden haben und für schulische Politische Bildung keine weitere Bedeutung haben sollten. Dahinter steht die leider immer noch häufig anzutreffende Fehleinschätzung, die Schule nicht als sanktionsfreien Raum der Gesellschaft sieht, sondern als Schutzraum, in dem außer-

⁶⁷ GEISSLER, Erich E.: Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel. Ein Lehrbuch. Würzburg: Ergon Verlag, 2006, S. 69.

⁶⁸ Ebd.

schulische und schulische Erziehungsprozesse allen Ernstes nicht ineinandergreifen würden.

Dem möchte ich entgegenhalten, dass die Schule gerade bei Kindern im Volks- bzw. Grundschulalter noch sehr viel erzieherische Gestaltungsmöglichkeiten hat und diese reflektiert und strukturiert nützen sollte. Dies sind die Jahre und die Schule der Ort, wo Kinder den gegenseitigen Umgang miteinander lernen und üben können und wo sie mit der Notwendigkeit zur Begründung von Handlungen konfrontiert werden. Dies wäre auch ein Grund dafür, mit politischer Bildung bereits in der Grundschule zu beginnen. Wenn sie nämlich erst in den Hauptschulen oder der AHS-Unterstufe anfängt, werden Lehrkräfte mit bereits „halbfertigen“, ungehorsamen Jugendlichen konfrontiert, mit denen sie dann erst mühsam das Diskutieren üben müssen. Damit käme eine politische Bildung, die Wissen und Inhalte lehren, zum Erliegen.

Eltern kennen ihre Kinder, und Kinder ihre Eltern. Während Eltern viele Handlungen pragmatisch auf einen möglichst reibungslosen Ablauf quasi im Vorfeld anpassen (um sich Streit und Konflikt zu ersparen – in erster Linie sich selbst, was kein Vorwurf sein soll) oder aber einfach mit Strafe drohen und damit auch den Prozess abkürzen, wissen die Kinder ebenso gut, wie sie ihre Eltern manipulieren können.

Die Lehrkräfte und MitschülerInnen kennen die Kinder nicht in dieser Qualität. Daher kann hier geübt werden, Verhalten zu erklären, zu hinterfragen zu befürworten oder abzulehnen. Im Idealfall wird von den Kindern auch verlangt, dass sie sich selbst befragen und ihre Handlungen begründen. Die Schule darf sich nicht darauf verlassen, dass Eltern diese erzieherische Leistung erbringen. Das Argument, Erziehung ließe sich nicht steuern und soll – Gott bewahre! – ja auch gar nicht gesteuert werden (das wäre ein Fall in die Tyrannei) greift dennoch nicht ganz. Die Unsteuerbarkeit der Erziehung, des Lebens im Allgemeinen entbindet nicht von der Tatsache, dass Menschen aufgrund bestimmter Einstellungen, Wünsche, Motivationen handeln, wie immer diese dann aussehen. Nur weil das Ergebnis nicht bekannt, der Prozess nicht steuerbar ist, heißt das nicht, dass man nicht mit gewissen eigenen Bedingungen Teil des Prozesses ist.

Werte in der politischen Bildung thematisieren genau das und bleiben deswegen ein Teil von ihr. Wenn die Schule nur diesen Komplex mit den einzuübenden grundlegenden Spielregeln ausführt, ist ihr schon viel gelungen. Der Hinweis, dass dies keine Selbstverständlichkeit ist, dass zwischenmenschliche Umgangsformen die Basis für das eigene Verhalten in der Öffentlichkeit ist und dass dies ebenso gefordert wie einklagbar ist, mag als ethische Komponente oder Wert angesehen werden, gehört aber genuin zur Politischen Bildung – das emanzipiert sie von dem bloßen Erlernen von Fähigkeiten, Kompetenzen, Qualifikationen.

3.4. Der Bürger: Leitbild oder Irrweg der Politischen Bildung?

„Ein bewußter Bürger zu sein ist das Privileg derer, die in der Lage sind, mit Verständnis den politischen Teil der Tageszeitung zu lesen, [...] der Gymnasiasten und Studenten, die mit Leidenschaft über eine bessere Ordnung des Gemeinwesens diskutieren, derer, die an ökonomischen Entscheidungen von öffentlicher Tragweite beteiligt sind, der Journalisten und Publizisten, die an der Bildung der öffentlich diskutierten politischen Meinungen mitwirken, derer, die die Mühe nicht scheuen, sich in Parteien, Verbänden und anderer politischer Institutionen zu betätigen. Man mag einwenden, hier lasse man den alten liberalen Begriff des Bildungsbürgers wieder aufleben. Doch dieser Begriff war ja nicht falsch. Er enthielt die richtige Einsicht, daß nur ein Mindestmaß an Bildung zu einer vernünftigen Teilnahme am politischen Prozeß befähige. Falsch war nur die liberale Illusion, daß der normale Gang der bürgerlichen Gesellschaft jedem die gleiche Chance einräume, sich zum Bürger zu bilden.“⁶⁹

1995 postulierte eine Gruppe Politikwissenschaftler, Soziologen und Vertreter der Politischen Bildung in Deutschland im *Darmstädter Appell*, „dass das Ziel politischer Bildungsarbeit im Kern die Befähigung der Schüler zur Wahrnehmung ihrer Bürgerrolle in der Demokratie sein müsse.“⁷⁰ Das nur zwei Jahre später veröffentlichte *Münchener Manifest*, das die Leiter der Bundeszentrale für politische Bildung in Deutschland beschlossen hatten, thematisiert die Notwendigkeit Demokratiekompetenz bei den BürgerInnen zu entwickeln und zu festigen, da der demokratische Rechtsstaat „vom mündigen Mitdenken und Mitun seiner Bürger sowie von ihrer Bereitschaft lebe, sich selbstverantwortlich und sozialverantwortlich ein Urteil zu bilden, in der Verfassung normierte Regeln und Werte zu respektieren und sich für sie zu engagieren. [...] Nur eine Bürgerschaft, die auf qualifizierte Weise am Zustandekommen politischer Entscheidungen teilhabe, stehe auch in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche zur Demokratie. Politische Bildung arbeite für

⁶⁹ EUCHNER, Walter: Bürgerbegriff heute: Emanzipation durch soziale Veränderung. IN: PFIZER, Theodor (Hrsg.): Bürger im Staat. Politische Bildung im Wandel. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer, 1971, S. 18f.

⁷⁰ DETJEN, Joachim: Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung. IN: Politik und Zeitgeschichte. B 25/ 2000. Abgerufen von: http://www.bpb.de/publikationen/7FDXBG,0,0,Die_Demokratiekompetenz_der_B%FCrger.html#art0

eine aktive Bürgergesellschaft, die den Staat als Summe aller Bürger begreife und nicht als dienstleistendes Gegenüber.“⁷¹

Bürger – qualifizierte Beteiligung durch Kompetenz und innere Verfasstheit – Demokratie: hier wird die wechselseitige Abhängigkeit dieser Konzeptionen sichtbar. Eine bestimmte (erwünschte) Staats- und Gesellschaftsform verlangt nach einem bestimmten Typus des Bürgers, der in der Bevölkerung im ausreichenden Ausmaß vorhanden sein muss, und der sich ausreichend oft auf eine bestimmte – nämlich bürgerschaftliche - Weise betätigen soll. Entsprechende Kompetenzen und Werte qualifizieren ihn für das Leben in dieser Staatsform. Hiermit ist nur die Verbindung hergestellt, es wird keine Aussage über die Beschaffenheit des Staates, des in ihm lebenden Bürgers und die Art der Staatskompetenzen getroffen – mit der Einschränkung, dass die Kompetenzen (die ihm jemand vermittelt haben muss) nur in Hinblick auf ihre Wirkung für das gesellschaftliche Leben gesehen werden, die Dimension der individuellen, nicht zielgerichteten Entfaltung wird ausgeklammert.

In einer, wie im obigen Beispiel erwünschten Form der, Demokratie wird ein aktiver und sich als Teil der politischen Gemeinschaft begreifender Bürger verlangt, der seine Demokratiekompetenz nützt um sich für Belange der Allgemeinheit zu interessieren und sich für das Gemeinwohl einzusetzen. Trotz der eindeutig eine individuelle Betätigung implizierenden Termini müsste der Bürger eines autoritär-obrigkeitszentrierten Staates also ein Untertan sein, dessen Kompetenz die klaglose und demütige Anerkennung der Gegebenheiten ist, und der seine Geschicke devot und voll der Hochachtung des Staates in dessen Hände legt.

Auch unterschiedliche Demokratiemodelle gehen mit unterschiedlichen Vorstellungen von der Rolle des Bürgers und seines bürgerschaftlichen Engagements einher. Die Begrifflichkeiten bedürfen also der inhaltlichen Festlegung, zumindest der Eingrenzung.

⁷¹ DETJEN, Joachim: Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung. IN: Politik und Zeitgeschichte. B 25/ 2000. Abgerufen von: http://www.bpb.de/publikationen/7FDXBG,0,0,Die_Demokratiekompetenz_der_B%FCrger.html#art0

In einer etwas allgemeineren Definition von Dolf Sternberger hat ein Bürger „ein gewisses Maß von Selbstbewusstsein, ein offenes Auge für die Interessen des gesamten Gemeinwesens, eine Lust an den öffentlichen Angelegenheiten und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen“.⁷² In einer modernen, wissenschaftlich-nüchternen Konzeption differenziert sich der Bürgersinn aus kognitiven, prozeduralen und habituellen Kompetenzen.

Mit der *kognitiven Kompetenz* ist das Erfordernis eines gewissen Niveaus an Wissen und Lernfähigkeit gemeint, wobei sich das Wissen auf die institutionelle Ordnung des politischen Systems, auf funktionale Zusammenhänge innerhalb dieses Systems bis hin zu seinen weltpolitischen und weltwirtschaftlichen Abhängigkeiten bezieht. *Prozedurale Kompetenzen* sind Kenntnisse und Fertigkeiten, die benötigt werden, um politische Einflussmöglichkeiten und Partizipationschancen auch tatsächlich wahrnehmen zu können. Der Bürger muss zu diesem Zweck Kenntnisse über administrative Zuständigkeiten und rechtliche Verfahren besitzen.

Habituelle Kompetenzen sind Einstellungen oder - in traditioneller Terminologie - Tugenden, die der Bürger dem Gemeinwesen zu dessen Bestandserhaltung entgegenbringen muss. Sie müssen affektiv fest verankert sein, damit sie handlungsmotivierend wirken können. Moderne Demokratien sind in ihren habituellen Erwartungen besonders anspruchsvoll.⁷³

Es sind die habituellen Kompetenzen, die in der „Wertedebatte“ am meisten strapaziert werden. Demokratien bedürfen eines besonders hohen Maßes an Bereitschaft zur Partizipation, und, je komplexer die Lebenszusammenhänge sich gestalten, BürgerInnen mit einem Wertekanon. Auch wenn dieser Begriff, ebenso wie die Tugenden, problematisch und bisweilen völlig antiquiert scheint, so weist er auf den wichtigen Umstand hin, dass die innere Verfasstheit, die Sinne ebenso

⁷² DETJEN, Joachim: Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung. IN: Politik und Zeitgeschichte. B 25/ 2000. Abgerufen von: http://www.bpb.de/publikationen/7FDXBG,0,0,Die_Demokratiekompetenz_der_B%FCrger.html#art0

⁷³ Ebd.

wie der Geist zu bilden seien. „Sinnliche Erfahrung ist Voraussetzung für vernünftige Erkenntnis und diese wiederum Voraussetzung für vernünftiges Handeln:[...] ,Es ist aber nichts in dem Verstand, wo es nicht zuvor im Sinn gewesen.“⁷⁴ Politische Bildung, die „effizient“ nicht Wissen und Werte vermitteln und zu eigenständigem Handeln motivieren will, tut gut daran, neben der kognitiven Ebene auch auf die Erfahrbarkeit der Lerninhalte hinzuarbeiten und Emotionen zuzulassen, um nicht Interesse, wo es entsteht, zugunsten von zu viel Stoff abzutöten.

Ohne der gefühlten Notwendigkeit wird dem staatlichen Gemeinwesen Rechtsgehorsam entgegengebracht, vielleicht eine oberflächliche demokratische Partizipation, die, wie weiter oben bereits aufgezeigt, in ihrer Ausübung meist wenig erfüllend (weil ohne Erfolgsgarantie) ist. Jedoch fehlt der Mehrwert, auf den die Demokratie als Gesellschaftsform angewiesen ist, und aus dem sie ihre Existenz- und Legitimationsgrundlage bezieht.

In den 90er Jahren überwog die Vorstellung des aktiven Bürgers, der Bürger- und Zivilgesellschaft. Mit Blick auf die komplexe, individualisierte und sich sehr schnell verändernde Gesellschaft muss man diese Vorstellung wohl eher in den Bereich der unerreichbaren Ideale verweisen.⁷⁵ Die Menschen brauchen Zeit und Energie zu einem sehr großen Teil für die Bewältigung und ökonomische Sicherung ihres Lebens. Auch wenn das *zoon politikon* im aristotelischen Sinn wohl in fast jedem Menschen schlummert, so findet es in unserer modernen Gesellschaft genug, auch unpolitische, Möglichkeiten der Entfaltung.

Als pädagogische Leitbilder sind die republikanischen Bürger- und Gesellschaftsideale des sich ständig beteiligenden Bürgers unbrauchbar. So wie zu viel Relativismus demotivierend wirkt, bringen zu unerreichbare Ideal nur in demjenigen Ehrgeiz zum Vorschein, der bereits ein hohes

⁷⁴ Teilw. Zitiert nach: DVORÁK, Johann: Volksbildung, politische Bildung und Demokratie in Europa im 16. und 17. Jahrhundert. IN: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 2/1995, S. 54.

⁷⁵ DETJEN, Joachim: Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung. IN: Politik und Zeitgeschichte. B 25/ 2000. Abgerufen von: http://www.bpb.de/publikationen/7FDXBG,0,0,Die_Demokratiekompetenz_der_B%FCrger.html#art0

Maß ein Eigeninitiative in sich hat und somit der politischen Bildung als Befähigung zum Handeln gar nicht bedürfte.

Im Unterschied zum den republikanischen Modellen zugrunde liegende optimistisch-idealistische Bürgerbild sieht die Pluralismustheorie den Bürger als einen seine Eigeninteressen verfolgenden Menschen. Damit richtet sie ihren Bürger eher auf die in der Realität existierenden Menschen aus als auf ein Idealbild.

„Grundsätzlich verlangt die Pluralismustheorie vom Bürger nicht, dass er seine Interessenbindung verleugnet, wenn er das Gebiet des Politischen betritt. Sie erwartet von ihm lediglich, dass er die Spannung zwischen Partikularinteresse und Gemeinwohl nicht aus den Augen verliert und die Gemeinwohlverpflichtung der Repräsentanten respektiert“⁷⁶

Der interessen geleitete Bürger mag eher mit der heutigen gesellschaftlichen Realität korrespondieren, aber ist dieses pragmatische Ideal besser für eine realistische Konzeption der politischen Bildung geeignet? Es scheint zumindest den Bürger von seinem Wirken im Staat bzw. gegenüber dem Staat zu distanzieren. Nicht alles ist dem Bürger möglich, und auch wenn ihm eine selbstbestimmte Bewältigung seines Alltags ermöglicht wurde (durch entsprechende Bildung und Erziehung) bedeutet dies noch lange nicht, dass er willens wäre, dies auch in der politischen Sphäre anzuwenden. Dieses Ideal trennt den Bürger zwar nicht von der ihn umgebenden Gesellschaft, konzidiert aber, dass die Menschen über einen ihnen innewohnenden, und somit natürlichen Gemeinwohlsinn, evtl. nicht verfügen.

Wie kann die Konzeption des Bürgers/der Bürgerin für die Pädagogik fruchtbar gemacht werden, ohne zu realistisch oder zu idealistisch zu sein?

Aufmerksamkeit verdient hier zunächst der Wertewandel in den letzten Jahrzehnten, der in der Bevölkerung neue, flexiblere Wertetypen

⁷⁶ DETJEN, Joachim: Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung. IN: Politik und Zeitgeschichte. B 25/ 2000. Abgerufen von: http://www.bpb.de/publikationen/7FDXBG,0,0,Die_Demokratiekompetenz_der_B%FCrger.html#art0

hervorgebracht hat. Ein weiterer Punkt ist die fehlende oder nur sporadische Bildung, die den Menschen das Bürger-Sein nahe hätte bringen können. Die Bürger heute, so schreibt Detjen kritisch, seien „durch eine brisante Mischung aus Wissensfragmenten, Verständnismängeln und Vorurteilen die eigentliche Schwachstelle und Achillesferse des Gemeinwesens“. ⁷⁷ Die Komplexität gesellschaftlicher Probleme und das Erleben der eigenen Unzulänglichkeit tun ihr übriges, um die politische Apathie der Menschen zu befördern.

Helmut Klages Einteilung von Wertetypen gibt evtl. Einblick. ⁷⁸

- Der Konventionalist oder Traditionalist zeigt eine hohe Pflicht- und Akzeptanzbereitschaft in Verbindung mit einem gering ausgeprägten Bedürfnis nach Selbstentfaltung und aktivem Engagement. Partizipationsbereitschaft ist von diesem Typus kaum zu erwarten.
- Der Idealist kommt größtenteils ohne Pflicht- und Akzeptanzwerte aus. Eindeutig ausgeprägt sind dafür die individualistischen und idealistischen Selbstentfaltungswerte. Partizipationsbereitschaft sei von diesem Typus ohne Frage zu erwarten, jedoch nur sehr begrenzt im Dienste des Gemeinwesens.
- Der Materialist hat nur geringes Interesse an den allgemeinen Problemen von Gesellschaft und Politik. Der hedonistische Teil der Selbstentfaltungswerte bestimmt Haltung und Einstellung dieses Persönlichkeitstypus. Von den Pflicht- und Akzeptanzwerten werden nur bestimmte Segmente wie Ordnung und Gehorsam praktiziert. Dieser Typus neigt zu politischer Passivität und geringem Interesse. Er tritt der Politik aber mit einer hohen Erwartungshaltung gegenüber, was die Erbringung von materiellen Leistungen betrifft.
- Der aktive Realist ist ein die Institutionen und Regeln des Gemeinwesens respektierender, die Notwendigkeit von Leistungsbereitschaft und Selbstdisziplin einsehender, von einem lebhaften Interesse am Gemeinwohl geleiteter und hier auch zum kritischen Engagement bereiter, auf die Verteidigung seiner Rechte und Interessen in der Auseinandersetzung mit Ämtern und Behörden achtender und bei alledem auch auf Autonomie und Selbstentfaltung bedachter Mensch aus der Mitte der Gesellschaft. Seine Pflicht- und Akzeptanzwerte sind in etwa genauso ausgeprägt wie Selbstentfaltungswerte.

⁷⁷ DETJEN, Joachim: Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung. IN: Politik und Zeitgeschichte. B 25/ 2000. Abgerufen von: http://www.bpb.de/publikationen/7FDXBG,0,0,Die_Demokratiekompetenz_der_B%FCrger.html#art0

⁷⁸ DETJEN, Joachim: Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung. IN: Politik und Zeitgeschichte. B 25/ 2000. Abgerufen von: http://www.bpb.de/publikationen/7FDXBG,0,0,Die_Demokratiekompetenz_der_B%FCrger.html#art0

Folgt man Klages Einschätzung, dann wäre der aktive Realist der Idealtyp eines Bürgers in einer modernen Demokratie und die Erziehung der Jugend hin zu einem solchen müsste oberste Priorität haben.

Detjen kombiniert Klages Wertetypen mit der Wahrscheinlichkeit ihres politischen Engagements und kommt dann zu folgenden vier Typen:⁷⁹

- Die Desinteressierten kann man auch als die perfekten Privatiers bezeichnen. Ihnen sind vermutlich viele ordnungsliebende Konventionalisten und die hedonistischen Materialisten zuzurechnen. Diese zahlenmäßig nicht unerhebliche Bevölkerungsgruppe nimmt für sich das Recht in Anspruch, sich um Politik nicht zu kümmern und von ihr in Ruhe gelassen zu werden.
- Die reflektierten Zuschauer oder privaten Bürger setzen sich - mit Ausnahme der hedonistischen Materialisten - aus allen Persönlichkeitstypen zusammen. Diese große Gruppe mischt sich zwar nicht in die Politik ein, nimmt aber Kenntnis von den politischen Abläufen und spricht im jeweiligen persönlichen Umfeld über Politik. Sie geht zur Wahl und beteiligt sich an Abstimmungen.
- Die interventionsfähigen Bürger, die auch als öffentliche Bürger bezeichnet werden könnten, setzen sich aus aktiven Realisten und nonkonformen Idealisten zusammen. Diese Gruppe zeigt zwar kein dauerhaftes politisches Engagement, ist aber fähig und bereit, je nach Situation aktiv in die Politik einzugreifen.
- Die Aktivbürger können als eine Steigerungsform der öffentlichen Bürger begriffen werden. Das Politische nimmt in dieser zahlenmäßig kleinen Gruppe einen sehr hohen Stellenwert ein. Die Angehörigen dieser Gruppe haben sich zur Mitgliedschaft und zur Mitarbeit in Parteien, Interessenverbänden oder ideellen Vereinigungen entschlossen.

Detjen schlägt in der Folge den reflektierten Zuschauer als Minimalziel vor, sowie den Aktivbürger als, wenn auch kaum zu erreichendes, Maximalziel. Ich plädiere jedoch mehr für den Fokus auf die zahlenmäßig größere Gruppe der Desinteressierten. Dies mit der Begründung, dass kaum jemand generell desinteressiert ist. Politische Bildung soll vor allem Menschen bilden, und auch wenn das Ziel das Politische ist, so gibt es sehr viele Vorformen, deren Erreichung bereits erstrebenswert und in der heutigen Gesellschaft auch notwendig ist. Es lohnt die Entdeckung, wie

⁷⁹ DETJEN, Joachim: Die Demokratiekompetenz der Bürger. Herausforderung für die politische Bildung. IN: Politik und Zeitgeschichte. B 25/ 2000. Abgerufen von: http://www.bpb.de/publikationen/7FDXBG,0,0,Die_Demokratiekompetenz_der_B%FCrger.html#art0

viele tatsächlich politisch desinteressiert sind und nicht doch zu einem politisch gebildeten Leben finden können, wenn man ihnen nur die entsprechende Erziehung angedeihen lässt. Das pädagogische Maximalziel scheint mir der interventionsfähige Bürger zu sein.

Dießenbacher hat in seinem Buch über die Bildungs- und Bürgerkonzeptionen zugrunde liegenden Staatsideologien die Fundamentaldemokratisierung der Gesellschaft als die Form der politischen Bildung benannt, welche die Jugendlichen „vor der Rollen-Schizophrenie [bewahrt], in der Rolle des Staatsbürgers an den allgemeinen Angelegenheiten vernünftig und kritisch teilzunehmen, in der Rolle des Gesellschaftsbürgers borniert einseitige Zwecke zu verfolgen oder – etwa in den wichtigen Bereichen von Berufsausbildung und Beruf – als Opfer fremdbestimmter Weisungsbefugnis einseitig zu unterliegen.“⁸⁰

Es wäre jedoch zu hinterfragen, ob in einer modernen demokratischen Gesellschaft der bourgeois vom citoyen überhaupt noch in der Schärfe getrennt werden kann, wenn das Individuum sich entscheidet, politisch zu handeln. Der aktive Realist, wie er weiter oben skizziert wurde, wechselte ständig zwischen diesen beiden „Daseinsformen“ hin und her und dürfte keine weltanschaulichen Probleme damit haben.

Das widerspräche der Forderung, „aus dem ‚bourgeois‘ [müsse] wieder einen ‚citoyen‘ [werden E.Z.], [da] der bloße Gehorsam des Untertans nicht zur Erhaltung des Staates genügt.“ Es bedürfe der ‚virtus civiques‘, die zu pflegen Aufgabe der politischen Erziehung ist.⁸¹

*Citoyenität*⁸² ist ausschließlich eine Bereicherung des persönlichen Lebens eines Individuums, keine Pflicht. Die Motive für Beteiligung oder Enthaltung vom gemeinschaftlichen Leben haben nicht zu interessieren. Sie ist freiwillig und kann auch nicht eingefordert werden, weil kein anderer oder zu wenige sich für gemeinschaftliche Agenden interessieren. Demokratische Erziehung darf nicht das Ziel verfolgen, die Jugendlichen

⁸⁰ DIESENBACHER, Hartmut: Politische Bildung und Staatsideologie. Frankfurt am Main, Köln, 1976, S. 123.

⁸¹ Zitiert nach: ROSSBACHER, Ute Daniela: Die Gedanken über Bildung und staatsbürgerliche Erziehung im Werk von Locke und Rousseau. Ihre Vor- und Wirkungsgeschichte in kulturphilosophischer und kultursoziologischer Sicht. Graz: Karl-Franzens- Universität, Diplomarbeit, 1998, S. 79.

⁸² Reichenbach definiert Citoyenität als stärkere Form der Identifikation mit öffentlichen Verbindungen, als mit dem Begriff der Bürgerschaft normalerweise gemeint ist.

zu möglichst politisch engagierten und /oder selbstlosen BürgerInnen zu erziehen.⁸³

Nicht nur für eine genuin demokratische Erziehung ist der Begriff der Bürgerpflicht missverständlich. Diese Idee ist nicht nur mit einem modernen Demokratieverständnis nicht zu vereinen, sondern ist auch gänzlich unpraktikabel. Wie sollte man versäumte Bürgerpflichten ahnden? Keinesfalls sollte politische Erziehung von diesem begrifflichen Missverständnis geleitet werden. „Verordnete Partizipation ist ein erzieherischer, schulpädagogischer und demokratischer Irrtum. *Citoyenität* muss freiwillig sein oder sie ist nichts wert. Denn entweder steht sie für die Praxis der Freiheit oder nicht.“⁸⁴

⁸³ REICHENBACH, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann, 2001 [Internationale Hochschulschriften; Band 366], S. 413 f.

⁸⁴ Ebd., S. 392.

IV. Politische Bildung und Schule

4.1. Historischer Abriss der Politischen Bildung in Österreich

Die Schule war immer schon Teil des politischen Systems und wurde genutzt, um das von der Obrigkeit gewünschte Verhalten der Bevölkerung anzuerziehen und zu festigen. Über Jahrhunderte hatte die Kirche die österreichischen Schulen fest im Griff. Im 19. Jahrhundert ging diese Ära mit der Machtübernahme durch die Liberalen zunächst zu Ende, ab Beginn der 80er Jahre des 19. Jahrhunderts wurde Religion wieder das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip. Die Rufe nach einer staatsbürgerlichen Erziehung mehrten sich, und einige wenige dachten an mehr als an Staatserziehung. In einer für damalige Verhältnisse bemerkenswerten Prägnanz forderte Adolf Exner, der Rektor der Universität Wien, in seiner Inaugurationsrede politische Bildung als fächerübergreifende Wissenschaft. Schon damals erkannte er die völlig einseitige Gewichtung der Naturwissenschaften gegenüber der Politik und prophezeite, dass das 20. Jahrhundert ein politisches sein würde.⁸⁵

1907 reagierte der Staat auf das Erstarken der Parteien mit der Einführung eines bürgerkundlichen Unterrichts. Dieser war keineswegs dazu gedacht, die alltägliche Politik oder aktuelle Probleme zu analysieren, sondern vielmehr hinter formalen Strukturmerkmalen die politische Realität von Schülern und Lehrern zurücktreten zu lassen.⁸⁶

Nach dem Ersten Weltkrieg durchwehte für kurze Zeit ein neuer Geist das österreichische Bildungswesen. L. Scheuch sagte 1919: „Heute können wir ja sagen, was wir die Jahre hindurch zähneknirschend empfanden: daß die Schule Altösterreichs ein außerordentlich vollkommen entwickeltes Herrschaftsinstrument der Dynastie und der ihr nahe

⁸⁵ WOLF, Andrea (Hrsg.): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Wien: Sonderzahl, 1998, S. 14 f.

⁸⁶ Ebd.

stehenden Klassen war, ein Instrument zur Züchtung gedankenloser, nur auf die Lenkung von oben vertrauender Herdenmenschen.“⁸⁷

Der Sozialdemokrat Otto Glöckel übernahm 1919 das Unterrichtsressort und ging daran, vorsichtig den monarchistischen Verwaltungsapparat seines Ministeriums umzustrukturieren. Er richtete Lehrerkammern ein, um die Kommunikation der Lehrerschaft untereinander zu forcieren, sowie eine Schulreformabteilung.⁸⁸ Die Demokratisierung sollte unter Einbeziehung der Schüler, Eltern und Lehrer gleichermaßen erfolgen und schließlich auch die Öffentlichkeit erreichen. Er dachte Pädagogik weniger als Einhämmern erwünschter Verhaltensformen in jugendliche Köpfe, sondern als „vom Kinde aus“; dem passiven Aufnehmen sollte die schülerische Aktivität folgen.⁸⁹ Grossmann und Wimmer sprechen von einem Nebeneinanderstellen einer neuen, demokratischen Struktur neben die alte, obrigkeitliche Struktur, die von der neuen im Übrigen völlig unberührt blieb:

„Die neugeschaffenen demokratischen Organisationselemente im Schulwesen sollten deshalb eher als Lern- und Erfahrungsfeld wirken, in dem sich behutsam erste Ansätze eines demokratischen Alltagslebens hätten entwickeln können, in der Hoffnung und mit dem längerfristigen Ziel, daß solche Ansätze eines Tages auch auf die obrigkeitlichen Sozialstrukturen des Schulwesens ausstrahlen würden. Hinter einem solchen Konzept einer gezielten ‚Demokratieentwicklung‘ steht die richtige Annahme, daß sich demokratische Verkehrsformen nicht von oben durch Erlaß oder Gesetz anordnen lassen, sondern daß diese für die Betroffenen durch gelungene Erfahrungen und an sich selbst als positiv erlebte Veränderungen zu einem inneren emotionellen Anliegen werden müssen.“⁹⁰

⁸⁷ Zitiert nach: GROSSMANN, Ralph/WIMMER, Rudolf: Schule und politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich (Rudolf Wimmer). Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft m.b.H., 1979 [Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; hrsg. von Paul Kellermann; Band 6], S. 62.

⁸⁸ WOLF, Andrea (Hrsg.): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Wien: Sonderzahl, 1998, S. 15.

⁸⁹ DVORÁK, Johann: Wissenschaftliche Weltauffassung, die Glöckelsche Arbeitsschule und Volksbildung als umfassende Aufklärung. IN: FILLA, Wilhelm (Hrsg.): Universität, Schulreform und Volksbildung. 2. Hietzinger Symposium, 23. - 24. März 1982. Wien: Verband Wiener Volksbildung 1982, S. 27 – 40 [Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung; Bd. 6], S. 30

⁹⁰ GROSSMANN, Ralph/WIMMER, Rudolf: Schule und politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich (Rudolf Wimmer). Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft m.b.H., 1979 [Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; hrsg. von Paul Kellermann; Band 6], S. 85.

Glöckels Ära währte leider nur kurz und die Bemühungen um eine Demokratisierung der Schulen kamen bald zugunsten einer national orientierte Erziehung zum Erliegen.⁹¹

Auch in der staatsbürgerlichen Erziehung der Ersten Republik ging es um die „Liebe zum Volkstum und warme Staatsgesinnung.“⁹² Hierzu ein Beispiel aus den Lehrplänen für die Mittelschulen aus dem Jahre 1928:

„Die staatsbürgerliche Erziehung ,hat insbesondere dafür Sorge zu tragen, daß die Schüler treue und tüchtige Bürger der Republik Österreich werden, die den Gesetzen und Einrichtungen ihres Vaterlandes mit Verständnis und Achtung gegenüberstehen und sich dem staatlichen Ganzen willig und pflichtgetreu einordnen. Sie wird im Zusammenhang damit die Schüler auch die wahre Bestimmung des Berufes begreifen lassen als des Anteiles an Arbeit, den jeder Staatsbürger nach seinen Fähigkeiten zu übernehmen und mit dem Bewußtsein der Verantwortung gegenüber der Gesamtheit zu leisten verpflichtet ist.“⁹³

Auch in der Zweiten Republik wurde eher an Gewöhnung an das Bestehende gedacht, denn an eine demokratische Ausrichtung der Bildung. Dies bedeutete eine Rückkehr auf den Stand von vor 1938 – der ja bereits eine Anknüpfung an die Staatsbürgerkunde aus dem Habsburgerreich war - und eine Unterschlagung einer notwendigen Aufarbeitung des Nationalsozialismus. Statt zur Demokratie wurde zum Österreichbewusstsein erzogen. Es wurde Wert darauf gelegt,

„daß durch die Maßnahmen der staatsbürgerlichen Erziehung Herz und Gemüt der Jugend für die österreichische Republik gewonnen werden und daß die jungen Menschen durch reichliche Gewöhnung nach erfolgter Großjährigkeit ihre staatspolitischen Pflichten im Geiste des österreichischen Volks- und Kulturbewusstseins erfüllen werden.“⁹⁴

Demgegenüber argumentierte Friedrich Korger gegen ein derartiges Erziehungskonzept und erinnerte an „die verhängnisvolle Rolle, die im

⁹¹ WOLF, Andrea (Hrsg.): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Wien: Sonderzahl, 1998, S. 18.

⁹² Zitiert nach: GROSSMANN, Ralph/WIMMER, Rudolf: Schule und politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich (Rudolf Wimmer). Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft m.b.H., 1979 [Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; hrsg. von Paul Kellermann; Band 6], S. 98.

⁹³ Zitiert nach: Ebd., S. 99.

⁹⁴ Zitiert nach: Ebd., S. 131.

deutschen Volk und unter dessen Einwirkung auch bei uns die Pflichtauffassung gespielt hatte“. Eine Erziehung mit demokratischen Grundsätzen wäre dagegen eine, die unter den gegebenen politischen und sozialen Verhältnissen die Fähigkeit zum Nein-Sagen als eine „Vorbedingung des Gemeinschaftslebens“ forcieren würde. „Der einzelne soll den Mut zum selbstverantwortlichen politischen Denken und Handeln haben, er muß im Namen der Menschenrechte Widerstand leisten können gegen etwas, für das eine noch so große Mehrheit von Ja-Sagern gewonnen wurde, wenn es ihm sein Gewissen gebietet.“⁹⁵

Bis in die jüngste Vergangenheit diente das Schulwesen dazu, affirmatives Verhalten und positive Gesinnung zum Staat zu fördern. Obwohl schon seit Jahrzehnten u.a. von politischer Bildung und Erziehung zur Demokratie die Rede ist, hält sich, auch aufgrund der uneingeschränkten Politisierung der Schule durch den Nationalsozialismus und dem daraus resultierenden Wunsch nach Abgrenzung nach dem 2. Weltkrieg, gerade in Österreich die Vorstellung eines politikfreien Unterrichts, welcher neutral Kenntnisse vermittelt.

Diesem „Dogma“ fiel bis jetzt eine strukturierte politische Bildung zum Opfer. Die Schule war jedoch nur scheinbar unpolitisch, weil sie gerade durch das Selbstverständnis der Großen Koalition, mit einer starken Fokussierung der staatsbürgerlichen Erziehung auf den Staat die Schule dem direkten Einfluss der jeweils anderen Großpartei zu entziehen, und durch ihre internen Lebensformen ausgesprochen einseitig Partei nahm für autoritäre Ordnungsvorstellungen und Denkweisen. Der Ursprung in den hartnäckigen Widerständen gegen eine zeitgemäßere Sichtweise von Politik und Politischer Bildung liegt in dieser verdeckten und ungebrochenen Parteilichkeit.“⁹⁶

Dabei eignete sich die Schule, die von allen Jugendlichen besucht werden muss, als Ort für politische Bildung. Nähme die Politik diese Aufgabe

⁹⁵ Zitiert nach: GROSSMANN, Ralph/WIMMER, Rudolf: Schule und politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich (Rudolf Wimmer). Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft m.b.H., 1979 [Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; hrsg. von Paul Kellermann; Band 6], S. 131.

⁹⁶ Ebd., S. 132.

ernst, wären umfassende Änderungen des bestehenden Schulsystems nötig. Neben einer Einführung eines eigenen Fachs und damit der Emanzipation der politischen Bildung von dem Fach Geschichte, wäre auch eine konkrete Umsetzung des Erlasses von 1978, welcher politische Bildung als Unterrichtsprinzip verankerte, erforderlich - in Form von fächerübergreifender Zusammenarbeit des Lehrpersonals und etwaiger schulorganisatorischer Veränderungen, um die Kooperation zu erleichtern und die Schule auch als ein Erfahrungsraum der demokratischen Gesellschaft für die Jugend erfahrbar zu machen. Schließlich wäre eine Lehrerbildung zu verankern, um die LehrerInnen, denen als VermittlerInnen von Bildungsinhalten und als Vorbild besondere Bedeutung zukommt, adäquat auf ihre Aufgaben vorzubereiten.

4.2. Zur gegenwärtigen Situation der Politischen Bildung in Österreich

Wenden wir uns dem Status quo der Politischen Bildung in Österreich zu, dann ist noch immer ein Erlass aus dem Jahr 1978 das zentrale Substrat der Bemühungen um politische Bildung in den Schulen.

Einige Beispiele:

„Im Mittelpunkt steht aber die Frage, wodurch Herrschaft und Autorität von der Gesellschaft als rechtmäßig anerkannt werden: in einem demokratischen Gemeinwesen wird unabänderliches Merkmal sein, daß Autorität und Herrschaft aus der Quelle der freien Bestellung, der freien Kontrolle und der freien Abrufbarkeit durch die Regierten bzw. durch die von diesen eingesetzten Organe geschöpft werden. Dabei wird ein demokratisches Regierungssystem umso erfolgreicher arbeiten können, je mehr der Gedanke der Demokratie auch in anderen Bereichen der Gesellschaft anerkannt wird.“⁹⁷

Es wird von Grundwerten gesprochen: „Friede, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit sind Grundwerte, auf denen jede menschliche Gesamt-

⁹⁷ http://www.eduhi.at/dl/Grundsatzterlass_Politische_Bildung_deutsch.doc

ordnung und somit jedes politische Handeln beruhen muß. Dabei muß aber bewußt bleiben, daß diese Grundwerte oft in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen und daß auch bei gleichen ideellen Ausgangsvorstellungen verschiedene Auffassungen über die Verwirklichung dieser Ideen in einer bestimmten Situation bestehen können.“⁹⁸

Der Erlass positioniert politische Bildung in drei Bereichen: ⁹⁹

- als Vermittlung von Kenntnissen und Wissen
- Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten
- als Weckung von Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem Handeln

Er schließt seine grundsätzlichen Feststellungen mit der Übertragung dieser Aufgaben und deren Umsetzung an die LehrerInnen „als Unterrichtsprinzip im Rahmen der durch Schulart, Schulstufe und Unterrichtsgegenstand gegebenen Möglichkeiten.“¹⁰⁰

Von den nachfolgenden Zielvorstellungen ist besonders die zweite interessant:

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.¹⁰¹

Hierzu nun einige kritische Anmerkungen. Im Erlass ist vom Staat keine Rede mehr, aber von der Demokratie. Durch die mehrfache Betonung der

⁹⁸ http://www.eduhi.at/dl/Grundsatzlerlass_Politische_Bildung_deutsch.doc

⁹⁹ Ebd.

¹⁰⁰ Ebd.

¹⁰¹ Ebd.

Demokratie als Gesellschaftsform darf von einer Erziehung zur Demokratie im weitesten Sinne gesprochen werden.

So weit, so gut. Die Art der Umsetzung jedoch steht auf einem anderen Blatt. Mit der Tatsache, dass auf ein die grundlegende Einführung eines Fachs zugunsten des Unterrichtsprinzips verzichtet wird, hat man eine damals – im Jahr 1978 – wie heute „bildungspolitische Grundsatzentscheidung“¹⁰² auf ein Seitengleis gelegt und damit eigentlich dagegen entschieden.

Aus den Büchern von Grossmann/Wimmer und Wolf wird ersichtlich wie umkämpft die Einführung eines Fachs war.

„Die Regierungsvorlage fand [...] hinsichtlich der fachmäßigen Institutionalisierung der Politischen Bildung im Parlament auch keine Mehrheit. Im Ministerium faßte man daraufhin den Beschluß, auf dem Erlasswege – also ohne gesetzliche Maßnahmen – neue Anregungen an die Lehrer heranzutragen. Dies bedeutete die vorläufige Beschränkung aller weiteren Reformbemühungen auf die Forcierung der Politischen Bildung als allgemeines Unterrichtsprinzip und den Verzicht auf ein eigenes Fach.“¹⁰³

Überspitzt könnte man sagen, dies ist eine österreichische Art der Einführung von politischer Bildung. Irgendwie ist sie schon da, aber vielleicht merkt's keiner. Ein Unterrichtsprinzip in seiner Umsetzung zu kontrollieren ist unmöglich, da die Umsetzung allein im Ermessen der/des Lehrenden liegt. Und die wenige Substanz, die in diesem Erlass noch gelegen hätte, ist ebenso verpufft, da

„eine konsequente Realisierung [...] bedeutet nicht nur ein eindeutiges Mehr an sozialwissenschaftlicher Aufklärung, sondern bedeutet auch, daß sämtliche Lehrgegenstände, d.h. alle schulischen Inhalte, auf ihren politisch bildenden Stellenwert hin zu befragen sind und dass dieser Stellenwert in der Schule auch zu verdeutlichen ist.“¹⁰⁴

¹⁰² FILZMAIER, Peter: Politische Bildung und Demokratie in Österreich: Trends, Problembereiche und Perspektiven. IN: DIENDORFER, Gertraud/STEININGER, Sigrid (Hrsg.): Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandsaufnahme, Praxis, Perspektiven. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2006, S. 49.

¹⁰³ GROSSMANN, Ralph/WIMMER, Rudolf: Schule und politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich (Rudolf Wimmer). Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft m.b.H., 1979 [Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; hrsg. von Paul Kellermann; Band 6], S. 136.

¹⁰⁴ WOLF, Andrea (Hrsg.): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“. Wien: Sonderzahl, 1998, S. 50.

Das wiederum hätte eine Änderung in der Aus- und Fortbildung der PädagogInnen bedeutet, damit ihnen noch vor ihren Auszubildenden die politische Bedeutung ihrer Lehrinhalte in einschlägigen Seminaren verdeutlicht wird.¹⁰⁵ Und mit dieser Forderung befinden wir uns eigentlich schon in der Gegenwart, da bis heute die Ausbildung nicht befriedigend erweitert wurde und selbst in den Schultypen, wo es politische Bildung als Fach gibt, wohl kaum die politische Bildung unterrichtet wird, die weiter oben gefordert wurde.

Grossmann und Wimmer bewerten den Erlass folgendermaßen:

„Die endgültige Fassung des Erlasses brachte dem Lehrer keine eindeutige Antwort auf diese Fragen [Ausmaß sozialer Aufklärung über die Lebenswirklichkeit der Menschen, Rasonieren über gesellschaftliche Problemstellungen; Anm.] Die kritischen Formulierungen sind eindeutig abgeschwächt und gekürzt worden; die verwendete Sprache wurde dadurch noch um einige Stufen abstrakter, ein Umstand der sich aus dem Kompromisscharakter des Ergebnisses erklärt, und der die Subsumption sehr unterschiedlicher, einander widersprechender Positionen unter den Erlaß ermöglichte. Trotzdem gilt es zu betonen, daß mit diesem Dokument die normative Grundlage geschaffen wurde, die auf breiter Basis der sozialwissenschaftlichen Denkweise gerade auch in ihrer gesellschaftskritischen Intention in der Schule neben den traditionellen Denkformen ihren Platz sichern kann.“¹⁰⁶

Man möchte ihnen antworten, dass dieser Platz bis heute ein marginaler ist.

Auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur kann man zu politischer Bildung zunächst dieses lesen:

„Die österreichische Schule kann die im §2 des Schulorganisationsgesetzes u.a. formulierte Zielsetzung, Schülerinnen und Schüler *„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*

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ GROSSMANN, Ralph/WIMMER, Rudolf: Schule und politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich (Rudolf Wimmer). Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft m.b.H., 1979 [Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; hrsg. von Paul Kellermann; Band 6], S. 142.

gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken, nur erfüllen, wenn sie Politische Bildung bei Kindern und Jugendlichen **entsprechend berücksichtigt**. [...]

In einer Zeit, die durch steigende Komplexität in allen Lebensbereichen – Globalisierung, Phänomene der "Mediendemokratie", [...], veränderte Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, ungleiche Macht- und Ressourcenverteilung zwischen Frauen und Männern sowie zwischen den Generationen –, gekennzeichnet ist, bedeutet Politische Bildung einen aktiven Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte. "¹⁰⁷

Wie wird der „aktive Beitrag“ der Politischen Bildung schulisch umgesetzt?

“Seit 1978 ist der Grundsaterlass zur Politischen Bildung – die rechtliche Basis des Unterrichtsprinzips Politische Bildung – in Kraft. Im Sinne des Unterrichtsprinzips Politische Bildung, d. h. der Behandlung politischer Themen in allen Gegenständen und auf allen Schulstufen, und den ihm zugrunde liegenden Grundsaterlass sind Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen und Gegenstände **eingeladen**, von den Angeboten der Abteilung Politische Bildung und Umweltbildung und des Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule Gebrauch zu machen.“¹⁰⁸

Noch belangloser könnte es kaum sein. Einige weiterführende Dokumente zur Handhabung politischer Bildung in den einzelnen Schultypen und –stufen geben etwas mehr Einblick – vor allem lässt sich feststellen, dass nach Abschluss der 8. Schulstufe nicht mehr alle gleich befähigt bzw. politisch gebildet werden.

So ist bei der „Politischen Bildung im Lehrplan der Volksschule“ sehr wohl wieder von Österreich, allerdings in Kombination mit der Demokratie die Rede: „Die jungen Menschen sollen zu **gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten** Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden.“¹⁰⁹

Unter Volksschule als sozialer Lebens- und Erfahrungsraum steht zu lesen, dass

¹⁰⁷ http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/politische_bildung.xml Hervorhebung E.Z.

¹⁰⁸ http://www.politischebildung.schule.at/index.php?basiskat=7177&kthid=9697&s=1&real_artikel_kthid=&no_sub_kats=1&activate_noaddline=1&suchtext=&artikelid=43761
Hervorhebung E. Z.

¹⁰⁹ <http://www.eduhi.at/dl/Volksschule100001.pdf>, S. 1.

„neben sachlichem Lernen findet in der Schule immer auch soziales Lernen in unterschiedlichen Formen und Situationen statt. Dies wird insbesondere dann der Fall sein, wenn Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bzw. Kinder mit Behinderungen (Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf) sowie Kinder mit speziellen Bedürfnissen gemeinsam unterrichtet werden.[...] Konflikte, die sich aus dem Zusammenleben bzw. aus Interessenunterschieden ergeben, müssen frühzeitig zum Gegenstand gemeinsamer Reflexion gemacht werden.“¹¹⁰

Ähnliches wird über den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (Interkulturelles Lernen) gesagt. Es mag hier nicht so gemeint sein, aber zwei konfliktbehaftete Momente der Unterrichtsgestaltung, nämlich die Integration von Kindern mit Behinderung und jene von Kindern mit Migrationshintergrund als Aspekte der politischen Bildung auszugeben, halte ich für kühn. So wichtig und richtig es sein kann, wenn Kinder von der ersten Klasse der Volksschule weg mit Kindern anderer Herkunft und mit anderen Lebensumständen konfrontiert werden und die LehrerInnen den friedlichen Umgang miteinander einüben, so sehr werden damit doch die vielen Konflikte, die auftreten können, statt als Probleme, als spannende Möglichkeiten der interkulturellen Lernens gedeutet.

Wollte man ermessen, wo die meisten Bemühungen bezüglich politischer Bildung unternommen werden, ein Blick auf die Länge der hier zitierten Quellen gibt Aufschluss. Bevor aufgrund der Senkung des Wahlalters eilig ein gemeinsames Fach für SchülerInnen der AHS und der Hauptschule eingeführt wurde, war mehr als offensichtlich, dass politische Bildung in der Hauptschule nicht einmal einen geheuchelten Platz fand. Es ist entwaffnend, dass die Ausführungen zu politischer Bildung im Lehrplan der Hauptschule auf einer Seite Platz finden. Sogar das Dokument der Volksschule kommt auf zwei Seiten.¹¹¹

In dem neuen „Kommentar zum Lehrplan der Hauptschule und AHS Unterstufe“, der dem hastig eingeführten Pflichtfach „Geschichte und

¹¹⁰ <http://www.eduhi.at/dl/Volksschule100001.pdf>, S 1f.

¹¹¹ <http://www.eduhi.at/dl/Hauptschule.doc>

Politische Bildung“ in der 8. Schulstufe in der Hauptschule und der AHS folgt, wird darauf hingewiesen, dass „der internationalen und nationalen fachlichen Auseinandersetzung folgend mit diesem Lehrplan ein grundsätzlicher Wechsel von der dominierenden Inhaltsorientierung (Stoff) hin zur Kompetenzorientierung (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften) im Fach Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung vollzogen [wird].“¹¹²

Grund für diesen „Paradigmenwechsel“ ist die Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre. „Sechzehnjährige Österreicher/-innen sollten am Ende ihrer Schulzeit mündige, wahlberechtigte Staatsbürger/innen sein. Die Schule trägt zur Erreichung dieses Ziels zwar bei, gleichzeitig muss hier einschränkend festgestellt werden, dass die politische Sozialisation vorrangig über peer groups, Medien, Elternhaus, außerschulische Institutionen u.a. verläuft. Der Unterricht soll in diesem Zusammenhang einen Raum bieten für kritische Reflexion und für Probehandlungen.“¹¹³

Die folgenden Seiten beinhalten Erklärungen und didaktische Beispiele zu den zu erwerbenden historischen und politischen Kompetenzen. Zu erwerben sind politische und historische Sach-, Methoden-, Frage-, Orientierungs-, sowie politische Urteils- und Handlungskompetenzen.

„Die beschriebenen Kompetenzen sind als Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung und -gestaltung heranzuziehen. Die Themenbereiche sind bezogen auf die zu erwerbenden Kompetenzen sorgfältig und begründet auszuwählen.“¹¹⁴

Abgesehen von einigen Unschärfen – warum steht z.B. die politische Handlungskompetenz vor der Urteilskompetenz? – haben die AutorInnen ein sehr umsichtiges Dokument verfasst, das durchaus der politischen Bildung ebenso viel Platz einräumt wie der Geschichte. Positiv ist die Sichtbarmachung von Geschichte als Konstruktion und der unterschiedlichen (ideologischen) Aufladung von Begriffen, die ausdrücklich gewünscht wird.¹¹⁵ Einzig die didaktische Handhabung der

¹¹² http://www.politik-lernen.at/site/article_detail.siteswift?so=all&do=all&c=download&d=article%3A105418%3A1 S. 2.

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Zitiert nach: Ebd., S. 8.

¹¹⁵ Ebd. S. 5f.

politischen Handlungskompetenz ist problematisch: „Es scheint aus didaktischer Sicht wenig ertragreich, dieses Thema in Form von theoretischem Wissen (Wo darf ich wie mitbestimmen?) zu vermitteln. Hier bieten sich Rollen- und Simulationsspiele an, in deren Rahmen die Schüler/innen sanktionsfrei Handlungsspielräume (wählen, Petitionen verfassen etc.) erproben können.“¹¹⁶

Aber es ist in jedem Fall notwendig, wenigstens einen kurzen Abriss darüber zu geben, wer, wo, wann, warum mitbestimmen darf. Bei Simulationsspielen bekomme ich nur einen Eindruck davon, was ich wann tun kann, warum? und warum nicht? und wo noch? wird damit nicht hinreichend beantwortet.

Das jetzt neu eingeführte Fach in der Unterstufe soll nicht noch ohne erste konkreten Erfahrungen schlecht geredet werden. Jedoch möchte ich bezweifeln, dass sich an der Grundeinstellung, politische Bildung sei ausreichend im gegenwärtigen Schulsystem repräsentiert, viel geändert hat.

In der Oberstufe der AHS ist Politische Bildung nach wie vor kein eigenständiges Fach, sondern ein Annex an "Geschichte und Sozialkunde". PB wird also eindeutig in diesem Bereich verortet. Das ist zwar einerseits konsequent, da ja auch in der Unterstufe Geschichte und politische Bildung verbunden werden, andererseits liegt dahinter wohl die Vermutung, dass politische Bildung, in den ihr verwandten Stoff eingebettet, ihre Wirkung auf jeden Fall entfalten wird.¹¹⁷

„Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, Sachverhalte und Probleme in ihrer Vielschichtigkeit, ihren Ursachen und Folgen zu erfassen und ein an den Menschenrechten orientiertes Politik- und Demokratieverständnis zu erarbeiten. Dies verlangt eine entsprechende Praxismöglichkeit im Lebens- und Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler.“¹¹⁸

„Breiter Raum ist dem Dialog zu geben. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, ist auch im Unterricht kontrovers darzustellen. Unterschiedliche Standpunkte,

¹¹⁶ Ebd. S. 10.

¹¹⁷ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/9431/VO_LP_AHS03.pdf S.2 ff.

¹¹⁸ http://www.politik-lernen.at/politiklernen/resources/oldbin/_data/pdf/AHS_Oberstufe_akt2008.pdf S. 2

verschiedene Optionen und Alternativen sind sichtbar zu machen und zu erörtern. Lehrerinnen und Lehrer haben den Schülerinnen und Schülern ausreichend Platz zu lassen für gegensätzliche Meinungen, für die auch Argumente und Materialien eingebracht werden sollen. [...]Auf diese Weise ist ein wichtiges Anliegen des Unterrichts, die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Urteil, zur Kritikfähigkeit und zur politischen Mündigkeit zu führen, umzusetzen.“¹¹⁹

Man muss sich schon sehr wundern, woher die Lehrkräfte, die kaum den Stoff von Geschichte und politischer Bildung bewältigen können, für entsprechende Praxismöglichkeiten die Zeit und die SchülerInnen neben ihren vielfältigen Pflichten das Engagement nehmen werden. Ironischerweise verlangt man hier von den SchülerInnen eigentlich das, was man ihnen durch politische Bildung erst beibringen soll.

In der Handelsakademie sind Geschichte und Politische Bildung getrennt. Allerdings werden hier Geschichte und Sozialkunde und "Politische Bildung und Recht" auf zwei Schulstufen konzentriert (drei Wochenstunden für Geschichte und Sozialkunde in der 3. Schulstufe, zwei in der 4. bzw. drei Wochenstunden für politische Bildung in der 4. Schulstufe).¹²⁰

Hier ist besonders interessant, dass noch bis zum Frühjahr dieses Jahres SchülerInnen der Handelsakademie Kompetenzen erlernen sollten – und zwar Sach- und Orientierungskompetenz, Frage- und Handlungskompetenz, Konstruktions- und Dekonstruktionskompetenz. Die einzige „Nicht-Kompetenz“ kam zum Schluss. Die SchülerInnen sollen:

„...im Sinne der politischen Bildung demokratische, den Werten der Menschenrechte verpflichtete, Grundhaltung lernen, zu aktiver Teilnahme am öffentlichen Geschehen fähig werden und auf der Basis von reflektierter Identität die Bereitschaft zur unvoreingenommenen Begegnung und Auseinandersetzung mit Fremden und Fremdem entwickeln sowie Missbrauch von Macht, Rechtsnormen und politischen Institutionen erkennen und diesem begegnen können.“¹²¹

¹¹⁹ http://www.politik-lernen.at/politiklernen/resources/oldbin/_data/pdf/AHS_Oberstufe_akt2008.pdf , S.3.

¹²⁰ <http://www.eduhi.at/dl/HAK100001.doc> S. 1.

¹²¹ Ebd. S. 2.

Jetzt hingegen muss die Politische Bildung noch weiter hinter dem Recht zurücktreten, als sie es wahrscheinlich vorher schon musste. Die Schülerinnen und Schüler sollen stattdessen

- wesentliche rechtliche Informationsquellen unter Verwendung moderner Datenbanken zielorientiert nutzen können,
- ihre Kenntnisse über österreichisches und europäisches Recht aktualisieren, erweitern und in die Praxis umsetzen können,
- Entwicklungstendenzen der heutigen Gesellschaft kennen, sozialkritisch, konsumkritisch und umweltbewusst handeln,
- ihre Rechte und Pflichten als Bürgerinnen und Bürger, insbesondere als Unionsbürger, im öffentlichen Bereich und in der Gesellschaft kennen und verantwortungsbewusst wahrnehmen können.
- rechtliche Kenntnisse erwerben, die sie befähigen, in einfachen Rechtsangelegenheiten eigen-ständig tätig zu werden bzw. über die Wege der Rechtsdurchsetzung Bescheid zu wissen und
- mit Rechts- und Wirtschaftsfachleuten fachbezogen kommunizieren können.“¹²²

Da der politischen Bildung, den Kompetenzen und allen dafür nötigen Inhalten jetzt so gewichtig Platz in den Unterstufen eingeräumt wurde, kann die Handelsakademie nun wieder die wirklich wichtigen Dinge lehren. Dies ist eine bedenkliche Änderung: Es wird offenbar, dass immer noch die Vorstellung, politische Bildung – oder das, was man davon im Fach Geschichte und Politische Bildung eben unterbringt - ließe sich in einigermaßen kurzer Zeit zielgerichtet vermitteln, existiert. Eine einmalige Sache, die keiner Kontinuität, keiner Wiederholung, keines echten Tiefgangs bedarf. Im besten Fall versteht man unter politischer Bildung die obgenannten Kompetenzen, deren schnelles Erlernen forciert werden soll. Es steht jedoch zu befürchten, dass hier wieder einmal eine bildungspolitische Grundsatzentscheidung getroffen wurde – und zwar negativ.

¹²² http://www.politik-lernen.at/politiklernen/resources/oldbin/_data/pdf/HAK_akt2008.pdf S 1.

4.3. Schule als Ort der Politischen Bildung

Wieviel man ihnen auch an Lehren auf den Weg gibt und an noch so ausgeklügelten Lebensregeln ihnen täglich einprägt, was ihr Benehmen am meisten beeinflussen [sic] wird, wird die Gesellschaft sein, in der sie verkehren, und die Art, wie ihre Umgebung sich benimmt. Kinder [...] folgen meist einem Beispiel. Wir sind alle eine Art Chamäleon, und nehmen die Farbe der Dinge an, die in unserer Nähe sind; also darf man sich darüber nicht bei Kindern wundern, die besser verstehen, was sie sehen, als was sie hören.“¹²³

Erinnern wir uns nochmals an Wolfgang Sanders Aussage zur Werteerziehung – „Schule – als Institution – erzieht“. Man kann das Schulklima nicht ausklammern, aber soll man den politischen Einfluss auf die Kinder weiter ausdehnen und überhaupt Politische Bildung in Schulen unterrichten? Ist dies nicht eine moralische Untiefe, da die Jugendlichen Schulen besuchen müssen und der Umsetzung eines Unterrichtsprinzips, einem Pflichtfach nicht entkommen könnten?

Die Lage der politischen Bildung in Österreich liefert wenig Anlass für solche moralischen Bedenken – ein zahnloses Unterrichtsprinzip keine wirklich eigenständigen Fächer, sondern nur Mischformen. Dennoch finden sich zahlreiche ExpertInnen, die schon vor Jahrzehnten die Einführung von Politischer Bildung in den Schulen gefordert haben. Die Vermittlung von Herrschaftswissen soll durch ein Steuerungsinstrument der Herrschaft geschehen.

„Daraus ergibt sich eine aufklärerische Funktion der Schule, die die Machtzusammenhänge in Politik und Wirtschaft durchsichtig machen muß, statt sie – wie es noch vielfach üblich ist – mit Begriffen wie ‚Autoritätsverfall‘, ‚Entwurzelung‘ oder ‚Vermassung‘ nur zu dämonisieren und damit die eigene Unaufgeklärtheit zu kaschieren. Ein Schulsystem muß daher entwickelt werden, das kritisches Denken, Eigeninitiative sowie Selbständigkeit fördert und der Jugend einem freien Raum zur Verfügung stellt, um

¹²³ Zitiert nach: ROSSBACHER, Ute Daniela: Die Gedanken über Bildung und staatsbürgerliche Erziehung im Werk von Locke und Rousseau. Ihre Vor- und Wirkungsgeschichte in kulturphilosophischer und kultursoziologischer Sicht. Graz: Karl-Franzens- Universität, Diplomarbeit, 1998, S. 51.

verantwortungsbewußtes Handeln einüben und selbst Erfahrungen gewinnen zu können.“¹²⁴

Allerdings gibt es auch den Einwand, dass politischer Unterricht in der Schule nicht notwendig sei, da die alltägliche Konfrontation mit den Möglichkeiten zu politischer Beteiligung bereits einen Lerneffekt haben würde. Die Annahme also, Menschen könnten politisch gebildet handeln, wann immer sie die Neugier packt und die einzige Aufgabe der Gesellschaft erschöpfe sich darin, Beteiligungsmöglichkeiten zu bieten. Jedoch ist dieser Optimismus unangebracht. Selbst wenn Menschen von aus sich selbst die Notwendigkeit und/oder Freude am öffentlichen Leben entdecken, so wird durch bloße Praxis oder die Teilnahme an irgendwelchen nichtstaatlichen Gruppierungen weder politische Beteiligung erlernt, noch etwas über politische Beteiligung gelernt.¹²⁵

Kymlicka geht noch weiter und beantwortet die Frage nach der Legitimationsbasis der Vermittlung von staatsbürgerlichen Tugenden in der Schule, in dem er sie umdreht. Welche Institutionen, wenn nicht die der Schule solle denn strukturiert politisch bilden?

„Civil-society theorists demand too much of voluntary associations in expecting them to be the main school for, or at small-scale replica of, democratic citizenship. While these associations may teach civic virtue, that is not their *raison d'être*.[...]It seems we cannot rely on the market, the family, or the associations of civil society to teach civic virtue. People will not automatically learn to engage in public discourse, or to question authority, on any of these spheres, since these spheres are often held together by private discourse and respect for authority.“¹²⁶

Sogar Reichenbach sieht in der Schule die Möglichkeit der Vermittlung von Aspekten der von ihm gemeinten *Citoyennität*. Wiewohl er sich streng gegen die Vermittlung von gemeinschaftlichem Engagement als einem verpflichtenden Teil einer demokratischen Erziehung verwahrt, gibt es einen Aspekt politischer oder gemeinschaftlicher Bildung, der Kenntnissen

¹²⁴ SCHAUSBERGER, Norbert: Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie. Wien, München: Jugend und Volk, Verlagsgesellschaft m.b.H., 1970, S. 18.

¹²⁵ KYMLICKA, Will: Education for Citizenship. Wien: Institut für Höhere Studien, 1997 [Reihe Politikwissenschaft/ Political Sciences Series No. 40], S. 10.

¹²⁶ Ebd..

und Engagement vorgelagert ist, dessen Bedeutung aber ebenso essenziell ist.

„Konzeptionen zur demokratischen Erziehung, welche das Problem ignorieren, unterliegen einem Selbstmißverständnis und sind weniger Modelle *demokratischer* als vielmehr *sozialer* bzw. *gemeinschaftlicher* Erziehung, d.h. sie verfehlen damit gewissermaßen die Pointe der Polis: statt in die Praxis der Freiheit einzuführen, führen sie in ein gemeinsames Gut ein, das den Einzelnen verpflichtet. Damit keine Mißverständnisse aufkommen, sei nochmals betont, daß das letztere sowohl ethisch legitim als auch pädagogisch notwendig sein mag, aber es handelt sich dann nicht um dezidiert *demokratische* Erziehung.“¹²⁷

Hingegen ist es von eminenter Bedeutung als öffentliches Wesen über Umgangsformen zu verfügen. Hier trifft sich Reichenbach mit Geißlers Tugenden wenn er schreibt, es sei keineswegs unerheblich, „ob den Individuen ein bestimmtes Repertoire an Umgangsformen zur Verfügung steht, das es sich in der Begegnung mit Anderen angeeignet hat, ja stetig einübt und ausübt, und welches ihm ermöglicht, zahlreiche Aspekte des gesellschaftlichen Lebens zu genießen und als spielerischen Reichtum zu erfahren, oder ob seine Möglichkeiten diesbezüglich sehr beschränkt sind.“¹²⁸

In diese Kerbe schlägt auch Thuller, wenn sie fordert, dass ein „nichtverletzender Umgang“¹²⁹ miteinander in der Schule gelehrt und eingeübt werden soll. Geduld, Frustrationstoleranz, Phantasie, Kreativität und Eigenverantwortlichkeit müssen auch und gerade mit „Fremden“ in der Schule gelernt werden. Die Lehrpersonen sollten aber mehr „animieren“, als lehren.¹³⁰

Mit ein Ziel des politischen Bildungsprozesses in der Schule ist „die verantwortungsbewusste Mündigkeit, d.h. die Fähigkeit, sittliche und soziale Normen und deren Verbindlichkeit unabhängig von äusseren [sic]

¹²⁷ REICHENBACH, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann, 2001 [Internationale Hochschulschriften; Band 366], S. 396 (Hervorhebung im Original).

¹²⁸ Ebd. S. 392 (Hervorhebung im Original).

¹²⁹ THULLER, Gabriele: Organisierte Bildung und sozialer Wandel. Zur Funktion der Vermittlung von Schule und Gesellschaft durch die Rolle des Lehrers. Klagenfurt: Universität Klagenfurt, Diplomarbeit, 1988, S. 123 f.

¹³⁰ Ebd., S. 12.

Bestimmungsgründen und Autoritäten zu erkennen und anzuerkennen und entsprechend eigenverantwortlich zu handeln.“¹³¹

Lehrkräften muss das Beispiel abverlangt werden können, bei konträren Anschauungen wertkonsequent und begründet zu handeln. Damit ist angedeutet, dass die Ausbildung des Lehrpersonals genauso viel Bedeutung im Rahmen der politischen Bildung in der Schule zukommt, wie dem Unterricht selbst. Die Vermischung von Vorbildfunktion und Vermittlung von Kenntnissen gewinnt in der politischen Bildung noch einmal an Wichtigkeit.¹³²

„Ein Lehrer hat im Verlauf seines Studiums wenig bis überhaupt keine pädagogischen Kenntnisse oder Fähigkeiten erwerben können. Er unterrichtet relativ große Klassen, die zudem permanent fluktuieren – sodass es pro Woche nicht mehr als sechs Stunden in einer Klasse verbringt. Der einzelne Schüler bleibt unter diesen Umständen relativ anonym. An eine intensive Beziehung im Sinne des pädagogischen Verhältnisses ist daher kaum zu denken. Der Lehrer ist bestenfalls in der Lage, den Schülern bestimmte Wissensgebiete nahezubringen (und oft nur in einer Weise, die es dem Schüler erlaubt, das erworbene Wissen im Unterricht wiederzugeben). Er weiß jedoch relativ wenig über die emotionalen oder sozialen Prozesse, die sich im Rahmen der Unterrichtsstunde oder gar in der unterrichtsfreien Zeit bei den Schülern vollziehen. Trotzdem besteht zwischen ihnen und ihm ein Verhältnis, das auch die persönliche Entwicklung der Heranwachsenden beeinflusst. Er lebt also in einer pädagogischen Beziehung, auch wenn er nicht adäquat mit ihr umgehen kann. Mehr noch – der Umgang mit seinen Schülern zwingt ihn, das fehlende pädagogische Wissen und Können nachträglich zu erwerben – oft erst im Laufe langer, meist sehr leidvoller Erfahrungen.“¹³³

Für die Schule, und im besonderen für die politische Bildung, ist es also notwendig die Übereinstimmung von pädagogischem Anspruch und pädagogischer Praxis zu beachten. Nichts wird schneller unglaublich, als Politische Bildung, deren Inhalte und nicht auch im Umgang an der Schule erfahrbar wird. Nur dann kann gelingen, dass die

¹³¹ LATTMANN, Urs Peter/METZ, Peter: Bilden und Erziehen. Eine Einführung in pädagogische Themen, Gestalten und Epochen. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer, 1995 [Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern; Band 7], S. 65.

¹³² Auch wenn ein nicht unbedeutender Teil der LehrerInnen gerne die Vorbildfunktion ihrer Person wie der Schule gerne ausklammern.

¹³³ PETERHOOF, Klemens A.M.: Der Lehrer, das pädagogische Verhältnis und die Unpersönlichkeit schulischen Lernens. IN: MAUERMANN, Lutz (Hrsg.): Lehrer als Erzieher. Chancen, Perspektiven und Grenzen erzieherischen Handelns in der Schule. Donauwörth: Ludwig Auer GmbH, 1987, S. 107.

Heranwachsenden auch verstehen, wo Emanzipation, Demokratisierung und Selbstbestimmung auf pädagogische Notwendigkeiten und Zwänge treffen. Um die Spannungen dieser Verhältnisse zu ertragen, bedarf es einer sorgfältigen und überdachten Vorbereitung der Schule und ihres Personals und somit einer Ausbildung der LehrerInnen, die es ihnen erlaubt, ein sowohl aufgeklärtes, aber auch abgeklärtes Selbstverständnis für ihre Rolle in der pädagogischen Praxis zu finden, um die Qualität ihrer Arbeit nicht durch Frust und Unflexibilität zu schmälern. Die beste Reform der Schule bleibt unvollständig, wenn sie nicht auch die Funktion der LehrerInnen als ErzieherInnen im Auge hat.

LehrerInnen erziehen entweder passiv durch Ignoranz, oder aktiv – durch Erklärung oder Strafe. Sie erziehen jedenfalls, und sollten deswegen diese Rolle annehmen. Dabei sollte schulische Erziehung nicht nur aus dem Einhängern von „Wenn, Dann“ - Floskeln bestehen, sondern in einem mit den Heranwachsenden geteilten Prozess, der einmal so, einmal anders verläuft und vor allem nicht gesteuert werden kann.

Erich E. Geißler sieht die Erziehung als „gemeinsame Ordnung des Lebensstils“. Den Kindern soll Ordnung und Kontinuität vorgelebt werden. Erst, wenn Kinder an Grenzen stoßen, müssen ihnen die Regeln klar gemacht werden - eine „Kontaktaufnahme bei Regelverstößen“. Dies soll nicht permanent geschehen, da Kinder die Erfahrung des Regelverstößes durchaus machen sollen, um zu lernen. Nach Geißler ist es ein Fehler, den Kindern ein Harmoniewesen anzudichten und ihr Aggressionspotenzial zu verleugnen. Die fatale Konsequenz ist dann, dass Kinder ihre Aggressionen ausleben, ohne damit umgehen oder sie artikulieren zu können.¹³⁴

Das entscheidende ist jedoch die Strukturierung der politischen Bildung. Eine sinnvolle und effiziente Korrelation zwischen Zielangaben, Lehrplan und praktischer Durchführung allein rettet eine schulische Politische Bildung vor der Diffusität und dem „Zufalls- und Glückscharakter“, den sie immer dann hat, wenn sie nur erfahren wird, anstatt erfahrbar zu sein.

¹³⁴ GEISSLER, Erich E.: Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel. Ein Lehrbuch. Würzburg: Ergon Verlag, 2006, S. 46.

Ebenso wichtig ist es politischen Unterricht anhand von Lehr- und Lernzielen zu konzipieren. Politische Befähigung ist nicht bereits dadurch gegeben, dass man sie als positiv empfindet. Die Wichtigkeit und Bedeutung der eigenen Bildung, der eigenen Sozialisation und in weiterer Folge deren Auswirkung auf das politische Tun sollte nicht als positiv vermittelt werden: Damit wird nämlich bereits die Identifikation und die Erkenntnis der eigenen Rolle in der Öffentlichkeit vorausgesetzt, die es ja erst durch Politische Bildung einsichtig zu machen gilt. Man könnte auch sagen, dass politisch Befähigte nicht glücklich bzw. positiv eingestimmt sein müssen zu ihrer Rolle in der Gemeinschaft und deren Allgegenwart, sondern sie haben nur ihre Wichtigkeit erkannt. Überspitzt formuliert: bevor ein anderer über mich bestimmt, tue ich das lieber selbst.

Es kann nicht oft genug betont werden, dass politische Bildung genauso von Kenntnissen wie von Engagement geleitet sein muss – und zwar in dieser Reihenfolge. „Kenntnisse und Engagement sind zweierlei. Letzteres ist relativ selten zu erreichen, wenn wir darunter im allgemeinen das Gefühl des Beteiligtseins, das Bewußtsein, der Mitverantwortung und die Bereitschaft zu eigenem Tun verstehen.“¹³⁵

Damit ist - sehr unauffällig – aber ein nicht nur didaktischer Grund für die Teilung von Politischer Bildung in der Schule in ein Prinzip und in ein Fach gelegt. Engagement kann nicht durch Zusehen allein gelernt werden. Bloße Kenntnisse allein, deren politische Bedeutung und Möglichkeiten für den Einzelnen nicht verdeutlicht wurde, haben aus sich selbst heraus keinen emanzipierenden Wert. Es kann also festgehalten werden,

„dass in einer nach Fächern geordneten Schule politische Bildung ohne eigenes Fach nicht auskommt; zum einen, weil ihr Gegenstand ein von anderen Fächern auch sinnvoll abgrenzbarer Bereich von Weltwissen ist, zum anderen, weil es in den heutigen Strukturen von Schule und Lehrerausbildung ohne ein solches Fach keine Expertinnen und Experten in der Schule gibt, die eine wissenschaftliche Ausbildung für diese Aufgabe mitbringen.“¹³⁶

¹³⁵ SCHAUSBERGER, Norbert: Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie. Wien, München: Jugend und Volk, Verlagsgesellschaft m.b.H., 1970, S.80, Hervorhebung E.Z.

¹³⁶ SANDER, Wolfgang: Politische Bildung in der Demokratie – Herausforderungen im europäischen Kontext. IN: DIENDORFER, Gertraud/STEININGER, Sigrid (Hrsg.): Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandsaufnahme, Praxis, Perspektiven. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2006, S. 29.

V. Ideenskizzen

Zu Beginn dieser Arbeit habe ich auf die definitorischen Schwierigkeiten des Begriffs der politischen Bildung hingewiesen. Auf den folgenden Seiten möchte ich nun versuchen, eine halbwegs kohärente und stringente Eingrenzung der Begriffe und im weiteren Sinne der damit verbundenen Konzepte zu unternehmen, um zu einer zumindest in diesem Rahmen gültigen Fassung von politischer Bildung zu kommen. Sie hat auf jeden Fall Entwurfscharakter, da ihr, vor allem die didaktischen Überlegungen betreffend, abgesehen von der eigenen Schulerfahrung, jeder wissenschaftliche oder empirische Untergrund fehlt.

Wir definieren eine Demokratie als eine Gesellschaftsform, die sich aus der möglichst hohen Aufgeklärtheit möglichst vieler legitimiert. Demokratie als Gesellschaftsform bedarf nicht der Beteiligung möglichst vieler an ihrer Politik oder der Verinnerlichung bestimmter als tugendhaft vorgegebener Werte. Sie bedarf mündiger Individuen, die ihre Freiheit ausagieren.

Demokratie als Staatsform verlangt die Regelung allgemein relevanter Belange durch Zustimmung oder Ablehnung, jedenfalls der Mitbestimmung durch Kenntnis der in ihr lebenden Menschen. Die Mitbestimmung erfolgt in Eigenverantwortung der Menschen. Die völlige Ablehnung der demokratischen Mitbestimmung durch einzelne Individuen wird toleriert, aber nicht ästiniert.

Um die Anzahl der unpolitischen Individuen möglichst gering zu halten, fördert die Demokratie Verhaltensweisen und die Vermittlung von Kenntnissen, die ihren Fortbestand nach Möglichkeit sichern sollen. Das betrifft sowohl die Kinder und Jugendlichen als auch die Erwachsenen. Letzteren wird ein bestimmtes Maß an Engagement in allen gesellschaftlichen Belangen abverlangt. Dabei übt die Demokratie keinen Zwang aus und achtet die ihr immanenten Spielregeln. Eine dieser Spielregeln ist die Möglichkeit der vorherrschenden Staatsform, die Erziehung der Heranwachsenden zu einem gewissen Teil und bis zu einem gewissen Alter zu beeinflussen.

Die Schule und der Unterricht sind als sanktionsfreier Räume der Gesellschaft besonders geeignet, um in alle Aspekte des staatlich bevorzugten Lebens und Verhaltens einzuführen. Folglich ist auch die Demokratie auf die Schule als ein zentrales Medium der Vermittlung ihrer Grundprinzipien, Regeln und Möglichkeiten angewiesen. Schule soll zur Sicherung und Weiterentwicklung der freien Gesellschaft ihren Beitrag leisten. In einem idealen Fall würden sich Schule und Gesellschaft ergänzen, wie in einem „Regelkreis“¹³⁷.

„Die Schule ist das Organ des Staates, einer Machtorganisation im jeweiligen Zustande des Gleichgewichts der politischen Kräfte. Es ist nur selbstverständlich, denn es ist nur eine Äußerung des politischen Selbsterhaltungstriebes, daß der Staat, wenn er durch sein eigenes Organ, die Schule, auf seine Bürger politisch einwirken will, dies nur im Sinne einer Aufrechterhaltung des gegenwärtigen politischen Gleichgewichtszustandes tun kann, der ihm seine politische Physiognomie verleiht...“¹³⁸

Wir nennen auch die von einer Demokratie konzipierte Erziehung nicht demokratische Bildung, da der Begriff der Demokratie, wie wir ihn weiter oben getroffen haben, zwar auf den Bildungsbegriff entscheidend einwirkt, für den pädagogischen Rahmen aber unbrauchbar ist. Die pädagogische Struktur gibt sich ihre politische Form und rückt damit von der gelebten Demokratie ab. Sie engt den demokratischen Spielraum der Heranwachsenden ein und kann sich in der Wissensvermittlung nur bedingt demokratischen, verhandelbaren Spielregeln wieder öffnen. Auch wenn politische Bildung einige Gemeinsamkeiten mit demokratischer Bildung aufweist, so weist der Begriff der Demokratie doch immer in eine Richtung, die für den hier gewählten Argumentationsstrang nicht nötig ist. Es sei hier Reichenbach zugestimmt, der sich mit dem Begriff der demokratischen Erziehung nicht abfinden kann, da sie in ihrer Praxis nicht

¹³⁷ SCHAUSBERGER, Norbert: Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie. Wien, München: Jugend und Volk, Verlagsgesellschaft m.b.H., 1970, S. 18.

¹³⁸ Zitiert nach: EHS, Tamara: Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Vorträge in der Wiener Volksbildung. Schriften zu Kritikfähigkeit und Rationalismus. Wien: MANZ'sche Verlags- und Universitätsbuchhandlung GmbH, 2007 [Schriftenreihe des Hans Kelsen-Instituts; Band 29], S.103.

demokratisch ist.¹³⁹ Sie ist politisch, weil sie sich mit dem Verhalten des Individuums im öffentlichen Raum beschäftigt. Das Leben des Einzelnen, wenn er/sie es als nicht gegeben, sondern als veränderbar denkt, ist politisch, weil es vom Individuum politisiert wurde. Das letzte Wort ist noch nicht gesprochen, die letzte Tat noch nicht getan.

Politisch (gebildetes) Handeln erschöpft sich nicht im Ausleben von (demokratischen) Partizipationsmöglichkeiten, diese Teile von demokratischer und politisch gebildeter Praxis sind nur zufällig kongruent. Ein Mensch handelt oder denkt nicht immer demokratisch, wenn er/sie die eigenen Lebensverhältnisse gestaltet, aber immer politisch. „Indem Menschen Richtigkeitsansprüche erheben mit der Intention, die soziale Welt dauerhaft zu verändern, handeln sie politisch, d.h. praktizieren sie Freiheit.“¹⁴⁰

Wir grenzen Bildung als eine „Verbindung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidarisierungsfähigkeit ein. Der Bildungsbegriff muss eigentlich als einer von Allgemeinbildung ausgelegt werden:

- als Bildung für alle – d.h. in weiterem Sinne eine Umorganisation des Schulwesens in Richtung Gesamtschule
- als allseitige Bildung, bei der moralische und emotionale Fähigkeiten gefördert werden
- als Bildung, „die sich in der Aneignung *von* und der Auseinandersetzung *mit* dem die Menschen gemeinsam Angehenden vollzieht.“¹⁴¹

Drei Ansprüchen soll Bildung gerecht werden: Modernisierung, d.h. die Anpassung der Lerninhalte an die Gegenwart; Demokratisierung, d.h. der weitest möglich Abbau hierarchischer Strukturen und die Durchsetzung gleicher Bildungschancen und Erziehung zur Demokratie, d.h politische Bildung.¹⁴²

¹³⁹ REICHENBACH, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann, 2001 [Internationale Hochschulschriften; Band 366], S. 396.

¹⁴⁰ Ebd., S. 378.

¹⁴¹ SANDER, Wolfgang: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Marburg: SP-Verlag Norbert Schüren GmbH, 1989, S. 132.

¹⁴² SCHAUSBERGER, Norbert: Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie. Wien, München: Jugend und Volk, Verlagsgesellschaft m.b.H., 1970, S. 17f.

In einer solchen Konzeption ist Politische Bildung nicht nur ein curricularer Teil, sondern ein alle Aspekte des Bildungsweges umfassender Anspruch.

„Ein tragfähiger Begriff von Allgemeinbildung kann heute, so lautet ein Grundtenor in der [...] erziehungswissenschaftlichen Diskussion über die ansonsten durchaus unterschiedlichen Konzeptionen zur inhaltlichen Ausfüllung des Bildungsbegriffs, nicht mehr entwickelt werden, ohne daß *politische Bildung* als zentrales Element eines neuen Verständnisses von Allgemeinbildung mitgedacht wird.“¹⁴³

Es wäre zu diskutieren, ob ein besonderes Hindernis in der Diskussion um Politische Bildung darin liegt, daraus immer nur ein Fach oder ein Unterrichtsprinzip zu machen. Um es gleich vorwegzunehmen: Selbstverständlich findet Politische Bildung nicht nur in der Schule und nicht nur innerhalb des wie immer gearteten Rahmens (Fach, Unterrichtsprinzip, Freigegegenstand, Schuldemokratie) statt. Aber gerade weil Politische Bildung allgegenwärtig ist, und meines Erachtens zu Recht mit dem altmodischen Begriff der Allgemeinbildung verknüpft wird, bedarf sie einer Konzentration in ein eigenes Fach oder einer völligen Auflösung des Fächerkanons, wie wir ihn kennen. Nur so kann sie als Allgemeinbildung aus der Reihe der Fähigkeiten, Informationen, Fakten und Kompetenzen heraustreten.

Wir definieren Politische Bildung als die Behandlung der Fragen zwischen Recht und Unrecht, Macht und Kontrolle, Freiheit und Bindung, Einzel- und Gemeinwohl, Konflikt und Konsens¹⁴⁴,

„...als Erwerb von Herrschaftswissen [...], oder aber Instruktion der Bürger bezüglich ihrer Pflichten und Rechte, sowie für die große Zahl die Erziehung zur Untertänigkeit. Richtig verstanden, ist jede wirkliche Bildung die Befähigung zur individuellen und gesellschaftlichen Lebensgestaltung und so wesentlich ‚politische‘ Bildung. Bildung und

¹⁴³ SANDER, Wolfgang: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Marburg: SP-Verlag Norbert Schüren GmbH, 1989, S. 132 (Hervorhebung im Original).

¹⁴⁴ SCHAUSBERGER, Norbert: Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie. Wien, München: Jugend und Volk, Verlagsgesellschaft m.b.H., 1970.

Erziehung meint seit der Antike zugleich die Befähigung zur Herrschaft über sich selbst und zur Herrschaft über andere.“¹⁴⁵

„Politische Bildung soll das Verstehen fördern, weil Menschen, die sich der Welt, in der sie leben, zugehörig fühlen und die von dieser Art des In-der-Welt-Seins ein entwickeltes Verständnis haben, sich sicherlich um die Qualität und um den Zustand ihrer zur Heimat gewordenen Welt kümmern und sorgen werden. Als Bürger, die ganz bewußt darauf achten, in welcher Verfassung sich ihre Welt befindet, können sie besser bereits jedem Anflug von Ideologie begegnen als Menschen, die weltverloren vor sich hin existieren [...]“¹⁴⁶

Eine solchermaßen konzipierte emanzipatorische Bildung lehrt den Konnex zwischen abstrakten Problemen und der konkreten Erfahrungswelt herzustellen und Einsichten in gesellschaftliche Teilbereiche bzw. in die Strukturen der Gesellschaft als großem Ganzen zu bekommen. „Gewissermaßen ein Einordnen der eigenen Interessenlage in ein größeres Ganzes und die Fähigkeit, die Wechselwirkung - und gegebenenfalls die Notwendigkeit zur Veränderung - zu ermöglichen. In diesem Sinne bedeutet politisches Lernen zugleich politisches Handeln (ohne damit schon den Anspruch zu verbinden, gesellschaftlich verändernd wirksam werden zu können).“¹⁴⁷

Die Zielvorstellungen der politischen Bildung dürfen durchaus weiter idealistisch sein. Idealbilder werden per definitionem niemals erreicht, was - in pluralistischem Sinne - auch nicht wünschenswert ist.

Ziel der politischen Bildung ist Mündigkeit. Sie ist die Aneignung von Sachkenntnis und Kompetenz, verstanden als eigenständige Urteils- und Handlungsfähigkeit, als innere Souveränität zur Selbstbestimmung und

¹⁴⁵ DVORÁK, Johann: Die Volkshochschule als Lernfeld der Demokratie. Oder: Volksherrschaft und die Vermittlung von Herrschaftswissen in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. IN: STIFTER, Christian (Hrsg.): Theorie und Praxis der politischen Bildung an der Volkshochschule. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Wien: Verein zur Geschichte der Volkshochschulen, 1997, S. 42 – 52 [= Bericht zur 16. Konferenz des Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung, 1996], S. 42.

¹⁴⁶ Zitiert nach: EHS, Tamara: Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Vorträge in der Wiener Volksbildung. Schriften zu Kritikfähigkeit und Rationalismus. Wien: MANZ'sche Verlags- und Universitätsbuchhandlung GmbH, 2007 [Schriftenreihe des Hans Kelsen-Instituts; Band 29], S. 100.

¹⁴⁷ TEGTMEYER, Günter: Politische Erziehung in der Bundesrepublik zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Zur Entwicklung und Kritik neuerer Ansätze politischer Erziehung zugleich ein Plädoyer für einen erfahrungsorientierten politischen Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1977, S. 93.

kritischen Analyse der Verhältnisse. Es ist Aufgabe der politischen Bildung, den Menschen zu Rationalität in der Einschätzung und der Beurteilung über soziale und politische Sachverhalte zu befähigen.

Für Hans Kelsen war der freie Mensch das Ziel, „der nicht einem anderen Menschen unterworfen ist, sondern wie alle anderen Menschen den Gesetzen, die nicht göttlichen oder ‚natürlichen‘ Ursprungs sind, sondern in einem demokratischen Kompromiss als stets nur vorläufig gültige geschaffen wurden.“¹⁴⁸

Der anzustrebende Idealtyp einer erfolgreichen politischen Bildung wäre demnach nicht einmal der aktive Realist, sondern ein politisch befähigter, mündiger Mensch, der weiß, dass er Teil einer komplexen Gesellschaft ist, verflochten in viele verschiedene Strukturen und persönliche Beziehungen, die sein Denken und Handeln beeinflussen. Er kann nicht allen Beziehungen entfliehen, er kann auch nicht alle mitgestalten.

Der Idealbürger hat (kennen)gelernt:

- Fähigkeiten und Kenntnisse
- Einstellungen und Einsichten
- Motivationen und Eigeninitiative: Er kann handeln, muss aber nicht – und will auch nicht immer.

Er kam mit Werten in Kontakt, deren unterschiedliche Konnotation er aufgrund der oben genannten Kenntnisse kennen gelernt, aufgrund der Einsichten verstehen gelernt hat, und aufgrund der Eigeninitiative als für sich relevant oder nicht in sein Denken aufgenommen hat. Werte wie:

- Freiheit
- Gleichheit
- Menschenwürde

¹⁴⁸ EHS, Tamara: Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Vorträge in der Wiener Volksbildung. Schriften zu Kritikfähigkeit und Rationalismus. Wien: MANZ'sche Verlags- und Universitätsbuchhandlung GmbH, 2007 [Schriftenreihe des Hans Kelsen-Instituts; Band 29], S. 12.

- Verantwortung und Selbständigkeit
- Toleranz und Respekt
- Initiative und Partizipation

Diese Werte beziehen ihre Bedeutung aus dem Moment der Gemeinschaftlichkeit, der ihnen innewohnt. Sie bedeuten erst wirklich im Zusammenleben mit anderen Individuen etwas. Wo nur ein Mensch allein existiert, gibt es keinen anderen in seiner Menschenwürde zu respektieren; keine Selbständigkeit oder Gleichheit, denn man ist ja allein; keine Freiheit, denn niemand würde einen einschränken.

Die freiwillige Bindung an Werte im Rahmen eines minimalen Wertekonsenses erleichtert das Zusammenleben der Individuen miteinander. Positiv gewendet: weil man die anderen Individuen als verantwortliche, selbstbewusste Menschen begreift; negativ gewendet: weil man nur so handelt, wie man selbst behandelt werden möchte.

Eine anhand dieser Stichworte konzipierte Erziehung und Bildung in der Schule

- Klärt über die Konstruktion, Gestaltbarkeit und Veränderbarkeit der Welt auf.
- Lehrt selbstbestimmt zu denken, zu fühlen, zu meinen, zu sprechen und zu handeln.
- Sensibilisiert für die der Gemeinschaft erwachsenden Aufgaben, ohne die Schwierigkeiten, Konfliktpotenziale und begrenzten Handlungsräume zu verschleiern.
- Ermutigt zum Ja- und Nein-Sagen und zur Eigenverantwortung.
- Zeigt Defizite und Perspektiven der gemeinschaftlichen und der individuellen Selbstentfaltung.

Wie ließe sich jetzt eine solcherart konzipierte Politische Bildung didaktisch umsetzen?

Volksschule:

Der gesamte Unterricht würde sich für „praktische“ politische Bildung eignen. So dies geschieht, bedarf es keinen eigenen Fachs, sondern Wissens Elemente von politischer Bildung könnten beispielsweise im Sachkundeunterricht eingebracht werden. Von Respekt geleitete

Verhaltensweisen und eine erste *sanfte* Demokratisierung sollen eingeübt werden, beispielsweise durch Mitgestaltung des Unterrichts, wie dieses Beispiel einer 2. Klasse Volksschule verdeutlichen soll:

„Samstag! Wir standen wieder vor der Aufgabe, uns für die kommende Woche einen Arbeitsplan zu machen. Für den Laien wäre es interessant zu sehen, mit welcher Begeisterung die Kinder an der Aufstellung eines solchen Planes mitarbeiten. Auch Wünsche der Schüler, über dieses oder jenes Thema zu sprechen, finden Berücksichtigung.[...] Bei uns ist nämlich eingeführt, dass die Kinder, die über einzelne Blumen und Tiere genaue Auskunft geben können, mit den anderen Kindern darüber reden dürfen. Es wurden also noch die einzelnen Themen verteilt. Schmetterlinge, Schnecken, Maulwurf und Grille übernahmen einzelne Schülerinnen; auch [sic] mich fiel die Besprechung der Wiesenblumen, Regenwürmer und Heuschrecken.“¹⁴⁹

Beispiel:

Jede/r beschreibt eine fremde Stadt, in der er/sie schon einmal war (ein Thema für die ersten Tage nach den Sommerferien) und erzählt darüber, zeigt evtl. Bilder oder Postkarten. Die Lehrperson assistiert dem Bericht des Kindes mit einigen ergänzenden Infos (evtl. fremde Sprache), so der Vortrag nicht ausgiebig genug sein sollte. Enden könnte die Präsentation mit der Bestimmung des Landes oder der Stadt auf der Landkarte.

Eine ähnliche Vorgehensweise ließe sich für Zoologie oder Pflanzenkunde – siehe Beispiel oben – anwenden.

Im Sachunterricht könnte ein Wahlvorgang durchgespielt werden anhand der Wahl eines Themas, welches nächste Woche im Unterricht behandelt werden soll. Der/die Lehrende könnte Themen zur Wahl stellen: China oder Brasilien? Wale oder Schlangen? Sodann könnten die Kinder sich für eines der Themen stark machen. Die Regeln werden vorher erklärt und abgesprochen

- Warum möchte ich lieber etwas über Brasilien wissen?
(Begründung, Diskussion mit den anderen)

¹⁴⁹ DVORÁK, Johann: Wissenschaftliche Weltauffassung, die Glöckelsche Arbeitsschule und Volksbildung als umfassende Aufklärung. IN: FILLA, Wilhelm (Hrsg.): Universität, Schulreform und Volksbildung. 2. Hietzinger Symposium, 23. - 24. März 1982. Wien: Verband Wiener Volksbildung 1982, S. 27 – 40 [Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung; Bd. 6], S. 31. f.

- Ich bringe einen eigenen Vorschlag ein und versuche, meine KollegInnen für mein Thema zu interessieren (Argumentation und Stimmen gewinnen)
- Abstimmung (Hinnehmen einer Niederlage)

Hauptschule und AHS-Unterstufe:

Ab der 5. Schulstufe ist ein von der Geschichte emanzipiertes Fach Politische Bildung nebst dem Unterrichtsprinzip obligatorisch. Dabei soll auf der Einübung und Gewöhnung an die Umgangsformen des gegenseitigen Respekts, wie die Kinder sie schon in der Volksschule kennengelernt haben, aufbauen.

In 2-Jahresschritten sollen einige Themen wiederholt und dem Alter der Jugendlichen entsprechend behandelt werden. Wie viel Platz diesen Themen eingeräumt wird, bleibt den SchülerInnen selbst überlassen. Jedenfalls müssen alle für die politische Bildung unabdingbaren Kenntnisse und Fähigkeiten bis zum Ende der 8. Schulstufe thematisiert worden sein, da Jugendliche, die die Schule vor der Matura verlassen, sonst ein Defizit erleiden.

Von jetzt an begleitet das Fach Politische Bildung die Jugendlichen bis zu ihrem Schulabschluss. Das Fach benötigt zwei Wochenstunden, von denen eine die Lehrperson gestaltet, die andere den SchülerInnen zur Verfügung gestellt wird. Sie können eine Diskussionsrunde verlangen, ein Thema ihrer Wahl festsetzen und dann gemeinsam mit dem/der LehrerIn behandeln. Sie können für sie wichtige Ereignisse besprechen oder – im Sinne des Unterrichtsprinzips – ein Thema, das ihnen in einem der traditionellen Fächer vorgestellt wurde, im Rahmen von Politischer Bildung genauer, aus einer anderen Perspektive etc. behandeln. Auch für fächerübergreifende Projekte böte diese Stunde etwas Raum. Dies setzt im Umkehrschluss auch die Bereitschaft der Lehrenden voraus, sich untereinander auszutauschen, in welchen Fächern bei den SchülerInnen Diskussions- und Aufklärungsbedarf besteht.

Unterrichtsbeispiele:

1./2. Schulstufe – Medien

- Schulung in der Nutzung von Quellen (Erweiterung des Horizonts, Überprüfbarkeit, Quellentransparenz)

- Wer nützt was, wie oft und warum? (Nutzungsgewohnheiten erklären)
- Nutzung verschiedener Quellen zu einem vorgegebenen Thema. (Vergleich: wer hat was gefunden und wie nützlich ist das?)
- Hausaufgabe: Einen Tag nur Medien nützen, die man sonst nie oder selten nützt (Diskussion in der nächsten Stunde über die Erfahrungen)

1./2. Schulstufe – Demokratie/Politik

- Was verstehen die SchülerInnen darunter? (Spontanantworten)
- Konfrontation mit wissenschaftlichen Definitionen oder einem Zitat, evtl. von einer den SchülerInnen geläufigen Person aus der Geschichte (Gegenüberstellung mit den Antworten der SchülerInnen)
- Unterschied zwischen Politik und Demokratie (Sichtbarmachen des Unterschieds zwischen Staats- und Gesellschaftsform)
- Erfahrung mit Demokratie zu Hause oder in der Schule (Jugendliche berichten)
- Aufklärung über Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule
- Projekt: Gegenüberstellung von Demokratie und anderen politischen Systemen z.B. Diktatur, Monarchie, Anarchie; danach könnte eine Schulstunde komplett demokratisch gestaltet werden, die nächste z.B. anarchistisch.
- Ziel: Erfahrbarkeit der Unterschiede, der Veränderbarkeit von gesellschaftlichen Strukturen; Bezug zur eigenen Situation
- Übertragung auf das eigene Verhalten

Weitere Themen in den ersten zwei Jahren sollten sein: Vorurteile, wirtschaftliche Verhältnisse, Wissenschaft und Technik etc.

3./4. Schulstufe – Politik/Demokratie/System

- Definition von Grundbegriffen wie Rechtsstaat, Gleichheit etc.
- Erklärung des Wahlverfahrens, der Möglichkeiten und Grenzen der Beteiligung
- Abläufe und Ergebnisse beobachten, anhand einer gerade aktuellen Wahl

- Projekt: An diesem Beispiel eigenständige Erarbeitung durch die Jugendlichen: Beleuchtung der Geschichte und des Ablaufes des jeweils gewählten Beispiels. Diskussion des Ergebnisses
- Diskussionsansatz: Wo haben Jugendliche bereits jetzt eine Wahlmöglichkeit und wie treffen sie ihre Wahl?
- Bei welchen Gelegenheiten würdet Ihr gerne wählen können?
- Aufklärung über Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule

3./4. Schulstufe – Werte: Toleranz, Freiheit, Gleichheit, Engagement Verantwortung

- Arbeiten anhand von Zitaten und Definitionen der Begriffe
- Übertragung auf das eigene Verhalten: Wie verhalte ich mich tolerant, wie intolerant?
- Hausaufgabe: Jugendliche sollen ihre eigenen Definitionen aufschreiben (z.B. Da wurde ich unfair behandelt, da habe ich mich engagiert, da habe ich Verantwortung übernommen,...zeigt, ob sie die Begriffe verstanden haben)
- Anhand von scheinbar ausschließlich positiv besetzten Werten sollen die Jugendlichen deren Grenzen und Untiefen erkennen und konstruktive Kritik anbringen. Am Beispiel Solidarität: wie sie zur Veränderung von Herrschaftsstrukturen beiträgt, wann sie sich unter welchen Bedingungen konstituiert, wann wieder auflöst; wann sie destruktiv wird, wenn sie ein Individuum in Gewissensnöte bringt, weil seine Solidarität bei einem Standpunkt verlangt wird, den er/sie nicht akzeptieren kann.

5./6. Schulstufe – Recht/Gesetz

- Einführung in die Grundbegriffe
- gemeinsame Bearbeitung eines einfach Rechtsfalls: vor der Erklärung der Grundbegriffe und noch einmal danach
- Diskussion in der Gruppe
- Rechtsfälle aus Medien besprechen
- Exkursion ins Gericht, ins Parlament
- Einladung und Befragung eines Experten

Weitere Themen sollten sein: Persönliches Engagement (Spenden sammeln, selber spenden, Unterschriften sammeln etc., Differenzierung zwischen Tätigkeit in der Familie, einer Gruppe, einer Partei, in einem Amt); Rolle der Medien/Medienpolitik, Wirtschaft: Steuern, Börse, ökonomische Abhängigkeiten; Ideologien/Religion/Interessen; Herrschaft/Abhängigkeit; Interdependenzen/multi- und supranationale Zusammenschlüsse

Mit zunehmendem Alter der Jugendlichen müssten auch die Themen komplexer behandelt werden.

VI. Schlussbemerkung

Der Zusammenhang von Bildung und Gesellschaft ist ein sich durch die Jahrhunderte konstantes Thema, auch wenn dieser Zusammenhang immer wieder geleugnet oder vergessen wurde. Die Bildungskonzeption gibt Aufschluss über die Verfasstheit der Gesellschaft, die diese Bildung genießt.

Wollen wir eine von Demokratie „inspirierte“ Schulkultur? Wollen wir gleiche Bildungsinhalte für alle Schulpflichtigen? Welche Inhalte erachten wir als existentiell, um die Heranwachsenden auf das Leben als Individuen und als Mitglieder der Gesellschaft vorzubereiten? Welche Qualifikationen brauchen sie, um ihren Alltag meistern zu können, um vor ihnen liegende gesellschaftliche Probleme zu lösen? Wollen wir überhaupt, dass sie sich als selbstbestimmte Individuen begreifen oder sollte ihnen nicht eher ein gottesfürchtiges, schicksalsergebenes Verständnis von sich selbst eingeprägt werden? Zu welcher Art von Menschen wollen wir die nachwachsende Generation erziehen?

Begreifen wir uns als eine mündig handelnde, gebildete Gesellschaft, und wollen wir unsere Jugend dementsprechend erziehen, dann müssen wir unser Schulsystem modifizieren. Politische Bildung wäre dann ein integraler Bestandteil unserer Schulen.

Das nunmehr abgesenkte Wahlalter auf 16 in Österreich ist nur eines von vielen Argumenten, welches für eine angemessene Verankerung der Politischen Bildung als Fach und Unterrichtsprinzip in der Praxis an den Schulen (in allen Schulstufen und –typen), in der Lehreraus- und –fortbildung und in der wissenschaftlich-didaktischen Diskussion zu nennen wäre.

Doch trotz eines nunmehr jahrzehntelangen Diskurses über die Notwendigkeit einer zeitgemäßen politischen Bildung an den österreichischen Schulen hinkt der heutige Status quo sogar den Forderungen aus den 70er Jahren noch hinterher.

Das österreichische (und das deutsche) Schulsystem tradieren weiterhin allein durch ihre Struktur die ökonomischen Ungleichheiten, aus denen die

Kinder und Jugendlichen in die Schulen gehen. Dies ist einer gebildeten, einer modernen demokratischen Gesellschaft ganz und gar nicht würdig. Während zahlreiche Menschen populären Forderungen nach *Demokratie in den Schulen*, *Politische Bildung ab 14*, *Demokratieerziehung* etc. aufgeschlossen gegenüberstehen, sehen die wenigsten, welche und wie viele Änderungen im Bildungssystem für eine adäquate Umsetzung dieser Ansagen notwendig werden würden. Die PolitikerInnen und andere meinungsbildende Eliten tun wenig bis nichts, um die entsprechenden Zusammenhänge angemessen zu kommunizieren.

Dies hat seinen Grund vor allem darin, dass der Sache der politischen Bildung nicht geholfen wird, indem man nach (möglicher) Indoktrination der Jugend, der Finanzierung, der Didaktik, der Inhalte des Fachs, des Unterrichtsprinzips, und auch dem „richtigen“ Alter der Jugendlichen fragt. Dies sind Aspekte, deren Wichtigkeit keinesfalls geschmälert werden soll, deren Beantwortung aber keine ausreichende Relevanz für den zugrundeliegenden Gesamtzusammenhang haben.

Im Grunde ist politische Bildung ein Luxus, den man sich leistet oder nicht. Ein Fach, das dementsprechende Ressourcen fordert, dessen Ergebnisse uneinheitlich und nicht messbar sind; dessen einzige Legitimation ist: weil wir es so wollen. Nicht nur Kritik und die Fähigkeit NEIN zu sagen hat Konfliktpotenzial, in diesem Fall ist es gerade das eindeutige Bekenntnis zu politischer Bildung. Ein Blick auf das österreichische Bildungssystem zeigt, dass uns als Gesellschaft emanzipative Bildung offensichtlich nicht wichtig genug ist.

An den Schwierigkeiten, daran etwas zu ändern, wird deutlich, wie sehr Bildung und Erziehung mit dem Selbstbild von uns und der Gesellschaft an sich verbunden sind. Einmal dadurch, wie wir durch unsere Erziehung gewisse Ansichten gefasst haben, und zum anderen dadurch, wie wir die Erziehung der Jugend umgesetzt sehen wollen. Der Verdacht läge nahe, dass eine stillschweigende Mehrheit in Wahrheit kein politisch bildendes Bildungssystem möchte und ungleiche Bildungschancen sowie Erziehung zur Anpassung akzeptiert, solange es einen selbst nicht betrifft. In diesem Fall nähme unser Selbstbild als einer modernen, demokratischen Gesellschaft beträchtlichen Schaden. Oder es ist auf größtenteils

(un)politische Bildung der Menschen zurückzuführen, die ihnen bis jetzt zuteil wurde.

In den vorherigen Kapiteln habe ich versucht verschiedene Aspekte der politischen Bildung aufzuzeigen: Als Anerkennung der eigenen Unzulänglichkeit und Begrenztheit, als Wagnis und Praxis der Freiheit, als Herrschaftswissen, als der Loslösung aus fremdbestimmten Verhältnissen. All diesen Lösungen ist gemein, dass es zunächst um Aufklärung - salopp formuliert: Erleuchtung – geht, um das Denken, das Bewusstsein, erst in zweiter Linie um das Handeln. Daher können wir für unsere Überlegungen annehmen, dass die Schulung und Ermutigung dieses Bewusstseins unser primäres Erziehungs- bzw. Bildungsziel sein sollte. Die Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen ist der sekundäre, darauf aufbauende Teil.

Ganz ohne Festlegungen, Zielsetzungen und Ideale kann eine realistische Konzeption von politischer Bildung nicht auskommen. Darüberhinaus sollte man aber immer im Auge behalten, dass politische Bildung hauptsächlich einen Prozess entfachen und in Gang halten will.

Das ist vielleicht das Geheimnis. Politische Bildung als erzieherische Aufgabe der Gesellschaft hieße dann, die nachfolgende Generation mit Möglichkeiten und Perspektiven zu versorgen, die sie, als Gesellschaft und als Individuen, nicht zum Stillstand kommen lassen. Sich zu einer autonomen, selbstbestimmten Person zu entwickeln, ist die Aufgabe des Einzelnen, diese Entwicklung politisch zu ermöglichen, wäre die Aufgabe des Staates.

Literaturverzeichnis

AUFDERKLAMM, Kurt/ FILLA, Wilhelm/ LEICHTENMÜLLER, Erich/LÖDERER, Judita (Hrsg.): Demokratische Bildung. Realität und Anspruch. Wien: Promedia-Druck- und Verlagsgesellschaft m.b.H., 1996

[Schriftenreihe des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen; Band 10; Edition Forschung].

BALLAUFF, Theodor: Philosophische Begründungen der Pädagogik. Die Frage nach Ursprung und Maß der Bildung. Berlin: Duncker & Humblot, 1966 [Erfahrung und Denken. Schriften zur Förderung der Beziehungen zwischen Philosophie und Einzelwissenschaften].

BEUTEL, Wolfgang/FAUSER, Peter (Hrsg.): Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2007 [Reihe Politik und Bildung; Band 43].

BOHNSACK, Fritz: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg: Otto Maier Verlag, 1976.

BOHNSACK, Fritz: Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 2003.

BOHNSACK, Fritz: John Dewey. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2005.

BOULBOULLÉ, Hans: Politisierung der Bildung? Versuch einer neuen Allgemeinbildung. Bonn-Bad Godesberg: Verlag Neue Gesellschaft GmbH, 1974.

BRANDNER, Anton: Schule und Politische Bildung III. Demokratieerziehung in der Schule – Analyse eines Lehrers. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft m.b.H., 1982 [Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; hrsg. von Paul Kellermann; Band 13].

BREIT, Gotthard/ SCHIELE, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2002.

BREIT, Gotthard/ MASSING, Peter (Hrsg.): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2002 [Studienbücher politische Bildung].

BREIT, Gotthard/ SCHIELE, Siegfried (Hrsg.): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2000.

BREIT, Gotthard/ MASSING, Peter (Hrsg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Ein Studienbuch. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 1992 [Diskussionsbeiträge zur politischen Didaktik; Schriftenreihe; Band 305].

CATALFAMO, Giuseppe: Ideologie und Erziehung. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1984 [Internationale Pädagogik; hrsg. von Winfried Böhm; Band 9].

CLAUSSEN, Horst: Erziehung in der Schule der demokratischen Gesellschaft. Zur Problematik der erziehenden Wissensvermittlung. Bochum: Ruhr-Universität Bochum, Dissertation, 1973.

DEWEY, John: Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: The Macmillan Company, 1916.

DIENDORFER, Gertraud/STEININGER, Sigrid (Hrsg.): Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandsaufnahme, Praxis, Perspektiven. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2006.

DIESSENBACHER, Hartmut: Politische Bildung und Staatsideologie. Frankfurt am Main, Köln, 1976.

DVORÁK, Johann: Otto Neurath und die Volksbildung – Einheit der Wissenschaft, Materialismus und umfassende Aufklärung. IN: Friedrich Stadler (Hrsg.): Arbeiterbildung in der Zwischenkriegszeit. Wien: Löcker, 1982, S.149-156.

DVORÁK, Johann: Wissenschaftliche Weltauffassung, die Glöckelsche Arbeitsschule und Volksbildung als umfassende Aufklärung. IN: FILLA, Wilhelm (Hrsg.): Universität, Schulreform und Volksbildung. 2. Hietzinger Symposium, 23. - 24. März 1982.Wien: Verband Wiener Volksbildung 1982, S. 27 – 40 [Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung; Bd. 6].

DVORÁK, Johann: Jan Amos Komensky: Über Wissen, Erziehung und das gute Leben. IN: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 2/1992, S. 5 – 8.

DVORÁK, Johann: Volksbildung, politische Bildung und Demokratie in Europa im 16. und 17. Jahrhundert. IN: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 2/1995, S. 49 – 58.

DVORÁK, Johann: Aufklärung, Massenbildung und die gesellschaftlichen Machtverhältnisse.(Für Adolf Brock zum 60. Geburtstag). IN: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 6/1992, S. 38 – 40.

DVORÁK, Johann: Über Erwachsenenbildung, Demokratie und die moderne Lebensweise. IN: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 4/1995, S. 8 – 13.

DVORÁK, Johann: Die Volkshochschule als Lernfeld der Demokratie. Oder: Volksherrschaft und die Vermittlung von Herrschaftswissen in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. IN: STIFTER, Christian (Hrsg.): Theorie und Praxis der politischen Bildung an der Volkshochschule. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Wien: Verein zur Geschichte der

Volkshochschulen, 1997, S. 42 – 52 [= Bericht zur 16. Konferenz des Internationalen Arbeitskreises zur Aufarbeitung historischer Quellen der Erwachsenenbildung, 1996].

DVORÁK, Johann: Selbstorganisierter Intellekt. Aufklärung, Bildung und Politik im neuzeitlichen England. Innsbruck, Wien, München: StudienVerlag, 2001.

EDER, Ferdinand: Schule und Demokratie. Untersuchungen zum Stand der demokratischen Alltagskultur an Schulen. Innsbruck, Wien: STUDIENVerlag, 1998 [Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten; Band 14].

EHS, Tamara: Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Vorträge in der Wiener Volksbildung. Schriften zu Kritikfähigkeit und Rationalismus. Wien: MANZ'sche Verlags- und Universitätsbuchhandlung GmbH, 2007 [Schriftenreihe des Hans Kelsen-Instituts; Band 29].

FISCHER, Wolfgang/ LÖWITSCH, Dieter-Jürgen (Hrsg.): Philosophen als Pädagogen. Wichtige Entwürfe klassischer Denker. 2., ergänzte Auflage, Darmstadt: Primus-Verlag, 1998 [1989 unter dem Titel: „Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart“ erschienen].

FRANKE, Kurt/ KNEPPER, Herbert (Hrsg.): Aufbruch zur Demokratie. Politische Bildung in den 90er Jahren. Ziele, Bedingungen, Probleme. Opladen: Leske & Budrich, 1994.

FRIEDRICH, Carl Joachim: Politik als Prozeß der Gemeinschaftsbildung. Eine empirische Theorie. Köln, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1970.

GEISLER, Erich E.: Allgemeinbildung in einer freien Gesellschaft. Standpunkte, Konzepte, Ideen, Kritik. Düsseldorf: Deutscher Pädagogik- und Hochschul-Verlag, 1977 [Erziehung Wirklichkeit; Band 1].

GEISLER, Erich E. (Hrsg.): Verantwortete politische Bildung. Bonn: Bouvier Verlag, 1988.

GEISLER, Erich E.: Die Erziehung. Ihre Bedeutung, ihre Grundlagen und ihre Mittel. Ein Lehrbuch. Würzburg: Ergon Verlag, 2006.

GIESECKE, Hermann: Didaktik der politischen Bildung. 10. erweiterte Auflage, München: Juventa Verlag, 1976.

GIESECKE, Hermann: Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart, Klett-Cotta, 1998.

GOTTSCHALCH, Wilfried: Zur Soziologie der politischen Bildung. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1970.

GROSSMANN, Ralph/WIMMER, Rudolf: Schule und politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich (Rudolf

Wimmer). Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft m.b.H., 1979 [Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung; hrsg. von Paul Kellermann; Band 6].

HAGER, Fritz-Peter: Wesen, Freiheit und Bildung des Menschen: Philosophie und Erziehung in Antike, Aufklärung und Gegenwart. Bern, Stuttgart: Haupt, 1989 [Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung; Band 10].

HEINZEL, Friederike/GEILING, Ute (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Annedore Prengel zum 60. Geburtstag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH, 2004.

HEITGER, Marian/ BREINBAUER, Ines M. (Hrsg.): Erziehung zur Demokratie – Gewissenserziehung. Innere Schulreform VI/ VII. Wien, Freiburg, Basel: Herder, 1987 [Schriftenreihe des Instituts für Medienpädagogik am Internationalen Forschungszentrum für Grundfragen der Wissenschaften; Band 6].

HIMMELMANN, Gerhard: Demokratie Lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2001 [Reihe Politik und Bildung; Band 22].

HUFER, Klaus-Peter: Für eine emanzipatorische politische Bildung. Konturen einer Theorie für die Praxis. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2001 [Reihe Politik und Bildung; Band 24].

KERSCHENSTEINER, Georg: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. Achte, durchgesehene Auflage (hrsg. von Josef Dolch), Stuttgart: B.G. Teubner Verlagsgesellschaft mbH, 1958.

KOCH, Lutz/ MAROTZKI, Winfried/PEUKERT, Helmut (Hrsg.): Erziehung und Demokratie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1995 [Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie; Band 7].

KOPETZKY, Birgit: Allgemeinbildung. Versuch einer Gegenüberstellung der Theorien Comenius', Humboldts und Klafkis in Materialität vs. Formalität sowie Zielorientierung. Wien: Universität Wien, Diplomarbeit, 1997.

KRÄMER, Hildegard Elisabeth: Geltung und Gemeinwohl. Eine Philosophische Grundlegung politischer Bildung und staatsbürgerlicher Erziehung. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität, Dissertation, 1990.

KRAUTKRÄMER, Ursula: Staat und Erziehung. Begründung öffentlicher Erziehung bei Humboldt, Kant, Fichte, Hegel und Schleiermacher. München: Johannes Berchmans Verlag, 1979 [EPIMELEIA. Beiträge zur Philosophie; Band 30].

KYMLICKA, Will: Education for Citizenship. Wien: Institut für Höhere Studien, 1997 [Reihe Politikwissenschaft/ Political Sciences Series No. 40].

LANGER, Bertold: Die Entwicklung eines gesellschaftstheoretisch fundierten Bildungsbegriffs bei Condorcet, Hegel und Marx. Inhaltlich-systematische Vorbereitung einer gesellschaftstheoretischen Propädeutik für Studenten der Erziehungswissenschaft. München: Ludwig-Maximilians-Universität, 1976.

LATTMANN, Urs Peter/METZ, Peter: Bilden und Erziehen. Eine Einführung in pädagogische Themen, Gestalten und Epochen. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer, 1995 [Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern; Band 7].

MANNHEIM, Karl: Freiheit und geplante Demokratie. Köln, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1970.

MATZER, Melanie: Platons „Der Staat“ oder zur Aktualität einer Erziehung im Geiste Platons. Wien: Universität Wien, Diplomarbeit, 1995.

MAUERMANN, Lutz (Hrsg.): Lehrer als Erzieher. Chancen, Perspektiven und Grenzen erzieherischen Handelns in der Schule. Donauwörth: Ludwig Auer GmbH, 1987.

MUSOLFF, Hans-Ulrich: Bildung. Der klassische Begriff und sein Wandel in der Bildungsreform der sechziger Jahre. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989 [Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung herausgegeben von Otto Hansmann und Winfried Marotzki; Band 5].

NEUGEBAUER, Max: Gesellschaft Staat, Schule, Erziehung. Wien: Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes, 1961. [Aktuelle Probleme unserer Zeit].

NIESER, Bruno: Aufklärung und Bildung. Studien zur Entstehung und gesellschaftlichen Bedeutung von Bildungskonzeptionen in Frankreich und Deutschland im Jahrhundert der Aufklärung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1992 [Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung; hrsg. von Otto Hansmann und Winfried Marotzki; Band 20].

OELKERS, Jürgen/OSTERWALDER, Fritz/RHYN, Heinz (Hrsg.): Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 1998 [Zeitschrift für Pädagogik; 38. Beiheft].

PECHTL, Kurt: Erziehung zur Mündigkeit. Mündigkeit als Ziel von Aufklärung und Emanzipation. Wien: Wirtschaftsuniversität Wien, Diplomarbeit, 1992.

PFIZER, Theodor (Hrsg.): Bürger im Staat. Politische Bildung im Wandel. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer, 1971.

PLATON: Der Weg zur philosophischen Bildung. Zürich: Artemis Verlags-AG Zürich, 1962.

REICHENBACH, Roland: Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Münster: Waxmann, 2001 [Internationale Hochschulschriften; Band 366].

ROSSBACHER, Ute Daniela: Die Gedanken über Bildung und staatsbürgerliche Erziehung im Werk von Locke und Rousseau. Ihre Vor- und Wirkungsgeschichte in kulturphilosophischer und kultursoziologischer Sicht. Graz: Karl-Franzens- Universität, Diplomarbeit, 1998.

SANDER, Wolfgang: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule. Marburg: SP-Verlag Norbert Schüren GmbH, 1989.

SCHAUSBERGER, Norbert: Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie. Wien, München: Jugend und Volk, Verlagsgesellschaft m.b.H., 1970.

SCHAUSBERGER, Norbert: Didaktik der politischen Bildung. Wien: Verlage für Geschichte und Politik, 1973 [Politische Bildung, hrsg. von Anton Kolbabeck et al; Band 13].

SCHEPP, Heinz-Hermann: Pädagogik und Politik. Zur Problematik der Demokratisierung in Schule, Hochschule, politischer Bildung und Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1990.

SCHMIDT, Daniel: Der pädagogische Staat. Die Geburt der staatlichen Schule aus dem Geist der Aufklärung. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 2000 [Leipziger Schriften zur Gesellschaftswissenschaft; hrsg. von Hartmut Elsenhans et. al.; Band 6].

SCHREIER, Helmut (Hrsg.): Rekonstruktion der Schule. Das pädagogische Credo des John Dewey und die heutige Erziehungspraxis. Stuttgart: Klett-Cotta, 2001.

SIEBERT, Horst: Bildungsoffensive. Bildung ist mehr als Qualifizierung. Frankfurt am Main: VAS Verlag für Akademische Schriften, 2002.

STEFFANS, Dagmar: Politische Bildung 2000: Demokratie- und Zukunftsrelevanz als Leitmaßstäbe. Münster: agenda-Verlag, 1995.

TEGTMEYER, Günter: Politische Erziehung in der Bundesrepublik zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Zur Entwicklung und Kritik neuerer Ansätze politischer Erziehung zugleich ein Plädoyer für einen erfahrungsorientierten politischen Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1977.

TESCHNER, Manfred: Politik und Gesellschaft im Unterricht. Eine Soziologische Analyse der politischen Bildung an hessischen Gymnasien.

Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1968 [Frankfurter Beiträge zur Soziologie, hrsg. von Theodor W. Adorno und Ludwig von Friedeburg; Band 21].

THULLER, Gabriele: Organisierte Bildung und sozialer Wandel. Zur Funktion der Vermittlung von Schule und Gesellschaft durch die Rolle des Lehrers. Klagenfurt: Universität Klagenfurt, Diplomarbeit, 1988.

TRATTMAYR, Nina: Gelebte Demokratie an der Schule: im Zusammenhang mit der Sozialisation politisch-sozialer Einstellungen Jugendlicher. Wien: Universität Wien, Diplomarbeit, 2001.

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

INTERNETQUELLEN:

FICHTNER, Bernd: Erziehung und Bildung – Kategoriengenese als Gesellschaftsgeschichte. Quelle:

<http://www2.uni-siegen.de/~fb02/people/fichtner/dokumente/kategorien.pdf>

abgefragt am 14.11. 2007

SCHMIDT, Ralf: Partizipation in Schule und Unterricht. Aus Politik und Zeitgeschichte, (B 45/2001).

Quelle:<http://www.bpb.de/publikationen/B3SC0U,0,0,Editorial.html>

abgefragt am 21.11.2003

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsaterlass.pdf

<http://www.politische->

bildung.schule.at/index.php?basiskat=7177&kthid=9697&s=1&real_artikel_kthid=&no_sub_kats=1&activate_noaddline=1&suchtext=&artikelid=4371

http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/politische_bildung.xml

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/9431/VO_LP_AHS03.pdf

http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf

http://www.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf

<http://www.politische->

bildung.schule.at/index.php?TITEL=Lehrpl%E4ne%20/%20Er%E4sse%20/%20Unterrichtsprinzip&kthid=9697&kathomelink_off=1

abgefragt am 31.10.2007. Nachfolgende sechs Dokumente wurden von dieser Adresse am selben Datum abgerufen.

http://www.eduhi.at/dl/AHS_Oberstufe.doc

<http://www.eduhi.at/dl/HAK100001.doc>

<http://www.eduhi.at/dl/Hauptschule.doc>

http://www.eduhi.at/dl/Grundsaterlass_Politische_Bildung_deutsch.doc

http://www.eduhi.at/dl/AHS_Unterstufe.doc

<http://www.eduhi.at/dl/Volksschule100001.pdf>

Abgefragt am 27.10.2008:

<http://www.politik-lernen.at/politiklernen/resources/oldbin/ data/pdf/HAK akt2008.pdf>
<http://www.politik-lernen.at/politiklernen/resources/oldbin/ data/pdf/AHS Oberstufe akt2008 .pdf>
http://www.politik-lernen.at/site/article_detail.siteswift?so=all&do=all&c=download&d=article %3A105418%3A1

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit politischer Bildung auf der Ebene des Zusammenhangs von Selbst- und Bildungsverständnis einer Gesellschaft. Zur Bestimmung und Erklärung von politischer Bildung

werden Begriffe wie Gesellschaft, Demokratie, Staatsbürger, Emanzipation, Zivilcourage, Werte etc. verwendet, die ihrerseits, aufgrund ihrer inflationären und beliebigen Verwendung, erst einmal definiert werden müssen. Die begriffliche Unschärfe offenbart, dass politische Bildung immer von den weltanschaulichen Idealen desjenigen, der sie definiert, geprägt wird.

Eine eindeutige Definition von politischer Bildung ist jedoch weder zielführend noch wünschenswert. Stattdessen muss der Zusammenhang von Politik und Pädagogik sichtbar gemacht werden. Bildungsfragen - wer soll was warum lernen? - sind immer auch und vor allem politische Fragen. Die dabei immer wieder geführte Debatte um Politische Bildung in der Schule verdeckt, dass *Schule als Institution* politisch sozialisiert. Gegen die immer noch vorherrschende Auffassung von der Schule als Ort *reiner, neutraler* Wissensvermittlung wird hier argumentiert, dass Schule zu allen Zeiten als Instrument des Staates gebraucht wurde, um bestehende Herrschaftsverhältnisse zu legitimieren und zu tradieren. Je mehr eine Herrschaftsform die emanzipative Komponente von Bildung fürchtet, umso rigider wird durch die Schulen auf die Heranwachsenden Einfluss genommen, um solcherart Untertanen und keine BürgerInnen heranzubilden.

Bevor die Frage nach der praktischen Umsetzung von politischer Bildung gestellt wird, sollte, so der Grundtenor dieser Arbeit, anhand der Eingrenzung der Begriffe der Zusammenhang zwischen Staat, Gesellschaft und Individuum durch Bildung und Erziehung sichtbar gemacht werden. Dies wäre ein stärkeres Argument für eine politische Bildung als leere und begrifflich unklare Floskeln von der Demokratie als Lebens-, Herrschafts- und Gesellschaftsform, des aktiven Staatsbürgers, der Zivilgesellschaft und dgl. mehr.

Politische Bildung wird im hier vorliegenden Rahmen als Anerkennung der eigenen Unzulänglichkeit und Begrenztheit in einer modernen pluralistischen Gesellschaft, als Wagnis und Praxis der Freiheit, als Herrschaftswissen, als der Loslösung aus fremdbestimmten Verhältnissen

verstanden. All diesen Bestimmungen ist gemein, dass es zunächst um Aufklärung geht, um das Denken, das Bewusstsein, erst in zweiter Linie um das Handeln geht. Versteht sich eine Gesellschaft als pluralistisch und aufgeklärt, so müsste ihr primäres Erziehungs- bzw. Bildungsziel die Schulung und Ermutigung dieses Bewusstseins sein. In einem zweiten Schritt wären die Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen.

Für die konkrete schulpolitische Umsetzung bedürfte eine solcherart verstandene politische Bildung einer Verankerung als Fach und Unterrichtsprinzip in allen Schulstufen und -typen, einer fundierten Ausbildung der Lehrkräfte sowie einer weiteren Demokratisierung der Schulen selbst.

Summary

The principle aim of this thesis is to discuss how strongly civic education is influenced by society's perception of itself and education in general. There

is no way to discuss civic education without reverting to terms such as democracy, society, citizenship, emancipation etc. Because of their ubiquity in every day speech and the underlying ideological concepts, these are no precise terms. Thus, concepts of civic education are always afflicted with ideology.

There is a strong correlation between the political and the educational sphere. In the current debate about civic education in schools there is still a widespread belief that schools could, and should be, politics-free spheres. But schools are just another field of society. Many still wish to neglect the unavoidable role as state-run institutions schools have always had in shaping the political views of young individuals. Whilst a democracy will engage schools to teach civic virtues such as independence, public-spiritedness, tolerance and responsible participation in everyday political life, an authoritarian regime will want to diminish the emancipatory process of education by assuring schools will teach people to be obedient subjects rather than citizens.

In the context of this paper civic education is meant to instill the desire in individuals to practice their freedom courageously, to see education as a possibility of self-expression and personal development along with teaching a realistic view of one's own possibilities in a modern pluralistic society.

The main essence of the paper at hand is to draw attention to the interweavement of state, society and individuals through education. I believe that uncovering these unavoidable interrelations could provide a better concept to display the importance of civic education and to make the claim for civic education in schools more legitimate.