

Methodisch-didaktisches

Politische Bildung in der HTL

Tanzer, Gerhard: Politische Bildung in der HTL. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Politische Handlungsspielräume. Informationen zur Politischen Bildung, Heft 34, 2011, S. 44-49

<http://www.politischebildung.com/>

Gerhard Tanzer

Politische Bildung in der HTL

Aktuelle Entwicklungen nebst einem Rückblick und Seitenblicken

Bildungsstandards, Kompetenzmodelle, Zentralmatura, Aufgabenarchitektur, Fächerzusammenlegung – man verliert leicht den Überblick über Innovationen im Schulbereich, auch wenn oft behauptet wird, dass sich gar nichts ändere. Vorliegender Beitrag setzt sich zum Ziel, die Änderungen im Fachbereich Politische Bildung für die HTL in ihrer längerfristigen Entwicklung und ihren Zusammenhängen darzulegen.

Drei Neuerungen im Lehrplan

Die Politische Bildung steht mit der neuen Lehrplangeneration, die in diesem Sommer die Begutachtungsphase durchlaufen hat, vor mehreren Neuerungen: Sie wird erstens zu einem eigenständigen Bereich in der neuen Fächerkombination „Geografie, Geschichte und Politische Bildung“ mit Volkswirtschaftslehre als viertem Bereich, zweitens baut der Lehrplan erstmals auf Kompetenzen auf und drittens wird der Großteil des Unterrichtsstoffes schon im zweiten Jahrgang vermittelt.

Die neue Struktur

Altes Prinzip Fächerkombination

Die Zusammenführung von Geschichte und Geografie ist nicht so neu, wie es manche sehen, sondern kann auf eine lange Tradition zurückblicken. Bereits der erste schulübergreifende „Normallehrplan für die höheren Gewerbeschulen“ von 1877 sah diese Fächerkombination vor, der insgesamt 12 von etwa 151 Unterrichtsstunden gewidmet werden sollten.

Reformen nach 1945

Nach dem Zweiten Weltkrieg reduzierte sich die Stundenzahl auf acht, allerdings wurden Staatsbürgerkunde und Volkswirtschaftslehre, die in den ersten Lehrplänen am Rande des vierten und letzten Jahrgangs Platz gefunden hatten, mit je einer Stunde ausgegliedert, ehe sie mit einem Wirtschafts- und Rechtsfach 1973 bzw. 1987 kombiniert wurden.

Mit der Reform 1962 trennten sich schließlich Geografie und Geschichte (BGBl. 242/1962) – beide erhielten „Anhängsel“: die Wirtschaftskunde bzw. Sozialkunde. Während es in Deutschland zu Beginn der 1970er-Jahre groß angelegte Versuche gab, diese Fächer wieder zusammenzuführen (siehe vor allem die umstrittenen Hessischen Rahmenrichtlinien 1972), um etwas von den vielen neuen Inhalten der boomenden Gesellschaftswissenschaften aufzunehmen, und in der AHS 1971 immerhin für die Abschlussklassen die einstündige „verbindliche Arbeitsgemeinschaft Geschichte und Sozialkunde – Geographie und Wirtschaftskunde“ mit einem durchaus innovativen Lehrplan und ebensolcher Kompetenzbeschreibung etabliert wurde, begnügte man sich im HTL-Lehrplan von 1973 mit einer dürftigen und gleichzeitig ein weites Feld eröffnenden Zeile, was die sozialkundlichen Inhalte betraf: „Der Mensch, die Familie, der Staat“ (BGBl. 489/1973).

Leitfachcharakter der Geschichte

Der Leitfachcharakter der Geschichte änderte sich auch nicht, als sie 1997 in „Politische Bildung“ umbenannt wurde. Bemerkenswert an diesem Schattendasein ist, dass in den Konzepten die Bedeutung der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer sehr stark betont wurde. So ist in den „Didaktischen Grundsätzen“ im Lehrplan von 1973 zu lesen, dass der

Sozialkunde im vierten Jahrgang „besonderes Gewicht zu verleihen“ sei, und zum Lehrplan 1997 heißt es in den vom BMKK 1999 herausgegebenen „Didaktischen Empfehlungen für die allgemeinbildenden Fächer“ die politische Bildung betreffend: „Dabei ist in der Regel eine integrierte und womöglich handlungsorientierte Vorgangsweise gegenüber einer isolierten Behandlung politischer Aspekte zu bevorzugen.“ (S. 19)

Fokus Weiterbildung	In der Praxis allerdings, sieht man die Lehrplaninhalte und die Schulbücher an, wurde dem wohl nicht Rechnung getragen, sodass der „Anhängselcharakter“ bestehen blieb. Meines Erachtens spielt hier die Fokussierung der Ausbildung der LehrerInnen auf die Geschichte die Hauptrolle. ¹ Das verhinderte natürlich nicht, dass vielerorts kritische politische Bildung stattfand, wenn etwa, wie in manchen HTL üblich, die Staatsbürgerkunde von GeschichtslehrerInnen unterrichtet wurde. Man sollte auch erwähnen, dass es zahlreiche Seminare für GeschichtslehrerInnen zu politischen Inhalten gab und dass schließlich auch durch den bereits seit 1984 bestehenden Hochschullehrgang Politische Bildung, den auch BHS-LehrerInnen fleißig besuchten, einer zeitgemäßen politischen Bildung stärkeres Gewicht verliehen wurde.
Gleiches Gewicht für alle Teilbereiche	Neu im nunmehrigen Fächerverbund ist deshalb der Versuch, allen Teilbereichen gleiches Gewicht zu verschaffen. Die Eigenfachlichkeit der beteiligten Gegenstände soll dabei nicht beschnitten werden, da sie jeweils eigene Erkenntnisweisen mit je eigenen kognitiven Strukturen und Erklärungszusammenhängen aufweisen ² – für Geschichte wird häufig „Zeit“ genannt, für Geografie „Raum“, für Politische Bildung wurden verschiedentlich „Macht“ bzw. „Entscheidung und Gestaltung“ ³ als Zentralbegriff vorgeschlagen und für Wirtschaft „Knappheit“. Eine gewisse „Paarbildung“ wird wohl weiterhin bestehen bleiben, was man mit dem prinzipiellen und tradierten Naheverhältnis von Geschichte und politischer Bildung argumentieren kann.
Vorteile der Fächerkombination	Der Vorteil der Fächerkombination ergibt sich aus der besseren Möglichkeit, Redundanzen zu reduzieren, Synergieeffekte zu erzielen wie auch fächerübergreifende Projekte durchzuführen. Mit diesen Argumenten befürwortet Wolfgang Sander, Professor für Didaktik der Politischen Bildung, eine Kombination aus den genannten vier Fächern. Er bezeichnet ihr Verhältnis zueinander im Anschluss an Dirk Lange als „korrelative Zusammenarbeit“. So soll es Bereiche geben, die deutlich die jeweilige fachspezifische Perspektive zum Ausdruck bringen, sowie Lernbereiche, die interdisziplinär gestaltet werden. ⁴ Der Vorschlag, die letzteren Bereiche als Projektunterricht durchzuführen, könnte sich als eine zukunftssträchtige Idee erweisen, wenn sich die Schule stärker als bisher vom Korsett des Wochenstundenplans verabschiedet. Ob die von Sander anvisierte Richtung hin zu den <i>social studies</i> , wie sie in den USA praktiziert werden ⁵ , der Königsweg ist, sollte gerade auch unter GeschichtsdidaktikerInnen debattiert werden.
Projektunterricht	
Fächerverbund verhindert Bedeutungslosigkeit des Faches	Ein nicht unwesentlicher Nebeneffekt des Fächerverbunds sei hier noch vermerkt: Er verhindert, dass Politische Bildung oder Geschichte oder Geografie zu einem „randständigen Kleinstfach“ ⁶ wird, das es angesichts der generellen Tendenz in den Lehrplänen der HTL zweifellos geworden wäre. Dabei soll nicht verschwiegen werden, dass der genuine Geschichtsunterricht wieder einmal reduziert wird! So wohlfeil es ist, das geringe Stundenausmaß zu bejammern, stellt sich hier doch die Frage, ob der Erwerb domänenspezifischer Kompetenzen, so wie er vorgesehen ist, ausreichend stattfinden kann, zumal dieser zeitintensiver Methoden bedarf. Zu überlegen wäre eine Angleichung der höchst unterschiedlichen Stundenausmaße für Geografie und Geschichte in den einzelnen Zweigen der berufsbildenden Schulen unter Berücksichtigung der Frage, ob die berufsbezogenen Aspekte, die ursprünglich für diese großen Differenzen mitverantwortlich waren, in der Praxis noch immer eine so entscheidende Rolle spielen, dass sie diese Unterschiede rechtfertigen. ⁷

Das neue Kompetenzmodell

Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen

Das Bemühen europäischer Staaten um verstärkte Zusammenarbeit und Erhöhung der Transparenz im Bildungsbereich führte im Sektor der beruflichen Bildung zum „Kopenhagen-Prozess“, vergleichbar dem Bologna-Prozess auf Hochschulebene, die beide in einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) mündeten. Darauf abgestimmt wurde ein nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) entwickelt, der auch das berufsbildende Schulwesen erfasste und, wie in vielen anderen Ländern, als Anstoß zu Reformen genutzt wurde. Die NQR verfolgen nicht nur das Ziel, die Zuordnung nationaler Qualifikationsniveaus zu den Niveaus des EQR zu erleichtern, sondern sollen auch Standards für Lernergebnisse festlegen. In Österreich begannen im Sommer 2006 Arbeitsgruppen diesen NQR zu entwickeln, doch schon 2004 waren die berufsbildenden Schulen in die Entwicklung von Bildungsstandards eingestiegen. Aktuell sind 63 Arbeitsgruppen damit beschäftigt oder haben ihr Vorhaben bereits abgeschlossen.⁸ Die Bildungsstandards für Geografie, Volkswirtschaft, Geschichte, Politische Bildung entwickelte eine Arbeitsgemeinschaft aus sechs LehrerInnen, in anfangs wechselnder Zusammensetzung, von November 2009 bis Juni 2011. Sie wurde von einer Arbeitsgruppe abgelöst, die das ausgearbeitete Kompetenzmodell der HTL als Kernbereich mit kleineren Modifikationen als schulartenübergreifenden Bildungsstandard der BHS übernahm, zu dem je nach fachspezifischer Ausrichtung erweiterte Kompetenzen hinzugefügt werden sollen.

Arbeit mit Kompetenzmodellen

So wie die Fächerkombination ist auch die Arbeit mit Kompetenzmodellen für die Politische Bildung nicht gänzlich neu. Den Beispielen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich ist gemeinsam, dass politische Bildung „junge Menschen in die Lage versetzen [soll], Politik reflektiert beurteilen zu können, politisch handlungsfähig zu werden sowie über die für beides erforderlichen methodischen Kompetenzen zu verfügen“⁹. Kompetenzen gehen insofern weit über die ursprüngliche „Staatsbürgerkunde“ hinaus.

Kompetenzstrukturmodell Politische Bildung

Seit 2007/08 liegt ein von einer ministeriellen Arbeitsgruppe erarbeitetes „Kompetenzstrukturmodell Politische Bildung“ vor, das schon im darauffolgenden Schuljahr Eingang in den Lehrplan der Unterstufen „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ fand.¹⁰ Die Kompetenzen im Bereich Politische Bildung für die HTL bauen auf diesen Vorgaben auf, mussten sie allerdings in das für alle BHS-Bildungsstandards verbindliche Kompetenzmodell integrieren. Dieses beruht auf Anderson/Krathwohl¹¹, die die Bloom'sche Taxonomie aus den 1950er-Jahren weiterentwickelten. Bloom definierte bereits die Lernziele als beobachtbares Schülerverhalten und legte für den kognitiven Bereich sechs Stufen fest, die er vorwiegend mit Handlungsverben explizierte. In Österreich erlangte diese curriculare Strategie meines Wissens zunächst keine Bedeutung. Auch die „Lehrzielbanken“, die im berufsbildenden Schulwesen ab 1971 bis in die 1990er-Jahre mit großem Aufwand angelegt wurden und sich ausdrücklich auf Bloom beriefen, blieben weitgehend folgenlos – zumindest in den allgemeinbildenden Fächern. Sie gingen jeweils von obersten Zielen aus und strukturierten den Lehrstoff bis in kleinste Verästelungen. Die neue Standardentwicklung hat sich von dieser Sackgasse entfernt, bleibt auf einer viel allgemeineren Ebene und lässt damit größere Spielräume zu; sie folgt damit einem Weg, der sich eigentlich schon mit der kritischen Beschäftigung mit den Taxonomien in den 1970er-Jahren abzeichnete.

Nun größere Spielräume möglich

Kompetenzmodell für BHS

Wie sieht nun das Kompetenzmodell für den berufsbildenden Unterricht konkret aus? Die jeweiligen Kompetenzen werden durch eine Handlungs- und Inhaltsdimension bestimmt. Der Inhaltsbereich „beschreibt, worauf sich die Kompetenz richtet, wie unterschiedliche Fachbereiche, Wissensbereiche oder Themen“¹².

Inhaltsdimension

Die Inhaltsachse stellte für die Arbeitsgruppe eine besondere Herausforderung dar, da es dazu bisher kaum Vorschläge gab. Diese Inhalte konkretisieren einzelne Bereiche der politi-

Handlungsdimension schen und historischen Bildung im Sinne eines allgemeinen, konzeptuellen Deutungswissens, das zum Verständnis politischer und historischer Strukturen und Vorgänge befähigen soll. Die Handlungsdimension beschreibt die „zu erbringende kognitive Leistung“. Sie ist in fünf Stufen unterteilt (Wiedergeben – Verstehen – Anwenden – Analysieren – Entwickeln)¹³, was für die Bildungsstandard-Arbeitsgruppe die Schwierigkeit mit sich brachte, diese den bereits eingeführten historischen bzw. politischen Kompetenzen zuzuordnen.

Ein weiteres Kompetenzmodell Erschwerend kommt hinzu, dass sich für die Reife- und Diplomprüfung die Anwendung eines weiteren „Kompetenzmodells“ abzeichnet: die weitgehende Übernahme der drei „Anforderungsbereiche“, wie sie schon vor langer Zeit von der deutschen Kultusministerkonferenz entwickelt wurden und den EPA (einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur), fachspezifisch modifiziert, zugrunde liegen. Sie sind bereits in die für die AHS verbindlichen „Richtlinien für die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ eingeflossen und finden sich auch in einer „Handreichung der LehrerInnen-Fortbildung“ für die HAK¹⁴; es ist wohl zu erwarten, dass sie auch für die HTL Gültigkeit erlangen.

Das Problem ist allerdings kleiner, als es scheint, da sich zwischen den drei Anforderungsstufen und den fünf Ebenen der Handlungskompetenz im BHS-Modell über die ihnen zugeordneten handlungsorientierten Verben leicht Entsprechungen finden lassen, ohne dass man freilich letzte Sicherheit erlangen wird, zumal diese Stufen weder des einen noch des anderen Modells sehr trennscharf sind (wie auch in den EPA angemerkt wird).

Deskriptoren An den Schnittpunkten der Inhalts- und Handlungsdimension werden Deskriptoren formuliert; sie „erfassen erwünschte Leistungen der SchülerInnen in unterschiedlichen Inhaltsbereichen bezogen auf die Performanz“¹⁵.

EIN BEISPIEL AUS DEM KOMPETENZMODELL					
Inhaltsdimension	Handlungsdimension				
	A (Wiedergeben)	B (Verstehen)	C (Anwenden)	D (Analysieren)	E (Entwickeln)
Politische Systeme und Recht: Menschenrechte					X
...					
Deskriptor:					
Durch die Kenntnis der Entwicklung und Durchsetzung von Menschenrechten bin ich befähigt, für die Menschenrechte einzutreten.					
Dieser Deskriptor erfasst einen Teil der politischen Handlungskompetenz, indem er auf die Befähigung zu politischem Handeln abzielt.					

„Muster“-Beispiele Ein wesentlicher Teil ist eine Sammlung von „Muster“-Beispielen, die alle Deskriptoren abdecken soll. Diese Beispiele illustrieren die Deskriptoren und werden evaluiert. Sie lassen abschätzen, wie Standards umgesetzt werden können und sollen auch alle LehrerInnen zur Erstellung eigener standardgemäßer Beispiele einladen.

Regelstandards Die Bildungsstandards verstehen sich als Regelstandards, sollen also von einem Großteil der SchülerInnen nachhaltig erreicht werden.

EIN BEISPIEL ZUR POLITISCHEN HANDLUNGSKOMPETENZ

1. Suchen Sie sich zu zweit auf der entsprechenden Internetseite von amnesty international (AI) Fälle von Menschen in Gefahr bzw. eines Menschen, der Opfer einer Menschenrechtsverletzung ist.
2. Wählen Sie einen Fall, den Sie per schriftlichem Appell bzw. in Briefform (auch fremdsprachig) unterstützen wollen. Sie wollen sich für eine faire, auf den Menschenrechten basierende Behandlung dieses Menschen einsetzen und schreiben an die EntscheidungsträgerInnen, die in diesem entsprechenden Fall tätig werden sollen. Sie orientieren sich an den Textvorlagen auf den entsprechenden Internetseiten von AI, sollen jedoch einen engagierten, individuellen Text verfassen.
(Ausarbeitung Karin Gugl)

Im Lehrplan scheinen die Kompetenzen als „Bildungs- und Lehraufgabe“ auf. Seine Erstellung erwies sich als große Herausforderung für die Arbeitsgruppe. Vor allem war es alles andere als einfach, die Themen so aufeinander abzustimmen, dass optimale Synergieeffekte möglich sind.

- Noch einige offene Fragen** Es soll nicht verschwiegen werden, dass viele Probleme noch offen sind – so scheint es nicht leicht zu gelingen, dass die SchülerInnen die höheren Kompetenzbereiche umsetzen, und wenig entwickelt ist m.E. die Fachdiagnostik. So wäre zu klären, wie sich die drei Anforderungsbereiche bei einer Gesamtnote zueinander verhalten – umstritten ist, ob man von einer Stufung ausgehen kann, kann doch der Komplexitätsgrad auf allen drei Ebenen höchst unterschiedlich sein. Immerhin mehren sich die Veröffentlichungen zu konkreten Beurteilungsvorschlägen.

Politische Bildung im 2. Jahrgang

- Politische Bildung früher als bisher** In den bisherigen Lehrplänen wurde die Politische Bildung bzw. Staatsbürgerkunde als krönender Abschluss des Bildungsganges gesehen und kam daher in den letzten Klassen vor. Die Vorziehung des Wahlalters auf 16 Jahre ließ es geboten erscheinen, systematische politische Bildung auch in der HTL wesentlich früher beginnen zu lassen; das waren für die Arbeitsgruppe vom Ministerium gesetzte Rahmenbedingungen, die auch ihren Sinn erfüllen – fraglich ist, mit welchem Erfolg. Ein zu starker Optimismus scheint nicht angebracht, wenn man sich von diversen Umfragen beeindrucken lässt, die regelmäßig ergeben, dass das politische Interesse mit zunehmendem Alter steigt.
- Schule kann nicht alles leisten** Man sollte jedenfalls nicht aus den Augen verlieren, dass die Schule keineswegs die einzige Sozialisationsinstanz für politisches Bewusstsein ist und sicher auch kein Allheilmittel gegen „Politikverdrossenheit“ oder antidemokratische Einstellungen. Eine „Feuerwehrfunktion“, wie sie vor allem in den Medien nach nicht genehmen Wahlergebnissen zu hören ist, würde politische Bildung sicher überfordern. Wenn es gelingt, die SchülerInnen zu einem differenzierten Urteil auf der Grundlage von Wissen zu befähigen, dass sie sich zu einer politisch handlungsfähigen und im besten Fall auch handlungsbereiten Persönlichkeit entwickeln, dass sie am Diskurs über politisch-gesellschaftliche Zielvorstellungen teilnehmen können, dann ist schon viel erreicht. Freilich werden sich die LehrerInnen dazu mitunter, dem Kompetenzmodell entsprechend, neue methodische Zugänge überlegen müssen.

- 1 Hier ist ein Wandel im Gange – vgl. Krammer, Reinhard: Weder politisch noch gebildet? Geschichte und Politische Bildung in der Oberstufe der AHS, in: Hellmuth, Thomas (Hrsg.): Das ‚selbstreflexive Ich‘. Innsbruck 2009, S. 97–113, hier S. 98 und 110f.
- 2 Die Anmerkung von Sander, dass die Festlegung auf innerfachliche Kompetenzmodelle vielleicht zu schnell erfolgt sei, mag ihre Berechtigung haben (Sander, Wolfgang: Wie standardisier-

bar ist Bildung? Chancen und Probleme von Bildungsstandards in Deutschland, in: Buschkühle, Carl-Peter u.a. (Hrsg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden 2009, S. 11–34); allerdings war ein gemeinsames Kompetenzmodell aus den genannten Gründen nicht intendiert und wäre auch schlicht eine Überforderung der Arbeitsgruppe gewesen.

- 3 So Sander, Wolfgang: Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 3/2009, S. 293–307, hier S. 300f.
- 4 Sander, Wolfgang: Soziale Studien 2.0? Politische Bildung im Fächerverbund, in: kursiv. Journal für politische Bildung 1/10, S. 14–25, hier S. 21.
- 5 Siehe die Homepage des „National Council for the Social Studies“: <http://www.socialstudies.org/about> (21.10.2011)
- 6 Sander, Soziale Studien, S. 25
- 7 Administrativ ist hier von Nachteil, dass es im BMUKK für das berufsbildende Schulwesen kein die Arten übergreifendes Referat für allgemeinbildende Fächer gibt, wie es zumindest in den 1950er-Jahren noch existierte (vgl. Zentralblatt der technischen und gewerblichen Lehranstalten, 8. Jg. Nr. 5–6/1956, S. 1).
- 8 Siehe <http://bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/de/projektstruktur.html> → Fachbereiche (1.9.2011)
- 9 Sander, Kompetenzen, S. 300f.
- 10 Forum Politische Bildung (Hrsg.): Kompetenzorientierte Politische Bildung (= Informationen zur Politischen Bildung 29). Innsbruck–Bozen–Wien 2008; sowie Ammerer, H./Krammer, R./Windischbauer, E. (Hrsg.): Politische Bildung konkret. Beispiele für kompetenzorientierten Unterricht. Wien 2009.
- 11 Anderson, L.W./Krathwohl, D.R.: A taxonomy of learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives. New York 2001
- 12 Projekthandbuch „Bildungsstandards in der Berufsbildung“, Stand September 2011, S. 20, online unter http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Handbuch_BIST_September2011.pdf (19.11.2011)
- 13 Näher ausgeführt anhand von Handlungsverben im Projekthandbuch S. 21ff.
- 14 Beide Broschüren kann man auf der Homepage von Christoph Kühberger unter „Projekte“ downloaden: <http://www.christophkuehberger.com/>. Vgl. dazu Kühberger, Christoph: Aufgabenarchitektur für den kompetenzorientierten Geschichtsunterricht, in: Historische Sozialkunde 1/2011, S. 3–13.
- 15 Projekthandbuch, S. 23

STREITKULTUR UND KONFLIKTMANAGEMENT

Der neue HTL-Lehrplan für Politische Bildung, die in Fächerkombination vom 2. bis zum 4. Jahrgang unterrichtet wird, setzt in allen Schulstufen die Beschäftigung mit Konfliktarten, Streitkultur und Konfliktmanagement an. Das Umgehen mit Konflikten als wesentliches Element des Politischen und auch der politischen Bildung soll von Schülerinnen und Schülern erkannt und als unverzichtbar für demokratische Prozesse im Unterricht geübt werden. Denn politische Handlungsfähigkeit setzt auch Konfliktfähigkeit voraus.

Unterschiedliche Interessen bestimmen eine pluralistische, demokratische Gesellschaft. Schülerinnen und Schüler sollen in Politischer Bildung befähigt werden, ihre Interessen zu erkennen, zu artikulieren und für diese einzustehen. Sie sollen grundlegende Kenntnisse über die Arten von Konflikten und Ablaufprozesse haben. Das Durchschauen unterschiedlicher Konfliktarten ist eine wichtige Analysefähigkeit. Ziel ist die Konfliktaustragung mit friedlichen Mitteln und das Erarbeiten einer gemeinsamen Lösung. Das Austragen mit geeigneten Mitteln, der gemäßigte Umgang mit Kontroversen, Verzicht auf Gewalt, aber auch der Mut, für Grundwerte der Demokratie einzutreten, aufzuzeigen, wenn Unrecht geschieht, müssen durch handlungsorientierte Unterrichtsmethoden geübt werden, die Schüler und Schülerinnen müssen in ihren Teilhaberechten gestärkt werden.

Wesentlich ist, Wissen über Konfliktanalysen zu vermitteln, aufzuzeigen, dass kontroversielle Standpunkte in einer pluralistischen Gesellschaft, wie die Demokratie sie darstellt, unbedingt notwendig sind, und zu vermitteln, dass die Überbetonung von Harmonie und Anpasstheit eine Gefahr darstellt.

All das sind Themen, die im Unterricht bis jetzt eher negativ konnotiert waren – Streitkultur hatte bisher im österreichischen Schulwesen kaum Platz. In Deutschland hat Konfliktfähigkeit bei Jugendlichen als zentrale Kompetenz eines Demokratiebewusstseins aber offensichtlich auch keinen hohen Stellenwert. Eine Studie aus Sachsen-Anhalt aus dem Jahr 2000, bei der 1.400 Jugendliche befragt wurden, ergab, dass die Hälfte der Befragten meinte, „dass Auseinandersetzungen dem Allgemeinwohl schaden. Der Sinn von Konflikten als einziger Weg, ganz unterschiedliche Bedürfnisse geltend zu machen, wird offensichtlich überlagert von Konfliktscheu und der Annahme, es gäbe von selbst und irgendwo auffindbar das sog. ‚Gemeinwohl‘.“¹

Es gehört allerdings auch zur Streitkultur, sich in andere Perspektiven einfühlen zu können und Andersartiges zu akzeptieren. Im handlungsorientierten Unterricht sollte es immer wieder Möglichkeiten geben, Konfliktfälle zu üben, dabei sollen das Trainieren einer ergebnis- und sachorientierten Sprache und das Aushandeln von Lösungen im Vordergrund stehen. Methodenvielfalt im Unterricht ermöglicht es erst, Konfliktmanagement zu trainieren. Rollenspiele, Pro-Contra-Diskussionen, Podiumsdiskussionen, Planspiele, all diese Aktionen sind mit eingehender Nachbereitung dafür geeignete Unterrichtsmethoden.

Der neue Gegenstand im HTL-Lehrplan SOPK (Sozial- und Personalkompetenz), der auch das Thema „Konflikte und Umgehen damit“ und die Peer-Mediation, die an vielen HTL bereits angeboten wird, beinhaltet, sind gute Grundlagen, um Konfliktfähigkeit als Kompetenz der politischen Bildung zu etablieren.

Irene Ecker

¹ Reinhardt, Sibylle: Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen. Berlin 2005, S. 44