



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Politische Bildung in Österreich und Citizenship
Education in England. Eine vergleichende Analyse“

verfasst von / submitted by

Anita Friedrich

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the
requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears
on the student record sheet:

A 190 313 344

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Geschichte,
Sozialkunde, Polit.Bildg.
UF Englisch UniStG

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während des Entstehungsprozesses dieser Diplomarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zuerst gebührt mein Dank Herrn Professor Ecker, der meine Arbeit betreut und begutachtet hat. Für die hilfreichen Anregungen und die konstruktiven Gespräche möchte ich mich herzlich bedanken.

Ganz besonders bedanken möchte ich mich bei meinen Eltern und bei meinen Schwiegereltern, ohne deren Unterstützung es nicht möglich gewesen wäre, ein zweites Studium zu beginnen – geschweige denn abzuschließen.

Schließlich danke ich meinem Mann und meinen Kindern, die mich inspirierten, motivierten, in allen Phasen dieses Studiums für mich da waren und sich sicher schon auf die ersten Ferien freuen, in denen ich weder lerne noch eine Arbeit verfasse.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Material und Methoden.....	3
3	Geschichte der schulischen Politischen Bildung in Österreich und der <i>Citizenship Education</i> in England	4
3.1	Die Geschichte der Politischen Bildung in Österreich	5
3.2	Geschichte der <i>Citizenship Education</i> in England.....	19
3.3	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	28
4	Kurzdarstellung der Schulsysteme.....	33
5	Analyse und Vergleich der Lehrpläne und Begleitdokumente.....	36
5.1	Einleitung.....	37
5.2	Die Lehrpläne	39
5.3	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	65
6	Politische Bildung bzw. <i>Citizenship Education</i> und das Modell des Europarates..	67
7	Zusammenfassung und kritische Betrachtung der Ergebnisse	74
8	Forschungsausblick	77
9	Literaturverzeichnis	79
9.1	Zitierte Werke	79
9.2	Internet (geordnet nach Thema und Zugriffsdatum).....	81
10	Anhang.....	84
10.1	Tabellenverzeichnis	84
10.2	Zusammenfassung	85
10.3	Abstract.....	85
10.4	Vergleich Europaratmodell – Österreich – England.....	87

1 Einleitung

2016 gab es in Europa zwei heiß diskutierte politische Entscheidungen, denen Wahlkämpfe vorangingen, in denen eine Politik der Gefühle die der Fakten dominierte. Während im Vereinigten Königreich das Brexit-Votum im Mittelpunkt stand, sorgte in Österreich die Wahl des Bundespräsidenten für heftige Debatten. Auffällig ist, dass beide Entscheidungen relativ knapp ausfielen (Brexit 53%, Bremain 47%¹ bzw. Van der Bellen 54%, Hofer 46%). Während sich in Österreich die Mehrheit für den kosmopolitischen Kandidaten entschied, fanden v.a. im Landesteil England nationalistische Bestrebungen die größere Anhängerschaft.

Allgemein gesprochen, scheint Europa derzeit von Zukunftsängsten geplagt. Für Themen wie die gerechte Verteilung der Güter, Migration oder Religionskonflikte gibt es keine einfachen Lösungen. Dazu kommen sinkende Wahlbeteiligungen, steigendes Misstrauen gegenüber Politikern und die Angst vor dem Terror, die eine Debatte um Sicherheit und die Einschränkung der persönlichen Freiheit nach sich zieht. Regierungen und Institutionen wie der Europarat machen sich Gedanken, auf welche Art und Weise man allen Bürgerinnen und Bürgern die Wertschätzung europäischer Grundwerte wie Demokratie, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit vermitteln kann. Dabei wird der formalen Bildung eine große Rolle als Schutz gegen Gewalt, Rassismus und Extremismus jeder Art zugeschrieben. Deshalb wurde im Auftrag des Europarats ein Modell entwickelt, das jene Kompetenzen aufschlüsselt, über die Bürgerinnen und Bürger verfügen sollten, um effektiv an einer demokratischen Kultur teilnehmen zu können.² Auch die Regierungen der Mitgliedsländer des Europarates erarbeiten Programme, wie sie Schülerinnen und Schüler politisch bilden und ihnen Werte vermitteln können.

Ich möchte in dieser Diplomarbeit die schulische Vermittlung von Politischer Bildung in

¹ <http://www.bbc.com/news/uk-politics-32810887> (01.01.2017).

² Vgl. <http://www.coe.int/en/web/edc> (02.08.2017).

Österreich und jene von *Citizenship Education* in England näher untersuchen. Der Arbeit liegt die These zugrunde, dass in diesen beiden Ländern, die sich nicht nur hinsichtlich Staatsform, Rechtssystem und geschichtlicher Entwicklung, sondern auch hinsichtlich zentraler Themen der Schulpolitik wie beispielsweise der Schulautonomie unterscheiden, auf unterschiedliche Art und Weise und mit unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunktsetzung versucht wird, 10- bis 14-Jährigen formal politische Bildung bzw. *Citizenship Education* zu vermitteln.

Diese These bereite ich anhand von vier forschungsleitenden Themenkomplexen auf.

Das erste Thema, das ich untersuche, ist die Geschichte der Politischen Bildung in Österreich bzw. der *Citizenship Education* in England, wobei ich von der These ausgehe, dass das in der Aufklärung propagierte Ideal des „mündigen Bürgers“ und in der Folge auch der Bürgerin bis heute in beiden Ländern grundsätzlich ein zentrales Konzept darstellt. Die Umsetzung dieses Konzepts steht aber seit Beginn der schulischen Politischen Bildung im Spannungsfeld zwischen dem „Ideal der Selbstbestimmung“ und der „Unterordnung in ein Ganzes“. Ich zeige, dass es Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt, was die Implementierung in den Fächerkanon, die Probleme bei der Umsetzung der Vorschriften in die Praxis und die Einflussfaktoren auf die Ziele, die durch den Unterricht erreicht werden sollen, betrifft, wobei ich im Besonderen auf den Einfluss der Gesellschaftsstruktur, der Ideologie, von der die Regierenden geleitet sind, sowie der Staats- und Regierungsform eingehe.

Das zweite Thema sind die Schulsysteme. Ich beschreibe die unterschiedliche Herangehensweise der beiden Länder an das Thema Bildung, das Ausmaß der Schulautonomie, die Evaluierung der Schulen und die Auswirkungen auf die Politische Bildung bzw. *Citizenship Education*.

Das dritte Thema, das ich bearbeite, sind die Lehrpläne und die Begleitdokumente, die ich anhand eines Fragenkataloges untersuche und im Anschluss vergleichend analysiere. So zeige ich, dass zwar in beiden Ländern die Bildung aktiver Bürgerinnen und Bürger das Ziel ist, dass aber der österreichische Lehrplan derzeit stärker das Subjekt im Fokus hat als der englische. Durch den konzeptuellen Ansatz werden nämlich im österreichischen System

gezielt Räume zur Reflektion bzw. (Selbst-)Reflexion geöffnet und Schülerinnen und Schülern Orientierung in allen Dimensionen der Politik ermöglicht. Die englischen Dokumente sind hingegen mehr auf das System des Vereinigten Königreichs fokussiert und eher dem traditionellen Wissenskanon mit dem „skill-based outcome“-Zugang verbunden.

Abschließend vergleiche ich Lehrpläne und Begleitdokumente für Politische Bildung und *Citizenship Education* mit dem Vorschlag des Europarates für das Kompetenzmodell, das die Werte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Haltungen und das Wissen sowie das kritische Verstehen enthält, die für „gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften“³ notwendig sind. Ich zeige, welchen Beitrag das österreichische bzw. das englische System insbesondere durch Politische Bildung bzw. *Citizenship Education* gemäß der derzeit gültigen Lehrpläne und Begleitdokumente leisten, um Schülerinnen und Schüler auf das Zusammenleben im Sinne dieses Kompetenzmodells vorzubereiten.

2 Material und Methoden

Eine umfassende Behandlung der Themenkomplexe erfordert, dass im Rahmen dieser Arbeit auf verschiedene Materialien und mehrere Methoden zurückgegriffen wird.

Für die Bearbeitung der notwendigen Hintergründe und der historischen Entwicklung greife ich sowohl auf relevante sozialwissenschaftliche Sekundärliteratur als auch auf im Internet zur Verfügung stehende Primärquellen wie Gesetzestexte und Lehrpläne zurück. Dabei verwende ich österreichische und englische Standardliteratur. Der Systemvergleich basiert auf Informationen, die das österreichische und das englische Bildungsministerium auf ihren Websites zur Verfügung stellen. Der Vergleich der Lehrpläne und der Begleitdokumente erfolgt anhand eines von mir erstellten Fragenkataloges. Zu jeder Frage werden die relevanten Textpassagen zuerst für Österreich, dann für England erläutert und im Anschluss mit Hilfe von Sekundärliteratur vergleichend analysiert. Für den letzten Themenkomplex, nämlich den Vergleich der Lehrpläne und Begleitdokumente für Politische Bildung und

³ <https://rm.coe.int/16806ccc0b> (02.08.2017).

Citizenship Education mit dem Kompetenzmodell des Europarates, erstelle ich zuerst eine Tabelle (s. Anhang), in der ich die einzelnen Teilkompetenzen jenen, die in den österreichischen bzw. englischen Dokumenten enthalten sind, zuordne. Diese Tabelle wird im Kapitel 6 beschrieben.

3 Geschichte der schulischen Politischen Bildung in Österreich und der *Citizenship Education* in England

Grammes hält fest, dass die Politische Bildung seit der Aufklärung im Spannungsfeld zweier Strömungen steht. Auf der einen Seite sieht er das „Primat der Politik (Staatsbürgererziehung)“, hier geht es darum, die zu Bildenden an eine Gemeinschaft zu binden und sie im Extremfall totalitärer Regime sogar zu bedingungslosem Gehorsam zu erziehen. Auf der anderen Seite sieht er das „Primat des Subjekts“, hier geht es um die „Menschenbildung“, der einzelne soll lernen, sich reflexiv-kritisch mit Themen auseinanderzusetzen.⁴

Diese historische Betrachtung geht von der These aus, dass das in der Aufklärung propagierte Ideal des „mündigen Bürgers“ und in der Folge auch der Bürgerin bis heute sowohl in England als auch in Österreich grundsätzlich ein zentrales Konzept der Politischen Bildung darstellt. Dessen inhaltliche Ausgestaltung stand aber seit Beginn der schulischen Politischen Bildung im Spannungsfeld zwischen dem „Ideal der Selbstbestimmung“ (Primat des Subjekts) und der „Unterordnung in ein Ganzes“ (Primat der Politik).⁵ Anhand der Darstellung der Geschichte der Politischen Bildung in Österreich von der Habsburgermonarchie bis heute bzw. der *Citizenship Education* in England im selben Zeitraum, soll diese These nun überprüft werden. Im Anschluss vergleiche ich die beiden Geschichten miteinander, um im Sinne der Hauptthese meiner Arbeit Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten.

⁴ Vgl. Tilman Grammes, *Erziehung zum Staatsbürger* (Kerschensteiner, Litt, Spranger) (Basiswissen Politische Bildung 1 Baltmannsweiler 2007) 61.

⁵ Vgl. Thomas Hellmuth, Cornelia Klepp, *Politische Bildung* (Wien, Köln, Weimar 2010) 19.

3.1 Die Geschichte der Politischen Bildung in Österreich

3.1.1 Politische Bildung zu Zeiten der Habsburgermonarchie

Schon Josef II. hatte erkannt, wie sich der Staat das Bildungssystem zu Nutze machen kann, um erwünschte „wirtschaftliche und politische Zielsetzungen“ zu verwirklichen. Seine Bildungsreformen sollten den aufgeklärten Absolutismus, also die von ihm erwünschte politische Ordnung, stärken. Die Französische Revolution brachte mit sich, dass die Herrschenden, die sich in ihrer Existenz bedroht fühlten, in Bildungsfragen vermehrt auf die „Unterordnung in ein Ganzes“ setzten.⁶ Dies wurde in Österreich infolge der von den Bürgerinnen und Bürgern ausgehenden Revolution 1848 insofern gelockert, als dem „politisch relativ machtlosen Bürgertum“ durch die Reform des humanistischen Gymnasiums die Möglichkeit geboten wurde, einerseits ein „kollektiven[s] Selbstverständnis“ zu erlangen und andererseits eine Karriere in der Verwaltung einzuschlagen, die in einer Führungsposition gipfeln konnte. Die Volksschule allerdings, in der der Großteil der Bevölkerung unterrichtet wurde, wurde zunächst nicht reformiert.⁷ Trotz der Neuorganisation der Gymnasien war das vorherrschende Bildungsziel des Neoabsolutismus die „Unterordnung in ein Ganzes“, wozu die Stärkung der Vaterlandsliebe und die Formung „braver Staatsbürger“ gehörten.⁸

Im Jahr 1868 wurde das Bildungswesen vollständig in die Hand des Staates gelegt. Der Wirkungsbereich der Kirche sollte sich auf den Religionsunterricht beschränken, wodurch ein säkularer Zugang zur Wissensvermittlung ermöglicht wurde.⁹ Das Reichsvolksschulgesetz von 1869 sollte diese Grundsätze umsetzen, es verlangte allerdings weiterhin eine „sittlich-religiöse“ Erziehung, obwohl es ja eigentlich darum gegangen war, Staat und Kirche im Bildungsbereich voneinander zu trennen. War in dieser Version des Gesetzes Religion nur ein eigenes Unterrichtsfach, wurde sie durch die Novelle 1883 durch die Regierung Taaffe sogar zum fächerübergreifenden Prinzip erklärt, durch das liberales

⁶ Vgl. Ralph Grossmann, Rudolf Wimmer, Schule und Politische Bildung I (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung 6, Klagenfurt 1979) 11.

⁷ Vgl. Grossmann, Wimmer, Schule und Politische Bildung I 12f.

⁸ Vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 19.

⁹ Vgl. Grossmann, Wimmer, Schule und Politische Bildung I 14f.

Gedankengut hintangehalten werden sollte. Die liberale Forderung nach einem „Moralunterricht“, der „ethische Unterweisungen über Wesen, Ziele und Aufgaben des Staates“ zum Inhalt haben sollte, wurde nicht erfüllt.¹⁰ Im Gegenteil sah das Bildungskonzept der Konservativen vor, dass jeder nur so viel Bildung erhalten sollte, „als er entsprechend seinem gesellschaftlichen Stand benötig[t]e“. Das galt als probates Mittel um Unzufriedenheit und damit einhergehenden Unruhen in der Bevölkerung vorzubeugen.¹¹

Durch die Idee liberaler wie konservativer Kräfte, der zunehmenden Bedeutung der Sozialdemokratie durch entsprechende schulische Bildung entgegenzuwirken, und durch die Einführung des Männerwahlrechts 1907 wurde die Diskussion um die Einführung einer Bürger- bzw. Staatskunde angefacht. So wurde Bürgerkunde im Rahmen des Geschichts- und Geografieunterrichts zuerst in den Bürgerschulen, dann auch in den Gymnasien und schließlich in den fachlichen Fortbildungsschulen eingeführt.¹² Das Ziel dieses Unterrichts war „die Bindung der Bürger an den Staat“, diesem sollte die Vertretung der Interessen aller Untertanen obliegen, während die Bürger und Bürgerinnen selbst ein weitgehend apolitisches Leben führen sollten.¹³ Im Lehrplan der Bürgerkunde waren die Ziele „Weckung und Stärkung des Staatsgefühls und der Vaterlandsliebe“¹⁴ festgehalten. Vom Ideal des mündigen Bürgers war man hier weit entfernt, die Bürgerinnen und Bürger wurden eher als Kinder gesehen, die alle Verantwortung an den Staat abgeben sollten, womit sowohl das „Herrscherhaus und der Monarch gemeint [waren] sowie der obrigkeitlich eingestellte, zentralistische Verwaltungsapparat und das Heer.“¹⁵

3.1.2 Politische Bildung in der 1. Republik

Trotz eines Wechsels der Staatsform von der Monarchie zur Republik konzentrierten sich auch in der 1. Republik die Ziele der Bürgerkunde auf die Betonung der Unterordnung in ein

¹⁰ Vgl. *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung 27 und *Grossmann, Wimmer*, Schule und Politische Bildung I 26f.

¹¹ Vgl. *Grossmann, Wimmer*, Schule und Politische Bildung I 27f.

¹² Vgl. *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung 27.

¹³ Vgl. *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung 28 und Vgl. Herbert *Dachs*, Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick. In: Cornelia *Klepp*, Daniela *Rippitsch* (Hg.), 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich (Wien 2008) 17f.

¹⁴ *Grossmann, Wimmer*, Schule und Politische Bildung I 43.

¹⁵ Vgl. *Grossmann, Wimmer*, Schule und Politische Bildung I 40-43.

Ganzes. Zwar sah der sozialdemokratische Schulreformer Otto Glöckel die Heranbildung „sittlich hochstehende[r], starke[r], aufrechte[r], arbeitsfreudige[r] Tatmenschen [...] für einen freien demokratischen Staat“¹⁶ als vordringlichste Aufgabe der Schule, doch wurde seine Reform nur in Ansätzen verwirklicht. Von seinen vier ursprünglich gesetzten Schwerpunkten, nämlich

„1. Demokratisierung (d.h. nach der Demokratisierung der Staatsform sollte auch eine Demokratisierung der Gesinnung erfolgen), 2. Bodenständigkeit (Treue zur angestammten Scholle), 3. Nationalerziehung (massives Plädoyer für die Pflege nationalen Denkens und Fühlens) und 4. Pflichterfüllung“¹⁷

stand nach dem Scheitern der „Koalition aus Sozialdemokraten und Christlichsozialen im Jahr 1920“ vor allem die von den Konservativen gewünschte Nationalerziehung im Vordergrund. Dieser Gesinnungsstreit prägte die österreichische Schulpolitik dieser Zeit: Auf der einen Seite stand die Gruppe aus Unterrichtsministerium unter konservativer Führung und mehrheitlich christlich-sozial regierten Bundesländern, auf der anderen Seite das sozialdemokratische Wien. Man beschloss schließlich, dass die Bürgerkunde kein eigenes Fach sein sollte, sondern im Geschichtsunterricht verankert bliebe. Ein Schwerpunkt sollte auf der „nationale[n] Erziehung“ liegen.¹⁸

Der Plan der Regierung war es, die Schülerinnen und Schüler zu gesetzestreuen, pflichtbewussten und patriotischen Bürgern zu erziehen, die sich bereitwillig in ein Ganzes einordneten. Die Unterrichtswirklichkeit dürfte allerdings von der Einstellung des jeweiligen Lehrenden abhängig gewesen sein, da der Begriff Politik für Sozialdemokraten etwas anderes bedeutete als für die Deutschnationalen oder das katholische Lager. Lagerübergreifende Einigkeit scheint allerdings über die Erziehung zum Deutschtum geherrscht zu haben. Das Nationale wurde nämlich, ebenso wie der Staat, als etwas Besonders hervorgehoben. Beide Bereiche wären als von Politik getrennt anzusehen, sodass es für die Schülerinnen und Schüler schwierig bis unmöglich gewesen sein muss, das

¹⁶ Herbert *Dachs*, Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938 (Wien 1982) 37.

¹⁷ *Dachs*, Politische Bildung in Österreich 18.

¹⁸ Vgl. *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung 33.

Konflikthafte und die Meinungsvielfalt, die einer Demokratie immanent sind, zu verstehen.¹⁹

3.1.3 Politische Bildung im Austrofaschismus und in der NS-Zeit

In der Zeit des Austrofaschismus wurde 1935 die Vaterlandskunde als eigenes Fach eingeführt, auch hier lag der Schwerpunkt des Lehrplans auf der Einordnung in ein Ganzes und das Nationale wurde betont.²⁰ So waren folgende Ziele vorgesehen:

„genaue Kenntnis der Grundlagen des neuen Österreichs und des Aufbaues seines politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und geistig-kulturellen Lebens. Erziehung zur Hingabe an ein christliches, deutsches, freies Österreich und zu verständnisvoller Teilnahme am öffentlichen Leben.“²¹

Die Schülerinnen und Schüler sollten „religiös-sittlich, vaterländisch-österreichisch und sozial-volkstreu“ erzogen werden.²² Dachs konstatiert, dass versucht wurde, die Schule „zur Legitimation für die neuen Machtverhältnisse“²³ zu nutzen, dabei sollten die Schülerinnen und Schüler Österreich zwar „als Teil des deutschen Volks“ wahrnehmen, „aber nie als Anhängsel, sondern als selbständig handelndes und wertvolles Subjekt“.²⁴ Man bemühte sich also um die Entwicklung eines „österreichischen Patriotismus“²⁵. Gepaart waren diese Ziele mit „autoritären Methoden“, die oft auf nationalsozialistischen Vorbildern basierten. Diese Ansätze scheinen jedoch nicht den gewünschten Erfolg gebracht zu haben, sondern vielmehr wegbereitend für die „Akzeptanz“ des Anschlusses an Deutschland gewesen zu sein.²⁶

Auch in der NS-Zeit war die Schule ein wichtiger Ort zur Sicherung der Macht und Regimetreue. Ziel war es, „für Volk und Führer opferbereite Menschen“ zu erziehen, die Schülerinnen und Schüler sollten „Rassenbewusstsein“ entwickeln, sich einordnen lernen und gehorsam sein, treu „gegenüber dem Vaterland, dem Staat und dann dem Führer“ und

¹⁹ Vgl. *Dachs*, Politische Bildung in Österreich 19.

²⁰ Vgl. *Hellmuth, Klepp*, Politische Bildung 49f.

²¹ Mittelschullehrplan 1935 zit. nach *Dachs*, Politische Bildung in Österreich 21.

²² Vgl. *Dachs*, Politische Bildung in Österreich 21.

²³ *Dachs*, Politische Bildung in Österreich 20.

²⁴ Vgl. *Dachs*, Politische Bildung in Österreich 21.

²⁵ *Grossmann, Wimmer*, Schule und Politische Bildung I 109.

²⁶ Vgl. *Dachs*, Politische Bildung in Österreich 22.

schließlich von der „Notwendigkeit uneingeschränkter Selbstaufopferung für diese“²⁷ überzeugt sein. Dazu wurden so rasch wie möglich alle strategisch wichtigen Positionen im Schulbereich sowie die Lehrerschaft mit systemkonformen Personen besetzt. Zusätzlich zum Unterricht sollten Feiern und Gedenktage dafür sorgen, dass die Schülerinnen und Schüler jene politische Bildung erfuhren, die sie zu „gehorsamen Untertanen“ machte.²⁸ Da die Nationalsozialisten der Einrichtung Schule allein nicht zutrauten, die erwünschten Effekte zu bewirken, wurden die *Hitler Jugend* und der *Bund deutscher Mädchen* als außerschulische Jugendorganisationen dazu benutzt, die nationalsozialistische Ideologie zu verbreiten.²⁹

3.1.4 Politische Bildung in der Nachkriegszeit

1945, nach dem Ende des 2. Weltkrieges, war die Politische Bildung in Österreichs Schulen von der „Opferthese“ geprägt, das Land galt als „befreites Gebiet“.³⁰ Im Gegensatz zu Deutschland gab es keine von den Siegermächten verordneten *re-education*-Programme zur Demokratisierung. Die österreichische Regierung sah keinen Anlass dafür, das Geschehene aufzuarbeiten und kritisch zu hinterfragen, sondern nahm sich die Lehrpläne von 1928 zum Vorbild. Politische Bildung verstand man als „traditionelle[n] Staatsbürgerkunde“.³¹ Im Mittelpunkt der Lehrpläne und des „Erlass[es] zur staatsbürgerlichen Erziehung“ von 1949, in dem „alle[n] Schulbehörden und die [der] gesamte[n] Lehrerschaft“ die „Pflicht“ auferlegt wurde, „der staatsbürgerlichen Erziehung der gesamten Jugend ihre volle Aufmerksamkeit zuzuwenden“³², standen wieder die Entwicklung einer vaterlandsliebenden Einstellung und die Ein- bzw. Unterordnung in ein Ganzes. Dabei versuchte man, das Bild eines eigenen „österreichischen Volkes“ mit einem ganz spezifischen Charakter zu kreieren, um sich vom Deutschtum zu lösen.³³

²⁷ Dachs, Politische Bildung in Österreich 23.

²⁸ Vgl. Dachs, Politische Bildung in Österreich 23.

²⁹ Vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 45.

³⁰ Grossmann, Wimmer, Schule und Politische Bildung I 124.

³¹ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 52.

³² 83. Erlass <http://www.politik->

[lernen.at/dl/IKmsJKJKonomnJqx4KmJK/Staatsbuergerliche_Erziehung_Erlass.pdf](http://www.politik-lernen.at/dl/IKmsJKJKonomnJqx4KmJK/Staatsbuergerliche_Erziehung_Erlass.pdf) (06.05.2017).

³³ Grossmann, Wimmer, Schule und Politische Bildung I 127.

„Die eine Aufgabe besteht in der Weckung und Pflege des österreichischen Heimat- und Kulturbewußtseins (Heimaterziehung)-, die zweite hat die Erziehung zu treuen und tüchtigen Bürgern der Republik zum Gegenstand (politische Erziehung).“³⁴

„In der Schulklasse als Arbeits-, Lebens-, Gesinnungs- und Hilfsgemeinschaft wird die Jugend die Spannungen, die in jeder Gemeinschaft herrschen, erleben; durch dauernde erziehlche Arbeit wird die Jugend darauf hingewiesen werden, zu erkennen, daß das Einfügen des einzelnen, das Unterordnen der persönlichen Wünsche unter die Erfordernisse der Gemeinschaft, daß Hilfsbereitschaft und Kameradschaftlichkeit und Pflicht- und Verantwortungsbewußtsein, Gerechtigkeit und verstehende Menschlichkeit, innere Freiheit und Duldsamkeit, Voraussetzungen menschlichen Zusammenlebens und Zusammenarbeitens sind.“³⁵

Das Konflikthafte, das heute als wichtiges demokratisches Element gilt, wurde vorerst nicht als wesentlicher Inhalt politischer Bildung wahrgenommen, die Gemeinschaft sollte im Vordergrund stehen und diese konnte nur bestehen, wenn Schülerinnen und Schüler lernten sich unterzuordnen.³⁶ Allerdings war der Konsens auch Kern der realen politischen Situation, die im Zeichen der von ÖVP und SPÖ betriebenen Proporzdemokratie stand.³⁷ Diese beherrschte das Bildungswesen, wo auf der inhaltlichen Ebene der „Konsens“ dominierte und auf der formellen Ebene, also bei der Stellenvergabe, streng nach „Proporz“ vorgegangen wurde. Ab 1962 waren gesetzliche Änderungen im Schulbereich sogar nur noch mit der für Verfassungsgesetze notwendigen Mehrheit von 2/3 der Nationalratsabgeordneten umsetzbar, von da an war es also keiner der beiden damaligen Großparteien mehr möglich, ohne die Zustimmung der anderen die schulische Bildung zu gestalten.³⁸ In diesem Jahr wurde auch der sogenannte Zielparagraph (§2 Schulorganisationsgesetz) erlassen, der staatsbürgerliche und politische Erziehung als Aufgabe jeglicher schulischen Bildung sieht und bis heute in Kraft ist.

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem

³⁴ 83. Erlass IV. 1. http://www.politik-lernen.at/dl/IKmsJKJKonomnJqx4KmJK/Staatsbuergerliche_Erziehung_Erlass.pdf (06.05.2017).

³⁵ 83. Erlass IV. 1. http://www.politik-lernen.at/dl/IKmsJKJKonomnJqx4KmJK/Staatsbuergerliche_Erziehung_Erlass.pdf (06.05.2017).

³⁶ Grossmann, Wimmer, Schule und Politische Bildung I 130.

³⁷ Vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 53f.

³⁸ Vgl. Dachs, Politische Bildung in Österreich 24.

Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.³⁹

Hier fließen die verschiedenen das österreichische Bildungswesen prägenden Strömungen zusammen. Erstens wird in den „sittlichen, religiösen und sozialen Werten“ der konservativ-religiöse Einfluss deutlich, zweitens wird dem „Wunsch des obrigkeitlich verfaßten [sic!], seiner Bürokratie und der Wirtschaft nach loyalen, problemlos steuerbaren Bürgern“ Rechnung getragen („zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft“). Schließlich werden aber auch liberale Ideen berücksichtigt, wenn vom „selbständigen Urteil“ und Aufgeschlossenheit gegenüber anderem Denken gesprochen wird.⁴⁰ Es ging also darum, den/die Einzelne/n so zu entwickeln, dass es ihm/ihr möglich war, sich aktiv an einem Ganzen, sei es jetzt die Republik Österreich, Europa oder die gesamte Welt, zu beteiligen. Das Individuelle erhielt damit eine größere Bedeutung als im Erlass von 1949.

3.1.5 Politische Bildung in den 70er Jahren

Zu wirklichen Änderungen, was die Politische Bildung in Österreichs Schulen betrifft, kam es allerdings erst gegen Ende der 1960er bzw. zu Beginn der 1970er Jahre. Dachs meint, dass die Gründe, warum das gerade zu dieser Zeit passierte, nicht eindeutig nachvollziehbar seien, aber dass doch einige Ereignisse damit in Zusammenhang gebracht werden könnten. Er nennt einerseits die Studentenrevolten, die bewusst machten, dass Maßnahmen im Bereich Demokratieverständnis gesetzt werden mussten, und andererseits die

³⁹ §2 Schulorganisationsgesetz 1962
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf (06.05.2017).

⁴⁰ Vgl. *Grossmann, Wimmer*, Schule und Politische Bildung I 133.

Veröffentlichung von Umfragen, deren Ergebnisse zeigten, wie wenig Jugendliche über Politik und Institutionen informiert waren bzw. wie gering deren Interesse an diesen Themen war. Zudem machten die zu dieser Zeit tätigen Unterrichtsminister Reformen im Schulbereich möglich.⁴¹ Grossmann und Wimmer sehen auch im Widerspruch zwischen obrigkeitlich organisiertem Schulsystem und demokratischem Erziehungsauftrag ein gewisses Spannungsfeld.⁴²

Ab dem Schuljahr 1970/71 konnten Schülerinnen und Schüler der AHS die unverbindliche Übung Politische Bildung wählen, und im Jahr darauf wurde an den Mittelschulen die *Arbeitsgemeinschaft Geschichte und Sozialkunde – Geografie und Wirtschaftskunde* gegründet, die sich um eine moderne Staatsbürgerkunde bemühen sollte.⁴³ 1973 wurde im Unterrichtsministerium eine eigene Abteilung für *Politische Bildung und geistige Landesverteidigung* eingerichtet und 1974 von der SPÖ-Alleinregierung ein Vorschlag erarbeitet, der Politische Bildung als eigenes Fach in den Abschlussklassen der AHS und der BHS vorsah. Als dieser Regierungsvorschlag in den Nationalrat eingebracht wurde, wurde allerdings bald deutlich, dass es nicht möglich sein würde, die für die Einführung notwendige 2/3-Mehrheit zu erzielen. Zum einen fürchtete die Opposition, dass das Fach vor allem in Zeiten einer Alleinregierung zu „politischer Manipulation missbraucht werden“⁴⁴ könnte, zum anderen wollten die sozialdemokratischen Regierungsvertreter die Politische Bildung nicht in die Hände der vorwiegend konservativ eingestellten Lehrerschaft legen. Letztlich setzte sich auch die Vertretung der Geografie- und Geschichtelehrerinnen aus Angst vor Stundenkürzung gegen eine Einführung des Fachs ein.⁴⁵ Der Vorschlag wurde daher zurückgezogen und die Arbeiten an einem Grundsatzterlass, der Politische Bildung als Unterrichtsprinzip für alle Fächer verankern sollte, aufgenommen. In den berufsbildenden

⁴¹ Vgl. Dachs, Politische Bildung in Österreich 26.

⁴² Grossmann, Wimmer, Schule und Politische Bildung I 134.

⁴³ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 67.

⁴⁴ Dachs, Politische Bildung in Österreich 27.

⁴⁵ Vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 67 und Andrea Wolf, Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung“ in der Schule (Wien 1998) 29.

mittleren und höheren Schulen wurde allerdings das Fach Staatsbürgerkunde bzw. Staats- und Gesellschaftskunde in Politische Bildung umbenannt.⁴⁶

Der ursprünglich vom Ministerium erarbeitete erste Entwurf für den Grundsatzterlass sah die Entwicklung eines völlig neuen Unterrichtmodells vor. Die Schülerinnen und Schüler sollten nämlich „Demokratie nicht nur [als] das Fehlen diktatorischer Befugnisse [begreifen] sondern als Verpflichtung zu individueller Meinungsbildung, selbständiger Meinungsäußerung, verantwortungsbewusster Mitarbeit.“ Hier sollte das Konzept des mündigen Bürgers tatsächlich erlernt werden. Konflikte wurden als zum Wesen einer Demokratie gehörend beschrieben. Das traditionell autoritär geführte Verhältnis zwischen Lehrerinnen und Lehrern und ihren Schülerinnen und Schülern sollte hin zu einem demokratischen System verändert, die Schülerinnen und Schüler zum selbständigen Wissenserwerb angeleitet werden. Doch innerhalb des Ministeriums wurden Stimmen laut, die „Anarchie“, „antiautoritärem[n] Unterrichtsverlauf“ und „Chaos“ fürchteten, also wurde der Erstentwurf überarbeitet.⁴⁷

Der darauffolgende Entwurf trug diesen Befürchtungen Rechnung. Es wurde nur noch von einem „partnerschaftlichen Eingehen auf die SchülerInnen“ gesprochen, das Wort „Konflikt“ kam nicht mehr vor, stattdessen wurde festgestellt, dass „in einer pluralistischen Demokratie durchaus verschiedene Meinungen nebeneinander bestehen können“.⁴⁸ Trotz dieser Änderungen wurde der zweite Entwurf kritisiert. Daher beschloss der damalige Unterrichtsminister Dr. Fred Sinowatz eine Expertenkommission einzusetzen, die aus Repräsentanten aller damals im Parlament vertretenen Parteien, also SPÖ, ÖVP und FPÖ, bestand. Diese hatte auch dafür zu sorgen, dass die Änderungswünsche der Sozialpartner in einem neuen Entwurf berücksichtigt würden.⁴⁹

⁴⁶ Vgl. Kathrin Hämmerle, Politische Bildung in Österreich. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Bettina Gruber, Kathrin Hämmerle (Hg.), Demokratie lernen heute. Politische Bildung am Wendepunkt (Wien, Köln, Weimar 2008) 104.

⁴⁷ Wolf, Der lange Anfang 36.

⁴⁸ Wolf, Der lange Anfang 36.

⁴⁹ Vgl. Wolf, Der lange Anfang 40-44.

Schließlich präsentierte die Kommission einen Kompromiss, der den zweiten Entwurf zwar verkürzte und „teilweise abstrakter formulierte“⁵⁰, dem aber immer noch ein weiter Politikbegriff zugrunde lag.⁵¹ Dabei wurde Politische Bildung als notwendig erachtet, „sowohl für die persönliche Entfaltung des Einzelnen wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen“.⁵² Die Ein- bzw. Unterordnung in ein Ganzes verlor also an Bedeutung, das Individuum als politischer Akteur rückte in den Mittelpunkt.⁵³

Als Ziele der Politischen Bildung wurden im Sinne des Zielparagraphen „die Erziehung zu einem demokratisch-fundierten Österreichbewusstsein, zu einem gesamteuropäischen Denken und zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschheit getragen ist“⁵⁴ definiert. Politische Bildung meinte ab diesem Zeitpunkt Demokratie-Lernen, nicht mehr nur das Lernen über den Staat. Zwar gehörten auch die Vermittlung von Institutionenkunde und historischen Kenntnissen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen sollte, Machtgefüge und Interessen zu erkennen, dazu, darüber hinaus sollten aber auch die „Fähigkeit zum Erkennen von politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Zusammenhängen und zu kritischem Urteil“ und schließlich die Förderung der Bereitschaft zu „verantwortungsbewußtem [sic!] Handeln“ und zu aktiver Mitgestaltung „politischer Vorgänge“ entwickelt werden.⁵⁵ Die Schülerinnen und Schüler sollten also zu aktiven Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden. Weiters wurde betont, dass politische Bildung grundsätzlich durch Erfahrung gelernt werden bzw. an den Erfahrungsschatz der Schülerinnen und Schüler anknüpfen sollte.

Mit der Publikation dieses Erlasses am 11.04.1978 waren nun Lehrerinnen und Lehrern aller Fächer und aller Schultypen dazu aufgerufen, Inhalte und Methoden der Politischen Bildung in ihrem Unterricht zu vermitteln. Was allerdings fehlte, waren didaktische Anleitungen, wie

⁵⁰ *Dachs*, Politische Bildung in Österreich 28.

⁵¹ *Wolf*, Der lange Anfang 49.

⁵² Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Grundsatzterlass, Politische Bildung in den Schulen, Zl. 33.464/6-19a/1978 2.

⁵³ *Dachs*, Politische Bildung in Österreich 28.

⁵⁴ Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Grundsatzterlass, Politische Bildung in den Schulen, Zl. 33.464/6-19a/1978 2.

⁵⁵ Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Grundsatzterlass, Politische Bildung in den Schulen, Zl. 33.464/6-19a/1978 2f.

die im Erlass geforderte Kongruenz zwischen Inhalt und Form des Unterrichts erzielt werden könnte.⁵⁶ Anfang der 1990er Jahre durchgeführte Studien zeigten, dass das Unterrichtsprinzip nur unzureichend in der Praxis umgesetzt wurde.⁵⁷ Trotzdem war der Grundsaterlass in dieser Form mehr als 30 Jahr in Kraft, er wurde erst im Jahr 2015 überarbeitet. Dem Unterrichtsprinzip Politische Bildung folgten noch weitere nach, durch die aktuelle Fragestellungen in alle Gegenstände einfließen sollten.⁵⁸

3.1.6 Politische Bildung nach dem Grundsaterlass

Während erste Erhebungen darauf schließen ließen, dass der Grundsaterlass von Lehrerinnen und Lehrern rezipiert und auch im Unterricht umgesetzt wurde, führten spätere Studien zu ernüchternden Ergebnissen. Ein großer Teil der Lehrerinnen und Lehrer gaben an, dass es ihnen ihrem subjektiven Empfinden nach sowohl an einer entsprechenden Ausbildung als auch an Unterrichtsmaterialien mangelte.⁵⁹ In der fehlenden Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer sieht Wolf einen der Hauptgründe für die „unzureichende Verankerung des Grundsaterlasses ‚Politische Bildung‘ in den Schulen“. Weiters nennt sie mangelnden Willen der Lehrenden, sich zu offenbaren und damit angreifbar zu machen; fehlende Kontrolle, ob das Prinzip tatsächlich in den Unterricht einfließe; mangelnde institutionelle Verankerung der Politischen Bildung und den fehlenden „kontinuierlichen Diskurs zum Thema“.⁶⁰

In den 1980er Jahren führte die Umbenennung des in den BMHS unterrichteten Faches „Staatsbürgerkunde“ in „Politische Bildung“ dazu, dass in diesem Fach ein etwas weiter gefasster Politikbegriff zum Tragen kam und zunehmend auch die Rollen, die gerade junge Menschen in einer Demokratie spielen können, aufgezeigt wurden.⁶¹ Doch für die allgemeinbildenden Schulen blieb es zunächst beim Unterrichtsprinzip; obwohl die

⁵⁶ Vgl. <http://www.didactics.eu/index.php?id=1000> (28.05.2017).

⁵⁷ Dachs, Politische Bildung in Österreich 29.

⁵⁸ Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, Gesundheitserziehung, Interkulturelles Lernen, Leseerziehung, Medienbildung, Sexualerziehung, Umweltbildung, Verkehrserziehung, Wirtschaftserziehung und Verbraucher/innenbildung <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/index.html> (03.06.2017).

⁵⁹ Vgl. Dachs, Politische Bildung in Österreich 29f. und Wolf, Der lange Anfang 56-58.

⁶⁰ Vgl. Wolf, Der lange Anfang 60-62.

⁶¹ Vgl. Manfred Wirtisch, Politische Bildung 2016. In: Erziehung & Unterricht. Politische Bildung in der Schule 3-4 (2016) 174f.

Einführung eines eigenen Faches immer wieder verlangt wurde. Beispielsweise wurde 1991 eine Arbeitsgruppe von der Abteilung für Politische Bildung im Unterrichtsministerium organisiert, die vorschlug, Politische Bildung als verpflichtendes Unterrichtsfach an der AHS Oberstufe einzuführen, entsprechende Lehrpläne für die AHS zu erstellen bzw. jene der BMHS noch weiter dahingehend abzuändern, dass Politische Bildung mehr als nur eine bloße Institutionenkunde beinhalte, und schließlich auch eine entsprechende LehrerInnenbildung zu schaffen. Diese Vorschläge wurden von der Politik nicht aufgegriffen.⁶² Als Schnittstelle zwischen Wissenschafts- und Bildungsbereich wurde allerdings das *Forum Politische Bildung* gegründet, das bis heute Unterstützungsmaterialien für Lehrerinnen und Lehrer produziert.⁶³

Zu Beginn der 2000er Jahre kam wieder neuer Schwung in die Diskussion um die schulische Politische Bildung. Zunächst wurde mit dem Demokratiezentrum Wien ein „virtuelles Wissenszentrum“ gegründet, das eine Internetplattform zur Demokratiegeschichte und zu demokratiegeschichtlichen Themen sowie Lernmodule für die Politische Bildung im Schulbereich entwickelt. Finanziell gefördert wird dieses Zentrum bis heute unter anderen von der Stadt Wien, dem Wissenschafts-, dem Bildungs- und dem Außenministerium.⁶⁴

Schließlich entschloss man sich ab dem Schuljahr 2001/02 das Fach *Geschichte und Sozialkunde* in der 11. und 12. Schulstufe der AHS in *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* umzubenennen. Damit sollte es möglich gemacht werden, Themen der Politischen Bildung in größerer Intensität im Rahmen des Geschichtsunterrichts zu behandeln. Allerdings startete man unter schlechten Bedingungen. Denn weder waren die Lehrpläne rechtzeitig fertig, noch gab es passendes Begleitmaterial. Außerdem fehlte die entsprechende universitäre Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, der Studienplan für das Lehramtsstudium war nämlich ebenfalls verspätet umgestellt worden.⁶⁵

⁶² Vgl. Wolf, Der lange Anfang 62-65.

⁶³ <http://www.politischebildung.com/?Sel=4> (03.07.2017).

⁶⁴ Vgl. <http://www.demokratiezentrum.org/en/home.html> (06.06.2017).

⁶⁵ Vgl. Hämmerle, Politische Bildung in Österreich 105f.

Doch die Bedeutung, die der Politischen Bildung beigemessen wurde, nahm weiter zu. Schließlich reichten der Rat und das Europäische Parlament 2006 „soziale und Bürgerkompetenzen“ unter die 8 Schlüsselkompetenzen, die für die Bürger einer Wissensgesellschaft unerlässlich seien.⁶⁶ Im selben Jahr wurde im Auftrag der Abteilung Politische Bildung des Unterrichtsministeriums das bis heute bestehende *Zentrum polis – Politik lernen in der Schule* als Anlaufstelle für Lehrende gegründet; Träger dieses Projekts ist das Ludwig Boltzmann Institut für Menschenrechte.

Im Rahmen der Wahlrechtsreform 2007 beschloss der Nationalrat die Senkung des Wahlalters für das aktive Wahlrecht auf 16 Jahre, was zu einigen Initiativen im Bereich der Politischen Bildung führte. Denn dadurch entstand die Notwendigkeit, Schülerinnen und Schüler bereits vor Erreichen des neuen Wahlalters politisch zu bilden. So wurde Politische Bildung 2008 zusätzlich zum Unterrichtsprinzip als Fächerkombination *Geschichte und Sozialkunde/politische Bildung* ab der 8. Schulstufe in den Lehrplänen aller Schultypen ausdrücklich verankert. Im Zentrum dieser Lehrpläne stand das Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung, das es den Jugendlichen ermöglichen sollte, jene Kompetenzen zu erwerben, die sie brauchen, um „politisch begründete, eigene Entscheidungen zu treffen“. Zusätzlich wurde von Unterrichts- und der Wissenschaftsministerium die Demokratie-Initiative „Entscheidend bist du!“ gestartet.⁶⁷ Gleichzeitig schuf man einschlägige Weiterbildungsmaßnahmen an den Pädagogischen Hochschulen, und im selben Jahr wurde der erste Lehrstuhl für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien eingerichtet.⁶⁸ Dieser wurde allerdings nach Ablauf der ersten Amtsperiode 2011 für sechs Jahre nicht nachbesetzt. Erst im März 2017 folgte Univ.-Prof. Dr. Dirk Lange dem Ruf nach Wien.⁶⁹

Um die öffentliche Diskussion über Politische Bildung lebendig zu halten, wurde 2009 eine überparteiliche *Interessengemeinschaft für Politische Bildung* gegründet, die sich den

⁶⁶ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (05.06.2017).

⁶⁷ Vgl. Wirtisch, Politische Bildung 2016 175f.

⁶⁸ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 79f.

⁶⁹ <http://medienportal.univie.ac.at/uniview/professuren/cv/artikel/univ-prof-dr-dirk-lange/> (29.05.2017).

„quantitativen wie qualitativen Ausbau von Politischer Bildung und die Vertretung von Interessen der Politischen Bildung in der Öffentlichkeit“ zum Ziel gesetzt hat.⁷⁰

Das Regierungsprogramm 2013-2018 sah eine weitere Aufwertung der Politischen Bildung vor. Dieser wurde 2015 mit einer Überarbeitung des aus dem Jahr 1978 stammenden Grundsatzerlasses Politische Bildung und mit einem neuen Lehrplan *Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung* für die Sekundarstufe I, das heißt für Gymnasien wie für Neue Mittelschulen, Rechnung getragen. Politische Bildung wurde also wieder kein eigenes Unterrichtsfach, wird nun aber schon ab der 6. Schulstufe als Pflichtmodul im Fach *Geschichte, Sozialkunde/Politische Bildung* unterrichtet. Dazu wurde der Lehrplan für die 6., 7. und 8. Schulstufe, auf den ich im Kapitel „Analyse und Vergleich der Lehrpläne und Begleitdokumente“ näher eingehen werde, in Module gegossen.⁷¹ Zusätzlich zur Kompetenzorientierung, die bereits im Lehrplan 2008 verankert worden war, wurden nun auch didaktische Prinzipien und das Lernen mit Basiskonzepten festgehalten.⁷² Bei diesen Basiskonzepten handelt es sich um „wiederkehrende Begriffe und Konzepte, die sowohl im historischen als auch im aktuell politischen Lernen den Lernprozess über bestimmte Zusammenhänge sowohl im Historischen als auch Gegenwärtigen erleichtern sollen.“⁷³ Ich werde diese Konzepte ebenfalls im Kapitel „Analyse und Vergleich der Lehrpläne und Begleitdokumente“ näher vorstellen und mit den in England unterrichteten vergleichen. Zuerst werde ich allerdings im folgenden Unterkapitel die Entwicklung der formalen *Citizenship Education* in England erläutern und diese dann in der Folge der Geschichte der Politischen Bildung in Österreich gegenüberstellen.

⁷⁰ <http://igpb.at> (20.05.2017).

⁷¹ Vgl. Wirtisch, Politische Bildung 2016 176f.

⁷² Vgl. Thomas Hellmuth, Christoph Kühberger, https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/GSKPB_Sek_I_2016_-_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26-09-2016.pdf?5te882 (29.05.2017).

⁷³ Wirtisch, Politische Bildung 2016 177.

3.2 Geschichte der *Citizenship Education* in England

3.2.1 *Citizenship Education* vor den Weltkriegen

Die erste Initiative, eine Form von *Citizenship Education* in Englands Schulen zu installieren, geht zurück auf die Zeit der Herrschaft von Elizabeth I, als der Staatsrat anordnete, dass die *Anglorum Proelia*, eine patriotische Geschichte der Kriege Englands, in den Schulen gelesen werden sollte, womit wohl die Bindung zum Vaterland gestärkt werden sollte.

1765 schlug dann Joseph Priestly in seinem Aufsatz *A Course of Liberal Education for Civil and Active Life* eine Grundausbildung aller Bürgerinnen und Bürger in den Bereichen Recht, Verfassung und Wirtschaft vor. Er fürchtete allerdings Indoktrination für den Fall, dass der Staat diese Aufgabe übernehme, aber nachdem dieser ohnehin kein Interesse daran hatte, blieb es in den darauffolgenden hundert Jahren bei Initiativen einzelner Schulen und Lehrer.⁷⁴ Im 19. Jahrhundert wurde *Citizenship Education* oft als Moraltraining verstanden. Die Ausweitung der Wahlrechts 1867 gab Politikern Anlass, über eine dementsprechende Bildung nachzudenken, es wurde aber kein eigenes Fach eingeführt. *Citizenship Education* erfolgte im Rahmen des Geografie- und Geschichteunterrichts.⁷⁵ Sie begann sich in englischen Schulen so weit zu verbreiten, dass Verlage eigene Schulbücher dafür produzierten. 1871 wurde Frederick Wicks' *The British Constitution and Government* publiziert und vom *London School Board* angenommen. Auch das *Board of Education* begann Richtlinien für die bürgerliche Erziehung in Grundschulen zu erlassen, diese waren an die „lower orders“ gerichtet.⁷⁶ So wurden die Kinder der Ober- und Mittelschicht in „British Constitution“ unterwiesen, um etwas über das System zu lernen, das sie später verwalten und gestalten sollten, während für die Kinder der Arbeiterklasse Unterricht in „civics“ vorgesehen war, weil man dachte, dass sie eine Anleitung bräuchten, wie sie Regeln

⁷⁴ Vgl. Derek Heater, The history of Citizenship Education in England. In: The Curriculum Journal 12 1 (2001) 105.

⁷⁵ Vgl. Denis Lawton, Overview: Citizenship Education in Context. In: Jo Cairns, Roy Gardner, Denis Lawton (Hg.), Education for Citizenship (London 2000) 9.

⁷⁶ Vgl. Heater, The history of Citizenship Education in England 106.

zu befolgen hatten.⁷⁷ Für die unteren Gesellschaftsschichten war also eher das Ziel „Einordnung in ein Ganzes“ vorgesehen, während die Mittel- und Oberschicht nach dem Schulabschluss fähig sein sollte, innerhalb des Systems selbstbestimmt zu handeln.

3.2.2 *Citizenship Education* nach dem Weltkriegsschock

Was der *Citizenship Education* allerdings fehlte, war eine kohärente, nationale und professionelle Leitung. Nach dem Schock der Machtübernahme der Nationalsozialisten in Deutschland und der Angst vor der Installierung totalitärer Regime versuchte die *Association for Education in Citizenship* (AEC) diese Rolle zu übernehmen. Doch obwohl dieser Gesellschaft renommierte Personen vorstanden, war es schwierig, offizielle Unterstützung für die Einführung eines direkten formalen *Citizenship education*-Unterrichts zu bekommen. Mehrere vom *Board of Education* in Auftrag gegebene Berichte schienen darauf hinzuweisen, dass politische und wirtschaftliche Themen die Fähigkeiten von Unter-16-Jährigen überstiegen. Schulen sollten sich auf Geografie und Geschichte konzentrieren.⁷⁸

1945 schlug eine Lehrplanreformkommission vor, Sozialkunde als verpflichtendes Fach zu etablieren. Dieses sollte Wirtschaft und Politik als Kernelemente beinhalten. Allerdings verhallten diese Ideen im von Problemen wie Wiederaufbau von Schulen und Personalmangel geplagten Nachkriegsengland.⁷⁹ Auch der Vorschlag des *Council of Curriculum Reform*, eine Art “moral code for a modern secular society“, der Schülerinnen und Schülern aus Angst vor einem Wertevakuum gelehrt werden sollte, wurde zunächst nicht umgesetzt. Schließlich wurde 1949 vom Unterrichtsministerium die Aufklärungsschrift *Pamphlet Nr. 16 Citizens Growing Up* erlassen. Hier wurde festgehalten, dass es mehr als einer extra Stunde pro Woche an bürgerlicher Erziehung bedurfte, um „good citizens“ zu erziehen. Es wurde allerdings kein eigenes Fach eingerichtet, sondern man verfolgte die Idee, dass *Citizenship Education* alle Fächer durchdringen sollte. Die Qualitäten, die es auf diese Weise für eine „healthy democratic society“ zu fördern galt, waren allerdings eher

⁷⁷ Vgl. Ian Davies, Defining Citizenship Education. In: Liam Gearon (Hg.), Learning to Teach Citizenship in the Secondary School. A companion to school experience (Oxon und New York ³2015) Kindle Pos. 663.

⁷⁸ Vgl. Lawton, Overview: Citizenship Education in Context 10.

⁷⁹ Vgl. Lawton, Overview: Citizenship Education in Context 10.

viktorianischen Werten als einer modernen Demokratie verbunden⁸⁰, Schülerinnen und Schüler sollten nämlich „humility, service, restraint and respect for personality“⁸¹ lernen. Das Ziel scheint somit die Einordnung in ein Ganzes gewesen zu sein. Dieser Ansatz wurde nur von *Secondary Modern Schools*, also Gesamtschulen, aufgegriffen⁸², es waren keinerlei methodisch-didaktische Vorschläge in dieser Schrift enthalten.⁸³

3.2.3 *Citizenship Education* ab den 1960er Jahren

In den 1960er Jahren erhielt die Idee, Schülerinnen und Schülern Politische Bildung als Teil der Sozialwissenschaften zu vermitteln, neuen Aufschwung. An der *University of London* wurde die *Association für Teaching the Social Sciences* gegründet, um den Unterricht von Sozialwissenschaften in den Schulen zu fördern. Unter diesem Titel sollten u.a. Sozialwissenschaften, Wirtschaft und Politikwissenschaften unterrichtet werden.⁸⁴ Der *Schools Council* erließ 1965 ein Arbeitspapier, das ein weit moderneres Demokratieverständnis als *Citizens Growing Up* zeigte. Hier wurde bereits 15- bis 16-jährigen zugetraut, Konzepte wie Rechtsstaatlichkeit, Gerechtigkeit und die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, zu verstehen, was einem großen Schritt in Richtung Selbstbestimmung gleichkam. Da es allerdings an weiterer Unterstützung durch Unterrichtsministerium und *HMI (Her Majesty's Inspectorate of Education)* fehlte, war es schwierig für Lehrerinnen und Lehrer, diese Richtlinien im Unterricht umzusetzen.⁸⁵

Während sich führende Akademiker, allen voran Bernard Crick, der ein politischer Philosoph und Universitätsprofessor in Sheffield war⁸⁶, schon Ende der 1960er Jahre für Politische Bildung in den Sekundarschulen einsetzten, standen v.a. konservative Politiker diesen Ideen äußerst skeptisch gegenüber. Hier betonten sowohl Heater als auch Lawton, dass der Begriff *Citizenship Education* für Politiker wohl einfacher zu akzeptieren gewesen

⁸⁰ Vgl. *Heater*, The history of Citizenship Education in England 108.

⁸¹ Ministry of Education zitiert nach *Heater*, The history of Citizenship Education in England 107.

⁸² Vgl. *Lawton*, Overview: Citizenship Education in Context 10.

⁸³ Vgl. *Heater*, The history of Citizenship Education in England 107.

⁸⁴ Vgl. *Lawton*, Overview: Citizenship Education in Context 10.

⁸⁵ Vgl. *Heater*, The history of Citizenship Education in England 108.

⁸⁶ Vgl. Lee *Jerome*, England's Citizenship Education Experiment State. School and Student Perspectives (London, New York 2012) 63.

wäre als *Political Education*. Heater sieht den Grund darin, dass der Begriff *citizenship* eher mit Pflicht, Verantwortung, Verpflichtung („duty, responsibility, obligation“) konnotiert ist⁸⁷, also in Richtung Einordnung in ein Ganzes weist. Huddleston unterscheidet in seinem Text *Citizenship Education in England* zwar nicht zwischen Politischer Bildung und *Citizenship Education*, er hält allerdings fest, dass alle Formen von *Citizenship Education*, die in Schulen existierten, entweder an Eliteschülerinnen und -schüler gerichtet waren und dann dementsprechend darauf abzielten, auf gehobene Berufe vorzubereiten und selbstbestimmt zu agieren, oder an die Kinder der Arbeiterklasse gerichtet waren, die dadurch Werte wie Patriotismus, Demut, Dienstbereitschaft und politische Diskussion erlernen sollten. Noch in den 1970er Jahren war es nämlich in *grammar schools* und den akademischen Zügen der *comprehensive schools* durchaus üblich, dass ältere Schülerinnen und Schüler über die britische Verfassung und aktuelle Themen unterrichtet wurden, während Sozialkunde für die weniger Fähigen („less able“) vorgesehen war.⁸⁸ Für die *upper classes* war also eine Erziehung zum/r informierten, selbstbestimmten Bürger/in vorgesehen, während für die *lower classes* die Einordnung in ein Ganzes im Mittelpunkt stand.

Das Modell des „passive citizens“, das diesem Unterricht für die *lower classes* zugrunde lag, wurde in den 1970er und 1980er Jahren zumindest in akademischen Kreisen weiter vom Modell des „active citizens“ abgelöst. Unter der Mitwirkung von Bernard Crick entwickelte die *Politics Association*, finanziert von der *Hansard Society*, das *Programme for Political Literacy* mit dem Ziel, Bürgerinnen und Bürger zu erziehen, die sich aktiv an der demokratischen Gesellschaft beteiligten anstatt die Schülerinnen und Schüler auf Konformität und Gehorsam zu trainieren. Man befürwortete einen konzeptionellen Zugang und legte Wert auf Kompetenzvermittlung⁸⁹, was einen großen Schritt in Richtung Selbstbestimmung für alle gesellschaftlichen Schichten bedeutet hätte.

⁸⁷ Vgl. Heater, *The history of Citizenship Education in England* 109 und Lawton, *Overview: Citizenship Education in Context* 11.

⁸⁸ Vgl. Ted Huddleston, *Citizenship Education in England*. In: Viola B. Georgi (Hg.), *The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education* (Bonn 2008) 96.

⁸⁹ Vgl. Huddleston, *Citizenship Education in England* 97.

Ein Regierungswechsel 1979 verhinderte allerdings zunächst, dass das Konzept der *political literacy* in den Schulen umgesetzt wurde. In den 1980er Jahren verlor die Bewegung dann durch die Entwicklung von Programmen mit einer impliziert politischen Dimension wie beispielsweise *peace education*, *futures education* oder *multicultural education* an Momentum. Auch diese Programme wurden aber aufgrund ihrer kontroversiellen Inhalte und offenen Methoden vom konservativen Establishment eher als Versuch gewertet, die Jugend zu radikalieren, und sie erfuhren kaum offizielle Anerkennung.⁹⁰

3.2.4 *Citizenship Education* in der New Labour Ära

Gegen Ende der 1980er Jahre begann sich die politische Atmosphäre zu verändern. Eine vom *Speaker* des Unterhauses initiierte und von allen Parteien unterstützte *Commission on Citizenship* empfahl in einem Bericht, dass jeder junge Mensch aktive Bürgerschaft erlernen und erfahren sollte, und zwar von frühester Kindheit bis zur höheren Bildung. Eine mögliche Umsetzung wurde allerdings nicht erläutert. Im *National Curriculum*, der 1988 in den Schulen Englands eingeführt wurde, waren dennoch fast ausschließlich traditionelle Schulfächer festgeschrieben. Die detailreichen Kursprogramme und die mit dem Lehrplan einhergehenden Schulbeurteilungen durch staatliche Behörden ließen kaum Raum für außerordentliche Ideen. Das *National Curriculum Council* arbeitete auf Empfehlung der *Speaker's Commission* 1990 *Citizenship Education* als nicht gesetzlich verpflichtendes, fächerübergreifendes Thema („*non statutory cross-curricular theme*“) in den Lehrplan ein, das so wie vier weitere Themen alle Fächer durchdringen sollte. Aufgrund der Anforderungen des *National Curriculum* wurden diese allerdings von den Schulen weitgehend ignoriert.⁹¹

In der Folge wurde der Ruf nach einer Form von Bildung in demokratischer Bürgerschaft lauter. England war eines der wenigen demokratischen Länder, deren Bildungssystem keinerlei formale *Citizenship Education* vorsah.⁹² Einerseits sorgte man sich wegen der

⁹⁰ Vgl. *Huddleston*, *Citizenship Education in England* 97f.

⁹¹ Vgl. *Huddleston*, *Citizenship Education in England* 98 und *Lawton*, *Overview: Citizenship Education in Context* 11.

⁹² Vgl. *Jerome*, *England's Citizenship Education Experiment* 64.

politischen Apathie der Jugendlichen und deren mangelnder Bereitschaft, sich im öffentlichen Leben zu engagieren. Andererseits begann eine neue Ära der Konsenspolitik und eine aktive *Citizenship Education* hatte das erste Mal die Unterstützung einer breiten Mehrheit aller Parteien. Dabei konzentrierte sich das konservative Lager auf die staatsbürgerlichen Pflichten, während die *Labour Party* die bürgerliche Moral stärken wollte. Der damalige, der Labor Party angehörende *Secretary of State for Education and Employment*, David Blunkett, ein ehemaliger Student Professor Cricks, war ein großer Unterstützer der formalen *Citizenship Education*. Er beauftragte die *Advisory Group on Citizenship*, deren Vorsitz sein ehemaliger Professor führte, mit der Erstellung eines Vorschlages für „effective education for citizenship“. Diese Gruppe empfahl 1998 einen gesetzlichen Anspruch der Schülerinnen und Schüler auf *Citizenship Education* und die Verpflichtung der Schulen, Rechenschaft über dessen Erfüllung abzulegen. Der Vorschlag vermied Kontroversen um Unterordnung und Selbstbestimmung, indem er eine Kombination aus einer weitgefassten Definition der Ziele und Zwecke von *Citizenship Education*, Flexibilität in der Art und Weise, wie die Themen den Schülerinnen und Schüler nähergebracht werden sollten und einen Rahmen aus enggefassten Lernergebnissen („learning outcomes“) und öffentlicher Rechtfertigungspflicht für die Schulen festlegte.

Weiterführend zu früheren Vorschlägen sollte *Citizenship Education* nicht nur „political literacy“ umfassen, sondern auch „social and moral responsibility“ und „community-based learning“.⁹³ Damit sollten entsprechend der Gedanken des *communitarism* das Sozialkapital gestärkt, die Basis für ein gemeinsames Wertegefüge gelegt und aktive Bürger, die sich innerhalb der Gemeinschaft engagieren, erzogen werden.⁹⁴ Es wurde also versucht, einen Spagat zwischen der Selbstbestimmung und der Einordnung in ein Ganzes zu schaffen. Schülerinnen und Schüler sollten zu selbstbestimmten Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden, die informiert Entscheidungen treffen und sich ihrer Verantwortung der Gemeinschaft gegenüber bewusst sind. Die formulierten Lernziele basierten auf Konzepten

⁹³ Vgl. *Huddleston*, *Citizenship Education in England* 99f. und *Lawton*, *Overview: Citizenship Education in Context* 12 und vgl. *Lee Jerome*, *England's Citizenship Education Experiment* State 64.

⁹⁴ Vgl. *Anna Pultar*, *Politische Bildung in England – spät aber doch (nicht)?* In: *Erziehung & Unterricht. Politische Bildung in der Schule* 3-4 (2016) 215.

(„concepts“), Werten und Gesinnungen („values and dispositions“), Fähigkeiten und Fertigkeiten („skills of enquiry and communication and skills of participation and responsible action“) und Wissen und Verstehen („knowledge and understanding about becoming informed citizens“). Diese Vorschläge wurden in das *National Curriculum* eingeflochten und *Citizenship Education* damit in den Sekundarschulen als verpflichtendes Fach (*statutory foundation subject*) eingeführt.⁹⁵

Schülerinnen und Schüler zwischen 11 und 16 Jahren hatten also ab dem Jahr 2002 einen gesetzlichen Anspruch („entitlement“) auf *Citizenship Education*. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die Schulen in England wesentlich autonomer agierten als jene in Österreich. Das bedeutete, dass die Schulen Gestaltungsfreiheit darüber hatten, in welcher Form sie *Citizenship Education* in ihre individuellen Lehrpläne aufnahmen. So wurde sie in manchen Schulen als eigenes Unterrichtsfach angeboten, in anderen als Teil der Sozial- und Gesundheitserziehung (*Personal Social and Health Education*), als Querschnittsmaterie für alle Unterrichtsfächer oder auch in Form von speziellen Tagen, an denen der normale Stundenplan außer Kraft gesetzt wurde.⁹⁶

Weiters wurde die Möglichkeit geschaffen, Examen aus *citizenship* bei den zentral durchgeführten Prüfungen der Sekundarstufe (*General Certificate of Education*) und der präuniversitären Studien (*A-Levels*) abzulegen. Das Schulinspektorat *Ofsted* kontrollierte zu festgelegten Zeitpunkten, ob die jeweilige Schule ihren Schülerinnen und Schülern das Erreichen der Lernziele ermöglichte.⁹⁷ Während die ersten Berichte noch vom am schlechtesten unterrichteten Fach sprachen⁹⁸, was unter anderem an der fehlenden Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer lag, zeigten spätere Befunde zunehmend positive Resultate und halfen dabei, *Citizenship Education* weiter zu fördern. Ein neuer Fachverband wurde gegründet, die *Association for Citizenship Teaching*, und NGOs, wie die *Citizenship*

⁹⁵ Vgl. Lawton, Overview: Citizenship Education in Context 12.

⁹⁶ Vgl. Ofsted, Towards consensus? Citizenship in secondary schools, http://dera.ioe.ac.uk/6151/1/Towards%20consensus_Citizenship%20in%20secondary%20schools%20%28PDF%20format%29.pdf (23.06.2017).

⁹⁷ Anna Pultar, Politische Bildung in England – spät aber doch (nicht)? 216.

⁹⁸ Vgl. Ofsted, Citizenship in secondary schools (HMI 2335); www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.summary&id=3822. (27.06.2017).

Foundation, erstellten Unterstützungsmaterial für Lehrerinnen und Lehrer und lobbyierten für das Thema. Auch Studien der *National Foundation for Educational Research* zeigten die Fortschritte in der Entwicklung des neuen Gegenstandes.⁹⁹

3.2.5 Neue Herausforderungen für *Citizenship Education*

Seitdem veränderten sich sowohl der Kontext als auch der Inhalt von *Citizenship Education*. Die treibende Kraft hinter diesen Veränderungen waren einerseits aktuelle Ereignisse und andererseits unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in der Bildungspolitik, die Regierungswechsel mit sich brachten. Inhaltlich wurden Gemeinschaftszusammenhalt („community cohesion“), Integration und die Bekämpfung vom Extremismus („combatting extremism“) als Kernziele der *Citizenship Education* definiert, die Einordnung in ein Ganzes wurde also wieder stärker betont. Diese neuen Schwerpunkte waren Reaktionen auf ethnische Spannungen und Unruhen in Nordengland und einen Terroranschlag in London, den sogenannte „home-grown bombers“ verursacht hatten. Diese Ereignisse führten auch zu einer Überprüfung der Bedeutung, die dem Thema Diversität im Lehrplan beigemessen wurde. Den Empfehlungen des Prüfungsberichts *The Diversity and Citizenship Curriculum Review* von Ajegbo et al. folgend wurde *Citizenship Education* im National Curriculum 2008 um den Bereich „Diversität und Identität – Zusammenleben im Vereinigten Königreich“ erweitert.¹⁰⁰ Dieser Lehrplan knüpfte stärker an konzeptionelles Lernen an als sein Vorgänger. Die Konzepte, die neben dem neuen Bereich besonders hervorgehoben wurden, waren Demokratie und Gerechtigkeit („democracy and justice“) und Rechte und Pflichten („rights and responsibilities“).¹⁰¹

Die konservative Regierung, die 2010 die Macht übernahm, reformierte das Bildungswesen. Die *Local Education Authorities* wurden zugunsten von mehr Schulautonomie entmachtet. Viele Schülerinnen und Schüler wurden nun an *free schools* und *academies* unterrichtet, die

⁹⁹ Vgl. Ian Davies und Eric Chong, Current Challenges for Citizenship Education in England. In: Asian Education and Development Studies 5 (1) 2016 22.

¹⁰⁰ Vgl. David Kerr, Citizenship Education in England - Attempting ‘A change in the political culture’. <http://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece/214156/citizenship-education-in-the-uk> (27.06.2017) und Pultar, Politische Bildung in England – spät aber doch (nicht)? 217.

¹⁰¹ Vgl. Davies, Chong, Current Challenges 23.

sich nicht an das *National Curriculum* halten mussten.¹⁰² Auch inhaltlich sollten andere Schwerpunkte gesetzt werden. Der Unterrichtsminister Michael Gove wies ausdrücklich darauf hin, dass er traditionelle Fächer wie Geschichte Pseudo-Fächern („pseudo-subjects“) gegenüber vorzog, was viele auf *Citizenship Education* bezogen.¹⁰³ So gab es ab 2010 heftige Debatten darüber, ob *Citizenship Education* ein verpflichtendes Fach im neuen *National Curriculum* bleiben sollte.¹⁰⁴ Auch führten die Unruhen von 2011 zu einer Wertedebatte. Arthur und Harrison konstatierten 2012, dass der Schock die Erkenntnis brachte, der Verlust öffentlicher und privater Tugenden wäre nicht nur – wie bis dahin angenommen – ein Problem der britischen Unterschicht („Britain’s underclass“)¹⁰⁵, und sie stellten die Frage, wie moralische Werte sich in einer Gesellschaft wiederherstellen ließen, die vom Individualismus geprägt sei. Dabei schrieben sie der Schule eine tragende Rolle hinsichtlich der Charaktererziehung zu.¹⁰⁶

Schließlich wurden 2014 alle Schulen dazu verpflichtet, grundlegende britische Werte („fundamental British values“) zu vermitteln. Gleichzeitig wurde ein neues *National Curriculum* veröffentlicht, in das *Citizenship Education* doch wieder als *statutory foundation subject* für die *Key Stages* 3 und 4 aufgenommen wurde. Die inhaltlichen Schwerpunkte legte man auf politisches, rechtliches und wirtschaftliches Wissen, was laut Kerr auf Kosten der Vermittlung von Kompetenzen und von Elementen aktiver Bürgerschaft passierte.¹⁰⁷ Auch Davies und Chong bedauern in ihrer Darstellung der Herausforderungen für *Citizenship Education* die Abkehr vom konzeptionellen Lernen und die Hinwendung zum Wissen und Tun.¹⁰⁸ Eine genauere Analyse dieses derzeit aktuellen Lehrplanes werde ich im Kapitel 4 dieser Arbeit vornehmen.

¹⁰² Vgl. Davies, Chong, Current Challenges 23.

¹⁰³ Vgl. Davies, Chong, Current Challenges 26.

¹⁰⁴ Vgl. <http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?425> (27.06.2017).

¹⁰⁵ Vgl. James Arthur und Tom Harrison, Exploring good character and citizenship in England. In: Asia Pacific Journal of Education 32 (4) 2012 489.

¹⁰⁶ Vgl. James Arthur und Tom Harrison, Exploring good character and citizenship in England 491.

¹⁰⁷ Vgl. David Kerr, Citizenship Education in England - Attempting ‘A change in the political culture’.

¹⁰⁸ Vgl. Davies, Chong, Current Challenges 25.

Während *Citizenship Studies* vorerst ein Fach bleibt, in dem das GCSE abgelegt werden kann, wird es das Fach nach einer Reform der A-Levels ab 2019 bei diesen präuniversitären Prüfungen nicht mehr geben. *Aqa*, der bisher einzige Anbieter der *Citizenship A-Levels*, empfiehlt stattdessen, diese in *Sociology* oder *Government and Politics* anzustreben.¹⁰⁹

Die dargestellten Entwicklungen zeigen deutlich, wie sehr die Bedeutung, die der formalen *Citizenship Education* beigemessen wird, dem politischen *good will* unterworfen ist. Es bleibt abzuwarten, wie sich die derzeitige politische Situation des Vereinigten Königreichs, insbesondere im Hinblick auf den EU-Austritt, unter konservativer Führung auf die *Citizenship Education* in England auswirken wird.

3.2.6 Conclusio

Diese historische Betrachtung der Entwicklung der formalen Politischen Bildung in Österreich und der *Citizenship Education* in England bestätigt die These, dass das in der Aufklärung propagierte Ideal des „mündigen Bürgers“ und in der Folge auch der Bürgerin bis heute sowohl in England als auch in Österreich grundsätzlich ein zentrales Konzept der Politischen Bildung darstellt. Dessen inhaltliche Ausgestaltung steht aber seit Beginn der schulischen Politischen Bildung im Spannungsfeld zwischen dem „Ideal der Selbstbestimmung“ und der „Unterordnung in ein Ganzes“.¹¹⁰ Welcher dieser Strömungen mehr Bedeutung beigemessen wird, scheint unter anderem von der Staats- und Regierungsform des jeweiligen Landes abhängig zu sein. Im folgenden Unterkapitel werde ich nun die beiden erarbeiteten Geschichten miteinander verknüpfen, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten und dabei auf die Einflussfaktoren auf die Ziele der Politischen Bildung bzw. *Citizenship Education* eingehen.

3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die historische Betrachtung der Entwicklung der Politischen Bildung bzw. *Citizenship Education* zeigt, dass es Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt, insbesondere, was die

¹⁰⁹ Vgl. <https://www.gov.uk/guidance/timings-for-the-withdrawal-of-legacy-gcses-as-and-a-levels#legacy-as-and-a-levels> (27.06.2017).

¹¹⁰ Vgl. Thomas *Hellmuth*, Cornelia *Klepp*, Politische Bildung 19.

Implementierung in den Fächerkanon, die Probleme bei der Umsetzung der Vorschriften in die Praxis und die Einflussfaktoren auf die Ziele, die durch den Unterricht erreicht werden sollen, betrifft. Diese drei Schwerpunkte werde ich in den kommenden Absätzen näher beleuchten. Eine Gegenüberstellung und Analyse der derzeitig gültigen Lehrpläne, Inhalte und Lernziele wird im Kapitel „Analyse und Vergleich der Lehrpläne und Begleitdokumente“ dieser Arbeit erfolgen.

Hinsichtlich der Implementierung in den Fächerkanon lassen sich folgende Parallelen feststellen: In beiden Ländern war die Bürgerkunde zunächst Teil des Geografie- und Geschichtsunterrichts. Nach dem 2. Weltkrieg wurde die staatsbürgerschaftliche Erziehung in England mit dem *Pamphlet Nr. 16* als Materie gesehen, die den gesamten Lehrplan durchdringen sollte. Auch in Österreich wurde sie zunächst durch den *Erlass zur staatsbürgerschaftlichen Erziehung* 1949 zu einem allgemeinen Ausbildungsziel erklärt. Dieser allgemeine Ansatz wurde in Österreich durch den Grundsatzterlass 1978 verstärkt, der Politische Bildung zum Unterrichtsprinzip erklärte. In England sollte *Citizenship Education* ebenfalls als fächerübergreifendes Thema unterrichtet werden, allerdings erst 1990. In beiden Ländern zeigte sich, dass diese Durchdringung aller Fächer in der Praxis nur in unzureichendem Ausmaß stattfand. Während sich der Gesetzgeber in England 2002 dazu durchringen konnte, den Schülerinnen und Schülern einen gesetzlichen Anspruch auf *Citizenship Education* einzuräumen und damit den Schulen die Etablierung eines eigenen Faches ermöglichte, entschied man sich in Österreich dazu, das Fach Geschichte und Sozialkunde um die Politische Bildung zu erweitern. So ist die Politische Bildung bzw. *Citizenship Education*, obwohl es Parallelen in der Entwicklung gibt, derzeit unterschiedlich in den Schulsystemen verankert.

Trotz dieser unterschiedlichen Verankerung gab es in beiden Ländern bei der Umsetzung von Änderungen im Bereich der Politischen Bildung bzw. *Citizenship Education* ähnliche Probleme. Zum einen hinkte die LehrerInnenbildung den Vorschriften hinterher, das heißt Lehrerinnen und Lehrer sollten Inhalte und Zugangsweisen vermitteln, mit denen sie sich selbst erst vertraut machen mussten. Zum anderen enthielten die Vorschriften kaum konkrete didaktische Anleitungen, was ebenfalls die Umsetzung erschwerte. Dies führte in beiden Ländern zur Entwicklung von Ausbildungsprogrammen und zur Gründung von

Gesellschaften, die Unterstützungsmaterialien für den Unterricht in Politischer Bildung bzw. *Citizenship Education* entwerfen (Ö: z.B.: Demokratiezentrum Wien, zentrum polis; E: z.B.: *Association for Citizenship Teaching, Citizenship Foundation*).

Hinsichtlich der Ziele der Politischen Bildung bzw. *Citizenship Education* wurde bereits festgestellt, dass diese sich sowohl in Österreich als auch in England von einer Vaterlandskunde mit dem Zweck, patriotische und gehorsame Bürgerinnen und Bürger heranzubilden, die sich in ein Ganzes ein- oder sogar unterordnen und pflichtbewusst ihre staatsbürgerlichen Aufgaben erfüllen, hin entwickelte zur Bildung mündiger Bürgerinnen und Bürger, die sich aktiv am politischen Meinungsbildungsprozess beteiligen und informierte Entscheidungen treffen. Auf das Primat der Politik folgte also das des Subjekts. Doch verliefen diese Entwicklungen nicht immer parallel, sie scheinen unter anderem von der Gesellschaftsstruktur, von der Ideologie, von der die Regierenden geleitet sind, sowie von der Staats- und Regierungsform abhängig zu sein.

Zunächst ist bemerkenswert, dass in der englischen Historiographie betont wird, dass die Inhalte und Ziele, die durch *Citizenship Education* verfolgt wurden, abhängig von der gesellschaftlichen Klasse waren, der die Schülerinnen und Schüler angehörten. In der Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler unterrichtet wurden, spiegelte sich also die Gesellschaftsstruktur wider. Während man den Kindern der oberen Schichten schon im 19. Jahrhundert zutraute, aktive Bürgerinnen und Bürger werden zu können, wurden die Kinder der Arbeiterklasse zum gehorsamen Befolgen der Regeln erzogen.¹¹¹ Huddleston konstatiert diesen Unterschied sogar noch in den 1970er Jahren.¹¹²

Für Österreich halten Grossmann und Wimmer fest, dass es im 19. Jahrhundert ebenso unterschiedliche Ausbildungsziele für Gymnasien und Volksschulen gab. Die anderen Historiker hingegen gehen in den Ausführungen, die ich für diese Arbeit untersucht habe, nicht darauf ein, dass die staatlich organisierte Bildung Unterscheidungen hinsichtlich der Angehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Schicht traf. Sie konstatieren, dass alle

¹¹¹ Vgl. *Heater*, The history of Citizenship Education in England 106 und *Davies*, Defining Citizenship Education Kindle Pos. 663.

¹¹² Vgl. *Huddleston*, Citizenship Education in England 96.

Schülerinnen und Schüler zu Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden sollten, deren Interessen der Staat vertrat und die selbst ein regelkonformes, apolitisches Leben führten.¹¹³ Der Erlass zur staatsbürgerlichen Erziehung von 1949 und der Zielparagraph galten für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen, und mit der Publikation des Grundsatzerlasses in 1978 wurde allen Schülerinnen und Schülern das Demokratie-Lernen zugetraut. Denn diesem lag ein modernes Verständnis Politischer Bildung zugrunde. Bei der Verknüpfung von Politischer Bildung mit dem Fach Geschichte in den allgemeinbildenden Schulen wurde die Politische Bildung allerdings unter einer konservativen Unterrichtsministerin schon 2001 in der 11. und 12. Schulstufe der AHS etabliert, bevor sie 2008 ab der 8. Schulstufe und 2015 ab der 6. Schulstufe unter sozialdemokratischen Unterrichtsministerinnen in allen Schultypen verankert wurde. Es dauerte also seine Zeit, bis das Demokratie-Lernen in dieser Intensität auch den jüngeren Schülerinnen und Schülern vermittelt wurde.

Dies bringt mich zu einem weiteren Einflussfaktor auf die Politische Bildung, nämlich zur Ideologie, der die Regierenden verbunden sind. In England, an dessen Staats- und Regierungsform sich durch die Weltkriege nichts geändert hatte, wurden in den 1960er Jahren Neuerungen in der Politischen Bildung angedacht. Diese Bewegung ging vom Engagement einzelner Akademiker – allen voran Professor Crick – und Vereinigungen aus. Die Umsetzung an den Schulen wurde allerdings durch die konservative Regierung unter Margaret Thatcher gestoppt.¹¹⁴ Erst als in den 1990er Jahren die Labour Partei Premier- und Unterrichtsminister stellte, wurden die Konzepte von Professor Crick umgesetzt und *Citizenship Education* mit den Bereichen „political literacy“, „social and moral responsibility“ und „community-based learning“ in das *National Curriculum* aufgenommen.¹¹⁵ Unter dem konservativen Unterrichtsminister Michael Gove büßte das Fach jedoch wieder an Bedeutung ein.¹¹⁶ Auch in Österreich wurde die Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler aller Schultypen hauptsächlich unter sozialdemokratischen

¹¹³ Vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 28. und Vgl. Herbert Dachs, Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick 17f.

¹¹⁴ Vgl. Huddleston, Citizenship Education in England 97.

¹¹⁵ Vgl. Huddleston, Citizenship Education in England 99f und Lawton, Overview: Citizenship Education in Context 12.

¹¹⁶ Vgl. David Kerr, Citizenship Education in England - Attempting 'A change in the political culture'.

Unterrichtsministern weiterentwickelt. So wurde sowohl der Grundsatzterlass als auch die Verankerung der Politischen Bildung in den Lehrplänen aller Schultypen 2008 unter sozialdemokratischer Führung umgesetzt.¹¹⁷ Es scheint, dass die Sozialdemokraten eher dazu neigen, dem gesamten Volk dieselben Ausbildungsmöglichkeiten zur Verfügung stellen zu wollen.

Schließlich darf auch der Einfluss der Staats- und Regierungsform auf die Ziele der Politischen Bildung nicht außer Acht gelassen werden. Während es hier in Österreich im Betrachtungszeitraum einige Systemumbrüche gab, wurde in England die konstitutionelle bzw. parlamentarische Monarchie weiterentwickelt. Die Monarchien des 19. Jahrhunderts setzten auf die Ausbildung patriotischer und pflichtbewusster Bürgerinnen und Bürger. In beiden Ländern führte zwar die Einführung bzw. Ausweitung des Wahlrechts zu Impulsen für die formale Politische Bildung, das Ziel, pflichtbewusste Bürgerinnen und Bürger zu erziehen, blieb aber erhalten. In Österreich blieb es sogar trotz Glöckels Reformversuchen auch in der 1. Republik bei diesem Ziel, das im Austrofaschismus und der NS-Zeit durch die Erziehung zu absolutem Gehorsam gegenüber Regeln, die nicht hinterfragt werden durften, auf die Spitze getrieben wurde.¹¹⁸ In England hingegen, wo 1911 das Westminster-System eingeführt worden war, wurden in den 1930er Jahren, auch als Reaktion auf das totalitäre Regime in Deutschland, bereits Gesellschaften gegründet, die die Einführung von direkter *Citizenship Education* in den Schulen verlangten. Sie konnten sich aber vorerst nicht durchsetzen.¹¹⁹

Das Ende des 2. Weltkriegs bedeutete für Österreich wieder einen Wechsel der Staats- und Regierungsform, und die Ziele der Politischen Bildung änderten sich. Trotz der Erfahrungen mit totalitären Regimen wurde dabei vorerst an jene der ersten Republik angeknüpft. Die Erziehung pflichttreuer Bürgerinnen und Bürger stand wieder im Mittelpunkt.¹²⁰ Die Weiterentwicklung dieses Zieles hin zu aktiver Staatsbürgerschaft hatte ab diesem Zeitpunkt nichts mehr mit einem Wechsel der Staats- und Regierungsform zu tun, sondern spiegelt

¹¹⁷ Vgl. Wirtisch, Politische Bildung 175f.

¹¹⁸ Vgl. Dachs, Politische Bildung in Österreich 23 und Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 45.

¹¹⁹ Vgl. Lawton, Overview: Citizenship Education in Context 10.

¹²⁰ Vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 52.

sowohl in England als auch in Österreich die Weiterentwicklung der Regierungsform selbst, nämlich der Demokratie, wider.

Hierbei ist auch noch anzumerken, dass Impulse für die *Citizenship Education* in England von Gesellschaften wie der *Hansard Society* oder der *Association for Education in Citizenship* ausgingen, die sich für politische Bildung in der Schule engagierten und bei den Regierenden lobbyierten. In Österreich hingegen wurde erst 2009 die überparteiliche *Interessensgemeinschaft für Politische Bildung* gegründet, die sich der Vertretung der Interessen der Politischen Bildung in der Öffentlichkeit widmet.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in der historischen Entwicklung der politischen Bildung in Österreich und der *Citizenship Education* in England gibt. In beiden Ländern wurde aus der Bürgerkunde eine Erziehung zu aktiver Staatsbürgerschaft, ein alle Fächer durchdringendes Thema wurde zu einem eigenen Fach bzw. Teil eines Faches ausgebaut. In beiden Ländern gab es Schwierigkeiten, die LehrerInnenbildung entsprechend den neuen Herausforderungen zu gestalten und rechtzeitig passende Unterrichtsmaterialien zu Verfügung zu stellen. Auch die Einflussfaktoren auf die Ziele der Politischen Bildung sind ähnlich. Zwar war in Österreich zumindest ab der zweiten Republik weniger die Gesellschaftsstruktur ausschlaggebend, doch spielten die Veränderung hin zu einer modernen Demokratie und die Ideologie, der die Regierenden nahestanden, entscheidende Rollen in der Entwicklung hin zu den derzeit gültigen Lehrplänen.

4 Kurzdarstellung der Schulsysteme

In diesem Kapitel möchte ich im Anschluss an die Darstellungen der Geschichte erst das österreichische und englische Schulsystem mit Fokus auf die Sekundarstufe erklären und danach auf die Einbettung der Politische Bildung bzw. *Citizenship Education* ins jeweilige System eingehen.

In Österreich sind Bildungsangelegenheiten mit Einschränkungen Aufgabe des Bundes und werden überwiegend vom Bundesministerium für Bildung wahrgenommen. Für österreichische Kinder beginnt die Unterrichtspflicht im Alter von sechs Jahren mit der Volksschule (Primarstufe), die eine Gesamtschule ist und vier Jahre dauert. Danach haben

Schülerinnen und Schüler für die Sekundarstufe I die Möglichkeit zwischen zwei Schultypen, die ebenfalls vier Jahre dauern, zu wählen, nämlich der Neuen Mittelschule (NMS) und der Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule (AHS).¹²¹ Ein positives Zeugnis der 8. Schulstufe berechtigt die Schülerinnen und Schüler zum Übertritt in die Sekundarstufe II. Hier besteht die Möglichkeit, sich für eine berufsbildende oder eine allgemeinbildende Ausbildung zu entscheiden. Der Großteil der österreichischen Schülerinnen und Schüler schließt mit dem ersten Schuljahr der Sekundarstufe II die Pflichtschulzeit ab.¹²² Da ich mich in dieser Arbeit auf die Schulstufen 6 bis 10 der allgemeinbildenden Schulen konzentriere, gehe ich hier nicht weiter auf die Möglichkeiten der berufsbildenden Ausbildung ein.

Die Lehrpläne sind Verordnungen des Bildungsministeriums, für die AHS-Unterstufe und NMS gilt derselbe Lehrplan im Fach *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*. Auch ist für alle Schultypen und alle Schulstufen der Grundsatz erlassen, der Politische Bildung als Unterrichtsprinzip festlegt, anzuwenden. In jedem Jahr werden die Schülerinnen und Schüler in diesem Fach von ihren Lehrerinnen und Lehrern beurteilt. Die NMS wird mit der positiven Absolvierung der vierten Klasse abgeschlossen, die Pflichtschulzeit endet aber erst nach der neunten Schulstufe. Es muss also noch zumindest ein Jahr lang eine weiterführende Schule besucht werden.

In England sind Kinder von ihrem 5. bis zum 16. Lebensjahr schulpflichtig. Mit elf Jahren schließen sie die Primärstufe mit landesweiten Tests und Bewertungen durch Lehrerinnen und Lehrer in Englisch und Mathematik und ausschließlich Bewertungen durch Lehrerinnen und Lehrer in Naturwissenschaften ab und treten in die Sekundarstufe über.¹²³ Im öffentlichen Schulsystem stehen hierfür unterschiedliche Schultypen zur Verfügung, abhängig von der geschichtlichen Entwicklung und der Bildungspolitik, die von der lokalen Schulbehörde (*local education authority*) verfolgt wird. Es gibt einerseits Gesamtschulen (*comprehensive schools*), die alle Schülerinnen und Schüler aufnehmen und in manchen

¹²¹ Vgl. <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege2016.pdf?5te5i6> (05.07.2017)

¹²² Vgl. http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf (05.07.2017)

¹²³ Vgl. <https://www.gov.uk/national-curriculum/overview> (05.07.2017).

Gegenden mit anderen Schultypen wie beispielsweise *grammar schools* koexistieren. Andererseits wurden *free schools* und *academies* geschaffen, die zwar auch aber nicht ausschließlich von der öffentlichen Hand finanziert werden und frei von der Kontrolle der lokalen Behörde agieren können. Sie sind nicht im selben Ausmaß wie *comprehensive schools* an das *National Curriculum* gebunden,¹²⁴ das sich als Rahmenlehrplan versteht, der von den einzelnen Schulen ausgestaltet wird. Die englischen Schulen werden regelmäßig vom *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted)* evaluiert. Dieses untersteht direkt dem Parlament und ist unabhängig und unparteiisch. Das Ziel ist, Eltern über die Qualität der Schule und des Unterrichts zu informieren.¹²⁵

Parallel dazu gibt es auch ein nicht vom Staat finanziertes Privatschulsystem. Diese Schulen operieren unabhängig vom *National Curriculum*.

Schülerinnen und Schüler haben einen Anspruch (*entitlement*) auf Unterricht in *Citizenship*. Sie ist sowohl in *key stage 3* (11-14 Jahre) als auch in *key stage 4* (14-16 Jahre) ein Pflichtfach¹²⁶, wobei die Ausgestaltung den Schulen überlassen ist. Am Ende der Sekundarstufe, nach Absolvierung der *key stages 3* und *4*, absolvieren die Schülerinnen und Schüler externe Prüfungen wie das *GCSE*, hier kann eine Prüfung aus *Citizenship* abgelegt werden. Anbieter dafür sind drei verschiedenen Organisationen (AQA, Edexcel, OCR), geprüft wird das Programm der *key stage 4*. Die Kandidatinnen und Kandidaten müssen ein Projekt erstellen, das aktive Bürgerschaft zeigt, und die Entwicklung von Wissen und Verstehen demonstrieren.¹²⁷ Die Ergebnisse dieser Tests werden in den sogenannten *league tables* publiziert und sind ein wichtiges Kriterium für die Wahl einer Schule.¹²⁸

¹²⁴ Vgl. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219167/v01-2012ukes.pdf (05.07.2017).

¹²⁵ <http://independenteducationconsultants.co.uk/choosing-a-school/what-is-ofsted-or-isi-and-what-do-they-do> (06.07.2017).

¹²⁶ Vgl. <https://www.gov.uk/national-curriculum/key-stage-3-and-4> (05.07.2017).

¹²⁷ Vgl. <https://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship/citizenship-qualifications> (06.07.2017).

¹²⁸ Vgl. Silvia Heitz, *Citizenship Education in action – Das demokratiepädagogische Programm einer Gesamtschule in England*. In: Benedikt Widmaier, Frank Nonnenmacher (Hg.), *Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung* (Schwalbach 2011) 97.

Die Beschreibung der Systeme der beiden Länder zeigt deren unterschiedliche Herangehensweise an das Thema Bildung. Beide Länder geben einen allgemeinen Lehrplan vor. Wie dieser in den Schulen formell umgesetzt wird, ist allerdings in England Sache der Schulautonomie, während in Österreich ab der 6. Schulstufe zwei Wochenstunden dem Fach *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* gewidmet sind. Die regelmäßige Evaluierung der englischen Schulen und die Dokumentation der Ergebnisse der landesweiten Tests und Abschlussprüfungen soll die Schulqualität für Eltern und Schülerinnen und Schüler transparent machen. In Österreich gibt es diese Form der Transparenz hingegen nicht. Trotz teilstandardisierter Reifeprüfung sind es in den „Nebenfächern“ immer noch die Fachlehrerinnen und -lehrer der Schülerinnen und Schüler, die die Prüfungen zusammenstellen und beurteilen. Was tatsächlich gelehrt und geprüft wird, liegt in der Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer. Für die Politische Bildung bzw. *Citizenship Education* bedeutet das, dass Schülerinnen und Schüler, die sich in England für ein GCSE aus dem Fach entscheiden, eine eher objektiv vergleichbare Note erhalten als österreichische Maturantinnen und Maturanten. Das heißt allerdings auch, dass Lehrerinnen und Lehrer in England eher dazu zu neigen scheinen, ihre Schülerinnen und Schüler direkt auf Tests vorzubereiten („teaching to the test“), anstatt wirkliches Lernen zu fördern.¹²⁹ Der Frage, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Schülerinnen und Schüler aus Politischer Bildung bzw. *Citizenship Education* für das Leben mitnehmen sollen, werde ich im nun folgenden Kapitel nachgehen.

5 Analyse und Vergleich der Lehrpläne und Begleitdokumente

In diesem Kapitel werde ich in einem ersten Schritt die gesetzlichen Dokumente auf nationaler Ebene vorstellen und dann vergleichend analysieren, um zu zeigen, wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede liegen.

¹²⁹ Vgl. <https://www.tes.com/news/school-news/breaking-news/uk-among-worlds-worst-teaching-test-research-finds> und <https://www.theguardian.com/education/2006/jul/20/schools.uk5> (06.07.2017).

5.1 Einleitung

Die geschichtliche Darstellung zeigt, dass sich die formale Politische Bildung in Österreich derzeit an einem anderen Punkt befindet als die *Citizenship Education* in England. Während in England im aktuellen Lehrplan die inhaltlichen Schwerpunkte der *Citizenship Education* auf Kosten der Kompetenzen Richtung politisches, rechtliches und wirtschaftliches Wissen verlagert wurden, enthält der neueste österreichische Lehrplan zusätzlich zur Kompetenzorientierung, die bereits im Lehrplan 2008 verankert wurde, nun auch das Lernen mit Basiskonzepten und entfernt sich damit weiter vom traditionellen Wissenskanon. Um ein genaues Bild der aktuellen Lehrpläne und weiterer relevanter Dokumente zu erhalten, untersuche ich diese in diesem Kapitel anhand eines Fragenkataloges. Jede Frage wird zuerst für Österreich und dann für England beantwortet, darauf folgt eine vergleichende Analyse. Ich beziehe mich dabei auf folgende Dokumente: Für Österreich werden der *Lehrplan der neuen Mittelschule*¹³⁰ 2012 („Gesamtlehrplan“) und dessen 2016 erlassene Änderung, der *Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*¹³¹ („Fachlehrplan“) (diese Fassung gilt auch für die AHS-Unterstufe), sowie der *Grundsatzertlass 2015 Unterrichtsprinzip Politische Bildung*¹³² untersucht, für England *The National Curriculum in England Framework document*¹³³ 2014 und die Empfehlung des Unterrichtsministeriums *Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools* 2014¹³⁴, die an alle *maintained schools* gerichtet ist.

Die Lehrpläne sind die zentralen Dokumente dieser Untersuchung, denn in diesen findet sich definitionsgemäß eine

¹³⁰ https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/BGBLA_2012_II_185.html (14.07.2017).

¹³¹ https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.html (14.07.2017).

¹³² https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?5te8hn (18.07.2017).

¹³³ https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf (14.07.2017).

¹³⁴ https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/380595/SMSC_Guidance_Maintained_Schools.pdf (16.07.2017).

„[...] geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten, die während eines angegebenen Zeitraums über Unterricht, Schulung oder Ausbildung von Lernenden anzueignen und zu verarbeiten sind. Lehrplaninhalte sind weitgehend durch kulturelle und wissenschaftliche Traditionen bestimmt und festgelegt. Im Lehrplan spiegeln sich auch die Interessen einzelner gesellschaftlicher Gruppen in einer bestimmten historischen Situation wider, die vom Staat als Träger des Lehrplanes zum Ausgleich gebracht werden. In zentralistisch verwalteten Staaten findet man häufig eine detaillierte Vorgabe der Lerninhalte für jedes Fach bis auf die Ebene der einzelnen Unterrichtsstunde. [...]“¹³⁵

Aus den Lehrplänen lassen sich also Aussagen sowohl über die Inhalte, die gelehrt werden sollen, als auch über die Absichten, die durch den Unterricht verfolgt werden sollen, sowie über den Grad der Autonomie, über den Schulen bzw. Lehrerinnen und Lehrer verfügen, ableiten. Dementsprechend habe ich einen Fragenkatalog entwickelt, dessen Fragen nach dem Aufbau darauf abzielen, Unterschiede in den Systemen aufzuzeigen. Die Fragen nach den Zielen und den didaktischen Prinzipien habe ich im Hinblick auf Nonnenmachers Kriterien für Lehrpläne, die „kritischen politischen Unterricht“¹³⁶ ermöglichen sollen, erstellt. Denn Nonnenmacher meint, dass kritische politische Bildung offene Lehrpläne verlange. Es müssen „Ziele“ und „didaktische Prinzipien“ bzw. „Erschließungskriterien“ genannt sein, „Themenbereiche“ können angeführt werden, strikte „Themenvorgaben“ seien aber fehl am Platz.¹³⁷ Die Fragen nach konzeptuellem Lernen, Kompetenzen und Gegenstandsbereichen sollen es mir ermöglichen, das Verhältnis zwischen traditionellem Wissen, Kompetenzentwicklung und konzeptuellem Lernen herauszuarbeiten. Mittels vergleichender Analyse erarbeite ich Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Politischen Bildung bzw. *Citizenship Education*.

Der Fragenkatalog umfasst folgende Fragen:

- 1) Wie ist der Gesamtlehrplan aufgebaut?
- 2) Wie ist der konkrete Fachlehrplan aufgebaut?
- 3) Was ist das allgemeine Bildungsziel des Lehrplanes?

¹³⁵ <https://univie-brockhaus-de.uaccess.univie.ac.at/enzyklopaedie/lehrplan> (18.07.2016).

¹³⁶ Vgl. Frank *Nonnenmacher*, Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In: Bettina *Lösch*, Andreas *Thimmel* (Hg.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (Reihe Politik und Bildung 54 Schwalbach 2011) 459-470.

¹³⁷ Vgl. *Nonnenmacher*, Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts 461.

- 4) Was ist das konkrete Bildungsziel der Politischen Bildung bzw. der *Citizenship programmes*?
- 5) Enthalten die Fachlehrpläne konkrete Bildungsstandards? Wenn ja, welche?
- 6) Werden didaktische Grundsätze und Prinzipien erläutert? Wenn ja, welche?
- 7) Wird das Erlernen von Konzepten vorgesehen? Wenn ja, welche Konzepte sollen erlernt werden?
- 8) Welches fachspezifische Kompetenzmodell liegt dem Lehrplan zugrunde?
- 9) Sind Beispiele für die pädagogische Umsetzung enthalten? Wenn ja, welche?
- 10) Was sind die Gegenstandsbereiche und Lernfelder? Gibt es strikte Themenvorgaben? Wenn ja, welche?

Ich gehe von der These aus, dass trotz aller oben skizzierten Unterschiede, die sich aus der jeweiligen Geschichte, Kultur oder dem jeweiligen System ergeben, aus den Lehrplänen für Politische Bildung bzw. *Citizenship Education* gemeinsame Kernelemente abgeleitet werden können.

5.2 Die Lehrpläne

In diesem Abschnitt stelle ich nun die Lehrpläne anhand der eben dargelegten Fragen vor und analysiere und vergleiche die Ergebnisse.

5.2.1 Wie ist der Gesamtlehrplan aufgebaut?

Österreich

Der Lehrplan der Neuen Mittelschule („Gesamtlehrplan“) besteht aus fünf Teilen, nämlich dem Allgemeinen Bildungsziel, den Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen, der Schul- und Unterrichtsplanung, den Stundentafeln und den Lehrplänen für die einzelnen Unterrichtsgegenstände. Der Lehrplan für *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* („Fachlehrplan“) ist also Teil eines großen Ganzen. Dabei geben die ersten drei Teile, nämlich das Allgemeine Bildungsziel, die Allgemeinen Didaktischen Grundsätze und die Schul- und Unterrichtsplanung, den Rahmen für die tatsächliche Anwendung des Lehrplanes vor.

Dieser Lehrplan gilt ausschließlich für Schülerinnen und Schüler, die die Sekundarstufe I besuchen.

England

Auch der Lehrplan für *Citizenship* ist Teil eines großen Ganzen. Das *National Curriculum in England Framework Document* ist ein Rahmendokument, das Informationen über den Schullehrplan wie auch über den verpflichtenden Lehrplan enthält. Die Ziele des verpflichtenden Lehrplanes werden festgelegt, weiters enthält er eine Erklärung zur Inklusion und zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Bildungsbereichen „Rechenfertigkeit und Mathematik“ sowie „Sprache und Alphabetisierung“, die sich durch den gesamten Lehrplan ziehen. Dann folgen die einzelnen Lehrpläne für alle Fächer des *National Curriculum*.

Dieser Lehrplan gibt einen Rahmen für die gesamte Zeit der Schulpflicht vor, das heißt er umfasst sowohl die Primärstufe (*key stages* 1 und 2) als auch die gesamte Sekundarstufe (*key stages* 3 und 4).

Vergleichende Analyse

Im Aufbau der Lehrpläne spiegeln sich die Unterschiede der Systeme wider. Der englische Lehrplan versteht sich als *framework document*, also als Rahmen, innerhalb dessen Grenzen Schulen ihren eigenen Lehrplan entwickeln. Diese Schullehrpläne werden von den einzelnen Schulen beschlossen, wobei das *National Curriculum* sowohl die Grenzen feststeckt als auch gleichzeitig Teil jedes Schullehrplanes der staatlich finanzierten sogenannten *maintained schools* ist. Wie im Kapitel Systemvergleich gezeigt wurde, gelten für *free schools*, *academies* und Privatschulen andere Regeln.

Der österreichische Lehrplan ist hingegen wesentlich detaillierter. Er öffnet zwar explizit Freiräume für die Schulen, zieht die Grenzen allerdings enger, indem er auch allgemeine didaktische Grundsätze sowie Schul- und Unterrichtsplanung regelt.

Gemeinsam ist den beiden Dokumenten, dass sie das allgemeine Bildungsziel beschreiben, Bildungsbereiche festlegen und die Fachlehrpläne enthalten.

5.2.2 Wie ist der Fachlehrplan aufgebaut?

Österreich

Im Lehrplan für das Fach *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* wird so wie im allgemeinen Teil zuerst die Bildungs- und Lehraufgabe definiert, dann werden die Grundbereiche und Dimensionen des Faches festgeschrieben, im Anschluss dessen Beiträge zu den Bildungsbereichen der Schule und die Themenwahl. Es folgt der didaktische Teil, hier werden die didaktischen Grundsätze und Prinzipien dargelegt, außerdem das Lernen mit Basiskonzepten, die historischen und politischen Kompetenzen und die Einsichten, die aus dem Unterricht erfolgen sollen. Danach wird der Lehrstoff – geordnet nach Klassen und Modulen – beschrieben, wobei historische, politische und historisch-politische Module unterschieden werden. Innerhalb jedes Moduls werden sowohl die zu behandelnden Kompetenzen als auch das Thema konkretisiert. Dabei wird mit Operatoren gearbeitet, die den Anforderungsbereichen Reproduktion, Transfer und Reflexion entsprechen.

England

Der Fachlehrplan gibt zunächst den Grund („purpose of study“) an, warum das Fach gelernt werden soll, dieser enthält bereits eine Zielvorstellung, die durch den nächsten Punkt Ziele („aims“) präzisiert wird. Dann werden die Ziele („attainment targets“) angegeben, die nach Abschluss jeder *key stage* erreicht werden sollten, diese sind hier allerdings sehr allgemein gehalten. Danach wird der Fachinhalt für *key stage* 3 und *key stage* 4 aufgelistet, wobei ich mich in der Folge auf *key stage* 3 konzentriere, weil diese so wie die Sekundarstufe I in Österreich normalerweise im Alter von 14 Jahren abgeschlossen wird.

Vergleichende Analyse

Der Aufbau des österreichischen Fachlehrplanes zeigt, dass durch ebendiesen das tatsächliche pädagogische Geschehen weitaus stärker gesteuert werden soll als durch den englischen, der nämlich keinerlei didaktischen Teil enthält. Diesem fehlen auch jegliche Bezugnahme auf den allgemeinen Lehrplan und eine Aufteilung des Stoffs auf die Jahrgänge. Englische Schulen können also wesentlich freier entscheiden, wann und in welcher Form welches Themengebiet unterrichtet werden soll. Hier wird deutlich, dass es in England eben noch einen Zwischenschritt gibt, nämlich den Lehrplan, den die einzelnen Schulen selbst entwerfen, während die Lehrerinnen und Lehrer in Österreich ausschließlich mit dem nationalen Lehrplan arbeiten.

5.2.3 Was ist das allgemeine Bildungsziel des Lehrplanes?

Österreich

Unter dem Punkt Allgemeines Bildungsziel sind die Funktion und Gliederung des Gesamtlehrplanes, der gesetzliche Auftrag, die Leitvorstellungen, die Aufgabenbereiche der Schule und die Bildungsbereiche festgehalten. Der Neuen Mittelschule kommt die Aufgabe zu,

„die Schülerinnen und Schüler je nach Interesse, Neigung, Begabung und Fähigkeit für den Übertritt in mittlere oder in höhere Schulen zu befähigen und auf das Berufsleben vorzubereiten (§ 21a des Schulorganisationsgesetzes).

Die Neue Mittelschule hat im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen.“¹³⁸

In den Leitvorstellungen werden Werte und Haltungen aber auch Fähigkeiten und Fertigkeiten, von denen dieses Ziel getragen werden soll, dann wie folgt präzisiert:

eine „Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit“, „gegenseitige Achtung, Respekt und Anerkennung“, „sichere[n] Verwendung der Unterrichtssprache“, der „respektvolle[n] Umgang mit Sprachenvielfalt“, „Begegnung der Kulturen“, „Gender Mainstreaming“

Die erwünschte „Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten“ verlangt die „Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung und zur Übernahme sozialer Verantwortung“. Die „Würde des Menschen“ wird hier ebenso genannt wie die „Förderung digitaler Kompetenz“, die „Orientierung an wissenschaftlichen Erkenntnissen“ als auch das Anknüpfen an der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler und die Vernetzung der einzelnen Unterrichtsgegenstände.

¹³⁸ https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/BGBLA_2012_II_185.html (14.07.2017).

Zu den „Aufgabenbereichen der Schule“ werden sowohl die „Wissensaneignung“ und der „Kompetenzerwerb“ also auch die „religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension“ gezählt. Schließlich werden noch die „Bildungsbereiche“ genannt, die im Hinblick auf die Allgemeinbildung einen Grundstock für fächerübergreifendes Denken bilden sollen. Diese Bereiche sind „Sprache und Kommunikation“, „Mensch und Gesellschaft“, „Natur und Technik“, „Kreativität und Gestaltung“ und „Gesundheit und Bewegung“. In den Bildungsbereichen werden auch die bereits im geschichtlichen Teil erwähnten Unterrichtsprinzipien, darunter natürlich die Politische Bildung, explizit genannt. Die Ziele des Grundsatzerlasses stelle ich unter der Frage 4) Was ist das konkrete Bildungsziel der politischen Bildung vor.

England

Das *National Curriculum* zielt darauf ab, die Schülerinnen und Schüler in das essentielle Wissen einzuführen, das sie brauchen, um gebildete Bürger zu sein.

„The national curriculum provides pupils with an introduction to the essential knowledge that they need to be educated citizens. It introduces pupils to the best that has been thought and said; and helps engender an appreciation of human creativity and achievement.

The national curriculum is just one element in the education of every child. There is time and space in the school day and in each week, term and year to range beyond the national curriculum specifications. The national curriculum provides an outline of core knowledge around which teachers can develop exciting and stimulating lessons to promote the development of pupils' knowledge, understanding and skills as part of the wider school curriculum.“

In seiner Funktion als Rahmenlehrplan enthält das *National Curriculum* den Auftrag an die Schulen, dass ihre jeweiligen Programme einerseits die seelische, moralische, kulturelle, psychische und physische („spiritual, moral, cultural, mental and physical“) Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler fördern, andererseits diese auf die Möglichkeiten, Pflichten und Erfahrungen des späteren Lebens vorbereiten sollen.

Diese Ziele werden in der Empfehlung des Unterrichtsministeriums *Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools* präzisiert. Den Kern dieser zu fördernden

britischen Werte bilden die Demokratie, der Rechtsstaat, die individuelle Freiheit, gegenseitiger Respekt und Toleranz für die mit anderen Glauben. Am Ende der Schulkarriere sollen die Schülerinnen und Schüler folgendes entwickelt haben:

- „an understanding of how citizens can influence decision-making through the democratic process;
- an appreciation that living under the rule of law protects individual citizens and is essential for their wellbeing and safety;
- an understanding that there is a separation of power between the executive and the judiciary, and that while some public bodies such as the police and the army can be held to account through Parliament, others such as the courts maintain independence;
- an understanding that the freedom to choose and hold other faiths and beliefs is protected in law;
- an acceptance that other people having different faiths or beliefs to oneself (or having none) should be accepted and tolerated, and should not be the cause of prejudicial or discriminatory behaviour; and
- an understanding of the importance of identifying and combatting discrimination.“

Vergleichende Analyse

Das *National Curriculum* stellt klar, dass eigentlich die gesamte Schulbildung *Citizenship Education* ist, wenn auch in einem sehr weiten Sinne. Denn es verfolgt ein sehr abstraktes Ziel, nämlich gebildete Bürgerinnen und Bürger. Eine Definition, was darunter zu verstehen ist, fehlt. Das Ziel des Lehrplans der Neuen Mittelschule hingegen ist wesentlich konkreter, denn er spricht von der Befähigung der Schülerinnen und Schüler zum „Übertritt in mittlere oder in höhere Schulen“ bzw. der Vorbereitung auf das Berufsleben.

Beachtenswert ist weiters, dass in Österreich das Bildungsziel unter der Überschrift „gesetzlicher Auftrag“ formuliert wird und eher den Prozess („zu befähigen“, „vorbereiten“, „zu fördern“) in den Mittelpunkt stellt, während in England das erwünschte Produkt genannt wird („educated citizens“). Dabei versteht sich das *National Curriculum* als Überblick über das Kernwissen, um das die Lehrerinnen und Lehrer ihre Stunden gestalten können. Den Lehrerinnen und Lehrern wird also explizit eine Gestaltungsfunktion übertragen, die didaktische Umsetzung liegt in deren Händen bzw. wird im *school curriculum* festgelegt. Allerdings ist der Lehrplan Teil eines Systems, in dem Leistung im

Mittelpunkt steht.¹³⁹ Diese Leistung wird extern überprüft, das heißt bei allem didaktischen Gestaltungsspielraum müssen am Schluss die Ergebnisse, die auch veröffentlicht werden, überzeugen. Der österreichische Gesamtlehrplan nimmt unter dem Punkt Allgemeines Bildungsziel nicht Stellung zur didaktischen Umsetzung, in den Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen wird allerdings ebenfalls den Lehrerinnen und Lehrern die Gestaltungsfunktion übertragen, die Aufgaben werden hier aber wesentlich präziser formuliert. Der österreichische Lehrplan ist hier also um einiges präskriptiver.

Was die beiden Länder weiter unterscheidet ist, dass der österreichischen Lehrplan auf dem Prinzip der Kompetenzorientierung aufgebaut ist („Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten“), während der englische Lehrplan eher den traditionellen „skill-based outcome“-Zugang verfolgt (development of pupils’ knowledge, understanding and skills“), der für den späten Teil des 20. Jahrhunderts die Schulsysteme dominierte.¹⁴⁰

Beide Länder sehen die Schule auch als Vermittlerin von Haltungen und Werten, das sind nach Reinhardt „Vorstellungen des Wünschenswerten, also Ideen oder Ideale, die der Beurteilung von Wünschen dienen“.¹⁴¹ Die Werte, die durch den Unterricht vermittelt werden sollen, sind in Österreich in den Leitgedanken formuliert, in England gibt es dazu eine eigene Publikation. Beide Länder sehen Toleranz und gegenseitigen Respekt als elementar an. Im österreichischen Lehrplan wird die „Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung“ extra angeführt, die auch zu den durch Politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen zählt. Die Ziele bzw. Lernergebnisse des englischen Wertekataloges, die gemäß dem *outcome-based approach* formuliert sind, sind wie eine

¹³⁹ Vgl. Liz Moore, Citizenship in the National Curriculum. In: Liam Gearon (Hg.), Learning to Teach Citizenship in the Secondary School. A companion to school experience (Oxon und New York 2015) Kindle Pos. 1162.

¹⁴⁰ Vgl. Bryony Hoskins, Ruth Deakin Crick, Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? In: European Journal of Education, Vol. 45, No. 1, 2010, Part II 121.

¹⁴¹ Sibylle Reinhardt, Werte in der Politischen Bildung (Basiswissen Politische Bildung 1 Baltmannsweiler 2007) 157.

Präzisierung der Ziele der *Citizenship Education* definiert und werden deshalb auch unter diesem Punkt bearbeitet.

5.2.4 Was ist das konkrete Bildungsziel der Politischen Bildung?

Österreich

In Österreich muss man zwei Dokumente untersuchen, um die konkreten Bildungsziele Politischer Bildung zu beleuchten. Erstens sind im Grundsatzterlass 2015¹⁴² sowohl die Ziele des Unterrichtsprinzips Politische Bildung als auch dessen Umsetzung festgehalten. Politische Bildung soll einen „Beitrag zu Bestand und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten“ leisten und die Schülerinnen und Schüler zum Erkennen „gesellschaftliche[r] Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche[r] Weiterentwicklungspotentiale“ befähigen sowie deren „dahinter stehende[n] Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen“ und „im Hinblick auf eigene Auffassungen zu bewerten und zu verändern“. Unter dem Punkt Umsetzung werden die Kompetenzorientierung, das Lernen mit Konzepten, die „Förderung des Interesses am politischen Geschehen und die aktive Beteiligung daran“ als Ziele genannt. Im Mittelpunkt stehen die Befähigung zur eigenen Meinungsbildung sowie deren Artikulation, aber auch die „Selbstreflexion“, „ein kritisches Urteilsvermögen“ und „(verantwortungs)bewussten[r] Umgang insbesondere auch mit neuen Medien“.

Zweitens ist im Fachlehrplan *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* festgelegt:

„Ziel des Unterrichtes ist es daher, bei den Schülerinnen und Schülern ein reflektiertes und (selbst-)reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu entwickeln und das Bewusstsein für die Bedeutung von Demokratie und Menschenrechten, sowie Europäischer Grundwerte wie sie beispielsweise in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union definiert sind, und der damit verbundenen Gesellschafts- und Rechtsordnung zu schärfen.“

Dieses Ziel umfasst nicht nur die Politische Bildung, sondern auch die beiden anderen Komponenten des Faches. Auf dem Weg zu diesem Ziel sollen Schülerinnen und Schüler

¹⁴² https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?5te8hn (18.07.2017).

lernen, sich „in Zeit und Raum“ zu orientieren, sich kritisch mit ihrer Identität „in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft“ auseinanderzusetzen und „selbständiges historisches und politisches Denken[s] und Handeln[s]“ zu entwickeln sowie „kontroverse Interessen im Umgang mit Geschichte und Politik [...] als solche zu erkennen“ und „im Sinne einer demokratisch verfassten Gesellschaft [...], die eigenen Meinungen zu artikulieren sowie jene der anderen zu akzeptieren, sie aber auch zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen“.

England

Citizenship Education zielt laut *National Curriculum* darauf ab, den Schülerinnen und Schülern jenes Wissen, jene Kompetenzen und jenes Verständnis mitzugeben, das sie darauf vorbereitet, eine erfüllte und aktive Rolle in der Gesellschaft zu spielen („a full and active part in society“). Dazu soll sichergestellt werden, dass alle Schülerinnen und Schüler

„acquire a sound knowledge and understanding of how the United Kingdom is governed, its political system and how citizens participate actively in its democratic systems of government

- develop a sound knowledge and understanding of the role of law and the justice system in our society and how laws are shaped and enforced
- develop an interest in, and commitment to, participation in volunteering as well as other forms of responsible activity, that they will take with them into adulthood
- are equipped with the skills to think critically and debate political questions, to enable them to manage their money on a day-to-day basis, and plan for future financial needs.“

Vergleichende Analyse

Der österreichischen Politischen Bildung geht es um „politische Sinnbildung“¹⁴³. Zum einen sollen die Schülerinnen und Schüler ein „reflektiertes und (selbst)-reflexives Politikbewusstsein“ entwickeln, zum anderen ein Bewusstsein für die auf staatlicher wie europäischer Ebene erwünschte Wertewelt und die damit einhergehende „Gesellschafts- und Rechtsordnung“. Dieses Ziel geht von der Prämisse aus, dass die Schule als Teil der „sozialen Umwelt“ nicht nur Anteil am Persönlichkeitsbildungsprozess hat, sondern auch die Möglichkeit, steuernd in diesen Prozess einzugreifen und somit dessen Ergebnis zu

¹⁴³ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 90.

beeinflussen.¹⁴⁴ Die Schülerinnen und Schüler sollen einerseits „Handlungsfähigkeit innerhalb einer demokratischen politischen Kultur“ erlangen, andererseits sich aktiv mit den Bedingungen ihrer Sozialisation auseinandersetzen, um „einen Ausgleich zwischen „individuellem Ich“ und „kollektivem Ich“ zu erzielen. Hellmuth und Klepp folgend muss Politische Bildung dazu die Ziele „Emanzipation“, „Autonomie“, „Kritikfähigkeit“ und „Partizipation“ verfolgen.¹⁴⁵ Auf diese Art und Weise kann am Ende der Ausbildung ein/e „mündige/r“ Bürger/in stehen, „der [die] sich seiner [ihrer] Eingebundenheit in Sozialisationsprozesse zwar bewusst, dadurch aber auch fähig ist, die ihn [sie] prägenden Normen und Regeln zu hinterfragen, Konflikten aktiv zu begegnen und die Gesellschaft somit mitzugestalten.“¹⁴⁶ Salopp formuliert wünscht sich der österreichische Staat Bürgerinnen und Bürger, die nach reiflicher Überlegung und kritischer Auseinandersetzung mit sich selbst und dem herrschenden System und deren wechselseitiger Beeinflussung, sich aktiv für das System entscheiden, es mittragen, aber auch weiterentwickeln. Die Einbindung in das Fach Geschichte und Sozialkunde ermöglicht darüber hinaus, diese politische Sinnbildung um eine historische Komponente zu erweitern, sodass „das eigene Ich als ein im historischen Prozess sozialisiertes“ erfahren werden kann.¹⁴⁷

Dieses österreichische „Endprodukt“ scheint im Wesentlichen dem Ziel zu entsprechen, das das *National Curriculum* als Grund dafür angibt, warum Schülerinnen und Schüler sich mit *Citizenship Education* beschäftigen sollen, nämlich „a full and active part in society“ zu spielen. Das englische System geht also auch von der Annahme aus, dass der Staat durch die Schule die Möglichkeit hat, steuernd in die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler einzugreifen. Eine Definition dieses aktiven Bürgerbegriffes ist zwar wieder ausgespart, dafür sind unter dem Punkt Ziele („aims“) die konkreten Voraussetzungen angeführt, die erfüllt werden müssen, um diese Rolle einnehmen zu können. Dazu gehören die Kenntnis des demokratischen Systems des Vereinigten Königreichs sowie des Rechts und der Rechtsstaatlichkeit, die Entwicklung von Engagement in Form von Freiwilligenarbeit oder

¹⁴⁴ Vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 9f.

¹⁴⁵ Vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 96f.

¹⁴⁶ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 97f.

¹⁴⁷ Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 139.

ähnlicher verantwortungsvoller Tätigkeit, die Kompetenz, kritisch zu denken und politisch zu debattieren und die Planung der Finanzen. Was hier meines Erachtens völlig fehlt, ist die Auseinandersetzung mit dem Selbst und den Sozialisationsprozessen, das Erkennen des Zusammenspiels aus „individuellem“ und „kollektivem“ Ich, das aus österreichischer Sicht elementar ist, um Politische Bildung zu ermöglichen, ohne sich dem Vorwurf der „Indoktrination“ aussetzen zu müssen.¹⁴⁸ Ob die Kompetenz, kritisch zu denken und politische Fragen zu debattieren, bereits als reflexive Komponente angesehen werden kann, ist mehr als fraglich.

Auch der englische Wertekatalog enthält keinerlei reflexive Komponente. Schülerinnen und Schüler sollen das hegemoniale Wertegefüge übernehmen, auf eine kritische Auseinandersetzung damit fehlt in diesem Dokument jeder Hinweis. Besonders bedeutsam wäre dies bei einem erwünschten Lernergebnis wie der Wertschätzung dafür, dass das Leben in einem Rechtsstaat, der den/die einzelne/n Bürgerin beschützt und essentiell für dessen/deren Wohlergehen und Sicherheit ist. Ohne reflektierende und (selbst-)reflexive Beschäftigung mit diesem Thema wäre beispielsweise eine Lenkung der Schülerinnen und Schüler hin zur gesetzlichen Einschränkung der persönlichen Freiheit zugunsten der Sicherheit Tür und Tor geöffnet.

Während also der *Citizenship Education* die reflexive Komponente fehlt, fehlt den Zielbestimmungen im österreichischen Fachlehrplan ein Hinweis auf politisches Engagement in Form von Freiwilligenarbeit, die im englischen Lehrplan ausdrücklich erwähnt ist.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass zwar beide Lehrpläne handlungsfähige Bürgerinnen und Bürger zum Ziel haben, die (selbst-)reflexive Komponente, die in Österreich betont wird, im englischen System allerdings zu fehlen scheint. In England wird die Freiwilligenarbeit als Teil der Handlungsfähigkeit angesehen, im österreichischen Fachlehrplan ist darauf kein expliziter Hinweis zu finden.

¹⁴⁸ Vgl. Hellmuth, Klepp, Politische Bildung 95.

5.2.5 Werden didaktische Grundsätze und Prinzipien erläutert? Wenn ja, welche?

Österreich

Ja, didaktische Grundsätze und Prinzipien werden explizit erläutert. Zu den Grundsätzen zählen der Erwerb von fachspezifischen Kompetenzen anhand des „Lernens mit Basiskonzepten“ und die Berücksichtigung der „individuellen Lernentwicklung“. Aufgaben sind so zu differenzieren, dass heterogene Gruppen von Schülerinnen und Schülern „gemeinsam auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus gleichzeitig daran arbeiten können“.

Als didaktische Prinzipien werden

„Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Lebensweltbezug und Subjektorientierung, Prozessorientierung, Problemorientierung, exemplarisches Lernen, Handlungsorientierung, Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip sowie Wissenschaftsorientierung“ genannt.

England

Didaktische Grundsätze und Prinzipien werden nicht explizit erläutert. Es wird aber festgehalten, dass Schülerinnen und Schüler Wissen, Kompetenzen und Einsichten aus dem Unterricht erwerben sollen. Auch das konzeptuelle Lernen ist angedeutet, wenn es heißt, dass Schülerinnen und Schüler Verständnis für Demokratie, Regierung und die Rechte und Pflichten von Bürgerinnen und Bürgern entwickeln sollen.

Vergleichende Analyse:

Wie bereits oben ausgeführt ist der österreichische Lehrplan wesentlich präskriptiver, was die didaktische Umsetzung betrifft. Positiv formuliert bietet er den Lehrerinnen und Lehrern wesentlich mehr Hilfestellung und damit die Erschließungskriterien, die Nonnenmacher für kritische Politische Bildung als notwendig erachtet.¹⁴⁹ Die didaktischen Prinzipien Multiperspektivität und Kontroversität machen im Besonderen deutlich, dass es sich bei politischer Bildung keinesfalls um Indoktrination handeln soll.

¹⁴⁹ Nonnenmacher, Analyse, Kritik und Engagement 461.

5.2.6 Wird das Erlernen von Konzepten vorgesehen? Wenn ja, welche Konzepte sollen erlernt werden?

Österreich

Ja, das Lernen mit Konzepten ist vorgesehen. Der Lehrplan gibt Lehrerinnen und Lehrern vor, den Unterricht im Hinblick auf zentrale, „immer wiederkehrende Konzepte“ zu gestalten, um es Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, Zusammenhänge besser zu erfassen und bereits verfestigte Vorstellungen von diesen Konzepten weiterzuentwickeln. Folgende politische Basiskonzepte sind zu behandeln:

„(a) das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen reflektieren (*Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl*), [...]

(c) Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren (*Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung*).“

England

Das Wort Konzept ist zwar nicht explizit erwähnt, aber aus dem Satz „Teaching should develop pupils’ understanding of democracy, government and the rights and responsibilities of citizens“ lässt sich herauslesen, dass Schülerinnen und Schüler mit den Konzepten von Demokratie, von Regierung und von Rechten und Pflichten vertraut gemacht werden sollen. Moorese meint, dass auch die Konzepte Gerechtigkeit und Fairness („justice and fairness“) impliziert sind.¹⁵⁰

Vergleichende Analyse

Das „Lernen mit Konzepten“ soll, so wie es im österreichischen Lehrplan verankert ist, die Entwicklung des „(selbst-)reflexiven Ich“ unterstützen. Der Begriff Konzepte bedeutet hier „Vorstellungen von der Wirklichkeit“, die von Gesellschaft und Erziehung beeinflusst sind. Ziel ist, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Vorstellungen einbringen, sich bewusst werden, wie sich diese Vorstellungen entwickelt haben und wodurch sie geprägt sind, und

¹⁵⁰ Liz Moorese, Citizenship in the National Curriculum Kindle Pos. 1253.

sie dann in „fachspezifischen Lernräumen“ weiterentwickeln („conceptual change“).¹⁵¹ Die so entwickelten Konzepte dienen als Grundlage, um politische Kontexte und Inhalte zu „analysieren“, zu „strukturieren und zu „systematisieren“. ¹⁵² Dabei werden Basiskonzepte und Teilkonzepte unterschieden. Basiskonzepte dienen als „Orientierungspunkte“, denen sich die Teilkonzepte zuordnen lassen, wobei Mehrfachzuordnungen möglich sind.¹⁵³ Auf diese Weise kann „grundlegendes, vernetztes politisches Wissen“ erworben werden.¹⁵⁴ Germ gibt zu bedenken, dass das „Lernen mit Konzepten“ insofern einen „Paradigmenwechsel“ darstellt, als Vorstellungen von der Wirklichkeit nicht als „richtig“ oder „falsch“ eingestuft werden können, was zwangsweise zum Abrücken von herkömmlichen Beurteilungsschemata führt.¹⁵⁵

Auch in England werden Konzepte dazu genutzt, Schülerinnen und Schüler in die zentralen Ideen des Faches einzuführen und ihr Wissen, ihr Verständnis und ihre Kompetenzen zu erweitern. Lehrerinnen und Lehrern sollen sie als Schwerpunkte dienen, um ihren Unterricht zu planen und ihnen zu helfen, die wichtigsten Aspekte zum Verstehen der *Citizenship Education* zu identifizieren, die ihre Schülerinnen und Schüler entwickeln sollen.¹⁵⁶ Davies betont, dass *Citizenship Education* seiner Meinung nur auf Basis von konzeptuellem Lernen stattfinden kann und er bedauert sehr, dass das derzeit gültige *National Curriculum* stärker auf Wissen und Kompetenzen fokussiert.¹⁵⁷ Schließlich hatte schon Crick in seinen *Essays of Citizenship* die Orientierungsfunktion von Konzepten betont und sie als „specialized vocabulary“ bezeichnet, das als Ausgangspunkt für eine Reflexion dienen kann.¹⁵⁸

Was allerdings auffällig ist, ist dass weder der jetzt gültige Lehrplan noch die kommentierende Literatur zur (Selbst-)Reflexion Stellung nimmt. Davies spricht zwar

¹⁵¹ Vgl. Thomas *Hellmuth* und Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2016) 5.

¹⁵² Vgl. Ingo *Juchler*, Mit narrativen Medien lernen: Biografie, Belletristik, Spielfilm (Reihe Politik und Bildung – Band 69 Schwalbach 2014) 468.

¹⁵³ Vgl. *Hellmuth* und *Kühberger*, Kommentar 5.

¹⁵⁴ *Juchler*, Mit narrativen Medien lernen 468.

¹⁵⁵ Vgl. Alfred *Germ*, Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele (Wien 2015) 44f.

¹⁵⁶ Vgl. *Moorse*, *Citizenship in the National Curriculum* Kindle Pos.1318.

¹⁵⁷ Vgl. *Davies*, *Defining Citizenship Education*. Kindle Pos 729.

¹⁵⁸ Vgl. Bernard *Crick*, *Essays on Citizenship* (London 2000) 78.

davon, dass Schülerinnen und Schüler rational über soziale und politische Realitäten nachdenken müssen, dass sie sich einbringen müssen, wenn sie beispielsweise das Konzept ihrer Rechte und Pflichten überdenken, und dass sie im Kontext einer pluralistischen Demokratie tolerant sein müssen.¹⁵⁹ Die Reflexion darüber, wie die Schülerinnen und Schüler überhaupt zu ihrem Verständnis von Rechten und Pflichten oder Toleranz kommen, lässt er allerdings außen vor. Ich frage mich nun, ob das konzeptuelle Lernen in England im Gegensatz zu Österreich so weit verbreitet ist, dass eine Diskussion über dessen (selbst-) reflexive Komponente nicht notwendig erscheint, oder ob diese im Lehrplan einfach nicht vorgesehen ist. Das ist ein Punkt, der bei weiteren Forschungsarbeiten zu hinterfragen wäre.

Vergleicht man nun die Konzepte, die in den beiden Lehrplänen genannt werden, so fällt auf, dass die im englischen Lehrplan aufgezählten, nämlich „democracy, government and the rights and responsibilities“ laut österreichischem Lehrplan keine Basiskonzepte sind, sondern unter die Basiskonzepte zu subsumieren wären. So könnte das Konzept Demokratie anhand von allen Basiskonzepten erarbeitet werden, die auf die „Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren“ und auf diese Art und Weise das oben bereits erwähnte „grundlegende, vernetzte Wissen“ erworben werden. Die Orientierungsfunktion, die der österreichische Lehrplan aufgrund des Zusammenspiels aus Basiskonzepten und Konzepten bietet, fehlt also im englischen Lehrplan.

Kurz zusammengefasst, während der österreichische Lehrplan auf der Idee des konzeptuellen Lernens basiert und hier ein Schwerpunkt auf die (Selbst-)Reflexion gelegt wird, spielen Konzepte im neuesten *Citizenship curriculum* eine eher untergeordnete Rolle, das Lernen mit Basiskonzepten wird völlig ausgespart und das Element der (Selbst-) Reflexion findet ebenso wenig Erwähnung.

5.2.7 Welches fachspezifische Kompetenzmodell liegt dem Lehrplan zugrunde?

Österreich

¹⁵⁹ Vgl. Davies, Defining Citizenship Education. Kindle Pos 745.

Im Lehrplan werden explizit folgende Kompetenzen genannt, die ich, um eine bessere Übersicht zu gewährleisten, wie folgt aufbereitet habe:

Politische Urteilskompetenz umfasst das

- selbständige, begründete und möglichst sach- und wertorientierte Beurteilen politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen
- selbständiges Bilden und Formulieren von (Teil-)Urteilen

Politische Handlungskompetenz meint

- politisches Handeln
- Artikulierung eigener Positionen
- Verstehen und Aufgreifen Positionen anderer
- Mitwirkung an gemeinsamen Lösungen

Politikbezogene Methodenkompetenz umfasst die

- Beherrschung von Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten, die die Reflektion von Grundlagen und Informationen und die Entschlüsselung von Manifestationen des Politischen ermöglichen
- Beherrschung von Verfahren und Methoden, um sich mündlich schriftlich, visuell und/oder in modernen Medien politisch zu artikulieren

Politische Sachkompetenz beinhaltet

- das Verstehen von Begriffen und Konzepten in ihrem politischen Kontext
- das Erfassen politischer Sachverhalte anhand von Begriffen und der ihnen innewohnenden Konzepte des Politischen¹⁶⁰

England

Das *National Curriculum* enthält hinsichtlich *citizenship* nicht explizit das Wort *competence* oder *competency*, sondern spricht von „knowledge, skills and understanding to prepare them [the pupils] to play a full and active part in society“. Die dazu notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind in den Punkt *purpose of study* verpackt bzw. werden am Beginn der Erläuterung zu den jeweiligen *key stages* dargestellt. Konkret umfassen sie folgende Punkte, die ich zur besseren Vergleichbarkeit mit den österreichischen Kompetenzen auf Deutsch übersetzt habe:

purpose of study: Schülerinnen und Schüler sollen dazu fähig sein,

- politische und soziale Anliegen kritisch zu untersuchen
- Beweise abzuwägen

¹⁶⁰ Vgl. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.html (12.07.2017).

- zu debattieren und begründet zu argumentieren
- ihren Platz in der Gesellschaft als verantwortungsvolle Bürger einzunehmen
- gut mit ihrem Geld zu haushalten und vernünftige finanzielle Entscheidungen zu treffen

key stage 3: Schülerinnen und Schüler sollen ihr Wissen und ihre Einsichten anwenden, während sie folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln,

- Beweise recherchieren und hinterfragen
- Standpunkte debattieren und evaluieren
- begründete Argumente präsentieren
- informierte Handlungen setzen

Vergleichende Analyse

Bevor ich die konkreten Modelle miteinander vergleiche, werde ich zunächst einmal den Begriff Kompetenz näher erläutern. Dazu beziehe ich mich auf den allgemeinen Teil des österreichischen Gesamtehrplans und auf die Publikation des *Europarates Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, das *National Curriculum* enthält keine Definition des Begriffs Kompetenz.

Im österreichischen Lehrplan wird Kompetenz wie folgt erklärt:

„Kompetenz besteht aus dem Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, welche in Handlungssituationen durch die Disposition der Einzelnen zur Geltung kommen. [...]

Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, mit Sachthemen, mit sich selbst und mit anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen. Sie sollen Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz in einem ausgewogenen Verhältnis entwickeln, wobei zu beachten ist, dass für den Erwerb von Sachkompetenz Selbst- und Sozialkompetenz eine notwendige Voraussetzung darstellen.“

Competences for democratic culture versteht unter Kompetenz

“the ability to mobilise and deploy relevant values, attitudes, skills, knowledge and/or understanding in order to respond appropriately and effectively to the demands, challenges and opportunities that are presented by a given type of context”. [...]

the term “competences” (in the plural) is used in the current account to refer to the specific individual resources (i.e. the specific values, attitudes, skills, knowledge and understanding) that are mobilised and deployed in the production of competent

behaviour. Hence, on the present account, competence consists of the selection, activation and organisation of competences and the application of these competences in a co-ordinated, adaptive and dynamic manner to concrete situations.¹⁶¹

In beiden Definitionen geht es darum, dass Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen bzw. Werte in konkreten Situationen eingesetzt werden können. Das bedeutet, dass der Transfer von Erlerntem, das passiv zu Verfügung steht, hin zu aktiven Handlungen im Vordergrund steht. Wissen soll angewendet werden können, und zwar in unterschiedlichsten Situationen. In der Publikation des Europarates ist festgehalten, dass Kompetenz aus vielen Einzelkomponenten besteht, das können einzelne Werte, Haltungen, Fähigkeiten, etc. sein.

Vor diesem Hintergrund kann der englische Lehrplan meines Erachtens so interpretiert werden, dass „to play a full and active part in society“ als aktive Bürgerkompetenz verstanden wird, deren Einzelkomponenten als Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und Verständnis/Einsichten beschrieben sind. Der österreichischen Lehrplan basiert hingegen explizit auf einem „eigenes[n] österreichische[n] Kompetenzmodell für Politische Bildung“, das auf Betreiben des Unterrichtsministeriums von einer Gruppe von Expertinnen und Experten erarbeitet wurde.¹⁶² Mit Abschluss der Pflichtschulzeit sollen die Schülerinnen und Schüler ihre politische Urteils-, Methoden-, Handlungs- und Sachkompetenz so weit entwickelt haben, dass „in politischer Mündigkeit z.B. als WählerIn Verantwortung übernommen werden kann“.¹⁶³ Diese Kompetenzen und ihre Einzelkomponenten sind im Lehrplan ausführlich erläutert. Ich ordne nun in einer Tabelle die Einzelkomponenten des englischen Lehrplanes dem österreichischen Kompetenzmodell zu, um zu zeigen, wo es Gemeinsamkeiten und wo es Unterschiede gibt.

¹⁶¹ <https://rm.coe.int/16806ccc07> 24 (26.07.2017).

¹⁶² Vgl. Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2016) https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/GSKPB_Sek_I_2016_-_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26-09-2016.pdf?5te882 (12.07.2017).

¹⁶³ Reinhard *Krammer*, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Informationen zur Politischen Bildung Band 29 Innsbruck-Bozen-Wien 2008) 13.

Tabelle 1: Kompetenzvergleich Österreich-England

	Österreich	England
Politische Urteils-kompetenz	- selbständige, begründete und möglichst sach- und wertorientierte Beurteilung politischer Entscheidungen, Probleme und Kontroversen - selbständiges Bilden und Formulieren von (Teil-)Urteilen	- Beweise abzuwägen - zu debattieren und begründet zu argumentieren - kritisch zu denken und politische Fragen zu debattieren - Standpunkte zu debattieren und zu evaluieren (ks 3)
Politische Handlungskompetenz	- politisches Handeln - Artikulierung eigener Positionen - Verstehen und Aufgreifen von Positionen anderer - Mitwirkung an gemeinsamen Lösungen	- zu debattieren und begründet zu argumentieren - ihren Platz in der Gesellschaft als verantwortungsvolle Bürger einzunehmen - informierte Handlungen zu setzen - kritisch zu denken und politische Fragen zu debattieren - begründete Argumente zu präsentieren (ks 3) - Standpunkte zu debattieren und zu evaluieren (ks3)
Politik-bezogene Methoden-kompetenz	- Beherrschung von Methoden zur Analyse von Daten, Bildern und Texten, die die Reflektion von Grundlagen und Informationen und die Entschlüsselung von Manifestationen des Politischen ermöglichen - Beherrschung von Verfahren und Methoden, um sich mündlich schriftlich, visuell und/oder in modernen Medien politisch zu artikulieren	- politische und soziale Anliegen kritisch zu untersuchen - Beweise zu recherchieren und zu hinterfragen (ks3) - Interesse und Engagement entwickeln für die Teilnahme an Freiwilligentätigkeit sowie anderer Formen verantwortungsvoller Tätigkeit [...]
Politische Sach-kompetenz	- Verstehen von Begriffen und Konzepten in ihrem politischen Kontext - Erfassen politischer Sachverhalte anhand von Begriffen und der ihnen innewohnenden Konzepte des Politischen	fundiertes Wissen über und Verständnis für bzw. Einsicht in - die Art und Weise, wie das UK regiert wird, dessen politisches System und wie dessen Bürger und Bürgerinnen aktiv am demokratischen System der Regierung teilnehmen können

		- die Rolle des Rechts und des Justizsystems in unserer Gesellschaft und wie Gesetze gemacht und durchgesetzt werden
Wirtschaften		- gut mit ihrem Geld zu haushalten und vernünftige finanzielle Entscheidungen zu treffen

Wie man aus der Tabelle ablesen kann, lassen sich die meisten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der englische Lehrplan vorgibt, recht eindeutig den einzelnen österreichischen Kompetenzen zuordnen. Einige Punkte sind allerdings bemerkenswert. Erstens sind im österreichischen Lehrplan die Operatoren, die die jeweilige Kompetenz ausmachen, wesentlich detaillierter beschrieben als im englischen Lehrplan. Während der österreichische Lehrplan beispielsweise bei der Methodenkompetenz genau festhält, welche Arten von Äußerungen analysiert werden können sollen, spricht der englische Lehrplan eher abstrakt davon, „politische und soziale Anliegen kritisch zu untersuchen“. Zweitens ist der Wirtschaftsbereich, der mit Inkrafttreten des *National Curriculum der Citizenship Education* neu zugeordnet wurde, kein Teil der österreichischen Politischen Bildung. Drittens sah ich mich gezwungen, manche englischen Teilkomponenten mehrfach zuzuordnen, weil sie meines Erachtens zu mehreren Kompetenzen passten. So ordnete ich beispielsweise den Punkt „zu debattieren und begründet zu argumentieren“ sowohl der Politischen Urteilskompetenz als auch der Politischen Handlungskompetenz zu. Viertens spricht der österreichische Lehrplan zwar bei der Politischen Handlungskompetenz von der Mitwirkung an gemeinsamen Lösungen, aber stellt sich keinesfalls so in den Dienst der Freiwilligenarbeit wie das *National Curriculum*.

Den größten Unterschied gibt es innerhalb der Sachkompetenz. Während das österreichische Modell ganz bewusst in Abkehr vom traditionellen Wissenskanon auf eine abstrakte Formulierung setzt, um dem konzeptuellen Lernen gerecht zu werden, zählt der englische Lehrplan akribisch die Dinge auf, die gelernt werden sollen. Dabei bezieht sich der englische Lehrplan ganz konkret auf das System des Vereinigten Königreichs, mit dem Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler innerhalb dieses Systems ihre Rolle als Bürgerinnen und Bürger einnehmen können. Dem österreichischen Lehrplan hingegen geht es darum, dass sich die Schülerinnen und Schüler ganz allgemein innerhalb aller drei Dimensionen der

Politik, nämlich der formalen, der inhaltlichen wie der prozessualen Dimension, orientieren können. Das Wissen, das der englische Lehrplan vorsieht, würde im österreichischen Modell eher unter „notwendiges Arbeitswissen“ fallen, das benötigt wird, um „grundlegende Kenntnisse zu gewinnen.“¹⁶⁴

Kurz zusammengefasst, das *National Curriculum* erwähnt zwar das Wort Kompetenz nicht hinsichtlich der *Citizenship Education*, die aufgezählten Fähigkeiten und Fertigkeiten lassen sich aber im Großen und Ganzen den einzelnen Kompetenzbereichen des österreichischen Modells zuordnen. Den größten Unterschied gibt es im Bereich des Wissens. Während es dem österreichischen Lehrplan darum geht, dass sich Schülerinnen und Schüler innerhalb des breiten Themengebiets der Politik orientieren lernen, hat der englische Lehrplan eher die Orientierung im System des Vereinigten Königreichs zum Ziel.

5.2.8 Sind Beispiele für die pädagogische Umsetzung enthalten? Wenn ja, welche?

Österreich

Nein, es sind keine konkreten Beispiele enthalten in dem Sinn, dass konkrete Arbeitsaufgaben vorgestellt werden. Im Zuge der Kompetenzkonkretisierungen bzw. der thematischen Konkretisierungen in den einzelnen Modulen wird allerdings schon vorgegeben, welche Kompetenzen man mit Hilfe welcher Operatoren anhand eines bestimmten Themas bearbeiten soll. Dies sieht beispielsweise beim Modul Wahlen und Wählen wie folgt aus:

Tabelle 2: Modul 9 (Politische Bildung): Wahlen und Wählen

<i>„Kompetenzkonkretisierung:</i>	<i>Thematische Konkretisierung:</i>
- Führen von politischen Diskussionen; - Arbeiten mit politischen Manifestationen (Nachvollzug der Erhebung und Analyse von Daten); - Arbeiten mit politischen Medien (Analyse	- Das Demokratieverständnis im Zusammenhang mit Wahlen in pluralistischen Gesellschaften sowie die Bereitschaft zur politischen Partizipation entwickeln;

¹⁶⁴ Reinhard Krammer, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Informationen zur Politischen Bildung Band 29 Innsbruck-Bozen-Wien 2008) 6f.

von medial vermittelten Informationen); - Bewusste und reflektierte politische Entscheidungen (ua. Teilnahme an Entscheidungs- und Meinungsbildungsprozessen) treffen; - Angebote von politischen Organisationen vergleichen und nutzen;	- Strategien von Wahlwerbung hinterfragen und kritisch analysieren, die Bedeutung der Medien bei Wahlen analysieren; - Die ideologischen Ausrichtungen und soziale Basis der politischen Parteien in Österreich analysieren sowie staatsbürgerkundliche Aspekte des Wählens in Österreich beschreiben und in den Zusammenhang mit Demokratie bringen; - Wahlen simulieren.“
--	---

England

Nein, es sind keine Beispiele für die pädagogische Umsetzung enthalten.

Vergleichende Analyse

An diesem Beispiel zeigt sich wieder, dass der österreichische Lehrplan den Lehrerinnen und Lehrern auf der einen Seite mehr Hilfestellung bietet, vermutlich um den Paradigmenwechsel in der Geschichts- bzw. Politdidaktik auch in der Praxis ankommen zu lassen. Auf der anderen Seite zeigt sich hier aber auch ein gewisser präskriptiver Charakter, denn es gäbe sicher auch andere Kompetenzen, die am Thema Wahlen erarbeitet werden könnten.

5.2.9 Was sind die Gegenstandsbereiche und Lernfelder des Lehrstoffes?

Österreich

Ich stelle hier nur die ausdrücklich als politisch bzw. historisch-politisch bezeichneten Module dar.

Tabelle 3: Politische bzw. historisch-politische Module

Klasse	Thema
2. Klasse	- Ausbeutung und Menschenrechte - ein Längsschnitt - Vergangene und gegenwärtige Herrschaftsformen - Möglichkeiten politischen Handelns - Gesetze, Regeln, Werte
3. Klasse	- Internationale Ordnungen und Konflikte im Wandel

	- Revolutionen, Widerstand, Reformen - Identitäten - Wahlen und Wählen
4. Klasse	- Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik - Gesellschaftlicher Wandel im 20. und 21. Jahrhundert - Politische Mitbestimmung - Medien und politische Kommunikation

Wie bereits unter 5.2.8 gezeigt, sollen anhand dieser Module bestimmte Kompetenz- und thematische Konkretisierungen erarbeitet werden.

England

Tabelle 4: Lehrplan *key stage 3*

	Thema
<i>key stage 3</i>	- Konzepte (Demokratie, Regierung/Verwaltung, Rechte und Pflichten der Bürgerinnen und Bürger) - Entwicklung des politischen Systems der demokratischen Regierung inkl. Rolle der Bürgerinnen und Bürger, des Parlaments und des/r Monarchen/in - Funktionsweise des Parlaments inkl. Wählen und Wahlen und die Rolle der politischen Parteien - die wertvollen Freiheiten, die die Bürgerinnen und Bürger des UK genießen - die Natur von Regeln, Gesetzen und dem Rechtssystem inkl. der Rolle der Polizei, der Funktionsweise der Gerichte und Tribunale - die Rolle von öffentlichen Institutionen und Freiwilligenverbänden in der Gesellschaft und die Art und Weise wie Bürgerinnen und Bürger zusammenarbeiten können, um die Gemeinschaft zu verbessern inkl. Möglichkeiten an schul-basierten Aktivitäten mitzuwirken - die Funktion und die Nutzung des Geldes, die Wichtigkeit und die Praxis der Finanzplanung und Risikomanagement

Vergleichende Analyse

Zunächst ordne ich die Themen, die das *National Curriculum* für *key stage 3* angibt, den Themen des österreichischen Lehrplanes zu, um herauszufinden, ob es Überschneidungen gibt.

Tabelle 5: Gegenüberstellung der Themen der Lehrpläne in Österreich und England

Österreich	England
Ausbeutung und Menschenrechte - ein Längsschnitt	- die wertvollen Freiheiten, die die Bürgerinnen und Bürger des UK genießen
Vergangene und gegenwärtige Herrschaftsformen	- Entwicklung des politischen Systems der demokratischen Regierung inkl. Rolle der Bürgerinnen und Bürger, des Parlaments und des/r Monarchen/in - die Natur von Regeln, Gesetzen und dem Rechtssystem inkl. der Rolle der Polizei, der Funktionsweise der Gerichte und Tribunale - die Natur von Regeln, Gesetzen und dem Rechtssystem inkl. der Rolle der Polizei, der Funktionsweise der Gerichte und Tribunale
Möglichkeiten politischen Handelns	- Funktionsweise des Parlaments inkl. Wählen und Wahlen und die Rolle der politischen Parteien
Gesetze, Regeln, Werte	- die wertvollen Freiheiten, die die Bürgerinnen und Bürger des UK genießen - die Natur von Regeln, Gesetzen und dem Rechtssystem inkl. der Rolle der Polizei, der Funktionsweise der Gerichte und Tribunale
Internationale Ordnungen und Konflikte im Wandel	
Revolutionen, Widerstand, Reformen	- Entwicklung des politischen Systems der demokratischen Regierung inkl. Rolle der Bürgerinnen und Bürger, des Parlaments und des/r Monarchen/in
Identitäten	- Entwicklung des politischen Systems der demokratischen Regierung inkl. Rolle der Bürgerinnen und Bürger, des Parlaments und des/r Monarchen/in - die Rolle von öffentlichen Institutionen und Freiwilligenverbänden in der Gesellschaft und die Art und Weise wie Bürgerinnen und Bürger zusammenarbeiten können, um die Gemeinschaft zu verbessern inkl. Möglichkeiten an schulbasierten Aktivitäten mitzuwirken
Wahlen und Wählen	- Funktionsweise des Parlaments inkl. Wählen und Wahlen und die Rolle der politischen Parteien
Geschichtskulturen – Erinnerungskulturen – Erinnerungspolitik	
Gesellschaftlicher Wandel	- die wertvollen Freiheiten, die die Bürgerinnen und Bürger

im 20. und 21. Jahrhundert	des UK genießen - die Rolle von öffentlichen Institutionen und Freiwilligenverbänden in der Gesellschaft und die Art und Weise wie Bürgerinnen und Bürger zusammenarbeiten können, um die Gemeinschaft zu verbessern inkl. Möglichkeiten an schul-basierten Aktivitäten mitzuwirken
Politische Mitbestimmung	- Entwicklung des politischen Systems der demokratischen Regierung inkl. Rolle der Bürgerinnen und Bürger, des Parlaments und des/r Monarchen/in
Medien und politische Kommunikation	
	die Funktion und die Nutzung des Geldes, die Wichtigkeit und die Praxis der Finanzplanung und Risikomanagement

Wie die Tabelle zeigt, sind die Module des österreichischen Lehrplanes so weit formuliert, dass man alle Themen des *National Curriculum* (bis auf das wirtschaftliche) zumindest einem, wenn nicht mehreren, Modulen des österreichischen Lehrplanes zuordnen kann. Damit erfüllt er weitgehend die von Nonnenmacher an „kritischen Politischen Unterricht“ gestellte Forderung eines offenen Lehrplanes.¹⁶⁵ Folgt man nämlich Nonnenmacher, so sollen Lehrpläne „Ziele“, „didaktische Prinzipien“ und „Erschließungskriterien“ enthalten, aber keine exakten „Themenvorgaben“. Die Themen die im österreichischen Lehrplan genannt werden, sind so weit formuliert, dass Lehrerinnen und Lehrer genügend Gestaltungsspielraum bleibt, um – auch gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern – eigene Fragestellungen zu entwickeln, die kritische Politische Bildung ermöglichen. Selbst die oben genannten Kompetenz- und Themenkonkretisierungen scheinen mehr eine Hilfestellung für Lehrerinnen und Lehrer zu sein, den Paradigmenwechsel in die Praxis umzusetzen, als eine übergroße Themeneinschränkung. Wie oben schon angemerkt, ergibt sich daraus zwar ein gewisser präskriptiver Charakter v.a. hinsichtlich der Kompetenzen, an denen gearbeitet werden sollte, meiner Ansicht nach bieten jedoch selbst die

¹⁶⁵ Vgl. *Nonnenmacher*, Analyse, Kritik und Engagement 461.

Themenkonkretisierungen noch genügend Freiraum, um den Unterricht „problemorientiert“ gestalten zu können.¹⁶⁶

Die Themen des *National Curriculum* hingegen sind wesentlich enger gesteckt und stärker dem traditionellen Wissenskanon verhaftet. Für Schülerinnen und Schüler scheint es eher darum zu gehen, sich einen Fundus an Wissen aufzubauen, allerdings bleibt auch hier einiges an Gestaltungsspielraum, zumal der Lehrplan keinerlei Vorschläge enthält, anhand welcher Fähigkeiten und Fertigkeiten die Schülerinnen und Schüler sich dieses Wissen erarbeiten sollen.

Kurz gesagt: zwar bietet der österreichische Lehrplan breitere Themenvorgaben als der englische, doch lassen beide Dokumente Lehrerinnen und Lehrern genügend Freiraum, um kritische Politische Bildung zu ermöglichen.

5.2.10 Enthalten die Lehrpläne konkrete Bildungsstandards? Wenn ja, welche?

Bildungsstandards sind die in einem nationalen Schulsystem für die verschiedenen Schulstufen (Primarschule, Sekundarschule) zentral definierten und schulpolitisch verbindlich vorgegebenen Bildungsziele.¹⁶⁷

Österreich

Nein, es sind keine konkreten Bildungsstandards im Lehrplan enthalten. Zentrale Überprüfungen des Erreichens von Bildungsstandards werden in Österreich derzeit ausschließlich in Mathematik, Deutsch und Englisch durchgeführt.

England

Nein, konkrete Bildungsstandards werden hier nicht erläutert. Der Punkt *attainment target* ist nur ganz allgemein formuliert. Das Bildungsministerium hat allerdings ein Schreiben veröffentlicht, das die Anforderungen für das GCSE aus *Citizenship Studies* erläutert. Dieses

¹⁶⁶ Vgl. *Nonnenmacher*, Analyse, Kritik und Engagement 460.

¹⁶⁷ <https://univie-brockhaus-de.uaccess.univie.ac.at/enzyklopaedie/bildungsstandards> (20.07.2017)

Schreiben enthält eine Aufschlüsselung der Ziele und Lernergebnisse sowie des Wissens und der Einsichten, die Schülerinnen und Schüler gewinnen sollen, und zwar in den Bereichen „democracy and government“, „citizen participation in democracy and society“, „Rights, the law and the legal system in England and Wales“, „the UK and its relations with the wider world“, „Identities and diversity in UK society“ und „the economy, finance and money. Zusätzlich werden auch noch die „Citizenship skills, processes and methods“ aufgeschlüsselt, die Schülerinnen und Schüler bei der Prüfung zeigen müssen, und das *Citizenship* Projekt erläutert, mit dem Schülerinnen und Schüler die konkrete Anwendung ihres Wissens, was aktive Bürgerschaft betrifft, demonstrieren sollen.¹⁶⁸

Vergleichende Analyse

Mangels österreichischer Daten ist eine vergleichende Analyse nicht möglich.

5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Untersuchung der Lehrpläne sowie des Grundsatzerlasses und der Empfehlung *Promoting fundamental British values* zeigen folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede:

Erstens spiegeln sich die Systemunterschiede in den Lehrplänen wider. Im Gegensatz zum österreichischen Lehrplan enthält das *National Curriculum* keine didaktischen Hinweise. Die didaktische Umsetzung ist nämlich den einzelnen Schulen vorbehalten, die jede für sich ein eigenes Curriculum erstellen. Das *National Curriculum* ist nur ein Rahmendokument, das aber auch Teil des jeweiligen Schulcurriculums wird.

Zweitens ist der österreichische Lehrplan kompetenzorientiert aufgebaut, während das *National Curriculum* eher den traditionellen „skill-based outcome“-Zugang verfolgt. Dementsprechend sind die Ziele, die der österreichische Lehrplan verfolgt, eher prozessorientiert beschrieben, während beim *National Curriculum* das Produkt im Mittelpunkt steht.

¹⁶⁸

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/438602/GCSE_subject_content_for_citizenship_studies.pdf (17.07.2017).

Drittens gibt es auch Unterschiede in der konkreten Zielsetzung der Politischen Bildung bzw. *Citizenship Education*. Während das österreichische Modell großen Wert auf die Auseinandersetzung mit dem Selbst und die Sozialisationsprozesse legt, wird diese (selbst-) reflexive Komponente im englischen Lehrplan vernachlässigt. Gemeinsam ist den beiden allerdings, dass sie unter der Prämisse arbeiten, dass Schule eine gewisse Einflussmöglichkeit auf den Persönlichkeitsbildungsprozess hat und beide handlungsfähige Bürgerinnen und Bürger hervorbringen wollen, die einem bestimmten Wertesystem verbunden sind.

Viertens versucht der österreichische Lehrplan mit der Etablierung des konzeptuellen Lernens Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu bieten, grundlegendes vernetztes Wissen zu erwerben und ihnen neben der (selbst-)reflexiven Komponente auch Orientierung zu ermöglichen. Im *National Curriculum* hingegen spielen Konzepte eine eher untergeordnete Rolle, die Orientierungsfunktion geht meines Erachtens dadurch verloren.

Fünftens gibt es auch Unterschiede hinsichtlich der Kompetenzen. Während der österreichische Lehrplan im allgemeinen Teil den Begriff Kompetenz definiert und der Fachlehrplan für *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* auf dem Kompetenz-Strukturmodell basiert, bietet das *National Curriculum* weder eine Definition, noch ist das Wort „Kompetenz“ im *citizenship curriculum* erwähnt. Die dort aufgezählten Fähigkeiten und Fertigkeiten lassen sich allerdings unter die österreichischen Teilkompetenzen subsumieren, was dafür spricht, dass Schülerinnen und Schüler ähnliche Kompetenzen erwerben sollen. Den größten Unterschied gibt es im Bereich Wissen. Während österreichische Schülerinnen und Schüler Sachkompetenz aufbauen sollen, indem sie anhand von Konzepten lernen, sich im breiten Themengebiet der Politik zu orientieren, sollen englische Schülerinnen und Schüler sich eher mit dem System des Vereinigten Königreichs auseinandersetzen.

Schließlich gibt es auch noch Unterschiede hinsichtlich der zu bearbeitenden Themen. Während die im österreichischen Lehrplan enthaltenen Themen sehr weit formuliert sind, sind die Themenfelder des *National Curriculum* wesentlich enger gesteckt, sie lassen sich bis auf den Wirtschaftsbereich den österreichischen Themen zuordnen, die wie

Überschriften für die englischen Themen wirken. Nichts desto trotz sind die Themengebiete in beiden Ländern so weit formuliert, dass genügend Handlungsspielraum bleibt, um kritische Politische Bildung zu ermöglichen.

Zusammenfassend und mit Bezugnahme auf die Eingangsthese der geschichtlichen Betrachtung lässt sich sagen, dass der österreichische Lehrplan stärker das Subjekt im Fokus hat als der englische Lehrplan. Es geht zwar in beiden um die Bildung aktiver Bürgerinnen und Bürger, der österreichische Lehrplan öffnet aber durch den konzeptuellen Ansatz gezielt Räume zur Reflektion bzw. (Selbst-)Reflexion und möchte Schülerinnen und Schülern Orientierung in allen Dimensionen der Politik ermöglichen und versucht damit, Politische Bildung vom Damokles-Schwert der Indoktrination zu befreien. Die englischen Dokumente sind hingegen mehr auf das System des Vereinigten Königreichs fokussiert und eher dem traditionellen Wissenskanon mit dem „skill-based outcome“-Zugang verbunden, meines Erachtens kommen die (selbst-)reflexive Komponente und die Orientierungsfunktion dabei zu kurz. Durch die relativ breiten Themenvorgaben und die Betonung des kritischen Denkens sollte allerdings auch hier kritische Politische Bildung möglich sein. Kurz gesprochen, scheinen die österreichischen Dokumente eher einen philanthropischen Ansatz zu verfolgen, während vor allem die Empfehlung zu den *British values* einem *law and order*-Gedanken verbunden scheint.

6 Politische Bildung bzw. *Citizenship Education* und das Modell des Europarates

In diesem Kapitel werde ich Lehrpläne und Begleitdokumente für Politische Bildung und *Citizenship Education* mit dem Vorschlag des Europarates für ein Kompetenzmodell, das die Werte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Haltungen und das Wissen sowie das kritische Verstehen enthält, die für „gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften“ notwendig sind, vergleichen.¹⁶⁹ Ziel ist es zu zeigen, welchen Beitrag das österreichischen bzw. das englische System insbesondere durch Politische Bildung bzw. *Citizenship Education* gemäß der derzeit gültigen Lehrpläne und

¹⁶⁹ <https://rm.coe.int/16806ccc0b> (29.07.2017)

Begleitdokumente leisten, um Schülerinnen und Schüler auf das Zusammenleben im Sinne dieses Kompetenzmodells vorzubereiten.

Das Modell des Europarates wurde nicht von Grund auf neu erdacht, sondern durch eine „systematische Analyse“ bestehender Modelle für „demokratische und interkulturelle Kompetenz“ entwickelt, darunter auch der englische Lehrplan für *citizenship* für *key stage* 3 und 4, allerdings in der 2013 gültigen Fassung, und das österreichische Kompetenz-Strukturmodell.¹⁷⁰ Der Europarat möchte damit für Pädagoginnen und Pädagogen aller Mitgliedsländer eine Grundlage schaffen, auf die sie aufbauen können, um ihre Schülerinnen und Schüler zu lehren, wie man denkt, um sich in einer Welt zurechtzufinden, in der nicht jeder die eigene Weltanschauung teilt.¹⁷¹

Als Grundlage für dieses Kapitel erarbeitete ich eine sehr umfangreiche Tabelle (s. Beilage), die die einzelnen Komponenten des Modells des Europarates¹⁷² darstellt, denen dann Komponenten des österreichischen bzw. des englischen Systems zugeordnet wurden. Dazu untersuchte ich wieder den *Lehrplan der neuen Mittelschule*¹⁷³ 2012 (NMS) von Seite 1 bis 13 und dessen 2016 erlassene Änderung, den *Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*¹⁷⁴ (GS/PB) von Seite 1 bis 5 sowie den *Grundsatz erlass 2015 Unterrichtsprinzip Politische Bildung*¹⁷⁵ (GE), *The National Curriculum in England Framework document*¹⁷⁶ 2014 (NC) Seite 1 bis 12 sowie das darin enthaltene *citizenship*

¹⁷⁰ <https://rm.coe.int/16806ccc07> 61 und 64 (31.07.2017).

¹⁷¹ <https://rm.coe.int/16806ccc07> 7 (31.07.2017).

¹⁷² <https://rm.coe.int/16806ccc0b> (31.07.2017).

¹⁷³ https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/BGBLA_2012_II_185.pdf (14.07.2017).

¹⁷⁴ https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdf (14.07.2017).

¹⁷⁵ https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?5te8hn (18.07.2017)

¹⁷⁶ https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf (14.07.2017).

programme (CP) und die Empfehlung des Unterrichtsministeriums an alle *maintained schools Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools 2014*¹⁷⁷ (BV).

Das Kompetenzmodell des Europarates ist in vier große Bereiche unterteilt, nämlich „Werte“, „Einstellungen“, „Fähigkeiten“ und „Wissen und kritisches Denken“¹⁷⁸. Die Zuordnung gestaltete sich teilweise schwierig, besonders hinsichtlich der österreichischen Dokumente, weil diese einer anderen Einteilung folgen. Das englische System war aufgrund der Unterscheidung von „knowledge, skills and understanding“ leichter vergleichbar. Oft sind allerdings sowohl in den österreichischen als auch in den englischen Dokumenten mehrere Gedanken in einen Satz verpackt, sodass ich mich gezwungen sah, einzelne Aussagen mehreren Punkten des Europarat-Modells zuzuordnen.

In den Ergebnissen spiegeln sich die im vorgehenden Kapitel gewonnenen Erkenntnisse wider. Es gibt zwar größtenteils Übereinstimmungen, aber es zeigt sich, dass der Europarat eine (selbst-)reflexivere und internationalere Bildung erwartet als sie der englische Lehrplan derzeit bietet. In der Folge möchte ich die Unterschiede und Gemeinsamkeiten anhand der vier Bereiche des Europarat-Modells darlegen.

Die „Werte“, die das Europarat-Modell beinhaltet, sind „Wertschätzung der Menschenwürde und Menschenrechte“, „Wertschätzung der kulturellen Vielfalt“, „Wertschätzung der Demokratie, der Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit“. In den österreichischen Dokumenten lassen sich alle diese Werte bis auf die Rechtsstaatlichkeit bereits im allgemeinen Teil des NMS-Lehrplanes wiederfinden. Das heißt sie sind für das österreichische System so elementar, dass jede Lehrerin und jeder Lehrer mit deren Vermittlung beauftragt ist. In den englischen Dokumenten hingegen wird die Menschenwürde gar nicht erwähnt. Die Menschenrechte sind erst für *key stage 4* vorgesehen, davor finden sie allerdings in Form der liberalen Bürgerrechte im *citizenship programme* Erwähnung, und die Religionsfreiheit wird in der für alle Stufen geltenden

¹⁷⁷

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/380595/SMSC_Guidance_Maintained_Schools.pdf (18.07.2017).

¹⁷⁸ <https://rm.coe.int/16806ccc0b7> (01.08.2017).

Empfehlung *British values* stark betont. Hier wird auch unterstrichen, dass alle Menschen, die in England leben, dessen Rechtssubjekte sind, egal welches Verhalten sie sonst als richtig oder falsch ansehen. Hier wird deutlich, was schon im geschichtlichen Teil dieser Arbeit erläutert wurde, nämlich dass dieses Dokument erlassen wurde, um wachsenden extremistischen Bestrebungen zu begegnen.

Was die „Einstellungen“ betrifft, so sieht das Modell des Europarates „Offenheit gegenüber dem kulturellen Anderssein und anderen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken“, „Respekt“, „Gemeinwohlorientierung“, „Verantwortung“, „Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit“ und „Toleranz für Mehrdeutigkeit“ vor. Die Vermittlung fast aller dieser Einstellungen ist auch Teil der österreichischen und englischen Dokumente. Doch ist in den Dokumenten aufgrund der Wortwahl eine andere Grundeinstellung spürbar. Während in Österreich von „Weltoffenheit“ gesprochen wird und Schülerinnen und Schüler zu einem „Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit“ erzogen werden sollen, wobei die „faire Verteilung von Ressourcen“ als „persönliche Verpflichtung aufgefasst werden muss“, geht es in den englischen Dokumenten hinsichtlich der „Gemeinwohlorientierung“ und „Verantwortung“ vielmehr darum, sich für die nächste Umgebung zu engagieren („contribute positively to the lives of those living and working in the locality of the school and to society more widely“, „work together to improve their community“). Dafür wird der Aspekt, dass man sich freiwillig engagieren soll, hier weitaus stärker betont.

„Respekt“ scheint eine zentrale englische Einstellung zu sein, denn das Wort kommt im *British values* Dokument allein achtmal vor. Dabei geht es nicht nur um „Respekt“ gegenüber anderen Menschen und Kulturen, so wie in den österreichischen Dokumenten, sondern auch um Respekt gegenüber öffentlichen Institutionen, dem Recht und der Demokratie. Es soll also die staatliche Ordnung respektiert werden, was wieder im Hinblick auf den Grund für das Aussprechen dieser Empfehlung gesehen werden muss.

Was das „Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit“ betrifft, so herrscht Konsens. Beide Länder versuchen, ihren Schülerinnen und Schülern eine Bildung zu bieten, die es möglich macht, informiert Handlungen zu setzen, weil sie gelernt haben, zu recherchieren,

Standpunkte gegeneinander abzuwägen und sich ihre eigene Meinung zu bilden (Ö: „politische Urteils- und Handlungskompetenz“, E: „skills to research and interrogate evidence, debate and evaluate viewpoints, present reasoned arguments and take informed action“).

Einzig die Einstellung „Toleranz für Mehrdeutigkeit“ konnte ich in den englischen Dokumenten nicht feststellen. Ob sie in Anweisungen wie „further tolerance and harmony between cultural traditions by enabling students to acquire an appreciation of and respect for their own and other cultures hineininterpretiert werden kann, halte ich für fraglich. In Österreich wird der Toleranz für Mehrdeutigkeit durch die didaktischen Grundsätze „interkulturelles Lernen“ und „Mehrsprachigkeit“ sowie das Prinzip „Multiperspektivität“ Rechnung getragen.

Als essentielle Fähigkeiten definiert der Europarat „selbständige Lernkompetenzen“, „analytische und kritische Denkweise“, die „Fähigkeit, zuzuhören und Dinge wahrzunehmen“, „Empathie“, „Flexibilität und Anpassungsfähigkeit“, „sprachliche, kommunikative und vielsprachige Fähigkeiten“, „Teamfähigkeit“ und die „Konfliktlösungskompetenz“. In den englischen Dokumenten fehlen die „selbständige[n] Lernkompetenzen“, die im NMS-Lehrplan gleich im allgemeinen Teil aufgezählt werden. „Die Fähigkeit zuzuhören und Dinge wahrzunehmen“ fehlt in allen Dokumenten; möglich wäre, dass diese als Voraussetzung für viele andere Fähigkeiten angesehen wird, wie beispielsweise „das Erkennen, Verstehen und Bewerten verschiedener politischer Konzepte und Alternativen“, und deswegen eine explizite Erwähnung für nicht notwendig erachtet wurde.

„Empathie“ wird zwar in keinem der Dokumente explizit genannt, in Österreich wird sie aber durch das Prinzip der Multiperspektivität gefördert. „Flexibilität und Anpassungsfähigkeit“ werden im Grundsatzterlass insofern aufgegriffen, als Schülerinnen und Schüler „über ein Repertoire an Herangehensweisen und an zentralen politischen Konzepten [...] verfügen [sollen], die in verschiedenen Situationen zur Anwendung kommen können. In den englischen Dokumenten habe ich keinen Hinweis darauf gefunden. Hier fehlt meines Erachtens auch die „Teamfähigkeit“, Freiwilligenarbeit fördert nicht

notwendigerweise diese Fähigkeit und dasselbe gilt für das Engagement bei Schulprojekten. Im österreichischen Lehrplan ist die „Teamfähigkeit“ auch nicht explizit erwähnt, aber man findet Hinweise darauf. So ist es eine Teilkompetenz der politischen Handlungskompetenz, „an der gemeinsamen Entwicklung von Lösungen mitzuwirken“, was auch gleich als Beitrag zur „Konfliktlösungskompetenz“ gewertet werden kann. Die im englischen Lehrplan durch die bereits unter „Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit“ erwähnten „skills to research and interrogate evidence, debate and evaluate viewpoints, present reasoned arguments and take informed action“ zumindest teilweise abgedeckt wird.

Was „sprachliche, kommunikative und vielsprachige Fähigkeiten“ betrifft, so wird in Österreich Wert auf das Erlernen der „sichere[n] Verwendung der Unterrichtssprache“ gelegt, was auch in England als Voraussetzung für den Erfolg in allen Unterrichtsfächern gesehen wird. Während allerdings in den österreichischen Dokumenten „interkulturelles Lernen“ und „Mehrsprachigkeit“ zu den didaktischen Grundsätzen zählen, fehlen solche Ideen in den englischen.

Nun komme ich zum letzten Bereich des Kompetenzmodells, dem „Wissen und kritisches Denken“, der aus den Unterpunkten „Wissen und kritisches Selbstverständnis“, „Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation“ und „Wissen und kritisches Weltverstehen“ besteht. Zum „Wissen und kritisches Selbstverständnis“ ist bezugnehmend auf die Ergebnisse des vorhergehenden Kapitels festzuhalten, dass im österreichischen System großer Wert auf (Selbst-)Reflexion gelegt wird, während das *citizenship programme* diese Komponente nicht beinhaltet. Im *British values*-Dokument findet sich zwar der Punkt „enable students to develop their self-knowledge, self-esteem and self-confidence“, ansonsten wird diese Komponente allerdings nirgendwo erwähnt. Im Gegensatz dazu beschäftigen sich alle untersuchten österreichischen Dokumente mit kritischem Selbstverständnis.

Was das „Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation“ betrifft, so werden sowohl im *National Curriculum* als auch im NMS-Lehrplan im allgemeinen Teil die Wichtigkeit der Fähigkeit, sich durch Sprache der Situation angemessen ausdrücken zu können, erörtert. Während der englische Lehrplan hier allerdings die Sprachproduktion in

den Mittelpunkt stellt, werden im österreichischen Lehrplan für Politische Bildung auch bereits produzierte Texte und Bilder interpretiert, bewertet und kritisch reflektiert. Zur politischen Urteilskompetenz wie zur politikbezogenen Methodenkompetenz gehören ebenso die kritische Auseinandersetzung mit Sprache wie auch jene mit „verbal- und nonverbal-kommunikativen Konventionen“¹⁷⁹. Also sehe ich diesen Punkt im österreichischen Lehrplan jedenfalls als erfüllt an.

Die letzte angeführte Teilkompetenz im Modell des Europarates ist „Wissen und kritisches Weltverstehen: Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaften, Umwelt und Nachhaltigkeit“. In den Dokumenten beider Länder findet man zu diesem Punkt viele Teilkompetenzen. Der auffälligste Unterschied zwischen Österreich und England ist wieder der Fokus, der gelegt wird. Während Österreich die ganze Welt im Blickwinkel hat, konzentriert sich der englische Lehrplan vor allem auf das Vereinigte Königreich und dessen System. Während das, in Österreich propagierte, Lernen mit Konzepten versucht, es Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, sich in der Welt zu orientieren, schreibt das *National Curriculum* vor, was gewusst werden muss. Nichtsdestotrotz meine ich, dass auch im *National Curriculum* genug Raum bleibt, um die vorgeschriebenen Themen kritisch zu diskutieren, allein der Horizont bleibt der britische, also müsste diese Teilkompetenz überspitzt formuliert eher „Wissen und kritisches Vereinigtes Königreich-Verstehen“ heißen.

Kurz zusammengefasst: Während Österreich, um mit der Leistungsbeurteilungsverordnung zu sprechen, die nach Maßgabe des Kompetenzmodells des Europarates gestellten Anforderungen an den Lehrplan und die Begleitdokumente in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und mit dem konzeptuellen Lernen und dem (selbst)reflexiven Element der Politischen Bildung deutliche Eigenständigkeit zeigt, hat England zwar Verbesserungsbedarf, doch werden auch hier die Anforderungen in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt. Abschließend habe ich eine Tabelle

¹⁷⁹ <https://rm.coe.int/16806ccc0b> 11 (01.08.2017).

zusammengestellt, die eine bessere Übersicht darüber gibt, welche Teilkompetenzen in welchen Land erfüllt (+), nicht erfüllt (-) bzw. teilweise erfüllt (+/-) werden.

Tabelle 6: Vergleich Kompetenzen Europarat mit Österreich bzw. England

Europarat	Österreich	England
Werte		
Wertschätzung der Menschenwürde	+	-
Wertschätzung der Menschenrechte	+	+/-
Wertschätzung der kulturellen Vielfalt	+	+
Wertschätzung der Demokratie, der Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit	+	+
Einstellungen		
Offenheit gegenüber dem kulturellen Anderssein und anderen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken	+	+
Respekt	+	+
Gemeinwohlorientierung	+	+
Verantwortung	+	+
Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit	+	+
Toleranz für Mehrdeutigkeit	+	-
Fähigkeiten		
selbständige Lernkompetenzen	+	-
analytische und kritische Denkweise	+	+
Fähigkeit, zu zuhören und Dinge wahrzunehmen	-	-
Empathie	+/-	-
Flexibilität und Anpassungsfähigkeit	+	-
sprachliche, kommunikative und vielsprachige Fähigkeiten	+	+
Teamfähigkeit	+	-
Konfliktlösungskompetenz	+	-
Wissen und kritisches Denken		
Wissen und kritisches Selbstverständnis	+	+/-
Wissen und kritische Bewertung von Sprache und Kommunikation	+	+/-
Wissen und kritisches Weltverstehen: Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaften, Umwelt und Nachhaltigkeit	+	+/-

7 Zusammenfassung und kritische Betrachtung der Ergebnisse

Im Hinblick auf die These, die der Arbeit zugrunde liegt, nämlich dass in England und Österreich, zwei Ländern, die sich nicht nur hinsichtlich Staatsform, Rechtssystem und

geschichtlicher Entwicklung, sondern auch hinsichtlich zentraler Themen der Schulpolitik wie beispielsweise der Schulautonomie unterscheiden, auf unterschiedliche Art und Weise und mit unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunktsetzung versucht wird, 10- bis 14-Jährigen formal politische Bildung bzw. *Citizenship Education* zu vermitteln, möchte ich nun folgende Ergebnisse festhalten.

Erstens zeigt die historische Betrachtung, dass es sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in der Entwicklung der politischen Bildung bzw. der *Citizenship Education* gibt. In beiden Ländern wurde aus der Bürgerkunde eine Erziehung zu aktiver Staatsbürgerschaft, ein alle Fächer durchdringendes Thema wurde zu einem eigenen Fach bzw. Teil eines Faches ausgebaut. In beiden Ländern gab es Schwierigkeiten, die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer entsprechend den neuen Herausforderungen zu gestalten und rechtzeitig passende Unterrichtsmaterialien zu Verfügung zu stellen. Auch die Einflussfaktoren auf die Ziele der Politischen Bildung sind ähnlich. Zwar war in Österreich, vor allem ab der zweiten Republik, weniger die Gesellschaftsstruktur ausschlaggebend, doch spielten die Veränderung hin zu einer modernen Demokratie und die Ideologie, der die Regierenden nahestanden, entscheidende Rollen in der Entwicklung hin zu den derzeit gültigen Lehrplänen.

Zweitens macht die Gegenüberstellung der Systeme die unterschiedliche Herangehensweise der beiden Länder an das Thema Bildung anschaulich. Während Österreichs Schulpolitik zentralistisch geprägt ist, was die Gestaltung der Lehrpläne betrifft, gibt England zwar auch einen allgemeinen Lehrplan vor, wie dieser in den Schulen formell umgesetzt wird, ist allerdings Sache der Schulautonomie. Manche Schulen agieren sogar gänzlich unabhängig vom *National Curriculum*. In Österreich werden hingegen ab der 6. Schulstufe zwei Wochenstunden dem Fach *Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung* gewidmet. Während die regelmäßige Evaluierung der englischen Schulen und die Dokumentation der Ergebnisse der landesweiten Tests und Abschlussprüfungen die Schulqualität für Eltern und Schülerinnen und Schüler transparent machen soll, gibt es diese Form der Transparenz in Österreich nicht. Trotz teilstandardisierter Reifeprüfung sind es in den „Nebenfächern“ immer noch die Fachlehrerinnen und -lehrer der Schülerinnen und Schüler, die die Prüfungen zusammenstellen und beurteilen. Was tatsächlich gelehrt und geprüft wird, liegt

in deren Verantwortung. Für die Politische Bildung bzw. *Citizenship Education* bedeutet das, dass Schülerinnen und Schüler, die sich in England für ein GCSE aus dem Fach entscheiden, eine eher objektiv vergleichbare Note erhalten als österreichische Maturantinnen und Maturanten. Das heißt allerdings auch, dass Lehrerinnen und Lehrer in England eher dazu zu neigen scheinen, ihre Schülerinnen und Schüler direkt auf Tests vorzubereiten („teaching to the test“), anstatt wirkliches Lernen zu fördern.¹⁸⁰

Drittens zeigt die Untersuchung der Lehrpläne sowie des Grundsatzerlasses und der Empfehlung *Promoting fundamental British values* folgende Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Mit Bezugnahme auf die Eingangsthese der geschichtlichen Betrachtung lässt sich sagen, dass die österreichischen Dokumente stärker das Subjekt im Fokus haben als der englische Lehrplan. Es geht zwar in beiden um die Bildung aktiver Bürgerinnen und Bürger, der österreichische Lehrplan öffnet aber durch den konzeptuellen Ansatz gezielt Räume zur Reflektion bzw. (Selbst-)Reflexion, möchte Schülerinnen und Schülern Orientierung in allen drei Dimensionen der Politik ermöglichen und versucht damit Politische Bildung vom Damokles-Schwert der Indoktrination zu befreien. Die englischen Dokumente sind hingegen mehr auf das System des Vereinigten Königreichs fokussiert und eher dem traditionellen Wissenskanon mit dem „skill-based outcome“-Zugang verbunden, meines Erachtens kommen die (selbst-)reflexive Komponente und die Orientierungsfunktion zu kurz. Durch die relativ breiten Themenvorgaben und die Betonung des kritischen Denkens sollte allerdings auch hier kritische Politische Bildung möglich sein. Kurz gesprochen, scheinen die österreichischen Dokumente eher einen philanthropischen Ansatz zu verfolgen, während vor allem die Empfehlung zu den *British values* dem *law and order*-Gedanken verbunden scheint.

Abschließend legt der Vergleich der Lehrpläne und der Begleitdokumente mit dem vom Europarat publizierten Kompetenzmodell für eine demokratische Kultur dar, dass beide Länder zumindest den Großteil der als notwendig erachteten Kompetenzen bereits in ihren Systemen verankert haben. Während Österreich sich als Musterschüler präsentiert und die

¹⁸⁰ Vgl. <https://www.tes.com/news/school-news/breaking-news/uk-among-worlds-worst-teaching-test-research-finds> und <https://www.theguardian.com/education/2006/jul/20/schools.uk5> (06.07.2017).

Anforderungen in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und mit dem konzeptuellen Lernen und dem (selbst-)reflexiven Element der Politischen Bildung deutliche Eigenständigkeit zeigt, hat England zwar Verbesserungsbedarf, doch werden auch hier die Anforderungen in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt.

Somit wird die These überwiegend bestätigt. Österreich und England versuchen auf unterschiedliche Art und Weise und mit unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunktsetzung, 10- bis 14-Jährigen in den Schulen politische Bildung bzw. *Citizenship Education* zu vermitteln. Dabei ist anzumerken, dass beide Länder sehr ähnliche Ziele verfolgen. Am Ende der Ausbildung sollen handlungsfähige Bürgerinnen und Bürger stehen, die sich mit den Grundwerten der Demokratie identifizieren. In der Art und Weise der Erreichung dieser Ziele liegt für mich allerdings der größte Unterschied. Während Österreich mit Hilfe des konzeptuellen Lernens Schülerinnen und Schülern gezielt Räume zur Reflektion bzw. (Selbst-)Reflexion öffnet, fehlt diese Auseinandersetzung mit Sozialisationsprozessen und dem Zusammenspiel aus „individuellem“ und „kollektivem“ Ich im englischen System, das sich somit eher den Vorwurf der Indoktrination gefallen lassen muss.

Relativierend ist anzumerken, dass ich mich ausschließlich mit schriftlichen Quellen auseinandergesetzt habe, um zu diesen Ergebnissen zu kommen. Es wurden weder Lehrerinnen und Lehrer befragt, noch Schulstunden observiert, noch Arbeitsaufgaben untersucht. Somit erhebt diese Arbeit auch nicht den Anspruch, Aussagen über Politische Bildung bzw. *Citizenship Education* in der tatsächlichen schulischen Praxis zu treffen. Die Untersuchung der Lehrpläne und Begleitdokumente lässt nur Aussagen darüber zu, wie der Unterricht vom Gesetzgeber gewünscht ist, diese Dokumente sagen nichts darüber aus, was in den Klassen tatsächlich passiert. Dieser Frage nachzugehen, wäre gerade für Österreich aufgrund des Paradigmenwechsels besonders spannend. Das bringt mich zum letzten Punkt meiner Arbeit, nämlich zum Forschungsausblick.

8 Forschungsausblick

Nachdem ich mich intensiv mit der Geschichte und den rechtlichen Dokumenten zur Politischen Bildung bzw. zur *Citizenship Education* auseinandergesetzt habe, bin ich der

Ansicht, dass es zum Thema Politische Bildung noch ein weites Forschungsfeld gibt. Untersucht werden könnten beispielsweise

- die Umsetzung in der Praxis:
Wie wird politische Bildung bzw. Citizenship Education in der Praxis umgesetzt? In wie fern wird dem konzeptuellen Ansatz und dem Kompetenzmodell Rechnung getragen? Kennen Lehrerinnen und Lehrer das Kompetenzmodell des Europarates? Hier könnte mit LehrerInnenbefragungen und Stundenbeobachtungen gearbeitet werden.
- die Begleitmaterialien:
Wie sind die Schulbücher aufgebaut? Welche Begleitmaterialien stellen die unterstützenden Gesellschaften zur Verfügung? Welchem Ansatz folgen die Schulbücher (kompetenzorientiert, *outcome-based approach*)? Sind Planarbeit oder forschendes Lernen vorgesehen? Dafür müssten Schulbücher und Begleitmaterialien näher untersucht werden.
- die Inhalte:
Bedeutet Demokratie und Rechtsstaatlichkeit für englische Schülerinnen und Schüler dasselbe wie für österreichische? Was sind die Präkonzepte, was die Postkonzepte? Welche Materialien werden verwendet, um an den Konzepten zu arbeiten? Geforscht werden könnte anhand von Umfragen, Vergleich von SchülerInnenarbeiten, LehrerInneninterviews, etc.
- soziale Stratifikation:
ad Österreich: Bedeutet Demokratie und Rechtsstaatlichkeit für AHS-Schülerinnen und Schüler dasselbe wie für NMS-Schülerinnen und Schüler? Welche Rolle spielen die Ausbildung der Eltern/Religion/ethnische Herkunft/Geschlecht/etc.? Hier könnten wieder Umfragen gemacht und SchülerInnenarbeiten analysiert werden.
ad England: Stehen die Inhalte und die Umsetzung von *Citizenship Education* in den Lehrplänen der einzelnen Schulen in einem Zusammenhang mit der sozialen Schicht, der Schülerinnen und Schüler vorwiegend angehören? Hat die Position der Schule in den *League Tables* Einfluss auf die Inhalte? Dazu müssten *League Tables* und die Schulcurricula, die auf den Websites der Schulen zu finden sind, untersucht werden.

9 Literaturverzeichnis

9.1 Zitierte Werke

James *Arthur* und Tom *Harrison*, Exploring good character and citizenship in England. In: *Asia Pacific Journal of Education* 32 (4) 2012 489-497.

Bernard *Crick*, *Essays on Citizenship* (London 2000) 78.

Herbert *Dachs*, *Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938* (Wien 1982) 37.

Herbert *Dachs*, Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick. In: Cornelia *Klepp*, Daniela *Rippitsch* (Hg.), *25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich* (Wien 2008) 17-34.

Ian *Davies*, Defining Citizenship Education. In: Liam Gearon (Hg.), *Learning to Teach Citizenship in the Secondary School. A companion to school experience* (Oxon und New York ³2015) Kindle Pos. 610-890.

Ian *Davies* und Eric *Chong*, Current Challenges for Citizenship Education in England. In: *Asian Education and Development Studies* 5 (1) 2016 20-36.

Alfred *Germ*, *Konzeptuelles Lernen in der Politischen Bildung. Theoriebildung – Fachdidaktische Umsetzung – Praxisbeispiele* (Wien 2015) 44f.

Tilman *Gramnes*, *Erziehung zum Staatsbürger* (Kerschensteiner, Litt, Spranger) (Basiswissen Politische Bildung 1 Baltmannsweiler 2007) 61-71.

Ralph *Grossmann*, Rudolf *Wimmer*, *Schule und Politische Bildung I* (Klagenfurter Beiträge zur bildungswissenschaftlichen Forschung 6, Klagenfurt 1979).

Kathrin *Hämmerle*, Politische Bildung in Österreich. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Bettina *Gruber*, Kathrin *Hämmerle* (Hg.), *Demokratie lernen heute. Politische Bildung am Wendepunkt* (Wien, Köln, Weimar 2008) 93-112.

Derek *Heater*, The history of Citizenship Education in England. In: *The Curriculum Journal* 12 1 (2001) 103-123.

Silvia *Heitz*, Citizenship Education in action – Das demokratiepädagogische Programm einer Gesamtschule in England. In: Benedikt *Widmaier*, Frank *Nonnenmacher* (Hg.), *Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung* (Schwalbach 2011) 96-104.

Thomas *Hellmuth*, Cornelia *Klepp*, *Politische Bildung* (Wien, Köln, Weimar 2010).

Thomas *Hellmuth* und Christoph *Kühberger*, Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (Wien 2016).

Ted *Huddleston*, Citizenship Education in England. In: Viola B. *Georgi* (Hg.), The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education (Bonn 2008) 96-103.

Bryony *Hoskins*, Ruth Deakin *Crick*, Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? In: European Journal of Education, Vol. 45, No. 1, 2010, Part II 121-137.

Lee *Jerome*, England's Citizenship Education Experiment State. School and Student Perspectives (London, New York 2012).

Ingo *Juchler*, Mit narrativen Medien lernen: Biografie, Belletristik, Spielfilm (Reihe Politik und Bildung – Band 69 Schwalbach 2014) 466-473.

Reinhard *Krammer*, Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell (Informationen zur Politischen Bildung Band 29 Innsbruck-Bozen-Wien 2008).

Denis *Lawton*, Overview: Citizenship Education in Context. In: Jo *Cairns*, Roy *Gardner*, Denis *Lawton* (Hg.), Education for Citizenship (London 2000) 9.

Liz *Moorse*, Citizenship in the National Curriculum. In: Liam *Gearon* (Hg.), Learning to Teach Citizenship in the Secondary School. A companion to school experience (Oxon und New York 3²⁰¹⁵) Kindle Pos. 895-1420.

Frank *Nonnenmacher*, Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In: Bettina *Lösch*, Andreas *Thimmel* (Hg.), Kritische politische Bildung. Ein Handbuch (Reihe Politik und Bildung 54 Schwalbach 2011) 459-470.

Anna *Pultar*, Politische Bildung in England – spät aber doch (nicht)? In: In: Erziehung & Unterricht. Politische Bildung in der Schule 3-4 (2016) 214-224.

Sibylle *Reinhardt*, Werte in der Politischen Bildung (Basiswissen Politische Bildung 1 Baltmannsweiler 2007) 157-165.

Manfred *Wirtisch*, Politische Bildung 2016. In: Erziehung & Unterricht. Politische Bildung in der Schule 3-4 (2016) 173-179.

Andrea *Wolf*, Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung“ in der Schule (Wien 1998).

9.2 Internet (geordnet nach Thema und Zugriffsdatum)

England

<http://www.bbc.com/news/uk-politics-32810887> (01.01.2017).

Ofsted, Towards consensus? Citizenship in secondary schools,
http://dera.ioe.ac.uk/6151/1/Towards%20consensus_Citizenship%20in%20secondary%20schools%20%28PDF%20format%29.pdf (23.06.2017).

David *Kerr*, Citizenship Education in England - Attempting 'A change in the political culture'. <http://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/nece/214156/citizenship-education-in-the-uk> (27.06.2017).

<http://www.aqa.org.uk/subjects/citizenship/a-level/citizenship-studies-2100> (27.06.2017).
<https://www.gov.uk/guidance/timings-for-the-withdrawal-of-legacy-gcses-as-and-a-levels#legacy-as-and-a-levels> (27.06.2017).

<http://www.citizenshipfoundation.org.uk/main/page.php?425> (27.06.2017).

<https://www.gov.uk/guidance/timings-for-the-withdrawal-of-legacy-gcses-as-and-a-levels#legacy-as-and-a-levels> (27.06.2017).

Ofsted, Citizenship in secondary schools (HMI 2335);
www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.summary&id=3822 .
(27.06.2017).

<https://www.gov.uk/national-curriculum/overview> (05.07.2017).

<https://www.gov.uk/national-curriculum/key-stage-3-and-4> (05.07.2017).

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219167/v01-2012ukes.pdf (05.07.2017).

<http://independenteducationconsultants.co.uk/choosing-a-school/what-is-ofsted-or-isi-and-what-do-they-do> (06.07.2017).

<https://www.tes.com/news/school-news/breaking-news/uk-among-worlds-worst-teaching-test-research-finds> (06.07.2017).

<https://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship/citizenship-qualifications>
(06.07.2017).

<https://www.theguardian.com/education/2006/jul/20/schools.uk5> (06.07.2017).

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/380595/SMS_C_Guidance_Maintained_Schools.pdf (14.07.2017).

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf (14.07.2017).

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/438602/GCSE_subject_content_for_citizenship_studies.pdf (17.07.2017).

Europarat

<https://rm.coe.int/16806ccc07> 61 und 64 (31.07.2017).

<http://www.coe.int/en/web/edc> (02.08.2017).

<https://rm.coe.int/16806ccc0b> 1 (02.08.2017).

EU

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=celex%3A32006H0962> (05.06.2017).

Österreich

<http://wahl16.bmi.gv.at> (01.01.2017)

83. Erlass http://www.politik-lernen.at/dl/lKmsJKJKonomnJqx4KmJK/Staatsbuergerliche_Erziehung_Erlass.pdf (06.05.2017)

§2 Schulorganisationsgesetz 1962
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf (06.05.2017)

<http://igpb.at> (20.05.2017).

<http://www.didactics.eu/index.php?id=1000> (28.05.2017)

Thomas *Hellmuth*, Christoph *Kühberger*,
https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/GSKPB_Sek_I_2016_-_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26-09-2016.pdf?5te882 (29.05.2017).

<https://medienportal.univie.ac.at/uniview/professuren/cv/artikel/univ-prof-dr-dirk-lange/> (29.05.2017).

<http://www.demokratiezentrum.org/en/home.html> (06.06.2017)

<http://www.politischebildung.com/?Sel=4> (03.07.2017)

http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf (05.07.2017)

<https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege2016.pdf?5te5i6> (05.07.2017)

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html (05.07.2017)

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_185/BGBLA_2012_II_185.html (14.07.2017).

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.html (14.07.2017).

https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?5te8hn (18.07.2017)

<https://univie-brockhaus-de.uaccess.univie.ac.at/enzyklopaedie/lehrplan> (18.07.2016).

<https://univie-brockhaus-de.uaccess.univie.ac.at/enzyklopaedie/bildungsstandards>
(20.07.2017).

10 Anhang

10.1 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kompetenzvergleich Österreich-England.....	57
Tabelle 2: Modul 9 (Politische Bildung): Wahlen und Wählen	59
Tabelle 3: Politische bzw. historisch-politische Module	60
Tabelle 4: Lehrplan <i>key stage</i> 3	61
Tabelle 5: Gegenüberstellung der Themen der Lehrpläne in Österreich und England.....	61
Tabelle 6: Vergleich Kompetenzen Europarat mit Österreich bzw. England.....	74
Tabelle 7: Vergleich Europaratmodell – Österreich – England.....	87

10.2 Zusammenfassung

In dieser Diplomarbeit wird die Politische Bildung in Österreich mit der *Citizenship Education* in England verglichen und analysiert. Dabei wird die Ausgangsthese, nämlich dass in diesen Ländern, die sich nicht nur hinsichtlich Staatsform, Rechtssystem und geschichtlicher Entwicklung, sondern auch hinsichtlich zentraler Themen der Schulpolitik wie beispielsweise der Schulautonomie unterscheiden, auf unterschiedliche Art und Weise und mit unterschiedlicher inhaltlicher Schwerpunktsetzung versucht wird, 10- bis 14-Jährigen formal politische Bildung bzw. *Citizenship Education* zu vermitteln, größtenteils bestätigt. Zunächst wird anhand einer historischen Betrachtung gezeigt, dass es sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in der Entwicklung des Faches gibt und die Einflussfaktoren auf die Ziele der Politischen Bildung bzw. *Citizenship Education* in beiden Ländern ähnlich sind. Zweitens macht die Gegenüberstellung der Systeme die unterschiedliche Herangehensweise der beiden Länder an das Thema Bildung anschaulich. Drittens zeigt die anhand eines von der Autorin entwickelten Fragekatalogs durchgeführte Untersuchung der relevanten rechtlichen Materialien, dass die österreichischen Dokumente stärker das Subjekt im Fokus haben als die englischen. Im Speziellen werden in Österreich durch den konzeptuellen Ansatz gezielt Räume zur Reflektion bzw. (Selbst-)Reflexion geöffnet und damit versucht, Politische Bildung vom Damokles-Schwert der Indoktrination zu befreien. Abschließend legt der Vergleich der Lehrpläne und der Begleitdokumente mit dem vom Europarat publizierten Kompetenzmodell für eine demokratische Kultur dar, dass beide Länder zumindest den Großteil der als notwendig erachteten Kompetenzen bereits in ihren Systemen verankert haben. Während Österreich sich als Musterschüler präsentiert und die Anforderungen in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und mit dem konzeptuellen Lernen und dem (selbst-)reflexiven Element der Politischen Bildung deutliche Eigenständigkeit zeigt, hat England zwar Verbesserungsbedarf, doch werden auch hier die Anforderungen in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt.

10.3 Abstract

This diploma thesis compares and analyses *Politische Bildung* in Austria to *Citizenship Education* in England. A historical survey, a comparison of the educational systems and an examination of the relevant legal documents show that though there are some parallels these

countries are for the most part following different approaches when it comes to the formal teaching of the subjects in relevance to eleven- to fourteen-year-olds. Although there is agreement to the main goal, namely educating active citizens, there are differences concerning the ways in which this goal is achieved. While Austria advocates a concept-based (self-)reflexive approach in order to rule out any accusation of indoctrination, England pursues an outcome-based approach without any explicitly stated reflexive elements. Finally, a comparison of the curricula to the Council of Europe's reference framework of competences for democratic culture shows that both of the countries succeed in fulfilling the set criteria.

10.4 Vergleich Europaratmodell – Österreich – England

Tabelle 7: Vergleich Europaratmodell – Österreich – England

Europarat	Österreich	England
Werte		
Wertschätzung der Menschenwürde	Würde jedes Menschen sowie der Solidarität insbesondere mit den Schwachen und am Rande Stehenden (NMS 3)	
Wertschätzung der Menschenrechte	Freiheit und Integrität, die Gleichheit und Einzigartigkeit aller Menschen (NMS 3) Der Unterricht hat aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen. (NMS 4)	the precious liberties enjoyed by the citizens of the United Kingdom (CP 228) an understanding that the freedom to choose and hold other faiths and beliefs is protected in law (BV 5)
Wertschätzung der kulturellen Vielfalt	Begegnung der Kulturen (NMS 2) Wertschätzung sich selbst und anderen gegenüber sowie Achtung vor den unterschiedlichen menschlichen Wegen der Sinnfindung (NMS 4) didaktische Grundsätze: interkulturelles Lernen (NMS 8)	Pupils must be encouraged to regard people of all faiths, races and cultures with respect and tolerance. (BV 4) mutual respect and tolerance of those with different faiths and beliefs (BV 5) further tolerance and harmony between different cultural traditions by enabling students to acquire an appreciation of and respect for their own and other cultures; (BV 5)
Wertschätzung der Demokratie, der Gerechtigkeit, Fairness, Gleichheit und Rechtsstaatlichkeit	Gleichheit und Einzigartigkeit aller Menschen (NMS 3) Der Unterricht hat aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie beizutragen. (NMS 4)	pupils' keen awareness and understanding of democracy, government and how laws are made and upheld. (CP 227) It is expected that pupils should understand that while different

	die Achtung demokratischer Werte und Grundrechte (GS/PB 3) PB basiert auf demokratischen Prinzipien und auf Grundwerten wie Frieden, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität; die Überwindung von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sowie von Sexismus und Homophobie ist in diesem Zusammenhang besonders anzustreben; (GE 2)	people may hold different views about what is ‘right’ and ‘wrong’, all people living in England are subject to its law. (BV 4) fundamental British values of democracy, the rule of law, individual liberty, and mutual respect and tolerance of those with different faiths and beliefs (BV 5) an appreciation that living under the rule of law protects individual citizens and is essential for their wellbeing and safety; (BV 5)
Einstellungen		
Offenheit gegenüber dem kulturellen Anderssein und anderen Überzeugungen, Weltanschauungen und Praktiken	Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit (NMS 2) jene Weltoffenheit zu vermitteln, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit und von Mitverantwortung getragen ist. (NMS 5) didaktische Grundsätze: interkulturelles Lernen (NMS 8)	an acceptance that other people having different faiths or beliefs to oneself (or having none) should be accepted and tolerated, and should not be the cause of prejudicial or discriminatory behaviour (BV 6)
Respekt	Gegenseitige Achtung, Respekt und Anerkennung (NMS 2) sich eine eigene Meinung bilden und artikulieren zu können – aber auch zur Selbstreflexion sowie zu Respekt und Anerkennung	Pupils must be encouraged to regard people of all faiths, races and cultures with respect and tolerance. (BV 4) mutual respect and tolerance of those with different faiths and beliefs

	kontroverser Ansichten (GE 3)	(BV 5) further tolerance and harmony between different cultural traditions by enabling students to acquire an appreciation of and respect for their own and other cultures; (BV 5) encourage respect for other people; and encourage respect for democracy and support for participation in the democratic processes, including respect for the basis on which the law is made and applied in England. (BV 5)
Gemeinwohlorientierung	Übernahme sozialer Verantwortung (NMS 2) PB fördert Interesse an gesellschaftlichen Fragestellungen und die Bereitschaft, am politischen Leben teilzunehmen, um die eigenen Interessen, die Anliegen anderer und die Belange des Gemeinwohls zu vertreten (GS/PB 2) PB thematisiert die Rolle Österreichs in Europa und der Welt und vermittelt ein Verständnis für existentielle sowie globale Zusammenhänge und Probleme der Menschheit (GE 2) PB vermittelt, dass eine gerechte Friedensordnung und faire Verteilung von Ressourcen für das Überleben der Menschheit	develop an interest in, and commitment to, participation in volunteering as well as other forms of responsible activity, that they will take with them into adulthood (CP 227) the roles played by public institutions and voluntary groups in society, and the ways in which citizens work together to improve their communities, including opportunities to participate in school-based activities (CP 228) encourage students to accept responsibility for their behaviour, show initiative, and to understand how they can contribute positively to the lives of those living and working in the locality of the school and to society more widely; (BV 5)

	notwendig ist und dass dies weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und auch als persönliche Verpflichtung aufgefasst werden muss. (GE 2)	
Verantwortung	Übernahme sozialer Verantwortung (NMS 2) didaktische Grundsätze: Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler (NMS 7) PB vermittelt, dass eine gerechte Friedensordnung und faire Verteilung von Ressourcen für das Überleben der Menschheit notwendig ist und dass dies weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und auch als persönliche Verpflichtung aufgefasst werden muss. (GE 2)	encourage students to accept responsibility for their behaviour, show initiative, and to understand how they can contribute positively to the lives of those living and working in the locality of the school and to society more widely; (BV 5)
Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit	eigene weltanschauliche Konzepte entwerfen und ihre eigenen Lebenspläne und eigenen Vorstellungen von beruflichen Möglichkeiten entwickeln (NMS 2) selbstständiges Handeln (NMS 2) politische Handlungskompetenz (GS/PB 5) gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiter- entwicklungspotentiale zu erkennen und die dahinter stehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen sowie im Hinblick auf eigene Auffassungen zu bewerten und allenfalls zu verändern (GE 2)	prepare pupils to take their place in society as responsible citizens (CP 227) develop an interest in, and commitment to, participation in volunteering as well as other forms of responsible activity, that they will take with them into adulthood (CP 227) skills to research and interrogate evidence, debate and evaluate viewpoints, present reasoned arguments and take informed action (CP 227) the roles played by public institutions and voluntary groups in society, and the ways in which citizens work together

	PB zeigt demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten auf allen gesellschaftlichen und politischen Ebenen auf und befähigt dazu, als Einzelperson, als Mitglied einer sozialen Gruppe und als Teil der Gesellschaft daran teilzuhaben (GS/PB 2) Interesse am politischen Geschehen und auch die Bereitschaft, sich aktiv daran zu beteiligen (GE 3) erfahren nicht nur ein Recht auf Beteiligung zu haben, sondern auch, dass jeder und jede Einzelne durch aktives Engagement Veränderung bewirken kann (GE 3)	to improve their communities, including opportunities to participate in school-based activities (CP 228)
Toleranz für Mehrdeutigkeit	didaktische Grundsätze: interkulturelles Lernen, Mehrsprachigkeit (NMS 8) didaktisches Prinzip: Multiperspektivität (GS/PB 4)	
Fähigkeiten		
selbständige Lernkompetenzen	selbstbestimmtes und selbst organisiertes Lernen und eigenständiges Handeln (NMS 2) Die Förderung solcher dynamischer Fähigkeiten soll die Schülerinnen und Schüler auf Situationen vorbereiten, zu deren Bewältigung abrufbares Wissen und erworbene Erfahrungen allein nicht ausreichen, sondern in denen Lösungswege aktuell entwickelt werden müssen (NMS 3) didaktische Grundsätze: Stärken	

	von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler (NMS 7)	
analytische und kritische Denkweise	Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion (NMS 2) Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung (NMS 2) kritische Identitätsfindung in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft (GS/PB 2) Entwicklung selbständigen historischen und politischen Denkens und Handelns (GS/PB 2) befähigt werden, die eigenen Meinungen zu artikulieren sowie jene der anderen zu akzeptieren, sie aber auch zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen (GS/PB 2) (GE 3) gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiter- entwicklungspotentiale zu erkennen und die dahinter stehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen sowie im Hinblick auf eigene Auffassungen zu bewerten und allenfalls zu verändern (GE 2) PB ermöglicht das Erkennen, Verstehen und Bewerten verschiedener politischer Konzepte und Alternativen und führt zu einer kritischen und reflektierten Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen und den Überzeugungen von	skills and knowledge to explore political and social issues critically, to weigh evidence, debate and make reasoned arguments (CP 227) are equipped with the skills to think critically and debate political questions (CP 227) skills to research and interrogate evidence, debate and evaluate viewpoints, present reasoned arguments and take informed action (CP 227)

	politisch Andersdenkenden; (GE 2)	
Fähigkeit, zuzuhören und Dinge wahrzunehmen		
Empathie		
Flexibilität und Anpassungsfähigkeit	über ein Repertoire an Herangehensweisen und an zentralen politischen Konzepten (u.a. Demokratie, Recht, Gender) verfügen, die in verschiedenen Situationen zur Anwendung kommen können (GE 3)	
sprachliche, kommunikative und vielsprachige Fähigkeiten	sichere Verwendung der Unterrichtssprache und der respektvolle Umgang mit Sprachenvielfalt (NMS 2) didaktische Grundsätze: interkulturelles Lernen, Mehrsprachigkeit (NMS 8) Arbeit mit Texten und Bildern (Quellen und Darstellungen der Vergangenheit sowie der Gegenwart in unterschiedlichen Medien), Interpretation und Bewertung; Begriffsbildung und Anwendung sowie kritische Sprachreflexion; Sammeln und Anwenden von Argumenten im Diskurs (GS/PB 3) Politische Urteilskompetenz (GS/PB 4) Politische Handlungskompetenz (GS/PB 5) Politikbezogene Methodenkompetenz (GS/PB 5)	The ability of pupils for whom English is an additional language to take part in the national curriculum may be in advance of their communication skills in English. Teachers should plan teaching opportunities to help pupils develop their English and should aim to provide the support pupils need to take part in all subjects. (NC 9) Teachers should develop pupils' spoken language, reading, writing and vocabulary as integral aspects of the teaching of every subject. [...]Fluency in the English language is an essential foundation for success in all subjects. (NC 11) Pupils should be taught to speak clearly and convey ideas confidently using Standard English. They should learn to justify ideas with reasons; ask questions to check

		understanding; develop vocabulary and build knowledge; negotiate; evaluate and build on the ideas of others; and select the appropriate register for effective communication. (NC 11)
Teamfähigkeit	Übernahme sozialer Verantwortung (NMS 2) Politische Handlungskompetenz („an der gemeinsamen Entwicklung von Lösungen mitzuwirken“) (GS/PB 5)	
Konfliktlösungskompetenz	mögliche Lösungen für Interessenskonflikte zu erarbeiten und abzuwägen (NMS 4) befähigt werden, die eigenen Meinungen zu artikulieren sowie jene der anderen zu akzeptieren, sie aber auch zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen (GS/PB 2) Politische Urteilskompetenz (GS/PB 4) Politische Handlungskompetenz (GS/PB 5) Politikbezogene Methodenkompetenz (GS/PB 5)	skills to research and interrogate evidence, debate and evaluate viewpoints, present reasoned arguments and take informed action (CP 227)
Wissen und kritisches Denken		
Wissen und kritisches Selbstverständnis	Selbstwirksamkeit (NMS 2) eigenverantwortliche Persönlichkeiten (NMS 3) Unterstützung in der Herausforderung in ihrem Dasein einen Sinn zu finden (NMS 3)	enable students to develop their self-knowledge, self-esteem and self-confidence (BV 5)

	verantwortungsbewusster Umgang mit sich selbst und mit anderen insbesondere in den Bereichen Geschlecht, Sexualität und Partnerschaft. (NMS 4) reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu entwickeln und das Bewusstsein für die Bedeutung von Demokratie und Menschenrechten, sowie Europäischer Grundwerte wie sie beispielsweise in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union definiert sind, und der damit verbundenen Gesellschafts- und Rechtsordnung zu schärfen (GS/PB 2) kritische Identitätsfindung in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft (GS/PB 2) befähigt werden, die eigenen Meinungen zu artikulieren sowie jene der anderen zu akzeptieren, sie aber auch zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen (GS/PB 2) Politische Urteilskompetenz (GS/PB 4) ermöglicht das Erkennen, Verstehen und Bewerten verschiedener politischer Konzepte und Alternativen und führt zu einer kritischen und reflektierten Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen und den Überzeugungen von politisch Andersdenkenden; (GE 2), (GE 3)	
Wissen und kritische	Die Auseinandersetzung mit	Pupils should be taught to speak

Bewertung von Sprache und Kommunikation	unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen ermöglicht die Einsicht, dass Weltsicht und Denkstrukturen in besonderer Weise sprachlich und kulturell geprägt sind (NMS 4) Arbeit mit Texten und Bildern (Quellen und Darstellungen der Vergangenheit sowie der Gegenwart in unterschiedlichen Medien), Interpretation und Bewertung; Begriffsbildung und Anwendung sowie kritische Sprachreflexion; Sammeln und Anwenden von Argumenten im Diskurs (GS/PB 3) Politische Urteilskompetenz (GS/PB 4) Politikbezogene Methodenkompetenz (GS/PB 5) Gewinnen einer differenzierten Betrachtungsweise durch Begegnungen mit dem räumlich, kulturell und zeitlich Anderen (GS/PB 5) Schulung multiperspektivischer Betrachtungsweise als Bestandteil eines kritischen historischen und politischen Bewusstseins (GS/PB 5)	clearly and convey ideas confidently using Standard English. They should learn to justify ideas with reasons; ask questions to check understanding; develop vocabulary and build knowledge; negotiate; evaluate and build on the ideas of others; and select the appropriate register for effective communication. They should be taught to give well-structured descriptions and explanations and develop their understanding through speculating, hypothesising and exploring ideas. This will enable them to clarify their thinking as well as organise their ideas for writing. (NC 11)
Wissen und kritisches Weltverstehen: Politik, Recht, Menschenrechte, Kultur, Kulturen, Religionen, Geschichte, Medien, Wirtschaften,	eigene weltanschauliche Konzepte entwerfen (NMS 2) Den Fragen und dem Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft hat der Unterricht mit einer auf ausreichende Information und Wissen aufbauenden	introduction to the essential knowledge that they need to be educated citizens (NC 6) acquire a sound knowledge and understanding of how the United Kingdom is governed, its political system and how citizens participate actively in

Umwelt und Nachhaltigkeit	Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Werten und der religiösen Dimension des Lebens zu begegnen. (NMS 2f) Menschen sollen Angebote zum Erwerb von Urteils- und Entscheidungskompetenz erhalten, um ihr Leben sinnerfüllt zu gestalten (NMS 4) Aufgabe der Schule: Auseinandersetzung mit religiösen und philosophischen Erklärungs- und Begründungsversuchen über Ursprung und Sinn der eigenen Existenz und der Existenz der Welt ist (NMS 5) Entwicklung selbständigen historischen und politischen Denkens und Handelns (GS/PB 2) reflektiertes und (selbst-) reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu entwickeln und das Bewusstsein für die Bedeutung von Demokratie und Menschenrechten, sowie Europäischer Grundwerte wie sie beispielsweise in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union definiert sind, und der damit verbundenen Gesellschafts- und Rechtsordnung zu schärfen (GS/PB 2) kritische Bewertung des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts unter Berücksichtigung des ökologischen Wandels (GS/PB 3) anhand des Lernens mit historischen und politischen	its democratic systems of government (CP 227) develop a sound knowledge and understanding of the role of law and the justice system in our society and how laws are shaped and enforced (CP 227) develop pupils' understanding of democracy, government and the rights and responsibilities of citizens (CP 228) the development of the political system of democratic government in the United Kingdom, including the roles of citizens, Parliament and the monarch (CP 228) the operation of Parliament, including voting and elections, and the role of political parties (CP 228) the nature of rules and laws and the justice system, including the role of the police and the operation of courts and tribunals (CP 228) the functions and uses of money, the importance and practice of budgeting, and managing risk. (CP 228) enable students to acquire a broad general knowledge of and respect for public institutions and services in England; (BV 5) an understanding of how citizens can influence decision-making through the democratic process (BV 5)
----------------------------------	---	---

	Basiskonzepten historische und politische Kompetenzen zu erwerben (GS/PB 3) Historisches Lernen soll – insbesondere unter Berücksichtigung der didaktischen Prinzipien des Gegenwarts- und Zukunftsbezugs sowie der Multiperspektivität – zum besseren Verstehen von Gegenwartsphänomenen und von zukünftigen Herausforderungen beitragen (GS/PB 4) (GE 3) Politische Urteilskompetenz (GS/PB 4) Politische Sachkompetenz (GS/PB 5) Verstehen historischer und politischer Handlungsweisen im Kontext der jeweiligen Zeit; (GS/PB 5) Erklären gegenwärtiger wirtschaftlicher, gesellschaftlicher, politischer und kultureller Phänomene, zB aus der historischen Entwicklung (GS/PB 5) Bewusstmachen der vielfältigen Ursachen historischer und politischer Ereignisse und Verläufe sowie der verschiedenen Möglichkeiten ihrer Deutung und Darstellung; (GS/PB 5) Unterscheidung von Vergangenheit und Geschichte, Erkennen von Geschichte als Konstruktion, die durch den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext der Betrachtenden von	an understanding that there is a separation of power between the executive and the judiciary, and that while some public bodies such as the police and the army can be held to account through Parliament, others such as the courts maintain independence; (BV 6)
--	---	---

	Vergangenheit beeinflusst ist und damit verbunden der Aufbau eines reflektierten und (selbst)reflexiven historischen und politischen Bewusstseins; (GS/PB 5) gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiter- entwicklungspotentiale zu erkennen und die dahinter stehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen sowie im Hinblick auf eigene Auffassungen zu bewerten und allenfalls zu verändern (GE 2) PB greift wesentliche politische Fragestellungen auf, wie z. B. die Legitimation von politischer Macht und deren Kontrolle, eine gerechte Ressourcenverteilung, den verantwortungsvollen und ressourcenschonenden Umgang mit Natur und Umwelt, die Gleichheit der politischen Rechte u.v.m. (GE 2) PB ermöglicht das Erkennen, Verstehen und Bewerten verschiedener politischer Konzepte und Alternativen und führt zu einer kritischen und reflektierten Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen und den Überzeugungen von politisch Andersdenkenden; (GE 2) PB thematisiert die Rolle Österreichs in Europa und der Welt und vermittelt ein Verständnis für existentielle sowie globale Zusammenhänge	
--	---	--

	und Probleme der Menschheit (GE 2)	
--	---------------------------------------	--