

**Herbert Pichler**

## **Politische Bildung als gelebte Praxis**

### **1. Strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen?**

Die Analyse der strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen, die einen politisch bildenden Unterricht ermöglichen oder behindern, steht bewusst nicht im Focus der Überlegungen dieses Beitrages. Im Kreise der politisch Verantwortlichen, der LehrerInnenbildnerInnen und LehrerInnen wird möglicherweise relativ leicht Konsens darüber hergestellt werden können, dass in Österreich die Unterrichtsfächer mit zu geringen Stundenkontingenten versehen sind, zu spät in den Stundentafeln verankert und die Lehrpläne verbesserungswürdig sind. Auch die Einflussnahmen von Interessensvertretungen und Parteien bei der Erstellung des Grundsaterlasses zur politischen Bildung sowie in die fortlaufende Diskussion über politische Bildung in Österreich waren nicht immer erfreulich (vgl.: Dachs 1996, Wolf 1998, Mandl 2003). Freilich wären adäquatere Rahmenbedingungen wünschenswert und zweckdienlich. Wenn die Diskussion jedoch ständig um diese latenten Defizite kreist, kann sie uns LehrerInnen allzu leicht als Immunisierungsstrategie dienen, wobei ernsthafte Bemühungen um die konkrete Realisierung eines politisch bildenden Unterrichts auf der Strecke bleiben können.

Ein politisch bildender Unterricht lebt nicht primär von Stundentafeln, nicht von Lehrplanformulierungen und auch nicht nur von Stundenkontingenten. Er lebt in erster Linie von didaktisch, methodisch und kommunikativ kompetenten und professionell agierenden LehrerInnen, die qualifiziert sind einen Unterricht zu konzipieren, der es SchülerInnen ermöglicht, ihr politisches Interesse zu entdecken, sich einzuklinken und ihre eigenen Fragen weiter zu verfolgen.

Seit 27 Jahre gibt es in Österreich bereits den Grundsaterlasses zur politischen Bildung, doch die Befunde der spärlichen Evaluierungen werfen ein ernüchterndes Licht auf die Praxis des realisierten Politikunterrichts: Bei weitem nicht allen LehrerInnen sind die Ziele und Inhalte des Erlasses und damit des Unterrichtsprinzips Politische Bildung bekannt (vgl.: Fassmann/Münz 1991). Ein erklecklicher Anteil gesteht offen didaktisch-methodische Kompetenzdefizite ein (vgl.: Oesterreich/Händle/Trommer 1999, Oesterreich 2002). Letzteres ist immerhin eine sehr realistische Selbsteinschätzung, denn der Politikunterricht kommt über weite Strecken sehr konservativ daher. Das bedeutet konkret: lehrerInnenzentrierte, kognitive faktenorientierte Berieselung (Modell LehrerIn erklärt die Welt), klassische Unterrichtsmedien (Schulbuch) und Sozialformen dominieren das Unterrichtsgeschehen (vgl.: Hage et al 1985). Entsprechend wenig nachhaltig ist der Unterrichtsertrag. Das liegt wohl auch darin begründet, dass es kein spezielles Lehramtsstudium Politische Bildung gibt und der politischen Bildung in den Studienplänen der traditionellen Lehramtsfächer zu geringe Aufmerksamkeit und zu wenig Raum beigemessen wird.

Diese Unprofessionalität und Kompetenzdefizite können bei selbstgestrickten Unterrichtskonzepten dann zu dem kontraproduktiven Ergebnis führen, dass selbst motivierte LehrerInnen mit fortschrittlichen Ideen und Absichten in ihrer Unterrichtspraxis das Gegenteil von dem erreichen, was sie erreichen wollen, wie dies bei Untersuchungen in Deutschland

dokumentiert werden konnte (vgl.: Grammes 1998). Fertige eindeutige Denkmuster werden SchülerInnen frontal übergestülpt, einseitige Belehrung mit dem erhobenen pädagogischen Zeigefinger und Moralisierung ersetzen dann den Konflikt und den Diskurs, die vielperspektivische Auseinandersetzung.

Auch ein Blick in die meisten gängigen Schulbücher zum Thema (Politische Bildung und Recht, Geschichte, Geographie und Wirtschaftskunde) führt bei kritischen Geistern zu Sinnkrisen. Da begegnet uns eine staubtrockene Institutionenkunde, geglättet und von konfliktreichen Positionen weitgehend gesäubert, und tut so, als sei sie politische Bildung und treibt damit Jugendlichen erfolgreich das politische Grundinteresse aus. Und hinterher die oberflächliche Diagnose: Die Jugend ist politikverdrossen. Politische Bildung ist also gefragt und gefordert, aber nicht irgendeine! Die Gefahr ist nämlich groß, dass die Umsetzung politischer Bildung im Unterricht SchülerInnen nachhaltig und erfolgreich abschreckt.

## **2. Leitbild politisch bildende Unterrichtskultur (Schulkultur)**

Meine Hauptthese ist, dass die politische Bildung in der Schule nicht primär an den Rahmenbedingungen krankt. Sie krankt an der konkreten Umsetzung des Unterrichts in der Klasse. Eine übergeordnete Voraussetzung der Realisierung eines zukunftsfähigen und produktiven Politikunterrichts ist die Einbettung in eine politisch bildende Unterrichtskultur bzw. Schulkultur.

### **2.1. Gelebte Schuldemokratie**

Eine politisch bildende (Schul-)Unterrichtskultur beginnt bereits bei der gelebten Schuldemokratie. In der Art und Weise wie Schuldemokratie gelebt wird, in den Gremien genauso wie im Unterricht in der Klasse, werden für SchülerInnen Chancen vergeben: Chancen vergeben im doppelten Wortsinn (vgl.: Pichler 2004).

Demokratie kann einmal erfahren werden als Feigenblatt, als Störfaktor, als 'überfahren werden', als ausgetrickst werden, als hintergangen werden, als abgeschnitten sein von Informationsflüssen und Entscheidungsprozessen.

Demokratie kann aber auch gelebt werden und so erfahren werden als Möglichkeit seine eigenen Interessen und Ideen einem fairen Diskussionsprozess zu unterziehen, als Möglichkeit seinen Lebensbereich mit zu bestimmten (Partizipation) und im eigenen Sinn positiv zu verändern. Wenn Schule so gelebt wird, dann kann politische Bildung auch auf fruchtbareren Boden fallen, dann kann politische Bildung passieren.

### **2.2. Professionelle Unterrichtspraxis Politische Bildung**

Wie eingangs schon ausgeführt, steht und fällt der Politikunterricht mit den fachinhaltlichen, den fachdidaktischen, den methodischen aber auch den sozial-kommunikativen Kompetenzen der LehrerInnen. Werfen wir auf dieses geforderte Kompetenzbündel einen genaueren Blick:

## Fachdidaktik und Inhalte:

Die Fachdidaktik der politischen Bildung bietet eine Reihe von didaktischen Konzepten an, die jeweils anders gelagerte Ziele verfolgen (vgl: Mickel 1999 und Sander 2005). Bereits 1977 wurden jedoch im Rahmen einer Didaktikkonferenz didaktische Minimalstandards für Politikunterricht in den drei Grundsätzen des Beutelsbacher Konsens formuliert:

- Einmal das Überwältigungsverbot, das sich gegen jede Form der Indoktrination wendet. SchülerInnen dürfen nicht im Sinne gewünschter Meinungen überrumpelt oder verführt werden, sondern müssen zur Gewinnung selbständiger Meinungen befähigt werden.
- Das Kontroversitätsgebot besagt: Was in der Wissenschaft, der Politik und der Gesellschaft kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden. Perspektivenwechsel helfen dabei, andere Positionen kennen zu lernen.
- Schließlich sei es drittens das Ziel, „den Schüler in die Lage zu versetzen, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, um die vorgefundene Lage im Sinne seiner Interessen beeinflussen zu können“ (vgl.: Wehling 1977: 180).

Alt aber gut, diese Grundsätze, und leider noch lange nicht Standard, nicht state of the art im Politikunterricht. Ein weiterer, vierter didaktischer Grundsatz sei angefügt: Es muss das Ziel der LehrerInnen sein, einen politischen Unterricht zu konzipieren, der nicht an den Herzen und Köpfen der SchülerInnen vorbeizieht, der SchülerInnen bewegt. Das Interesse am Politikunterricht und damit auch der individuelle Ertrag für SchülerInnen resultieren direkt aus den didaktischen Entscheidungen, die LehrerInnen treffen.

Es gibt sicher mehrere Zugänge für den politischen Unterricht und jedes didaktische Konzept, das einen Absolutheitsanspruch erhebt, überwältigt schon vom Ansatz her (vgl.: Schiele in: Mickel 1999: 108). Eine Reihe von Ansätzen lassen sich im politischen Unterricht gewinnbringend - auch kombiniert - einsetzen.

Sowohl die Theorie als auch meine Praxiserfahrungen mit politisch bildendem Deutschunterricht, Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht, sowie in den Freigegegenständen Soziales Lernen und Rhetorik haben mich persönlich vom Konzept der SchülerInnenorientierung (oder Adressatenorientierung) überzeugt. „Das Primat des Schülers als Subjekt“ steht im „Zentrum aller didaktischen Überlegungen“ (Schmiederer 1977: 81), der Unterricht hat für die SchülerInnen da zu sein und nicht die SchülerInnen für den Unterricht (ebda: 125). An das vorhandene Grundinteresse der SchülerInnen gilt es anzuknüpfen. Besonders geeignet sind hierzu Fragestellungen, die den Lebens- und Erfahrungsbereich der SchülerInnen unmittelbar betreffen (= Orientierung an der Lebenswelt). SchülerInnen sollen erkennen können, „dass sich hinter Alltagsproblemen in der Regel politische Fragen verbergen“ (vgl.: Schelle in: Sander 2005: 84). Dabei sind die Meinungen und Vorurteile der SchülerInnen zuzulassen und selbstverständlich ernst zu nehmen.

In der weiterführenden Auseinandersetzung lassen sich nun die Fragen nach den vertiefenden Zusammenhänge erschließen. Den inhaltlichen Orientierungsrahmen, in dem sich politisch bildender Unterricht bewegt, kann das Konzept der Schlüsselprobleme darstellen (vgl.: Klafki 1996). Wobei zu beachten ist, dass bei der Analyse, Erarbeitung und Diskussion der großen

Zukunftsfragen wie Friedenssicherung, Umweltproblematik, ungleiche Welt und soziale Gerechtigkeit, Folgen der neuen Technologien etc. der Unterricht nicht zu einer „Katastrophendidaktik“ (Gagel 1994) mutiert. Dies überfordert SchülerInnen, erzeugt Ohnmachtsgefühle, stärkt Desinteresse und zynische Distanz.

„Orientierung an den AdressatInnen heißt, auf unmittelbaren Austausch und Kommunikation zu setzen (Transparenz und Metakommunikation): sowohl bei der Themenauswahl, bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Angeboten sowie bei der Rückmeldung über Lernprozesse“ (Schelle in: Sander 2005: 88). Aus dem Konzept der SchülerInnenorientierung heraus erwächst ebenso eine besondere Bedeutung der Einstiege oder Einfädelungen in Fragestellungen (vgl.: Greving/Paradies in Sander 2005: 487ff). Rein sachorientierte Zugänge, eine falsch verstandene Wissenschaftsorientierung, erscheinen SchülerInnen oft abstrakt und lebensfremd. Im Unterschied dazu ist SchülerInnenorientierung der direkte Weg von der SchülerIn zur Sache und stellt politische Bildung bildlich gesprochen auf die Füße. Bei Fragestellungen, welche die persönliche Betroffenheit von Politik nachvollziehbar und spürbar machen, stellt sich die Frage nach dem Interesse und der Motivation anders als im fremdbestimmten Unterricht.

Methodisch bieten sich für derartige Einstiege eine Unzahl von Möglichkeiten: Mit Hilfe von Fragebögen, durch Assoziationsfragen, in Interviews, in Semantischen Differentialen, durch Bilder oder Karikaturen, durch Diskussionsimpulse, Debatten, Fish bowls, beim Anzetteln, in Mind maps, oder Mental maps etc. können SchülerInnen ihre „Welt in den Köpfen“ (die Mental maps und Believes) transparent machen (vgl.: Möckel/Scholz 2004 und Kilgus/Pichler 2002). Unsere Aufgabe als LehrerInnen ist es also, Anknüpfungspunkte für SchülerInneninteressen zu schaffen. Andockstellen für das Vorwissen und die offenen Fragen der SchülerInnen. Möglichkeiten sich in Problemstellungen einzufädeln, sie zu eigenen Problemstellungen zu machen und gemeinsam weiter zu entwickeln. Spannende Experimente ergeben sich auch aus konstruktivistischen Einstiegen in Themenstellungen. Dadurch werden Politik, Wirtschaft, Umwelt und Gesellschaft als „Gemachtes“ leichter begreifbar und damit auch die aktive Veränderbarkeit dieser Konstrukte deutlicher (vgl.: Pichler 2003b). Es kann aber auch eine Möglichkeit für SchülerInnen sein, völlig neue, eigene Zugänge und Wege zu Themenstellungen zu finden.

## Methodik und Interaktion

Die formulierten didaktische Grundsätze für Politikunterricht haben natürlich direkte Auswirkungen darauf, mit welchen Methoden, Arbeitsformen und Interaktionsformen diese Ziele verfolgt werden können:

Wenn Mündigkeit, das Abwägen und Formulieren von eigenen Positionen sowie die aktive Partizipation am politischen Prozess Ziele der pädagogischen Bemühungen sind, dann erscheint permanente Belehrung im lehrerInzentrierten Frontalunterricht kontraproduktiv zu sein. Dem Charakter des Demokratischen und den Forderungen politischer Bildung kommen Arbeitstechniken der eigenverantwortlichen und selbsttätigen Informationsbeschaffung und Aufarbeitung viel näher: Gespräche, Diskussionen und Debatten sowie innere Differenzierung im Unterricht, „offenere Phasen“, Unterrichtsprojekte, zusammengefasst: eine begründete und gezielt eingesetzte Methodenvielfalt, wenn nötig auch innere Differenzierung. Damit können SchülerInnen motiviert werden, sich mit komplexeren Lernzielen auseinander zu setzen.

Vorausgesetzt sie konnten sich im Unterricht eine entsprechende Methoden- und Handlungskompetenz aneignen. Politikunterricht muss also mehr sein als ein intellektueller Trockenschwimmkurs. SchülerInnen sollen sich die politischen Wirklichkeiten selbst handelnd, sinnlich und intellektuell erschließen können (= Handlungsorientierung).

## **Problemfelder (= Herausforderungen)**

- Motivation, PolitikerInnen- und Parteienverdrossenheit
- Mangelnde Konfliktkultur, Diskussionskultur, Kommunikationskultur
- Ressourcenmangel bzw. Kosten der Unterrichtsmittel und –medien (Bsp.: Tageszeitungen, Ausstellungen, ExpertInnenhonorare etc.)
- Offene Frage: Leistungsfeststellung und Benotung?
- Subjektivität und Parteilichkeit

## **Grundsatzüberlegungen und Forderungen**

- Stärkung der gelebten Schuldemokratie (erweiterte Einbeziehung der SchulsprecherInnen, beratende Funktion des Schulgemeinschaftsausschusses über Agenden hinaus etc.)
- Mutige SchülerInnenorientierung (Betroffenheit ermöglicht Tiefgang und Nachhaltigkeit)
- Demokratische Unterrichtsgestaltung (SchülerInneninteressen berücksichtigen bei Unterrichtskonzeption, Themenauswahl und –gewichtung, Klassenrat etc.)
- Freiheiten geben um mit Freiheiten umgehen zu lernen
- Geändertes Rollenverständnis: Wissensvermittler, Lerncoach und Moderator
- Aktualitätsbezüge
- Kooperative und individualisierte Lernprozesse
- Vorbildfunktion der LehrerInnen (z.B.: zivilgesellschaftliches Engagement)
- Gleichberechtigter Kommunikationsstil
- „Politische Bildung ab der Volksschule!“ (Igor Mitschka, 13 Jahre)
- Ausstellungen und Veranstaltungen sollten für SchülerInnen generell kostenlos sein.
- Gratis-Tageszeitungen in Schulen.

## **„Good-Practice-Erfahrungen“**

- Zeitungsmeldung zu Stundenbeginn (5-15min)
- Zeitungsprojekte, zum Zeitunglesen bringen
- Aktuelles Thema am Stundenbeginn - aktuelle Viertelstunde (Fragen oder Beiträge von SchülerInnen, Beitrag von LehrerIn)
- ExpertInnen einladen als DiskussionspartnerInnen der SchülerInnen
- SchülerInnen als VermittlerInnen (Peer-Education)
- SchülerInnenorientierte Unterrichtskonzepte mit eigenständiger Themenspezifizierung, begleiteter Informationsbeschaffung, -verarbeitung und Präsentation
- Motivation: Aktualität oder Bezüge zur Lebenswelt der SchülerInnen als Einfädelung
- Unterrichtsprojekte im Nahbereich: kommunalpolitische Problemstellung, Kontakt mit EntscheidungsträgerInnen und Betroffenen sowie Erkundungen vor Ort möglich!

## **Kommunikation**

Nicht unerwähnt bleiben soll, dass eine politisch bildende Unterrichtskultur auch einen demokratischen, gleichberechtigten Kommunikationsstil einfordert, damit Inhalt und Form nicht zu einander im Widerspruch stehen. Gemeinsame Reflexion über Sprache und Kommunikation

ist damit unabdingbar (= Metakommunikation). Folgende Leitfragen können LehrerInnen auch gemeinsam mit Ihren SchülerInnen reflektieren:

- Ist die Kommunikation zu den SchülerInnen gleichberechtigt?
- Wer darf zu wem was wie sagen?
- Wie teilen sich die Redeanteile auf?
- Wer hat das letzte Wort?
- Wie werden die Spielregeln vereinbart?
- Gelten diese auch für LehrerInnen? (vgl.: Kilgus/Pichler 2002, 8)

### 3. Politische Bildung als fachübergreifende Herausforderung

Die Forderung nach einer politisch bildenden Unterrichtskultur mündet auch in der folgerichtigen Konsequenz, dass politische Bildung nicht auf ein einziges Schulfach (wie immer dieses auch heißt und mit welchem Lehrplan dieses auch ausgestattet ist) zu reduzieren ist (vgl.: Pichler 2003a). Politische Bildung ist mehr als „nur“ ein Schulfach, mehr als ein einzelnes Schulfach zu leisten im Stande ist. Es bedarf einer konzertierten fachübergreifenden Herangehensweise, um das weit aufgeächerte Bündel an Kompetenzen erarbeiten zu können, das unter dem Begriff Politikkompetenz(en) zu subsumieren wäre (vgl.: Sander 1997). Auch aus der Perspektive der Herausforderungen der globalen „Schlüsselprobleme“ (vgl.: Klafki 1996) ergibt sich die Notwendigkeit fächerintegrierender oder fachübergreifender Bildungsbemühungen.

In diesem Zusammenhang sei noch einmal der eingangs angesprochene Grundsatzterlass zur Politischen Bildung und das Unterrichtsprinzip Politische Bildung angesprochen. Jede LehrerIn hat in Österreich den gesetzlichen Auftrag, politisch bildend zu wirken. LehrerInnen müssen sich fragen: Welchen konkreten Beitrag zur politischen Bildung leistet Ihr Unterricht?

### 4. Trittsteine und Orientierungshilfen:

Abschließend sei noch auf jene Unterrichtsmaterialien verwiesen, die sich an didaktisch sowie methodisch aufgeschlossene und sich ständig weiter professionalisierende LehrerInnen richten. Neben den Materialien der Servicestelle Politische Bildung des österreichischen Bildungsministeriums sei besonders die Reihe „Informationen zur Politischen Bildung“ herausgegeben vom Forum Politische Bildung aber auch die Zeitschrift „GW-Unterricht“ hervorgehoben. Die dort dargestellten Unterrichtsbeispiele sind didaktisch und methodisch aufbereitet, liefern eine Vielzahl von Ideen, Einstiegen, Arbeitsaufträgen und Materialien, wie man einen kritisch reflektierten, politisch bildenden Unterricht konzipieren und realisieren kann.

### Literatur:

- Dachs, Herbert (1996): Der sieche Prometheus. Österreichs Politische Bildung in den Mühen der Ebene. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP), Heft 1/1996, S. 5-18.
- Dachs, Herbert und Fassmann, Heinz (Hrsg.) (2002): Politische Bildung. Grundlagen-Zugänge-Materialien. öbv&hpt:Wien, S. 7-14.
- Dachs, Herbert, Diendorfer, Gertraud und Fassmann, Heinz (2005): Politische Bildung. öbv&hpt: Wien.
- Fassmann, Heinz und Münz, Rainer (1991): Politische Bildung im Schulunterricht. Bericht über eine empirische Erhebung im Auftrag des BMUK, Wien.



- Filzmaier, Peter (2002): Politische Bildung in Österreich: Länderbericht. In: Onlinejournal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik <http://www.sowi-onlinejournal.de> 1/2002.
- Gagel, Walter (1994): Untiefen der Katastrophendidaktik. Von der Ambivalenz des Begriffs „Schlüsselprobleme“. In: Politische Bildung 27, Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts., S. 44-57.
- Grammes, Tilman (1998) : Kommunikative Fachdidaktik. Politik. Geschichte. Recht. Wirtschaft. Opladen.
- Hage et al (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zu,m Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen.
- Kilgus, Hartmut und Pichler, Herbert (2002): Politische Bildung mit Methode. In: Lehrerheft zu Dachs, Herbert und Fassmann, Heinz (Hrsg.) (2002): Politische Bildung. Grundlagen-Zugänge-Materialien. Öbv&hpt:Wien, S. 7-14.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim-Basel.
- Mandl, Sabine (2003): Zur geschichtlichen Entwicklung Politischer Bildung an Österreichs Schulen. In: info-blatt 1/2003 Servicestelle Politische Bildung. BmBWK: Wien.
- Möckel, Iris und Scholz, Lothar (Hrsg.) (2004): Methoden-Kiste extra. Thema im Unterricht, Karteikarten, 3. Auflage 2004.
- Mickel, Wolfgang W. (Hrsg.) (1999): Handbuch zur politischen Bildung, Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts. (Schriftenreihe Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 358)
- Oesterreich, Detlef, Händle, Christa und Luitgard, Trommler (1999): Eine Befragung von Experten und Expertinnen zur politischen Bildung in der Sekundarstufe I, in: dies. (Hrsg.): Aufgaben politischer Bildung in der Sekundarstufe I. Opladen.
- Oesterreich, Detlef (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen.
- Pichler, Herbert (2003a): Politische Bildung als fächerübergreifende Herausforderung. In: GW-Unterricht 90, S. 89-92.
- Pichler, Herbert (2003b): Was ist Europa? In: „EU25 – Die Erweiterung der EU. Informationen zur Politischen Bildung Nr. 19, S.72-76.
- Pichler, Herbert (2004): Schulgemeinschaft: Gelebte Demokratie? In: Informationen zur Politischen Bildung Nr. 21, S. 78-81.
- Sander, Wolfgang (1997): Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe der Schule, in: Ders. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Ts., S. 230-240.
- Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2005): Handbuch politische Bildung, Wochenschau Verlag: Bonn (Schriftenreihe Bundeszentrale für politische Bildung Bd. 476)
- Wehling, Hans Georg (1977): Konsens à la Beutelsbauch. In: Schiele, Siegfried und Schmiederer (1977)
- Schneider Herbert (Hrsg): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173-184.
- Wolf, A. (Hrsg.) (1998): Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung“ in den Schulen. Sonderzahl: Wien.