

Wer die Geschichte kennt, der kann auch die Gegenwart besser verstehen!

Wider die Versuche einer Demolierung des Geschichte-Unterrichtes und einer »Abschaffung der Geschichte«

Von Josef Stargl

Chorologischer, historischer, politischer, rechtsstaatlicher und wettbewerbsdemokratischer Analphabetismus sind auch unter Maturanten weit verbreitet. Wo liegen die Ursachen für diesen unerfreulichen Zustand? Welche möglichen Lösungen gibt es? Über welches Wissen sollen die Maturanten verfügen können? Welche Ziele lassen sich daraus für den Unterricht in Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung ableiten?

Jahrzehntelange Unterrichtspraxis läßt mich erkennen, daß organisatorische Reformkaskaden zwar ständig eine Verbesserung des Unterrichtes versprechen, aber in der Schulrealität leider das Gegenteil der Fall ist. Das Fachwissen der neuen Lehrer wurde immer geringer. Die Anforderungen in den Lehrplänen wurden immer mehr gesenkt. Die Inhalte in den Lehrbüchern wurden immer mehr durch Bilder ersetzt. Die Lehrer verstehen sich immer mehr als Ideologen, deren vornehmste Aufgabe es ist, die Geschichte für politische/parapolitische/tagespolitische Zwecke zu instrumentalisieren.

Ein wesentlicher Teil der Probleme des Geschichte-Unterrichtes wurde durch die Bildungspolitik der Konstruktivisten in allen regierungsverantwortlichen Parteien verursacht (Konstruktivismus in diesem Sinn ist nach F. A. von Hayek die Vorstellung, daß Entwicklung und Ordnung das Ergebnis eines Entwurfs, einer bewußten Konstruktion sind). Eine Interventionsspirale folgte der anderen und schuf neue Probleme, die man wieder durch neue Interventionskaskaden zu lösen versucht(e). Die Bildungspolitiker und ihre Experten haben jedoch niemals die Verantwortung für die Folgen der von ihnen vorgeschlagenen und umgesetzten Neuerungen übernommen.

Ein Vorschlag: Die Geschichte-Lehrer in

den Schulen könnten auch als gut ausgebildete, selbständig denkende und eigenverantwortlich arbeitende Führungspersönlichkeiten betrachtet werden, die in einem innerbetrieblichen Wettbewerb und in Konkurrenz mit anderen Schulen innerhalb von Rahmenlehrplänen die Schwerpunkte auswählen. Der Wettbewerb kontrolliert und steuert. Er ist auch ein Entdeckungsverfahren! Die Konstruktivisten haben die Probleme nicht gelöst, sondern geschaffen. Der Trend geht nun in die Richtung, daß die Fachlehrerteams in den Schulen für alle Fachkollegen mit Mehrheitsentscheidungen festlegen sollen, welche Themen diese in ihrem Unterricht umsetzen sollen. Das »Elend des Konstruktivismus« hat sich in die Schulen verlagert. Jeder kleine kollektivistisch denkende Ideologezweig maßt sich an, für seine Kollegen denken zu müssen. Autonome organisierte Verantwortungslosigkeit breitet sich aus.

Die folgenden Überlegungen können als Impulse für selbstbewußte, freie und selbständig ihre Unterrichtsinhalte auswählende Lehrerpersönlichkeiten verstanden werden. Ich befürworte mehr Freiheit, mehr Eigenverantwortung und mehr Wettbewerb im Rahmen von »Offenen Ordnungen«. Nichts liegt mir ferner, als anderen Lehrern zu sagen, was sie konkret auswählen und tun sollen. Die Ergebnisse des Geschichte-Unterrichtes sind nicht mit Lernzielen planbar. Die jeweiligen Schüler sind keine Objekte, sondern Subjekte. Jeder einzelne Lehrer kann mit seinen Schülern versuchen, die Unterrichtsqualität mit permanenter Knochenarbeit (!) zu verbessern.

Historische (Persönlichkeits-)Bildung

Bildung verlangt ein Menschenbild. Es gibt keine historische Bildung ohne Wertorientie-

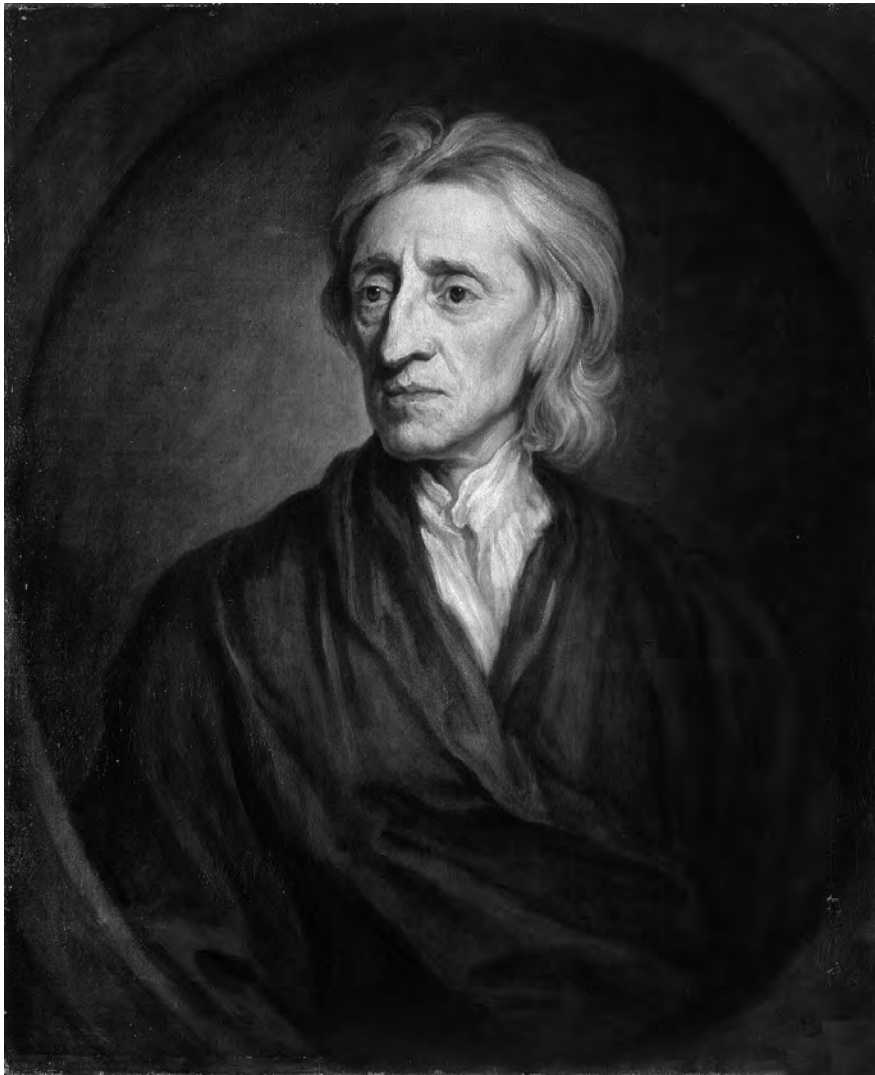
rung. Wir stehen auf den Fundamenten der europäischen Kulturtradition. Es ist einem Geschichte-Lehrer erlaubt, ein engagierter Europäer zu sein und für die Errungenschaften der europäischen Kulturtradition im Vergleich mit anderen Kulturen einzutreten, sich zu positionieren und im Dialog mit sachlichen Argumenten auf die (unerwünschten) Folgen der verschiedenen Kulturtraditionen hinzuweisen.

Wertrelativismus ist keine Lösung. Die Jugendlichen haben ein Recht auf Orientierung. Die Euro-Atlantiker bieten sie an. Alle, die in Europa leben, sollen den Rechtsstaat, die Grund- und Freiheitsrechte, die Gewaltenteilung sowie die repräsentative Demokratie schätzen lernen und auch wissen, wie die Entwicklung zum »europäischen Weg« verlaufen ist. Das ist ein Beitrag zur Integration.

Mythos oder Logos?

Nicht nur Politiker, sondern auch zahlreiche Geschichte-Lehrer erzählen Mythen in ihrem Unterricht. Sie ignorieren, daß es in der abendländischen Tradition eine Wertschätzung der Wissenschaft (auch als Basis der technischen Zivilisation) gibt.

Die Abdankung der Schule als Wissensunternehmen und deren Entwicklung zu einem »Kompetenzunternehmen« fördert die Lockerung der traditionellen Bindung der Inhalte des Geschichte-Unterrichtes an die Erkenntnisse der Fachwissenschaft(en). Persönlichkeitsbildung kann aber nicht ohne Wissenschaft, ohne ein adäquates Orientierungs- und Strukturierungswissen, gelingen. Die Jugendlichen können ohne Fachbegriffe weder Fragen stellen noch Hypothesen formulieren. Wer kein Hintergrundwissen hat, dem nützen auch die Antworten im Internet



Lernziel Kenntnis euro-atlantischer Rechtskultur: John Locke, Autor unter anderem der »Epistola de Tolerantia« (1689) und der »Two Treatises of Government« (1689/1690). Portrait von Sir Godfrey Kneller (1646–1723), 1697.

wenig. Das Fachwissen läßt sich nicht durch »Schlüsselqualifikationen« (?) oder durch »Kompetenzen« (?) ersetzen.

Die Schule ist eine sprachliche Veranstaltung. Sprachfähigkeit ist eine Voraussetzung für die Persönlichkeitsbildung. Wenn wir die Schule wieder mehr als ein Wissensunternehmen betrachten, dann können wir auch die Vorteile eines dialogorientierten Unterrichtes erkennen, der nicht nur Widerspruch, Kritik, Argumente und Erörterung, sondern auch neue (spontane) Fragen, unerwartete Antworten und intensive persönliche Begegnungen als Basis für die Persönlichkeitsbildung ermöglicht.

Der Geschichte-Lehrer mit der Taschenlampe

Die Schulrealität zeigt, daß immer mehr vermeintliche Experten außerhalb und innerhalb der Schulen auftreten und den einzelnen Lehrern die konkrete Auswahl von Fragen und Inhalten für den Geschichte-Unterricht festlegen wollen. Die Folge sind Planungs-

ruinen. Tagungsmanie und Konferenztis bewirken Dokumente, die abgelegt werden. Das nennt man eine Fehlleitung von Ressourcen.

In der täglichen Unterrichtsarbeit verwenden die »aufrecht gehenden« Lehrer dann die ihrem Wissen, ihren Überzeugungen, Neigungen und Talenten entsprechenden eigenen »Taschenlampen«, um die Vergangenheit auszuleuchten und auszuwählen. Es lebe die Vielfalt innerhalb der Rahmenlehrpläne!

Zentrale und lokale Normierungen fördern Konformisten und »Schafe«. Wie sollen Uniformierte und Bevormundete einen selbständigen Jugendlichen fördern?

Kritik am Oberstufenlehrplan Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung

Die meisten Geschichte-Lehrer sind mit der Aufteilung der Zeitabschnitte für die einzelnen Oberstufenklassen nicht einverstanden. In der 5. Klasse steht nur eine (1) Wochen-

stunde (circa 25 bis 30 Unterrichtsstunden pro Unterrichtsjahr, inklusive Vertiefungs- und Prüfungszeiten) für die Zeit von der griechisch-römischen Antike (Steinzeit und Hochkulturen wurden eliminiert!) bis zum Ende des Mittelalters zur Verfügung. Eine intensive Auseinandersetzung mit der griechischen und römischen Antike sowie mit der jüdischen und christlichen Kulturtradition Europas ist in dieser Zeit nicht möglich. Die Jugendlichen können keine Bildung über die Fundamente Europas erwerben. Das Christentum wird im Oberstufenlehrplan nicht einmal explizit erwähnt. Die christliche Tradition Europas wird verschwiegen. Kann Europa ohne Christentum verstanden werden? Kann ein Geschichte-Unterricht ohne eine Auseinandersetzung mit den geistigen und ethischen Grundlagen Europas gelingen? Eine europäische Bildung verlangt auch eine engagierte Reflexion über die Fundamente und über die Besonderheiten des europäischen Weges.

Die Folge des Oberstufenlehrplanes für die 5. Klasse ist, daß die meisten Lehrer die Spätantike und das Mittelalter aus Zeitgründen ausblenden beziehungsweise nur sehr cursorisch behandeln, um in der 6. Klasse möglichst schnell mit der Neuzeit beginnen zu können. Schließlich reicht der Stoff der 6. Klasse vom Beginn der Neuzeit bis 1918. Und das soll in circa fünfzig bis sechzig Unterrichtsstunden (samt Vertiefung und Prüfungen) geschafft werden. Ohne »Mut zur Lücke« wird das nicht gelingen. Lücken sind die besten Voraussetzungen für einen historischen und somit auch für einen politischen Alphabetismus. Vom Rechtsstaat haben die meisten AHS-Maturanten keine Ahnung.

Auffallend ist die »Überbetonung« des

Der Oberstufenlehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung

Lehrstoff (in Klammer werden beispielhafte Konkretisierungen angeführt)

5. und 6. Klasse:

Von der griechisch-römischen Antike bis zum Ende des Mittelalters

- politische Organisation, gesellschaftliche Entwicklung, Wirtschaft und Kultur des mediterranen Raumes (Polis; res publica; gesellschaftliche Strukturen; Imperium Romanum)
- Wechselwirkungen von Religion, Kultur, Staat und Politik in europäischen und außer-europäischen Machtzentren (Hellenismus, Romanisierung; Fortleben antiker Kulturleistungen; universale Mächte; geistiges Leben, antike Philosophie)
- Expansion und Migration und deren sozio-kulturelle Auswirkungen (griechische und römische Expansionen; Barbarei; Völkerwanderungen; Zerfall des Römischen Reiches)
- die Entwicklung des Rechts im Spannungsfeld von Herrschaft und Zusammenleben (Formen und Modelle der politischen Beteiligung – Gegenüberstellung mit gegenwärtigen Demokratie-Modellen; Ständegesellschaft; Frauen und Männer im jeweiligen System; Verwaltungsentwicklung, Entwicklung der Territorialstaaten)

Vom Beginn der Neuzeit bis zum Ersten Weltkrieg

- die sozioökonomischen und geistig-kulturellen Umbrüche in der frühen Neuzeit (Feudalkrise; konfessionelles Zeitalter, Humanismus und Renaissance; Entdeckungen)
- die soziale, politische und wirtschaftliche Dynamik in neuzeitlichen Staaten und Bündnis-Systemen (Hausmachtpolitik; habsburgische Reformpolitik; napoleonisches Hegemonialsystem; Der Wiener Kongress und das System der Restauration; Bündnisse bis 1918)
- Herrschafts- und Staatsformen und ihre Auswirkungen (Absolutismus; englischer Parlamentarismus; zentralistischer Nationalstaat)
- kolonialistische und imperialistische Expansionen mit ihren Nachwirkungen (Frühkolonialismus; Merkantilismus; Kolonialismus; Imperialismus)
- die Ideen der Aufklärung, Menschenrechte und Bürgerliche Revolution sowie deren Beitrag für die Entwicklung des modernen Verfassungsstaates mit seinen Partizipationsformen (Französische Revolution; Grund-

- und Menschenrechte; Bürgerliche Revolution von 1848; Verfassungsentwicklung)
- gestaltende Kräfte des 19. Jahrhunderts in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik und ihre Folgen bis 1918 (Nationalismus; Liberalismus; Konservatismus, Sozialismus; industrielle Revolution; Frauenemanzipationsbewegungen; Ursachen und Folgen des Ersten Weltkrieges)
- Instrumentalisierungen von Kultur und Ideologie in Politik und Gesellschaft (Geschichtsbilder und -mythen; historische Legitimationen)

7. und 8. Klasse:

Wesentliche Transformationsprozesse im 20. und 21. Jahrhundert und grundlegenden Strukturen der Politik

7. Klasse:

- kollektive Friedenssicherungspolitik nach 1918 und ihr Scheitern; Ursachen und Verlauf des Zweiten Weltkrieges (Friedensverträge; Völkerbund; soziale und ökonomische Rahmenbedingungen)
- demokratische, autoritäre und totalitäre Staatensysteme und ihre Ideologien (Systemvergleiche; Kommunismus, Faschismus, Nationalsozialismus; Radikalisierung des politischen Lebens in Österreich 1918–1938)
- nationalsozialistisches System und Holocaust (Entwicklung; Österreich im Dritten Reich; Widerstands- und Freiheitsbewegungen)
- das bipolare Weltsystem 1945–1990, sein Zusammenbruch und die Transformation des europäischen Systems (Folgen des Zweiten Weltkrieges, z. B. Vertreibungen; Ost-West-Konflikt; Bündnisysteme und internationale Organisationen; neuer Imperialismus; Zerfall der Sowjetunion; Entwicklung neuer Demokratien)
- soziale, ökologische, politische, wirtschaftliche und kulturelle Ungleichheiten und die Entwicklung von nachhaltigen Lösungsstrategien (Befreiungs- und Unabhängigkeitsbewegungen als Reaktion auf Kolonialismus und Imperialismus; Nord-Süd-Konflikt; Entwicklungshilfepolitik; das österreichische

Sozial- und Wirtschaftssystem im internationalen Vergleich)

- die Entwicklung der unterschiedlichen Wirtschaftssysteme, Integrations- und Zerfallsprozesse (Zerfall der Habsburgermonarchie; Krisen der Zwischenkriegszeit; Wirtschaftssysteme nach 1945)
- emanzipatorische, soziale Bewegungen und Gegenströmungen nach 1945 (Frauen-, Jugend- und Studentenbewegungen; Demokratisierungswellen; Friedens- und Anti-Atom-Bewegung; Neokonservatismus, Neoliberalismus)
- politisches Alltagsverständnis – die verschiedenen Dimensionen und Ebenen von Politik, Formen und Grundwerte der Demokratie und der Menschenrechte, Motivationen und Möglichkeiten politischer Beteiligungs-, Entscheidungs- und Konfliktlösungsprozesse

8. Klasse:

- Österreich als Teil der europäischen und globalen Entwicklung im 20. und 21. Jahrhundert (Großmacht-, Kleinstaatorientierung nach 1918; Geschichte seit 1945; politische und wirtschaftliche Integration; internationale Politik)
- das politische und rechtliche System Österreichs und der Europäischen Union sowie politische Systeme im internationalen Vergleich (Grundzüge von Verfassung, politischem System, Verwaltung und Rechtssprechung; Sozialpartnerschaft; Umfassende Landesverteidigung; Europäischen Union; Europarat; Demokratie-Modelle)
- europäische Integrationsbestrebungen und Globalisierungsprozesse – Chancen und Konfliktpotenziale (Demokratiegewinn, Demokratieverlust; globale Akteure; Regionalisierung)
- Rolle der Medien zwischen Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft (Medienpolitik, Medienstrukturen; Neue Medien; Cyberdemokratie)
- Akteure der internationalen Politik, zentrale Konfliktfelder und neue Formen von Sicherheitskonzepten und -strukturen (Vereinte Nationen, Militär- und Wirtschaftsbindnisse; Weltwirtschaftsorganisationen; OSZE; aktuelle Konflikte; Formen nationaler und internationaler Friedens- und Sicherheitspolitik)

20. Jahrhunderts in der 7. und 8. Klasse. Offensichtlich waren die Lehrplanmacher davon überzeugt, daß die Geschichte des 20. Jahrhunderts ohne eine ausreichende Kenntnis der Entwicklungen bis zum 20. Jahrhundert verstanden werden kann.

Der Oberstufenlehrplan fördert mit sei-

ner »Themenblockorientierung« einen »chronologischen Alphabetismus« und die »Elimination des Denkens in Entwicklungszusammenhängen«.

Entscheidend für den Unterricht ist nicht nur, welche Themen und Begriffe im Oberstufenlehrplan genannt werden, sondern die

konkrete Schwerpunktsetzung der verschiedenen Lehrer-Typen, ihr jeweiliges Fachwissen und ihre Fähigkeit, die Jugendlichen mit konkreten Fragestellungen und Hypothesen zu begeistern.

Es ist wichtig, daß die Geschichte-Lehrer den Schülern Herausforderungen für Eigen-

Lernziel Kenntnis euro-atlantischer Rechtskultur: »The Federalist«, eine Serie von 85 Abhandlungen über Verfassung und Regierung, verfaßt von Alexander Hamilton, James Madison und John Jay, erschienen in verschiedenen New Yorker Zeitungen. James Madison, »No. X: The Union as a Safeguard Against Domestic Faction and Insurrection« (Fortsetzung der gleichnamigen No. IX), New York Packet, 22. November 1787, Anfang.

leistungen bieten und sie dann auch fair beurteilen. Die Schüler müssen wissen, was die Lehrer von ihnen erwarten. Sie haben ein Recht auf konstruktive Beurteilungsgespräche, in deren Rahmen auf ihre Stärken und Schwächen sowie auf mögliche »Befähigungsmaßnahmen« hingewiesen wird. Das Fachwissen kann nicht von den konkreten pädagogischen Situationen und von den pädagogischen Aktivitäten getrennt werden. Erst in einer Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens und des Ernstgenommenwerdens kann die Qualität des Geschichts-Unterrichtes verbessert werden.

Kritik am Grundsatzterlaß für Politische Bildung

Der Grundsatzterlaß für Politische Bildung stammt aus dem Jahre 1978. Er gilt auch für das Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung.

Professor Heinrich Schneider hat bereits 1980 im *Österreichischen Jahrbuch für Politik* das Politik- und Demokratieverständnis des Grundsatzterlasses für Politische Bildung kritisiert und dankenswerterweise darauf hingewiesen, daß dieser bis heute gültige (!) Erlaß »in einzelnen Teilen nicht im Einklang mit fundamentalen Prinzipien der Verfassung« ist. Das interessiert offensichtlich niemanden in der Realverfassung dieses Landes, in dem nicht jeder weiß, daß die Realverfassung nicht mit der Verfassung übereinstimmt. Das Freiheits- und Rechtsbewußtsein der meisten Österreicher ist unterentwickelt. Die Aufklärung endete vor Wien. Gewaltenteilung ist ein Fremdwort. Wettbewerbsdemokratie ist unerwünscht.

Im Grundsatzterlaß für Politische Bildung fehlt ein explizites Bekenntnis zur repräsentativen Demokratie und zur Rechtsstaatlichkeit. »Der Gedanke der Demokratie wird inhaltlich an der freien Bestellung, Kontrolle und



*Abbruchbarkeit der Herrschafts- und Autoritätsträger festgemacht.*¹ Legitimiert dieser Erlaß die Befürwortung eines imperativen Mandats, die Abbruchbarkeit gewählter Repräsentanten oder die Gewaltenkonzentration?

Politische Bildung für die Parlamentsdirektion

In Informationen der Parlamentsdirektion über *Das österreichische Parlament* wird auf die große Bedeutung der Jakobiner für die Entwicklung des Verfassungsstaates und des

modernen Parlamentarismus hingewiesen.² Ist das politischer Analfabetismus oder der weltanschaulich inspirierte Versuch einer Geschichtsfälschung?

Die Jakobiner lehnten den liberalen Rechtsstaat, die Gewaltenteilung, das Repräsentationssystem sowie den Parlamentarismus ab und vertraten die Idee einer weder durch Verfassung noch durch Grundrechte beschränkten Volkssouveränität. Die Herrschaft der Jakobiner erinnert an die Prüfung der Gesinnungstüchtigkeit, an Überwa-



Links: Eliminiertes Lernziel Kenntnis früher Kulturen: Zweihenkeliges Gefäß aus Jericho, um 3000 v. Chr. Vatikanische Museen. Bild: Talmoryair, HISTORICUM. – Rechts: Lernziel Kenntnis der Entwicklung Europas – das Christentum und Europa: Zisterzienserabtei Fontenay, Côte d'Or, Burgund. Kapitelsaal. Das Kloster wurde 1118 von Bernhard von Clairvaux gegründet und wurde zu einem wichtigen regionalen Zentrum. Bild: Jean-Christophe Benoist.

chung, an Spitzelwesen, an Denunziation (»Jeder Bürger hat das Recht, Verschwörer und Konterrevolutionäre zu ergreifen und vor die Behörden zu führen. Er ist verpflichtet, sie zu denunzieren, sobald er sie kennt«³), an Tugendausweise (für jene, die revolutionär und im Besitz der Wahrheit sind), an die Diktatur des Wohlfahrtsausschusses, an den Despotismus im Namen des Gemeinwohls, an Terror, an die Schreckensherrschaft, an Revolutionstribunale (»Maßstab für die Urteile ist das durch die Vaterlandsliebe aufgeklärte Gewissen der Geschwornen«⁴) und an die Beseitigung der Irrenden und der Falschgesinnten. Die Jakobiner stehen weder in der Tradition des liberalen Rechts- und Verfassungsstaates noch eines Parlamentarismus mit Gewaltenteilung.

Wer schickt die Verantwortlichen in der Parlamentsdirektion auf ein Seminar für Politische Bildung? Es gilt zu verhindern, daß auch in Zukunft falsche Informationen von der Parlamentsdirektion (im Namen Politischer Bildung!) verbreitet werden. Eine politische Bildung ohne historische Bildung fördert den Glauben an ideologisch motivierte Geschichtsfälschungen und an einseitig negative Geschichtsbilder. Das führt letztlich

auch zu einer Abwertung der Idee einer liberalen, rechtsstaatlichen und repräsentativen Demokratie.

»Geschichte-Lehrer-Typen« – Auswahl der Themen und Schwerpunkte

Ich vertrete die These, daß es verschiedene Geschichte-Lehrer-Typen gibt, die eine unterschiedliche Auswahl und Schwerpunktsetzung pflegen. Es gibt zum Beispiel Verfassungspatrioten/Rechtshistoriker, Euro-Atlantiker und Kultur-Vergleicher, Ideen-Geschichtler, Sozial- und Wirtschaftshistoriker, Wissenschafts- und Technikhistoriker, Kunstgeschichtler, Kulturtouristen, Vertreter eines emotionalisierenden Geschichte-Unterrichtes, Chefideologen und Veteranen einer »Bewegung«, Parteisolddaten, »Politisch-Korrekte«, »Moralische Paternalisten«, Lehrbuch-Lehrer, »Wikipedia-Lehrer«, Kompetenz-Trainer, Sozialingenieure, Mitglieder einer multikulturell orientierten Avantgarde, ... und verschiedene Kombinationen dieser Lehrer-Typen. Sie tragen alle eine spezielle Taschenlampe bei sich, mit deren Hilfe sie die Vergangenheit im Lichte ihrer Ideen und Wertvorstellungen ausleuchten, um auszuwählen, um Schwerpunkte

zu setzen und um ihre Thesen zu begründen oder zu falsifizieren.

Der Geschichte-Unterricht lebt vom Engagement dieser verschiedenen Lehrer-Typen.

Der Geschichte-Lehrer als Kompetenz-Trainer

In Erinnerung an Johann Nestroys *Freiheit in Krähwinkel* ist die Frage zu stellen: Nur wir in Krähwinkel sollen keine Kompetenzen haben? Auch wir wollen endlich a Kompetenzler krieg'n, a bisserl Kompetenz, aber nicht z'viel! – Träume von Kompetenzen. Was uns die Kompetenzen martern!

Die Bildungsplanwirtschaftler ersehnen derzeit einen kompetenzorientierten Geschichte-Lehrer, der die Schule als ein Kompetenzunternehmen (= Wissensabbau-Unternehmen) betrachtet. Die Intelligenz hat ein gestaltbares Gut zu sein. Der »kompetenzkompetente Kompetenztrainer« hat die Aufgabe, den »Kompetenzen-Menschen« für die »Kompetenzen-Gesellschaft« zu schaffen.

Ein Lehrer ist ein »Erfolgs- und Glückskompetenztrainer«, der glaubt, daß Kompetenzen als Ersatz für Bildung plan- und machbar (Kompetenzentwicklungspläne!) sowie auch meßbar sind. Die Kompetenzen-Menschen werden als das Ergebnis eines Entwurfes verstanden. Nur die bildungsplanwirtschaftlich orientierten Kompetenz-Experten der von der Planbehörde etablierten »Kompetenz-Produzenten« wissen, welche Kompetenzen die Jugendlichen (in Zukunft) brauchen. Die »Bildung« soll bestimmten Zwecken dienen. Das Kompetenzunternehmen Schule ist ein Zweckunternehmen. Die Schule als »Ort der Muße« dankt ab. Die Idee der Brauchbarkeit setzt sich durch. Alle privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Probleme sind durch ein Kompetenztraining im Unterricht lösbar. Schöne



neue Kompetenzen-Bildungswelt! Utopia soll Wirklichkeit werden.

Bildungspolitiker, Experten und zahlreiche Lehrer glauben leider an diesen Nonsens.

Reflexionen eines »Kompetenz-Kompetenten«

Alles historische und politische Wissen ist bloß Faktenwissen. Der Schüler soll Kompetenzen erwerben. Wir unterscheiden zwischen »Historischen Kompetenzen« und »Politischen Kompetenzen«. »Historische Fragekompetenz« liegt dann vor, wenn die Jugendlichen mit historischen Fragen umgehen können und auch eigene historische Fragen stellen. Schüler mit »Recherche-Kompetenz« sind sich des »Konstruktionscharakters von Geschichte« bewußt. Sie haben »Re-Konstruktionskompetenz«, wenn sie eigenständig Informationen über die Geschichte zusammensetzen und kritisch mit Quellen arbeiten können. Wenn ein Jugendlicher »fertige Geschichten«/»historische Narrationen« kritisch analysieren kann, dann hat er »De-Konstruktionskompetenz«. Die Schüler sollen im Geschichte-Unterricht auch »Kommunikationskompetenz« und »Präsentationskompetenz« erwerben. Von großer Be-

deutung ist es, wenn sie Informationen über die Geschichte zur Orientierung in Gegenwart und Zukunft nutzen. Wir nennen das »Historische Orientierungskompetenz«.

Bei den »Politischen Kompetenzen« steht die »Politische Handlungskompetenz« im Mittelpunkt. Dabei soll der Schüler nicht nur Positionen verstehen, sondern auch eigene Positionen formulieren und an der Lösung von Problemen mitwirken. »Demokratische Handlungskompetenz« erfordert »Politische Sachkompetenz«, »Politikbezogene Methodenkompetenz« und »Politische Urteilskompetenz«. Auch »Sozialkompetenz« ist erforderlich.

Alles klar? Wissen und Können sollen in neuen Situationen angewendet werden!

Selbst inkompetenzkompensationskompetente Geschichte-Lehrer fühlen sich wie »erschlagen« bei so viel Kompetenzen-Gerede. Wie war das mit der »Priesterherrschaft der Intellektuellen«?

»Sozialkompetenz-Trainer«/Sozialingenieure (Neue Menschen für eine neue Gesellschaft)

Zahlreiche Sozialtechniker unter den Geschichte-Lehrern verstehen den Geschichte-

Unterricht als ein Instrument zur Veränderung der Gesellschaft. Im Soziallabor Schule und in der Tugendgemeinschaft »Klasse« werden die Jugendlichen zum sozial trainierbaren Objekt. Die Sozialingenieure verstehen sich als Bewußtseins- und Kulturrevolutionäre, als Sozial-, Solidaritäts- und Toleranztrainer, deren Aufgabe es ist, die Menschen und die Welt zu vervollkommen und eine gerechte Gesellschaft zu formen. Gleichschaltung und Gleichmacherei stehen am Programm. Die Auswahl der (im Laufe der Jahre »abgelutschten«) Themen orientiert sich an der Weltanschauung der Egalitaristen und der Kollektivist. Die Kommunenpädagogen, die die Schüler als Objekte für ihre Sozialexperimente mißbrauchen, verwechseln gleiche Ergebnisse mit gleichen Chancen und glauben, daß Ungleichheit mit Ungerechtigkeit gleichzusetzen ist.

Wir leben in einer Offenen Gesellschaft. Die Schüler sind kein sozial trainierbares Objekt!

Der Geschichte-Lehrer als Mitglied einer multikulturell orientierten Avantgarde

Dieser Lehrer-Typus träumt von einer interkulturellen Harmonie in einer multikulturel-



Lernziel Kenntnis euro-atlantischer Rechtskultur: Jean Jacques François Le Barbier (1738–1826): »Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte. Die Monarchie mit den zerbrochenen Ketten der Tyrannei, und der Genius der Nation mit dem Szepter der Herrschaft umfassen die Präambel der Erklärung.« Öl auf Leinwand. Bild: Paris, Musée Carnavalet.

reichs beschlossen worden« sind und daß dieser »Leitfaden« »von der gesamten Schulaufsicht Österreichs als Grundlage für die mündlichen Prüfungen aus Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung gesehen« wird. Weiters wird explizit formuliert, in »jedem Landesschulrat bzw. im Stadtschulrat für Wien« werde »die Schulaufsicht dazu ein eigenes Begleitschreiben erlassen«.⁷

Die »Vorschläge für Inhalte des Themenpools« (Baukasten 1: Aspekt- und konzeptorientiert; Baukasten 2: Methoden- und gattungsorientiert) werden folgendermaßen kommentiert:

»Um dieser Neuorientierung auch Ausdruck zu verleihen, hat sich die AG Neue Reifeprüfung in Zusammenarbeit mit dem BMUKK und stellvertretend für die Landesschulräte/dem (!) Stadtschulrat für Wien entschlossen, folgendes Modell für die Erstellung eines Themenpools vorzugeben: [...] Wichtig ist, dass aus Baukasten 2 mindestens 1/3 aller Themen des Themenpools gewählt werden muss! Es ergibt er (!) sich daher eine Verteilung von mindestens einem Drittel der Themen aus Baukasten 2, jedenfalls müssen aber Themen aus beiden Baukästen gewählt werden!« (Hervorhebungen und Rufzeichen im Original)

Die in den Baukästen »vorgeschlagenen Inhalte des Themenpools« sind sehr abstrakt formuliert und lassen weder Epochen noch historische Fachbegriffe aus dem Oberstufenlehrplan erkennen. Der Rahmenlehrplan kann im Vergleich mit diesen Vorschlägen als »Hort der Präzision« für Schüler und Lehrer bezeichnet werden.

In der Schulpraxis werden sich die Lehrer vermutlich mit der Zeit immer weniger am Lehrplan und immer mehr am Themenpool orientierten, wenn sie die Inhalte des Unterrichtes auswählen, da sie ja für die mündliche Matura zwei kompetenzorientierte Fragestellungen für jedes (!) Thema des Themenpools vorbereiten müssen. Der Themenpool wird den Unterricht steuern.

Es kann also der Fall eintreten, daß ein Beschluß der AHS-Landesschulinspektoren und ein dazu erlassenes Begleitschreiben des Stadtschulrates den Oberstufenlehrplan (die Lehrplanverordnung) aushebeln. Die Schul-

len Gesellschaft. Er will die »Herkunftseffekte« durch seinen Unterricht beseitigen. Der Geschichte-Unterricht wird als ein Instrument zur Korrektur für die von Ideologen (Egalitaristen) diagnostizierten Fehlentwicklungen in der Gesellschaft betrachtet. Der Lehrer hat die Aufgabe, die Probleme der Gesellschaft in seinem Geschichte-Unterricht zu lösen und eine neue Gesellschaft ohne Probleme und ohne Konflikte vorzubereiten.

»Vorschläge für Themenpool«/ Normierungen und Normierungsversuche (Einflüsse auf die Auswahl)

Die Vorbereitungen auf die »Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung« (erstmalig) 2013/14 bringen es mit sich, daß die Fachkonferenzen in den Schulen (mit Mehrheitsentscheidungen!) Themenbereiche des Themenpools lernzielorientiert formulieren müssen. Bisher gab es für die Schüler die

Möglichkeit, ein Spezialthema zu wählen und die Kernthemenliste des jeweiligen Fachlehrers als eine Orientierung für die Vorbereitung auf die mündliche Matura zu verwenden. Die Kernthemenliste orientierte sich am Oberstufenlehrplan und an den im Unterricht der Oberstufe gesetzten Schwerpunkten (siehe dazu das im Kasten, S. 23, angeführte Beispiel). Im Zusammenhang mit der nun erforderlichen lernzielorientierten Formulierung der Themen des Themenpools gibt es Normierungen und Normierungsversuche, die unter »mehr Freiräume für Lehrer« vermarktet werden.

In einem »Leitfaden« mit dem Namen »Richtlinien für Themenpool ...«, der »im Auftrag des BMUKK« herausgegeben wurde, wird darauf hingewiesen, daß es sich um den »Bestandteil einer Serie von durch das BMUKK beauftragten und legitimierten Handreichungen«⁶ handelt, daß die Richtlinien »in der Konferenz aller AHS-Landesschulinspektor/innen Öster-

Kernthemenliste / Mögliche Themen zur Vorbereitung auf die »alte« Reifeprüfung

5. Klasse

- Vom Mythos zum Logos: Ionische Naturphilosophen, griechische Philosophie und Staatslehren
- Lebensweisen der Antike
- Merkmale griechischer Kultur (agonales Denken, Theater, Kunst, Architektur, Akropolis, Olympia)
- Entwicklung und Merkmale der attischen Demokratie im Vergleich mit dem politischen System Österreichs
- Die Verfassung der römischen Republik: Senat, Magistraturen, Volkstribunen, Volksversammlungen; römisches Recht (und Europa); Rechte des römischen Bürgers; Rhetorik (Cicero)
- Merkmale des Prinzipats/der Kaiserzeit; römisches Heer; Österreich zur Kaiserzeit
- Byzanz, arabisches Weltreich, Frankenreich
- Merkmale des Mittelalters (Bauern, Mentalität, Grundherrschaft, Lehnswesen, Ritter, Kreuzzüge, Sädte, Romanik, Gotik, Klöster, Orden, Verhältnis von weltlicher und geistlicher Herrschaft im Wandel, Staat und Kirche, Papstwahl)
- Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation

6. Klasse

- Merkmale von Humanismus und Renaissance
- Das Zeitalter der Erfindungen und der Entdeckungen; Entwicklung der Naturwissenschaften; altamerikanische Kulturen; Folgen der Entdeckungen
- Ursachen, Verlauf und Folgen der Reformation; Luther, Calvin und Calvinismus
- Die Gegenreformation; Jesuiten; Barock
- Höfischer Absolutismus: Ludwig XIV.; Versailles; Merkmale der höfischen Gesellschaft; Merkantilismus

- England als Verfassungsstaat und seine Entwicklung; Parlamentarismus; politisches System von Großbritannien
- Merkmale, Denker und Ideen der Aufklärung
- Reformen Maria Theresias und Josephs II.; Merkmale des »aufgeklärten Absolutismus«
- Entwicklung und Verfassung der USA
- Ursachen, Verlauf/»Phasen« und Folgen der Französischen Revolution
- Merkmale des Vormärz (Konservatismus, Metternich, Romantik, Biedermeier, liberalnationale Bewegungen) und Revolution 1848
- Industrielle Revolution; Industrialisierung und soziale Frage
- Frühsozialisten; Marx und Engels
- Liberalismus (Wilhelm v. Humboldt, Mill, Tocqueville)
- »Cisleithanien« und der Weg zum Verfassungsstaat; Staatsgrundgesetz 1867
- Der Ausgleich mit Ungarn und das Nationalitätenproblem in der Monarchie; die Folgen
- »Cisleithanien« im 19. Jahrhundert: Entwicklung der Parteien (Personen, Programme); Kurien- und Zensuswahlrecht; Gewerkschaften, Sozialversicherung, Arbeitsrecht
- Nationale Bewegungen (Italien, Deutsches Reich)
- USA und Rußland im 19. Jahrhundert
- Imperialismus
- Ursachen, Verlauf und Folgen des Ersten Weltkrieges

7. und 8. Klasse

- Russische Revolution: Ursachen; Lenin, Trotzki, Stalin; Ideen, Verlauf und Folgen
- Bundesverfassung Österreichs; Wahlrecht
- Österreich in der Zwischenkriegszeit: Polarisierung, Justizpalastbrand, Bürgerkrieg, autoritärer Ständestaat

- Faschismus in Italien
- Weimarer Republik; Nationalsozialistische Diktatur; Folgen
- Merkmale totalitärer Diktaturen im Vergleich; Hitler; Stalin
- Ursachen, Verlauf und Folgen des Zweiten Weltkrieges
- UNO: Organisation, Aufgaben, Sonderorganisationen
- Deutschland ab 1945: BRD; DDR; Berlin; Systemvergleich; der Weg zur und die Wiedervereinigung
- NATO und Warschauer Pakt
- Europäische Integration: Europarat; Europäische Union; Entwicklung
- Ostmitteleuropa im »Ostblock« und der Weg in die EU; Systemtransformation
- Kalter Krieg; Korea; Kubakrise; Vietnam
- Sowjetunion nach Stalin bis zum Zerfall 1991; Rußland heute
- USA im 20. Jahrhundert
- Österreich, Zweite Republik: Besatzungszeit; Staatsvertrag; Neutralität
- Österreich, politisches System und Politik ab 1945: Nationalratswahlen; Regierungen; Bundeskanzler; Bundespräsidenten
- China im 20. Jahrhundert: Mao Zedong; Volksrepublik; Modernisierung und ihre Folgen
- Indien: Entkolonialisierung; Gandhi; Modernisierung ab 1990
- Afrika ab »1960«
- Israel: Nahostkonflikte; Palästinenserstaat
- Islam, Islamismus
- »Im Brennpunkt«: Irak, Iran, Afghanistan, Nordafrika
- Jugoslawien: »Selbstverwaltungssozialismus«; Ursachen und Folgen des Zerfalls; Nachfolgestaaten (und EU)
- Politische Systeme: internationale Vergleiche

aufsicht beschließt, was sie zu kontrollieren hat? Können Beschlüsse der Schulaufsicht und Erlässe des Stadtschulrates über einer Vorordnung oder über den Gesetzen stehen?

Ein weltanschaulich geprägter, staatenloser, zeitloser und entwicklungsfreier Geschichte-Unterricht?

Die vorgeschlagenen »Aspekt- und konzeptorientierten Themen« sind so formuliert, daß sich ein staatenloser (nicht einmal Österreich oder Europa werden genannt!), ein zeitloser (weder Epochen noch Jahrhunderte

werden erwähnt!) und ein entwicklungsfreier (Verzicht auf Entwicklungszusammenhänge!) Geschichte-Unterricht ableiten läßt. Ist ein derartiger Geschichte-Unterricht erwünscht, obwohl er letztlich zu einer Elimination des Konkreten und zu einer »Abschaffung der Geschichte« führt? Wer hat ein Interesse an einer »Abschaffung der Geschichte«?

Die Konstruktivisten verwenden Begriffe wie Kolonialismus, Imperialismus, Migration, Unterdrückung, Ausgrenzung, die gesellschaftliche Stellung von Frauen und Männern, Genozid, Gedenk-/Erinne-

rungskulturen ... Mit diesen Begriffen lassen sich auch konkrete Fragestellungen und Hypothesen verbinden, die weltanschaulich erwünscht sind. Warum verwenden die »Experten« nicht Begriffe wie attische Demokratie, Römische Republik, römisches Recht, Christentum, Orden, Klöster, Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation, Reichsinsignien/Schatzkammer, Gewaltenteilung im Mittelalter/Kaiser und Papst, Humanismus und Renaissance, Aufklärung, Revolution, Liberalismus, Nationalismus, Sozialismus, Christlich-Soziale, Parteien, Gewerkschaft, totalitäre Diktatur, kommunistische Dikta-

Vorschläge für Inhalte des Themenpools für die Neue Mündliche Reifeprüfung⁵

BAUKASTEN 1:

Aspekt- und Konzeptorientiert

- 1) Politische Organisation eines Staates im historischen Vergleich
- 2) Machtstrukturen und Herrschaftsformen zwischen Vergangenheit und Gegenwart
- 3) Die Entwicklung des Rechts und der Verfassungen im Wandel der Geschichte
- 4) Religiöse Vorstellungen und ihr Einfluss auf die Gesellschaft
- 5) Expansion und Migration
- 6) Lokale/Regionale/Globale Wahrnehmungen
- 7) Die gesellschaftliche Stellung von Frauen/Männern im historischen Kontext
- 8) Die Ursachen, Grundlagen und Auswirkungen von Revolutionen im Vergleich
- 9) Expansionsstrategien, Besetzungen, Eroberungen, Imperialismus und Kolonialisierungen
- 10) Auswirkungen von wissenschaftlichen und theoretischen Erkenntnissen auf unterschiedliche Gesellschaften
- 11) Handlungsspielräume von Individuen
- 12) Wirtschaftliche Veränderungen als Grundlage gesellschaftlichen Wandels
- 13) Die Formen und Grundlagen von Ideologie und Propaganda in Vergangenheit und Gegenwart
- 14) Friedensverträge und Friedenssicherung(spolitik) und deren Auswirkungen auf Staat(en) und Gesellschaft(en)
- 15) Politische Unterdrückungsmechanismen und/oder Ausgrenzung bestimmter Ethnien
- 16) Das Fremde und das Eigene
- 17) Urteilsbildung zu aktuellen politischen Problemen
- 18) Politische Krisen in Zusammenhang mit Radikalisierung und/oder Lösungen
- 19) Der Wandel der/des Demokratie(begriffs) in Vergangenheit und Gegenwart
- 20) Die Rolle der Medien im politischen und historischen Kontext
- 21) Identitätsstiftende Merkmale für Staaten und Bevölkerungsgruppen
- 22) Ursachen, Grundlagen und Auswirkungen von Staatengründungen
- 23) Die (zugewiesene) Rolle von Kindheit und Jugend im Wandel
- 24) Gewalt und Genozid in Vergangenheit und Gegenwart
- 25) Die Entstehung, Weiterentwicklung und Beachtung der Grund- und Menschenrechte
- 26) Die Veränderung von Gesellschaft durch technische Entwicklungen und Erneuerungen

- 27) Kunst und Kultur zwischen freier Ausübung und Mittel der Macht der Politik
- 28) Gedenk-/Erinnerungskulturen

BAUKASTEN 2:

Methoden- und Gattungsorientiert

- 1) Bildliche und schriftliche (historische) Quellen im historischen Zusammenhang interpretieren
- 2) Darstellungen analysieren und in gesellschaftlichen/politischen/sozialen/wirtschaftlichen Zusammenhang setzen
- 3) Bewertung digitaler Medien als politische und historische Kommunikationsform
- 4) Pro- und Contraargumente oder Perspektivenanalysen (Politische Reden, Zeitungsartikel, ...) anlassbezogen erstellen
- 5) Analyse und Interpretation mündlicher Quellen (Oral History, Interviews, Reden, Lieder, ...)
- 6) Auswahl und Bewertung historischer und/oder politischen (!) Informationen (Internet, Ausschnitte von TV-Dokumentationen, ...)
- 7) Bildliche Kommunikation im Bereich des Politischen entschlüsseln (Fotos, Karikaturen, Wahlplakate, Werbung, Comics, ...)
- 8) Vergleich von Theorien und Modellen (Herrschaftsformen, Weltbilder, Mythen, Ideologien, ...)
- 9) Unterschiedliche (nationale und internationale) Darstellungen zum selben Thema vergleichen
- 10) Unterschiedliche Quellengattungen (Film, Zeitung, Biographien) in Vergleich zum selben Thema bewerten
- 11) Eine historische Situation aus unterschiedlichen geschichtswissenschaftlichen Zugängen (alltagsgeschichtlich, politikgeschichtlich, sozialgeschichtlich) beschreiben
- 12) Nationale Geschichtsbilder im Vergleich
- 13) Tendenzielle Berichterstattung und tendenzielle Darstellungsweisen von Vergangenheit vergleichen
- 14) Historische Darstellungen oder politikwissenschaftliche Erörterung in Fach- und Sachtexten kritisch hinterfragen
- 15) Gebrauch und Missbrauch von Geschichte beurteilen
- 16) Private schriftliche Quellen (Liebesbriefe, Tagebücher, ...) bewerten und analysieren
- 17) Karten als historische und politische Quellen interpretieren
- 18) Statistiken als sozial- und politikwissenschaftliche Quelle auswerten und interpretieren

tur, Nationalsozialismus, Holocaust, Faschismus in Italien, Repräsentative Demokratie, Ideologien und Systeme im Vergleich, Kalter Krieg, Islamismus, Antisemitismus und Antizionismus?

Es ist erfreulich, daß im »Baukasten 2« vom Maturanten erwartet wird, daß er »Gebrauch und Mißbrauch von Geschichte beurteilen« kann. Aber sollten die »Experten« das nicht auch von sich selbst verlangen? Für wie blöd halten die »Experten« die Geschichte-Lehrer?

Von den Fachkonferenzen wird verlangt, daß sie die Themenbereiche des Themenpools lernzielorientiert formulieren. In den »Richtlinien für den Themenpool« findet man bei den »Vorschlägen für Inhalte des Themenpools« weder im Baukasten 1 noch im Baukasten 2 Lernzielformulierungen.

Es ist besonders kritisch anzumerken, daß es in diesen Vorschlägen zu einer Elimination von Fachbegriffen kommt, mit denen die Geschichte-Lehrer aber auch spezielle Erklärungsversuche, Hypothesen, Theorien und konkrete Fragestellungen oder Forschungsprogramme verbinden. Die Geschichte, die mit Fachbegriffen und mit Epochen verbunden ist, wird mit diesen Vorschlägen vermutlich endgültig zu Grabe getragen.

Die Formulierungen der »vorgeschlagenen Themen« sind keinesfalls im Interesse der Schüler. Die Jugendlichen haben ein Recht auf klare Themenformulierungen, da sich die Fragen bei der mündlichen Reifeprüfung auf den Themenpool beziehen.

Wenn die doch sehr abstrakt formulierten Inhalte der »Themenpool-Baukästen« als Orientierung für die Auswahl von Lehrbuch- und Unterrichtsinhalten dienen, dann sind tiefgreifende Veränderungen des Geschichts-Unterrichtes zu erwarten. Die Lehrbücher bestimmen leider schon heute sehr stark den Unterricht. Zahlreichen Lehrern fehlt offensichtlich das nötige weltanschauliche Hintergrundwissen, um die Leerformeln, die einseitige Auswahl und die weltanschaulich beabsichtigte Schwerpunktsetzung der Ideologen unter den Proporz-Autoren selbständig beurteilen zu können.

Wenn der Trend anhält, daß sowohl die Schüler als auch ihre Lehrer die Inhalte der Lehrbücher und der »Knopfdruck-Informationen« als unumstößliche Wahrheiten betrachten, dann werden kritisch-konstruktive Diskussionen seltener werden. Alle lesen die »Gratis-Zeitungen«!

Verschiedene Aufsätze in Fachzeitschriften oder mehrere Taschenbücher zu einem Thema zu lesen, wird von den meisten Jugendlichen schon heute selbst bei Fachbe-

NEVV ATLANTIS.

A VVorke vnfinished.

VVritten by the Right Honourable, FRANCIS
Lord Verulam, Viscount St. Alban.



reichsarbeiten für die Matura als eine Zumutung empfunden.

Es ist mühsam, eigene Fragen zu formulieren und Antworten zu suchen, im Dialog zu argumentieren und zu erörtern, Widerspruch und Kritik zuzulassen, das Scheitern zu akzeptieren, durch die Irrtümer und durch die Fehler hindurch zu gehen, um auf der Suche nach Wahrheit zu besseren Lösungen zu gelangen und seine Urteilsfähigkeit zu stärken. Aber ohne diese Anstrengungen kann es nicht gelingen, ein adäquates historisches, rechtsstaatliches und politisches Hintergrundwissen als Basis für eine Auseinan-

dersetzung mit der Geschichte aufzubauen.

Die Entwicklung der Erkenntnis benötigt Freiheit und Wettbewerb. Diese Tatsache widerspricht dem Trend einer Zentralisierung, die vorgibt, im Interesse der Errungenschaften der Aufklärung (!) immer mehr Bildungsplanwirtschaft etablieren zu müssen. Reformen von oben haben in diesem Land eine lange Tradition. Die Konstruktivisten in allen Parteien, Verbänden, Medien, Kirchen und Bildungsinstitutionen gehen diesen Weg im Interesse von Machterhalt und Machtausweitung. Aber dienen sie damit wirklich der »gemeinsamen Sache«? Die Leh-

Lernziel Kenntnis europäischer Entwicklung – Technik und Wissenschaft: Francis Bacon (1561–1626), englischer Empirist, entwarf in seiner Schrift »Nova Atlantis« (postum 1627) die Utopie einer modernen Forschungsinstitution.

rer für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung wurden und werden nicht gefragt, welche Probleme sie mit dem Oberstufenlehrplan haben. Evaluation bleibt trotz aller Lippenbekenntnisse ein Schlagwort. Die Vorschläge der Lehrer sind offensichtlich unerwünscht. Die »Experten« formulieren die Themen noch abstrakter.

Inkompetenzkompensationskompetenz verlangt historisches Orientierungs- und Strukturierungswissen. Ohne dieses Wissen kann auch eine politische Bildung nicht gelingen. Das sollten auch die »Kompetenzresistenz-Kompetenten« unter den Verantwortlichen zur Kenntnis nehmen.

Die pädagogische Praxis erfordert Optimismus, aber es gilt, auch die Wirklichkeit zu sehen.

Anmerkungen

1. Heinrich Schneider, Das Politik- und Demokratieverständnis des Grundsatzes »Politische Bildung in den Schulen«, *Österreichisches Jahrbuch für Politik* 1980, 473–504, hier 494.
2. »Phidias mit der Jakobinermütze«, in: Parlamentsdirektion (Hg.), *Das österreichische Parlament*. Band 3: *Ums Haus und auf dem Dach*, Wien o. J., 106 ff.
3. »*Tout citoyen a le droit de saisir et de traduire devant des Magistrats les conspirateurs et les contre-révolutionnaires. Il est tenu de les dénoncer dès qu'il les connaît*«. Loi concernant le Tribunal révolutionnaire, 22 Prairial II (10. Juni 1794), Art. IX, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56373g/f4> und .../f5
4. »*la règle des jugements est la conscience des jurés éclairés par l'amour de la patrie*.« Ebenda, Art. VIII.
5. Philipp Mitnik (Hg.), »*Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung, Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*«, Wien 2011, 21–22.
6. Michael Sörös, Vorbemerkungen der Schulaufsicht, in: ebenda, 5.
7. Ebenda, 7.

Mag. Josef Stargl, Gymnasium und Realgymnasium Wien 3, Radetzkystraße 2a, 1030 Wien.