

Politische Bildung in der Schulgeographie

1. Politische Bildung als gesellschaftlicher Auftrag

Politische Bildung als *fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip* ist ein österreichisches Phänomen. Es ist wie vieles in diesem Land, das in den unscharfen Bereichen politischer Bildungsarbeit entwickelt wurde, ein Kompromiß, der verhinderte, daß bestehende Schulfächer durch die Etablierung eines eigenen Unterrichtsfaches „Politische Bildung“ Stundenverluste hinnehmen hätten müssen. Als vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst im Jahr 1978 der *Grundsatzlerlaß „Politische Bildung in den Schulen“* (siehe Übersicht 2 im **Anhang** dieses Beitrags) herausgegeben wurde, war das gleichzeitig das Ende der Diskussion über die Einführung eines eigenen diesbezüglichen Unterrichtsgegenstandes.

Seit damals hat die Bedeutung, die der Politischen Bildung auf Grund der jüngeren gesellschaftspolitischen Entwicklung zukommt, weiter zugenommen. Gleichsam als nachdrückliche Betonung dieser Bedeutung wurde 1994 der Erlaß mit unverändertem Inhalt wiederverlautbart und seine unbefristete Geltung bekanntgegeben. Diese Wiederauffrischung erscheint vor dem Hintergrund einer Befragung, die 1991 von FASSMANN und MÜNZ durchgeführt wurde und nachwies, daß mehr als ein Drittel aller befragten LehrerInnen nicht wußten, daß die Politische Bildung in Österreich als fächerübergreifendes Prinzip auf dem Erlaßweg geregelt ist, durchaus notwendig. Dies gilt umso mehr, als Politische Bildung in der Schule ein ausgereiftes politisches Bewußtsein seitens der LehrerInnen erfordert und das ist, wie die Erfahrung zeigt, keineswegs in einem Schnellsiedekurs zu vermitteln. Eine jüngst aus Anlaß der vor 20 Jahren erfolgten Einführung des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung in den Schulen“ erschienene Publikation mit dem bezeichnendem Titel „Der lange Anfang“ gibt von den diesbezüglichen Transferproblemen in den Unterricht ein beredtes Zeugnis (WOLF 1998).

Die in diesem Erlaß deutlich klargelegte Aufforderung, SchülerInnen zu qualifizieren, gesellschaftliche Strukturen und Prozesse in ihrer Art und Bedingtheit zu erkennen, und sie verantwortungsbewußt handlungsfähig zu machen, um die persönliche Aufgabe bei der Gestaltung unserer Gesellschaft wahrnehmen zu können, wurde im übrigen von Wolfgang SITTE als Mitglied der mit der Reform des GW-Lehrplans beauftragten Kommission des damaligen Bundesministeriums für Unterricht und Kunst als klarer Auftrag interpretiert, die Inhalte und Ziele des GW-Lehrplans auch an den Ansprüchen des Erlasses zu orientieren (vgl. SITTE 1990).

Auch in Deutschland, wo „Politische Bildung“ in einigen Bundesländern sogar als eigenes Schulfach etabliert wurde, wurde erst jüngst die *Verantwortung der Schulgeographie* als Mittler politischer Bildungsinhalte explizit herausgestrichen: „Geographielehrer sollen ... fähig und bereit sein, den unentbehrlichen Beitrag zur politischen Bildung verantwortungsbewußter und aktiver Bürger in einer sich schnell verändernden Welt zu leisten“ (RICHTER 1996, S. 4). Dies ist eine interessante Entwicklung in unserem Nachbarland, in dem die Schulgeographie der Vermittlung von politischer Bildung keinen so hohen Stellenwert eingeräumt hat wie in Österreich, und in dem zu jener Zeit,

als in unserem Land der Grundsatzlerlaß zur Politischen Bildung als *fächerübergreifendes* Prinzip realisiert wurde, in Gesprächen mit deutschen FachkollegInnen aus dem Bereich der allgemeinen Didaktik und der Erziehungswissenschaft der Vorwurf zu vernehmen war, daß dann, wenn sich *alle* Fächer um Politische Bildung kümmern sollten, wahrscheinlich *kein* Fach dafür wirklich die Verantwortung übernehmen werde (vgl. HARD 1986).

Politische Bildung war aber immer schon mehrperspektivisch interpretierbar und daher war der Grundgedanke der fächerübergreifenden Vermittlung zur Erfassung der Komplexität des Phänomens und zur Vermeidung eines einseitigen Ideologieverdachtess meiner Meinung nach a priori der angemessenere Weg. Um allerdings den Kern Politischer Bildung zu treffen, sind grundsätzlich andere Denkinstrumente erforderlich als jene, die für die staatsbürgerliche Erziehung früherer Jahre entwickelt wurden. So weist WIMMER (1987) nachdrücklich darauf hin, daß sich der Grundsatzlerlaß von 1978 ausdrücklich auf eine *sozialwissenschaftliche Denkweise* stützt, die auf eine *kritisch-analytische Beschäftigung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit* zielt. „Die Analyse gesellschaftlicher Machtverhältnisse, die Frage nach der Legitimation von Herrschaft, Gleichheit oder Ungleichheit in der Verteilung sozial bedingter Lebenschancen, die Frage nach den Partizipationsmöglichkeiten des einzelnen im politischen Willensbildungsprozeß und ähnliche Problemstellungen des aktuellen gesellschaftlichen Lebens bilden hier den Zugang zum Gegenstand des politischen Lernens.“ (WIMMER 1987, S. 5).

Politische Bildung hat aber auch eine dynamische Dimension, die sich nur in steter Anpassung an die Frontlinie gesellschaftlicher Entwicklung ausreichend legitimieren kann und daher niemals als formale Lernkategorie gedacht werden darf. Dieser Anspruch gewinnt vor allem durch die gegenwärtigen gesellschaftlich bedeutsamen Phänomene wie Delokalisierung, Globalisierung und europäische Integration Bedeutung, aber auch durch den raschen technologischen Modernisierungsprozeß und durch eine innovative Informationstechnologie, die die Lebenswelten einzelner nachhaltig beeinflusst.

Vor dem Hintergrund dieser Komplexität soll unter diesem Stichwort daher auch analysiert werden, was im speziellen unter Politischer Bildung im Rahmen schulgeographischer Vermittlung zu verstehen wäre, wie diesbezügliche Ansprüche realisiert werden könnten, aber auch, welcher (fach)didaktische Ansatz als angemessen für eine politische Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Didaktik angesehen werden könnte, die auf ein Lernen abzielt, bei dem es um die Einlösung der oben angesprochenen kritisch-analytischen Beschäftigung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit geht.

2. Wann verdient die Schulgeographie das Etikett „politisch bildend“

Zweifelsohne ist die Frage, wie und mittels welcher Inhalte ein Lernprozeß stimuliert und angeleitet werden kann, der beansprucht, „politisch bildend“ zu sein, primär von der didaktischen Grundlegung abhängig. Der Begriff „Politische Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Didaktik“ ist daher nicht als bloßes Wortspiel zu verstehen, sondern verweist ausdrücklich auf eine didaktische Orientierung, die beansprucht, einen *politisch bildenden Geographie- bzw. GW-Unterricht* anzuleiten, der seine inhaltlichen

Schwerpunktsetzungen durch den Bezug auf die fachlichen Teildisziplinen einer Politischen Geographie erhält, die sich allerdings durch Klarlegung ihres erkenntnisleitenden Interesses ideologisch zu deklarieren hat (VIELHABER 1989 und 1999).

Die Konsequenzen eines solchen Verständnisses bedingen, daß die gesellschaftliche Analyse, die durch das Prinzip der Politischen Bildung eingefordert wird und Ausgangspunkt künftiger Handlungsmotivationen der Lernenden darstellen soll, nicht losgelöst von den fachlichen Inhalten erfolgen kann. Über diese Inhalte soll eine kritische Auseinandersetzung mit den sozialen und politischen Voraussetzungen, die sich vor dem Hintergrund raumstruktureller und raumorganisatorischer Fragen stellen, ermöglicht werden. Im Sinne der geforderten (Mit)Gestaltungsfähigkeit an unserer Gesellschaft sollen SchülerInnen an diesen Beispielinhalten lernen, auf bestehende bzw. in Räumen wahrgenommene Strukturen und potentielle strukturellen Veränderungen, die ja Ausdruck gesellschaftlicher Realitäten sind, bewußt und begründet reagieren zu können. Fatalistische Akzeptanz, Widerstand um jeden Preis, aber auch auf puren Eigeninteressen beruhende Ablehnung sind jedenfalls keine angemessenen Antworten im Sinne einer Politischen Bildung, die auf Mündigkeit und Verantwortungsbewußtsein hinzielen möchte.

Das bedeutet, Lernende sind anzuleiten, erst nach persönlicher Information und Analyse über Bestand oder Veränderungsnotwendigkeit struktureller Gegebenheiten zu urteilen. Diese Vorgangsweise erleichtert den SchülerInnen auch die Einsicht, daß bestehende raumstrukturelle Vorgaben und Arrangements ebenso als Abbilder spezifischer wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Problemfelder interpretiert werden können wie wahrnehmbare (Un)Gleichverteilungen oder allfällige sonstige dechiffrierbare Spuren oder Zeichen im Raum.

Bei der schwierigen Frage, am Beispiel welcher Problemfelder diese kritisch-reflektierende Annäherung geübt werden sollte, erweist sich der Bezug auf Wolfgang KLAFKIS Konzept der „*Schlüsselprobleme*“ als hilfreich. Mit deren Einführung legt er einen inhaltlichen Orientierungsrahmen fest, der seiner Meinung nach eine angemessene Grundlage für einen relevanten „Bildungskanon für alle“ darstellt (KLAFKI 1990, S. 300ff) und folgende für die Menschheit existenzielle Problemschwerpunkte umfaßt (vgl. dazu auch SCHMIDT-WULFFEN 1999, S. 35ff):

- 1) Die Friedensfrage.
- 2) Die Umweltfrage.
- 3) Die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit (zwischen Schichten und Klassen, Männern und Frauen, Gesunden und Behinderten, Beschäftigten und Arbeitslosen, Ausländern und Einheimischen, „Entwickelten“ und „weniger Entwickelten“).
- 4) Die Gefahren und Möglichkeiten der neuen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten.
- 5) Das Verhältnis zwischen den Geschlechtern und Generationen.

Als Idealfall politischer Bildung wäre zu werten, wenn Schlüsselprobleme je nach Schulstufe so ausdifferenziert, analytisch durchdrungen und ideologiekritisch beleuchtet werden, daß im Anschluß daran als Ergebnis des Bildungs- bzw. Lehr-/Lernprozesses angemessene Handlungsziele von den SchülerInnen selbst gefunden, angesteuert und er-

reicht werden. Daraus resultiert, daß im Rahmen der Konzeption von politischer Bildung das Schlüsselwort „Aufklärung“ nicht bedeuten kann, den Lernenden zu vermitteln, „wie etwas ist“, sondern es impliziert das Ermöglichen von Informationsaufnahme und -beschaffung, Analyse, kritischer Beurteilung und Reflexion des eigenen Handlungs- und Erfahrungsrahmens im Zuge zumindest teiloffener Organisationsformen im Unterricht (vgl. SCHRAND 1994).

Diese nicht gerade bescheidenen Ansprüche sind möglicherweise auch die Ursache dafür, daß in Österreich zwar ein Großteil der LehrerInnen ein Willensbekenntnis zum Transfer von Themen mit hoher politischer Bildungsrelevanz bekundet, letztlich aber fast 60 Prozent eine ausreichende Umsetzung in den Unterricht scheuen (FASSMANN und MÜNZ 1991, S. 62). Dieses Ergebnis entstammt einer Untersuchung, die 1991 durchgeführt wurde und die sich auf 1350 befragte LehrerInnen stützt, die an österreichischen Hauptschulen, allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen sowie Berufsschulen unterrichteten. Im Rahmen der Auswertung wurde auch deutlich, daß zwar sieben von zehn befragten LehrerInnen der Meinung waren, daß ihr Fach politische Grundfragen berührt, aber dennoch 30 Prozent aller Befragten kein politisch relevantes Thema nennen konnten, das in ihrem Unterricht bisher eine Rolle gespielt hätte. Die Nummer eins der genannten wichtigsten „politischen Themen“ lautete etwas diffus „allgemeine gesellschaftliche Fragen“.

Das ist sicherlich nicht unproblematisch, denn zentral für eine Politische Bildung im GW-Unterricht ist auch die Wahrnehmung des eigenen „Ichs“. Erst vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit ihrer persönlichen, sozialen und politischen Umwelt lernen SchülerInnen sich selbst, ihre Grenzen, ihre Vorstellungen, ihre Bewußtseinsstrukturen, ihre Dispositionen usw., das heißt also, die Ergebnisse ihrer Sozialisation kennen. Ihre eigenen Aktionsräume, ihre Reichweiten, ihre zeitlich und räumlich differenzierten Bewegungen können sie als mitbestimmt von politischen Entscheidungen erfahren. Diese bewußten Alltags- und Lebensraumerkundungen können mehrperspektivisch entwickelt werden und sollen als Versuchsfeld Bedeutung erhalten, auf dem es auch SchülerInnen möglich ist, den Zusammenhang zwischen Erfahrungslernen, bei dem im übrigen auch geschlechtssensible Fragestellungen in den Vordergrund zu rücken wären, und politischem Engagement zu begreifen (vgl. dazu DENINGER und SCHUH 1998; DIEM-WILLE 1987; GOETZ, HEINTEL und KANA 1998).

3. Zugangsvariationen für einen politisch bildenden GW-Unterricht

Ein spezifischer Zugang zur gesellschaftlichen Wirklichkeit, der in letzter Zeit immer mehr an Bedeutung gewinnt, wird durch das Konzept der *Spurensuche* eröffnet. Dabei geht es insbesondere darum, Auffälligkeiten im Raum als Zeichen für etwas wahrzunehmen. Die Ursachen dieser Auffälligkeiten zu hinterfragen und sie sodann in einen sozialen Handlungskontext zu übertragen, initiiert einen Prozeß handlungsorientierter politischer Bildungsarbeit. Die Aufdeckung der gesellschaftlichen Bedingungsgefüge, die einem Zeichen, einer Spur zum Zeitpunkt der Entstehung Sinn, Funktion und Bedeutung verliehen haben, ist als Ausgangspunkt eines entdeckenden Lernprozesses zu werten, der den SchülerInnen die Möglichkeit einräumt, den Ansprüchen Politischer Bildung,

wie sie im Erlaß von 1978 formuliert wurden, gerecht zu werden. Im Fall der Spurensuche beispielsweise wäre der konkrete Bezug auf diesen Erlaß schon allein dadurch gewährleistet, daß der Forderung nachgekommen wird, den SchülerInnen einen Einblick in die Ordnungen und die verschiedenen Ausformungen des politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebens zu ermöglichen. Spuren in der Funktion als Indikatoren bestimmter Ordnungen können Wegweiser auf der Suche nach den Entstehungsbedingungen dieser Ordnungen sein (vgl. DENINGER 1993 und 1999; HARD 1995; HEINTEL und PICHLER 1994).

Einsichten, die von den SchülerInnen im Rahmen solcher angedeuteter Lernprozesse gewonnen werden, haben zwar keine unmittelbaren Konsequenzen für die Lernenden, sie sind aber Grundlage für eine künftige selbstbestimmte Wahrnehmung ihrer potentiellen Handlungsmöglichkeiten. Diese Handlungsfähigkeit, die auch Bezug nimmt auf jene gesellschaftlichen Institutionen und Machtfaktoren, die das Leben zentral beeinflussen und die Entfaltung des einzelnen behindern oder fördern, kann nach dem Verständnis einer kritischen Fachdidaktik (und nur kritische Varianten fachdidaktischer Orientierungen haben jenes aufklärerische Moment in ihrem Programm, das darauf abzielt, über einen Lernprozeß SchülerInnen zu befähigen, politisches Handeln und politische Maßnahmen auch als Mittel der [bzw. ihrer] Fremdbestimmung zu begreifen) zu einem bewußten raumsolidarischen Handeln führen, weil die SchülerInnen nicht nur die eigenen Bedürfnisse und Interessen in den Lehr-/Lernprozeß einbringen sollen, sondern auch aufgefordert sind, sich mit den Interessen und Bedürfnissen anderer auseinanderzusetzen. Erst das Klarwerden über die interessenbezogenen Hintergründe von Konflikten verdeutlicht in einer Welt, in der künftig Tragfähigkeitsfragen eine immer größere Rolle spielen werden, die zunehmende Notwendigkeit raumsolidarischen und auf Nachhaltigkeit bezogenen Handelns.

Der Begriff „*raumsolidarisches Handeln*“ bezeichnet im übrigen ein Handeln auf der Grundlage eines fortgeschrittenen Bewußtseins. Damit ist ein Bewußtsein angesprochen, das zu einer kritischen Reaktionsfähigkeit gegenüber blinder Akzeptanz fähig ist, was bedeutet, daß der verfügbare geographische Raum in seiner Begrenztheit erkannt wird und daß die räumlich manifest gewordenen Widersprüche unserer Gesellschaftsordnung (fortschreitende Fragmentierung und Delokalisierung der Produktionsmittel bei gleichzeitiger Zunahme standortgebundenen Eigentums an Grund und Boden – vgl. beispielsweise den Zweitwohnsitzboom oder die Eigenheimflut selbst im verdichteten urbanen Raum) zum Anlaß genommen werden, persönliche Ansprüche gegenüber gesamtgesellschaftlichen Bedürfnissen entsprechend zu relativieren.

Raumsolidarisches Handeln kann aber nicht heißen, politische Entscheidungen, die unter dem Deckmantel gesamtgesellschaftlicher Bedürfnisse getroffen wurden, reflexionslos zu akzeptieren (denken wir nur an die vielfältigen infrastrukturellen Entscheidungen – Straßenbauten, Kraftwerksbauten, Betriebsaufschließungen, umweltbelastende Produktionsinnovationen, Tourismuserschließungen etc.). Die kritische Haltung des/der einzelnen und die daraus resultierenden Handlungen bei der Konfrontation mit politischen Lösungen, die ein hohes Raumwirksamkeitspotential besitzen, sind jenes anzustrebende Ziel, in welchem die Absichten politischer Bildung und kritischer Fachdidaktik konkret werden. Damit wird deutlich, daß raumsolidarisches Handeln einerseits die

Kritik gegenüber dem persönlichen Handeln bedeutet, aber auch Kritik am raumwirksamen Handeln anderer einschließt. Die Konsequenzen dieser Kritik sollen zu Handlungsdispositionen führen, die einerseits als notwendig erkannte Maßnahmen unterstützen und andererseits zum Widerstand gegen unrechtmäßige Ansprüche verhalten. Was die Fachdidaktik Geographie (und Wirtschaftskunde) betrifft, so müßte sie den Weg vom engagierten Lernen zum gesellschaftsbezogenen Handeln nicht nur einfordern, sondern die entsprechenden Wegweisungen anbieten (SCHMIDT-WULFFEN 1989, S. 15; siehe auch SCHMIDT-WULFFEN 1999; SCHRAMKE 1999; VIELHABER 1999).

Eine der vielversprechendsten heute absehbaren diesbezüglichen Perspektiven ist sicherlich die *handlungsorientierte Konzeption*. Sie kommt den Ansprüchen Politischer Bildung im GW-Unterricht deshalb so entgegen, weil den SchülerInnen Problemstellungen, die in einen komplexen gesellschaftlichen Beziehungsrahmen eingebettet sind, durch zielgerichtete Handlungsvollzüge realitätsnah erschlossen werden können. Durch die bewußt reflektierte Abfolge von Handlungsabsicht, Handlungsorganisation und Handlungsbewertung, die im übrigen die Kriterien der Durchsetzungsdringlichkeit, der Durchsetzungsmöglichkeit und des Durchsetzungserfolges mitberücksichtigt, können Denken und Handeln, die in Lernprozessen vielfach als entgegengesetzte Polaritäten angesehen werden, in einen konstruktiven Verknüpfungszusammenhang übergeführt werden. Im Schulalltag kommt es durch eine solche Realisierung von Handlungsvollzügen nicht nur zu Übertragungen von irgendwelchen Handlungsvorstellungen in eine konkrete Lebenssituation (was im übrigen auch stabile Voraussetzungen für offene und projektorientierte Lernformen schafft), sondern durch die Orientierung der Handlungsperspektiven an der Alltagswelt auch automatisch zu einer Stärkung des politischen Bildungsbewußtseins.

4. Der emanzipatorische Anspruch politischer Bildung

Die Förderung qualifizierten, das heißt, *begründbaren, sozial akzeptablen* und *zielgerichteten Handelns* in einer zunehmend unübersichtlichen Welt ist meiner Meinung nach eine politische Bildungsaufgabe ersten Ranges, der sich die GW-LehrerInnen nicht entziehen sollten. Doch diese Förderung ist nur dann erfolgreich im Unterricht durchsetzbar, wenn Lernen in der Schule dermaßen als Handlungsprozeß organisiert wird, daß nicht bloß eine mehr oder weniger durchdachte Aufbereitung eines bestimmten Lehrstoffes im Vordergrund der Bemühungen steht, sondern die auf Erkennen, Durchschauen und Handeln gerichtete Planung und Realisierung von Handlungsprozessen der SchülerInnen.

In Anlehnung an die Aussagen des Grundsatzerlasses zur Politischen Bildung müßte aber dem Unterricht auf alle Fälle ein *emanzipatorischer Anspruch* immanent sein. Das heißt, Handeln ohne Bewußtseinsbildung, die auf kritische Mündigkeit abzielt, erweist sich für einen politisch bildenden Lernprozeß als sinnlos. Die tatsächliche Qualifikation und Kompetenz von SchülerInnenhandlungen wird folglich nicht nur durch anwendungsorientiertes Wissen nachgewiesen, sondern auch durch die Fähigkeit, die Einflüsse unseres gesellschaftlichen Wert-/Normgefüges auf eben diese Handlungen zu erkennen (VIELHABER und WOHLSCHLÄGL 1986, S. 150). Leider wurden bisher die Schulprakti-

kerInnen durch die Schulbuchinhalte in dieser Hinsicht noch nicht ausreichend medial unterstützt. Jüngste Entwicklungen weisen aber bereits in die richtige Richtung – vgl. etwa im Schulbuch „Raum – Gesellschaft – Wirtschaft“ für die 7. Klasse AHS (Neuerscheinung 1998) die Kapitel „Demographie und Politik“ (S. 25), „Zur Lage der Frauen in Österreich“ (S. 33–34), „Ist Österreich (noch) Einwanderungsland?“ (S. 34– 37)!

Mit den bisher dargelegten Ausführungen sollte geklärt werden, daß politische Bildung, will sie ernst genommen werden, immer Erkenntnis- und Ideologiekritik sowie den Bezug auf gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen und Herrschaftsordnungen im allgemeinen, aber auch in ihren strukturell wirkungsvollsten Einzelheiten beinhaltet (vgl. WIMMER 1987; GAGEL 1983 und 1986; HILLIGEN 1985; GIESECKE 1973; SCHMIEDERER 1977; SCHÖRKEN 1974). Dieser Bezug ist für eine Fachdidaktik schwer herzustellen, weil die entsprechenden fachwissenschaftlichen Ansätze im deutschsprachigen Raum bisher nur unzureichend vertreten sind. Seit den achtziger Jahren haben allerdings im Anschluß an die Entwicklung im anglo-amerikanischen Raum Bemühungen stattgefunden, der Fachwissenschaft den Bereich politischen Handelns im weitesten Sinne neu zu erschließen (vgl. BOESLER 1991; ANTE 1985; OSSENBRÜGGE 1983, 1984, 1985).

Sicher ist, wie ein Blick in die neueste Lehrplanrevision zeigt (WEICHHART 1998), daß die neueren Perspektiven der Politischen Geographie auch etwas zur Inhalts- bzw. Themenfindung auf der fachdidaktischen Ebene beigetragen haben (vgl. dazu GOETZ, HEINTEL und KANA 1998), auch wenn die Politische Geographie im deutschen Sprachraum auch heute noch nicht gerade zu jenen Bereichen der wissenschaftlichen Geographie zählt, die im Schnittpunkt der fachinternen Diskussion stehen. (Am 49. Deutschen Geographentag in Bochum 1993 gab es sehr emotionale Auseinandersetzungen zu den neuen Herausforderungen an eine Politische Geographie. Beiträge der entsprechenden Themensitzung, die sich mit den Aspekten Sicherheit, Risiko, Bedrohung und Geopolitik umreißen lassen, wurden in der „Geographischen Zeitschrift“, 81. Jg., Heft 4, 1993, veröffentlicht.) Im angloamerikanischen Bereich hingegen ist das Angebot an Beiträgen zur Politischen Geographie ungleich größer.

5. Politische Bildung konkret: Bundesdeutscher Qualifikationskatalog versus österreichische Zielformulierungen

Es stellt sich auch die Frage, ob sich die Fachdidaktik unseres Schulfachs überhaupt jemals an den Inhalten und Perspektiven der Politischen Geographie orientiert hat, oder ob die Anleihen nicht vielmehr den Umweg über Erlässe genommen haben, deren Substanz Erkenntnissen der Pädagogik, der Psychologie und der Politologie entnommen wurde. In der Bundesrepublik Deutschland jedenfalls kam es nach SCHMIEDERER (1977, S. 8) bereits Ende der fünfziger Jahre zu einem langsamen Umdenken über Ziele und Methoden des damals eingeführten Sozialkundeunterrichts und zugleich zu einer Verstärkung der offiziellen Bemühungen um Politische Bildung. Während in Österreich, wie zu Beginn dieses Beitrags bereits ausgeführt, erst in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre Politische Bildung als „Prinzip aller Fächer“ (Grundsatzlerlaß 1978) etabliert wurde, erfolgte in der Bundesrepublik Deutschland bereits in dieser Zeit die Entscheidung zugunsten eines selbständigen Faches (vgl. dazu HARD 1986).

POLITISCHE BILDUNG IN DER SCHULGEOGRAPHIE

Der Vergleich der Zielsetzungen der Politischen Bildung zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Österreich zeigt im übrigen, daß sich der österreichische Grundsatzterlaß durchaus an den bundesdeutschen Qualifikationsvorschlag für Politische Bildung anlehnt (vgl. Übersicht 1).

Übersicht 1: Qualifikationskatalog für Politische Bildung (Kultusministerium 1974) im Vergleich mit ausgewählten Zielen des Grundsatzterlasses zur Politischen Bildung in Österreich (1978)

Qualifikation 1

Fähigkeit und Bereitschaft, gesellschaftliche und politische Ordnungen einschließlich ihrer Zwänge und Herrschaftsverhältnisse nicht ungeprüft hinzunehmen, sondern auf ihren Sinn, ihre Zwecke und Notwendigkeit hin zu befragen und die ihnen zugrunde liegenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen kritisch zu überprüfen.

Ziel 1 des Grundsatzterlasses

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

Qualifikation 2

Fähigkeit und Bereitschaft, die Chancen zur Einflußnahme auf gesellschaftliche und politische Entscheidungsprozesse und Herrschaftsverhältnisse zu erkennen, zu nutzen und zu erweitern.

Ziel 2 des Grundsatzterlasses

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

Qualifikation 3

Fähigkeit und Bereitschaft, sprachliche und nichtsprachliche Kommunikation auf ihren ideologischen Hintergrund zu durchschauen.

Qualifikation 4

Fähigkeit und Bereitschaft, in politischen Alternativen zu denken, Partei zu ergreifen und gegebenenfalls auch angesichts von Widerständen und persönlichen Nachteilen zu versuchen, Entscheidungen nach demokratischen Regeln zu verwirklichen.

Ziel 3 des Grundsatzterlasses

Politische Bildung soll das Denken in politischen Alternativen schulen und dabei zu einer toleranten Einstellung gegenüber dem politisch Andersdenkenden führen. Dem Schüler soll bewußt werden, daß in einem demokratischen Gemeinwesen bei der Durchsetzung legitimer Interessen oft Zivilcourage nötig ist und daß Mehrheitsentscheidungen anzuerkennen sind, sofern sie in demokratischer Weise erfolgten und den Grundsätzen der Allgemeinen Menschenrechte entsprechen.

Qualifikation 5

Fähigkeit und Bereitschaft, einerseits eigene Rechte und Interessen – nach Möglichkeit solida-

risch und kompromißbereit – wahrzunehmen und andererseits gesellschaftliche Interessen als eigene zu erkennen und ihnen gegebenenfalls Vorrang zu geben.

Qualifikation 6

Fähigkeit, die gesellschaftliche Funktion von Konflikten zu erkennen, und die Bereitschaft, sich durch Wahl angemessener Konzeptionen an der Austragung von Konflikten zu beteiligen.

Qualifikation 7

Fähigkeit, eigene Glücksvorstellungen zu verfolgen, sofern dies nicht zu Lasten anderer geht, und die Bereitschaft, dies auch anderen zuzugestehen und zu ermöglichen.

Qualifikation 8

Fähigkeit und Bereitschaft, angesichts von persönlichen Problemen Eigeninitiative zu entwickeln und – unter ständiger Prüfung der Realisierbarkeit – geeignete Wege zu ihrer Verwirklichung zu gehen.

Qualifikation 9

Fähigkeit und Bereitschaft, in unterschiedlichen sozialen Gruppen mitzuarbeiten, dabei Belastungen auszuhalten, Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung zu nutzen und Toleranz zu üben.

Qualifikation 10

Fähigkeit und Bereitschaft, Vorurteile gegenüber anderen Gruppen und Gesellschaften abzubauen, die Bedingungen ihrer Andersartigkeit zu erkennen, für eine gerechte Friedensordnung und für die Interessen benachteiligter Gruppen und Völker einzutreten.

Ziel 5 des Grundsatzes

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

Aus: Hessisches Kultusministerium (1974): Richtlinien für den Politik-Unterricht. Wiesbaden. – Bundesministerium für Unterricht und Kunst (1978): Grundsatzeserlaß „Politische Bildung in den Schulen“. Wien.

6. Politische Bildung – ein Risiko für Lehrende?

Im Zusammenhang mit der Frage, wie realistisch Politische Bildung in der Schule tatsächlich sein könne, ist die diesbezüglich äußerst kritische Haltung von ELLWEIN (1985, S. 400ff) bemerkenswert. Er weist darauf hin, daß eine retrospektive Betrachtung der Entwicklung und des Stellenwerts der Politischen Bildung im Schulbereich die Vermutung nahelegt, daß die politischen Rahmenbedingungen einer offenen politischen Bildungsarbeit bis jetzt nicht ausreichend diskutiert und berücksichtigt wurden. Dadurch entsteht für die Lehrenden Unsicherheit hinsichtlich der Legitimität ihres unterrichtlichen Handelns. Dieser Stellungnahme, die mehr als zehn Jahre zurückliegt, ist auch heute nichts hinzuzufügen – sie hat ihre Aktualität unverändert bewahrt.

POLITISCHE BILDUNG IN DER SCHULGEOGRAPHIE

In der Praxis wird Politische Bildung zum Spannungsfeld zwischen Anpassung und Widerstand, Routine und Wagnis, von Einstieg in politträchtige Auseinandersetzungen und Abkehr von ihnen. Diese Unsicherheit gilt es auf politischer Ebene zu thematisieren, um seitens der den Unterricht kontrollierenden gesellschaftlichen Instanzen klarzulegen, was not tut. Eine Politische Bildung, die für Lehrende zum sozialen Risiko wird, zwingt aber erfahrungsgemäß zu einer fatalistischen Grundhaltung. Will man Politische Bildung als Unterrichtsprinzip zu einem bedeutsamen didaktischen Strukturierungselement machen, bedarf es einer grundsätzlichen Aufklärung über die mögliche Reichweite politischer Bildungsarbeit in der Schule. Diese könnte Ausgangspunkt zu einer Politischen Bildung im Unterricht sein, die sich nicht durch vorausseilende Vorsicht der Lehrenden in einem derart begrenzten Rahmen abspielt, daß deren geforderte Handlungsfähigkeit zur Gestaltung einer gesellschaftlichen und politischen Zukunft uneinlösbar bleibt.

7. Das Politische in der Geographie = Politische Geographie?

Das Attribut des „Politischen“ in der entsprechenden fachlichen Teildisziplin ist unter Rekurs auf die unterschiedlichen Theorieansprüche zu klären. ANTE (1985, S. 139) weist darauf hin, daß es zwar disziplinorganisatorisch eine Politische Geographie gibt, diese aber je nach vorherrschender Thematisierung spezifischer Aspekte der Wirklichkeit in inhaltlich deutlich abgrenzbare Bereiche gegliedert werden kann.

Nachdem Theorien Erkenntnis nicht neutral anleiten (ADORNO u.a. 1972; HABERMAS 1970), ergeben sich inhaltliche Spezifizierungen der Politischen Geographie durch das „technische“, das „praktische“ und das „emanzipatorische“ Erkenntnisinteresse. Daraus resultieren unterschiedliche Problembezüge und Objektbereiche. Für uns erscheinen insbesondere jene Themenbereiche bedeutsam, die sich an sozialen Handlungskontexten bei der Untersuchung politischer Prozesse, an Fragen des Beziehungsgefüges zwischen politischer und räumlicher Organisation der Gesellschaft, an Konflikten in und um die natürliche und bebaute Umwelt sowie an subjektiven Problemfällen an der Nahtstelle zwischen System und Lebenswelt orientieren.

Das gesamte Spektrum der Themen, die der Politischen Geographie zugeordnet werden (vgl. ARCHER und SHELLEY 1985; BUSTEED 1984; GLASSNER 1993; KLIOT und WATERMAN 1991; MUIR 1997; MUIR und PADDISON 1981; PACIONE 1985; TAYLOR 1982) ist sehr viel differenzierter als die genannten drei Schwerpunkte. Diese lassen sich aber besonders wirksam mit den Ansprüchen einer Politischen Bildung in Einklang bringen. OSSENBRÜGGE (1984, S. 23) unterstreicht, daß sich die internationalen Fortschritte in der Politischen Geographie nicht zuletzt durch einen *veränderten Maßstabsbezug* der Problemstellungen ergeben haben: der Wandel in den analytischen Raumeinheiten vollzog sich vom Staatsraum zu kommunalen und regionalen politisch-administrativen Einheiten. Daraus erwachsen der Politischen Geographie neue Aufgabenfelder: „Political geography is now beginning to reflect the underlying conflicts endemic to the politics of the societies it studies“ (TAYLOR 1982, S. 2). Die neuen Fragestellungen wechseln also von den „Harmonie- und Gleichgewichtstheorien“ (OSSENBRÜGGE 1984, S. 23) zu jenen Konflikten, die sich aus sozialen und räumlichen Ungleichheiten ergeben (vgl. zum Umgang mit Konflikten auch DIEM-WILLE 1987, S. 76f).

Daraus leitet sich ein entsprechender Begriffsinhalt für Politische Geographie ab, wie er bei JOHNSTON (1980, S. 404) zu finden ist:

„Political Geography is the study of those economic and social conflicts which focus on the state and which have clear spatial and/or environmental components.“

Damit ist klargelegt, daß Herrschaft und Macht in ihrer staatstragenden Funktion konstitutive Merkmale einer Politischen Geographie im oben zitierten Verständnis darstellen, und daß raumwirksame Konflikte, die sich durch Macht- und Herrschaftsinteressen ergeben, den Untersuchungsgegenstand bilden. Selbstverständlich bezieht sich ein Erklärungszusammenhang einer sozialräumlichen Problemstellung nicht nur auf die Prinzipien von politischer Macht und Herrschaft, wie sie auf überregionaler Basis bzw. auf Staatenbasis wirksam werden, sondern auch auf jene politischen Einflußkräfte, die in administrativ untergeordneten Einheiten raumstrukturell und raumorganisatorisch bedeutsam werden. Nachdem aber untergeordnete administrative Einheiten (Gemeinde, Bezirk, Bundesland) keine vollständige Autonomie in bezug auf raumorganisatorische Entwicklungen haben, baut sich zwischen nationalen und regionalen bzw. lokalen Machtinteressen ein Spannungsfeld auf, dessen räumliche und soziale Wirksamkeit das Interesse der Geographie auf sich zog.

In Anglo-Amerika hat dieser Problembereich unter dem Begriff „*local state*“ seit den achtziger Jahren weitgehende Beachtung gefunden. Für eine Fachdidaktik Geographie (und Wirtschaftskunde) könnten sich unter Bezug auf die Problembereiche, die sich auf der Basis des „*local state*“ aufbauen, aktuelle und bisher weitgehend vernachlässigte Fragestellungen eröffnen. Der Zugriff auf diese Fragen könnte sowohl von einer empirisch-analytischen als auch von einer phänomenologischen und in konstruktiver Erweiterung auch von einer kritischen Position aus erfolgen, weil mit der Einbeziehung des „*local state*“, also der unmittelbar auf individuelle Handlungen wirksamen politischen Einflußnahme, auch der subjektive Erfahrungsbereich der Lernenden angesprochen wird.

8. Neue Fragestellungen für eine politisch bildende GW-Didaktik

Als völlig neue Elemente wurden in den letzten Jahren jene Staatsgrenzen überschreitenden Machteinflüsse bedeutsam, die derzeit formell (z.B. EU-Förderpolitik, Weltbank, Internationaler Währungsfonds, Internationale Finanzmärkte etc.) und informell (Einflüsse organisierten Verbrechens, international agierende politische und religiöse Gruppen etc.) auch alltägliche Lebenswelten berühren. Auf diese neueren Entwicklungen haben – zumindest in Österreich – die Vertreter der Fachdidaktik nur unzureichend reagiert. Ebenso wurden andere Problemfelder mit gesellschaftspolitischer Brisanz und Relevanz bisher nicht oder erst in Ansätzen aufgegriffen. Denken wir nur an die Stellung der Frau oder überhaupt an die zahlreichen Perspektiven, die die aktuelle Feministische Geographie, die wohl unwidersprochen als hochpolitisch einzuschätzen ist, aufzeigt; denken wir an die Randgruppenprobleme, die immer stärker in der fachwissenschaftlichen Forschung Beachtung finden, denken wir aber auch an Inhalte, die sich ei-

POLITISCHE BILDUNG IN DER SCHULGEOGRAPHIE

ner „Geographie der Kinder(welten)“ zuordnen lassen – auch sie blieben bisher in den Lehrplankatalogen weitgehend unberücksichtigt.

Die für den Unterricht relevanten Fragen und Entscheidungen müßten sich also künftig weit stärker als bisher an jenen Problembereichen orientieren, in welchen sich die Handlungen von einzelnen oder auch von sozialen Gruppen primär vor dem Hintergrund eines sozialen Beziehungsgefüges mit machtvollen lokalen politischen Instanzen erklären lassen. Die lokalen Machtagenturen sind aber nicht ausschließlich auf politische Verwaltungsapparate begrenzt, sondern beziehen alle lokalen Organisationsvarianten, die raumwirksame Einflußnahmen tätigen, mit ein. Beispielhaft sei in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von Vereinen als Vorfeldorganisationen kommunalpolitischer Gremien hingewiesen.

Das eigentliche Interesse einer Fachdidaktik, die politisch bildend wirken möchte, ist aber durch die thematische Bestimmung von politischen Entscheidungsfeldern als unterrichtlichen Problembereichen keineswegs abgegolten. Ebenso ist der Nachweis der Raumwirksamkeit politischer Entscheidungen nicht als übergeordnete Zielsetzung zu betrachten. Die zentrale Absicht, die eine politisch bildende Fachdidaktik verfolgt, wenn sie den Einfluß politischer Kräfte thematisiert, ist die Verdeutlichung des Verlaufs jener Ereignisse, die einer politischen Entscheidung vorausgehen. Im Vorfeld der Entscheidung werden die Interessen, Bedürfnisse und Zwänge sichtbar, denen die Beteiligten unterworfen sind und die es im Unterricht klarzustellen gibt.

Das gilt auch für die Aufdeckung von problemhaften Ereignissen, die sich an der kritischen Nahtstelle zwischen System und individueller Lebenswelt bündeln; auch sie müßten in den Vordergrund didaktischer Erschließungsüberlegungen rücken. Die Wechselbeziehungen zwischen lokalen politischen Instanzen und Individuen sollten im Lehr-/Lernprozeß Vorzug gegenüber den Einflüssen der Agenturen der „großen Politik“ haben. Dieser Primat ergibt sich durch die Absicht, *konkrete Erfahrungsbereiche* zum Ausgang der Analyse politischer Einflußnahmen zu machen und die einzelnen Phasen des Entscheidungsprozesses empirisch zu belegen.

Daher wird sich in der Praxis des Unterrichts die Rekonstruktion politischer Einflußnahmen eher auf Erfahrungen beziehen, die mit kommunalen Dienststellen oder untergeordneten politischen Instanzen gemacht wurden. Dabei spielt die Frage der lokalen Autonomie bei Entscheidungen ebenso eine Rolle wie die Problemstellungen, die sich aus Konflikten zwischen lokalen und regionalen bzw. nationalen politischen Interessen ergeben. Konkret heißt das im Unterricht, beispielsweise der Frage nachzugehen, wer Prioritäten für Infrastrukturinvestitionen auf lokaler Ebene festlegt; festzustellen, was in der Grauzone geschieht, wo über Baubewilligungen und Bauverbote entschieden wird; Standortentscheidungen zu analysieren und zu fragen, wer wo, wie und warum interveniert, etc. Es ist in diesem Zusammenhang im übrigen interessant, daß kommunale Raumentscheidungen häufig in spielerischer Form Eingang in den Geographie- bzw. GW-Unterricht gefunden haben, der tatsächliche Prozeß raumwirksamer politischer Entscheidungsfindung auf lokaler Ebene im Wechselspiel der Interventionen von „unten“ und von „oben“ bisher aber in der curricularen Zielen für die Schulgeographie nicht berücksichtigt wurde.

Die Abfolge des unterrichtlichen Verlaufes, der die oben genannten Zielsetzungen verfolgt, wäre etwa wie folgt anzusetzen: Aufzeigen der politisch-administrativen Institutionen auf nationaler und lokaler Ebene mit ihrem Kompetenzrahmen hinsichtlich raumwirksamer Entscheidungen; Vermittlung von Informationen, welche spezifischen Entscheidungen gefällt wurden bzw. werden; Aufdeckung von Gegensätzen, die zwischen nationalen und lokalen Interessen auftreten, und von sozialen Prozessen, die diesen Interessenkonflikten vorgelagert sind. Klärung der unterschiedlichen Auffassungen zwischen den politischen Entscheidungsebenen: Wo nehmen sie ihren Ausgang, welche Durchsetzungsenergien werden wirksam, etc.

Jürgen HASSE (1987) streicht die Vernachlässigung dieses Aspekts als einen der gravierendsten Mängel der Geographiedidaktik, der bis heute nicht behoben scheint, heraus. Insbesondere die im Geographie- (und Wirtschaftkunde-) Unterricht erkennbare weitgehende Abstraktion von faktischer gesellschaftlicher Machtverteilung, systemimmanenten Handlungsbeschränkungen sowie ökonomischen und machtpolitischen Abhängigkeiten und Zwängen führt zu einem harmonisierenden Menschen- und Weltbild, durch welches den Voraussetzungen materieller Reproduktionsprozesse nicht erklärend beizukommen ist.

9. Inhaltsvariationen zum Politikbegriff

Es sollte bisher klar geworden sein, daß es eines bestimmten Verständnisses dessen bedarf, was unter „politisch“ zu verstehen ist, wenn im Unterricht adäquate Zielsetzungen erreicht werden sollen, und deshalb ist auch zu klären, welche Begriffsinhalte von „Politik“ für die Fachdidaktik Relevanz besitzen:

- Der von der *empirisch-analytischen Theorie* beeinflusste Politikbegriff akzeptiert Macht- und Herrschaftsbeziehungen als immanenten Inhalt des Politischen; das heißt, daß Macht und Herrschaft legitime Instrumente zur Organisation und Entwicklung einer Gesellschaft darstellen. Das Ziel einer Analyse ist die Darstellung der Wirkungen, das heißt, des Funktionierens einer politischen Gemeinschaft.
- Der Politikbegriff, auf den sich die *kritische Theorie* bezieht, orientiert sich nicht nur an der theoretischen Analyse der politischen Wirklichkeit, sondern betrachtet den politischen Macht- bzw. Herrschaftsaspekt hinsichtlich seiner produktionsichernden Funktion, und zwar nicht nur rekurrierend auf innerstaatliche Gesellschaftsstrukturen, sondern auch global.
- Der *normative Politikbegriff* orientiert sich nicht unmittelbar auf Erkenntnisbereiche der politischen Wirklichkeit, sondern er setzt Normen – als Orientierungshilfe für politisches Handeln – voraus. Er richtet sich seinem Begriffsinhalt nach auf den möglichen Konsens von Handelnden im Rahmen eines tradierten Selbstverständnisses.

Ich meine, daß für die Fachdidaktik Geographie (und Wirtschaftskunde) insbesondere die ersten beiden Begriffsinhalte Hinweise für künftige Themenschwerpunkte enthalten. Richtungsweisend sind dabei folgende Annahmen (vgl. auch BOESLER 1983):

POLITISCHE BILDUNG IN DER SCHULGEOGRAPHIE

- Die räumliche Organisation der Gesellschaft heute und in Zukunft ist von politischen Entscheidungsprozessen in dominanter Weise mitbestimmt.
- Diese Prozesse interagieren mit jener sozialen Umwelt, in der sie stattfinden, und haben eine entsprechende strukturierende Wirksamkeit.
- Für die Fachdidaktik sind demnach Entscheidungsprozesse, ihre Auslöser und ihre Wirkung auf die Umwelt jene Schlüsselthemen von Politischer Geographie, die sich am einsichtigsten argumentieren lassen.

Die genannten Aspekte bilden nur den groben Rahmen für angemessene Fragestellungen im Bereich schulgeographischer Vermittlung. Sie verpflichten aber nicht zu einer kritischen Vorgangsweise. Dazu bedarf es einer spezifischen Interpretation:

Eine politisch bildende Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Didaktik kann sich nicht damit bescheiden, die Ergebnisse von Analysen des Umfangs und der Effizienz raumwirksamer Staatsmittel, zum Beispiel im Bereich der Infrastruktur, zum Thema des Unterrichts zu machen. Nicht allein die Frage nach dem „Funktionieren“ bestimmter raumwirksamer Prozesse interessiert, sondern die Abhängigkeit der Ursache-Wirkungsbeziehungen politischer Entscheidungsprozesse von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Wichtig für die geforderte Bewußtseinsorientierung ist dabei die Vermittlung der Einsicht, daß die Spaltung von Lebensbereichen, die durch die vorherrschende Produktionsweise praktisch herbeigeführt wird, politische Entscheidungen als gesellschaftliche Regulative notwendig macht.

10. Maßstabsebenen einer politisch bildenden Fachdidaktik Geographie (und Wirtschaftskunde)

Wo wird nun aber die Politische Geographie für die Fachdidaktik konkret. Diese Frage erfordert die Einführung unterschiedlicher Maßstabsebenen. Die räumliche Konkretisierung kann im Unterricht auf folgenden Ebenen erfolgen: der *lokalen* Ebene, der *regional-staatlichen* Ebene und der *international-globalen* Ebene.

Eine angemessene inhaltliche Richtung wurde von OSSENBRÜGGE bereits 1983 aufgezeigt, der für sein Konzept der Politischen Geographie als „räumliche Konfliktforschung“ strukturalistische Grundlegungen miteinschließt. Es geht dabei darum, daß durch die herrschende Produktionsweise Boden beansprucht wird, und zwar sowohl für die Bereiche der Produktion als auch der Reproduktion. Boden aber ist immobil, nicht beliebig vermehrbar und deshalb ein besonders sensibles Gut, das hoch konfliktrichtig ist, weil er in kapitalistischen Systemen – insbesondere in Städten, aber immer häufiger auch in ländlichen Räumen – als Ware gehandelt wird. Diese Konfliktrichtigkeit, die sich in machtvoll ausgetragenen Auseinandersetzungen unterschiedlicher Interessen widerspiegelt, sollte weit stärker als bisher zum Unterrichtsgegenstand werden, denn das Resultat jeder Auseinandersetzung sind manifest gewordene Benachteiligungen für die Unterlegenen, die als solche aufgezeigt werden sollen. HASSE (1987, S. 129) unterstreicht ebenfalls die fachdidaktisch bedeutsame Zielsetzung der „Bewußtmachung des Mangels (sei es der subjektiv erlebte oder der in der Gestalt des ‚unterworfenen Wis-

sens‘)“. Sie sollte ebenso Inhalt einer politisch bildenden Geographiedidaktik sein (dürfen) wie die kritisch emanzipatorische, auf Krisen und Konfliktüberwindung abzielende Perspektive.

Wie bereits oben angedeutet, eröffnen sich für eine Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Didaktik vielfältige Zugangsmöglichkeiten zu den Problembereichen der Politischen Geographie, wobei die nun aufgezeigten Thematisierungen in Anlehnung an OSSENBRÜGGE (1983 und 1984) dargelegt werden:

Die lokale Ebene ist jener Bereich, in welchem die direkten Betroffenheiten der Lernenden am konkretesten werden. Handlungsbeschränkungen, Standortkonflikte und Flächennutzungskonkurrenzen verdichten sich auf dieser Ebene vielfach zu gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, wobei die abnehmende Verfügbarkeit über die Ressource Raum ein zentrales Konfliktmerkmal darstellt. Das Interesse der GW-Didaktik sollte neben den auf dieser Maßstabebene unmittelbar konfliktgenerierenden Entwicklungen, wie Bebauungsprobleme, Sanierungskonzepte, Verkehrsentwicklungen, Wohnbaumisseren, industrielle Expansionsbestrebungen, Grünraumreduzierung oder Umweltbelastungen, auch dem Entscheidungsverhalten der dafür zuständigen unterschiedlichen politischen Akteure sowie den bestehenden Konfliktregelungsmechanismen gelten.

Dieser fachdidaktische Inhaltsbereich umfaßt daher im weitesten Sinne die Fragen der politischen Steuerung von Entwicklungsmaßnahmen in Städten und sonstigen Gemeinden, ihre Abhängigkeiten und Voraussetzungen. Die Bandbreite unterrichtlicher Schwerpunktsetzungen könnte sich von der Auseinandersetzung mit der individuellen Motivation politischen Handelns bis zu strukturell bestimmbareren Handlungsspielräumen der verschiedenen Entscheidungsebenen des politisch-administrativen Systems erstrecken. Die spezifischen Fragestellungen ließen sich im Sinne einer kritisch-pragmatischen Fachdidaktik, das heißt, einer Fachdidaktik, die sich zwar nicht über bestehende Rahmenbedingungen des Unterrichts hinwegsetzt, sich aber innerhalb der akzeptierten Normen von gesellschaftskritischen Bezügen leiten läßt, wie folgt artikulieren (vgl. VIELHABER 1989):

Welche Handlungs- bzw. Eingreifmöglichkeiten hat das Individuum zur Einflußnahme hinsichtlich jener Entscheidungsprozesse im bestehenden politischen System, die persönliche Alltags- und Lebenswelten negativ verändern; wo, wie und warum bilden sich subjektive räumliche Interessen aus und wie sind die Chancen ihrer Verwirklichung? Wo finden sich Nahtstellen, an welchen subjektive räumliche Interessen von politischen bzw. gesellschaftlichen überlagert werden, und wie wird Macht eingesetzt, um zur Lösung einer daraus resultierenden Konfliktsituation nach der einen oder nach der anderen Richtung zu kommen?

11. Die Defizite der Lernzielorientierung im Rahmen eines politisch bildenden GW-Unterrichts – ein Beispiel

Der lernzielorientierte Unterricht behandelt Fragestellungen wie die eben diskutierten weitgehend an Beispielen standardisierter menschlicher Verhaltensmuster, die in variab-

POLITISCHE BILDUNG IN DER SCHULGEOGRAPHIE

le räumliche Zusammenhänge eingesetzt werden und sich am menschlichen Streben nach einem optimalen Standortnutzen orientieren.

Dadurch kann die Entwicklung spezifischer Problem- und Konfliktfälle mit einer vereinfachenden „Wenn – dann“-Komponente erklärt werden, ohne die Wirksamkeit politischer Handlungen bzw. Entscheidungen überhaupt in den Blick zu bekommen. Nehmen wir als Unterrichtsbeispiel den Prozeß der Suburbanisierung. Das entsprechende Lernziel könnte dabei wie folgt lauten: „Der Schüler soll begreifen, daß durch das städtische Milieu Deprivationen verursacht werden können, die zu Wohnstandortverlagerungen in das Umland führen können.“ Eine entsprechende Operationalisierung könnte folgende Leistung verlangen: „Der Schüler soll (auf der Basis persönlicher Erfahrungen, mit Hilfe eines Lerntextes, auf Grund von Bildmaterial etc.) vier, fünf, sechs (oder auch mehr) negative Faktoren nennen können, die Ursachen einer Wohnstandortverlagerung von der Stadt in das Umland sein könnten.“

Die Sache scheint damit klar zu sein: Wenn bestimmte negative Faktoren auftreten, dann kommt es zu einer Wanderungsentscheidung. Das kann richtig sein oder auch nicht. Der streng behavioristische Ansatz suggeriert Eindeutigkeit auch dann, wenn das Ziel possibilistisch formuliert ist (es kann etwas passieren), weil die alternativen Möglichkeiten im Unterricht kaum eine entsprechende Behandlung erfahren. Das zentrale Problem ergibt sich in unserem Beispiel aber bereits auf der Grobzielebene. Warum? Die Formulierung gibt an, daß das städtische Milieu Deprivationen verursacht. Das städtische Milieu an sich ist aber kein Verursacher. Es ist das Produkt menschlicher Handlungen und Entscheidungen, die unter bestimmten Voraussetzungen getroffen wurden und werden. Diese Voraussetzungen können natürlich durch politische Aspekte mitbestimmt sein: Wenn ein Deprivationsmerkmal mangelndes Grün ist, besagt das nichts anderes, als daß die Bebauungsdichte zu hoch ist; wenn ein Deprivationsmerkmal mangelnder Parkraum ist, besagt das nichts anderes, als daß notwendige Maßnahmen noch nicht ergriffen wurden (Schaffung von Parkraum durch politische Entscheidungen; Einbahnregelungen, Parkgaragen etc.); wenn ein Deprivationsmerkmal der hohe Lärmpegel ist, besagt das nichts anderes, als daß bei den Verursachern des Lärms bisher nicht entsprechend interveniert wurde, etc.

Die Beispiele könnten fortgeführt werden. Die Problemsituation bliebe bestehen: Deprivationen, die durch räumliche Attribute verursacht werden, sind teils durch materielle, teils durch politische Ursachen bedingt und daher veränderbar. Diese entscheidende Botschaft dringt aber im lernzielorientierten Unterricht nicht zu den Adressaten durch. In unserem Beispiel bliebe auch unberücksichtigt, daß Deprivationen sehr selektiv wahrgenommen werden und daher jede Art der Verabsolutierung im Sinne eines Ursache-Wirkungszusammenhangs widersprüchlich bleiben muß.

Damit können wir zwei grundlegende Defizite der Lernzielorientierung anhand des angeführten Beispiels festlegen:

1. Die Komplexität und Variabilität menschlicher Verhaltensdispositionen bleibt im Lernprozeß unberücksichtigt.
2. Die Ursachen der Deprivationen und die Möglichkeiten ihrer Veränderung bleiben ausgegrenzt.

Wenn wir Deprivationen als Grundlage für Konflikte ansehen, wird in unserem Beispiel die Stadt-Umland-Wanderung zur individuellen Konfliktlösung, trägt aber gleichzeitig zur Erhöhung eines kollektiven Konfliktpotentials bei (Zersiedelung des Stadtumlandes, Kapitalabfluß aus der Stadt bei gleichzeitiger Inanspruchnahme städtischer Dienstleistungen und Einrichtungen). Diese Dialektik schafft auch massive Probleme für die kommunalpolitische Ebene und erzwingt Entscheidungen von einschneidender raumwirksamer Bedeutung, um die Stadt als Lebensraum und Wohnstandort attraktiv zu erhalten.

Ich meine, daß die Politische Geographie, verstanden als *Konfliktgeographie*, der Fachdidaktik befruchtende Impulse geben kann, um gerade solche Themen wie zum Beispiel das oben gezeigte, das massiv politisch ist, verstärkt in den Unterricht einzubringen. Dieser didaktische Bezug auf den Konfliktansatz fordert ein kritisches Herangehen an die Themenstellung, um jene Nahtstellen sozialräumlicher Probleme erkennbar zu machen, an welchen strukturelle Rahmenbedingungen die Subjektivität potentieller Handlungsmöglichkeiten überlagern (vgl. die Unterrichtsbeispiele bei DOBLER 1991).

Nachdrücklich soll noch darauf hingewiesen werden, daß sich schulgeographisch relevante Themenstellungen insbesondere auch durch das gesellschaftliche Interesse an Ursachen und Auswirkungen globaler räumlicher Konflikte ergeben, wobei machtspezifische Interessenlagen eine dominierende Rolle spielen. Ein Blick in die Lernzielkataloge macht dies sehr deutlich. Neben Ressourcenverknappung, geostrategischen oder ethnisch unterlegten Regionalismuskonflikten und Einflußzonen weltwirtschaftlicher Spannungsfelder sollten im Themenkatalog allerdings noch Inhalte wie Friedens- und Kriegsursachenforschung sowie raumwirksame Technologien und Multinationalisierung aufscheinen, um dem Lernenden zumindest andeutungsweise begreiflich zu machen, wo die Krisen und Konfliktpotentiale von morgen liegen bzw. zu erwarten sind (vgl. die Ausführungen in Kapitel 2).

12. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann man feststellen, daß sich mit der Politischen Geographie – insbesondere in ihrer kritischen Ausprägung als „räumliche Konfliktforschung“ – einer Schulgeographie, die einer handlungs- und bewußtseinsorientierten Didaktik verpflichtet ist, eine potentielle Bezugswissenschaft anbietet. Ihr hohes politisches Bildungspotential konstituiert die Politische Geographie für die Fachdidaktik als unverzichtbare Bezugsdisziplin. Dabei ist aber klarzustellen, daß sich der Maßstab des Politischen in geographischen Arbeiten immer erst an den Inhalten erweist und da hat sich in den letzten Jahren doch einiges getan. Vor allem muß auf die Pluralität der Inhalte hingewiesen werden, die sich vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Umbrüche manifestiert und darauf hinweist, daß die Dimension des Politischen praktisch keine Grenzen kennt.

So deutete OSSENBRÜGGE bereits 1993 an, wie breit Politische Geographie zu denken sei, als er den Rahmen einer alternativen Geopolitik mittels der folgenden Themen: „Lösungsansätze der internationalen sozialen und ökologischen Frage“, „parteiliche Beiträge zum Nord-Süd-Konflikt“, „Szenarien globaler Kooperation zwischen Regionen

POLITISCHE BILDUNG IN DER SCHULGEOGRAPHIE

mit unterschiedlichen natürlichen Eigenschaften“, „kulturelle Traditionen und ökonomische Potentiale“, absteckte und darauf hinwies, daß es bei dieser Perspektive vor allem auf die Beschreibung „wünschbarer Zustände“ und auf die Benennung jener sozialen Indikatoren ankomme, die Entwicklungspfade behindern (OSSENBRÜGGE 1993, S. 255).

Zur weiteren Unterstützung der Behauptung der zunehmenden Breite der Themen, die im Rahmen Politischer Geographie angeboten werden, soll abschließend eine Auswahl jüngster Beiträge dienen, die 1998 in der Zeitschrift „Political Geography“, der international führenden wissenschaftlichen Fachzeitschrift zur Politischen Geographie, veröffentlicht wurden und die einer Fachdidaktik Geographie (und Wirtschaftskunde) neue inhaltliche Perspektiven erschließen könnten: „People in conflict in place: The case of Northern Ireland“; „Space for religion: The Belfast case study“; „Mobility, racism and geopolitics“; „The political geography of European minorities“; „Reworking democracy: contemporary immigration and community politics“; „The politics of accommodation, social change and conflict resolution in Northern Ireland“; „Spaces of dependence, spaces of engagement and the politics of scale, or: looking for local politics.“

Literatur

ADORNO, T. u.a. (1972): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt: Luchterhand (= Sammlung Luchterhand 72). – ANTE, U. (1985): Zur Grundlegung des Gegenstandsreiches der Politischen Geographie. Über das „Politische“ in der Geographie. Stuttgart: Steiner (= Erdkundliches Wissen 75). – ARCHER, J. C. und F. M. SHELLEY (1985): Theory and Methodology in Political Geography. In: PACIONE, M. (Hrsg.): Progress in Political Geography. London: Croom-Helm, S. 11–40. – BOESLER, K. A. (1983): Politische Geographie. Stuttgart: Teubner. – BOESLER, K. A. (1991): Politische Geographie. In: Österreich in Geschichte und Literatur mit Geographie 35, S. 49–68. – Bundesministerium für Unterricht und Kunst (1978): Erlaß „Politische Bildung in den Schulen“. Zl. 33.464/6-19a/1978. Wien. – BUSTEED, D. (Hrsg.) (1984): Developments in Political Geography. London: Academic Press. – DENINGER, D. (1993): Spurensuche im Rahmen des Finkenbergr-Projektes. In: GW-Unterricht 50, S. 57–61. – DENINGER, D. (1999): Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie- und Wirtschaftskundendidaktik. In: VIELHABER, Ch. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Wien: Institut für Geographie, S. 107–184 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15). – DENINGER, D. und R. SCHUH (1998): Eine Geografie für Mädchen und Frauen. In: GOETZ, K., HEINTEL, M. und R. KANA (Hrsg.): Geografie, Wirtschaftskunde und andere Ungeheimheiten. Festschrift für Christian Vielhaber. Wien: WUV-Universitätsverlag, S. 12–42. – DIEM-WILLE, G. (1987): Erfahrungsorientierte Lernformen. In: DIEM-WILLE, G. und R. WIMMER (Hrsg.): Soziales, erfahrungsorientiertes Lernen. Wien: Österreichischer Bundesverlag, S. 49–118 (= Materialien und Texte zur Politischen Bildung 3). – DOBLER, K. (1991): Kritische Politische Bildung im GW-Unterricht. Ziele, Prinzipien und Inhalte anhand unterrichtspraktischer Beispiele. Diplomarbeit am Institut für Geographie der Universität Wien. – ELLWEIN, T. (1985): Politische Bildung zwischen Scylla und Charybdis. In: Gegenwartskunde 34 (4), S. 393–401. – FASSMANN, H. und R. MÜNZ (1991): Politische Bildung im Schulunterricht. In: GW-Unterricht 44, S. 61–65. – GAGEL, W. (1983): Einführung in die Didaktik des Politischen Unterrichts. Opladen: Leske (= Uni-Taschenbücher 123). – GAGEL, W. (1986): Politische Didaktik. Selbstaufgabe oder Neubesinnung. In: Gegenwartskunde 35 (3), S. 289–295. – GIESECKE, H. (1973): Bildungsreform und Emanzipation. Ideologiekritische Skizzen. München: Juventa. – GLASSNER, M. I. (1993): Politi-

cal Geography. New York: Wiley. – GOETZ, K., HEINTEL, M. und R. KANA (Hrsg.) (1998): Geografie, Wirtschaftskunde und andere Ungereimtheiten. Festschrift für Christian Vielhaber. Wien: WUV-Universitätsverlag. – HABERMAS, J. (1970): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt am Main: Suhrkamp. – HEINTEL, M. und H. PICHLER (1994): Projekt Spurensuche – Wahrnehmung und Analyse: Von der „Unbedarftheit“ zu einem „Kritischen Blick“; Spurensuche als Geographisches Betätigungsfeld. In: *GW-Unterricht* 53, S. 28–37. – HARD, G. (1986): Der Raum als Spur. Reflexionen zu den neuen Lehrplänen für „Geographie und Wirtschaftskunde“ (5. bis 8. Schulstufe) in Österreich. In: HUSA, K., VIELHABER, Ch. und H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Geographie. Festschrift Ernest Troger zum 60. Geburtstag, Band 2. Wien: Hirt, S. 63–82. – HARD, G. (1995): Spuren und Spurenleser. Osnabrück: Rasch. – HILLIGEN, W. (1985): Zur Didaktik des Politischen Unterrichts. Opladen: Leske und Budrich (UTB Große Reihe). – HASSE, J. (1987): Geographiedidaktik zwischen Zeitgeistkonformismus und kritischer Analyse: In: BRAUN, K., JUNG, H. und G. STOELV (Hrsg.): Jahrbuch für Kritische Erziehungswissenschaft 1. Marburg: Verlag Arbeiterbewegung und Gesellschaftswissenschaft, S. 116–133. – JOHNSTON, R. J. (1980): On the Nature of Explanation in Human Geography. In: *Transactions of the Institute of British Geographers*, N.S. 5, S. 402–412. – KLIOT, N. und S. WATERMAN (Hrsg.) (1991): *The Political Geography of Conflict and Peace*. London: Belhaven Press. – MUIR, R. und R. PADDISON (1981): *Politics, Geography and Behaviour*. London/New York: Methuen. – MUIR, R. (1997): *Political Geography. A New Introduction*. London: Macmillan Press. – OSSENBRÜGGE, J. (1983): Politische Geographie als räumliche Konfliktforschung. Hamburg: Institut für Geographie (= Hamburger Geographische Studien 40). – OSSENBRÜGGE, J. (1984): Zwischen Lokalpolitik, Regionalismus und Internationalen Konflikten: Neuentwicklungen in der Anglo-Amerikanischen Politischen Geographie. In: *Geographische Zeitschrift* 72 (1), S. 22–33. – OSSENBRÜGGE, J. (1985): Concepts of Space in Modern Approaches in Human Geography. System Analysis – Phenomenology – Western Marxism. In: BAHRENBERG, G. und J. DEITERS (Hrsg.): *Zur Methodologie und Methodik der Regionalforschung*. Osnabrück, S. 1–18 (= Osnabrücker Studien zur Geographie 5). – OSSENBRÜGGE, J. (1993): Kritik der Geopolitik und Alternativen. In: *Geographische Zeitschrift* 81 (4), S. 253–255. – PACIONE, M. (Hrsg.): *Progress in Political Geography*. London: Croom-Helm. – RICHTER, D. (1996): Zur Diskussion: Das bildungspolitische Positionspapier des Schulgeographenverbandes. In: *Praxis Geographie* 26 (11), S. 45f. – SCHMIEDERER, R. (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt. – SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. (1989): Politische Bildung im Gespräch. 12 Fragen an W.-D. Schmidt-Wulffen. Interview: Christian Vielhaber. In: VIELHABER, Ch. (Hrsg.): *Politische Bildung im Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Unterricht*. Beiträge zu einem unbewältigten Problem der Schulgeographie. Wien: Institut für Geographie, S. 9–22 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 3). – SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. (1999): Im Käfig des Stoffkanons: Schlüsselprobleme und Schlüsselqualifikationen als Türöffner? In: SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. und W. SCHRAMKE (Hrsg.): *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht*. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. Gotha/Stuttgart: Klett-Perthes, S. 26–66 (Perthes Pädagogische Reihe, Sonderband). – SCHÖRKEN, R. (Hrsg.) (1974): *Curriculum Politik*. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis. Opladen: Leske. – SCHRAMKE, W. (1999): Erdkunde als politische Bildung heute: Orientierungshilfe bei der Suche nach der „Moral des eigenen Lebens“. In: SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. und W. SCHRAMKE (Hrsg.): *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht*. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. Gotha/Stuttgart: Klett-Perthes, S. 67–96 (Perthes Pädagogische Reihe, Sonderband). – SCHRAND, H. (1994): Geographieunterricht in einer unübersichtlichen Welt – eine neue Herausforderung. In: *GW-Unterricht* 53, S. 1–10. – SITTE, W. (1990): Die Entwicklung des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde (GW) in Österreich seit den sechziger Jahren. In: POPP, E. und H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): *Schulgeographie in Mitteleuropa*. Die Entwicklung des Unterrichtsfaches Geographie in den letzten zwei Jahrzehnten. Wien: Österreichischer Bundesverlag, S. 76–105 (= Beiträge zur Lehrerfortbildung 33). – TAYLOR, P. (1982): *Political Geography Research Agendas for the Nineteen Eighties*. In: *Political Geography Quarterly* 1 (1), S. 1–17. –

POLITISCHE BILDUNG IN DER SCHULGEOGRAPHIE

VIELHABER, Ch. (Hrsg.) (1989): Politische Bildung im Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Unterricht. Beiträge zu einem unbewältigten Problem der Schulgeographie. Wien: Institut für Geographie (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 3). – VIELHABER, Ch. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im Geographieunterricht. In: VIELHABER, Ch. (Hrsg.): Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Wien: Institut für Geographie, S. 9–26 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15). – VIELHABER, Ch. und H. WOHLSCHLÄGL (1986): Ziellose Orientierung? Ein Bericht zum Stand der Fachdidaktik des Schulfaches Geographie und Wirtschaftskunde. In: HUSA, K., VIELHABER, Ch. und H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Geographie. Festschrift Ernest Troger zum 60. Geburtstag, Band 2. Wien: Hirt, S. 129–158. – WEICHHART, P. (1998): Überlegungen zum neuen Lehrplan – Eine Replik auf die kritischen Anmerkungen von O. Klappacher. In: GW-Unterricht 70, S. 28–33. – WIMMER, R. (1987): Soziales Lernen und Politische Bildung. In: DIEM-WILLE, G. und R. WIMMER (Hrsg.): Soziales, erfahrungsorientiertes Lernen. Wien: Österreichischer Bundesverlag, S. 3–47 (= Materialien und Texte zur Politischen Bildung 3). – WOLF, A. (Hrsg.) (1998): Der lange Anfang. 20 Jahre Politische Bildung in den Schulen. Wien: Sonderzahl Verlag.

Manuskript abgeschlossen: 1998

Christian Vielhaber

Anhang: Übersicht 2: Der Grundsatzlerlaß zur Politischen Bildung als Unterrichtsprinzip

POLITISCHE BILDUNG IN DEN SCHULEN

I.

Grundsätzliches

Die österreichische Schule kann die umfassende Aufgabe, wie sie ihr im § 2 des Schulorganisationsgesetzes gestellt ist, nur erfüllen, wenn sie die Politische Bildung der Schuljugend entsprechend berücksichtigt. Politische Bildung ist eine Voraussetzung sowohl für die persönliche Entfaltung des einzelnen wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen. Sie ist in einer Zeit, die durch zunehmende Kompliziertheit in allen Lebensbereichen gekennzeichnet ist, ein aktiver Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft und zur Verwirklichung der Demokratie. Wesentliche Anliegen der Politischen Bildung sind 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.

Politische Bildung ist einem Demokratieverständnis verpflichtet, das in der Anerkennung legitimer Herrschaft und Autorität keinen Widerspruch zur postulierten Identität von Regierenden und Regierten sieht.

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

Politische Bildung in den Schulen wird davon auszugehen haben, daß die politische Sphäre im Zeichen von Wertvorstellungen steht. Friede, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit sind Grundwerte, auf denen jede menschliche Gesamtordnung und somit jedes politische Handeln beruhen muß. Dabei muß aber bewußt bleiben, daß diese Grundwerte oft in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen und daß auch bei gleichen ideellen Ausgangsvorstellungen verschiedene Auffassungen über die Verwirklichung dieser Ideen in einer bestimmten Situation bestehen können.

Politische Bildung vollzieht sich – auf der Grundlage der obengenannten Wertvorstellungen – in drei Bereichen, die einander wechselseitig bedingen:

1. *Politische Bildung ist Vermittlung von Wissen und Kenntnissen:*

Der Schüler soll einen Einblick in die Ordnungen und die verschiedenen Ausformungen des politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebens gewinnen. Er soll Sachinformationen über die historischen und gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen dieser Ordnungen erhalten und die in ihnen wirkenden Kräfte und Interessen erkennen.

2. *Politische Bildung ist Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten:*

Der Schüler soll die Fähigkeit zum Erkennen von politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Zusammenhängen und zu kritischem Urteil gewinnen. Die Einsicht in die einzelnen Faktoren gesellschaftspolitischer Entscheidungsfindung (die Träger von gesellschaftlicher, insbesondere von politischer Verantwortung, ihre Ziel- und Wertvorstellungen, ihre Interessen; die Entscheidungs- und Handlungsabläufe; die Machtverteilung) soll die Grundlage zu

einer eigenen Meinungsbildung sein, um die persönliche Aufgabe bei der Gestaltung unserer Gesellschaft wahrnehmen zu können.

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

Politische Bildung will die Bereitschaft des Schülers wecken und fördern, politische Vorgänge aktiv mitzugestalten. Der Schüler soll bereit sein, Entscheidungen, die er nach eigenständigen Wertauffassungen getroffen hat – gegebenenfalls auch unter Belastung und unter Hintersetzung persönlicher Interessen – in politisch verantwortungsbewußtes Handeln umzusetzen.

Der Auftrag zu Politischer Bildung wendet sich an alle Lehrer und bedeutet, daß Politische Bildung als *Unterrichtsprinzip* im Rahmen der durch Schulart, Schulstufe und Unterrichtsgegenstand gegebenen Möglichkeiten im Sinne der in Teil II angegebenen Zielvorstellungen wirksam wird. Dabei sind die Chancen, die sich durch den fachlichen Auftrag des Lehrers ergeben, ebenso zu nützen wie jene, die sich von der pädagogischen Funktion her anbieten. Ein planvolles Zusammenwirken aller Lehrer ist anzustreben.

II.

Nähere Umschreibung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung

Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung strebt im Rahmen der Lehrplaninhalte folgende Ziele an:

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

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

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

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

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

4. Politische Bildung soll das Verständnis des Schülers für die Aufgaben der Umfassenden Landesverteidigung im Dienste der Erhaltung der demokratischen Freiheiten, der Verfassungs- und Rechtsordnung, der Unabhängigkeit und territorialen Unversehrtheit unserer Republik wecken.

Auf den defensiven Charakter unserer Landesverteidigung und auf Fragen der zivilen Schutzvorkehrungen und wirtschaftlichen Vorsorgemaßnahmen soll dabei besonders eingegangen werden.

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

III.

Grundlegende Hinweise für die Gestaltung des Unterrichts

Für das Unterrichtsprinzip Politische Bildung ist die Vorstellung maßgebend, daß Lernen auf Erfahrung und Einsicht beruht und Erkennen und Wissen in Beziehung zu einer möglichen Aktivität stehen. Daher wird die Vermittlung von Lerninhalten durch eine Förderung des Erlebens demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen zu ergänzen sein. In diesem Sinne sollen die Schüler die Möglichkeiten zu selbständiger, verantwortungsbewußter Tätigkeit, wie sie unter anderem im Rahmen des Schulunterrichtsgesetzes vorgesehen sind, nützen.

Ein wesentlicher Anknüpfungspunkt für die Politische Bildung liegt in den sozialen Erfahrungen der Schüler. Daher werden Lernprozesse vor allem beim Erfahrungsbereich des Schülers anzusetzen haben.

Erzieherischer Grundsatz muß es sein, daß bei Stellungnahmen und Wertungen stets auch abweichende Meinungen aufgezeigt werden im Hinblick darauf, daß in der Demokratie auch verschiedene Wertvorstellungen und Meinungen nebeneinander bestehen können, sofern sie den für unsere Gesellschaft gültigen Grundwerten verpflichtet sind bzw. diese nicht verletzen. Gegensätzliche Interessen sollen offen dargestellt und unterschiedliche Auffassungen im Dialog ausgetragen werden, zumal das Gespräch eine wichtige Voraussetzung dafür ist, einen Konsens zu finden oder einen Kompromiß zu erzielen. Diese Art der Unterrichtsführung und des Erziehens stellt hohe Ansprüche an das fachliche und pädagogische Können und an die Einsatzfreude des Lehrers sowie an seine Fähigkeit, auf den Schüler in partnerschaftlicher Weise einzugehen. Der Lehrer wird Politische Bildung (gerade angesichts der oft starken Bindungen zwischen Lehrer und Schüler) keinesfalls zum Anlaß einer Werbung für seine persönlichen Ansichten und politischen Auffassungen machen. Erfordert es die Situation, daß der Lehrer seine persönlichen Ansichten darlegt, so wird er streng darauf zu achten haben, daß durch seine Stellungnahme abweichende Meinungen nicht diskreditiert werden und daß die Schüler eine kritisch-abwägende Distanz zu dieser persönlichen Stellungnahme des Lehrers aufrecht erhalten können.

Die Beachtung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung bedeutet somit eine anspruchsvolle Herausforderung an alle Fähigkeiten des Lehrers, sie stellt aber ebenso an den Schüler hohe Ansprüche. Vom Schüler muß verlangt werden, daß er an der Sicherung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung im Rahmen jener Möglichkeiten mitwirkt, die vor allem das Schulunterrichtsgesetz eröffnet.

Erfolgreich wird die Politische Bildung an den Schulen besonders dann sein, wenn auch die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern (in Schulgemeinschaftsausschüssen, bei Elternabenden, in Elternvereinen) von beiden Seiten genützt werden; dies gilt gerade im Hinblick auf die Hauptverantwortung der Eltern für die gesamte Erziehung.

Das Zusammenwirken von Lehrern, Schülern und Eltern wird die besten Voraussetzungen dafür schaffen, daß die österreichische Schule ihren Beitrag zur Mitgestaltung der politischen Kultur unseres Landes leisten kann.

Quelle: Erlaß „Politische Bildung in den Schulen“. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Zl. 33.464/6-19a/1978, April 1978.