



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Steigerung des politischen Interesses von Schülerinnen
im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“

verfasst von / submitted by

Laura Katalinic

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

UA 190 333 313

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

Lehramtsstudium UF Deutsch, UF Geschichte und
Sozialkunde/Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Philipp Mittnik, MSc.

Danksagung

Ich bedanke mich in erster Linie recht herzlich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer Dr. Philipp Mittnik, für seine großartige Unterstützung während des gesamten Prozesses, sowie für viel Geduld und gute Ratschläge, die mir immer weitergeholfen haben! Des Weiteren gilt mein herzlichster Dank Mag. Muna Duzdar, die sich bereit erklärt hat, sich als Expertin für das Interview zur Verfügung zu stellen und sich die Zeit genommen hat, all meine Fragen ausführlich und kompetent zu beantworten.

Zu guter Letzt gilt es meiner Familie und engsten Freundinnen „Danke!“ zu sagen, da sie mich im Laufe meines Studiums immer unterstützt haben und ohne die das alles nicht möglich gewesen wäre. Danke an all die fleißigen Korrekturleserinnen und Leser, danke für die hilfreichen Tipps und vor allem vielen Dank für die unendliche Geduld, die mir entgegengebracht wurde. Im Besonderen möchte ich mich bei meiner Mama bedanken, die mich in jungen Jahren politisch sozialisiert und mein politisches Bewusstsein immer gestärkt hat. Durch die vielen politischen Debatten im familiären Umfeld wurde mein politisches Interesse früh geweckt, wodurch auch die Idee für das Thema dieser Diplomarbeit entstanden ist.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	iii
Einleitung	1
2. Thematisierung der Forschungsmethode(n)	6
2.1 Sekundärforschung als methodische Vorgehensweise	6
2.2 Experteninterview	12
3. Forschungsstand	16
3.1 Politische Bildung im historischen Kontext	16
3.1.1 Entwicklung der politischen Bildung in Deutschland	17
3.1.2 Entwicklung der politischen Bildung in Österreich	20
3.2 Politische Bildung im Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“	25
3.2.1 Kompetenzen und das österreichische politische Kompetenzmodell	29
3.2.2. Politische Kompetenzen in Theorie und Praxis	33
3.2.3 Genderaspekt in Bezug auf Kompetenzen	34
3.3 Die Rolle der Lehrpersonen	36
3.4 Wertevermittlung in der politischen Bildung	39
3.5 Politik und Gender	44
3.6 Das politische Interesse von Schüler*innen	47
3.6.1 Genderaspekt	51
3.6.2 Bildungshintergrund	55
3.6.3 Alter	58
3.6.4 Migrationsbiografie als Faktor?	59
3.6.5 Conclusio zur Interessenssteigerung	61
4. Experteninterview mit Muna Duzdar	63
5. Ergebniskapitel	71
5.1 Genderaspekt	72
5.2 Faktoren, die das politische Interesse beeinflussen	75

5.3 Politikdidaktische Aspekte	80
6. Diskussion	88
7. Forschungsausblick	91
Resümee	94
Literaturverzeichnis	102
Sekundärliteratur	102
Onlinequellen	112
Anhang	115

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Einordnung in das Forschungsfeld.....	5
Abbildung 2:	Das Kompetenzmodell.....	30
Abbildung 3:	Das Wertewandelsdreieck nach Rödder et al.....	41
Abbildung 4:	Zeitreihe Politisches Interesse	51

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne der Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe, sowie alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert und durch die genaue Quellenangabe kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, 2019

Laura Katalinic

Einleitung

Die Steigerung des politischen Interesses in der Schule ist deshalb von großer Bedeutung, weil Schule, neben dem sozialen Umfeld, ein Ort ist, an dem die Kinder und Jugendlichen mit politischen Themen in Berührung kommen und in einem geschützten Rahmen ihr politisches Wissen, ihre politischen Kompetenzen, sowie ihr politisches Selbstbild stärken können. Schule ist eine Institution, die Schüler*innen einen Raum bieten soll, sich kritisch und reflektiert mit politisch relevanten, lebensweltlichen Themen zu befassen und ihnen dadurch die Möglichkeit bietet, ihre eigene politische Identität aufzubauen. Das Anliegen dieser Diplomarbeit besteht darin, Schüler und insbesondere Schülerinnen im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ zu motivieren, sich intensiver mit politischen Themen auseinanderzusetzen und Lehrpersonen dazu zu sensibilisieren Politische Bildung vermehrt in ihren Unterricht miteinzubeziehen.

Die Entwicklung des politischen Interesses hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab, die im Laufe dieser Arbeit thematisiert werden. Um die Steigerung dieses Interesses im Unterricht zu ermöglichen, ist es notwendig zu wissen, welche Faktoren diese Entwicklung beeinflussen können und wie man als Lehrperson positiv darauf Einfluss nehmen kann. Durch den zunehmenden Rechtspopulismus, welcher sich in den letzten Jahren vor allem in Europa, aber auch in den USA etabliert hat, aber auch durch die Globalisierung und die damit entstandenen Problematiken, die sich durch die Klimakrise vor allem auf das Leben von jungen Menschen auswirken wird und dessen Konsequenzen wir jetzt schon spüren, ist es umso wichtiger Schüler*innen schon in der Schule zu verdeutlichen, wie wichtig es ist, sich politisch zu informieren und sich für eine bessere Zukunft zu aktivieren. Dabei sollten im Besonderen Mädchen und junge Frauen in ihrem politischen Selbstwertgefühl gestärkt werden, um etwaige geschlechtsspezifische Ungleichheiten auszugleichen und ihnen den Weg in ein partizipiertes (politisches) Leben zu ebnen. Wie das im Unterricht konkret umgesetzt werden kann, soll in dieser Arbeit thematisiert werden.

Für die Gliederung der vorliegenden Diplomarbeit sind vor allem zwei Punkte relevant: Zum einen ist es der Genderaspekt, der sich wie ein roter Faden durch die Arbeit ziehen soll und dabei auf mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede im politischen Interesse von Schüler*innen eingeht und zum anderen wird der didaktische Aspekt im Vordergrund stehen, der Politische Bildung in der Schule, sowohl im historischen Kontext beleuchtet, als auch auf aktuelle Trends, Konzepte und Modelle eingeht und dabei auch die Wertevermittlung und die

Rolle der Lehrpersonen näher beleuchtet. Der Thematisierung der Forschungsfragen und der angewendeten Forschungsmethoden sind die ersten beiden Kapitel gewidmet, um Klarheit zu schaffen und einen professionellen Einstieg in die Diplomarbeit zu erzielen. Nach dem Darlegen des Forschungsstandes werden die Ergebnisse im fünften Kapitel präsentiert und im Anschluss diskutiert. Der Forschungsausblick und das Resümee runden die Arbeit ab.

1. Thematisierung der Forschungsfragen und Einordnung ins Forschungsfeld

Die folgende Forschungsfrage hat sich im Laufe der Recherchen zu dem Thema „Politische Bildung in der Schule“ gebildet. Durch das Recherchieren und Analysieren von diversen Jugendstudien, die sich mit der Lebenswelt von Schüler*innen auseinandersetzen, ist vermehrt aufgefallen, dass das eigentliche Interesse an politischer Bildung in der Schule oder an der Politik im Allgemeinen, sei es die Innen- oder Außenpolitik sehr unterschiedlich eingestuft wird. Der eigentliche Trend verlief auf das stärker ausgebildete politische Interesse von männlichen Befragten, wobei sich die Schülerinnen zwar interessiert zeigten, aber ihr eigenes politisches Wissen tendenziell schwächer einschätzten, als ihre männlichen Schulkameraden (vgl. Arnold et al., 2011, 38). Dadurch hat sich hier der genderspezifische Aspekt eröffnet, der in der Arbeit diskutiert werden soll.

Diese Ergebnisse haben dazu beigetragen den forschenden Blick zu erweitern und sich näher mit den politischen Strukturen in Österreich zu befassen. Dabei wurde wieder festgestellt, dass Frauen im Allgemeinen in der politischen Landschaft unterrepräsentiert sind, was nicht die österreichische Gesellschaft widerspiegelt. Dies zeigt sich schon an dem Frauenanteil im österreichische Parlament, welcher im Nationalrat gerade einmal etwas über 37% beträgt (vgl. Parlament.gv.at, 2019). Um etwas gegen diesen Trend zu tun, muss schon früh angesetzt werden, um die Kinder und Jugendlichen für politische Themen zu sensibilisieren und zu motivieren. Aus diesem Zusammenhang heraus haben sich folgende Forschungsfragen ergeben, welcher die Diplomarbeit auf den Grund gehen möchte: Wie entsteht politisches Interesse bei Schüler*innen und welche Rolle spielen dabei das Geschlecht und der Bildungshintergrund? Diese Fragen sind deshalb so relevant, weil es für Lehrpersonen im Unterricht wichtig ist zu wissen, wie Interesse bei Schüler*innen entsteht, wie dieses geweckt werden kann und was die Lehrpersonen in weiterer Folge tun können, um das politische Interesse von Schüler*innen zu steigern.

Die Beantwortung dieser Forschungsfragen soll dabei einen Mehrwert für Lehrer*innen mit sich bringen, da diese dadurch einen besseren Einblick in die (politischen) Interessen von Schüler*innen bekommen und eine neue Herangehensweise für den Geschichtsunterricht für sich entdecken können. Zum anderen ist es auch für die wissenschaftliche Forschung selbst, aber auch für den politischen Bereich äußerst relevant, da die Schüler*innen, die jetzt in den Schulen ausgebildet werden, die nächste Generation von mündigen Wähler*innen repräsentieren, die sich reflektiert und kritisch mit politischen Themen auseinandersetzen müssen. Denn eine Demokratie in ihrer facettenreichen Dimension kann ohne Legitimität und politischer Beteiligung der Bürger*innen nicht funktionieren, deshalb ist die Beteiligung und das politische Engagement der jungen Menschen so relevant (vgl. Hoffmann-Lange, 1995, 14f; vgl. Godewerth, 2006, 15; vgl. Schmied, 2004, 5f).

Wenn man diesen Forschungsfragen nachgeht, dann kann herausgefunden werden, welche Aspekte ein eventuelles politisches Interesse fördern und welche es hemmen könnten und diesen dann auf den Grund gehen, um die negativen Aspekte bestmöglich zu minimieren und die positiven Aspekte vermehrt in den Fokus zu setzen, damit fruchtbares (politisches) Lernen entstehen kann. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf Mädchen und jungen Frauen, die in der politischen Agenda oftmals mit größeren Schwierigkeiten, wie der Diskriminierungen aufgrund ihres Geschlechts, zu kämpfen haben, als Männer. Deshalb soll hier der Blick darauf gerichtet werden, mit welchen Maßnahmen gerade Schülerinnen für politische Themen begeistert werden können und wer als Vorbild agieren kann (vgl. Oberle, 2013, 164f, 177). Munna Duzdar ist hierbei auch der Meinung, dass junge Frauen es in der Politik besonders schwer haben, aufgrund von unter anderem strukturellen Bedingungen, die es ihnen schwerer macht, in der politischen Landschaft Fuß zu fassen (siehe Experteninneninterview Kapitel 4., 60-65).

Das Ziel ist es, die Ergebnisse dieser Arbeit für meinen Beruf nutzen zu können, um als angehende Lehrerin den Fokus stärker auf politische Themen im Geschichtsunterricht zu legen. Deshalb ist es ein besonderes Anliegen, den Schüler*innen die Wichtigkeit und Bedeutung von Politik schon in der Schule näher zu bringen und zwar so, damit sie einen lebensweltlichen Bezug dazu erleben, um ihnen klar zu machen, dass Politik sehr wohl alle betrifft, vielleicht in einem unterschiedlichen Ausmaß, aber im Endeffekt doch alle Lebensbereiche beeinflusst. An dieser Stelle soll ausdrücklich hingewiesen werden, dass das Hauptaugenmerk nicht unbedingt in dem Drängen nach politischem Engagement im Sinne von Parteibeteiligung oder Mitgliedschaft bei politischen Organisationen liegt, sondern eher die Dringlichkeit dessen

aufgezeigt werden soll, was Schüler*innen tatsächlich schon in ihrem Alter durch politische Partizipation erreichen können. Das beste Beispiel dafür stellen die aktuellen, nun schon weltweiten (Jugend-) Proteste zum Klimaschutz dar, welche im Endeffekt von einem 16-jährigen schwedischen Mädchen, namens Greta Thunberg, ins Leben gerufen wurden (vgl. Hecking, 2018).

Es soll dadurch aufgezeigt werden, dass es sich lohnt, sich mit politischen Themen auseinanderzusetzen und es wichtig ist, sich selbst als aktiver Mensch wahrzunehmen mit seinen Rechten und Pflichten auch im jungen Alter. Vor allem im Hinblick auf das aktive Wahlrecht, durch welches die Jugendlichen schon mit 16 Jahren aktiv politische Entscheidungen treffen und dadurch mitbestimmen können, ist es umso wichtiger, sich schon früh mit diesen Themen in der Schule auseinanderzusetzen. Dass es nie früh genug sein kann, um mit politischer Bildung in der Schule anzufangen, zeigen Forschungen und Studien von Mitnik, die belegen, dass Kinder schon im Volksschulalter basale politische Strukturen, sowie ein (kindliches) Demokratiebewusstsein aufweisen. Ausgehend von diesen Studien müsste politische Bildung tatsächlich schon von Beginn der Schullaufbahn an, Teil des Unterrichtscurriculums sein (vgl. Mitnik, 2016, 244-248). Weitere Erläuterungen dazu folgen in Kapitel 3.

Aus den beiden zentralen Forschungsfragen lassen sich weitere Fragen ableiten, die ebenfalls für die vorliegende Arbeit relevant sind und die es zu erforschen gilt. Zum einen ist es die schon angesprochene Frage nach der Rolle der Lehrperson im Unterricht und was sie konkret dazu beitragen kann, damit eine Interessenssteigerung für politische Themen bei Schüler*innen stattfindet. Diese Forschungsfrage fällt in den Bereich der Didaktik hinein und zwar der Politikdidaktik, in dem sie das Verhalten von Lehrpersonen in Verbindung mit unterschiedlichen Lehr- und Lernmethoden, betrachtet und analysiert. Nicht außer Acht gelassen werden kann in Bezug auf die Lehrperson natürlich auch das Fach bzw. Teilgebiet des Faches Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, welches einen langen historischen Prozess durchlaufen hat. Die Politische Bildung und Erziehung in der Schule ist somit ebenso ein Teilthema dieser Arbeit und geht mit den Kernfragen einher. Denn politisches Interesse fruchtet auch im Unterricht und Lehrpersonen müssen sich hierbei ihrer Vorbildfunktion auch bewusst sein, denn die Werte, welche sie im Unterricht direkt oder indirekt vermitteln, legen auch den Grundstein für ein demokratisches Bewusstsein der Schüler*innen (vgl. Stefens/Höfer, 2014, 7f; vgl. Sander, 2000, 187; vgl. Breit, 2000, 218; vgl. Richter, 2013, 34-36).

Die vorliegenden Kernfragestellungen wurden deshalb gewählt, weil sie am interessantesten sind und sowohl in der Interessensforschung angesiedelt sind, als auch in der Genderforschung einen Platz haben. An dieser Stelle soll deshalb eine Eingliederung der Forschungsfragen in ein Forschungsfeld stattfinden. Folgende Forschungsfelder werden in der vorliegenden Diplomarbeit thematisiert und stehen in einer Wechselbeziehung zueinander, das bedeutet, sie beeinflussen sich gegenseitig und nehmen aufeinander Bezug. Welche Forschungsfelder nun miteinander in Verbindung gebracht werden und wie diese sich gegenseitig beeinflussen, wird anhand der folgenden, selbst erstellten Grafik anschaulich dargestellt.

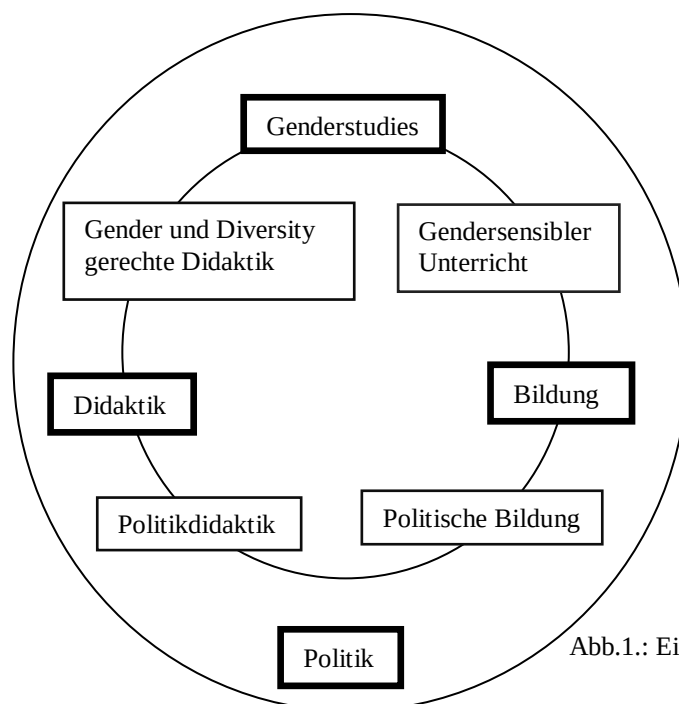


Abb.1.: Einordnung ins Forschungsfeld¹

In der vorliegenden Grafik wird deutlich, dass Politik den äußersten Kreis ausmacht und somit alle anderen Bereiche in sich einschließt. Das ist deshalb so dargestellt worden, weil verdeutlicht werden soll, dass sich Politik auf alle Lebensbereiche und Forschungsfelder auswirkt und diese beeinflusst. Im inneren Kreis werden die Forschungsfelder Didaktik, Bildung und die darin enthaltenen schulischen und universitären Institutionen, sowie die Genderstudies abgebildet. Neben diesen vier grundlegenden Forschungsfeldern (Politik, Bildung, Didaktik, Genderstudies) werden enge Verbindungen zwischen den Feldern durch ineinanderfließende Fachdisziplinen dargestellt. Eine Verbindung zwischen Politik und Didaktik stellt die Politikdidaktik dar, ebenso wie die politische Bildung in der Schule das Bindeglied zwischen Politik und Bildung verkörpert. Ein wichtiger Zweig der Didaktik in Bezug auf die Genderstudies ist

¹ In Anlehnung an die Darstellung der Eingliederung der Forschungsfelder in Arnold et al., 2011, 72.

die Gender und Diversity gerechte Didaktik, die auch im Bildungssektor durch den gendersensiblen Unterricht (vgl. Schweppenstette, 2017) vertreten ist.

Dadurch wird aufgezeigt, dass im Endeffekt alle wichtigen Forschungsbereiche, die für diese Diplomarbeit relevant sind, gegenseitig in Beziehung zueinander stehen und durch diverse Teildisziplinen ineinandergreifen. Diese Grafik ist natürlich nur eine schematische und eher überblicksartige Darstellung und kann nicht als vollständig bezeichnet werden, da eine sehr große Anzahl an Querverbindungen und Forschungsfeldern in Bezug auf die relevanten Themen, die behandelt werden, vorliegt, die hier nicht Erwähnung finden. Dennoch kann anhand dieser Darstellung gezeigt werden, in welchen Forschungsfeldern die zentralen Forschungsfragen eingegliedert werden können und was Gegenstand dieser wissenschaftlichen Arbeit ist.

2. Thematisierung der Forschungsmethode(n)

Nach der Entwicklung einer konkreten Forschungsfrage, oder mehreren Forschungsfragen, ist der nächste relevante Schritt, zu überlegen, durch welche Methode(n) die Forschungsfragen beantwortet werden können. Da es zur Interessensforschung von Kindern und Jugendlichen sehr viele großangelegte und wissenschaftlich fundierte Studien gibt, wie beispielsweise Jugendstudien aus Österreich, Deutschland oder auch auf internationaler Basis, war klar, dass eine eigene quantitative Schüler*innenbefragung in Wien und Umgebung aufgrund der geringen Bandbreite keine repräsentativen Daten für eine umfassende wissenschaftliche Arbeit liefern können. Außerdem ist es in diesem Sinne auch nicht notwendig, da tatsächlich viel Material vorhanden ist, auf das zurückgegriffen werden kann (vgl. Schneekloth, 2015/2011²/2006, vgl. Arnold et al, 2011, vgl. SORA, 2010, vgl. Schmid, 2004, vgl. Oesterreich, 2002, vgl. Westle, 2006). Neben der Analyse von Jugendstudien und Interessenserhebungen aus dem Bereich der politischen Bildung, wurde auch ein Experteninterview mit einer Nationalratsabgeordneten, als Methode qualitativer Sozialforschung, geführt, auf welches im Kapitel 2.2. näher eingegangen wird.

2.1 Sekundärforschung als methodische Vorgehensweise

Die Sekundärforschung ist eine eigene Methode für wissenschaftliche Arbeiten und stellt eine Alternative zur empirischen Forschung dar. Dabei geht es um die Untersuchung eines Forschungsgebietes, um die konkret formulierten Forschungsfragen anhand bereits vorhandener Literatur zu beantworten und neue Erkenntnisse zu gewinnen. Durch die kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Beiträgen und Studien zu dem Forschungsthema können

Lücken im Forschungsstand aufgezeigt und damit zu einem neuen Verständnis des Forschungsgebietes beitragen. Bei dieser wissenschaftlichen Methode steht die Literatur im Vordergrund. In dieser Diplomarbeit werden vor allem Großfeld Studien und Jugendstudien auf nationaler und internationaler Ebene zu Tragen kommen, denn sie bieten einen Einblick in die Interessen von Schüler*innen und sind deshalb essentiell. Die wichtigsten Fragen, die hierbei eine Rolle spielen, sind, welche Literatur und welche Studien ausgewählt wurden, welche Kriterien und Auswahlverfahren zur Anwendung kamen, in welcher Weise fand eine kritische Auseinandersetzung statt und wie die ausgewählte Literatur bzw. die analysierten Studien die Forschungsfragen beantworten können (vgl. Pfeiffer, 2018).

Die wichtigsten Studien im Überblick:

- 14. (2002), 15. (2006), 16. (2010) und 17. (2015) Shell Jugendstudie

Das Unternehmen Royal Dutch Shell beauftragt seit 1953 unabhängige Wissenschaftler*innen und Institute mit der Erstellung von (Jugend-) Studien, die es ihnen ermöglicht, Stimmungen und Erwartungen von Jugendlichen in Deutschland festzuhalten. Durch die Shell Jugendstudien werden nicht nur die Sicht auf die heutige Jugend präsentiert, sondern auch gesellschaftspolitische Denkanstöße vermittelt. Es fanden in unregelmäßigen Abständen zwischen zwei bis zehn Jahren neue Studien statt, die sich zu einer Langzeitberichterstattung etabliert haben, mit dem Ziel, die eigene gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen und mit dem Engagement eine Grundlage für gesellschaftliches und politisches Handeln zu schaffen. Im Laufe der Jahre haben sich die Studien stark verändert, angefangen von reinen quantitativen Forschungsmethoden sind nun auch qualitative Methoden zum Einsatz gekommen, wie es die 17. Shell Jugendstudie 2015 beweist. Dabei wurden neben der Anwendung von standardisierten Fragebögen auch ergänzende, mehrstündige, vertiefende Interviews mit 21 Jugendlichen der Altersgruppe von 12- bis 25-Jährigen gewählt. Die Themen über die Jugendliche befragt wurden, waren einerseits zu ihrer Lebenssituation, andererseits zu ihren Einstellungen und persönlichen Orientierungen (vgl. Shell Jugendstudie, 2015).

Die Shell Jugendstudien gehören zu den repräsentativsten Groß- und Langzeitfeldstudien. Die Auswahlfaktoren Aktualität und Umfang sind auf jeden Fall gegeben. Der Österreich-Bezug ist hier zwar nicht gegeben, aber durch die deutlich geringere Anzahl an repräsentativen Jugendstudien von österreichischer Seite wird deshalb auf die deutsche Forschung zurückgegriffen, um das Thema allumfassend zu analysieren. Außerdem ist ein internationaler Vergleich hier auch sehr wichtig, um sich nicht nur auf den deutschsprachigen Raum zu fokussieren.

Was jedoch an dieser Stelle gesagt werden muss, ist die Kritik, die mit den Shell Studien einhergeht. Einerseits stellt sich hierbei die Frage, weshalb ein Energieunternehmen wie Shell überhaupt Interesse an solchen Studien haben könnte, die geld- und zeitintensiv sind und wo die tatsächlichen Intentionen liegen. Andererseits werden die Studien im seltenen Fall wissenschaftlich und kritisch kommentiert oder analysiert und stehen mit einer gewissen absoluten Gültigkeit im Forschungsfeld. Eine der Wissenschaftler*innen, die die Shell Studien genauer analysiert hatte, war nach Sabine Andresen (2005), die sich in ihrem Werk „Einführung in die Jugendforschung“ stark auf Jürgen Zinnecker (2001) anlehnte und vorwiegend über die positiven Aspekte der Shell Studien diskutierte (vgl. Andresen, 2005, 119-131), Sonja Moser (2010), die eher einen kritischen Blick auf die Studien warf und dazu einige interessante Kritikpunkte äußerte.

Zum einen wurde bei Moser (2010) die Intention des Unternehmens klar, da es sich bei früheren Studien aus den 70er und 80er Jahren hauptsächlich um eine Form der Wirtschaftsforschung handelte (vgl. Moser, 2010, 40) und zum anderen ist die Kritik an der späten Inklusion von qualitativer Forschungsmethoden (qualitative Interviews) und noch späterer Bezugnahme auf die Verbindung zwischen quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden und deren Ergebnissen, berechtigt. Moser (2010) macht außerdem auf nicht nachvollziehbare Schlüsse und teils auch inhaltliche Mängel in der Darstellung der Ergebnisse aufmerksam (vgl. Moser, 2010, 49f). Zwei weitere große Punkte, die mit kritischem Blick betrachtet werden mussten, war einerseits der Genderaspekt und andererseits der Migrationsaspekt, bei denen das Forschungsteam der Shell Jugendstudien auf großen Unmut bei den Befragten gestoßen ist, da eine Einteilung in „deutsch“ und „ausländisch“ erstens nicht besonders leicht ist, vor allem wenn sich Jugendliche selbst anders zuordnen würden, als es die Definition vorgibt und zweitens mit Diskriminierung und Uneindeutigkeit in Verbindung gebracht wird und bei Jugendlichen nicht gerade auf Gesprächsbereitschaft stößt (vgl. Bojanovsky, 2012, 53f; vgl. Moser, 2010, 40f). Diese Studien sind zwar für die Forschung essentiell und erbringen einen Mehrwert für den Forschungsstand, sind aber immer kritisch zu hinterfragen.

- Studienergebnisse des Projektes zum Thema „Sprichst du Politik?“ (2011)

Die Studie mit dem Titel „Sprichst du Politik?“ wurde 2010 von einer Gruppe Studierender unter der Leitung von Bettina Fackelmann ins Leben gerufen, mit dem Ziel, junge Menschen vor Ort in den Schulen zu ihren politischen Gedanken zu befragen und ihre Einstellungen zu erforschen. Die methodische Herangehensweise bestand zum einen aus vielen intensiven In-

interviews mit Jugendlichen und zum anderen wurden die 2011 herausgekommenen Ergebnisse der qualitativen Befragung mit einer groß angelegten Onlinebefragung quantitativ ergänzt, was sie dadurch zu einer repräsentativen deutschen Großfeldstudie machte (vgl. Arnold et al., 2011, 5). Besonders interessant wurde die Studie deshalb, weil das Alter zwischen den Interviewern und den Jugendlichen nicht allzu weit auseinander lag, wodurch möglicherweise eine offener Gesprächsbasis erzeugt werden konnte, weil eine Nähe zum Forschungsgegenstand bestand. Daraus entstand ein aufschlussreiches Stimmungsbild, welches einen spannenden Einblick in das politische Alltagsleben der neuen Generation von (Erst-) Wähler*innen ermöglichte. Diese Studie soll im wissenschaftlichen Kontext aufzeigen, warum sich viele junge Menschen mit der heutigen Politik nicht identifizieren können und weshalb oftmals von „Politikverdrossenheit“ (problematischer Begriff, der zu kurz greift) in Bezug auf die junge Generation die Rede ist und welchen Einfluss die Sprache der Politiker*innen auf das politische Interesse und Verständnis von Jugendlichen hat (vgl. Arnold et al., 2011, 5).

Diese deutsche Jugendstudie „Sprichst du Politik?“ wurde neben den Shell Studien deshalb so relevant, weil sie einen neuen Zugang durch den Schwerpunkt auf dem sprachlichen Kontext der politischen Rede liefert, welcher in diesem Ausmaß noch nicht erforscht wurde. Da es sich sowohl bei den Shell Studien, als auch bei diesem Projekt um denselben Forschungsgegenstand handelt und sie zeitlich gesehen nicht weit auseinander liegen (2010, 2011, 2015), können eventuelle Vergleiche zwischen diesen Studien gezogen werden, um einen tiefergehenden und umfassenderen Blick von der Materie zu erlangen.

- Jugendstudie zur „Generation What?“ (2016)

Die Studie zur „Generation What?“, welche im Jahr 2016 durchgeführt wurde, ist mit fast 90.000 Teilnehmer*innen die größte Jugendumfrage der Zweiten Republik in Österreich. Der ORF wurde gemeinsam mit 14 weiteren öffentlich-rechtlichen Medien in Europa zur Plattform für die Vermessung der Weltanschauungen von 18- bis 34-Jährigen. In der umfangreichen Befragung, welche 149 Fragen zu diversen lebensrelevanten Themen beinhaltete, wurde von Ö3 als Online-Umfrage über Wünsche, Haltungen, Ziele, Sorgen und Hoffnungen von jungen Menschen in Österreich, gehostet. Zur Auswertung der Studie wurde das Institut SO-RA beauftragt. In ganz Europa haben sich über 900.000 junge Menschen an dieser Studie beteiligt (vgl. ORF, 2016).

Die österreichische Jugendstudie „Generation What?“ ist die aktuellste großangelegte österreichweite Studie und deshalb auf jeden Fall für die vorliegende Diplomarbeit relevant. Nicht nur der Faktor Aktualität, sondern auch der Österreichbezug und die große Anzahl an Teilnehmer*innen machen diese repräsentative Forschung so bedeutend. Analysiert werden dabei die Ergebnisse aus den Bereichen politischen Bildung, Politik und Schule. Außerdem können durch den internationalen Kontext auch europaweite Vergleiche von Jugendlichen und jungen Erwachsenen vorgenommen werden, die einen umfassenderen Blick auf die aktuelle Gefühls- und Gedankenwelt der neuen Generation bieten. Ebenso positiv anzumerken ist, dass die Ergebnisse der Studie in Altersgruppen und meist auch in Geschlechtern unterteilt sind, was für diese Diplomarbeit mit dem Schwerpunkt auf Mädchen und jungen Frauen und deren politisches Interesse bedeutend ist. Kritisch zu sehen ist dabei aber natürlich die Ignoranz von Personen, die sich dem dritten Geschlecht oder unterschiedlichen Formen von Geschlecht zugeordnet fühlen und deshalb vielleicht keine Möglichkeit hatten sich in ihrer Individualität auszudrücken.

- International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)

International Civic and Citizenship Education Studie ist eine repräsentative, international vergleichende empirische Studie der International Association for the Evaluation of Educational Achievement, kurz IEA, die sich mit der politischen und bürger*innenschaftlichen Bildung auseinandersetzt. An der ICCS nahmen 38 Länder aus Asien, Europa, Lateinamerika und Ozeanien teil, wodurch über 140.000 Schüler*innen aus der 8. Schulstufe (Ende Sek. I) und 62.000 Lehrpersonen in 5.000 Schulen teilnahmen. In Österreich wurde die Studie mit den Partnern SORA, dem Institut für Konfliktforschung, sowie dem Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Innsbruck durchgeführt, wobei SORA die wichtigsten Funktionen, unter anderem auch die Rolle des National Research Coordinators (NRC) für ICCS übernimmt. In Österreich haben insgesamt 3.385 Schüler*innen, 999 Lehrpersonen, 110 Direktor*innen und 142 Schulen teilgenommen. Das Ziel von ICCS ist es, die Bildung von Jugendlichen in Hinblick auf ihre Rolle als Bürger*innen genauer zu analysieren und Vergleiche auf internationaler Ebene ziehen zu können. Im Fokus stehen neben dem bereits erworbenen Wissen, den Fähigkeiten und dem konzeptuellen Verständnis auch die demokratiebezogenen Werte und Einstellungen in Bezug auf Politik und Gesellschaft, sowie politisches Interesse und ihre zivilgesellschaftliche und politische Partizipation (vgl. SORA, 2010, 1f).

Diese Studie fand in einem Zeitraum von 2006 bis 2010 statt und erfüllt zum einen den Österreich bezogenen Aspekt, ebenso wie den Aspekt zur Möglichkeit des internationalen Vergleiches und zum anderen stellt es einen vertiefenden Einblick in die politische Interessenswelt von Jugendlichen im spezifischen Alter von 13-14 Jahren dar. Das ist somit die erste Studie, die sich auf eine sehr enge Altersbegrenzung festlegt, was aber neue Möglichkeiten der Analyse und Betrachtung mit sich bringt. Diese Studie wurde ebenso wie die aktuelle Jugendumfrage von SORA durchgeführt, was hierbei interessante Parallelen in der Herangehensweise aufweisen könnte.

- Jugend-Wertestudie (2011)

Die österreichische Jugend-Wertestudie wurde im Jahr 2011 von der Arbeiterkammer Wien in Auftrag gegeben und von dem Wiener Institut für Jugendkulturforschung durchgeführt, unter der Leitung von Bernhard Heinzlmaier und Philipp Ikrath. Die Befragten waren 1.500 junge Österreicher*innen im Alter von 14 bis 29 Jahren und das Ziel war es die Grundhaltungen, sowie ein umfassendes und differenziertes Bild dieser Generation zu erhalten. Die Studie wurde ähnlich wie die deutsche Shell Jugendstudie aufgebaut und beinhaltet einen qualitativen und einen quantitativen Teil. Der qualitative Anteil der Studie zeichnet sich durch insgesamt dreizehn qualitative Einzelinterviews aus, in dem Jugendliche nach ihren Zukunftsvorstellungen, ihrer Ausbildung, Tugenden und Charaktereigenschaften, sowie dem Thema Politik und Partizipation befragt wurden. Im quantitativen Teil der Studie wird mit Fragebögen gearbeitet, wodurch es zu einer Repräsentativbefragung gekommen ist. Außerdem wurden auch acht Gruppendiskussionen über diverse Lebensbereiche und Ansichtspunkte der Jugendlichen geführt (vgl. Heinzlmaier/Ikrath, 2012, 4-6; vgl. Jugendkultur.at). Dabei ist für diese Arbeit vor allem das politische Interesse, das Informationsverhalten und die politische Grundeinstellung von Bedeutung, die sehr gut mit anderen Studien aus Deutschland und Europa in Verbindung gebracht werden können.

Neben der aktuellsten Studie, der Ö3 Jugendstudie zur Generation „What?“ aus dem Jahr 2016 ist die Jugend-Wertestudie aus dem Jahr 2011 die zweite österreichische Studie, die hier aufgelistet wird, da sie als eine der größten und repräsentativsten Studien zur Jugendforschung in Österreich gilt, obwohl die Anzahl der Befragten (90.000 aus der Ö3 Jugendstudie und 1.500 bei der Jugend-Wertestudie) deutlich zwischen den Studien variiert.

- Hattie-Studie (2009)

Die Hattie-Studie basiert auf dem Werk „Visible Learning“ von John Hattie, welches im Jahr 2009 erschien und unter anderem von Ulrichs Steffens und Dieter Höfer im Jahr 2014 wieder aufgegriffen und mit der Unterstützung des Instituts für Qualitätsentwicklung in Wiesbaden weiterentwickelt bzw. fortgesetzt wurde. Die Forschungsbilanz von John Hattie ist deshalb so besonders, weil es sich hierbei um eine Forschungsarbeit mit einem breiten Spektrum an 138 Einflussfaktoren, die zum Lernerfolg führen sollen, handelt. Außerdem, und das ist tatsächlich sehr beeindruckend, wurde ein Versuch unternommen über 50.000 Studien in englischer Sprache, die zu diesen Einflussfaktoren vorliegen, in einem Gesamtwerk unter die Lupe zu nehmen. Damit handelt es sich um die größte Datenbasis, die jemals zur Untersuchungsfor-schung zur Verfügung stand. Anzumerken ist hierbei, dass Hattie 15 Jahre an der Studie gear-beitet hat und auf Metaanalysen zurückgreifen konnte, sonst wäre dieses Vorhaben tatsächlich in dieser Zeit nicht schaffbar gewesen (vgl. Steffens/Höfer 2014, 3).

Die wichtigsten Erkenntnisse, die für diese Arbeit Relevanz haben, sind im Bereich des Un-terrichts zu finden. Hattie steht für den pädagogischen Ansatz ein, dass das Lehren und Ler-nen erkennbar, also sichtbar gemacht werden muss (vgl. Steffens/Höfer, 2014, 5; vgl. Hattie, 2009, 37). Vor allem aber ist die Rolle der Lehrperson bei Hattie essentiell, die zu einem gro-ßen Teil für das Gelingen oder das Scheitern von Lernprozessen und der Entwicklung von Interesse und Motivation bei Schüler*innen verantwortlich ist (vgl. Steffens/Höfer, 2014, 7f). Hier könnten wichtige Erkenntnisse in die Arbeit miteinfließen, die sich auf die Lehrperson konzentrieren und was von Seiten der Lehrer*innen getan werden kann, um das Interesse von Schüler*innen für politische Themen zu steigern.

2.2 Experteninterview

Das Experteninterview ist eine qualitative Forschungsmethode, die als Einzelinterview ver-standen wird und meist die Herangehensweise eines Leitfadeninterviews übernimmt. Deshalb wird diese Methode im wissenschaftlichen Kontext oftmals als leitfadengestütztes Expertenin-terview angeführt (vgl. Liebold/Trinczek, 2009, 32). Lamnek und Krell (2016) führen neben mehrheitlichen Experteninterviews auch Gruppendiskussionen mit Expert*innen als eine Möglichkeit der qualitativen Sozialforschung mit Experten an, und stellen auch den Bezug zu neuen Medien, wie etwa einer Online-Umfrage-Variante, her. Dabei wird in ihrem Werk das Kapitel unter spezifischen Populationen und ihren Besonderheiten geführt, was auf die beson-dere Stellung des Experteninterviews aufgrund seiner Form und Eingliederung in die qualita-

tive Forschung hindeutet (vgl. Lamnek/Krell, 2016, 687). Der Begriff „Experteninterview“ an sich wird in beiden Werken als recht unpräzise beschrieben und wirft einige Fragen auf: Was wird unter einem Experten verstanden? Wer kann als solcher Experte auftreten und wer entscheidet über die jeweilige Expertise bzw. Qualität?

Personen, die als Expert*innen gelten, sind „[...] im landläufigen Sinne Sachverständige, Kenner oder Fachleute [...], also Personen, die über besondere Wissensbestände verfügen.“ (vgl. Liebold/Trinczek, 2009, 33) Das Experteninterview zielt somit auf einen bestimmten Personenkreis ab, der über ein gewisses spezielles Wissen verfügt, welches sich auf das jeweilige Forschungsgebiet bzw. Interesse bezieht. Unabhängig von der wissenschaftlichen Methode wird ein*e Expert*in auf das (Fach-)Wissen und meist auch auf den dazugehörigen Beruf oder die entsprechende Profession festgemacht. Das Gegenteil von einem oder einer Expert*in ist der oder die Laie. Um Diskriminierung zu vermeiden kann gesagt werden, dass jeder Mensch beides sein kann und auch tatsächlich ist, nämlich ein*e Expert*in und ein*e Laie, das kommt ganz auf das Themengebiet an (vgl. Liebold/Trinczek, 2009, 34).

Das Experteninterview ist im eigentlichen Sinne keine „Reinform“ einer methodischen Ausrichtung, sondern stellt eine Mischform der Datenerhebung dar. Als Mischform wird es deshalb angesehen, weil es auf der einen Seite eine eindeutig definierte inhaltliche Ausrichtung aufweist, welche durch einen Leitfaden vorstrukturiert ist. Auf der anderen Seite weist das Experteninterview keine streng induktive Vorgehensweise, wie zum Beispiel das autobiografisch-narrative Interview auf. Dadurch kann hierbei von einer „[...] Kombination aus Induktion und Deduktion mit der Chance auf Modifikation der theoretischen Konzepte oder Kategorien der Forscher [...]“ (vgl. Liebold/Trinczek, 2009, 37) gesprochen werden. Auch Lamnek und Krell (2016) gehen bei dem Experteninterview auf den Leitfaden ein, der eine strukturierende Form aufweist und bezeichnen diesen als ein konkretes Hilfsmittel in der Erhebungssituation (vgl. Lamnek/Krell, 2016, 689).

Die doppelten Strukturen des Experteninterviews wurden nach Liebold und Trinczek (2009) als „geschlossene Offenheit“ beschrieben, weil sie zum einen durch Offenheit und Kommunikation gekennzeichnet sind und zum anderen durch konzeptionelle Vorüberlegungen strukturiert sind (vgl. Liebold/Trinczek, 2009, 37f). Ein wesentliches Merkmal eines Experteninterviews besteht dabei in dem Faktum, dass das (Erkenntnis-) Interesse des Interviewers nicht unbedingt auf der Person des oder der Expert*in selbst liegt, sondern vielmehr auf dem exklu-

siven Wissensbestand des Interviewten (vgl. Liebold/Trinczek, 2009, 37). Diese Herangehensweise wurde bei dem geführten Experteninterview in die Tat umgesetzt, denn der Leitfaden wurde so konzipiert, dass offene Fragen zu Themen aus dem Bereich der politischen Bildung in Bezug auf Frauen, Gender und Schule gestellt wurden und keine expliziten Fragen zur eigenen Biografie der Expertin, da diese für die Diplomarbeit an sich nicht relevant waren. Der Fokus lag dabei wie oben beschrieben auf dem Expertenwissen und nicht auf biografischen Erzählungen, die eine andere Herangehensweise und Zielsetzung abverlangt hätten.

Die Erstellung eines Leitfades für das Experteninterview ist eine der ersten großen Herausforderungen im Vorfeld und bedarf einer umfassenden Recherche und Auseinandersetzung nicht nur mit thematischen Schwerpunkten, die relevant für die vorliegende Arbeit sind, sondern auch mit der (Aus-) Formulierung von konkreten Fragen und der realistischen Anzahl der Fragen, die nach ihrer Wichtigkeit gegliedert wurden, aber trotzdem Raum für Flexibilität zulassen. Dabei zu beachten ist die grundlegende Differenzierung von geschlossenen und offenen Fragen, wobei geschlossene Fragen in implizit oder explizit geschlossene Fragestellungen eingeteilt werden. Beispiel dafür sind nach Lamnek und Krell (2016): „Sind Sie für oder gegen etwas“ – implizite Frage; „Wie stehen Sie zu diesem Thema“ – explizit; und erst bei „Was halten Sie von diesem Thema“ ist eine offene Frageform erreicht (vgl. Lamnek/Krell 2016, 326f). Die meisten der gestellten Fragen waren offene Fragen, aber es gab auch eine, die als explizit geschlossen galt. Der erstellte Fragenkatalog zum durchgeführten Experteninterview befindet sich im Anhang.

Für das Experteninterview wurde eine Frau ausgewählt, die in der Politik tätig ist und dadurch als Vorbild für Mädchen und junge Frauen fungieren könnte. Besonders beeindruckend ist dabei nicht nur ihre Karrierelaufbahn, sondern auch die Tatsache, dass sie eine Migrationsbiografie aufweist und dadurch möglicherweise als „role model“ (auf Deutsch: Vorbild) für Mädchen und junge Frauen mit eigener Migrationsbiografie sein könnte, weil sie beweist, dass auch Frauen mit Migrationsbiografie es in Österreich, unter gewissen Bedingungen wie etwa einem unterstützenden Elternhaus oder einer gewissen sozialen und finanziellen Stabilität, es weit bringen können. Die Rede ist von Muna Duzdar, Rechtsanwältin und ehemalige Staatssekretärin, die seit 2017 als SPÖ Abgeordnete im Nationalrat einen Sitz hat (vgl. parlament.gv.at, 2019). Die Auswahl an Expert*innen war in Bezug auf die Auswahlkriterien (weiblich, hohe politische Funktion, mit Migrationsbiografie) nicht besonders ergiebig, da es

im österreichischen Parlament im Nationalrat tatsächlich nur vier Frauen gibt, die diese Kriterien erfüllen und somit in Frage für das Interview kommen würden.

Dass es sich tatsächlich um eine ranghohe Politikerin handelt, ist deshalb wichtig, weil die politische Bildung hierfür den Rahmen abbildet, und deshalb auch eine Person aus diesem Umfeld gewählt werden sollte, die ihre Expertenmeinung zu diversen Themenbereichen aus der gelebten Praxis darlegt. Natürlich hätte es auch eine Bildungsexpert*in oder Lehrperson sein können, die dazu Stellung nimmt, aber im Endeffekt ist es wichtig gewesen, durch dieses Interview auch grundlegende Bedürfnisse und Forderungen von der Schule an die Politik heranzutragen und darüber zu diskutieren. Ein großer Punkt war dabei die Forderung nach einem eigenen Fach für politische Bildung, oder auch die Verantwortung, die die Politik innehat, um junge Menschen ebenso für die Politik und politische Themen zu begeistern, denn das ist nicht nur Aufgabe von Bildungseinrichtungen. Welche Erkenntnisse aus dem Interview gewonnen werden konnten, werden in den folgenden Kapiteln vorgestellt und sollen in Beziehung zu aktuellen wissenschaftlichen Beiträgen und Großfeldstudien stehen.

Klar ist, dass es sich bei dem Experteninterview um eine Einzelmeinung einer Politikerin handelt und es deshalb wichtig ist zu betonen, dass dies nicht als pauschal gültige Meinung für alle politisch aktiven Frauen ausgelegt werden soll, denn dieser Anspruch ist nicht gegeben. Es soll deutlich kommuniziert werden, dass keine Verallgemeinerungen oder Rückschlüsse auf alle Frauen oder Politiker*innen gezogen werden können und die Erkenntnisse des Interviews als ein Beispiel dienen, um neben der theoretischen Auseinandersetzung hierbei auch eine Expertenmeinung aus der österreichischen Politik miteinfließen zu lassen. Der Mehrwert des Interviews liegt dabei in seiner Funktion eine Brücke zwischen der Politik und den wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen zu bilden, die es erlaubt, über die bloßen Fakten hinauszusehen und spannende Rückschlüsse zu ziehen.

Basierend auf einen der fünf nach Kaiser (2014) benannten Problembereiche, die mit dem Experteninterview einhergehen können, soll an dieser Stelle eine Auseinandersetzung mit möglichen Stolpersteinen in Bezug auf das Experteninterview stattfinden. Einer dieser Fehler, der häufig beobachtet werden konnte, bestand in der Überbewertung von Interviewdaten, die dann bei der Analyse und Auswertung problematisch waren, weil nur der für den Interviewer relevante Inhalt des Interviews teils ungefiltert wiedergegeben wurde. Das ist aber nicht Kern der Arbeit, es muss nämlich eine Auseinandersetzung und Analyse der Inhalte stattfinden, die

in ein Forschungsgebiet eingebunden werden. Diese inhaltsanalytische Bearbeitung ist für die Entscheidung wichtig, ob die Interviewaussagen für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind oder nicht (vgl. Kaiser 2014, 144f).

3. Forschungsstand

3.1 Politische Bildung im historischen Kontext

Bevor der historische Kontext der politischen Bildung erörtert werden kann, ist es wichtig, die Bedeutung des Begriffs klar zu definieren und von anderen Begriffen zu unterscheiden. Der Begriff setzt sich aus Politik und Bildung zusammen, welche wichtige Komponenten der politischen Bildung ausmachen. Politische Bildung wird im weiten Sinne als ein Sammelbegriff verwendet, welcher „[...] alle Prozesse umfasst, die auf jeden Menschen als Mitglied einer sozialen und politischen Ordnung über unterschiedliche Gruppen, Organisationen, Institutionen und Medien politisch prägend einwirken.“ (vgl. Massing, 2013, x). Besonders relevant für den schulischen Kontext ist jedoch die Politische Bildung, welche in einem engeren Sinne als „[...] Sammelbezeichnung für alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von Bildungseinrichtungen, um Jugendliche und Erwachsene mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten, (verstanden wird).“ (vgl. Massing, 2013, x).

Politische Bildung darf nicht mit Politik gleichgesetzt werden, deshalb ist hierbei auch eine Definition von Politik notwendig, um die Grenze zu ziehen. Schwierig dabei ist, Politik klar zu definieren, da dieses Themengebiet so weitfassend ist und dadurch die Grenzen oftmals verschwimmen. Dennoch findet sich eine Definition, die oftmals in verschiedenen Werken zitiert wurde und auch für diese Arbeit relevant ist. Per Definition wird Politik als „[...] jenes menschliche Handeln, das allgemein verbindliche und am Gemeinwohl orientierte Entscheidungen und Regelungen in und zwischen Gruppen von Menschen verbreitet und herstellt, (verstanden).“ (vgl. Weißeno et al., 2010, 29; vgl. Meyer, 2006, 41; vgl. Patzelt, 1993², 14). Dabei wird nicht nur das Gemeinwohl, als normativer Bezugspunkt wahrgenommen, sondern auch politische Ordnungen, Akteure und Handlungsweisen. Eines der wichtigsten Ziele von Politik ist die allgemeingültige und verbindliche Herstellung von Regelungen und Entscheidungen (vgl. Weißeno et al., 2010, 29). Im Unterschied dazu ist eines der wichtigsten Ziele der politischen Bildung, junge Menschen zu einem autonomen politischen Denken und eigenverantwortlichem Handeln im Bereich des Politischen zu verhelfen. Um dieses Ziel erreichen zu können, ist es essenziell politisches Interesse zu wecken und eine Aufgeschlossenheit ge-

genüber der Politik und der politischen Partizipation der Jugendlichen zu bewirken (vgl. Ammerer/Krammer/Tanzer, 2010, 11).

Die Forderung nach vermehrter oder besserer politischer Bildung, impliziert meist eine Zeit des Umbruchs, der Unsicherheit oder der Destabilisierung. Dachs (2008) geht daher von der These aus, dass der Blick hin zur politischen Bildung dann ansteigt „[...]“, wenn entweder die bis dato gültigen Legitimationsmuster gefährdet erschein[en] oder ein neues Konzept bzw. neue politische Machtregeln etabliert werden sollen.“ (vgl. Dachs, 2008, 17) Wenn also die Rede von politischer Bildung oder politische Erziehung ist, dann stellt es die Notwendigkeit dar, immer die allgemeinen gesellschaftspolitischen Entwicklungen mitzudenken und zu beobachten. Diese interessante These kann durchaus bestätigt werden, denn wenn sich ein gewisser Grad an Angst breit macht, dass das politische System und die Demokratie gefährdet scheinen, könnte eine daraus resultierende Schlussfolgerung sein, sich mit der politischen Bildung in der Schule intensiver auseinanderzusetzen, um den Schüler*innen im Unterricht verstärkt demokratische Werte und Ziele vorzuleben (vgl. Dachs, 2008, 17).

3.1.1 Entwicklung der politischen Bildung in Deutschland

Ein historischer Abriss der politischen Bildung in Deutschland ist deshalb relevant, weil dadurch die Lage der heutigen Zeit aus historischer Sicht vielleicht besser verstanden werden kann. Es kann viel aus der Geschichte gelernt werden, wenn die historische Entwicklung betrachtet wird, um diese Erkenntnisse für die aktuelle Debatte zu nutzen, denn politisches Interesse einer Generation kann besser im kausalen Zusammenhang verstanden werden.

Historisch betrachtet hatte es politische Bildung schon im 17. Jahrhundert in den öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen gegeben, die aber in der Zeit vor der französischen Revolution als sehr rudimentär verstanden werden konnten. Dennoch gehörte die politische Bildung schon seit dem frühen 18. Jahrhundert, zwar in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen, von Anfang an zu den Aufgaben der Schule. Ende des 18. Jahrhunderts war die Bildungspolitik in Preußen darauf bedacht, dem aufklärerischen Trend entgegenzuwirken, im Gegensatz zu den ersten französischen Konzepten, die an einer demokratischen Schulreform interessiert waren. Ein wichtiger Aspekt der politischen Bildung war die Herrschaftslegitimation. Es wurde als notwendig erachtet, politische Themen in der Schule zu erörtern, um dadurch politische Loyalität zu schaffen und Krisen entgegenzuwirken. Deshalb war die politische Bildung in der Schule, gegen Ende des 18. Jahrhunderts, ein wichtiges Instrument zur

Stabilisierung bereits bestehender Machtstrukturen, sowie des absolutistischen Staates (vgl. Sander, 2004, 20-22; vgl. Detjen, 2007, 32).

Im deutschen Kaiserreich (1871-1918) wurde durch den Fortschritt der Industrialisierung eine Modernisierung des Schulwesens angestrebt. Deshalb datieren viele Autor*innen und Wissenschaftler*innen die Anfänge der politischen Bildung im Deutschen Kaiserreich, anstelle des 17. Jahrhunderts (vgl. Dettendorfer, 2009, 19), wobei das ganz und gar von einem weiten oder engen Blick auf politische Bildung in der Schule abhängt. Politische Bildung in der Schule galt trotz allem wieder als ein Instrument zur Herrschaftssicherung und wurde zum Teil auch für die Bekämpfung von innerpolitischen Gegnern, den Sozialdemokraten, genutzt. Der Erziehungsgedanke lag in der Entwicklung und Festigung nationaler Identität im neuen Nationalstaat, wobei aktuelle gesellschaftspolitische Situationen und Probleme im Unterricht nicht thematisiert wurden (vgl. Sander, 2004, 37-39). 1889 wurde durch Wilhelm II ein Meilenstein in der Geschichte der politischen Bildung gesetzt und zwar der Beginn der Debatte über ein eigenständiges Unterrichtsfach „Politische Bildung“ in der Schule. Das Fach, welches den Namen „Staatsbürgerkunde“ oder auch „staatsbürgerliche Erziehung“ trug, wurde tatsächlich im Jahre 1911 in den preußischen höheren Schulen als obligatorischer Kurs eingeführt (vgl. Mambour, 2007, 9f; vgl. Hellmuth/Klepp, 2010, 19, 23).

Die theoretischen Grundlagen mit den Zielen und Aufgaben des Unterrichtsfaches erbrachte Georg Kerschensteiner 1901, sein Werk wurde bis spät in die Weimarer Republik, als ein Klassiker der politischen Bildung titulierte (vgl. Detjen, 2007, 59-63). Die Einführung der Staatsbürgerkunde war eine höchst politische Entscheidung des Kaisers, die viele Menschen in Frage gestellt haben, vor allem vom Lehrpersonal kam großer Widerstand, denn die Intention Wilhelms II lag nicht nur in der Erschaffung eines neuen Gegenstandes, sondern auch in der Neuorientierung und Neugewichtung der traditionellen Fächer. Die Auswirkungen, die diese Erneuerungen bringen würden, waren klar gegen das humanistische Gymnasium gerichtet. Trotz aller Vorbehalte gelang es dem Kaiser sich durchzusetzen und politische Aspekte flossen nicht nur in der Staatsbürgerkunde, sondern in fast allen Fächern mit ein, um eine „[...] Identifikation mit der Kolonial- und Weltmachtpolitik des Deutschen Reiches [...]“ zu erreichen (vgl. Sander, 2004, 39-46; vgl. Detjen, 2007, 52f). Nach dem Zusammenbruch des deutschen Kaiserreiches und der Ausrufung der Weimarer Republik wurde eine demokratische Erziehung in der noch jungen Demokratie als dringliche Aufgabe der Schule angesehen. Das Lehrfach Staatsbürgerkunde blieb erhalten und wurde in der Verfassung verankert. Doch

die Umsetzung in der Schule verlief anders, denn die staatsbürgerliche Erziehung verstand sich nun als Unterrichtsprinzip für alle Fächer, welches keine separaten Stunden benötigte und überwiegend mit dem Geschichtsunterricht verknüpft werden sollte. Auch im Jahre 1923 war im Ausschuss nicht mehr die Mehrheit für ein eigenständiges Fach Staatsbürgerkunde, somit scheiterte die neue Initiative zur Förderung dieses Unterrichtsfaches, welches ein elementares Mittel zur Festigung der Demokratie war (vgl. Sander, 2004, 53-57; vgl. Hellmuth/Klepp, 2008, 31f). Dadurch wurden letztendlich grobe administrative und bildungspolitische Versäumnisse gemacht, die eine demokratische politische Bildung verhindert haben. In den meisten Fächern waren deutlich anti-demokratische Werte vermittelt worden, die sich auf kurz oder lang auf Lernende ausgewirkt haben mussten (vgl. Sander, 2004, 59f). Historisch betrachtet wurde in dieser Zeit der Grundstein für eine nationalistisch geprägte Jugend gelegt, anstatt den demokratischen Gedanken zu festigen.

In der Zeit des Nationalsozialismus spielte die Erziehungsideologie eine essentielle Rolle und Deutschland wurde zu einem Erziehungsstaat². Erziehung der Bevölkerung nach den nationalistischen Ideologien stand an erster Stelle (vgl. Hellmuth/Klepp, 2010, 40f). Die Jugend wurde in nationalistische Verbände geführt, in den Bund deutscher Mädel und in die Hitlerjugend. Im Fokus dieser Ideologien, die an die Kinder und Jugendlichen vermittelt wurden, stand der „Rassegedanke“, der die Abgrenzung zwischen Menschen nach ihrer Herkunft und eben „Rasse“ implizierte (vgl. Sander, 2004, 69-71, vgl. Dettendorfer, 2009, 21f).

Schon vor dem Beginn des 2. Weltkrieges setzte Deutschland im Bildungswesen auf eine Erziehung zur Wehrhaftigkeit und dadurch auf eine Militarisierung der Schule. In der Zeit des Nationalsozialismus fand eine extreme Bildungsbegrenzung statt, für einen großen Teil der Bevölkerung. Dies ließ sich an den stark sinkenden (sich um mehr als die Hälfte reduzierenden) Studierendenzahlen zwischen 1933-1939 ablesen, welche vor allem bei Studentinnen unglaublich gering war (siehe Gamm 1990). Neben der demografischen Entwicklung, die ebenso zu diesem Trend beitrug, war es vor allem die nationalsozialistische Bildungspolitik, die hier erfolgreich einen anti-intellektuellen Trend zu etablieren und verstärkt auf körperliche Leistung pochte, die den „ganzen“ Mensch formen sollte (vgl. Sander, 2004, 74). Staatsbürgerkunde als eigenes Fach war zu dieser Zeit nicht notwendig, denn die Politisierung aller Fächer fand statt.

² Der Begriff *Erziehungsstaat* wurde von Karl Friedrich Sturm in seinem Werk „Deutsche Erziehung im Werden“ (1942⁵) verwendet.

Nach dem zweiten Weltkrieg und dem Zerfall Nazi-Deutschlands begann die Zeit der Besatzung. Einer Wiederherstellung und Einführung der Staatsbürgerkunde, oder anderen Formen von politischer Bildung, stand Deutschland zögerlich gegenüber, obwohl von den Besatzungsmächten eine Herstellung der demokratischen Ordnung in der Schule verlangt wurde (vgl. Sander, 2004, 87). Das, vor allem von den Amerikanern initiierte, Programm hieß „Re-Education“ Programm und zielte auf eine Demokratisierung des Schulwesens ab. Auch andere Alliiertenmächte hatten Umerziehungsprogramme geplant, die aber recht unterschiedlich ausgerichtet waren und zu unterschiedlichen Ergebnissen führten (vgl. Dettendorfer, 2009, 22f; vgl. Bungenstab 1970, 18; vgl. Mambour, 2007, 23f).

Erst in späteren Jahren wurde in der DDR das Fach wiedereingeführt und als Kern der politischen Bildung betrachtet, wobei in allen Unterrichtsfächern politische Erziehung zur „sozialistischen Persönlichkeit“ wichtig war. Im Zuge der demokratischen Revolution aus den Jahren 1989/90 war die Staatsbürgerkunde eines der ersten Angriffsziele der Bürgerbewegung, die darin ein verhasstes Symbol der politischen Macht in der Schule sahen. 1990 wurde das Fach in „Gesellschaftskunde“ umbenannt, wobei die Benennung des Faches Bundesländersache wurde und deshalb sehr unterschiedliche Bezeichnungen für politische Bildung in der Schule vernommen wurden (vgl. Sander, 2004, 108).

Durch die Gründung der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) im Jahr 1999 etablierte sich die Politikdidaktik Anfang der 2000er und wurde zu einem festen Bestandteil des Bildungssystem und öffnete sich auch für die Öffentlichkeit. Dadurch wurde die relativ junge Disziplin bekannt und ist heute auch auf universitärer Ebene stark vertreten. Wie starke Publikationszahlen darlegen, beschäftigt sie sich nicht nur mit politischer Bildung in der Schule, sondern mit allen Praxisfeldern, also schulischen und außerschulischen Bereichen der Jugend- und Erwachsenenbildung (vgl. Sander, 2004, 151f; vgl. Sander, 2009, 297f; vgl. Mambour, 2007, 199-202).

3.1.2 Entwicklung der politischen Bildung in Österreich

In Österreich reichten die Debatten über eine politische Erziehung der Jugend bis ins letzte Drittel des 19. Jahrhunderts und wurden von zwei kontroversen Grundsätzen geleitet. Einerseits stand die stark religiöse, also katholisch-sittliche Erziehung im Vordergrund, welche die Loyalität aufrechterhalten sollte und andererseits kamen aufklärerische Tendenzen von liberaler Seite, die sich auf ethnische Unterweisungen über das Wesen, die Ziele und die Aufgaben eines Staates stark machten. Diese staatsbürgerliche Erziehung, welche auch in Deutschland

denselben Namen trug, wurde nach Fleischner (1916) in Österreich bürgerkundlicher Unterricht genannt. Nach Grossmann/Wimmer gibt es aber Beläge, dass es oftmals zum Begriffswechsel vor dem ersten Weltkrieg kam. In den 1890er Jahren wurde meist von `Politischer Bildung` gesprochen, gegen Ende der Monarchie wurden eher Begriffe wie `staatsbürgerliche Erziehung`, `Bürgerkunde` oder `Vaterlandkunde` verwendet (vgl. Dachs, 2008, 17, Verweis auf Fleischner 1916; vgl. Grossmann/Wimmer, 1979, 40f; vgl. Wolf, 1998, 15).

Nach dem Zerfall der Monarchie im Jahre 1918 und im Laufe des Übergangs in die demokratische Republik wurden seitens der Sozialdemokraten neue politische Methoden und Inhalte favorisiert, die dem Austromarxismus folgten. Eine wichtige Rolle spielte dabei Politiker und Schulreformer Otto Glöckel, der neue Reformen im Bereich der politischen Erziehung in der ersten Republik vorantreiben wollte. Der Gedanke des damaligen Stadtschulratspräsidenten war, dass durch diese Erneuerungen eine fundamentale Demokratisierung der Gesellschaft erreicht werden könnte (vgl. Grossmann/Wimmer, 1979, 63; vgl. Wolf, 1998, 17f).

Wie genau dieses Ziel erreicht werden sollte, wurde in vier Schwerpunkten festgehalten: 1. Demokratisierung, 2. Bodenständigkeit, 3. Nationalerziehung und 4. Pflichterfüllung. Diese Schwerpunkte sind in den damaligen Lehrplänen und Schulbüchern festgehalten worden, wobei in der Praxis der Schwerpunkt Demokratisierung, der eigentlich einen sehr hohen Stellenwert haben sollte, stark vernachlässigt wurde und stattdessen der Fokus eher auf der Nationalerziehung, mit den Schwerpunkten Heimat (Heimartgedanke als Unterrichtsprinzip), Volk und Vaterland (Erziehung zu Volk und Vaterland) lag. Dabei gehörten Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie beispielsweise das eigenständige Analysieren oder das Herausbilden der Kritikfähigkeit, sowie eine Stärkung des Widerspruchvermögens, nicht zu den erwünschten Zielen des Unterrichts (vgl. Dachs, 2008, 18f; vgl. Grossmann/Wimmer, 1979, 72-75; Wolf, 1998, 18).

Im Jahr 1933 bekam die politische Erziehung im sogenannten „Austrofaschismus“ vermehrt Aufmerksamkeit. Die sittlich-religiöse Erziehung, welche unter Glöckel zur Privatsache erklärt wurde, stand erneut im Mittelpunkt und Inhalte wie die „vaterländische“ Erziehung standen am Lehrplan. Die Anlehnung an die nationalistische Entwicklung in Deutschland war auch in Österreich gegeben, wobei hier immer der Fokus daraufgelegt wurde, dass die österreichische Bevölkerung zwar als Teil des deutschen Volkes verstanden wird, aber eine selbstständige österreichische Identität aufwies. Diese Grundwerte sollten vor allem im Deutsch-

und Geschichtsunterricht vermittelt werden (vgl. Hellmuth/Klepp, 2010, 48). Laut des damaligen Politikers und ernannten Unterrichtsministers Kurt Schuschnigg sollte die Jugend in der Schule nicht politisiert werden, sondern durch die katholischen Werte eine Nähe zum Vaterland, sowie zum Volkstum erhalten. Es sollte vor allem eine Immunisierung gegenüber dem Nationalismus zustande kommen, der wie der weitere Verlauf der Geschichte zeigte, absolut fehlgeschlagen ist. Im Endeffekt bereitete die Zeit des „Austrofaschismus“ oder des Ständestaates die junge Generation auf den Nationalsozialismus vor (vgl. Dachs, 2008, 21; vgl. Wolf, 1998, 18f).

Nach dem sogenannten „Anschluss“ Österreichs an Deutschland am 12. März 1938 wurde das österreichische Schulsystem rasch instrumentalisiert, um die Machtstellung und Loyalität Nazi-Deutschlands zu sichern. Welche Erziehungsmaßnahmen in den Bildungseinrichtungen vorherrschten und welchen Stellenwert politische Bildung in der Zeit des Nationalsozialismus hatte, wurde schon am Beispiel Deutschlands erläutert und kann auf Seite 20 nachgelesen werden. Deshalb kann an dieser Stelle ein Zeitsprung in die 1950er Jahre vorgenommen werden, die in Österreich vor allem durch den vermeintlichen „Opfermythos“ gekennzeichnet waren. Diese „Opferthese“ Österreichs kritisch zu reflektieren bzw. zu hinterfragen und die Zeit des Nationalsozialismus aufzuarbeiten, wäre eine essentielle Aufgabe der politischen Bildung gewesen, die aber unter den Voraussetzungen, dass Österreich auch international zum ersten Opfer Hitlers titulierte wurde, kaum möglich war (vgl. Hellmuth/Klepp, 2010, 51f; vgl. Hellmuth, 2012, 18; vgl. Wolf, 1998, 19-21; vgl. Filzmaier/Ingruber, 2001, 7f).

Der Neuanfang im Bezug auf die politische Bildung und dem Schulwesen im Allgemeinen gestaltete sich in der Zweiten Republik Österreich recht schwierig. Zum einen waren die zwei politischen Parteien, also die Sozialdemokraten (SPÖ) und die Christlichsozialen (ÖVP) sehr zurückhaltend, wenn es um die Erwähnung der politischen Erziehung in der Schule ging, da keine konkreten Konzepte oder Umsetzungsvorschläge vorlagen, wie nun am besten und vor allem effizientesten mit der Nachkriegssituation im Unterricht umgegangen werden sollte. Durch diese starke Unsicherheit griffen die Verantwortlichen auf die Lehrplanformulierungen aus dem Jahr 1928 zurück, was als Rückschritte gesehen werden kann, da sich die Ausgangssituation in der Ersten Republik deutlich von der in der Zweiten unterschied. Zum anderen waren, im Unterschied zu der Situation im benachbarten Deutschland, die Alliierten strikter in ihren Forderungen an einer „Umerziehung“ zur Demokratie oder „Re-Education“ genannt, (vgl. Bungenstab, 1970, 18) und der aktiven Auseinandersetzung des Krieges. Zwar konnten

diese Forderungen in der Praxis nicht richtig umgesetzt werden, aber dennoch fand dort eine wesentlich intensivere Auseinandersetzung mit dem Geschehenen statt (vgl. Dachs, 2008, 24; vgl. Wolf, 1998, 23-25; vgl. Filzmaier/Ingruber, 2001, 10f; vgl. Hellmuth, 2012, 18).

Im Unterrichtsfach Geschichte wurde eine staatsbürgerliche Erziehung eingeführt, die sich die folgenden Ziele gesetzt hatte: das Herausbilden einer Österreichischen Identität, wobei vor allem in den ersten Nachkriegsjahren der Fokus sehr stark auf der Erziehung zum bewussten Österreichtum lag, sowie die Erziehung zu „treuen und tüchtigen Republikanern“ (vgl. Dachs 2008, 24, zitiert nach Erlass 1949, 1). Das Herausbilden eines demokratischen Bewusstseins in Kombination mit patriotischen Gefühlen für Österreich, ermöglichten keine Heranbildung von mündigen Bürger*innen, die eine Urteilskompetenz aufwiesen, sondern bildeten erneut Staatsbürger*innen, die sich in die Republik ein- bzw. unterordneten. Die 1950/60er Jahre waren von diesem Ausblenden des Konflikts als demokratisches Element gekennzeichnet (vgl. Hellmuth/Klepp, 2010, 52f).

In den 1970er Jahren begannen die Debatten um ein eigenständiges Fach „Politische Bildung“ und die dadurch resultierenden parteipolitischen Konflikte. In Bezug auf diese Thematik war vor allem das oftmals rezipierte Werk „Politische Bildung als Erziehung zur Demokratie“ von Norbert Schausberger, welches 1970 erschien, von Bedeutung, das Reformen für Österreich vorschlug und sich stark auf den Politikwissenschaftler Ernst Fränkel bezog (vgl. Dachs, 2008, 26). Als klar wurde, dass ein eigenes Fach keine Zweidrittelmehrheit im Parlament erhalten würde, beschloss man 1978, dass politische Bildung ein Unterrichtsprinzip werden sollte und in verschiedenen Schultypen auch in unterschiedlichen Fächerkombinationen zur Geltung kam. Die Erlassung des Grundsatzerlasses war einer der größten Meilensteine in der Geschichte der politischen Bildung in Österreich und legte durch das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ den Grundstein für die weitere Entwicklung der politischen Bildung bis heute (vgl. Wolf, 1998, 44f; vgl. Filzmaier/Ingruber, 2001, 13; vgl. Hellmuth, 2012, 19f).

Die Bemühungen um eine qualitativ hochwertige politische Bildung konnten aber durch die fehlende Professionalität der Lehrpersonen nicht gewährleistet werden. Deshalb kam es seitens des Bundesministeriums und der Lehrerschaft zur Produktion von Büchern, Broschüren und Lehrmaterialien, sowie 1983 zur Einführung des Hochschullehrgangs „Politische Bildung für Lehrer*innen“ an der Universität Wien. Dies wird als ein Meilenstein für die Etablierung einer professionellen politischen Bildung in Österreich titulierte. Nach der

Einführung des Hochschullehrganges kam es zu einer Vielzahl an Gründungen und Entstehungen von Institutionen, Vereinen und Gesellschaften, wie beispielsweise das Zentrum Polis oder das Demokratiezentrum, die sich mit politischer Bildung auseinandersetzten. Doch schon wenige Jahre danach flachte die rege Diskussion über Politische Bildung ab, was zur Folge hatte, dass auch das Lehrpersonal den Schwerpunkt der politischen Bildung nur noch vereinzelt setzte. Dies wurde auch, zehn Jahre später, durch die Effizienz-Studien von Haubenwallner (1990), sowie Fassmann/Münz (1991) bestätigt (vgl. Hellmuth/Klepp, 2010, 76f; vgl. Dachs, 2008, 29).

In den späten 1990er Jahren wurde die Bezeichnung von *Staatsbürgerkunde* zur *Politischen Bildung* zunehmend geändert. Erst im Schuljahr 2001/02 wurde politische Bildung mit dem Fach Geschichte und Sozialkunde kombiniert und zu „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ in der AHS-Oberstufe (vgl. Hellmuth/Klepp, 2010, 78; vgl. Filzmaier/Ingruber, 2001, 13f). Aufschwung erhielt die politische Bildung in Österreich im Jahr 2007, durch die Senkung des Wahlalters von 18 auf 16 Jahre, die Jugendliche dazu befähigte, sich politisch zu partizipieren und ihr Wahlrecht als mündige Bürger*innen wahrzunehmen. Im Zuge dessen wurde der Regierungsschwerpunkt „Demokratie lernen“ ins Leben gerufen, welches sowohl Jugendliche, als auch Lehrkräfte auf die zukünftigen Aufgaben vorbereiten sollte. Ziel dieser Demokratie-Initiative war es, Jugendliche vermehrt und nachhaltig für Politik und politische Themen zu interessieren und die Lehrpersonen auf die Vermittlung dieser Inhalte zu schulen. Außerdem wurde im Juni 2007 das fachdidaktische Zentrum für „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ gegründet und sich zum Ziel gemacht, die historisch-politische Bildung in Österreich zu stärken (vgl. Klepp, 2008, 233; vgl. Ecker, 2012, 102).

Im Jahr 2008 wurde durch die Debatten zu den neuen Aufgaben und Herausforderungen der Schule nach der Senkung des Wahlalters, aus der Notwendigkeit der Professionalität heraus, der erste Lehrstuhl für Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Wien eingerichtet. Im Zuge dessen wurde ein Kompetenz-Strukturmodell entwickelt, die Lehrpläne der Pflichtschulen überarbeitet, sowie die Fächerkombination „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ auch für die AHS-Unterstufe eingeführt (vgl. Hellmuth/Klepp, 2010, 80; vgl. Sander, 2012, 49). Somit wurde der Geschichtsunterricht ab dem Schuljahr 2008/2009 um die Inhalte der politischen Bildung erweitert und „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ genannt. Dafür wurde das Fach Geschichte ausgewählt, weil eine Verwandtschaft in Inhalten, der Didaktik und der Lehrer*innenausbildung bestand, sowie eine Aufwertung des

Faches bewirken sollte. Durch das weiterhin erhaltene Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ weisen die Lehrpläne anderer Fächer ebenso politische Schwerpunkte auf (vgl. Ammerer, 2010, 196). Um keinen weiteren Stillstand in der so wichtigen Diskussion, um die Professionalisierung der politischen Bildung in der Schule in Österreich zu erleiden, wurde 2009 die „Interessensgemeinschaft für Politische Bildung“ (kurz IGPB) ins Leben gerufen mit dem Ziel, eine öffentlich wirksame Plattform für politische Bildung zu erschaffen und eine Vernetzung zwischen Wissenschaft und Praxis zu erreichen, um weiterhin in der Öffentlichkeit präsent zu sein (vgl. Hellmuth/Klepp, 2010, 80; vgl. Sander, 2012, 51).

Die Entwicklung der politischen Bildung in Österreich soll durchaus mit einem kritischen Blick betrachtet werden, da diese laut Dachs (2008) zum einen noch keine ausreichende institutionelle Konkretisierung erreicht hat und zum anderen wäre eine qualitative Lehrer*innenausbildung wichtig, um die Qualität des Unterrichts zu erhöhen und auf Dauer aufrecht zu erhalten (vgl. Dachs 2008, 32f). Hellmuth (2012) weist mit kritisch-reflektiertem Blick auf die uneinheitlichen Strukturen der politischen Bildung in Österreich hin, die seiner Meinung nach auf das Fehlen einer Professionalisierung zurückzuführen ist. Auch er macht sich, fünf Jahre nach Dachs, für vermehrte Aus-, Fort-, und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrpersonen stark und zwar für alle Unterrichtsfächer, da Politische Bildung als Unterrichtsprinzip fächerübergreifend in der Schule verankert werden müsste. Dies führt dazu, dass auch die Fachcurricula und die Lehrpläne überarbeitet, erneuert, sowie angepasst werden sollten (vgl. Hellmuth, 2012, 31f). Die Arbeit an der Erhaltung und Festigung der Demokratie und der demokratischen Werte erfordert eine gewisse Professionalität seitens der Schule und ist nie abgeschlossen.

3.2 Politische Bildung im Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“

Seit 2008 wird politische Bildung in Verbindung mit Geschichte und Sozialkunde in Österreich unterrichtet. Das Unterrichtsprinzip, welches schon 1978 im Grundsatzterlass verankert wurde, muss von allen Lehrpersonen berücksichtigt werden und kann auf eine weitreichende Geschichte zurückblicken. Nachdem der historische Kontext bereits im vorherigen Abschnitt diskutiert wurde, ist es im Folgenden wichtig auf die Politikdidaktik, die Wertevermittlung im Unterricht und die bildungspolitischen Funktionen der politischen Bildung in der Schule einzugehen und diese kritisch zu beleuchten. Wenn über politische Bildung gesprochen wird, dann stellt sich schnell die Frage nach den Qualitätskriterien dieses Faches. Konkreter gefragt, was macht „gute“ politische Bildung aus und welche Maßstäbe werden hierbei gesetzt? Au-

ßerdem ist auch die Rolle der Lehrpersonen essentiell, denn wie genau politische Inhalte didaktisch wertvoll vermittelt werden, um das Interesse bei Schüler*innen dafür zu wecken, ist für die Forschungsfrage relevant.

Prinzipiell ist es schwierig zu verallgemeinern, was genau unter einem „guten“ Unterricht im Bereich der politischen Bildung verstanden werden kann, da jede Lehrperson für sich einen individuellen Weg findet, um bestmöglich die vorgenommenen Ziele zu erreichen und die Wahrnehmung von gelungenem Unterricht auch sehr unterschiedlich ausfallen kann. Unter „guter“ politischer Bildung wird Unterricht mit hoher Bildungsqualität verstanden und wird oftmals als Metapher für didaktische und methodische Reflexionen in Bezug auf kompetenzfördernden Unterricht verwendet (vgl. Richter, 2013, 29-31). Es gibt gewisse Vorgehensweise im Unterricht und Vorschläge von Bildungs- und Politikdidaktikexpert*innen, durch die politische Bildung sehr gut gelingen kann. Dazu wurden neun Grundsätze von der Autorengruppe Fachdidaktik (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 125-127) formuliert:

- Fachspezifische Diagnostik

Es ist wichtig eine angemessene fachspezifische Diagnostik zu erstellen, um an das Interesse der Schüler*innen anzuknüpfen und sie dort abzuholen, wo sie stehen. Um das in Erfahrung zu bringen, ist es wichtig, dass sich die Lehrperson Zeit dafür nimmt, um die Lernenden besser kennenzulernen, damit der Unterricht dann an die Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen angepasst werden kann (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 125).

- Schülerorientierte Methoden

Schülerorientierte Methoden verheißen nicht zwangsläufig, dass sich tatsächlich alle Schüler*innen deshalb mehr für den Unterricht interessieren, aber sie bieten die Möglichkeit, dass Lernende ihre eigenen Interessen in den Unterricht einbringen können und dadurch vielleicht Mehrwert für die Schüler*innen entsteht oder Interesse für politische Themen im besten Fall gewonnen werden kann (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 126).

- Methodische Vielfalt

Methodenüberfluss muss nicht immer vielversprechend für einen gelingenden Unterricht sein, weil es oftmals die Schüler*innen langweilen oder überfordern kann. Des-

halb ist es wichtig, sich genau zu überlegen, was mit welcher Methode tatsächlich erreicht werden soll und wann sie sinnvoll einzusetzen ist. Eine Abwechslung zwischen direkter Instruktion und konstruktivistischem Unterricht ist unter anderem auch laut der Hattie-Studie deshalb besonders zu empfehlen (vgl. Steffens/Höfer, 2014, 22f; vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 126).

- Weiter Politikbegriff und lebensweltliche Zugänge

Es ist sehr sinnvoll Schüler*innen zu zeigen, dass Politik mehr sein kann, als nur reines Faktenlernen über politische Systeme und dergleichen, deshalb ist der weite Politikbegriff besonders geeignet für den Unterricht. Politikverständnis im weiten und engen Sinne wird im Kapitel 3.6. auf S. 46f näher erläutert. Durch den lebensweltlichen Bezug kann deutlich gemacht werden, dass Politik auch Schüler*innen betrifft und es deshalb so wichtig und interessant ist, sich damit auseinanderzusetzen (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 126).

- Aktualität

Neben dem lebensweltlichen Bezug kann auch die Aktualität von politischen Themen das Interesse von Schüler*innen steigern, da ihre Aufmerksamkeit meist schon durch diverse Medien geweckt wurde. Im Unterricht soll dafür dann der Raum geschaffen werden, um sich kritisch und differenziert mit den aktuellen politischen Geschehnissen auseinanderzusetzen, da politische Themen medial oftmals sehr schwierig für Jugendliche zu erfassen sind, wie beispielsweise die „Sprichst du Politik“-Studie aus dem Jahr 2011 bestätigt (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 126; vgl. Arnold et al., 2011, 7).

- Kontroversität

Eine kontroverse Darstellung und Bearbeitung von Unterrichtsthemen in der politischen Bildung ist von besonders großer Bedeutung, da unter anderem durch das Darstellen unterschiedlicher Positionen und Meinungen zu bestimmten politischen Themen auch die Schüler*innen in ihrer eigenen Positionierung und Meinungsbildung unterstützt werden. Das könnte auch einen positiven Einfluss auf das allgemeine Interesse der Schüler*innen haben (vgl. Gessner, 2014; vgl. Ammerer, 2010, 17; vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017² 127).

- Partizipationsmöglichkeiten

Besonders sinnvoll ist es im Bereich der politischen Bildung (aber natürlich auch in allen anderen Unterrichtsgegenständen) Schüler*innen die Partizipations-, Mitgestaltungs- und Mitentscheidungsmöglichkeiten aufzuzeigen, damit Lernende diese aktiv nützen können und gelebte Demokratie schon im Klassenzimmer beginnt (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 127).

- Feedback

Es ist immer hilfreich, wenn der eigene Unterricht evaluiert wird, um zukünftig besser planen zu können und die eigenen Methoden und Vorgehensweise kritisch zu hinterfragen. Dabei eignet sich das Einholen von Feedback von Schüler*innen durch den Einsatz unterschiedlicher Feedbackmethoden besonders gut, weil dabei auch die Lernenden Rückmeldung zum Unterricht geben können. Dadurch kann ein interessanter und abwechslungsreicher Unterricht langfristig gesichert und verbessert werden (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 127).

- Spielerische Zugänge

Hierbei darf nicht vergessen werden, dass die Auseinandersetzung mit Politik und politischen Themen durchaus auch Spaß machen kann. Dabei helfen spielerische Zugänge, um den Unterricht aufzulockern und eventuell dadurch das Interesse der Jugendlichen zu wecken (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 127).

Aus der Sprichst du Politik? Studie (2011) kam heraus, dass 74,2% der Befragten Jugendlichen die Schule an erster Stelle angaben, wenn gefragt wurde, wo sie mit Politik am ehesten in Berührung kommen, danach folgten Fernsehen mit 68% und Radio, sowie die eigene Familie mit 62% (vgl. Arnold et al., 2011, 39). Auch in anderen deutschen Erhebungen wie beispielsweise bei Böhm-Kasper (2006) wurde an erster Stelle auf die Frage: „Woher hast du deine politischen Kenntnisse?“, die Schule bzw. der Unterricht oder die Lehrpersonen angegeben. Schule ist für Schüler*innen außerdem ein Ort, an dem Politik zum Thema gemacht wird und wo politische Partizipation im Alltag stattfinden kann. (vgl. Böhm-Kasper, 2006, 66f). Dadurch werden die Wichtigkeit und die Rolle der Schule betont, die eine große Verantwortung tragen, da alle Jugendlichen bis zur Schulpflicht die Schule passieren und dies meist der einzige Ort ist, an dem sie sich reflektiert und kritisch mit politischen Themen in einem geschützten Rahmen auseinandersetzen dürfen. Zwar werden junge Menschen schon in

der Familie politisch sozialisiert (was schon vor der Schulzeit stattfindet), dabei kann aber meist nicht von einem reflektierten Zugang gesprochen werden. Außerdem wird der Einfluss des Elternhauses auf die Jugendlichen unterschiedlich wahrgenommen und von Forschenden kritisch hinterfragt (vgl. Kroh, 2006, 200-203; vgl. Schmid, 2004, 25-31).

Ansonsten sind Jugendliche unter anderem auch dem Fernsehen und den digitalen Medien teils unreflektiert ausgesetzt und müssen den richtigen Umgang damit erst erlernen. Nichtsdestotrotz sind neben der Schule vor allem auch der Freundeskreis und das soziale und familiäre Umfeld entscheidend, ob sich Jugendliche aktiv an Politik beteiligen und Engagement zeigen oder nicht (vgl. Schmid, 2004, 32-58; vgl. Schneekloth, 2011², 134; vgl. Schneekloth, 2015, 163; vgl. Westle, 2006, 237). Welche weiteren Faktoren für das politische Interesse relevant sind wird im nächsten Kapitel erörtert, im Folgenden steht die Schule, mit ihren Aufgaben und Auswirkungen auf das politische Interesse von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund.

3.2.1 Kompetenzen und das österreichische politische Kompetenzmodell

Im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“, sowie in vielen anderen Fächern, haben Kompetenzen eine essentielle Rolle eingenommen und sind aus der heutigen Bildungsdebatte nicht mehr wegzudenken. Unter dem Begriff *Kompetenzen* werden „[...] jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften verstanden, die es den SchülerInnen ermöglichen, selbstständig Probleme in unterschiedlichen Situationen zu lösen.“ (Krammer et al., 2008, 3). Diese Definition lehnt stark an die Definition von Kompetenzen nach Weinert (2002²) an, die aber präziser ausformuliert wurde, denn sie ergänzt, dass es sich bei den zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, um „[...] die bei den Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [...]“ handelt und verbindet damit die „[...] motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (vgl. Weinert, 2002², 27f). Diese Definition fand laut Richter (2013) in Deutschland viel Zustimmung und wurde oftmals rezipiert. Die Quintessenz aus dieser Definition ist, dass Kompetenzen, im Gegensatz zu Begabung oder Intelligenz, erlernbar sind und auf der performativen Ebene als erbrachte Leistung gelten. Leistung ist beobachtbar, bewertbar und messbar, die erworbene Kompetenz kann zwar nicht direkt erfasst werden, kann aber durch die erbrachte Leistung rückwirkend festgestellt werden. Außerdem macht die Definition nach Weinert (2002²) deutlich, dass Kompetenzen eine Verbindung zwischen Wissen, Einstellungen, Werten und Motiven aufweisen und diese dadurch miteinander in Beziehung stehen. Diese

Deutung knüpft an die Lehr-Lern-Prozesse an und macht es zur Notwendigkeit Kompetenzen in Bereiche und Teilbereiche zu gliedern und diese dadurch ausdifferenzieren. Eine Ausformulierung von konkreten Fähigkeiten und Fördermöglichkeiten für Schüler*innen in hierbei wichtig, um dem Konzept gerecht zu werden (vgl. Richter, 2008, 23f; vgl. Klieme, 2007⁴, 21).

Im Jahr 2007/08, im Zuge der Herabsetzung des Wahlalters in Österreich, wurde ein Projekt des Bundesministerium in Auftrag gegeben, um ein Kompetenzmodell für Politische Bildung in der Schule zu entwickeln. Dieses Kompetenzmodell ist deshalb so relevant, weil es auf die Kompetenzbereiche eingeht, die die politische Bildung im Besonderen abdecken sollte. Das Ziel dabei ist es, einen kompetenzorientierten Unterricht so zu gestalten, dass Schüler*innen ein reflektiertes und (selbst)reflexives Politikbewusstsein im Laufe ihrer Schulpflicht und darüber hinaus entwickeln, welches sich durch exemplarische Annäherungen an Problemfälle aus der Politik in Bezug auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Jugendlichen auszeichnet. Das bedeutet, dass es sich hierbei nicht um ein Faktenwissen über politische Themen handelt, sondern um Lernangebote, welche die Schüler*innen zum politischen Denken und Handeln fähig machen sollen (vgl. Krammer et al., 2008, 3). Im Zuge dieses Kompetenzmodells wurden vier grundlegende Kompetenzen für die politische Bildung herausgearbeitet, die für den Unterricht essenziell sind (vgl. Krammer et al., 2008, 6-9):

Das Kompetenzmodell:

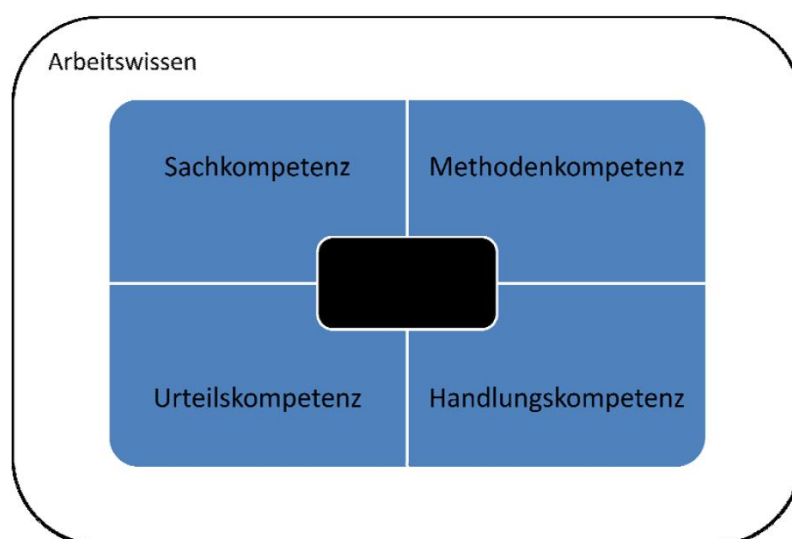


Abb. 2.: Das Kompetenzmodell
(vgl. Larcher/Zandonella, 2014, 6;
vgl. Krammer., 2008, S. 6)

- Politische Urteilskompetenz

Die Urteilskompetenz zielt auf eine möglichst sach- und/oder wertorientierte Beurteilung politischer Entscheidungen, sowie Probleme und Kontroversen bei Schüler*innen ab. Dabei ist jedes politische Urteil von einer Vielzahl an Teilurteilen abhängig und kann selbst Teil eines übergeordneten Urteils werden. Beim Urteilen spielt die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und dem Perspektivenwechsel eine wesentliche Rolle (vgl. Krammer et al., 2006, 6).

- Politische Handlungskompetenz

Die Handlungskompetenz beinhaltet das Austragen von politischen Konflikten, die Formulierung von politischen Fragen und das Artikulieren der eigenen Position, sowie das Verstehen und Aufgreifen von anderen politischen Positionen. Dabei sind vor allem Problemlösungsstrategien wichtig, sowie die Rücksichtnahme auf eigene und fremde Bedürfnisse, was eine gewisse Bereitschaft zum Kompromiss, sowie die Fähigkeit zur Kommunikation und Konfliktfähigkeit voraussetzt (vgl. Krammer et al., 2006, 7).

- Politikbezogene Methodenkompetenz

Die Methodenkompetenz stellt das Rüstzeug für Schüler*innen dar, um über Verfahren und Methoden zu verfügen, die es erlauben, sich mündlich, schriftlich, visuell und/oder in modernen Medien politisch zu artikulieren. Dabei werden idealerweise eigene reflektierte und (selbst)reflexive Manifestationen geschaffen, die es den Lernenden ermöglicht, mit anderen in einen Diskurs zu treten und die Grundlagen von Informationen zu reflektieren (vgl. Krammer et al., 2006, 7f).

- Politische Sachkompetenz

Die Sachkompetenz ist vor allem wichtig für das Verstehen von politischen Konzepten und Kategorien, wie Fachbegriffen der Sozial- und Kulturwissenschaft, die für eine Analyse politischer Situationen und Prozesse erforderlich sind. Wenn Kenntnisse über Basiskonzepte³ und Begrifflichkeiten vorhanden sind, dann kann eine fachlich-politische Kommunikation stattfinden und strukturiert werden, was sie vom deklarativen Wissen unterscheidet (vgl. Krammer et al., 2008, 9).

³ Unter Basiskonzepten (eng.: key-concepts) werden Leitideen bzw. Grundvorstellungen verstanden, mit deren Hilfe Schüler*innen politisches Wissen strukturieren und einordnen können. Diese werden in einem fortwährenden Prozess der Differenzierung und Komplexitätssteigerung weiterentwickelt (vgl. Krammer, 2008, 9).

Das Arbeitswissen ist im Rahmen dieses Kompetenzmodells besonders wichtig, weil es durch die Auseinandersetzung mit konkreten politischen Fragestellungen und dem, sich über bestimmte politische Sachverhalte informieren, entsteht. Dadurch ist das Arbeitswissen anlassbezogen, hat instrumentellen Charakter und ermöglicht gewisse politische Lehrvorgänge, die dafür notwendig sind, um politische Kompetenzen überhaupt erst zu entwickeln. Das Arbeitswissen stellt also keinen schon vorhandenen Wissenskanon dar, dabei liegt es in der Verantwortung der Lehrpersonen, dieses Arbeitswissen zu stärken und mit dem Unterricht dazu beizutragen, dass sich das Arbeitswissen der Kinder und Jugendlichen erweitert. Da das Arbeitswissen zur Entwicklung der Konzepte und zum Verstehen von politischen Kategorien beiträgt, ist es zu weiten Teilen in der Sachkompetenz verankert (vgl. Larcher/Zandonella, 2014, 7; vgl. Krammer, 2008, 6f).

Die angesprochenen Basiskonzepte und Kategorien beziehen sich auf drei Dimensionen der Politik: die formale Dimension (Polity), die inhaltliche Dimension (Policy) und die prozessuale Dimension (Politics). Polity ist jene Dimension, die sich mit verfassungsmäßigen politischen Strukturen und Ordnungen einer Gesellschaft, wie beispielsweise dem Regierungssystem oder politischen Parteien und internationalen Organisationen befasst. Dabei umfasst sie außerdem die Rechtsordnung und die dazu gehörenden Handlungsspielräume, Zuständigkeiten und Abläufe, sowie die normative Ebene mit ihren Wertvorstellungen und Absichten hinter Regelungen. Policy hingegen wird vor allem mit den Aufgaben und Zielen politischer Akteur*innen in Verbindung gebracht und zielt auf Problemlösung und Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse ab, wodurch sie zum Ausdruck von Interessens- und Zielkonflikten wird. Die dritte Dimension stellt Politics dar, welche sich auf die Vorgänge der politischen Willensbildung, also mit Wahlen etc. und auf politische Entscheidungen, wie der Gesetzgebung etc. bezieht. Politics ist vor allem an Konflikten und der Art und Weise, wie Interessensvertretungen versuchen ihre Anliegen durchzubringen interessiert (vgl. Dachs, 2002, 7f; vgl. Fereidooni, 2011, 29f; vgl. Krammer, 2008, 9; vgl. Kremb, 2010, 12f; vgl. Massing, 1995, 76f; vgl. Weißeno et al., 2010, 32-34).

In Bezug auf das Kompetenzmodell wurde herausgefunden, dass Einstellungen und Motivation, die als Kognitionen verstanden werden, fördernd auf die vier politischen Grundkompetenzen einwirken. Dabei ist das politische Interesse vorwiegend eine motivationale Einstellungskomponente, die es im Unterricht zu erzeugen oder zu fördern gilt. Im Sinne des politischen Interesses ist vor allem die Neugierde an Politik vom Unterricht der politischen Bildung ab-

hängig. Das bereits vorhandene politische Wissen wirkt sich positiv und motivierend auf die politische Urteilsbildung, das politische Interesse im Allgemeinen und das eigenständige politische Handeln aus. Wenn jedoch die Motivation, egal aus welchen Gründen, bei den Jugendlichen ausbleibt, dann beschäftigen sich diese nur sehr widerwillig mit dem Themengebiet. Alles was gezwungenermaßen vonstattengeht, bleibt nicht im Gedächtnis der Lernenden, wodurch kein neues Wissen aufgebaut werden kann (vgl. Detjen et al., 2012, 104f; vgl. Westle, 2006, 237).

3.2.2. Politische Kompetenzen in Theorie und Praxis

Die sozialen Vergleichsprozesse zwischen Jugendlichen im Unterricht (gemeint ist damit das gegenseitige Vergleichen der Fähigkeiten und Fertigkeiten mit anderen Mitschüler*innen) dürfen nicht außer Acht gelassen werden, denn wenn Lernenden bewusst wird, dass ihr politisches Wissen und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten unter dem Niveau der anderen liegen, dann führt dies bei vielen zu Frustration und Demotivation. Dies ist in weiterer Folge weder für das Selbstbewusstsein der Jugendlichen, noch für weitere Auseinandersetzung mit politischen Themen förderlich und hat fehlendes Interesse zur Folge. Eine wichtige Erkenntnis konnte Bettina Westle (2006) in ihrer empirischen Fallstudie mit Nürnberger Schüler*innen gewinnen und zwar, dass das politische Interesse, das politische Selbstwertgefühl, sowie das politische Wissen und das Verständnis von politischen Strukturen keine unveränderlichen Konstanten im Laufe des Lebens sind, aber zu einem Großteil schon in der Jugend ausgeformt werden. Dabei werden Abneigungen oder Zuneigungen zur Politik herausgebildet, die eine weitere Beschäftigung stark beeinflussen können (vgl. Westle, 2006, 237).

Aus diesem Grund ist es umso wichtiger sich der Verantwortung, die der Schule und der politischen Bildung zu Teil wird, bewusst zu werden und diese Herausforderung anzunehmen, um nachhaltig junge Erwachsene auszubilden, die einen möglichst positiven Bezug zu politischen Themen ausweisen und ein starkes Selbstvertrauen in die eigenen (politischen) Fähigkeiten aufgebaut haben. Ob die in der Schule angebotene Politische Bildung erfolgreich war oder ihr Ziel verfehlt hat, wird am Niveau der Kompetenzentwicklung von Schüler*innen am Ende der Schulpflicht festgestellt, da für viele Jugendliche zu diesem Zeitpunkt die Möglichkeit auf ein didaktisch strukturiertes politisches Lernen endet. Das wichtigste Ziel der politischen Kompetenz ist im Endeffekt der Aufbau eines reflektierten Politikbewusstseins bei jungen Menschen, die sie dazu befähigt, autonom und verantwortungsbewusst zu denken und eigenständig, sowie selbstbewusst an der Gestaltung der Gesellschaft teilzuhaben. Dabei ist wichtig festzuhalten, dass politische Mündigkeit ein dehnbarer Begriff ist, der eine große Spannweite hat. Die

Schüler*innen müssen im Zuge ihrer Schullaufbahn die Möglichkeit erhalten, ihre politischen Kompetenzen nach individuellem Maß zu entwickeln, um bei Schulaustritt als Wähler*innen Verantwortung tragen zu können (vgl. Krammer, 2008, 10).

An dieser Stelle decken sich die wissenschaftlichen Erkenntnisse nicht ganz mit jener der schulischen Realität. Wiener Lehrer*innen beispielsweise haben bei einer Studie im Jahr 2014 unter der Leitung von Philipp Mittnik, die sowohl die Sekundarstufe I, als auch die Primarstufe umfasste, wobei hier nur auf die Sekundarstufe I eingegangen wird, angegeben, dass sie kritisches und unabhängiges Denken, sowie die Kompetenz, die eigene Meinung zu vertreten und zu verteidigen, als besonders wichtig in der schulischen Politischen Bildung erachten. Weit weniger zentral erachten sie die Partizipation in der Schule, die Fähigkeit, wirtschaftliche Zusammenhänge zu erkennen, sowie die Vorbereitung auf eine künftige politische Teilhabe. Das Wecken des Interesses am politischen Leben ist im Mittelfeld gelandet. Einig sind sich Wissenschaftler*innen und Lehrer*innen, sowie die Nationalratsabgeordnete Duzdar, siehe Experteninterview, in dem Punkt, dass das Wissen über soziale und politische Institutionen keine zentrale Rolle einnimmt. Es hat zwar seine Berechtigung, aber andere Kompetenzen und Bereiche gilt es hierbei im Unterricht zu bevorzugen (vgl. Mittnik, 2017, 59f).

3.2.3 Genderaspekt in Bezug auf Kompetenzen

Ein weiterer wichtiger Aspekt in Bezug auf die politische Kompetenz im Unterrichtsgegenstand Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung sind die geschlechtsspezifischen Differenzen in politischen Kompetenzen, auf die Monika Oberle (2013) eingegangen ist und vor allem für den Genderschwerpunkt in dieser Arbeit einen essentiellen Beitrag leistet. Wenn von dem höchsten Ziel der politischen Bildung, nämlich der Mündigkeit von Schüler*innen gesprochen wird, dann ist es die Aufgabe des Unterrichts weibliche Jugendliche bei der Auseinandersetzung mit einer geschlechtsspezifischen Rollenerwartung zu unterstützen, die gewisse Zuschreibungen von Eigenschaften vornimmt und den jungen Frauen somit den Zugang zu Machtzentren, wie Führungspositionen verwehrt. Diese Prozesse gilt es gemeinsam aufzuzeigen und so zu dekonstruieren. Themen wie die Unterscheidung zwischen *sex* und *gender*, sowie das Konzept des Doing-Genders sollten dabei ebenso Raum einnehmen, um im Unterricht und Alltag sensibilisiert zu werden. (vgl. Oberle, 2013, 174f; vgl. Vinz/Schiederig, 2010, 30). Die Unterscheidung und Thematisierung der Definitionen von *sex* und *gender*, sowie dem Konzept des Doing-Genders wird im Kapitel 3.5 Politik und Gender umfassend beleuchtet.

Ein interessanter Ansatz nach Oberle (2013) und Richter (2000) wäre zum Beispiel einen spielerischer Zugang durch (videogestützte) Rollenspiele oder ähnliches zu finden, um auf die unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Kommunikationsstile und den oftmals unbewussten Sexismus im Sprachgebrauch von Schüler*innen, aber auch Lehrkräften aufmerksam zu machen. Andere Unterrichtsvorschläge wären zum Beispiel der richtige Umgang mit fremden Biographien oder Fallbeispielen, wodurch den Schüler*innen eine Auseinandersetzung mit der Thematik erleichtert wird, ohne die eigenen Lebensentwürfe vor der ganzen Klasse thematisieren zu müssen (vgl. Oberle, 2013, 175; vgl. Richter, 2000, 207).

Politische Bildung im Unterricht sollte den Anspruch haben auch Mädchen und junge Frauen für Politik zu begeistern oder zumindest nicht zu entmutigen sich mit der Materie auseinanderzusetzen. Ein erster Schritt wäre es, sich an der Lebens- und Erfahrungswelt der weiblichen Jugendlichen zu orientieren und die Auswirkungen von Politik an realitätsnahen Beispielen verdeutlichen, die die Schüler*innen persönlich betreffen (vgl. Detjen et al., 2012, 108). Dadurch würde die Diskrepanz, so Oberle (2013), zwischen objektiver und subjektiver Betroffenheit verblasen. Neben Rollenspielen, realitätsnahen Beispielen und Debatten wäre das soziale Engagement ein vielversprechendes Thema, weil das eine besonders beliebte Partizipationsmöglichkeit von weiblichen Jugendlichen darstellt (vgl. Westle, 2006, 220; vgl. Oberle, 2013, 166; vgl. Schneekloth, 2011², 152-154). Dadurch können weitergehende politische Engagementoptionen zur Überwindung von gesellschaftlichen Problematiken mit den Schüler*innen thematisiert werden. Solche Ansätze deuten auf keine Benachteiligung von männlichen Jugendlichen hin, sondern wirken sich positiv auf einen nachhaltigen Kompetenzerwerb aller Lernenden aus, wobei diese gerade für Schülerinnen insbesondere wichtig erscheinen (vgl. Oberle, 2013, 175f).

Beim Einsatz von Unterrichtsmaterialien, sowie Lehrwerken ist seitens der Lehrpersonen auf die gerechte Verteilung von Frauen und Männern auf Bildern, als Interviewpartner*innen oder Aktivist*innen zu achten, um auch Vorbilder für weibliche Jugendliche zu schaffen. Dabei sollte ebenso auf eine gendergerechte Sprache geachtet werden, falls die Lehrwerke oder Materialien dies nicht bieten, gilt es dieses Thema ergänzend mit den Schüler*innen aufzugreifen. Sinnvoll ist es immer auf einen eine Vielzahl an Methoden und Herangehensweisen anzubieten, damit beide Geschlechter und alle Lerntypen angesprochen werden (vgl. Oberle, 2013, 177).

3.3 Die Rolle der Lehrpersonen

Die Erwartungen an Lehrkräfte sind in den letzten Jahren wieder stärker angestiegen, vor allem im Hinblick auf das kompetenzorientierte Unterrichten, welches die differenzierte Sichtweise auf die Professionalität der Lehrenden beeinflusst hat. Neben den vielfältigen Aufgaben wie dem Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Beraten, kamen außerdem noch Schulentwicklungsaufgaben und administrative Tätigkeiten hinzu. Der Blick wird dabei auf wichtige Personenmerkmale der Lehrer*innen gelenkt, die ebenso auf einen erfolgreichen Unterricht Einfluss nehmen. Gemeint sind damit die Berufszufriedenheit, Kooperationsbereitschaft, eine hohe Reflexionsbereitschaft, sowie die Kenntnis und Entwicklung eines eigenen Unterrichtsstils und die Selbstwirksamkeitserwartungen. Auch eine persönliche Berufsmotivation und Überzeugung wirken sich auf die Unterrichtsqualität aus, wobei hier nicht ganz eindeutige empirischen Erkenntnisse vorliegen und auch die Frage nach der Förderung der Komponenten in der Lehrer*innenbildung sind bis dato nicht geklärt (vgl. Richter, 2013, 34f; vgl. Dubs, 2008, 17; vgl. Leuchtnner et al., 2008, 166-168).

Das professionelle Wissen gehört, neben den bereits erwähnten persönlichen Merkmalen, zur Professionalität von Lehrpersonen und setzt sich nach Shulman (1986) und Bromme (1997) aus dem pädagogischen, fachspezifischen und fachdidaktischen Wissen zusammen. Das fachdidaktische Wissen wiederum schließt das pädagogische und fachspezifische Wissen mit ein und wirkt sich, laut empirischen Erhebungen, auf die motivierende und adressatengerechte Vermittlung von fachlichen Inhalten aus (vgl. Richter, 2013, 35). Richter (2013), bezieht sich außerdem auf Andreas Helmke (2009), der bei den notwendigen Kompetenzen von Lehrpersonen vor allem einen Blick auf den veränderten Planungsprozess wirft. Er ist der Meinung, dass kompetenzorientierter Unterricht vom Ende her zu planen ist, was bedeutet, dass es für Lehrer*innen bedeutsam ist von den angestrebten, zu erwerbenden Kompetenzen auszugehen. Dabei stellt Helmke vier Teilkompetenzen, aus dem Bereich der Lehrzielpräzisierung vor, die Lehrkräfte verinnerlicht haben müssen, um einen kompetenzorientierten Unterricht erfolgreich zu planen und umzusetzen (vgl. Helmke, 2009, 35-54):

- Lehrzielvalidierung durch rationale, sachstrukturierte Aufgabenanalysen
- Gestaltung von Lernumgebungen durch den Einsatz von Lernaufgaben, die auf Grundlage von psychologischen Aufgabenanalysen beruhen
- Lernerfolgskontrolle
- Evaluation

Diese Kompetenzbereiche, die Lehrpersonen und ihren Unterricht betreffen sind auch für die politische Bildung besonders wichtig, um eine systematisch planbare und erfolgreiche Unterrichtspraxis zu gewährleisten. Funktionieren kann dies nur, wenn sowohl die Wissenschaft, als auch die Praxis eng zusammenarbeiten und dadurch neue Erkenntnisse und Umsetzungsmöglichkeiten rasch den Weg in die Klassenzimmer finden (vgl. Richter, 2013, 36). Wenn es um Kompetenzen von Lehrpersonen in Bezug auf politische Bildung in der Schule geht, dann ist für diese Arbeit natürlich auch die Genderkompetenz von Lehrer*innen von großer Bedeutung und muss mitgedacht werden. Ein gendersensibler Unterricht kann nur dann von Lehrpersonen gestaltet und umgesetzt werden, wenn diese, Wissen über geschlechtsspezifische Benachteiligung und Doing-Gender-Prozesse mitbringen, sowie offen einer Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle gegenüberstehen und die Fähigkeit zu einem gendersensiblen Handeln in die politische Bildung miteinfließen lassen (vgl. Derichs-Kunstmann, 2004, 244f).

Die Lehrer*innenausbildung müsste hierbei viel größeren Wert auf die fachwissenschaftlichen Kenntnisse im Bereich der Geschlechterungleichheiten in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft legen und dabei den angehenden Lehrer*innen die Chance bieten, sich mit ihren eigenen geschlechtsspezifischen Selbst- und Fremdkonzepten zu beschäftigen, die großen Einfluss auf die Geschlechtsstereotypisierung im Unterricht haben. Eine reflektierte Selbstwahrnehmung und das Auseinandersetzen mit den eigenen verinnerlichten und teils unbewussten Rollenbildern stellen eine Voraussetzung für gendersensiblen Unterricht dar. Lehrer*innen, die politische Bildung aktiv im Unterricht thematisieren, sollten vor allem fachdidaktische Strategien von geschlechtergerechtem Politikunterricht schon in ihrer Ausbildung kennenlernen und in der Praxis erproben können, um dann für den eigenen Unterricht besser und vor allem reflektierter mit Doing-Gender-Prozessen umzugehen (vgl. Oberle, 2013, 178).

In einigen deutschen Studien, die 2012 in Karlsruhe und Göttingen durchgeführt wurden und die Professionalität von Politiklehrer*innen und ihre Kompetenzen erhoben, ist deutlich geworden, dass die Lehrerinnen tendenziell weniger politische Bildung unterrichten, geringeres Interesse daran haben und auch über ein geringeres fachwissenschaftliches Wissen verfügen, als ihre männlichen Kollegen (vgl. Oberle, 2013, 179; vgl. Oberle/Weißenö/Weschenfelder, 2012, 127-138). Wenn mitgedacht wird, dass es wesentlich mehr weibliche Lehrkräfte im Bildungssystem gibt, dann sind diese Erkenntnisse, vor allem im Hinblick auf die Forderung gerade Mädchen und junge Frauen in ihrem politischen Selbstwert zu stärken, eher alarmie-

rend, weil es die Vorbildfunktion, die in diesem Sinne gebraucht werden würde, deutlich mindert. Bei österreichischen Studien (2014) wurden auch Lehrkräfte über ihre Professionalität befragt, dabei kam zwar ein hohes politisches Interesse im Allgemeinen heraus, aber Lehrerinnen gaben auch hier selbst an, sich weniger dafür zu interessieren, als Lehrer. Die am häufigsten genannten Probleme beim Unterrichten politischer Inhalte sind für Lehrer*innen vor allem strukturelle Probleme, wie beispielsweise ein zu umfangreicher Lehrplan, zu wenige Unterrichtsstunden und starre 50-Minuten Einheiten, sowie mangelnde Aus- oder Fortbildung im Bereich der politischen Bildung, aber weniger die Komplexität der Thematik (vgl. Larcher/Zandonella, 2014, 39f, 46f; vgl. Mitnik, 2017, 61, 68).

Ein sehr spannender Aspekt in Bezug auf die Bedeutung und Rolle der Lehrpersonen, geht aus der Hattie-Studie hervor, die besagt, dass die eigene Motivation und das aktive Handeln einen enormen Mehrwert für den Unterricht und die Schüler*innen mit sich bringen. Dabei ist nicht nur Engagement seitens der Lehrer*innen erforderlich, sondern auch das leidenschaftliche Handeln und die Liebe zum fachlichen Inhalt, sowie ethischen Fürsorge notwendig (vgl. Hattie, 2009, 24; vgl. Steffens/Höfer, 2014, 6). Hattie stellt die Lehrperson in den Mittelpunkt der Wirksamkeit von Unterricht und meint dazu: „What teachers *do* matters“ (frei übersetzt: Was Lehrpersonen (im Unterricht) machen, ist wichtig und hat Einfluss) (vgl. Steffens/Höfert, 2014, 7). Es geht dabei aber weniger um die Lehrer*innenpersönlichkeit an sich, sondern um das Handeln von Lehrpersonen. Dazu wurden sogenannte „Basisdimensionen“ des Lehrer*innenhandelns formuliert, die als „[...] unverzichtbare Grundbedingungen schulisch organisierten Lernens“ gelten (vgl. Klieme et al., 2006, 131; vgl. Steffens/Höfer, 2014, 7).

Dazu zählen:

1. strukturiere, klare und störungspräventive Unterrichtsführung,
2. unterstützendes, schülerorientiertes Sozialklima,
3. kognitive Aktivierung, zu der je nach fachlichem Kontext beispielsweise ein generell diskursiver Umgang mit Fehlern gehören kann (vgl. Klieme et al., 2006, 131; vgl. Steffens/Höfer, 2014, 7).

Diese „Basisdimensionen“ sind wichtig, damit vorzugsweise ein gelingender Unterricht, in einer fehlerfreundlichen und produktiven Lernatmosphäre gelingen kann. Die Lehrpersonen können sich dann auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen konzentrieren und fragen: „Where are you going? How are you going? Where to next?“ (frei übersetzt: didaktische Fragen nach dem *Wo(hin)*, *Wie* und *Was* als nächstes, im Lernprozess von Schüler*innen)

(vgl. Steffens/Höfer, 2014, 7). Dabei sollen Lernende die Möglichkeit erhalten ihre erworbenen Lernstrategien umzusetzen und persönliche Fortschritte zu erreichen, dann sind die Ziele der Lehrperson erreicht.

3.4 Wertevermittlung in der politischen Bildung

Wenn über Werte im Allgemeinen und Wertevermittlung in der Schule die Rede ist, dann muss im Vorfeld der Begriff definiert werden. Unter *Werten* werden „[...] Vorstellungen von gesellschaftlich Wünschenswertem [verstanden], die Verpflichtungscharakter besitzen [und] deren Nichtbefolgung also sanktionierbar ist.“ (Greiffenhagen/Greiffenhagen, 2000, 19; vgl. Maag, 1991, 28). Wenn über Werte im Allgemeinen oder im speziellen schulischen Kontext gesprochen wird, kommt der Begriff „Werteverlust“ oftmals zum Vorschein, der aber im wissenschaftlichen Kontext keinen Halt hat, denn es kann nie von einem kompletten Werteverlust kommen, sondern lediglich zu einem Wertewandel oder zu einer Verschiebung von Wertigkeit. Dabei können alte Werteorientierungen ad acta gelegt werden und dabei neue Werte an Bedeutung gewinnen. Ein solcher Wertewandel geht immer mit gesellschaftlichen Veränderungen einher und hat vor allem mit Individualisierungs- und Differenzierungstendenzen zu tun (vgl. Greiffenhagen/Greiffenhagen, 2000, 19).

Eine Einteilung in verschiedene Wertetypen ist recht schwierig, denn die Typbildung ist insofern sehr unterschiedlich verlaufen, je nachdem ob man nach Ronald Inglehart (1989) zwischen den „Materialisten“ und den „Postmaterialisten“ unterscheidet, oder nach Helmut Klages (1988) von einer Wertepalette ausgeht, die Mischungen aus den verschiedenen Richtungen zulässt. Klages unterscheidet hierbei zwischen den „Pflicht- und Akzeptanzwerten“ einerseits und den „Selbstentfaltungs- und Engagementswerten“ andererseits und kommt, ganz im Gegenteil zu Inglehart zu dem Entschluss, dass es auch Werttypen gibt, die beide Dimensionen in sich bergen (vgl. Greiffenhagen/Greiffenhagen, 2000, 20f; vgl. Klages, 1988, 56, vgl. Inglehart, 1989, 77). Im politischen und bildungspolitischen Kontext, die für die Forschungsfragen relevant sind, ist Wertewandel stark mit Ambivalenzen verbunden. Allgemein kann festgehalten werden, dass Menschen, egal zu welchem Typ sie zugeordnet werden würden, bedingt durch den Wertewandel höhere Ansprüche haben und mehr vom Staat verlangen, als früher. Dieser Wandel wurde, nach Greiffenhagen/Greiffenhagen (2000), durch verschiedene Faktoren entwickelt:

- Die Bindung an große Organisationen, also Parteien, Verbände, Kirche etc. wird immer schwächer.

- Diese Bindung sinkt deshalb, weil viele Menschen die bürokratischen und undemokratischen, formalisierten Verfahren solcher Großorganisationen nicht mehr gutheißen.
- Die Kritikbereitschaft und Kritikfähigkeit der Staatsbürger*innen steigt, wodurch das Vertrauen in die Eliten der Organisationen abnimmt.
- Die Ziele und Aufgabenfelder von Großorganisationen entsprechen nicht mehr den differenzierten und individuellen Interessen der Menschen, wobei hier die subjektive Meinung der Bürger*innen stärker ablehnend ist und dadurch vor allem etablierte Parteien und Verbände ihre Wähler- und Anhängerschaft langsam verlieren, zu Gunsten von neuen Bewegungen und Initiativen, die gut bei den Menschen ankommen.
- Die soziale Basis von politischen Konflikten ändert sich und macht es den politischen Parteien immer schwerer die „alten“ und „neuen“ Ziele und Aufgaben halbwegs in einem Gleichgewicht zu halten (vgl. Greiffenhagen/Greiffenhagen, 2000, 25-27).

Auch wenn diese Faktoren nun schon vor knapp 20 Jahren aufgestellt wurden, haben sie dennoch nicht ihre Gültigkeit verloren und sind in der heutigen Zeit ebenso präsent, wie damals. Durch die Massenmedien und den starken digitalen Medienkonsum der Menschen, nicht nur der Jugend, hat sich auch die Bedeutung der öffentlichen Meinung und dessen Äußerungen in den sozialen Medien verändert. Aktuelleren Forschungen zur Folge steht der Wertewandel auch mit der Machtdimension der öffentlichen Kommunikation in Zusammenhang. Menschen tendieren dazu, sich nicht aus sozialen Gruppen zu isolieren und dadurch lieber bereits „herrschenden Meinungen“ recht zu geben, oder nicht zu widersprechen, anstatt sich mit der eigenen „Minderheitenmeinung“ den massenmedialen Gnadenstoß zu geben. Dadurch verfallen viele Minderheitenmeinungen in der sogenannten „Schweigespirale“, die beispielsweise bei Elisabeth Noelle-Neumann (1996), Uwe Sander (2008) oder Thomas Roessing (2009) diskutiert wurde (vgl. Rödder, 2014, 21f).

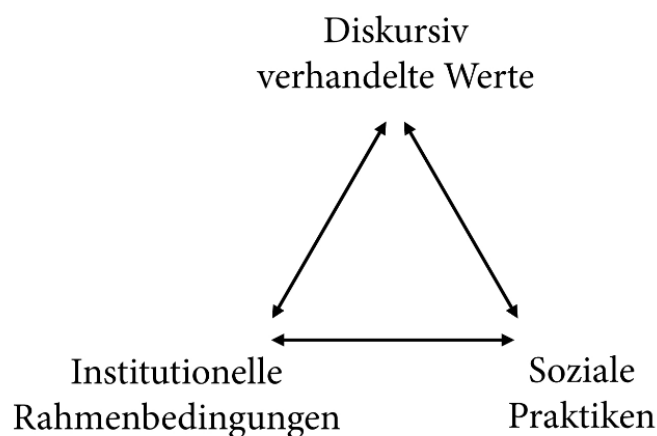


Abb. 3.: Das Wertewandelsdreieck
(vgl. Rödder et al., 2014, S. 31)

Die Wissenschaftler Rödter, Neumaier und Dietz (2014) haben ein Konzept entwickelt, welches die Faktoren des Wertewandels in Zusammenhang bringt und zwar wird das durch ein *Wertewandelsdreieck* dargestellt. In Wechselbeziehung stehen hierbei die diskursiv verhandelten Werte, die institutionellen Rahmenbedingungen und die sozialen Praktiken, die alle miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen. Die Wirkungskraft dieses Gefüges ist den Menschen meist nicht bewusst, sie können die unbewussten Rahmen selten identifizieren, was zu einem Problem werden kann, wäre da nicht die Fokussierung auf Konflikte, die dieses Problem lösen können. Denn durch Konflikte kommen „[...] unterschiedliche Wertvorstellungen und ihre kollektive Akzeptanz zum Ausdruck und integrieren zugleich die konstitutive Machtdimension von Wertewandelprozessen in das Forschungskonzept.“ (vgl. Rödter, 2014, 31f, in Anlehnung an das „offene Konzept“ von Joas, 2011, 251)

Wenn also Debatten und Diskurse zu einem Medium der Aushandlung von Werten werden, ist es in Bezug auf die Bildungsinstitutionen besonders wichtig, diese Komponenten in den Unterricht zu integrieren. Denn die Frage nach dem Wandel von Werten ist auch eines der grundlegenden Herausforderungen, wenn es um politische Bildung in der Schule geht. Die Frage die sich dabei zu stellen gilt, ist nicht ob Schule Werte vermitteln sollte, die in unserer Gesellschaft wünschenswert sind, denn das tut Schule ohnehin oder versucht es zumindest, es geht mehr um die Frage, inwiefern Schule hierbei gehen sollte, um Schüler*innen demokratisch zu erziehen. Peter Massing (2000) schlug schon Beginn des 21. Jahrhunderts vor, neue Fächer wie LER (Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde), Ethik und Philosophie einzuführen oder den Religionsunterricht in Deutschland wieder aufzuwerten, oder auch verstärkt politische Bildung mit der Werteorientierung zu verbinden (vgl. Massing, 2000, 163).

Debatten um das Fach Ethik sind in Österreich heute noch aktuell, wobei es schon seit 1997 in einigen Schulen als Wahl- oder Freifach, als Pilotprojekt angeboten wurde. Verpflichtend soll dieses Unterrichtsfach im Schuljahr 2020/21 für AHS Oberstufen und BMHS eingeführt werden und zwar für Schüler*innen, die sich von dem Religionsunterricht abgemeldet haben (vgl. Presseaussendung des Erzbischöflichen Amtes für Schule und Bildung, 2019). Dadurch ergäbe sich die Möglichkeit aktiv Werte zu vermitteln, die mit den Schüler*innen kritisch zu hinterfragen und aufzuarbeiten sind. Wichtig dabei ist aber festzuhalten, dass gelingende Beiträge im Bezug auf die Werteerziehung in der Schule erst in der nächsten Generation seine Wirksamkeit entfalten können und dadurch für aktuelle politische oder gesellschaftliche Krisen keine raschen Veränderungen mitsichbringen (vgl. Sander, 2000, 185).

Wolfgang Sander (2000) stellte in Bezug auf die Wertevermittlung in der Schule drei wichtige Thesen auf, die sich im Spannungsfeld zwischen einer notwendigen Zurückhaltung gegenüber der Werteerziehung in der Schule einerseits und der Unausweichlichkeit bzw. Notwendigkeit andererseits, bewegen.

Die drei Thesen werden hier kurz vorgestellt und kommentiert:

- Die erste These umreißt die Unvermeidlichkeit von moralischer Sozialisation in der Schule, denn die Institution hat großen Einfluss auf die Bildung von Weltansichten, die sich durch die Erfahrungen, die gemacht werden, entwickeln und herausbilden. Im Unterricht werden ebenso Werte von Lehrpersonen vermittelt, ob nun bewusst oder unbewusst, aber ein wertfreier Unterricht existiert so nicht. Moralische Sozialisation ist zwar nicht komplett plan-, bzw. steuerbar, aber dennoch hat die Lehrperson einen großen Handlungs- und Interaktionsspielraum, um Schüler*innen zu beeinflussen. Da eine Beeinflussung unvermeidbar ist, müssen sich Lehrpersonen ihrer Rolle bewusst werden und dementsprechend ihr eigenes Verhalten auch reflektieren. Die Rolle von Lehrer*innen wird im folgenden Unterpunkt näher beleuchtet (vgl Sander, 2000, 187).
- In der zweiten These wird die Werteerziehung, in ihrer intentionalen, moralischen Sozialisationsfunktion als keine politische Kontroverse zwischen Linken und Rechten beschrieben, da laut Sander ein Grundkonsens über Werte wie Gerechtigkeit, Frieden und Grundwerte der Menschenwürde herrschten. Er ging im Jahr 2000 davon aus, dass es in Deutschland keine einflussreichen, antidemokratischen und freiheitsfeindlichen politischen oder kulturellen Strömungen gab (vgl Sander, 2000, 188). Davon kann heute keine Rede mehr sein, denn genau diese Strömungen sind wieder in ganz Europa wesentlich stärker geworden und können nicht mehr ignoriert werden. Gerade heute sollte wieder vermehrt an der Erhaltung der demokratischen Werte gearbeitet werden, um diese Ordnung, wie sie Sander vor knapp 20 Jahren beschrieb, wiederherzustellen.
- Die dritte These ist insofern interessant, weil sie nicht den Unterricht als (einzigen) Ort der Sozialisation und der Wertevermittlung identifiziert, sondern vielmehr auf die Bedeutung der im Alltag gelebten institutionellen Kultur eingeht. Jede soziale Institution weist bis heute eine eigene „Corporate Identity“⁴ auf, mit formellen und informellen

⁴ Unter *Corporate Identity* wird zum einen ein Kommunikationsmodell und zum anderen ein strategisches Konzept zur Unternehmensführung verstanden. Das Konzept soll für eine Positionierung der eigenen Identität und

Regeln, die auf bestimmten kulturell bedingten Wertvorstellungen beruhen und das Verhalten der Beteiligten steuern. Das beeinflusst die Schüler*innen stark in ihrer Werte- und Moralbildung (vgl. Sander, 2000, 188f).

Diese drei Thesen stehen im Zusammenhang mit Prinzipien, die für die Schule an sich und für den Unterricht als solchen von Bedeutung sind. Die Werteerziehung kann auch als Wertklärung verstanden werden, in dem die Lehrperson den Schüler*innen im Unterricht ermöglicht, sich mit den eigenen Werthaltungen auseinander zu setzen und diese reflektiert zu klären. Die Aufgabe der Lehrer*innen im Unterricht besteht darin, den Schüler*innen einerseits in vertiefende und klärende Diskussionen zu ihren eigenen Wertpräferenzen zu verwickeln und ihnen aber auch andererseits ein möglichst breites Spektrum an unterschiedlichen in der Gesellschaft verankerten Werthaltungen zu präsentieren. Nach Schreiner (1992) sollten sich Lehrpersonen, die nach diesem Prinzip, komplett mit eigenen Wertungen oder Präferenzen zurückhalten und nur die Klärungsprozesse der Schüler*innen unterstützen. Sander (2000) kritisiert dabei den strikten Werterelativismus, der nicht vertretbar ist, da beispielsweise anti-demokratische oder rechtsextreme Wertpräferenzen von Lernenden weder problematisiert noch in Erwägung gezogen werden (vgl. Sander, 2000, 195f; vgl. Schreiner, 1992). Dieser Ansatz wird heute umso mehr kritisiert, weil in den Klassen eine ganz klare Haltung gegenüber anti-demokratischen oder rechtsextremen Werten eingenommen werden muss. Diskussionen und Konflikte im Unterricht sollen zugelassen werden, um fruchtbaren Boden zu schaffen, damit Denkprozesse bei Lernenden angeregt werden und unreflektierte Werthaltungen, die meist vom sozialen Umfeld übernommen wurden, hinterfragt und dekonstruiert werden.

Wenn von Werteerziehung in der Schule die Rede ist, wird vor allem die Förderung der Empathiefähigkeit angesprochen. Dabei geht es um Solidarität und Hilfsbereitschaft zwischen Schüler*innen, die lernen, sich in andere Menschen hineinzusetzen und dadurch ihre eigenen Handlungsweisen zu hinterfragen. Ohne einer intellektuellen Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Wertekonzepten und Differenzen ist aber auch dieses Modell nicht ganz fehlerfrei (vgl. Sander, 2000, 197). Ein wichtiger Aspekt bei der Wertevermittlung in der Schule ist, dass Lehrpersonen die demokratischen Grundwerte, dazu gehören Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Frieden (vgl. BMBWF, 2015), nicht als „Unterrichtsstoff“ lehren sollen, denn dadurch würde eine Art von Gleichgültigkeit entstehen, statt Ernsthaftigkeit

die Entwicklung eines deutlichen „Wir-Bewusstseins“, also als eine nach innen gerichtete Unternehmenskultur mit eigenen gelebten Verhaltensmustern und Normen, stehen (vgl. Esch, 2018).

und einem Verantwortungsgefühl (vgl. Sander, 2000, 193). Im Aufsatz von Gotthard Breit (2000) werden neben den bereits genannten Grundwerten außerdem noch der Begriff Solidarität, statt Gerechtigkeit eingeführt, wodurch soziale Ungleichheiten ausgleichen oder zumindest gemildert werden sollten. Solidarität wird in der Gemeinschaft unter Beweis gestellt und zeigt sich durch Mitmenschlichkeit und in Partnerschaft anderen gegenüber. Neben der Solidarität wird bei Frieden auch Leben als Grundwert ergänzt. Breit ist der Ansicht, dass Leben allen Grundwerten vorangeht und es ohne diesem keine anderen gäbe, was einleuchtend erscheint. Die Voraussetzung für den Schutz des Lebens im Besonderen und aller anderen Grundwerte bildet der Frieden, den es zu bewahren gilt (vgl. Breit, 2000, 225f).

Diese Grundwerte sind nicht nur in der politischen Bildung relevant, sondern ebenso in allen anderen Unterrichtsfächern und im schulischen Alltag äußerst wichtig für Schüler*innen, um diese zu verinnerlichen und tatsächlich auch zu (er)leben. Spannend ist in dieser Hinsicht jedoch der Vergleich mit der Meinung von Wiener Lehrer*innen, einer bereits erwähnten Studie aus dem Jahr 2014. Die Ergebnisse zeigten, dass gerade bei der Herausbildung einer eigenen Werteorientierung nicht die Schule, sondern das Elternhaus zu einem höheren Anteil (von 80%) Einfluss auf die Jugendlichen hat und daher eher dort verortet wird, so die Meinung, der Lehrer*innen. Ansonsten sind sich Lehrpersonen größtenteils einig, dass Politische Bildung vorwiegend den Schulen zuzuordnen ist (vgl. Larcher/Zandonella, 2014, 48) und dadurch am meisten auf die Schüler*innen einwirkt, womit auch eine hohe Verantwortung in der Qualitätssicherung einhergeht.

3.5 Politik und Gender

Wenn politische Bildung aus kritisch-emanzipatorischer Sicht betrachtet werden soll, dann bedarf es zu Beginn einer Klärung der Begrifflichkeiten und zwar einer klaren Definition, was unter Geschlecht in der feministischen Politikwissenschaft verstanden wird. Schon Ende der 80er Jahre wurde die Unterscheidung zwischen *sex* und *gender* getroffen, die das biologische, also *sex*, vom sozialen Geschlecht *gender* trennt. Anfang der 1990er Jahre kritisierte Judith Butler (1990) aber diese Unterscheidung und merkte an, dass auch die biologischen Merkmale in ihrer Bedeutung und Wichtigkeit ebenso von der Gesellschaft in gewisser Hinsicht konstruiert werden. Daraus ist eine Debatte entstanden, aus der der Begriff des *sozialen Konstrukts* entsprungen ist, welches „[...] als ein Prinzip gesellschaftlicher Gliederung und sozialen Schichtung fungiert sowie Hierarchien und Segregationen hervorbringt.“ (vgl. Sauer, 2010, 230; vgl. Villa, 2019, 24; vgl. Holland-Cunz, 2019, 462)

Andrea Maihofer (1995) schließt sich dem Konsens an und verdeutlicht, dass die Geschlechterrollen und Geschlechtsidentitäten ein historisch gewachsenes, gesellschaftlich-kulturelles Produkt darstellen und dadurch auch kein Ausdruck der biologischen Geschlechterdifferenz sind (vgl. Maihofer, 1995, 19). Dabei geht Maihofer auf das Werk von Gerda Lerner (1986) ein, in welchem die Autorin den kulturspezifischen Aspekt in die Thematik hineinbringt und das Verhalten von Frauen und Männern immer in Bezug auf kulturspezifische Bestimmungen in einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit betrachtet (vgl. Lerner, 1986, 301). Die äußerst wichtige Auseinandersetzung mit *sex* und *gender* und die Thematisierung dieses Themas, welches noch immer Auswirkungen vor allem auf das Leben von Frauen hat, wird auch in der aktuellsten feministischen Forschung diskutiert. Dabei wird weiterhin auf Definitionen von Lerner, de Beauvoir, Butler, Schwarzer und andere Bezug genommen, somit sind diese noch immer wichtige Werke, die hier zitiert werden (vgl. Villa, 2019, 24f).

Geschlecht wird somit als ein machtvoller Körperdiskurs verstanden, der oftmals (Sinn-) Zuschreibungen oder Einordnungskategorien in männlich und weiblich vornimmt und diese von der gesellschaftlichen Mehrheit unreflektiert übernommen werden. Das daraus resultierende Konzept von Geschlechterverhältnissen wird als ein komplexes Gefüge von sozialen Vorstellungen, Normen, Strukturen, aber auch Institutionen übernommen, die dadurch abgesichert werden. Dieses Konzept weist gesellschaftliche Herrschafts- und Abhängigkeitsstrukturen auf, wie etwa den ungleichen Zugang der Geschlechter zu politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen (vgl. Maihofer, 1995, 80f; vgl. Sauer, 2010, 230f).

In der heutigen Zeit sind neben den unterschiedlichen feministischen Theorien auch das Konzept der Intersektionalität (vgl. Sauer/Wöhl, 2008) unterschiedlicher sozialer Differenzstrukturen, die auf kulturelle, ethnische, sexuelle, und klassenspezifische Unterschiede zwischen Frauen hinweisen, sowie die *Queer-Community*⁵ entstanden (vgl. Sauer, 2010, 232). In der politischen Agenda herrschten lange Zeit nur Männer, diese männliche Vorherrschaft wurde aber in den westlichen Demokratien unter dem Deckmantel der Geschlechterneutralität versteckt und die Frauen tendenziell als politisch desinteressiert degradiert. Trotz der allgemein gültigen Gleichstellung der Geschlechter gibt es (männliche) Herrschaftsstrukturen, die diese Gleichstellung verhindern (vgl. Sauer, 2010, 232f; vgl. Kreisky/Sauer, 1995, 15-17).

⁵ Der Begriff *Queer* erscheint hilfreich, wenn lesbische, schwule, bisexuelle und trans-, sowie intergeschlechtliche Lebensweisen von Menschen thematisiert werden, soll aber nicht unbedingt als ein Sammelbegriff verstanden werden, um die Differenzen und Besonderheiten jeder Lebensart nicht zu verallgemeinern (vgl. Rieske, 2009, 181).

Durch die Erfolge der Frauenbewegungen der 1970er Jahre wurde eine Sensibilisierung für geschlechtsspezifische Diskriminierungen geschaffen, die auf Ungleichheitsverhältnisse hinweist und diesen entgegenwirkt. Im Zuge dieser Bewegungen wurde das Politikfeld *Gleichstellungspolitik* ins Leben gerufen, das sich als Ziel gesetzt hat, die Möglichkeiten der Partizipation von Frauen zu stärken, Diskriminierungen in allen gesellschaftlichen Bereichen zu vermindern und die Autonomie von Frauen zu steigern. Die Gleichstellungspolitik ist multiinstitutionell verankert und durch unterschiedliche Strategien, je nach Akteur*innen, gekennzeichnet (vgl. Sauer, 2010, 235f). Dieses Gleichheitsgebot wurde aber auch kritisiert, weil es sich dabei nicht um ein „absolutes Prinzip“ handelt und es nicht nur eine Auffassung von Gleichheit in einer Demokratie gibt (vgl. Wilde, 1995, 126).

Neben der Gleichstellungspolitik gab es auch lange Zeit als Gegenstück die Forderung nach der Anerkennung der Geschlechterdifferenz, die laut Maihofer (1995) ein zentrales Element des modernen heterosexuellen Geschlechterdiskurses sei und „[...] im Zusammenhang [mit] der Konstituierung der bürgerlichen Klasse gesehen werden (vgl. Maihofer, 1995, 99). Dieser Fokus auf Geschlechterdifferenz statt Gleichheit stammt aus der bürgerlichen Moderne und war konstitutiv mit dieser verbunden. Dieser Ansicht nach werden nicht nur nahezu alle gesellschaftlichen Aufgaben und Tätigkeiten, Körperpraxen, sowie die Denk- und Gefühlsweisen in typisch „weiblich“ oder „männlich“ geteilt, sondern bilden ein hierarchisches Ordnungssystem, in welchem alle als „männlich“ titulierten Verhaltensweisen als gesellschaftlich anerkannte Norm gelten (vgl. Maihofer, 1995, 100).

Ein wichtiger Begriff, der in der wissenschaftlichen Literatur zu dem Thema oft Erwähnung findet ist „Doing gender“ und meint damit, dass Geschlecht nicht mehr etwas Vorgegebenes ist oder sein muss, sondern etwas das wir aktiv tun. Gender kann je nach Situation konstruiert und auch gewandelt werden, wodurch junge Menschen heutzutage das Geschlecht als etwas Variables ansehen, das nicht mehr eindeutig oder fremdbestimmt ist. Ein Lösungsansatz zur Überwindung des Geschlechterdualismus wäre das Dekonstruieren von Geschlecht der Individuen (vgl. Richter, 2014, 359). „Doing Gender“ wird nach Kersten (1999) als eine interaktive und situative Bewerkstelligung bezeichnet, in der zwei Geschlechter produziert werden. Dadurch hat Geschlecht eine subjektive Handlungsdimension, da das Individuum an der Hervorbringung ihrer Geschlechtszugehörigkeit immer beteiligt ist (vgl. Sauer 2010, 231; vgl. Kersten, 1999, 83)

Seit dem Beginn der 2000er Jahre wurde der Gleichstellungspolitik ein weiteres neues Element hinzugefügt, nämlich das *Gender Mainstreaming*. Dieses soll bei allen politischen Entscheidungsprozessen die Geschlechterfrage miteinfließen lassen, wodurch eine Gleichstellung der Geschlechter nicht nur in einem speziellen politischen Feld, sondern in allen Bereichen der Politik mitgedacht werden soll. Gender Mainstreaming wurde so konzipiert, dass nicht nur Frauen allein für die Rechte auf Gleichheit und Gleichstellung der Geschlechter einstehen, sondern, dass auch Männer gleichstellungspolitische Prozesse und die dahingehenden Entscheidungen aktiv mitgestalten. In diesem Konzept werden nicht nur frauenspezifische Themen besprochen, sondern auch die Männer und das Verhältnis zwischen Frau und Mann sollen debattiert werden. Im Zentrum Polis wurde Gender Mainstreaming als Grundsatz, der durch das Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern in den meisten Schultypen verankert ist und zu dem sich Österreich und die Europäische Union verpflichtet haben, beschrieben, der als integrativer, gesamtgesellschaftlicher Ansatz über das Konzept der Frauenförder- und Gleichstellungspolitik hinausgeht. (vgl. Sauer, 2010, 237; vgl. Aigner/Hladschik, 2014, 2).

Kritik an dem Gender Mainstreaming Konzept äußerte Sauer (2010) in dem sie es als „softes“ Regelwerk mit wenig Wirkungskraft bezeichnete, da es für EU-Staaten nicht bindend war. Es wurden seitens der Bundesregierung Modellprojekte gestartet, die aber ohne großer medialer Präsenz oder nachhaltiger Wirkung ausgelaufen sind. Kritik aus den feministischen Lagern gegen das Gender Mainstreaming gab es viel, da es sich dabei um kein demokratisches, sondern ein techno- und bürokratisches Instrument handelte, welches im Sinne der Bottom-up-Perspektive von der EU vorgegeben wurde und dadurch das Ziel der Geschlechterdemokratie verfehle. Außerdem sollen Konzepte wie das Gender Mainstreaming oder die Diversitätspolitik eine Gefahr von Gleichstellungspolitik im Kontext der neoliberalen Umstrukturierung darstellen (vgl. Sauer, 2010, 237f).

3.6 Das politische Interesse von Schüler*innen

Das politische Interesse von Kindern und Jugendlichen ist in den diversen Studien und Forschungen häufig Untersuchungsgegenstand. Ein besonders relevanter Grund dafür ist, dass die Adoleszenzphase als eine sehr sensible Phase verstanden wird, in der Jugendliche ihre Lebensumwelt und die damit verbundenen gesellschaftlichen Veränderungen und politische Umbrüche stark wahrnehmen und genau beobachten (vgl. Schneekloth, 2006, 103), wodurch ihre Rückmeldungen in Bezug auf ihre (politischen) Interessen und Meinungen als gesellschaftli-

cher Barometer verstanden werden können. Bevor aber auf das politische Interesse der heutigen Jugend eingegangen wird, muss zuerst klargestellt werden, was unter einem Interesse im Allgemeinen verstanden wird. Interesse wird als ein psychologisch-pädagogisches Konzept wahrgenommen und bezeichnet „[...] die besondere Beziehung einer Person zu einem subjektiv bedeutsamen Gegenstand oder Wissensbereich.“ (Schmid, 2004, 13) Interesse entwickeln Menschen, wenn sie eine besondere Bedeutung für sich selbst darin sehen, weil dadurch Neugierde geweckt wird und es zu einer Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem Gegenstand oder Interessensgebiet kommt. Dies stellt eine Voraussetzung für Lernprozesse dar. Interessen bilden sich zwischen dem Individuum und seiner Umwelt heraus und stehen in einer engen Verbindung zum eigenen Ich. Faktoren für die Interessensentwicklung wären beispielsweise Fähigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen und Werthaltungen des Menschen, sowie Anreize aus dem sozialen Umfeld und der gegenständlichen Umwelt.

Pädagogisch empirische Forschungen (vgl. Krapp 1992; vgl. Hattie, 2009) haben deutlich gemacht, dass Lernen aus Interesse zu besseren Lernergebnissen führt, als Lernen ohne Interesse an dem Themengebiet zu haben. Kinder und Jugendliche, aber auch erwachsene Lernende sind wesentlich länger konzentrierter und entwickeln eine stärkere Selbstbestimmtheit, sowie eine Verbundenheit mit positiven Gefühlen dem Stoff und dem Lernvorgang an sich gegenüber, als bei interessenslosem Lernen. Außerdem werden beim Lernen mit Interesse effektivere Lerntechniken, sowie kognitive Verarbeitungsstrategien seitens der Lernenden angewendet. Aus der Hattie Studie geht jedoch noch ein wesentlicher Faktor mit einher und zwar das Interesse und die Motivation, sowie die eigene Kompetenz der Lehrperson. Dieser soll besonders großen Einfluss auf den gelingenden Unterricht und motivierte und interessierte Schüler*innen, sowie deren Leistung haben (vgl. Schmid, 2004, 13f; vgl. Steffens/Höfer, 2014, 7f).

Nachdem die Frage nach der Definition von Interesse im Allgemeinen geklärt wurde, kann im Folgenden auf das politische Interesse und dessen Erforschung im Laufe der Zeit eingegangen werden. Van Deth (1990) definiert politisches Interesse „[...] as the degree to which politics arouses a citizen's curiosity.“ (van Deth, 1990, 278) Darunter versteht er demnach Neugierde, Wachheit und Aufmerksamkeit, sowie Zuwendung politischen Themen und Angelegenheiten gegenüber (vgl. Schmid, 2004, 14). Wenn bei Studien und Interviews nach dem politischen Interesse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen gefragt wird, dann ist damit immer die

subjektive Einschätzung⁶ dieser gemeint. Dabei ist es wichtig zu verstehen, dass es unterschiedliche Auffassungen von Politik gibt, die von einem engen bis zu einem weiten Politikverständnis reichen. Wenn Auswertungen und Analysen dieser Studien erfolgen ist es wichtig zu wissen, was die Jugend unter Politik oder politischem Interesse versteht und was damit in Verbindung gebracht wird. Um an die Forschungsfragen anzuknüpfen und Wege zu finden, um politisches Interesse zu steigern, ist es wichtig zu wissen, was darunter verstanden wird.

Im wissenschaftlichen Kontext haben sich zwei Politikbegriffe etabliert, die für eine bessere Einteilung von politikwissenschaftlichen Ansätzen sorgen: der enge und weite Politikbegriff. Der Politikbegriff im engen Sinne, der durch seine eher geschlossene institutionelle Struktur gekennzeichnet wird, weist eine Verbindung mit der Regierung oder dem Parlament auf, also der Organisation und Zusammensetzung des politischen Systems und der politischen Ordnung sowie einem Interesse für Abläufe, Akteur*innen (zum Beispiel Politiker*innen), Ergebnisse, Institutionen und Handlungsweisen. Der enge Politikbegriff wird vorwiegend in behavioralistischen oder rationalistischen Forschungsansätzen vertreten (vgl. Puller, 2014). Böhret/Jann/Kronewett (1988) verstanden Politik im engeren Sinn als „[...] alles Handeln, das auf die verbindliche Ordnung des Zusammenlebens einer ganzen Gesellschaft direkt oder indirekt gerichtet ist.“ (Böhret /Jann/Kronewett, 1988³) Weiters gehen sie davon aus, „[...] dass Politik im engeren Sinn nicht nur von Verfassungsorganen gemacht wird, sondern auch von verschiedenen Kräften und Gruppen.“ (Böhret/Jann/Kronewett, 1988³)

Im Gegensatz dazu wird unter einem weiten Politikbegriff, Politik, als ein Prozess, welcher in allen gesellschaftlichen Bereichen zum Tragen kommt, verstanden. Hay (2002) geht davon aus, dass alle gesellschaftlichen Verhältnisse, insofern diese mit Machtverhältnissen zusammenhängen, eine politische Dimension aufweisen und über die Untersuchungsobjekte des engen Politikbegriff hinausgehen. Der Politikbegriff im weiten Sinne wird meist in feministischen, poststrukturalistischen, diskurstheoretischen oder auch am historischen Materialismus orientierten Ansätzen aufgegriffen (vgl. Puller, 2014). Mit dem ausgeweiteten Politikverständnis kann gesagt werden, dass alle Aspekte der gesellschaftlichen Beziehungen politisch sind, also auch innerhalb von Familie, Unternehmen, Schule, Kirche etc. (vgl. Sutor, 1994, 45). Das Motto des erweiterten Politikbegriffs ist: alles ist politisch, dieses Statement vertritt auch Muna Duzdar im Experteninterview.

⁶ vgl. Kapitel *Subjective Political Interest*, van Deth, 1990, 281-284.

Einen interessanten Ansatz vertrat Jan W. Deth im Jahr 1990, der davon ausging, dass sich alle Menschen, als Mitglieder der Gesellschaft, im Grunde genommen für politische Themen, die ihr Leben beeinflussen, interessieren und meinte, dass das vermeintliche politische Desinteresse Erklärungsbedarf hätte. Deshalb fragte er nach Gründen, warum Menschen kein Interesse für politische Themen aufwiesen. Faktoren für ein solches Desinteresse an Politik waren seines Erachtens nach die Unkenntnis, die fehlende Kompetenz, sowie das Fehlen von politischem Handwerkszeug und Wissen. Außerdem verweist er auf Rosenberg (1954), der drei Faktoren nannte, die für das Desinteresse verantwortlich zu sein scheinen: die bedrohlichen Folgen politischer Aktivität, die Sinnlosigkeit von politischer Aktivität (wenn die gewünschten Resultate ausbleiben und die Aktivitäten, subjektiv gesehen, keine Wirkung zeigen) und der fehlende Ansporn um aktiv zu werden. Laut van Deth war diese Liste in den 1990er Jahren weiterhin aktuell und kann beliebig erweitert und aktualisiert werden (vgl. van Deth, 1990, 279; Rosenberg, 1954).

Aktuellere Studien und wissenschaftliche Erkenntnisse zeigen, dass das politische Engagement in den letzten Jahrzehnten deutlich gestiegen ist, was unter anderem mit einem höheren Bildungsabschluss von Bürger*innen erklärt wurde, aber das subjektive politische Interesse nicht unbedingt ebenso konstant höher bewertet wurde. Es herrschen, ebenso wie schon in den 1990er Jahren beschrieben, noch immer Desinteresse, Enttäuschung und Frustration über die politische Lage, was dazu führt, dass ein Großteil der Menschen eher inaktiv ist und weniger hohes Interesse an Politik veräußert. Interessant daran ist, dass das soziale und politische Engagement dennoch gestiegen ist (vgl. Neller/van Deth, 2006, 30f). Spannend ist auch, dass das politische Interesse bei Jugendlichen, aber auch bei Erwachsenen, je nach politischem Geschehen variiert und dass es erfassbare Unterschiede zwischen westlichen Ländern und östlichen Ländern gibt.

Studien zum politischen Interesse und Engagement (vgl. Neller/van Deth, 2006; vgl. Hoffmann-Lange, 2009⁶, 296-298) zeigten, dass Jugendliche in Westeuropa höheres politisches Interesse aufwiesen bzw. sich selbst stärker politisch interessiert einschätzten, als junge Menschen in Osteuropa. Auf Unterschiede zwischen dem politischen Interesse von Jugendlichen aus dem ehemaligen Ost- und Westdeutschland gingen auch die Shell Jugendstudien aus den Jahren 2002, 2006 und 2010 ein (vgl. Zehrt/Feist, 2012, 103f; vgl. Neller/van Deth, 2006, 32; vgl. Hoffmann-Lange, 2009⁶, 298; vgl. Gaiser et al., 2000; vgl. Schneekloth, 2011², 137).

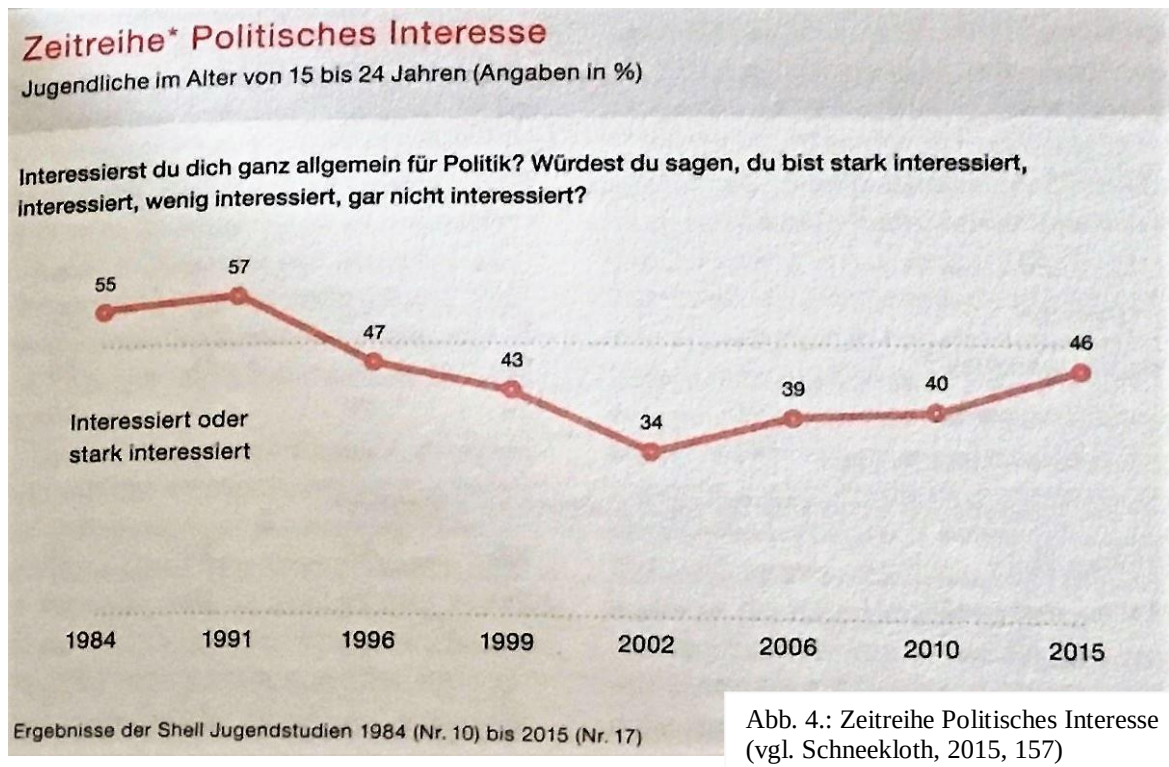


Abb. 4.: Zeitreihe Politisches Interesse
(vgl. Schneekloth, 2015, 157)

Die Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2015 zeigt anhand dieser Grafik deutlich, dass sich das allgemeine politische Interesse von männlichen und weiblichen Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 15 und 24 Jahren in den letzten Jahren wieder gesteigert hat und sich aktuell bei 46% befindet (vgl. Schneekloth, 2015, 157).

Abzuwarten ist, ob dieser positive Trend, welcher seit dem Tief von 2002 beobachtet werden kann, in der nächsten Shell Jugendstudie im Herbst 2019, weiter erhalten bleibt und sich vielleicht dem Spitzenwert von 1991 mit rund 57% annähern kann (vgl. Schneekloth, 2015, 157). Durch die jahrzehntelange Forschung zu den Themen politische Bildung und politisches Interesse von Schüler*innen haben sich die folgenden drei wichtigsten sozio-ökonomischen Faktoren herauskristallisiert: das Geschlecht, das Alter und die Ausbildung bzw. der Bildungshintergrund von Schüler*innen (vgl. Hoffmann-Lange, 2009⁶, 297; van Deth, 1990, 301; vgl. Schneekloth 2011², 130; vgl. Zehrt/Feist, 2012, 104). Diese drei Faktoren beeinflussen die Bildung des politischen Interesses bei jungen Menschen stark und werden im Folgenden näher erläutert.

3.6.1 Genderaspekt

Der Genderaspekt zieht sich wie ein roter Faden durch die meisten Jugendstudien zu diesem Thema und zeigen immer wieder denselben Trend, nämlich das höhere Interesse von männlichen Jugendlichen und das stärker ausgeprägte Desinteresse an Politik und politischen The-

men von Mädchen und jungen Frauen. (vgl. Kroh, 2006, 201; vgl. Shell Jugendstudien 2006, 106; 2010, 133; 2015, 160f; vgl. Schmid, 2004, 168; vgl. Kuhn/Schmid, 2004, 86; vgl. Hoffmann-Lange, 1995, 334; vgl. Hoffmann-Lange, 2009⁶, 297f; vgl. Arnold et al., 2011, 38; vgl. Heinzlmair/Ikrath, 2012, 55f).

Bei den Untersuchungen von Christine Schmid (2004) kam ein konstant niedrigeres Interesse von weiblichen Jugendlichen im Gegensatz zu ihren männlichen Altersgenossen heraus. Diesen Geschlechterunterschied in den Ergebnissen erklärt Schmid, würde zum Teil an den Artefakten der Messungen, sowie an den noch immer vorherrschenden Geschlechtsrollenstereotypen, die Politik noch zur Männersache konstruieren, liegen. Dabei vermutet Schmid, dass junge Frauen in Interviewsituationen⁷ ihr politisches Interesse und ihr Engagement eher untertreiben und junge Männer eher zur Übertreibung neigen. Deshalb wird der Indikator für das politische Interesse als anfällig für die Effekte der sozialen Erwünschtheit gesehen (vgl. van Deth, 1990, 302; vgl. Schmid, 2004, 168f).

Eine aktuellere Studie „Politisches Wissen über die Europäische Union bei Schülerinnen und Schülern“ (kurz WEUS-Studie) aus dem Jahr 2012 unter der Leitung von Oberle ging dieser These nach und stellte fest, dass sich eine Überschätzung männlicher Kompetenz und eine Unterschätzung der weiblichen politischen Kenntnisse in diesem Untersuchungsdesign nicht festgestellt werden konnte (vgl. Oberle, 2013, 171). Laut Schmid (2004) beruht der Geschlechterspezifische Unterschied beim politischen Interesse von Jugendlichen auch auf substantiellen Unterschieden, da junge Frauen dem Lebensbereich Politik weniger Bedeutung in ihrem Leben einräumen, sich selbst für weniger kompetent halten und sich auch keinen bestimmten politischen Positionen zuordnen möchten oder können (vgl. Schmid, 2004, 168f).

Kritik aus feministischer Sicht gab es in dieser Hinsicht, weil eine beschränkte Validität der Messung bei den Studien vorlag und sich diese an dem männlich verengten Politikbegriff, der laut Kuhn/Schmid (2004) instrumentell, konkurrenz- und machtorientiert ist, orientierte. Dadurch würde das von Frauen häufig präferierte Politikdenken, welches durch Kooperation und gesamtheitliches Denken, sowie Empathie gekennzeichnet ist, nicht zur Geltung kommen, wodurch es erschiene, als würden sich die Frauen weniger politisch beteiligen, was ihrer Meinung nach nicht richtig sei (vgl. Schmid, 2004, 169).

⁷ Die Erkenntnisse gewann Schmid (2004) aus einem Längsschnittdatensatz und vier Erhebungswellen von 558 Brandenburger Gymnasiasten im Zeitraum von 1996 bis 1998. Ein großer Schwerpunkt der Studie lag im Vergleich des politischen Interesses zwischen den Geschlechtern (vgl. Schmid, 2004, 1f), weshalb die Studie für diese Arbeit äußerst relevant ist, auch wenn die Daten schon mehr als 20 Jahre alt sind.

Schmid (2004) nahm zu dieser Kritik Stellung und meinte, dass es tatsächlich Hinweise dafür gab, die darauf hindeuteten, dass das allgemeine politische Interesse, welches männlich dominiert sei, stärker im Vordergrund der Untersuchung stand, als die sogenannten neuen Politikfelder, die beispielsweise im sozialpolitischen Bereich angesiedelt sind, wie Gesundheit, Umwelt, Frieden, Asylpolitik (vgl. Kuhn/Schmid, 2004, 73; vgl. Oesterreich, 2002, 188), die eher weibliche Jugendliche ansprechen. Dadurch würde aber ihrer Meinung nach, das politische Potential von jungen Frauen nicht unterschätzt werden, da es darauf ankommt, in welchem Maße weibliche Jugendliche in diesem Bereich dann stärker abschneiden, als ihre männlichen Altersgenossen. Diese neuen Politikfelder werden von Jugendlichen nicht mit dem allgemeinen Interesse an Politik assoziiert, damit wird der eher vordergründige Teil der Studie gerechtfertigt (vgl. Schmid, 2004, 169). Besonders kritisch wird auf die Bezeichnung der „neuen Politikfelder“ eingegangen, die als „weiche“ und somit weiblich assoziierte Bereiche der Politik tituliert wurden. Im Gegensatz dazu bezeichnete man politikwissenschaftliche Themen wie beispielsweise Ökonomie, internationale Beziehung oder Finanzen, als „harte“ und dadurch männlich dominierte Politikfelder. Dadurch wurde die Frauenforschung in der Politikwissenschaft lange Zeit an den Rand gedrängt. Auch in der Wissenschaft sind erheblich Defizite traditioneller Forschung zu erkennen, die es zu überwinden galt. (vgl. Kreisky/Sauer, 1995, 17f).

Auch aus den letzten vier Shell Jugendstudien geht hervor, dass das politische Interesse von weiblichen Jugendlichen deutlich unter dem der männlichen Jugendlichen liegt. Im Vergleich gaben insgesamt 23% im Jahr 2002 an, dass sie politisch interessiert seien, 2006 und 2010 stieg dieser Wert auf 30% bzw. 31%, 2015 sogar auf 35%, was zwar eine erfreuliche Wende darstellt, aber immer noch deutlich niedriger als der Prozentsatz der männlichen Jugend, der bei 37% (2002), 40% (2006) sowie 42% (2010) und 47% (2015) lag. Das politische Interesse hat sich zwar in den letzten Jahren gesteigert, aber der prozentuelle Unterschied zwischen den Geschlechtern vergrößerte sich wieder leicht und liegt nun bei 12% (vgl. Schneekloth, 2011², 133; vgl. Schneekloth, 2015, 160). Einige Unterschiede sind auch im Konsumverhalten und im aktiven Sich-Informieren zwischen den Geschlechtern zu erkennen und zwar gaben 24% der männlichen Jugendlichen beispielsweise an, dass sie Politiksendungen im Fernsehen anschauen, von jungen Frauen waren es nur 16%. Laut der Shell Studien gab es in den letzten Jahren keine signifikanten Veränderungen zwischen den Geschlechtern, aus Sicht der Jugendlichen ist Politik demnach noch immer ein „Männerthema“ (vgl. Schneekloth, 2006, 106; ebd., 2015, 161).

Auch in der „Sprichst du Politik?“ Studie (2011) fiel das Interesse nach Eigenschätzung von jungen Frauen im Alter von 16-19 Jahren wesentlich geringer aus, als bei gleichaltrigen männlichen Jugendlichen, wobei ein prinzipiell viel höherer Prozentsatz als bei anderen Studien, wie beispielsweise der Shell Jugendstudien herauskam. Satte 53,1% der weiblichen Jugendlichen und 76,3% der jungen Männer gaben an ein hohes Interesse an politischen Themen zu haben. Insgesamt ist sich die Jugend einig, dass die Auseinandersetzung mit Politik und die eigene Mitverantwortung wichtig sind (81% insg.). Dabei lagen männliche Jugendliche mit 84,3% etwas höher als Weibliche mit 76,8% (vgl. Arnold et al., 2011, 38f). Wichtig ist hierbei zu thematisieren, dass bei vielen Studien meist nach der eigenen Selbsteinschätzung in Bezug auf das politische Interesse oder die politische Kompetenz gefragt wird. Diese subjektive politische Kompetenz kann als eine Einschätzung der eigenen Fähigkeiten erklärt werden, wie Politik verstanden und in weiterer Folge auf Politik Einfluss, durch die eigenen Fähigkeiten, genommen wird (vgl. Westle, 2006, 221). Wenn Ergebnisse aufzeigen, dass sich weibliche Jugendliche weniger politisch interessiert oder kompetent einschätzen, als junge Männer, dann wird dies in der Forschungsliteratur oftmals durch unterschiedliche Faktoren erklärt, die eine wesentliche Rolle bei der Beantwortung solcher Fragen spielen. Faktoren wie beispielsweise die traditionellen Geschlechtsrollenerwartungen, die Politik noch immer eher als Männersache verstehen, könnten junge Frauen in ihrer Selbstwahrnehmung beeinflussen, wodurch sie sich selbst weniger politisch interessiert bzw. kompetent einschätzen (vgl. Zehrt/Feist, 2012, 104f; vgl. Gaiser et al., 2000).

In der österreichischen Jugend-Wertestudie aus dem Jahr 2011 wurde die Tendenz erneut sichtbar, dass junge Frauen weniger interessiert an Politik zu sein scheinen, als gleichaltrige Männer. Prozentuell gesehen gaben 22% der männlichen, aber nur 11% der weiblichen Jugendlichen an, sich für politische Themen zu interessieren. Das Desinteresse ist bei beiden Subgruppen bei rund 16% und zeigt keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Positiv ist jedoch, dass sich das allgemeine Interesse an Politik im Laufe der Jahre gesteigert hat und spannenderweise bei dieser Studie aus mit den österreichischen Wahlen in Verbindung gebracht wird. Die Forscher*innen sind hierbei der Meinung, dass das politische Interesse von jungen Menschen ansteigt, wenn Wahlen anstehen und dies auch in den Studien sichtbar wurde. Denn wenn in einem Jahr, in dem Erhebungen und Befragungen zum politischen Interesse stattfanden, auch beispielsweise Nationalratswahlen anstanden, konnte mit einem deutlich höherem Interessensniveau gerechnet werden (vgl. Schmid, 2004, 23; vgl. Heinzlmair/Ikrath, 2012, 55).

In der aktuellsten Shell Jugendstudie 2015 wurde das Konsumverhalten von Jugendlichen in Bezug mit politischem Interesse erneut erörtert. Dabei hat sich herausgestellt, dass sich junge Menschen am meisten online über Politik informieren, knapp gefolgt von Fernsehen, Radio und Tageszeitungen. 61% der Jugendlichen gaben an, sich nicht aktiv über politische Themen zu informieren (vgl. Schneekloth, 2015, 163). Hier zeigte sich jedoch ein deutlicher Unterschied zwischen der deutschen und österreichischen Studie, denn in der österreichischen Wertestudie aus dem Jahr 2011 kam heraus, dass sich Jugendliche zwischen 14-29 Jahren vorwiegend über das Fernsehen, gefolgt von Zeitungen/Magazinen und Radio über politische Gegenbenheiten informieren, erst an vierter Stelle kamen Internetseiten von TV, Zeitschriften und Radio und an sechster Stelle Internet-Communitiys wie beispielsweise Facebook, Twitter etc. Die letzten fünf Plätze wurden von diversen online Medien besetzt (vgl. vgl. Heinzlmair/Ikrath, 2012, 58). Dies könnte eventuell daran liegen, dass sich Jugendliche vier Jahre später, also im Jahr 2015 noch mehr mit neuen Medien beschäftigten bzw. diese täglich mehr nutzten, auch um sich politisch zu informieren, als noch im Jahr 2011.

Ein Geschlechterunterschied lässt sich im Konsumverhalten bei den Shell Jugendstudien nicht herauslesen, weil in diesem Punkt nicht zwischen den Geschlechtern differenziert wurde, sehr wohl aber bei der „Sprichst du Politik?“ Studie aus dem Jahr 2011. Dabei gaben knapp 60% der jungen Frauen zwischen 16-19 Jahren an, sich bei Gelegenheit über politische Themen zu informieren, bei männlichen Jugendlichen gaben dies nur 36% an, was einen deutlichen prozentuellen Unterschied macht. Trotzdem meinten interessanterweise nur 46% der Frauen, dass sie sich ausreichend über aktuelle politische Themen informiert fühlen, was aber knapp 70% der Männer von sich behaupten würden (vgl. Arnold et al., 2011, 40).

Durch solche Ergebnisse könnte die These, die annimmt, dass Frauen ihre politische Kompetenz eher verbergen bzw. nicht wahrnehmen, im Unterschied zu einem Großteil der Männer, die in dieser Hinsicht von ihren politischen Kompetenzen sehr überzeugt sind, gestützt werden. Hier gilt es, das politische Selbstvertrauen von jungen Frauen deutlich zu unterstützen, um aktive und engagierte, mündige Bürgerinnen zu bilden.

3.6.2 Bildungshintergrund

Interessant ist, dass die meisten Studien, neben dem Genderaspekt und dem Alter, den Bildungshintergrund und/oder die Herkunftsschicht der jungen Menschen als einen entscheidenden Faktor für das politische Interesse sehen. Hierbei wurden vor allem in den Shell Jugendstudien markante Ergebnisse präsentiert, die bei der Entwicklung des politischen Interesses im

Verlauf der Jahre auch anhand der Herkunftsschicht relevant waren. Unterschieden wurde zwischen Unterschicht, unterer Mittelschicht, Mittelschicht, oberer Mittelschicht und Oberschicht. Dabei hat sich die Hypothese der Forscher*innen bestätigt, dass das politische Interesse mit der höheren Herkunftsschicht tendenziell ansteigt. Im Jahresvergleich 2002, 2006 und 2010 ist eine Steigerung des Interesses in der Mittelschicht (+4% von 2006 zu 2010) und oberen Mittelschicht (+9% von 2002 zu 2006 und 5% von 2006 zu 2010) deutlich erkennbar, während in der Unterschicht (-7% von 2006 zu 2010) und unteren Mittelschicht (-3% von 2006 zu 2010) das Interesse 2010 wieder gesunken ist. In der Oberschicht blieb das politische Interesse während der letzten beiden Studien in etwa gleich (50% 2006, 51% 2010) (vgl. Schneekloth, 2011², 133). Recht ähnliche Ergebnisse kamen auch bei der österreichischen Jugend-Wertestudie 2011 heraus, in der erhoben werden konnte, dass das politische Interesse von jungen Menschen deutlich ansteigt, je höher ihr eigener Bildungsabschluss ist. Dabei ist der Unterschied recht hoch, denn hier gaben nur 9% der Jugendlichen ohne Matura, oder in Ausbildung ohne zukünftigem Maturaabschluss an, dass sie politisch interessiert sind. Bei jungen Menschen mit Maturaabschluss sind es schon 22% (vgl. Heinzlmair/Ikrath, 2012, 56).

Die derzeit noch aktuellste Shell Jugendstudie von 2015 zeigt einen starken Anstieg im politischen Interesse bei allen Jugendlichen, vor allem aber bei jungen Erwachsenen, die aus bildungsfernen Schichten kommen (+8% bei unterer Schicht und unterer Mittelschicht im Vergleich zu 2010). Jugendliche aus bildungsnahen Familien stehen aber noch immer an erster Stelle mit über 50% und weisen ein sehr hohes politisches Interesse auf (vgl. Schneekloth, 2015, 160). Auch andere empirische Studien belegen, dass der Einfluss des Bildungsniveaus auf das politische Interesse bei beiden Geschlechtern sehr hoch ist. Umso höher die formale Bildung von jungen Menschen ist, desto größer auch der Anteil von politisch Interessierten (vgl. Gille/Krüger/de Rijke, 2000, 215).

Die Shell Jugendstudie 2006 verweist in Punkto Bildungshintergrund vor allem auf den Elternhaushalt und stellt fest, dass sich vor allem besser gebildete Jugendliche, die aus einem politisch interessierten Elternhaushalt kommen, sich deutlich stärker für politische Themen interessieren. Ergebnisse zeigen, dass das politische Interesse der Eltern stark mit den politischen Interessen der Jugend verbunden sind und in gewisser Weise sozial vererbt wird, denn 66% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, im Alter von 12-25, die aus einem politisch interessierten Haushalt kommen, geben an, stark an Politik interessiert zu sein. Auch der soziale Status der Jugend zeigt, dass je höher diese ausgebildet sind, je höher der Bildungsab-

schluss ist, desto höher das politische Interesse. In Prozentzahlen ausgedrückt: Haupt- und Realschüler gaben nur zu 14% an politisch interessiert zu sein, hingegen Gymnasiasten schon ein deutlich höheres Ergebnis von 39% erzielten und Studierende das höchste politische Interesse mit 68% aufwiesen, wobei hier auch das Alter als Faktor miteinfließt, der einen ebenso starken Einfluss auf das politische Interesse von jungen Menschen hat. Diese Ergebnisse der deutschen Shell Jugendstudien decken sich mit den österreichischen Jugend-Wertestudien aus dem Jahr 2011, welche ebenso zur Erkenntnis kommen, dass der Bildungshintergrund der Eltern das politische Interesse tendenziell beeinflussen kann (vgl. Schneekloth, 2006, 106f; vgl. vgl. Heinzlmair/Ikrath, 2012, 56).

Zum Einfluss des Elternhaushaltes gibt es aber auch andere Thesen, die darauf hinweisen, dass sich junge Menschen immer früher von ihren Familienhaushalten lösen und früh selbstständig werden, wodurch der Einfluss des Elternhaushaltes in Hinblick auf das Verhalten oder die Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen immer mehr abnimmt. Deshalb gehen Wissenschaftler*innen davon aus, dass das politische Milieu des Elternhauses eine weniger große Rolle für das politische Interesse der Jugend spielt. Dieser gesellschaftliche Wandel wird vor allem durch die Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse im Laufe der Zeit gerechtfertigt und geht davon aus, dass auch die Bildung oder die Erwerbslage von Jugendlichen eine abnehmende Rolle für die Erklärung des politischen Interesses spielen (vgl. Kroh, 2006, 186f).

Im Hinblick auf den Bildungshintergrund sind auch die Studienergebnisse der ICCS (2010) relevant, die das politische Wissen bei 13-14-Jährigen auf internationaler Ebene erhoben. Dabei kam heraus, dass Schülerinnen besser abschnitten, als ihre männlichen Kollegen und der Unterschied zwischen Schüler*innen der AHS, die teils sehr gut abgeschnitten haben und der Hauptschule, die eher schlechtere Ergebnisse aufwiesen, sehr groß war. Dadurch wiesen die Forscher*innen dem Bildungsgrad der Eltern, also ob mindestens ein Elternteil einen Maturaabschluss hat, einen hohen Stellenwert zu, denn dies zeigte sich bei den Ergebnissen der Tests als entscheidender Faktor. Die Analyse der Daten zeigte, dass der familiäre Background die Schultypwahl außerdem stark beeinflusst, weniger entscheidend war hingegen der Migrationsstatus. Österreichische Jugendliche haben bei der Studie ein durchschnittlich gutes politische Wissen unter Beweis gestellt, die Schere zwischen sehr guten Leistungen und sehr schlechten ist aber in Österreich besonders weit auseinander gegangen, außerdem haben ca. 40% der Schüler*innen eher schlechte Leistungen erbracht, was im Vergleich zu anderen teil-

nehmenden Ländern als hoher Wert bezeichnet werden kann (vgl. ICCS Studie, 2010, 8f). Durch Ergebnisse solcher auch internationaler Studien wird deutlich, worin die Problematiken im österreichischen Schulsystem tatsächlich liegen und zwar im deutlichen Zweiklassensystem im Bildungswesen. Die Unterteilung in AHS und MS (Mittelschulen) trägt zu einer Zweiklassengesellschaft bei und mindert die Chancengleichheit für sozial benachteiligte Jugendliche. Solange diese strukturellen Ungleichheiten nicht beseitigt werden, ist eine Verbesserung für die neuen Generationen nicht in Sicht.

3.6.3 Alter

Bei dem Faktor *Alter* zeigen Forscher*innen die höchste Einigkeit, denn es zeichnet sich in den Ergebnissen ein deutlicher Trend aus, dass Jugendliche je älter sie werden, höheres Interesse an Politik zeigen. Dieser kontinuierliche Anstieg ist sowohl in den Shell Jugendstudien, als auch in vielen anderen Studien, wie beispielsweise der österreichischen Jugend-Wertestudie aus dem Jahr 2011 zu erkennen. Mit dem Anstieg des Alters wird auch das immer größere Wissen und die politische Kompetenz, welche sich Schüler*innen vor allem in der Schule aneignen, in Verbindung gebracht, die ebenso am höheren politischen Interesse von Jugendlichen beteiligt ist. Diese Verbindung von politischem Interesse und politischem Wissen hat unter anderem Schmid (2004) thematisiert und auf die Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren hingewiesen. Es handelt sich somit nicht nur um einen einseitigen Einfluss des Interesses auf das Wissen oder umgekehrt, sondern um einen Prozess, der durch beide Größen beeinflusst wird und sich in diversen empirischen Studien⁸ deutlich zeigt (vgl. Schmid, 2004, 15).

Bei den Shell Jugendstudien wurden vier Altersunterteilungen vorgenommen: 12 bis 14-Jährige, 15- bis 17-jährige, 18- bis 21-jährige und 22- bis 25-jährige. Prozentuell gesehen ist ein konstanter und kontinuierlicher Anstieg zwischen den Altersstufen zu erkennen, wobei die beiden jüngeren Altersgruppen im Jahr 2010 ihren Wert weiter steigern konnten (von 15% auf 21% bei den 12-14-jährigen und von 26% auf 33% bei den 15-17-jährigen). Die beiden älteren Gruppen zeigten im Jahr 2010 ein wieder abfallendes politisches Interesse, vor allem die 18-21-jährigen, die wieder auf einen Wert von 38% fielen, wie im Jahr 2002 (vgl. Schneekloth, 2011², 133). Im Jahr 2015 ist das Interesse aller Altersgruppen deutlich gestiegen, nur die jüngste Gruppe, also die 12-14-jährigen sind weiterhin konstant bei 20% geblieben.

⁸ Schmid (2004) verweist an dieser Stelle an die Shell Jugendstudien aus dem Jahr 1997, die Längsschnittstudie von Fend aus dem Jahr 1991, sowie auf Maier (2000) und Ingrisch (1997), die auf die Verbindung zwischen politischem Wissen und politischem Interesse hinweisen.

ben. Am meisten ist das politische Interesse bei der Gruppe der 18-21-jährigen gestiegen (+9% im Vergleich zu den Ergebnissen von 2010) (vgl. Schneekloth, 2015, 160).

Im Vergleich dazu kann die österreichische Jugend-Wertestudie herangezogen werden, in der sich das Alter ebenso als wichtiger Faktor beim politischen Interesse der Jugendlichen herauskristallisiert hat. Hier gaben im Jahr 2011 13% der 14-19-jährigen an sich sehr für Politik zu interessieren, in der Alterskategorie der 20-24-jährigen sind es schon 16% und bei den 25-29-jährigen satte 21%. Diese Ergebnisse decken sich mit denen der deutschen Shell Jugendstudien, da sie denselben Trend auszeigen (vgl. Heinzlmair/Ikrath, 2012, 55). Das steigende politische Interesse im Alter wird in den Shell Jugendstudien dadurch erklärt, dass ältere Jugendliche, vor allem ab der Volljährigkeit, eine stetig wachsende gesellschaftliche Selbstverantwortung wahrnehmen und im Zuge dessen auch ihr Politikinteresse steigt (vgl. Schneekloth, 2006, 106).

Interessant ist, dass der Faktor Alter in Zusammenhang mit dem „start-up and slow-down“ Modell aus der Partizipations- und Wahlforschung gebracht wird. Dieses Modell stellt das politische Interesse von Menschen in einem kurvenlinearen Verlauf dar, welches Tiefpunkte zu Beginn, also im jungen Alter und gegen Ende des Lebens aufweist und seinen Höhepunkt im Alter von etwa 45-60 findet (vgl. Schmid, 2004, 22; vgl. Maier, 2000, 147-171). Diese Theorie wird von aktuelleren Studien, wie beispielsweise der ESS⁹ (deutsche Teilstudie, die im Zeitraum von 2002 bis 2008 Daten erhoben hat) in Frage gestellt, da diese deutlich macht, dass gerade Menschen in einem hohen Alter, also der Kategorie 60+, das höchste politische Interesse angaben, nämlich ganze 68%. Betrachtet man den sozialstrukturellen Status, so zeigt sich, dass Rentner und Pensionäre am meisten an politischen Themen interessiert sind (vgl. Müssig/Worbs, 2012, 23).

3.6.4 Migrationsbiografie als Faktor?

Der Faktor *Migration* fand in einigen Studien Beachtung, wie beispielsweise in den Shell Jugendstudien oder in der ESS, wurde aber bei der Bildung des politischen Interesses nicht als so wichtig erachtet, wie die vorherigen Faktoren, die auch öfter Erwähnung in der Literatur fanden. Zum einen wird das an der Tatsache liegen, dass bis heute Menschen ohne deutscher oder österreichischer Staatsbürgerschaft nicht wählen dürfen und dadurch wahrscheinlich ihr

⁹ European Social Survey (ESS) erhebt seit 2002 alle zwei Jahre durch Querschnittsbefragungen in über 30 europäischen Ländern, die politischen und gesellschaftlichen Einstellungen der Bevölkerung und beobachtet den Wertewandel in Europa, um eine zuverlässige Datenbasis für weitere Studien und Analysen zu Zukunftsaussichten zu erstellen (vgl. Müssig/Worbs, 2012, 13).

politisches Interesse für viele Studien nicht als so relevant bezeichnet wird, was durchaus kritisch gesehen werden kann und von einigen Forscher*innen sehr wohl thematisiert wird. Zum anderen werden die wahlberechtigten Personen als eine Wählerschaft angesehen, die schon aufgrund ihres Alters, Geschlechts und ihres sozialen Status differenziert werden.

Sobald aber der Faktor Migration hinzukommt ist es besonders wichtig sehr sensibel und differenziert an das Themengebiet heranzusehen, wie auch Forscher*innen bei den Shell Jugendstudien feststellen mussten. Es stieß bei den Interviewten auf Unmut, wie bereits im 2. Kapitel erwähnt, wenn nach ihrem Migrationshintergrund gefragt wird, weil eine Einteilung in „Deutsche Jugend“ und „Ausländische Jugend“ einerseits stark stigmatisiert und andererseits die Jugendlichen vor die Wahl stellt und eine Entscheidung gefällt werden muss. Da sich viele junge Menschen mit Migrationsbiografie aber nicht zu 100 Prozent mit der Heimat ihrer Eltern oder Großeltern identifizieren wollen oder sich selbst schlichtweg zu beiden Gruppen zugehörig fühlen, kam es bei solchen Kategorien immer wieder zu Problemen. Diese wurden auch vom Forschungsteam reflektiert und kamen zu dem Entschluss, dass solch eine Kategorisierung einer sehr sensiblen Umsetzung und Thematisierung bedarf und nicht leicht umsetzbar ist (vgl. Moser, 2010, 40f).

Inwiefern der Faktor Migration überhaupt Einfluss auf das politische Interesse haben könnte, sei dahingestellt, denn auch in der ESS Studie, die sehr genau nach Migrationshintergrund, sowie 1. und 2. Generation unterschied, kam zum Vorschein, dass der Unterschied zwischen der Gruppe ohne Migrationshintergrund und der 2. Generation kaum vorhanden war. Hier ergab sich sogar ein Plus von 1,6% für die 2. Generation, von der knapp 20% sehr an Politik interessiert waren. Der größere Unterschied lag eher zwischen der ersten und der zweiten Generation, denn die erste Generation zeigte deutlich weniger Interesse an der Politik und wies sogar eine doppelt so hohe Zahl (15,7%) an Menschen auf, die sich überhaupt nicht für Politik interessieren würden (vgl. Müssig/Worbs, 2012, 22).

Beim Faktor Migration spielt nicht nur die Unterteilung in erster und zweiter Generation eine Rolle, sondern laut der ESS Studie vor allem die Aufenthaltsdauer der Menschen. Ergebnisse dieser Untersuchung haben ergeben, dass Menschen, die vor mehr als 20 Jahren nach Deutschland kamen, eher Interesse an politischen Themen zeigten (insgesamt 56% ziemlich und sehr interessiert), als Zugewanderte, die vor 10 bis 20 Jahren, oder in den letzten 10 Jahren in das Land kamen. Dieser Wert wird in der Studie damit erklärt, dass Menschen, die be-

reits eingebürgert sind, ein höheres Interesse an politischen Themen aufweisen, als diejenigen, die keine deutsche Staatsbürgerschaft haben und dadurch sowieso nicht wählen dürfen (vgl. Müssig/ Worbs, 2012, 23). Dennoch sind diese Ergebnisse ein wenig irritierend, da man annehmen könnte, dass Menschen aus der 1. Generation zu der Gruppe, der über 20 Jahre in Deutschland Lebenden zählen würden, aber ein weitaus geringeres Interesse an Politik zeigten, als spätere Generationen. Die einzige Erklärung dafür wäre, dass die erste Generation, die schon sehr lange in Deutschland lebt, zwar ein durchaus passables Interesse an politischen Themen aufweist, aber von ihren Kindern, also der zweiten Generation trotzdem überholt werden, da diese eben ein noch höheres Interesse aufzeigen, weil sie durch verschiedene Institutionen, wie Schule oder außerschulische Orte mit politischen Themen in Berührung kommen. Schlussendlich hat der Faktor Migration bei dem politischen Interesse von Jugendlichen wesentlich weniger Einfluss, als die Faktoren Alter, Geschlecht und vor allem Bildungshintergrund, denn diese haben auf das Herausbilden des Interesses eine größere Bedeutung. Migration kann eventuell in Verbindung mit dem Bildungshintergrund und sozial benachteiligten Gruppen gebracht werden, die es, vor allem in der Schule, zu fördern und zu unterstützen gilt.

3.6.5 Conclusio zur Interessenssteigerung

Nachdem nun die wichtigsten Faktoren, die das politische Interesse von Schüler*innen beeinflussen können, erörtert wurden, ist es nun wichtig, eine Bilanz zu ziehen und der Frage nachzugehen, wie denn nun aufgrund dieser Ergebnisse das Interesse tatsächlich gesteigert werden kann?

Zur Steigerung des politischen Interesses von Schüler*innen, mit besonderem Augenmerk auf Mädchen und jungen Frauen, können folgende Aspekte beitragen:

- Möglichst frühe politische Sozialisation, die idealerweise schon im Elternhaus beginnt und in weiterer Folge in der Schule weiter stattfindet und gefördert wird, vor allem auch bei jungen Frauen (vgl. Schmid, 2004, 30; vgl. Westle, 2001, 131; vgl. Westle 2006, 237),
- eine motivierte, engagierte Lehrperson mit Leidenschaft zur Politische Bildung (vgl. Hattie, 2009, 23; vgl. Steffens/Höfer, 2014, 6-8),
- politisch interessiertes, bildungsnahes Elternhaus mit Raum für regelmäßige politische Gesprächsanlässe (vgl. Schneekloth, 2015, 159f; vgl. Schneekloth, 2011², 130-132; vgl. Heinzlmaier/Ikrath, 2011, 56; vgl. Schmid, 2004, 25-31, vgl. Kroh, 2006, 201-203),

- gendergerechter (politischer) Unterricht mit Anwendung von gendergerechten Unterrichtsmaterialien und dem Gebrauch von gendersensibler Sprache (vgl. Oberle, 2013, 174-178),
- verschiedene Partizipationsmöglichkeiten, die von der Lehrperson aufgezeigt werden und in der Klasse bzw. in der Schule schon für Lernende sichtbar werden und aufzeigen, dass auch Jugendliche Mitsprache- und Mitgestaltungsrecht haben und diese auch aktiv nützen können (vgl. Muna Duzdar, Expert*inneninterview, Kapitel 4., 68, 71; vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 126),
- Förderung des politischen Selbstwertgefühls und die Steigerung des (politischen) Selbstbewusstseins, vor allem bei jungen Frauen, wodurch sich Schüler*innen trauen bei politischen Themen ihre Meinung zu äußern und diesen Standpunkt zu vertreten (vgl. Oberle, 2011, 111; vgl. Oberle, 2013, 177),
- Ernstnehmen und Akzeptieren der politischen Meinung von Schüler*innen im Unterricht und diese dann kritisch zu reflektieren (vgl. Mittnik et al., 2018, 51; vgl. BMBWF, 2015, 4),
- politische Themen kontrovers im Unterricht diskutieren und differenzierte Anschauungswinkel aufzeigen, wodurch sich die Schüler*innen leichter selbst positionieren können und dadurch in ihrer Meinungsbildung unterstützt werden (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 127; vgl. Ammerer, 2010, 17),
- politische (weibliche) Vorbilder und einflussreiche Politiker*innen im Unterricht kennenlernen (vgl. Oberle, 2013, 177),
- Rollenklischees und Geschlechterstereotype wie beispielsweise „Politik ist Männersache“ und „die unpolitische Frau“ kritisch hinterfragen, dekonstruieren und bestenfalls überwinden (vgl. Oberle, 2013, 173-175),
- politische Themen anhand von lebensweltlichen Beispielen, die die Schüler*innen vielleicht selbst oder indirekt betreffen thematisieren (vgl. Oberle, 2013, 175; vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 126),
- politisches (Theorie-)Wissen und politische Kompetenz (vgl. Westle, 2006, 236f; vgl. Arbeitsgruppe Fachdidaktik, 2017², 123),
- Engagement in Vereinen, (Jugend-)Verbänden, (politischen) Organisationen, NGO's, Schüler- oder Studentenvertretungen (vgl. Muna Duzdar, Expert*inneninterview, Kapitel 4., S.70; vgl. Schneekloth, 2011², 156f)
- Nutzung von Massenmedien und sich dadurch politisch informieren, durch Fernsehen, Zeitungen, Radio, online etc. (vgl. Schmid, 2004, 170; vgl. Schneekloth, 2015, 163),

- sowie das zunehmende Alter und ein höherer Bildungsabschluss begünstigen das politische Interesse (vgl. Westle, 2006, 214f; vgl. Schneekloth, 2011², 130f; vgl. Heinzlmaier/Ikrath, 2011, 56; vgl. Arbeitsgruppe Fachdidaktik, 2017², 122).

Diese vorgebrachten Aspekte bzw. Faktoren, die zur Steigerung des politischen Interesses bei Schüler*innen, insbesondere bei jungen Frauen, beitragen und unterstützend wirken können, werden im Ergebniskapitel, sowie im Resümee nochmals aufgegriffen und vertieft, weil sie zu den grundlegendsten Erkenntnissen dieser Arbeit gehören.

4. Experteninterview mit Muna Duzdar

Das Experteninterview mit Muna Duzdar, einer Nationalratsabgeordneten der Sozialdemokratischen Partei Österreich war insofern interessant, weil ein Einblick in die politische Agenda zu den Themen, die für die Fragestellung relevant sind, aus Sicht einer Politikerin gegeben wurde. Im Folgenden wird eine Zusammenfassung der wichtigsten Punkte des Interviews kommentiert und auch mit einem kritischen Blick wiedergegeben und reflektiert. Die Ergebnisse, sowie der Mehrwert, der dadurch für die Diplomarbeit entstanden ist, werden erläutert. Der Vollständigkeit halber muss gesagt werden, dass das Interview, welches am 21. Jänner 2019 in der SPÖ Parteizentrale am Heldenplatz geführt wurde, knapp 28 Minuten gedauert hat und alle Fragen aus dem Leitfaden und noch zusätzliche Inputs der Interviewerin von Frau Duzdar beantwortet oder kommentiert wurden.

Das erste Thema, welches zur Sprache kam, war der unzufriedenstellende Frauenanteil im Parlament und die möglichen Hürden, welche Frauen überwinden müssen, um in der politischen Landschaft Fuß zu fassen. Frau Duzdar bezog sich hierbei auf das Bild von Politik, welches historisch gesehen lange Zeit ein männlich dominiertes war. Männer beanspruchten den Großteil des öffentlichen Raumes und wiesen dadurch eine stärkere öffentliche Präsenz auf. Frauen hingegen wurden in den privaten Raum gedrängt und mussten lange dafür kämpfen, um aus diesem Privaten auszubrechen und die Öffentlichkeit für sich zu gewinnen. Diese Aussagen decken sich mit der wissenschaftlichen Perspektive von beispielsweise Andrea Maihofer (1995), die die Verdrängung der Frauen aus dem öffentlich politischen Raum kritisiert, weil sie dadurch nur auf ihr Gebärfähigkeit reduziert und in den häuslich-privaten Raum gedrängt wurden (vgl. Maihofer, 1995, 98).

Dieses Aufbrechen der Strukturen wurde durch die starken Frauenbewegungen und den Einsatz vieler Aktivistinnen erreicht, aber wie die statistischen Zahlen zeigen, ist der Weg zu einer tatsächlichen Gleichberechtigung noch weit und dafür muss weiterhin eingestanden werden. Die Nationalratsabgeordnete hat darauf hingewiesen, dass die SPÖ (48%) einen weit aus höheren Frauenanteil im Parlament aufweist, als beispielsweise die Regierungsparteien (ÖVP 34,4% und FPÖ 23,5%) und in der Opposition tatsächlich knapp die Hälfte der Abgeordneten Frauen sind (NEOS und OK weisen 50% auf und auch JETZT knapp 43%) (vgl. Parlament.gv.at, 2017).

Sie verwies dabei auf Johanna Dohnal¹⁰, eine Politikerin, Frauenaktivistin und Frauenministerin, die Ende der 1960er Jahre in die Politik einstieg und bis in die 2000er Großes für die SPÖ und vor allem für die Frauen in Österreich und auch international erreichte. Auch Dohnal forderte schon damals, dass jede zweite Abgeordnete eine Frau sein sollte, diese Forderung ist aber bis heute leider nicht in Erfüllung gegangen. Um den Frauenanteil im Parlament und auch in anderen Bereichen zu regeln, stand die SPÖ und auch Frau Duzdar für die Quotenregelung ein, die sie beim Kampf um mehr Frauen in höheren Positionen erwähnte. Diese Regelungen griffen schon seit Jahren, waren aber auch nicht unumstritten und führten immer wieder zu sogenannten Quotenstreits, auch in den eigenen Reihen. Auch in Deutschland sorgen laut Oberle, Frauenquoten bei verschiedenen Parteien für mehr Gendergleichheit bei der politischen Ämtervergabe und können hier verglichen werden. Trotz solcher Frauenquoten, dem bis vor kurzem (in Deutschland sank im 19. Bundestag seit 2017 der Frauenanteil von 37,3% auf 31,3%) stetig ansteigenden Anteil von Frauen im Parlament und dem sich immer weiter verringernden Geschlechterabstand in der Wahlbeteiligung, kann von einer Überwindung des politikbezogenen Gender Gaps nicht gesprochen werden. (vgl. Oberle, 2013, 164f; vgl. Deutscher Bundestag, 2019).

Als Hauptproblem sieht Mag. Duzdar, dass Frauen, egal wie kompetent sie sind, oftmals überzeugt werden müssen, um politisch hohe Positionen anzunehmen und in der ersten Reihe zu stehen, weil Selbstzweifel und Sorge um die Vereinbarkeit mit Familie und Kindern sie oft daran hindert, höhere Ämter zu besetzen. Dieses Problem sieht Duzdar bei Männern nicht, was ihrer Meinung nach auch sehr viel mit der Erziehung, der Sozialisation und den vermittelten Rollenbildern von Frauen und Männern schon im frühen Alter, zu tun hat. In diesem Punkt deckt sich die Meinung oder das Wissen von Duzdar definitiv mit wissenschaftlichen

¹⁰ Mehr Informationen zu Johanna Dohnal findet sich auf ihrer Homepage: <http://johanna-dohnal.at/>

Beiträgen, die vermehrt belegen, dass das vermeintlich geringere politische Interesse von Frauen, mehr mit der sozialen Erwünschtheit und den Stereotypen, die schon früh vermittelt werden und Frauen eher in den privaten Bereich oder in der Politik in den sozialen Bereich drängen, zu tun hat, als mit tatsächlich geringerem Interesse (vgl. van Deth, 1990, 302; vgl. Schmid, 2004, 168f; vgl. Oberle, 2013, 173f). Die soziale Verantwortung liegt in der Politik, aber auch in der Gesellschaft, die diese Rollenklischees nicht fördern soll, sondern ein differenziertes Bild von Frau und Mann verinnerlichen muss. Daran wurde schon seit Jahren gearbeitet und Fortschritte sind schon zu beobachten, wie etwa, dass Frauen immer mehr in Führungspositionen vertreten sind, aber an diesem Ziel muss kontinuierlich gearbeitet werden.

Die Frage nach Eigenschaften, welche Politikerinnen mitbringen müssen, war recht spannend, da sich hier die Expertin vor allem auf das benötigte Selbstbewusstsein bezog, welches zwar ein Resultat aus Erfahrung und dem Kennen von politischem Werkzeug sei, aber trotzdem das wichtigste in diesem Beruf wäre. Obwohl Frau Duzdar den Beruf der Politikerin nicht als einen klassischen Beruf bezeichnen würde, sondern eher der Meinung ist, dass das mehr einer Berufung gleicht, die schon in frühen Jahren erfahren werden kann. Sie plädiert deshalb für einen frühen Einstieg in die Politik durch verschiedene Jugendorganisationen oder Verbände, um Erfahrung zu sammeln und das politische Interesse dadurch zu steigern und wirklich aktiv zu werden. Denn sie geht davon aus, dass niemand über Nacht zum Politiker oder zur Politikerin geworden ist, sondern, dass dies viele unterschiedliche und sehr individuelle Etappen erfordert, die bestritten werden, um an das Ziel zu kommen.

Ein weiteres großes Thema war neben der Frauenthematik auch die Ungerechtigkeiten in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Migrationsbiografie, die mit zusätzlichen Herausforderungen und Stolpersteinen konfrontiert werden. Dabei sieht Frau Duzdar diese Problematik weitläufiger, denn nicht nur in der Politik, sondern in sehr vielen weiteren Branchen in Österreich werden Menschen mit Migrationsbiografie strukturell benachteiligt und sind unterrepräsentiert (einzige Ausnahmen bilden Sport und Musik). Ihrer Meinung nach zieht sich diese Diskriminierung wie ein roter Faden durch die Gesellschaft und bildet eine „gläserne Decke“¹¹, die nicht nur für Frauen, sondern auch für Menschen mit Migrationsbiografie oftmals

¹¹ Die Metapher über die „gläserne Decke“ (engl. *glass ceiling*) stammt aus den 1980er Jahren und bezeichnet meist nicht sichtbare Barrieren, mit denen Frauen mit hoher Qualifikation im Karriereverlauf stärker konfrontiert sind als Männer (vgl. Gender-Glossar Uni. Paderborn). Bei diesem Glass-Ceiling-Effekt werden Angehörige einer bestimmten Bevölkerungsgruppe (Frauen, Menschen mit Migrationsbiografie oder anderweitiger sexueller Orientierung etc.) am Aufstieg in politische oder ökonomische Führungspositionen gehindert. Ursachen dafür sind meist Stereotype und Vorurteile hinsichtlich der Eignung, sowie ein mangelnder Zugang zu informellen Netzwerken (vgl. Federal Glass Ceiling Commission, 1995, 26-28).

undurchlässig ist. Es handelt sich dabei um ein strukturelles Problem, welches schon in der Selektion von Schulkindern im Alter von 10 Jahren beginnt, mit dem im Endeffekt nur Kinder aus bildungsnahen Familie gewinnen und sozial benachteiligte Kinder oder Kinder aus Migrantenfamilien zu den Verlierern gehören und den sozialen Aufstieg dadurch oftmals nicht so gut schaffen. Bildung wird, laut Duzdar, heute noch immer zum Teil vererbt und anstatt sich diesem strukturellen Problem zu stellen wird von Seiten der Regierung weiterhin auf Selektion gesetzt, wodurch von Chancengleichheit nicht mehr die Rede sein kann.

Dafür bräuchte es für benachteiligte Kinder und Jugendliche bessere Begleitmaßnahmen, um einem gerechteren System näher zu kommen. Es ist im Endeffekt leichtfertig zu sagen, dass Menschen mit Migrationsbiografie nicht genug qualifiziert sind und deshalb keine höheren Positionen erreichen können, dabei wird aber nicht an den Ursachen für dieses Problem gearbeitet, die es erst dazu kommen lassen. Grundsätzlich ist das Problem der Chancenungleichheit nicht von heute auf morgen plötzlich da gewesen, sondern hat auch die SPÖ, als langjährige Regierungspartei ebenso beschäftigt. Dass es unter dieser Regierung nun zu keiner Besserung, sondern eher einer Verschlechterung für Kinder und Jugendliche mit Migrationsbiografie ist, war durch die politische Orientierung dieser zu erwarten. Wieso früher wenig dagegen gemacht wurde oder die Bemühungen vielleicht nicht ausreichten, um tatsächlich etwas im großen Stil zu bewirken, das sei auch einer SPÖ anzukreiden.

Nach Frauen in der Politik, Migration und Benachteiligung kommt nun das dritte und für diese Arbeit wichtigste Thema, nämlich politische Bildung in der Schule aus der Sicht einer Politikerin. Interessant war, dass sich Frau Duzdar gleich am Anfang, ohne dass diese Frage gestellt wurde, für ein eigenes Fach Politische Bildung ausgesprochen hat, um dadurch schon früh Kinder und Jugendliche für politische Themen zu sensibilisieren und zu bilden. Gescheitert ist dieses jahrelang geforderte Vorhaben, ihrer Aussage nach, an dem zu geringen Budget für das Bildungswesen, ohne welchem kein neues Unterrichtsfach eingeführt werden konnte. Weshalb für den Bildungssektor immer zu wenig Geld eingeplant wurde, was ja auch jahrelang die Aufgabe der regierungsführenden SPÖ war, ist in dem Gespräch nicht näher thematisiert worden, wäre aber auch spannend gewesen zu hinterfragen. Konsens darüber, dass ein eigenes Unterrichtsfach auf jeden Fall sinnvoll wäre, hat aber bestanden.

Die Forderung nach einem eigenen Fach „Politische Bildung“ gab es schon vermehrt seit dem Inkrafttreten des Grundsatzerlasses aus dem Jahr 1978. Im Herbst 1991 wurde sogar auf Initi-

ative der Bundesschülervertretung ein Antrag zur Einführung dieses Unterrichtsfaches, welcher in einer eigenen „Arbeitsgruppe Politische Bildung“ unter dem damaligen Bundesschulsprecher Ronny Hollenstein ausgearbeitet wurde, gestellt, aber 1993 vom damaligen Vizekanzler Busek (ÖVP) abgelehnt (vgl. Wolf, 1998, 62f). Im Jahr 2013 wurde eine Bürgerinitiative zur Einführung des Faches „Politische Bildung“ ab der 7. Schulstufe in allen Schulen gestartet, die ebenso gescheitert ist (vgl. Republik Österreich, 2013). Das sind nur einige Beispiele, die zeigen, dass immer wieder versucht wurde ein eigenes Unterrichtsfach für Politische Bildung zu schaffen, um Kinder und Jugendliche früh für politische Themen zu sensibilisieren und vor allem aufzuklären, damit sie vor Wahlen kritisch und reflektiert ihre Stimme abgeben können.

Im Experteninterview wurde gefragt, was Muna Duzdar persönlich unter „guter“ politischer Bildung verstehen würde. Dabei wurde vorwiegend artikuliert, was es nicht sein sollte, nämlich durchgängiger Frontalunterricht oder nur die Vermittlung von Faktenwissen, welches zwar natürlich als Basis wichtig ist, aber nicht guten Unterricht ausmacht. Wichtig sei für die Politikerin, dass den Kindern und Jugendlichen Räume für Diskussion, Debatten und vor allem für die Partizipation ermöglicht werden, damit sie dadurch einen Anstoß erhalten, ihr Interesse im Idealfall geweckt wird und Neugierde entstehen kann. Ziel sollte es sein, dass Schüler*innen eine bewusstere Wahrnehmung und Sensibilisierung für politische Themen erhalten und die Lehrperson dies begleitet, moderiert und (Lern-) Impulse gibt. In Kapitel 3.2 wurde ebenso über Faktoren, die eine „gute“ politische Bildung ausmachen, diskutiert. In einem wesentlichen Punkt decken sich die Vorstellungen der Politikerin, mit jenen der Autorengruppe Fachdidaktik und zwar in Punkto Partizipation. Hier ist sowohl von politischer, als auch von politikdidaktischer Seite besonders wichtig zu betonen, dass Unterricht den Schüler*innen vor allem Partizipationsmöglichkeiten aufzeigen kann, die auch tatsächlich im Klassen- oder Schulverband umzusetzen sind. Dadurch lernen junge Menschen eine Bandbreite an Mitentscheidungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten kennen (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 127).

Die Frage nach der Notwendigkeit von Wertevermittlung in der Schule, welche schon im Kapitel 3.4 thematisiert wurde, hat auch die Nationalratsabgeordnete beantwortet und zwar ist sie der Meinung, dass Werte der Verfassung und der Demokratie gelehrt werden müssen, da es nach 70 Jahren einer bestehenden Demokratie schon zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist. All diese rechtsstaatlichen Inhalte, die so wichtig sind, müssen für Lernende aber

heruntergebrochen werden, da sie sonst zu abstrakt wirken. Konkrete Themen, die angesprochen wurden, waren einerseits der Minderheiten- und Klimaschutz, andererseits aber vor allem Rassismus und Ausländerfeindlichkeit, die auch Schüler*innen betreffen. Diese Themenschwerpunkte können in die Politikbereiche eingegliedert werden, die vorwiegend vor allem Mädchen und junge Frauen interessieren (vgl. Oberle, 2013, 176). Dadurch könnte ebenso ihr politisches Interesse gesteigert werden.

Festgehalten wurde, dass für die Politikerin das Fachwissen im Unterricht nicht an erster Stelle steht, sondern eher das Engagement, die Informiertheit vor Wahlen, das Herausbilden einer eigenen Meinung, die Stärkung der Kritikfähigkeit und des eigenständigen und kritischen Denkens, sowie des Hinterfragens von Gegebenem. Vor allem die Bildung einer eigenen (politischen) Meinung wird stark vom sozialen Umfeld, also der Familie und Freunden beeinflusst, deshalb ist die Thematisierung von politischen Themen in der Schule umso wichtiger, um über den Tellerrand zu schauen und auch die Meinungen des sozialen Kreises zu hinterfragen und die eigene Haltung zu reflektieren. Der Anspruch sollte nach Duzdar sein, immer mehr zu wissen, aber nicht alles wissen zu müssen.

Spannend war es, dass Muna Duzdar die Meinung der Jugend zu politischen Parteien kannte und ihr das mangelnde Vertrauen in die Politik nicht fremd war. Junge Menschen haben nämlich laut den deutschen Shell Jugendstudien und der österreichischen Ö3 Jugendstudie wenig Vertrauen in die Politik und noch weniger Vertrauen in Politiker. Über 34% der jungen Frauen gaben an, dass sie überhaupt kein und über 50% wenig Vertrauen in die Politik haben. Bei den männlichen Jugendlichen waren es 36% die überhaupt kein und 45% die wenig Vertrauen in die Politik hatten. Dabei nimmt das Vertrauen bei beiden Geschlechtern mit dem Alter ab. Außerdem denkt die überwiegende Mehrheit (74% der Frauen und 68% der Männer) der Jugendlichen, dass manche Politiker*innen korrupt sind (vgl. Schneekloth, 2010, 142; vgl. ORF, 2016). Hier gilt es für Politiker*innen das Vertrauen der Menschen wieder zu gewinnen und zwar nicht nur während der Wahlkämpfe.

Duzdar ist der Meinung, dass es wichtig ist, sich politisch zu engagieren, was nicht zwangsläufig mit Parteienpolitik an sich zu tun hat, denn dabei kann es sich im schulischen Kontext um Schulsprecherwahlen, dem Beitritt zum Elternverein oder auch der Organisation im eigenen Bezirk oder Viertel handeln. Alles ist politisch und die Forderung, dass Schule oder Unterricht unpolitisch sein sollten, ist ihrer Meinung nach einfach falsch. Diese Ansicht teilen

auch die Politikdidaktiker*innen und stellen fest, dass es ein „[...] Irrglaube [wäre], [dass] Politikunterricht [...] neutral und unparteilich sein“ könnte, weil Menschen grundsätzlich in politische Zusammenhänge eingebunden sind (vgl. Mittnik et al., 2018, 22; vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 25). Dabei muss zwischen unpolitisch und unparteiisch unterschieden werden, denn auch wenn Schule nicht unpolitisch ist, so sollten Lehrpersonen keine Parteienpolitik im Unterricht lehren, denn die persönliche, politische Einstellung darf den Schüler*innen nicht aufgezwungen werden. Nichts in der Schule haben Werbung für Parteien, eine einseitige Darstellung von stritten Themen sowie eine Missachtung von religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen der Eltern bzw. der Schüler*innen (vgl. Mittnik et al., 2018, 22). Es muss den Lernenden klar gemacht werden, dass alle Themen, welche die Gesellschaft betreffen, mit Politik zu tun haben, auch wenn das vielen nicht so direkt bewusst ist, so muss es doch aufgezeigt werden. Duzdars Botschaft lautet: engagiert euch, werdet aktiv, tretet für eure Rechte ein und lernt kritisch zu denken und selbstbewusst zu sein, dann könnt ihr vieles im Leben erreichen!

Die relevantesten Erkenntnisse aus dem Interview mit Frau Duzdar waren zum einen, die Forderung nach einem eigenen Fach für politische Bildung in der Schule und zum anderen die Bestätigung der Hypothese, dass das Interesse von Kindern und Jugendlichen an politischen Themen und Inhalten unter anderem auch stark mit dem Bildungshintergrund in Verbindung gebracht wird. Das wurde unter anderem auch von einigen, sowohl deutschen, wie auch österreichischen Jugendstudien erforscht, denn junge Menschen mit einem höheren Bildungsabschluss tendieren dazu, sich eher mit politischen Themen auseinanderzusetzen, als diejenigen mit einem niedrigen Bildungshintergrund. Wobei an dieser Stelle festgehalten werden muss, dass das politische Interesse bei jungen Menschen aus sozial schwächeren und bildungsfernen Elternhäusern in den letzten Jahren stärker angestiegen ist, als bei Jugendlichen aus bildungsnahen Familienhaushalten, dennoch ist der Unterschied noch immer sehr groß. Dabei gehört das politische Interesse oftmals zu einer gewissen Etikette, vor allem wenn junge Menschen aus einem bildungsnahen Elternhaushalt kommen und sie politisch früh sozialisiert wurden (vgl. Schneekloth, 2015, 158f; vgl. Heinzlmaier/Ikrath, 2012, 56; vgl. Sander, 2017, 122f).

Duzdar ist der Meinung, dass sich das politische Interesse von Lernenden am besten entwickeln würde, wenn im familiären, sozialen und schulischen Kontext vermehrt Raum für Diskussionen über politische Themen zur Verfügung gestellt wird, kritisches Denken als wichtige

und erstrebenswerte Kompetenz in einer Demokratie gesehen und vermittelt wird und die Jugend schon früh in politischen Verbänden, Jugend-Organisationen oder Vereinen einen Platz finden, um sich aktiv beteiligen zu können. Dieses Thema, des Engagement und der Beteiligung in Verändern oder politischen Organisationen wurde auch in der österreichischen Ö3 Jugendstudie erhoben. Dabei gaben jedoch nur 8% der jungen Frauen und 13% der männlichen Jugendlichen an, selbst schon einer Organisation beigetreten zu sein und positive Eindrücke mitgenommen zu haben. Jedoch können sich 34% der weiblichen Jugendlichen und 40% der jungen Männer vorstellen einmal einer politischen Organisation beizutreten. Dabei sinkt die Bereitschaft mit dem zunehmenden Alter bei beiden Geschlechtern. Die Gruppe der 16- bis 19-jährigen kann sich noch am ehesten vorstellen Mitglied einer politischen Organisation zu werden (42% der jungen Frauen und 51% der jungen Männer). Interessanter weise hat die Beteiligung bei Hilfsorganisationen oder NGO's hier besser abgeschnitten, denn hier beteiligen 24% der weiblichen Jugendlichen und 29% der männlichen Jugendlichen oder können es sich in Zukunft vorstellen (56% weiblich, 41% männlich). Das zeigt deutlich, dass politisches Engagement bei Jugendlichen weniger im Trend liegt, als soziales Engagement (vgl. ORF, 2016). Dadurch zeigt sich aber auch deutlich, dass Politiker*innen, wie Duzdar, sich darum bemühen politisch interessierte junge Menschen auch für ihre Partei bzw. Verbände und Organisationen zu motivieren, denn es besteht schon seit Jahren ein Nachwuchsmangel in Gewerkschaften und Jugendverbänden (vgl. Hoffmann-Lange, 2009⁶, 299).

Die politische Partizipation, welches auch eines der wichtigsten Grundsätze von „guter“ politischer Bildung sind (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 127), spielt laut Duzdar eine besonders große Rolle, denn alles was Kinder und Jugendliche selbst (er)schaffen, erreichen, recherchieren und erleben dürfen, bleibt ihnen in Erinnerung und gibt Anstoß und Impulse für Neues. Diese Erkenntnisse lassen sich mit dem wissenschaftlichen Kontext in Verbindung bringen und decken sich oftmals mit der Meinung von Bildungsexpert*innen.

5. Ergebniskapitel

Durch die Sekundärliteraturforschung, dem Experteninterview und der Analyse von repräsentativen Jugendstudien konnten Erkenntnisse rund um das politische Interesse von Schüler*innen gewonnen werden. Diese gilt es im Folgenden zu präsentieren und im nächsten Kapitel zu diskutieren.

Zu Beginn soll auf die, den Jugendlichen vorgeworfene, Politikverdrossenheit¹² eingegangen werden, die oftmals von politischer Seite oder der Medien geäußert wurde. Da muss ganz klar gesagt werden, dass bei der heutigen Jugend davon nicht die Rede sein kann und dieses Thema wesentlich vielschichtiger ist, als es anfangs vielleicht schien. Politisches Interesse ist bei weiblichen und männlichen Jugendlichen definitiv vorhanden, auch wenn es sich in unterschiedlicher Weise ausprägt. Denn der Politikbegriff ist ein wesentlich weiterer als Anfangs vermutet und die oft gestellte (zu) allgemeine Frage: „Wie sehr interessierst du dich für Politik?“ deshalb schwer beantwortet werden kann, weil nicht nach dem Politikverständnis an sich gefragt wird. Es ist belegt worden, dass beide Geschlechter bei dieser Frage an einen engen Politikbegriff denken und deshalb männliche Jugendliche stärkeres politisches Interesse zeigen, als junge Frauen. Die Antwort auf den Vorwurf der Politikverdrossenheit folgt nach einem Zitat aus der Shell Jugendstudie: „Nicht die Jugend ist politikverdrossen, sondern sie erlebt im Gegenteil die Politik als jugendverdrossen.“ (vgl. Großegger, 2002, 46) Gemeint ist, dass sich die Politiker zu wenig für die Probleme und Bedürfnisse der jungen Menschen interessieren und durch diverse Skandale das Vertrauen der Wählerschaft verloren haben.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass das Herabsetzen des Wahlalters auf 16 Jahre als eine Reaktion auf das Misstrauen und die Ablehnung der Jugend gegenüber der Politik verstanden werden kann. Von politischer Seite wurde angenommen, dass junge Menschen deshalb so unzufrieden sind, weil sie erst mit der Vollendung des 18. Lebensjahres (ab 1970) am politischen Leben teilhaben konnten (vgl. Hoffmann-Lange/de Rijke, 2006, 59). Durch die Senkung des Wahlalters hat die politische Bildung in der Schule einen höheren Stellenwert eingenommen, da sich nun die Politik gezwungen fühlte, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen und Lösungen zu finden, um Schüler*innen besser auf die politische Teilhabe vorzubereiten und sie in politischer Hinsicht zu bilden. Hier kam die Politikdidaktik ins Spiel,

¹² Auswahl an Werken, die die Politikverdrossenheit im Besonderen thematisieren: Gabriel (2017) *Politikverdrossenheit in Deutschland*; Trier/Kämper/Wengeler (Hrsg.) (2017) *Protest – Parteienschelte – Politikverdrossenheit: Politikkritik der Demokratie*; Heil (2016) *Gesättigte Demokratie: Ein marketingorientierter Alternativbegriff zur Politikverdrossenheit*

welches es sich als noch relativ junge Wissenschaft zum Ziel gemacht hat, herauszufinden, wie politische Themen in der Schule bzw. im Unterricht kompetenzorientiert umgesetzt werden sollen, damit sich politisch kompetente und interessierte Bürger*innen entwickeln.

5.1 Genderaspekt

Die wichtigsten Ergebnisse für die Beantwortung der Forschungsfragen zielen auf weibliche Jugendliche und ihr politisches Interesse ab, welches auch schon im Teil des Titels dieser Arbeit „Steigerung des politischen Interesses von Schülerinnen“ angesprochen wurde. Nun soll als erstes der Genderaspekt aus der Forschungsfrage „Welche Rolle spielt das Geschlecht bei der Entstehung des politischen Interesses?“ beantwortet werden.

Es hat sich im Laufe der Recherchen herausgestellt, dass junge Frauen an sich kein geringeres Interesse an politischen Themen aufweisen, als männlichen Gleichaltrige. Bei vielen Jugendstudien wird jedoch genau das sichtbar, nämlich die Tatsache, dass weibliche Jugendliche ihr eigenes politisches Interesse und ihre politischen Kompetenzen geringer einschätzen, als männliche Gleichaltrige und es dadurch den Anschein macht, dass Frauen einfach nicht so sehr daran interessiert sind. Dabei muss deutlich zwischen politischem Wissen und subjektiver politischer Kompetenz unterschieden werden. Denn bei Testungen über das politische Wissen (siehe ICCS Studie) haben junge Frauen besser abgeschnitten, als junge Männer, dennoch schätzen diese ihr politisches Interesse konstant höher ein. Das immer wieder belegte geringere Interesse von Frauen macht deshalb stutzig, weil diese seit einigen Jahren zu den Bildungsgewinnerinnen zählen und prozentuell gesehen einen etwas höheren Bildungsabschluss erreichen und häufiger studieren, als Männer (vgl. Schneekloth, 2015, 161).

Diese Diskrepanz kann anhand mehrerer Gründe, die sich aus der Forschungsliteratur ergeben haben (vgl. Oberle, 2013; vgl. Schmid, 2004; vgl. Kreisky/Sauer, 1995; vgl. Westle, 2001; Westle, 2006), erklärt werden:

- Das Interesse liegt vorwiegend in anderen politischen Feldern

Das größte Problem solcher Erhebungen über das politische Interesse von jungen Menschen liegt darin, dass nicht klar ist, was unter Politik alles gemeint ist oder was Jugendliche darunter verstehen. Junge Frauen zeigen beispielsweise vermehrt größeres Interesse an Sozialpolitik, oder Gesundheits- und Umweltthemen, sowie der Friedenssicherung und der Migrationspolitik. Oft werden diese Assoziationen aber nicht sofort mit der Frage nach dem politischen Interesse verbunden, weshalb Frauen oftmals dazu

tendieren, ihr eigenes politisches Interesse und ihre Kompetenzen eher abzuwerten (vgl. Kreisky/Sauer, 1995, 17f; vgl. Westle, 2006, 215; vgl. Oberle, 2013, 175f).

- Frauen tendieren zu einem anderen Politikverständnis als Männer

Frauen präferieren eher ein weites Politikverständnis, als Männer, die oftmals den engen Politikbegriff, der eine vorwiegend geschlossene institutionelle Struktur aufweist, eher zu favorisieren. Viele Studien und Erhebungen wurden dahingehend kritisiert, dass sie meist auf den männlich dominierten Politikbegriff abzielen und diesem, in der Erstellung der standardisierten Interviewfragebögen, Vorrang geben, wodurch das Bild konstruiert wird, dass sich Frauen weniger für Politik interessieren, obwohl sie sich lediglich für eine andere Art der Politik aussprechen (vgl. Kreisky/Sauer, 1995, 16f; vgl. Schmid, 2004, 169).

- Geschlechterstereotype und das Othering¹³ spielt noch immer eine große Rolle

Wichtig ist zu erwähnen, dass die Zuschreibungen von „männlichen“ und „weiblichen“ Rollenverteilungen und Geschlechterstereotypen bis heute noch in den Köpfen der Gesellschaft verankert sind und auch in der Jugend weiterhin, teils schon viel aufgeweichter, aber doch eine Rolle spielen. Für junge Frauen ist es oft schwierig zuzugeben, dass sie politisch stark interessiert sind, weil das noch immer mehr „Männersache“ ist und sie durch politische Äußerungen oder Positionen in ihrem sozialen Umfeld anecken könnten oder ausgeschlossen werden (vgl. Schmid, 2004, 168; vgl. Oberle, 2013, 174).

Die Abgrenzung als der Prozess des Othering ist für die eigene Identitätsfindung in der Adoleszenzphase besonders wichtig. Das veraltete Bild der „unpolitischen“ Frau hielt sich hartnäckig (vgl. Oberle, 2013, 173; vgl. Sauer, 2010, 234) und Spuren dieses männlich konstruierten Bildes von Frauen finden sich noch immer in der Literatur und Gesellschaft wieder und müssen endgültig ad acta gelegt werden. Dabei spielt auch die unterschiedliche Sozialisation von Mädchen und Burschen eine Rolle, bei der Mädchen eher politikferner sozialisiert werden, als Burschen (vgl. Westle, 2001, 131).

¹³ Der Begriff *Othering* wurde von Gayatri Chakravorty Spivak (1985) geprägt und von Thomas-Olalde/Velho (2011) definiert, worunter sie alle Handlungsformen sprachlicher und außersprachlicher Natur verstehen, die Subjekte in ein dichotomes Verhältnis bringen und zu einem „wir“ und „die Anderen“ zuordnen, um sich selbst überlegen zu fühlen. Othering-Prozesse können zum einen für die Erhaltung von hegemonialen Herrschaftssystemen im politischen Kontext verstanden werden, spielen aber auch im Alltagsdiskurs eine große, oft unbewusste Rolle (vgl. Thomas-Olalde/Veho, 2011).

Auch das oftmals thematisierte weibliche Unterschätzen der eigenen politischen Kompetenz und der Überschätzung der politischen Fähigkeiten seitens der Männer, gehören teilweise zu der Aufrechterhaltung des stereotypen Denkens und müssen hinterfragt und bei Interviewsituationen mitgedacht werden (vgl. Schmid, 2004, 168; vgl. Westle, 2006, 231).

- Benachteiligung von Frauen in der Forschungserhebung

Studien konnten belegen, dass schon die Art und Weise wie nach politischem Wissen oder Interesse gefragt wird, zu einer Benachteiligung von Frauen führen kann, da gewisse empirische Methoden oftmals ein Geschlecht bevorzugen. So gibt es Ansätze dafür, die zeigen, dass beispielsweise Multiple-Choice-Tests oder Umfragebögen, die schon vorgegebene Antwortmöglichkeiten beinhalten, für Frauen zu Nachteilen führen können (vgl. Westle, 2006, 225; vgl. Oberle, 2013, 171f). Wenn Wissen abgefragt wird und keine passende Antwort als wählbar erscheint, entscheiden sich tendenziell mehr Frauen für die Antwort „keine Angabe oder weiß nicht“ als Männer, die eher raten würden, bevor sie dieses Feld ankreuzen. Frauen schneiden hingegen bei offenen Fragestellungen tendenziell besser ab, weil sie sich oftmals besser schriftlich oder auch verbal entfalten können (vgl. Westle, 2006, 227-229; vgl. Oberle, 2013, 172).

Wenn solche Ergebnisse vorliegen, ist es umso wichtiger, bei weiteren Testungen und Studien darauf zu achten, dass auf beide Geschlechter und alle Lerntypen gleichermaßen eingegangen wird, um strukturelle Benachteiligungen weitgehend zu vermeiden. Dies ist auch für die Schule relevant, wenn es um Wissensabfrage geht und sollte bei der Vorbereitung von Prüfungsmodalitäten mitgedacht werden.

- Gläserne Decke auch im politischen Sinne

Die angesprochene „Gläserne Decke“, die nicht nur im feministischen Kontext, sondern auch im politischen zu finden ist, gibt es heute immer noch, die es Frauen sehr schwer machen in den vordersten Reihen mitzubestimmen und noch immer oft nicht aus dem Hintergrund herauskommen können. Wenn junge Menschen dieses leider noch immer aktuelle Phänomen beobachten können, ist die Motivation bei vielen vielleicht nicht mehr so stark ausgeprägt, da ein Durchbrechen dieser „gläsernen Decke“ sehr schwierig ist und mit viel Aufwand verbunden ist, den es sich aber auf sich zu nehmen lohnt (vgl. Federal Glass Ceiling Commission, 1995, 26-28; vgl. Meß-

mer/Banaszczuk, 2013, 84-86). Die Phänomen der „gläsernen Decke“ hat auch Muna Duzdar im Expert*inneninterview angesprochen (siehe Kapitel 4, S.65f) Deshalb benötigen Jugendliche starke, weibliche Vorbilder, wie beispielsweise Muna Duzdar oder andere Frauen in hohen politischen Positionen, die ihnen aufzeigen, dass sie es auch schaffen können, weit zu kommen, um in der Politik mitzumischen.

- Sexismus und Frauenfeindlichkeit

Frauen sind besonders stark von Sexismus bis zur Frauenfeindlichkeit im öffentlichen Raum betroffen, sei es in der Schule, anderen Institutionen oder im Job. Hierbei ist auch der politische Raum betroffen, denn die politische Praxis ist sexualisiert, so Kreisky/Sauer (vgl. Kreisky/Sauer, 1995, 184). Vor allem im schulischen Kontext gilt es, diese teilweise unbewussten Strukturen aufzudecken, gemeinsam mit Schüler*innen darüber in Dialog zu treten und auch das eigene Verhalten kritisch zu hinterfragen. Dabei kann es zum Beispiel um gendergerechte Sprache, oder die Benachteiligung aufgrund des Geschlechts gehen. Wichtig sind realitätsnahe Fallbeispiele, an denen exemplarische Lösungsansätze gefunden werden, die dann auf andere Bereiche umgelegt werden können. Bei diesem Thema kann eine sensible Herangehensweise nicht oft genug betont werden, gerade seitens der Lehrer*innen, da Jugendliche sich selbst vielleicht vor Verunsicherung schützen möchten. Eine vermeintliche Gleichbehandlung der Geschlechter wird bei beiden Geschlechtern schnell als Benachteiligung eines Geschlechtes gesehen und deshalb kritisiert. Deshalb ist ein besonderes Feingefühl seitens der Lehrkraft im Umgang mit dieser Thematik essenziell, um Erfolge erzielen zu können (vgl. Oberele, 2013, 178).

5.2 Faktoren, die das politische Interesse beeinflussen

Um nun eine Beantwortung der gesamten Fragestellung einleiten zu können, ist das erneute Aufgreifen dieser wichtig. Die konkreten Forschungsfragen lauteten: Wie entsteht politisches Interesse bei Schüler*innen und welche Rolle spielen dabei das Geschlecht und der Bildungshintergrund? Da der Aspekt des Geschlechts nun schon geklärt wurde, wird im Folgenden auf die restlichen Teile der Forschungsfrage eingegangen, nämlich auf den Aspekt des Bildungshintergrundes und die Entstehung von politischem Interesse im Allgemeinen. Dabei werden die bereits aufgezeigten Aspekte aus Kapitel 3.6.5 aufgegriffen und vertieft.

Im Laufe der Recherchen hat sich herauskristallisiert, dass sich das politische Interesse schon in jungen Jahren entwickelt (vgl. Westle, 2006, 237). Dabei spielt die politikferne oder politiknahe Sozialisation von Kindern eine Rolle, die oftmals geschlechtsspezifische Unterschiede aufweist, welche es gesellschaftlich gesehen zu durchbrechen gilt. Das beginnt natürlich schon im Elternhaus, aber auch Bildungseinrichtungen wie der Kindergarten oder in weiterer Folge die Schule tragen ebenso zur politischen Sozialisation von Kindern bei und sind auch dazu angehalten, hier ihren Beitrag zu leisten, um auch Mädchen und junge Frauen politisch zu sozialisieren (vgl. Schmid, 2004, 30; vgl. Westle, 2001, 131; vgl. Schmid, 2004, 30).

Um die Forschungsfrage an dieser Stelle zu beantworten, kann gesagt werden, dass der Bildungshintergrund von Kindern und Jugendlichen das politische Interesse stark beeinflusst, was auch im Expert*inneninterview deutlich herausgekommen ist. Politisches Interesse wird in bildungsnahen Haushalten und politisch interessierten Eltern eher entfaltet, als in bildungsfernen Elternhäusern (vgl. Schneekloth, 2011², 130-132; vgl. Schneekloth, 2015, 159f; vgl. Heinzmaier/Ikrath, 2011, 56). Obwohl empirische Studien (beispielsweise Shell Jugendstudien, österreichische Jugend-Wertestudie u.v.m.) auch hier unterschiedliche Ergebnisse erzielten, ist das Elternhaus noch immer ein Einflussfaktor für die Entwicklung des politischen Interesses, auch wenn dieser vielleicht eine abnehmende Bedeutung für Jugendliche, die sich immer früher von den Eltern emanzipieren, hat. Wenn der Bildungshintergrund des Elternhauses und der eigene Bildungsgrad von Jugendlichen eine so große Rolle in der Entfaltung von politischem Interesse spielen, spricht man oft von einer Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsferneren Schichten, denn diese Benachteiligung findet nicht nur in der politischen Bildung oder dergleichen statt, sondern hat einen großen Einfluss auf den gesamten schulischen Verlauf von jungen Menschen (vgl. Heinzmaier/Ikrath, 2011, 56; vgl. Schmid, 2004, 28f). Diese Ungleichheiten müssen gerade von der Politik ernst genommen und durch aktives Handeln für Chancengleichheit ausgeglichen werden. Solange diese politischen Gleise nicht gelegt werden, kann sich auch in der Gesellschaft kein Umdenken etablieren. Junge Menschen, die keine idealen Voraussetzungen im Leben hatten, müssen deshalb gerade in Bildungsinstitutionen umso mehr motiviert und gefordert werden, damit sie trotzdem die Chance bekommen, über sich selbst hinauszuwachsen.

Es hat sich herausgestellt, dass das Alter von Kindern und Jugendlichen eine nahezu gleich große Rolle bei der Entstehung des politischen Interesses spielt, wie der Bildungshintergrund (vgl. Schneekloth, 2011², 130f; vgl. Heinzmaier/Ikrath, 2011, 56; vgl. Westle, 2006, 214f).

Denn je älter die Schüler*innen sind, desto höher schätzen sie ihr eigenes politisches Interesse ein, wobei das natürlich auch mit dem bereits erworbenen Wissen in der Schule zu tun hat. Wissen und Interesse, sowie auch die damit einhergehende Motivation etwas Neues zu lernen, stehen dabei in einem wechselseitigen Prozess miteinander in Beziehung und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Arbeitsgruppe Fachdidaktik, 2017², 122f). Eine daraus resultierende, durchaus interessante Hypothese wäre beispielsweise, dass, wenn Kinder schon in der Volksschule mit politischen Themen altersgerecht in Berührung kommen und politische Bildung schon hier stattfindet, würde dann vielleicht das politische Interesse früher gesteigert werden und es prozentuell höher bewertet werden. Ansätze für eine Umsetzung von politischer Bildung bereits in der Volksschule finden sich bei Erhebungen von Mittnik (2016).

Einigkeit in der Forschung zum politischen Interesse von Schüler*innen besteht darin, dass das Jugendalter eine entscheidende Phase in der Entwicklung des politischen Interesses darstellt. Durch die Forschungsfrage nach dem *Wie* in der Entwicklung von politischem Interesse kann auch nach einem *Wann* gefragt werden. Wann genau das politische Interesse sich entwickelt und seinen Höhepunkt hat, ist vor allem von den individuellen und sozio-kulturellen Faktoren abhängig, die bei jungen Menschen durchaus verschieden sein können, dennoch gibt es Tendenzen, die in der Forschung oftmals kontrovers diskutiert wurden. Einige Forscher*innen (vgl. Neundorff et al., 2012; vgl. Prior, 2010) gehen davon aus, dass die Entwicklung des politischen Interesses in der Jugend bis etwa einem Alter von 25 Jahren bereits am Höhepunkt angelangt ist und darüber hinaus das ganze Leben lang eher konstant bleibt. Andere sind der Meinung, dass das politische Interesse im Alter weiter ansteigt und seinen Höhepunkt erst ungefähr zwischen 45-60 Jahren hat und dieses dann wieder abflacht (vgl. Maier, 2000, 147-171; vgl. Schmid, 2004, 22f). Welche Theorie nun die wahrscheinlichere ist, kann von dieser Perspektive aus schwer gesagt werden, aber naheliegender ist eher bei aktuellen Studien zu bleiben, die sich für die erste These aussprechen. Es ist durchaus logisch davon auszugehen, dass Menschen, die sich während der Schullaufbahn oder in ihrer Jugend kein politisches Wissen oder politische Kompetenzen, wie etwa kritisches und reflektiertes Denken, Urteils- und Handlungsfähigkeit etc. angeeignet haben, oder nur rudimentäres Wissen darüber verfügen, eher weniger politisch interessiert sind, als diejenigen, die dies schon genossen haben. Dadurch stellt sich hier die Frage, ob es solchen Menschen möglich ist, ihr politisches Interesse bis Mitte 40 weiter zu steigern, oder ob nicht doch die Theorie mehr bewahrheitet ist, die davon ausgeht, dass das politische Interesse, welches sich bis Mitte 20 gebildet hat, auch weiterhin konstant hoch oder niedrig bleibt.

Neben den Faktoren Geschlecht, Bildungshintergrund und Alter wurde ein weiterer Punkt näher beleuchtet und zwar der Faktor Migration. Der Frage, ob vielleicht auch eine Migrationsbiografie bei jungen Menschen das politische Interesse beeinflusst, wurde nachgegangen und dabei hat sich herausgestellt, dass Migration das politische Interesse wesentlich weniger beeinflusst, als die anderen Faktoren. Forschungen (vgl. Müssig/Worbs, 2012, 22f) haben ergeben, dass Migration bei jungen Menschen, also meist in der 2. oder 3. Generation, keinen bedeutenden Einfluss auf die Entstehung von Politikinteresse hatte, außer wenn diese in Bezug mit dem Bildungshintergrund gebracht werden würde, wobei es dann noch immer mehr am Bildungsniveau und weniger an der Tatsache, dass Migrationsbiografie nachgewiesen werden konnte, liegt. Bei jungen Menschen, die erst nach Österreich oder Deutschland immigriert sind, ist es laut Kroh eine Frage der Verweildauer und des Integrationsprozesses, bis politisches Interesse für das Ankunftsland entwickelt wird (vgl. Kroh, 2006, 188-191). Doch darauf sind wenige namenhafte Studien, die erforscht wurden, eingegangen, deshalb können hierbei keine weiteren Erkenntnisse oder repräsentativen Ergebnisse vorgelegt werden.

Nicht im Fokus der Analysen stand der Freundeskreis, also die *peer group*, von Jugendlichen, weil es erstens in einigen Studien (vgl. Schmid, 2004, 35-37) nachgewiesen wurde, dass dieser Faktor eher einen sekundären Einfluss auf das politische Interesse von Schüler*innen hat und zweitens davon ausgegangen wird, dass sich politisch interessierte Jugendliche auch einen dementsprechenden Freundeskreis suchen, in dem vermehrt über Politik debattiert wird. Der zweiten Ansicht ist auch Muna Duzdar (siehe Kapitel 4. Expert*inneninterview). Das einzige Ergebnis, welches in diesem Zusammenhang präsentiert werden kann, ist in dieser Hinsicht der Geschlechterunterschied, da erhoben wurde, dass junge Frauen deutlich weniger über politische Themen im Allgemeinen in ihrem Freundeskreis sprechen, als junge Männer, bei denen Politik einen wesentlich größeren Bestandteil des Gesprächsstoffes einnimmt (vgl. Arnold et al., 2011). Diese Erkenntnis stützen beispielsweise auch politisch interessierte Bloggerinnen, wie Alice Greschkow¹⁴, die vorwiegend über politische Themen schreibt. Sie hält in einem Beitrag aus dem Jahr 2016 fest, dass sie deutlich mehr mit Männern über Politik diskutiert, als mit Frauen.

Ein weiterer Aspekt in Bezug auf das politische Interesse von Jugendlichen ist die Nutzung von Massenmedien (vgl. Weißenö et al., 2010, 125-128). Empirische Studien belegen, dass

¹⁴ Weitere Informationen zur Bloggerin Alice Greschkow und ihrem Beitrag „Sind Frauen wirklich unpolitischer als Männer?“ aus dem Jahr 2016, online unter: <https://alicegreschkow.com/2016/04/08/sind-frauen-wirklich-unpolitischer-als-maenner/> (1.5.2019)

sich junge Menschen stärker für Politik interessieren, wenn sie sich (regelmäßig) im Fernsehen, durch das Lesen von Zeitungen, im Radio oder auch online über politische Ereignisse informieren und informiert bleiben. Klassische Medien und online Medien sind eine der wichtigsten Informationsquellen zu politischen Themen für junge Menschen, wobei das Fernsehen noch als, am ehesten politisch neutrale Quelle bezeichnet wird und ein objektives Medium für Schüler*innen darstellt. Dabei sind Printmedien eher bei älteren Befragten angesagt und online Medien eher bei Jugendlichen im Trend (vgl. Schneekloth, 2005, 163; vgl. Schmid, 2004, 170; vgl. Heinzlmaier/Ikrath, 2011, 58f).

Dass sich das Informieren über politische Themen positiv auf das politische Interesse auswirken kann, ist mit der These verbunden, dass das Wissen bzw. die politische Kompetenz mit dem Interesse in einer wechselseitigen, sich beeinflussenden Beziehung stehen. Es ist hierbei schwierig festzustellen, ob zuerst das bereits vorhandene Wissen zum Interesse beiträgt, oder ob zuerst ein Interesse für ein gewisses Thema vorhanden sein muss, um (freiwillig) Wissen auszubauen (vgl. Arbeitsgruppe Fachdidaktik, 2017², 123; vgl. Westle, 2006, 236). Im Endeffekt liegt es auf der Hand, dass Menschen sich gerne über Themen austauschen und diskutieren, bei denen sie das Gefühl haben, sich auszukennen bzw. eine gewisse Kompetenz aufweisen. Das ist nicht nur bei Erwachsenen der Fall, sondern auch bei jungen Menschen, wodurch es umso wichtiger ist, ihr politisches Selbstbild zu stärken und ihr politisches Selbstwertgefühl zu steigern. Vor allem bei jungen Frauen ist es hierbei umso wichtiger ihr politisches Selbstbewusstsein zu stärken, damit sie sich kompetent und selbstsicher fühlen, um bei politischen Themen mitzureden (vgl. Oberle, 2011, 111; vgl. Oberle, 2013, 177).

Um dies zu erreichen ist es wichtig, die Schülerinnen auch bei politischen Themen ernst zu nehmen, Meinungsfreiheit zu schaffen und auch kritische Reflexion miteinfließen zu lassen (vgl. BMBF, 2015, 4; vgl. Mitnik et al., 2018, 51). Unter Ernstnehmen wird auch Mitbestimmen und Mitgestalten verstanden, deshalb ist es vor allem auch in der Schule von großer Bedeutung, dass die Schüler*innen bei Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse in der Schule miteingebunden und ihnen Partizipationsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Dadurch entsteht gelebte Demokratie, die auch zu einem gesteigerten Interesse führen kann (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 126; siehe Expert*inneninterview, 68, 71). Nicht nur in der Schule können demokratische Prozesse von jungen Menschen erfahren und erlebt werden, sondern auch in diversen Jugendvereinen und Organisationen, die den Jugendlichen politische Themen näherbringen. Durch das freiwillige Engagieren in politischen Organisationen und Vereinen,

oder NGO's, können junge Menschen andere politisch interessierte Gleichaltrige kennenlernen, wodurch ein politisch interessierter Freundeskreis entstehen könnte, der das politische Interesse der Beteiligten steigert (vgl. Schneekloth, 2011², 156f; siehe Expert*inneninterview, 70). All diese Aspekte wirken sich positiv auf das politische Interesse von Jugendlichen aus und können dieses steigern. Im nächsten Abschnitt wird auf die politikdidaktischen Aspekte eingegangen, welche im Bereich der Schule und speziell im Fach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ von Bedeutung sind und ebenso zu einer Steigerung des politischen Interesses beitragen.

5.3 Politikdidaktische Aspekte

Wie im ersten Kapitel bereits erläutert, haben sich durch die primären Forschungsfragen weitere, für die Arbeit relevante, Fragen und Forschungsfelder eröffnet, die viel Raum aufgrund ihres hohen Stellenwertes eingenommen haben. Das war vor allem der didaktische Aspekt, der sich auf die politische Bildung in der Schule, im Besonderen auf das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung bezog. Auch diese Ergebnisse werden im Folgenden präsentiert, weil sie wesentlich zur Gesamtheit der Arbeit beitragen und vor allem für Lehrer*innen einen Mehrwert darstellen.

Durch den ausführlichen historischen Kontext zur Entwicklung von politischer Bildung in der Schule kann gesagt werden, dass die Thematisierung von politischen Themen im Unterricht äußerst wichtig ist und in der heutigen Zeit noch stärker gefragt ist, als zuvor. Da politischer Unterricht oftmals zur Manipulation und Herausbildung von regimegefügen Bürger*innen genutzt wurde und kritisches Denken und Hinterfragen nicht unbedingt zu den, zu vermittelnden Kompetenzen gehörten (vgl. Sander, 2004, 20-22; vgl. Detjen, 2007, 32), ist es heute umso wichtiger zu zeigen, dass das mit dem modernen Verständnis von politischer Bildung nichts zu tun hat. Dieses moderne Verständnis Politischer Bildung entstand vor allem durch eine neue Professionalität der Lehrpersonen und die Professionalisierung des Lehrens und Lernens, sowie durch das Vermitteln von demokratischen und emanzipatorischen Werten (vgl. Sander, 2012, 50-53; vgl. Hellmuth, 2012, 11f; vgl. Mambour, 2007, 203-216). Politische Bildung leistet somit einen wichtigen Beitrag zur politischen Erziehung und Bildung von Schüler*innen und fördert das politische Interesse dieser.

In Bezug auf das politische Interesse von Schüler*innen ist zu sagen, dass die Schule und insbesondere der Geschichtsunterricht, hierbei eine wesentliche Rolle bei der Entfaltung von Politikinteresse spielen. Lehrpersonen sollten sich dieser Verantwortung stellen und Prioritäten setzen, um vermehrt Zeit für politische Themen zu schaffen. Lehrpersonen dürfen ruhig dazu ermuntert werden, eine lebendige, realitätsnahe und offene Politische Bildung im Unterricht zu gestalten (vgl. Mittnik et al., 2018, 11). Dabei sind auch Lehrkräfte mit anderen Fächerkombinationen ebenso gefragt das Unterrichtsprinzip der politischen Bildung in ihren Unterricht einfließen zu lassen und sich durch den Grundsatzterlass seit 1978 sogar dazu verpflichtet. Sie können dazu beitragen, dass Politik ein fächerübergreifendes Thema in der Praxis wird, dem Schüler*innen in unterschiedlichen Unterrichtsfächern begegnen (vgl. Ammerer, 2010, 15-18).

Politische Strukturen sind in enorm vielen Themen zu erkennen, wenn ein kritischer Blick darauf geworfen wird. So kann beispielsweise im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, tatsächlich zu fast jedem historischen Thema, auch ein politischer Kontext gezogen werden. Dabei ist auch das österreichische, politische Kompetenzmodell (vgl. Krammer et al., 2008, 6-9) im Unterricht zu berücksichtigen, welches auf die zu erreichenden Kompetenzen von Schüler*innen eingeht und aufzeigt, wie vielfältig und komplex die Erwartungen an Schüler*innen sind. Die wichtigsten Kompetenzbereiche aus dem Kompetenzmodell sind: die Urteilskompetenz, die Methodenkompetenz, die Handlungskompetenz und die Sachkompetenz (vgl. Krammer, 2010, 26-35). Politische Bildung soll dabei keine Meinungsbildung lehren, sondern eine Urteilsbildung fördern, damit Schüler*innen in der Lage sind politische Urteile fällen zu können, diese zu überprüfen, sie zu kategorisieren und zu klassifizieren (vgl. Krammer, 2010, 26; vgl. Mittnik et al., 2018, 8).

Wenn von politikdidaktischen Aspekten die Rede ist, muss auch das gedankliche Fundament der modernen politischen Bildung (im deutschsprachigen Raum) Erwähnung finden und zwar der „Beutelsbacher Konsens“. Dabei handelt es sich um drei, von Hans-Georg Wehling auf einer Tagung von Politikdidaktikern im schwäbischen Beutelsbach im Jahr 1976 (also noch vor dem Grundsatzterlass) protokollierten, unwidersprochenen (konsensualen) Prinzipien. Diese Prinzipien, welche in Österreich nicht verbindend sind, dennoch seit über 40 Jahren als Leitlinie der Politikdidaktik gesehen werden können, legen drei grundlegende Maximen für den Unterricht der politischen Bildung fest:

1. Überwältigungsverbot: durch dieses Verbot wird jede Form von politischer Indoktrination¹⁵ im Unterricht untersagt. Dabei ist gemeint, dass Schüler*innen im Unterricht nicht überrumpelt werden sollen, mit erwünschten (politischen) Meinungen, wodurch sie gehindert wären, sich ein selbstständiges Urteil zu bilden. Dies würde nicht der Vorstellung des Ziels zur Erziehung von Schüler*innen zur Mündigkeit, entsprechen (vgl. Ammerer, 2010, 16; vgl. Mittnik et al., 2018, 26, 47; zitiert nach Wehling, 1977, 179f).
2. Kontroversitäts- und Ausgewogenheitsgebot: durch dieses Gebot wird festgelegt, dass politische Themen im Unterricht kontrovers diskutiert werden sollen, also von unterschiedlichen Standpunkten aus betrachtet, differenziert und kritisch beleuchtet werden sollen. Dabei ist es Aufgabe der Lehrperson für den Perspektivenwechsel zu sorgen und Schüler*innen dadurch die Möglichkeit zu geben, sich selbst besser positionieren und ein eigenes Urteil treffen zu können (vgl. Ammerer, 2010, 17; vgl. Mittnik et al., 2018, 26, 47; vgl. Wehling, 1977, 179f; vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 127).
3. Interessensmaxime: die dritte und letzte formulierte Maxime bezieht sich auf das Ziel, Schüler*innen so weit zu bringen, dass sie selbst in der Lage sind ihre eigenen Interessenslangen zu analysieren und die politische Situation im Sinne ihrer Interessen zu beeinflussen (vgl. Ammerer, 2010, 17; Mittnik et al., 2018, 26, 47; vgl. Wehling, 1977, 179f).

Die ersten beiden Maxime des „Beutelsbacher Konsens“ betreffen die Aufgaben bzw. Kompetenzbereiche der Lehrer*innen, der dritte Punkt bezieht sich auf die Schüler*innen (vgl. Ammerer, 2010, 17). Besonders in Bezug auf die vorliegende Arbeit ist der dritte Aspekt von großer Bedeutung, denn dieser stellt die Wichtigkeit des eigenen politischen Interesses von Schüler*innen in den Vordergrund. Dabei sollen Schüler*innen ihr politisches Interesse erkennen, analysieren und dann ihren Standpunkt aktiv vertreten können. Hier liegt die Betonung auf den operationalen Fähigkeiten der Schüler*innen (vgl. Mittnik et al., 2018, 47).

Da nun aufgezeigt wurde, welche wichtigen politikdidaktischen Aspekte im Unterricht beachtet werden müssen, ist hier noch Raum für weitere unterrichtsbezogene Faktoren, die politisches Interesse fördern. Drei Aspekte finden hierbei noch Erwähnung und zwar der lebensweltliche Bezug im Unterricht, geeignete Unterrichtsmaterialien, die politische Vorbilder für

¹⁵ Unter *Indoktrination* werden psychologische Mittel verstanden, die zur Nutzung der Beeinflussung von Einzelnen oder ganzen Gruppen der Gesellschaft im Hinblick auf die Bildung einer bestimmten Meinung oder Einstellung angewendet werden. (vgl. Duden online, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Indoktrination>)

weibliche und männliche Jugendliche beinhalten, mit besonderer Berücksichtigung auf die Mädchen und jungen Frauen und als dritten und letzten Faktor, eine motivierte und engagierte, sowie kompetente Lehrperson. Zum ersten Aspekt, welcher auch schon im Kapitel 3.6.5 erwähnt wurde, ist zu sagen, dass politische Themen Schüler*innen leichter vermittelt und anschaulich dargestellt werden können, wenn ein Lebensweltbezug stattfindet. Dabei ist es sinnvoll lebensweltliche Beispiele, die die Schüler*innen direkt oder indirekt betreffen, oder mit denen sie schon in Berührung gekommen sind, zu wählen, da dies zu einem erhöhten politischen Interesse führen kann. Dadurch kann Politik erlebbar und erfahrbar gemacht werden, wodurch es Schüler*innen leichter fällt komplizierte, politische Zusammenhänge zu verstehen. Wenn eine Verbindung zur Lebenswelt von Jugendlichen erfolgt, können junge Menschen sehen, dass vielleicht auch sie etwas bewirken können, wenn sie sich dafür einsetzen. Vielfach erlebt politisches Interesse und das daraus resultierende politische Engagement dann eine Steigerung, wenn es sich um Themen handelt, die die Jugendlichen besonders betreffen, wie beispielsweise die aktuelle Debatte zum Klimaschutz. Vorbilder, wie aktuell Greta Thunberg eine geworden ist, sind für Mädchen und junge Frauen besonders wichtig, um sich mit diesen identifizieren zu können. (vgl. Oberle, 2013, 175; vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 126).

Der nächste politikdidaktische Aspekt, welcher Erwähnung in der Literatur findet, sind gendergerechte Unterrichtsmaterialien für den Politikunterricht. Dabei ist es Aufgabe der Lehrperson auf die darin verwendete gendersensible Sprache zu achten, vor allem bei eigenen Materialien. In neueren Schulbüchern ist dies zum Teil schon umgesetzt worden, aber auch hier gilt es sensibel und kritisch zugleich zu sein, bei der Auswahl an Kapitel und gegebenenfalls mit den Schüler*innen gewisse Stellen zu diskutieren, die nicht gendersensibel formuliert sind, oder Klischees und stereotype Geschlechterrollen enthalten. Vor allem Mädchen und junge Frauen benötigen außerdem politische Vorbilder, welche bei Übungsbeispielen, Textpassagen oder in anderen Materialien angeführt werden, um zu erkennen, dass es viele politisch engagierte und mächtige Frauen gab, die schon so viel erreicht haben und welche ruhig als „role models“ bezeichnet werden können. Auf eine Ausgeglichenheit von männlichen und weiblichen Vorbildern ist bei der Materialwahl zu achten. Durch diese Achtsamkeit seitens der Lehrperson, kann politisches Interesse ebenso erblühen, da Frauen in der Politik sichtbar gemacht werden und sich möglicherweise dadurch Mädchen und junge Frauen mehr angesprochen fühlen, wenn politische Themen im Unterricht besprochen werden (vgl. Oberle, 2013, 177).

Wie gesehen werden kann, hängen viele Faktoren, die vor allem im politikdidaktischen Sinne große Wichtigkeit haben, von der Kompetenz und der Bereitschaft der Lehrer*innen, politische Themen in den Unterricht regelmäßig einfließen zu lassen. Deshalb wird hier der letzte, bereits in Kapitel 3.6.5 angesprochene Aspekt zur Interessenssteigerung, aufgegriffen und vertieft. Vieles hängt nämlich von einer motivierten, engagierten und kompetenten Lehrperson ab, die leidenschaftlich politische Themen unterrichtet. Dieses Lehrer*innenbild leitet sich von John Hattie und seiner Hattie-Studie ab, welche im Jahr 2009 erschienen ist. Dabei wird die Lehrperson in den Mittelpunkt gestellt und ihre Expertise, Leidenschaft und Kompetenz auf den Prüfstand gestellt. Hattie ist der Meinung, dass eine gut funktionierende und erfolgreiche Schule, mit leistungsstarken Schüler*innen, nur mit kompetenten und engagierten Lehrkräften bestehen kann. Dabei sagt er aus, dass das was Lehrer*innen aktiv tun einen höheren Einfluss hat, als die Persönlichkeit der Lehrpersonen. Auch die Aussage: „*What some teachers do matters*“ ist wichtig, da hier deutlich gemacht werden kann, dass nicht jegliches Lehrer*innenhandeln wirklich den erwünschten Erfolg bringt, sondern dass eben besondere Formen desselben Handelns zu den gewünschten Schüler*innenleistungen führen (vgl. Hattie, 2009, 22f; vgl. Steffens/Höfer, 2014, 6-8).

Ein besonders interessantes Unterrichtsbeispiel, welches sich sehr gut für die Umsetzung von regelmäßiger politischer Bildung im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung und nicht allzu viel Zeit in Anspruch nimmt, etwa fünf bis zehn Minuten insgesamt, ist das Einführen von „Nachrichtensprecher*innen“, die jede Unterrichtsstunde eröffnen. Das ist eine Methode, die Schüler*innen zur Erreichung von zusätzlicher Mitarbeitersleistung verhilft und folgendermaßen didaktisch eingesetzt wird: es melden sich jede Woche zwei Schüler*innen für die kommende Woche dafür und haben dann die Aufgabe eine Woche lang Zeitungen zu lesen, Nachrichten im Fernsehen oder im Radio zu verfolgen, oder sich online über aktuelle Ereignisse zu informieren und diese dann kurz und bündig für die Klasse aufzubereiten. Als Input für politische Bildung wäre es sinnvoll, nur politische Themen aus dem In- und Ausland zu verfolgen, es kann aber natürlich je nach Bedarf variiert werden. Diese zwei „Nachrichtensprecher*innen“ eröffnen die Stunde mit den aktuellen News zu politischen Ereignissen und haben pro Person je zwei Minuten Zeit. Anschließend stellen Klassenkameraden passende Fragen dazu, oder schreiben diese auf einen Zettel, der beispielsweise für eine kurze schriftliche Wiederholung genutzt werden kann.

Neben Unterrichtsbeispielen sind auch politische Lernimpulse von außerschulischen Orten bedeutsam, wie etwa die Demokratiewerkstatt in Wien, welche hier Erwähnung finden sollte. Die Demokratiewerkstatt, welche 2007 eröffnet wurde, bringt Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 bis 14/15 Jahren die Inhalte zu Demokratie und Parlamentarismus näher. Die politischen Themen werden lebendig, spielerisch und altersadäquat vermittelt und begeisterten schon 112.000 Schüler*innen. Dieses Angebot wird als Ergänzung zum Unterricht und als Politische Bildung in der Praxis verstanden und ist eine wichtige Grundlage für politische Partizipation, Medienkompetenz und die Bereitschaft die eigene Meinung einzubringen und sich im demokratischen System zu positionieren. Einen gewissen Wettbewerbscharakter weist die Demokratiewerkstatt durch die Ernennung des Demokratiewerkstatt-Profis auf. Dabei können Schüler*innen, welche mindestens vier Workshops absolviert und sich wiederholt mit Fragen zu Demokratie und Parlament auseinandergesetzt haben, vom Präsidenten des Nationalrates zum Demokratiewerkstatt-Profi ausgezeichnet werden. Hierbei bekommen sie zur Anerkennung für ihr Interesse eine Medaille und Urkunde überreicht (vgl. Republik Österreich, 2019). Solche Angebote sind besonders wichtig für Schüler*innen, um das politische Wissen, die eigene politische Kompetenz und das politische Interesse zu steigern, aber auch für Lehrer*innen, die ihren Unterricht mit praxisnaher politischer Bildung bereichern wollen.

Solche didaktischen Impulse decken viele bereits erwähnte Faktoren, die es zu beachten gilt, ab. Diese Unterrichtsmethode trägt dazu bei, dass sich Schüler*innen regelmäßig im Laufe des Schuljahres über politische Themen informieren und diese tatsächlich im Unterricht thematisieren, so wird die Auseinandersetzung mit Politik für Lernende zum Alltag. Außerdem nimmt diese Methode wenig Zeit in Anspruch, was den Lehrpersonen entgegenkommt, die bei Umfragen (vgl. Mitnik, 2017, 60-62, 67f) angegeben haben, dass vor allem der strikte und sehr umfangreiche Lehrplan sie daran hindert, mehr politische Themen in ihren Unterricht zu integrieren (vgl. Larcher/Zandonella, 2014, 21). Wenn Schüler*innen durch diese regelmäßigen Berichterstattungen über die aktuellen politischen Ereignisse informiert sind, könnte dies sie auch dahingehend motivieren, sich auch selbst in ihrer Freizeit mit politischen Themen vermehrt auseinanderzusetzen. Da Wissen und Interesse, wie bereits dargelegt, in wechselseitiger Beziehung zueinanderstehen (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 123), dann kann die Hypothese aufgestellt werden, dass durch solche Unterrichtsmethoden das politische Interesse von Schüler*innen gesteigert werden kann. Wenn sie regelmäßig mit politischen Themen konfrontiert werden, schult dies auch eine gewissen Sensibilität und Hellhörigkeit für politische Debatten und ermöglicht es Jugendlichen, sich vermehrt in Diskussionen

zu bewegen, in denen sie auch ernst genommen werden, weil sie eben schon gut informiert sind. Das wiederum stärkt das politische Selbstvertrauen und trägt zu einem stärkeren Selbstbild bei (vgl. Oberle, 2013, 177). Durch die aus der intensiven Recherche gewonnenen Erkenntnisse, kann festgehalten werden, dass politisches Interesse gerade bei Mädchen und jungen Frauen aktiv im Unterricht gestärkt werden muss. Dabei geht es in erster Linie um das ernst Nehmen von weiblichen Jugendlichen und ihre politischen Kompetenzen. Eine Steigerung des politischen Interesses könnten gezielte politisch interessante Angebote für Schülerinnen bewirken, wodurch ihnen gezeigt wird, dass Politik auch für ihr Leben relevant ist und man dadurch etwas bewirken kann. Dieser lebensweltliche Bezug ist natürlich für beide Geschlechter wichtig, aber für Mädchen und junge Frauen im Besonderen, weil hier das politische Interesse noch intensiver gestärkt werden muss. Es geht dabei vor allem um das Sichtbarwerden von weiblichen Jugendlichen in der Schule, aber auch in der Öffentlichkeit, Gesellschaft und Politik (vgl. Kreisky/Sauer, 1995, 15). Schülerinnen muss die Möglichkeit gegeben werden, selbst aktiv zu werden und sich zum Beispiel im Klassenverband oder in der Schule zu beteiligen (vgl. Arbeitsgruppe Fachdidaktik, 2017², 126).

Es können dabei vielfache Angebote und Aufgaben erteilt werden, wie beispielsweise die Wahl zum Klassen- oder Schulsprecher oder das Beteiligen an einer Schülervertretung, um demokratisches und politisches Lernen zu ermöglichen und selbst zu erleben. Hierbei sollte darauf geachtet werden, dass gerade Mädchen und junge Frauen dazu ermuntert werden, sich für solche Positionen aufstellen zu lassen und selbsttätig zu werden. Dieses selbstständige und aktive Tun stärkt das (politische) Selbstvertrauen und steigert das Selbstwertgefühl (vgl. Oberle, 2013, 177) von Schülerinnen, was dazu beiträgt, dass sie durch das gewonnene Vertrauen vermehrt politisches Interesse zeigen. Es geht im Endeffekt nicht darum, aus allen Schülerinnen Politikerinnen zu machen, sondern Mädchen und jungen Frauen zu zeigen, wie wichtig es ist, sich für die eigenen Rechte stark zu machen und Politik endlich auch zur Frauensache zu machen.

Ein wichtiger abschließender Punkt zu diesem Abschnitt ist auch die Sensibilisierung der Jugendlichen für einen kritischen Umgang mit Medien. Solche Unterrichtsmethoden können auch als Anlass genommen werden, um ein und dasselbe politische Thema beispielsweise in unterschiedlichen Zeitungen zu recherchieren und dann auf die Unterschiede im Unterricht einzugehen. Das schult die kritische Urteilskompetenz (siehe Kompetenzmodell; vgl. Krammer et al., 2008, 6-9) und trägt zu einem reflektierten Umgang mit „fake News“ und Co. bei.

Die Aufgabe von Lehrkräften liegt darin, den Schüler*innen aufzuzeigen, worin der Unterschied zwischen einer kompetenten und unabhängigen Berichterstattung und Boulevardblättern liegt. Wichtig ist dabei die Selbsterkenntnis von Lernenden, wenn sie dies durch eigene Recherchen selbst herausfinden. Dieser Punkt wurde auch im Experteninterview von Duzdar erwähnt, alles was Schüler*innen selbst herausfinden, recherchieren, entdecken oder analysieren bleibt in Erinnerung und trägt zu neuen Erkenntnissen bei, was wiederum auch das politische Interesse steigern kann.

Wenn Schülerinnen das Gefühl bekommen, dass Politik nicht nur etwas Abstraktes, schwer Verständliches ist, sondern auch von ihnen in gewisser Weise ausgeübt und verstanden werden kann, ist das ein großer Schritt in die richtige Richtung. Der Handlungsrahmen muss hierbei stärker in den Fokus gesetzt werden, um zu zeigen, dass sich eine Auseinandersetzung mit politischen Themen auch tatsächlich lohnt. Viele Menschen (und das betrifft nicht nur die Jugend) gehen davon aus, dass sie in der Politik sowieso nichts bewirken können und sich deshalb politisches Engagement für sie nicht lohnt. Solche Einstellungen werden von Eltern oder anderen erwachsenen Bezugspersonen dann an Jugendliche weitergegeben und dadurch kann politisches Interesse stark gehemmt werden.

Empirische Untersuchungen (siehe z.B. österreichische Werte-Studie) haben ergeben, dass vor allem Menschen aus sozial benachteiligten, bildungsfernen Elternhäusern oftmals diese Einstellung übernehmen und verinnerlichen. Desinteresse führt oftmals dazu, dass das politische System und politische Zusammenhänge als zu komplex und undurchschaubar wahrgenommen werden und dadurch keine eigenen Gestaltungsmöglichkeiten erkannt werden, an welche ein eigenes Engagement angesetzt werden könnte. Im Gegensatz dazu kann deutlich gezeigt werden, dass das Interesse an Politik und die Bereitschaft zum politischen Engagement in einem engen Verhältnis zueinanderstehen und sich politisch stark interessierte Menschen mit großer Wahrscheinlichkeit auch als aktive Gestalter*innen von Politik wahrnehmen (vgl. Heinzlmaier/Ikrath, 2011, 54f). Aus politikdidaktischer Perspektive ist es auf jeden Fall wünschenswert so viele Schüler*innen wie möglich zu aktiven Gestalter*innen von Politik zu machen und ihnen dabei zu helfen ihre eigene politische Urteilsbildung zu entwickeln und die politischen Systeme soweit zu durchschauen, dass eine aktive Teilhabe am politischen Leben möglich ist.

6. Diskussion

Die im letzten Kapitel präsentierten Erkenntnisse, die sich im Laufe der Arbeit herauskristallisiert haben, werden nun an dieser Stelle diskutiert und kritisch reflektiert. Schon die Beantwortung der Fragestellungen hat gezeigt, dass sich die anfangs formulierten Fragen eher ausgeweitet, als verengt haben und viele Punkte, die bei den Erkenntnissen relevant waren, nicht in den Kernforschungsfragen miteingeschlossen waren. Im Laufe des Arbeitsprozesses hat sich herausgestellt, dass nicht nur das Geschlecht und der Bildungshintergrund, sondern vor allem auch das Alter, sowie die Lehrperson in der Schule eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des politischen Interesses spielen. Als wichtige Erkenntnis zählt auch, dass der Migrationsfaktor bei dem politischen Interesse von Schüler*innen im deutschsprachigen Raum eher weniger Einfluss hat und es hierbei mehr auf das Alter (Generationenabhängig) und den Bildungs- und Sozialisationshintergrund von jungen Menschen ankommt.

Trotz der so eindeutigen Studienergebnisse, die belegen, dass weibliche Jugendliche ihr politisches Interesse und die eigene politische Kompetenz deutlich geringer einschätzen, als ihre männlichen Altersgenossen ist das Ergebnis kritisch zu hinterfragen und zu diskutieren. Dagegen spricht nämlich, wie zuvor angesprochen, dass sich junge Frauen in den letzten Jahren zu den Bildungsgewinnerinnen in der Gesellschaft etabliert haben und deshalb, durch ihren tendenziell höheren Bildungsabschluss, eigentlich ein eher höheres Interesse aufweisen sollten, da der Bildungshintergrund, wie bereits erwähnt, als Faktor für Politikinteresse einen hohen Einfluss hat (vgl. Schneekloth, 2015). Für diesen Ansatz sprechen auch internationale Ergebnisse der ICCS Studie, die belegen, dass weibliche Jugendliche bei dem Abfragen von politischem Wissen, besser abgeschnitten haben, als ihre männlichen Altersgenossen (vgl. Arnold et al., 2011).

Ein ebenso relevanter Ansatz, der in der Arbeit thematisiert wurde und an dieser Stelle nochmals aufgegriffen werden soll, ist die Forderung nach einem gendergerechtem Unterricht (vgl. Oberle, 2013, 174-178), der kritisch und reflektiert mit Geschlechterstereotypen umgehen muss. Die Aufgabe von Lehrkräften liegt hierbei in der Reflexion und Dekonstruktion von eigenen Vorurteilen und etwaigen Rollenklischees gemeinsam mit den Schüler*innen. Dabei sollen auch Unterrichtsmaterialien, Medien etc. genau auf diese Thematik hin untersucht werden, um den Lernenden zu zeigen, wo gendersensible Sprache zum Vorschein kommt und wo kein Wert darauf gelegt wird. Gendersensibel zu unterrichten, heißt, nicht nur insbesondere weibliche Jugendliche in ihrem politischen Selbstwertgefühl zu stärken, sondern auch auf

Schüler*innen, die sich der LGBTQ-Community verbunden fühlen, miteinzubeziehen. Dieser Aspekt wurde bislang hier noch nicht thematisiert, ist aber auf jeden Fall sehr aktuell und muss deshalb auch angeführt werden. Im Laufe der Recherchen, zeigte sich, dass keine weiteren Angaben oder Kategorien des Geschlechts, abseits von männlich und weiblich, angegeben werden konnten. Durch die, in Deutschland seit 1.1.2019, rechtskräftige Einführung des dritten Geschlechts, mit der Bezeichnung *divers* (d), die ab nun im deutschen Geburtenregister eingetragen werden kann (vgl. Deutscher Bundestag, 2018), wird es auch für weiteren Forschungen und Studien von Bedeutung sein, drei Geschlechtszugehörigkeiten auswählen zu können. Die dadurch entstandenen neuen Ansätze zu diesem Thema, stellen einen wichtigen Beitrag zu weiteren wissenschaftlichen Beiträgen zum gendersensiblen Unterricht in der Schule.

Die erste Monografie zum politischen Interesse von Jugendlichen wurde vor 15 Jahren von Christiane Schmid (2004) verfasst. Es gab natürlich davor viel Literatur und eine Vielzahl an wissenschaftlichen Beiträgen zum politischen Interesse von Jugendlichen, aber es wurden unter anderem auch andere Bezugspunkte thematisiert und das Interesse war eher ein nebensächliches Thema. Auch der Geschlechterbezug wurde schon sehr früh in den Studien und Erhebungen zum politischen Interesse von Jugendlichen berücksichtigt, wobei anschließend selten explizite Ansätze zur Förderung von Mädchen und jungen Frauen genannt wurden, sondern diese Ergebnisse meist als gegeben angesehen wurden. Dabei wäre genau das im Anschluss wichtig, denn wenn Studienergebnisse zeigen, dass sich ein Geschlecht aufgrund vielfältiger sozialer und bildungspolitischer Faktoren benachteiligt fühlt und deshalb ein geringeres Selbstvertrauen in die eigenen politischen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt und dementsprechend auch ein niedriges politisches Interesse aufweist, wäre es wichtig bildungspolitische Maßnahmen zu setzen und Lehrkräfte dahingehend auch zu sensibilisieren, um zumindest seitens der Schule einen entgegenwirkenden Effekt zu erzielen.

Lehrpersonen, die einen so wichtigen Auftrag und so viel Verantwortung in dieser Hinsicht tragen, müssen besser ausgebildet und im Bereich der politischen Bildung auch nach ihrem Abschluss weiter geschult werden. Wie sich in Erhebungen (vgl. Mitnik, 2017, 66f; vgl. Larcher/Zandonella, 2014) zeigte, haben Lehrer*innen hohes Interesse an Weiter- und Fortbildungen, nutzen das derzeitige Angebot aber noch nicht in vollem Maße. Deshalb wäre es zielführend, dass Weiter- und Fortbildungsprogramm in diesem Bereich weiter auszubauen und zu überarbeiten, um Lehrer*innen besser anzusprechen und dazu zu motivieren, sich für sol-

che Angebote bereitzuerklären. In welchem Ausmaß politische Bildung in der Schule, in den unterschiedlichen Unterrichtsfächern, aber vor allem auch im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung tatsächlich unterrichtet wird, hängt noch immer weitgehend von der Motivation und dem politischen Interesse von Lehrpersonen ab. Deshalb kommt es auch bei Jugendlichen zu einem so unterschiedlichen Wissensstand und in weiterer Folge auch zu einer differenten Interessensbildung. Um Schüler*innen dahingehend besser zu bilden, ist es wichtig, sich nicht nur auf das Engagement einzelner Lehrpersonen zu verlassen, sondern ganzheitlich anzusetzen und politischer Bildung eine wichtigere Rolle in der Ausbildung von Lehrer*innen zuzusprechen. Wiener Lehrer*innen (vgl. Mitnik, 2017, 66-68; vgl. Larcher/Zandonella, 2014) fordern außerdem überarbeitete und qualitativ hochwertigere Lehrmaterialien und Schulbücher, um professionelles Arbeiten zu ermöglichen bzw. für Lehrkräfte zu erleichtern, sowie mehr Weiterbildung im Bereich der politischen Bildung. Im Zuge der Erfüllung dieser Forderungen, kann ein kritisch-reflektierter Blick auch auf die gendersensible Sprache und Gleichberechtigung gerichtet werden, um auch hier ein Zeichen zu setzen und (politische) Vorbilder für weibliche Jugendliche zu schaffen bzw. diese sichtbar zu machen (vgl. Oberle, 2013, 177; vgl. Kreisky/Sauer, 1995, 15).

Das letzte Thema, welches es an dieser Stelle noch zu diskutieren gilt, ist die Beziehung zur Jugend und ihrem politischen Engagement. Dieser Aspekt wurde in der vorliegenden Arbeit eher als Zweitrangig erachtet, weil es vorwiegend um das politische Interesse von Schüler*innen ging und weniger um die aktive Beteiligung, dennoch gibt es eine klare Verbindung zwischen dem politischen Interesse und dem politischen Engagement von Jugendlichen. Studien ergaben, dass sich Jugendliche, die sich selbst als politisch interessiert oder stark interessiert bezeichneten, auch eher dazu neigten, sich auch politisch zu beteiligen oder für andere im Alltag aktiv zu werden. Dabei zeigte sich im Geschlechtervergleich, dass sich Frauen tendenziell öfter für andere einsetzen und aktiv werden oder sich für politische und soziale Themen engagieren, als Männer (vgl. Schneekloth, 2015, 197; vgl. Schneekloth, 2010, 154).

Das politische Engagement hängt offensichtlich mit dem politischen Interesse zusammen, denn wer sich engagiert, ist meist auch in einer weise politisch interessiert, umgekehrt aber gibt es viele junge Menschen die zwar interessiert sind, aber sich nicht unbedingt im Alltag politisch einsetzen. Wichtig ist dabei die Thematisierung solcher Aktionen im Unterricht, um den Schüler*innen ihre Möglichkeiten der aktiven politischen Teilhabe aufzuzeigen und sie dementsprechend vielleicht auch zu motivieren, selbst einmal politisch aktiv zu werden. Alle

diese Themen und Inhalte, welche im Unterricht jederzeit aufgegriffen werden können, tragen dazu bei, dass das politische Interesse von Schüler*innen gestärkt und Neugierde geweckt wird. Das ist der schulische Auftrag von Lehrpersonen, insbesondere von Lehrer*innen, die das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung unterrichten.

Kritisch reflektiert muss zu guter Letzt aus das allgemeine Trennen der Subgruppen und der Unterscheidung zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen, da aus feministischer Sicht, schon diese Sichtweise eine Diskriminierung darstellen könnte, denn somit wird von Haus aus davon ausgegangen, dass ein Unterschied zwischen den Geschlechtern besteht. In dieser Arbeit wurde differenzierte Sichtweise deshalb angewandt, weil es kaum Literatur oder empirische Studien gibt, die sich mit dem politischen Interesse von Mädchen und jungen Frauen auseinandersetzen. Deshalb war hier notwendig auf die empirischen Studien, welche die Jugendlichen in zwei Subgruppen unterteilten und den Geschlechterunterschied untersuchten, zurückzugreifen und auf diese einzugehen. Dadurch konnten wichtige Erkenntnisse für die Jugend- und Interessensforschung gewonnen werden. Wünschenswert wäre es trotzdem auch im Sinne der Gender Studies hier weitere Studien, die nur auf Mädchen und junge Frauen bezogen sind, anzudenken.

7. Forschungsausblick

Das politische Interesse von Schüler*innen wird in vielen Studien über Jahre hinweg immer wieder erhoben, weil die Ergebnisse für die Gesellschaft von großer Bedeutung sind. Bei den Shell Jugendstudien nimmt die Frage nach dem politischen Interesse einen zentralen Stellenwert ein und wird seit Jahrzehnten erhoben. Die neue 18. Shell Jugendstudie erscheint im Oktober 2019¹⁶ und wäre für die weitere Erforschung dieses Themas besonders spannend, vor allem, um einen noch aktuellen Bezug zur heutigen Jugend herzustellen und einen Vergleich im politischen Interesse der deutschen Jugendlichen in den letzten vier Jahren zu ziehen. Ob sich der leichte Trend, der sich seit 2006 bemerkbar gemacht hat, zu mehr politischem Interesse und Engagement bei Jugendlichen weiter fortsetzt, wird sich herausstellen, wobei die Anzeichen dafür sehr wohl vorhanden sind, wenn man aktuelle Ereignisse, wie beispielsweise die weltweiten „Fridays for Future“ Streiks von jungen Menschen betrachtet.

¹⁶ Information zur Erscheinung der 18. Shell Jugendstudie, entnommen von der Homepage der Royal Dutch Shell Company Deutschland, online unter: <https://www.shell.de/medien/shell-presseinformationen/2018/neue-shell-jugendstudie-in-2019.html>

Die vorliegende Arbeit kann als Input genommen werden, um den Fokus intensiver auf junge Frauen und ihre politischen Interessen zu setzen, denn diese gilt es aktiv schon in jungen Jahren zu fördern und in ihrem politischen Selbstbewusstsein zu stärken, um Stereotype und Ungleichheiten hinter sich zu lassen. Ein Beispiel für die Förderung von Frauen in der Politik ist ganz aktuell im Februar 2019 in Österreich ins Leben gerufen worden. Das Land Steiermark hat hierbei eine Initiative unter dem Titel: „Weiblich. Politisch. Steirisch. Eine Anregung für und von Frauen in der Politik“¹⁷ gestartet, um mehr Frauen und vor allem junge, an Politik interessierte Frauen, aktiv zu stärken, ihnen ihre Partizipationsmöglichkeiten aufzuzeigen und sie für Politik zu begeistern (vgl. Groiss, 2019). Diese Initiative ist ein sehr gutes Beispiel dafür, was die Politik bzw. der Staat machen könnten, um die Neugierde an Politik bei jungen Frauen zu wecken und ihren Beitrag dazu zu leisten, dass der *gender gap* im politischen Bereich verringert wird.

Durch die Beantwortung der Forschungsfragen sind neue Fragen aufgeworfen worden, die in weiteren wissenschaftlichen Auseinandersetzungen thematisiert werden könnten. Folgende Fragen sind damit gemeint: Inwiefern findet gendersensibler Unterricht statt und welche didaktischen Methoden wenden Lehrpersonen für die Umsetzung an? Durch welche Evaluierungsmethoden können Ergebnisse oder mögliche Erfolge sichtbar gemacht werden? Dazu wären eine Analyse und Erforschung des politischen Unterrichts an den Schulen im Kontext von gendergerechtem Unterrichten notwendig, um dieser Frage auf den Grund zu gehen. Es wäre interessant in einer empirischen Studie herauszufinden, ob es Lehrer*innen, durch den Einsatz von geeigneten gendersensiblen Methoden und Aufgabenstellungen im Unterricht gelingt, Mädchen und junge Frauen tatsächlich für politische Themen zu begeistern und wie sich das auf die Schüler*innen und ihr etwaiges politisches Engagement auswirkt. Hier gilt es nun die theoretischen Ansichten und die Studienerkenntnisse, die gewonnen wurden, mit der gelebten Praxis in den Schulen zu verbinden, um die Qualität solcher Konzepte und Modelle sicherzustellen und gewährleisten zu können.

Somit wäre der nächste logische Schritt in einem Forschungsunterfangen, mit den Erkenntnissen in die Schulen zu gehen und anhand von quantitativen und qualitativen Methoden herauszufinden, wie sich das politische Interesse von Schüler*innen im Laufe der Zeit durch den Einsatz von gendersensiblen Methoden verändert hat. Kann noch immer ein deutlicher Unter-

¹⁷ Nähere Informationen dazu, online unter:

https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/12374758_125465814/a627db7d/FrauenPolitikStmk_162x235-02-04.pdf [20.4.2019]

schied im politischen Interesse zwischen den Geschlechtern wahrgenommen werden, oder ist es tatsächlich möglich, nach ein paar Jahren, einen in etwa gleichen Wert von Jugendlichen zu erhalten? Ein herausforderndes, aber doch realistisches Ziel wäre ein Ergebnis von knapp über 50%, welches anzeigt, dass sich mehr als die Hälfte der Jugendlichen für politische Themen interessiert und ein kaum wahrnehmbarer Unterschied zwischen jungen Frauen und jungen Männern zu verzeichnen ist. Ob dieser Wert jetzt schon bei der aktuellen, deutschen 18. Shell Jugendstudie, welche im Herbst veröffentlicht wird, herauskommt, gilt abzuwarten.

Anhand derselben Quellen, die für die Beantwortung der vorliegenden Forschungsfragen relevant waren, ließe sich außerdem herausfinden, wie sich das Wahlverhalten bei Jugendlichen zwischen den Geschlechtern auswirkt. Mögliche Forschungsfragen dazu wären: Wie steht es um das Wähler*innenverhalten von Schüler*innen seit der Senkung des Wahlalters auf 16 Jahre und können Unterschiede zwischen den Geschlechtern festgestellt werden? Diese Fragen würden weitere Fragen nach der links-rechts Positionierung von Jugendlichen (vgl. Schneekloth, 2015, 167-169) und der möglichen Hypothese, dass junge Frauen eher zum links Wählen tendieren und junge Männer eine Spur weiter rechts von der Mitte positioniert sind, die aufgestellt werden könnte, vor allem in Bezug auf den derzeit vorherrschenden Rechtsdruck in ganz Europa, aufwerfen. Studien zum (Erst) Wähler*innenverhalten wurden in den letzten zehn Jahren im deutschen Sprachraum häufig gemacht, diese könnten im Zuge der Debatte, um das politische Interesse und die Wirkung der Schule in einer weiteren Arbeit analysiert werden. Es gibt viele Möglichkeiten und ein großes Forschungsfeld, um unterschiedliche Aspekte, rund um das Thema politisches Interesse von Jugendlichen, aus wissenschaftlicher und didaktischer Perspektive aus, zu beleuchten.

Resümee

Abschließend kann gesagt werden, dass das politische Interesse von Schüler*innen ein weites wissenschaftliches Feld eröffnet und in vielen empirischen (Jugend-) Studien, wie beispielsweise in den Shell Jugendstudien, der österreichischen Jugend-Wertestudie, sowie internationalen Studien wie der ICCS Studie, erhoben wurde. Die Intentionen dahinter waren stets unterschiedlich: oftmals sollten diese und ähnliche Studien Einblick in die Lebens- und Erfahrungswelt der jungen Generationen nehmen und über ihre politischen Ansichten und Kompetenzen, das Wertesystem der jungen Menschen und ihre Interessen, Zuneigungen etc. berichten. Für die vorliegende Diplomarbeit waren vor allem politisch bezogene Aspekte relevant, welche ausführlich thematisiert wurden. Das Ziel dieser Arbeit war es herauszufinden, wie sich das politische Interesse von Schüler*innen entwickelt und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen. Dies war deshalb wichtig, weil in weiterer Folge didaktische Methoden thematisiert wurden, um das politische Interesse von Schülerinnen im Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung gezielt zu fördern. Die gewonnenen Erkenntnisse sollen Lehrkräfte dazu sensibilisieren, vermehrt politische Inhalte mit Lernenden im Unterricht zu thematisieren und dabei vor allem Mädchen und junge Frauen dazu ermutigen, sich näher mit diesem Thema auseinanderzusetzen und ihr politisches Selbstwertgefühl zu steigern.

Die Forschungsfragen, welche zu Beginn ausformuliert wurden, lauteten wie folgt: Wie entsteht politisches Interesse bei Schüler*innen und welche Rolle spielen dabei das Geschlecht und der Bildungshintergrund? Zu Beginn ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass die Forschungsfragen, aufgrund der empirischen Ergebnisse ausgeweitet wurden und nicht mehr nur die Faktoren „Geschlecht“ und „Bildungshintergrund“, sondern auch das „Alter“ und die „Migrationsbiografie“ in den Fokus gerückt sind. Aufgrund empirischer Erkenntnisse wurde der Aspekt der Migrationsbiografie von Schüler*innen aber wieder ad acta gelegt, weil es hierfür zu wenige (aktuelle) Studienergebnisse gab und die, die für die Beantwortung und Recherche zugezogen wurden, vermehrt zeigten, dass das politische Interesse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationsbiografie aus der zweiten oder dritten Generation, sich nicht markant von dem politischen Interesse von Gleichaltrigen ohne Migrationsbiografie unterscheidet (vgl. Müssig/Worbs, 2012, 22f). Um nun auf die Forschungsfragen zurückzukommen: die Faktoren „Geschlecht“ und vor allem der „Bildungshintergrund“ spielen eine sehr große und entscheidende Rolle für die Entwicklung des Politikinteresses von jungen Menschen, ebenso wie der Faktor „Alter“.

Dafür wurden 15 der relevantesten Ergebnisse aus der Forschungsliteratur und den Jugendstudien, in Verbindung mit den Ergebnissen des Experteninterviews, erarbeitet, die hier nun nochmals präsentiert und vertieft werden.

1. Politische Sozialisation

Politisches Interesse beginnt schon im Kindesalter und entwickelt sich durch die frühe politische Sozialisation, welche im Elternhaus beginnt. Dort werden Kinder aber oftmals aufgrund ihres Geschlechts unterschiedlich (meist unbewusst und unreflektiert) politisch sozialisiert. Es wurde herausgefunden, dass Mädchen tendenziell eher politisch ferner und Burschen eher politisch näher sozialisiert werden. Das bedeutet, dass die Grundanlage für politisches Interesse aufgrund der gesellschaftlichen, teils stereotypen Sozialisation bestimmt wird und sich in der sensiblen Jugendphase weiterentwickelt. Die politische Sozialisation von jungen Menschen findet aber nicht nur im sozialen Umfeld statt, sondern auch in der Schule. Deshalb ist es umso wichtiger, dass hier gerade das politische Interesse von Schülerinnen gestärkt und gefördert wird, damit eine gewisse Nähe zu politisch relevanten Thematiken stattfinden kann (vgl. Schmid, 2004, 30; vgl. Westle, 2001, 131; vgl. Westle, 2006, 237).

2. Bildungshintergrund

Der Bildungshintergrund spielt, sowohl von Eltern und näheren Bezugspersonen, als auch von den Jugendlichen selbst, bei der Entwicklung des politischen Interesses eine sehr große Rolle. Etliche empirische Studien (vgl. Schneekloth, 2011², 130-132; vgl. Schneekloth, 2015, 159f; vgl. Heinzlmaier/Ikrath, 2011, 56) haben belegt, dass ein politisch interessiertes, bildungsnahes Elternhaus (Maturaniveau der Eltern) und regelmäßige politische Gesprächsanlässe das politische Interesse von jungen Menschen enorm beeinflussen können. Dabei wird der positive Einfluss stärker von Jugendlichen übernommen, als der Negative, was so viel bedeutet wie, wenn Eltern viel über Politik und politische Themen mit ihren Kindern diskutieren und diese auch unbewusst oftmals wahrgenommen werden, dann ist die Wahrscheinlichkeit größer, dass auch das Kind ein höheres politisches Wissen aufweist, als bei einem negativen Einfluss. Spannend ist hierbei auch, dass der eigene Bildungshintergrund von jungen Menschen ebenso ein wichtiger Aspekt in Bezug auf das Politikinteresse ist. Dabei hat sich herausgestellt, dass das politische Interesse umso stärker ausgeprägt ist, je höher der Bildungsabschluss der oder des Befragten ist. Eine oftmals erwähnte These dazu lautet, dass es bei höher ausgebildeten Menschen in gewisser Weise zum „guten Ton“ gehört, Interesse für politische Themen auf-

zuweisen und sich mit Gleichgesinnten darüber auszutauschen (vgl. Schmid, 2004, 25-31; vgl. Kroh, 2006, 201-206).

3. Alter

Es hat sich im Laufe der Recherchen herausgestellt, dass das Alter in fast allen Erhebungen in Bezug auf das politische Interesse eine größere Rolle spielt, als anfangs gedacht. Zu dem Faktor Alter gibt es unterschiedliche Theorien, die schon im Ergebniskapitel erläutert wurden. Dabei geht es grundsätzlich darum, dass das politische Interesse mit zunehmendem Altern ansteigt. Unschlüssig sind sich Forschende in puncto Höhepunkt des politischen Interesses, denn es gibt Belege dafür, dass der Höhepunkt des politischen Interesses Mitte Zwanzig liegt und dann abflacht (vgl. Neundorf et al., 2012; vgl. Prior, 2010). Andere gehen davon aus, dass Menschen ab 30+ höheres Interesse an Politik aufweisen, als in den Zwanzigern (vgl. Hoffmann-Lange, 2009⁶, 296f). Dritte behaupten, dass der Höhepunkte des politischen Interesse erst Anfang bis Mitte 40 liegt und die letzte Hypothese lautet: das politische Interesse ist erst ab 60+ voll ausgewachsen (vgl. Maier, 2000, 147-171; vgl. Schmid, 2004, 22f). Prinzipiell ist schwer einzuschätzen, welche Theorie nun die richtige oder eher wahrscheinliche ist, denn das ist vom Typ Mensch abhängig und wird schlecht verallgemeinert werden können (vgl. Schneekloth, 2011², 130f; vgl. Heinzlmaier/Ikrath, 2011, 56; vgl. Arbeitsgruppe Fachdidaktik, 2017², 122).

4. Nutzung von Massenmedien

Ein einflussreicher Faktor für politisches Wissen ist, sich aktiv und regelmäßig über politische Themen durch Massenmedien zu informieren. Dabei ist die Nutzung von Massenmedien wie etwa Fernsehen, Zeitunglesen, Radiohören oder sich online über diverse Plattformen informieren, von großer Bedeutung für das politische Interesse von Jugendlichen, denn je mehr sich junge Menschen über Medien mit Politik auseinandersetzen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass politisches Interesse entsteht. Interessanterweise gaben bei der deutschen „Sprichst du Politik?“ Studie Mädchen und junge Frauen an, sich öfter über politische Themen zu informieren, als Burschen, schätzten ihre Kompetenz aber geringer ein und fühlten sich dennoch weniger gut informiert, als ihre männlichen Altersgenossen (vgl. Arnold et al., 2011, 40). Bezüglich der Häufigkeit der Benützung von Massenmedien, um sich politisch zu informieren, liegt das Fernsehen an erster Stelle, dicht gefolgt von Zeitungen und Radio (vgl. Schneekloth, 2015, 163; vgl. Schmid, 2004, 170). Im Endeffekt ist es für diese Arbeit weniger relevant, wie oder über welche Plattformen sich junge Menschen über Politik informieren, höhere Bedeutung hat die Tatsache, dass sie es tun und wie oft sie dies tatsächlich machen.

5. Politisches (Theorie-) Wissen und politische Kompetenz

Das theoretische Wissen über politische Systeme und das politische Interesse sind eng miteinander verbunden. Ob nun zuerst das Interesse für politische Themen vorhanden sein muss, um sich dann aktiv Wissen anzueignen, oder ob zuerst politisches Wissen aufgebaut werden muss, um Interesse für eine Thematik zu entwickeln, ist schwer zu sagen. Wichtig ist, dass ein Bewusstsein dafür geschaffen wird, dass sich das Interesse und das Wissen gegenseitig beeinflussen und beide Teile vorhanden sein müssen, um von tatsächlich politisch aktiven jungen Menschen sprechen zu können. Hier liegt auch ein großer Teil der Verantwortung an der Schule, die durch ihre Professionalität in der politischen Bildung, kritisch denkende, reflektierte, mündige, junge Bürger*innen bildet, ohne die kein demokratisches System auf Dauer funktionieren kann (vgl. Westle, 2006, 236f; vgl. Arbeitsgruppe Fachdidaktik, 2017², 123).

6. Motivierte Lehrpersonen mit politikdidaktischem „Know-how“

Das politische Interesse von Schüler*innen kann durch die Motivation und dem Engagement der Lehrperson beeinflusst werden und zwar dann, wenn die Begeisterung und die Leidenschaft für Politische Bildung von Lehrer*innen, auf die Schüler*innen übergehen. Dieses Lehrerbild nach Hattie geht darauf ein, dass es nicht unbedingt nur an der Persönlichkeit des Lehrers oder der Lehrerin liegt, man muss also nicht die „geborene Lehrperson“ sein, damit „guter“ Unterricht gelingen kann, der Erfolg ist eher vom bestimmten Handeln abhängig. Des Weiteren ist es wichtig aus der politikdidaktischen Theorie zu schöpfen und didaktische Prinzipien in den Unterricht einzubinden (vgl. Hattie, 2009, 23f; vgl. Steffens/Höfer, 2014, 6-8).

7. Lebensweltbezug im Unterricht

Einer der wichtigsten Aspekte für eine gelungene und ansprechende Politische Bildung ist der lebensweltliche Bezug. Darunter werden Beispiele, Materialien, Sachtexte etc. gemeint, die mit der Lebens- und Erfahrungswelt von Schüler*innen zusammenhängen und sie persönlich ansprechen. Durch den lebensweltlichen Bezug im Unterricht, der Lernende direkt oder indirekt betrifft, kann politisches Interesse gesteigert werden, weil deutlich gemacht wird, dass dieses Thema die Schüler*innen auch tatsächlich betrifft. Außerdem können sie dadurch besser mitreden, weil ihnen der Kontext nicht ganz fremd ist und sie sich so besser und vielleicht auch öfter im Unterricht beteiligen. Für die Lehrperson bedeutet das, dass politische Themen, welche in der Stunde erarbeitet werden, immer in einen lebensweltlichen Kontext eingebunden werden sollen. Oftmals gelingt dies, wenn lebensweltliche Fragen oder Aspekte so positioniert und ausgerichtet werden, dass eine Brücke zum Politischen geschlagen werden kann (vgl. Oberle, 2013, 175; vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 126).

8. Kontroversität im Unterricht

Die Beachtung der Kontroversität in der politischen Bildung wurde schon im „Beutelsbacher Konsens“ (siehe Kontroversitätsgebot, S. 82) und in den heute gültigen didaktischen Prinzipien festgehalten und ist von großer Bedeutung für den Unterricht. Das Kontroversitätsprinzip bzw. die Konfliktorientierung gehören zu den didaktischen Prinzipien, welche das Grundgerüst für die Ausrichtung von Politischer Bildung darstellen. Lehrer*innen haben hierbei die Aufgabe, dieses Prinzip regelmäßig in den Unterricht einzubinden, um eine qualitativ hochwertige Politische Bildung, im Sinne der Politikdidaktik, gewährleisten zu können. Das Kontroversitätsprinzip sagt aus, dass es nicht nur „eine, richtige“ politische Sichtweise gibt, sondern mindestens zwei Perspektiven bei einer Fragestellung aufgezeigt und thematisiert werden sollen. Durch das Anbieten von kontroversen politischen Positionen kann es Schüler*innen möglich gemacht werden, zu unterschiedlichen politischen Urteilen zu gelangen und sich selbst politisch zu positionieren. Dies könnte im Idealfall zur Steigerung des politischen Interesses und Engagements von Schüler*innen beitragen (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 127; vgl. Ammerer, 2010, 17; vgl. Mittnik et al., 2018, 13f, 24-26).

9. Ernstnehmen und Akzeptieren politischer Positionierungen

Das Ernstnehmen und Akzeptieren von politischen Positionierungen und Urteilen von Schüler*innen ist ebenso relevant für die Bildung von politischem Interesse und steht in Zusammenhang mit dem Kontroversitätsgebot. Die Aufgabe der Lehrperson besteht nämlich nicht darin, den Schüler*innen eine politische Position oder Meinung aufzuzwingen, sondern sie dazu zu befähigen, eigenständige, kritisch-reflektierte politische Urteile zu fällen. Wenn diese erreicht und begründet wurden, dann ist es ebenso wichtig zu zeigen, dass dieses Urteil ernstgenommen wird, was aber nicht bedeutet, dass es nicht kritisiert werden darf. Kritik und Kritikfähigkeit sind nämlich zentral für die politische Bildung und deshalb dürfen auch Schüler*innen mit Kritik konfrontiert werden, die zu einer reflektierten Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen und Überzeugungen dienen soll und als Ziel Politischer Bildung angesehen werden kann. Voraussetzung für den richtigen Umgang mit Kritik, ist die Art und Weise wie Kritik ausgeübt wird. Die Lehrperson soll hier so agieren, wie sie es umgekehrt auch akzeptabel finden würde und darf auf keinen Fall die Schüler*innen in irgendeiner Hinsicht überrumpeln (siehe Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsens, S. 82), weil dies für die Bildung der eigenen Meinung und Positionierung kontraproduktiv ist (vgl. Mittnik et al., 2018, 26, 51; vgl. BMBWF, 2015, 2-4).

10. Partizipationsmöglichkeiten

Politische Partizipation von jungen Menschen ist ein sehr wichtiges Ziel in der politischen Bildung. Lehrpersonen haben hierbei die Aufgabe den Lernenden aufzuzeigen, welche Partizipationsmöglichkeiten in der Klasse bzw. in der Schule für sie bestehen und ihnen dadurch die Möglichkeit zu einer Mitsprache und Mitgestaltung im schulischen Umfeld zu bieten. Wenn Schüler*innen durch Klassensprecher-, und Schulwahlen dazu animiert werden, sich aufstellen zu lassen und für die Rechte von anderen Schüler*innen zu kämpfen, dann ist das ebenso eine Art der politischen Partizipation und kann zu einer Steigerung des politischen Interesses führen. Schüler*innen sollen erleben, dass Politik ihren Alltag in vielerlei Hinsicht beeinflusst und sie selbst auch daran teilhaben können. Dabei gilt es vor allem Mädchen und junge Frauen zu einer politischen Partizipation zu motivieren, das ist auch Muna Duzdar im Experteninterview besonders wichtig gewesen (siehe Kapitel 4., S. 68, 71) (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2017², 126).

11. Gendergerechte Politische Bildung

Um dem Gender-Schwerpunkt dieser Arbeit gerecht zu werden, ist es wichtig auf die Aspekte des gendergerechten Unterrichts im Bereich der politische Bildung einzugehen. Natürlich ist gendergerechter Unterricht nicht nur ein Anspruch an das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, sondern sollte in allen Fächern berücksichtigt werden. Der gendergerechte (politische) Unterricht geht mit der Verwendung von gendergerechten Unterrichtsmaterialien und einer gendersensiblen Sprache, einher. Wichtige Aspekte sind dabei die Vermeidung von sexistischer und diskriminierender Sprache, wobei hier eine kritische Reflexion und Evaluation des Unterricht notwendig ist, um Verbesserungen zu erzielen. Betont werden soll, dass es sich bei einem gendergerechten Unterricht keinesfalls um eine Benachteiligung von Burschen und jungen Männern handelt, sondern eher beide Geschlechter gleichermaßen in den Vordergrund gerückt werden sollen (vgl. Oberle, 2013, 174-178).

12. Schaffen von politischen Vorbildern

Mit dem vorherigen Aspekt geht das Schaffen von politischen Vorbildern einher. Denn dieser Punkt bezieht sich im Grunde genommen auf die gendergerechten Unterrichtsmaterialien. Dabei sollen Lehrpersonen darauf achten, dass sie in Sachtexten, Büchern, Präsentationen und politischen Beispielen viele weibliche Vorbilder und politisch machtvolle Frauen in den Vordergrund stellen, um den Mädchen und jungen Frauen eine mögliche Identifikation mit diesen zu ermöglichen. Durch das Kennenlernen von Frauen aus der Politik können eventuell politische Vorbilder geschaffen werden, die zeigen, dass es Frauen in der Politik und in politisch

relevanten Feldern weit schaffen können, was wiederum das eigene politische Interesse von Schüler*innen steigern könnte. Dieser Ansatz fördert außerdem das Sichtbar werden von Frauen in der Politik (vgl. Oberle, 2013, 177; vgl. Kreisky/Sauer, 1995, 15).

13. Förderung des politischen Selbstwertgefühls

Politisches Interesse kann bei Mädchen und jungen Frauen durch die Förderung des politischen Selbstwertgefühls gesteigert werden. Dabei ist es wichtig das politische Selbstbewusstsein von Schüler*innen im Unterricht zu stärken, sie in ihrer politischen Position und Meinung ernst zunehmen und dadurch ihr politisches Selbstbild aufzuwerten. Wichtig ist, den weiblichen Jugendlichen im Besonderen viele Redeanlässe im Unterricht zu bieten, in denen sie ihre politische Meinung bzw. ihr politisches Urteil äußern dürfen und ihren Standpunkt vertreten sollen. Da in der Politik die Männer bis heute vermehrt Raum einnehmen und auch die Diskussionen im politischen Kontext dominieren (siehe Experteninterview, Kapitel 4., S.64), ist es für den Unterricht von großer Bedeutung die Schülerinnen im Besonderen politisch zu fördern, zu Wort kommen zu lassen und ihre politische Meinung bzw. Kompetenz ernst zu nehmen (vgl. Oberle, 2011, 111; vgl. Oberle, 2013, 177).

14. Dekonstruieren von Geschlechterstereotypen

Ein Anspruch der politische Bildung sollte das Dekonstruieren von Geschlechterstereotypen sein, um Rollenklischees und Vorurteile zu überwinden. Dabei sollen im Unterricht mit Schüler*innen die Klischees der „unpolitischen Frau“ und Aussagen wie „Politik ist Männersache“ kritisch hinterfragt und reflektiert werden. Dadurch kann ein neues gendergerechtes Bewusstsein bei jungen Menschen geschaffen werden, welches die jungen Frauen stärkt und sie in ihrem politischen Selbstbewusstsein fördert, was wiederum zu einem gesteigertem politischen Interesse führen kann (vgl. Oberle, 2013, 173-175).

15. Engagement in Vereinen und Jugendorganisationen

Durch politisches Interesse kann vermehrt auch politisches Engagement wahrgenommen werden, welches für die demokratische Gesellschaft von Bedeutung ist. Das Engagieren in politischen Vereinen und Jugendorganisationen liegt zwar laut Shell Jugendstudien nicht unbedingt im Trend bei jungen Menschen (vgl. Schneekloth, 2011², 156f), wird aber seitens der Politik stark gefordert, denn der Nachwuchsmangel macht sich deutlich bemerkbar. Laut Duzdar soll das frühe Engagement in politischen Organisationen das politische Interesse wecken und zu einer außerschulischen politischen Sozialisation beitragen (siehe Experteninterview, Kapitel 4., S. 70; vgl. Hoffmann-Lange, 2009⁶, 299).

Ein Vorbild für junge, politisch interessierte Frauen, stellt die Nationalratsabgeordnete Muna Duzdar dar, die im Experteninterview auf das Ungleichgewicht von Frauen und Männern in hohen politischen Positionen eingeht, sowie für eine Chancengleichheit von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Elternhäusern einsteht und jungen Frauen Mut machen will, sich zu trauen, politisch aktiv zu werden und selbstbewusst den eigenen (politischen) Weg zu gehen. Duzdar hat sich für ein eigenes Fach „Politische Bildung“ ausgesprochen und ist der Meinung, dass „gute“ politische Bildung vor allem einen Raum für Diskussionen und Debatten über politische Themen bieten soll und dabei, im Idealfall, die Neugierde der Schüler*innen weckt. Jugendliche sollen die Möglichkeit bekommen, sich ihre eigene politische Meinung zu bilden und dadurch das politische Interesse zu entfachen. Politische Bildung soll vor allem eine politische Partizipation von Schüler*innen ermöglichen, dieser Punkt hat für die Politikerin oberste Priorität.

Zusammenfassend soll nochmals erläutert werden, dass das politische Interesse insbesondere bei Mädchen und jungen Frauen in der Schule gestärkt werden muss, weil diese ihr Politikinteresse und ihre politischen Kompetenzen tendenziell schlechter einschätzen, als ihre Schulkameraden und es deshalb wichtig ist, sie in ihrem politischen Selbstwertgefühl aufzubauen (vgl. Schmid, 2004, 168; vgl. Oberle, 2013, 177). Dazu tragen ein gendersensibler Unterricht, vielfältige, alltagsrelevante Fallbeispiele und das Aufgreifen von Themen, die die Jugendlichen tatsächlich betreffen und interessieren, bei. Außerdem spielt ein abwechslungsreicher und motivierender Unterricht, der die Schüler*innen zur aktiven Teilhabe einlädt und sie dazu befähigt, selbstbewusst und kritisch-reflektiert ihre politische Meinung zu äußern und diese zu vertreten, eine wichtige Rolle, um das politische Interesse zu steigern. Weitere Faktoren, die das politische Interesse von Schüler*innen beeinflussen, sind einerseits der Bildungshintergrund, sowie die frühkindliche politisch nahe oder ferne Sozialisation und andererseits das Alter und zum Teil noch immer das Geschlecht. Gegen gesellschaftlich konstruierte Faktoren können aber viele präventive Maßnahmen, auch seitens der Lehrpersonen im Unterricht gesetzt werden, die bereits angesprochen wurden, um diese zu minimieren. Die Prognosen stehen aus heutiger Sicht gut, dass sich das politische Interesse von Jugendlichen und im Besonderen von weiblichen Jugendlichen, durch den vermehrten politischen Bezug im Unterricht und auch außerschulischen Einflüssen, steigert, was als ein sehr wünschenswertes Ziel angesehen werden kann.

Literaturverzeichnis

Sekundärliteratur

- Aigner, H./Hladschik, P. (2014). Einleitung. In P. Leeb/R. Tanzberger/B. Traunsteiner, *Gender, Gleichstellung, Geschlechtergerechtigkeit. Texte, Unterrichtsbeispiele, Projekte*. Wien: Zentrum Polis.
- Ammerer, H. (2010). Optionen der politischen Bildung im Unterrichtsfach "Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung". In H. Ammerer/ R. Krammer/U. Tanzer (Hrsg.), *Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung* (S. 196-201). Innsbruck [u.a.]: Studien Verlag.
- Ammerer, H. (2010). Das Sorgenkind wird erwachsen: Zur Situation der politischen Bildung in Österreich. In H. Ammerer/ R. Krammer/U. Tanzer (Hrsg.), *Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung* (S. 15-21). Innsbruck [u.a.]: Studien Verlag.
- Ammerer, H./Krammer, R./Tanzer, U. (2010). *Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung*. Innsbruck [u.a.]: Studien Verlag.
- Andresen, S. (2005). *Einführung in die Jugendforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Autorengruppe Fachdidaktik. (2017²). *Was ist gute politische Bildung?* Schwalbach: Wochenschau.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York.
- Bojanovsky, I. (2012). *60 Jahre Shell Jugendstudie. Jugendkonzepte und Themenschwerpunkte*. Wien: Dipl.Ar.
- Böhm-Kasper, O. (2006). Politische Partizipation von Jugendlichen. Der Einfluss von Gleichaltrigen, Familie und Schule auf die politische Teilhabe Heranwachsender. In W. e. Helsper, *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik* (S. 53-74). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhret, C./Jann, W./Kronewett E. (1988³). *Innenpolitik und politische Theorie: ein Studienbuch*. Opladen: Westdt. Verlag.
- Breit, G. (2000). Grundwerte im Politikunterricht. In G. S. Breit, *Werte in der politischen Bildung* (S. 218-248). Schwalbach: Wochenschau.
- Bromme, R. (1997³). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert, *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-212). Göttingen [u.a.]: Verlag für Psychologie.

- Bungenstab, K.-E. (1970). *Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949*. Düsseldorf: Bertelsmann.
- Commission, F. C. (1995). *Good for business: Making full use of the nation's human capital. The Environmental Scan. A Fact-Finding Report of the Federal Glass Ceiling Commission*. Washington D.C.: U.S. Department of Labor.
- Dachs, H. (2002). Von der Allgegenwart der Politik. In H. Dachs/H. Fassmann (Hrsg.), *Politische Bildung. Grundlagen – Zugänge – Materialien*. Wien: öbs&hpt.
- Dachs, H. (2008). Politische Bildung in Österreich - ein historischer Rückblick. In C. K. Rippitsch, *25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich* (S. 17-35). Wien: Facultas.
- Derichs-Kunstmann, K. (2004). Konsequenzen von Gender Mainstreaming für die politische Bildung. In M. Meuser/C. Neusüß, *Gender Mainstreaming. Konzepte – Handlungsfelder – Instrumente* (S. 244-256). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Detjen, J. (2007). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München/Wien: Oldenbourg Verlag.
- Detjen, J./ Massings, P./Richter, D./Weißenö, G. (2012). *Politikkompetenz - ein Modell*. Wiesbaden: Springer.
- Dettendorfer, B. (2009). Zur Geschichte der politischen Bildung in Deutschland und ihren aktuellen Herausforderungen. In J. S. Mende, *Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien - Konzepte - Möglichkeiten* (S. 18-37). Schwalbach: Wochenschau.
- Dubs, R. (2008). Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In E.-M. Lankes, *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung* (S. 11-28). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Ecker, A. (2012). Auf dem Weg ... zur Professionalisierung. Die Ausbildung der LehrerInnen für „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ an der Universität Wien. In G. Diendorfer/T. Hellmuth/P. Hladschick (Hrsg.), *Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich* (S. 93-103). Schwalbach: Wochenschau.
- Erlaß zur staatsbürgerlichen Erziehung, Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht (1.8.1949).
- 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: BMUK.

- Fereidooni, K. (2011). *Schule – Migration – Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: Springer.
- Filzmaier, P./Ingruber, D. (2001). *Politische Bildung in Österreich. Erfahrungen und Perspektiven eines Evaluationsprozesses*. Innsbruck: Studienverlag.
- Fleischner, L. (1916). *Der bürgerkundliche Unterricht in Österreich*. Leipzig, Berlin.
- Gaiser, W./Gille, M./Krüger, W./de Rijke, J. (2000). Politikverdrossenheit in Ost und West? Einstellungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. *Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, B 19-20.
- Gamm, H. J. (1990³). *Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus*. München: List.
- Gille, M./Krüger, W./de Rijke, J. (2000). Politische Orientierungen. In M. W. Gille, *Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland* (S. 205-265). Opladen: Leske + Budrich.
- Greiffenhagen, M./Greiffenhagen, S. (2000). Wertewandel. In G. S. Breit, *Werte in der politischen Bildung* (S. 16-29). Schwalbach: Wochenschau.
- Großegger, B. (2002). *50 Jahre Shell Jugendstudie. 100 Jahre Shell in Deutschland. Vom Fräuleinwunder bis zu neuen Machern*. München: Ullstein.
- Grossmann, R./Wimmer, R. (1979). *Schule und Politische Bildung I. Die historische Entwicklung der Politischen Bildung in Österreich*. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.
- Haubenwallner, H. (1990). Der Grundsatzterlass zur politischen Bildung in den Schulen und seine Auswirkungen in der schulischen Realität. In: *Politische Bildung. Dokumentation der Studientagung vom 8. November 1989 im Dr. Karl-Renner-Institut*. (S. 16-27).
- Hecking, C. (30. 11 2018). Globale Klimakrise: Gretas Aufstand. *Spiegel Online*.
- Heinzlmair, B./Ikrath, P. (2012). *Österreichische Jugendwertestudie 2011*. Wien.
- Hellmuth, T. (2012). Professionalisierung ohne Strukturwandel? Eine Analyse zur Politischen Bildung in Österreich. In G. T. Diendorfer, *Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich*. (S. 11-32). Schwalbach: Wochenschau.

- Hellmuth, T./Klepp, C. (2010). *Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele*. Wien [u.a.]: Böhlau.
- Helmke, A. (2009). Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten - Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In U. Klinger, *Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und Materialien*. (S. 35-54). Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS.
- Hoffmann-Lange, U. (2009⁶). Jugend und Politik. In U. Andersen/W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hoffmann-Lange, U./de Rijke, R. (2006). Die Entwicklung politischer Kompetenzen und Präferenzen im Jugendalter: Ein empirischer Beitrag zur Diskussion um die Herabsetzung des Wahlalters auf 16 Jahre. In U. M. von Alemann, *Jugend und Politik. Möglichkeiten und Grenzen politischer Beteiligung* (S. 59-74). Baden-Baden: Nomos.
- Holland-Cunz, B. (2019). Natur- und Geschlechterverhältnisse: ein kontroverses stark politisiertes Feld innerhalb der Geschlechterforschung. In B. Kortendiek/B. Riegraf/K. Sabisch, *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S.457-465). Wiesbaden: Springer.
- Inglehardt, R. (1989). *Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt*. Frankfurt/New York: Campus.
- Ingrisch, M. (1997). *Politisches Wissen, politisches Interesse und politische Handlungsbereitschaft bei Jugendlichen aus den alten und neuen Bundesländern. Eine Studie zum Einfluß von Medien und anderen Sozialisationsbedingungen*. Regensburg: Roderer.
- Joas, H. (2011). *Die Sakralität der Person: eine Genealogie der Menschenrechte*. Berlin: Suhrkamp.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer.
- Kersten, J. (1999). Risiken und Nebenwirkungen. Zur gesellschaftlichen Konstruktion von Männlichkeit. In Scarbath/Horst (u.a), *Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung* (S. 77-86). Opladen: Leske + Budrich.
- Klages, H. (1988). *Wertedynamik. Über die Wandelbarkeit des Selbstverständlichen*. Zürich: Ed. Interfrom.

- Klepp, C. (2008). Politische Bildung in der Schule - aktuelle Trends und Herausforderungen. In C. D. Klepp, *25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich* (S. 233-237). Wien: Facultas.
- Klieme, E. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In M. Prenzel/L. Alliolio-Näcke (Hrsg.), *Untersungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 127-146). Münster: Waxmann.
- Klieme, E. (2007⁴). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise*. Bonn: BMBF.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In *Kompetenzorientierte Politische Bildung*, Forum Politische Bildung (Hrsg.). Innsbruck/Wien.
- Krammer, R./Kühberger, C./Windischbauer, E. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Krapp, A. (1992). Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In A. Krapp/M. Prenzel, *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze zur pädagogisch-psychologischen Interessensforschung* (S. 9-52). Münster: Aschendorff.
- Kreisky, E./Sauer, B. (1995). Der Politik der Männer - die Wissenschaft der Männer? Hoffnung auf ein Ende des Schulterschlusses. In E. B. Kreisky, *Feministische Standpunkte in der Politikwissenschaft. Eine Einführung* (S. 9-24). Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Kremb, K. (2010). *Kompaktwissen Politikdidaktik. Kategorien, Konzeptionen, Kompetenzen*. Schwalbach: Wochenschau.
- Kroh, M. (2006). Das politische Interesse Jugendlicher: Stabilität oder Wandel? In E. F. Roller, *Jugend und Politik: "Voll normal!" Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung* (S. 185-208). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, H.-P./Schmid, C. (2004). Politisches Interesse, Mediennutzung und Geschlechterdifferenz. Zwei Thesen zur Erklärung von Geschlechterunterschieden im politischen Interesse von Jugendlichen. In D. H. Hoffmann, *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung* (S. 71-89). Weinheim/München: Juventa.
- Lamnek, S./Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Belz.

- Leuchter, M./Reusser, K./Pauli, C./Klieme, E. (2008). Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In M. Gläser-Zikuda/J. Seifried, *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 165-186) Münster [u.a.]: Waxmann.
- Lerner, G. (1986). *Die Entstehung des Patriarchats*. Frankfurt am Main: Campus.
- Liebold, R./Trinczek, R. (2009). Experteninterview. In S. Kühl/P. Strodtholz/A. Taffertshofer, *Handbuch Methoden der Organisationsforschung* (S. 32-56). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maag, G. (1991). *Gesellschaftliche Werte. Strukturen, Stabilität und Funktion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Maier, J. (2000). Politisches Interesse und politisches Wissen in Ost- und Westdeutschland. In J. Falter/ O. W. Gabriel/H. Rattinger, *Wirklich ein Volk? Die politischen Orientierungen von Ost- und Westdeutschen im Vergleich* (S. 141-171). Opladen: Leske + Budrich.
- Maihofer, A. (1995). *Geschlecht als Existenzweise*. Frankfurt am Main: Ulrike Helmer.
- Mambour, G. (2007). *Zwischen Politik und Pädagogik. Eine politische Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Schwalbach: Wochenschau.
- Massing, P (1995). Wege zum Politischen. In P. Massing/G. Weißeno (Hrsg.) *Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung des unpolitischen Politikunterrichts*. Opladen: Leske + Budrich, (S. 61-98).
- Massing, P. (2000). Werteerziehung und Schulsystem. In G. S. Breit, *Werte in der politischen Bildung* (S. 163-183). Schwalbach: Wochenschau.
- Massing, P. (2013⁷). Politische Bildung. In U. Andersen/W. Wichard (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. Heidelberg: Springer.
- Meyer, T. (2006). *Was ist Politik?* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meßmer, A.-K./Banaszczuk, Y. (2013). Habitus und Macht – politische Partizipation in Parteien. In *Momentum Quarterly, Zeitschrift für Sozialen Fortschritt*, Vol.2, No.2 (S.77-91).
- Mitnik, P. (2016). *Politische Bildung in der Volksschule - Sind die Kinder denn nicht noch viel zu jung?* Erziehung & Unterricht 3-4, (S. 244-248).

- Mittnik, P. (2017). Wiener Lehrer/innen und ihre Einstellungen zu Politischer Bildung - Ergebnisse einer empirischen Analyse. In P. Mittnik, *Empirische Einsichten in der Politischen Bildung* (S.55-67). Innsbruck [u.a.]: Studien Verlag.
- Mittnik, P./Lauss, G./Schmid-Heher, S. (2018). *Was darf Politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung*. Wien: Zentrum für Politische Bildung.
- Moser, S. (2010). *Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müssig, S./Worbs, S. (2012). *Politische Einstellungen und politische Partizipation von Migranten in Deutschland*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Neller, K./van Deth, J. W. (2006). Politisches Engagement in Europa. *Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 30-31.
- Neundorfer A./Smets, K./Gracia-Albacete, G.M. (2012): *Homemade citizens: The development of political interest during adolescence and young adulthood*. Acta politica.
- Noelle-Neumann, E. (1996). *Öffentliche Meinung: die Entdeckung der Schweigespirale*. Berlin: Ullstein.
- Oberle, M. (2011). Subjektives politisches Wissen bei Schülerinnen und Schülern. In T. Goll (Hrsg.), *Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte* (S. 103-113). Schwalbach: Wochenschau.
- Oberle, M./Weißen, G./Weschenfelder, E. (2012). Professionskonzept von Lehramtsstudierenden, Referendar/-innen und Studierenden. Skizze eines Forschungsprojektes. In I. Jucher, *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung* (S. 127-138). Schwalbach: Wochenschau.
- Oberle, M. (2013). Geschlechtsspezifische Differenzen in politischen Kompetenzen . In S. D. Frech, *Politische Kompetenzen fördern* (S. 164-184). Schwalbach: Wochenschau.
- Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.
- Patzelt, W. J. (1993²). *Einführung in die Politikwissenschaft. Grundriss des Faches und studiumbegleitende Orientierung*. Passau: Wissenschaftsverlag Richard Rothe.
- Prior, M. (2010). *You've either got it or you don't? The stability of political interest over the life cycle*. The Journal of Politics, 72, (S. 747-766).
- Renate Liebold, R. T. (2009). Experteninterview. In P. S. Stefan Kühl, *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (S. 32-56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Richter, D. (2000). Aufklärung, Differenzierung und Kompetenzentwicklung – Geschlechterorientierung als didaktisches Prinzip der politischen Bildung. In M. Oechsle/K. Wetterau, *Politische Bildung und Geschlechterverhältnis* (S. 197-222). Opladen: Leske + Budich.
- Richter, D. (2008). Geschlechtsspezifische Aspekte politischen Lernens. In G. Weißenö, *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat* (S. 359-365). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, D. (2013). Politische Kompetenzen fördern. In S. D. Frech, *Politische Kompetenzen fördern* (S. 23-39). Schwalbach: Wochenschau.
- Rieske, T. V. (2009). Queer Biographien? Möglichkeiten und Probleme von Aufklärungsarbeit über lesbische, schwule, bisexuelle und transgeschlechtliche Lebensweisen. In J. S. Mende, *Emanzipation in der politischen Bildung. Theorien - Konzepte - Möglichkeiten* (S. 180-205). Schwalbach: Wochenschau.
- Rödder, A. (2014). Wertewandel in historischer Perspektive: Ein Forschungskonzept. In B. Dietz/C. Neumaier/A. Rödder, *Gab es den Wertewandel? Neue Forschungen zum gesellschaftlich-kulturellen Wandel seit den 1960er Jahren* (S. 17-40). München: de Gruyter.
- Roessing, T. (2009). *Öffentliche Meinung. Die Erforschung der Schweigespirale* (S. 21-29). Baden-Baden: Nomos.
- Rosenberg, M. (1954). Some Determinants of Political Apathy. *Public Opinion Quarterly*. 18, (S. 350-366).
- Sander, W. (2000). "...erkennen, als jemand, der einmalig ist auf der Welt" - Werteerziehung als Aufgabe der Schule. In G. S. Breit, *Werte in der politischen Bildung* (S. 184-201). Schwalbach: Wochenschau.
- Sander, W. (2004). *Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in der Schule*. Marburg: Schüren.
- Sander, W. (2009). Kompetenzen in der Politischen Bildung – eine Zwischenbilanz. In *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP)*, 38 Jg., H. 3 (S. 293-307).
- Sander, U. (2008). Theorie der Schweigespirale. In U. Sander, *Handbuch Medienpädagogik* (S. 278-281). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sauer, B. (1995). Geschlecht als Variable oder Strukturkategorie? "Political Culture Revisited". In E. Kreisky/B. Sauer, *Feministische Standpunkte in der Politikwissenschaft. Eine Einführung* (S. 161-199). Frankfurt am Main/New York: Campus.

- Sauer, B./Wöhl, S. (2008). Governing intersectionality. Ein kritischer Ansatz zur Analyse von Diversitätspolitik. In C. Klinger/ G.-A. Knapp, *ÜberKreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz* (S. 249-273). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Sauer, B. (2010). Geschlechterverhältnisse und Politik. In B. A. Lösche, *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (S. 229-240). Schwalbach: Wochenschau.
- Schmid, C. (2004). *Politisches Interesse von Jugendlichen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Einfluss von Eltern, Gleichaltrigen, Massenmedien und Schulunterricht*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Schneekloth, U. (2006). Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme. In S. D. (Hrsg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck* (S. 103-144). Hamburg: Fischer.
- Schneekloth, U. (2011²). Jugend und Politik Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven. In S. D. (Hrsg.), *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. (S. 129-164). Frankfurt am Main: Fischer.
- Schneekloth, U. (2015). Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit. In S. D. Holding, *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (S. 153-200). Frankfurt am Main: Fischer.
- Schreiner, G. (1982). Zum Verhältnis von moralischer Erziehung und politischer Bildung. In G. Breit/P. Massing, *Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung* (S. 473-499). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Schweppenstette, F. (2017). Der Geschichtsunterricht als gendersensibler Unterricht. In E. A. Ilke Glockentöger, *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen - Handlungsfelder - Praxis* (S. 209-216). Münster, New York: Waxmann.
- Shulman, L. S. (1986). *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. In Educational Researcher, 2/1986 (S. 4-14).
- SORA. (2010). *Hauptergebnisse Österreich. International Civic and Citizenship Education Study. Internationale Studie zur politischen Bildung*. Innsbruck/Wien: IEA.
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur. An Essay in Reading the Archives. In *HTh* 24 (3) (S. 247-272).
- Steffens, U./Höfer, D. (2014). *Die Hattie-Studie. Forschungsbilanz und Handlungsperspektiven*. Wiesbaden: BMBF, Institut für Qualitätsentwicklung.
- Sturm, K. F. (1942⁵). *Deutsche Erziehung im Werden: von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung*. Osterwieck/Harz: Zickfeldt.

- Sutor, B. (1994). *Politik. Ein Studienbuch zur politischen Bildung*. Paderborn.
- Thomas-Olalde, O./Velho, A. (2011). *Othering and its Effects – Exploring the Concept*.
- van Deth, J. W. (1990). Interest in Politics. In M. K. Jennings, *Continuities in Political Action. A Longitudinal Study of Political Orientations in Three Western Democracies* (S. 275-312). Berlin/New York: de Gruyter.
- Villa, P.-I. (2019). Sex – Gender: Ko-Konstitution statt Entgegensetzung. In B. Kortendiek/B. Riegraf/K. Sabisch, *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (S.23-33). Wiesbaden: Springer.
- Vinz, D./Schiederig, K. (2010). Gender und Diversity – Vielfalt verstehen und gestalten. In P. Massing, *Gender und Diversity – Vielfalt verstehen und gestalten* (S. 13-44). Schwalbach: Wochenschau.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens á la Beutelsbach? In S. Schiele/H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 179-180). Stuttgart: Klett.
- Weinert, F. E. (2002²). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert, *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17-31). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Weißeno, G./Detjen, J./Juchler, I./Massing, P./Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Westle, B. (2001). Politische Partizipation und Geschlecht. In A. M. Koch, *Politische Partizipation in der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Befunde und theoretische Erklärungen*. (S. 131-168). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Westle, B. (2006). Politisches Interesse, subjektive politische Kompetenz und politisches Wissen - Eine Fallstudie mit Jugendlichen im Nürnberger Raum. In E. F. Roller, *Jugend und Politik: "Voll normal!". Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung* (S. 209-240). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wilde, G. (1995). Geschlecht und das Prinzip der Ungleichheit. Zur Problematik der Gleichheit in demokratietheoretischen Ansätzen. In E. Kreisky/B. Sauer (Hrsg.) *Feministische Standpunkte in der Politikwissenschaft. Eine Einführung* (S.122-160). Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Wintersteiner, W. /Grobbaauer, H./ Diendorfer, G./Reitmaier-Juarez, S. (2015²). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Klagensfurt [u.a.]: Kooperation mit der Österreichischen UNESCO-Kommission.
- Zehrt, U./Feist, M. (2012). Interesse und Beteiligung am politischen Leben. In D. Sturzbecher/A. Kleeberg-Niepage/L. Hoffmann (Hrsg.), *Aufschwung Ost? Lebenssituation und Wertorientierungen ostdeutscher Jugendlicher*. Wiesbaden: Springer.

Zinnecker, J. (2001). Fünf Jahrzehnte öffentliche Jugend-Befragung in Deutschland. Die Shell-Jugendstudien. In H. Merkens/J. Zinnecker (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung*. 1. Ausgabe (S. 243-274). Leverkusen: Leske + Budrich.

Onlinequellen

Arnold, N./Flackelmann, B./Graffius, M./Krüger, F./Talaska, S./Weißenfels, T. (2011). *Sprichst du Politik? Studie*, online unter: http://www.sprichst-du-politik.de/downloads/sprichst-du-politik_Studie.pdf (19.2.2019)

BMBWF. *Politische Bildung in den Schulen. Grundsatzterlaß zum Unterrichtsprinzip*, online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/pb_grundsatzterlass_15683.pdf?4dzm2 (27.2.2019)

BMBWF. *Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzterlass 2015*, online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.html (30.6.2019)

Demokratiezentrum Wien. (2015), online unter: <http://www.demokratiezentrum.org/themen/demokratieentwicklung/frauenwahlrecht/frauenwahlrecht.html> (5.4.2019)

Deutscher Bundestag. (13.12.2018). *Bundestag erlaubt im Geburtenregister die Bezeichnung „divers“*, online unter: <https://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2018/kw41de-geburtenregister-570762> (10.5.2019)

Deutscher Bundestag. (2019) *Abgeordnete in Zahlen. Frauen und Männer*, online unter: https://www.bundestag.de/abgeordnete/biografien/mdb_zahlen_19/frauen_maenner-529508 (28.6.2019)

Dohnal, J. Offizielle Homepage. *Biografie*, online unter: <http://www.johanna-dohnal.at/biografie/1939-1956> (9.2.2019)

Erzbischöfliches Amt für Schule und Bildung. (5. März 2019), online unter: <https://www.schulamt.at/2019/03/11/ethikunterricht-schulamtsleiterin-pinz-religionsunterricht-hat-mehrwert/> (20.4.2019)

Esch, F.-R. (16.2.2018). *Gabler Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Experten*, online unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/corporate-identity-31786/version-255337> (13.4.2019)

Godewerth, T. (2006). Jugend und Politik. In U. von Alemann/M. Morlok/T. Godewerth (Hrsg.), *Jugend und Politik. Möglichkeiten und Grenzen politischer Beteiligung der Jugend*. Baden-Baden: Nomos.

- Greschkow, A. (2016). *Sind Frauen wirklich unpolitischer als Männer?*, online unter:
<https://alicegreschkow.com/2016/04/08/sind-frauen-wirklich-unpolitischer-als-maenner/> (1.5.2019)
- Groiss, C. (2019). *Weiblich, politisch, steirisch. Eine Anregung für und von Frauen in der Politik*. Land Steiermark, online unter:
https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/dokumente/12374758_125465814/a627db7d/FrauenPolitikStmk_162x235-02-04.pdf (20.4.2019)
- Jugendkultur.at (2011). *Österreichische Jugend-Wertestudie*, online unter:
<https://jugendkultur.at/jugend-wertestudie/> (20.6.2019)
- Larcher, E./Zandonella, M. (2014). *Politische BilderInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien*. In Kooperation mit SORA, PH Wien und der Arbeiterkammer, online unter:
https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Politische_BildnerInnen_2014_Langfassung.pdf (29.4.2019)
- ORF. (14.11.2016). *Generation What? Ergebnisse*, online unter:
<https://der.orf.at/unternehmen/aktuell/generation-what-ergebnisse100.html> (8.2.2019)
- Pilgrim, I. Universität Paderborn. *Gender-Glossar: Gläserne Decke*, online unter:
<https://www.uni-paderborn.de/universitaet/genderportal/gender-glossar/glaeserne-decke/> (18.4.2019)
- Pfeiffer, F. (25. September 2018). *Scribbr*. Online unter:
<https://www.scribbr.de/methodik/literaturarbeit/>
- Puller, A. (26. Februar 2014). Universität Wien. *Propädeutikum Politikwissenschaft. Was ist Politik? Gegenstand der Politikwissenschaft*, online unter:
<https://www.univie.ac.at/sowi-online/esowi/cp/propaedpowi/propaedpowi-2.html> (31.3.2019)
- Republik Österreich. *Parlament. Frauenanteil im Nationalrat*, online unter:
https://www.parlament.gv.at/SERV/STAT/PERSSTAT/FRAUENANTEIL/frauenanteil_NR.shtml (20.1.2019)
- Republik Österreich (2013). *Parlament. Bürgerinitiativen*, online unter:
https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/BI/BI_00058/index.shtml (1.7.2019)
- Republik Österreich (2019). *Parlament. Demokratiewerkstatt*, online unter:
<https://www.parlament.gv.at/SERV/KJ/DEMWERK/DEMOKRATIEWERKSTATT/> (30.6.2019)

- Republik Österreich. (2018). *100 Jahre Republik Österreich*, online unter: <https://www.oesterreich100.at/1918.html#c193> (6.4.2019)
- Schwarz, C. (10.4.2013). *Erste große Milieu-Jugendstudie in Österreich*. Edugroup.at, online unter: <https://www.edugroup.at/innovation/news/detail/erste-grosse-milieu-jugendstudie-in-oesterreich.html> (19.3.2019)
- Shell Jugendstudie. (2015), online unter: <https://www.shell.de/ueber-uns/die-shell-jugendstudie/ueber-die-shell-jugendstudie-2015.html> (1.2.2019)
- U.S. Glass Ceiling Commission (1995). *Good for Business: Making Full Use of the Nation's Human Capital*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, online unter: https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1118&context=key_workplace (29.3.2019)
- Wochenschau Verlag, online unter: <https://www.wochenschau-verlag.de/about-us/?SID=bcef59a81dc0ac12f78f7f6909b57c6d> (3.3.2019)
- Zandonella, M./Fennes, H./Fend, W. (2010). *ICCS Erste Ergebnisse*. SORA Institut, online unter: https://www.sora.at/fileadmin/images/content/Pages/2010_ICCS_Erste-Ergebnisse_oest.pdf (19.2.2019)

Anhang

Leitfragen Katalog für das Experteninterview mit Mag. Muna Duzdar

1. Der Frauenanteil im Nationalrat beträgt derzeit knapp über 37%. Von 50% ist die österreichische Politik noch weit entfernt. Inwiefern haben es Frauen schwerer in der politischen Landschaft Fuß zu fassen? Welche Eigenschaften müssen politisch interessierte Frauen mitbringen, um heutzutage in der Politik zu bestehen?
2. Frauen mit Migrationsbiografie sind in der österreichischen Politik selten anzutreffen, das spiegelt und repräsentiert die gesellschaftliche Realität nicht wider. Woran liegt es, dass so wenige Frauen (aber auch Männer) mit Migrationsgeschichte in die Politik einsteigen?
3. Bildung ist der Schlüssel für ein erfolgreiches und partizipiertes Leben. Welche Verbindung sehen Sie zwischen politischem Interesse und der Bildungsbiografie von jungen Menschen?
4. Was tut die Politik, was tun politische Parteien, wie beispielsweise die SPÖ, um die junge Generation zu erreichen? Werden Maßnahmen gesetzt und wenn ja, welche?
5. Wie stehen Sie zu der Forderung, dass politische Bildung ein eigenes Unterrichtsfach wird? Finden Sie es sinnvoll und wenn ja, warum?
6. Wenn es einen Kanon für politisches Wissen gäbe, was dürfte Ihrer Meinung nach nicht fehlen? Was sollten junge Menschen bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres oder auch schon früher (Wahlrecht) unbedingt über Politik wissen?
7. Was verstehen Sie persönlich unter „guter“ politischer Bildung? Welche Werte sollten im Unterricht vermittelt werden?

Abstract

Diese Diplomarbeit befasst sich mit unterschiedlichen Aspekten, die das politische Interesse von Schüler*innen im Unterrichtsfach „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ steigern können. Es wird nach den Einflussfaktoren für das politische Interesse gefragt und dabei werden die Faktoren „Geschlecht“ und „Bildungshintergrund“ von Lernenden in den Fokus gerückt. Viel Raum nimmt der Gender-Aspekt ein, denn es soll herausgefunden werden, wie sich das politische Interesse von Mädchen und jungen Frauen entwickelt und wie dieses im Besonderen gefördert werden kann. Politische Bildung wird sowohl aus historischer Perspektive, sowie aus politikdidaktischer Sicht erörtert. Dabei stehen politische Kompetenzen, das Kompetenzmodell, die Wertevermittlung im Unterricht und vor allem die Rolle der Lehrperson im Vordergrund. Neben dem Elternhaus und dem sozialen Umfeld, haben auch Lehrer*innen einen großen Einfluss auf die politische Sozialisation von Schüler*innen, dadurch ist es wichtig herauszufinden, was sie konkret im Unterricht tun können oder wie sie Politische Bildung im Unterricht gestalten können, um das Interesse an Politik, vor allem bei weiblichen Jugendlichen, zu stärken. Durch das Erforschen ausgewählter empirischer Jugendstudien und dem Darlegen und Vergleichen von Erkenntnissen, sowie einem Experteninterview mit Muna Duzdar, um die politische Sicht auf das Thema miteinzubeziehen, soll ein Zusammenspiel aus politikdidaktischer Theorie und gelebter politischer Praxis entstehen. Den größten Erkenntnisgewinn erbringen die 15 wichtigsten Einflussfaktoren, aus den Bereichen soziales Umfeld, Schule und Genderforschung, die das politische Interesse von Schüler*innen steigern können.

This thesis deals with different aspects which might enhance students' political interest through the school subject "Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung". A major question of this theses is what factors might influence students' political interest with a special focus on gender and students' educational background. The most important aspect is gender though as it is investigated how the political interest of young women develops and how it can be supported. Political education will be looked at from a historical as well as a didactical perspective and focuses on the "Kompetenzmodell", the introduction of values and the teacher's status in class. Students' political socialization is not only influenced by their parents and their social environment, but also by teachers. This is why it is important to investigate what political activities teachers could integrate into their lesson so that especially female students will get interested in it. This thesis will consist of a combination of didactical theory and political praxis as it includes gained insights of youth-studies as well as insights of an interview with Muna Duzdar, a female Austrian politician. The thesis' main findings are gained through the 15 most important influencing factors of social environment, school and gender studies, which can influence students' political interest.