



universität
wien

DIPLOMARBEIT/DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit/Title of the Diploma Thesis

„Politisch bilden. Aber wie?
Junglehrer/innen im Bereich Politischer Bildung
zwischen Ausbildung und Ansprüchen.“

verfasst von/submitted by

Markus Schneiderbauer

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

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016/ Vienna, 2016

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

A 190 313 333

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

Lehramtsstudium
UF Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung
UF Deutsch

Betreut von/Supervisor:

a.o. Univ. Prof. Dr. Alois Ecker

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich all jenen meinen Dank aussprechen, die mich im Rahmen dieser Diplomarbeit begleitet und unterstützt haben. Die Arbeit hätte ohne ihre Hilfe nicht in dieser Form entstehen können.

Zunächst gilt mein Dank meinem Betreuer, Herrn Prof. Alois Ecker, für seine Unterstützung und seine stets hilfreichen und freundlichen Ratschläge während der Entstehung der Arbeit.

Größter Dank gilt meiner Verlobten Annika – meiner großen Liebe, besten Freundin und zuverlässigsten Kritikerin –, ohne die diese Arbeit zweifellos nicht entstanden wäre. Sie stand mir nicht nur bei der Abfassung und Korrektur dieser Diplomarbeit, sondern durch mein gesamtes Studium hindurch mit Rat und Hilfe zur Seite und hat mich unterstützt. Der Austausch mit ihr war und ist von unschätzbarem Wert, ebenso wie ihre Geduld, ihre Anmerkungen und ihre Fähigkeit, mich zu motivieren und bei der Arbeit zu bleiben.

Meinen Eltern danke ich für ihre rückhaltlose Unterstützung. Nie hinterfragten sie meine Studienentscheidung, sondern standen immer voll hinter mir. Auch hätte ich ohne sie das Studium nicht finanzieren können, auch dafür gilt ihnen mein Dank.

Den Junglehrern/innen, die mir für ausführliche Gespräche zur Verfügung standen, danke ich für ihre Bereitschaft zur Teilnahme und ihre ehrlichen Antworten. Sie haben damit wesentlich zum Gelingen der Diplomarbeit beigetragen.

Ferner danke ich all meinen Freunden/innen und Studienkollegen/innen. Der Austausch mit ihnen während der Studienzeit und speziell während der Erstellung der Diplomarbeit war von großem Wert, die vielen fröhlichen Stunden, in denen das Studium keine Rolle spielte, ebenso. Mögen noch viele folgen!

INHALTSVERZEICHNIS

Danksagung	II
Inhaltsverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis	VII
1.Einleitung.....	1
1.1. Forschungsinteresse	1
1.2. Forschungsfrage.....	4
1.3. Struktur der Arbeit.....	4
1.4. Was ist Politische Bildung?	6
2.Geschichte der Politischen Bildung in Österreich. mit besonderem Schwerpunkt auf die Lehrer/innenausbildung	12
2.1. Die Wurzeln der politischen Bildung in der Aufklärung	13
2.2. Entwicklungen der Politischen Bildung bis zum ersten Weltkrieg	15
2.3. Entwicklungen in der Zwischenkriegszeit	19
2.4. Politische Bildung in der zweiten Republik.....	23
2.4.1. Der Grundsaterlass zur Politischen Bildung als Unterrichtsprinzip	27
2.4.2. Die Zeit nach dem Grundsaterlass	28
2.4.3. Neue Herausforderung: Die Wahlaltersenkung 2007	30
3.Die Bedeutung politischer Bildung für demokratische Systeme im politikwissenschaftlichen Diskurs	33
3.1.1. Was ist Politische Partizipation?	36
3.2. Die Rolle der schulischen Politischen Bildung	37
3.2.1. Die Situation in Österreich nach der Wahlaltersenkung 2007	39
3.3. Wie politische Bildung ihre Ziele am Besten erreichen kann	42
3.4. Zusammenfassung	46

4.Zentrale Anforderungen an Politische Bildung und die Lehrer/innen des Faches in zentralen normativen Dokumenten	49
4.1. Die Europarats-Charta für Politische Bildung und Menschenrechtsbildung...	49
4.2. Der Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politisches Bildung	51
4.2.1. Der Grundsatzterlass 1978	52
4.2.2. Der Grundsatzterlass 2015	53
4.3. Der Lehrplan für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung an Allgemeinbildenden Höheren Schulen	56
4.3.1. Lehrplan für die AHS-Unterstufe	56
4.3.2. Lehrplan für die AHS-Oberstufe	57
4.4. Zwischenergebnis	59
5.Die Situation der Politischen Bildung im Rahmen der Lehrer/innenausbildung an den Universitäten, besonders der Universität Wien.....	62
5.1. Standorte und Standortunterschiede	63
5.2. Das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Universität Wien.....	65
5.2.1. Politische Bildung im Rahmen des Studienplans für das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Universität Wien.....	65
5.2.2. Zum Vergleich: Politische Bildung im aktuell gültigen Lehrplan für den Bachelor of Education im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung	72
5.3. Fazit zur Situation der Politischen Bildung in der Universitären Ausbildung ..	76
6.Methodik	78
6.1. Qualitätskriterien qualitativer Forschung.....	78
6.2. Leitfadengestützte Interviews	79
6.2.1. Das leitfadengestützte Experten/inneninterview	79

6.2.2. Auswahl der Interviewpartner/innen.....	81
6.2.3. Erstellung des Interviewleitfadens	83
6.3. Auswertung.....	84
6.3.1. Kodierung	84
7.Auswertung	87
7.1. Ausbildung	87
7.2. Ansprüche	92
7.3. Unterrichtspraxis	96
7.4. Probleme.....	99
7.5. Anforderungen.....	103
8.Resümee	106
9. Anhang.....	109
9.1. Zusammenfassung	109
9.2. Abstract.....	111
9.3. Interviewanfrage.....	112
9.4. Interviewleitfaden.....	113
9.5. Datenblatt	115
9.6. Transkript zum leitfadengestützten Experten/inneninterview mit Teilnehmer/in DS05.....	116
9.7. Transkript zum leitfadengestützten Experten/inneninterview mit Teilnehmer/in HS12.....	134
9.8. Transkript zum leitfadengestützten Experten/inneninterview mit Teilnehmer/in JW01	148
9.9. Transkript zum leitfadengestützten Experten/inneninterview mit Teilnehmer/in MW03	162
10.Quellenverzeichnis	180

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Daniel Chodowiecki. (1792). Die Kinder Frankreichs drohen ihrer Mutter. Zugriff am 04.10.2015 unter: http://www.europeana.eu/portal/record/92033/BibliographicResource_3000055959628.html.

Abbildung 2: Martens, Allison M. & Gainous, Jason. (2013). TABLE 3. The Optimal Combination of Instructional Methods. In: Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works? Social Science Quarterly, 94 (4), 970.

Abbildung 3: Larcher, Elke & Zandonella, Martina. (2014). Abbildung 11: Ängste und Befürchtungen (Sekundarstufe 1). In: Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien [Elektronische Version]. Wien: SORA Forschungsbericht. 21.

Abbildung 4: Larcher, Elke & Zandonella, Martina. (2014). Abbildung 12: Befürchtungen der GSK-LehrerInnen. In: Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien [Elektronische Version]. Wien: SORA Forschungsbericht. 22.

Abbildung 5: Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung der Universität Wien (Hrsg.). (2014). „Wie beurteilen Sie die Betreuung durch Lehrende?“. In: Studienabschlussbefragung 2009-2012. 172. Zugriff am 19.11.2015 unter <https://www.qs.univie.ac.at/absolventinnenerhebungen/befragungsergebnisse-2009-2012/>.

Abbildung 6: Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung der Universität Wien (Hrsg.). (2014). „In welchem Maß haben Sie im Studium die folgenden Kenntnisse und Fähigkeiten erworben?“. In: Studienabschlussbefragung 2009-2012. 173. Zugriff am 19.11.2015 unter <https://www.qs.univie.ac.at/absolventinnenerhebungen/befragungsergebnisse-2009-2012/>.

1. EINLEITUNG

„Politicians are not fools; they know who their customers are. Why should they worry about young non-voters any more than the makers of denture cream worry about people with healthy teeth?“ (Wattenberg, 2003, S. 170)

Wer sich nicht zu Wort meldet, wird ignoriert. So bringt Martin Wattenberg an dieser Stelle treffend auf den Punkt, was die Motivation meiner Auseinandersetzung mit Politischer Bildung mitunter begründet: Den Zusammenhang zwischen Politischer Bildung und Partizipation junger Menschen an politischen Prozessen.

1.1. FORSCHUNGSINTERESSE

Wenn junge Menschen im politischen Prozess wenig Initiative zeigen, sich wenig oder nicht einmischen und ihre essenziellen politischen Rechte – zuvorderst das Wahlrecht, doch auch andere Formen politischer Rechte und Beteiligungsmöglichkeiten – nicht wahrnehmen, dann werden sie von den relevanten Entscheidungsträgern/innen nicht gehört. Per se stellen Jugendliche und junge Erwachsene keine besonders relevante Zielgruppe des politischen Wettbewerbs dar. Ältere Wähler/innen sind zahlenmäßig weit wichtiger, haben stärkere Vertretungen, nutzen ihr Wahlrecht häufiger und zumindest die zahlenmäßige Überlegenheit wird – schaut man sich Prognosen zur Bevölkerungsentwicklung in Österreich an (Statistik Austria, 2015, o.S.) – in den kommenden Jahren und Jahrzehnten nicht geringer, sondern deutlich größer werden. Unternehmer/innen nutzen ihre wirtschaftliche Kraft, um politische Prozesse zu beeinflussen. Familien und berufstätige Erwachsene werden von politischen Parteien umworben.

Jugendliche und junge Erwachsene haben keine mächtige Lobby, sie sind wirtschaftlich nur bedingt unabhängig und haben kaum ökonomische Ressourcen, um politische Prozesse zu beeinflussen und sie sind eine Gruppe, deren zahlenmäßige Relevanz an der Gesamtbevölkerung tendenziell zurückgeht. Durch diese und weitere Faktoren bedingt, ist diese Gruppe auf vielen oder allen Ebenen des politischen Systems nur schwach re-

präsentiert und ihre Interessen gehen verloren, obwohl sie die Wähler/innen, Steuerzahler/innen, Politiker/innen der Zukunft stellen. Daraus lässt sich auf einen Teufelskreis aus geringer Beteiligung und geringer Repräsentation schließen: Junge Menschen beteiligen sich wenig, die Politik nimmt sie daher nicht als wichtige Zielgruppe wahr und repräsentiert ihre Interessen nur in geringem Ausmaß, dadurch wiederum entsteht ein Gefühl, ohnehin keinen Einfluss auf politische Prozesse nehmen zu können, das zu gesunkener Motivation, zu partizipieren, führt, was sich dann in noch geringerer Repräsentation eigener Interessen niederschlägt.

Es ist insofern für Jugendliche und junge Erwachsene essenziell, sich aktiv am politischen und gesellschaftlichen Geschehen zu beteiligen, um wahrgenommen und gehört zu werden. Über die unmittelbaren Möglichkeiten der Einflussnahme hinaus ist diese aktive Anteilnahme auch insofern bedeutsam, als diverse Studien davon ausgehen, die Teilnahme oder das Fernbleiben bei der ersten Wahl, bei der junge Menschen wahlberechtigt sind, habe präformierenden, lebenslangen Einfluss auf das Wahlverhalten (Zeglovits und Aichholzer, 2014; Zeglovits und Zandonella, 2013; siehe auch Kapitel 3).

Eine wichtige Rolle dabei, junge Menschen für Partizipation an politischen Prozessen vorzubereiten und sie dazu zu motivieren, nimmt die Schule ein. Innerhalb der Schulen haben besonders starken Einfluss die Lehrer/innen jener Fächer, in denen politische Bildung nicht bloß ein Unterrichtsprinzip, sondern Teil des Lehrplans ist.

Doch da es kein Schulfach gibt, das dezidiert der politischen Bildung gewidmet ist, sondern dieser Themenkomplex durch das Unterrichtsprinzip in allen Fächern mitbehandelt werden soll und durch die Einbindung in die Lehrpläne bei einigen Fächern besonders eingebunden ist, ist fraglich, wie sehr die betroffenen Lehrpersonen Inhalte und Ziele der Politischen Bildung umsetzen und erreichen können oder wollen. Gerade das aber stellt eine bedeutungsvolle Voraussetzung für sinnvolle Politische Bildung dar, wie auch Anton Pelinka 2006 ausführte:

„Politische Bildung [...] geht von der Erkenntnis aus, dass Politische Bildung zunächst denen zu vermitteln ist, die [sie] betreiben sollen; dass also die Lehrerinnen und Lehrer nicht kraft ihrer Funktion schon zur Politischen Bildung fähig sind [...].“ (S. 53)

Wie beispielsweise Andrea Wolf bereits 1998 feststellt, gibt es diesbezüglich diverse Ängste seitens der Lehrer/innen. So schreibt sie, es gäbe die Befürchtung „[...] sich zu exponieren, sich der möglichen Kritik von Vorgesetzten und Eltern auszusetzen“ (S. 60). Auch verschiedene Studien konnten zeigen, dass oben genannte Faktoren nicht immer gegeben sind: Lehrer/innen glauben aus unterschiedlichen Gründen nicht, für den Unterricht ausreichend gewappnet zu sein, beziehungsweise haben verschiedene andere Bedenken und Ängste im Zusammenhang mit Politischer Bildung (Larcher und Zandonella, 2014, S. 21-24, 44-60 und 69-81).

Die angesprochenen Ängste und Befürchtungen entstehen nicht ohne Grund oder sind prädestiniert. Es gibt solide Ursachen, die bei Lehrern/innen Unsicherheiten und Bedenken gegenüber Politischer Bildung auslösen können: Einerseits die Lage der universitären Ausbildung, in der Politische Bildung in verhältnismäßig geringem Ausmaß gelehrt wird. Andererseits die umfassenden und aus verschiedenen Richtungen formulierten Anforderungen, die an eine gute – wie auch immer das von Fall zu Fall definiert wird – Politische Bildung im Rahmen der Schule und somit auch an die betreffenden Lehrer/innen gestellt werden.

Zusammenfassend: Eine funktionierende Demokratie braucht informierte und partizipierende Bürger/innen. Um jungen Menschen das notwendige Handwerkszeug mitzugeben, ist eine fundierte und funktionierende Politische Bildung in den Schulen notwendig. Dies bedingt Lehrer/innen, die ihrem eigenen politischen Wissen und Urteil vertrauen und sich befähigt fühlen, politische Bildung zu unterrichten.

Auf diese Grundannahmen aufbauend, werde ich, gestützt auf Literaturrecherche und qualitative, leitfadengestützte Interviews – ausführlichere methodische Hinweise dazu finden sich in Kapitel 6 –, exemplarisch dem folgenden Thema nachgehen: Wie gehen Junglehrer/innen mit dem Spannungsfeld zwischen Ansprüchen und Anforderungen, die an sie als politische Bildner/innen – von sich selbst und anderen – gestellt werden¹ und

¹ Die angesprochenen Anforderungen leiten sich ab aus entsprechenden Lehrplänen, dem Grundsatzertlass zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung, der Empfehlung zur Politischen Bildung der Europäischen Union, aber auch aus der Fachdidaktik und gesellschaftswissenschaftlichen Themenstellungen.

den Erfordernissen und Zwängen des schulischen Systems um? Inwiefern hat die universitäre Ausbildung im Bereich der Politischen Bildung sie adäquat darauf vorbereitet und wie unterrichten sie unter diesen Voraussetzungen Politische Bildung, in welchem Ausmaß und mit welchen Zielen?

Dieser thematische Fokus ergibt die nachstehende forschungsleitende Fragestellung.

1.2. FORSCHUNGSFRAGE

Wie handhaben Junglehrer/innen² den Unterricht im Bereich Politischer Bildung im Spannungsfeld zwischen ihrer universitären Ausbildung, Ansprüchen und Anforderungen an Politische Bildung?

1.3. STRUKTUR DER ARBEIT

Um obige Frage zu klären, sind unterschiedliche Aspekte zur Politischen Bildung zu beachten. Im Folgenden wird die entsprechende Struktur der Arbeit kurz wiedergegeben.

Im nachfolgenden Kapitel 2 werde ich einen Abriss der historischen Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich geben. Beginnend bei den Wurzeln politisch bildender Bemühungen in der Aufklärung wird die Situation während der Habsburgermonarchie und der beiden österreichischen Republiken bis in die Gegenwart beleuchtet.

Das dritte Kapitel ist der Diskussion um politische Partizipation und Politische Bildung gewidmet. Es werden wissenschaftliche Perspektiven gezeigt, die die Relevanz der Teilnahme junger Menschen an politischen Prozessen für demokratische Systeme aufzeigen. Der Fokus liegt hierbei auf dem Blick verschiedener Politikwissenschaftler/innen, die sich mit der Thematik ausführlich befasst haben und die der Politischen Bildung große Bedeutung beimessen. Zuletzt werden Befunde dazu vorgestellt, wie Politische Bildung ihre Ziele am besten erreichen kann. Dabei liegt der Fokus auf empirischen Ar-

² Für die hier angewandte Definition des Begriffs *Junglehrer/in* siehe Kapitel 6.2.2.

beiten, die interessante Erkenntnisse zu einer möglichst wirksamen und die Schüler/innen zu politischer Teilhabe ermächtigenden methodischen Vorgangsweise in der Vermittlung bieten. Daraus können Anforderungen abgeleitet werden, die an die Politische Bildung heranzutragen sind.

Was in sozialwissenschaftlichen und politikdidaktischen Diskursen gewollt und gefordert wird, ist ohne Zweifel bedeutend für die Fortentwicklung Politischer Bildung. Für die unmittelbare Arbeit der betroffenen Lehrer/innen jedoch stellen die Anforderungen – seien sie thematischer und methodischer Natur, oder auf zu vermittelnde Kenntnisse und Fähigkeiten bezogen – aus den entsprechenden Lehrplänen und anderen zu Grunde liegenden Dokumenten die erste normative Instanz ihres Unterrichts dar, diese werden in Kapitel 4 behandelt.

Es werden mehrere wichtige Dokumente zu Rate gezogen, um zu erschließen, was von Lehrern/innen im Bereich Politischer Bildung gefordert ist: Die Europarats-Charta für Politische Bildung und Menschenrechtsbildung stellt eine internationale Vereinbarung aller im Europarat vertretenen Staaten dar und beinhaltet Zielvorstellungen und Durchführungshinweise in Bezug auf Politische Bildung. Sie stellt außerdem eine wichtige Grundlage dar für den erneuerten Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip Politischer Bildung aus dem Jahr 2015. Dieser wird ebenfalls analysiert, auch im Vergleich zum Grundsatzterlass von 1978, dessen Inhalt in der Lehrer/innenschaft wohl weiter verbreitet sein wird als die Neufassung. Zuletzt liegt ein Schwerpunkt auf den relevanten Teilen der Lehrpläne für die AHS-Unter- und -Oberstufe.

Im Kapitel 5 wird die Lage der Ausbildung universitären Lehrer/innenausbildung dargestellt und besprochen. Überblicksmäßig werde ich auf die unterschiedlichen Standorte eingehen, an denen die Ausbildung angeboten wird. Der Fokus liegt aber auf jenen Studienplänen, nach denen die befragten Junglehrer/innen studiert haben, d.h. auf dem Studium an der Universität Wien. Zusätzlich werden Veränderungen beleuchtet, die mit der Einführung der neuen Bachelorstudien für das Lehramt und den damit einhergehenden neuen Lehrplänen eingetreten sind. Es wird hier zu zeigen sein, ob und wie weitgehend die Lage der Ausbildung dadurch in Veränderung begriffen ist.

Anschließend wird im sechsten Kapitel die methodische Vorgangsweise im Umgang mit den zu führenden Gesprächen dargestellt. Die Gespräche werden nach dem Muster leitfadengestützter Experten/inneninterviews geführt. Die Auswertung wird in der Form einer Kodierung erfolgen, mit deren Hilfe die Interviews übergreifend erschließbar und vergleichbar werden.

Die relevanten Ergebnisse der Auswertung werden in Kapitel 7 dargestellt und mit entsprechenden Passagen aus den Experten/inneninterviews unterstrichen.

Nach dieser Darstellung der Erkenntnisse aus den Interviews im siebten Kapitel folgen als achter Abschnitt ein Resümee über die Arbeit und ein Zurückkommen auf das Forschungsinteresse und die Forschungsfrage.

1.4. WAS IST POLITISCHE BILDUNG?

Definitionen Politischer Bildung gibt es viele. Dabei bleibt aber immer deutlich, dass es keine einheitliche, allgemein anerkannte Definition des Begriffs gibt. Was darunter zu verstehen ist, wird – wie auch Florian Feldbauer in seinem ausführlichen Überblick über verschiedene Definitionsversuche schreibt – in Wissenschaft und Politik kontrovers diskutiert. Auch staatliche Institutionen tragen ihren Teil zu den Definitionsproblemen bei, indem sie ihre Machtposition nutzen, um zu determinieren, was unter Politischer Bildung zu verstehen ist (Feldbauer, 2004, S. 10). Dadurch entstehen zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten verschiedene Definitionen.

Eine stammt von Anton Pelinka, der Politische Bildung als intendierten Teil politischer Sozialisation definiert. Politische Sozialisation selbst passiert – wie es Sozialisation insgesamt inhärent ist – immer, auch und vor allem ohne konkreten Willen dazu. Die unbestrittene Erstinstanz der Sozialisation, auch im politischen Bereich, ist die Familie. Die Schule ist daneben eine bedeutende sekundäre Instanz zur Vermittlung politischer Fähigkeiten und Einstellungen. (Pelinka, 2006, S. 51-52) Die Bedeutung der Schule in diesem Bereich kann besonders seit der Wahlaltersenkung 2007 in Österreich als außerordentlich stark bezeichnet werden (Zeglovits und Zandonella, 2013, S. 1097). Die konkrete Definition bei Pelinka lautet:

„Politische Sozialisation findet indirekt und nicht intendiert statt – unvermeidlich. Wird dieser komplexe Vorgang politisch bewusste gemacht, wird er zielgerichtet organisiert und nachvollziehbar mit bestimmten Inhalten versehen und in bestimmten Formen umgesetzt, sprechen wir von Politischer Bildung. [...] grundsätzlich besteht in den Demokratien der Gegenwart Konsens darüber, dass die Schule sich um die politische Sozialisation zu kümmern, dass sie Politische Bildung zu vermitteln hat.“ (2006, S. 52)

Es ist dieser intendierte schulische Bereich der politischen Sozialisation – also Politische Bildung –, mit dem ich mich in der Arbeit auseinandersetzen werde. Außerschulische Bereiche werden nur angesprochen, sofern für das Thema relevant.

Diese sehr allgemeine Definition, die zusammengefasst werden kann als *Politische Bildung ist intendierte politische Sozialisation*, verlangt nach Spezifikation. Daher folgend zwei unterschiedliche Möglichkeiten, Formen Politischer Bildung nach der jeweiligen Ausrichtung zu unterscheiden.

Anton Pelinka unterscheidet drei verschiedene Formen, die unterschiedliche Aspekte betonen (2006, S. 53-54):

- Politische Bildung als Staatsbürger/innenkunde

Im Mittelpunkt stehen hierbei Institutionen und Prozesse, also Institutionenkunde. Der Ist-Zustand politischer Systems wird dargestellt. Die Vermittlung dieser Inhalte ist jedenfalls ein wichtiger und unverzichtbarer Bereich Politischer Bildung.

- Politische Bildung als Partnerschaftserziehung

Diese Ausprägung behandelt die Mikroebene der Gesellschaft und ihre politischen Implikationen. Der gesellschaftliche Alltag steht im Fokus; die reale Situation von Minderheiten, die Entstehung und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen, etc.

- Politische Bildung als Konfliktdidaktik

Politische Bildung befasst sich hier mit der Konflikthaftigkeit politischer und gesellschaftlicher Prozesse. Diese wird nicht per se als negativ gesehen, sondern als Zeichen von systemimmanenter Widersprüche. Gesellschaft und Politik sind nicht harmonisch, sondern konfliktträchtig und so sollen sie auch dargestellt werden.

Diese drei Formen schließen sich gegenseitig nicht aus, sondern sollten sich ergänzen. Nur mit einer Kombination aus verschiedenen Zugängen kann eine zielführende und umfassende Politische Bildung erreicht werden.

Eine andere Unterscheidung, nämlich nach der intendierten Wirkung auf das bestehende politische System, nehmen Görg und Matjan vor (1996, S. 54). Sie unterscheiden:

- *Revolutionäre Politische Bildung*, die eine Gesamtänderung des Systems anstrebt.
- *Reformistische Politische Bildung*, die Reformen innerhalb des bestehenden Systems herbeiführen will.
- *Reflexive Politische Bildung*, die nicht auf ein konkretes politisches Ziel ausgerichtet ist, sondern Selbstbestimmung, Selbstreflexion und Selbstverantwortung vermitteln und mit Wissen über Politisches verknüpfen will.
- *Legitimatorische Politische Bildung*, die systemstabilisierende Wirkung hat, indem legitimiert oder entpolitisiert wird.

Diese Formen schließen sich gegenseitig zwar nicht völlig, aber doch viel stärker aus, als bei der vorher genannten Einteilung.

Anzustreben ist, wie auch Dachs betont, in einer modernen Demokratie wie Österreich eine reflexive Politische Bildung, da sich auch „der Desinteressierte und Uninformierte [...] letztlich politisch [verhält].“ (Dachs, 2002, S. 5).

Ob dieses Ziel durchgehend erreicht wird, darf bezweifelt werden. Wie auch in Kapitel 2 dieser Arbeit aufgezeigt wird, stand über weite Strecken der historischen Entwicklung die legitimatorische Funktion Politischer Bildung im Fokus. Es ist davon auszugehen, dass Schule immer auch als Systemstütze fungiert, insofern ist anzunehmen, dass auch derzeit Legitimation des bestehenden politischen Systems eine relevante Intention Politischer Bildung darstellt.

Eine wieder anders ausgerichtete, umfangreiche und stark auf Österreich angepasste Definition gibt Peter Filzmaier (2003). Für ihn besteht Politische Bildung wesentlich aus drei Teilaspekten:

- Politische Bildung als *Wissensvermittlung* hat definitiv ihre Berechtigung. Auch weil ohne die notwendige Wissensbasis kaum Darüberhinausgehendes machbar ist. Doch soll die Vermittlung trockener Tatsachen nicht alleiniger Inhalt sein.
- Zentral ist Politische Bildung als *Meinungs- und Partizipationsförderung*. Die Bildung eigener Meinungen und Einstellungen soll gefördert werden, immer beziehend auf einen Grundkonsens von Demokratie und Toleranz. Diese Meinungsförderung ist Voraussetzung für die Förderung partizipativer Fähigkeiten, die gerade in einem System mit wenigen direktdemokratischen Elementen große Bedeutung haben.
- Politische Bildung als *Soziale Kompetenz* meint schließlich das Anwenden des Gelernten und Geübten im eigenen Umfeld. Denn reines Auswendiglernen von Fakten ist – meint Filzmaier – ein sicherer Weg zur Produktion ausgeprägter Politikverdrossenheit. Politische Bildung soll anregen, das Gelernte umzusetzen, dazu hat die Schule Vorbildwirkung.

Das zentrale Problem Politischer Bildung in Österreich verortet er in der immer noch zu starken Konzentration auf den Bereich der Wissensvermittlung. Erforderlich sei, schreibt er,

„ein Mittelweg zwischen Politischer Bildung als Wissensvermittlung, aber auch als Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten, sowie als Entfaltung der Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem Handeln. Mit anderen Worten: Inhalte der Politischen Bildung müssen im sozialen Alltag umgesetzt werden.“ (Filzmaier, 2005, S. 2)

Dem Auswendiglernen von Faktenwissen steht er ablehnend gegenüber, denn „wenn aber beispielsweise Schüler [die Verfassung] auswendig lernen müssen, sind sie weder politisch noch gebildet [...]“. (Filzmaier, 2005, S. 2)

Eine offizielle Definition durch den Staat Österreich gibt es nicht. Allerdings wird im Grundsatzterlass aus dem Jahr 1978 definiert, was unter Politischer Bildung zu verstehen ist:

„Politische Bildung ist die Voraussetzung sowohl für die persönliche Entfaltung des einzelnen wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen [...]. Wesentliche Anliegen der Politischen Bildung sind die Erziehung zu einem demokratisch fundierten Österreichbewußtsein, zu einem gesamt-europäischen Denken und zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschheit getragen ist.“ (BMUK, 1994, S. 1)

Sie vollzieht sich in drei Bereichen. Politische Bildung ist:

„[...] die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen.“

„[...] Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten [...] zum Erkennen von politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Zusammenhängen und zu kritischem Urteil [...].“

„[...] Weckung von Bereitschaft zu verantwortungsbewußtem Handeln [...] politische Vorgänge aktiv mitzugestalten.“

(BMUK, 1994, S. 2-3)

Nennenswert ist auch die Definition, die in der Europaratscharta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung gegeben wird, da diese Charta auch von Österreich mitgetragen wird und unter anderem auf die Neuformulierung des Grundsatzterlasses zur Politischen Bildung 2015 maßgeblichen Einfluss hatte. Die dort gefundene Definition lautet:

„Im Sinne dieser Charta bedeutet ‚Politische Bildung‘ (*Education for Democratic Citizenship*) Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist, Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie der Entwicklung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu befähigen, ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive

Rolle zu übernehmen, in der Absicht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu bewahren[.]“ (BMUKK, 2012, S. 5)

Wie leicht ersichtlich ist, ist diese Definition recht weit gehalten. Es finden sich aber wiederkehrende Elemente in allen Definitionen, die auch hier prominent Platz finden. So die Notwendigkeit, aktive Teilnahme an demokratischen Prozessen zu fördern.

Da Politische Bildung viele unterschiedliche Definitionen und Inhalte haben kann, ist es prinzipiell schwierig, sich genau auf eine spezifische Definition zu berufen. Die gegebenen Definitionen sind in ihrer Ausrichtung so unterschiedlich, dass sie jeweils für andere Aspekte Politischer Bildung sehr relevant sind. Dennoch schließe ich mich grundlegend der Definition Anton Pelinkas an, da sie wichtige Aspekte gut und prägnant wiedergibt.

2. GESCHICHTE DER POLITISCHEN BILDUNG IN ÖSTERREICH. MIT BESONDEREM SCHWERPUNKT AUF DIE LEHRER/INNENAUSBILDUNG

„[Es liegt darin] der Fehler unserer staatlichen Unterrichtspolitik, daß³ wir vor lauter Würdigung des classischen Altertums, vor lauter Trebonian, Papinion zum Verständnis der Gegenwart nicht zu gelangen vermögen.“

Das schrieb der bedeutende Staatsrechtler Friedrich Tezner (1897, S. 66) bereits Ende des 19. Jahrhunderts über die Ausrichtung der österreichischen Gymnasialbildung.

Darin liegt mitunter die Relevanz des nachfolgenden Kapitels, das sich mit der Entwicklung der politischen Bildung im heutigen Österreich befasst. Denn diese musste und muss ihre Stellung nicht nur gegen Vorwürfe der Parteilichkeit und Indoktrination verteidigen, sondern auch im Kanon der Schulfächer Platz finden.

Im Folgenden historischen Überblick der Entwicklung der politischen Bildung greife ich auf die Wurzeln in der Aufklärung zurück und stelle Entwicklungen vom neunzehnten Jahrhundert bis in die Gegenwart dar.

Ein zusätzlicher Fokus liegt dabei auch auf der Darstellung wichtiger Momente in der Lehrer/innenbildung, denn zentral für gelingende Politische Bildung sind Lehrer/innen, die selbstbewusst und selbstreflektiert mit den Themenkomplexen der politischen Bildung umzugehen wissen und der Stellenwert ihrer Ausbildung ist ein bedeutender Indikator für den Stellenwert politischer Bildung in der Gesellschaft.

Außerdem kann im historischen Rückblick gezeigt werden, worin zögerlicher Umgang mit politischer Bildung von Seiten politischer Parteien begründet sein kann.

³ In Originalziten wird die originale Schreibweise beibehalten, diese entspricht häufig nicht der heutigen deutschen Rechtschreibung. Eine gesonderte Kennzeichnung wird nicht in jedem Zitat vorgenommen. Auch von der in der Arbeit gewählten Form abweichende oder gänzlich fehlende Nennungen beider Geschlechter werden nicht verändert oder gesondert gekennzeichnet.

2.1. DIE WURZELN DER POLITISCHEN BILDUNG IN DER AUFKLÄRUNG

Mit der Aufklärung gehen viele bedeutsame Veränderungen im Denken und in der Wahrnehmung des Menschen von sich selbst und der Umwelt einher. Eine der bedeutendsten wird auch in der Kunst manifest. Nicht umsonst lassen Thomas Hellmuth und Cornelia Klepp (2010) ihr Buch *Politische Bildung. Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele* mit einer Abbildung Daniel Chodowieckis *Die Kinder Frankreichs drohen ihrer Mutter* beginnen. Dieses möchte auch ich als beispielhafte Darstellung eines aufklärerischen Bildungsideals an den Beginn dieses Kapitels stellen.

Kinder rücken zunehmend in den Mittelpunkt, als Repräsentanten/innen des Widerstandes, der Gegenwehr gegen die überkommenen alten Herrschaftsformen. Grundlage dafür ist die Entdeckung der Kindheit als eigener Lebensphase. Galten Kinder noch bis ins 18. Jahrhundert als unvollständige Erwachsene, so entdeckte die Aufklärung und die Pädagogik der Aufklärung die Kindheit als eigene Lebensphase mit eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten. Unter Zuhilfenahme durchdachter Erziehung sei es zu erreichen, dem einzelnen Menschen zu optimaler Entwicklung zu verhelfen und im Zuge dessen auch die bestmögliche Ent-



Abbildung 1:

wicklung der bürgerlichen Gesellschaft zu garantieren. Die Aufklärer/innen gingen davon aus, in den Kindern und Jugendlichen sei bereits die Entwicklung zum vollkommenen Menschen beziehungsweise zum/r vollkommen Bürger/in angelegt, sie müsse durch Erziehung jedoch erst zum Vorschein gebracht und vollendet werden. (Hellmuth und Klepp, 2010, S. 12)

In dieser Zeit liegen die Wurzeln der politischen Bildung nach heutigem Verständnis. Seit der Aufklärung kann man davon sprechen, dass es stetige Diskussionen um die Notwendigkeit und die Ausrichtung politischer und gesellschaftlicher Bildung des Menschen gibt. Neue Erziehungskonzeptionen im Bürgertum ab dem Ende des 18. Jahrhunderts beinhalteten mehr oder weniger fundierte Vorstellungen politischer Bildung der Jugend. Diese waren zumeist ausgelegt:

„[...] auf die breite Weckung einer ‚bürgerlichen Gesinnung‘ [...] als Aufgeschlossenheit gegenüber neuen wirtschaftlichen Entwicklungen und als verständige Einsicht in die Notwendigkeit und Legitimität der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 11)

Der Weg zu einer modernen politischen Bildung war allerdings ein langer und besonders in den Gebieten der Habsburgermonarchie – somit auch dem heutigen Österreich – geprägt von häufigen Rückschlägen durch den reaktionär agierenden Obrigkeitsstaat. Gut zu illustrieren anhand der Sichtweise des zeitgenössischen Kritikers der französischen Revolution, Rehberg:

„Die erste Erfordernis dieser politischen Bildung einzelner Menschen sowohl als ganzer Nationen, ist Mäßigung und Selbstbeherrschung, nicht über die Grenzen hinausgehen zu wollen, welche die Verfassung des Staates und persönliche Verhältnisse vorschreiben.“ (Vierhaus, 1973, S. 524 zit. nach Grossmann und Wimmer, 1979, S. 11)

Mit der Restauration der Verhältnisse vor der französischen Revolution und den napoleonischen Kriegen zu Beginn des 19. Jahrhunderts endete die reformeifrige Stimmung der Aufklärung. In liberalen Kreisen, soweit sie sich in der Zeit des Vormärz halten konnten, verbreitete sich dennoch die Ansicht, ein konstitutioneller Staat setze politisch gebildete Bürger/innen voraus und eine solche Bildung lasse sich nur Grundlagen politischer Grund- und Freiheitsrechte verwirklichen. (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 11)

2.2. ENTWICKLUNGEN DER POLITISCHEN BILDUNG BIS ZUM ERSTEN WELT-KRIEG

Die Schule und insbesondere die Politische Bildung standen im 19. Jahrhundert lange Zeit unter starkem Einfluss autoritärer Herrschafts- und Staatsvorstellungen. Die aufklärerische und humanistische Wunschvorstellung verblasste vor der Realität schnell. An ihre Stelle trat in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine Erziehung zu treuen Staatsbürgern/innen, Patriotismus und Unterordnung, mit der ein gemeinsames Nationalbewusstsein geschaffen werden sollte. Wolfgang Sander findet deutliche Worte dazu, er spricht davon, dass „die erwünschten Mentalitäten auf dem Weg einer Erziehungsdiktatur“ (Sander, 2004, S. 25) durchgesetzt wurden.

Eine wichtige Weichenstellung für die weitere Entwicklung der politischen Bildung in Österreich war das Jahr 1848 und die Bürgerliche Revolution. Zwar hielt der Einfluss liberaler Kräfte nicht lange an, die Gegenrevolution setzte sich durch und mit Kaiser Franz Josef I gelangte ein neoabsolutistisch und reaktionär reagierender Herrscher an die Macht (Vocelka, 2009, S. 198-205), doch löste die Revolution eine Kette an Reformen aus, die sich auch im Bildungsbereich auswirkten. Dem erstarkenden Bürgertum entgegenkommend wurden Gymnasium und Universität reformiert, doch insgesamt war die Bildungspolitik dieser Zeit dadurch gekennzeichnet, alle liberalen Ideen zu vermeiden und absolute Kontrolle über das Denken der Untertanen/innen ausüben zu wollen. (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 13)

Mit 1867, dem Jahr des Ausgleichs mit Ungarn und des Erlasses der Dezemberverfassung - der ersten Verfassung des Habsburgerreichs, die formal nicht durch den Kaiser, sondern durch den Reichsrat verabschiedet wurde (Vocelka, 2009, S. 216) - setzte eine Phase ein, in der die liberalen Kräfte relativ stark waren, was deutliche Auswirkungen auf die Schule im Allgemeinen und die Politische Bildung im Besonderen hatte. In Wien fand der erste österreichische *Lehrertag* statt, dessen zentrale Forderungen unter anderem „die Hebung der Bildungsziele der Volksschule, eine grundlegende Verbesserung der Lehrerbildung und eine Aufhebung der politischen Schulverfassung sowie der kirchlichen Schulaufsicht“ (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 14) umfasste.

Diese Forderungen fanden bei den starken liberalen Kräften Anklang. 1868 wurde die Schule endgültig verstaatlicht und der kirchliche Einfluss auf den Religionsunterricht beschränkt. Nun durfte niemandem mehr aufgrund (nicht) religiöser Haltung der Zugang zum Lehramt verweigert werden. 1869 mit dem Reichsvolksschulgesetz wurden wichtige inhaltliche Neuausrichtungen vorgenommen. Nach § 1 Reichsvolksschulgesetz hatte die Volksschule die Aufgabe:

„[...], die Kinder sittlich-religios zu erziehen, deren Geistesthätigkeit zu entwickeln, sie mit den zur weiteren Ausbildung für das Leben erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten und die Grundlage fuer Heranbildung tüchtiger Menschen und Mitglieder des Gemeinwesens zu schaffen.“ (§ 1 Reichsvolksschulgesetz zit. nach Donnermair, 2010, S. 326)

Die sittlich-religiöse Erziehung stellt dabei eine Formulierung dar, in die der Zwiespalt zwischen Schwächung des kirchlichen Einflusses und Aufrechterhaltung der schulischen Funktion von Religion eingeschrieben ist und die lange über die Zeit der Monarchie hinaus das leitende Prinzip der österreichischen Schule blieb. (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 15-18) Bis heute ist diese im §2 des Schulorganisationsgesetzes festgeschrieben (§ 2 Abs. 1 SchOG).

Daneben veränderten sich die fachlichen Schwerpunkte, neben die Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben, Rechnen traten naturwissenschaftliche und historische Inhalte. Es sollte das „für die Schüler ‚Fasslichste und Wissenswerteste aus der Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie und Geschichte““ unterrichtet werden, wobei besonders auch „auf das Vaterland und dessen Verfassung“ Wert zu legen war (Schermaier, 1990, S. 51). Bei allen Veränderungen blieb aber zwischen allen Gruppierungen unbestritten, dass der Zweck der Schule der Erhalt und die Steigerung der Loyalität zu Kaiser und Staat und eines positiven Verhältnisses zur bestehenden Ordnung sei. (Hellmuth und Klepp., 2010, S. 26-27; Grossmann und Wimmer, 1979, S. 17) Auch das ist in der Formel von der sittlich-religiösen Erziehung implizit.

Auch für die Lehrer/innenbildung stellte das Reichsvolksschulgesetz einen deutlichen Umbruch dar. Eine verbesserte Bildung der Kinder setzte auch eine verbesserte Ausbildung der Lehrenden voraus. So kam es ab 1874 zur Schaffung vierjähriger Lehrer/innen-

bildungsanstalten, die – ausschließlich für Lehrer, nicht für Lehrerinnen – in der Ausbildung beispielsweise auch „vaterlaendische Verfassungslehre“ (§ 29 Reichsvolksschulgesetz zit. nach Donnermair, 2010, S. 330) vorsahen. Besser gebildete Lehrende lösten sich zusehends aus dem Griff des lokalen Klerus. Dagegen liefen klerikal-konservative Kreise Sturm, weil sie die Verbreitung antiklerikaler Werte fürchteten. Man argumentierte mit einer übertriebenen Bildung der Lehrenden. Ein Abgeordneter zum Reichstag, Jäger, meint: „Es ist eine krankhafte Anschauung, daß eine so große Ausbildung der Lehrer Bedürfnis sei für den Unterricht von Kindern [...]“ (Stenographisches Protokoll. Haus der Abgeordneten. IV. Session. 20.05.1867-15.05.1869, S. 5781). Diese und ähnliche Sichtweisen fördern ein tiefes Misstrauen konservativer Kräfte gegenüber einer gut gebildeten und eigenständigen Lehrer/innenschaft zu Tage.

Ende der 1870er wechselten die Machtverhältnisse in der Monarchie. Die konservativen Kräfte setzten sich gegenüber den Liberalen zusehends durch und gelangten 1879 an die Regierung. Es folgte eine Wende zurück zu traditionell-konservativen Werten. Die Entwicklungen der Diskussion um Schule und Politische Bildung dieser Zeit kreisten intensiv darum, wie sozialistische und systemkritische Gedanken möglichst hintangehalten werden konnten. Dabei setzten liberale Kräfte verstärkt auf die Einführung eines Moralunterrichts im Sinne einer ethisch ausgerichteten Lehre über den Staat, seine Aufgaben und Ziele (Dachs, 1982, S. 20), während klerikal-konservative Kräfte hofften, den Einfluss der Kirche und der religiösen Erziehung intensivieren zu können, sodass liberale Ideen gar nicht Fuß fassen könnten (Wolf, 1998, S. 14). Mit der Novelle zum Reichsvolksschulgesetz von 1883 – forciert vor allem auf Drängen des Klerus, der über den religiösen Verfall der Lehrenden klagte, und gegen dezidierten Widerstand liberaler Kräfte und der Lehrer/innenschaft – wurde in verschiedenen Aspekten die Bedeutung der Religion wieder deutlich gestärkt. Das Religiöse in der sittlich-religiösen Erziehung trat hervor. Auch wurde das Bildungsniveau in Volks- und Bürgerschulen verringert, wodurch auch für Lehrer/innen eine geringere Qualifikation ausreichend war. (Grossman und Wimmer, 1979, S. 25-28)

Ganz deutlich wird die angstvolle und repressive Richtung der Novelle in einer Rede des Reichsratsabgeordneten Pflügl, der an die Liberalen gerichtet sagt:

„Gründen Sie Schulen, suchen Sie den Ausbund von Weisheit, Geschicklichkeit und Wissenschaft einem jeden Menschen beizubringen, Sie werden doch nicht verhindern, daß es mehr Arme als Reiche gibt [...], wie es ja ganz naturgemäß ist. Aber meine Herren, glauben Sie, daß damit dem Armen, der sich mit seinen schwieligen Händen das tägliche Brot kümmerlich verdienen muß, dem Fabrikarbeiter gedient ist, [...] wenn Sie ihn nicht hinweisen auf eine gerechte Vergeltung, wenn Sie ihn nicht hinweisen auf einen Lenker der Geschicke, der den einen arm und den andern reich werden lässt? Wenn sie das nicht tun, dann wird es in Erfüllung gehen, was Lassalle gesagt hat und was Sie selbst wissen: ‚Den Himmel habt ihr uns genommen, die Erde requirieren wir für uns‘.“ (Stenographisches Protokoll. Haus der Abgeordneten. IX. Session. 07.10.1879-23.04.1885, S. 10276)

Die Liberalen teilten zwar den Wunsch, antistaatliches Gedankengut zu unterdrücken, glaubten allerdings nicht mehr an die einigenden Kräfte der Religion, weshalb ihre Forderungen zu einem eigenen Unterrichtsfach gingen, um den Kindern eine starke Bindung zum Staat mitzugeben. Die Notwendigkeit eines solchen Unterrichts setzte sich zusehends auch in anderen Gesellschaftsteilen durch. (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 33-35) Einen wichtigen Beitrag dazu leistete beispielsweise Adolf Exner, Rektor der Universität Wien, der in seiner Inaugurationsrede 1891 die Politische Bildung in den Fokus stellte und unter anderem meinte: „Dieses zwanzigste Jahrhundert [...] wird ein politisches Jahrhundert sein. Wer ihm gewachsen sein will, wird politischer Bildung bedürfen.“ (Exner, 1891, S. 34)

Zur Institutionalisierung kam es in Form des Fachs Bürgerkunde ab 1907 gemeinsam mit Geschichte und Geographie in den Bürgerschulen, gefolgt von Gymnasien und Fortbildungsschulen (Wolf, 1998, S. 15). Dass die Einführung in dasselbe Jahr wie jene des allgemeinen Männerwahlrechts fiel, bestärkt den Eindruck, den auch Grossmann und Wimmer teilen:

„Die ersten Schritte zur Institutionalisierung der staatsbürgerlichen Erziehung in Österreich können deshalb als defensive Antwort des konstitutionellen Obrigkeitsstaates auf den allgemeinen Demokratisierungsdruck verstanden werden.“ (1979, S. 39).

An der Bürgerkunde in dieser Form wurde heftige Kritik laut, eine Ausdehnung auf alle Schultypen und vor allem eine Überarbeitung der Lehrer/innenbildung wurde gefordert,

da nicht dafür gesorgt war, dass sich die Lehrenden die notwendigen Qualifikationen zum Unterricht des neuen Faches aneignen konnten (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 39).

Die Politische Bildung bis zum Ende der Monarchie blieb stets Erfüllungsgehilfin des Staates und sollte ihm Legitimität in den Augen der Bürger/innen verschaffen. Grossmann und Wimmer fassen zusammen:

„Der Staat der Donaumonarchie fühlte sich [...] durch eine allgemeine Politisierung des öffentlichen Lebens in seinen Legitimationsgrundlagen bedroht. Die Schule als eine Veranstaltung dieses Staates wurde somit zur Trägerin eines Bewußtseins, das vom tatsächlichen politischen Leben absieht und zentriert bleibt auf ein idealisiertes, realitätsfernes Staatsideal [...]. In diesem Umstand liegen die Wurzeln für den stark formalen Charakter und die Abstraktheit der bürgerkundlichen Lerninhalte, wie sie in Form der Institutionenkunde uns noch heute begegnen.“ (1979, S. 42-43)

2.3. ENTWICKLUNGEN IN DER ZWISCHENKRIEGSZEIT

Die Entwicklungen der politischen Bildung zwischen den Weltkriegen standen zunächst unter dem Zeichen der Lagermentalität, also der starken Polarisierung der Bevölkerung zwischen Sozialdemokraten/innen einerseits und Christlich-Sozialen und Deutschnationalen andererseits. Die Lagerzugehörigkeit wirkte als primärer Integrationsfaktor und über diese wurde Politische Bildung und Sozialisation hauptsächlich vermittelt. Es fehlte eine gemeinsame Identität, ein übergreifendes Staatsbewusstsein und auch ein gemeinsames Bekenntnis zur Demokratie. (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 58-60)

Mit der Übernahme des Bildungsministeriums durch den Sozialdemokraten Otto Glöckel begann eine Phase intensiver Reformtätigkeit als Teil der gesellschaftlichen Demokratisierungsbestrebungen. Wichtig dafür ist aber auch die enorme Tätigkeit der Schüler/innen selbst. Vor allem durch die Rückkehr vieler Soldaten auf die Schulbank, aber auch durch die generelle Stimmung zu Beginn der 1. Republik entstand eine Massenbewegung, die großen Druck auf den Staat ausübte und verschiedene Veränderungen im Schulsystem anstieß, die unter anderem Mitentscheidungsmöglichkeiten in schulischen

Fragen – Begriffe wie *Schüler/innenselbstregierung*, *Schüler/innenmitverwaltung* und *Schüler/innenmitverantwortung* waren in den Diskussionen sehr präsent – oder ein Ende des Zwangs zur Teilnahme am Religionsunterricht umfassten. Die Trennung von Kirche und Schule, die von konservativen Kräften vor dem 1. Weltkrieg wieder aufgelöst wurde, konnte in dieser Situation von Glöckel wiederhergestellt werden. (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 63-71)

Im Bereich der staatsbürgerlichen Erziehung bzw. politischen Bildung umfassten die Reformen Glöckels verschiedene Ziele:

1. Zentrale Stellung des Heimatgedankens als Unterrichtsprinzip. Die Lehrer/innen wurden angehalten, die Lerninhalte nahe an Umwelt und Lebenswelt zu halten, Anknüpfungspunkte sollten Bodenständigkeit und Heimat sein. Damit wurden primär drei Ziele verfolgt:
 - 1.1. Durch das Ansetzen am unmittelbaren Erfahrungsraum der Schüler/innen und ihren persönlichen Erfahrungen sollten ihr Interesse am schulischen Stoff und ihre Motivation für schulisches Engagement erhöht werden.
 - 1.2. Die Distanz zwischen Schule und Umwelt sollte verringert werden, indem sich die Lehrkräfte beispielsweise mit der Arbeitswelt der Eltern auseinandersetzten, wodurch sie die Alltagsprobleme ihrer Schüler/innen besser verstehen sollten.
 - 1.3. Außerdem ging es um die Pflanzung eines Heimatgefühls, eines Patriotismus, der zu Stolz und Identifikation mit der Heimat führen sollte. Dieser letzte Punkt stand sicher im Zentrum dieses Unterrichtsgrundsatzes, das stark auf Identitätsbildung als Zugehörige zum neuen Staat Österreich ausgelegt war.
2. Besonders von der gewünschten Erziehung zu Volk und Vaterland war das damalige Kernfach der politischen Bildung *Geschichte und Vaterlandskunde* – die Einführung eines eigenen Faches im Sinne einer Demokratieerziehung wurde nicht für notwendig erachtet (Wolf, 1998, S. 18) – stark betroffen. Ein Kernstoffgebiet, die Geschichte der Fürstenhäuser, Kriege und Friedensverträge wurde praktisch eliminiert und von einer „Geschichte der Völker und ihres Lebens“ (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 75) ersetzt.

Inhaltlich vollkommen vermieden wurde jegliche Bezugnahme auf die Lagermentalität, die gewaltigen Gegensätze zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen. Auch die Existenz politischer Parteien – die real in der Schule bereits eine große Rolle eingenommen hatten – wurde ausgeklammert beim Versuch, die Schule als überparteiliche Instanz zu darzustellen. Diese Ausklammerungen führten zu abstrakten Bildungsinhalten und einem abstrakten Staats- und Demokratieverständnis in der politischen Bildung, ganz ähnlich der Staatsbürgerkunde vor dem 1. Weltkrieg. (Grossmann und Wimmer, S. 72-80)

Trotz aller Demokratisierungsversuche seitens der Reformgruppe um Otto Glöckel blieben im schulischen Unterricht die Institutionenkunde und die Vermittlung von Normen klar dominant. Das Ziel war die Schaffung und Festigung einer starken Bindung an die bestehende Ordnung, wie Herbert Dachs schrieb: „Dominantes Sozialisationsziel war also nicht etwa die Stärkung des Kritik- oder Widerspruchsvermögens, sondern Anpassung und kritikloses Einfügen.“ (1982, S. 211)

1920 zerbrach die Koalition zwischen sozialdemokratischer und christlich-sozialer Partei, womit der Reformkurs zum Erliegen kam. Langfristig auf die Schule wirkte dieser Bruch besonders deswegen, weil die vorgeschlagenen Änderungen im Bildungs- und Schulwesen – strenger Laizismus und verfassungsrechtlicher Auftrag zur staatsbürgerlichen Erziehung – den Weg in die Verfassung, aufgrund der strengen legislatorischen Regelungen, nicht fanden. (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 81-82) Auf diesen strengen Regelungen basiert die starke Kontinuität des österreichischen Schulsystems in vielen Bereichen bis heute.

Bis zum vorläufigen Ende der Demokratie 1933 waren in der schulischen politischen Bildung und der Schule im Allgemeinen Tendenzen einer Umkehrung der getätigten Reformen festzustellen. Verstärkt wurde eine Erziehung gefordert, die Untertanen-Geist und Unterordnung forcierte. Deutlich ausformuliert ist dieser Grundsatz bei Eduard Spranger, der schreibt:

„Wer für den Staat erzieht, erzieht zur Unterordnung unter eine Machtorganisation und zum Machtwillen. Er erzieht den einzelnen nicht für sich, sondern zum Dienen und Herrschen in einem überindividuellen Zusammenhang.“ (1932, S. 14)

Diese Annahme weiterverfolgend sollte die Schule ein klares Bild von Führung und Gefolgschaft vermitteln, das auf autoritären Grundlagen stand. Die progressiven Ansätze Glöckels wurden verdrängt und wiederum ersetzt durch eine Rückkehr zu einer Geschichte großer Menschen, die ein Gesellschaftsbild stützte, das „von Über- und Unterordnung, von Führer und Gefolgschaft“ (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 101) geprägt war. Dazu passend wurde der Religionsunterricht wieder deutlich intensiviert und aufgewertet. Der Schwerpunkt verlagert sich erneut zusehends vom Sittlichen zum Religiösen, völkische und nationalistische Inhalte erhielten (noch) größeres Gewicht. Generell stellen Grossmann und Wimmer der Schule und der politischen Bildung in der ersten Republik kein gutes Zeugnis aus. Die Schule erwies sich als idealer Nährboden für antidemokratische Meinungen, das autoritäre Schulklima, Status, Auswahl und Ausbildung der Lehrenden taten das ihre, um die Schule besonders anfällig zu machen für autoritäre Denkweisen. (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 96-105)

In der Zeit des Austrofaschismus zwischen 1933 und 1938 herrschte in Österreich ein autoritäres klerikal-faschistisches Regime, dem allerdings zentrale Merkmale des Faschismus in italienischer oder deutscher Manier fehlten. Die antiliberale und antimarxistische Stoßrichtung teilte der österreichische Faschismus mit anderen, auch eine Massenbewegung wurde gegründet und mit Engelbert Dollfuß und später Kurt Schuschnigg gab es, wenngleich schwache, Führerfiguren. Allerdings gelang es nicht, den überwiegenden Teil der Bevölkerung in die Vaterländische Front zu mobilisieren. (Vocelka, 2009, S. 286-296). Für die Legitimierung des autoritären Regimes spielte dafür die Schule eine umso wichtigere Rolle. Vor allem im Deutsch-, Geschichte- und Geographieunterricht sollte Vaterlandskunde betrieben werden, die fachliche Anknüpfung blieb bei Geschichte und Geographie. (Hellmuth und Klepp, 2010, S. 47-50) Die direkte politische Aufgabe der Lehrer/innen war ausgelegt auf direkte Einflussnahme auf die Schüler/innen im Auftrag des austrofaschistischen Regimes. Dazu wurden vor allem die Lehrpläne in Geschichte, Geographie und Bürgerkunde umgearbeitet und die Lehrkräfte unter

Druck gesetzt, sich klar und unmissverständlich zur Vaterländischen Front zu bekennen. (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 111-113) Unter anderem hatten sie einen Diensteid zu leisten, der die Verpflichtung enthielt, sich für „eine Erziehung in sittlich-religiösem und vaterländisch-österreichischem Sinne einzusetzen [...]“. (Wolf, 1998, S. 19).

Im Zusammenhang mit dem 1938 erfolgten Anschluss Österreichs an das nationalsozialistische Deutsche Reich kommt Dachs zu dem Resümee:

„Für den Umstand, daß dieser sogenannte Anschluß so reibungslos vor sich gehen konnte, waren sicher auch die Fehlentwicklungen und Versäumnisse im Bereich der politischen Erziehung zur Demokratie im Verlauf der beiden zurückliegenden Jahrzehnte wesentlich mitverantwortlich.“ (1982, S. 393)

Insgesamt lässt sich zumindest bis zum zweiten Weltkrieg als gemeinsames, übergeordnetes Ziel der politischen Bildung eine Erziehung zum Staat ausmachen. Die Legitimation herrschender Machtverhältnisse und Systeme war durchgängig ein zentrales Interesse. Erst in der zweiten Republik gab es in diesem Selbstverständnis Veränderungen, wobei zunächst die Kontinuitäten deutlich überwogen.

2.4. POLITISCHE BILDUNG IN DER ZWEITEN REPUBLIK

Nach dem Ende des 2. Weltkriegs wäre eine Neuorientierung der Bildung und speziell der politischen Bildung verständlich gewesen. Eine solche wurde in Deutschland auf Druck der alliierten Mächte im Programm der *re-education* durchgeführt, in welchem die Ursache für den Nationalsozialismus zu einem bedeutenden Teil in der Erziehung verortet wurde. Politische Bildung war daher eine vordringliche Demokratisierungsmaßnahme (Sander, 2004, S. 89-90). In einem Erlass vom September 1945 war eine gründliche Auseinandersetzung auch in Österreich durchaus noch angelegt (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 124-126). Die Umsetzung unterblieb aber schlussendlich aufgrund des zugewiesenen Opferstatus, den das offizielle Österreich mit Vehemenz vertrat. Eine Politische Bildung, die sich kritisch der Aufarbeitung des Nationalsozialismus und des Austrofaschismus widmete, hätte notwendigerweise die Opferthese hinterfragt und war daher nicht durchsetzbar. Die provisorischen Lehrpläne von 1946 knüpften an die konservativen Inhalte der Lehrpläne von 1926 an. (Hellmuth und Klepp, 2010, S. 51-52)

Die Kontinuität mit der Zeit vor 1938 wurde dann mit dem Erlass zur staatsbürgerlichen Erziehung vom 6. Juli 1949 bestätigt, der beinahe für drei Jahrzehnte bestimmend für Fragen der politischen Bildung in der Schule bleiben sollte. Der Erlass stellt nicht nur Positionen des offiziellen Österreich zur Schau, auch dahinter zeichnen sich die Ansichten eines großen Teils der damaligen Lehrer/innenschaft ab, die der Verdrängung der unmittelbaren Vergangenheit zustimmend gegenüberstand. Die Politische Bildung und Erziehung war klar ausgelegt als österreich- und als staatszentriert. (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 127-134) Der Erlass schließt, wie Grossmann und Wimmer schreiben:

„an die Traditionen der herkömmlichen politischen Pädagogik an, die stets auf die Erzeugung infantiler Gefühlshaltungen [...] gegenüber politischen Symbolen zielte, die den einzelnen, unabhängig von seinem sozialen Status, emotionelle Geborgenheit, Zugehörigkeit und eine Stütze seines Selbstwertgefühls signalisieren.“ (1979, S. 128)

Sie führen weiter aus, was diese Stützen sind:

„Dienten vor dem Ersten Weltkrieg das katholische Herrscherhaus und die Dynastie als emotionell besetzbare Symbole der sozialen Integration, so waren es nach 1918 zunächst Heimat und Volk [...], auf die hin die Emotionalität der Heranwachsenden ausgerichtet werden sollte. Der autoritäre Staat griff dann die spezifisch österreichischen Wurzeln des Patriotismus der Monarchie wieder auf und versuchte, diese mit einem österreichgetönten Deutschnationalismus zu kombinieren [...]. Das ‚bewusste Österreichertum‘ nach 1945 erwies sich als eine Mischung aus all diesen Wurzeln, wobei die ‚österreichisch-vaterländische‘ Zielrichtung [...] zweifelsohne am stärksten nachwirkte, [...]“. (1979, S. 128)

Berühmt geworden aus dieser Zeit ist eine Fibel zum Unterricht in der fünften bis achten Schulstufe, die unter dem Titel *Unser Österreich* 1955 von der Bundesregierung herausgegeben wurde und in dem Patriotismus und Verbundenheit mit der jungen zweiten Republik hergestellt werden sollte: Die Österreicher/innen werden darin als Opfer des Nationalsozialismus und gute Demokraten/innen dargestellt. (Österreichische Bundesregierung, 1955) Nicht nur die aktive Rolle vieler Österreicher/innen im NS-Apparat, sondern auch die austrofaschistische Diktatur wurde damit aus dem offiziellen Geschichtsbild getilgt (Hellmuth und Klepp, 2010, S. 56).

Das Schulorganisationsgesetz (SchOG) aus dem Jahr 1962 brachte eine Neudefinition der grundlegenden Ziele der Schule und somit auch der schulischen politischen Bildung. § 2 Abs 1 SchOG ist bis heute in der ursprünglichen Fassung gültig:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den **sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen** durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden und gesundheitsbewussten, **arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern** der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. **Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis** und sportlich aktiver Lebensweise **geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein** sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (§2 Abs. 1 SchOG; Hervorhebung d. Verf.)

Interessant daran sind die Widersprüche innerhalb dieses kurzen, aber bedeutenden Abschnittes. Es sind drei für die Politische Bildung wesentliche und nur schwer vereinbare Zielvorstellungen vorhanden. Der erste Teil hat starke Bezüge zu konservativ-katholischen Traditionen, die im Schulsystem weiterhin hohe Präsenz zeigten. Die sittlich-religiöse Erziehung ist weiterhin an prominenter Stelle vertreten. Die zweite Zielvorstellung geht mit dieser ersten d'accord. Der junge Staat strebt nach loyalen, leicht steuerbaren Bürgern/innen, die Pflichttreue und Arbeitstüchtigkeit wird hervorgehoben. Diesen Richtungen gegenüber steht – damit schwer vereinbar – der liberale Anspruch zur Herausbildung selbstständigen Urteilsvermögens, sozialen Verständnisses und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Weltanschauungen.

Ab Ende der 60er Jahre kam es zu neuerlichen Reformbestrebungen. In Schwung kam diese zunächst durch die Reformierung der Universitätsstudien 1965 und dem damit einhergehenden Bedeutungsgewinn sozialwissenschaftlicher Studien. Es kamen Fragen nach der Bedeutung der Sozialwissenschaften für schulische Aufgabenstellungen auf,

die bis dahin in der österreichischen Schule kaum Platz gefunden hatten. Sogar die Einführung sozialwissenschaftlicher Lehramtsstudien wurde diskutiert. Allerdings waren die natur- und geisteswissenschaftlichen Richtungen – in der Befürchtung von Stunden- und Einflussverlust – schnell bereit, neue inhaltliche Anforderungen zu integrieren, um die Implementierung sozialwissenschaftlicher Unterrichtsfächer zu vermeiden. Beispielführend führen Grossmann und Wimmer (1979, S. 134-135) dazu die Enquete über die Lehramtsstudien Geschichte und Sozialkunde und Geographie und Wirtschaftskunde aus 1970 an. Im Rahmen dieser wurde eine Arbeitsgemeinschaft dieser Fächer gegründet – das Ziel der Zusammenarbeit sollte die Entwicklung einer zeitgemäßen Staatsbürgerkunde sein (Wolf, 1998, S. 28) – und Politische Bildung als unverbindliche Übung in den 8. Klassen AHS eingeführt. Eine Einbindung der Sozialwissenschaften wurde vermieden und auch die Lehrer/innenbildung blieb unangetastet. Damit waren zwar Schritte in die richtige Richtung gemacht worden, in der Praxis trugen sie aber kaum Konsequenzen, weil die Ausbildung unverändert blieb. Grossmann und Wimmer sprechen von einem „symbolischen Gebrauch von Reformpolitik“ (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 135), der sich in den folgenden Jahren noch verstärken sollte.

Nach dem Versuch der 1973 eingeführte Abteilung für Politische Bildung und geistige Landesverteidigung des Unterrichtsministeriums, die oben angesprochene Arbeitsgemeinschaft dezidiert zu einer Arbeitsgemeinschaft für Politische Bildung zu machen, zeigten sich die Konflikte erneut deutlich: Befürchtungen galten dem wachsenden Einfluss der Sozialwissenschaften, die als zu kritisch für den schulischen Bereich angesehen wurden und einem Bedeutungsverlust der bis dahin zuständigen Fächer. Auch parteipolitische Strategien spielten eine wesentliche Rolle. (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 135-136) Die Opposition fürchtete übermäßigen Einfluss der regierenden Sozialdemokratie, manche in der Sozialdemokratie fürchteten einen übermäßigen Einfluss der ÖVP durch die überwiegend konservativen AHS-Lehrer/innen (Hellmuth und Klepp, 2010, S. 67). Dasselbe, nach Herbert Dachs, „Verhinderer-Kartell“ (1996, S. 14), stellte sich auch erfolgreich gegen die Einführung eines eigenen Faches Politische Bildung. Nach diesem Misserfolg wurde der Gesetzesweg umgangen, indem per Erlass die Politische Bildung zum Unterrichtsprinzip in allen Fächern gemacht wurde, die Einführung eines eigenen

Faches war damit vorerst vom Tisch (Grossmann und Wimmer, 1979, S. 136; Hellmuth und Klepp, 2010, S. 68).

2.4.1. Der Grundsatzterlass zur Politischen Bildung als Unterrichtsprinzip

Von dieser Überlegung zum fertigen Erlass dauerte es dann immer noch mehrere Jahre. Ein erster Vorschlag wurde 1975 erarbeitet und ging relativ weit. Eine demokratischere Schulstruktur, ein verändertes Selbstverständnis der Pädagogen/innen, Stärkung der Handlung- und Kritikfähigkeit der Schüler/innen standen im Mittelpunkt. (Grossman und Wimmer, 1979, S. 137-138) Die folgenden Jahre waren von politischen Verhandlungsprozessen geprägt, die schlussendlich zur letzten Fassung des Grundsatzterlasses führten. In dieser konsensfähigen Fassung war allerdings der ursprünglich weit gefasste Demokratiebegriff deutlich enger gefasst und die Institutionenkunde nahm wieder deutlich mehr Raum ein. Konflikt wurde nicht als notwendiger Teil demokratischer Systeme angenommen, sondern es wurde der Konsensgedanke betont. Kritik am bestehenden politischen und gesellschaftlichen System war nur im sehr gemäßigten Maß angedacht. (Hellmuth und Klepp, 2010, S. 68) Der Grundsatzterlass trat schließlich 1978 in Kraft.

Die Einführung in dieser Form, über alle Schulstufen und –formen hinweg, statt als eigenständiges Fach, ist mit Sicherheit auch den verschiedenen Ansprüchen und Befürchtungen seitens politischer Parteien und anderer Akteure/innen geschuldet, die oben bereits angesprochen wurden. Herbert Dachs sieht darin einen politischen Kompromiss:

„Die Furcht vor der Gefahr monolistischer Usurpationsversuche sollte mit der Auffächerung auf möglichst viele Gegenstände entsprochen werden, das heißt, die Pluralität der Lehrermeinungen soll neutralisierend wirken.“ (1979, S. 16)

Bei aller Kritik stellt der Grundsatzterlass mit den zugrundeliegenden Leitgedanken – so abgeschwächt sie gegenüber der ursprünglichen Fassung sind – einen deutlichen Wandel im Verständnis der politischen Bildung dar. So stellen Grossmann und Wimmer fest, dass der Erlass nicht einmal den Begriff *Staat* enthält; an dessen Stelle tritt der Begriff der *Demokratie* (1979, S. 145). Auch die Anerkennung der Gesellschaft als pluralistisch ist wichtig, da die Schule dadurch damit aufhören konnte, pluralistische Interessen und

Konflikte auszublenden und damit an der gesellschaftlichen Realität vorbei zu unterrichten.

Kernziele der politischen Bildung nach dem Grundsatzterlass sind: „Erziehung zu einem demokratisch fundierten Österreichbewusstsein [...] gesamteuropäischen Denken [...] Weltoffenheit [...] Verständnis für die existentiellen Probleme der Menschheit.“ (BMUK, 1994, S. 1). Grundwerte sind „Friede, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit“ (BMUK, 1994, S. 2).

Lernen soll auf „Erfahrung und Einsicht beruhen“, die Lerninhalte ergänzt werden durch eine „Förderung des Erlebens demokratischer Einstellungen und Verhaltensweisen“; zentraler Anknüpfungspunkt für die Lerninhalte soll die lebensweltliche Realität der Schüler/innen sein und die Pluralität von Meinungen ist ein zentraler Erziehungsgrundsatz, auch abweichende oder gegenteilige Meinungen sollen stets dargestellt werden. (BMUK, 1994, S. 4-5)

2.4.2. Die Zeit nach dem Grundsatzterlass

Zunächst führte die Einführung des Unterrichtsprinzips zu einem Aufschwung in der fachdidaktischen und öffentlichen Diskussion um Politische Bildung. Bezüglich der Aus- und Weiterbildung von Lehrern/innen wurde von einem Projektteam um Rudolf Wimmer ein Lehrgangskonzept entworfen, das seiner Zeit voraus war und auch diverse Tabubrüche enthielt. (Hellmuth und Klepp, 2010, S. 76) Der Lehrgang, der im Hochschulkonzept bis heute existiert, ging dabei deutlich über die Erfordernisse des Grundsatzterlasses hinaus. Gertraud Diem-Wille fasst die Grundsätze des Lehrgangs zusammen unter dem Begriff *Gestaltungsprinzipien*. Diese sollten umfassen: „Schule als demokratischen Lebensraum, das Nachdenken über Probleme und deren gesellschaftliche Bedeutung, erfahrungsorientiertes und soziales Lernen sowie die Einbeziehung der geschlechterspezifischen Perspektive“ (Diem-Wille, 2008, S. 52-82 zit. nach Hellmuth und Klepp, 2010, S. 76).

Davon abgesehen kam der Reformschwung im Bereich der politischen Bildung aber eindeutig zum Erliegen. Herbert Dachs kommt zu einem ernüchternden Schluss:

„[dass der] Reformeifer um die Politische Bildung freilich wieder verflacht und der Alltag wieder eingekehrt [ist]. Dieser Alltag war u.a. davon gekennzeichnet, dass nur ein relativ kleiner Teil der LehrerInnen über das Unterrichtsprinzip [...] für Politische Bildung gewonnen werden konnte und sich für eine entsprechende Umsetzung im Unterricht regelmäßig engagierte.“ (Dachs, 2008, S. 29)

Dieses Fazit wird auch von empirischen Befunden gestützt. So ergab eine relativ große und repräsentative Studie von Heinz Fassmann und Rainer Münz aus dem Jahr 1991, dass nur 37 Prozent aller Lehrer/innen in Haupt-, Berufs- und höheren Schulen generell wussten, dass Politische Bildung per Erlass ein Unterrichtsprinzip ist. Und obwohl über 70 Prozent der Befragten angaben, in ihrem Fach gäbe es relevante Anknüpfungspunkte an politische Grundfragen, konnte ein Drittel kein Thema nennen, das in ihrem Unterricht behandelt worden wäre. (Fassmann und Münz, 1991, S. 68)

Diese Studie zeigt recht eindrucksvoll, wie unterschiedlich und häufig schwach die Wirkung des Grundsaterlasses auf die Unterrichtspraxis war. Entsprechend kam es wieder zur Forderung, ein eigenes Unterrichtsfach zu schaffen. Diese wurde primär von einer Arbeitsgruppe getragen, die auf eine Initiative der Bundesschüler/innenvertretung zurückging. Zunächst in der AHS-Oberstufe sollte ein eigenes Fach eingeführt werden. Zugleich wurde angeregt, eigene Lehramtsstudien zur politischen Bildung an Universitäten und Pädagogischen Akademien zu schaffen und die Lehrpläne dahingehend zu ändern, neben der Institutionenkunde – die immer noch überwog – für aktuelle politische Fragen und Konflikte Raum zu schaffen. (Wolf, 1998, S. 63) Diese Forderungen blieben zunächst ungehört. Erst mit dem Schuljahr 2001/02 wurde für die AHS-Oberstufen die Fächerkombination *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* geschaffen, wobei auch damit wieder kein eigenes Fach entstand (Hellmuth und Klepp, 2010, S. 78). Der Stoff wurde bloß in ein Fach eingebunden, in dem er ohnedies immer schon relativ stark verankert war. Insofern stellt die Einführung keinen Umbruch dar.

Dennoch war dieser Schritt wichtig und nicht selbstverständlich. Peter Filzmaier sieht wichtige Gründe in der allgemeinen Entwicklung des politischen Systems. Die Lagermentalität, die Österreich schon seit den Zeiten der Monarchie prägte, weicht zusehends auf

und die Gesellschaft erfuhr durch die ÖVP/FPÖ-Koalition einen Politisierungsschub, der Forderungen nach vermehrter politischer Bildung stärker werden ließ. (2002, S. 4)

2.4.3. Neue Herausforderung: Die Wahlaltersenkung 2007

Im Jahr 2007 wurde die Altersgrenze für die Ausübung des aktiven Wahlrechts von 18 Jahren auf 16 Jahre reduziert. Österreich ist damit in einer Vorreiterposition und gehört zu einem sehr kleinen Kreis von Ländern mit diesem niedrigen Wahlalter. (Zeglovits und Zandonella, 2013, 1090; siehe auch Kapitel 3) Ein noch geringeres Wahlalter ist weltweit nirgendwo vorgesehen (Central Intelligence Agency, 2013, o.S.).

Im Zuge dieses Schrittes wurden neuerlich Umfragen durchgeführt. Eine repräsentative Studie unter Lehrern/innen aller Schultypen und Fächer ergab dabei, dass knapp die Hälfte der Befragten das Unterrichtsprinzip kennt (BMUKK, 2008 zit. nach Hellmuth und Klepp, 2010, S. 78). Das ist für sich betrachtet schon kein besonders beeindruckender Wert und gibt zudem keinen Einblick in den Umfang und die Qualität der Umsetzung politisch bildender Inhalte. Die Gründe für die mangelnde Umsetzung des Unterrichtsprinzips sind vielfältig. Einen primären Faktor stellt sicher die Lage der Ausbildung für Politische Bildung dar. Es fehlt an ordentlicher Standardisierung, Institutionalisierung und Professionalisierung des Bereichs Politische Bildung in der Lehrer/innenausbildung.

Ein wichtiger Schritt, um diese Defizite zu bearbeiten, erfolgte mit der Schaffung der ersten und einzigen Professur für Didaktik der Politischen Bildung in Österreich. Diese entstand 2008 an der Universität Wien und trug wesentlich zu Fortschritten bei. Außerdem wurde 2009 eine bis heute aktive überparteiliche Initiative, die *Interessensgemeinschaft für Politische Bildung (IGPB)*, begründet, die sich der Steigerung und Erhaltung der öffentlichen Wahrnehmbarkeit Politischer Bildung und der Vernetzung zwischen Wissenschaft und Praxis verschrieben hat. Unter anderem wurde diese Interessensgemeinschaft begründet, um einen erneut drohenden Stillstand in der Auseinandersetzung mit Politischer Bildung zu verhindern. (Hellmuth und Klepp, 2010, S. 80) Auch die Erarbeitung eines Kompetenzmodells für die schulische Politische Bildung durch eine Arbeitsgruppe des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur sollte zur Verbesserung der Position der Politischen Bildung beitragen, wobei dieses Kompetenzmodell, das nur

für die Sekundarstufe I entwickelt wurde, nicht als eine Form von Lehrplan zu verstehen ist (Sander, 2012, S. 409), sondern die Umsetzbarkeit unter den gegebenen Bedingungen in den Schulen dezidiert in Frage stellt:

„Das vorliegende Kompetenzmodell orientiert sich nicht an den gegenwärtigen Rahmenbedingungen der österreichischen Schulen und berücksichtigt daher auch nicht die (möglicherweise eingeschränkten) Möglichkeiten einer politischen Bildung in der Schule der Gegenwart.“ (Krammer et al., 2008, S. 4)

Dieser Widerspruch zwischen schulischer Realität und ambitionierten Zielen des Kompetenzmodells kann bis heute nicht als gelöst angesehen werden, da seit der Entstehung des Modells kaum Verbesserungen von politischer Seite zur Situation der Politischen Bildung vorgenommen wurden (Sander, 2012, S. 411).

Mit der 2012 getroffenen Entscheidung, oben angesprochene Professur nicht nach zu besetzen, kam es im Gegenteil nicht nur zu einem Stillstand, sondern zu einem deutlichen Rückschritt. In einer Aussendung dazu drückt der Vorstand der IGPB seine Sorge aus und fasst prägnant zusammen, was mit dieser Entscheidung verloren gegangen ist:

„Die Bedeutung dieser Professur ergibt sich aus den erheblichen Mängeln in der wissenschaftlichen Grundlegung politischer Bildung in Österreich. Dies gilt vor allem für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, bei der selbst für Fächer, die politische Bildung in ihrem Namen führen, fachliche und vor allem auch didaktische Fragen politischer Bildung allenfalls eine randständige Rolle spielen“ (IGPB, 2012, S. 1)

Wieder einmal kam es also in der Weiterentwicklung der Politischen Bildung in Österreich zu einem deutlichen Schritt zurück. Bis heute wurde diese Professur nicht wiederhergestellt. Auch im Zuge der Neugestaltung der Lehramtsstudien kam es nicht zu einer signifikanten Verbesserung der Ausbildungssituation für zukünftige Lehrer/innen im Bereich Politischer Bildung (siehe auch Kapitel 5).

Schließen möchte ich diesen Rückblick auf 200 Jahre Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich mit einem Zitat des damaligen Inhabers der Professur für Didaktik der Politischen Bildung, Thomas Sander. Dieser meinte in einem Interview in der Tageszeitung

Die Presse zur Abschaffung seiner Professur und zu den generellen Entwicklungslinien der Politischen Bildung in Österreich:

„Wenn man sich die österreichische Geschichte der politischen Bildung anschaut, ergibt sich der Eindruck, dass es oftmals nach dem Motto geht: Zwei Schritte nach vor, ein Schritt zurück. Es hat in den 70er Jahren eine große Debatte über die Einführung eines eigenen Faches gegeben. Das hat sich dann nicht durchgesetzt und herausgekommen ist 1978 ein Erlass, der besagt, dass politische Bildung Unterrichtsprinzip aller Fächer sein soll - eine passende Lehrerbildung wurde dafür aber nicht geschaffen. Dann kam es in den 2000er Jahren wieder zu einer Diskussion über die Einrichtung eines eigenen Faches, herausgekommen ist die erwähnte Fächerkombination. Im Jahr 2007 gab es - in Zusammenhang mit der Absenkung des Wahlalters auf 16 Jahre - die Demokratieinitiative der Regierung. In diesem Rahmen kam es unter anderem zur Einführung dieser Professur. Nach drei Jahren scheint es an dieser Stelle nicht mehr weiter zu gehen. Das ist wie eine Wellenbewegung, die leider die letzten 30 bis 40 Jahre der politischen Bildung in Österreich geprägt hat.“ (Aigner, 30.01.2012)

Dieser Ausführung ist an dieser Stelle nichts hinzuzufügen. Es entsteht tatsächlich der Eindruck einer wellenförmigen Auf- und Ab-Bewegung in der Entwicklung der Politischen Bildung. Dabei bleibt aber zu sagen, dass in den letzten Jahrzehnten durchaus große Fortschritte gemacht wurden. Weg von einer Orientierung auf den Staat, hin zu einer stärker demokratieorientierten Politischen Bildung. Aber Vieles, was meiner Meinung nach notwendig wäre, unterblieb auch. So gibt es immer noch keine Aussicht auf ein eigenes Fach und in der Ausbildung für Lehrer/innen – mit der ich mich an anderer Stelle noch ausführlicher befassen werde – spielt Politische Bildung eine unterordnete Rolle.

3. DIE BEDEUTUNG POLITISCHER BILDUNG FÜR DEMOKRATISCHE SYSTEME IM POLITIKWISSENSCHAFTLICHEN DISKURS

Wie Politische Bildung unterrichtet werden soll und welche Inhalte sie haben soll – also die Anforderungen an Politische Bildung –, hängt eng mit der Frage zusammen, welche Bedeutung Politische Bildung für demokratische Gesellschaften hat. Daher ist darauf zu achten, eine moderne, informierte und ermächtigende Politische Bildung zu fördern und fordern, die nicht bloß Untertanen/innengeist fördert, sondern sich neben Staatsbürger/innen- und Institutionenkunde auch – nach Anton Pelinka – als Konfliktdidaktik und Partnerschaftserziehung versteht. Um diese Frage zu beantworten, greife ich an dieser Stelle in wesentlichen Punkten auf die Arbeit des amerikanischen Politikwissenschaftlers und Soziologen Robert Putnam zurück.

In zwei Essays (Putnam, 1995; Sander und Putnam, 2010) und einem Buch (Putnam, 2000) befasst er sich mit der Bedeutung zivilgesellschaftlichen und politischen Engagements seitens breiter Bevölkerungsgruppen in modernen Demokratien. In dieser Bedeutung kann die Relevanz Politischer Bildung verortet werden, denn:

“No democracy [...] can be healthy without [social capital]. [...] social capital makes citizens happier and healthier, reduces crime, makes government more responsive and honest, and improves economic productivity. [Social capital] could be restored [...] by teaching the young to be increasingly socially connected.” (Sander und Putnam, 2010, S. 9-10)

Über die detaillierten Auswirkungen politischer Partizipation gibt es diverse empirische Bestätigungen. Wissenschaftler/innen verschiedener Bereiche – beispielsweise Bildung, Armut, Arbeitslosigkeit, Kriminalität, etc. – fanden heraus, dass sich ein höheres Maß politischer und gesellschaftlicher Beteiligung in einer Gesellschaft positiv auf Lebensqualität und Leistungsfähigkeit sozialer und politischer Institutionen auswirkt. (Putnam, 1995, S. 66; Sander und Putnam, 2010, S. 9)

Besondere Bedeutung kommt Partizipation in repräsentativen demokratischen Systeme zu. Die Qualität der Regierung weist einen deutlichen Zusammenhang mit dem Ausmaß der Partizipation seitens der Bürger/innen auf. (Putnam, 1995, S. 67)

Soziale Einbettung und politische und gesellschaftliche Partizipation haben einen deutlichen Einfluss sowohl auf das öffentliche wie das private Leben in einem gesellschaftlichen System (Putnam, 1995, S. 67). Ein hohes Maß an Partizipation wirkt sich auf diverse Funktionen der Gesellschaft wesentlich positiv aus, u.a. auf das Vertrauen, das Bürger/innen dem Staat gegenüber haben, wie auch die World Values Survey aus 1991 zeigen konnte (Putnam, 1995, S. 73).

Es lässt sich zusammenfassen, dass eine lebendige und aktive Zivilgesellschaft – geprägt von einem hohen Maß gesellschaftlicher und politischer Partizipation und Partizipationsmöglichkeiten für die Bürger/innen – wesentlich ist für das Funktionieren demokratischer Systeme (Putnam, 1995, S. 77).

Kühberger und Windischbauer halten fest, dass funktionierende Demokratien auf zwei Säulen fundieren: Die Loyalität der Bürger/innen und deren Partizipation an politischen Prozessen (2009, S. 10).

Mohrenberg schreibt, Robert Putnams Werk *Making Democracy Work* (1993) aufgreifend, eine starke und funktionierende Demokratie benötige eine starke und funktionierende Zivilgesellschaft mit aktiv teilhabenden Bürger/innen, die politischen Themen Bedeutung beimessen, sich informieren und sich als wichtige Bestandteile des Systems empfinden, die mit ihrem Engagement etwas erreichen können. Fehlendes soziales Vertrauen und fehlendes politisches Engagement beeinflussen die Funktionalität demokratischer Regierungen und Systeme negativ. (Mohrenberg, 2006, S. 124-127)

Putnam sieht für den amerikanischen Fall einen drastischen Rückgang partizipativen Engagements und somit eine Gefährdung der Demokratie. Diesem Rückgang müsse entgegengewirkt werden, um Demokratiequalität zu sichern und zu erhöhen. Dazu sind zwei Möglichkeiten wesentlich: Einerseits können Erwachsene zu verstärkter sozialer, gesellschaftlicher und politischer Partizipation angehalten werden. Andererseits können Kindern und Jugendlichen partizipative Kenntnisse und Fähigkeiten mitgegeben werden,

die ihnen bessere Möglichkeiten und höhere Motivation bieten, sich in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen aktiv einzubringen. (Sander und Putnam, 2010, S. 10)

Besonders hervorzuheben ist die Notwendigkeit einer ausgleichenden Funktion, die Schule für sozioökonomisch schwächer gestellte Schüler/innen haben kann. Sander und Putnam konnten feststellen, dass diese Gruppe sich tendenziell deutlich weniger politisch und gesellschaftlich engagiert (2010, S. 14).

Bestätigt wird das durch Befunde der IEA Civic Education Survey: Schüler/innen mit wenig gebildeten Eltern, einem wenig gebildeten Umfeld und keiner Intention, selbst weiterreichende Bildung zu erlangen, haben geringeres politisches Wissen und geringere Absicht zu partizipieren (Torney-Purta, 2002, S. 207). Die ausgleichende Funktion schulischer Bildung kann dieser Benachteiligung entgegenwirken, indem die Schule Jugendlichen, denen diese im Elternhaus und privaten Umfeld nicht geboten werden, „Erfahrungen der Partizipation und eines demokratischen Umgangs miteinander ermöglicht.“ (Böhm-Kasper, 2006, S. 367).

Die Relevanz politischer Partizipation für demokratische Systeme steht somit außer Frage. Allerdings ist Partizipation auch bei guten Voraussetzungen keine Selbstverständlichkeit. Eine empirische Studie von Hibbing und Theiss-Morse stellte 2002 fest, dass Bürger/innen politischer Beteiligung eher negativ gegenüberstehen, weil sie die dauerhafte Konflikthaftigkeit als unangenehm empfinden und an dauerhaftem Engagement wenig stark interessiert sind. Sie legen lieber Vertrauen in Politiker/innen, ihnen die Partizipation an politischen Prozessen abzunehmen. Wird dieses Vertrauen enttäuscht, was regelmäßig der Fall ist, steigert dies wiederum die Ablehnung politischer Aktivität. Hibbing und Theiss-Morse argumentieren daher, dass jene, die an die positiven Auswirkungen höherer Partizipation glauben, einen schwierigen Prozess vor sich haben. (Warren, 2015, S. 6) Eine mögliche Lösung des Dilemmas sehen sie in einem spezifischen Politik-Unterricht, der multiperspektivisch und diskursiv ist und Konflikt zulässt:

„Students will not become good citizens by memorizing lists of what a good citizen does but rather by recognizing that ordinary people have refreshingly different interests, that these interests must be addressed even when they appear tangential, that each issue has an array of possible solutions, and that

finding the most appropriate solution requires time, effort and conflict.”
(Hibbing und Theiss-Morse, 2002, S. 225-226)

An dieser Stelle ist es notwendig, kurz zu beleuchten, was in diesen Zusammenhängen unter politischer Partizipation zu verstehen ist.

3.1.1. Was ist Politische Partizipation?

Dazu gibt es zumindest ebenso viele Unterscheidungen und Definitionsmöglichkeiten, wie zur Politischen Bildung. Eine prägnante und einflussreiche Definition aus der deutschsprachigen Forschung stammt von Kaase, der schreibt: „[Partizipation umfasst] alle Tätigkeiten [...] die Bürger freiwillig mit dem Ziel unternehmen auf verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen.“ (1995, S. 521).

Aus dem angloamerikanischen Bereich kommen verschiedene gute und bekannte Definitionen. Um eine anzuführen:

“By political participation we refer simply to activity that has the intent or effect of influencing government action – either directly by affecting the making or implementation of public policy or indirectly by influencing the selection of people who make those policies.” (Verba, Nie und Kim, 1978, nach Uhlaner, 2001, S. 11078)

Angefügt noch eine Definition von Kühberger und Windischbauer: „Politische Partizipation – verstanden als Mitwirkung, Mitbestimmung und Teilhabe an Entscheidungen, die einen selbst und andere betreffen – hat immer mit der Verteilung von gesellschaftlicher Macht zu tun.“ (2009, S. 10).

All diese Definitionen beziehen sich stark auf aktives Handeln in der Absicht, das politische System bzw. die Regierung zu beeinflussen. Dies kann in unterschiedlichen Formen geschehen. Eine recht verbreitete Gliederung partizipativer Formen stammt von Kaase und Marsch. Sie teilen in konventionelle und unkonventionelle Partizipationsformen. Dabei sind konventionell „[...] those acts of political involvement directly or indirectly related to the electoral process.“ (1979, S. 84), während unter unkonventionellen Formen „[...] behavior that does not correspond to the norms of law and customs that regulate participation under a particular regime.“ (1979, S. 41) zu verstehen sind.

3.2. DIE ROLLE DER SCHULISCHEN POLITISCHEN BILDUNG

Die Rolle schulischer Politischer Bildung kann nun darin liegen, partizipative Fähigkeiten und Kenntnisse zu fördern. Denn nur wer das notwendige Wissen und die relevanten Kompetenzen besitzt, wird sich am politischen Leben sinnvoll beteiligen können. Dazu bedarf es guter und fundierter Bildung. Denn wie Ernst Fraenkel bereits in den 1950er Jahren meint: „Demokratie ist nicht nur die komplizierteste, sie ist auch die gefährdetste aller Regierungsmethoden“ (Fraenkel, 1973, S. 322) Er erklärt diese Ansicht indem er darauf verweist, dass die Demokratie „die Einsicht in das Funktionieren der Bewegungsgesetze des demokratischen Willensbildungsgesetzes“ (Fraenkel, 1973, S. 322) voraussetzt. Ist diese nicht gegeben, kann die Demokratie nicht dauerhaft bestehen.

Diese Erklärung Fraenkels bezeugt die Bedeutung Politischer Bildung. Sie ist im Kontext demokratischer Partizipation, wie Kurt Sontheim schreibt,

„unerlässlich, weil nur dank ihr einigermaßen begründet Aussicht bestände, die freiheitlich demokratische Ordnung zu sichern und zu bewahren und der Gefahr zu entgehen, wieder in einen anderen Totalitarismus hineinzutau-
meln.“ (Sontheimer, 1963, S. 168-179 nach Leitner, 2015, o.S.)

Auch gegenwärtige Politikdidaktiker/innen schließen sich dieser Argumentationslinie an. Etwa konstatiert Thomas Sander:

„Politische Bildung gehört zu den notwendigen Konstitutionsbedingungen demokratischer Gesellschaften. Weil Demokratien auf dem Prinzip der Volkssouveränität basieren [...] bedürfen eben diese Menschen eines Mindestmaßes an politischem Wissen, Verstehen und Urteilsvermögen, wenn eine Demokratie längerfristig stabil bleiben soll.“ (2012, S. 403)

Was schulische Politische Bildung zu leisten vermag, ist eine Frage der Lehrer/innenbildung, der Lehrpläne und Unterrichtsumstände. Dass Schule grundsätzlich als zuständig für einen Teil der politischen Sozialisation gesehen wird, ist in gegenwärtigen Demokratien Konsens (Pelinka, 2006, S. 52).

Bildung gilt grundsätzlich als wesentlicher Einflussfaktor auf das Interesse an Politik und die politische Partizipation. Dieser Einfluss ist durch diverse empirische Erhebungen belegt. Dagegen ist unklar, worauf sich der Zusammenhang genau stützt. Mögliche Erklärungen werden gesucht in der Wissensvermittlung politischer Fakten, einer Staatsbürger/innenerziehung, Demokratielernen oder auch in einem demokratischen Schul- und Klassenklima. Unbestritten ist auf jeden Fall der positive Einfluss ermöglichter Teilhabe der Schüler/innen an schulischen Prozessen. Stärkere Einbindung in solche Prozesse erhöht die Wahrscheinlichkeit für außerschulisches politisches Engagement. (Böhm-Kasper, 2006, S. 357)

Es ist aber auch nachweisbar, dass politische Partizipation in sehr hohem Maß von der Familie beeinflusst wird. Die Partizipationsbereitschaft und das Interesse der Eltern an Politik beeinflussen nachweislich die Partizipationswahrscheinlichkeit Jugendlicher. Den Eltern kommt als Ansprechpartnern/innen bei politischen Fragen hohe Bedeutung zu. (Böhm-Kasper, 2006, S. 358)

Oliver Böhm-Kasper kommt bei seiner Auswertung einer großen Befragung unter circa 4700 deutschen Schülern/innen zu folgendem Ergebnis:

„Ein politisch interessiertes Elternhaus oder die Einbindung in einen politisch engagierten Freundeskreis steigert für einen Jugendlichen unabhängig von der besuchten Schulform die Wahrscheinlichkeit, politisch interessiert und engagiert zu sein.“ (2006, S. 366)

Dagegen kommt der Schule eine moderate Rolle zu, Familie und Freundeskreis zeigen deutlich stärkere Wirkung auf politisches Interesse und partizipatives Verhalten. Unter den schulischen Faktoren hat Politik als Thema in der Klasse – ergo Politische Bildung – die deutlich höchste Signifikanz. (2006, S. 365)

Insofern ist der Einfluss schulischer politischer Bildung auf das politische Verhalten junger Menschen – obigen Ergebnissen folgend – zwar nicht zu vernachlässigen, Familie und Freundeskreis stellen aber deutlich relevantere Sozialisationsinstanzen dar.

3.2.1. Die Situation in Österreich nach der Wahlaltersenkung 2007

Für Österreich kann bis zum Zeitpunkt der Wahlaltersenkung im Jahr 2007 ein ähnlicher Schluss gezogen werden: Das Elternhaus ist deutlich die wichtigste Instanz politischer Sozialisation. Das Bild verändert sich aber mit der Senkung des aktiven Wahlalters auf 16 Jahre deutlich, wodurch der Einfluss der Schule stark zunimmt. (Zeglovits und Zandonella, 2013, S. 1097)

Generell ist zu beobachten, dass mit der Senkung des Wahlalters die betroffene Gruppe der 16- bis 17jährigen deutlich stärkeres politisches Interesse zeigt als davor. So steigt der Wert der ziemlich oder sehr interessierten Personen von 31,1 im Jahr 2004 auf 61,7 Prozent im Jahr 2008 (Zeglovits und Zandonella, 2013, S. 1094).

Der Einfluss auf das politische Interesse lag vor der Wahlaltersenkung stark auf Seiten des Elternhauses, während der Einfluss der Schule nicht signifikant war. 2008 dagegen zeigt sich ein starker Effekt des schulischen Umfeldes auf das politische Interesse, derweil der elterliche Einfluss immer noch signifikant, jedoch deutlich geringer ist. Insgesamt steigt die Erklärungskraft für die Entwicklung politischen Interesses seitens der Schule von 16,8 Prozent 2004 auf 40,5 Prozent 2008. Währenddessen nimmt sie seitens des elterlichen Umfeldes von 59,8 Prozent auf 20,6 Prozent ab. (Zeglovits und Zandonella, 2013, S. 1095-1097)

Die Wahlaltersenkung führt also zu einer deutlichen Steigerung der Bedeutung schulischer Politischer Bildung für die Ausprägung politischen Interesses. Zusammenfassend: „Once given the rights, adolescents felt the obligation to get informed before their first election and perceived schools to be the best place to get informed.“ (Zeglovits und Zandonella, 2013, S. 1098)

Damit ist gezeigt, dass zumindest im österreichischen Fall – bedingt durch die Senkung des Wahlalters – die Schule eine wesentliche Instanz politischer Sozialisation ist. Warum eine gute Ausstattung junger Menschen mit politischen Kenntnissen und Fähigkeiten in der langfristigen Perspektive besondere Bedeutung hat, kann anhand verschiedener Modelle politischen Interesses gezeigt werden.

Zur Entwicklung politischen Interesses gibt es zwei unterschiedliche Annahmen. Manche Forscher/-innen vertreten die Meinung, es summiere sich durch das Leben hindurch, starte also relativ niedrig und steige im Lauf des Lebens immer weiter an, da man immer wieder in unterschiedlichen Kontexten Situationen erfährt, die Interesse an Politik auslösen können. Gegen Ende des Lebens nimmt das Politisch Interesse dann wieder etwas ab oder stagniert. Dieser Ansatz wird als *life-cycle-hypothesis* bezeichnet und Wissenschaftler/-innen, die diesen vertreten, sehen politisches Interesse primär und überwiegend in Abhängigkeit vom Alter. (Zeglovits und Zandonella, 2013, S. 1087-1088) In diesem Fall kommt Schule keine besondere Rolle zu.

Andere Forscher/-innen sind der Ansicht, dass politisches Interesse primär in der Jugend geprägt wird und danach – bis auf gewisse Fluktuationen – relativ konstant bleibt. In Deutschland haben mehrere Studien gezeigt, dass politisches Interesse bis etwa 25 ansteigt, dann stabil bleibt. Noch enger setzen Chan und Clayton 2006 den Rahmen, sie sehen die Zeitspanne für die Bildung politischen Interesses primär zwischen 16 und 19. Die Formation politischen Interesses muss also im Wesentlichen während der Adoleszenz stattfinden. Niemi und Hepburn schreiben 1995, die Periode größter Bedeutung für die Bildung politischen Interesses liegt zwischen 14 und Mitte 20. (Zeglovits und Zandonella, 2013, S. 1087)

Aus der Entwicklungspsychologie kommende Niveaus der Kompetenzentwicklung setzen den Beginn politischer Lernprozesse etwa zwischen zehn und 16 Jahren an und sehen einen deutlichen Schwerpunkt um das 14. Lebensjahr (Hellmuth und Klepp, 2010, S. 115).

Torney-Purta schließt sich in einer Analyse der IEA Civic Education Study diesem Alter an. Es zeigt sich deutlich, dass 14jährige bereits viel relevantes politische Wissen besitzen und mit Politischer Bildung angesprochen werden sollen: „The average 14-year-old [...] grasps many basic aspects of the concept of democracy.“ (2002, S. 206). Auch Gainous und Martens konnten für diese Altersgruppe feststellen, dass, trotz fehlender vollwertiger Einbindung ins politische System, Politische Bildung deutlich positive Wirkung hat (2012, S. 255).

Aufgrund dieser Ansichten bzw. auch empirischen Nachweise kommt schulischer Politischer Bildung besondere Bedeutung zu, da sie gerade in dem Zeitraum die Schüler/-innen erreichen kann, in dem diese besonders geprägt werden. Kritik an der Senkung des Wahlalters kann insofern – wie auch Hellmuth und Klepp schreiben – zurückgewiesen werden. Forderungen, die sogar für eine Erhöhung des Wahlalters eintreten, laufen diesen Erkenntnissen völlig zuwider und „laufen [...] letztlich Gefahr, der ‚partiellen Demokratie‘ des 19. Jahrhunderts, die auf den liberalen Idealen von Besitz und Bildung beruhen, das Wort zu reden.“ (2010, S. 115).

Weitere Bedeutung erlangt das schulische Umfeld durch die Annahme, die Teilnahme oder das Fernbleiben bei der ersten Wahl, bei der man wahlberechtigt ist, habe einen prägenden Einfluss auf das lebenslange Wahlverhalten: „the first election is crucial [...] as it leaves a ‚footprint‘ on one’s voting career.“ (Zeglovits und Zandonella, 2013, S. 1089)

Franklin hebt daher die Bedeutung der Schulen hervor:

“The most promising reform that might restore higher turnout would be to lower the voting age still further, perhaps to fifteen [...] They [Schüler/innen] could learn to vote in the context of a civic class project where they were graded on their ability to discover relevant information.“ (Franklin, 2004, S. 213)

Besonders die Rolle der Lehrpersonen hebt Torney-Purta hervor, die in einer großen Studie beobachtet, dass Lehrer/innen politisches Wissen, Einstellungen und Verhalten der Schüler/innen wesentlich beeinflussen können (2002, S. 203). Diese Bedeutung von Lehrern/-innen wird durch die Wahlaltersenkung in Österreich noch erhöht, da, wie gezeigt wurde, die Schule bei wahlberechtigten Jugendlichen wesentlich höheren Einfluss hat als bei nicht-wahlberechtigten.

Das sichere Umfeld und die leichte Zugänglichkeit relevanter Informationen kann es Jugendlichen, die noch im schulischen System sind, wesentlich erleichtern, sich an politischen Prozessen zu beteiligen (Zeglovits und Aichholzer, 2014, S. 353). Diese erstmalige Beteiligung kann – wie oben bereits zitiert – einen prägenden Eindruck hinterlassen und

eine Gewohnheit daraus machen. Zeglovits und Aichholzer konnten für den österreichischen Fall zeigen, dass die Beteiligung an den Wiener Gemeinderatswahlen 2010 für die Gruppe der Erstwähler/innen zwischen 16 und 17 deutlich höher ist (64,2 %), als bei der Gruppe der 18- bis 20jährigen (56,3 %) (2014, S. 358-359).

3.3. WIE POLITISCHE BILDUNG IHRE ZIELE AM BESTEN ERREICHEN KANN

“An ideal civic education experience in a democracy should enable students to acquire meaningful knowledge about the political and economic system, to recognize the strengths and challenges of democracy and the attributes of good citizenship, to be comfortable in participating in respectful discussions of important and potentially controversial issues, and to be aware of civil society organizations. Knowledge should lead to both skills in interpreting political communication and to dispositions favoring actual involvement in conventional citizenship behavior [...]. Finally, in a democracy, schooling should result in equal levels of civic preparation and willingness to participate across social groups.” (Torney-Purta, 2002, S. 203)

Judith Torney-Purta fasst in diesem Absatz die Ziele fundierter Politischer Bildung in der Schule prägnant zusammen. Schüler/innen sollen Wissen und Kompetenzen erwerben, die ihnen erlauben, Politik zu interpretieren, sie sollen lernen sich an politischen Aktivitäten – von Diskussionen, über Wahlen bis zu neuen und weniger konventionellen partizipativen Formen – zu beteiligen. Das alles möglichst in einem Alter, in dem in den meisten Fällen aktive Beteiligung an Wahlen noch nicht möglich ist. Außerdem soll Politische Bildung Benachteiligungen zwischen sozioökonomischen Gruppen ausgleichen und allen Schülern/innen gleichermaßen das Handwerkszeug mitgeben, aktive Bürger/innen zu sein.

Mit der Frage nach der besten Vorgangsweise für eine möglichst effiziente und erfolgreiche Politische Bildung, um diese Ziele zu erreichen, befassen sich sowohl verschiedene empirische Arbeiten – vor allem aus dem amerikanischen Raum –, als auch Politikdidaktiker/innen, die verschiedene Modelle zur bestmöglichen Vermittlung notwendiger Kenntnisse und Kompetenzen zur Verfügung stellen.

Die Vermittlung von Wissen allein reicht jedenfalls nicht aus, auch wenn sie eine wichtige Rolle einnimmt. Almond und Verba erklärten schon 1963, dass politisches Selbstbewusstsein⁴, die Kompetenz, sich sicher in politischen Bereichen zu bewegen, essentiell für aktive Teilhabe an der Gesellschaft ist: „the self confident citizen appears to be the democratic citizen“ (S. 257).

Im Zuge einer Studie in den USA untersuchte David E. Campbell den möglichen Einfluss einer offenen und diskursiven Atmosphäre in der Klasse im Unterricht Politischer Bildung. Diese bezeichnet er als *open classroom climate* (2008, S. 440). Aus der Literatur entwickelt er dazu vier Hypothesen:

„[...] an open classroom climate leads to greater civic knowledge (*Civic Knowledge Hypothesis*)“ (S. 440)

„[...] open classroom climate fosters a greater appreciation for the role of conflict in the political process: the *Appreciation of Conflict Hypothesis*“ (S. 441)

“The *Voting Hypothesis* [...] exposure to political discussion in the classroom leads young people to think of themselves as future participants [...]” (S. 441)

“[...] effective civic education at school might compensate for other civic disadvantages [...]: the *Compensation Hypothesis*.” (S. 441)

Alle vier Hypothesen konnten bestätigt werden, wobei besonders die Wertschätzung politischen Konflikts und verschiedener Meinungen stark von einem offenen Diskussionsklima in der Klasse beeinflusst ist. Aber auch Wissen über Politisches und Partizipationswahrscheinlichkeit erhöhen sich durch ein solches Klima. Schüler/innen mit schwächerem sozioökonomischem Hintergrund konnten dabei stärker profitieren als jene mit starkem sozioökonomischem Hintergrund. Ergo kann auch die kompensatorische Wirkung eines offenen Klassenklimas als nachgewiesen gelten.

Aufbauend auf Campbells Arbeit und eigenen Forschungen (2012) führten Allison M. Martens und Jason Gainous eine empirische Studie zu Methoden in der Politischen Bil-

⁴ Im Original *political efficacy*. Hier definiert als die Fähigkeit, sich sicher im politischen System zu bewegen und dem Glauben an die Bedeutung der eigenen Stimme in politischen Prozessen.

dung durch, in der sie verschiedene methodische Großgruppen miteinander und in Kombination verglichen, um herauszufinden, welche davon die besten Ergebnisse zur Verbesserung politischen Wissens, politischer Partizipation und politischen Selbstvertrauens bei jungen Menschen zeigen (2013).

Die methodischen Großgruppen erschlossen sie aus der Aggregation verschiedener Fragen zu methodischem Vorgehen im Unterricht. Sie fassen vier solche Gruppen zusammen: *Traditional Teaching*, *Open Classroom Climate*, *Active Learning* und *Video Teaching* (2013, S. 964-966).

So konnten dabei mehrere interessante Feststellungen machen. Zunächst bestätigten sie ihre eigenen Befunde aus 2012: Methodische Vielfalt ist im Zusammenhang mit Politischer Bildung nicht immer das vorbehaltlos beste Mittel der Wahl. So halten sie fest, dass bei einer zu hohen methodischen Diversität die tatsächlichen Lernerfolge über Politik bei Schülern/innen zurückgehen. Gleichzeitig fördert eine solche Diversität aber politikbezogenes Selbstbewusstsein und erhöht den Willen zur Beteiligung. (2013, S. 960) Ein durchaus zwiespältiger Befund, der darauf hindeutet, Lehrer/innen müssten selbst ein gutes und sinnvolles Gleichgewicht zwischen Kontinuität und Vielfalt im methodischen Vorgehen finden.

Ferner stellten sie fest, dass unter den vier methodischen Gruppen besonders dem offenen Klassenklima große Bedeutung für die positive Wirkung auf politisches Interesse und Motivation zur Partizipation zukommt. Offenes Klassenklima wird dabei wie folgt definiert:

„[...] classroom environments where students are exposed to political discourse and debate by being encouraged to share their views. Often referred to as an open classroom climate, this pedagogical approach models the rough and tumble of participatory democracy, training students to appreciate conflicting viewpoints and engaging them at an early age in both political processes and political ideas. [...] In an open classroom, students, through the valuing of their input, are empowered to develop a familiarity with politics and a confidence in their views that normalizes political engagement.” (Martens und Gainous, 2013, S. 959)

Im direkten Vergleich zwischen den Methoden und auch verschiedenen Kombinationen zeigt sich, dass ein offenes, Diskussion, Kontroversität, Multiperspektivität zulassendes Klassenklima für erfolgreiche Politische Bildung essentiell ist:

TABLE 3
The Optimal Combination of Instructional Methods

	Overall	Knowledge	External Efficacy	Internal Efficacy	Plan to Vote
OC/TT	1	2 (1.33)	1 (1.83)	8 (1.13)	1 (1.67)
OC/VT	2	5 (1.25)	3 (1.71)	3 (1.19)	4 (1.54)
OC/AL	3	1 (1.39)	2 (1.72)	10 (1.10)	2 (1.62)
OC/TT/AL	4	6 (1.20)	4 (1.67)	4 (1.18)	5 (1.51)
OC/TT/VT	5	3 (1.29)	5 (1.61)	9 (1.10)	3 (1.54)
OC/VT/AL	6	4 (1.25)	6 (1.58)	6 (1.16)	6 (1.47)
OC/TT/VT/AL	7	7 (1.20)	7 (1.51)	7 (1.14)	7 (1.43)
TT/AL	8	11 (-0.80)	8 (1.18)	1 (1.35)	10 (-)
VT/AL	9	10 (-)	10 (1.13)	5 (1.18)	9 (1.12)
TT/VT/AL	10	9 (-)	11 (-)	2 (1.23)	11 (-)
VT/TT	11	8 (-)	9 (1.14)	11 (-)	8 (1.22)

NOTE: OC = open classroom climate; VT = video teaching; TT = traditional teaching; AL = active learning. Odds ratios in parentheses, (-) = not significant. AL/TT had a negative relationship with knowledge and was ranked last for its effect on knowledge. An average of the odds ratios was used when there was a tie between OC/VT and OC/AL with the highest average odds ratio being ranked higher.

Abbildung 2

Zu sehen ist, dass alle anderen Methoden in der Kombination mit offenem Klassenklima deutlich an Effizienz gewinnen und keine andere Methodenkombination besser geeignet ist, als jene, die offenes Klassenklima beinhalten. Die Kombination mit traditionellen Lehrmethoden schneidet dabei am besten ab, gefolgt von Kombinationen mit multimedial unterstützten Lehrmethoden und Schüler/innen-aktivierenden Lehrmethoden. Die beste Methodenkombination ohne offenem Klassenklima ist eine Verbindung aus traditionellen und aktivierenden Herangehensweisen, diese zeigt aber eklatante Schwächen in der Wissensvermittlung.

Abschließend noch einmal Judith Torney-Purta, die zusammenfasst, was laut empirischen Befunden notwendig ist, um in Schulen effektive politische Bildung zu erreichen:

“Three elements of schools are important in civic education: the formal curriculum, the culture of the classroom, and the culture of the school. The IEA Civic Education Study’s results suggest that schools can be effective in preparing students for engagement in civil society by teaching civic content and

skills, ensuring an open classroom climate for the discussion of issues, emphasizing the importance of voting and elections, and supporting effective participation opportunities such as school councils.” (2002, S. 210)

3.4. ZUSAMMENFASSUNG

Um noch einmal zu rekapitulieren: Die Relevanz Politischer Bildung, unterrichtet von engagierten und gut ausgebildeten Lehrern/innen, liegt begründet in der Essenz der Demokratie. Denn, um auf Sander und Putnam zurückzukommen: „No democracy, and indeed no society, can be healthy without at least a modicum of [social capital].“ (2010, S. 9). Dieses soziale Kapital kann nicht ohne Engagement in sozialen und politischen Bereichen der Gesellschaft entstehen. Um sich beteiligen zu können, benötigen junge Menschen Fähigkeiten und Kenntnisse, die ihnen durch Politische Bildung vermittelt werden kann. Fundierte Politische Bildung ist somit der Schlüssel zu jenen Kompetenzen, die jungen Menschen ermöglichen, sich in Fragen gesellschaftlicher, politischer und sozialer Natur auszudrücken. Und nur wer in der Lage ist, gegebene Möglichkeiten zu nutzen, sich einzubringen und auszudrücken - kurz, zu partizipieren - findet Gehör und bleibt im politischen Prozess nicht außen vor, wie „people with healthy teeth“ bei „makers of denture cream“ (Wattenberg, 2003, S. 170).

Es lassen sich verschiedene theoretisch und empirisch fundierte Annahmen ableiten, die in ihrer Gesamtheit eine überaus hohe Relevanz der Schule als politischer Sozialisationsinstanz und der schulischen Politischen Bildung als Vermittlungsinstanz für Kenntnisse und Fähigkeiten zur Ermächtigung junger Menschen zu politischer Partizipation zeigen:

- Politische Partizipation verbessert das Funktionieren einer Gesellschaft und ist für eine funktionierende Demokratie unerlässlich.
- Politisches Interesse wird besonders in der Jugend, etwa zwischen 14 und 25, geprägt und bleibt danach weitgehend konstant.
- Schulische Sozialisation hat besonders großen Einfluss auf politisches Interesse, Wissen und Partizipation an politischen Prozessen.
- Schulische Politische Bildung kann herkunftsbedingte Benachteiligungen graduell ausgleichen und somit faire Partizipationschancen für alle ermöglichen.

Schulische Politische Bildung hat also überaus hohe Bedeutung für eine positive und ermächtigende politische Sozialisation junger Menschen. Sie kann einen wertvollen und großen Beitrag leisten. Allerdings stellt sich die berechtigte Frage, unter welchen Umständen Politische Bildung im diesem Sinn gelingen kann.

Diesbezüglich ist der Aspekt methodischen Vorgehens höchst relevant. Die dargestellte Forschung kann auf einige zentrale Erkenntnisse reduziert werden:

Diskussion in einer kontroversen, Meinungen zulassenden und durchaus auch konflikthaften Form ist auf jeden Fall in allen zitierten Studien – beginnend mit Almond und Verba (1963) über Hibbing und Theiss-Morse (2002) bis zu Campbell (2008), Gainous und Martens (2012; 2013) – eine Kernmethode mit hohem Wert für die Ausprägung politischen Wissens wie auch partizipativer Fähigkeiten und politikbezogenem Selbstbewusstsein.

Gleiches gilt für ein offenes Klassenklima, das durchaus als weiterführende Form der Diskussion als Methode angesehen werden kann. Denn ein offenes Klassenklima zeichnet sich eben dadurch aus, dass offene, ehrliche und wertschätzende Diskussion über Politisches keine gesonderte Methode ist, sondern Grundlage des Unterrichts.

Methodenvielfalt ist zwar positiv für die Ausprägung partizipativer Kompetenzen und politikbezogenen Selbstvertrauens, kann aber, wenn die Methoden zu sehr in den Vordergrund rücken und zu häufig gewechselt werden, negativ auf die Vermittlung politischen Wissens wirken.

Letztlich lassen sich die dargestellten Erkenntnisse auf einige Prinzipien zurückführen, bzw. kommen diese Prinzipien dem Dargestellten sehr nahe. Zentral für diese Grundlagen guter Politischer Bildung sind jene Grundprinzipien Politischer Bildung, die schon 1976 aus dem Beutelsbacher Konsens deutscher Politikdidaktiker/innen hervorgegangen sind und bis heute als Kern eines Fachverständnisses Politischer Bildner/innen Geltung besitzen (Sander, 2012, S. 407). Im Originalwortlaut:

„1. Überwältigungsverbot. Es ist nicht erlaubt, den Schüler [...] im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbstständigen Urteils‘ zu hindern. [...]

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. [...]
3. Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenslage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. [...]“ (Wehling, 1977, S. 179-180)

Hierin finden sich Grundlagen wieder, die bei ordentlicher Beachtung als Leitlinien für guten und fundierten Unterricht dienen können und sollen. Der Beutelsbacher Konsens, der durchaus auch als Minimalkonsens zwischen verschiedenen Positionen der Zeit verstanden werden kann, ist ein Regelwerk für die pädagogische Praxis (Sutor, 2002, S. 34). Politische Bildung, die die durchaus pragmatischen Regeln des Beutelsbacher Konsenses – politische Inhalte und Meinungen kontrovers und multiperspektivisch darstellen und diskutieren, ohne Schüler/innen eine Meinung aufzuzwingen; Schüler/innenorientiert unterrichten; Kompetenzen vermitteln, die die Analyse des Politischen und aktive Partizipation an Politik ermöglichen – beachtet, hat gute Bedingungen zu gelingen.

Es soll hier natürlich keine Reduktion ausgedrückt werden. Eine fundierte Ausbildung ist ebenso entscheidend wie Politische Bildung ermöglichende Rahmenbedingungen und realistische Ziele in den Lehrplänen und anderen normativen Dokumenten.

4. ZENTRALE ANFORDERUNGEN AN POLITISCHE BILDUNG UND DIE LEHRER/INNEN DES FACHES IN ZENTRALEN NORMATIVEN DOKUMENTEN

Nachdem bereits gezeigt wurde, warum Politische Bildung für die Demokratie von herausragender Bedeutung ist und was für ein erfolgreiches Vorgehen der Lehrer/innen zuträglich sein kann, werden in diesem Kapitel für die Politische Bildung wichtige normative Texte besonders im Hinblick auf die darin enthaltenen Anforderungen an das Fach und die darin tätigen Lehrer/innen besprochen.

Der Textkorpus umfasst die Europarats-Charta für Politische Bildung und Menschenrechtsbildung, den Grundsatzterlass zur Politischen Bildung in der Fassung von 1978 und der Neufassung aus 2015 und die Lehrpläne der AHS-Unterstufe und -Oberstufe für das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung.

4.1. DIE EUROPARATS-CHARTA FÜR POLITISCHE BILDUNG UND MENSCHENRECHTSBILDUNG

Die Europarats-Charta wurde von den 47 Mitgliedsstaaten des Europarats⁵ nach intensiver, mehrjähriger Ausarbeitungsphase im Jahr 2010 verabschiedet. Auch Österreich gehört zu den unterzeichnenden Staaten. Entsprechend wurde zu Schulbeginn 2012 der übersetzte Originalwortlaut an alle Landes- und Stadtschulräte, die Pädagogischen Hochschulen und Zentrallehranstalten versandt, mit dem Gesuch, die Umsetzung im jeweiligen Zuständigkeitsbereich zu unterstützen. (BMUKK, 2012)

Die Charta bezieht sich auf verschiedene Quellen aus den letzten Jahrzehnten, die zum Themenbereich Politische Bildung bedeutend waren und sind (BMUKK, 2012, S. 2).

⁵ Der Europarat ist nicht zu verwechseln mit dem Europäischen Rat oder dem Rat der Europäischen Union. Er ist kein Organ der EU, sondern eine eigenständige internationale Organisation mit Sitz in Straßburg.

Die angeführte Definition Politischer Bildung wurde bereits in Kapitel 1.4. besprochen. Kurz rekapituliert ist sie recht offen und weit gehalten, legt aber einen starken Fokus auf partizipative Aspekte der Politischen Bildung und auf die Wertschätzung vielfältiger Meinungen und Lebensentwürfe. Ferner wird zwischen formaler, nicht-formaler und informeller Bildung unterschieden, wobei sich erstere auf schulische Bildung bezieht und insofern für diese Arbeit relevant ist. (BMUKK, 2012, S. 3)

Unter *Punkt 5: Ziele und Grundsätze* wird genauer angesprochen, was laut der Charta zu tun ist, um fundierte und zielführende Politische Bildung zu erreichen. Zunächst wird dabei der Aspekt der politischen Sozialisation angesprochen, der schon mehrfach Thema war. Die Schule allein ist nicht für Politische Bildung verantwortlich, auch andere Akteure/innen haben wichtigen Anteil am lebenslangen Prozess Politischer Bildung (BMUKK, 2012, S. 4).

Bezogen auf die Ausbildungssituation für Lehrer/innen beinhaltet die Charta einige interessante Hinweise. So sollen die unterzeichnenden Staaten für eine laufende Aus- und Weiterbildung der entsprechenden Berufsgruppen sorgen und diese Maßnahmen mit angemessenen Ressourcen ausstatten. Dieser Punkt findet sich auch im *Teil 3: Richtlinien* wieder. In diesen wird einerseits die Einbindung Politischer Bildung und Menschenrechtsbildung in der Hochschulbildung gefordert – besonders für zukünftige Lehrer/innen. (BMUKK, 2012, S. 4-5) Andererseits wird noch einmal darauf hingewiesen, dass die nötige Aus- und Weiterbildung für Lehrpersonen essentiell ist für „umfassendes Fachwissen und Verständnis in Bezug auf die Ziele und Grundsätze des Fachbereichs, adäquate Lehr- und Lernmethoden und andere für diesen Bildungsbereich angebrachte Schlüsselqualifikationen.“ (BMUKK, 2012, S. 5).

Kenntnisse und Fertigkeiten über Politisches sollen – bezogen auf die Schule – vor allem zu zwei zentralen Ergebnissen beitragen:

Ein starker Fokus der Charta liegt auf der Förderung partizipativer Fähigkeiten und eines hohen Willens zur Partizipation. Dies zeigt sich sowohl in der Definition Politischer Bildung (BMUKK, 2012, S. 3), als auch in den Zielen und Grundsätzen und den Richtlinien (BMUKK, 2012, S. 4-6). Wichtig ist dabei auch, dass die Schule als partizipativer Raum angelegt sein soll, partizipationsbezogenes Wissen und Fähigkeiten also nicht nur in den

dafür vorgesehenen Fächern, sondern in der Schule als Gesamtsystem gelehrt und gelebt werden soll.

Ein zweiter Fokus besteht in der Vermittlung von Wertschätzung gegenüber Vielfalt (an Meinungen, Lebensentwürfen, Kulturen) und Gleichstellung und damit verbunden konsensorientierten Konfliktlösungskompetenzen, besonders bezogen auf religiöse und ethnische Gruppen (BMUKK, 2012, S. 4 u. 6). Dieser Bereich ist nach meiner Lesart aber nicht so zu verstehen, dass die grundsätzliche Konflikthaftigkeit des Politischen in Frage gestellt wird, oder ausgeklammert werden soll, sondern es sollen Fähigkeiten vermittelt werden, konflikthafte Situationen dank gegenseitiger Wertschätzung und der Fähigkeit, Thematiken und Problematiken multiperspektivisch zu betrachten, gewaltfrei und nachhaltig lösen zu können.

Der Natur der Charta geschuldet ist wohl die Breite und Allgemeinheit der Formulierungen, aus denen wenig Konkretes hervorgeht, spezifische methodische oder thematische Eingrenzungen sind daher nicht zu erwarten. Handlungsleitende Maxime können aber durchaus festgehalten werden. Für Lehrer/innen in der Politischen Bildung ergibt sich daraus, dass besonders zu achten ist auf die Vermittlung von Multiperspektivität, gegenseitigem Respekt und partizipativen Kompetenzen.

4.2. DER GRUNDSATZERLASS ZUM UNTERRICHTSPRINZIP POLITISCHES BILDUNG

Hier sollen beide Fassungen des Grundsaterlasses zur Politischen Bildung – aus dem Jahr 1978 und 2015 – behandelt werden. Obwohl seit 2015 die erneuerte Fassung in Geltung ist, ist die ältere Version insofern wichtig, weil sie für den weit überwiegenden Teil der Lehrer/innenschaft deutlich präsenter sein wird, als die Neufassung. Es ist davon auszugehen, dass das auch für die interviewten Junglehrer/innen gilt.

4.2.1. Der Grundsatzterlass 1978

Die Definition Politischer Bildung nach dem Grundsatzterlass 1978 wurde bereits in Kapitel 1.4. angeführt. Hier soll es nun konkret darum gehen, welche Anforderungen an die Lehrer/innen aus dem Grundsatzterlass erwachsen.

Unter Punkt II und III des Erlasses wird das näher behandelt (BMUK, 1994, S. 3-6). Aus den Angaben, was Politische Bildung soll, kann abgeleitet werden, was Lehrer/innen leisten sollen.

- Die Schüler/innen sollen befähigt werden, gesellschaftliche und politische Systeme und Strukturen zu verstehen.
- Sie sollen zu der Überzeugung gebracht werden, Demokratie nicht als selbstverständlich hinzunehmen, sondern sich zu engagieren und aktiv einzubringen. Kurz, es soll eine „‘Politisierung’ im Sinne eines Erkennens von Möglichkeiten [...] am politischen Leben teilzunehmen, um die eigenen Interessen, die Anliegen anderer und die Belange des Gemeinwohls legitim zu vertreten“ (BMUK, 1994, S. 4) erreicht werden.
- Es soll gelehrt werden, politische Alternativen zu bedenken und gegenüber anderen Meinungen und Ansichten tolerant zu sein.
- Ein Verständnis für die Notwendigkeit und die Implikationen der umfassenden Landesverteidigung soll geweckt werden.
- Politische Bildung soll ein Bewusstsein dafür wecken, was unantastbare Grundwerte der Demokratie sind – z.B. Freiheit und Menschenwürde – und dass sich jeder Mensch dafür einsetzen soll, ebenso gegen Vorurteile und für die Rechte benachteiligter Gruppen.

Ferner sind als didaktische Leitlinien zu betrachten (BMUK, 1994, S. 4-6):

- Schüler/innenzentrierung. Der Unterricht Politischer Bildung soll in der sozialen Lebenswelt der Schüler/innen anknüpfen.

- Multiperspektivität. Verschiedene Meinungen und gegensätzliche Interessen sollen aufgezeigt werden. Meinungen, die von der des/r Lehrers/in abweichen, dürfen keinesfalls abgewertet werden.
- Keinesfalls soll die Politische Bildung der Bewerbung eigener Ansichten der Lehrer/innen oder der Überrumpelung der Schüler/innen dienen. Allerdings ist es – so es die Situation erfordert – durchaus legitim für die Lehrperson, die eigene Meinung deutlich zu machen, Schülern/innen muss aber immer möglich sein, kritische Distanz zu wahren.

Es lässt sich bezüglich der Anforderungen an die Lehrer/innen festhalten, dass sich im Grundsatzterlass 1978 jene Prinzipien wiederfinden, die bereits in Kapitel 3.3.1. angesprochen wurden und ihren Ursprung im Beutelsbacher Konsens – an den mit dem Grundsatzterlass auch dezidiert Anschluss gesucht wurde (Sander, 2012, S. 407) – haben: Kontroversität, Multiperspektivität, Schüler/innenorientierung, Ermächtigung zu Verständnis des politischen Systems und Partizipation am politischen System. Besondere Betonung erfährt das Überwältigungsverbot, das sehr ausdrücklich ist, eine Tatsache, die sicher auch dem Entstehungszusammenhang des Unterrichtsprinzips (siehe auch Kapitel 2.4.2.) geschuldet ist.

4.2.2. Der Grundsatzterlass 2015

Im Jahr 2015 wurde der Grundsatzterlass zur Politischen Bildung erneuert und an aktuelle Entwicklungen angepasst, da sich sowohl im schulischen als auch im politischen und medialen System seit den späten 1970ern sehr viel verändert hat. Besondere Erwähnung findet dabei die Wahlalterssenkung auf 16 Jahre im Jahr 2007. Dabei sind dennoch sehr starke Rückgriffe auf den ursprünglichen Erlass gegeben. So rekurriert der Grundsatzterlass 2015 gleich am Anfang auf das Demokratieverständnis, das bereits 1978 festgeschrieben wurde. Dabei wird zusätzlich angemerkt: „Je stärker dieses Demokratieverständnis auf allen Ebenen verankert ist, umso erfolgreicher können demokratische Regierungssysteme arbeiten [...].“ (BMBF, 2015, S. 1) Insofern schließt der Grundsatzterlass deutlich an die bestehende politikwissenschaftliche Diskussion um die Notwendigkeit

politischer Partizipation für das Funktionieren demokratischer Regierungssysteme, das in Kapitel 3 dargestellt ist, an.

Grundlage für den neuen Grundsatzterlass sind, neben dem alten Grundsatzterlass und §2 SchOG, internationale Empfehlungen und Richtlinien, besonders die UN-Konvention über die Rechte des Kindes und die Europarats-Charta für Politische Bildung und Menschenrechtsbildung (BMBF, 2015, S. 2).

Im Bereich der Umsetzung orientieren sich die Vorgaben des erneuerten Grundsatzterlasses sehr stark an den politikdidaktischen Arbeiten von Reinhard Krammer, Christoph Kühberger und Elfriede Windischbauer (2008) und Wolfgang Sanders Arbeit zu Basis-konzepten für Politische Bildung (2007, S. 95-104), die sich auch im Kompetenzmodell von Krammer et al. (2008) finden (BMBF, 2015, S. 3).

Bezogen auf die Ziele und die Umsetzung Politischer Bildung stehen einige Bereiche im Vordergrund:

Reflexive und analytische Fähigkeiten sollen geschult werden, wie sich an einigen Passagen zeigen lässt: „[...] gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiterentwicklungspotenziale zu erkennen [...] Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen [...] zu bewerten [...] zu verändern“ (BMBF, 2015, S. 2), besonders auch im Umgang mit medialen Darstellungen: „Schülerinnen und Schüler erwerben ein kritisches Urteilsvermögen gegenüber der Meinung anderer und der medialen Darstellung von Inhalten und lernen einen bewussten Umgang insbesondere auch mit neuen Medien.“ (BMBF, 2015, S. 3). Damit in Verbindung steht auch die Förderung eines multiperspektivischen, anderen Meinungen gegenüber respektvollen Umgangs mit Politik und speziell mit kontroversen Themen: „[...] kritischen und reflektierten Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen und den Überzeugungen von politisch Andersdenkenden.“ (BMBF, 2015, S. 2) und „Kompetenzorientierte politische Bildung befähigt damit dazu, sich eine eigene Meinung bilden und artikulieren zu können – aber auch zur Selbstreflexion sowie zu Respekt und Anerkennung kontroverser Ansichten.“ (BMBF, 2015, S. 3).

Ebenfalls besonders hervorzuheben ist die große Bedeutung partizipativer Fähigkeiten und Kenntnisse. Schüler/innen sollen „[...] Interesse am politischen Geschehen und auch

die Bereitschaft, sich aktiv daran zu beteiligen [...]“ (BMBF, 2015, S. 3) vermittelt bekommen und Politische Bildung „zeigt demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten auf allen gesellschaftlichen und politischen Ebenen auf und befähigt dazu, als Einzelperson, als Mitglied einer sozialen Gruppe und als Teil der Gesellschaft daran teilzuhaben.“ (BMBF, 2015, S. 2). In Bezug auf partizipative Fähigkeiten nimmt auch die Schule in ihrer Gesamtheit eine wichtige Rolle ein, denn sie soll ein Ort demokratischen Handelns sein, in dem den Schülern/innen Rechte auf Beteiligung eingeräumt werden und der aufzeigen soll, dass jede/r Einzelne durch aktives Engagement etwas verändern kann (BMBF, 2015, S. 3). Ein Anspruch, der an die Relevanz politikbezogenen Selbstbewusstseins (Kapitel 3) anschließt.

Eine offene Diskussionskultur und Meinungsfreiheit in der Klasse stellen wichtige Werte dar, die einerseits das Aufzeigen politischer und gesellschaftlicher Kontroversen und „das Zulassen und Fördern von Gegenpositionen und deren Begründung“ notwendig machen, andererseits auch die Offenlegung der eigenen Meinung des/r Lehrers/in ohne Schüler/innen die eigene Position aufzuzwingen oder andere Ansichten abzuwerten (BMBF, 2015, S. 4). Hier sind das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot direkt angesprochen, ebenso wie die Notwendigkeit eines offenen Klassenklimas.

Die Politische Bildung soll sich dabei zentral an der Lebenswelt der Schüler/innen orientieren, ebenso wie an verschiedenen medialen Formen politischer Kommunikation und wissenschaftlichen Erkenntnissen vor allem der Schul- und Politikdidaktik (BMBF, 2015, S. 3).

Im Vergleich zum Grundsatzerlass von 1978 finden sich sehr viele Kontinuitäten und keine drastischen Brüche. Der erneuerte Grundsatzerlass verstärkt den Fokus auf analytische und partizipative Fähigkeiten und lässt die umfassende Landesverteidigung, die aus heutiger Perspektive durchaus anachronistisch wirkt, ungenannt. Die stärkste Veränderung findet sich im Bereich der Durchführung, wo der Bedeutung moderner medialer Formen ebenso Rechnung getragen wird, wie Entwicklungen in der Politikdidaktik. Auch ist der klare Bezug auf die Notwendigkeit eines diskursiven, multiperspektivischen, Kontroversität zulassenden Klassenklimas neu.

4.3. DER LEHRPLAN FÜR DAS FACH GESCHICHTE UND SOZIALKUNDE/POLITISCHE BILDUNG AN ALLGEMEINBILDENDEN HÖHEREN SCHULEN

4.3.1. Lehrplan für die AHS-Unterstufe

Der Lehrplan für die Unterstufe der AHS beginnt zunächst mit einer Referenz an das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot: „Kontroverse Interessen in Geschichte und Politik sind im Unterricht ebenso kontrovers darzustellen.“ Schüler/innen muss aber stets ermöglicht werden „kritisch-abwägende Distanz aufrecht [zu] erhalten [...]“ (BGBl 88/1985, S. 58).

Große Bedeutung kommt – wie schon in den anderen vorgestellten Dokumenten – einer multiperspektivischen Betrachtungsweise politischer (und historischer) Inhalte und der Ausbildung eines (selbst)reflexiven Bewusstseins zu: „Bewusstmachen der vielfältigen Ursachen historischer und politischer Ereignisse und Verläufe sowie der verschiedenen Möglichkeiten ihrer Deutung. Schulung multiperspektivischer Betrachtungsweise als Bestandteil eines kritischen [...] politischen Bewusstseins.“ (BGBl 88/1985, S. 59)

Die didaktischen Grundsätze des Unterstufen-Lehrplans entsprechen dem Kompetenzmodell von Krammer et al. (2008) und verlangen insofern die Förderung politischer Urteils-, Handlungs-, Methoden- und Sachkompetenz (BGBl 88/1985, S. 59-60).

Auffällig ist die starke Verankerung politischer Basiskonzepte, die der Konkretisierung der politischen Sachkompetenz dienen und die etwa im Lehrplan der Oberstufe keine Erwähnung finden.

Bezogen auf die vorgegebenen Inhalte des Unterrichts bieten sich sehr viele mögliche Anknüpfungspunkte für Politische Bildung. In der 2. und 3. Klasse finden sich allerdings keine Inhalte, bei denen eine Anbindung an moderne politikbezogene Inhalte unerlässlich wäre. Insofern ist hier – wie natürlich generell – das Engagement und der Wille der Lehrer/innen gefragt, Politische Bildung einzubinden. Anders ist die Situation bei den Inhalten der 4. Klasse, die bis in die Gegenwart reichen und Thematiken wie Geschlechter- und Familienverhältnisse, politischen Extremismus, Demokratieentwicklung, Vergleiche politischer und gesellschaftlicher Systeme, Globalisierung, Europa und die EU,

Medien und ihre Auswirkungen auf das Politische, etc. umfassen deren Behandlung nicht ohne Inhalte, die der Politischen Bildung zuzurechnen sind, möglich sind. (BGBl 88/1985, S. 61-62)

Es finden sich also auch in diesem Lehrplan viele jener Konzepte und Leitlinien wieder, die bereits häufig genannt wurden: Multiperspektivität, Kontroversität, Überwältigungsverbot und die Förderung partizipativer, analytischer und reflexiver Fähigkeiten. Es ist allerdings festzuhalten, dass inhaltlich der Politischen Bildung erst in der vierten Klasse und damit circa im 14. Lebensjahr der Schüler/innen größerer Raum gegeben wird, wohl auch der Entwicklung der Schüler/innen entsprechend, wie bereits gezeigt wurde (Kapitel 3).

4.3.2. Lehrplan für die AHS-Oberstufe

Im Vergleich mit dem Unterstufen-Lehrplan beinhaltet jener für die Oberstufe deutlich mehr Inhalte der Politischen Bildung. Vor allem ist hier ein konkretes Politikmodell angegeben, an dem sich das Verständnis von Politik orientiert und das drei analytische Dimensionen des Politischen erfasst: Die formale Dimension – Polity; die inhaltliche Dimension – Policy; die prozessuale Dimension – Politics (BGBl 88/1985, S. 126).

Auffällig ist die sehr starke Betonung des partizipativen Aspekts der Politischen Bildung. In Anbetracht der Tatsache, dass die Schüler/innen in diesem Alter bereits kurz davorstehen, ihre aktive Wahlberechtigung zu erreichen, oder diese bereits erreicht haben, verwundert das allerdings kaum. In Verbindung damit ist die Relevanz praxis- und handlungsorientierter Methoden zu sehen, die den Schülern/innen die Möglichkeit geben soll, partizipatives Handeln im politischen Kontext zu erproben. Beispielsweise heißt es: „Schülerinnen und Schüler sollen ihre gesellschaftliche Position und ihre Interessen erkennen und über politische Probleme urteilen und entsprechend handeln können.“

Oder: „Es soll Interesse an Politik und politischer Beteiligung geweckt und die Identifikation mit grundlegenden Werten der Demokratie, der Menschenrechte und des Rechtsstaates sichergestellt werden.“ (BGBl 88/1985, S. 125) Deutlich auch hier:

„Lehrerinnen und Lehrer haben durch ihren Unterricht beizutragen, dass die Schülerinnen und Schüler politisch handlungsfähig werden. Dazu müssen diese lernen, selbst Erfahrungen zu machen, sich aktiv betätigen zu können, um die politische Wirklichkeit bewusst handelnd zu erschließen.“ (BGBL 88/1985, S. 127)

Auch findet sich speziell ein Absatz, der einerseits das Kontroversitätsgebot und das Überwältigungsverbot beinhaltet, andererseits eine Aufforderung zur Schaffung eines offenen Klassenklimas darstellt:

„Breiter Raum ist dem Dialog zu geben. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, ist auch im Unterricht kontrovers darzustellen. Unterschiedliche Standpunkte, verschiedene Optionen und Alternativen sind sichtbar zu machen und zu erörtern. Lehrerinnen und Lehrer haben den Schülerinnen und Schülern ausreichend Platz zu lassen für gegensätzliche Meinungen, für die auch Argumente und Materialien eingebracht werden sollen. Unterschiedliche Ansichten und Auffassungen dürfen nicht zu Diskreditierungen führen; kritisch abwägende Distanzen zu persönlichen Stellungnahmen sollen möglich sein. [...] Für die Organisation des Lernprozesses sind die eingesetzten Methoden von großer Bedeutung. Sie sollen [...] wesentlich zu Diskussionskultur, Dialogfähigkeit und demokratischem Engagement beitragen.“ (BGBL 88/1985, S. 127)

Dieser Absatz kann als eine Aufforderung gelesen werden, als Lehrperson ein offenes Klassenklima zu fördern. Die Schüler/innen sollen zur Äußerung eigener Meinungen und Ansichten bestärkt werden, ohne negative Folgen aufgrund unerwünschter Meinungen fürchten zu müssen. Diese didaktischen Grundsätze sind nur mit einem solchen Klassenklima umsetzbar; in einer Atmosphäre, die dem nicht entspricht, kann nicht nach dem Kontroversitätsgebot unterrichtet werden, da die Schüler/innen tendenziell eher der vorgegebenen Meinung der Lehrperson folgen würden, um negative Konsequenzen zu umgehen.

Inhaltlich konzentrieren sich die politischen Inhalte auf die 7. und 8. Klasse – entsprechend der Aufteilung des Faches in Geschichte und Sozialkunde in der 5. und 6. Klasse und Geschichte und Politische Bildung in der 7. und 8. Klasse. Es gilt hier allerdings dasselbe, was für die Lehrplaninhalte der Unterstufe zu sagen war: Anknüpfungspunkte lassen sich überall finden, es liegt am Engagement der Lehrperson, ob Politische Bildung

Raum bekommt. Anzumerken ist hierzu aber, dass gerade in der 5. und 6. Klasse die fundierte Durchführung Politischer Bildung große Bedeutung hat, da die Schüler/innen mit 16 das aktive Wahlrecht erlangen und dadurch bereits stark ins politische System eingebunden sind. Ansonsten ist zu den Inhalten zu sagen, dass diese weitgehend einen recht institutionenkundlichen bzw. staatsbürgerkundlichen Zugang zu Politischer Bildung befördern. (BGBL 88/1985, S. 127-129)

4.4. ZWISCHENERGEBNIS

Die Anforderungen, die sich vor allem aus den Lehrplänen ergeben, sind umfassend und es braucht entsprechend gut ausgebildete Lehrer/innen mit entsprechenden zeitlichen Ressourcen, um diese erfüllen zu können. Wie Larcher und Zandonella (2014, S. 21) zeigen konnten, sind das die beiden Bereiche, in denen praktizierenden Lehrern/innen selbst die größten Bedenken in Bezug auf Politische Bildung haben:

Abbildung 11: Ängste und Befürchtungen (Sekundarstufe 1)

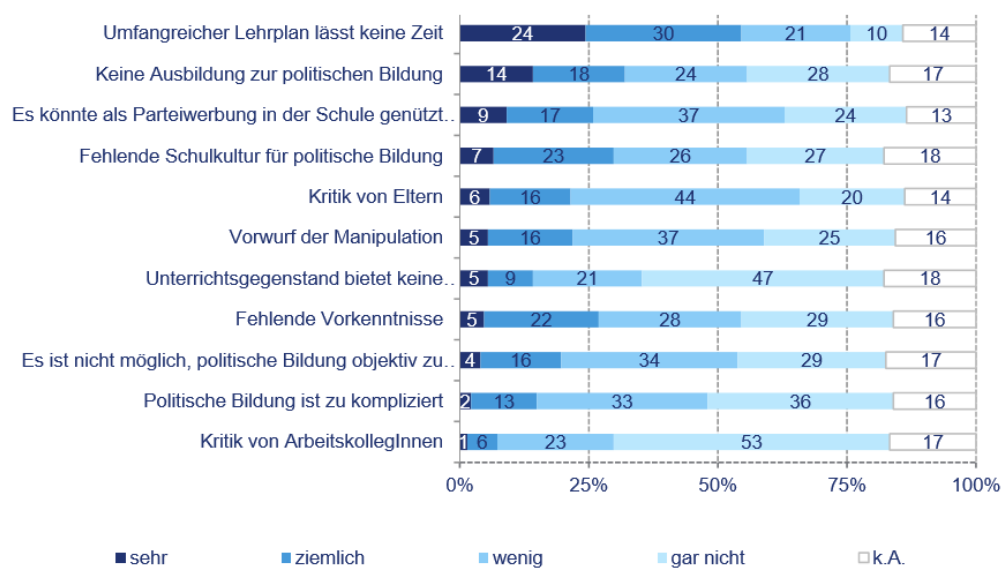


Abbildung 3

Wie zu sehen ist, befürchten über die Hälfte der Befragten, der umfangreiche Lehrplan lasse ihnen keine Zeit für Politische Bildung und 32 Prozent sehen sich wegen fehlender

Ausbildung nicht in der Lage, politisch zu bilden. Auch die Befürchtung der Indoktrination durch andere Lehrer/innen, aber auch eigene Exponiertheit für Kritik seitens der Eltern und Manipulationsvorwürfe stehen Politischer Bildung im Weg.

Abbildung 12: Befürchtungen der GSK-LehrerInnen

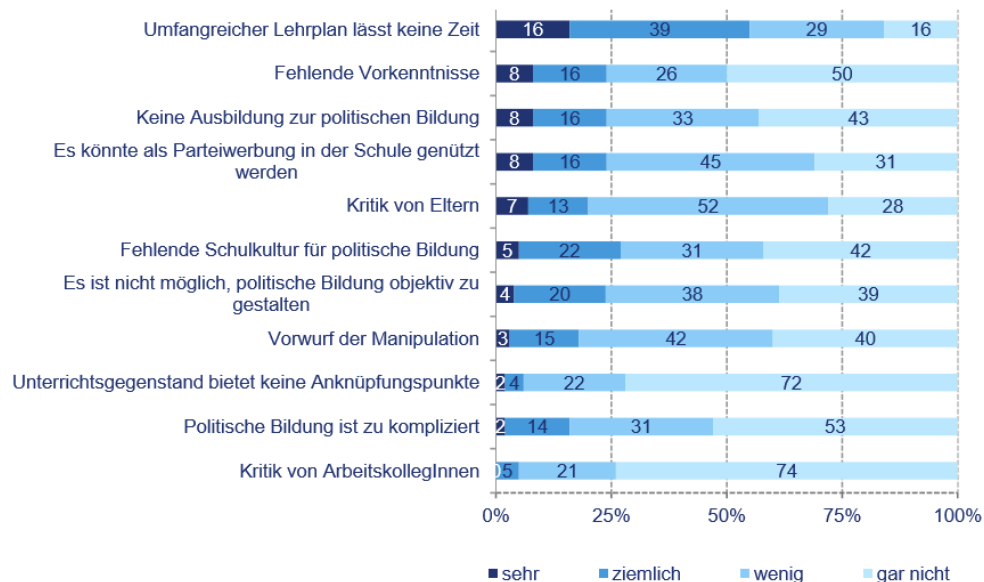


Abbildung 4

Auch wenn man nur die Antworten von Lehrer/innen des Faches Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung betrachtet, zeigt sich kein stark verändertes Bild: Auch hier sind über 50 Prozent der Ansicht, der Lehrplan lasse eher keine Zeit für Politische Bildung. Auch fehlende Vorkenntnisse, fehlende Ausbildung, Befürchtungen der Indoktrination und Exponiertheit gegenüber den Eltern sind wesentliche Faktoren. Wobei die Autorinnen anmerken, dass besonders jene Lehrer/innen, die wenig bis keine Politische Bildung in den Unterricht implementieren, auch der Meinung sind, es gehe zeitlich (über 75 Prozent) oder der Ausbildung wegen nicht (über 50 Prozent). Lehrer/innen, die Politische Bildung stärker praktizieren, sind deutlich weniger dieser Ansicht. (Larcher und Zandonella, 2014, S. 22)

Betrachtet man die in Kapitel 3 und diesem Kapitel dargestellten Anforderungen an Politische Bildung – ergo die praktizierenden Lehrer/innen –, die in Kapitel 5 dargelegte Ausbildungssituation und die eben gezeigten empirischen Befunde, ergeben sich für die Experten/innen-Interviews einige beobachtenswerte Aspekte:

- Es wird darauf zu achten sein, wie Lehrer/innen mit Meinungen und Diskussion im Unterricht umgehen, wobei die Herstellung eines offenen Klassenklimas nach der Definition von Martens und Gainous (2013, S. 959) das Ideal darstellt.
- Ebenfalls relevant ist der Umgang mit der eigenen Meinung und der Problematik der Indoktrination, ergo dem Überwältigungsverbot.
- Bezogen auf Meinungen und Diskussion sind Kontroversität (bzw. das Kontroversitätsgebot) und Multiperspektivität als besonders relevant einzustufen.
- Auf welche Fähigkeiten und Kenntnisse legen die befragten Junglehrer/innen besonderen Wert? Anzustreben wäre – wie in diesem Kapitel deutlich wurde – ein starker Fokus auf partizipativen, analytischen und (selbst)reflexiven Kompetenzen.
- Welche Hemmnisse für gute Politische Bildung werden genannt? Auszugehen ist hier zunächst von unzureichender Zeit und Ausbildung. Ebenfalls relevant sein könnte die Exponiertheit gegenüber Kritik, die Politische Bildung eher nach sich zieht, wenn sie Politik kontrovers und multiperspektivisch darstellt.

5. DIE SITUATION DER POLITISCHEN BILDUNG IM RAHMEN DER LEHRER/INNENAUSBILDUNG AN DEN UNIVERSITÄTEN, BESONDERS DER UNIVERSITÄT WIEN

„Politische Bildung [...] geht von der Erkenntnis aus, dass Politische Bildung zunächst denen zu vermitteln ist, die [sie] betreiben sollen; dass also die Lehrerinnen und Lehrer nicht kraft ihrer Funktion schon zur Politischen Bildung fähig sind [...]. Daher verlangt die Aufgabenstellung der Politischen Bildung speziell qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer. Diese Qualifikation aber an die nach fachspezifischen Kriterien erfolgende Ausbildung einfach anzuhängen, würde diese überfordern. Eine eigene Aus- und Fortbildung für Politische Bildung mündet aber denkbare in ein eigenes Fach.“ (Pelinka, 2006, S. 53)

Das bringt die vorliegende Problematik auf den Punkt. Zielführende Politische Bildung braucht auf jeden Fall fundiert ausgebildete Lehrer/innen. Das Politische ist ein weiterer Bereich und schwierig zu überblicken. Grundlegende Fähigkeiten dazu könne nicht per se bei allen Lehrern/innen als gegeben angesehen werden, sondern sollten in der Ausbildung ihren Platz finden.

Nun ist das in den Lehramtsstudien für die meisten Fächer ohnehin nicht oder in zu vernachlässigender Form gegeben. Nämlich bei jenen Fächern, die zwar im Rahmen des Unterrichtsprinzips, nicht aber im Rahmen der Lehrpläne mit Politischer Bildung betraut sind.

Wie bereits in Kapitel 2 gezeigt wurde, stellte die fehlende oder unzureichende Lehrer/innenbildung im Bereich Politischer Bildung immer wieder ein großes Problem dar. So zog auch die Einführung des Unterrichtsprinzips keine großen Veränderungen in der Ausbildung nach sich. Erst mit der Einführung des Fachs *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* mit dem Schuljahr 2001/02 kam es – wenigstens dem Namen nach – zu einer verstärkten Implementation Politischer Bildung in die Studienpläne des entsprechenden Lehramtsfaches, dessen Name von *Geschichte und Sozialkunde* zu *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* geändert wurde (BGBl 105/2001, S. 6). Diese Anbindung an das Lehramtsstudium Geschichte ist im europäischen Vergleich die Regel:

Während 2012 nur in Deutschland und England ein eigenes Lehramtsfach zu Politischer Bildung an den Universitäten angeboten wurde, herrscht sonst die Anbindung an Geschichte deutlich vor (Ecker, 2012, S. 98).

Ob diese Namensänderung auch zu einer verstärkten Einbindung Politischer Bildung geführt hat, darf bezweifelt werden. Thomas Hellmuth schreibt zum Stellenwert der Politischen Bildung in der Lehrer/innenausbildung in Österreich: Es zeigen sich: „[...] mehr oder weniger brachliegende ‚Felder‘, nicht zuletzt auch, weil den Fachdidaktiken allgemein sowohl in der universitären Lehre als auch in der Forschung eine nur geringe Bedeutung zugestanden wird.“ (2012, S. 15) Die Professur an der Universität Wien, die er in diesem Artikel positiv hervorhebt, wurde ab 2012 nicht fortgeführt (siehe Kapitel 2.4.3.).

Die in diesem Kapitel primär zu klärende Frage ist, wie weit im Lehramtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung die Politische Bildung zukünftiger Lehrer/innen präsent ist. Dazu werde ich zunächst einen Überblick über die verschiedenen Standorte des Universitätsstudiums geben, mit danach aber zentral dem Studium an der Universität Wien widmen. Diese Fokussierung auf Wien ist der Tatsache geschuldet, dass auch die Kollegen/innen, mit denen Interviews für die Arbeit durchgeführt wurden, an der Universität Wien studiert haben. Das macht eben diese Ausbildung besonders relevant.

5.1. STANDORTE UND STANDORTUNTERSCHIEDE

Das Lehramtsfach *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* kann an fünf Universitäten in Österreich besucht werden, das sind: Die Universitäten in Wien, Graz, Salzburg, Klagenfurt und Innsbruck. Die Anzahl zu absolvierender ECTS-Punkte⁶ schwanken in den derzeitigen Bachelorstudienplänen je nach Standort.

⁶ ECTS-Punkte (European Credit Transfer and Accumulation System) sind das europäische System zur Bemessung, Anrechnung und Übertragung von Studienleistungen. Das System soll zur Vergleichbarkeit von Studien innerhalb Europas beitragen und dadurch unter anderem Studierendenmobilität erleichtern. Ein ECTS-Punkt entspricht dabei einem angenommenen realen Arbeitsaufwand von 25 Stunden für die/den Studierenden, dieser setzt sich aus allen studienbezogenen Lernaktivitäten zusammen. Der Arbeitsaufwand eines Vollzeitstudiums wird dabei mit 60 ECTS/1500 Stunden pro Jahr angenommen. ECTS-Punkte

Im neu gegründeten Entwicklungsverbund Süd-Ost, dem neben verschiedenen Pädagogischen Hochschulen die Karl-Franzens-Universität in Graz und die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt angehören, haben die Studierenden ein Gesamtpensum von 95 ECTS-Punkten für das Fach zu absolvieren, von denen entfallen jedoch nur vier verpflichtend auf genuin politische Inhalte. Diese gliedern sich in zwei Lehrveranstaltungen: *Grundlagen der Politischen Bildung* und *Global Citizenship Education*. (Karl-Franzens-Universität Graz, 2015, S. 211)

An der Universität Salzburg entfallen zwölf von 100 ECTS auf Politische Bildung. Wobei hierbei zu beachten ist, dass eine Lehrveranstaltung sich ausschließlich mit Didaktik der Politischen Bildung befasst. Zwei Vorlesungen sind frei wählbar aus fünf politikwissenschaftlichen Bereichen. (Paris Lodron-Universität Salzburg, 2013, S. 118-119) Inhaltlich sind also sechs ECTS für Politisches vorgesehen.

In Innsbruck entfallen nur fünf von 100 ECTS innerhalb einer Lehrveranstaltung *Basiswissen Politische Bildung* auf fachliche Inhalte. Hinzu kommt die Einbindung der Politischen Bildung in didaktischer Hinsicht in drei fachdidaktischen Veranstaltungen gemeinsam mit der Geschichtswissenschaft. (Leopold-Franzens-Universität, 2015, S. 100, 103-105)

Im Curriculum der Universität Wien finden sich am meisten Inhalte zur Politischen Bildung, der derzeitige Bachelor-Studienplan sieht ein Proseminar und zwei Vorlesungen aus der Politikwissenschaft vor, die insgesamt zehn ECTS zählen (Universität Wien, 2014, S. 10-12).

Insgesamt entfallen also in den Curricula zwischen vier und zehn ECTS-Punkte, oder zwischen einer und drei Lehrveranstaltungen auf Inhalte der Politischen Bildung abseits der Didaktik. Allein am Ausmaß der Lehrveranstaltungen ist nun nicht restlos zu beurteilen, ob die Studierenden qualitativ hochwertig auf die eigene Tätigkeit als politische Bildner/innen vorbereitet werden. Allerdings lässt das geringe Stundenausmaß zumindest

geben keinerlei Auskunft über Studieninhalte oder erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern ausschließlich über die Zeit, die ein/e durchschnittliche/r Studierende/r investieren muss, um die Anforderungen einer Lehrveranstaltung zu erfüllen. (Help.gv.at, 14.04.2015, o.S.)

darauf schließen, dass angehende Lehrer/innen nicht ausreichend auf die – im Lehrplan und anderen Quellen – vorgesehenen Inhalte Politischer Bildung vorbereitet werden.

Ich werde mich nun in größerem Detail dem Lehramtsstudium an der Universität Wien zuwenden.

5.2. DAS UNTERRICHTSFACH GESCHICHTE, SOZIALKUNDE UND POLITISCHE BILDUNG AN DER UNIVERSITÄT WIEN

Hierbei werde ich zwei unterschiedliche Fassungen des Studienplans berücksichtigen. Der neue Studienplan für das Bachelorstudium Lehramt ist für alle neu inskribierten Personen im Studium relevant. Er wird hier insofern herangezogen, als zu prüfen sein wird, ob und wie sich die Inhalte im Bereich Politische Bildung entwickelt haben. Der für die Arbeit relevantere Studienplan ist jener des (auslaufenden) Diplomstudiums. Das daher, weil die befragten Junglehrer/innen ihr Studium an der Universität Wien nach diesem Studienplan absolviert haben.

Zunächst zum Studienplan des Unterrichtsfaches *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* im Rahmen des Diplomelehramtsstudiums.

5.2.1. Politische Bildung im Rahmen des Studienplans für das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung an der Universität Wien

Der Studienplan, auf den hier Bezug genommen wird, wurde in dieser Fassung im 34. Stück des Mitteilungsblattes der Universität Wien am 21. Juni 2012 veröffentlicht (Universität Wien, 2012).

Die Fragestellungen, die im Zuge des Studiums zur Politischen Bildung bearbeitet werden, orientieren sich an den Vorgaben des Unterrichtsprinzips und umfassen „z.B. Strukturen und Funktionen des Politischen Systems und des Rechtssystems, gesellschaftliche Institutionen; Konfliktstrategien und Konfliktmanagement; Grund- und Menschenrechte.“ (Universität Wien, 2012, S. 12)

Im fachspezifischen Qualifikationsprofil sind Fähigkeiten angeführt, die alle Absolventen/innen des Studiums besitzen sollen. Hier findet auch die Politische Bildung Erwähnung. Die diesbezüglich relevanten Stellen finden sich unter den Punkten 3 und 10:

„3. Kompetenz zur Entwicklung kritisch-kommunikativer, politisch-bildender Lernprozesse unter Einbeziehung politik-, sozial und kulturwissenschaftlicher Theorien und Forschungsergebnisse. [...] 10. Fachübergreifendes Denken und Arbeiten; die Fähigkeit, über die Fachgrenzen hinaus Verständnis für die Zusammenhänge von kulturellen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Entwicklungen herstellen zu können.“ (Universität Wien, 2012, S. 2)

Dieser Abschnitt ist recht allgemein gehalten, insofern sind die angesprochenen Qualifikationen stark fächerübergreifend; das kommt noch einmal verstärkt zum Ausdruck im Abschnitt zur Gestaltung des Studiums, in dem auf die Interdependenz von Geschichtswissenschaft, -didaktik und Politischer Bildung hingewiesen wird. Eine stärkere Aussage über die tatsächliche Intensität der politisch bildenden Ausbildung lässt der Blick auf Umfang und Inhalt der einzelnen relevanten Lehrveranstaltungen zu.

Die Fächer sind:

- *Grundfragen der Politischen Bildung*, wobei dieses Fach in die Veranstaltung *Einführung in das Lehramtsstudium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* integriert ist.
- *Strukturen und Funktionen der politischen Systeme und der Rechtssysteme*.
- *Konfliktstrategien und Konfliktmanagement*.
- *Politische Bildung im Unterricht*.

Von den zu absolvierenden Lehrveranstaltungen im Umfang von 124 ECTS-Punkten entfallen also mit diesen vier Fächern zwischen zwölf und 17 auf Politische Bildung.

Die Schwankung ergibt sich aus der Möglichkeit, statt des Diplomanden/innenseminars ein Wahlfach zur Politischen Bildung zu absolvieren, sofern die Diplomarbeit im anderen Unterrichtsfach verfasst wird. Weiter ist anzumerken, dass die Integration der *Grund-*

fragen der Politischen Bildung in interdisziplinäre Lehrveranstaltung der Studieneingangs- und Orientierungsphase zur Folge hat, dass für Inhalte der Politischen Bildung wenig Zeit bleibt. Diese Problematik geht aus der detaillierten Beschreibung der Veranstaltung hervor, in der der Politischen Bildung wenig Platz eingeräumt wird (Universität Wien, 2012, S. 7). Zieht man diese beiden Lehrveranstaltungen ab, verbleibt für die Politische Bildung bloß ein Anteil von einer Vorlesung und einem Kurs im Ausmaß von sieben ECTS.

Die Vorlesung *Politische Bildung 1: Strukturen und Funktionen der politischen Systeme und der Rechtssysteme* ist die erste dieser beiden Veranstaltungen. Die detaillierte Beschreibung definiert die Aufgabe der Vorlesung wie folgt:

„Die Lehrveranstaltung macht mit den Strukturen und Funktionen von politischen Systemen und Rechtssystemen in ihren lokalen, regionalen, nationalen, europäischen und internationalen bzw. globalen Dimensionen vertraut.“ (Universität Wien, 2012, S. 9)

Folgt man der Definition unterschiedlicher Politischer Bildungen Anton Pelinkas (2006, S. 53-54; Kapitel 1.5.) wird den Studierenden hier die Politische Bildung als Staatsbürgerkunde nähergebracht. Systemische und strukturelle Aspekte von Politik stehen im Fokus. Dabei ist kritisch anzumerken, wie ambitioniert die Ziele der Vorlesung ausgelegt sind. Von der lokalen bis zur globalen Ebene politische und rechtliche Systeme und ihre gegenseitigen Interdependenzen in einer zweistündigen Vorlesung ordentlich abzuhandeln, muss mit enormer Reduktion einhergehen.

Die zweite Lehrveranstaltung ist ein ebenfalls zweistündiger Kurs (4 ECTS): *Politische Bildung2: Konfliktstrategien und Konfliktmanagement*.

„Diese interdisziplinär geführte Lehrveranstaltung verknüpft die Pflichtfächer ‚Strukturen und Funktionen des politischen Systems und des Rechtssystems‘ sowie ‚Konfliktstrategien und Konfliktmanagement‘. Sie will in exemplarischer Form Konfliktstrategien und Konfliktmanagement in ihren lokalen, regionalen, nationalen und internationalen bzw. globalen Dimensionen behandeln, mit verschiedenen Dimensionen der Zivilgesellschaft auf nationaler und internationaler Ebene vertraut machen und die internationale Dimension der Menschenrechte bewusstmachen. Das Kennenlernen von Akteuren

und Institutionen soll nach Möglichkeit durch diese Lehrveranstaltung gefördert werden.“ (Universität Wien, 2012, S. 11)

Dieser prüfungsimmanente Kurs hat also ein ebenso breit angelegtes Ziel wie die Vorlesung. Auch hier geht es um alle Ebenen von der lokalen bis zur globalen. Der Fokus liegt hierbei allerdings weniger auf Institutionen, als auf der Darstellung und Bearbeitung der Konflikthaftigkeit politischer und gesellschaftlicher Systeme. Folgt man wiederum der Systematik Pelinkas, wird in diesem Kurs Politische Bildung hauptsächlich als *Konfliktdidaktik* unterrichtet (2006, S. 53-54). Konflikte und der Umgang mit ihnen stehen im Zentrum.

Zusammenfassend kann für die Ausbildung im Bereich Politische Bildung im Rahmen des Diplomlehramtsstudiums Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung festgehalten werden: Die Vorbereitung angehender Junglehrern/innen für Politische Bildung findet im Kern in zwei von insgesamt 25 Lehrveranstaltungen statt, die ein Ausmaß von sieben ECTS erreichen. Hinzu kommt die Integration von Grundfragen der Politischen Bildung in die Einführungsveranstaltung des ersten Studiensemesters und die Möglichkeit, an Stelle des Diplomanden/innenseminars ein Wahlfach zur Politischen Bildung zu belegen.

Anders betrachtet das Ausmaß Politischer Bildung im Studium Alois Ecker, der in einem Artikel aus 2012 insgesamt auf einen Anteil zwischen 22 und 34 ECTS kommt und damit deutlich mehr Politische Bildung annimmt (Ecker, 2012, S. 100-101). Allerdings ist bei dieser Annahme fraglich, ob beispielsweise in den fachdidaktischen Kursen tatsächlich ein relevanter Fokus auf Methoden und Themen der Politischen Bildung gelegt wird. Ein Blick in die Studienpläne lässt darauf nur bedingt schließen und zeigt einen großen Ermessensspielraum für die Lehrveranstaltungsleiter/innen. In der Auswertung der Interviews wird jedenfalls darauf zurückzukommen sein, wie stark der Bereich Politische Bildung in der Ausbildung eingeschätzt wird.

Der Fokus ist auf zwei unterschiedliche Bereiche des Politischen gelegt, nämlich institutionenkundliche Kenntnisse einerseits sowie politischer und gesellschaftlicher Konflikt und Strategien des Umgangs damit andererseits. Wie gut diese Inhalte an die jeweiligen Studierenden vermittelt werden können, kann unter Zuhilfenahme des Studienplans

nicht geklärt werden. Lediglich das Ausmaß und die selbstgesetzten Vermittlungsziele sind hier ablesbar.

Diesbezüglich lohnt ein Blick auf die Ergebnisse der Studienabschlussbefragung (Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung der Universität Wien, 2014), in der Absolventen/innen verschiedene Aspekte ihres Studium ex post bewertet haben, wobei sich diese Bewertungen natürlich nicht dezidiert auf Inhalte der Politischen Bildung beziehen, sondern auf das Gesamtstudium.

Die beiden folgenden Grafiken betreffen jeweils nur die Absolventen/innen des Lehramtsstudiums *Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (blaue Linie) bzw. jene aller Lehramtsstudien an der Universität Wien (grüne Linie). In beiden Grafiken wird eine Skala mit fünf Abstufungen verwendet, ich werde diese fünf Stufen mit Schulnoten übersetzen, wobei eins jeweils für den positivsten, fünf für den negativsten Wert steht.

Interessant ist zunächst die generell geringe Zufriedenheit mit dem Studium. Deutlich über 60 Prozent der Partizipanten/innen beurteilen das Studium insgesamt mit der Note drei, vier oder fünf. Damit wird das Studium wesentlich schlechter bewertet als andere Lehramtsfächer, bei denen nur 46,5 Prozent Bewertungen von drei abwärts vergeben. Mit *sehr gut* wird das Lehramtsfach Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung von nur 5,3 Prozent beurteilt. Gesamt ist die Zufriedenheit bei den Befragten also eher niedrig. (Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung der Universität Wien, 2014, S. 171)

Bei Betrachtung detaillierterer Faktoren fallen einige weitere Punkte auf. Hier abgebildet ist die Auswertung der Frage nach der Zufriedenheit mit der Betreuung durch die Lehrenden während des Studiums. Diese fällt in allen vier Teilbereichen nicht besonders gut aus, bewegt sich zwischen 2,5 bei der fachlichen Betreuung und vier für

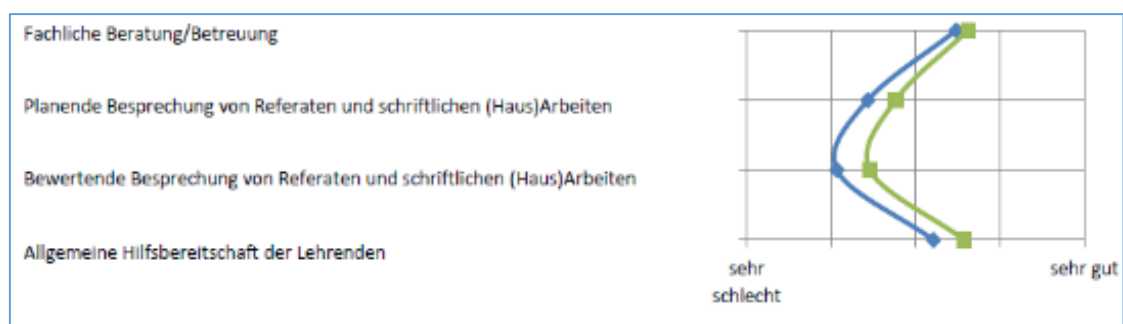


Abbildung 5

die Besprechung und Bewertung von Referaten und schriftlichen Arbeiten. Auch die allgemeine Hilfsbereitschaft seitens der Lehrenden wird mit knapp unter drei nicht besonders hoch beurteilt. Insgesamt lässt sich für das Studium eine gewisse Unzufriedenheit mit der Betreuung ausmachen. Das besonders bei Rückmeldung zu eigenen schriftlichen oder mündlichen Arbeiten.

Aufschlussreich ist ferner die Frage nach dem Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen. Die Befragungsergebnisse bewegen sich hier in einem Bereich von 1,5 bis drei. Auffällig sind dabei vor allem zwei Punkte. Offenbar wird die Fähigkeit, sich selbstständig neue Themengebiete anzueignen, weitgehend als gut eingeschätzt. Die Absolventen/innen meinen, diese Kompetenz in hohem Maß erworben zu haben.

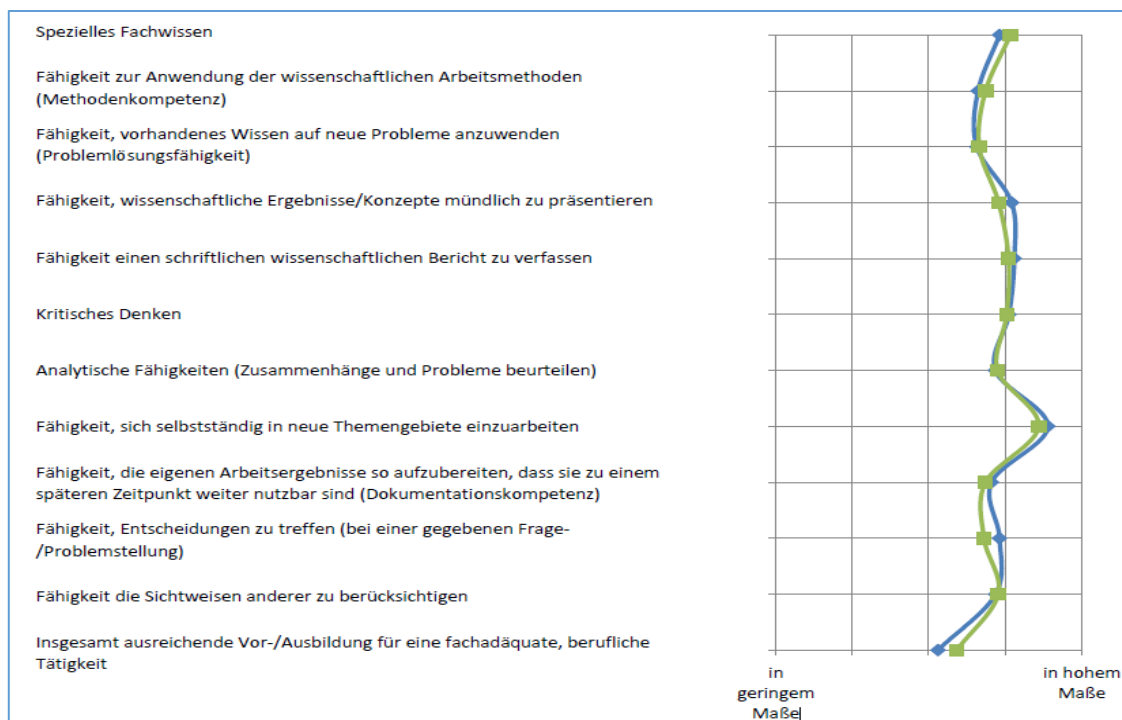


Abbildung 6

Auffällig im negativen Sinn ist die Frage, ob durch das Studium ausreichend für eine fachlich adäquate berufliche Tätigkeit ausgebildet wurde. Die Absolventen/innen vergeben hier nur die Note 3. In Anbetracht der restlichen Einschätzungen in diesem Fragenblock ist das ein niedriger Wert. Es lässt sich daraus schließen, dass die Studierenden in der eigenen Wahrnehmung nur mäßig auf den beruflichen Alltag als

Lehrer/innen⁷ vorbereitet fühlen. Setzt man in weiterer Folge ins Verhältnis, wie gering der Anteil Politischer Bildung am Gesamtstudium ist, liegt der Schluss nahe, bezüglich der Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit in diesem Bereich ein noch negativeres Bild zu erhalten.

Als einschränkende Faktoren für die Ergebnisse der Studienabschlussbefragung ist zweierlei anzuführen. Zum einen liegen Ergebnisse nur für die Jahre 2009 bis 2012 vor, neuere Daten existieren momentan nicht in öffentlich zugänglicher Weise. Entsprechend wurden die Studienabschlüsse nach einem älteren Studienplan erreicht, in dem die Vorlesung zu Strukturen und Funktionen des politischen Systems und der Rechtssysteme und der Kurs zu Konfliktstrategien und Konfliktmanagement in einen gemeinsamen Kurs integriert sind (Universität Wien, 2008, S. 4 und S. 13), dadurch stand entsprechend weniger Studienzeit für Politische Bildung zur Verfügung.

Zum anderen ist die Fallzahl der Befragten sehr niedrig, für die vier Jahrgänge 2009 bis 2012 sind nur die Ergebnisse für 58 Befragte in der Studie. Zwar können statistische Auswertungsverfahren auch bei niedriger Fallzahl angewandt werden, es gilt aber der Grundsatz: Je mehr, desto besser (Opp, 2010, S. 30). Ob die Befragung für alle Absolventen/innen des Lehramtsstudiums dieser Jahrgänge repräsentativ ist, kann also nicht beantwortet werden, ist aber jedenfalls zweifelhaft. Möglicherweise ist hier derselbe Effekt zu beobachten wie bei Produkt- und Dienstleistungsbewertungen im Internet: Meist geben diejenigen eine Bewertung ab, die unzufrieden sind. In Kombination mit der geringen Fallzahl sind die Ergebnisse kritisch zu betrachten.

⁷ Es ist davon auszugehen, dass der weit überwiegende Teil der Studierenden in einem Lehramtsstudium diesen Berufsweg anstrebt.

5.2.2. Zum Vergleich: Politische Bildung im aktuell gültigen Lehrplan für den Bachelor of Education im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Im Vergleich zum Diplomstudienplan, dem die Interviewpartner/innen für diese Arbeit unterworfen waren, wird nun der neue Studienplan des Bachelorstudiums analysiert. Das ist insofern von Bedeutung, als zu zeigen ist, ob und wie sich die Einbindung Politischer Bildung in das Lehramtsstudium verändert hat.

Auffällig ist die stärkere Betonung der Sozialwissenschaften. Diese werden – im Gegensatz zum Diplomstudienplan – im Zuge des Qualifikationsprofils gleichberechtigt neben den Geschichtswissenschaften genannt:

„[Die Absolventen/innen] verfügen über breites Grund- und Orientierungswissen in den Geschichts- und Sozialwissenschaften bzw. der Politischen Bildung sowie über zentrale historische und sozialwissenschaftliche Denk- und Handlungsfiguren/Kategorien.“ (Universität Wien, 2014, S. 1)

Dieser Verweis auf die Bedeutung der Sozialwissenschaften fehlt in seiner Deutlichkeit im Diplomstudienplan und lässt eine Verschiebung des Fokus erkennen. Sozialkunde und Politische Bildung können dadurch einen höheren Stellenwert erreichen. Und auch im Bereich fachdidaktischer Kompetenzen wird der Politikdidaktik neben der Geschichtsdidaktik Raum gegeben. Basiskonzepte, Kompetenzmodelle und unterschiedliche fachdidaktische Theorien sollen beherrscht werden (Universität Wien, 2014, S. 2).

Sieht man sich jene Fächer, die sich mit Politischer Bildung befassen, wieder genauer an, ist zu sagen, dass sich die Inhalte der *StEOP Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* recht genau mit der Einführungsveranstaltung des Diplomstudiums decken. Es ist aufgrund der enormen Stofffülle der Veranstaltung davon auszugehen, dass allen betroffenen Gebieten nur wenig Zeit gewidmet werden kann. Die Lehrveranstaltung dient eben einem breiten Überblick über viele Teilbereiche des Studiums, da dies die eigentliche Zielsetzung einer StEOP ist.

Bei den restlichen Lehrveranstaltungen zeigen sich aber deutliche Unterschiede zum Diplomstudienplan. Vor allem die verstärkte Einbindung der Politikwissenschaft in das Curriculum ist hierbei hervorzuheben. Die Kernfächer Politischer Bildung umfassen zehn

ECTS-Punkte und drei Lehrveranstaltungen, wovon zwei fest vorgeschrieben sind, eine aus einem vorgegebenen Angebot ausgewählt werden kann.

Das Modul *Sozialkunde und Politische Bildung I* umfasst sechs ECTS und zwei Lehrveranstaltungen. Die Modulziele sind:

„[...] die Vorbereitung auf die Lehre in Sozialkunde und Politische Bildung im UF GSP. Die Studierenden werden mit zentralen fachlichen Gegenständen von Sozialkunde und Politischer Bildung vertraut gemacht. [...] Nach Absolvierung des Moduls verfügen die Studierenden über folgende Kompetenzen: solide Grundkenntnisse über das politische System Österreichs und über dessen Verschränkung mit den Entscheidungsprozessen im EU-Mehrebenensystem; systematischen Einblick in einen Bereich sozialwissenschaftlicher Analyse von sozialen Prozessen, politischer Entwicklung oder sozialwissenschaftlicher Theorieentwicklung.“ (Universität Wien, 2014, S. 10-11)

Zur Erreichung dieser Modulziele ist den Studierenden der Besuch der politikwissenschaftlichen Vorlesung *Politisches System Österreichs und der EU* vorgeschrieben. Diese findet sich auch im Studienplan des Bachelorstudiums Politikwissenschaft und wird von Vortragenden der Institute für Politik- und Staatswissenschaft abgehalten. Sie wurde in der Ausrichtung aber für das Lehramtsstudium adaptiert. Es sollen spezifisch Inhalte und Kenntnisse vermittelt werden, die für Politische Bildung in der Schule relevant sind. Die Studierenden sollen lernen, Interesse an Politik zu wecken und tagespolitische Fragestellungen behandeln zu können. Entsprechend bleiben politikwissenschaftliche Methoden, Ansätze und Perspektiven, die für eine intensive politikwissenschaftliche Auseinandersetzung notwendig wären, weitgehend unbeachtet. (Zentraler Informatikdienst der Universität Wien, 26.11.2015, o.S.)

Außerdem ist eine zweite Vorlesung verpflichtend. Die Studierenden haben dabei Wahlmöglichkeiten aus verschiedenen Bereichen der Politikwissenschaft und der Soziologie. Dabei soll jedenfalls eine breit orientierte Überblicksveranstaltung gewählt werden. Empfohlen werden die Kernfächer der Politikwissenschaft – Theoriegeschichte und Theorieebatten, Vergleichende Analyse von Politik, Internationale Politik – oder Fächer aus dem Erweiterungscurriculum *Soziologische Gesellschaftsanalysen*. Es ist aber auch der Besuch anderer Vorlesungen möglich. (Universität Wien, 2014, S. 11)

Aufbauend ist das Modul *Sozialkunde und Politische Bildung II* zu absolvieren. Dieses umfasst ein Proseminar zum Themenbereich Demokratie und Lebenswelt Jugendlicher im Ausmaß von vier ECTS. Wie die Zielbeschreibung im Studienplan zeigt, sind die zu erwerbenden Fähigkeiten recht breit ausgelegt, jedenfalls aber auf angehende Lehrer/innen und ihre Arbeit mit Jugendlichen zugeschnitten:

„In dem Modul beschäftigen sich die Studierenden mit Prozessen, Akteuren und Problemen aus den Bereichen Demokratie, Lebens- und Arbeitswelt Jugendlicher. Dabei lernen sie gleichermaßen sozialwissenschaftliche wie politikdidaktische Aspekte zu berücksichtigen und anzuwenden sowie politisch bildende Inhalte fachdidaktisch kompetent für den Unterricht aufzubereiten. Sie erwerben und üben folgende Fähigkeiten:

- Fähigkeiten zur Partizipation auf verschiedenen Ebenen der demokratischen Entscheidungsprozesse;
- Fähigkeiten zur Formulierung und Verteidigung individueller und gemeinschaftlicher Interessen auch gegenüber Autoritäten;
- Fähigkeiten zur aktiven Auseinandersetzung mit Rassismus und Fremdenfeindlichkeit sowie politischer Intoleranz;
- die Fähigkeit zur Förderung eines toleranten und respektvollen Umgangs von Jugendlichen mit anderen Denkweisen und Werten in der eigenen Lebenswelt;
- die Fähigkeit, sozialwissenschaftliche Fragestellungen entsprechend der Erfahrungen Jugendlicher in Österreich politikdidaktisch aufzubereiten.“ (Universität Wien, 2014, S. 11-12)

Wie hier nachzulesen, richten sich diese fünf Fähigkeitsgruppen in unterschiedlicher Weise an die Studierenden. Die ersten beiden sind klar auf die eigene politische Handlungsfähigkeit gezielt. Die Studierenden erlernen partizipatives Handeln und partizipative Möglichkeiten ebenso wie das Einnehmen und Vertreten eigener Positionen gegenüber anderen. Während die dritte Fähigkeit eine Zwischenposition einnimmt, sind die vierte und fünfte dann klar auf die Vermittlerposition der zukünftigen Pädagogen/innen gerichtet. Es soll dieses Proseminar also sowohl die persönlichen als auch die vermittelnden politischen Fähigkeiten fördern.

Zusätzlich zu diesen verpflichtenden Lehrveranstaltungen kommt die Möglichkeit einer vertieften Beschäftigung mit Politischer Bildung im Rahmen eines Wahlbereichs zwi-

schen null und zehn ECTS. Die gewählten Lehrveranstaltungen können aus verschiedenen fachnahen Gebieten kommen, sowohl aus historischen als auch sozialwissenschaftlichen Studien. (Universität Wien, 2014, S. 15) Interessierten Studierenden steht damit die Option offen, sich verstärkt mit politikwissenschaftlichen Materien auseinander zu setzen.

Der direkte Vergleich zwischen Diplom- und Bachelorstudienplan ergibt doch eine deutliche Veränderung der Gewichtung und Ausrichtung der Politischen Bildung im Studium. Zunächst ist rein quantitativ der Anstieg verpflichtender Lehrveranstaltungen zur Politischen Bildung zu nennen. Im Diplomstudienplan sind das zwei Lehrveranstaltungen und sieben von 124 ECTS; im Bachelorstudienplan dagegen zehn von 97 (bzw. 107 wenn der Wahlbereich im Fach GSP gemacht wird).

Weiter zu beachten ist die deutlich gesteigerte Einbindung der Sozialwissenschaften – darunter vor allem der Politikwissenschaft – in den Studienplan. Diese zeigt sich im Qualifikationsprofil zukünftiger Absolventen/innen und besonders in der Auswahl der Lehrveranstaltungen, auch wenn sich die Vorlesung zum politischen System Österreichs und der EU inhaltlich nicht mit der gleichnamigen Vorlesung der Politikwissenschaft deckt, sondern für die Bedürfnisse zukünftiger Lehrer/innen umgestaltet wurde.

Auch der Wahlbereich ist positiv hervorzuheben. Dieser gibt Studierenden etwas mehr Flexibilität im Studium und bietet auch die Chance, sich vertiefend mit politikwissenschaftlichen Inhalten zu befassen.

Insgesamt veränderte sich mit der Umstellung auf das Bachelorstudium recht viel, besonders im Bereich Politisch Bildung und Sozialkunde. Die verstärkte Einbindung sozialwissenschaftlicher Inhalte und die generelle Hebung der ECTS-Anzahl für Politische Bildung kommen einer erhöhten Professionalisierung der Politischen Bildung sicher zu gute. Da es noch keine Absolventen/innen nach dem Bachelorstudienplan gibt, lassen sich diesbezüglich jedoch keine empirischen Schlüsse ziehen.

Ob die Chance genutzt wurde, die sich durch die Reform der Lehrer/innenausbildung eröffnet hat (Ecker, 2012, S. 103), wird sich wohl erst in einigen Jahren wirklich zeigen lassen, wenn Absolventen/innen aktiven in den Unterricht eintreten.

5.3. FAZIT ZUR SITUATION DER POLITISCHEN BILDUNG IN DER UNIVERSITÄ- REN AUSBILDUNG

Grundsätzlich zu kritisieren ist an der Ausbildung jedenfalls auch die unzureichende Einbindung der Politikwissenschaft. Diese ist, als jene Fachwissenschaft, die der Politischen Bildung am nächsten stehen sollte, in die Erstellung von Lehrplänen, Schulbüchern, aber eben auch der Inhalte des Lehramtsstudiums nur in sehr geringem Ausmaß beteiligt. Peter Filzmaier schreibt dazu:

„Politische Bildung droht dadurch zur Beliebigkeitslehre zu werden, zu einer zufällig besseren oder zufällig schlechteren Aneinanderreihung zufälliger Inhalte, die mit einer zufällig zustande gekommenen Didaktik vermittelt werden.“ (Filzmaier, 2002, S. 12-13)

Die mangelnde bzw. zu rudimentäre Ausbildung der Lehrer/innen, wie sie sich – wie anhand der Inhalte des Studiums an der Universität Wien gezeigt – auch im Studium manifestiert, kann wohl einerseits als eine Primärursache für die schwache Position Politischer Bildung an österreichischen Schulen gesehen werden. Andererseits aber auch als Folge, denn ohne eigenes Fach besteht auch kaum ein Anreiz, die Ausbildung fundamental zu reformieren und die Politische Bildung im universitären Umfeld zu stärken.

Dieser Vorwurf der mangelnden Einbindung trifft mit Sicherheit auf das Diplomstudium zu. In den entsprechenden Studienplänen sind keine oder kaum Hinweise auf die Bedeutung sozial- bzw. politikwissenschaftlicher Kenntnisse zu finden. Dementsprechend ist die Ausbildungssituation jener Junglehrer/innen, mit denen Interviews geführt wurden, im Bereich Politische Bildung als rudimentär zu bezeichnen, sofern kein persönliches, über die Studieninhalte hinausgehendes Interesse und Engagement besteht. Wie bzw. ob sich diese Problematik auf die eigene Unterrichtspraxis auswirkt, wird im Rahmen der Interviewauswertung und der Darstellung der Ergebnisse zu klären sein.

Bezogen auf das aktuelle Bachelorstudium ist jedenfalls eine Verbesserung der Einbindung der Politikwissenschaft zu bemerken. Detailliert wurde das bereits dargestellt. Es ist also damit zu rechnen, dass künftige Absolventen/innen in höherem Maß auf den Unterricht Politischer Bildung vorbereitet sind. Allerdings bleibt fraglich, wie breit die

Wissensbasis sein kann, die in zwei Vorlesungen und einem Proseminar vermittelt werden kann. Ohne persönlichem Engagement müssen auch hier große Lücken bleiben bzw. das erworbene Wissen kann kaum über die absolute Basis hinausgehen. Beachtet man den Umfang dessen, was Studierende in diesem (und sicher auch in anderen) Lehramtsfächern beherrschen lernen sollen, kann eine tiefgehende Ausbildung in Politischer Bildung wohl nicht geleistet werden, ohne gleichzeitig ebenso notwendiges historisches Wissen zu kürzen.

Eine andere Problematik, die hier nur am Rande angesprochen sei, betrifft den mangelnden Praxisbezug des Studiums. Dieser wurde für die Lehrer/innenbildung bereits vielfach als Problem erkannt, beispielsweise schreibt Alois Ecker 1992, dass „das universitäre Lehramtsstudium für Höhere Schulen [...] zu wenig Praxisbezug [bietet].“ (S. 18-19) und kritisiert weiter „[...] das unausgewogene Theorie-Praxis-Verhältnis der fachlichen, der allgemeinpädagogischen und leider auch manchmal der fachdidaktischen Ausbildung.“ (S. 20) Dieser mangelnde Bezug zur Praxis in einem eigentlich sehr praxisrelevanten Studium ist sowohl im Diplom- als auch im neuen Bachelorstudium eminent, eine Verbesserung ist hier trotz aller Kritik nicht in Sicht.

Das Grundproblem bleibt also bestehen: Nur in einem eigenen Lehramtsstudium zur Politischen Bildung ist eine wirklich umfassende Ausbildung angehender Lehrer/innen für diesen wichtigen Bereich zu leisten. Ohne eine deutliche Erhöhung der Bedeutung Politischer Bildung an Schulen in Form eines eigenen – nicht an andere Fächer angeschlossenen – Unterrichtsfachs wird aber kein eigenes Lehramtsfach entstehen, da ansonsten dafür ausgebildete Lehrer/innen nicht genug Unterrichtsstunden bekommen könnten. Daraus ergibt sich wiederum die Reproduktion einer schwachen Position Politischer Bildung im schulischen Unterricht. Wolfgang Sander bringt die Problematik diese Dynamik aus unzureichender Lehrer/innenbildung und schwacher Stellung der Politischen Bildung in der Schule auf den Punkt:

„Beides zusammen führt zu gravierenden Professionalitätsdefiziten, [...] weil es am Ende im Belieben des einzelnen Lehrers steht, sich durch eigene Initiative jene für die politische Bildung fachlich erforderlichen sozialwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse anzueignen, die die Ausbildung nicht bietet.“ (Sander, 2012, S. 417)

6. METHODIK

Im Folgenden werde ich darlegen, welches methodische Vorgehen der Durchführung und Auswertung der verwendeten Interviews zu Grunde liegt.

6.1. QUALITÄTSKRITERIEN QUALITATIVER FORSCHUNG

Qualitative Forschung sieht sich immer wieder der Kritik ausgesetzt, nicht den klassischen Kriterien empirischer Sozialforschung gerecht zu werden. Lamnek definiert daher pointiert, was qualitative Forschung aus der Sichtweise ihrer Gegner/innen ist:

„Wollte man die qualitative Sozialforschung aus der Sicht ihrer Nicht-Befürworter negativ ausgrenzend definieren, so müsste man also folgende Elemente herausgreifen: eine sehr kleine Zahl von Untersuchungspersonen[;] keine echten Stichproben nach dem Zufallsprinzip[;] keine quantitativen [...] Variablen[;] keine statistischen Analysen.“ (1995, S. 3)

Das bedeutet natürlich keineswegs, dass qualitative Forschung keinen Qualitätskriterien folgt. Es sind bloß andere notwendig als bei quantitativem Vorgehen. Die klassischen Kriterien empirischer Sozialforschung – Validität, Reliabilität und Objektivität – sind für qualitative Arbeit jedoch unbrauchbar, da Validität bei interpretativer Forschung nicht definierbar ist, Reliabilität irrelevant ist, da keine Messungen vorgenommen werden und ein Anspruch auf Objektivität nicht erhoben werden kann (Froschauer und Lueger, 2003, S. 166).

Qualitätskriterien qualitativen Forschens gibt es in der Literatur sehr viele. Ich orientiere mich im Folgenden an den fünf Postulaten und 13 Säulen qualitativen Denkens wie sie Philipp Mayring (2002, S. 19-39) darstellt, diese überschneiden sich in wichtigen Punkten mit anderen Darstellungen wie jener von Gläser und Laudel (2009, S. 29-33).

Um die Forschung methodisch nachvollziehbar zu machen, ist vor allem auf das Prinzip der Offenheit und jenes der Methodenkontrolle zu verweisen. Einerseits muss qualitative Forschung offen sein gegenüber dem Gegenstand. Revision der theoretischen und methodischen Grundlagen der Forschung muss stets möglich sein. Andererseits soll

Nachvollziehbarkeit des Vorgehens gegeben sein. Die Methodik ist darzulegen, ebenso das Zustandekommen der Gesprächsteilnehmer/innen und das Vorgehen bei Gesprächsplanung, -führung und -auswertung. (Mayring, 2002, S. 28-29)

6.2. LEITFADENGESTÜTZTE INTERVIEWS

Innerhalb der Auseinandersetzung mit Interviews gibt es diverse Möglichkeiten, die Gesprächssituation zu gestalten, diese sind für verschiedene Untersuchungszwecke unterschiedlich geeignet. Von schriftlichen, vollstandardisierten Formen – klassischen quantitativen Fragebögen – bis zu gänzlich auf Standardisierung verzichtende narrative Gespräche (Kromrey, 1998, S. 365). Die Entscheidung für eine spezifische Form der Gesprächsführung hat weitgehende Interdependenzen mit Forschungsvorhaben und Auswertungsmethoden und will daher gut überlegt sein.

6.2.1. Das leitfadengestützte Experten/inneninterview

In dieser Arbeit kommt als Interviewmethode das leitfadengestützte Experteninterview zum Einsatz.

Der Form nach entspricht das einem offenen, teilstandardisierten, qualitativen Interview. *Offen*, weil die Antwortmöglichkeiten der Interviewpartner/innen nicht vorgegeben sind, sondern sie frei in eigenen Worten antworten können. *Teilstandardisiert*, weil zwar ein grober Leitfaden mit Kernfragen besteht, nach dem die Gespräche geführt werden, dieser aber nicht streng abgearbeitet, sondern vom/von der Interviewer/in variiert werden kann. *Qualitativ*, weil die Auswertung nicht statistisch, sondern mithilfe qualitativ-interpretativer Analysetechniken durchgeführt wird. (Mayring, 1999, S. 66)

Der Entscheidung dafür liegt zugrunde, dass diese Form dem Ziel der Befragung entgegenkommt. Gläser und Laudel empfehlen den Einsatz dieser Gesprächsgestaltung, wenn zwei Erfordernisse gegeben sind:

„Diese Form des Interviews empfiehlt sich immer dann, wenn in einem Interview mehrere unterschiedliche Themen behandelt werden müssen, die

durch das Ziel der Untersuchung und nicht durch die Antworten des Interviewpartners bestimmt werden, und wenn im Interview auch einzelne, genau bestimmbare Informationen erhoben werden müssen.“ (2009, S. 111)

Das Experten/inneninterview unterscheidet sich von anderen Befragungsformen in Gesprächsführung und Auswertung. Spezifisch ist für sie besonders die Befragungsgruppe, die durch die Doppelrolle der Interviewpartner/innen – sie sind zugleich „als Professionelle und als Personen“ präsent – charakterisiert ist (Abels und Behrens, 2002, S. 175). Dabei ist auch zu beachten, wo die Grenzen dieser Interviewform, bzw. spezifische Problematiken, liegen:

„Bei offenen ExpertInnen-Interviews [...] stellt sich das generelle Problem, dass wir als Politikwissenschaftlerinnen an der Aufdeckung realer Handlungsabläufe interessiert sind, während die befragten Experten genau die Vertuschung von Tatsachen und die Bildung politischer Mythen zum Ziel haben können [...]“ (Abels und Behrens, 2002, S. 186)

Auf das Forschungsinteresse und die Experten/innengruppe dieser Arbeit umgelegt, lässt sich sagen: Während es um ehrliche Einschätzungen des Spannungsfelds zwischen Ausbildung und Ansprüchen an Junglehrer/innen in der Politischen Bildung und zwischen Theorie und praktischem Unterrichten geht, kann den Gesprächspartnern/innen gerade daran gelegen sein, ihre eigene Situation verzerrt darzustellen, Dinge zu betonen oder zu verschweigen. Dieser Problematik sollte man sich bewusst sein, auch wenn ihr nur bedingt entgegengewirkt werden kann. Die Zusicherung von Anonymität den Interviewten gegenüber ist ohnedies ein Standard wissenschaftlicher Arbeit und kann der Problematik ebenso entgegenwirken wie eine Gesprächsführung, die darauf verzichtet, das Gegenüber zu bedrängen oder persönlich anzugreifen. Wichtig ist daher auch der Versuch, eine Gesprächsbasis zwischen Experten/innen herzustellen, die ohne ein (empfundenes) Machtgefälle auskommt.

Bogner und Menz stellen bezüglich der Rolle des/der Interviewers/in einige Rollen vor, die zu unterschiedlichen Formen der Gesprächsführung und zu unterschiedlichen Ergebnissen führen können (2002, S. 62-63). Diese Rollen haben je verschiedene Vor- und Nachteile. Natürlich können sich in einem Interview mehrere Rollen verbinden. Für die Interviews, die für diese Arbeit geführt werden, ist von einer Vermischung der Rollen

des/r Co-Experten/in und des/r Interviewers/in als Komplizen/in anzunehmen. Eher zu vermeiden ist es, als potenzielle/r Kritiker/in oder als Autorität wahrgenommen zu werden. Auch das Einnehmen oder Vermeiden dieser Rollen kann oben angesprochener Problematik entgegenwirken.

6.2.2. Auswahl der Interviewpartner/innen

Die Auswahl der Interviewpartner/innen stellt eine zentrale Herausforderung dar, da die angelegten Kriterien und die einzelnen ausgewählten Personen große Auswirkung auf die Ergebnisse haben.

Zunächst gilt es, Auswahlkriterien zu finden, nach denen Interviewpartner/innen akquiriert werden sollen. Dabei ist wesentlich, was unter *Junglehrern/innen* zu verstehen ist.

Eine klare Definition hierzu ist schwer zu finden. Auf normativer Ebene wird im deutschen Schulsystem als *Junglehrer/in* verstanden, wer bereits eine Lehrtätigkeit ausübt, aber das zweite Staatsexamen noch nicht absolviert hat (Duden, *Junglehrer, der*) Auf Österreich übertragen wird eine solche Definition schwierig, da das System der Ausbildung anders aufgebaut ist. Am ehesten entsprächen dem, im Vergleich mit dieser Definition des/r Junglehrers/in, Anstellungsverhältnisse, die noch vor der kompletten Absolvierung der Ausbildung liegen. Also vor allem die Phase des Unterrichtspraktikums, aber auch Sonderverträge mit Lehrern/innen, die ihr Universitätsstudium noch nicht abgeschlossen haben.

Mehrere Definitionen von Junglehrern/innen, die auf anderen Grundlagen basieren, gibt es in der Literatur. Diese fußen meist auf bestimmten Phasen der Professionalisierung und der pädagogischen Vorgangsweise.

So unterscheidet ein wichtiges Modell zwischen mehreren Abschnitten zunehmender Professionalisierung, wobei die Personen in der ersten Phase als Junglehrer/innen bezeichnet werden. Über mehrere Stufen entwickeln diese sich zu Experten/innen. Das Spezifische an Junglehrern/innen ist in diesem Modell eine gute theoretische Basis an Kenntnissen und Fähigkeiten, wobei diese sind jedoch noch nicht an die Berufsrealität

angepasst und dieser noch nicht immer angemessen sind. (Chudý, Plischke, Neumeister, Richterová und Buchtová, 2014, S. 621-624)

Messner und Reusser definierten Junglehrer/innen im Zusammenhang mit dem sogenannten Praxisschock als in Lehrer/innen in einer Anpassungsphase ihrer theoretischen Kenntnisse an die Berufsrealität. Vor allem ist dabei ein Wandel der Einstellungen von progressiv zu konservativ festzustellen, nach einer gewissen Einarbeitungsphase setzen sich dann wieder verstärkt fortschrittlichere – durch die Ausbildung geprägte – Werte durch. (2000, S. 159)

Wie zu sehen ist, ist eine klare Definition des zeitlichen und vertraglichen Rahmens, der die Phase als Junglehrer/in begrenzt, nicht vorhanden. Aus den vorliegenden Definitionen und den Erfordernissen des Forschungsinteresses entsteht daher die folgende, für die Arbeit verwendete Definition:

Unter *Junglehrer/innen* sind Lehrpersonen zu verstehen, die weniger als fünf Jahre Berufserfahrung als Lehrer/in aufweisen können. Ferner sollte der relevante Studienabschluss – sofern bereits erworben – nicht länger als fünf Jahre zurückliegen. Junglehrer/innen können in einem regulären Dienstverhältnis stehen, das Unterrichtspraktikum absolvieren, aber auch Personen sein, die bereits während des Studiums als Sondervertragslehrer/innen unterrichten.

Die fünf Jahre als Grenzziehung machen aus verschiedenen Gründen Sinn. Zum einen ist das jener Zeitraum, der in der neuen Lehrer/innenausbildung den Absolventen/innen des Bachelorstudiums eingeräumt wird, um das Masterstudium berufsbegleitend zu absolvieren (Österreichische Hochschüler_innenschaft Bundesvertretung, 29.04.2014, o.S.). Man kann analog davon ausgehen, dass die ersten fünf Jahre der Berufsausübung als Einstiegs- und Einarbeitungsphase gelten können. Zum anderen ist ein solcher Zeitraum noch überschaubar genug, um davon auszugehen, dass die Erinnerungen an die Studienzeit ausreichend präsent sind.

Neben dem Kriterium *Junglehrer/in* ist zu entscheiden, ob der Schultyp, an dem unterrichtet wird, ein Auswahl- bzw. Ausschlusskriterium ist. Nach eingehender Analyse der betreffenden Studienpläne ist feststellbar, dass die Festlegung auf einen bestimmten

Schultyp an sich nicht unerlässlich ist. Die Koppelung Politischer Bildung mit dem Fach Geschichte ist in vielen Schulformen vorzufinden, wenn auch unter verschiedenen Titeln. Sowohl AHS als auch verschiedene BHS verfügen über dieses Kombinationsfach. Es ist allerdings darauf zu achten, dass manche BHS Politische Bildung in der Kombination mit Recht unterrichten. Aufgrund der Vielfalt der Lehrpläne, nach denen im BHS-Bereich unterrichtet wird, geht eine detailgenaue Auseinandersetzung mit AHS und BHS über die Möglichkeit dieser Arbeit hinaus, wenn grobe Simplifizierungen vermieden werden sollen. Daher sind Lehrer/innen des BHS-Bereich dezidiert aus der Auswahl der Gesprächspartner/innen ausgeklammert.

Die Auswahlkriterien für die Gesprächspartner/innen sind also zusammengefasst:

- Aktives oder abgeschlossenes Studium des Unterrichtsfaches *Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung* an der Universität Wien.
- Maximal fünf Jahre Berufserfahrung als Lehrer/in.
- Studienabschluss vor maximal fünf Jahren.
- Aktuelle Unterrichtstätigkeit an einer AHS in einem Kombinationsfach mit Politischer Bildung als Bestandteil laut Lehrplan.

Diese Auswahlkriterien sind kumulativ anzuwenden.

Es wird eine Fallzahl angestrebt, die dem qualitativen Vorgehen und den eingeschränkten Ressourcen einer Diplomarbeit entsprechend ist. Dabei ist eine Orientierung an Qualitätskriterien qualitativen Arbeitens gegeben: Wie Helfferich schreibt ist eine relativ geringe Fallzahl für eine Arbeit mit qualitativen Interviews angemessen und im Rahmen einer Diplomarbeit durchaus tragbar (2011, S. 175).

6.2.3. Erstellung des Interviewleitfadens

Die Erstellung des Leitfadens wurde unter Zuhilfenahme methodischer Hinweise verschiedener Autoren/innen durchgeführt. Besonders zu beachten ist die Anmerkung Helfferichs, die zum Leitfaden für Experten/inneninterviews schreibt:

„Für Experteninterviews [...] kann der Leitfaden stärker strukturiert sein und die Fragen können direkter auf die relevanten Informationen zielend formuliert sein. Thematische Sprünge sind erlaubt. Abhängig vom Forschungsgegenstand [...] sind zu unspezifische Erzählaufforderungen *nicht zu empfehlen*. Der Weg der Unterordnung von Fragen unter offene Erzählaufforderungen [...] sollte bei der Konstruktion eines Leitfadens für ein Experteninterview nicht gegangen werden.“ (2011, S. 179)

Diese Hinweise wurden bei der Erstellung miteinbezogen und der Leitfaden daran ausgerichtet. Der Leitfaden selbst findet sich im Anhang.

6.3. AUSWERTUNG

Für die Auswertung qualitativer Gesprächsdaten stehen verschiedene methodische Vorgehensweisen zur Auswahl, die in verschiedene Kategorien – nach Grad der Textnähe und der Nachvollziehbarkeit – geteilt werden können, diese können beispielsweise bei Gläser und Laudel (2009, S. 43-47) nachgelesen werden.

Für die Fragestellung dieser Arbeit ist ein Vorgehen mittels Kodierung des Gesprächstextes die Methode der Wahl.

6.3.1. Kodierung

Kodieren meint einen Prozess, bei dem mittels verschiedener Begriffe bzw. Kategorien die Gesprächsdaten strukturiert werden. Diese Begriffe und Kategorien werden als Codes bezeichnet. Sie werden auf die Texte angewandt, wodurch die inhaltliche Struktur repräsentiert wird. (Gläser und Laudel, 2009, S. 46; Halbmayer und Salat, 2011, o.S.) Der Kodierungsprozess und dessen Ergebnis ist hier gut zusammengefasst:

„Beim Kodieren werden Textstellen, die zu einem für die Untersuchung relevanten Thema Informationen enthalten, mit einem Code [...] markiert. [...] Im Ergebnis des Kodierens entsteht ein System von über den Text verteilten Codes, die die inhaltliche Struktur des Textes repräsentiert. Auf dieser Grundlage können Analysen vorgenommen werden [...].“ (Gläser und Laudel, 2009, S. 46)

Die Entwicklung der Kodes

Wichtig für diese Art der Auswertung ist die Entwicklung der anzuwendenden Kodes. Es gibt hierbei zwei grundlegende Zugänge:

Kodes können induktiv während des Lesens der zu untersuchenden Texte entwickelt oder von außen an die Texte herangetragen werden, wobei in diesem zweiten Fall die Kodes aus theoretischen Überlegungen heraus entwickelt werden (Gläser und Laudel, 2009, S. 46; Halbmayer und Salat, 2011, o.S.)

Ich entwickle aus dem Forschungsinteresse, Forschungsfrage und etwaigen Unterfragen und den Überlegungen und Feststellungen der Kapitel drei bis fünf eine Kodestruktur aus wenigen großen Kategorien, die dann – je nach Notwendigkeit – mit verschiedenen Kodes erweitert wird. Diese wird bereits vor der Analyse des Gesprächsmaterials ausgearbeitet und auf dieses angewandt. Diese an die Interviews herangetragene Kodestruktur kann im Auswertungsprozess um Detailkodes erweitert werden.

Die Kodes ermöglichen in der Auswertung eine vergleichende beziehungsweise zusammentragende Vorgehensweise. Die Standpunkte einzelner Interviewpartner/innen können anhand der vergebenen Kodes einfacher verglichen und zusammengestellt werden.

Der Kode

Der Kode besteht aus fünf Kodes, denen jeweils diverse Detailkodes zugewiesen werden, dies passiert – wie bereits ausgeführt – teils deduktiv, teils induktiv. Die fünf Kodes sind Ausbildung, Ansprüche, Anforderungen, Praxis und Probleme.

Sie spiegeln insofern das Spannungsfeld des Forschungsinteresses und der Forschungsfrage wieder, ebenso wie die Kapitel der Diplomarbeit. Die zugewiesenen Detailkodes sind:

- **Ausbildung;** die Ausbildung liegt für Junglehrer/innen in unmittelbarer Vergangenheit oder ist noch Teil ihres Alltages, insofern kommt ihr hohe Relevanz zu. Wie sie gesehen wird und was für die Gesprächspartner/innen aus der Ausbildung für die Unterrichtspraxis hilfreich war bzw. (gewesen) wäre, ist zu zeigen.
- **Ansprüche;** mit welchen Ansprüchen Junglehrer/innen selbst an den Unterricht herangehen und welche eventuell von anderen – Kollegium, Eltern, Betreuungslehrern/innen, Vorgesetzten – an sie herangetragen werden.
- **Unterrichtspraxis;** welche Themen und Methoden für die Umsetzung Politischer Bildung besonders genutzt werden und auch welche Prinzipien der Unterrichtspraxis zugrunde liegen.
- **Probleme;** wenn eigene und fremde Ansprüche und Anforderungen nicht immer erfüllt werden können, so gibt es dafür meist Gründe, die in verschiedenen Bereichen des Unterrichtsalltages oder auch der Ausbildung verortet sein können. Es wird zu zeigen sein, welche Problemfelder für die Befragten zentral sind.
- **Anforderungen;** diese wurden in den Kapiteln drei und vier auf wissenschaftlicher Diskussion und normativen Dokumenten zur Politischen Bildung erarbeitet. In der Auswertung wird darauf einzugehen sein, inwiefern Ansprüche und Unterrichtsgestaltung diesen Anforderungen entsprechen.

Diese deduktiv entstandenen Gruppen können im Lauf der Auswertung um weitere Subgruppen und -kategorien erweitert werden. Die Gruppe der Anforderungen kann als Metakategorie verstanden werden, sie wird vor allem in Verbindung mit Ansprüchen und Praxis auszuwerten und zu analysieren sein.

7. AUSWERTUNG

In der folgenden Auswertung der durchgeführten Experten/inneninterviews werden Aspekte der Forschungsfrage aufzugreifen sein. Die Auswertung nach diesen Bereichen dient anschließend zur Beantwortung derselben.

Die Bereiche, denen Aufmerksamkeit zu widmen ist, entsprechen den Auswertungskategorien (Kodes; siehe Kapitel 6.3.1.).

7.1. AUSBILDUNG

Bezüglich der Ausbildung und ihrem Nutzen für die berufliche Praxis sind die interviewten Junglehrer/innen geteilter Meinung. Die großen Kritikpunkte, die angesprochen werden, sind mangelnde Praxisrelevanz und Probleme mit der inhaltlichen oder vermittlungsbezogenen Qualität der Lehrveranstaltungen zur Politischen Bildung, aber auch das generelle Ausmaß der Politischen Bildung im Studium findet Erwähnung. Mit diesem Aspekt wird hier begonnen.

Gefragt nach eventuellen Veränderungen, die am Studium wünschenswert wären, geht DS05 zentral mitunter auf das Ausmaß an Lehrveranstaltungen ein. Hierbei ist interessant, dass nicht eine höhere Anzahl an Veranstaltungen zur Politischen Bildung gefordert wird, sondern eine höhere Qualität in der Vermittlung und im Aufbau. Weniger, dafür hochwertiger, ist hier die Devise: „[...] gescheite Kurse, das müssen dann auch gar nicht so viele sein. Dann ist das dann halt mehr Aufwand, wo man auch selbst etwas beitragen muss dazu.“ (44:09-47:30).

Dagegen sehen gerade im Ausmaß andere Gesprächspartner/innen einen deutlichen Mangel: „[...] bei mir gab's noch eine Vorlesung und einen Kurs [...] die Vorlesung war eine reine Katastrophe. [...] Im Kurs Politische Bildung [...] der war irgendwie besser ... ahm ... ja ... viel zu wenig eigentlich.“ (MW03, 18:50-21:35)

JW01 sagt dazu:

„Ganz prinzipiell ist [Politische Bildung] extrem unterrepräsentiert im Studienplan, da wird viel zu wenig gemacht. Wir haben zwei Kurse, ... also einen Kurs und eine Vorlesung [...] Aber davon abgesehen hat man nichts. Und das finde ich für die Verantwortung, die wir dann haben und für den Umfang, den wir dann unterrichten sollen und für das, was wir transportieren und fördern sollen, ist es eine Frechheit“ (26:20-27:36)

Bezogen darauf, wie das Studium verbessert werden könnte, wird der größte Bedarf zunächst bei der quantitativen Erhöhung des Lehrveranstaltungsangebots gesehen:

„Dass [Politische Bildung] auf jeden Fall mal breiter aufgestellt wird, weil zwei Wochenstunden in jedem Abschnitt ist viel zu wenig [...] da brauchen wir aber ein massives Grundverständnis von dem, wie es laufen sollte und von dem, was alles falsch rennt und das wird im Studium nicht transportiert [...]“ (31:54-33:16)

Es schließt sich die Forderung nach mehr Politischer Bildung im Studium bzw. generell einem eigenen Fach an: „Also es muss die Politische Bildung einfach eine größere Gewichtung bekommen in dem Studium. [...] ob es nicht sinnhafter wäre, dass man das überhaupt als eigenes Fach anbietet [...].“ (33:16-34:09)

HS12 äußert sich zum Ausmaß der Politischen Bildung nicht direkt, merkt aber an, dass recht viele Fähigkeiten und Kenntnisse in diesem Bereich bei ihm erst im Verlauf des Unterrichtspraktikums und des damit einhergehenden Kurses an der Pädagogischen Hochschule entwickelt wurden (35:34-36:20).

Bezüglich der Qualität der Ausbildung beklagt DS05 vor allem die mangelnde Implementation jener Grundprinzipien, die zwar für Politische Bildung essentiell sind, im Studium auch angesprochen und gelehrt, jedoch nicht vorgelebt werden:

„Und dann gab’s diese Methodenvorlesungen und die sind eigentlich, politisch gesehen, auch von Kontroversitätsprinzipien oder Multiperspektivität, eigentlich eine Katastrophe gewesen. Weil da wurde all das, was eigentlich kontrovers behandelt werden sollte, oder auch Multiperspektive gebraucht hätte einfach ignoriert. [...] Eigentlich gehört es [Vorleben des zu Vermittelnden] viel mehr rein in diese Vermittlung auch. Und das fehlt, meines Erachtens, gänzlich.“ (36:54-38:00) Sie zieht generell ein eher negatives Fazit zur

Ausbildung: „[...] ich bin auch mit dem Gefühl rausgegangen, dass ich irrsinnig schlecht politisch gebildet bin und dass ich eigentlich für die Schule keine Ahnung habe, wie ich das vermitteln soll.“ (38:50-40:00)

Es wurden aber auch durchaus hilfreiche Lehrveranstaltungen angeboten, diese sind deswegen positiv in Erinnerung geblieben, weil die entsprechenden Prinzipien eingehalten wurden (DS05, 40:18-42:26).

Ebenfalls eine eher negative Ansicht zur Ausbildung äußert MW03, wenngleich der Fokus in einem anderen Problemfeld liegt, nämlich dem mangelnden Praxisbezug im Studium:

„[...] didaktisch grenzwertig [lacht], [...] weil generell in unserem Studium, finde ich, einfach viel zu wenig Praxiserfahrung gepredigt wird [...]. [...] ich glaube, was man selber auch praktischer anwenden kann als Student, nimmt man dann auch besser in die Schule mit.“ (18:50-21:44)

Entsprechend wird eine verstärkte Einbindung der Praxis oder zumindest praxisnaher Elemente als wünschenswert angesehen:

„[...] man macht solche Stunden, wo man eben an didaktischen Konzepten arbeitet und man geht auch in Schulen und probiert das umzusetzen [...]. Also einfach dieser Praxisbezug, das ist einfach zu wenig finde ich gerade. Und das könnte man, also es wäre sicher schwer eben, aber das muss man glaub ich einbauen in das Lehramtsstudium, weil sonst wird man halt *Bachelor of Education* mit wenig *Education*.“ (25:08-26:52)

Diese Problematik scheint generell den größten Kritikpunkt an der Ausbildung darzustellen, sie wird in allen Interviews recht intensiv aufgegriffen.

So sagt JW01 bezogen auf eine Lehrveranstaltung, die besonders positiv hervorgehoben wurde:

„[...] wobei ich sagen muss, dass der Kurs, den ich gemacht habe, wirklich sehr gut war [...] weil wirklich gezeigt worden ist, welches Spektrum diese Politische Bildung einnimmt und weil wir ... also der war bei uns fachdidaktisch angesetzt, also wir haben in Kleinstgruppen Unterrichtsmodelle [...] erarbeiten müssen, da waren wirklich gute Sachen dabei [...]“ (27:45-28:49)

Abgesehen von diesem Kurs, der eben durch große Praxisnähe gekennzeichnet war, wird in diesem Gespräch die Ausbildung nicht als besonders hilfreich für den Lehrberuf angesehen (29:34-30:20).

HS12 schließt sich der Kritik an mangelnder Praxisnähe und der Forderung nach einer Erhöhung derselben an:

„[...] Kurse, [...] da sitzt man nur Zeit ab und lernt man nichts. Quasi nichts. Weil man sich nur mit den theoretischen Konstrukten, wie man Unterricht machen kann, beschäftigt, ohne irgendwann, irgendwo einmal irgendein Anwendungsbeispiel zu bringen, dann hat mir das nichts gebracht. [...] ich tät eine Fachdidaktik-Veranstaltung noch mehr auf Methodenpluralität, im Sinne von Unterrichtskonzepte ausarbeiten [ausrichten]. [...] Ich hätte viel mehr sehen mögen, wie hat die den Unterricht gemacht? Oder ... Was ist alles möglich? [...] da kann man noch was ausbauen, glaube ich. Das hätte ich gerne gehabt.“ (33:24-37:57)

Auch DS05 geht konkret auf das Problem fehlender Praxisrelevanz ein:

„[...] in Kursen, die oftmals nicht sonderlich hilfreich waren, wo dann manchmal wirklich nur irgendwelche Modelle vorgestellt werden, wo du nichts damit verbindest [...] das hilft dir für die Politische Bildung im Unterricht eigentlich überhaupt nichts.“ (36:54-38:00)

Auch wird gesagt, dass zwar in der Schule kompetenzorientiert zu unterrichten sei, die Vermittlung an der Universität aber selbst kaum Kompetenzen vermittele:

„[...] Kompetenzorientierung, aber im Studium ist das noch nicht passiert, Kompetenzorientierung. Wo ist diese komische Kompetenzorientierung im Studium? Ich habe keine Kompetenzen erworben, ich habe ECTS [...] gescheffelt.“ (40:18-42:26)

Der Mangel an Praxisbezug ist ein Thema, das auch in der fachdidaktischen Diskussion präsent ist (siehe Kapitel 4.3.). In Bezug auf die Ausbildungssituation kann er als Hauptkritikpunkt angesehen werden. Eine Verbesserung gerade dieser Problematik ist auch durch die Einführung des Bachelorlehrplans nicht erfolgt, wie bereits in Kapitel 4.2.2. gezeigt wurde, Bezüge zur Praxis sind auch in diesem Lehrplan nicht verstärkt vorgesehen.

Einig sind sich die Gesprächspartner/innen auch darin, dass ein hohes Maß an Eigeninitiative notwendig ist, um gut vorbereitet zu sein auf den Unterricht Politischer Bildung. Diese Eigeninitiative spannt sich von der Wahl der richtigen Lehrenden, über die Diplomarbeit bis hin zu persönlichem Engagement völlig außerhalb des universitären Kontexts, wird aber in all seinen Formen als essentiell angesehen. So sagt DS05: „Und wenn man sich selbst nicht [...] befasst damit, was Politik ist und was das für einen Stellen wert hat, auch für die Geschichte, dann bekommt man das eigentlich das ganze Studium über nicht mit.“ (DS05, 38:50-40:00)

Die relevanten Fähigkeiten und Kenntnisse liegen also weitgehend in der Hand der Studierenden selbst und ihr Erwerb hängt zum Teil von persönlichen Entscheidungen ab. So wurde ferner gesagt:

„[...] ohne meine Diplomarbeit und ohne dieses handlungsorientiert und selber Wissen generieren und selber reflektieren, wäre es mir, glaube ich, nicht so leichtgefallen, dass ich dann im Unterricht auch so viel einbaue. [...] Das ist der Grund, warum Politische Bildung, glaube ich, von vielen auch so ein bisschen stiefmütterlich behandelt wird, dann nachher. Weil wenn du dann auch noch eine Diplomarbeit hast, die du runterschreibst [...] selbst ein bisschen was machen oder forschen ist nicht, dann stell ich mir den Unterricht ähnlich vor. [...] Kompetenzorientierung wird's dann nicht geben, oder kontroverse Geschichten, oder das Tagesgeschehen verstehen und einbauen. Unmöglich.“ (DS05, 40:18-43:25)

MW03 betont in diesem Kontext die Notwendigkeit, sich selbst Wissen anzueignen, das im Studium nicht vermittelt wird: „[...] man wird selbst belehrt vom Internet, vom Hugo Portisch und von sonstigen Sachen, die man sich sonst nochmal zu Gemüte führt [...]“ (18:50-21:35)

Besonders außeruniversitäres Engagement sieht JW01 als wichtig an, um sich Kenntnisse und Fähigkeiten der Politischen Bildung anzueignen:

„Also das sind eher Sachen, die mich dann aus dem privaten Bereich dahin bringen, einfach durch mein Engagement [...] Also das ist dann wirklich vieles aus Eigeninitiative und aus Überzeugung heraus und im Vergleich zu anderen Kollegen sieht man das auch, meiner Meinung nach.“ (29:34-30:20)

„[...] wenn man sich da einliest, kann man ganz viel für den Geschichte-Unterricht mitnehmen. Sowohl didaktisch, wie auch in den theoretischen Bereichen.“ (HS12, 35:34-36:20) meint HS12. Auch hier wird Eigeninitiative und die Fähigkeit, sich Themen und Fähigkeiten selbstständig aneignen zu können, großgeschrieben.

Betrachtet man nun insgesamt die vorherrschende Sichtweise auf die Ausbildung, fallen einige Aspekte auf: Es wird auf jeden Fall viel Verbesserungspotential gesehen, sei es in der Qualität der Lehre, oder im Ausmaß der Lehrveranstaltungen. Vorherrschend ist jedenfalls der Vorwurf der Praxisferne, dieser ist bei allen Junglehrern/innen, mit denen Gespräche geführt wurden, stark herausgekommen und kann insofern als das Kernproblem der Ausbildung angesehen werden. Interessant ist auch, dass der Fähigkeit zu eigeninitiativer und selbstständiger Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten zur Politischen Bildung hohe Bedeutung zukommt und diese auch weitgehend als sehr gut eingeschätzt wird. Zumindest bei sich selbst, wogegen von zwei Interviewpartnern/innen Kritik an Kollegen/innen geübt wird, denen – subjektiv – fehlende Eigeninitiative unterstellt wird (DS05, 42:37-43:25; JW01, 29:34-30:20). Diese Stärke des Studiums zeigt sich auch bei einem Blick auf die Studienabschlussbefragung 2009-2012, in der dem Studium gerade in der Vermittlung der Fähigkeit, sich selbst neue Themengebiete anzueignen, ein sehr gutes Zeugnis ausgestellt wird (siehe Kapitel 4.2.1.).

7.2. ANSPRÜCHE

Betrachtet man die Ansprüche an Politische Bildung bzw. die dafür maßgeblich zuständigen Lehrer/innen, ist es zunächst notwendig, zu unterscheiden zwischen eigenen Ansprüchen, die die Lehrer/innen an sich selbst und an ihren Unterricht haben, und fremden Ansprüchen, die von anderen Personen an sie herangetragen werden und sich eventuell auf ihren Unterricht auswirken.

Zu Letzteren wurde in den Interviews nicht besonders viel gesagt bzw. es scheint, als spielen solche Ansprüche von außen kaum eine Rolle. HS12 erwähnt die Erwartungshaltung mancher Eltern, die eine Politische Bildung erwarten, die eher ihrer eigenen politischen Einstellung entspricht, allerdings wird eine Auswirkung auf den eigenen Unterricht negiert (07:38-10:07). JW01 meint, die Erwartungshaltung vieler Kollegen/innen

kollidiere insofern mit ihren Ansprüchen, als ein klassisch staatsbürgerkundliches Verständnis vorherrsche, in dem als Politische Bildung bloß Wissen um das politische (Parteien-)System verstanden wird. Hier entsteht für sie ein gewisser, allerdings schwacher, Rechtfertigungsdruck, wenn sie Themen durchnimmt, die eher einem weiten Politikbegriff entsprechen. (08:33-09:51) Für MW03 und in geringerem Umfang auch für DS05 stellen Ansprüche der Betreuungslehrer/innen einen relativ bedeutenden Faktor dar, auf dieses Thema wird im Abschnitt 7.4. detaillierter eingegangen.

Geht es um die eigenen Ansprüche, mit denen an den Unterricht herangegangen wird, so zeigt sich eine starke Fokussierung auf die Vermittlung von Kompetenzen. Der weit überwiegende Teil der formulierten Ansprüche lässt sich unter die Kompetenzen des Kompetenzmodells von Krammer et al. (2008) einordnen, wobei der jeweilige Schwerpunkt bei verschiedenen Junglehrern/innen unterschiedlich gelagert ist. Generell ist es für alle Interviewten ein Anspruch, methodische und sachliche Kompetenzen zu vermitteln, daneben werden auch Handlungs- und Urteilskompetenz angestrebt, allerdings finden sich diese Bereiche nicht bei allen Interviews.

DS05 strebt sowohl Sach- und Handlungskompetenz an ...

„[...] am Tagesgeschehen teilhaben zu können. Also politisch einfach mitreden zu können, das heißt, man muss Begrifflichkeiten kennen, man muss sich auch ein bisschen mit dem Tagesgeschehen auseinandergesetzt haben. Und dass ich halt auch weiß [...] inwiefern ich mich einbringen kann. Also das ist einfach so, dass ich weiß, wie kann ich mich einbringen in unsere Gesellschaft [...]“ (DS05, 00:23-01:02)

... als auch Urteilsfähigkeit und methodische Kompetenz:

„Dass sie auch immer wieder ihre eigene Meinung ein bisschen reflektieren. Obwohl das nicht immer so einfach ist, [...] Aber, dass fast jede Meinung, also eigentlich jede Meinung subjektiv ist, das ist etwas, was nicht in den Köpfen ist.“ (10:39-12:09) „Und das ist für mich eigentlich das zentrale, dass sie das auch irgendwie reflektieren können.“ (02:38-03:56)

Zudem ist für DS05 ein wichtiger Anspruch ein möglichst multiperspektivischer Zugang zu Politischer Bildung (14:18-15:37; 17:36-17:47).

Auch HS12 hat den Anspruch, multiperspektivisch zu unterrichten und sach-, methoden- und handlungsbezogene Kompetenzen zu vermitteln:

„[...] dass ich den Kindern vermittele, wie Herrschaftsformen funktionieren können [...] was man unter so Termini wie Diktatur versteht, was man unter so Grundzügen von Parteipolitik versteht.“ (00:38-01:30)

„[...] wenn sie Nachrichten schauen, dann sollen sie das Ganze, was sie geboten kriegen, reflektiert aufnehmen können und auch darüber berichten können.“ (01:50-03:00)

„[...] ich möchte vermitteln, dass man als ... Bürger einer Demokratie das Recht hat und die Pflicht, wählen zu gehen ... Pflicht im Sinne von moralischer Pflicht ... und dass man durchaus auch für seine Interessen auf die Straße gehen kann, [...]. Das ist glaube ich mein Anspruch und mein Anspruch ist, dass man einen neuen Blickwinkel auf das Thema kriegt, das ist mein Anspruch.“ (06:02-07:11)

Urteilsfähigkeit steht laut eigener Auskunft für JW01 an erster Stelle: „Wobei bei der Politischen Bildung das einfach so ist, dass für mich immer diese Urteilskompetenz an oberster Stelle steht.“ (23:45-24:20) und auch kritisches Denken und Kritikfähigkeit – also Methodenkompetenz – stellt einen wichtigen eigenen Anspruch dar: „Was mir ganz wichtig ist, ist, dass sie ... ahm ... kritikfähig werden, aber auch massiv kritisch alles hinterfragen. Das ist mir ganz, ganz wichtig, dass sie Prozesse und Systeme hinterfragen und nicht als gegeben hinnehmen.“ (06:30-07:16)

Besonderen Wert auf die Vermittlung methodischer Fähigkeiten legt auch MW03, die als primären Anspruch sieht:

„[...] bei den Schülern ein kritisches Reflexionsbewusstsein wecken, also, dass sie politische Themen hinterfragen, dass sie nicht einfach, generell zu historischen Themen, einfach blind hineinstürzen [...] und ich glaube, das kann man mit politischer Bildung am besten vergegenwärtigen und auch ein bisschen am besten kritisch reflektieren [...].“ (03:05-04:06)

Zudem wird der notwendige Gegenwartsbezug der Politischen Bildung hier als deutlicher Anspruch formuliert:

„Also unter Politischer Bildung versteh ich einen Teilaspekt sozusagen meines Unterrichts in Geschichte, der für mich persönlich stark zum Gegenwartsbezug [...] in Verbindung steht [...] also Politische Bildung, kann man den Schülern auch in dem Sinn am besten mit Gegenwartsbezug näherbringen, sozusagen, dass man sagt man unterrichtet auch was, was sie später im Leben brauchen [...], was eben nicht nur Sachwissen ist, sondern auch anwendbares Wissen ist.“ (00:08-01:07)

Ein weiterer sehr wichtiger Aspekt, den alle Beteiligten als Anspruch formulieren, ist Zurückhaltung der eigenen politischen Position und Meinung im Sinne des Überwältigungsverbots. Während MW03 und besonders DS05 dieses Thema eher moderat betrachten, sehen JW01 und HS12 die Zurücknahme der eigenen Meinungen und Einstellungen aus dem Unterricht als zentral und als primären Anspruch. Dennoch kommt in den Gesprächen ebenso die Schwierigkeit zur Sprache, eine solche neutrale Position einzunehmen. Einige beispielhafte Ausschnitte aus den Gesprächen:

„Ich finde die eigene Meinung als Lehrer auch wichtig, aber nicht, dass die eben zur Beeinflussung der Schüler beiträgt. Weil es gibt ja eben auch entweder dieses Feindbild Lehrer oder der glorreiche Lehrer, dem man alles nachmachen muss [...] ich glaube als Lehrer hat man diese Vorbildfunktion irgendwie, dass man da vorne steht und eine Diskussion leitet.“ (MW03, 07:34-10:42)

„Und ich finde aber, dass die Schüler wissen sollten, wo ich stehe, dann wissen sie auch, warum ich darauf so reagiere oder nicht so reagiere, aber ich lasse es jetzt nicht vollkommen raushängen. Das finde ich auch nicht fair denen gegenüber, die eine andere Meinung haben, [...] aufoktroieren will ich es ihnen auch nicht, aber es ist ein schmaler Grat, auf dem du wanderst, finde ich und es ist immer schwierig, dass du da irgendwie nicht versuchst, sie auf deine Seite zu ziehen, weil das wäre auch nicht fair.“ (DS05, 06:40-08:57)

„Ich habe den Anspruch, dass ich möglichst wertfrei unterrichte, ganz wichtig, wobei das manchmal gar nicht so einfach ist, das wirklich ... ahm ... aber das ist halt der Anspruch, den man an sich selbst haben muss, dass man sich selbst als Person komplett zurücknimmt, aber trotzdem die Themen versucht, den Schülern näher zu bringen, die einem selbst wichtig sind, aber halt trotzdem das wertfrei zu machen. Ob wir dem Anspruch immer gerecht werden, weiß ich allerdings nicht.“ (JW01, 02:41-03:33)

„[...] das ist das Wichtigste, dass sie meine Meinung nicht ... also, dass sie sich selber ihre Meinung bilden sollen. Das ist mir das wichtigste, weil das ist ja auch der Sinn der Sache.“ (JW01, 15:55-16:52)

„[...] das ist mein größter Anspruch, dass ich die Kinder auf keinen Fall in irgendeine Seite hineinmanipuliere, sei es bewusst oder unbewusst, sondern dass ich zu jedem Thema möglichst immer pro und kontra aufzeige [...]. Also das Ziel wäre, dass die Kinder mich politisch möglichst nicht verorten können, was natürlich ein sehr hohes Ziel ist, das ist meistens nicht zu erreichen, [...]“ (HS12, 07:38-10:07)

Diese Zurückhaltung der eigenen Meinung stellt auch in der Unterrichtspraxis, so wie sie in den Gesprächen dargestellt wird, einen bedeutenden Faktor dar.

7.3. UNTERRICHTSPRAXIS

Wie bereits angesprochen, ist ein zentrales Motiv in der Umsetzung Politischer Bildung im Unterricht die Vermeidung einer Überwältigung der Schüler/innen (MW03, 05:05-06:36; HS12, 12:42-14:14; DS05, 6:40-8:57). Wobei MW03 ein wenig differenziert spricht und hervorhebt, dass man nicht aus Angst vor der Möglichkeit, die eigene Meinung zu exponieren, vor schwierigen Diskussionen in der Klasse zurückschrecken soll, da diese für die Schüler/innen wichtig sind:

„Also ihnen ist das, glaub ich, wichtiger, dass man sagt, also, dass man rangeht und sagt ‚Wir diskutieren jetzt darüber‘. ich glaub, es schwingt immer irgendwas mit, was man über diese Meta-Ebene vermittelt, welche Partei man wählen würde oder was auch immer, in welche Richtung das auch gehen würde. Aber ich glaub, dass ist den Schülern gar nicht so wichtig, als wenn man ihnen sozusagen den Raum gibt, darüber jetzt zu diskutieren.“ (05:05-06:36)

Damit wird ein zentraler Punkt angesprochen, der in den Schilderungen der Unterrichtspraxis bei allen Junglehrer/innen, die interviewt wurden, wichtig ist: Diskussion als primäre Möglichkeit der Auseinandersetzung mit Politischer Bildung. Sieht man sich die Methoden an, die im Bereich Politischer Bildung genutzt werden, zeigt sich recht deutlich die Relevanz der Diskussion. Die Diskussion als Methode oder viel eher als Grundlage

des Miteinanders im Unterricht wird dabei mit verschiedenen anderen Aspekten verknüpft:

„[...] wir diskutieren sehr, sehr, sehr viel. Also dass man sich wirklich auseinandersetzt mit der Problematik.“ (JW01, 16:57-17:35)

„Ahm ... in den höheren Klassen ist das dann zum Teil gar nicht so schwierig, dass man da stark kontroverse Sachen präsentiert bekommt. ich mache das halt so, dass ich das immer zur Diskussion stelle. [...] Also ist das jetzt ein Vorurteil gegen Ausländer? [...] Okay, wie schaut es jetzt wirklich aus, bekommt der jetzt wirklich das Geld einfach zugeschanzt und muss dafür nichts machen? [...] Und dann diskutieren wir darüber [...].“ (JW01, 20:28-22:32)

„Und so haben [sie] dann diskutiert [...] und das Ziel ist, dass ich die eigene Meinung erstens mal auf die Probe stelle, gegenüber dem anderen und überhaupt einmal eine eigene Meinung heraus zu schärfen, weil die ist oft vorher gar nicht so recht da.“ (HS12, 07:38-10:07)

„In der 4. habe ich zum Beispiel unlängst einmal das Thema gendersensible Sprache behandelt und das war in der Klasse offensichtlich sehr, sehr präsent. Da hat es sehr viele gegeben, die extrem dagegen waren und einige, [...] die dann gesagt haben ‚Das ist unbedingt wichtig!‘ Und da war dann wirklich eine sehr hitzige und scharfe Diskussion und das war auch mein Ziel.“ (HS12, 10:24-12:26)

„[...] ich finde, dass Meinungsfreiheit sehr weit geht. Also wenn bei mir in der Klasse ein Schüler radikale Ideen irgendwie propagiert [...] würde ich das nicht von Haus aus unterbinden und da dagegen arbeiten, sondern man würde dann halt einfach in einer Diskussion, die zu dem dann passt, das aufgreifen und die Kinder halt anhalten, dass man Argumente sucht, die dafür und dagegen sprechen [...].“ (HS12, 14:33-16:46)

„[...] ich find's gut, wenn Schüler diskutieren und wenn Schüler auch ihre eigene Meinung kundtun in dem Sinn, ahm, bei kontroversen Meinungen ist das immer eine Frage, find ich, wie man das formuliert [...]. Also man hat halt seine Meinung und das versteht man dann nicht, wieso der andere die Meinung hat [...]. Und bei der Oberstufe war ganz lustig, haben wir letztens über den Abtreibungsparagraphen diskutiert [...] wo dann einfach so konträre Meinungen rausgekommen sind, [...]. Ich will nur, dass sie's erklären können. Und das ist für mich das Wesentliche. Weil so verstehen's auch sozusagen

die anderen. Und so kommt auch eine gute Diskussion glaub ich zustande, [...]“ (MW03, 07:34-10:42)

Für die Relevanz der Diskussion lassen sich noch diverse weitere Stellen in den Interviews finden. Wie sich auch an den Auszügen der Interviews zeigt, wird vor allem in Verbindung mit kontroversen, multiperspektivischen Betrachtungsweisen und Themen Diskussion eingesetzt.

Von der Diskussion abgesehen ist die Methodik sehr divers – von klassischem Frontalunterricht, der vor allem als Inputfunktion für Diskussionen oder Gruppenarbeiten genutzt wird (HS12, 29:31-32:02) bis zu Projektarbeit (MW03, 13:07-14:00; DS05, 19:53-22:31), wird aber dominiert von verschiedene Analysemethoden:

„Auch filmanalytisch und Bildanalyse machen wir viel und halt auch Texte analysieren, Werbetexte analysieren, Plakate analysieren. Sowas machen wir normalerweise. Und halt auch so handlungsorientierte Sachen [...]“ (DS05, 33:50-35:50)

„Also ich mache viele so Analysemuster. Wir machen Filmanalyse, Comic-, Cartoon-, Bildanalyse, wir machen Redestrategien, die wir dann analysieren im Unterricht [...]“ (HS12, 29:31-32:02)

Generell zeigt die Wahl der Themen, die in der Politischen Bildung bearbeitet werden, dass die Befragten keine Angst vor Komplexität und Kontroversität haben. Neben politischen Systemen und Herrschaftsformen, die von allen unterrichtet werden, ist eine sehr aktuelle und teils auch in der Lebenswelt der Schüler/innen verwurzelte Themenwahl zu beobachten. Behandelt werden unter anderem Themen wie gendersensible Sprache, (Cyber-)Mobbing, Rassismus und Ausländerfeindlichkeit, Homophobie, Menschenrechte, Ausgrenzung und – von allen, aufgrund der hohen Aktualität und Dringlichkeit nicht verwunderlich – Flucht, Migration und Asyl.

7.4. PROBLEME

Betrachtet man in den Gesprächen jene Faktoren, die für die Durchführung gelingender Politischer Bildung negativ wirken, oder diese eventuell sogar gänzlich verhindern könnten, lassen sich einige Kernthemen bestimmen, die sich als schwierig erweisen.

Zunächst zu einem Problembereich, der häufig zentral war: fehlende Unterrichtszeit. Am intensivsten kommt dies in den Interviews mit MW03 und JW01 zur Sprache:

„Ich würde gern mehr machen [...] und sie sagen auch oft, sie würden gern über Gegenwartsthemen diskutieren, die gerade eben politisch wichtig sind [...]. Was halt nicht immer einbaubar ist.“ (MW03, 01:07-01:34)

„Das Schwierige ist, wenn die Schüler über irgendwas diskutieren wollen und man hat aber selber nicht die Zeit dazu, ahm, oder man wird von Lehrern darauf hingewiesen, dass politische Debatten jetzt nicht der hauptsächliche Inhalt des Unterrichts sein sollten. [...] sie [die Schüler/innen] wollen unbedingt über die Wahlen diskutieren und meine Betreuungslehrerin eben gesagt hat ‚Nein, das hat keinen Platz [...]‘“ (MW03, 05:05-06:36)

„[...] politische Bildung, es könnte so, so, so praxisnahe sein eigentlich, vor allem, wenn man sozusagen einen zeitlichen Rahmen dafür hätte, dass man sagt, man kann jetzt wirklich eben [...] man geht ins Parlament oder so, man schaut sich das an und macht eben so ein Projekt dazu, wo man dann wirklich so ein Gesetz ausarbeitet eben, das ist wirklich eben was Praktisches [...].“ (MW03, 18:50-21:35)

Dass der zeitliche Aspekt hier wirklich negativ auf die Politische Bildung wirkt, zeigt sich auch:

„[...] in der ich politische Bildung unterrichtet habe ... Haben wir jetzt fast gar nicht gemacht, [...]“ (MW03, 45:51-48:02)

„[...] wobei ich ehrlicherweise sagen muss, dass ich Politische Bildung auch zum großen Teil in den Deutschunterricht auslagere [...] weil ich es in Geschichte auch gar nicht schaffe und sich das mit Deutsch viel besser verknüpfen lässt auch. I: [...] Warum schaffst du es in Geschichte nicht? JW01: Weil einfach keine Zeit da ist. Und mit zwei Wochenstunden – keine Chance. Vor allem, wir haben einen Lehrplan zu erfüllen [...] Wann soll ich es machen?

Geht nicht! [...] da bleibt de facto zu wenig Zeit dafür und das wird bei mir dann deswegen immer parallel ausgelagert.“ (JW01, 03:55-05:52)

Die Strategie, das zeitliche Problem zu umgehen, indem Politische Bildung in das zweite Unterrichtsfach verschoben wird, wie es JW01 hier anspricht, ist scheinbar recht verbreitet und wird auch von anderen Junglehrern/innen anzuwenden versucht, so es nicht mit den Vorstellungen der/des zuständigen Betreuungslehrer/innen kollidiert:

„[...] in Geschichte wollten sie's nicht machen, hätten sie's auch nicht gemacht und deshalb durfte ich's in Deutsch auch nicht machen. [...] I: Also in dem Fall war das [...] die Betreuungslehrerin, die das quasi verhindert hat in dem Sinn. MW03: Ja.“ (MW03, 05:05-07:03)

Generell stellt die Kollision von Unterrichtsmodellen und -vorstellungen, sowie auch des methodischen Vorgehens zwischen Betreuungslehrer/in und Unterrichtspraktikanten/in für die interviewten Junglehrer/innen, die sich im Unterrichtspraktikum befinden, einen wesentlichen problematischen Faktor dar (DS05, 14:18-17:28; MW03, 05:05-07:03, 11:33-12:56, 17:44-18:21).

Ebenfalls bezogen auf andere Lehrer/innen ist der häufig schwierige Umgang mit Klassen, die eine gänzlich andere Art des Unterrichts gewohnt sind und bei denen oft viel Vorarbeit notwendig ist, um gute Politische Bildung machen zu können:

„Und ich hätte das eben gern, dass die Schüler das hinterfragen, dass ich diese Methodenkompetenz ihnen näherbringe und das lehnen sie ab [...] Was mich am Anfang sehr stark runtergezogen hat, war, dass ich [...] draufgekommen bin, dass ich nur frontal unterrichten sollte, damit ich ihren Wünschen entspreche. [...] Es ist halt schwer, vor allem in so Klassen, [...] dir drei Jahre einen Lehrer hatten und jetzt kommt halt jemand Neuer [...], da schlagen zwei Systeme aneinander.“ (MW03, 30:09-33:22)

„Also wir haben einfach noch Kollegen, die einfach nur frontal unterrichten und wenn ich dann in eine Klasse komme, die mich einfach nicht hat, oder noch nicht länger ... oder mich frisch bekommen hat und das noch nicht gewöhnt ist, dass sich die extrem schwertun. Einfach dass sie jetzt wirklich reden sollen, dass sie jetzt nachdenken sollen und für sich selbst zum Schluss kommen sollen [...] Also sie sind zum Teil völlig überfordert mit der Situation, dass sie sich selbst darüber Gedanken machen sollen und diese Gedanken jetzt noch artikulieren sollen.“ (JW01, 17:52-19:07)

Besonders schwierig scheint die Umstellung der Schüler/innen von eher Lehrer/innen-orientierten Unterrichtsmethoden (v.a. Frontalunterricht) auf eher Schüler/innen-orientierte Zugänge. Dies erfordert offenbar viel Energie und Zeit seitens der Junglehrer/innen.

Ein großes strukturelles Problem wird ersichtlich, wenn es um die Bewertung von Leistungen geht. Hier ist nur bedingt eine Unterscheidung möglich zwischen Geschichte- und Politische Bildung-Unterricht, wenngleich manche Befragte dezidiert die Schwierigkeit der Prüfbarkeit politisch bildender Inhalte hervorheben.

Bezogen auf ein Vorgehen, dass sich möglichst an Kontroversität, Multiperspektivität ausrichtet, handlungs- und kompetenzorientiert ist und Meinungspluralität fördert (DS05, 29:44-30:4) wird deutlich, dass die Überprüfung des Unterrichtserfolgs durch klassische Tests schwierig bzw. kaum möglich ist. Auf klassische Tests wird daher häufig verzichtet:

„[...] das ist auch bei Testformaten wirklich schwierig. Ich habe jetzt beschlossen, keine Tests mehr zu machen, weil ich es irrsinnig schwierig finde, da Fragen zu stellen, die halt nicht auf vorgefertigtes Wissen abzielen und die Schüler tun sich auch tatsächlich schwer damit, wenn es nicht vorgefertigt ist. [...] also, Testungen in dem Bereich sind eigentlich irrsinnig schwierig, weil, da gibt's dann eben auch nicht die Meinung und das eine richtige. Und das dann zu bewerten kann man sich eigentlich nicht anmaßen, oder?“ (31:25-32:14)

„[...] bei der Politischen Bildung tu ich mir dann wirklich schwer, dass ich sage, ich unterrichte das sinnvoll und ich muss es aber abprüfen und das ist gerade ein Bereich, wo ich mir denk, da darf ich nichts abprüfen, weil es da um eine Persönlichkeitsentwicklung geht. Und das sehe ich als riesiges Problem am Schulsystem, wirklich massiv!“ (JW01, 10:18-11:24)

Das Problem kann aber durch gute Aufzeichnungen und innovative Prüfmethode umgangen werden, wie sich im Gespräch mit HS12 zeigt:

„[...] es bedarf einer größeren Anstrengung, eine adäquate Note zu geben in Geschichte und Politischer Bildung [...] man muss Wert legen auf Aufzeichnungen und auf das, wie die Schüler sich verhalten. Weil es halt, wenn man so einen Unterricht gestalten will, einfach wenig schriftliche Nachweise gibt.

Da hilft mir zum Beispiel dieses Anchorman-Format⁸, weil ich quasi jede Woche Aufzeichnungen über die Kinder hab [...] ich mache immer auch noch Tests, die ich möglichst kompetenzorientiert gestalte.“ (19:25-20:51)

Zuletzt ein Blick zu jenem Problemfeld, das in der Literatur (Wolf, 1998, S. 60) und in einschlägigen Studien (Larcher und Zandonella, 2014) immer wieder als hinderlich für Politische Bildung angesehen wird: die Exponiertheit gegenüber Kritik von Eltern, Kollegium und Vorgesetzten. Diese kann im Bereich der Politischen Bildung, durch ein hohes Maß an Aktualität und Kontroversität bedingt, besonders ausgeprägt sein. Auf die dahingehende Frage zeigt sich in den Gesprächen, dass diese Exponiertheit für alle Befragten eine Tatsache darstellt, aber nicht als Hinderungsgrund betrachtet wird. Das implizite Konfliktpotenzial wird akzeptiert, ein professioneller Umgang damit ist offenbar möglich:

„Man ist dadurch auch angreifbarer! [...] dem muss man sich aussetzen, glaube ich, da führt kein Weg daran vorbei.“ (HS12, 18:34-19:19)

„Das hat man auch, also das ist auch so. [...] Und da muss man vielleicht auch manchmal den Konflikt suchen und die Eltern sind ja auch nicht so, dass du mit denen dann nicht reden könntest. Also es ist mir dann eigentlich egal, muss ich ganz ehrlich sagen. Es ist mir dann schlicht und ergreifend egal, wenn es für mich wichtig ist [...] ob das kollidiert, mit der Direktorin oder mit den Eltern.“ (DS05, 26:54-27:52)

„Auch, wenn die Eltern dann sagen ‚Was haben Sie da zu meinem Kind gesagt? Wieso?‘ [...] man gibt ihnen ja sozusagen keinen Weg vor, das soll man ja nicht als Lehrer machen. Man gibt ihnen Optionen, wie sie denken können. [...] ich finde, man sollte sich da schon trauen, ich mein, das ist jetzt leicht gesagt, weil so viel Erfahrung habe ich noch nicht [...].“ (MW03, 14:30-16:55)

⁸ Zur Erläuterung: „[...] das dauert nur fünf bis sieben Minuten und da müssen zwei Kinder vorstellen, was in dieser Woche politisch und gesellschaftlich passiert ist und da müssen sie sich aus verschiedenen Zeitungen was raussuchen und das dann vortragen. Und das bringt ganz viel, weil sich viele Kinder sonst überhaupt nicht mit Nachrichten oder Medien beschäftigen würden. Und so lernen sie erstens einmal ein paar Zeitungen kennen und andererseits schauen sie sich vielleicht mal eine ZIB an, was sie sonst nie tun würden. Also das sehe ich dann unter Politischer Bildung, als Teil davon.“ (HS12, 01:50-03:00)

Die Erfahrung, dass Eltern eher froh sind, wenn schwierige Bereiche Politischer Bildung von der Schule übernommen werden, konnte JW01 machen. Sie sagt:

„[...] da habe ich eigentlich die Erfahrung gemacht, dass das wenig auf Widerstand bei den Eltern vor allem stößt, sondern dass das eher extrem positiv aufgenommen wird, dass da ich das als qualifizierte Person das in die Hand nehme und das transportiere.“ (14:00-14:43)

Durchaus beachtenswert, wenn man sich ansieht, was als problematisch identifiziert wird, ist, dass die Ausbildung – obwohl gezeigt wurde, dass diese durchaus sehr kritisch gesehen wird und diverse Probleme identifiziert werden – an keiner Stelle als problematisch für die eigene Unterrichtspraxis genannt wird. Die Kritik an der Ausbildung steht eher für sich, spielt in den Bereich des eigenen Unterrichts kaum hinein. Wenngleich natürlich nicht überprüfbar ist, ob verschiedene Problembereiche durch eine Ausbildung, die beispielsweise stärkere Praxisbezüge aufweise, weniger hinderlich wären.

7.5. ANFORDERUNGEN

Interessant ist nun noch ein Abgleich zwischen den Ansprüchen, mit denen Junglehrer/innen an den Unterricht herangehen, der Unterrichtspraxis⁹ mit ihren Themen und Methoden, wie sie in den Interviews dargestellt wird, und den Anforderungen, die für das Gelingen Politischer Bildung im Unterricht essentiell sein können. Diese Anforderungen wurden vor allem in den Kapiteln 3 und 4 diskutiert. Um noch einmal in Erinnerung zu rufen:

- Multiperspektivität
- Kontroversität
- Schüler/innen-Orientierung
- Wertschätzung von Diskussion als Grundhaltung
- Vermittlung partizipativer und reflexiver Fähigkeiten
- Überwältigungsverbot

⁹ Soweit diese aus den subjektiven Selbsteinschätzungen der Befragten feststellbar ist.

Zusammenfassen ließen sich diese Punkte auch als die Herstellung eines offenen Klassenklimas als gute Basis für gelingende Politische Bildung.

Es fällt unter diesem Fokus auf die Anforderungen an den Interviews vor allem zweierlei auf:

1. Die Problematik einer möglichen Indoktrination der Schüler/innen durch die Lehrperson ist für alle Interviewten sehr präsent, sodass das Überwältigungsverbot sehr häufig angesprochen und als sehr bedeutsam eingeschätzt wird.

Das Ausmaß, indem eine mögliche Beeinflussung der Schüler/innen durch die eigene Meinung der befragten Lehrer/innen problematisiert wird, ist auffällig. Zu diesem Thema ist anzunehmen, dass die große Bedeutung nicht von ungefähr kommt. Eine mögliche Begründung ist in der historischen Genese der Politischen Bildung in Österreich zu suchen, in der die Problematik einer möglichen Indoktrination der Schüler/innen durch Lehrpersonen großen Raum einnimmt.

Thomas Hellmuth schreibt in diesem Zusammenhang von der „Dialektik des Unpolitischen“ (2012, S. 12) und sieht die Grundlage dafür in der politischen Instrumentalisierung der Schule während des Austrofaschismus und des Nationalsozialismus, aus der eine Tabuisierung des Politischen nach 1945 resultierte. Auch die Gründung von Parteiakademien in den 1970ern trug weiter dazu bei, weil die Politische Bildung dadurch zusehends vor einem parteipolitischen Hintergrund gesehen wurde. Diese unpolitische Haltung und die Furcht vor Indoktrinierung durch die Schule, die sich teils gegenseitig bedingen und erzeugen, konnte bis heute nicht völlig überwunden werden. (Hellmuth, 2012, S. 12-13) Diese Feststellung kann an dieser Stelle bekräftigt werden, denn ohne einen Blick auf diesen Hintergrund, wäre die starke Fokussierung auf diese Problematik unter den befragten Junglehrern/innen nicht ohne weiteres verständlich.

2. Diskussion und das Zulassen auch kontroverser Meinungen und einer Meinungsvielfalt haben für die Junglehrer/innen eine große Bedeutung. Im Bereich angewandter Methoden bzw. des Unterrichtsstils dominiert bei allen Befragten die Diskussion als Kern ihrer politisch bildenden Arbeit, wenn auch davon abgesehen keine Einigkeit über die Methodik herrscht

Aus diesen Punkten – der Stärke des Überwältigungsverbots und der Zentralität von Diskussion im Unterricht und der angestrebten Meinungspluralität – kann geschlossen werden, dass die Anforderungen für ein offenes Klassenklima zumeist erfüllt werden.

Neben diesen zentralen Punkten konnte auch die Relevanz von Multiperspektivität und Kontroversität aufgezeigt werden. Besonders die eigenen Ansprüche zeigen einen starken Fokus auf die Vermittlung von Kompetenzen, wobei partizipative, analytische und reflexive Kompetenzen einen wichtigen Platz einnehmen.

8. RESÜMEE

Die Junglehrer/innen, mit denen Interviews geführt wurden, zeigten grundsätzlich ein hohes Maß an Engagement im Bereich der Politischen Bildung und äußerten durchwegs die Ansicht, Politische Bildung stelle einen bedeutenden Teil des Unterrichts dar, auch, weil die Schule eine wichtige Instanz politischer Sozialisation ist. Insgesamt handhaben Junglehrer/innen den Unterricht im Bereich Politischer Bildung sehr gut, mit hohem persönlichen Engagement und hohen Ansprüchen an sich selbst, sodass trotz verschiedener Schwierigkeiten hochwertiger Unterricht gemacht wird.

Was in der Auswertung deutlich wurde, die Junglehrer/innen gehen mit recht hohen Ansprüchen, die weitgehend den Anforderungen für gute Politische Bildung entsprechen, in den Unterricht. Auch die Unterrichtspraxis ist darauf ausgelegt, wichtige partizipative, analytische und reflexive Fähigkeiten zu erwerben, wobei besonders die Wahl von Themen und Methoden, die auf multiperspektivische Betrachtungsweisen, Kontroversität und das Ernstnehmen verschiedener Meinungen im Unterricht schließen lassen, eine gute Ausgangsposition bieten. Meinungsvielfalt ist generell sehr wichtig und Diskussion wird sehr häufig eingesetzt, sodass durchaus davon gesprochen werden kann, dass eine diskussionsfreudige Atmosphäre in der Klasse ein wichtiges Ziel darstellt und teils auch schon umgesetzt ist, man kann entsprechend von einem offenen Klassenklima, auch als Anspruch der Lehrer/innen, sprechen, den sie im Unterricht aktiv umzusetzen versuchen.

Soweit gehen die eigenen Ansprüche und die Unterrichtsumsetzungen weitgehend in eine positive Richtung. Es treten aber auch Problemfelder in den Vordergrund, die einer gelingenden Politischen Bildung im Weg stehen können. Durchaus interessant ist daher auch der Blick darauf, was in der Unterrichtspraxis, bezogen auf Politische Bildung, Schwierigkeiten bereitet oder diesen Unterricht eventuell stören oder verhindern könnte. Die Auswertung hat hier gezeigt, dass verschiedene Bereiche Probleme bereiten. Zum einen – und am prägnantesten – stellt mangelnde Zeit eine Schwierigkeit dar, die tatsächlich gravierend ist und die Einbindung Politischer Bildung zumindest deutlich erschwert. Umgangen wird dieses Problem von einigen Lehrern/innen, indem sie Inhalte

der Politischen Bildung in ihr zweites Unterrichtsfach – dezidiert genannt wird Deutsch – auslagern. Das ist auch im Hinblick auf das Unterrichtsprinzip durchaus positiv, soll aber nicht den Blick darauf verstellen, dass fehlende Zeit gerade für komplexe und kontroverse Themen sehr problematisch ist. Zum anderen ist die Beurteilbarkeit schwierig, da die meisten Befragten die Inhalte der Politischen Bildung schwer überprüfbar finden und auch die Sinnhaftigkeit in Frage stellen. Ferner treten Probleme mit anderen Lehrern/innen in den Vordergrund, allerdings vor allem bei jenen Kollegen/innen, die im Unterrichtspraktikum sind und insofern verstärkt die Ansichten ihrer Betreuungslehrer/innen beachten müssen. Zudem kann es schwierig sein, wenn Klassen von Kollegen/innen übernommen werden, die vor allem methodisch sehr traditionell arbeiten. Hier erfordert die Herstellung einer funktionierenden Arbeitsatmosphäre zwischen Lehrer/in und Klasse einigen Aufwand. Zuletzt wird die Exponiertheit gegenüber Kritik, die häufig als Hinderungsgrund genannt wird (Larcher und Zandonella, 2014, S. 21-22; siehe auch Kapitel 4.4.), in den Gesprächen zwar als gegeben angesehen, allerdings wird dieses Konfliktpotenzial in Kauf genommen, um keine Abstriche in der Vermittlung auch kontroverser Inhalte machen zu müssen.

Dagegen wird die Ausbildung nicht als einschränkender Faktor genannt, zumindest nicht auf die Interviewten selbst bezogen, da das Potenzial gesehen wird, Fehlendes durch Eigeninitiative und die Fähigkeit, sich Inhalte selbst anzueignen auszugleichen. Es entsteht trotz aller Kritik an der Ausbildungssituation auch nicht der Eindruck, die Junglehrer/innen würden dadurch an der Durchführung hochwertiger Politischer Bildung gehindert. Es ist eher davon auszugehen, dass die Ausbildung zumindest insofern ihren Zweck erfüllt, als gewisse Leitprinzipien erfolgreich vermittelt werden. Dies ist daraus zu schließen, dass diese Prinzipien, trotz des tendenziell negativen Blicks auf die Ausbildung, bei allen Gesprächspartnern/innen stark in den eigenen Ansprüchen und in der Unterrichtsumsetzung verankert sind.

Die Ansprüche der Lehrer/innen an sich selbst und auch die Umsetzung im Unterricht entsprechen überwiegend jenen Anforderungen, die sowohl in normativen Dokumenten, als auch im wissenschaftlichen Diskurs dominant sind. Obzwar die Ausbildung aus verschiedenen Gründen in der Kritik steht, scheint sie dennoch eine gute Basis an Fähig-

keiten und Kenntnissen mitzugeben, um eine professionelle und fundierte Politische Bildung zu ermöglichen - sofern entsprechendes Engagement seitens der praktizierenden Lehrer/innen vorhanden ist. Das tendenziell hohe Maß an Engagement für Politische Bildung ist jedenfalls ein sehr erfreuliches und in Teilen durchaus unerwartetes Ergebnis.

Als einschränkendem Faktor für die erlangten Erkenntnisse ist allerdings, neben der geringen Fallzahl, die Auswahl der Interviewpartner/innen zu nennen. Da der inhaltliche Hintergrund der Gespräche bereits in den Interviewanfragen offen kommuniziert wurde, ist womöglich davon auszugehen, dass jene Junglehrer/innen, die sich zu einem Gespräch bereit erklärten, zu denen zählen, die im Bereich Politischer Bildung überdurchschnittliches Engagement zeigen.

Ein weiterer einschränkender Faktor ist, dass nicht feststellbar ist, wie der Unterricht der Befragten in der Realität aussieht und ob das, was in den Interviews als Anspruch und als Unterrichtsrealität angesprochen wurde, auch wirklich der Umsetzung in einem großen Teil der Stunden entspricht. Das kann aufgrund des Untersuchungsdesigns nicht beantwortet werden. Dazu wäre eine direkte Beobachtung des Unterrichts bzw. eine quantitative Befragung mit statistisch signifikanter Teilnehmer/innenzahl notwendig. Beides war im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht durchführbar bzw. nicht die Methode der Wahl. Für ein weiterführendes Projekt, eine Dissertation beispielsweise, wäre eine Einbindung dieser Methoden jedenfalls aussichtsreich und verspräche interessante Ergebnisse.

9. ANHANG

9.1. ZUSAMMENFASSUNG

Der Fragestellung, der die Arbeit nachgeht, ist, wie Junglehrer/innen mit dem Spannungsfeld zwischen Ansprüchen, Anforderungen und den Erfordernissen und Zwängen des schulischen Systems umgehen. Ferner, inwiefern die universitäre Ausbildung im Bereich der Politischen Bildung sie adäquat darauf vorbereitet hat und wie sie unter diesen Voraussetzungen Politische Bildung unterrichten. Die Forschungsfrage lautet: Wie handhaben Junglehrer/innen den Unterricht im Bereich Politischer Bildung im Spannungsfeld zwischen universitärer Ausbildung, Ansprüchen und Anforderungen an Politische Bildung?

Um diese zu beantworten, werden zunächst verschiedene Aspekte beleuchtet: Erstens die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich inklusive eines Fokus auf die Entwicklung der Lehrer/innenausbildung für Politische Bildung. Zweitens die hohe Relevanz Politischer Bildung für demokratische politische Systeme. Drittens Anforderungen, die zu einer gelingenden Politischen Bildung beitragen können. Auch in den relevanten normativen Dokumenten zur Politischen Bildung sind diese Anforderungen zu finden, sodass ihre Bedeutung betont wird. Viertens wird die universitäre Ausbildung mit ihren Stärken und Schwächen dargestellt.

Die zentrale Methode der Arbeit ist das qualitative, leitfadengestützte Experten/innen-interview, das mit Junglehrern/innen im Bereich der Politischen Bildung durchgeführt und mit Hilfe eines selbst entwickelten Codeschemas ausgewertet wurde. Die Auswertung dieser Interviews zeigt, dass die befragten Junglehrer/innen mit hohen Ansprüchen an sich selbst an den Unterricht Politischer Bildung herangehen. Diese und auch die Umsetzung im Unterricht entsprechen überwiegend den angesprochenen Anforderungen. Problematisch ist vor allem die mangelnde Zeit, aber auch andere Faktoren wirken sich negativ auf die Umsetzbarkeit guter Politischer Bildung aus. Währenddessen steht die Ausbildung zwar aus verschiedenen Gründen in der Kritik, scheint aber eine gute Basis

an Fähigkeiten und Kenntnissen mitzugeben, um eine professionelle und fundierte Politische Bildung zu ermöglichen, sofern entsprechendes Engagement seitens der praktizierenden Lehrer/innen vorhanden ist. Insgesamt handhaben Junglehrer/innen den Unterricht im Bereich Politischer Bildung sehr gut, mit hohem persönlichen Engagement und hohen Ansprüchen an sich selbst, sodass trotz verschiedener Schwierigkeiten hochwertiger Unterricht gemacht wird.

9.2. ABSTRACT

This thesis treats with the problem, how teachers in the first years of their professional career handle the conflict between expectations, requirements and the school system's needs and compulsions. Furthermore, in which way their university education in the field of citizenship education has prepared them and how they teach citizenship education under this circumstances. The research question is: How do teachers in the first years of their professional career handle teaching in the field of citizenship education in the area of conflict between their university education, expectations, and requirements concerning citizenship education?

Different aspects are illuminated to answer this question. To begin with, the historical development of citizenship education in Austria with a focus on the development of teacher's education. Second, the high relevance citizenship education holds for democratic systems is explored using academic literature and its findings. Thirdly some requirements which are crucial for successful citizenship education are being shown. The same requirements are to be found in some relevant normative documents on citizenship education. Finally, strengths and weaknesses of academic education for citizenship teachers are explored.

The central method are qualitative interviews with teachers in the first years of their professional career based on a guideline. The interviews are analyzed using a self-developed coding scheme. This analysis shows: Teachers approach their teaching with quite high expectations on themselves. These expectations and the realization in their teaching highly match the addressed requirements. Difficulties mainly concern quantitatively insufficient teaching time, but there are also some other factors hindering implementability of good citizenship education. While the teachers criticize their own academic education for various reasons, it seems to provide a good basis of skills to enable professional and profound citizenship education, as long as there is according dedication of the teachers. Overall, teachers in the first years of their professional career handle their teaching in the field of citizenship education very well, with a lot of personal commitment and high expectations of themselves. This leads to the result that they are able to provide valuable teaching despite various difficulties.

INTERVIEWPARTNER/INNEN GESUCHT!

Liebe/r Kollege/in!

Für meine Diplomarbeit mit dem Titel „Politisch bilden. Aber wie? Junglehrer/innen im Bereich Politische Bildung zwischen Ausbildung und Ansprüchen“ im Fach Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung führe ich eine Reihe qualitativer Interviews mit Junglehrern/innen durch und suche nach Gesprächspartnern/innen.

Junglehrer/innen im Sinne meiner Diplomarbeit sind jene, die ...

... maximal fünf Jahre Berufserfahrung als Lehrer/in haben.

... deren Studienabschluss maximal fünf Jahre zurückliegt.

... ein Studium des Unterrichtsfaches *Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung* an der Universität Wien abgeschlossen haben oder derzeit betreiben.¹⁰

... aktuell an einer AHS Geschichte und Politische Bildung unterrichten.

Die Gespräche dauern zwischen 30 und 50 Minuten und werden vollständig anonymisiert.

Bei den Gesprächspartnern/innen bedanke ich mich natürlich mit einer kleinen Aufmerksamkeit!

Meine Kontaktdaten:

Mail: markus.schneiderbauer@univie.ac.at

Telefon: 0660 2509740

Facebook: <https://www.facebook.com/markus.schneiderbauer.3>

¹⁰ Falls noch im Studium, sollten alle Lehrveranstaltungen zur Politischen Bildung bereits absolviert sein.

9.4. INTERVIEWLEITFADEN

Die Leitfragen dienen der Orientierung und werden, abhängig vom Verlauf des jeweiligen Gesprächs, in einer anderen Reihenfolge gestellt, können ausgelassen und um weitere Nachfragen ergänzt werden.

EINLEITUNG

Vorstellung des Interviewers und Klärung der Formalitäten (ungefähre Dauer; Zusicherung der Anonymisierung). Angabe des thematischen Fokus des Interviews. Das Inhaltliche darlegen und Gesprächspartner/innen als Experten/innen ansprechen.

LEITFRAGEN

1. Was verstehst du ganz allgemein unter Politischer Bildung?
 - a. Was soll Politische Bildung erreichen? Welche Rolle nimmt die Schule dabei ein?
 - b. Wie schätzt du den Einfluss der Schule auf politikbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten Jugendlicher ein?
2. Welche Ansprüche hast du an dich selbst, wenn du Politische Bildung unterrichtest?
 - a. Was willst du mit deinem Unterricht zur Politischen Bildung erreichen?
3. Gibt es auch Ansprüche oder Anforderungen, die für dich selbst vielleicht weniger bedeutend sind, aber von anderen an dich herangetragen werden?

(Frage 12 eventuell hierher vorziehen)

4. Hält dich etwas davon ab, Politische Bildung so zu unterrichten, wie du das gerne möchtest bzw. für gut hältst?
5. Fürchtest du – wie das in verschiedenen Studien von Lehrern/innen immer wieder genannt wird –, dich durch den Unterricht in Politischer Bildung angreifbar zu machen bzw. dadurch in Konflikt mit Eltern/Kollegen/Vorgesetzten zu kommen?
6. Gibt es bestimmte grundlegenden Prinzipien, an denen du dich im Unterricht orientierst?

7. An der Universität ist die Politische Bildung in das Studium Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung integriert. Als wie gut würdest du die Ausbildung im Bereich Politische Bildung generell bezeichnen?
- a. Wie gut, denkst du, hat dich das Studium auf die Lehrtätigkeit im Bereich der Politischen Bildung mit seinen spezifischen Anforderungen vorbereitet?
 - b. Was hast du, wieder bezogen auf Politische Bildung, aus dem Studium mitgenommen?
 - c. Musst du dir für den Unterricht in Politischer Bildung viele Inhalte selbst neu aneignen, oder hast du im Studium eine solide Basis bekommen?
 - d. Wenn du dir ansiehst, was du selbst im Unterricht vermittelst. Deckt sich das mit den Inhalten, die du im Studium gelernt hast?
8. Was würdest du als praktizierende/r Lehrer/in am Studium verändern?
9. Legst du deinem Unterricht fachdidaktische Modelle zu Grunde?
10. Welche Themen behandelst du, wenn du Politische Bildung unterrichtest?
11. Welche Methoden kommen zum Einsatz?
12. Wie gehst du in der Klasse mit deiner eigenen Meinung zu politischen Themen um? Wie mit kontroversen Meinungen und Aussagen von Schülern/innen?
- a. Gibt es eine „Grenze der Meinungsfreiheit“, bei der du einschreitest bzw. einschreiten würdest?
13. Kannst du mir beispielhaft von einer Unterrichtseinheit erzählen, in der du Politische Bildung unterrichtet hast?

ABSCHLUSS

Thema noch einmal in Erinnerung rufen. Möglichkeit zu ergänzender Äußerung geben:

14. Möchtest du noch etwas zum Thema ergänzen, was bisher im Interview nicht gefallen ist?

Dank an den/die Gesprächspartner/in und Beenden der Aufnahme. Danach Klärung der demographischen Daten mit dem Datenblatt.

9.5. DATENBLATT¹¹

Kennung¹²: -----

Vertragsstatus¹³: -----

Unterrichtserfahrung: -----

Semester des Studienendes¹⁴: -----

Derzeitiger Schultyp: -----

¹¹ Dieses Datenblatt wurde an die Gesprächspartner/innen ausgegeben und von ihnen ausgefüllt. Die Daten der einzelnen Partizipanten/innen sind den jeweiligen Transkripten vorangestellt.

¹² Zusammengesetzt aus: 1. Buchstabe des Vornamens, 1. Buchstabe des Geburtsorts, Geburtsmonat. Z.B. MR12 (Markus Schneiderbauer, Ried im Innkreis, Dezember). Dient zur eindeutigen Zuordenbarkeit der Interviews zu den anonymisierten Teilnehmern/innen.

¹³ Unterrichtspraktikum, Sondervertrag, regulärer Vertrag.

¹⁴ Falls noch nicht abgeschlossen, voraussichtliches Ende.

9.6. TRANSKRIPT ZUM LEITFADENGESTÜTZTEN EXPERTEN/INNENINTERVIEW MIT TEILNEHMER/IN DS05

Kennung:	DS05
Vertragsstatus:	Unterrichtspraktikum
Unterrichtserfahrung:	fünf Monate
Semester des Studienendes:	Sommersemester 2015
Derzeitiger Schultyp:	AHS

I: Gut, die formalen Dinge haben wir ja schon geklärt, unterhalten haben wir uns auch schon gut, aber jetzt ...

DS05: [lacht] Jetzt geht's ans Eingemachte!

I: Jetzt geht's ans Eingemachte. Ja, fangen wir mit etwas ganz Allgemeinem an. Was verstehst du eigentlich allgemein unter Politischer Bildung? #00:00:23

DS05: Also unter politischer Bildung verstehe ich erstens einmal am Tagesgeschehen teilhaben zu können. Also politisch einfach mitreden zu können, das heißt, man muss Begrifflichkeiten kennen, man muss sich auch ein bisschen mit dem Tagesgeschehen auseinandergesetzt haben. Und dass man das auch diskutiert auf jeden Fall. Und dass ich halt auch weiß, was eine Demokratie ist, was Diktatur ist, was die Unterschiede sind, ahm, inwiefern ich mich einbringen kann. Also das ist einfach so, dass ich weiß, wie kann ich mich einbringen in unsere Gesellschaft und was passiert gerade aktuell politisch auf unserer Welt und in Österreich im Speziellen. #00:01:02

I. Mhm. Ja also Begriffe sind sicher sehr wichtig. Ich meine, ohne ... #00:01:06

DS05: Da fragen sie mich aber oft: Was hat das mit Geschichte zu tun? Also wenn wir irgendwas durchnehmen, wie Imperialismus, was ja auch eine sehr politische Kategorie ist, fragen sie mich ganz oft ... häufig: Inwiefern muss ich das jetzt wissen, für Geschichte? Und ich sag halt immer, ja das kommt halt immer wieder und es ist auch etwas, was dir das auch erleichtert, das Verständnis, wenn du etwas benennen kannst. Schauen sie immer mit ganz großen Augen. Also sie verstehen den Sinn nicht immer ganz, aber wenn's dann noch einmal kommt, dann können sie es vergleichen und dann fällt es ihnen viel leichter, dass sie das miteinander verknüpfen. Und auf einmal haben sie schon ein Vorwissen, wo sie vorher gar nicht gewusst hätten, dass das ein Vorwissen ist eigentlich. Aber da, da sind sie immer sehr erstaunt, wenn man so über -ismen spricht zum Beispiel, das ... #00:01:59

I: Echt? Also die, so quasi die ... wie soll ich sagen ... ein bisschen theoretischer ... Ebene
#00:02:06

DS05: Ja! Aber das hilft ihnen viel beim Vergleichen. Also das ist so ein Unterbau eigentlich, den sie fast brauchen und der ist mir auch oftmals wichtiger als die historischen Ereignisse darum herum, weil der Unterbau einfach ... wenn's den nicht haben, dann fällt es ihnen schwer. Und das ist halt auch etwas Politisches. #00:02:26

I: Ahm ... was glaubst du - ich meine, du hast es eh jetzt schon angesprochen, aber - was glaubst du, sollte die Rolle der Schule sein, was die Vermittlung von Politischer Bildung angeht? #00:02:38

DS05: Naja es soll die Schüler eigentlich dazu befähigen, dass sie am Diskus teilnehmen können, dass sie einfach das Begriffsinventar haben, dass sie das überhaupt verstehen können, was da gerade vor sich geht, dass sie auch irgendwie emotional ein bisschen sich damit befassen, weil ich sage ihnen auch immer, Geschichte und Politische Bildung ist auch immer was Emotionales und das Emotionale kannst du dir nicht wegdenken. Da sind sie auch immer ganz überrascht, weil Emotion und Geschichte und Emotion und Politik und was ist denn da Emotion daran? Und ich finde das aber ganz wichtig, dass Emotionen eigentlich auch einen richtig wichtigen Teil ausmachen, an dem wie politisch gehandelt wird oder wie auch irgendwelche Werbeplakate gestaltet werden. Da werden Emotionen angesprochen. Und das ist für mich eigentlich das zentrale, dass sie das auch irgendwie reflektieren können: Warum bin ich da jetzt gerade so angegriffen, wenn ich das Plakat anschau? Und das ist die Emotions-Ebene und das wollen sie aber ganz oft auch gar nicht verstehen. Das fällt ihnen ein bisschen schwer, das nachzuvollziehen, inwiefern das emotional auch ist. Aber es fällt ihnen ja schon auf, aber da sind sie halt immer etwas überrascht. #00:03:56

I: Also wäre ihnen ursprünglich irgendwie vielleicht sogar lieber, wenn du ihnen nur ...
#00:04:02

DS05: Faktenwissen ist meistens angenehmer, als sich jetzt mit eigenen Vorstellungen auseinanderzusetzen. Also auch mit, mit Phobien die man selber hat, oder Ängsten die man hegt, Vorurteile die ... Vorurteile war ein Thema, was wir besprochen haben, was fürchterlich, fürchterlich anstrengend war mit ihnen eigentlich, weil sie sich so angegriffen fühlen dann. Das ist etwas, da wollen sie sich nicht damit befassen, weil das tut irgendwie ein bisschen weh. Und Politik ist auch so etwas, das tut ein bisschen weh, aber es muss auch weh tun, sonst geht's nicht. #00:04:38

I: Also, du hast mit ihnen über Vorurteile gesprochen und dadurch, dass sie selber betroffen sind, weil ja jeder Vorurteile hat ... #00:04:46

DS05: Genau, wir haben Vorurteile gesammelt, eben wie wir das Thema Flucht und Migration durchgenommen haben und sie sollten halt einmal wiedergeben, was sie an Vorurteilen über Migranten und Flüchtlinge schon gehört haben. Und wir haben natürlich auch reflektiert: Was ist ein Vorurteil? Und dann waren einerseits die angegriffen, die Migrationshintergrund hatten, was aber von der Klasse 95 Prozent sind, und die, die selbst Vorurteile hatten, die aber auch größtenteils Migrationshintergrund haben. Und das war dann gar nicht so einfach, das irgendwie mit ihnen auszuloten, dass das halt Vorurteile sind und dass das natürlich wiederum mit Emotion verbunden ist und da gehen die Wogen schon hoch natürlich, weil, wenn man ein Thema nicht nur auf, wie wir vorher gesagt haben, auf Institutionsebene und der macht das und der ist dafür verantwortlich, sondern wenn man sich wirklich damit auseinandersetzt, was das bedeutet für Menschen, zum Beispiel Asylrecht, was das für Menschen bedeutet, hat das einen ganz anderen Impact, als wenn ich jetzt sag: Ja und so schaut ein Abschiebungsverfahren aus und Station 1, Station 2, Station 3 ... wenn du dir da einen Film anschaust ist das ganz etwas andere, das verbindet sie viel mehr damit. Und betrifft sie auch mehr und dann kann man auch mehr darüber diskutieren, als wenn man halt die Stationen aufschreibt. #00:06:16

I: Das ist halt ein sehr emotionales Thema wie du sagst, deswegen möchte ich jetzt da eine Frage vorziehen und zwar, wie du in der Klasse mit deiner eigenen Meinung, aber auch mit Meinungen von Schülerinnen und Schülern umgehst, die vielleicht sehr kontrovers sind und wie weit du sowas ... wie du damit umgehst ... wie weit du sowas zulässt und ob es irgendwo vielleicht auch eine Grenze gibt, wo du sagst, das ist die Grenze der Meinungsfreiheit für dich in der Klasse. #00:06:40

DS05: Mhm. Das ist ein ganz schwieriges Thema, weil da war ich schon oft damit konfrontiert, dass ich mit Meinungen halt, vor allem wenn's dann um Politik geht und um Parteien geht, wo ich mir mit manchen Meinungen einfach schwertue. Und ich finde aber, dass die Schüler wissen sollten, wo ich stehe, dann wissen sie auch, warum ich darauf so reagiere oder nicht so reagiere, aber ich lasse es jetzt nicht vollkommen raushängen. Das finde ich auch nicht fair denen gegenüber die eine andere Meinung haben, weil ich habe zum Beispiel gehabt ... wir haben an die Tafel geschrieben: Ahm, was ich an Demokratie nicht gut finde, was ich an Demokratie gut finde. Und sie durften halt im Stummen Dialog selber etwas dazu schreiben. Und dann stand, was ich bei dem „Was ich bei Demokratie nicht gut finde“ stand „Dass es die FPÖ gibt.“ Hat einer hingeschrieben. Und der nächste ist rausgegangen und hat das gelöscht. Und da mussten wir dann schon sehr darüber diskutieren, warum das passiert ist und meine eigene Meinung wäre: Ich bin auch nicht begeistert von der FPÖ, aber es ist trotzdem eine Partei, die bei uns nicht verboten ist. Das heißt, ich kann da auch nicht jetzt sagen: Ja, ich finde das genauso. Das geht nicht. Ich kann halt sagen, ich stehe ... ich sehe das nicht ganz so positiv, die FPÖ. Für mich ist das einfach keine Partei mit der ich mich identifizieren kann,

die Themen. Und dann diskutiert man halt über Themen wieder und dann sind wir wieder zur Flüchtlingsfrage zurückgekommen und haben das wieder aufgegriffen und dann haben sie meine Sicht auch ein bisschen verstanden, natürlich nicht alle, ich meine, wenn die eine extreme Meinung haben, du kannst sie ja nicht überzeugen so. Ist ja auch primär nicht deine Aufgabe, aber sie sollen darüber nachdenken und aufoktroyieren will ich es ihnen auch nicht, aber es ist ein schmaler Grat, auf dem du wanderst, finde ich und es ist immer schwierig, dass du da irgendwie nicht versuchst, sie auf deine Seite zu ziehen, weil das wäre auch nicht fair. Sie sollen darüber nachdenken, aber es geht nicht darum, sie von deiner Meinung zu überzeugen. Und da ist Emotion natürlich ein großes Thema. Auch das Elternhaus natürlich. #00:08:57

I: Natürlich, ja. #00:09:01

DS05: Die können ja auch nicht aus ihrer Rolle dann raus, wenn sie das so vermittelt bekommen haben, schwierig. #00:09:07

I: Sehr! Grad der Umgang mit eigener Meinung, weil man ja im Idealfall auch eine politische Meinung hat. #00:09:14

DS05: Da bildet sich die Meinung ja aus dem was man hört und mitbekommt. Und wenn man sich selbst nicht wahnsinnig viel informiert, dann nimmt das Elternhaus, aber auch die Schule eigentlich, eine sehr große Stellung ein, auch in der politischen Meinungsbildung und vielleicht ist es auch gar nicht schlecht, wenn sie andere Perspektiven auch sehen, die im Elternhaus eben nicht vorkommen, weil sonst sind sie ja nur vom Elternhaus geprägt. So haben sie wenigstens zwei Meinungen, wenn es denn zwei Meinungen sind. Oder mehrere, ich meine sie haben ja viele Lehrer und Politische Bildung ist glaub ich nicht nur in Geschichte, auch wenn's nur da drinnen steht, ein Thema. Ich meine ich kann mir auch Geographie schwer vorstellen ohne politische Bildung, da muss man schon sehr versuchen, das auszugrenzen, damit das nicht vorkommt, also ... oder auch in meinem Deutsch-Unterricht könnte ich mir schwer vorstellen, Politische Bildung auszugrenzen, weil viele Themen sind politisch, auch wenn man es nicht mitkriegt. Unbewusst. #00:10:09

I: Ja, gerade in so kommunikativen Fächern. #00:10:12

DS05: Richtig. Ja da bespricht man auch häufig Themen, die sie irgendwie betreffen und da ist was Politisches immer dabei normalerweise. Also, es gibt wenige Themen, wo nichts Politisches drinnen wäre. #00:10:28

I: Ja. Ahm. Wenn du Politische Bildung unterrichtest, was würdest du sagen, sind da Ansprüche, die du an dich selbst hast, Dinge die dir wichtig sind? #00:10:39

DS05: Eh, eben, wie gesagt, ein Begriffsinventar, dass sie das miteinander verbinden können, dass sie immer wieder Parallelen sehen zwischen verschiedenen Systemen.

Dass sie auch immer wieder ihre eigene Meinung ein bisschen reflektieren. Obwohl das nicht immer so einfach ist, ich hab eine vierte Klasse, die sind da ... noch nicht so gesetzt, aber sie haben schon ihre Meinungen. Und auch, dass wir immer wieder besprechen, dass ... und dass war auch ein Thema, das in meinen Klassen sehr interessant aufgenommen wurde ... dass auch Zeitungen nicht objektiv sind. Und da waren sie ganz schockiert. Ein Schüler hat zu mir gesagt ... wenn ... ich habe einen Artikel gegeben und sie sollten halt irgendwie zuordnen, ahm, inwiefern der geprägt ist von einer österreichischen Sichtweise. Und sollten das halt auslegen und der Schüler zeigt auf und sagt: „Aber, Frau Professor, die Presse ist doch objektiv.“ [lacht] Und das hat sie schon sehr erschüttert, weil erstens einmal ist es etwas Gedrucktes. Auch wenn man das Schulbuch kritisch hinterfragen, das ist ein Wahnsinn! Das ist, als würdest du am Fundament rütteln bei ihnen. Das ist ... oder auch eben bei der Presse, das war für ihn so "Um Gottes Willen, das ist doch objektiv." Weil da hat ihm irgendjemand einmal gesagt, es ist gut, wenn du die Presse liest, das ist ein tolles Medium und die ist objektiv und das hat er auch geglaubt. #00:12:09

I: Mhm. Also, was geschrieben steht ist irgendwie ... #00:12:09

DS05: Geschrieben, Gedrucktes ist sehr wichtig. Da habe ich ihnen einmal eine Definition aus einem Buch vorgelesen und habe gesagt „Na“ ... habe gar nicht gesagt, aus welchem. Weil die Quelle steht ja auch immer drauf und hab gesagt „Na, ist das jetzt etwas Gutes?“ Und sie so „Aja, das ist ja in einem Buch gedruckt“ und so. Dann sag ich „Ja, aber wisst ihr woher das stammt, die Quelle? Wikipedia!“ Dann haben sie mich mal angeschaut „Das steht in einem Buch?“ Sag ich „Ja, das steht in einem Buch.“ [lacht] Kommt tatsächlich vor. Also das erschüttert sie schon, über den Maßen viel, wenn in Büchern Dinge stehen, die vielleicht gar nicht so objektiv sind und dass das nicht immer die Wahrheit ist. Weil, ich glaube das ist auch etwas, was lange Zeit falsch vermittelt wurde, dass man halt, wenn man etwas schreiben will, über ein Thema, oder recherchieren will soll man sich immer auf Bücher berufen und das Internet ist böse und ... und deswegen haben sie die Vorstellung, na wenn's in einem Buch steht wird's schon gut überlegt sein. Und wenn du ihnen dann aber das irgendwie wegnimmst, diese Sicherheit, dann sind sie vollkommen fertig einmal im ersten Moment, weil „Um Gottes Willen, das ist ja gedruckt, das muss sich ja jemand anschauen, das gibt's ja nicht. Aber dass fast jede Meinung, also eigentlich jede Meinung subjektiv ist, das ist etwas, was nicht in den Köpfen ist. Vor allem halt so wie Geschichtsunterricht abläuft, wie Politische Bildung bisher abgelaufen ist. Das ist Institutionenkunde und das ist so, schwarz-weiß und da gibt's nichts dazwischen. Aber wenn man dann politische Themen aufgreift im Unterricht, dann kann man das normalerweise nicht so machen, aber ich glaube das ist das, was lange Zeit so gemacht wurde. Das ist Wissen, Wissen, Wissen. Wird nicht hinterfragt. Und da hat sich glaub ich schon viel getan in der Hinsicht. #00:14:00

I: Wäre gut. So, hoffe ich. Ist auf jeden Fall, ahm, eine wichtige Sache, dass sich da was tut. Weil, Wissen ist wichtig, wie du gesagt hast, Begriffs ... Begriffe kennen und so weiter ist natürlich wichtig, aber nur Begriffe ...? #00:14:18

DS05: Ja, aber Ereignisse auch aus anderen Perspektiven ansehen und wir haben dann eben auch über den Begriff „Terrorismus“ gesprochen und haben uns dann ... ich habe dann einmal in die Runde gefragt „Naja, was ist denn Terrorismus?“ Und keiner wusste irgendwie eine Antwort. „Naja, Bomben. Da sprengt sich jemand.“ Sag ich „Ja aber, Terrorismus ist ja etwas, wo du schon etwas bezeichnest damit und zwar etwas, was nicht so ist wie es sein sollte. Das heißt, irgendjemand, oder irgendein Land ist damit nicht einverstanden, mit der Tat ... und wir haben es dann eben mit Sarajevo verglichen, weil da haben wir uns mit Gavrilo Princip auseinandergesetzt. In der Zeitung haben sie ihn halt einen Märtyrer genannt. Die haben ja auch ein Denkmal errichtet für ihn. Und in Österreich war halt die Sichtweise, er ist ein Terrorist und der hat den ermordet. Und dann haben wir das ein bisschen aufgerollt und dann waren sie ganz schockiert, dass es da zwei Seiten gibt, weil es immer zwei Seiten gibt und auch beim Staatsvertrag von Saint Germain waren sie ganz entrüstet dann. Habe ich gesagt, das was ihr in dem Film gesehen habt, das war nur die österreichische Sicht. Und mehr war das nicht als die österreichische Sicht, die gezeigt wurde. Und dann ... mein Betreuungslehrer hat mich dann auch sehr komisch angeschaut, muss ich ehrlich sagen. [lacht]. #00:15:37

I: Also für den ist Multiperspektivität noch nicht so ein großes Thema? #00:15:38

DS05: Er denkt, es wäre ein großes Thema, aber es ist es nicht, de facto. Also, er ist halt schon sehr von der österreichischen Sichtweise geprägt. Und, wenn man sich mit Filmanalyse zum Beispiel nicht befasst hat, dann fällt einem das nicht auf. In dem Video hat man eigentlich nur die österreichischen Politiker gesehen und auch Saint Germain, den Ort, nur von außen. Weil die Österreicher haben das ja nur von außen auch gesehen, die haben ja nur unterschrieben danach, die waren ja nie drinnen bei den Verhandlungen. Und die Verhandlungen von den Siegerstaaten hat man überhaupt nicht gesehen. Das heißt, das ist komplett ausgeblendet worden, was die andere Seite da irgendwie macht und warum das für die wichtig war. Es war nur so „Österreich ist auseinandergerissen worden und dieser blutige, blutige Rumpf.“ Und dann haben auch noch Stefan Zweig halt zitiert, der von dem blutig blutigen Rumpf da erzählt und hat mein Betreuungslehrer gemeint, hat gemeint den Film würde er auch einsetzen, aber er hat nicht verstanden, was wir nachher damit gemacht haben. Und ich habe sie dann Tagebucheinträge auch verfassen lassen aus anderen Sichtweisen und das hat er dann noch weniger verstanden. Weil ich halt wollte, dass sie sich da emotional auch in verschiedene Lagen versetzen. Da gab's halt verschiedene Schreibaufträge, dass sie sich halt, zum Beispiel, als Vorarlberger, der eigentlich lieber zur Schweiz gehört hätte und der vielleicht nicht so begeistert war, davon, dass Österreich da auch ein bisschen habgierig war. Oder auch als Kriegsverletzter, wie es dem nachher gegangen ist in Österreich. Das es halt nicht nur

eine Sichtweise gibt auf diesen Vertrag, die, dass dieser Vertrag immer gewesen wäre und dass Österreich, das wäre ja eh besser gewesen, und mit Deutschland die Union. Ja ... #00:17:28

I: Sehr interessant. Ich glaube du leistest eh schon sehr, sehr Beachtliches, wenn das gar kein Thema ist und wenn du es eigentlich sehr oft zum Thema machst so Multiperspektivisches und ... #00:17:36#

DS05: Es ist mir auch wichtig muss ich ehrlich sagen, weil ich sehe sonst keinen Sinn darin. Ich sehe keinen Sinn darin, dass wir Faktenwissen anschauen, was ja gar nicht Faktenwissen ist, ich ... ich ... es ist ja kein gesichertes Wissen, wenn man das Schulbuch liest. #00:17:47

I: Wie du sagst, auch darüber lässt sich immer diskutieren. #00:17:50

DS05: Ja, kann ich Jahreszahlen sagen, Personen und Orte und dann ist es eigentlich vorbei. Dann ist alles schon wieder mit Emotion befasst und dann müsste ich eigentlich immer schon immer multiperspektivisch mir das anschauen, weil, sonst ist es wieder so ein runterbeten von ... #00:18:08

I: Ich habe gerade interessanterweise, als du vom Terrorismus das Beispiel gebracht hast, das ich extrem gut finde und mir hoffentlich merken werde, ahm, ich habe ja eine Aufnahme davon [lacht], habe ich gerade gedacht an diesen ... #00:18:18

DS05: Ich habe auch die Unterlagen. #00:18:18

I: ... Vorfall in den USA, wo dann die Diskussion da ist: Ist das Terrorismus? Das ist ein weißer Mittelschichtamerikaner, der in eine Abtreibungsklinik geht und dort um sich schießt und von niemand von den üblichen ... #00:18:32

DS05: Niemand von Terrorismus spricht. #00:18:35

I: Niemand von Terrorismus spricht, obwohl es das exakt dasselbe Ding ist, wenn es ein muslimischer Mann gemacht hätte, wär absolut sofort Terrorismus gewesen. #00:18:41

DS05: Dann wäre es Terrorismus gewesen, ja. Das ist etwas, was ganz schwierig ist eigentlich in der Hinsicht, weil es von einer Sichtweise geprägt ist und wer bestimmt denn, was Terrorismus ist und was Märtyrer-Aktionen sind, vielleicht in ... in 80 Jahren sagen einmal Historiker „Das war Terrorismus, oder das war ein Märtyrertod, und es war so gut, weil dann konnte sich die Demokratie entwickeln, oder es ging in eine bessere Richtung.“ Aber in Wirklichkeit und wahrscheinlich auch in 80 Jahren gibt's die einen Historiker, die sagen „Ja und super“ und die anderen, die wieder sagen „Na, das war Terrorismus.“ #00:19:25

I: Hoffentlich, würde ich mal sagen. #00:19:26

DS05: Bestimmt! Würde ich schon einmal meinen, außer, es geht sehr viel schief in unserer Geschichte jetzt. Hoffen wir mal nicht. #00:19:30

I: Davon werden wir ja noch einiges mitkriegen, hoffentlich. #00:19:33

DS05: Mhm. #00:19:33

I: Ähm, gut, wir haben jetzt über deine Ansprüche geredet, die ich hochinteressant finde und sehr nachvollziehbar, aber gibt's vielleicht auch Dinge, die von außen an dich herangetragen werden, Ansprüche, die vielleicht für dich nicht so wichtig wären, oder Anforderungen an Politische Bildung, die aber von anderen ... aus anderer Richtung an dich herangetragen werden? #00:19:53

DS05: Nicht so wahnsinnig viele eigentlich. Oder ich ignoriere sie ... Ich meine, mir sind meine Ansprüche wichtig. Auch das, was im aktuellen Tagesgeschehen passiert, so ein bisschen Institutionenkunde ist vorgeschrieben, da werde ich durchmüssen mit ihnen, da werde ich auch schauen, dass ich das ein bisschen belebe aus diesem Sumpf. Da gibt's eh die Demokratiewerkstatt, die das relativ gut machen nämlich. Da werde ich mit ihnen im April auch hinschauen, weil da wird das ein bisschen belebt. Diese Gesetzgebung und ähnliches, da können sie mehr damit anfangen, wenn sie das selbst durchspielen. Aber dass ich ihnen erklär, wie jetzt ein Gesetz verabschiedet wird, da ... das erklär ich ihnen und am nächsten Tag wissen sie es nicht mehr, oder nach 10 Minuten wissen sie es nicht mehr. Das interessiert einen nicht, wenn man es nicht selbst sieht. Und wir haben das in dem Demokratieprojekt eben auch nachgespielt, eigentlich, diese Gesetzgebung, und das war irrsinnig sinnvoll, weil sie mal gemerkt haben, sie haben selbst ein Gesetz verabschieden müssen und haben sich zusammengesetzt und es gab auch Interessensvertreter, die halt in die Parteien halt so ein bisschen hineingeredet haben und sie haben selbst einmal gemerkt, wie anstrengend eigentlich Demokratie sein kann und dass es vielleicht wirklich der leichtere Weg wäre in eine Diktatur. Aber sie haben auch gemerkt, es bringt auch tatsächlich war und es werden verschiedene Meinungen vertreten und jeder setzt sich auch für jemand anderen wieder ein und es hat ihnen eigentlich irrsinnigen Spaß gemacht, auch wenn sie gemeint haben „Na, anstrengend war es schon.“ Also, das Diskutieren war schon anstrengend, aber da sind sie ziemlich über sich hinausgewachsen. Das war eine dritte Klasse und die waren ein Wahnsinn dann. Und da haben sie auch eine wirkliche Freude daran gehabt und haben gemerkt, wie funktioniert das wirklich und „Ich könnte das vielleicht auch.“ Das ist auch immer so etwas, das ich auch ganz wichtig finde. Wir haben uns dann auch österreichische Politiker angeschaut, die im Parlament sitzen, weil das ist ihnen so fern, sie haben das Gefühl, das sind irgendwelche wahnsinnig ausgebildeten Megagestalten. Und dann waren sie ganz fertig, wie sie gesehen haben, da sitzen Verkäuferinnen drinnen und da sitzen Kindergärtner drinnen und alle Berufsschichten. Und dann kam immer die Frage: „Ja, aber müssten die nicht alle Politikwissenschaft studiert haben?“ Und dann kommt eben die Frage wieder: „Ist das dann noch Demokratie, wenn du nicht Leute aus allen Schichten vertreten hast?“

Und da kommen wir eigentlich auch schon wieder an die Grenzen. Will ich da wirklich die Herrschaft der Besten haben, oder will ich eine Demokratie haben und wer ist überhaupt fähig, dass er da drinnen sitzt? #00:22:31

I: Oder, wer ist "Die Besten". #00:22:40

DS05: Ja, und wer sind die Besten. Wer sind die Besten für einen Arbeiter. Das ist vielleicht auch ein Arbeiter. #00:22:47

I: Mhm, der weiß, wie die Situation ist. #00:22:49

DS05: Genau. Und der sich da auch einsetzt für die verschiedenen Gruppen. Also, das war auch sehr interessant für die Kinder. Danke ich. Und auch für mich war es sehr interessant. #00:22:57

I: Mhm. Du hast eh schon voll viele gute Politisch Bildung-Projekte gemacht. #00:23:02

DS05: Ja, das ist passiert. Das passiert mir immer, wenn ich mich mit Geschichte befasse, glaub ich, weil alles politisch ist in der Geschichte. Gibt's eigentlich keine unpolitischen Themen, finde ich. #00:23:16

I: Ja, voll. Bin ich absolut bei dir. Ahm ... #00:23:23

DS05: Ich meine, es nervt sie vielleicht manchmal ein bisschen, aber sie werden es überleben. #00:23:28

I: [lacht] Ich glaub auch. Glaubst du, dass es sie nervt? #00:23:22

DS05: Ich weiß es nicht. Nein, eigentlich eh nicht. In den Feedbacks merk ich das nicht, dass es sie nervt. Manchmal verstehen sie es schwer und dann verstehen sie es erst beim dritten Mal, weil es ja auch kompliziert ist. Es ist ja so. Das ist auch nicht einfach und die Multiperspektive, da haben wir lange daran arbeiten müssen, dass sie nicht das auswendig lernen das eine und dass sie nicht glauben, dass das 100prozentig stimmt. Das ist schwer, ihnen das zu vermitteln, muss ich schon sagen. Das ist ... wir haben auch die 20er-Jahre in den USA anhand von "Küss den Frosch" analysiert ... Disney ... das war auch total spannend, weil da waren sie auch ganz schockiert: "Wah, da ist Geschichte drinnen und so viel Politik" Und, wir haben uns halt angeschaut, wie das, wie eigentlich dieses Rassenproblem, das zu der Zeit da war, ausgeblendet wird, 100 Prozent und, das war auch ganz interessant, denke ich. #00:24:26

I: Sehr. Ich habe jetzt nicht den Eindruck, aber ... Gibt es Dinge, Faktoren, die dich davon abhalten vielleicht, dass du Politische Bildung so machst, wie du es machen möchtest? #00:24:43

DS05: Nein ... nein, weil man kann es immer einbauen, definitiv. #00:24:49

I: Was da ein bisschen anschließt und immer mal wieder in verschiedenen Studien ...
#00:24:45

DS05: Ich meine, was schwierig teilweise ist, ist mit den Religionen der Schüler dann nicht in Konflikt zu geraten. Wir haben viele muslimische Schüler und wenn du dann da Karikaturen hernimmst, die irgendwie in eine falsche Richtung gehen ... also Religion ist da schon ein Thema, was ... was es ein bisschen schwieriger macht häufig, mit Politischer Bildung. Also man hat zumindest ziemlich viele Reibepunkte dann. Und in einer katholischen Schule ist es natürlich ein Thema. Also das ist schon ein Faktor, der ist wahrscheinlich aber in einer katholischen Schule auch, wo Religion einfach, auch wenn's nicht katholisch ist, eine Rolle spielt, eine irrsinnig große einfach. Und es sind ja irrsinnig viele Religionen vertreten und da merkt man auch im Zusammenleben, dass sich die teilweise kulturell miteinander ganz schön schwertun. Also, da haben wir auch in der Pause oft Dinge, die eskalieren. Wo, bei den muslimischen Schülern halt die Familie so irrsinnig wichtig ist. Und dann tun sie sich halt irgendwie schwer zu verstehen, warum das bei den Katholiken nicht so ist und wenn dann irgendeine Meldung falsch herumkommt, von irgendeinem anderen Schüler, dann wird es halt ganz schwierig, dass sie sich untereinander noch verstehen. Das ist vielleicht schon ein Faktor, der eine Rolle spielt, der das manchmal ein bisschen schwierig macht. #00:26:23-

I: Mhm ... [Telefon läutet] ... wenn du abheben musst, musst du abheben. #00:26:33

DS05: Nein, nein, das geht schon. #00:26:33

I: Das ist jetzt eigentlich schon sehr stark die nächste Frage, weil das immer wieder in verschiedenen Studien eine Thematik ist, dass Lehrer und Lehrerinnen vor Politische Bildung ein bisschen zurückschrecken, was du offensichtlich eh nicht tust, weil sie Angst haben, dass sie sich da exponieren, dass sie sich für Konflikt ... also für Konflikt mit Eltern, mit Kollegen und Kolleginnen, vielleicht mit dem Vorgesetzten aufmachen. #00:26:54

DS05: Das hat man auch, also das ist auch so. Also, in der Deutschklasse, wo es zum Thema Homophobie kam, hat ein Schüler zu mir gesagt, das kann man in der Schule nicht besprechen. Also, das gibt's definitiv. Ich meine, über die Eltern ist es noch nicht gespielt worden, aber das kann dir definitiv passieren, natürlich. Aber damit muss man rechnen, das kann man auch nicht irgendwie abwürgen, das ist so. Und da muss man vielleicht auch manchmal den Konflikt suchen und die Eltern sind ja auch nicht so, dass du mit denen dann nicht reden könntest. Also es ist mir dann eigentlich egal, muss ich ganz ehrlich sagen. Es ist mir dann schlicht und ergreifend egal, wenn es für mich wichtig ist, dann ... und wenn ich denke, es ist für die Schüler wichtig, dann ist mir das egal, ob das kollidiert, mit der Direktorin oder mit den Eltern. Das sind ja auch Menschen mit denen man reden kann normalerweise, mein Gott. #00:27:52

I: Danke ich mir eigentlich auch. #00:27:54

DS05: Also, nicht so tragisch. Ich meine, extreme glaubensbezogene Geschichten würde ich jetzt in der katholischen Privatschule, auch weil ich da fachlich jetzt nicht so gesettled bin, vielleicht nicht unbedingt anzetteln. Dass Religion da eine Rolle spielt, auch in dem Rahmen, würde ich aber dennoch nicht ausblenden. #00:28:18

I: Also ... #00:28:22

DS05: Aber man muss vorsichtiger sein. Also, in einer katholischen Schule muss man damit schon auch vorsichtig sein. Ist ein limitierender Faktor sicher. #00:28:29

I: Aber du kannst offensichtlich damit, ... das händeln. #00:28:33

DS05: Ich kann damit leben. #00:28:38

I: Wir haben eh die ganze Zeit schon sehr stark über Unterrichtspraxis geredet, was sehr interessant ist ... ahm ... legst du deinen Unterricht in Politischer Bildung irgendwo an bestimmten fachdidaktischen Modellen an, oder eher nicht? #00:28:59

DS05: Jein. Also diese Multiperspektivität oder auch Kontroversität, die schon, die spielen ... aber ich glaube, bei mir spielt das alles sehr im Hintergrund, im Hinterkopf schon mit. Also ich glaub, ich ... ich leg mir jetzt keine Modelle da ... also ich habe das glaub ich ein bisschen intus und verwend das halt einfach so. Weil ich schau mir jetzt theoretisch nicht sehr viel dazu an, muss ich jetzt ehrlich sagen. Das ist einfach ein Gefühl, das man selber entwickelt mit der Zeit, denk ich. Also das ist jetzt nicht, dass ich mir das Politische Bildung-Modell anschau „Was könnte ich denn heute ...?“ Sondern es ergibt sich einfach aus dem Stoff auch eigentlich selber, wenn man sich damit befasst. Vorausgesetzt man befasst sich damit, sonst wird's natürlich nichts. #00:29:42

I: Das ist immer vorausgesetzt. #00:29:44

DS05: Aber, Multiperspektivität und Kontroversität sind auf jeden Fall zwei Prinzipien, die mir wichtig sind und auch Kompetenzorientierung und dass es handlungsorientiert ist und dass sie ... reflektieren halt. Also es sind schon ein paar Sachen dabei, aber ich arbeite jetzt nicht mit diesem Modell, muss ich ehrlich sagen. #00:30:04

I: Mhm ... das Überwältigungsverbot hast du eigentlich schon angesprochen, bei ... #00:30:10

DS05: Ja! Das hatten wir auch schon im Unterricht einmal. #00:30:09

I: Denke ich mir eigentlich, dass das so ist. Also ich kann mir auch nicht vorstellen, dass man sich wirklich Modelle hinlegt und dann genau diesen Modellen folgt. #00:30:07

DS05: Nein, aber man muss sie schon einmal gesehen haben. Ich meine, ich kann mich jetzt nicht wahnsinnig erinnern, wann ich das gesehen habe, jetzt genau in welcher Lehr-

veranstaltung, aber man hat es einmal gesehen und ... man beschäftigt sich ja auch privat ein bisschen damit, denk ich einmal, wenn man sich selber Meinungen bildet. Und wenn man das alles nicht ausblendet und nicht nur, das was rauskommt, wenn man sich selber damit befasst, hernimmt, sondern den Weg dorthin auch mit den Schülern selber beschreitet, weil das ist eigentlich das wichtige. Weil wenn ich mich jetzt mit einem Thema befasse und ich stelle genau das vor, was bei mir rauskommt, dann ist das eigentlich wieder gegen das, was ich wollte. Weil dann ist das meine Meinung wieder, es ist wieder subjektiv, statt, dass sie sich damit befassen und wir dann gemeinsam, oder auch zu unterschiedlichen Meinungen kommen. #00:31:10

I: Absolut. Und ich glaube, also das war zumindest in meiner Erfahrung in der Schule immer ein riesiges Problem, dass irgendwie vorgegebene Meinungen da waren und ... eigentlich ... und Schülerinnen und Schüler wissen ja, was erwartet wird und geben genau die Antworten, die den Lehrerinnen und Lehrern ... äh ... passen quasi. Also die merken das ja. #00:31:25

DS05: Ja, mhm ... aber das ist auch bei Testformaten dann wirklich schwierig. Ich habe jetzt beschlossen, keine Tests mehr zu machen, weil ich es irrsinnig schwierig finde, da Fragen zu stellen, die halt nicht auf vorgefertigtes Wissen abzielen und die Schüler tun sich auch tatsächlich schwer damit, wenn es nicht vorgefertigt ist. Sie müssen es dann bei der Matura ... deswegen mache ich auch viel Bildanalyse, viel Textanalyse, aber das Testformat ist ... also, Testungen in dem Bereich sind eigentlich irrsinnig schwierig, finde ich, weil, da gibt's dann eben auch nicht die Meinung und das eine richtige. Und das dann zu bewerten kann man sich eigentlich nicht anmaßen, oder? Ich meine, finde ich schwierig. #00:32:14

I: Auf jeden Fall schwierig, ja. #00:32:20

DS05: Ich meine, man kann schauen: Wie reflektiert ist da? Was bringt er alles hinein? Was hat er sich überlegt dazu? Aber du kannst jetzt nicht sagen, es ist falsch. Richtig und falsch, die Kategorien gibt's nicht. #00:32:30

I: Nur gut oder schlecht argumentiert quasi. #00:32:38

DS05: Ja, richtig. Und da ist es dann halt auch schwierig wieder, mit den eigenen Überzeugungen da nicht irgendwie ... #00:32:40

I: Wo man sicher sehr aufpassen muss, dass man da nicht ... #00:32:37

DS05: Eine Brille aufzuhaben, die vielleicht nicht so ... #00:32:40

I: Mhm. Absolut ja. Man geht ja doch da trotzdem immer irgendwie ... #00:32:50

DS05: Mit Vorstellungen da rein, natürlich. Das macht es schwierig. #00:32:57

I: Mhm, sehr. Du hast schon gesagt, du machst eigentlich ... dir passiert Politische Bildung eigentlich, also du machst das eigentlich immer ... trotzdem: Gibt's irgendwie Themen, oder Stunden, die du zu speziellen Themen politisch bildend gemacht hast? Ein thematischer Fokus? #00:33:10

DS05: Ja, Demokratie haben wir gemacht. Demokratie und Diktatur, halt immer wieder an verschiedenen Beispielen. Dass sind ... sind halt auch Themen die immer wieder kommen. Demokratie ist was, was sich durchzieht, genauso wie diktatorische Systeme. Und dass man die unterscheiden kann. Das ist eigentlich eher was sich durchzieht. Aber sonst, dass ich mir überlege, ich will jetzt das und das politische Thema abhaken, das passiert mir eher nicht. Das ergibt sich wirklich aus dem, was ich geschichtlich machen will, normalerweise, oder aus dem, was im Tagesgeschehen passiert. Wo man dann halt Vergleiche ziehen kann. #00:33:50

I: Und machst du methodisch spezielle Dinge? #00:33:50

DS05: Ja. Also viel aus dem Deutsch-Unterricht halt, dass sie selber Briefe schreiben, ihre Meinung irgendwie in Texten verfassen. Auch filmanalytisch und Bildanalyse machen wir viel und halt auch Texte analysieren, Werbetexte analysieren, Plakate analysieren. Sowas machen wir normalerweise. Und halt auch so handlungsorientierte Sachen, wo sie zum Beispiel, was ganz lustig war, haben wir zum Thema Kommunismus gemacht ... hatte eine Gruppe, hat einen Zettel mit den Informationen zum Kommunismus und eine Gruppe hatte die Fragen dazu. Und dazwischen - das war wie stille Post - waren drei Stationen, wo es durchmusste. Und sie durften halt immer nur dem nächsten das sagen, was sie wollten. Und es war auch ganz interessant, wie sie vorgehen. Weil die eine Gruppe hat gleich einmal diktiert, von denen, die die Fragen hatten, und hat die Fragen durchgegeben und die anderen Gruppen haben es versucht mit den Textteilen. Und das ist dann auch ganz interessant, wie das für sie funktioniert. Und dann haben sie auch gemerkt, wenn das drei, vier Personen sagen, dann kommt oft ganz was anderes raus, als eigentlich auf dem Zettel steht. Und das ist eigentlich auch etwas Wichtiges, weil damit habe ich dann das Problem geklärt, dass eine Schülerin eben, über drei Schülerinnen gehört hat, dass die eine irgendwas Schlechtes über ihren Vater gesagt hat, der halt fremdgegangen sein soll und das hätte sie halt über drei Leute gehört. Und dann habe ich gesagt „Das ist genau dasselbe, das ist das, was im Zusammenleben einfach schwierig ... und da darf man gar nicht so kritisch sein, weil du hast jetzt gesehen, das ist über drei Stationen gegangen, was ist denn rausgekommen im Endeffekt dabei.“ Also auch so handlungsorientiertere Sachen, damit sie merken, wie funktioniert Zusammenleben? Wie kommt man zu Meinungen? Und, wenn ich da nicht an der Quelle sitze, der Information, was kommt denn da manchmal raus? #00:35:50

I: Sehr interessant. Also du lernst auch quasi in der eigenen Politischen Bildung dann gleich noch was für das schulische Zusammenleben. #00:35:57

DS05: Ja, definitiv. #00:36:02

I: Ich hätte jetzt noch eine Frage, bevor wir zur Ausbildung kommen, allerdings hast du schon so viele gute Beispiele gegeben, dass ich nicht weiß, ob dir noch eines einfällt. Ich hätte dich jetzt gefragt eigentlich, ob du mir von einer Unterrichtseinheit erzählen kannst, in der du Politische Bildung gemacht hast, aber nachdem du schon sehr viele Beispiele gegeben hast ... #00:36:15

DS05: Ja, ich mach's eigentlich sehr häufig, dass ich Politische Bildung einbaue. Es ist jetzt nichts, wie gesagt, was ich gesondert mache mit ihnen. #00:36:28

I: Ist eh ideal. #00:36:32

DS05: Es fließt halt ein. #00:36:25

I: Mhm. Und ... ja, kommen wir zur Ausbildung, die bei dir ja noch nicht so allzu lange zurück liegt ... #00:36:42

DS05: Ist noch nicht lange her, nein. #00:36:42

I: ... und es ist ja Politische Bildung integriert in unser Studium „Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung“. So allgemein zuerst mal die Frage, wie gut du die Ausbildung in der Politischen Bildung empfunden hast, oder bezeichnen würdest. #00:36:54

DS05: Nicht so wahnsinnig gut eigentlich. Weil, wenn ich mir auch denke, sie haben ja dann später ... ich habe ja noch angefangen mit dem alten Diplomstudium [Anm. d. Verf.: Diplomstudium Geschichte] und als sie das auf Bachelorstudium umgestellt haben, ist auch das Lehramtsstudium so ein bisschen verschult worden. Und dann gab's diese Methodenvorlesungen und die sind eigentlich, politisch gesehen jetzt, auch von Kontroversitätsprinzipien oder Multiperspektivität, eigentlich eine Katastrophe gewesen. Weil da wurde all das, was eigentlich kontrovers behandelt werden sollte, oder auch Multiperspektive gebraucht hätte einfach ignoriert. Da hat man seinen Text auswendig gelernt und das hat man hingeschrieben. Und ... dann Politische Bildung so irgendwie pseudo-mäßig drauf zu hauen und das auch noch in Kursen, die oftmals nicht sonderlich hilfreich waren, wo dann manchmal wirklich nur irgendwelche Modelle vorstellt werden, wo du nichts damit verbindest, weil es einfach in der Geschichtsdidaktik und in der Vermittlung von den Professoren nicht verankert ist, diese Politische Bildung, die aber eigentlich in der Geschichte unumgänglich ist. Finde ich einfach schwierig. Weil das hilft dir für die Politische Bildung im Unterricht eigentlich überhaupt nichts. Das ist, finde ich auch, nicht richtig, dass das so getrennt wird eigentlich. Eigentlich gehört es viel mehr rein in diese Vermittlung auch. Und das fehlt, meines Erachtens, gänzlich. #00:38:00

I: Mhm ... mhm. Also, es wird quasi die ... die vorgeschlagenen Vorgangsweisen und Methoden werden eigentlich selber nicht angewendet. #00:38:50

DS05: Werden ignoriert eigentlich im ganzen Studium. Und dass man dann halt zwei Lehrveranstaltungen hat, die einen das lehren sollen, was man eigentlich nicht vorgelebt kriegt in der wissenschaftlichen Praxis ist wirklich ein Problem. Weil da fehlt eigentlich dann schon in den Lehrveranstaltungen diese ganze Reflexionsebene extrem. Und dann halt Institutionenkunde vorgelegt zu bekommen, ist jetzt auch nicht das, was irgendwie dich dazu befähigt, dass du Politische Bildung betreibst. Und oftmals, glaub ich, gehen auch viele Lehramtsstudenten mit dem Gefühl ... ich bin auch mit dem Gefühl rausgegangen, dass ich irrsinnig schlecht politisch gebildet bin und dass ich eigentlich für die Schule keine Ahnung habe, wie ich das vermitteln soll. Und wenn man sich selber nicht damit auseinander- ... befasst damit, was Politik ist und was das für einen Stellenwert hat, auch für die Geschichte, dann bekommt man das eigentlich das ganze Studium über nicht mit. Also es ist nicht sonderlich wichtig anscheinend. Ist halt so drauf geklatscht: „Wir brauchen jetzt auch noch ein Fach, wo Politische Bildung drinnen ist.“ Klatsch, zwei Lehrveranstaltungen, Rest egal. #00:40:00

I: Mhm. Stimmt schon irgendwo. Ich glaube, die Nachfrage, ob du glaubst, dass du sehr viel aus dem Studium für deine schulische Politische Bildung mitgenommen hast, kann ich mir schenken. #00:40:18

DS05: Ich meine, ein, zwei Lehrveranstaltungen hab's, die waren gut. Halt deswegen, weil diese Prinzipien halt eingehalten wurden. Und dann ist es auch gut. Und dann versteht man erst, wofür die da sind, diese Prinzipien. Und dass man hinterfragt. Aber größtenteils waren es halt sehr ausgehöhlte Phrasen, die da halt runtergedroschen wurden, ohne dass man das Gefühl hatte, dass der das selber so lebt. Oder es sind halt irgendwelche verstaubten Professoren, die so in ihrer Materie drinnen sind, dass man als Laie gar nicht mehr versteht, was der einem erklären will da eigentlich und der auch auf so einer speziellen Ebene dann schon ist und den Anfang nie gemacht hat damit. Und der ist dann schon irgendwo auf Level 100 und man selber ist bei Level 20 und irgendwie kann man ihn gar nicht mehr verstehen, auch wenn man versucht ihn zu verstehen. Ich meine, es ist schön, wenn er sich so damit befasst hat, für ihn persönlich, aber es verfehlt den Zweck, wenn er das nicht vermitteln kann. Und deshalb Fachdidaktik auch wieder etwas, was bei der Profess... was bei Professoren oftmals ein bisschen abgeht. Dass das eben kein Trichter ist, das wird uns ja in der Schule auch immer erklärt, Kompetenzorientierung, aber im Studium ist das noch nicht passiert, Kompetenzorientierung. Wo ist diese komische Kompetenzorientierung im Studium? Ich habe keine Kompetenzen erworben, ich habe ECTS mit irgendwelchem auswendig lernen gescheffelt. Aber Kompetenzorientierung, Kontroversität, Multiperspektivität, selber über ein Thema nachdenken, das habe ich erst bei der Diplomarbeit gemacht. Und da bin ich froh, dass das dann in die Richtung ging, weil ohne meine Diplomarbeit und ohne dieses Handlungsorientierte und selber Wissen generieren und selber reflektieren, wäre es mir, glaube ich, nicht so leichtgefallen, dass ich dann im Unterricht auch so viel einbaue. Weil da habe ich erst verstanden, wofür wissenschaftliches Arbeiten da ist. Das habe ich das ganze

Studium lang nicht verstanden. Und auch Politische Bildung und wie wichtig das ist ... wäre nicht gegangen ohne meine Diplomarbeit, im Nachhinein gesehen. #00:42:26

I: Was schon ein recht reichlich später Zeitpunkt ist. #00:42:37

DS05: Ja, fürchterlich späterer Zeitpunkt, aber leider Realität glaub ich auch für viele. Das ist der Grund, warum Politische Bildung, glaub ich, von vielen auch so ein bisschen stiefmütterlich behandelt wird, dann nachher. Weil wenn du dann auch noch eine Diplomarbeit hast, die du runterschreibst, und das ist halt irgendein Thema, das du dir auch drei Büchern zusammensuchst, oder vier ... dann selber ein bisschen was machen oder forschen ist nicht, dann stell ich mir auch den Unterricht ähnlich vor. Dann nimmt man halt das Schulbuch und dann ist das halt die Wahrheit die drinnen steht und ... Kompetenzorientierung wird's dann auch nicht geben, oder kontroverse Geschichten, oder das Tagesgeschehen verstehen und einbauen. Unmöglich. #00:43:25

I: Das braucht man ... muss man ja selber auch vorher beherrschen. #00:43:30

DS05: Ganz richtig, das muss einen auch irgendwie interessieren dann. Aber sonst sollte man glaub ich auch eher davon absehen, Geschichte zu lehren, wenn man sich mit dem Tagesgeschehen nicht auseinandersetzen will. Ich meine, ich schaue auch nicht 24 Stunden Nachrichten, aber jeden Tag in die Nachrichten reinzuschauen und zu schauen, was sich tut, ist glaub ich einfach eine Pflicht, die man hat. Das ist eine Pflicht. #00:43:57

I: Absolut. Ein bisschen ein positiver Ansatz. Jetzt haben wir viel darüber geredet, was fehlt im Studium. Du als aktive Lehrerin, die das Studium noch sehr gut kennt, was wären vielleicht Sachen, die du verändern würdest? #00:44:09

DS05: Ja wie gesagt, ich würde es einfach mehr in das Studium selbst einbauen. Das heißt, in die Lehrveranstaltungen, die es ohnehin schon gibt. Weniger Vorlesungs... ich weiß, es ist billiger, natürlich ist es billiger und es gibt viele Geschichte-Studenten. Ja, ich versteh das schon irgendwie, das man das billiger machen will. Aber da wäre es eigentlich besser, dass man mehr Selbststudium hat, dafür gescheite Kurse, das müssen dann auch gar nicht so viele sein. Dann ist das dann halt mehr Aufwand, wo man auch selbst etwas beitragen muss dazu. Und mehr Diskussionsrunden und eben weniger dieses: Jemand steht vorne und jemand erzählt etwas über das Mittelalter und ich schreibe mit, weil es gibt sowieso keine Skripten - Warum sollte es auch Skripten geben? - und dann schreib ich zu vier Fragen aus einem Test schreib ich wieder die Antworten hin, die der da vorne gesagt hat. Und Diskussion gibt's vielleicht fünf Minuten am Ende der Vorlesung. Unsinnvoll. Und, das hilft ... mir hat das persönlich nicht geholfen, ein Überblickswissen über Geschichte zu bekommen. Definitiv nicht, weil ich habe dieses Überblickswissen dennoch nicht. Wenn ich mit den Schülern ein Thema bespreche, dann muss ich das vorher für mich selbst einmal klären. Das habe ich nicht aus dem Studium. Das kann man vergessen, was ich aus dem Studium habe. Weil diese Vorlesungen eben nicht dazu führen, dass man sich wirklich damit befasst, außer es interessiert einen irrsinnig. Aber

man kann das definitiv auch abhaken, ohne, dass man sich jemals damit befasst hat. Und da fände ich es halt wichtig, dass diese Prinzipien, die man ja immer so predigt, auch von den Professoren erfüllt werden und dass einfach hochwertigere, dafür weniger Lehrveranstaltungen sind, wo man dann halt mehr leisten muss auch selber, weil ich glaub, das kann man Studenten durchaus zumuten, dass sie noch selber denken und das wäre auch schön gewesen, wenn ich das vor meiner Diplomarbeit schon einmal machen hätte müssen, weil bei der Diplomarbeit ist irgendwann ein bisschen blöd und spät und da hat man eigentlich viel Zeit damit verbracht, irgendwelches Wissen wiederzukäuen, ohne je darüber nachzudenken, warum man das jetzt eigentlich lernt. Oder man lernt das und denkt sich eh die ganze Zeit: „Das sehe ich eigentlich nicht so, aber ich muss das jetzt lernen, weil das steht da so. Und dann muss ich das so hinschreiben.“ Also besser weniger Lehrveranstaltungen, dafür bessere und mehr Eigeninitiative. Im Lehrerberuf musst du auch alles selber erarbeiten. Und auch wenn du jetzt, ... wenn ich nicht aufs Lehramt schau und mir dann halt Geschichtestudenten anschau, wenn die in den wissenschaftlichen Bereich gehen wollen, oder in einer Bibliothek arbeiten, wo sie auch, zum Beispiel jetzt bei der Vorwissenschaftlichen Arbeit, Schülern helfen sollen, zu recherchieren, dann müssen die das auch können und die müssen wissen, wie man sich eine eigene Meinung bildet, wie man eine These aufstellt. Und ich glaub da wird das Zielt oftmals verfehlt, auch dieses Wissenschaftliche nämlich. Dieser wissenschaftliche Anspruch wird eigentlich verfehlt im Studium. Nicht nur im Lehramt. Es bringt nicht nur den Lehrern relativ wenig, sondern auch denen, die in die Wissenschaft gehen wollen. #00:47:30

I: Generelles Problem. Gut, dann bedanke ich mich einmal. Die Fragen sind soweit erledigt, jetzt gibt's natürlich noch die Möglichkeit, ... ich möchte dich noch fragen, ob du zu dem Thema noch etwas anzufügen hast, noch etwas dazu sagen möchtest. Ansonsten - wie gesagt - danke! #00:47:53

DS05: Ich will die Diplomarbeit dann lesen auf jeden Fall. [lacht] Die ist sicher interessant. #00:47:48

I: [lacht] Nein! #00:47:51

DS05: Was nein, du kannst meine auch lesen! [lacht] #00:48:04

I: Sehr gern! #00:48:04

DS05: Nein, das ist sicher interessant dann, wenn so verschiedene Meinungen auch sind, von so verschiedenen Leuten, die halt eben wie ich auch die Ausbildung gehabt haben und inwiefern ... vielleicht haben ja auch Leute profitiert davon. #00:48:09

I: Vielleicht, ich bin gespannt. #00:48:18

DS05: Ich weiß es nicht, vielleicht konnte ich nur selber nichts mitnehmen, oder wenig. #00:48:23

I: Ich bin gespannt und du wirst es in der Arbeit lesen könnten. #00:48:23

DS05: Wunderbar. [lacht] Na bitte. #00:48:27

9.7. TRANSKRIPT ZUM LEITFADENGESTÜTZTEN EXPERTEN/INNENINTERVIEW MIT TEILNEHMER/IN HS12

Kennung:	HS12
Vertragsstatus:	regulärer Vertrag
Unterrichtserfahrung:	im 2. Jahr
Semester des Studienendes:	Sommersemester 2014
Derzeitiger Schultyp:	AHS

I: Ich steige einfach mit der ersten Frage ein. Und zwar ist das ganz allgemein: Was verstehst du allgemein unter Politischer Bildung? #00:00:38

HS12: Ahm, dass ich den Kindern vermittele, wie Herrschaftsformen funktionieren können, wie Demokratie beispielsweise funktioniert, was man unter so Termini wie Diktatur versteht, was man unter so Grundzügen von Parteipolitik versteht, aber auch was man unter Politik im allgemeinen Sinne versteht. Zum Beispiel, sei das jetzt Sozialpolitik ... dass man in Österreich nichts zahlen muss, wenn man ins Krankenhaus kommt. Also von bis. Auf keinen Fall nur Parteipolitik, aber auch, zum Beispiel bei den Wahlen oder so ... dass man da mal Projekte macht, wo halt die einzelnen Parteiprogramme für diese Wahl vorgestellt werden und die Schüler sich da auch informieren können. Weil man in der Oberstufe ja schon wahlberechtigte vor sich hat, zum Beispiel. #00:01:30

I: Genau, ab sechzehn sind sie ja in Österreich wahlberechtigt. Ja, ahm ... Was soll Politische Bildung deiner Meinung nach erreichen? #00:01:42

HS12: Den Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. #00:01:49

I: Ein Kant-Zitat, nicht schlecht. #00:01:50

HS12: Nein ... ahm ... es zu erreichen, dass die Kinder sich damit auseinandersetzen, in welchem Land sie leben, wie das regiert wird, was alles unter den Begriff Politik fällt und dass sie quasi einen bisschen tieferen Einblick kriegen in das Ganze, als wenn sie sich nicht damit befasst hätten. Das heißt, wenn sie Nachrichten schauen, dann sollen sie das Ganze, was sie da geboten kriegen, reflektiert aufnehmen können und auch darüber berichten können. Und ich mach mit meinen Kindern oft, also jede Woche, so ein Kurzreferat, das heißt "Anchorman", das dauert nur fünf bis sieben Minuten und da müssen zwei Kinder vorstellen, was in dieser Woche politisch und gesellschaftlich passiert ist

und da müssen sie sich aus verschiedenen Zeitungen was raussuchen und das dann vortragen. Und das bringt ganz viel, weil sich viele Kinder sonst überhaupt nicht mit Nachrichten oder Medien beschäftigen würden. Und so lernen sie erstens einmal ein paar Zeitungen kennen und andererseits schauen sie sich vielleicht mal eine ZIB an, was sie sonst nie tun würden. Also das sehe ich dann unter Politischer Bildung, als Teil davon. #00:03:00

I: Ein sehr interessantes Format, das werde ich mir wahrscheinlich anschauen. #00:03:05

HS12: Das bringt viel, ja! Und ich mache danach immer eine kurze Diskussionsrunde, weil grade am Anfang, die Kinder echt überhaupt keine Ahnung haben, was sie da jetzt sehen. Also da sind dann Fragen wie "Was ist der Unterschied zwischen IS und ISS?" Das ist nicht klar gewesen, das haben wir dann klären müssen. Mittlerweile gibt es Gott sei Dank solche Fragen nicht mehr, irgendwann hast einmal diesen gewissen Grundfundus, aber das ist am Anfang tatsächlich so, ja. #00:03:29

I: Also musst sehr stark eigentlich auch noch Grundvokabular oder am völligen Grundverständnis arbeiten? #00:03:34

HS12: Ja, ja, gerade im ersten halben Jahr ist das ... ich fange das in den vierten Klassen an, ich glaube darunter hat es für mich bisher noch keinen Sinn gehabt, das ist noch zu früh in meinen Augen, aber ab der vierten Klasse und mit jeder Oberstufenklasse fange ich damit an. #00:03:54

I: Ahm ... das hast jetzt schon in bisschen angesprochen, aber trotzdem, es gibt ja nicht nur die Schule, was politische Sozialisation angeht, sondern es gibt ja andere Faktoren. Wie würdest du zum Beispiel im Vergleich zum Elternhaus oder zu anderen, ... zu Peer-Groups, den Einfluss der Schule auf politikbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten einschätzen? #00:04:12

HS12: Sehr groß, sehr, sehr groß! Weil ich glaube, dass in der Peer-Group gerade in den Jahren zum Beispiel gymnasial vierte Klasse, fünfte Klasse, wahrscheinlich sogar hinein in die sechste, glaub ich die Politik an sich nicht vorkommt in den Gesprächen der Kinder. Das ist nicht interessant. Das ist vielleicht nur am Rande interessant, wenn jetzt der Lugner antritt zum Bundespräsidenten, aber ansonsten kommt es nicht vor. Also die Kinder kennen die Gesichter der Politiker eigentlich nicht beim Namen meistens. Maximal noch den Bürgermeister, weil der doch schon sehr bekannt ist und Strache wird erkannt von fast allen, aber ansonsten gibt es, was jetzt Parteipolitik angeht, kaum Wiedererkennungswert. Und dass Politik noch viel mehr ist, als Parteipolitik, ist gar nicht in der Wahrnehmung. Das ist alles ganz selbstverständlich, dass alles so ist wie es ist und das wird gar nicht hinterfragt oder so. Das ist meine Wahrnehmung bis jetzt. #00:05:13

I: Also von einem - sag ich mal - weiten Politikbegriff, Politik greift ja in alle Lebensbereiche ein, #00:05:22

HS12: Sind die Kinder weit entfernt! Das ist nicht relevant. Dass da Vergleiche zwischen den Ländern angestellt werden, oder so, wenn dann nur per Zufall. Wir haben sehr viele Kinder aus anderen Ländern und die erzählen halt dann manchmal im Laufe so einer Geschichtestunde vielleicht "Naja, in den USA ist das anders, da muss man halt zahlen, wenn man zum Arzt geht" oder so. Aber das ist per Zufall, ansonsten wird unter den Kindern über das glaub ich nicht recht viel ... #00:05:51

I: Mhm, interessant. Ahm ... wir haben ja schon ein bisschen über Ansprüche an Politische Bildung geredet, wird sich wahrscheinlich überschneiden, aber: Was wären quasi deine eigenen Kernansprüche, was du vermitteln möchtest in Politischer Bildung? #00:06:02

HS12: Ahm ... ich möchte vermitteln einen Demokratiebegriff, der mit einer mathematischen Definition wenig zu tun hat, sondern der halt anschließt an Erfahrungen, die man gemacht hat und ich möchte vermitteln, dass man als ... als Bürger einer Demokratie das Recht hat und die Pflicht, wählen zu gehen und ... Pflicht im Sinne von moralischer Pflicht ... und dass man durchaus auch für seine Interessen auf die Straße gehen kann, also, dass die Kinder versuchen, ihre Interessen politisch auch zu artikulieren. Ich will niemanden anheizen dazu, dass man bei jeder Demo mitrennen muss, aber es soll zumindest im Kopf da sein, dass es möglich ist und wenn mich ein Thema sehr interessiert, sollte man das auch machen. Das ist glaub ich mein Anspruch und mein Anspruch ist, dass man einen neuen Blickwinkel auf das Thema kriegt, das ist mein Anspruch. #00:07:11

I: Und neben deinen eigenen Ansprüchen und Anforderungen, gibt es eventuell auch welche, die für dich jetzt weniger bedeutend wären, aber die vielleicht aus anderen Richtungen, wie Kollegium, Elternhäuser uns so weiter und so fort, kommen, oder ist da eher nichts da? #00:07:38

HS12: Fällt mir jetzt im Moment glaub ich nichts dazu ein. Es kommt von den Eltern manchmal schon ein Anspruch, dem ich aber gern entgegenwirke. Es gibt halt Eltern, die hätten gern eine etwas nationalistischere Sicht auf die Dinge, glaub ich und es gibt konservative Eltern, die hätten gern, dass man manche Dinge ausklammert, sei es jetzt Homosexualität, sei es gendergerechte Sprache, oder so weiter ... ich versuche, und das ist mein größter Anspruch, dass ich die Kinder auf keinen Fall in irgendeine Seite hineinmanipuliere, sei es bewusst oder unbewusst, sondern dass ich zu jedem Thema möglichst immer pro und kontra aufzeige und dass man möglichst Diskussionen, die im Unterricht hin und wieder stattfinden, möglichst unbehelligt lasst. Also das Ziel wäre, dass die Kinder mich politisch möglichst nicht verorten können, was natürlich ein sehr, sehr hohes Ziel ist, das ist meistens nicht zu erreichen, weil man doch dann jeden Tag vor denen steht, dann wissen sie dann schon mal, wo man steht. Aber das ist das Ziel, dass man quasi immer zu allem etwas Positives und etwas Negatives sagt. Heute zum Beispiel habe ich in der 6b eine Diskussion zum Thema Migration, Asyl, Fluchtbewegungen gemacht und da habe ich die Gruppen halt so eingeteilt, dass ich der einen Gruppe sehr

viele pro-Argumente gegeben habe im Sinne von "Es ist wichtig und gut, dass jetzt Migranten da her kommen in dieses Land und nach Europa." Und der anderen Gruppe möglichst viele Kontra-Argumente gegeben habe, im Sinne von "Man soll das auf jeden Fall verhindern und das ist nicht gut." Und so haben die Kinder dann diskutiert in den Gruppen und das Ziel ist, dass ich die eigene Meinung erstens mal auf die Probe stelle, gegenüber dem anderen und überhaupt einmal eine eigene Meinung heraus zu schärfen, weil die ist oft vorher gar nicht so recht da. Wenn man noch nie Argumente gehört hat oder sich noch nie damit beschäftigt hat, dann ist es oft schwierig für die Kinder, die übernehmen dann einfach die Meinung vom Nachbarn oder vom Elternhaus, das ist eher noch das häufigere. Und da probiere ich halt, dass man da die Kinder möglichst anstößt, dass sie sich selber eine Meinung bilden ... müssen. Was sie nicht immer gern tun, aber sie machen es dann trotzdem. #00:10:07

I: Ist das tatsächlich auch quasi eine Fähigkeit, die du sehr stark aufbauen musst, dass sie überhaupt gewillt sind, mit Politik umzugehen und Meinungen auszudrücken? #00:10:24

HS12: Nein, das war anders gemeint, das war deshalb anders gemeint, im Sinne von, sie tun allgemein geistige Leistungen nicht gerne. Also diese Anfangsschwelle zu überwinden, dass man überhaupt sich mit etwas beschäftigt, das war damit gemeint. Politik im Allgemeinen, so habe ich zumindest das Empfinden, interessiert die Kinder dann schon mal, wenn sie diese eine Schwelle überwunden haben, dass sie sich quasi aufraffen "Jetzt müssen wir in der Stunde was tun und nicht nur zuhören, sondern selbstständig was machen." Wenn das überwunden ist, ist das Thema meistens schon sehr interessant. Es kommt natürlich immer drauf an, wie man es aufbereitet, manche Stunden laufen besser und interessanter und manche Stunden treffen den Geschmack der Klasse nicht, aber ja ... ich glaube je länger man eine Klasse hat, desto mehr kann man einschätzen, was funktioniert und was nicht. In der 4. habe ich zum Beispiel unlängst einmal das Thema Gendersensible Sprache behandelt und das war in der Klasse offensichtlich sehr, sehr präsent. Da hat es sehr viele gegeben, die extrem dagegen waren und einige, die gesagt haben, die haben sich offenbar schon mit irgendwelchen feministischen Theorien auseinandergesetzt gehabt, die dann gesagt haben "Das ist unbedingt wichtig!" Und da war dann wirklich eine sehr hitzige und scharfe Diskussion und das war auch mein Ziel. Also ... man muss dann immer wieder aufpassen, gerade in den unteren Klassen, in der vierten, wo man sowas macht, dass das nicht zu persönlich wird, weil die Kinder das noch nicht einschätzen können. "Der greift mich jetzt nicht persönlich an, sondern der ist einfach gegen meine Meinung." Und das muss man immer mal wieder ein bisschen nahelegen, dass das jetzt kein persönlicher Angriff war, sondern dass der dein Argument versucht auszuhebeln. Das ist oft ein bisschen die Herausforderung aber ich finde, Politische Bildung ist sehr interessant für die Kinder und man muss es gar nicht auf ein dodelhaftes Kinderniveau runter brechen, das ist glaub ich nicht nötig. Ich glaube, man kann ihnen sehr viel geben an Informationen, es muss nur in einer verständlichen Sprache

formuliert sein, dann kann man die komplexesten Themen auch behandeln, auch mit jüngeren. #00:12:26

I: Das ist ... ah ... du hast jetzt schon die ganze Zeit eigentlich eine Frage angesprochen, die mir sehr wichtig ist und du hast auch schon gesagt, wie du mit deiner eigenen Meinung in der Politischen Bildung oder im Unterricht umgehst, ich glaube, du versuchst, dass du sie weitgehend zurückhältst? #00:12:42

HS12: Ja, wobei das ist nicht immer einfach, weil viele Kinder sind das so gewohnt, dass die richtige Lösung vom Lehrer kommt, gerade aus Mathe oder den naturwissenschaftlichen Fächern, da irgendwas macht man und dann kommt irgendwas zum Schluss raus und dann will man wissen "Ist das richtig?" und dann weiß man es zum Schluss. Aber in der Politischen Bildung gibt es das nicht immer, dieses richtig und falsch, sogar sehr selten, wie ich finde. Und oft fragen dann die Kinder: "Ja wie sehen sie das, Herr Professor?" oder "Stimmt das jetzt, sind die jetzt schuld? Oder, oder ist der Krieg jetzt gerecht oder nicht?" Und das ist dann sehr schwierig, sich herauszunehmen, weil die lassen dann nicht nach, also sie wollen das dann wirklich wissen und "Wie sehen sie des?" und "Stimmt das jetzt, was ich sage?" Und da dann immer wieder halt wirklich zu sagen "Du musst dir deine Meinung selber bilden und versuch halt, möglichst viele Informationen von beiden Seiten zu kriegen und dann halt auszuwählen, was für dich halt am richtigsten erscheint." Das ist die Schwierigkeit, die ich dann oft habe, weil ich habe ja eine Meinung zu den Sachen und ich ... ich will es aber nicht, dass die Kinder dann quasi sagen "So ist es!" Weil das heißt ja nicht, dass meine Meinung immer richtig ist. #00:13:50

I: Es ist je ein großer Unterschied zwischen der Frage "Was ist die Meinung vom Professor?" und "Was ist die richtige ... also was wäre richtig?" #00:13:58

HS12: Ja, aber die Kinder unterscheiden da nicht, also das ... das ... #00:14:00

I: Okay, deswegen muss man wahrscheinlich aufpassen mit eigener Meinung, weil die Kinder nicht unterscheiden. #00:14:04

HS12: Ja genau. "Der hat das gesagt und so ist es." Auch aus der Idee heraus "Dann brauch ich mich nicht mehr damit befassen." Auch aus Eigennutz zum Teil, aber nicht ... #00:14:14

I: Ja genau und weiterführend wäre es dann eben die Frage: Wie du mit sehr kontroversen Meinungen und Aussagen von Schülern und Schülerinnen umgehst und als Weiterführung, ob es für dich im Unterricht tatsächlich eine Art Grenze der Meinungsfreiheit gibt, wo du dann eben sagst, du musst jetzt in die Diskussion eingreifen? #00:14:33

HS12: Also zuerst zur zweiten Frage. Es gibt eine Grenze der Meinungsfreiheit, finde ich, das ist durchaus gegeben. Aber ich habe diese Grenze noch nie ausloten müssen. Es hat

bisher noch keinen Vorfall gegeben, seitdem ich Geschichte und Politische Bildung unterrichte, wo ich gesagt hätte, das ist jetzt über der Grenze. Die Grenze ist für mich nämlich recht weit hoch angesiedelt, ich finde, das Meinungsfreiheit sehr weit geht. Also wenn bei mir in der Klasse ein Schüler radikale Ideen irgendwie propagiert - das kommt wirklich außergewöhnlich selten vor, so gut wie nie - und wenn das aber dennoch vor- kommt, dann fahre ich nicht automatisch dagegen ... also ich denke jetzt die ganze Zeit zum Beispiel an so Sachen, wie, wenn das jetzt NS-Verleugnungs-Sachen wären, an so- was denke ich da im Moment, dann ... würde ich das nicht von Haus aus unterbinden und da dagegen arbeiten, sondern man würde dann halt einfach in einer Diskussion, die zu dem dann passt, das aufgreifen und die Kinder halt anhalten, dass man Argumente sucht, die dafür und dagegen sprechen, weil meistens ist es ja so, dass zu diesen Ver- schwörungstheorien, gerade alles was mit dem dritten Reich zusammenhängt, eine rie- sen Fülle an Gegenargumenten sofort auffindbar ist und diese ... diese einfach struktu- rierten Antworten meistens ja sehr schnell entlarvt werden können. Das geht ja einfach. Das müssen's aber ... die Kinder ... selber herausfinden. Weil ich bin der Meinung, wenn man dagegen arbeitet, als Lehrer, dann bestärkt man eine Meinung. Alles, wo man sel- ber dagegen ist, ist für die Kinder umso interessanter und lustiger. Das mache ich mir auch manchmal zu Nutze. Zum Beispiel leeren meine Erstklässler unglaublich gern den Papierkorb aus und ich tue immer so, als wäre ich da total dagegen, weil ... weil ich gerne hätte, dass sie ihn weiterhin gern ausleeren. Und das funktioniert nach wie vor sehr gut! Also jetzt ist ein halbes Jahr vergangen und sie glauben, sie tun mir was zu Fleiß, wenn sie den Papierkorb ausleeren und das passt super bis jetzt. Ich glaube, es wird nicht ewig lang so weitergehen, aber im Moment haut es noch ganz gut hin. #00:16:46

I: So lange es geht [lacht] #00:16:46

HS12: Ja. #00:16:50

I: Gut, ein bisschen zurück wieder ... Gibt es Dinge, Faktoren, Problematiken, die dich davon abhalten, dass du Politische Bildung so unterrichtest, wie du das gerne machen würdest? #00:17:03

HS12: Ja, ah ... die technische Ausstattung, die in manchen Klassenräumen vorhanden ist. Ich tät gern öfter Sachen projizieren mit einem Beamer und wir haben leider noch nicht in jedem Klassenraum einen Beamer. Die Schule ist zwar eh dahinter, dass das nachgerüstet wird und es wird auch nachgerüstet nur leider gibt's nach wie vor hin und wieder einen Klassenraum, wo man drinnen sitzt und dann geht's halt nicht, weil man die technischen Möglichkeiten nicht hat. Aber ansonsten ist man als Lehrer gerade in GP sehr, sehr frei. Also man kann quasi in der Politischen Bildung alles machen. Natürlich, hinter diesen Grundsätzen, wie heißt das, der Beutelsbacher-Konsens und so weiter. Das ist natürlich zu beachten, man darf halt die Kinder nicht vereinnahmen, man darf's nicht überwältigen und so weiter und natürlich im Rahmen des rechtlich erlaubten. Ich würde

jetzt da nicht irgendwelche NS-Theorien verherrlichen, nur um zu provozieren, aber grundsätzlich glaube ich, ist man sehr wenig eingeschränkt. #00:18:07

I: Gut. Es gibt in verschiedene Studien mit Lehrerinnen und Lehrern immer wieder die ... häufig genannte Befürchtungen im Bereich der Politischen Bildung, die quasi Lehrer auch davon abhalten, Politische Bildung zu unterrichten, ... ich meine, den Eindruck habe ich jetzt eh echt nicht, aber ... ah ... nämlich die Befürchtung, dass man sich durch Politische Bildung angreifbarer macht, dass man sich exponiert gegenüber Eltern, Kollegen, Vorgesetzten. Ist das für dich ein Thema? #00:18:34

HS12: Jaja, das ist schon ein Thema. Man ist dadurch auch angreifbarer! Ich weiß auch von einem Kollegen, der auch tatsächlich irgendwie Drohanrufe gekriegt hat und das ist natürlich dann schon unangenehm ... und ... weil er halt in seinem Unterricht politisch eine Diskussion gegeben hat, in der halt dann irgendwie rechtes Gedankengut als unpassend und schlecht herausgekommen ist und das dann halt Eltern von Schülern oder Schülerin, ich weiß jetzt nicht, ob das ein Bursche oder ein Mädels war, nicht gepasst hat. Und ja, dem muss man sich aussetzen, glaube ich, da führt kein Weg daran vorbei. #00:19:19

I: Aber es ist etwas, wo du quasi in deinem professionellen Selbstbild sagst, mit dem kannst du umgehen und mit dem kommst du klar? #00:19:25

HS12: Ja! Ja, ich habe bisher Probleme solcher Art noch nicht gehabt. Also, die Probleme die ich mit den Eltern gehabt habe, sind bis jetzt rein Noten-technisch gewesen. Und ansonsten, das lässt sich ja immer lösen, das ist ja kein Problem, das nicht lösbar wäre. Wobei ich finde ... dass es ... es bedarf einer größeren Anstrengung, eine adäquate Note zu geben in Geschichte und Politische Bildung als in einem Fach mit Schularbeiten wie Mathematik, das ist mein Zweitfach. Man muss da mehr dahinter sein und man muss mehr Wert legen auf Aufzeichnungen und auf das, wie die Schüler sich verhalten. Weil es halt, wenn man so einen Unterricht so gestalten will, einfach wenig schriftliche Nachweise dann gibt. Da hilft mir zum Beispiel dieses Anchorman-Format, weil ich quasi jede Woche Aufzeichnungen über die Kinder hab, ... natürlich darf man das nicht benoten mit eins bis fünf, aber man kann sich dennoch ein Plus aufschreiben, wenn's gut funktioniert hat und ein Minus aufschreiben, wenn die Kinder nix daherbringen. Und es gibt da am Anfang des Semesters eine Einteilung, also jedes Semester kommt jeder mindestens einmal dran. Und so krieg ich zum Beispiel meine Aufzeichnungen. Oder ich mache immer auch noch Tests, die ich möglichst kompetenzorientiert gestalte. Und man muss sich halt dann sehr viel aufschreiben was so während der Stunde passiert. Das finde ich eine sehr besondere Herausforderung, aber ja ... #00:20:51

I: Ahm ... gibt's bestimmte grundlegende Prinzipien, an denen du dich im Unterricht orientierst? #00:21:00

HS12: Ja ich glaube, einiges habe ich eh schon angesprochen ... ja ... die Themenvielfalt ist ein riesen Prinzip von mir. Ich habe absolut keine Lust, dass ich da nach dem Lehrplan verfahren ... ah ... nach dem Lehrplan auf jeden Fall, aber nach dem Lehrbuch von vorn bis hinten vorgehe, was ja tatsächlich zum Teil noch gern gemacht wird. Weil ich finde, dass dann dadurch das Interesse total verloren geht. Aber ich mache trotzdem Stoff im altersgemäßen Sinne auch, weil ... es kommt drauf an ... in der Unterstufe ist es glaube ich sinnvoll, chronologisch vorzugehen, in der Oberstufe erachte ich es nicht als notwendig, weil da hat man den ganzen chronologischen Ablauf schon einmal durch eigentlich und ... da brauchen es die Kinder vielleicht auch nicht mehr so sehr und in der Unterstufe geht's glaube ich nicht, dass man anfängt mit einem Ansatz wie "Was sind Herrschaftsformen?" Und dann mische ich einmal alles durch von den Römern bis zum Stalinismus, das geht glaube ich nicht bei den Kindern. Aber in der Achten, glaube ich, kann man es machen. #00:22:08

I: Ahm ... gibt's gewisse fachdidaktische Modelle, die du gezielt dem Unterricht zugrunde legst? #00:22:21

HS12: Nein ... nein ... nein, ich nehme mir überall ein bisschen was raus und ... nein, mir fällt jetzt nicht ein Modell ein, das sich durch komplett meinen Unterricht zieht, das gibt's nicht. #00:22:39

I: Klar ... du hast eh schon Sachen wie Kompetenzorientierung und Beutelsbacher-Konsens angesprochen, also es ist offensichtlich eine gewisse ... sind gewisse Leitlinien da, aber ... kein spezifisches Modell. #00:22:52

HS12: Ja, ... ja das sicher, aber die größte Leitlinie ist ... ist natürlich der Lehrplan. Nach dem halte ich mich auf jeden Fall, weil das ist ja auch meine Aufgabe und das mache ich auch und der Lehrplan gibt uns Gott sei Dank so viel Freiheit, dass wir alles, ... alles was sonst so an Theorien noch da ist, möglichst gut einfließen lassen kann ... wo übrigens heute ein neuer vorgestellt wird im Stadtschulrat. #00:23:15

I: Für die Unterstufe, oder? #00:23:19

HS12: Werde ich heute um zwei sehen. #00:23:23

I: Ach so, okay. Ich habe nämlich gehört, dass es einen neuen Unterstufenlehrplan geben soll. #00:23:25

HS12: Nein, ich glaube der gesamte GSK-Lehrplan ist neu ... ich kann's dir heute um vier sagen. #00:23:31

I: Danke, bin gespannt! Wie sich das entwickelt. Ja ... du hast das eh schon angesprochen, aber was sind typischerweise Themen, die du in der Politischen Bildung behandelst? #00:23:41

HS12: Ja grade vor ... ahm ... bei den ... in den Zeiten der Wahl natürlich Parteipolitik und Namen zu den Gesichtern ... also ich habe mir tatsächlich mal irgendwie ... ah ... auf A4-Blättern die Politiker, die Konterfeits ausgedruckt, die halte ich dann hoch und dann sag ich "Wer weiß, wer das ist?" Und da fangen wir halt mit leichte an, wie Häupl, Strache, Faymann oder so und steigert sich dann bis hin zu ... was weiß ich ... zum aktuellen Gesundheitsminister oder -Ministerin, Verteidigungsminister, oder Ministerin, das wechselt ja sehr häufig und dadurch ist das oft eine sehr große Herausforderung. Und ich mixe dann auch gern irgendwie so Gesichter dazu, die ähnlich ausschauen wie Politiker. Zum Beispiel der Norbert Pariasek, ah ... Rainer Pariasek, Rainer heißt er ... schaut aus wie ein Politiker, wenn er im Anzug dasteht. Und wenn man den hochhält glauben auch tatsächlich viele Kinder, der gehört da dazu, zur ÖVP oder so, der wir da oft konnotiert. Guido Maria Kretschmer halte ich auch immer hoch, der von Shopping Queen ist der, den kennen nämlich viele vom Gesicht her und glauben, der könnte ein Politiker sein. Also das ist ... also so viel zur Parteipolitik. Und was ich auch natürlich immer mache, das ist allgemeine Politik natürlich und zwar im historischen Kontext auch. Natürlich muss irgendwie, die fixen geschichtlichen Zahlen ... willst du das auch wissen, was mich geschichtlich interessiert, oder wirklich nur der politische Aspekt? #00:25:07

I: Nein, kannst gern auch das geschichtliche ansprechen. #00:25:09

HS12: Ja, also ... was weiß ich, ich habe zum Beispiel meiner sechsten jetzt einmal gegeben, die 10 wichtigsten Daten der letzten 100 Jahre. Da hat ein Konsortium um 20 Historiker beim ORF ich glaub 2014 versucht, herauszufinden, was sind die 10 wichtigsten Daten. So. Und das haben sie alles genau aufgeschlüsselt. Und das habe ich mir rausgesucht und hab's den Kindern einmal vorgelegt und dann haben wir drüber geredet: Gibt's sowas wie 10 wichtigste Daten überhaupt, ist das sinnvoll, das auszuwählen, wer hat das ausgesucht? Und dann haben wir eben diese ganzen Historiker durchgeschaut, da sind bekannte dabei von der Uni Wien und auch allgemein Historiker. Ich glaub die Hamann, Blimlinger, ... ich weiß jetzt nicht mehr alle ... vom Armin Wolf geleitet das Ganze. Und das ist dann auch in der ZIB2 mal vorgestellt worden. Also sowas, was ist wirklich wichtig, was ist zentral, geschichtlich und politisch? Und wieso ist es für mich wichtig oder zentral? Also das ja natürlich auch individuell ganz anders sein und da sind auch so Sachen zum Beispiel die Erfindung der Pille oder so ... was man in erster Linie nicht politisch konnotieren würde, es ist aber ein riesiger politischer Effekt dahinter. #00:26:16

I: Ich würde eben schon sagen, da spielt ein wei... zumindest in einem weiten Politikbegriff ist das natürlich politisch irrsinnig interessant! #00:26:24

HS12: Und vor allem sehen dann die Kinder "Hoppla, 1945 hat es keine Pille gegeben." Oder "Meine Großeltern haben so nicht verhüten können" oder so ... und das ist dann was, was auch irgendwie in die eigene Historie vielleicht ein bisschen rein ragt. Was ich auch ... ahm ... sehr schätze ist, wenn Kinder irgendwie aus dem eigenen Umfeld was

erzählen. Es gibt bei uns an der Schule ganz viele Kinder, die ... zum Beispiel ... aus Ex-Jugoslawien die Eltern oder Großeltern sind und wenn die dann berichten, wie sie, grade jetzt zum Thema Flucht und Migration, wie sie oder ihre Eltern das erfahren haben, das finde ich besonders toll, weil das gibt halt für die anderen Kinder ein bisschen eine andere Sicht. Und das ist immer ganz was anderes, wenn eine Klassenkollegin das erzählt, oder ein Klassenkollege, als wie wenn's der Lehrer sagt. Das ist natürlich ein anderer Stellenwert. ... Ich habe die Frage vergessen, sag's mir nochmal. #00:27:19

I: Welche Themen du in der Politischen Bildung behandelst. #00:27:21

HS12: Ah, welche Themen, genau ... ja, ... allgemeine Politik, der Politik-Begriff, Medien, das ist bei mir ganz wichtig, im Sinne von Zeitung, Fernsehen, Internet, ... dann alles was mit Kriminalität, Cybermobbing ... ahm ... grade Mobbing ist ein großes Thema auch politisch ... ahm ... was ist noch ein großes Thema? ... Ja die ganzen verschiedenen Herrschaftsformen, Herrschaftsbilder, ... ahm ... der Nationalsozialismus ist ein großes Thema, was die Kinder oft interessiert. Ich habe letzte Woche in meiner 4A gefragt, ob sie damit noch weitermachen wollen. Wir behandeln das Thema jetzt ungefähr ... ja im weitesten Sinne, glaub ich, eineinhalb Monate, also schon relativ lang. Angefangen von ... ahm ... politischen Herangehensweisen ... Wie ist Hitler an die Macht gekommen und so weiter. Bis Kriegsverläufe, auch über Holocaust, Shoa, auch über .. ahm ... Auswirkungen geopolitischer, europapolitischer Natur. Und die Kinder haben mir jetzt schon angedeutet "Naja, sie finden es zwar schon noch interessant, aber es ist jetzt irgendwie ... es passiert jetzt für sie." Und dann werde ich jetzt auch versuchen, dass wir es abschließen, weil ich will es nicht kaputt machen, das Thema, weil das braucht man in der Oberstufe nochmal und wenn dann in der vierten, ... dann schon ausgelutscht ist, das möchte ich nicht. Und das Ziel von mir ist auch irgendwie, dass man versucht zumindest, den Anspruch hat, bis Nine-Eleven rauf sollte man schon kommen in der Geschichte. Viele hören dann nach dem zweiten Weltkrieg auf, das ist glaub ich nicht der Sinn und Zweck. Weil die Bipolare Welt ... ahm ... und alles was danach noch gekommen ist und vor allem Nine-Eleven, was übrigens auch eine der 10 wichtigsten Daten der letzten 100 Jahre ist, zumindest meiner Ansicht nach, muss man glaub ich schon, zumindest irgendwie einmal diskutiert und behandelt haben. Das wäre mein hist... mein zeithistorischer Rahmen und dafür lasse ich dann halt bei den Wikingern was weg, oder so. #00:29:20

I: Ja ... ja und ... ahm ... welche Methoden wären denn die so, im Kern die Methoden, die du hauptsächlich verwendest, wenn's um Politische Bildung geht? #00:29:31

HS12: Hauptsächlich verwende ... okay ... ahm ... das Lehrer-Schüler-Gespräch, den Frontalunterricht, halte ich für eine super Methode, die in letzter Zeit vollkommen unter den Hund gekommen ist, ich weiß nicht wieso. Wenn man das gescheit macht, dann kann das super sein, weil aus einem Input, der von vorne rein kommt in die Klasse, kann eine tolle Diskussion entstehen, aus einem Input, der von vorne reinkommt, kann eine super Gruppenarbeit entstehen und ich finde, das ist manchmal sehr sinnvoll, dass man zum

Beispiel Texte ausgibt oder mit dem Smartphone im Internet suchen lässt - ein Lob des Smartphones! Ich lasse die Kinder das wirklich im Unterricht gern verwenden, wenn's passt, weil es gibt nichts Besseres zum Recherchieren, als wie wenn die Kinder alle ihr elektronisches Gerät selber bedienen können und alle kennen sich damit aus und wir brauchen nicht zehn Minuten opfern, damit sie im Computerraum die PCs hochfahren und damit alles funktioniert, das ist das um und auf. Ich versuche eine riesen Medienvielfalt zu bringen, merke aber auch, dass Sachen, die nicht aufgeschrieben oder ausgedruckt vorhanden sind, vergessen werden. Ah ... eine Diskussion ist sinnvoll und wichtig, um sich eine Meinung zu bilden, aber sie bleibt im ... im Hirn der Kinder nur als Diskussion zum Thema hängen und vielleicht einzelne Aspekte ... aber, wenn man eine Stunde für Diskussion opfert, bleibt sehr wenig an fixem Wissen übrig, aber sehr viel, glaube ich, an Meinungsbildung. Und wenn man einen Text machen will, muss man halt hin und wieder auch fixes Wissen intus haben, damit man irgendwie was abprüfen kann. Und ich finde, es ist auch trotz dem wichtig, Gruppenarbeiten zu machen, das ist ganz klar. Also es geht nicht ohne, es geht nicht ohne Frontalunterricht und es geht nicht ohne Medienvielfalt. Weil wie will ich eine Strache-Rede analysieren, wenn ich sie nicht abspiele? Das geht nicht, ja. Also ich mache viele so Analysemuster. Wir machen Filmanalyse, Comic-, Cartoon-, Bildanalyse, wir machen Redestrategien, die wir dann analysieren im Unterricht und ... ich erzähl jetzt von allen Klassen gemeinsam, das ist nicht alles in einer Klasse, weil das schaff ich nicht, aber ... ahm ... über alle Jahre hinweg, also wenn ich eine Klasse angenommen von der vierten bis zur achten hätte, dann müssten die das alles gesehen haben. Ja. Und ich verwend viele Materialien, viel "Ö1 macht Geschichte ... macht Schule" Das kennst vielleicht eh? #00:32:02

I: Ja, das kenne ich. #00:32:04-2#

HS12: Da arbeiten verschiedene Fachhistoriker ... Ecker, Germ, und so weiter ... Themen aus und das verwende ich sehr, sehr viel ... sofern es zum aktuellen Themenkreis passt den ich bearbeite, weil oft sind die Materialien halt nicht ... wie soll ich sagen, ... komplett tagesaktuell. Ich kann nicht über Ebola diskutieren, wenn es dazu nichts gibt, da muss ich mir dann selbst was zusammenstellen. Und ich merk, dass es echt, quasi, in Geschichte oft der Fall ist, dass ich das vom Vorjahr schon wieder gar nicht mehr hernehmen kann, weil die Ebola-Diskussion, die habe ich mir genau und detailliert ausgearbeitet und die kann ich jetzt wegschmeißen, weil die ist jetzt vorbei und ... ich hoffe, sie kommt nicht mehr. #00:32:47

I: [beide lachen] Ja, aber natürlich für dich ... thematisch schlecht, nicht mehr verwendbar. #00:32:53

HS12: Ja also ... nein, nicht mehr verwendbar. Man muss da wirklich ... ah ... irgendwie aktuell fahren. Wobei, das zu den Römern wird sich wahrscheinlich nicht mehr grundlegend verändern, das kann man dann wiederverwenden. #00:33:02

I: Alles was 10 Jahre her ist, da gibt's eine gewisse Sicherheit. Ahm ... ja ... ein kleiner Themenwechsel hin zur Ausbildung, die bei dir ja auch noch nicht allzu lang zurückliegt. Ah ... an der Uni ist ja Politische Bildung im Studium Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung integriert. Wie gut würdest du allgemein die Ausbildung im Bereich Politische Bildung in dem Studium bezeichnen? #00:33:24-4#

HS12: Ahm ... so gut, wie der Studierende die Professoren auswählt. Ich habe bei manchen Professoren sehr wenig gelernt und ich habe glaub ich einen Kurs beim Germ gemacht, bei dem ich mehr gelernt habe, als bei allen anderen zusammen. Weil ich mit seinem Unterrichts- ... und ... -zugang auch sehr viel anfangen habe können, ich kenne aber auch viele Kollegen, die ihn überhaupt nicht aushalten. Ich mag ihn persönlich auch nicht, aber ich finde, er hat sehr ... sehr gute Ideen und Ansätze. Manchmal zu komplex, dass man es wirklich in der Schule gescheit verwenden kann, aber vieles ist sehr, sehr gut. Und ... ahm ... andere Kurse, ich will jetzt da keine Namen nennen, da sitzt man nur Zeit ab und lernt man nichts. Quasi nichts. Weil man sich nur mit den theoretischen Konstrukten, wie man Unterricht machen kann, beschäftigt, ohne irgendwann, irgendwo einmal irgendein Anwendungsbeispiel zu bringen, dann hat mir das nichts gebracht. Das ist im Hintergrund irgendwo verschollen, das Wissen. #00:34:24

I: Okay ... ahm ... wir gut, glaubst du, hat dich das Studium auf die Lehrtätigkeit im Bereich der Politischen Bildung vorbereitet? #00:34:33

HS12: Sehr gut! Ja, ... mit den Professoren, mit denen ich dann gearbeitet habe, hat das gut gepasst, ja. Ich habe jetzt kein Problem und ... wir haben, glaub ich, in der Schule nicht das ideale Geschichtebuch, meiner Ansicht nach. Ich würde gern ... ahm ... mit dem "Go" arbeiten, das ist das Geschichte-Oberstufenbuch und das hat man aber im Fachkollegium abgewählt, weil andere lieber mit einem anderen Buch arbeiten wollen, aber ich finde es macht keinen Unterschied, also, wenn man sich ... wenn man die theoretische Basis und einen Fundus hat, dann macht's ... kann man auch mit einem schlechten Buch gut arbeiten ... also quasi schlecht, im Sinne von, es ist halt wie ein Roman geschrieben. Das kann ich mir auf Wikipedia auch lesen und ich hätte aber gern viel mehr Originalquellen und so was. Das was quasi dann das Buch weniger liefert. Die historischen Daten sind schon korrekt, das ist nicht schlecht in dem Sinn. Sondern einfach meine ... es kommt meinen Methoden nicht so komplett entgegen, aber man kann trotzdem gut damit arbeiten. #00:35:28

I: Aber die theoretische Basis und der Fundus, den du angesprochen hast, den hast aus dem Studium mitgebracht? #00:35:34

HS12: Ja, ... ja ... und vor allem auch aus dem UP-Jahr. Ich war beim Phillip Mitnick im UP-Kurs und der ist ja eine Koryphäe, was Didaktik angeht, der hat ja auch dieses ... diesen Begleitband da zur kompetenzorientierten Geschichtsdidaktik verfasst ... und ... ja, auch dieser Kühberger ist mir ein Begriff, der da, da ... ich weiß nicht, wie er das

macht, aber quasi jedes Monat was publiziert ... ich hab den Verdacht, dass da viel Studentenmaterial dahintersteckt ... und, ahm ... ich glaub, die zwei, wenn man sich da einließt, kann man ganz viel für den Geschichte-Unterricht mitnehmen. Sowohl didaktisch, wie auch in den theoretischen Bereichen. #00:36:20

I: Ja, gut ... ja ... eine letzte Frage zur Ausbildung und dann sind wir's auch schon fast ... ahm ... was würdest du, als praktizierender Lehrer, am Studium verändern, in Bezug auf Politische Bildung? #00:36:32

HS12: Ahm ... ich habe mir damals gedacht, ein globalgeschichtliches Fach wäre gut, das gibt's glaub ich mittlerweile, ahm ... Globalgeschichte ... ahm ... ich tät eine Fachdidaktik-Veranstaltung noch mehr auf Methodenpluralität, im Sinne von Unterrichtskonzepte ausarbeiten "Wie kann man das methodisch umsetzen?" Ich hätte gern mehr gesehen, ich hätte gern mehr Anschauungsmaterial gehabt "Was ist alles möglich?" Und ... das ist oft ein bisschen zu kurz gekommen, auf ... ja ... auf Kosten von persönlichen Befindlichkeiten "Ja, wie geht's euch im Studium? Was tut sich? Was könnt's mir erzählen über die Schule?" Und lauter so Schmarren. Und ich habe davon nichts gezogen, wenn ich weiß, wie es jetzt der Kollegin XY an der und der Schule beim FAP gegangen ist, das war mir wurscht. Ich hätte viel mehr sehen mögen, wie hat die den Unterricht gemacht? Oder ... Was ist alles möglich? Da sind sicher die Professoren viel besser noch bewandert, als das, was sie uns alles weitergegeben haben. Das wäre der einzige Kritikpunkt. Was heißt Kritik, aber da kann man noch was ausbauen, glaube ich. Das hätte ich gern gehabe. #00:37:57

I: Ja, dann sage ich an der Stelle danke! Ich habe meine Fragen soweit abgearbeitet. Es ist jetzt natürlich noch so, dass noch die Möglichkeit besteht, falls im Interview ... im Interview ein Thema nicht angesprochen worden ist ... nicht gefallen ist, das du gern noch zur Politischen Bildung anmerken möchtest, dann bitte gern. #00:38:18

HS12: Nicht angesprochen worden ist ... also wir haben eh das meiste angesprochen ... was im Studium vielleicht noch gegangen wäre, dass man mehr über die Durchmischung von Ethnien und Kulturen in der Klasse macht, das wäre, glaub ich, auch ganz interessant. Auf was muss man aufpassen, wenn man mit Menschen aus dem und dem Kulturkreis zusammenarbeitet, oder so ... ich habe zwar dadurch kein großes Problem damit gemacht, weil die Kinder sich eh sehr schnell an irgendwas anpassen und dann merken, wie es läuft, aber ich glaub, das wäre vielleicht noch ... ah ... ein interessanter Aspekt gewesen einfach. Das hätte mich interessiert. Nicht, dass ich es zwingend brauche, aber es hätte mich glaub ich interessiert. Wie sind Schulsysteme in anderen Ländern ... ahm ... macht man zwar eh in Pädagogik ein bisschen, aber das wäre, glaub ich, auch vom geschichtlichen her interessant: Was lernen Leute in Serbien über das und das Thema? Was lernen die Leute in Südamerika über das und das Thema und wie ist die Sicht von einem Amerikaner auf den und den Zwischenfall? Das wäre glaub ich interessant gewesen. #00:39:19

I: Wäre sicher aus der ... aus der multiperspektivischen Herangehensweise sicher interessant zu wissen ... gut, dann danke fürs Interview! #00:39:37

9.8. TRANSKRIPT ZUM LEITFADENGESTÜTZTEN EXPERTEN/INNENINTERVIEW MIT TEILNEHMER/IN JW01

Kennung:	JW01
Vertragsstatus:	Sondervertrag
Unterrichtserfahrung:	drei Jahre fünf Monate
Semester des Studienendes:	2016
Derzeitiger Schultyp:	AHS

I: Gut. Dann zum Einstieg einfach einmal eine ganz allgemeine Frage und zwar: Was verstehst du allgemein unter Politischer Bildung? #00:00:14

JW01: Was ich unter Politischer Bildung verstehe ... Politische Bildung ... ah ... setzt sich für mich aus mehreren Bereichen zusammen. Einerseits natürlich das Hintergrundwissen um politische Prozesse, um politische Systeme. Aber andererseits um ... geht's für mich ganz viel um Meinungsbildung um Persönlichkeitsbildung und um Themen die eine breite Öffentlichkeit angehen. #00:00:44

I: Ja. Welche Rolle - glaubst du - nimmt die Schule in dem Bereich ein? #00:00:57

JW01: In der Vermittlung von ...? #00:00:57

I: Mhm, ja, oder generell ... #00:00:58

JW01: ... Werten, etc. #00:01:00

I: Vielleicht im Vergleich zum Elternhaus oder anderen Sozialisationsinstanzen. #00:01:03

JW01: Trauriger Weise nimmt's [lacht] sehr ... also eigentlich die erste Stelle ein, nachdem vom Elternhaus da oft wenig bis gar nichts mitgegeben wird bzw. weil die Eltern die Aufgabe der Schule wirklich auch darin sehen, dass Wissen vermittelt wird und zwar in allen Bereichen und da gehört vor allem die Politische Bildung ganz massiv rein. Vor allem weil sie sich zum Teil einfach auch selber nicht auskennen. #00:01:37

I: Also eher wenig Vorwissen von Eltern, vom Elternhaus her? #00:01:41

JW01: Zum Teil wenig Vorwissen, aber auch zum Teil wenig Zeit und das Interesse ist auch gar nicht da. Also es wird auf jeden Fall wirklich der Schule zugeschoben, dass das Aufgabe der Schule ist. #00:01:58

I: Ja, kann ich mir ganz gut vorstellen. Also, deckt sich auch mit einigen Untersuchungsergebnissen, dass die Schule da einfach eine irrsinnig große Rolle hat. Ja ... ahm ... Was sind so, wenn du an Politische Bildung denkst, was sind so Ansprüche die du an dich selbst hast, wenn du Politische Bildung unterrichtest? Was möchtest du da vermitteln? #00:02:22

JW01: Aber das waren jetzt zwei Fragen, gell. #00:02:32

I: Ja, ich teils einfach. Welche Ansprüche hast du an dich selbst, wenn du Politische Bildung unterrichtest? #00:02:41

JW01: Ich habe den Anspruch, dass ich es möglichst Wertfrei unterrichte, ganz wichtig, wobei das manchmal gar nicht so einfach ist, das wirklich ... ahm ... aber das ist halt der Anspruch, den man an sich selbst haben muss, dass man sich selbst als Person komplett zurücknimmt, aber trotzdem die Themen versucht, den Schülern näher zu bringen, die einem selber wichtig sind, aber halt trotzdem das wertfrei zu machen. Ob wir dem Anspruch immer gerecht werden, weiß ich allerdings nicht. Und ich habe den Anspruch, dass man das wirklich fächerübergreifend auch macht und versucht das in allen Bereichen unterzubringen und dass das was ist, was meiner Meinung nach nicht rein auf den Geschichtsunterricht begrenzt sein darf und das geht auch gar nicht, aus der Unterrichtspraxis heraus, es geht ganz einfach nicht. #00:03:33

I: Das würde ja auch sehr gut dem Unterrichtsprinzip entsprechen. #00:03:37

JW01: Ja, sag das den Kollegen! [lacht] #00:03:37

I: Liegt die Hauptlast trotzdem bei der Geschichte-Lehrerin? #00:03:43

JW01: Genau, auf jeden Fall. #00:03:49

I: Ist wohl so. Das Fach, bei dem es im Namen steht. #00:03:55

JW01: Ja, wobei ich ehrlicher Weise sagen muss, dass ich Politische Bildung auch zum großen Teil in den Deutschunterricht auslagere. Also ich habe in jedem Jahrgang mindestens einen großen Block Politische Bildung, den ich da immer einflechte, weil ich es in Geschichte auch gar nicht schaffe und sich das mit Deutsch viel besser verknüpfen lässt auch. #00:04:16

I: Mhm. Warum schaffst du es in Geschichte nicht? #00:04:16

JW01: Weil einfach keine Zeit da ist. Und mit zwei Wochenstunden - keine Chance. Vor allem, wir haben einen Lehrplan zu erfüllen und wenn dann der Schulinspektor dasteht und sagt "Gute Frau, wo sind die und die Inhalte?" Wann soll ich es machen? Geht nicht! Dann, das zweite Semester ist de facto nicht existent, das ist so. #00:04:44

I: Wieso? #00:04:46

JW01: Naja, weil so viele Stunden ausfallen. Du hast die ganzen Feiertage, du hast die Osterferien. Also alles ... das ist so eine Faustregel: Alles was du bist Jänner nicht geschafft hast in dem Schuljahr ... #00:05:01

I: Schaffst du gar nicht mehr. #00:05:01

JW01: Also schwer. Also du musst den Großteil von dem Stoff, den du machen möchtest, musst du bis Jänner geschafft haben, ansonsten ist es vorbei. #00:05:09

I: Okay. Und das ist ... ich kenne die Lehrpläne natürlich und da ist halt in sehr vielen Jahren eigentlich ... an den ... den harten Inhalten sehr wenig Politische Bildung ... da. #00:05:18

JW01: Genau. Also das zusätzlich. Du hast .. ahm ... wobei das jetzt überarbeitet wird. Also in Geschichte haben wir ab nächstem Jahr glaub ich einen ganz neuen Lehrplan. Keine Ahnung ob er fertig wird, aber angeblich kommt er. Und ... du hast wirklich in Geschichte, finde ich, die Zeit nicht. Also ich probiere schon immer wieder, es einzuflechten, in einem ... also am ehesten geht es noch mit politischen Systemen oder mit Themen wie Menschenrechte, oder sonst irgendwas, dass du das verknüpfst. Aber da bleibt de facto zu wenig Zeit dafür und das wird bei mir dann deswegen immer parallel ausgelagert. #00:05:52

I: Da ist die Kombination gut, weil Deutsch sehr ... meiner Meinung nach schon auch ... anbietet. #00:05:58

JW01: Genau ... großartig ... also prädestiniert dafür. #00:06:00

I: In der Kombination lässt sich dann was machen aus den beiden Fächern. #00:06:08

JW01: Genau, aber das ist auch der Grund, also, wenn ich eine Klasse in Deutsch habe, wünsche ich sie mir immer automatisch auch in Geschichte dazu, einfach damit ich weiß, ich kann da sinnvoll arbeiten. #00:06:13

I: Mhm. Und was wären Dinge, oder ... ja Dinge, Kernthemen, die du in der Politischen Bildung erreichen möchtest, die du ihnen vermitteln möchtest? #00:06:30

JW01: Was mir ganz wichtig ist, ist, dass sie ... ahm ... kritikfähig werden, aber auch massiv kritisch alles hinterfragen. Das ist mir ganz, ganz wichtig, dass sie Prozesse und Systeme hinterfragen und nicht als gegeben hinnehmen. Oder immer überlegen, ist das wirklich das, was gut ist, oder sollte man daran nicht etwas ändern. Beziehungsweise, rennt alles so, wie es eigentlich rennen sollte. Das ist mir ganz wichtig. Ich meine, das sollte man sowieso als Ziel haben in der Schule, dass sie das generell machen, aber gerade in dem Bereich des Unterrichts auf jeden Fall verstärkt. #00:07:16

I: Gehört es auch einfach rein, glaube ich. Ja, das waren so deine eigenen Ansprüche, jetzt gibt es natürlich auch das Thema, dass manchmal aus anderen Richtungen Forderungen kommen, Ansprüche da sind. Gibt es für dich Ansprüche, Forderungen an die Politische Bildung, die für dich selbst vielleicht weniger wichtig sind, aber die aus einer anderen Richtung, aus anderen Leuten, oder aus dem Lehrplan sich ergeben, die du quasi machen musst, obwohl es dir weniger wichtig wäre? #00:07:48

JW01: Hm ... [lange Pause] ... Könnte ich jetzt nicht ... nicht wirklich sagen, nein. Also jetzt nicht das, was ich als Feedback zumindest bekomme, zu meinem Unterricht, dass da irgendwas ... also bei mir ist es eher die andere Richtung, dass ich dann Dankeschön von den Eltern bekomme für den tollen Unterricht, was mich immer ur freut, aber ... #00:08:20

I: Zu recht! #00:08:25

JW01: Weiß ich nicht, ob das zu Recht ist, aber ich freu mich immer drüber. #00:08:30

I: Na zurecht, dass du dich freust auf jeden Fall. Also ... ahm ... #00:08:33

JW01: Ja. Ahm ... Ansprüche ... das Problem ist glaube ich, dass, was mir schon auffällt, dass der Begriff einfach zu eng gezogen wird und dass vielen nicht klar ist, was allen dazu gehört. Weil einfach viele Themen reinspielen, wo es den Leuten nicht klar ist, dass es dazu gehört und dass das großer Teil dieser Politischen Bildung wäre. Wo es dann heißt "Aha, wieso machst du das?" So, naja, also als Beispiel: Menschenrechte. Gehört ... ist ein riesen Topf, der behandelt gehört. Ist den Leuten zum Beispiel nicht klar, also auch Kollegen dann, ist das nicht klar, dass das ein großes Thema ist, das da reinspielt. Als Beispiel. #00:09:19

I: Mhm. Was wäre dann quasi der Kernbereich, der als ... als Politische Bildung gesehen wird in dieser verengten Sicht? #00:09:33

JW01: Also das ist dann wirklich das Wissen um das politische Parteisystem und einfach wie ... wie Politik funktioniert. Wo ich denen immer sagen muss "Ich bin kein Politikwissenschaftler. Tut mir leid." Und das ist ... auch ein Teil, aber ein recht kleiner Teil von dem, was ich da eigentlich transportieren muss, oder soll, oder darf, oder kann. #00:09:51

I: Mhm. Klar. Ja, ... ahm ... dann wäre die nächste Frage, ob es Dinge gibt, die dich davon abhalten, die dir im Weg stehen, wenn du Politische Bildung unterrichten möchtest, die dich quasi daran hindern, dass du Politische Bildung so unterrichtest, wie du das gerne machen möchtest. Du hast ja schon gesagt, die Zeit ist ein Problem ... #00:10:18

JW01: Die Zeit auf jeden Fall. Also ... der Schulalltag an und für sich! Ich habe ein massives Problem mit diesen Einzelstunden. Die einfach auch nicht anders umsetzbar sind.

Also ich habe auch schon angefragt, ob ich zum Beispiel in Deutsch ... also in der Unterstufe hätte ich gern zwei Einzelstunden und eine Doppelstunde und das geht einfach nicht. Das darf nicht sein. Also da war ich ... in der Direktion hat es geheißen: "Nein, das geht vom Landesschulrat aus nicht." Ich darf keine Doppelstunde halten, was oft notwendig wäre. Und ganz generell, also in Geschichte, von dem her, was ich unterbringen sollte, ich habe die Zeit gar nicht, die ist nicht da. Vor allem weil ich ja Noten auch geben muss und gerade in solchen Themen wie bei, bei der Politischen Bildung tu ich mir dann wirklich schwer, dass ich sage, ich unterrichte das sinnvoll und ich muss es aber abprüfen und das ist gerade ein Bereich, wo ich mir denk, da darf ich nichts abprüfen, weil es da um eine Persönlichkeitsentwicklung geht. Und das sehe ich als riesiges Problem am Schulsystem, wirklich massiv! #00:11:24

I: Ja, nachvollziehbar, also natürlich. Vor allem das auch mit den Einzelstunden oder mit der Prüfungssituation macht es natürlich nicht einfacher, sicher. #00:11:31

JW01: Ja das und dann, was auch immer wieder schwierig ist halt: Kooperation mit anderen Lehrern. Weil an und für sich Politische Bildung ... ahm ... verankert ist im allgemeinen Lehrplan, oder wäre verankert. Aber dass sich viele einfach nichts darum scheeren und das genau wieder am Geschichtelehrer hängen bleibt, wo es gerade wichtig wäre, dass die Geographen mit Wirtschaftssystemen eigentlich massiv mitarbeiten. Zum Beispiel. #00:12:04

I: Geographie und Wirtschaftskunde wäre ja eigentlich auch das zweite Fach das für mich so stark dazu aufgerufen wäre, das mitzumachen. #00:12:11

JW01: Genau, also im Sinn von Erziehung zu ökologischem Denken etc. aber ... schwierig, weil die natürlich auch keine Zeit haben. #00:12:24

I: Und sich quasi freuen, dass sie es auf die Geschichtelehrerin mehr oder weniger abwälzen können, weil es bei dir im Namen des Faches steckt. #00:12:31

JW01: Genau. Ja und ich glaub ... ahm ... ich meine ich bin an einer Schule, in der wir das im Geheimen Lehrplan ganz stark verankert haben: Persönlichkeitsbildung, kritisches Denken, Erziehung zu kritischen Schülern und kritischen jungen Erwachsenen, aber ich glaube, dass das an anderen Schulen zum Teil nicht so im Vordergrund steht. Was ich dann einfach sehe. Also auch wenn ich mich dann daran zurückerinnere, was wir da im Studium an Studienkollegen habe, wo ich mir denke: "Okay, du hast noch nie in deinem Leben was davon gehört. Weil anders gibt es das nicht." Wo dann einfach andere Sachen wichtiger sind. #00:13:18

I: Mhm. Ja ... gibt jede Menge Probleme [lacht]. #00:13:27

JW01: Genug, ja! #00:13:27

I: Was du eh vorhin schon ein bisschen angesprochen hast und ich insofern nicht glaube, trotzdem: Ah ... befürchtest du, dass ... sind Dinge, die immer wieder in Studien angesprochen werden, wenn Lehrer und Lehrerinnen zu dem Thema befragt werden ... ahm ... dass du durch den Unterricht Politische Bildung quasi dich stärker als sonst für Kritik aufmachst, Kritik ausgesetzt bist von der Elternseite das hast schon angesprochen ... oder auch von Kollegen, Kolleginnen, Vorgesetzten? #00:14:00

JW01: Das kommt ganz darauf an, welches Thema du hernimmst. Also gerade jetzt am Schulanfang, weil es einfach aktuell war und weil es mir auch ein Anliegen war, habe ich halt die ganze Flüchtlingsthematik zum Anlass genommen, dass ich da einen großen Themenblock gemacht habe, wo wir auch Menschenrechte wiederholt haben, wann darf überhaupt einer Asyl beantragen ... weil es mir auch wichtig war, dass das den Kindern klar ist und dass sie nicht einfach das dann runterratschen, was sie in der Kronenzeitung oder sonst wo lesen, aber da habe ich eigentlich die Erfahrung gemacht, dass das wenig auf Widerstand bei den Eltern vor allem stößt, sondern dass das eher extrem positiv aufgenommen wird, dass da ich das als qualifizierte Person das in die Hand nehme und das transportiere. #00:14:43

I: Gut. #00:14:47

JW01: Ja, aber es ist dann wirklich stark Themen-abhängig. Aber wirklich, dass ich jetzt negative Kritik bekommen hätte für irgendein Thema, hätte ich jetzt eigentlich so noch nicht gehabt. #00:15:00

I: Du hast eh auch schon vorhin gesagt, dass die Eltern eher froh sind, wenn du das Thema übernimmst. #00:15:07-5#

JW01: Genau und einfach ... ja ... also wie gesagt, ich habe halt immer so Themenblöcke für jeden Jahrgang, was ich hernehme und ... da krieg ich ... das musst halt anpassen an den Jahrgang, aber da habe ich bis jetzt nichts Negatives retour gekriegt. ... Bleibt hoffentlich so [lacht]. #00:15:32

I: Hoffentlich! Gut, ein bisschen ein anderes, ein bisschen Themenwechsel. Du hast schon angesprochen, dass es wichtig ist, die Schüler quasi nicht zu überwältigen, mit der eigenen Meinung. Gibt es - abgesehen davon - bestimmte grundsätzliche, grundlegende Prinzipien, nach denen du deinen Unterricht orientierst? #00:15:55

JW01: Hm ... [lacht] ... also ich ... mir ist es halt ... das ist das wichtigste, dass sie meine Meinung nicht ... also, dass sie sich selber ihre Meinung bilden sollen. Das ist mir das wichtigste, weil das ist ja auch der Sinn der ganzen Sache. Dass sie sich das anschauen und sich dann selber überlegen "Was davon nehme ich mit und was ist für mich daraus wichtig?" Weil wenn sie dann meine ... also einen Gegenpart zu mir einnehmen ist das in Ordnung, wenn sie ihn begründen können. Und das ist meiner Meinung das Ziel von der ganzen Geschichte. Und frontal funktioniert halt dann in dem ... also unter ... wenn

wir jetzt unterrichtsdidaktisch hergehen ... also frontal funktioniert das auch zum Beispiel nicht. Also Politische Bildung ist was, was man einfach nicht frontal unterrichten darf, das ist ein absolutes No-Go! Weil, das ist ziemlich brotlos. #00:16:52

I: Was machst du dann im Bereich der Politischen Bildung methodisch? #00:16:57

JW01: Viele Gruppenarbeiten und wir diskutieren sehr sehr sehr viel. Also das man sich wirklich auseinandersetzt mit der Problematik. Wie schaut es aus, was sind so Grundgedanken dazu, wie nehmen das die Schüler jetzt einmal ohne Vorwissen war, wie wirkt das auf sie. Und dann schauen wir das anhand von Quellen beziehungsweise von ... Regelwerken an. Also: Wo kommt das da her, warum gibt es gewisse Sachen. Dass man das dann einmal so aufrollt. Und dann diskutieren wir darüber. #00:17:35

I: Ja, Diskussion ist meiner Meinung nach ein essentielles ... eine essenzielle Methode. Oder sollte eigentlich vielleicht sogar der grundsätzliche Modus sein. Ich glaube, dass Schüler und Schülerinnen immer diskutieren können ... sollten. #00:17:52

JW01: Sollten! Aber da ist das Problem, dass du sie erstmal in diese Richtung erziehen musst. Und wenn sie das nicht können, dann wird es schwierig. Also wenn sie das vor allem nicht gewöhnt sind. Also wir haben einfach noch Kollegen, die einfach nur frontal unterrichten und wenn ich dann in eine Klasse komme, die mich einfach nicht hat, oder noch nicht länger ... oder die mich frisch bekommt und das noch nicht gewöhnt ist, dass sich die extrem schwertun. Einfach dass sie jetzt wirklich reden sollen, dass sie jetzt nachdenken sollen und für sich selber zum Schluss kommen sollen. Und das geht auch schon bei den Kleinen, auch wenn das die Kollegen zum Teil nicht so sehen, aber das funktioniert auch schon bei den Elfjährigen, wenn man ihnen die Möglichkeit lässt und das ist halt am Anfang schwierig, dass du das händelst. Aber das bringt am meisten. #00:18:40

I: Schwierig weil es quasi gefährlich ist, dass du stofflich nichts weiterbringst, oder ...? #00:18:46

JW01: Nein, weil sich die Schüler erstmal darauf einlassen müssen. Also da kommt dann einfach nichts. Also sie sind zum Teil völlig überfordert mit der Situation, dass sie sich selber darüber Gedanken machen sollen und diese Gedanken jetzt noch artikulieren sollen. Also mit dem sind die dann einfach - weil Schule zum Teil anders funktioniert bei uns - ahm ... sind sie überfordert. #00:19:07

I: Mhm. Also du musst sie vorher dazu erziehen, dass sie überhaupt diskutieren wollen, damit du mit ihnen diskutieren kannst? #00:19:14

JW01: Genau. Und dass das gut ist, und dass sie was zu sagen haben und dass das wichtig ist, was sie zu sagen haben. #00:19:18

I: Und wahrscheinlich auch, was du vorher schon gesagt hast, was ganz wichtig ist, dass sie nicht das Gefühl haben, wenn sie jetzt was sagen, was vielleicht eine Meinung ist, dass sie nicht das Gefühl haben, sie sagen jetzt wahrscheinlich was Falsches, wofür sie negative Konsequenzen zu fürchten haben. #00:19:31

JW01: Genau. Und das ist schon schwierig. Weil du den ... den Schüler dann halt trotzdem so ... du musst ihn halt trotzdem akzeptieren, auch wenn das deiner Meinung nach ... in meinen Augen falsch ist, aber dann stellen wir auch diese Meinung zur Diskussion. #00:19:48

I: Das ist ein interessantes Thema, weil das ist eine Frage, die ich ... sowieso [A nimmt sich Wasser] ... die ich stellen möchte. Und zwar: Wie du in der Klasse mit eben deiner eigenen Meinung zu politischen Themen umgehst. Das hast wirklich eh schon beantwortet. Und als zweite Frage: Wie du mit kontroversen Meinungen und Aussagen von Schülern und Schülerinnen umgehst? Und quasi als Folge ... ich sage gleich alles ...: Ob es für dich im Unterricht eine Art Grenze der Meinungsfreiheit gibt, also einen Punkt, wo du sagst, diese Aussage, diese Meinung ... jetzt muss ich einschreiten, weil es irgendwo über eine Grenze geht, die, die im Unterricht nicht mehr übertreten werden sollte? #00:20:28

JW01: Ja, also wenn es gegen grundsätzliche ... also ich versuch mich immer ... also gelingt mir bei einigen Themen sicher nicht, also gerade bei der Flüchtlings-Geschichte war es zum Teil schwierig, meine eigene Meinung dazu zurückzunehmen, weil ich einfach sehr stark eingebunden war, über mein freiwilliges Engagement über das Rote Kreuz. Allerdings ... ahm ... war das für die Schüler von dem her noch interessanter, weil ich quasi live berichten haben können. Also ich war dann immer die Botschafterin "Wie schaut es an der Grenze aus? Wie schauen die Flüchtlinge aus und was sind das für welche?" Und das war ein anderer Zugang für sie. Ahm ... in den höheren Klassen ist das dann zum Teil gar nicht so schwierig, dass man da stark kontroverse Sachen präsentiert bekommt. Ich mache das halt so, dass ich das immer zur Diskussion stelle. Also, das ... wenn da sowas kommt, dass man uns dann wirklich anschauen: Also ist das jetzt ein Vorurteil gegen einen Ausländer? Dass wir uns das anschauen: Okay, wie schaut es jetzt wirklich aus, bekommt der jetzt wirklich das Geld einfach zugeschickt und muss dafür nichts tun? Dann schauen wir uns das an und kommen wir drauf: Eigentlich ist das doch nicht so. Und dann diskutieren wir darüber "Okay nein, na da hat er dann unrecht gehabt." Also das sagen dann eh die Schüler an sich aus an und für sich selber. Und ... ahm ... die Grenzen sind dann für mich da, wo es dann einfach menschenverachtend wird. Wo dann vor allem ohne fundiertes Wissen Dinge behauptet werden, die so einfach nicht stimmen und wo die Menschen... also bei der Menschenrechte ist Schluss. Wir können über viel diskutieren, aber Menschenrechte und Menschenachtung, wenn da der Grundrespekt vor dem Leben nicht da ist, vor jeder Art Leben, dann ist bei mir Sendepause. #00:22:32

I: Ja, irgendwo ... gibt es dann vielleicht auch Dinge, die man nicht mehr diskutieren kann. #00:22:41

JW01: Ja. Oder wenn wir darüber diskutieren, dass das in Nordkorea vielleicht doch ganz gut funktioniert - Nein! Aber auch das, also das schauen wir uns dann trotzdem mal an, wie funktioniert es dort und ist das wirklich so gut? [lacht] Und das nimmt einfach viel Zeit in Anspruch, weil ich nicht die bin, die dann wirklich drüberfährt, sondern wir schauen uns das dann einfach an. Weil mir das wichtig ist, dass sie das nicht von mir hören, sondern dass sie von selber draufkommen, dass das eigentlich ein Schmarrn ist. #00:23:11

I: Mhm. Lässt du sie dann auch recherchieren zu dem? #00:23:13-

JW01: Genau. Recherchieren bzw. ahm ... ja gebe ich ihnen halt Sachen aus, müssen sie sich Sachen überlegen. #00:23:27

I: Ja ... Ja ... ein bisschen zurück quasi: Wenn du den Unterricht planst: Legst du dem bestimmte fachdidaktische Modelle, Kompetenzmodelle zugrunde, oder geht das eher nach Lehrplan, oder nach Aktualität? #00:23:45

JW01: Unterschiedlich. Also wir sind ja verpflichtet, dass man Jahresplanungen abgibt, vor allem in den ersten fünf Jahren musst du die abgeben ... ahm ... und, wenn dann was aktuell reinkommt, verändere ich das. Bei der grundsätzlichen Planung halte ich mich an den Lehrplan und überlege mir dann nach Themengebiet, was ich schulen möchte. Wo bei bei der Politischen Bildung das einfach so ist, dass für mich immer diese Urteilskompetenz an oberster Stelle steht. #00:24:20

I: Mhm. Die ist ja eine der ... der zentralen Kompetenzen, die auch in dem österreichischen Kompetenzmodell ... #00:24:29

JW01: Genau, eben! Also ... #00:24:34

I: Welche ... du sagst, du überlegst dir Themen ... Was wären klassischer Weise Themen, die du in der Politischen Bildung behandelst? #00:24:40

JW01: Ganz wichtig sind für mich eben Menschenrechte, also das ist was ganz, ganz oben ... ahm ... Umgang mit Menschen aus Randgruppen jeglicher Art, ob das jetzt Menschen mit Behinderungen sind, ob das ... ahm ... eben wie das jetzt war also diese Flüchtlingsthematik als Randgruppe, aber was bei uns auch Thema ist Umgang mit ... also ... ahm ... das spielt dann zum Teil halt auch in andere Bereiche rein, Suchtprävention, Gewaltprävention, Umgang mit neuen Medien ... was machen wir denn noch alles ... ja aber ich glaub, eins für mich, von diesen Hauptthemen sind auf jeden Fall Menschenrechte. Da ist mein Fokus dann sehr, sehr stark drauf. Da spielt dann eh alles mit rein, wenn wir ehrlich sind. #00:25:43

I: Ich sehe schon, Politische Bildung ist einfach ein riesiges Stoffgebiet, oder da gehört irgendwie sehr, sehr viel mit hinein. Ja, dann soll es jetzt ein bisschen um die Ausbildung gehen. Du bist ja noch an der Uni ... #00:26:00

JW01: Ja, zu mindestens am Papier [lacht] #00:26:08

I: Zu mindestens am Papier [lacht] Und bei uns ist ja im Studium quasi Politische Bildung integriert und jetzt möchte ich dich fragen: Als Lehrerin, die ja schon aktiv ist in der Praxis: Als wie gut würdest du die Ausbildung im Bereich Politischer Bildung generell bezeichnen? #00:26:20

JW01: Ganz prinzipiell ist sie extrem unterrepräsentiert im Studienplan, da wird viel zu wenig gemacht. Wir haben zwei Kurse ... also einen Kurs und eine Vorlesung, wobei ich sagen muss, dass der Kurs, den ich gemacht habe, wirklich gut war, also ich habe zwei gute Vortragende gehabt, ahm ... die ihren Schwerpunkt auf Themen gehabt haben, mit denen ich nicht immer hundertprozentig einverstanden war, weil das waren zwei Damen, die sehr auf ... die sehr feministisch geprägt waren. Was für mich dann einfach zu viel war, wobei das natürlich ein wichtiges Thema ist, das man immer wieder unterbringen muss und das im Unterricht von mir auch immer wieder behandelt wird, einfach damit den Schülern klar wird, dass es immer noch Unterschiede gibt und dass es die nicht geben darf und dass es einmal viel größere Unterschiede gegeben hat. Aber davon abgesehen hat man nichts. Und das finde ich für die Verantwortung die wir dann haben und für den Umfang den wir dann unterrichten sollen und für das was wir transportieren und fördern sollen, ist es eine Frechheit. #00:27:36

I: Ja. Ahm ... Wenn dein Kurs dir gut in Erinnerung geblieben ist: Warum war der gut? #00:27:45

JW01: Ahm ... weil wirklich gezeigt worden ist, welches Spektrum diese Politische Bildung einnimmt und weil wir ... also der war bei uns fachdidaktisch angesetzt, also wir haben in Kleinstgruppen Unterrichtsmodelle im Ausmaß von bis zu fünf Stunden erarbeiten müssen und da waren wirklich gute Sachen dabei ... und dadurch, dass jeder halt irgendwie sein Steckpferd gehabt hat, sind da wirklich, wirklich gute Sachen rausgekommen, die ich auch noch im Unterricht verwenden kann oder als Anstoß nehmen kann. Und vor allem wie das dann disku- ... also wir haben das halt selber durchgespielt und das war einfach wirklich gut, das war wirklich gut gemacht! Und vor allem: Da hat halt jeder was von sich mitgebracht und das sind Sachen, die man so sonst einfach nicht findet. Also das waren wirklich Sachen, auf die ich so nie gekommen wäre und von dem her war das wirklich gut, nämlich auch die Nachbesprechung und ... es hat gepasst. Aber es war auch die Stimmung in dem Kurs generell gut. #00:28:49

I: Also würdest du sagen, jetzt, die Praxisrelevant war, war ein positiver ... #00:28:58

JW01: Auf jeden Fall! Also wie gesagt, das sind Sachen, die ich auch selber so im Unterricht verwenden kann und die ich auch verwende. #00:29:07

I: Was ja sehr nützlich ist, weil man ist ja eh eingedeckt mit ... mit Planungen, wenn man dann schon ein bisschen Ahnung hat, was geht und was man machen kann ... nicht schlecht. #00:29:15

JW01: Einfach was es gibt nämlich auch. #00:29:22

I: Gut, ahm ... die Frage hast du jetzt eigentlich schon ein bisschen beantwortet, aber trotzdem: Wie gut, glaubst du, hat dich das Studium auf die Lehrtätigkeit im Bereich Politische Bildung vorbereitet? #00:29:34

JW01: Bis auf diesen Kurs gar nicht. Also das sind eher Sachen, die mich dann aus dem privaten Bereich dahin bringen, einfach durch mein Engagement beim Roten Kreuz, wo ich ja einfach ... also meine Schüler wissen das ja auch, dass ich beim Roten Kreuz tätig bin und ich stehe auch für diese Werte und ... Genfer Menschenrechtskonventionen etc. das sind was, was ich versuch einfach täglich zu leben und den Schülern auch klar zu machen. Aber davon abgesehen, von diesem Kurs, wenig. Also das ist dann wirklich vieles aus Eigeninitiative und aus Überzeugung heraus und im Vergleich zu anderen Kollegen sieht man das auch, meiner Meinung nach. #00:30:20

I: Dass du einfach, dir selber quasi sehr viel aneignest und mit sehr viel Engagement dahinterstehst. #00:30:26

JW01: Das ja ... dass halt einfach die Grundeinstellung, also einfach, ich bin halt wahrscheinlich eine extreme Idealistin, hundertprozentig [lacht], ahm ... weil auch beim Roten Kreuz ist es so, dass wir ein paar Superhelden haben, die einfach nur mit Uniform und Tatütata "Ich kann jetzt mit einem Rettungsauto fahren und bin der Ober-Hero!" Aber man hat halt, wenn man sich das wirklich hinter den Kulissen anschaut, wofür das steht und das muss man sich natürlich dann auch geschichtlich anschauen, das fehlt dann! Also das war tatsächlich einer der wichtigsten Zugänge für mich tatsächlich zur Politischen Bildung. Aber ich bin da glaub ich sehr idealistisch veranlagt. #00:31:16

I: Das weiß ich nicht, aber [beide lachen] es ist natürlich wahrscheinlich. Ahm ... es ist natürlich dann vielleicht schwierig für jemanden, der nicht so viel Engagement hat oder der generell nicht so extrem sich ... ahm ... beschäftigt mit Politische Bildung, mit Politik selbst, da wird es wahrscheinlich schwierig durch die mangelnde Ausbildung. Ja, dann die positive Frage ... #00:31:42

JW01: Oh, das gibt es auch, juhu! #00:31:44

I: Das gibt es auch ... oder, ich weiß nicht ... Was würdest du ... was wären zentrale Dinge an der Ausbildung, die du ändern würdest ... im Bereich der Politischen Bildung, wenn du sie ändern könntest? #00:31:54

JW01: Dass auf jeden Fall mal breiter aufgestellt wird, weil zwei Wochenstunden in jedem Abschnitt [des Studiums] ist viel zu wenig, viel, viel, viel zu wenig. Und die Sache ist die, ... ahm ... dass man sich während dem Studium oft gar nicht bewusst ist, welche Verantwortung man da hat. Also man bekommt diese kleinen Patscherl, oder auch, wenn sie dann ein bisschen größer sind, sind sie große Patscherl [Dialekt für "unbeholfener, ungeschickter Mensch; <http://www.ostarrichi.org/wort-1771-deat-unbeholfener,+ungeschickter+Mensch.html>] und soll sie dann irgendwie als erwachsene Menschen hinaus in die Welt schicken und zwar mit den Fähigkeiten, dass sie die Welt verändern können, wenn sie mal aus den Fugen gerät, oder zu geraten droht. Und da brauchen wir aber ein massives Grundverständnis von dem, wie es laufen sollte und von dem, was alles falsch rennt und das wird im Studium nicht transportiert und da bräuchte man mal als Lehrperson einfach eine breite Basis, auf die man aufbauen kann. Weil man das ja transportieren soll. Und das fehlt! Meiner Meinung nach. #00:33:09

I: Also ... wie soll ich sagen ... bräuchte es da mehr Lehrveranstaltungen oder bräuchte ... #00:33:16

JW01: Auf jeden Fall. Also es muss die Politische Bildung einfach eine größere Gewichtung bekommen in dem Studium. #00:33:23

I: Oder bräuchte es quasi auch ein aktiveres Vorleben der Grundsätze der Politischen Bildung? #00:33:31

JW01: Das, ja. Beziehungsweise ob es nicht sinnhafter wäre, dass man das überhaupt als eigenes Fach anbietet, wobei die Sache immer die ist, dass die Politische Bildung in jeden Lebensbereich hineinspielt und das ist glaub ich auch das wirklich schwierige an der Sache. Also erstens, wo gibt man es hin, in ... welchem Fach schanzt man es zu. Oder ob es dann nicht eigentlich sinnvoller wäre, dass man sagt, es ist für alle Studiengänge, für jeden Lehrer, eigentlich die Verpflichtung da, auch von sich aus, selber, dass man sich damit auseinandersetzt, weil wir müssen das alle vorleben. #00:34:09

I: Das ist halt wahrscheinlich wieder schwer umsetzbar, weil irgendwo mit dem Unterrichtsprinzip wäre es ja so, dass alle das machen sollen, aber wie bringt man dann tatsächlich die Kolleginnen und Kollegen dazu, das zu machen? #00:34:26-

JW01: Ja, aber ganz ehrlich, wenn ich mir denke, in Geschichte haben wir zwei Wochenstunden pro Abschnitt, das schaffen sie jetzt mit dem Bachelorstudium auch, dass sie da irgendwo zwei Wochenstunden reinhauen in jedem Studium, meiner Meinung nach, aber ... #00:34:41

I: Als Art Mindestprogramm, dass man zumindest mal was davon gehört hat. #00:34:45

JW01: Genau, weil an und für sich müssen wir alle dafür einstehen. Wir müssen alle Demokratie leben und wir müssen alle Grundwerte leben. Rein Verfassungs-technisch jetzt. #00:34:56

I: Ja. Stimmt. Gut, ... ahm ... dann habe ich noch eine letzte Frage und zwar ... du hast es eh schon relativ häufig jetzt auch gemacht, trotzdem vielleicht fällt dir noch was ein. Und zwar: Kannst du mir vielleicht beispielhaft von einer Unterrichtseinheit erzählen, in der du Politische Bildung unterrichtet hast? #00:35:18

JW01: Ahm ... wo jetzt die Politische Bildung das Hauptthema war, oder wo es halt auch eingeflossen ist? #00:35:28

I: Wie du magst. #00:35:31

JW01: Hm ... was nehmen wir denn da ... also ich hab das ... [lacht] ahm ... da nehme ich jetzt eine erste Klasse da, die ich vor zwei Jahren hatte, da war ein Mädel mit dunkler Hautfarbe drinnen und an und für sich in der Klasse war Mobbing überhaupt kein Thema und die Klasse ist dann irgendwann mal gekommen mit WhatsApp-Gruppen und die haben sie dann umbenannt ... also das hat einmal "1F-Gruppe" geheißen und irgendwelche aus der Nachbarklasse sind dann dazu gekommen und haben fremdenfeindliche Sachen da drinnen geäußert und im Endeffekt haben sie diese Gruppe dann umbenannt in "Anti-Neger-Gruppe" ... Ja! ... Bei uns am Land draußen am Gymnasium, hoch honoriert, hoch angesehen in Niederösterreich, aber bei uns passiert das ... und daraufhin ist die Klasse, meine Klasse, geschlossen ausgetreten und sind aber zu mir gekommen. Und ich habe das dann als Anlass genommen, dass wir das Thema Ausländerfeindlichkeit und Mobbing hernehmen als Thema, als aktuelles und ... ahm ... haben uns dann mal angenähert, generell, also wie funktioniert Mobbing, weil das Mädel ist einfach über längeren Zeitraum, sind wir dann draufgekommen, doch gemobbt worden. Wie funktioniert das? Was kann ich aktiv dagegen tun, auch als elfjähriges Kind, weil es waren auch elfjährige Kinder, was soll man da machen? Und wir haben dann im Endeffekt war das Ziel von diesem Projekt dann, dass wir Fotoromane erstellen. Mit dem Inhalt, nämlich, da ist es dann auch um, um Ausgrenzung ... schon auch um Ausländerfeindlichkeit gegangen, aber wirklich um dieses Ausgrenzen, dieses systematische und wie ich mich als einzelner dagegen wehren kann. Und da haben sie dann als Ziel gehabt, einen Fotoroman eben zu machen und mit einer Ausgangssituation und zwei Wegen. Und quasi an der Wegscheide haben sie den Verlauf "Wenn ich mich jetzt nach ... also, wenn ich jetzt nichts mache, oder mich schlecht verhalte, dann passiert das und was passiert mit dem Menschen dann in weiterer Folge?" Und Wegscheidepunkt "Wenn ich mir jetzt überlege, wenn ich in der Situation bin, wie geht's mir, wie hätte ich gern, dass der andere reagiert? Also ich kann genau da jetzt was ändern und schauen, dass die Geschichte gut ausgeht und einen zweiten Weg einschlagen." Genau, das war halt dann das Highlight, das haben wir halt auch im Jahresbericht abgedruckt, diese Fotoromane und war recht eine nette Geschichte. #00:38:22

I: Sehr interessant. Also, quasi ein aktuelles Problem sehr durchdacht aufgegriffen ... also ... ja, gut, dann danke fürs Interview erstmal. #00:38:35

JW01: Bitte gerne. #00:38:36

I: Das war meine letzte Frage. Jetzt gibt es natürlich noch die Möglichkeit, falls du noch etwas zum Thema sagen möchtest, was bisher im Interview nicht vorgekommen ist, dann würde ich dich jetzt bitten ... ansonsten, danke! #00:38:49

JW01: Ja, nein ich glaube, ich habe eh alles gesagt, was mir wichtig war. #00:38:52

I: Gut! #00:38:58

9.9. TRANSKRIPT ZUM LEITFADENGESTÜTZTEN EXPERTEN/INNENINTERVIEW MIT TEILNEHMER/IN MW03

Kennung:	MW03
Vertragsstatus:	Unterrichtspraktikum
Unterrichtserfahrung:	sechs Monate
Semester des Studienendes:	Sommersemester 2015
Derzeitiger Schultyp:	AHS

I: Also ganz zum Anfang als Einstiegsfrage, was verstehst du allgemein unter politischer Bildung? #00:00:08

MW03: Also unter politischer Bildung versteh ich einen Teilaspekt sozusagen meines Unterrichts in Geschichte, der für mich persönlich ganz stark zum Gegenwartsbezug in Zusammenhang steht in Verbindung steht und der in meinem Unterricht find ich persönlich find ich ein bisschen zu kurz kommt, auch aus dem Grund, weil man irgendwie versucht mit dem Stoff durchzukommen und die politische Bildung sozusagen als Aspekt nicht immer konkret heranzieht, also dass man jetzt sagt, man unterrichtet politische Bildung, sondern es ist halt immer irgendwo dabei und, ja ich find man kann es den Schülern, also politische Bildung, kann man den Schülern auch in dem Sinn am besten mit Gegenwartsbezug näher bringen, sozusagen dass man sagt man unterrichtet auch was, was sie später im Leben brauchen kann, was eben nicht nur Sachwissen ist, sondern was auch anwendbares Wissen ist. #00:01:07

I: Also für dich ist der zeitliche Aspekt ein bisschen schwierig? #00:01:11

MW03: Ja. Genau. Ich würde gern mehr machen, aber es ist halt generell der Unterricht mit Gegenwartsbezug ist einzubauen, und sie sagen auch oft, sie würden gern über Gegenwartsthemen diskutieren, die gerade eben politisch wichtig sind und die sie näher behandeln wollen, die sie auch näher diskutieren wollen. Was halt nicht immer einbaubar ist. #00:01:34

I: Immer geht's nicht ... Was glaubst du, oder wie schätzt du den Einfluss der Schule ein auf politikbezogene Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen? #00:01:42

MW03: Sehr konträr, also wir haben eine Oberstufenklasse, eben ein Gymnasium, und eine Oberstufenklasse Realgymnasium, wir haben fünf Klassen Unterstufe pro Jahrgang, das heißt das schrumpft rapide zusammen in der Oberstufe, weil alle in die HTL oder in

die HAK gehen. In den Gymnasiumsklassen ist es besser, sozusagen, die haben mehr Bezug dazu, die interessiert das auch mehr, also was ist politische Bildung, was passiert gegenwärtig, wie heißt unser Bundeskanzler, wie schaut unsere Regierung aus, sie interessiert das, sie wollen darüber diskutieren. In den Realgymnasiumsklassen ist es so, dass sie nicht immer wissen, wie der Bundeskanzler oder der Bundespräsident heißt, weil denen das manchmal echt schnuppe ist. Aber prinzipiell, so zum Beispiel Wahlerfahrungen und was kann man wählen, das machen sie dann auch in ihrer Freizeit, wenn sie wirklich sozusagen Zeit haben und dazu genötigt werden oder mal zu sagen "Hey, das könnt's euch anschauen", dann machen sie das und das interessiert sie, aber es gibt halt Unterschiede bei mir zwischen Gymnasium und Realgymnasium. Also Gymnasium tendenziell mehr Interesse an politischer Bildung als Realgymnasium. #00:02:57

I: Was sind deine persönlichen Ansprüche, wenn du politische Bildung unterrichtest oder wenn du politische Bildung mitunterrichtest? #00:03:05

MW03: Sozusagen bei den Schülern ein kritisches Reflexionsbewusstsein wecken, also, dass sie politische Themen hinterfragen, dass sie nicht einfach generell zu historischen Themen einfach blind hineinstürzen und dann einfach sagen "So ist es und so ist es immer gewesen" und ich glaub, das kann man mit politischer Bildung am besten vergegenwärtigen und auch ein bisschen am besten kritisch reflektieren, wenn man einen Zugang wählen kann, der für die Schüler deutlich und klar ist vielleicht. Wenn man sagt "Ich unterrichte jetzt einfach nur was über die Erste Republik", dann meinen sie dann "Ja, das ist jetzt die Erste Republik, das interessiert uns jetzt recht wenig und danke das war's" und wenn man sagt man diskutiert jetzt die Darstellung von Mussolini oder von Dollfuß im gegenwärtigen Bewusstsein der Bevölkerung, dann ist das was, da sind's dann wieder da und sagen "Ah, ich versteh das nicht" und da denken's dann drüber nach und ich glaub, das ist ein Bezug, den man sehr gut einsetzen kann. #00:04:06

I: Aber interessant, dass reflexive Momente auch so stark für die Schüler und Schülerinnen da ist. #00:04:11

MW03: Ja, genau, und das ist was, glaub ich, wenn man mit Sachkompetenz oder so mit Methodenkompetenz, ja, aber, wenn man mit politischer Bildung eben die dazu nimmt als Extrafaktor, dann ist das vor allem in meiner Schule so, dass alles was aktuell ist und wo man sie eben da hinführen kann ist das viel spannender als wenn man sagt, man bleibt beim reinen Sachwissen. #00:04:35

I: Mhm. Ist ja auch nicht der Sinn einer modernen politischen Bildung, glaub ich. #00:04:37

MW03: [lacht] Ja. #00:04:40

I: Gibt's neben den Ansprüchen, die du selbst an dich oder den Unterricht stellst, auch Anforderungen oder Ansprüche, die für dich vielleicht nicht so wichtig sind, aber aus

anderer Richtung kommen, die vielleicht aus anderer Richtung für dich formuliert werden? #00:04:51

MW03: [überlegt länger] Also die für mich persönlich jetzt entscheidend sind, wenn ich unterrichte, oder? #00:04:59

I: Die sich auf deinen Unterricht jetzt irgendwie auswirken, die jetzt nicht für dich vielleicht persönlich so wichtig sind, aber die deinen Unterricht irgendwie beeinflussen. #00:05:05

MW03: Das Schwierige ist, wenn die Schüler über irgendwas diskutieren wollen und man hat aber selber nicht die Zeit dazu, ahm, oder man wird von Lehrern darauf hingewiesen, dass politische Debatten jetzt nicht der hauptsächliche Inhalt des Unterrichts sein sollen beziehungsweise dass man sich schnell eben in solche Krisen verflechten kann, wo dann der Lehrer eben da steht und sagen muss, sozusagen "Das und das ist es aber ich bleib eben objektiv und nicht subjektiv" und ich glaub, dass das den Schülern aber in dem Sinn nicht so bewusst ist, dass wenn man sagt "Ich würde gern mit euch diskutieren" und auch, wenn sie merken, dass geht jetzt in die ideologische Richtung, das geht vielleicht in eine Richtung, dass für sie das nicht so entscheidend ist, wenn man ihnen jetzt nicht diese Diskussionsfläche bietet. Also ihnen ist das glaub ich wichtiger, dass man sagt, also, dass man rangeht und sagt "Wir diskutieren jetzt darüber". Ich glaub, es schwingt immer irgendwas mit, was man über diese Meta-Ebene vermittelt, welche Partei man wählen würde oder was auch immer, in welche Richtung das auch gehen würde. Aber ich glaub, das ist den Schülern gar nicht so wichtig, als wenn man ihnen sozusagen den Raum gibt, darüber jetzt zu diskutieren. Und das hatte ich in meiner vierten Klasse auch, dass die Viertklässler gesagt haben, sie wollen unbedingt über die Wahlen diskutieren und meine Betreuungslehrerin eben gesagt hat "Nein, das hat keinen Platz im Deutschunterricht". Also im Deutschunterricht, aber ich trotzdem, dass man politische Bildung durchaus in den Deutschunterricht auslagern kann, wenn das grad ein aktuelles Thema ist und in Geschichten wollten sie's nicht machen, hätten sie's auch nicht gemacht, und deshalb durfte ich's in Deutsch auch nicht machen. #00:06:36

I: Aber es wäre ja eigentlich im Sinne des Unterrichtsprinzips...? #00:06:38

MW03: Natürlich. Und deswegen waren sie so frustriert und sind halt in Deutsch gekommen und haben gesagt "Können wir nicht in Deutsch darüber diskutieren?". Ich habe auch nicht dürfen. Also, waren meine Viertklässler, die 13 oder 14 sind und motiviert sind, über politische Geschehnisse zu diskutieren, nicht befriedigt in diesem Sinn. [lacht resigniert] #00:06:57

I: Also in dem Fall war das ganz klar die Betreuungslehrerin, die das quasi verhindert hat in dem Sinn. #00:07:03

MW03: Ja. #00:07:03

I: Das ist eh, du hast jetzt ein interessantes Thema angesprochen. Was ich sehr spannend find, wie damit umgegangen wird. Und zwar, wie du mit deiner eigenen Meinung einerseits in der politischen Bildung im Unterricht umgehst und andererseits, wie du vielleicht mit sehr kontroversen Meinungen seitens der Schüler und Schülerinnen umgehst und als dritten Bereich, ob's für dich auch quasi eine Grenze der Meinungsfreiheit gibt, wo du dann sagst "Als Lehrerin muss ich die Diskussion vielleicht lenken oder beenden".
#00:07:34

MW03: Ahm, ich glaub prinzipiell, dass es mit Oberstufenklassen leichter ist, weil die ihre Meinung eben konstruktiver formulieren können als die Unterstufen, habe ich halt persönlich die Erfahrung. Ich find die eigene Meinung als Lehrer auch wichtig, aber nicht, dass die eben zur Beeinflussung der Schüler beiträgt. Weil es gibt ja eben auch entweder dieses Feindbild Lehrer oder der glorreiche Lehrer, dem man alles nachmachen muss, und es gibt ja eh beides, und es gibt die Lehrer, die einem relativ wurscht sind. Aber trotzdem, ich glaub als Lehrer hat man diese Vorbildfunktion irgendwie, dass man da vorn steht und eine Diskussion leitet. Eben, wie du gesagt hast, ich glaub nicht, dass man das zu 100% verbergen kann und auch sollte, man soll sich jetzt nicht verstellen und jetzt sagen "Ja, H.C. Strache, ihr müsst's das jetzt urobjektiv behandeln" oder so was auch immer, die Schüler haben ihre Meinung halt auch und man wird da nicht sagen "So, sag mir jetzt konkret, was du meinst" und das ist dann so und dann kommt der Nächste dran und sagt das, es soll ja eine Diskussion sein. Und ich glaub, aufgrund von den Aspekten, dass halt jeder und auch der Lehrer eine unterschiedliche Meinung hat, die er halt nicht so zur Schau stellen sollte, aber die halt im Unterbewussten immer irgendwie mitschwingt, die das genauso auch anregen kann als Diskussion, also ich glaub, dass besser ist, also, wenn man da nicht drangeht und sagt "Das ist jetzt meine Meinung und darüber diskutieren wir jetzt", sondern dass es von den Schülern ausgeht und nicht vom Lehrer. Und das ist das Wesentliche. Und zur zweiten Frage mit den Schülern, ahm, ich find's gut, wenn Schüler diskutieren und wenn Schüler auch ihre eigene Meinung kundtun in dem Sinn, ahm, bei kontroversen Meinungen ist das immer eine Frage, find ich, wie man das formuliert und eben, wie schon gesagt, Oberstufen können das meistens besser. Unterstufen sind, mit denen mach ich gerade Feedback [lacht], das ist ein bisschen schwierig, besonders wenn's um die Meinungen eben von anderen Klassenkollegen geht. Also man hat halt seine Meinung und das versteht man dann nicht, wieso der andere die Meinung hat, und da versuch ich ihnen sozusagen immer zu vermitteln "Erklär bitte, warum. Du kann es ja gut sagen 'Das und das sehe ich so', aber warum siehst du das so? Dann ist es für die andern auch viel nachvollziehbarer, warum du das jetzt in diesem Blickwinkel betrachtest." Und bei der Oberstufe war ganz lustig, haben wir letzten über den Abtreibungsparagrafen diskutiert und das war auch so eine Situation, wo dann so Thematik gekommen ist, wie ist das mit einer Vergewaltigung und wie ist das aber, wenn Leute einfach nicht aufpassen und nicht verhüten und das ist das, wo dann einfach so konträre Meinungen rausgekommen sind, also wo die einen dann gesagt ha-

ben, nein sie sehen das überhaupt nicht ein, dann soll das halt wirklich nur bei Vergewaltigungen sein, und die einen haben gesagt, das soll überhaupt nicht sein, also und dass man ihnen dass dann näher bringt und dann weiß man "Okay, ich habe jetzt was aus der Ersten Republik als Diskussionsthema grade in den Gegenwartsbezug ausgelagert und das ist okay, wenn sie unterschiedliche Meinungen haben". Ich will nur, dass sie's erklären können. Und das ist für mich das Wesentliche. Weil so verstehen's auch sozusagen die anderen. Und so kommt auch eine gute Diskussion glaub ich zustande, weil wenn man einfach sagt "Ja, das ist meine Meinung, ist halt so", dann kommt der nächste "Das ist meine Meinung, das ist so". [lacht] Gut. Schön. Nur so geht das auch nicht weiter. #00:10:42

I: Da tut sich ja auch nichts in der Diskussion, wenn jemand nur sagt "Ich bin der Meinung, dass ..." #00:10:50

MW03: Mhm. Ich sag meinen Schülern auch total oft in der Stunde "Und jetzt schaut's bitte, wie das für den andern wie das auf den andern wirkt, wirkt das für dich, dass du den andern versteht's in dem was er denkt, oder wirkt das für dich, dass du's einfach besser nachvollziehen kannst oder ist das jetzt noch immer nicht klar". Und das auch mit der Unterstufe und da ist es halt viel schwieriger, weil die sind einfach so "Du hast das und das jetzt gemacht und das hat mir nicht gefallen". Gut, warum? Dem Nächsten hat's gefallen. Okay, dass sie jetzt ein bisschen mit dieser subjektiven Wahrnehmung auch arbeiten. Aber das ist halt glaub ich, mit dem Alter entwickelt sich das. [lacht] #00:11:20

I: Spielt auf jeden Fall ganz sicher eine Rolle. Gibt's Dinge, Faktoren, die vielleicht dazu führen, dass du politische Bildung nicht so machen kannst, wie du das gerne machen würdest? #00:11:33

MW03: Einerseits sozusagen die Zeit. Weil wenn die Schüler eben fragen könnten, was Aktuelles machen, oder dann könnten wir diskutieren oder wenn beim Test halt kommt, es wir die provisorische Nationalversammlung von Renner aufgestellt und dann müsst ich ihnen eigentlich erklären, was der Unterschied zwischen einer Nationalversammlung und einer Nationalratsversammlung ist, was dann wieder, könnt ich wieder das ganze Parlament durchmachen, was wahrscheinlich auch nicht so genau aufbereitet wurde, also das wären dann die nächsten drei Stunden, das ist einfach der Zeitfaktor, wo du einfach nur was anschneidest oder fragst "Wer war denn jetzt wer ist grad Nationalratspräsident?" oder so, was für die Schüler halt auch nicht gang und gebe ist, dass sie's wissen, find ich. Also, die sind manchmal eher so "Ah ja, stimmt, stimmt, stimmt", aber wenn man sie spontan fragt... Und ein anderer Punkt ist eben [lacht] das Unterrichtspraktikum, und das hat mir schon einen Stich ins Herz gegeben, als Geschichtelehrerin in einer Deutschstunde zu stehen und zu sagen "Nein, wir können jetzt nicht diskutieren", obwohl ich die Zeit gehabt hätte, weil ich habe vier Stunden Deutsch und zwei Stunden Geschichte und... das ist einfach was, wo man sagen muss "Okay, das mach ich jetzt nicht, weil sonst trete ich ins Fettnäpfchen" und... #00:12:56

I: Aber gut, das ist ja was, wo man auch sagen kann, ab nächsten Herbst bist frei, das auch zu machen. #00:13:07

MW03: Genau. Also ich habe meinen Siebtklässlern auch gesagt "Ja, schaut's euch die Wahlkabine an, schaut's euch ein bisschen das im Internet an, das bringt sicher was oder da könnt's ihr euch durchlesen, welche Partei welche Meinung hat". Ich glaub, dass sie sowas, dass die, die's wirklich interessiert, die machen's dann auch und die sind eh auch, wenn man ihnen nur einen Link aufschreibt, wo sie sich was anschauen können, da lagert man dann auch einen Teil auch ein bisschen aus. Ich weiß nur, dass sie einmal zum Beispiel alle irgendwo im niederösterreichischen Landesrat oder so Bundestag, keine Ahnung wo sie hingefahren sind, und durften dann sozusagen zu einem bestimmten Thema eine Rede halten vor Landesvater Erwin und so also. Also so projektmäßig und Projektunterricht und das finde ich einfach super, weil da setzt man sich den Themen auseinander und kann sie auch praktisch umsetzen und das ist was, wo man in zwei Stunden Geschichten aus, wenn man das in der Stunde hält, einfach nur dasteht und eine Zeichnung hat und erklärt, also... Auslagern wäre super, meiner Meinung nach. #00:14:00

I: Kann ich dir nachher noch einen Tipp geben... Es gibt ein paar verschiedene Studien, Umfragen bei Lehrern und Lehrerinnen, wo immer mal wieder die gleichen Bedenken geäußert werden, mich würde interessieren, ob das für dich auch ein Thema ist. Und zwar, vermeidet interessanterweise ein recht großer Teil der Lehrer und Lehrerinnen politische Bildung aus dem Grund, weil sie sich fürchten, dass sie sich mit dem Themenbereich besonders exponieren für Konflikt mit Eltern, mit Kollegium, mit Vorgesetzten vielleicht. Mich würde interessieren, ob das für dich ein Thema ist? #00:14:30

MW03: Ich glaub, das hängt ganz von der Schule ab. Und eben vom Umfeld der Schüler, ob sie das sozusagen auch einfordern oder nicht. Weil ich glaub, man kann leicht argumentieren, wenn man sagt "Die Schüler wollen das, die Schüler fragen danach, die Schüler fordern das", weil ich glaub, da kommt man eher wirklich auf diese Schiene eben, dass man aus der Stunde rausgeht und sich denkt "Okay, ja, ich habe jetzt schön und gut eine Stunde das und das unterrichtet, aber in Wirklichkeit würde die das interessieren und das bräuchten sie in dem Sinn auch viel mehr als wenn ich ihnen da jetzt irgendwas erzähl". Ich glaub, mit der Direktion hätte ich keine Probleme, mit dem Fachkollegium auch nicht, ähm. Ich kann jetzt als Beispiel, ich weiß nicht, ob's jetzt in dem Sinn so stark in die politische Bildung so stark reinfällt, wahrscheinlich eh, ähm, ich würde gern ein Projekt über das Waffengesetz machen in Amerika und das ist auch [lacht] so etwas, wo ich so ein bisschen die Scheuklappen noch habe, ob ich das machen kann als Unterrichtspraktikantin, ob ich das machen soll als Unterrichtspraktikantin, weil ich hätte einen Juristen, der das macht, also der mir da helfen würde und es gibt recht viel Video-material und es gibt viel Diskussionsbedarf find ich in diesem Bereich und ich glaub auch,

dass es was ist, was vor allem die Siebtklässler ansprechen würde, was man als Projektunterricht gut machen könnte und das ist auch so ein Thema, wo ich eher [zögert] Angst habe, dass die Leute dann kommen und sagen, warum mach ich das denn überhaupt. Weil das vielleicht ein Thema ist, was nicht jeder aufgreifen würde, wo ich auch sagen muss "Ich muss mich jetzt trauen, das zu machen, ich muss gut recherchieren, weil sonst bringt das Ganz nix". Aber ich find, solche Themen sind halt in meiner Schule von den Schülern auch sehr gefragt, eben alles, was aktuell ist, weil sie viel Ahnung haben und weil sie viel mitbekommen, auch von zu Hause. In andern Schulen weiß ich nicht, wenn ich jetzt Schüler hätte, die sich gar nicht dafür interessieren, ist halt die Frage, ich glaub, man sollt trotzdem, man sollt trotzdem probieren. Über irgendeine Schiene politische Bildung, wo man merkt, das interessiert die Schüler, einfach probieren. Auch wenn die Eltern dann sagen "Was haben Sie da zu meinem Kind gesagt? Wieso?" [lacht] Meine Oberstufe ist immer leichter, weil die können besser reflektieren, wenn man sagt "Überlegt's mal, wie kann das und das sein?", man muss ja nicht, man gibt ihnen ja sozusagen keinen Weg vor, das soll man ja nicht als Lehrer machen. Man gibt ihnen Optionen, wie sie denken können. Und was sie alles, sozusagen, ausprobieren können. Und ich find, man sollt sich da schon trauen, ich mein, das ist jetzt leicht gesagt, weil so viel Erfahrung habe ich noch nicht, aber... #00:16:55

I: Ja, aber es ist ja, du bist ja gerade in einer Situation eigentlich, wo du eben dich gegenüber noch mehr Stellen eigentlich rechtfertigen musst, als es später der Fall ist, also gerade in der Phase vielleicht auch ein bisschen Mut erforderlich, dass man sich da drüber traut über so ein Projekt. #00:17:11

MW03: Genau. Also das Projekt wird noch eine... also falls ich es mache, wird es noch eine Herausforderung, glaub ich. Weil da ist dann auch gegenüber Eltern zu rechtfertigen. Ich glaub, die Oberstufe, die denkt sich "Super, interessant", aber wenn ich's mit der Unterstufe auch machen werd, dann wird... dann müsst ich mal Rat und Tat einholen von Kollegium und vom Team. #00:17:35

I: Aber ist ja super, wenn das Kollegium so... so ist, wenn du sagst, du kannst dir da Rat und Tat einholen. #00:17:44

MW03: Ja, also ich glaub, das würde schon gehen, das kommt halt immer drauf an, ich glaub meine Betreuungslehrerin ist halt eher so, dass sie so "Ja, schau ein bisschen und ja nicht zu viel und schau, dass du's richtigmachst und schau, dass du dich nicht in so Situationen bringst" in die Richtung. Wobei ich mir dann wieder denk "So, ich würde mich lieber in der Situation grad sehen und dann halt aus meinen Fehlern grad lernen und dann von ihr ein Feedback kriegen, wie ich's besser machen kann" als zu sagen "Nein, ich mach's einfach gar nicht", weil dann mach ich's nächstes Jahr und bin in der Situation ohne Feedback, nur mit meinem [lacht].... hm.... Nächstes Jahr rückblickend wäre das wahrscheinlich dieses Jahr besser gewesen. #00:18:21

I: [lacht] Eventuell. Aber vielleicht wird's ja jetzt. Ist jetzt thematisch ein bisserl ein Sprung, es geht um die Ausbildung, die bei dir ja noch nicht allzu lang her ist und zwar, es ist ja politische Bildung im Studium Geschichte Sozialkunde und Politische Bildung integriert in einem gewissen Umfang... Als wie gut oder hilfreich würdest du generell die Ausbildung im Bereich der politischen Bildung bezeichnen? #00:18:50

MW03: Muss ich kurz überlegen, was ich da gemacht habe, bei wem... Ähm, also... Ich find, ich glaub, bei mir gab's noch eine Vorlesung und einen Kurs, eine Vorlesung Politische Bildung und einen Kurs Politische Bildung, die Vorlesung war eine reine Katastrophe. Also die war überhaupt nicht nützlich, find ich persönlich. Also die war so, man geht hin, man lernt es und man geht wieder. Man lernt Folien über den Nationalrat und den Bundesrat und sonstige Sachen und geht wieder raus, didaktische Umsetzung Null, den Rest kann ich mir denken. Im Kurs Politische Bildung, ich glaub, der war irgendwie besser... ahm... ja... viel zu wenig eigentlich. Also viel zu wenig, dass man sagt, man geht jetzt in die Schule und macht etwas, was die Schüler auch sozusagen weiterbringt. Also didaktisch grenzwertig [lacht], einfach aus dem Grund, weil generell in unserem Studium find ich einfach viel zu wenig Praxiserfahrung gepredigt wird und ich sehe das nur, mein Freund, also der ist grad in auf der der PH und die haben einfach jetzt gerade zwei Praxiswochen, wo sie jeden Tag in der Schule stehen und unterrichten und das sind einfach so diese Stunden, die man mitnimmt und weiß, was man machen kann und jetzt ist es gerade einfach alles aus den Fingern saugen und [lacht] So, man ... man wird selber belehrt vom Internet, vom Hugo Portisch und von sonstigen Sachen, die man sich sonst nochmal zu Gemüte führt und das transformiert, wenn man sozusagen in ein Minimum, was man dann den Schülern vermittelt und sie finden's noch immer langweilig in manchen Phasen... also... ich find, politische Bildung, es könnte so, so, so praxisnahe sein eigentlich, vor allem wenn man sozusagen einen zeitlichen Rahmen dafür hätte, dass man sagt, man kann jetzt wirklich eben von der Schule auch dass einem das gegeben wird, dass man geht ins Parlament oder so, man schaut sich das an und macht eben so ein Projekt dazu, wo man dann wirklich so ein Gesetz ausarbeitet eben, das ist wirklich eben was Praktisches zu einem Thema, das irgendwie auch relevant ist. Aber wie gesagt, wenn man dann eben Schüler hat, die nicht wissen, wer der Bundeskanzler ist, ist es halt ein bisserl schwierig, da überhaupt einen Bezug herzustellen. Aber ich find, es könnte auf jeden Fall mehr sein im Studium. Es könnte definitiv mehr sein, weil das ist auch was, wo Studenten nicht immer den absoluten Einblick und Überblick haben und da könnte man auch mit den Studenten find ich mehr machen. Weil ich glaub das was man selber auch praktischer anwenden kann als Student, nimmt man dann auch besser in die Schule mit. Also wir waren in der Schule einmal im Parlament, und da haben wir das Parlament gesehen und das war's dann irgendwie schon und jetzt wissen wir, wie das Parlament aussieht, aber was der Nationalrat oder der Bundesrat tut, ist noch immer sehr fraglich. Also... [lacht] Ja. #00:21:35

I: Ja. #00:21:39

MW03: Mehr didaktische Ausbildung auch im Bereich politische Bildung. Würde ich mir wünschen. #00:21:44

I: Das ist eigentlich, eigentlich hast du das jetzt schon toll mitbeantwortet, weil ich wollt jetzt noch fragen, was du glaubst, dass du, oder ob du glaubst, dass du aus dem Studium viel oder wenig oder gar nichts mitnehmen konntest, was dir für die Schule nützlich ist grad im Bereich politische Bildung. #00:22:02

MW03: Ich glaub, es wird in vielen Fächern, die jetzt nicht eben als politische Bildung deklariert werden, sozusagen mittransformiert ähm mittransportiert. Wenn man zum Beispiel sagt, in anderen Fächern wird das glaub ich versucht mitzubringen, dass man eben über bestimmte Themen diskutiert und dass man auch Gegenwartsbezüge einbaut zu den heutigen politischen Geschehen. Es kommt mir nur so vor, als würde das nur die Uni sozusagen auch nicht dafür ausgeben, wir machen jetzt eben übergreifenden übergreifende Fächer, wo dann politische Bildung ein Teil ist oder so, ich mein, wir haben dort semesterweise Seminare, da kann man so viel machen und wenn man da sagt "Ich mach jetzt einen Monat eben was zur Umsetzung und zur didaktischen Umsetzung" und da hätte ich sicher politische Bildung drinnen, auch wenn ich jetzt ein Seminar zu viel oder so mach. Also, wenn ich da sag "Von meinen fünf Monaten, die ich eben da habe Seminar, mach ich zwei Stunden Praxisplanung", davon habe ich sicher eine Stunde politische Bildung, weil ohne der geht das ja nicht. Ich denk mir, da könnt man, könnt man, wenn man vor allem die Lehrenden dazu motiviert, wirklich so ein oder zwei Einheiten dafür abzugeben und auch die Studierenden wären da motiviert und dabei, wenn das eben nicht so endet, wie "Wir tragen das dann in einem Referat vor und so würden wir das dann in der Stunde machen". Ich mein, schon besser als wie wir's jetzt machen. [lacht] #00:23:28

I: [lacht] Also alles ist eine Steigerung? #00:23:29

MW03: Es wär auf jeden Fall eine Steigerung! Weil ich denk mir einfach nur so, es sind es wären zwei Stunden oder so, man hat eineinhalb Stunden, wo man was ausarbeiten könnte, wenn man zwei Einheiten dafür hergibt, dann sind das drei Stunden und ich glaub, in solchen Stunden, vor allem, wenn man das dann zum Beispiel auf Moodle stellen würde, einfach Unterrichtskonzepte, das haben wir in Deutsch gemacht, wo ich mir jetzt noch denke, ich hol mir das jetzt noch von meiner Moodle-Plattform runter, weil da Leute so tolle Unterrichtskonzepte ausgearbeitet haben. Wir haben das jetzt in den PH-Seminaren gemacht, Unterrichtskonzepte innerhalb von einer Stunde ausgearbeitet zu Dritt, hochgeladen und wenn's noch nicht fertig ist, ist es eine Inspiration sozusagen für den Nächsten der sich's runterholen kann. Und ich habe damit eine Stundenplanung von sagen wir mal 40 Minuten schon und den Rest mach ich noch dazu und pass es an meine Klasse an und geh damit in die Praxis und denk mir, ich habe wirklich was mitgenommen. #00:24:17

I: Das ist dann wirklich was, was du praktisch brauchen kannst. #00:24:22

MW03: [zustimmendes Geräusch] Und ich glaub, dafür wären eben die Lehrenden an der Uni auch wirklich geeignet, sie haben die Fachkompetenz und sie haben das Wissen in bestimmten Bereichen, dann können sie ruhig glaub ich die Schüler arbeiten lassen und ich mein, das ist ja auch ein Versuch. Man muss ja nicht didaktisch perfekt sein oder so, dass man ihnen einfach nur den Freiraum gibt, mal zu überlegen, wie man das Seminar, das man jetzt fünf Monate besucht, einfach in ein Konzept für die Schule umwandeln kann und wir sind so viele Lehramtsstudenten, ich glaub, das wäre durchaus angemessen. #00:24:52

I: Ja, das war jetzt eh eigentlich schon die ganze Zeit ein bisserl dabei, aber das ist halt so bei solchen Fragen vielleicht ein bisserl als Zusammenfassung: Wenn du die Möglichkeit hättest, dass du konkret Dinge am Studium veränderst, was die politische Bildung angeht, was würdest du ändern? #00:25:08

MW03: Ich würde sozusagen mehr ... mehr Praxis also mehr praktische Anwendung würde ich auf den Bezug "Was mach ich in der Schule und warum mach ich's in der Schule? Was kann ich auslagern und warum sollte ich es auslagern?" Dass man das einmal bespricht eigentlich, weil man hat ja dann einen Lehrplan und dann schauen wir uns einmal alle den Lehrplan an und schauen, was da sozusagen drinnen steht für politische Bildung und dann machen wir das. Das ist halt sehr einfach und das ist, ja man nimmt es dann mit und schaut sich den Lehrplan an, aber... ich hätte halt gern, dass man eben auch diskutiert, warum man Sachen in die Schule auslagert und wie. Also dass man sagt, eben man macht solche Stunden, wo man eben an didaktischen Konzepten arbeitet und man geht auch in Schule und probiert das umzusetzen. Ich weiß, das ist zurzeit wirklich schwer mit so vielen Studierenden, aber dass man im Notfall gestaltet man ein Projekt und schickt's an eine Schule. Oder schickt's an irgendeinen Betreuungslehrer oder einen Lehrer und der sagt "Okay, super, ich arbeite das aus und schick euch ein Feedback, wie's funktioniert hat!". Ich glaub, viele Lehrer wären dankbar dafür, wenn da Studenten kommen und sagen "Wir haben da ein Projekt und es würde einer kommen und vorstellen und du kannst das selber machen, du musst halt keine zehn Studierenden in der Klasse haben, aber trotzdem und du schickst dann ein Feedback" und das wäre für mich als Studierenden schon super gewesen. Also einfach diesen Praxisbezug, das ist einfach zu wenig find ich grade. Und das könnte man, also es wäre sicher schwer eben, aber das muss man glaub ich einbauen in das Lehramtsstudium, weil sonst wird man halt Bachelor of Education mit wenig Education [beide lachen] #00:26:52

I: Schön auf den Punkt gebracht, obwohl wir ja noch Magister sind, aber.... #00:26:56

MW03: Mhm... die Neuen dann! #00:26:56

I: Die Neuen dann, genau. Ich habe mir den Lehrplan angeschaut, es wird die Praxis nicht mehr, also... #00:27:02

MW03: Ja, wir kriegen ja jetzt im neuen Lehrplan also im neuen Plan von der Schule kommt ja jetzt EU als neuer Punkt in Geschichte in der zweiten Klasse. Das kommt jetzt neu. Und da richten sich halt viele Lehrer von uns fragen sich, wie das dann noch möglich ist, weil ich unterrichte halt auf der einen Seite die Griechen und die Römer und die Völkerwanderung und sonstige Sachen und muss dann versuchen sozusagen das EU-Thema reinzubringen. Auch noch. Und das find ich halt wirklich auch, also ich find's gut auf der einen Seite, aber ich find es schwer auf der einen Seite, wenn man eben Schüler hat, die sich nicht so die auch nicht mit diesem politischen Bewusstsein aufwachsen wie "Wir sind in der EU und die EU als System sozusagen", die kommen dann ganz blindlings und lernen neben den griechischen Göttern dann die EU-Strukturen. Und da stehen halt bei uns auch ein paar auf den Barrikaden, weil sie sich sagen "Was bringt ein Lehrplan, sozusagen die Lehrplanänderung jetzt mit sich, wofür brauchen wir die EU jetzt in der zweiten Klasse?". #00:28:04

I: Es sind halt in der zweiten Klasse die Leute noch relativ jung halt einfach. #00:28:08

MW03: Ja! Die sind halt wirklich noch "Wir wollen unsere Gruppenarbeit machen und römische Götter beschreiben und dann erzählen wir die Sage nach" und solche Sachen, die freut das einfach glaub ich, und deswegen sollt man sich mal, wenn man das Thema eben in den Lehrplan hineinschmeißt sozusagen, sich auch überlegen, wie man das didaktisch umsetzen kann. Das ist generell auch im ganzen Lehrberuf etwas, wo ich mir denk "Wie viele Leute haben supercoole Konzepte und sitzen dann drauf wie der Geier auf ihrem Nest und hüten das wie die Schätze in der Hobbit-Höhle und sonstige Sachen", aber wirklich, dass es da kein System gibt, wo man sich austauschen kann, nicht einmal bei dem Betreuungslehrer, das ist einfach sehr traurig. Also, viele Lehrer sind glaub ich Einzelgänger, die dann auf ihrem Konzept... ihr Konzept wirklich gut machen, aber auf ihrem Konzept dann draufsitzen. #00:29:02

I: Und dann nicht bereit sind, das ein bisserl nach außen zu tragen. #00:29:06

MW03: Die sich vor allem nicht irgendwie darüber im Klaren sind, dass sie irgendwem helfen und dadurch eigentlich nur zeigen, wie kompetent sie sind und wie viel sie sich überlegt haben, es ist einfach so "Ich mach in meiner Klasse jetzt dieses Projekt und dann mach ich die Türe zu, keiner sieht's und fertig", dann stell ich's auf die Schulhomepage "Das haben wir toll gemacht". Das kommt vielleicht eh, das ist jetzt die Chance für die Unterrichtspraktikanten, dass man sich noch ein bisschen doof stellen kann und sagen "Oooohh, ich weiß nicht, wie ich das machen soll!" [lacht], wo einem dann alles zugeschoben wird, aber... ja. #00:29:37

I: Der Lehrberuf ist mit gewissen Tücken verbunden... Ich geh gleich zurück zu deiner eigenen Unterrichtspraxis, legst du dem Unterricht generell fachdidaktische Modelle zugrunde? #00:29:57

MW03: Was siehst du denn als fachdidaktisches Modell in dem Sinn? #00:30:00

I: Orientierst du dich bewusst an gewissen Kompetenzmodellen oder Basiskonzepten?
#00:30:09

MW03: Also ich glaub, am Anfang versucht man so ein bisschen zu überleben. Ich versuch schon sozusagen also die Kompetenzen, die es sozusagen in der politischen Bildung und in der historischen Kompetenz gibt, da gibt's halt glaub ich einfach Schwerpunkte, die man persönlich gerne setzt, also die einen sagen, wie gesagt, mein Betreuungslehrer ist der Sachkompetenzmensch hoch zehn, der stellt sich hin, hält einen Vortrag und alle hängen an seinen Lippen, weil er einfach so viele Fakten weiß und so viele, also immer auch die interessanten Sachen auch erzählt. Und ich hätte gern eben, dass die Schüler das hinterfragen, dass ich diese Methodenkompetenz ihnen näherbringe und das lehnen sie ab, Methoden sind schrecklich, meine Methoden sind generell schlimm, Plakat-analyse zum Test - eine Katastrophe! Wurscht, sie haben's geschafft und sie haben sehr viele Punkte herausgekriegt. Ich schau halt, dass ich auch ein bisschen was Neues mach und was ausprobieren. Was mich am Anfang sehr stark runtergezogen hat, war, dass ich mich vorbereitet habe und dass ich mit ihnen viele Sachen gemacht habe und eigentlich draufgekommen bin, dass ich nur frontal unterrichten sollte, damit ich ihren Wünschen entspreche. Was für einen Junglehrer mit sehr vielen Ideen meistens sehr... sehr hart ausfällt, weil man sich dann wirklich im Klaren sein muss, was kann ich selber bringen und wie viel müssen die Schüler dann dafür tun, dass wir sozusagen auf einem grünen Zweig enden. Weil ich sitz halt in dem Sinn immer, das haben mir dann viele gesagt "Du sitzt am längeren Ast, wenn du so unterrichtest, unterrichtest du so", aber was bringt mir das sozusagen, wenn ich dann in der Klasse steh und in der sechsten Stunde entweder meine Schüler schlafen oder meine Schüler ausbrechen oder meine Schüler ein Kaffeekränzchen veranstalten... Was soll ich machen? In dem Sinn, ich kann ihnen ein Minus geben, aber das ist nicht mein Ziel. Und wenn ich dann eben mal ein Thema habe, wo ich sag "Boah, super, ich kann einmal mit ihnen was diskutieren"... Also, man muss wirklich auch schauen, was der Klasse angepasst ist. Und was man sozusagen sich selber zumuten kann und will, dass man sich selber seinen Unterricht nicht verfälscht. Und das ist halt schwer glaub ich am Anfang, weil man am Anfang eben diesen Anspruch hat, es soll irgendwie passen und so, manchmal geht's einfach nicht, da geht man dann ins Lehrerzimmer zurück und denkt sich "Bah, ich wollt jetzt eigentlich das machen und mit Kompetenz arbeiten und diese Methode probieren" und fünf Leute schauen einen an "Du schaust aber schlecht aus!" und du denkst dir so "Ja!" und dann sagen sie "Ja, warst du in der 7A? Da war ich heute auch schon und die waren so anstrengend, ein Wahnsinn!". Und du kommst raus und denkst dir "Na, wenn die in der zweiten Stunde schon so waren, dann wird's in der sechsten Stunde nicht anders sein". Das ist glaub ich alles relativ abhängig, man soll sich's nicht so zu Herzen nehmen, aber immer den Anspruch behalten, seine Sache gut zu machen. #00:32:58

I: Irgendwo muss man halt eine Ebene der Zusammenarbeit mit den Klassen finden.
#00:33:03

MW03: Ja. Es ist halt schwer, vor allem in so Klassen, die in der Siebten jetzt sind, nächstes Jahr Matura haben, die drei Jahre einen Lehrer hatten und jetzt kommt halt jemand Neuer und für den ist das so "Ich will jetzt was Neues machen" und die denken sich "Boah, wir wollen das Alte machen", da schlagen zwei Systeme aneinander, das muss man lernen. #00:33:22

I: Das find ich eigentlich interessant, dass ... dass die Schüler und Schülerinnen viel stärker eigentlich einen traditionelleren Unterricht erwarten als wir als Junglehrer und Junglehrerinnen eigentlich zu machen bereit wären. #00:33:37

MW03: Ja, habe ich auch sehr also mit der Unterstufe geht das super Brainstorming, Mindmapping und alles super, Feedback das muss man noch ein bisserl erarbeiten, aber die Oberstufe ist eine harte Nuss. Also da war auch solche Sachen wie bei den pädagogischen Konferenzen werden dann so Motivationstiefs der Klasse vorgestellt und ja, die sind generell so, dass sie eigentlich die Welt hinterfragen, in ein anarchistisches Modell übergehen sozusagen, dass sie sagen "Interessiert uns jetzt nicht, wozu brauchen wir das?", was auch immer, dann hinterfragen sie "Frau Professor, war das nicht so, dass das so und so war und die Jahreszahl stimmt ja auch nicht, war das nicht genau so und so?", dann gehst du selber schon in den Schwimmodus über und denkst dir so "Wo ist das Buch, war das wirklich so?", weil sie sich halt dann sozusagen besser präsentieren als sie sind und man noch nicht die Übung hat, da reinzugehen und zu sagen "Meine Meinung" [lacht] Was bei denen wirklich so wirken würde, wahrscheinlich, dass man, also die brauchen das wirklich, dass da vorne jemand steht und sagt "So und so ist das" und die wirklich, also die brauchen wirklich glaub ich ein Jahr dafür, dass sie einen wirklich als kompetent abstempeln und ausgehen. #00:34:54

I: Es müssen ja klarerweise nicht nur die die Lehrer und Lehrerinnen kompe... oder modern unterrichten können, sondern die Klassen müssen es auch gewöhnt sein irgendwo. #00:35:03

MW03: Ja, es ist total schwer, das hat auch mein Betreuungslehrer gemeint und das ist was, wo ich dann fast an die Decke gegangen bin und gemeint habe "So, ich mach diesen Job nicht mehr, es ist mir alles egal, ich hör auf damit", dass die Klasse sozusagen mich eine Stunde fast voll auffliegen hat lassen, weil sie halt alles in Frage gestellt haben und ... und total kritisch waren und ja "Sie finden das lächerlich, dass ich das nicht weiß und so und sie fühlen sich verarscht", so in die Richtung, dass ich sie jetzt unterrichte und nicht mein Betreuungslehrer, wo ich dann rausgegangen bin und mir gedacht habe "Super, irgendwas müssen wir ändern, sonst kommen wir nicht weit" und mein Betreuungslehrer dann gemeint hat so ja er redet jetzt mal mit ihnen, redet natürlich in der Stunde mit ihnen wo ich nicht da bin und selber Unterricht habe, was natürlich die Superfolge hat, Schüler glauben, ich verpetz sie, Lehrer glaubt, ich verpetz die Schüler, was auch immer. Also, mein Betreuungslehrer ist eigentlich eh nett, aber in dem Sinn war das ein bisschen eine schwierige Situation, wo er dann gemeint hat, sie haben halt gemeint, also

die Klasse, dass ich so neue Methoden verwend und eben bei bestimmten Dingen nicht weiß, wovon sie reden und beziehungsweise manchmal auch nicht weiß, wovon ich rede in dem Sinn und er hat dann gemeint "Naja, sie kommen mit deinen Methoden nicht zurecht" und ich soll halt ein bisschen mehr Frontalunterricht machen. Was halt dann eben für mich schwierig ist, weil ich denk mir so "Ja, Frontalunterricht schön und gut, aber wenn das Benehmen und die Motivation in der Klasse nicht passt, kann ich da vorn den Hampelmann machen und denen ist das relativ wurscht". Ja, und so kämpfen wir uns gerade durch bis zum Semesterende. [lacht] #00:36:35

I: Vielleicht findet's ihr noch zusammen. #00:36:38

MW03: Ja. Naja, es ist halt so, sie sie kriegen halt die Noten vom Test, weil sonst mitarbeitmäßig haben sie nicht viel und wenn ich ihnen dann so reflexionsartige Wiederholungen gebe wie "Reflektiere den Begriff Diktatur und baue folgende Elemente ein, Beispiele, 20. Jahrhundert, Auswirkungen und so weiter", schauen sie mich an, schauen sie diese Folie an, ich habe gesagt, man kann darauf ein Plus bekommen, wenn man das sozusagen gescheit reflektiert "Müssen wir da jetzt was schreiben, Frau Professor? Man merkt, dass Sie Deutschlehrerin sind, jetzt müssen wir schon wieder was schreiben in Geschichte" und ich so "Leute, das ist eine Wiederholung und eine Fragestellung". "Ja, das ist ja urviel, was wir da jetzt schreiben müssen". Okay, sie sind es nicht gewohnt, freie Texte in Geschichte zu schreiben, deswegen rebellieren sie auch gegen freie Texte in Geschichte. Es ist sehr amüsant mit ihnen. [lacht] #00:37:24

I: Ich merk schon, ja. #00:37:27

MW03: Sie sind, das Blöde ist, also das Gute ist in dem Sinn, es ist eigentlich wirklich gut, sie sind gescheit. Und wenn man gescheite Schüler hat, die einfach nur glauben, sie sind noch gescheiter als sie sind, dann kann man sie Gott sei Dank wieder auf den Boden der Realität mit einem Test zurückholen und sagen "So schaut es derzeit aus". Mir wäre halt lieber, wenn sie ein bisschen aktiver sind und mitarbeiten, aber es ist eine sechste Stunde, das versteh ich auch. Dass sie nicht immer ganz da sind. Ich war auch nicht anders. #00:37:59

I: Das muss man sich vielleicht manchmal vor Augen halten. #00:37:59

MW03: Muss sich, man wird sich das, nächstes Jahr wirst du das zehnmal vor Augen halten "Wie war ich damals in der Schule?". Ich war ja erschrecklich! Ich habe mich nur für das und das interessiert und für den Rest ja überhaupt nicht. Sechste Stunde, erste Stunde! Ja. #00:38:14

I: Ich habe in BWL immer Zeitung gelesen. #00:38:18

MW03: Ja, ich habe Schüler, die sind total fix und total gescheit und dann ist die erste Stunde und wir haben PowerPoint-Präsentation, diese Schule ist so blöd gebaut, dass

immer, wenn man sozusagen man muss dann immer den ganzen Raum abdunkeln, damit man die PowerPoint gut sieht. Und unser Unterricht beginnt um 7 Uhr 40 [lacht] Und ich bin dann selber schon so ein bisschen in diesem Dämmermodus und ich denk mir "Aufpassen! Aufpassen!" und vor mir gehen sie schon nieder. [lacht und imitiert Schnarchen] Und dann habe ich eine Hausübung gegeben, Argumentation in Deutsch, Schulbeginn um 8 Uhr 30. Worauf ich dann als Hausübung zurückbekommen habe "Auch die Lehrer schauen in der Schule aus, so als, als würden ihre Köpfe alle drei Sekunden, also, als würden sie mit ihrem Kopf alle drei Sekunden auf die Tischplatte knallen. [lacht] Und ich habe mir dann gedacht "Danke, ich weiß, ich habe am Mittwoch in der ersten Stunde auch schon... super!" Ja, es ist alles menschlich. Vierte Klasse. #00:39:26

I: Dinge, über die man sie nicht reflektieren lassen sollte. Ähm... was wären jetzt zum Beispiel spezielle Themen, die du behandelst, wenn du gezielt politische Bildung machst? #00:39:41

MW03: Eben Themen, über die sie selber reden wollen, wenn ich sie frag "Was würde euch denn interessieren? Also vom Politischen her eher außenpolitische Sachen oder wollt's einmal ins Parlament gehen? Wollt ihr" Ich versuch dann immer so Gegenwartsbezüge eben einfach einzubauen, einfach wie Doll... äh Dollfuß oder wie Abtreibungsparagraphen, dass sie da ein bisschen mehr reinkommen und ich merk jetzt erst mit dem Unterrichten, dass man wirklich ein Gefühl für die Klasse bekommt, was wollen die eigentlich? Ich meine, mir ist das ja in dem Sinn egal, ich freu mich, wenn die kritisch über ein Thema reflektieren und darüber nachdenken und das interpretieren wollen, dann kann ich mich zwischen Syrien, Dollfuß und dem Parlament entscheiden, das find ich persönlich sehr angenehm, wenn ich dann eine Klasse habe, die wirklich sagt "So, wir interessieren uns für viel und wir könnten auch viel machen". Schwierig ist es halt wirklich glaub ich bei Klassen, die da die Abwehrhaltung entwickeln, da muss man sich dann wirklich überlegen, was trifft die Schüler wirklich am meisten, was nimmt sie am meisten mit und was kann wirklich sozusagen eine Grundlage dafür bieten, dass sie dann mehr daraus machen wollen. Weil ich glaub, wenn man mit einem Thema einsteigt in politische Bildung, das sie überfordert, dann blocken sie vielleicht ab und dann haben glaub ich wirklich nur drei, vier eine Ahnung davon und der Rest hat keine Basisinformationen und schwimmt dann einfach mit. Politische Bildung schön und gut und die sind dann von der politischen Bildung geflasht und denken sich das wollen sie nie wieder machen und können wir nicht im Buch was lesen. Und... ich glaub, das muss man gut vorbereiten auch, wenn man irgendwas wirklich, also ich würde was Gegenwartsbezogenes machen, was eben vielleicht auch mit dem Stoff in Verbindung steht gerade. Weil dafür interessieren sich meine halt gerade wirklich, wirklich sehr und wollen das auch machen. Aber wie gesagt, ich habe zwei sechste Stunden, die entfallen alle drei Wochen circa, also bleibt einem da immer recht wenig Zeit. Würde ich gern mehr machen. Und ich glaub, wenn man mit den Schülern eben auch redet und ihnen auch ein paar Themen zur Wahl gibt, dass das eine gute Möglichkeit, dass sie sich da eben auch orientieren oder so eine

Recherchestunde davor dazu zu machen, ich glaub, da könnt man schon wirklich was machen. Ist halt zeitaufwendig. Also ich find's gar nicht als Lehrer zeitaufwendig, sondern dann die Stunden irgendwie herzubekommen, um das zu machen. Vor allem, wenn man auch Unterrichtspraktikant ist. #00:41:59

I: Aber die Stunden werden auch nicht mehr, wenn du ... wenn du voll unterrichtest... #00:42:03

MW03: Nein, aber so ist es dann halt... mein Betreuungslehrer kriegt nächstes Jahr meine siebte Klasse wieder und dieser Stoff muss durch sein. Und dieses Wissen muss da sein. Und man sieht dann erst, wenn man in andern Stunden halt hospitieren geht, wie unterschiedlich der Unterricht einfach ist. Manche legen halt Wert auf dieses Thema, die anderen denken sich "Boah, so unnötig, ich mach jetzt das genau" und dann kommen halt Namen vor, die bei meinen superwichtig sind und bei mir noch nicht mal irgendwie Bedeutung hatten und dann... ich glaub, das ist halt auch genauso in der politischen Bildung so, dass man eben... Der eine sagt, er macht jetzt die Flüchtlingskrise ganz genau und macht die Anfänge, wie das zustande gekommen ist, der andere macht die Auswirkungen genau, also... Ich glaub, da kann man wirklich variieren. Was einen auch vielleicht persönlich interessiert. #00:42:51

I: Man ist ja selber auch drinnen... #00:42:53

MW03: Man macht's ja für die Schüler, und umso mehr man motiviert ist umso... besser wird auch das Konzept, glaub ich. #00:43:01

I: Methodisch hast du ja schon einiges erwähnt, dass es teilweise auch ein bisschen schwierig ist von den Klassen her, trotzdem: Was sind beispielsweise Methoden, die du spezifisch für die politische Bildung einsetzt oder auch generell einfach einsetzt? #00:43:14

MW03: Ich mach gern Mindmapping, was ich selber als Schüler verabscheut haben, weil wir das nie gescheit gemacht haben. Aber ich mach das dann eben nicht so, dass ich den Schüler sozusagen das Gefühl gebe, sie müssen das jetzt ausführen und richtig haben oder so, sondern wirklich, dass das eine stichwortartige Mindmap ist und wenn sie mich fragen, ob sie das so hinschreiben können, sag ich "Mir ist das ganz egal, ihr müsst's euch auskennen, nicht ich muss mich auskennen". Und ich würde gern mehr so Diskussionsrunden machen, aber das ... das sind nicht so gut möglich, das ist eben 10 Minuten mal Disziplinierung, dass alle auf ihrem Platz landen und dann alle in den Schlafmodus verfallen, was ihnen eh lieber ist als wenn sie was selber tun müssen, weil wenn sie dann zwei Seiten ausarbeiten müssen und sich über ein Thema Gedanken machen, ist das Katastrophe. Zwei Seiten sind viel zu viel. Was ich ganz interessant find ist auch, also wir haben auch ein Zeitbilderbuch und da sind manchmal eben so Themen drinnen und das fände ich gut, wenn man das öfter machen würde, wie so Zitate aus wirtschaftlichen und politischen Bereichen, die man sozusagen dann einbauen kann. Ich habe einmal eben genommen das Zitat "Wirtschaft ist in Wirklichkeit Psychologie" und da übergreift man

sozusagen dann auch andere Bereiche gleich eben, in Deutsch kann man manchmal was machen, in Psychologie kann ich was machen, in Geographie kann ich was machen oder ich habe es halt in Geschichte gemacht in Bezug auf die Erste Republik. Und das war eine Angabe im Zeitbilderbuch und das habe ich als Brainstorming dann an der Tafel gemacht und das hat super funktioniert, weil da haben sie dann wirklich überlegt und da sind sie gekommen wirklich von der Bevölkerungssituation auf die Politik auf die Wirtschaft und fächerübergreifend, das denk ich mir ist wirklich super. Und ich glaub, ja, Projektunterricht würde ich gern machen, wenn es zeitmäßig... also es wäre zeitmäßig drinnen, wenn man's genau planen würde, aber ich glaub, auch wenn es nur so kurze Sequenzen sind, wirklich so zehn Minuten diskutieren wir mal über ein Thema, ich glaub, das bringt den Schülern viel mehr als wenn man einfach nur dasteht und seine eigene Meinung dazu kundtut und dann weitergeht. Also das würde ich auch vorschlagen, dass das in den Büchern eben nur so als Arbeitsanregung da ist, sich eben mal so ein Zitat rauszuholen, weil daran denkt man meistens selber nicht, wenn man was vorbereitet. #00:45:30

I: Ja, ahm, du hast eh schon einige Dinge genannt, die du einfach in der Unterrichtspraxis machst... Daher trotzdem noch die Frage, vielleicht fällt dir noch was ein, sonst ist es auch nicht schlimm: Kannst du mir vielleicht von einer Unterrichtseinheit erzählen, beispielhaft, in der du politische Bildung unterrichtet hast? #00:45:51

MW03: Hm ... in der ich politische Bildung unterrichtet habe... Haben wir jetzt fast gar nicht gemacht, also wenn ich das jetzt mit Dollfuß dazu zählen würde, das wir das heutzutage wirklich halt diskutiert haben, wir haben einmal nach dem Test diskutiert, was der Unterschied zwischen einer Nationalversammlung und einer Nationalratsversammlung ist und dann habe ich mit ihnen eben sozusagen die die Situation gemacht, wie das heutzutage eben wie Aufarbeitung also... wie die Reflexion von der Geschichte überhaupt stattfindet und wie unterschiedlich sich das auch auf Parteien auswirkt, wie das sich heute noch auswirkt. Und ich glaub, das fanden sie eigentlich ganz spannend... Dass man das sozusagen aufbereitet eben als Bezug zu einem historischen Thema, über das sie aber schon eben Wissen über das sie schon Wissen mitbringen. Und dann habe ich eben einen Artikel mitgebracht zu dieser Dollfuß zu diesem Dollfuß-Bild im Bundeska... also ich glaub in irgendeiner ÖVP-Zentrale und das hat sie dann schon fasziniert also vor allem da kann man dann auch ein bisschen aufwecken mit diesen Fragen so "Warum, glaubt's ihr, ist das so und wenn ihr jetzt ein SPÖ-Politiker wärt, wie würdet ihr darauf reagieren, wenn ihr ein FPÖ-Politiker wärt?", also gar nicht wirklich so "Ich bin jetzt dieser Mensch und muss das machen", sondern einfach so in der Denkweise ein bisschen abspielen und wie würde das... damit sie sozusagen wissen "Würde ich radikal vorgehen? Würde ich das sofort als gefundenes Fressen nehmen und das aufpushen oder wäre mir das relativ egal?", dass sie eben auch mit verschiedenen Fragestellungen leiten. Und das kommt glaub ich wirklich auf die Stunde an, was man mit den Schülern machen kann. Also ich habe wirklich in der sechsten Stunde, bin ich jetzt dazu übergegangen, ich mach was Aktives, Stoff und am Schluss vielleicht nochmal was Aktives.

Meistens halt irgendwas Stoffmäßiges, was dazu passt. Aber wirklich so diskutieren geht meistens nur im Mittelteil der Stunde oder am Anfang, weil sonst sind sie weg, keine Chance. Aber ich glaub, das Diskutieren ist ganz wichtig, weil dann gehen sie auch raus mit was, worüber sie nachdenken können, und nicht was sie im Heft stehen haben. Und ich erreich sie auch nur, wenn ich jetzt mit ihnen das nochmal durchspiele und nochmal durchgeh. #00:48:02

I: Ja... danke, das waren meine Fragen. Eine letzte Möglichkeit noch, falls du noch irgendwelche ergänzenden Dinge zu sagen hast, falls dir noch... falls du noch was zum Sagen hast, was im Interview nichtvorgekommen ist... ansonsten, wie gesagt, danke! #00:48:21

MW03: Mich hat's eigentlich sehr gefreut. Waren sehr spannende Fragestellungen. #00:48:27

I: Danke!

10. QUELLENVERZEICHNIS

Abels, G. & Behrens, M. (2002). ExpertInnen-Interviews in der Politikwissenschaft. In: A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), Das Experteninterview (S. 173-190). Opladen: Leske und Budrich.

Aigner, T. (2012). Politische Bildung: "Auch als Reaktion auf die Nazi-Zeit". Zugriff am 04.11.2015 unter http://diepresse.com/home/bildung/schule/727089/Politische-Bildung_Auch-als-Reaktion-auf-die-NaziZeit.

Almond, G. A. & Verba, S. (1963). The civic culture; Political attitudes and democracy in five nations. Princeton: Princeton University Press.

Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung der Universität Wien (Hrsg.). (2014). Studienabschlussbefragung 2009-2012. Zugriff am 19.11.2015 unter <https://www.qs.univie.ac.at/absolventinnenerhebungen/befragungsergebnisse-2009-2012/>.

Bogner, A. & Menz, W. (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview. In: A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), Das Experteninterview (S. 33-70). Opladen: Leske und Budrich.

Böhm-Kasper, O. (2006). Schulische und politische Partizipation von Jugendlichen. Welchen Einfluss haben Schule, Familie und Gleichaltrige auf die politische Teilhabe Heranwachsender? Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3 (1), 353-368.

Bundeministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUKK). (2008). LehrerInnen und Politische Bildung – Einstellungen zum Unterrichtsprinzip. Wien: unveröffentlichter Forschungsbericht.

Bundesgesetz, mit dem das Universitäts-Studiengesetz geändert wird idF vom 10.08.2001 (BGBl. I 105/2001).

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015). Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015. Geschäftszahl: BMBF-33.466/0029-/I/6/2015.

Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMUK). (1994). Grundsatzlerlaß „Politische Bildung in den Schulen. Wiederverlautbarung 1994. Geschäftszahl: 33.466/103-V/4a/94.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. Rundschreiben Nr. 15/2012. Geschäftszahl: BMUKK-33.466/0119-I/6a/2012.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). (2012). Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung. Rundschreiben Nr. 15/2012. Geschäftszahl: BMUKK-33.466/0119-I/6a/2012.

Campbell, D. E. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior*, 30 (4), 437-454.

Central Intelligence Agency (Hrsg.). (2013). Suffrage. In: Central Intelligence Agency (Hrsg.), *The World Factbook 2013-2014*. Zugriff am 20.02.2016 unter <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2123.html#210>.

Chudý, Š., Plischke, J., Neumeister, P., Richterová, B. & Buchtová, T. (2014). Der Junglehrer und seine Erziehungskonzepte zur Disziplin und Macht. Eine Diskursanalyse. *Meta: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and practical Philosophy*, 6(2), 618-633.

Dachs, H. (1979). Ein gefesselter Prometheus? Über die Genese des Erlasses „Politische Bildung in den Schulen“. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 8 (1), 5-19.

Dachs, H. (1982). Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938. Wien: Jugend und Volk.

Dachs, H. (1996). Der sieche Prometheus. Österreichs Politische Bildung in den Mühen der Ebenen. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 25 (1), 5-18.

Dachs, H. (2002). Konzepte einer reflexiven Politischen Bildung. Zugriff am 12.11.2015 unter https://www.oebv.at/sixcms/media.php/493/326072/Konzept_einer.pdf.

Dachs, H. (2008). Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick. In: Cornelia Klepp (Hrsg.), 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung (S. 9-26). Wien: Facultas WUV.

Diem-Wille, G. (2008). Ein Praktisch-Werden der Politischen Bildung: Aufbau des Hochschullehrgangs Politische Bildung für LehrerInnen – eine Intervention im Schulsystem. In: C. Klepp (Hrsg.), 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung (S. 52-82). Wien: Facultas WUV.

Diendorfer, G., Hellmuth, T. & Hladschik, P. (Hrsg.). (2012). Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich. Schwalbach am Taunus: Wochenschauverlag.

Donnermair, C. (2010). Die staatliche Übernahme des Primärschulwesens im 19. Jahrhundert: Maßnahmen und Intentionen; Vergleich Frankreich-Österreich. Wien: Universität Wien.

Duden (Hrsg.). (2015). Junglehrer, der. Zugriff am 04.01.2016 unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Junglehrer>.

Ecker, A. (1992). Sechs Thesen zur fachdidaktischen Ausbildung. Didaktik. Zeitschrift für Bildungsforschung, 2, 18-30.

Ecker, A. (2012). Auf dem Weg ... zur Professionalisierung. Die Ausbildung der LehrerInnen für „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ an der Universität Wien. In: Gertraud Diendorfer, Thomas Hellmuth & Patricia Hladschik (Hrsg.), Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich (S. 11-32). Schwalbach am Taunus: Wochenschauverlag.

Exner, A. (1891). Über Politische Bildung. Inaugurationsrede gehalten am 22. Oktober 1891. Prag/Wien: F Tempsky G. Freytag.

Fassmann, H. & Münz, R. (1991). Politische Bildung im Schulunterricht: behandelte Themen, verwendete Unterlagen, Wünsche der Lehrer; Bericht über eine empirische Erhebung im Auftrag des BMUK. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst.

Feldbauer, F. (2004). „Europa“ in der schulischen politischen Bildung. Diplomarbeit. Wien: Universität Wien, Fakultät für Sozialwissenschaften.

Filzmaier, P. (2002). Länderbericht: Politische Bildung in Österreich. Zugriff am 28.10.2015 unter <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/450>.

Filzmaier, P. (2003). Politische Bildung: Was ist das? Zugriff am 09.12.2015 unter <http://sciencev1.orf.at/science/filzmaier/73825>.

Filzmaier, P. (2005). Politische Bildung und Demokratie in Österreich. Abstract des Vortrags auf der Konferenz Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich am 28. und 29. April 2005 in Wien, veranstaltet vom Demokratiezentrum Wien im Auftrag des bm:bwk. Zugriff am 09.12.2015 unter <http://www.demokratiezentrum.org/index.php?id=417&index=578>.

Fraenkel, E. (1973). Reformismus und Pluralismus. Materialien zu einer ungeschriebenen politischen Autobiographie. Zusammengestellt und herausgegeben von F. Esche und F. Grube. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

Franklin, M. N. (2004). Voter Turnout and the Dynamics of Electoral Competition in Established Democracies Since 1945. Cambridge: Cambridge University Press.

Froschauer, U. & Lueger, M. (2003). Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas WUV.

Gainous, J. & Martens, A. M. (2012). The Effectiveness of Civic Education: Are 'Good' Teachers Actually Good for 'All' Students? American Politics Research, 40 (2), 232-266.

Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen idF vom 19.01.2016 (BGBl 88/1985).

Gläser, J. & Laudel, G. (2009). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse (3., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Görg, A. & Matjan, G. (1996). Politische Bildung und politische Theorie – ein Nichtverhältnis? Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 25(1), 45-59.

Grossmann, R. & Wimmer, R. (1979). Schule und Politische Bildung I. die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich (Rudolf Wimmer). Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft M.B.H.

Halbmayer, E. & Salat, J. (2011, 31. Jänner). Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie. 5.2.3.5.3. Das Kodieren der Feldnotizen. Zugriff am 29.01.2016 unter <http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-118.html>.

Helfferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hellmuth, T. & Klepp, C. (2010). Politische Bildung. Geschichte • Modelle • Praxisbeispiele. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.

Hellmuth, T. (2012). Professionalisierung ohne Strukturwandel? Eine Analyse zur Politischen Bildung in Österreich. In: G. Diendorfer, T. Hellmuth & P. Hladschik (Hrsg.), Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich (S. 11-32). Schwalbach am Taunus: Wochenschauverlag.

Help.gv.at. (2015, 14. April). ECTS-Punkte. Zugriff am 17.02.2016 unter <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/16/Seite.160120.html>.

Hibbing, J. R. & Theiss-Morse, E. (2002). Stealth democracy: Americans' belief about how government should work. New York: Cambridge University Press.

IGPB Interessensgemeinschaft für Politische Bildung. (2012). Stellungnahme des Vorstands der IGPB zur vorgesehenen Streichung der Professur für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Wien. Zugriff am 04.11.2015 unter <http://igpb.apps-1and1.net/wp-content/uploads/2015/05/StellungnahmeIGPB.pdf>.

Kaase, M. (1995). Partizipation. In: D. Nohlen (Hrsg.), Wörterbuch Staat und Politik (S. 521-527). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Karl-Franzens-Universität Graz. (2015). Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. Graz: Karl-Franzens-Universität.

Kersting, N. (Hrsg.). (2008). Politische Beteiligung. Einführung in dialogorientierte Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krammer, R., Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2008). Die durch Politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK).

Kromrey, H. (1998). Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung. Opladen: Leske und Budrich.

Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2009). Politische Partizipation Jugendlicher und politisches Lernen in der Schule. Eine Einleitung. In: C. Kühbauer & E. Windischbauer (Hrsg.), Jugend und politische Partizipation. Annäherung aus der Perspektive der Politischen Bildung (S. 8-12). Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.

Lamnek, S. (1995). Qualitative Sozialforschung. 1. Methodologie (3., korrigierte Auflage). Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union.

Larcher, E. & Zandonella, M. (2014). Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien [Elektronische Version]. Wien: SORA Forschungsbericht.

Leitner, D. (2015, 20. September). Was ist Politische Bildung? Zugriff am 16.12.2015 unter <https://neuwal.com/2015/09/20/was-ist-politische-bildung-ltdp/>.

Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. (2015). 492. Curriculum für Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Innsbruck. Innsbruck: Leopold-Franzens-Universität.

Martens, A. M. & Gainous, J. (2013). Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works? Social Science Quarterly, 94 (4), 956-976.

Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung (5., überarbeitete und neu ausgestattet Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerbildung, 18(2), 157-171.

Mohrenberg, S. (2006). Politische Kultur. In: H. Barrios (Hrsg.), Einführung in die comparative politics (S. 114-136). München/Wien: Oldenbourg.

Opp, K.-D. (2010). Kausalität als Gegenstand der Sozialwissenschaften und der multivariaten Statistik. In: C. Wolf & H. Best (Hrsg.), Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse (S. 9-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Österreichische Bundesregierung. (1955). Unser Österreich 1945-1955: zum 10. Jahrestag des Wiedererstehens der Republik Österreich der Schuljugend gewidmet. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Österreichische Hochschüler_innenschaft Bundesvertretung (Hrsg.). (2014, 29. April). PädagogInnenbildung NEU. Neues Lehrer_innendienstrecht – Masterstudium verpflichtend oder nicht? Zugriff am 07.01.2016 unter https://www.studienplattform.at/paedagoginnenbildung-neu#neues_lehrer_innendienstrecht_masterstudium_verpflichtend_oder_nicht.

Paris-Lodron-Universität Salzburg. (2013). 141. Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt an der Universität Salzburg. Salzburg: Paris Lodron-Universität.

Pelinka, A. (2006). Politische Bildung und politische Sozialisation. In: G. Diendorfer & S. Steininger (Hrsg.), Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandsaufnahme, Praxis, Perspektiven (S. 51-56). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.

Putnam, R. D. & Leonardi, R. (1993). Making Democracy Work: civic traditions in modern Italy. Princeton: Princeton University Press.

Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. Journal of Democracy, 6 (1), 65-78.

Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster.

Sander, T. H. & Putnam, R. D. (2010). Still Bowling Alone? The Post -9/11 Split. Journal of Democracy, 21, 9-16.

Sander, W. (2004). Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg: Schüren.

Sander, W. (2007). Politik entdecken – Freiheit leben: didaktische Grundlagen politischer Bildung (2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag.

Sander, W. (Hrsg.). (2014). Handbuch politische Bildung (4., völlig überarbeitete Auflage). Schwalbach am Taunus: Wochenschauverlag.

Sander, Wolfgang. (2012). Aufgaben und Probleme politischer Bildung in Österreich. In: Ludger Helms (Hrsg.), Die österreichische Demokratie im Vergleich (S. 403-422). Baden-Baden/Wien: Nomos-Verlags-Gesellschaft/Facultas WUV.

Schermaier, J. (1990). Geschichte und Gegenwart des allgemeinbildenden Schulwesens in Österreich unter besonderer Berücksichtigung der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS). Wien: VWGÖ.

Schiele, S. & Schneider, H. (Hrsg.). (1977). Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett.

Schulorganisationsgesetz (SchOG) idF vom 25.07.1962 (BGBl 242/1962).

Sontheimer, K. (1963). Politische Bildung zwischen Utopie und Verfassungswirklichkeit. Zeitschrift für Pädagogik, 9 (1), 168-179.

Spranger, E. (1932). Volk, Staat, Erziehung: Gesammelte Reden und Aufsätze. Leipzig: Quelle & Meyer.

Statistik Austria. (2015, 17. Juni). Bevölkerungsprognosen. Zugriff am 06.10.2015 unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/demographische_prognosen/bevoelkerungsprognosen/index.html.

Stenographisches Protokoll. Haus der Abgeordneten. IV. Session. 20.05.1867-15.05.1869. Zugriff am 06.10.2015 unter <http://alex.onb.ac.at/spa.htm>.

Stenographisches Protokoll. Haus der Abgeordneten. IX. Session. 07.10.1879-23.04.1885. Zugriff am 10.10.2015 unter <http://alex.onb.ac.at/spa.htm>.

Sutor, B. (2002). Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. Aus Politik und Zeitgeschichte, 45, 17-27.

Tezner, F. (1897). Politische Bildung und Patriotismus. Eine unterrichtspolitische Studie. Wien: Manz.

Torney-Purta, J. (2002). The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-eight Countries. Applied Development Science 6 (4), 203-212.

Uhlener, C. J. (2001). Political Participation. In: Neil J. Smelser (Hrsg.), International Encyclopedia of the Social Behavioral Sciences (S. 11078-11083). Amsterdam: Elsevier.

Universität Wien. (2008). Curricula. 330. 2. Änderung des Studienplans für das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Wien: Universität Wien.

Universität Wien. (2012). Curricula. 216. 4. Änderung des Studienplans für das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Wien: Universität Wien.

Universität Wien. (2014). Curriculum. 199. Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien. Wien: Universität Wien.

Verba, S., Nie, N. H. & Kim, J.-O. (1978). Participation and Political Equality. Cambridge: Cambridge University Press.

Vierhaus, R. (1973). Bildung. In: O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (Hrsg.), Historische Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. 1. A-D (S. 523-524). Stuttgart: Klett-Cotta.

Vocelka, K. (2009). Geschichte Österreichs. Kultur – Gesellschaft – Politik (5. Auflage). Graz/Wien/Köln: Wilhelm Heyne Verlag.

Wagner, M., Johann, D. & Kritzinger, S. (2012). Voting at 16: Turnout and the quality of vote choice. *Electoral Studies*, 31, 372-383.

Warren, M. E. (2009). Citizen Participation and Democratic Deficits: Considerations from the Perspective of Democratic Theory. In: J. DeBardeleben (Hrsg.), *Activating the citizen: dilemmas of participation in Europe and Canada* (S. 17-40). London: Palgrave Macmillan. Zugriff am 15. Jänner 2016 unter <http://apps.eui.eu/Personal/Researchers/pbloker/Warren.pdf>.

Wattenberg, M. (2003). Electoral Turnout: The new generation gap. *Journal of Elections, Public Opinion & Parties*, 13, 159-173.

Wolf, A. (1998). *Der lange Anfang. 20 Jahre „Politische Bildung in den Schulen“*. Wien: Sonderzahl.

Zeglovits, E. & Aichholzer, J. (2014). Are People More Inclined to Vote at 16 than at 18? Evidence for the first-time Voting Boost Among 16- to 25-Year Olds in Austria. *Journal of Election, Public Opinion and Parties*, 24(3), 351-361.

Zeglovits, E. & Zandonella, M. (2013). Political interest of adolescents before and after lowering the voting age: the case of austria. *Journal of Youth Studies*, 16, 1084-1104.

Zentraler Informatikdienst der Universität Wien. (2015, 26. November). Vorlesungsverzeichnis. Zugriff am 26.11.2015 unter http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=701&semester=W2015#701_50.