



universität
wien

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

„Lehrpersonen zwingen euch ja teilweise zu Diskussionen oder wollen, dass ihr diskutiert.“ - nein, wir machen das auch freiwillig“

Eine qualitative Inhaltsanalyse zur Rolle des Bildungssystems in der politischen
Bildungsvermittlung

verfasst von | submitted by

Andrea Batljan BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Soziologie

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Anna Pospech Durnova Ph.D.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	1
1 FORSCHUNGSSTAND	5
1.1 DIE ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULSYSTEMS	5
1.1.1 <i>Politische Bildung im AHS-Lehrplan</i>	8
1.1.2 <i>Getrennte Wege zur Vergangenheit und Gegenwart</i>	13
1.2 KULTURERBE: BILDUNG.....	15
1.3 LIKES UND MEINUNGSMACHT: DIE POLITISIERUNG DER DIGITALEN SPHÄRE	18
1.3.1 <i>Algorithmen - unsichtbare Architekten</i>	19
1.3.2 <i>Die Macht der Lügen in der Ära von Fake News</i>	21
2 THEORETISCHER RAHMEN	24
2.1 SOZIALISATIONSTHEORIE	24
2.1.1 <i>Primäre Sozialisation</i>	27
2.1.2 <i>Sekundäre Sozialisation</i>	28
2.1.3 <i>Politische Sozialisation</i>	32
2.2 MEDIATISIERUNGSTHEORIE.....	34
2.2.1 <i>Mediatisierung in der politischen Gesellschaft</i>	35
3 EMPIRISCHE VORGEHENSWEISE	38
3.1 QUALITATIVE INHALTSANALYSE NACH KUCKARTZ UND RÄDIKER.....	39
3.1.1 <i>Inhaltlich strukturierte qualitative Inhaltsanalyse</i>	39
3.2 DATENERHEBUNG	42
3.3 DATENAUSWERTUNG	44
3.3.1 <i>Phasen eins und zwei</i>	45
3.3.2 <i>Phasen drei und vier</i>	46
3.3.3 <i>Phase fünf</i>	51
4 FORSCHUNGSERGEBNISSE.....	55
4.1 SOZIALISATION	55
4.2 BILDUNGSSYSTEM	59
4.2.1 <i>Lehrplan</i>	59
4.2.2 <i>Unterrichtsprinzipien</i>	61
4.2.3 <i>Fächerübergreifende Kompetenzvermittlung und Fächerteilung</i>	62
4.2.4 <i>Kritik am Bildungssystem</i>	65
4.3 SOCIAL MEDIA	68
4.4 POLITISCHE BILDUNG.....	71
5 DISKUSSION	74
CONCLUSIO	77
LIMITATIONEN	78
AUSBlick.....	79
LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS	81

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: FÄCHERÜBERGREIFENDE KOMPETENZENTWICKLUNG (BGBLA ÖSTERREICH 2023:10F).	10
ABBILDUNG 2: ERWACHSENENBILDUNGSERHEBUNG 2022/23 (THOMAS & PAŠKVAN, 2024).	17
ABBILDUNG 3: STATISTISCHE VERTEILUNG DER HAUPTKATEGORIEN (EIGENS ERSTELLTES DIAGRAMM MITTELS MAXQDA).	51
ABBILDUNG 4: DIMENSIONALISIERUNG DER HAUPTKATEGORIE "BILDUNGSSYSTEM" (EIGENS ERSTELLTES DIAGRAMM MITTELS MAXQDA).	53
ABBILDUNG 5: BEISPIEL AUS DEM ZWEITEM CODIERPROZESS (INTERVIEWPERSON 09-S, POS. 4).....	54

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: DATENERHEBUNG (EIGENS ERSTELLTE TABELLE).	44
TABELLE 2: DIMENSIONALISIERUNG DER HAUPTKATEGORIE „BILDUNGSSYSTEM“ (EIGENS ERSTELLTE TABELLE).	52

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei jenen Menschen bedanken, ohne deren Mitwirkung diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Ich bedanke mich in erster Linie bei Univ.-Prof. Mag. Dr. Anna Pospech-Durnová, die mich jahrelang in Vorlesungen und Seminaren mit ihrer Motivation und Eigeninitiative geprägt, und somit auch mein Interesse an der politischen Soziologie geweckt hat. Herzlichen Dank auch für die Anregung und Unterstützung während des Schreibens dieser Masterarbeit.

Ferner möchte ich mich bei meinen Eltern, meinen Brüdern und meiner Großmutter bedanken, die mich während meiner gesamten Studienzeit auf allen Ebenen unterstützt haben. Besonderen Dank richte ich an meine Mama, die mir emotional und psychisch eine unheimlich große Stütze war. Danke!

Einen großen Dank möchte ich auch an Mag. Ivan Poropat und Mag. Tatjana Vujeva-Poropat aussprechen. Als ich nicht mehr weiterwusste und vor einer Mauer stand, sind sie mir zur Hilfe geeilt und haben für mich die Mauer eingerissen. Sie haben mir auf eine Art geholfen, auf der ich ihnen ewig dankbar sein werde.

Ebenso danke ich allen Personen, die sich bereitklärt haben, mit mir über ihren (beruflichen) Schulalltag zu sprechen. Ich habe mit vielen von euch über den Ernst der Lage sprechen, und zugleich über Memes und Trends lachen können. Ich danke euch!

Da das Beste immer zum Schluss kommt, möchte ich auch dem lieben Gott für alles danken, was er mir jemals ermöglicht hat, und alles, was er mir noch ermöglichen wird.

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht die Position des österreichischen Bildungssystems in der politischen Bildungsvermittlung und Entwicklung politischer Mündigkeit von wahlberechtigten Schüler:innen in Österreich. Im Zentrum steht die Frage, wie strukturelle Bedingungen der Schule die politischen Bildungsprozesse beeinflussen. Basierend auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker werden problemzentrierte Interviews mit Lehrkräften und Schüler:innen analysiert, um zu untersuchen, wie politische Bildung und Wissensvermittlung im Schulalltag umgesetzt wird und welche Herausforderungen dabei auftreten können. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass die politische Bildungsvermittlung lehrkraftabhängig ist und im Schulunterricht häufig nur oberflächlich behandelt wird. Aufgrund dessen nehmen soziale Medien die Funktion der Informationsquelle ein, um sich selbst Richtung politisch mündigen Akteur:innen der Gesellschaft auszubilden. Die Arbeit diskutiert auch die Schwächen des derzeitigen Bildungssystems, besonders in Bezug auf die mangelnde Zeitressource und fordert eine Reform, um politische Bildungsvermittlung, in Form von einer Fächerteilung des Unterrichtsgegenstands Geschichte und Politische Bildung, zu stärken. Maßnahmen wie diese sollen dazu beitragen, dass Schüler:innen besser auf ihre gesellschaftliche Rolle politisch mündiger Bürger:innen vorbereitet werden.

Abstract

This paper examines the role of the Austrian education system in imparting political education and developing the political maturity of students in Austria eligible to vote. The focus is on the question of the extent to which structural conditions in schools influence the political education processes. Based on the qualitative content analysis according to Kuckartz and Rädiker, problem-centered interviews with students and teachers are analyzed in order to examine how political education is implemented in everyday school life and what challenges can arise. The research results show that political education is teacher-dependent and is often only treated superficially in school lessons. Because of this, social media takes on the function of a source of information in order to train oneself to become politically responsible actors in society. The thesis also discusses the weaknesses of the current education system, especially in relation to the lack of time resources, and calls for a reform to strengthen political education in the form of a division of subjects into the subject of political education and political education. Measures like these are intended to help students be better prepared for their social role as politically responsible citizens.

Einleitung

Ich war fast 22 Jahre alt und wohnte erst seit einem Jahr in Wien, als ich mit dem Soziologiestudium begann. Im ersten Semester belegte ich ein Seminar und fand mich plötzlich inmitten einer hitzigen politischen Diskussion wieder, wie ich versuchte herauszufinden, wer denn jetzt die „NEOS“ sind, woher sie plötzlich kommen, und wie sich ihre Politik zu jener der FPÖ, ÖVP und SPÖ unterscheidet (die mir bis dato übrigens auch nicht wirklich bekannt war). Vor meiner Recherche verdunkelte ich noch die Bildschirmhelligkeit auf meinem Laptop, der sie aber immer wieder von selbst heller machte – als wolle er mich mit Absicht vor meinen Sitznachbar:innen bloßstellen. Mir schoss eine Erinnerung an meine Schulzeit, konkret an die Oberstufe, durch den Kopf und ich erkannte, dass sich zwischen meinem Schulabschluss und dem Studienbeginn nicht viel änderte, denn weder in der Schule noch an der Universität konnte ich an politischen Diskussionen teilnehmen, da mir einfach ein gewisses Basiswissen fehlte, während es schien, als hätten die anderen Übermengen davon übrig. Erst im Rahmen meiner Bachelorarbeit, als ich mit Schüler:innen über Rassismus an Österreichischen Schulen gesprochen habe, erkannte ich, dass ich definitiv kein Einzelfall bin, denn in einem Interview sagte ein junges Mädchen, sie habe von „der Situation mit George Floyd“ erst über Social Media erfahren und anhand der Kommentare gelernt, was Rassismus überhaupt ist, davor habe sie in der Schule nicht davon gelernt.

Ich begann mich zu fragen, wann und in welchem Kontext mir dieses Wissen hätte vermittelt werden sollen, denn ich konnte mich nicht erinnern jemals in der Schule die verschiedenen Parteiprogramme gelesen oder gelernt zu haben, und in unserem Zuhause wurde Politik (wenn überhaupt) nie neutral thematisiert. Ich dachte immer, dass es die Aufgabe der Schule sei ihren Schüler:innen Politik beizubringen, stattdessen wurde von unseren Lehrpersonen erwartet, dass dieser Teil der Bildung zu Hause stattfindet. Erst Jahre nach meinem Schulabschluss erkannte ich durch Gespräche mit meinen Kommiliton:innen und durch zahlreiche Seminararbeiten, dass Schule nicht nur Fachwissen weitergeben, sondern auch Schüler:innen zu gesellschaftlich und politisch mündigen Bürger:innen machen sollte.

Im Kontext der politischen Bildung und der zunehmend vernetzten Welt, gewinnt der Schulunterricht immer mehr an Bedeutung. Junge Erwachsene stehen alltäglich vor der Herausforderung, sich in der digitalen und oft polarisierten politischen

Landschaft, inmitten von Filterblasen und Fake News, zurechtzufinden und sich, basierend auf versteckten Wahrheiten, eine eigene Meinung zu bilden. Das Institut Schule spielt dabei eine zentrale Rolle, da sie die Verantwortung trägt, ihren Schüler:innen nicht nur politisches Faktenwissen zu vermitteln, sondern auch entsprechende Handlungs-, Methoden-, Sach- und Urteilskompetenzen beizubringen, um politische Sachverhalte kritisch zu hinterfragen. Dabei sollten Schüler:innen sich zu politisch mündigen Bürger:innen entwickeln, die aktiv an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen teilnehmen (Krammer, 2008; RIS Bundeskanzleramt, 2024b). Doch die Frage danach, welchem Rang der politischen Informationsquellen sie die Schule zuordnen, und ob Soziale Medien nicht doch einen höheren Stellenwert haben könnten, bleibt eine, die in wissenschaftlichen Untersuchungen sehr lückenhaft erscheint, obwohl das Hauptklientel des Bildungssystem eben diese jungen Erwachsenen sind.

Seitdem die österreichische Regierung im Jahr 2007 das Wahlalter auf 16 Jahre senkte, wurde die politische Bildung im österreichischen Lehrplan marginal stärker betont, jedoch wurden wenige spezifische Lehrbücher geschrieben, die für den schulischen Rahmen vorgesehen wären (Bundeskanzleramt.gv.at, o. J.), weshalb auch politische Bildungsvermittler:innen verstärkt auf Unterrichtsmaterial aus dem Internet zurückgreifen (Larcher & Zandonella, 2014). In Anbetracht dessen, dass eine partizipative Gesellschaft und ihre Ökonomie auf die nachkommenden Generationen setzt, sollte die aktive Teilhabe in Entscheidungsprozessen der Jugendlichen, und dementsprechend eine gesellschaftliche und politische Bildung, bereits ab den frühen Startlöchern gefördert werden. Der vermutlich effizienteste Weg scheint das Bildungsinstitut Schule zu sein, da Kinder ohnehin dazu verpflichtet sind, zumindest neun Jahre ihres Lebens in diesen Gebäuden zu verbringen, und die Gesellschaft so ausreichend Zeit hätte, sie zu prägen.

Aus demokratischer Sicht stellt sich jedoch die zentrale Frage, wie sich die Verlagerung traditioneller Nachrichtenvermittlung auf soziale Netzwerke und Medien auf die Kinder auswirkt und wie junge Bürger:innen ihre tagesaktuellen Nachrichten erhalten. Der Digitalisierungswandel und die damit gebotene dauerhafte Vernetztheit haben einen Trend hervorgebracht, der traditionelle Medienquellen auf soziale Netzwerke und ihre Plattformen verschiebt und neue Formen der Nachrichtenvermittlung ermöglicht (Shehata & Strömbäck, 2021). Dabei handelt es sich allerdings um keine neue Veränderung, da Digitalisierung bereits vor mehreren

Jahrzehnten begann und es scheint, als würde die Menschheit mit der heutigen Digitalisierung in eine zweite Welle der Aufklärung und Emanzipation eintreten (Bunz, 2012). Das Publikum traditioneller Medienvermittlung nimmt durch diesen digitalen Wandel drastisch ab, während sich soziale Medien als die populäre alternative Möglichkeit für Bürger:innen etabliert, mit den tagesaktuellen Nachrichten in Berührung zu kommen. Dieser personalisierte und vernetzte Charakter digitaler Medien kann allerdings durch Algorithmen zu einem fragmentierten Nachrichtenfluss führen, bei dem Nutzer:innen hauptsächlich auf Inhalte stoßen, die an ihr digitales Verhalten angepasst sind (Oertel et al., 2022).

Die vorliegende Arbeit setzt an diesen Fragestellungen an und untersucht die bildungspolitischen Rahmenbedingungen im Hinblick auf politische Bildung sowie Entwicklung der politischen Mündigkeit von wahlberechtigten Schüler:innen. Dabei fungiert die Rolle der Schule als zentraler Sozialisationsort politischer Bildung als Ausgangspunkt der Analyse, wobei auch andere Instanzen hinterfragt werden. Besonders im Kontext der voranschreitenden Digitalisierung und der sozialer Medien wird vermutet, dass soziale Plattformen eine maßgebliche Rolle, wenn nicht sogar die wichtigste, in der politischen Informationsvermittlung spielen. Somit ergibt sich die zentrale Forschungsfrage: *„Welche Rolle spielen strukturelle Bedingungen des Bildungssystems bei der Vermittlung politischer Bildung und Entwicklung politischer Mündigkeit bei wahlberechtigten Schüler:innen?“*

Um dieser Frage angemessen nachzugehen, ist es notwendig, eine Forschungsmethode zu wählen, die einerseits auf die individuelle Realität der Schüler:innen, als auch die Selbstwahrnehmung der Lehrpersonen Bezug nimmt. Dabei wird die Methode der inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker gewählt, die sich durch systematische Analysen manifester und latenter Inhalte auszeichnet. Es wird eine differenzierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Einflussfaktoren auf die politische Mündigkeit und Bildung von Schüler:innen ermöglicht, die die notwendige Tiefe gewährleistet, um Beziehungen zwischen politischen Bildungsprozessen und den bildungssystemischen Rahmenbedingungen zu erfassen (Kuckartz & Rädiker, 2022).

In diesem Sinne wird Bildung in Form des emanzipatorischen Ansatzes verstanden, der weit über die bloße Wissensvermittlung hinausgeht. Dieser Begriff zielt darauf ab, Individuen zu befähigen, eine kritische Denkweise zu entwickeln, mit der gesellschaftliche Machtstrukturen hinterfragt werden sollen. Dabei wird auch die

Beteiligung an gesellschaftlichen, politischen und sozialen Prozessen gefördert, um auf eine Befreiung aus sozialen Zwängen zu setzen (Sandner & Ginner, 2021). Die emanzipatorische Bildung wird besonders im Lehrplan der politischen Bildung, konkret durch die Förderung der vier zentralen Kompetenzen, Urteils-, Handlungs-, Methoden- und Sachkompetenz, unterstützt (Krammer, 2008).

Solch eine Auseinandersetzung mit der politischen Bildung und Mündigkeit von Jugendlichen eröffnet der Soziologie als Disziplin wichtige Erkenntnisse über die Bedeutung von Sozialisationsprozessen in der modernen Gesellschaft, in der politische Bildung nicht nur ein individuelles Lernfeld darstellt, sondern tief in den gesellschaftlichen Strukturen und ihren Machtverhältnissen eingebettet ist. Im Zusammenhang der Wechselwirkung zwischen dem Bildungssystem, der sozialen Herkunft und der politischen Partizipation wird die Frage relevant, inwiefern institutionelle Rahmenbedingungen eine politische Mündigkeit fördern oder hemmen.

1 Forschungsstand

1.1 Die Entwicklung des österreichischen Schulsystems

Das österreichische Schulwesen begann mit dem 06. Dezember 1774, als Maria Theresia (1717-1780) ihre vermutlich nachhaltigste Reform, die der Allgemeinen Schulordnung für deutsche Normal-, Haupt- und Trivialschulen, einführte und diese zu einer Staatsangelegenheit machte. Bis dahin war schulische Bildung nur für jene adeliger oder geistlicher Abstammung ein Privileg, doch ab sofort galt für Kinder beider Geschlechter und jeder Bevölkerungsschicht, die das sechste Lebensjahr erreichten, die Unterrichtspflicht mit einer Dauer von sechs Jahren (Haslauer, 2010; Krückl, 2015). Mit der Regierung von Kaiser Franz II¹ (1768-1835) lag das Schulwesen unter der Oberhand der Kirche und aus den drei Schultypen waren nun fünf vorgesehen: Haupt-, Real-, Normal- und Musterhauptschulen, Trivial- sowie Mädchenschulen für gebildete Stände, auch das Gymnasium verlängerte er auf eine sechsklassige Schulform. Dieses Schulwesen blieb als solches bis 1848 aufrecht. Während der Regierung unter Kaiser Franz Joseph I (1848-1916), der großen Wert auf einen geordneten Bildungsbereich legte, erlangte der Staat erneut die gesamte Gewalt über die Schule und den geführten Unterricht und es wurden Orts-, Bezirks- und Landesschulräte eingeführt. Nachdem im Jahr 1867 Österreich zur Doppelmonarchie und das Kaisertum in das Kaiserreich Österreich und Königreich Ungarn aufgeteilt wurde, entwickelte sich in der Bevölkerung ein stärkeres politisches Bewusstsein und somit auch vermehrt politische Parteien, die eine gewisse Position im Bildungsbereich einnahmen, wodurch beispielsweise die Sozialdemokraten für unentgeltliche Lehrmittel und kostenlose Verpflegungen an Schulen standen und die Christlichsoziale Partei für das erneute Eingreifen der Kirche in der Bildungspolitik. Zudem wurde die Schulhygiene verbessert und Schulärzte eingeführt. Aus dem sechsjährigen Gymnasium wurde ein Achtjähriges und die Matura wurde als Abschluss- und Reifeprüfung für die Aufnahme an Universitäten eingeführt. Aufgrund der hohen Nachfrage an Arbeitskräften im Bereich des Bergbaus, Handels und der Technik wurden Fachhochschulen eingerichtet, für dessen Vorbereitung Realschulen besucht wurden, so wie Gymnasien als Vorbereitung für Universitäten galten. Neben

¹ Franz II regierte zwischen 1792 und 1806 als Kaiser des römischen Reiches und von 1804 bis 1835 als Kaiser von Österreich (Haslauer, 2010).

Volksschulen, die Trivialschulen ersetzten, wurden in größeren Ortschaften noch Bürgerschulen bzw. Hauptschulen eingerichtet, die als Oberstufenvariante der Volksschule galt (Haslauer, 2010).

Nach dem Zerfall der Donaumonarchie und dem Ende des Ersten Weltkrieges im Jahr 1918 wurde auch das Schulwesen demokratisiert. Besonders die Christlichsoziale Partei und die Sozialdemokratische Arbeiterpartei bewirkten in diesem Bereich viel. Der Sozialdemokrat Otto Glöckel (1874-1935) wurde nach den Wahlen 1919 Unterstaatssekretär für Unterricht im Innenministerium und richtete eine Reformabteilung ein, die er mit entsprechendem Fachpersonal besetzte. Glöckel unterrichtete persönlich an einer Schule in einer Vorstadt Wiens und war dort unmittelbar mit der Armut der Arbeiterkinder konfrontiert, weshalb er sich dem sozialdemokratischen Lehrerverein anschloss, der eine umfassende Reform des Schulwesens forderte. Orientierend an seinem Ziel der Chancengleichheit durch den Abbau von Bildungsbarrieren und der sozialen Integration wollte er durch die Demokratisierung die Volksbildung heben und einen gerechten Bildungszugang für Arbeiter- und Bauernkinder ermöglichen. Glöckel und seine Mitarbeiter:innen arbeiteten an einer Reform, welche die Sekundarstufe 1 (Sek 1) vereinheitlichen sollte. Demnach sollte es in der allgemeinen Mittelschule zwei Klassenzüge unterschiedlicher Niveaus geben, wobei im ersten Schüler:innen ein Gymnasialniveau erreichen konnten und mit Abschluss auch auf ein Gymnasium wechseln und somit einen Universitätsabschluss erreichen konnten. Im Schuljahr 1922/23 begann dieser Versuch an sechs Wiener Bürgerschulen, und wurde im Jahr 1927 offiziell in Form einer vierjährigen Hauptschule mit den beiden Klassenzügen eingeführt, jedoch 1933 wieder konfessionalisiert (Haslauer, 2010; Kraus, 2022).

Mit der Ausschaltung des Nationalrates und dem Ende der Ersten Republik in Österreich im Jahr 1933 fand auch die Demokratisierung an Schulen ein Ende. Das Realgymnasium verlor seinen Status als Zwischenstellung und es verblieben nur mehr das Gymnasium und die Realschule. Der Fremdsprachenunterricht in Mittelschulen wurde ausgebaut, der Lateinunterricht rückte mehr in den Mittelpunkt, während realistische Fächer in den Hintergrund gerückt wurden und stattdessen durch Fächer wie Religiosität, Sittlichkeit, vaterländisches Denken und Handeln oder Volkstreueheit ersetzt wurden. Auch der Turnunterricht veränderte sich, indem Kampf- und Wehrbereitschaft der Knaben gesteigert wurde. In Hauptschulen blieb nur mehr ein Klassenzug und für leistungsschwächere Schüler:innen wurden in Volksschulen

Abschlussklassen eingeführt, was einen Übergang in die Haupt- oder Mittelschulen, mit Ausnahme einer strengen Aufnahmeprüfung, verhinderte. Berufsbildende Schulen erfuhren kaum Veränderungen, sondern sogar einen Anstieg der Schüler:innenanzahl (Engelbrecht, 1988).

Nach dem Beginn des Zweiten Weltkrieges spürte das österreichische Schulwesen die deutlichen Einflüsse des nationalsozialistischen Systems. 1938 wurde die Position der Kirche verdrängt und viele Privatschulen, die der Kirche untergeordnet waren, gingen verloren. Konfessionelle Handlungen, wie der Schulgottesdienst, wurden aufgelöst und Kinder in eine einheitliche Grundschule geschickt, wo Erziehung nationalsozialistische Hintergründe hatte und Fächer wie die Heimat- und Volkskunde im Mittelpunkt standen, um den Geist der Volksgemeinschaft zu verbreiten und die Kinder auf einen Dienst für den Staat und die Partei vorzubereiten. Das eingeführte Reichsschulpflichtgesetz wurde eingeführt und besagte, dass Kinder ab dem sechsten Lebensjahr die Schule acht Jahre lang bis zum vierzehnten Lebensjahr besuchen mussten (Fricke-Finkelnburg, 1989). Nach der Volksschule konnte eine Berufsausbildung gemacht werden, die jedoch für „gehobenere“ Berufe, wie Bergbau, Haus- oder Landwirtschaft, gedacht war (Haslauer, 2010).

Mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges und mit dem Beginn der Zweiten Republik im Jahr 1945 wurden die Schulgesetze der Ersten Republik, die teilweise in das 19. Jahrhundert zurückgeführt werden, wiedereingeführt; die Regierung war sich sicher, dass diese Wiedereinführung regelrecht provisorisch war und jedenfalls eine neue Aufbereitung benötigte. Für eine solche Neuregelung des Schulwesens wurden neue Schulgesetze angestrebt, deren Umsetzung mehrere Jahre in Anspruch nahm. Die ersten politischen Kontakte hierfür waren die Österreichische Volkspartei (ÖVP) und die Sozialistische Partei Österreichs (SPÖ)². Beide Parteien legten Vorstellungen eines neuen Gesetzesentwurfes 1948 schriftlich vor, aus denen eindeutige Übereinstimmungen ebenso wie deutlich gegensätzliche Standpunkte herausstanden, derer es einer intensiven Verhandlung bedurft hat, bis im Schuljahr 1961/62 eine Einigung getroffen wurde (Löw, 2011). Das österreichische Schulwesen wurde nach zahlreichen Kompromissen und Verhandlungen umfassend neu geregelt, wobei die wohl wichtigste Reform die Verlängerung der acht Schuljahre auf neun war, die zur

² Mit dem Namen „Sozialdemokratische Arbeiterpartei“ (SDAP) wurde sie 1889 gegründet und benannte sich mit Ende des Ersten Weltkrieges in die „Sozialdemokratische Arbeiterpartei Deutschösterreichs“ (SDAP) um. Nachdem der Zweite Weltkrieg endete, lautete der Parteiname „Sozialistische Partei Österreichs“ bis sie in den 1990er Jahren den heutigen Namen „Sozialdemokratische Partei Österreichs“ annahm (geschichtewiki.wien.gv.at, 2020).

Einführung eines neuen Schultypus, des „Polytechnischen Lehrgangs“³, führte, der als selbstständige Schulart als ein berufsüberleitendes Jahr diente. Ein weiterer Hauptgrundsatz war die Möglichkeit des Ausmaßes an Schulbildung, wie es der Begabung und dem Streben der Schüler:innen entspricht. Demnach soll ein Wechsel aus niedrigen in höhere Schulen für alle offen sein, um Bildungssackgassen zu vermeiden und für Bildungsmobilität⁴ zu sorgen, indem Zugänge zu öffentlichen Schulen ermöglicht wurden, damit mehr Menschen, als es bis dahin möglich war, einen höheren Bildungsabschluss erreichen können. Die damalige Mittelschule wurde in die „Allgemeinbildende höhere Schule“ (AHS) umbenannt, die in drei Formen fortbestand: dem Gymnasium, dem Realgymnasium und dem Wirtschaftskundlichen Realgymnasium für Mädchen⁵. Im Zuge weiterer Schulorganisationsgesetz-Novellen wurde auch die AHS auf neun Jahre verlängert, sodass sie eine 13. Schulstufe umfasst. Zur „Berufsbildenden mittleren Schule“ (BMS) zählte man alle schulischen Einrichtungen, die weder der Pflichtschule noch der Reifeprüfung angehören; berufsbildende Schulen, die mit der Ablegung einer Reifeprüfung fordern und somit eine Hochschulberechtigung verleihen, wurden als „Berufsbildende höhere Schulen“ (BHS) bezeichnet (BGBl Österreich, 1962, 1969; BMBWF, 2019; Löw, 2011).

1.1.1 Politische Bildung im AHS-Lehrplan

In Anbetracht der großen Veränderungen innerhalb des österreichischen Schulsystems wurden Lehrpläne erstellt, die den Konsens über die zu vermittelnden Inhalte, Kompetenzen und Ziele im schulischen Unterricht darstellen. Sie werden von Fachexpert:innen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) unter Berücksichtigung verschiedener Interessensgruppen und in juristischer Form festgehalten. Sie bilden die Grundlage für einen Unterricht, der den aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden sollte und dienen dabei

³ Im Zuge der 19. Schulorganisationsgesetz-Novelle im Jahr 1996 wurde der Polytechnische Lehrgang in die „Polytechnische Schule“ umbenannt (BGBl Österreich, 1996).

⁴ Bildungsmobilität ist die Veränderung des Bildungsstatus von Personen oder Gruppen über Generationen hinweg, wobei es sich nicht nur um Aufstiege, sondern auch um Abstiege innerhalb des Bildungssystems handeln kann. Der Begriff beschreibt also beispielsweise die Bildungsentwicklung einer Person, die eine tertiäre Bildung absolviert, obwohl ihre Eltern lediglich einen Pflichtschulabschluss haben, kann sich aber auch auf den gegenseitigen Effekt beziehen (Büchler & Lohmann, 2021; Fronek, 2018).

⁵ Erst mit der 5. Schulorganisationsgesetz-Novelle im Jahr 1975 wurde eine Koedukation beider Geschlechter zum Regelfall (BGBl Österreich, 1975).

nicht nur als ein Referenzdokument für die Arbeitsweise der Lehrpersonen und der Unterrichtsplanung und -Entwicklung, sondern auch als ein Orientierungsrahmen für Schüler:innen (Kern, 2020). Der Lehrplan stellt also als zentrale Arbeitsgrundlage für Pädagog:innen dar und setzt die Rahmenbedingungen, innerhalb derer sie eigenverantwortlich die Kompetenz- und Wissensvermittlung an die Schüler:innen gestalten sollten, wobei zu beachten ist, dass sie je nach Schultyp variieren können, um den spezifischen Anforderungen, Schwerpunkten und Zielen der jeweiligen Schulform zu entsprechen (BMBWF, 2023b).

Diese Rahmenbedingungen greifen auf die grundsätzlichen Aufgaben der österreichischen Schule zurück, die im §2 des Schulorganisationsgesetzes festgelegt sind. Sie umfassen die Förderung individueller Fähigkeiten der Schüler:innen auf Grundlage ethischer Werte und sollen sie auf ihr Leben sowie den zukünftigen Beruf vorbereiten (RIS Bundeskanzleramt, 2024a). Die Aufgabenbereiche der Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) konzentrieren sich nicht nur auf die Wissensaneignung, sondern auch den Kompetenzerwerb, wobei Kompetenz als ein Zusammenspiel von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Wissen verstanden wird, die längerfristig zur Verfügung stehen und im Unterricht durch die reflexive Grundbildung unterstützt wird, ein Konzept, das darauf abzielt Schüler:innen am Ende der Sek 1 zu befähigen kritisch und eigenständig zu denken und auf diese Art und Weise auch weiter zu lernen (RIS Bundeskanzleramt, 2024b).

Der Lehrplan der AHS unterscheidet zwischen drei konkreten Arten der Kompetenzen: fachlich, überfachlich und fächerübergreifend. Die fachlichen Kompetenzen beziehen sich auf die jeweiligen Unterrichtsfächer, die für jede Schulstufe eigens verankert sind. Überfachliche Kompetenzen sind hingegen an keine bestimmten Fächer gebunden, sondern beziehen sich auf Aspekte wie Motivation, Selbstvertrauen und -Wahrnehmung sowie soziale Fähigkeiten, die für einen allgemeinen Lernprozess wichtig sind. In den Fachlehrplänen für die AHS werden die fächerübergreifende Kompetenzentwicklung und das vernetzte Lernen verankert und mit gesellschaftlich relevanten Themen verbunden. Erst durch ein fächerverbindendes Vorgehen können Wechselwirkungen und Zusammenhänge für Schüler:innen begreifbar werden. Die überarbeitete Fassung des Lehrplans vom November 2020 orientiert sich in seiner Neugestaltung dabei an internationale Ansätze und integriert 13 zentrale Themen, die fächerübergreifend unterrichtet werden sollten, wobei eine

davon politische Bildung ist (Abbildung 1) (BGBIA Österreich, 2023; Kern, 2020; RIS Bundeskanzleramt, 2024b).

	1. Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung	2. Entrepreneurship Education	3. Gesundheitsförderung	4. Informatische Bildung	5. Interkulturelle Bildung	6. Medienbildung	7. Politische Bildung	8. Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung	9. Sexualpädagogik	10. Sprachliche Bildung und Lesen	11. Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung	12. Verkehrs- und Mobilitätsbildung	13. Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher/innenbildung
Pflichtgegenstände													
Religion ¹													
Sprachen													
Deutsch	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x		x
Deutsch als Zweitsprache für ordentliche Schülerinnen und Schüler				x	x								
Deutsch als Zweitsprache für außerordentliche Schülerinnen und Schüler im Deutschförderkurs					x					x			
Lebende Fremdsprache	x	x				x	x			x		x	x
Zweite lebende Fremdsprache	x	x				x	x			x		x	x
Latein	x			x	x	x	x	x		x			
Mathematik und Naturwissenschaften													
Mathematik		x		x	x	x	x	x		x	x	x	x
Geometrisches Zeichnen				x		x				x			
Digitale Grundbildung	x	x	x				x	x		x	x	x	x
Chemie (2-stündig bzw. 4-stündig)	x	x	x	x		x		x		x	x	x	x
Physik	x	x		x				x		x	x	x	x
Biologie und Umweltbildung			x	x		x		x	x	x	x		
Wirtschaft und Gesellschaft													
Geschichte und Politische Bildung	x	x				x	x	x	x		x		x
Geographie und wirtschaftliche Bildung	x	x		x	x	x	x	x		x	x	x	x
Musik, Kunst und Kreativität													
Musik	x	x			x	x	x		x	x	x		x
Kunst und Gestaltung	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x
Technik und Design	x	x		x		x		x		x	x	x	x
Gesundheit und Bewegung													
Bewegung und Sport	x	x			x		x	x		x	x	x	
Verbindliche Übungen													
Bildungs- und Berufsorientierung		x		x		x	x	x		x	x		x
Erstsprachenunterricht					x								

¹ Keine Angaben bezüglich der Übergreifenden Themen, da die Lehrpläne der Kirchen und Religionsgesellschaften inhaltlich voneinander abweichen.

Abbildung 1: Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung (BGBIA Österreich 2023:10f).

In der Förderung einer aktiven und inklusiven Gesellschaft und der Weiterentwicklung der Demokratie spielt die politische Bildung eine zentrale Rolle, wobei es eines ihrer wesentlichen Ziele es ist, Lernenden nicht nur Fähigkeiten, Verständnis und Wissen zu vermitteln, sondern sie auch zu ermutigen, sich aktiv für Demokratie, Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit einzusetzen. Im schulischen Unterricht stellt politische Bildung kontroverse gesellschaftliche Themen und Fragestellungen auch als solche dar, ohne dabei, entsprechend des Beutelsbacher Konsens⁶, indoktrinierend zu wirken, damit sich Schüler:innen zu politisch mündigen und selbstbestimmten Bürger:innen entwickeln können (Council of Europe, 2010; RIS Bundeskanzleramt, 2024b). Politische Bildung soll im Schulunterricht die Erfahrungen, Interessen und Lebenswelten der Schüler:innen aufgreifen und sich dabei auf aktuelle politische Themen, wie etwa Klimaschutz, Migration und Nachhaltigkeit, beziehen. Darüber hinaus soll sie ein Verständnis für lokale und globale Zusammenhänge bieten, verdeutlichen, dass die Einhaltung der Menschenrechte, Frieden und Gerechtigkeit die Voraussetzungen für ein harmonischen Zusammenleben auf der Erde sind und das Bewusstsein für globale Herausforderungen schärfen (BGBIA Österreich, 2023; RIS Bundeskanzleramt, 2024b).

Gemäß des Schulorganisationsgesetzes (RIS Bundeskanzleramt, 2024c) kann bestimmt werden, dass zwei oder mehrere Pflichtgegenstände als alternative oder zusammengefasste Unterrichtsgegenstände angesetzt werden. So wird etwa das Fach Geschichte und politische Bildung⁷ gemeinsam geführt, wobei es vorgesehen wird, dass Geschichte in der 5. und 6. Klasse, und politische Bildung in der 7. und 8. Klasse unterrichtet wird. Dabei sollen Schüler:innen ein reflektiertes und (selbst)reflexives Bewusstsein für historische und politische Bezüge der regionalen und weltumspannenden Dimension entwickeln, die als Basis für ein Verständnis kultureller Beziehungen und Werte dienen. Der Akzeptanz gegenseitiger Achtung,

⁶ Der Beutelsbacher Konsens ist die Grundlage für das Unterrichtsprinzip der politischen Bildung, der im Jahr 1976 bei einer Tagung in Beutelsbach, Deutschland, formuliert wurde und stellt drei Prinzipien auf, die für das Vermitteln politischer Bildung gelten sollten: Überwältigungsverbot (Lehrpersonen sollen nicht für eine bestimmte politische Position eintreten, sondern die eigene Meinungsbildung der Schüler:innen fördern), Kontroversitätsgebot (im Unterricht sollen kontroverse Themen dargestellt werden welche helfen sollten, vielschichtige gesellschaftliche Fragestellungen kritisch zu hinterfragen) und das Parteilichkeitsverbot (Lehrpersonen sollen keine eigene politische Parteilichkeit einbringen) (Steinberg, 2023).

⁷ Manche Universitäten bieten ein Lehramtsstudium für das Fach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ an. Das Unterrichtsfach per se ist stärker auf Geschichte und Politische Bildung ausgelegt, während im Lehramtsstudium dieses Spektrum um Sozialkunde erweitert wird, damit ein umfassenderes Verständnis für historische, politische und soziale Zusammenhänge vermittelt wird, um im Unterricht vielfältigere Themen zu behandeln (aau.at, 2023; studieren.univie.ac.at, 2023; Uni-Graz.at, 2023).

Förderung kritischer Identitätsbildung und Überwindung von Rassismen, Stereotypen und Vorurteilen wird dabei große Beachtung geschenkt. An der Chancengleichheit und Geschlechtergleichstellung sollen Schüler:innen erkennen können, dass die Rollen und Verhältnisse der Geschlechter nicht nur in der Vergangenheit, sondern auch noch in der Gegenwart unterschiedlich definiert werden. Ebenso sollen sie befähigt werden, Probleme und Sachverhalte in ihren Folgen und Ursachen zu erfassen und ein Demokratie- und Politikverständnis, das an den Menschenrechten orientiert ist, zu erarbeiten, was eine entsprechende Praxismöglichkeit in ihrem Erfahrungs- und Lebensbereich verlangt (RIS Bundeskanzleramt, 2024b, S. 190).

Das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung zielt somit darauf ab, Schüler:innen kulturelle, politische, soziale und wirtschaftliche Phänomene der Vergangenheit und Gegenwart näher zu bringen sowie die Fähigkeit, diese kritisch zu analysieren. Ein zentraler Aspekt ist dabei die Vermittlung der Pluralität politischer Leitbilder und die Auseinandersetzung mit Themen wie Autorität, Demokratie, Diktatur, Frieden, Gerechtigkeit, Krieg und Macht, die alle zur Bildung einer ideologiekritischen Haltung beitragen soll. Die didaktischen Grundsätze des Unterrichtsfachs für die Oberstufe betonen, dass Lernen in diesen Jahren mehr als nur eine reproduktive Aneignung von Fachwissen sein soll, sondern die historische und politische Kompetenzvermittlung im Vordergrund steht. Historische und politische Kompetenzen sind anhand aktueller Themen zu erlernen, wobei darauf zu achten ist, dass sie in Form politischer Kontexte entwickelt werden und an ein bereits vorhandenes Wissen anschließen. Alle Kompetenzen sollen in einem ausgewogenen und ausreichenden Maß im Unterricht berücksichtigt werden, wobei bei der Bearbeitung der Thematiken ihre Relevanz für zukünftige Lebenssituationen der Schüler:innen im Vordergrund stehen (RIS Bundeskanzleramt, 2024b). Dabei werden vier politische Kompetenzen unterschieden:

1. Urteilskompetenz
2. Handlungskompetenz
3. Methodenkompetenz
4. Sachkompetenz

Die politische Urteilskompetenz beschreibt die eigenständige Bereitschaft und Fähigkeit, politische Diskussionen, Entscheidungen und Probleme zu bewerten, wobei das Urteil möglichst sachlich und wertorientiert sein sollte. Durch die politische Handlungskompetenz sind Schüler:innen imstande, in politischen Angelegenheiten ihre eigene Meinung und Position deutlich auszudrücken und zu formulieren und dabei auch die Standpunkte des Gegenübers zu berücksichtigen und zu verstehen. Zudem inkludiert sie die aktive Mitwirkung bei der Problemlösung in gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Angelegenheiten. In der politischen Methodenkompetenz liegt die Fähigkeit im Fokus darauf, verschiedene Methoden und Verfahren so anzuwenden, dass man sich und seine Meinung mündlich, schriftlich, visuell oder mittels moderner Medien ausdrücken kann, wobei beim letzteren etwa durchdachte politische Beiträge erstellt werden können, indem gesellschaftliche und politische Informationen gesammelt, bewertet und sachgerecht dargestellt werden. Ebenso umfasst sie die Fähigkeit der Teilhabe an politischen Diskussionen, an denen verschiedene Medienformate effektiv genutzt werden können. Mittels der politischen Sachkompetenz werden politische Begriffe, Kategorien und Konzepte verstanden, wobei es sich hier um Fachausdrücke handelt, die von einer Alltagssprache abweichen. Die Sachkompetenz bezieht sich auf drei Dimensionen: Formale Dimension (polity), die Strukturen, wie Regierungssysteme oder Parteien, sowie die Rechtsordnung und ihren Handlungsspielraum umfasst, die inhaltliche Dimension (policy), die Ziele und Aufgaben politischer Akteur:innen behandelt, und der prozessualen Dimension (politics), welche politische Prozess, wie etwa Wahlen, thematisiert (Krammer, 2008; RIS Bundeskanzleramt, 2024b).

1.1.2 Getrennte Wege zur Vergangenheit und Gegenwart

Die Diskussionen um die Trennung des Unterrichtsfachs Geschichte und politische Bildung ist seit einigen Jahren ein zentrales Thema in Österreichs bildungspolitischen Debatte. Nicht nur Schüler:innen und Lehrpersonen, sondern auch Bildungsexpert:innen plädieren für eine Aufwertung der politischen Bildung durch seine eigenständige Verankerung als Unterrichtsfach im Lehrplan. Besonders angesichts aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen, wie etwa der zunehmenden Bedeutung digitaler Medien, dem Aufkommen von Fake News und der damit einhergehenden steigenden politischen Polarisierung, wird die Notwendigkeit

betont, politische Bildung in einem eigenständigen Unterrichtsfach zu etablieren, um Schüler:innen in ihrer Rolle als politisch mündige Bürger:innen vorzubereiten.

In der Debatte um politische Bildung werden die unmittelbar Betroffenen häufig nur unzureichend eingebunden. Die Bundesschüler:innenvertretung (BSV), die über eine Million Schüler:innen in Österreich vertritt, nimmt diese Problematik jedoch aktiv auf und setzt sich in ihren Positions- und Schwerpunktpapieren für eine Reform des Lehrplans zugunsten einer stärkeren Verankerung politischer Bildung ein. Sie betonen den Grundsatzerlass des Jahres 2015, der behandelt, dass Politik bereits ab der sechsten Schulstufe in Form eines Pflichtmoduls im Zuge des Fachs GPB stattfinden soll. Die BSV bemängelt allerdings bereits im Positionspapier des Schuljahres 2019/20, dass diese politischen Pflichtmodule im regulären Unterricht zu wenig Platz finden und dass das Ausmaß des gesamten Lehrstoffs im Lehrplan zu groß für das Stundenpensum sei. Besonders im digitalen Zeitalter und angesichts des Kursierens von Fake News sollte es die Aufgabe der Schule sein, Wahlberechtigten ein Verständnis für Politik näher zu bringen und sie auf die Herausforderungen der Digitalisierung vorzubereiten. Sie forderten das eigenständige Fach „Politische Bildung und Medienkunde“ ab der siebten Schulstufe (BSV, 2020), wobei die dafür aufgewendeten Unterrichtsstunden aus dem Kontingent des Fachs GPB aufgewendet werden sollten. Im Fach soll die Demokratie, das Rechtssystem und das Staatswesen sowie die Rolle der EU nähergebracht, sowie kritisches Denken und Medienkompetenz gefördert werden, damit Schüler:innen als mündige Bürger:innen die Schule abschließen können (BSV, 2024; Steinberg, 2023).

Dieser Vorstoß der BSV ist nicht ohne historische Parallelen. In gewisser Weise wurde politische Bildung nämlich als eigenständiges Fach österreichischer Schulen bereits während der Nachkriegszeit in den 1960er Jahren unter dem Namen „Staatsbürgerkunde“ unterrichtet, welches das primäre Ziel hatte, eine nationalstaatliche Identität Österreichs zu schaffen. Schließlich wurde gegen Ende der 1970er Jahre in einem Minimalkonsens beschlossen, das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ einzuführen, dessen tatsächliche Umsetzung schlussendlich länger dauerte als erwartet. Aufgrund des verordneten Erlasses wäre grundsätzlich eine bildungspolitische Reform notwendig gewesen, um Lehrpersonen entsprechend auf das neue Unterrichtsprinzip vorzubereiten, allerdings wurde das neue Unterrichtsprinzip in der Lehrer:innenausbildung kaum berücksichtigt, weshalb die Mehrheit der Lehrpersonen seitens der Hochschule bis heute noch zu wenig

ausgebildet werden. Seit der Einführung des Unterrichtsprinzips bis hin zur tatsächlichen Vorbereitung der Lehrpersonen für das Unterrichtsfach über Professuren an den Universitäten Salzburg und Wien vergingen etwa vier Jahrzehnte (Diendorfer, 2022; Steinberg, 2023). Ergebnisse einer SORA-Studie aus dem Jahr 2014 betonen die mangelnde Ausbildung und die Notwendigkeit der erneuten Teilung des Kombinationsfaches Geschichte und politische Bildung. Dabei bezog sich eine der zentralen Fragestellungen auf das Verorten politischer Bildung im Schulalltag, deren Vermittlungsmethoden sowie der Auffassung und Definition von „politischer Bildung“. Eines der zentralen Ergebnisse war, dass über zwei Drittel der Befragten eine Trennung des Kombinationsfaches befürworten, was der politischen Bildung im Schulraum mehr Gewicht verleihen würde. Ebenso wurde verdeutlicht, dass Lehrpersonen, die ein geringes Interesse an politischen Themen haben, auch ihren Schüler:innen weniger Möglichkeiten bieten, politisch aktiv zu werden. Aufgrund dieser individuellen Charakteristiken der Lehrpersonen wird „gute politische Bildung an Wiener Pflichtschulen derzeit zu einem Glücksspiel“ (Larcher & Zandonella, 2014, S. 86).

1.2 Kulturerbe: Bildung

Der Begriff „Bildung“ erlangte insbesondere nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahr 2001 verstärkte Aufmerksamkeit (Avvisati et al., 2019; Höller et al., 2019). Seine zentrale Bedeutung liegt heute jedoch in seiner Rolle als „der Schlüssel zur Zukunft“, da Bildung die ökonomische Stabilität, den wirtschaftlichen Wohlstand sowie die bildungsbezogenen und beruflichen Perspektiven zukünftiger Generationen maßgeblich prägt. Die Abschätzung und Beurteilung des Bildungsbegriffs ergibt sich in vielen Forschungsbereichen als unfassbar herausfordernd, findet sich aber in öffentlichen Diskursen bemerkenswert oft wieder (Rühle, 2018). Selbst das BMBWF in Österreich sowie das Bundesministerium für Bildung und Forschung in Deutschland haben auf ihren Webseiten keine Begriffsdefinition für Bildung enthalten, ebenso wenig wie die Arbeiterkammer Österreich, die sich besonders für Bildungsförderungen einsetzt (Arbeiterkammer, 2024; BMBF, 2024; BMBWF, 2024), was auf die komplexe Begriffsdefinition zurückgeführt werden kann, ebenso wie die zahlreichen möglichen Unterteilungen des

Bildungsbegriffs, wie etwa Allgemeinbildung, Gesundheitsbildung, Medienbildung, Umweltbildung, etc..

Politische Bildung etwa umfasst alle Maßnahmen von Bildungseinrichtungen, die Jugendlichen und Erwachsenen helfen sollen sich aktiv im gesellschaftlichen und politischen Leben zu beteiligen, und findet dabei nicht nur in der Schule in bestimmten Fächern oder allgemein als Unterrichtsprinzip statt, sondern auch in außerschulischen Einrichtungen, und in manchen Fällen bereits im Elternhaus (Massing, 2021). Diese umfassende Herangehensweise an Bildung soll Bürger:innen die Möglichkeit bieten, sich umfassend zu informieren und engagieren. Doch trotz der zahlreichen Angebote zur (politischen) Erwachsenenbildung bleibt jedoch auffällig, dass sich die Bildungsmobilität in Österreich auf einem alarmierend niedrigen Niveau bewegt, während das durchschnittliche Bildungsniveau ansteigt, was auf die statistisch nachgewiesene Bildungsvererbung im Land zurückzuführen ist (Radinger & Sommer-Binder, 2024; Sandner & Ginner, 2021). Eine Bildungsvererbung bedeutet nicht, dass im genetischen Sinne etwas vererbt wird, sondern dass Bildung im Prozess einer sozialen Vererbung von den Eltern an die Kinder weitergegeben wird. Dabei beeinflussen das Bildungsniveau und der soziale Hintergrund der Eltern die Bildungschancen der Kinder. Die Gründe für diesen Prozess können kulturell und ökonomisch gesteuert sein, wie sie der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1930-2002) in seiner Kapitaltheorie⁸ thematisiert, allerdings können auch die Wertvorstellungen einer Familie Einfluss darauf nehmen, ob die Eltern oder Großeltern für das Kind einen bestimmten Bildungsweg vorausplanen und dafür sorgen, dass potenzielle Hürden gar nicht erst entstehen (Achleitner, 2022; Mario Steiner, 2019).

Dass die Bildungsvererbung in Österreich stark präsent ist zeigen bereits zahlreiche Studien, wie etwa die Erwachsenenbildungserhebung 2022/23 (AES) der Statistik Austria, in der rund 7.000 zufällig gewählte Erwachsene zwischen 18 und 69 Jahren befragt wurden (Radinger & Sommer-Binder, 2024). In Abbildung 2 sind die Studienergebnisse der Bildungsvererbung in Österreich grafisch dargestellt, wobei die unterste graue Leiste den Bildungsstand der Eltern der Befragten darstellt, während

⁸ Mit seiner Kapitaltheorie erklärt Bourdieu, wie soziale Ungleichheiten innerhalb einer Gesellschaft entstehen und sich reproduzieren. Er unterscheidet zwischen verschiedenen Arten des Kapitals, den Menschen besitzen können, die dem Individuum einer Gesellschaft allein durch seinen Besitz Einfluss und Macht verleihen. Dabei unterscheidet er zwischen dem ökonomischen Kapital (Finanzielles und Materielles), kulturellem Kapital (Fähigkeiten, Bildung, Bücher, Kunstwerke, akademische Titel, uvm.), sozialem Kapital (soziale Netzwerke und Beziehungen) und symbolischem Kapital (Ehre, Prestige und Ansehen) (Bourdieu, 1982, 2012).

die blau hinterlegten Flächen den höchsten Bildungsabschluss der 25- bis 44-Jährigen Befragten abbilden. Die Matrix zeigt deutlich, dass die höchsten Bildungsabschlüsse der Befragten eng mit dem Bildungsniveau ihrer Eltern verknüpft sind. Weist mindestens ein Elternteil einen BMS- oder Lehrabschluss vor, zeigt sich, dass etwa 54% der erwachsenen Kinder ebenfalls diesen Bildungsweg einschlagen, während nur 37% einen Bildungsaufstieg erreichen. Bei Eltern mit einem Pflichtschulabschluss ist erkennbar, dass die Mehrheit der Befragten selbst nur die Pflichtschule (36,2%) oder eine Lehre (42,3%) abschließt. Lediglich 21% schaffen hier den Aufstieg zu einer höheren Schule (21,5%). Besonders deutlich wird die Bildungsvererbung in der Kategorie der Akademie, denn dort erreichen über 60% der Befragten einen tertiären Abschluss, wenn ihre Eltern dies auch erreicht haben. Der Unterschied in den Bildungswegen ist deutlich: Akademikerkinder haben eine 6,5-mal höhere Wahrscheinlichkeit selbst eine höhere Bildung zu erreichen als Arbeiterkinder. In Österreich bleibt also die Bildung eng mit dem familiären Bildungshintergrund verknüpft und ein hoher Bildungsgrad wird weiterhin vererbt (Thomas & Paškvan, 2024).

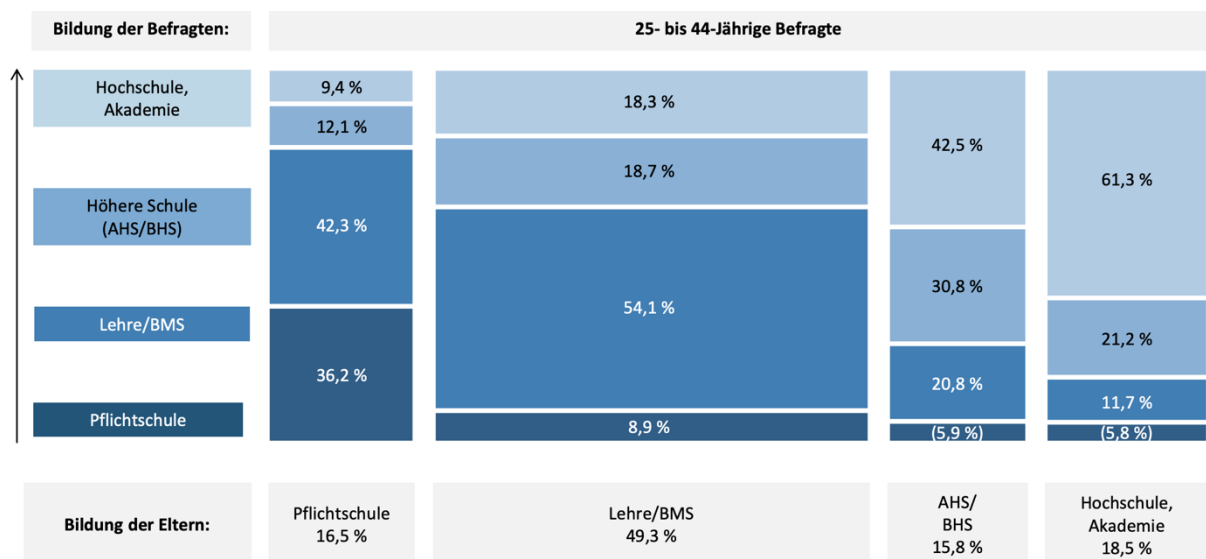


Abbildung 2: Erwachsenenbildungserhebung 2022/23 (Thomas & Paškvan, 2024).

1.3 Likes und Meinungsmacht: Die Politisierung der digitalen Sphäre

In Anbetracht dessen, dass das Zusammenspiel von Medien und Politik seit Anbeginn präsent war und ohneeinander kaum vorzustellen ist, ist die Analyse dieses Verhältnisses für die mediale politische Kommunikation von zentraler Bedeutung. Obwohl die Beziehung zwischen der medialen Berichterstattung und der Politik eng verflochten ist, versuchen beide Akteure die Grenzen zu ihren eigenen Gunsten auszudehnen, was einen erheblichen Einfluss auf ihre Wahrnehmung und Verarbeitung der Bevölkerung hat (Hoffjann, 2004). Vor diesem Hintergrund ist die Rolle der Verfügbarkeit öffentlicher Informationen entscheidend, da angenommen wird, dass Menschen diese eher aufnehmen, wenn in einem bestimmten Umfeld eine höhere Menge davon vorhanden und zugänglich ist (Gessner, 2020; Van Aelst et al., 2017).

Eine uneingeschränkte Meinungsbildung, sowohl auf individueller als auch auf öffentlicher Ebene, zusammen mit der freien Nachrichtenverbreitung und der Kontrolle ihrer Richtigkeit, ist essenziell für eine funktionierende demokratische Gesellschaft. Mit der Migration traditioneller Nachrichtenmedien zu sozialen Medien ist es wichtig zu verstehen, wie Bürger:innen aus diesen Quellen gesellschaftlich relevante Informationen beziehen und ob die demokratischen Grundvoraussetzungen durch die neuen Informationsintermediären weiterhin gegeben sind. Die steigende Bedeutung der sozialen Medien als Nachrichtenquelle hat das Interesse an der Art, wie Nutzer:innen dort Nachrichten begegnen und welche Auswirkungen dies auf ihr Verständnis gesellschaftlicher Themen hat, auch in Forschungen maßgeblich erhöht (Oertel et al., 2022). Während zahlreiche Studien die Auswirkungen der Nutzung sozialer Medien auf die politische Partizipation (Boulianne, 2016; Gil de Zuniga Navajas, 2014) und die Nachrichtenvermittlung (Gil de Zúñiga et al., 2012; Glynn et al., 2012) untersuchen, halten sich Untersuchungen zur Rolle der sozialen Medien in der politischen Bildung noch begrenzt (Oertel et al., 2022; Shehata & Strömbäck, 2021). In Forschungen zu sozialen Medien gibt es allerdings einen Begriff, dessen Bedeutung nicht unterschätzt werden und mit Sicherheit mitberücksichtigt werden sollte, da er zu einer gesamtgesellschaftlichen Meinungsbildung beiträgt: Algorithmus.

1.3.1 Algorithmen - unsichtbare Architekten

Der Begriff Algorithmus ist einer, der im Kontext der sozialen Medien kaum außer Acht gelassen werden kann. Auch wenn sie eine lange Geschichte haben, sind Algorithmen heute so vielfältig wie ihre Anwendungsbereiche und erstrecken sich von einer einfachen Grammatik- und Rechtschreibkontrolle in Textverarbeitungsprogrammen bis hin zur Echtzeitanalyse von Passant:inneninformationen an Ampelschaltungen, haben jedenfalls in jedem Fachbereich ihre eigene Funktion und besonderen Nutzen (mdr.de, 2024). Im Grunde genommen ist ein Algorithmus ein klar strukturiertes Verfahren, das für die schrittweise Lösung einer bestimmten Aufgabe entwickelt wurde, die selbst für Fachleute nicht immer nachvollziehbar und transparent ist. Damit ein Algorithmus als solcher auch anerkannt wird, muss er vier Kriterien erfüllen: er muss bei gleichen Eingaben dieselben Ergebnisse liefern (deterministisch), die in jedem Schritt deutlich festgelegt werden (determiniert), er muss nach einer endlichen Anzahl an Schritten zu einem Abschluss kommen (terminierend) und über eine begrenzte Anzahl an Anweisungen verfügen (endlich). Ein Algorithmus ist im Wesentlichen eine präzise festgelegte Anleitung, welche Schritte in welcher Reihenfolge durchzuführen sind, um ein konkretes Problem systematisch zu lösen (Oertel et al., 2022).

Im Falle der digitalen Welt der sozialen Medien werden Algorithmen von Plattformen verwendet, um Inhalte für ihre Nutzer:innen zu filtern und so einen personalisierten Newsfeed⁹ zu erstellen. Dies tun sie, indem sie das Verhalten der Nutzer:innen analysieren und dabei nicht nur Klicks, Likes und geteilte Inhalte berücksichtigen, um Vorhersagen darüber zu treffen, welche weiteren, noch nicht abonnierten Beiträge für die Nutzer:innen interessant sein könnten. Gleichzeitig wird auch ermittelt, welches Material von Werbe- und Marketingagenturen angezeigt werden könnte, um das Konsumverhalten zu steigern und den profitorientierten Geschäftsmodellen zu folgen, anstatt den Prinzipien der Vielfalt in der Informationsvermittlung, die für eine fundierte Meinungsbildung zu gesellschaftlich relevanten Themen notwendig wäre (Bauer, 2019; Emler, 2018; Oertel et al., 2022).

⁹ Ein „Newsfeed“ bezeichnet die Nachrichtenzentrale auf sozialen Medienplattformen, in der die neuesten und aktuellsten personenspezifischen Informationen für Nutzer:innen erscheinen. Dies inkludiert Beiträge von Personen, Organisationen, Instituten, Vereinen, etc. die Nutzer:innen selbst abonnieren, sie können aber auch Inhalte inkludieren, denen nicht gefolgt wird, aber aufgrund des Algorithmus trotzdem aufscheinen.

Sie helfen bei der Informationsverbreitung von Daten und Inhalten auf sozialen Medien und beeinflussen somit den gesellschaftlichen und politischen Diskurs, während sie aber nie neutral, unparteiisch oder vorurteilsfrei bleiben sondern stattdessen in der Lage sind, diskriminierende und weitere bias-behaftete Muster reproduzieren (Albiez, 2022). Sie tragen dazu bei, dass Nutzer:innen zunehmend mit Informationen konfrontiert werden, die ihre eigene Ansicht bestätigten, was zu einer verzerrten Realitätswahrnehmung führen kann, wodurch man den Eindruck gewinnt, dass die eigenen Ansichten weit verbreitet und allgemein gültig sind. Algorithmen filtern nämlich Informationen heraus, von denen angenommen wird, dass sie keinen Interessenswert von Nutzer:innen haben, während sie Inhalte zeigen, von denen sie bereits wissen, dass sie konsumiert werden (Emler, 2018; Haim et al., 2018).

Diese automatisierte birgt gesellschaftliche Risiken, da sie die Informationsvielfalt erheblich beeinträchtigen und die Meinungsbildung einseitig beeinflussen kann. Die Netflix-Dokumentation „The Social Dilemma“ aus dem Jahr 2020 beleuchtet diese negativen Auswirkungen der sozialen Medien auf die Gesellschaft und zeigt, wie Tech-Unternehmen soziale Medienplattformen nutzen können, um Nutzer:innen zu beeinflussen und zu manipulieren. Der ehemalige Twitter-Geschäftsführer Jeff Seibert betont in der Dokumentation die punktgenaue Überwachung und Auswertung des Nutzerverhaltens und erklärt:

“What I want people to know is, that everything they're doing online is being watched, is being tracked, is being measured. Every single action you take is carefully monitored and recorded. Exactly what image you stop and look at, for how long you look at it.” (Orlowski, 2020, 00:16:24-00:16:40)

Dieser personalisierte Prozess führt dazu, dass der social Media Newsfeed jeder Person einzigartig, beinahe wie ein digitaler Fingerabdruck, ist. Weitere Expert:innen in der Dokumentation betonen, dass es ein zentrales Ziel von Unternehmen sei, die Aufmerksamkeit der Nutzer:innen zu maximieren um ihnen weitere, den bisherigen Präferenzen entsprechende, Inhalte zu zeigen, in der Hoffnung, die Nutzer:innen noch länger zu fesseln, damit sie mehr Zeit auf den Plattformen verbringen und weitere Daten gesammelt werden können (Orlowski, 2020). Diese Strategie führt allerdings zur problematischen Entwicklung der

Filterblasen (oder auch „Bubbles“ genannt) und Echokammern. Filterblasen entstehen aufgrund der durch den Algorithmus gezeigten Inhalte, mit denen Nutzer:innen interagieren. Die Selektion wird dabei so verstärkt, dass immer mehr ähnliche Inhalte angezeigt werden, was zu einer eingeschränkten Informationswahrnehmung führt. Echokammern hingegen entstehen dadurch, dass Nutzer:innen nur mehr Personen und Kanälen folgen, die ihren eigenen Interessen und Überzeugungen entsprechen und somit alternative Meinungen und neue Kommunikationspartner:innen und damit einhergehende neue Ansichten ausschließen, das zu einer einseitigen und verzerrten Sichtweise führen kann (Oertel et al., 2022). Obwohl wissenschaftliche Forschungen die Bedeutung und langfristigen Auswirkungen von Filterblasen und Echokammern bisher nicht eindeutig belegen konnten, ist die Einflussnahme dieser Phänomene auf die Gesellschaft nicht zu unterschätzen. Somit könnten Algorithmen, die Inhalte für Nutzer:innen personalisieren und selektieren, und dazu führen, dass man nur noch mit bestätigenden Informationen in Kontakt tritt, das die Kompetenz der kritischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ansichten deutlich hemmen könnte. Dies wiederum führt zur Polarisierung gesellschaftlicher Debatten, die eine demokratische Diskurskultur untergraben (ebd.).

1.3.2 Die Macht der Lügen in der Ära von Fake News

In der digital vernetzten Welt gewinnen soziale Medien als Hauptquelle für politische Informationen und Diskurse also zunehmend an Bedeutung. Solche algorithmisch gesteuerten Plattformen sorgen für das Entstehen einer personalisierten Nachrichtenlandschaft, die auf die Präferenzen der einzelnen Individuen zugeschnitten ist. In diesem Kontext tritt jedoch eine besorgniserregende Tendenz auf, nämlich die zunehmende Verbreitung manipulierter und gezielt verfälschter Informationen, auch bekannt als Fake News (Oertel et al., 2022), die heute als eine der größten Bedrohungen für Demokratie, Journalismus und Meinungsfreiheit gelten. Untersuchungen zeigten, dass Falschinformationen auf sozialen Medien im Vergleich zur Wahrheit in der Regel von Nutzer:innen viel häufiger geteilt werden und sich somit auch schneller verbreiten, besonders dann, wenn es sich dabei um politische Inhalte handelt (Vosoughi et al., 2018; Zhou & Zafrani, 2020). Obwohl Falschinformationen kein neues Phänomen sind, entwickeln sie sich immer häufiger zu einem Thema, dem in der Öffentlichkeit viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Auch der Aufstieg von

Sozialen Medien und ihrer Beliebtheit spielen bei diesem Interessensanstieg eine wesentliche Rolle, da das Vorhandensein der Echokammern die Verbreitung von Falschinformationen häufig verstärkt (Olteanu et al., 2019; Shu et al., 2017; Zhou & Zafrani, 2020).

Wie Jaster und Lanius (2020) beschreiben, hat die Fake-News-Propaganda vier grundlegende Funktionen, die sie erfüllt, wobei die offensichtlichste die Täuschung der Öffentlichkeit ist. Fake News dienen primär dazu, die Öffentlichkeit über (politische) Sachverhalte in die Irre zu führen und politische Personen oder Parteien zu diskreditieren. Da Falschinformationen unter den Begriff der Lüge fallen ist es nicht wichtig, ob die Lüge objektiv falsch ist oder lediglich die Sprecher:innen die Behauptungen für falsch halten, da sie in rechtlicher Hinsicht unter bestimmten Voraussetzungen als Nachrede oder Verleumdung gelten können. In einer zweiten Funktion stärken sie aufgrund der Polarisierung der Medienlandschaft ausgeprägter und digitaler Gruppenidentitäten. Dabei erweisen sich Fake News als politisch wirkungsvoll, da das Zielpublikum nur selten auf etwaige Korrekturen reagiert, sondern stattdessen an der eigenen Gruppenidentität festhält. Solch ein tribalistisches Verhalten wird besonders von politischen Akteur:innen genützt, um eine Anhänger:innenschaft zu mobilisieren, die solch eine Gruppenbindung stärken soll. Besonders Falschnachrichten, die sich gegen Minderheiten richten, sind in diesem Zusammenhang effektiv, da sie zur intensiveren Radikalisierung genützt werden können. Weiters können Fake News verwendet werden, um Macht zu demonstrieren. Politische Akteur:innen können Falschinformationen verbreiten, wodurch sie signalisieren, dass sie durch nichts eingeschränkt werden können. Bei dieser Art der Fake News handelt es sich allerdings weniger um Lügen, sondern um eine Form von „Bullshit“ (Frankfurt, 1986; Jaster & Lanius, 2020), da diese die Wahrheit als gleichgültig behandelt, während Lügen die Absicht der Täuschung haben. Die letzte Funktion der Fake News ist eine Destabilisierung der öffentlichen und politischen Ordnung, die entweder durch beängstigende oder verunsichernde Inhalte, durch die Schwächung vertrauenswürdiger wissensgenerierender Institutionen oder durch die Veränderung politischer Diskursnormen geschieht (Jaster & Lanius, 2020).

Desinformationen auf Plattformen von Informationsintermediären stellen eine erhebliche Herausforderung für die Gesellschaft dar, da sie die Meinungsbildung und andere politische Entscheidungen der Bevölkerung beeinflussen und manipulieren. Während Falschnachrichten zwar nicht direkt durch algorithmische Systeme generiert

werden, tragen diese dennoch maßgeblich zu einer verstärkten Verbreitung bei, besonders dann, wenn solche Inhalte aufgrund eines Neuigkeitswertes häufiger angeklickt und geteilt werden, wodurch die Aufmerksamkeit der Nutzer:innen gezielt auf diese Falschinformationen gelenkt wird (Oertel et al., 2022). Angesichts dieser zunehmenden Verbreitung steht die politische Bildung vor neuen Herausforderungen, da diese Inhalte nicht nur demokratischen Prozessen schaden, sondern auch dezentralisiert gesteuert werden. In diesem Prozess spielen Algorithmen, politische Agenden, soziale und emotionale Dynamiken und wirtschaftliche Interessen eine zentrale Rolle (Taufner, 2020). Damit sich diese schneller im digitalen Netz verbreiten werden sie häufig als emotional und polarisierend gestaltet, da sie auf diese Art von Algorithmen bevorzugt werden, was es Konsument:innen wiederum erschwert, zwischen „echten“ und „falschen“ Informationen zu unterscheiden. Insbesondere auf einer globalen Ebene, wo Falschinformationen politische Dynamiken beeinflussen können, ist es die Aufgabe und zugleich die Herausforderung der politischen Bildung, Sachverhalte wie diese aufzuklären. Das Ziel dabei ist es, Bürger:innen dahingehend zu fördern zu kritischen, rationalen, demokratischen und mündigen Akteur:innen zu machen, die in der Lage sind Falschinformationen zu erkennen, kritisch zu hinterfragen und auf Grundlage fundierter Tatsachen Entscheidungen zu treffen, die ihrer politischen Orientierung entsprechen. Damit soll nicht nur die demokratische Teilhabe der Individuen gestärkt, sondern auch die Resilienz gegenüber manipulierten Nachrichten erhöht werden (Oertel et al., 2022; Sabrina, 2021).

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Sozialisationstheorie

Die Frage, wie sich die Persönlichkeit eines Menschen entwickelt und welchen Einfluss seine Umwelt darauf nimmt, ist nicht nur heute ein zentrales Thema verschiedenster Fachgebiete, sondern kann bis in die Antike zurückverfolgt werden, als sich Aristoteles und Platon mit der Erziehung und Entwicklung von Individuen im Kontext von Gemeinschaften beschäftigten. Frühe Überlegungen wie diese legten das Fundament für ein sich jahrhundertlang entwickelndes, tieferes Verständnis der Wechselwirkungen zwischen einer Gesellschaft und ihren Individuen. Besonders während der Aufklärung gewann die Idee des durch gesellschaftliche Strukturen geformten Menschen an Bedeutung, das zur Neubewertung der Rolle von Erziehung, Moral und sozialen Institutionen führte. Auch Philosophen wie John Locke (1632-1704) und Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) betonten den Einfluss der sozialen Umgebung auf den Menschen, da dieser von Natur aus formbar sei (Abels & König, 2010). Die Epoche der Aufklärung, die beide Philosophen stark prägten, markierte einen bedeutenden Wendepunkt in der Art und Weise des Denkens über die gesellschaftliche Ordnung und der menschlichen Natur. In dieser Periode setzte sich auch Vorstellung durch, dass die Gesellschaft nicht durch göttliche Gesetze, sondern durch menschliches Handeln gestaltet und festgesetzt wird, eine Perspektive, die es ermöglichte, soziale Strukturen und Prozesse als analysierbar und veränderbar zu betrachten, DAS schlussendlich zur Entstehung der Soziologie als eigenes Fachgebiet führte (Korte & Ernst, 2011).

Mit der Entwicklung der Soziologie als eigenständige wissenschaftliche Disziplin im 19. Jahrhundert erhielt diese These, fortan bekannt als Sozialisationstheorie, eine systemsichere Grundlage mit zahlreichen Befürwortern. Georg Simmel (1858-1918) definierte beispielsweise die Aufgabe der Soziologie in der Beschreibung der Formen des Zusammenseins zwischen Menschen, sowie darin Regeln des Zusammenlebens untereinander zu finden, sofern der Mensch Teil einer Gruppe ist (Abels & König, 2010, S. 25). Auch Émile Durkheim (1858-1917) beschäftigte sich in seinen Arbeiten über soziale und moralische Tatsachen mit der Entwicklung von Gesellschaften und dem, was sie zusammenhält, sowie mit Grundfragen der Pädagogik, wobei er in einer Theorie annimmt, dass die Gesellschaft

den Menschen nach den eigenen Bedürfnissen schafft (Abels & König, 2010; Brock et al., 2015; Pries, 2014). Diese Vorstellung von Sozialisation verbindet Durkheim mit einer Kritik an die in der Gesellschaft vorherrschende Pädagogik und meint, dass sie in der Erziehung¹⁰ „eine rein individuelle Angelegenheit“ (Durkheim, 1999, S. 38) sehen. Er betont, dass sich die Erziehung in unterschiedlichen Gesellschaften danach unterscheidet, was als Ideal gehalten wird. Demnach werden ihre Kinder von den Anfängen an in eine Richtung gelenkt, welche der Idee der jeweiligen Ordnung entspricht. Ebenso praktiziere laut Durkheim eine Gesellschaft nirgendwo eine allgemein gültige Erziehung, sondern bereitet ihre Kinder auf ihre speziellen Aufgaben in der Gesellschaft vor. Natürlich gibt es dabei ein gewisses Maß an Gefühlen, Ideen und Praktiken, welche die Erziehung unterschiedslos an alle Kinder, unabhängig der sozialen Herkunft, übermittelt, allerdings wird sie ab einer bestimmten Altersklasse ungleich, jedoch nicht aus Ungerechtigkeit, sondern aufgrund von Spezialisierung, da auf diese Art die Gesellschaft seine „Spezialarbeiter“¹¹ vorbereitet, denen sie bedarf (Abels & König, 2010, S. 53ff). Ein aktuelles Beispiel für Durkheims Theorie der Sozialisation lässt sich im heutigen österreichischen Bildungssystem finden, in der sich seine Vorstellung der gesellschaftlichen Spezialisierung in der Aufteilung der Schüler:innen auf verschiedene Schultypen manifestiert, die jeweils auf unterschiedliche berufliche und akademische Laufbahnen vorbereitet werden. So gibt es etwa die Höheren Technischen Lehranstalten (HTL), die ihre Schüler:innen gezielt auf technische Berufe vorbereiten, oder Handelsakademien (HAK), die eine fundierte kaufmännische Ausbildung bieten, oder auch die AHS, die auf eine breitere Allgemeinbildung abzielen und den Weg zur Universität ebnen (BMBWF, 2023a). Solche Klassifizierungen innerhalb des Bildungssystems veranschaulichen, wie eine Gesellschaft ihre Mitglieder in spezielle Funktionen und Rollen lenkt, abhängig von den eigenen Bedürfnissen der bestehenden sozialen Ordnung. Durkheim betont, dass Kinder zwar in den Grundzügen einer allgemeinen Bildung auf gleichem Niveau unterrichtet werden, sich diese erlebte Bildung aber mit dem Alter und Bildungsgrad

¹⁰ Als Erziehung beschreibt Durkheim die von der Gesellschaft zur Verfügung gestellten Institutionen für Bildung und Beruf, wie es beispielsweise Kindergärten und Schulen sind, mit dem Ziel das Individuum auf die Gesellschaft und eine bestimmte soziale Ordnung einzustellen (Abels & König, 2010, S. 54).

¹¹ Durkheim setzt diese These fort, indem er betont, dass der Mensch nach den Bedürfnissen seiner Gesellschaft erschaffen wird, wie es ihre Ökonomie zu diesem Zeitpunkt bedarf. Dabei wird der Mensch auf eine bestimmte soziale Ordnung erzogen, die Durkheim *socialisation méthodique* benennt (Abels & König, 2010; Durkheim, 1999). Trotz der bildungssoziologischen und gesellschaftlichen Relevanz seiner These, wird in der vorliegenden Arbeit nicht näher auf methodische Sozialisation eingegangen, da diese vom Thema abschweifen und den Rahmen sprengen könnte.

spezialisiert, da somit die Kinder auf ihre zukünftigen gesellschaftlichen Arbeiten vorbereitet werden.

Auch Peter Berger (1929-2017) und Thomas Luckmann (1927-2016) thematisieren in ihrem Buch „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ (1969) die Wechselwirkung zwischen dem Menschen und seiner Gesellschaft. Ihrer Ansicht nach entsteht Gesellschaft dadurch, dass der Mensch das Sein in die Gesellschaft externalisiert und die Gesellschaft zugleich in das Sein internalisiert, da der Mensch nicht als Teil der Gesellschaft auf die Welt kommt, sondern lediglich mit einer Disposition dafür, zu einem Mitglied zu werden, was in der Zeitspanne der Internalisierung geschieht. Bei diesem Prozess handelt es sich um die Fähigkeit, ein äußeres Ereignis, das objektiv und für alle sichtbar ist, sofort zu verstehen und zu interpretieren, also etwas, das ursprünglich die inneren Gedanken und Gefühle einer anderen Person offenbart und für eine beobachtende Person bedeutungsvoll und verständlich wird, indem es von ihr subjektiv interpretiert wird (Berger & Luckmann, 1969). Dieser Prozess kann heute in sozialen Netzwerken besonders dann beobachtet werden, wenn untersucht wird wie Meinungen und Trends entstehen: Teilt jemand einen Beitrag, der eine bestimmte Meinung ausdrückt, wird dieser Inhalt an eine öffentliche Sphäre externalisiert, und anhand der Beobachtung der Reaktion von Nutzer:innen – Kommentare, Likes und Shares – wird diese kollektive Resonanz internalisiert, wodurch eine neue soziale Norm entsteht. So kann beispielsweise ein politischer Kommentar, der ursprünglich eine Meinung war, durch eine massive Zustimmung oder Ablehnung in der sozialen Medienlandschaft eine gesellschaftliche Relevanz erhalten, die nicht nur die Wahrnehmung, sondern auch das Verständnis anderer Nutzer:innen beeinflussen.

Unser Verständnis der Welt entsteht also nicht durch individuelle und eigenständige Sinnschöpfung, sondern dadurch, dass wir in eine bereits bestehende Welt eintreten, die zuvor von anderen Menschen gestaltet wurde. Jeder weitere Mensch übernimmt nüchtern diese vorgegebene Welt. Doch trotz des Übernehmens dieser Welt haben Menschen die Fähigkeit, diese Welt kreativ weiterzuentwickeln oder sie sogar vollkommen neu zu gestalten. Diese Internalisierung ist die fortdauernde wechselseitige Identifikation zwischen zwei Individuen. Realisiert man, dass man nicht (nur) in derselben Welt lebt, sondern auch Teil am jeweils anderen Sein hat, ist die Internalisierung erreicht und der Mensch wird als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft gesehen. Der Prozess der Internalisierung ist also das Fundament für das Verständnis

unserer Mitmenschen sowie für das Erfassen unserer Welt als eine gesellschaftliche und sinnhafte Wirklichkeit und der Prozess, der dies zustande bringt, so Berger und Luckmann, ist die Sozialisation, die als Grundlage und Bekanntmachung des Individuums mit der objektiven Welt seiner Gesellschaft bezeichnet werden kann. Die Sozialisation unterteilen sie wiederum in zwei Phasen (Berger & Luckmann, 1969, S. 95).

2.1.1 Primäre Sozialisation

Während der primären Sozialisationsphase wird das Individuum durch seine Kindheit zum Teil der Gesellschaft. Es wird in eine Gesellschaftsstruktur hineingeboren, in der er auf sogenannte „signifikante Andere“ trifft, die bereits Teil dieser Struktur sind und sich zu seinen direkten Bezugspersonen entwickeln. Es übernimmt zunächst die Einstellungen, Werte und Normen dieser „signifikanten Anderen“, die in dieser Phase vorwiegend durch die Erziehungsberechtigten vertreten werden, und macht diese dann zu den eigenen. Erst durch die Identifikation mit den „Anderen“ lernt das Kind die Fähigkeit, sich mit sich selbst und als sich selbst zu identifizieren und gewinnt so an Identität. Dieser Entwicklungsprozess, der eine komplexe Verinnerlichung des Sozialen erlaubt, findet nicht einseitig statt, sondern ist ein Vorgang der Dialektik zwischen der Identifizierung durch die „Anderen“ und der Selbstidentifikation (Berger & Luckmann, 1969; Göymen-Steck & Völcker, 2016). Das Individuum internalisiert die Welt der „Anderen“ als die einzig wahre und fassbare Welt und mauert sie in sein Bewusstsein ein. Das Kind betrachtet die Welt, in der es lebt, als zweifelsohne echt und wirklich (Berger & Luckmann, 1969; Brock et al., 2015).

Durch den induktiven Lernprozess, in dem das Kind die Gültigkeit der Norm von den einzelnen „Anderen“ auf die Allgemeinheit ausweitet, entwickelt es ein gesellschaftliches Gespür. Lernt ein Kind im Elternhaus etwa, dass es als höflich gilt, andere Menschen bei der Begegnung mit „Guten Tag“ zu begrüßen und besucht in einer weiteren Folge ein Fest, wird es feststellen, dass auch andere diese Begrüßungspraxis aufwenden. Dadurch wird dem Kind bewusst, dass diese soziale Norm nicht nur innerhalb der eigenen Familie, sondern auch in einer größeren Gemeinschaft praktiziert wird. Das Zustandekommen solcher Besonderheiten im Bewusstsein des Kindes bedeutet, dass es sich nicht mehr nur mit konkreten „Anderen“ identifiziert, sondern mit einer Allgemeinheit an „Anderen“ – mit einer

Gesellschaft. Die Norm „*Du* sollst deine Nachbarn begrüßen!“ wird in ein „*Man* soll seine Nachbarn begrüßen!“ verallgemeinert. Mit dem „*man*“ wird das Individuum zum Mitglied der Allgemeinheit, die eine Gesellschaft umfasst (Abels & König, 2010). Das erwachende Bewusstsein für einen „generalisierten Anderen“, und nicht nur einem „signifikanten Anderen“, markiert für Berger und Luckmann einen entscheidenden Moment des Sozialisationsprozesses, da sich durch die Entwicklung eine Symmetrie zwischen subjektiver und objektiver Wirklichkeit des Kindes kristallisiert. Ist die Vorstellung eines „generalisierten Anderen“ im Bewusstsein des Kindes angesiedelt, gilt es als nützliches Mitglied der Gesellschaft und ist im Besitz eines Selbst (Berger & Luckmann, 1969).

2.1.2 Sekundäre Sozialisation

Die sekundäre Sozialisationsphase ist ein Vorgang, der ein bereits sozialisiertes Individuum voraussetzt, damit es in neue Abschnitte der objektiven Welt seiner Gesellschaft eingewiesen werden kann. Während die primäre Sozialisation grundlegende Normen und Werte einer Gesellschaftsstruktur vermittelt, welche auch für das Leben in der Gesamtgesellschaft relevant sind, liegen in der sekundären Sozialisationsphase spezifische Verhaltensweisen und Wissen im Vordergrund, die in speziellen beruflichen und institutionellen Bereichen erforderlich sind. Die sekundäre Phase ist eng mit einer gesellschaftlichen Arbeitsteilung verbunden, die dazu führt, dass spezielles Wissen entsteht, das nur für bestimmte Rollen oder Berufe relevant ist und über Institutionen weitervermittelt wird. In diesen sogenannten „Subwelten“, die im Rahmen der sekundären Sozialisationsphase internalisiert werden, ist der Erwerb rollenspezifischen Wissens und Vokabulars notwendig, da sie nicht nur Bedeutungen von Begriffen, sondern auch zugrundeliegende Einstellungen und Werte umfassen. Sie sind im Grunde genommen nur Teilaspekte einer größeren sozialen Realität, die man in der primären Sozialisationsphase erfasst, sind zugleich aber auch in sich geschlossene Wirklichkeiten, die sowohl normative, kognitive, als auch affektive¹² Elemente beinhalten (Abels & König, 2010; Berger & Luckmann, 1969). Diesen Prozess erkennt man beispielsweise am Bildungsweg eines Mediziners: Während der

¹² „Normativ“ beschreibt die gesellschaftliche Einstellung zu Werten und Normen (richtig vs. falsch), „kognitiv“ bezieht sich auf das Denken und Verstehen von Informationen und „affektiv“ umfasst emotional Reaktionen.

primären Sozialisationsphase lernt er grundlegende gesellschaftliche Normen innerhalb der gesellschaftlichen Struktur der Universität, wie etwa das Verständnis von Gesundheit und Krankheit, doch während der sekundären Sozialisationsphase tritt er in eine spezifische „Subwelt“ ein, in dem Fachwissen erlernt wird, das für medizinische Gemeinschaften relevant ist.

Der Charakter der sekundären Sozialisationsphase kann, insbesondere in den Anfängen, durch Schwierigkeiten bestimmt werden, da ein vorhergegangener primärer Sozialisationsprozess vorausgesetzt wird und die sekundäre Phase mit einem Individuum arbeiten muss, das ein bereits geprägtes Selbst und eine internalisierte Welt hat. Während in der primären Phase die gelebte Welt als *die* Welt schlechthin empfunden wird, entstehen ausgerechnet aus diesem Grund während der sekundären Phase Krisen, besonders dann, wenn gelernt wird, dass die bisher gelebte Welt nicht die einzige ist, sondern dass sie nur einen gesellschaftlichen Ort hat, neben dem sich unzählige weitere Welten befinden (Abels & König, 2010, S. 192f).

Die Schule stellt eine zentrale Institution der sekundären Sozialisationsphase da, da sie die durch Eltern und Erziehungsberechtigte geprägte Sozialisation durch gesellschaftliche Normen, Rollen und Wissen ergänzt. Somit ermöglicht sie den Kompetenzerwerb, die für eine erfolgreiche gesellschaftliche Integration notwendig sind. Talcott Parsons (1902-1979) war einer der ersten Soziologen, der versuchte Schule aus sozialisationstheoretischen Gesichtspunkten zu untersuchen. Er war der Ansicht, Institutionen seien entscheidend für die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung in der Gesellschaft. Aus strukturfunktionalistischer Sicht, die Parsons stark prägte, übernimmt die Schule als Institution zwei wesentliche Aufgaben, um die soziale Ordnung in der Gesellschaft aufrechtzuerhalten: erstens soll sie Jugendlichen die Rollenerwartungen vermitteln, um die Fähigkeiten und Bereitschaften in der späteren Rolle der Erwachsenen auszufüllen, und zweitens soll sie Jugendliche selektieren und auf genau diese Rollen verteilen. Herrscht ein Gleichgewicht in diesem Rollenverhalten vor, hat auch Sozialisation stattgefunden (Niederbacher & Zimmermann, 2011; Parsons & Bales, 1956). Nach Parsons besteht Sozialisation also darin, die entsprechende Orientierung zu erwerben, die ein zufriedenstellendes Rollenverhalten ermöglichen (Parsons, 1991). Wenn Rollenverteilung im „Subsystem“ Schule reibungslos verläuft, herrscht auch im gesamtgesellschaftlichen System Stabilität. Sozialisation erreicht in diesem Sinne seine harmonisierende Funktion, und

auch schulische Sozialisation verfolgt das Ziel, den Jugendlichen ein kompetentes Rollenverhalten zu vermitteln (Niederbacher & Zimmermann, 2011).

Der Sozialisationsprozess, bei dem Kinder die Rollenerwartungen verinnerlichen, wird von Beginn an durch die kontinuierliche Bewertung ihrer Schulleistung begleitet, was aus strukturfunktionalistischer Perspektive ein notwendiger Entwicklungsschritt ist, da sich Kinder durch die Leistungsbereitschaft, die nicht selten unter dem Druck aus dem Elternhaus beeinflusst wird, besonders anstrengen, um der Lehrkraft zu gefallen. Auch die Leistungsbewertung seitens der Lehrpersonen spielt eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Kinder, da sie die spätere Karriere beeinflusst. Erst wenn diese Bewertung gerecht erfolgt, besteht laut Parsons Chancengleichheit. Dies bedeutet aber nicht, dass er soziale Ungleichheit bestreitet. Er weist darauf hin, dass Spitzenschüler:innen meist aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status stammen und somit auch „progressivere“ Schulen besuchen, was zu einem Kreislauf führt, der die Chancen, Spitzenschüler:in zu werden für die jeweiligen Kandidat:innen erhöht (Niederbacher & Zimmermann, 2011; Parsons, 1981).

Dass die Schule solche Kanalisierungseffekte¹³ erzeugt und sie bekräftigt, zeigte Basil Bernstein (1924-2000) bereits in den 1950ern: seinen Untersuchungen nach konnten Kinder aus der Mittelschicht den formalen Kommunikationspraktiken der Schule einfacher folgen, wenn sie in ihren Familien lernten sich verbalsprachlich differenziert auszudrücken. Schüler:innen aus dem Arbeitermilieu und bildungsfernen Elternhäusern verinnerlichen hingegen in der primären Sozialisationsphase einen gestikulierend expressiven Kommunikationsstil und spüren, dass ihre anerzogene Art der Lebensführung bei Lehrpersonen abwertend betrachtet und nicht verstanden wird. Der Spalt zwischen der familiären und schulischen Lebenswelt wird somit von Kindern aus dem Arbeitermilieu als so groß empfunden, dass sie zwangsläufig in der Bildungslaufbahn scheitern müssen (Bernstein, 1959; Veith, 2008, S. 44f).

Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sind allerdings nicht nur organisierte Lernumgebungen, sondern auch Orte der Begegnung für Jugendliche, die einen

¹³ Der von Bernstein eingeführte Begriff „Kanalisierungseffekt“ bezieht sich auf die Art, wie Bildungssysteme soziale Strukturen verstärken und reproduzieren. Er analysierte sprachliche Codes, die in verschiedenen sozialen Klassen verwendet werden und stellte fest, dass Kinder aus unterschiedlichen sozialen Hintergründen auch unterschiedliche sprachliche Kompetenzen entwickeln, die wiederum ihren schulischen Erfolg beeinflussen. Der Kanalisierungseffekt zeigt, dass das Bildungssystem nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch soziale Positionen verstärkt, indem es Kinder in bestimmte Rollen und Erwartungen kanalisiert, die auf ihrem sozialen Hintergrund basieren (Aksünger, 2023; Barrett, 2024).

Einfluss auf ihre Persönlichkeitsentwicklung haben, auf die Lehrpersonen ebenso viel Einfluss ausüben können wie Peers. Diejenigen Lehrer:innen, die an der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung der Schüler:innen interessiert sind und diese fördern möchten, versuchen ein Verständnis für ihre biographische Lebenssituation zu entwickeln und dementsprechend ihr eigenes Handeln zu reflektieren, um sie im bildungsbezogenen Werdegang so gut es geht zu unterstützen (Hurrelmann, 2006; Veith, 2008). Widerspiegelt wird dieser Vorgang im sogenannten „heimlichen Lehrplan“, ein Ausdruck den Philip W. Jackson (1928-2015) in seinem Buch „Life in classrooms“ (1968) prägte. Der Begriff bezeichnet soziale Lernerfahrungen, mit denen Schüler:innen im Alltag konfrontiert werden und umfasst im Grunde genommen alles, was in der Schule jenseits von Schulordnung und Lehrplan meist ungeplant, aber auch unumgänglich vermittelt wird. Dazu zählen mitunter Unterdrückungen, Unterordnungen und Einordnungen in Gruppen, also Mechanismen, die lautlos aus- und eingeübt werden (Gump, 1969; Niederbacher & Zimmermann, 2011). Kinder, die gute Noten erzielen, entwickeln durch die positive Leistungsbeurteilung ein starkes Selbstbewusstsein und -Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten, während sich das Gegenteil in Schüler:innen mit einer schlechteren Leistungsbeurteilung zeigt. Solch ein Ungleichgewicht kann dazu führen, dass schulische Leistung und der damit einhergehende Druck zum Bestandteil der Identität wird. Für Leistungsschwache Schüler:innen kann dies bedeuten, dass aufgrund der schleichenden Resignation eine Art „Abkühlungsprozess“ eintritt, der sich als eine schrittweise Enttäuschung in sich selbst zeigt und dazu führt, dass sie ihre Ambitionen und Erwartungen in sich selbst deutlich zurückschrauben (Niederbacher & Zimmermann, 2011).

Dieser schleichende Prozess betont die tiefgreifenden Auswirkungen der Sozialisation an der Schule. Solche Interaktionen im schulischen Kontext sind geprägt von Leistungsbewertungen und sozialer Hierarchie und haben somit nicht nur temporäre Auswirkungen auf den Schulerfolg, sondern auch auf die Identitätsbildung und Selbstwahrnehmung heranwachsender Jugendlicher. Wo und wann genau die primäre Sozialisation endet und die sekundäre beginnt, ist abhängig von der gesellschaftlichen Verteilung von Wissen und der Persönlichkeitsentwicklung des Individuums. Den gesellschaftlichen Startpunkt der sekundären Phase kennzeichnet üblicherweise der Kindergarten, da das Kind spätestens hier mit Welten, die einen anderen gesellschaftlichen Ort haben, konfrontiert wird, jedoch lernt es manchmal

schon im Spielen mit Gleichaltrigen am Spielplatz diese Welten kennen. Jedenfalls ist sicher, dass der Sozialisationsprozess nie vollständig abgeschlossen ist. So findet auch die sekundäre Phase ein Ende, bevor die tertiäre Sozialisationsphase¹⁴ beginnt, der ein lebenslanges Lernen und Neubestimmen der Handlungen thematisiert, die in den Jahren zuvor durch Interaktionen mit der sozialen Welt internalisiert werden (Berger & Luckmann, 1969; Serafin, 2018).

2.1.3 Politische Sozialisation

Der Begriff der Politischen Sozialisation wurde im Werk „Political socialization: a study in the psychology of political behavior“ (1959) von Herbert Hyman (1918-1985) geprägt und beschreibt einen Teilbereich der Sozialisation, der die Verinnerlichung politischer Handlungsweisen, Werte und Normen behandelt. Dabei entwickelt ein Individuum ein politisches Bewusstsein und ein eigenes personenbezogenes politisches Verhalten, womit es letztlich Teil einer politischen Gemeinschaft und ihrer speziellen Kultur wird (Gusfield, 1960; Hyman, 1959; Soßdorf, 2021). Dadurch, dass politische Bildung sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Kontext stattfindet und auch ein (un)bewusster Teil der Erziehung ist, zeigt sich, dass das Jugendalter für die politische Sozialisation entscheidend ist. Dies liegt einerseits an der kognitiven Entwicklung der vorhergegangenen Sozialisationsphasen, und andererseits an der Persönlichkeitsentwicklung, die in dieser Lebensphase im Vordergrund steht und unumgänglich ist (Niemi & Hepburn, 1995). Untersuchungen zum politischen Interesse zeigen, dass die politische Sozialisation bis zum Alter von etwa 25 Jahren ausgebaut wird und darüber hinaus konstant bleiben kann (Hurrelmann, 2006; Larcher & Zandonella, 2014; Neundorf et al., 2013; Prior, 2010; Serafin, 2018).

Politische Sozialisation wird nicht nur durch Bildungssysteme und die Familie geprägt, sondern zunehmend auch durch Einflüsse aus Peergruppen und Massenmedien. Diese Akteure spielen eine immer wichtigere Rolle in der Vermittlung kultureller, ökonomischer, sozialer und politischer Strukturen, die tief in die Persönlichkeit von Gesellschaftsmitgliedern eindringen. Ihnen wird häufig die Funktion

¹⁴ Instanzen der tertiären Phase sind unter anderem die berufliche Erwerbsarbeit, Partnerschaft, Vereine und Organisationen, sowie (neue) Freundeskreise und Gemeinschaften in die ein Individuum eintritt (Hurrelmann, 2006; Serafin, 2018).

der „tertiären Sozialisation“ zugeschrieben, da sie neben den traditionellen (primären und sekundären) Sozialisationsinstanzen eine zusätzliche einflussreiche Rolle im Sozialisationsprozess einnehmen (Hurrelmann, 2006; Soßdorf, 2021). Die sekundäre Sozialisation, in der die politische stattfindet, erstreckt sich üblicherweise über die gesamte Jugend, die eine Altersspanne ist, in der sich kognitive Fähigkeiten entwickeln, welche für das Auseinandersetzen mit politischen Sachverhalten und einer Entwicklung eigener politischer Positionen von besonderer Relevanz ist. Dementsprechend ergeben sich in diesem Alter auch Gelegenheiten, ein latentes und implizites politisches Wissen zu erwerben, wie beispielsweise durch politische Gespräche in der Familie oder durch partizipative Demokratieerfahrung im Schulunterricht. Die politische Einstellung in der tertiären Sozialisationsphase wird durch Erfahrungen mit politischem Handeln gefestigt und ist somit durch lebenslanges Anpassen geprägt, in dem sich das Individuum immer wieder neu in soziale Gefüge integriert und Denkmuster, Einstellungen und Verhaltensweise wiederholt neu lernen muss (Soßdorf, 2021).

Dabei ist das Vertrauen in politische Systeme sowie die Überzeugung, durch politische Beteiligung die individuellen und kollektiven Lebensumstände beeinflussen zu können, eng mit jenen Erfahrungen verknüpft, die das Individuum innerhalb eines demokratischen Systems machen. Solche Erfahrungen sind wiederum von der eigenen sozialen Lage stark abhängig, da Menschen aus niedrigeren sozialen Schichten häufiger Ausschluss und Ungleichbehandlung erleben. Dabei spielt das Schulsystem eine zentrale Funktion, da es in der Rolle als Vervielfältiger der Ungleichheit als ein Ort des „Klassenkampfes von oben“ beschrieben wird, an dem soziale Klassen über die institutionellen Strukturen, der pädagogischen Kultur und der Strategien der oberen Schichten reproduziert werden. Dieser Mechanismus zeigt sich auch in der politischen Beteiligung einer Gesellschaft, da Menschen mit einem besseren sozialen Status und einer höheren Bildung auch häufiger an politischen Wahlen teilnehmen und Parteien wählen, die ihre privilegierte Stellung auch absichern (Sandner & Ginner, 2021).

Die politische Sozialisation ist also als vielschichtig und lebenslang, wobei Einflüsse und Erfahrungen aus früheren Sozialisationsphasen prägend wirken. Empirische Forschungen zur politischen Sozialisation untersuchen eine Kombination der Subjekte, Entwicklungsphasen, politischen Inhalte sowie Sozialisationsinstanzen, um zu beantworten, wer was wann von wem und unter welchen Bedingungen lernt.

Dabei steht auch das Alter der Entwicklungsphase stark im Fokus, sowie die Relevanz der gegenseitigen Beeinflussung der verschiedenen Sozialisationsinstanzen (z.B. Schule und Eltern). Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Sozialisationseinflüsse mit dem Alter abschwächen, was auf die Distanzierung zu Autoritätspersonen der Sozialisationsphasen, oder den „signifikanten Anderen“ (z.B. Ausziehen aus dem Elternhaus, Schulabschluss) zurückgeführt werden kann. Es wird also deutlich, dass diese Autoritäten eine Art Positionierung vorleben, welche von den Jugendlichen internalisiert wird. Jedoch halten medienwissenschaftliche Forschungen fest, dass aufgrund der allzeitpräsenten Mediatisierung Jugendliche dennoch weiter politisch sozialisiert werden (Dominik, 2017; Schott, 2024; Soremski & Wiezorek, 2023; Soßdorf, 2021; Tsenekidou, 2022)

2.2 Mediatisierungstheorie

Seit etwa Mitte der 2010er Jahre wurden Medien mittels der Digitalisierung wieder ins Zentrum bildungspolitischer Debatten gerückt, ein Aufkommen das sich auch in der zunehmenden Durchdringung des Alltagslebens der (mobilen) sozialen Medien spiegelt, die bereits vor der Corona-Pandemie allgegenwärtig war (Wolf et al., 2021). Entwicklungen, wie etwa die verschobenen Nutzungsmuster von Facebook und SchülerVZ bis hin zu Instagram und TikTok verdeutlichen den ständigen Medienwandel der sozialen aber auch der traditionellen Medien, wie Fernsehen, Radio und Zeitungen. Auch in schulischen, außerschulischen und beruflichen Bereichen besteht ein breiter Konsens darüber, dass die Einflüsse des fortschreitenden Medienwandels auf die Pädagogik intensiver untersucht werden müssen. Die Kommunikations- und Medienwissenschaft bietet mit dem Konzept der Mediatisierung bereits einen theoretischen Rahmen, in dem die Wechselwirkungen zwischen Medienwandel, Kommunikationspraktiken und globalen soziokulturellen Veränderungen näher analysiert werden, wobei die historischen Veränderungen, und weniger die einzelnen Medientechnologien, im Vordergrund stehen (Friedrich, 2007; Hepp, 2013). Auch der Medienpädagogik ist eine Verschiebung des Fokus von den traditionellen Massenmedien hin zur den Sozialen schon seit über einem Jahrzehnt erkennbar (Krotz, 2013). Die Medienpädagogik entwickelte sich von einem traditionellen Ansatz, der besonders den Schutz der Medien betonte, hin zu einem Modell, das eine aktive

und produktive Nutzung der Medien seitens des Menschen in den Vordergrund stellt, wobei es besonders um die Fähigkeit der sinnvollen und kritischen Mediennutzung geht. Gleichzeitig änderte sich aber auch die Kommunikationswissenschaft dahingehend, dass sie die Mediennutzung nicht mehr als einfache Reaktion von außen betrachtet, sondern Wert darauf legt, wie Menschen Medien in unterschiedlichen kulturellen und sozialen Kontexten verwenden und verstehen (Wolf et al., 2021). Dabei verläuft der Mediatisierungsprozess weder einheitlich noch linear, und aufgrund des tiefen Eingriffs der Medien in die Gesellschaft und ihrer Kultur ist eine Trennung von diesen kaum mehr möglich, weshalb die Mediatisierungstheorie dazu beiträgt, ein tieferes Verständnis der menschlichen Kommunikation und ihrer Veränderung zu entwickeln. Somit erweitert sie auch das Konzept der sozialen Konstruktion von Gesellschaft und ihren Individuen im Kontext der aktuellen medientechnologischen Entwicklung, genauso wie Bildung und Erziehung (Hepp, 2019; Wolf et al., 2021).

2.2.1 Mediatisierung in der politischen Gesellschaft

Der Mediatisierungsprozess beschreibt also den Wandel hin zu einer Gesellschaft, in der Medien die Rolle der wichtigsten Informationsquelle einnehmen, unabhängig von politischen Institutionen agieren und ihr eigenes Handeln eher an medialen Logiken anstatt an politischen orientieren. Dadurch, dass die Mediatisierung nicht nur einen gesellschaftlichen, sondern auch politischen Veränderungsprozess beschreibt, wirkt sie auf den Mikro-, Meso- und Makroebenen und beeinflusst alle Akteur:innen kontextuell und situationsabhängig und somit die einen unterschiedlicher als die anderen. Darauf aufbauend lässt sich also vermuten, dass Menschen in modernen Gesellschaften politische Prozesse überwiegend durch massenmediale Vermittlung wahrnehmen, wobei diese Vermittlung heute zunehmend über die sozialen Medien stattfindet. Plattformen dieser Art spielen eine zentrale Rolle bei der politischen Informationsverbreitung, da sie durch direkte und ungefilterte Kommunikation nicht nur schneller vermittelt werden, sondern auch an entsprechende Zielgruppen gerichtet werden, wodurch sich die politische Meinungsbildung vermehrt in den digitalen sozialen Raum verlagert. In diesem Prozess steht die Politik in enger Wechselwirkung mit der Logik der Medien, indem sie sich den jeweils anderen Vorgaben anpassen, wodurch sich auch die jeweiligen Akteur:innen mitanpassen. So werden auch Aussagen so gestaltet, dass sie primär das Bevölkerungsinteresse wecken und auch

den Anforderungen der Mediensysteme gerecht werden, das wiederum zu einer Machtverschiebung zugunsten der Medien führt, die trotz Wechselwirkung im Zentrum dieser Vorgänge stehen (Gessner, 2020; Strömbäck & Esser, 2014).

Um die Wechselwirkung zwischen der Politik und der Medien nachvollziehen zu können ist es notwendig, die jeweiligen Logiken zu verstehen. Politische Akteur:innen, Institutionen und Organisationen stehen mit ihrer eigenen Logik den Medien gegenüber und beschreiben im Grunde genommen die Funktionsweise der politischen Entscheidungsfindung und ihrer Umsetzung. Journalistische Massenmedien orientieren sich sowohl an normativen Anforderungen hinsichtlich der Informationsvermittlung als auch an einem stark ausgeprägten Wettbewerbsdruck. Dieser Prozess beinhaltet nicht nur die entsprechende Recherche sowie Bearbeitung und Darstellung der Informationen, um auf dem Medienmarkt eine starke Position zu behaupten, sondern auch der Berücksichtigung ethischer Prinzipien. Die Medienlogik kann daher als eine Art verstanden werden, die erklärt, wie kulturelle, soziale und politische Phänomene wahrgenommen und interpretiert werden (Haßler, 2017). Bei der Medienlogik handelt es sich aber nicht um ein isoliertes Konzept, sondern Rahmenbedingungen, die durch gesellschaftliche, historische und kulturelle Kontexte geformt und durch institutionelle und individuelle Einflüsse, wie etwa auch die Erwartungen des Publikums, beeinflusst werden (Gessner, 2020).

Die Durchsetzung des Internets hat beide Prozesse maßgeblich verändert, da sie dazu führte, dass neue Inhalte und ihre innovative Präsentationsdarstellung zu einer Auflösung der kommunikativen Sphären geführt haben, wodurch sich die Kommunikationsinhalte ebenfalls änderten (Schulz, 2014). Diese Entwicklungen beeinflussen aber nicht nur die Handlungsmöglichkeiten der Journalist:innen und Politiker:innen, sondern auch ihre zugrundeliegenden Logiken. Politische Institutionen müssen sich nämlich aufgrund der sich komplex entwickelnden Öffentlichkeit für die Informations- und Wertevermittlung heute noch stärker an den Medien und ihren Rahmenbedingungen orientieren, was zu einer noch intensiveren Mediatisierung und dahingehend zu Einflussnahme auf die Gesellschaft führt. Einerseits erreichen ihre Akteur:innen nämlich über das Internet hauptsächlich Personen, die bereits eine politische Orientierung haben, und müssen sich daher einerseits an traditionelle Massenmedien wenden, um ihre eigenen Inhalte zu vermitteln und neue Wähler:innengruppen anzusprechen, andererseits umgehen sie für dasselbe Ziel eben diese traditionelle Medienvermittlung, um sich anhand technologischer

Besonderheiten, wie etwa der Aktualität, Interaktivität und Multimedialität, in ihrer politischen Kommunikation zu emanzipieren (Gessner, 2020).

3 Empirische Vorgehensweise

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die bildungspolitischen Vorgaben und schulische Strukturen in Bezug auf die politische Bildung sowie der Entwicklung politischer Mündigkeit von wahlberechtigten Schüler:innen in Österreich zu untersuchen. Hergeleitet vom theoretischen Rahmen wird angenommen, dass Schüler:innen, entsprechend des primären und sekundären Sozialisationsprozesses, ihre politische Bildung primär aus dem Elternhaus und dem sozialen Umfeld entnehmen, meist noch bevor sie den Sozialisationsort Schule erreichen und sich dort weiterentfalten. In Anbetracht der Digitalisierung und alltagspräsender sozialer Medien ist zu erwarten, dass digitale Plattformen eine große Rolle im politischen Informationsvermittlungsprozess von Jugendlichen einnehmen, vermutlich sogar größer als das Institut Schule selbst. Neben den sozialen Medien und der sozialen Herkunft der Schüler:innen, wird in der vorliegenden Arbeit auch das Lehramtsstudium und dessen Einfluss auf die Vorbereitung von Lehrpersonen mitberücksichtigt, da aus Untersuchungen hervorging, dass politische Wissensvermittlung im Lehramtsstudium des Unterrichtsfachs Geschichte und Politische Bildung kaum im Fokus steht. Die zentrale Fragestellung für die Untersuchung lautet daher: *„Welche Rolle spielen strukturelle Bedingungen des Bildungssystems bei der Vermittlung politischer Bildung und Entwicklung politischer Mündigkeit bei wahlberechtigten Schüler:innen?“* Ferner soll untersucht werden, ob der schulische Unterrichtsrahmen ausreicht, um Schüler:innen zu Mündigen Mitgliedern einer Gesellschaft zu machen.

Um diese komplexen Zusammenhänge zu analysieren und die tieferliegende Bedeutungsstruktur der vielfältigen Erfahrungswelten zu beleuchten, ist ein qualitativer Forschungsansatz erforderlich, der die subjektive Wahrnehmung der am Prozess beteiligten Akteur:innen erfasst. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker bietet eine nachvollziehbare und systematische Methode zur Auswertung schriftlicher Materialien und legt den Fokus auf die Kategorisierung und Strukturierung der erhobenen Inhalte. Durch ein schrittweises Vorgehen werden dabei zunächst grobe Kategorisierungen und schlussendlich vertiefende Analysen des Inhalts vorgenommen, woran sich explizite und implizite Bedeutungszusammenhänge der Daten erkennen lassen. Die qualitative Inhaltsanalyse erlaubt es die Perspektiven von

Lehrpersonen und Schüler:innen präzise zu erfassen und zentrale Themen und Muster systematisch zu untersuchen (Kuckartz & Rädiker, 2022).

3.1 Qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker

Für die vorliegende Arbeit ist es notwendig, ein Verfahren zu wählen, das sowohl die Tiefe der individuellen Erfahrung der Lehrpersonen als auch der Schüler:innen sowie die strukturellen Rahmenbedingungen der Schule und des Bildungssystems erfassen kann. Die qualitative Inhaltsanalyse bezeichnet eine methodisch und systematisch kontrollierte wissenschaftliche Analyse von Bildern, Filmen, Texten und anderen Inhalten und befasst sich dahingehend mit den offensichtlichen (manifesten) und tieferliegenden (latenten) Inhalten der erhobenen Daten. Die Entscheidung für die qualitative Inhaltsanalyse liegt also in der methodischen Flexibilität und ihrer adaptiven Herangehensweise. Udo Kuckartz und Stefan Rädiker bieten in ihrer Methode die Möglichkeit, Kategorien interaktiv, und nicht strikt an Vorgaben orientiert, zu entwickeln und anzupassen. Im Mittelpunkt der Analyse stehen Kategorien, die verwendet werden, um das relevante Material im Hinblick auf die Forschungsfrage zu codieren. Die Methodenwahl für die vorliegende Arbeit basiert auf ihrer besonderen Eignung einer differenzierten und umfassenden Analyse gesellschaftlicher Phänomene und ermöglicht die Integration deduktiver und induktiver Analyseansätze für die Flexibilität vielfältige Perspektiven präzise zu erfassen. Mit diesem Verfahren bietet sie eine methodische Grundlage des Erfassens der Vielfalt, ohne komplexe Aussagen zu reduzieren (Kuckartz & Rädiker, 2022).

3.1.1 Inhaltlich strukturierte qualitative Inhaltsanalyse

Durch die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse kann eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Dimensionen der Einflussfaktoren auf die politische Bildung und der politischen Mündigkeit der Schüler:innen erfolgen. Die Methode ermöglicht es, qualitativ erhobene Daten systematisch zu analysieren und dabei abweichende Perspektiven und wiederkehrende Muster zu berücksichtigen, was die notwendige Tiefe bietet, um Wechselwirkungen zwischen politischen Bildungsprozessen und bildungssystemischen Rahmenbedingungen zu erfassen

(Kuckartz & Rädiker, 2022). Den Analyseprozess unterteilen Kuckartz und Rädiker in sechs bis sieben Phasen, wobei zwischen der sechsten und siebten Phase der Übergang fließend stattfindet und die siebte Phase der Verschriftlichung der Ergebnisse entspricht.

In der ersten Phase wird der Text sequenziell und sorgfältig gelesen¹⁵, damit ein Gesamtverständnis für jedes einzelne Interview entwickelt wird. Es wird nicht nur auf inhaltliche, sondern auch stilistische Besonderheiten geachtet, wie beispielsweise die Länge des Interviews, die verwendete Sprache, auffällige Wortwahl und den Kontext, in dem sie verwendet werden. Im Prozess besonders auffallende Bemerkungen und spontane Auswertungsideen werden in Form von Memos an den Rand geschrieben. Dabei unterscheiden die Autoren zwischen deskriptiven und interpretativen Memos sowie organisatorischen Notizen für den weiteren Analyseprozess. Den Abschluss der ersten Phase bildet das Schreiben einer kurzen Fallzusammenfassung, die eine faktische und strikt an dem Gesagten orientierte Darstellung der Charakteristika eines Einzelfalls darstellt, wobei dies aus der Perspektive der Forschungsfrage geschieht (ebd. 2022, S. 118ff, 132f).

Für die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse wird mittels der Bildung von Haupt- und Subkategorien eine inhaltliche Strukturierung der Daten erstellt. Daher werden in einer zweiten Phase je nach Größe des Forschungsvorhabens etwa zehn bis 20 Hauptkategorien erstellt, die auf der Inhaltsstruktur des Interviews basieren können, von der Forschungsfrage abgeleitet, oder deduktiv aus dem theoretischen Bezugsrahmen hergeleitet werden. Ebenso kann sich durch die Codierung herausstellen, dass es weitere wichtige Themenschwerpunkte gibt, die bisher noch nicht erfasst wurden. Je tiefer das Material behandelt wird, umso klarer wird der analytische Blick und deutlicher die Unterscheidung zwischen singulären Themen und jenen, die für die Forschungsfrage eine wesentliche Bedeutung haben könnten (ebd. 2022, S. 133f).

In der dritten Phase, dem ersten Codierprozess, wird der Text sequenziell, also Zeile für Zeile, beginnend mit der ersten, gelesen und einzelne Textabschnitte den Kategorien zugewiesen; nicht sinntragende Textpassagen bleiben uncodiert. Der Prozess findet hermeneutisch statt, was bedeutet, dass die Zuordnung einzelner Textpassagen zu den Hauptkategorien orientierend am Gesamtkontext des Inhalts

¹⁵ Beim Einstieg in die Datenanalyse kann auch auf die Audio-Rohdaten zurückgegriffen werden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 119).

geschieht, jedenfalls soll die Größe der Passage so gewählt werden, dass sie auch außerhalb des Kontextes verständlich ist (ebd. 2022, S.134). Die Autoren schlagen vier Codierregeln vor, wie beim Zuordnen der Kategorien vorzugehen ist: (1) Eine Sinneinheit besteht aus mindestens einem Satz; (2) Erfasst eine Sinneinheit mehrere Sätze, werden diese als eine Einheit codiert; (3) Wenn einleitende oder zwischengestellte Fragen der Interviewer:in zum Verständnis relevant sind, werden diese mitcodiert; (4) Die Wahl der Größe des umgebenden Textes einer Passage soll entsprechend gewählt werden, dass die Passage verständlich bleibt (ebd. 2022, S. 136).

Nach dem ersten Codierprozess folgt in der vierten Phase eine Ausdifferenzierung der noch allgemein gehaltenen Kategorien. Auch hier definieren Kuckartz und Rädiker einen konkreten Ablauf: (1) eine (oder mehr) für die Forschung Relevante Hauptkategorie(n) auswählen, die ausdifferenziert werden soll; (2) Zusammenstellen einer Liste oder Tabelle aller Textpassagen, die der ausgewählten Hauptkategorie aufkommen; (3) Induktiv Subkategorien am aufgelisteten Material bilden und diese wieder in eine Liste zusammenfassen¹⁶; (4) Subkategorien Definieren und anhand der Zitate im Material illustrieren (ebd. 2022, S. 138).

Im Anschluss an die Dimensionalisierung folgt in Phase fünf der zweite Codierprozess, bei dem die Subkategorien den Textstellen zugeordnet werden, die bereits mit der Hauptkategorie codiert wurden. Dieser Prozess wiederholt sich so oft, wie es ausdifferenzierte Kategorien gibt. Nach Abschluss des zweiten Codierprozesses kann es sinnvoll sein, die in der ersten Phase erstellten Case Summaries heranzuziehen und unter Berücksichtigung der Haupt- und Subkategorien gegebenenfalls zu bearbeiten. Ebenso empfehlen die Autoren eine fallbezogene thematische Zusammenfassung, allerdings nicht in Stichpunkten, wie es bei einer Case Summary der Fall sein könnte, oder in Zitaten, sondern in eignen Worten und vollständigen und zusammenhängenden Sätzen. Dies stellt sich insofern als sehr vorteilhaft für Forschende dar, als es sie analytisch weit voranbringen kann und auch für die Ergebnisdarstellung und -Diskussion sowie das Beantworten der Forschungsfrage unterstützend ist, allerdings bezeichnen sie diesen als einen optionalen Zwischenschritt (ebd. 2022, S. 142ff).

¹⁶ Kuckartz und Rädiker unterteilen diesen Schritt in zwei Teile, da sie erwähnen, dass Forschungen meist in Teams durchgeführt werden. In einem ersten Teil erstellt jede:r einzelne Mitarbeiter:in eine eigene ungeordnete Liste an Subkategorien und im zweiten Teil werden diese den relevanten Dimensionen nach geordnet in eine Liste zusammengefasst (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 138).

Die sechste Phase besteht aus einfachen und komplexen Analysen, welche die Ergebnispräsentationen vorbereiten. Die Analyseform besteht in der inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse laut den Autoren wiederum aus acht Schritten, die allerdings nicht alle notwendigerweise einzuhalten sind, da nur die Analyseformen verwendet werden, die der Studie sinnhaft entsprechen (ebd. 2022, S. 147f). Für die vorliegende Arbeit werden zwei Analyseformen verwendet, die im Kapitel 4 angewendet werden. Da im Regelfall der erste Schritt „Kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien“ den Auftakt macht, wird dies auch in der vorliegenden Arbeit der Fall sein. Hierbei handelt es sich um eine Berichterstattung der Ergebnisse, in der alle Hauptkategorien, inklusive der Subkategorien, dargestellt werden. Die Berichterstattung muss dabei nicht strikt qualitativ sein, sondern darf und soll auch quantitative Aspekte erhalten, wie etwa die Häufigkeit der erwähnten Inhalte. Dabei wird auf Gemeinsamkeiten, Unterschiede und sonstige Auffälligkeiten geachtet (ebd. 2022, S.148f).

Die siebte und letzte Phase behandelt die gefundenen Ergebnisse und stellt die inhaltliche Grundlage dar, weshalb es ratsam ist, wichtige Ergebnisse während der Analyse in Form von Memos oder einzelnen Textbausteinen in einem Ergebnisbericht festzuhalten. Bereits ab der ersten Phase, vor allem aber in der sechsten, können Entwürfe und Textabschnitte für den Ergebnisbericht verschriftlicht werden, ratsam ist dies jedenfalls zwischen der vierten und fünften Phase, während der Ausdifferenzierung der Hauptkategorien (ebd. 2022, S. 255f).

3.2 Datenerhebung

Der vorliegenden Arbeit liegt die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz und Stefan Rädiker (2022) zugrunde, eine Methode, die sich durch ihre methodische Flexibilität und adaptive Herangehensweise auszeichnet, wodurch sie sich für die Erfassung unterschiedlicher Perspektiven und komplexer Zusammenhänge eignet. Ziel war es mithilfe systematisch erstellter Kategorien deduktive (theoriebasierte) und induktive (datenbasierte) Daten zu nutzen, um die komplexen Zusammenhänge zwischen den Strukturen des Bildungssystems und dem Vermitteln und Erhalten politischer Bildung zu analysieren. Die empirischen Daten wurden über das Videokonferenzsystem Zoom in Form von problemzentrierten

Interviews nach Andreas Witzel (2000) erhoben, die mit einer offenen Einstiegsfrage begannen und mit exmanenten und immanenten Nachfragen, basierend auf der offenen Narration der Interviewpersonen, weiter ausgebaut wurde. Der Einsatz problemzentrierter Interviews ermöglicht eine tiefgreifende Erfassung individueller Erfahrungen und Perspektiven von Akteur:innen, während die offene Struktur der Interviews eine detailliertere und doch flexible Exploration der Themen gewährleistet. Dabei wurden drei unterschiedliche Interviewleitfäden erstellt, die sich im Grundbau sehr ähnelten, jedoch einzelne Fragen spezifisch an den Beruf der Interviewpersonen angepasst wurden, um die jeweiligen beruflichen Expertisen gezielt zu erfassen, was eine differenzierte Perspektive lieferte, die für die Analyse der strukturellen Bedingungen und deren Einflüsse auf die politische Bildung und damit einhergehenden Mündigkeit von Schüler:innen von Bedeutung sind.

Die Datenerhebung umfasste zehn qualitative Interviews, wobei sich acht der Interviewten in Wien aufhielten, eine Person in Oberösterreich und eine weitere in der Steiermark. Befragt wurden vier wahlberechtigte Schüler:innen, die noch nicht die Reifeprüfung absolviert hatten, eine:e Lehramtsstudierende:r des Unterrichtsfachs Geschichte und Politische Bildung sowie fünf Lehrpersonen desselben Unterrichtsfachs, wobei eine Person noch nicht in der Sekundarstufe 2 unterrichtete, aber das Studium innerhalb der letzten fünf Jahre absolviert hatte. Diese Person wurde zwar auch über ihren Berufsalltag sowie ihre Erfahrung mit dem Unterrichten von Unterstufenschüler:innen befragt, aber für die Datenauswertung als Studierende:r gewertet (IP 04-T). Eine weitere der fünf Lehrpersonen hatte zwar das Lehramtsstudium für das Fach Geschichte und politische Bildung absolviert, allerdings noch keine berufliche Erfahrung mit dem Unterrichten des Faches per se, sondern mit einem Wahlpflichtfach für Oberstufenschüler:innen, das Geschichte und politische Bildung behandelte. Die Auswahl der Lehrpersonen basierte darauf, ob sie das Lehramtsstudium für das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung abgeschlossen und in diesem Fach Berufserfahrung hatten. Folgend wird die Datenerhebung tabellarisch¹⁷ dargestellt.

¹⁷ Die im Kürzel vorkommenden Buchstaben L, T und S bezeichnen Lehrpersonen, Studierende und Schüler:innen (in dieser Folge). Wie bereits im Kapitel erwähnt wurde, wurden Lehrpersonen befragt, die bisher noch keine berufliche Erfahrung mit dem Unterrichten an der Oberstufe hatten und somit als Studierende gewertet wurden. Diese Personen haben das Kürzel „T“ für „Studierende“, jedoch als Beruf „Lehrperson“ eingetragen.

Kürzel	Beruf	Datum	Dauer
int.	Interviewer:in		
IP 01-L	Lehrperson	26.03.2024	00:49:04
IP 02-T	Studierende:r	27.03.2024	00:25:21
IP 03-L	Lehrperson	25.07.2024	01:49:25
IP 04-T	Lehrperson	29.07.2024	01:15:04
IP 05-L	Lehrperson	05.08.2024	01:01:12
IP 06-S	Schüler:in	06.08.2024	01:40:30
IP 07-L	Lehrperson	09.08.2024	01:24:17
IP 08-S	Schüler:in	12.08.2024	00:58:30
IP 09-S	Schüler:in	16.08.2024	01:03:04
IP 10-S	Schüler:in	19.08.2024	00:37:18
GESAMT			11:03:45

Tabelle 1: Datenerhebung (eigens erstellte Tabelle).

3.3 Datenauswertung

In Übereinstimmung mit den Prinzipien der qualitativen Forschung setzt der Analyseprozess bereits bei der ersten Datenerhebung an, da nicht nur der Interviewleitfaden, sondern auch gegebenenfalls die Forschungsfrage am Gesagten der befragten Personen angepasst werden kann. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte für die vorliegende Arbeit mithilfe der Software MAXQDA24, die speziell für qualitative Datenanalysen entwickelt wurde. Sie ermöglicht sowohl deduktive als auch induktive Kategoriensysteme zu entwickeln, die am zu untersuchenden Material systematisch angewendet werden können. Dabei dienen die erhobenen Daten nicht nur zur Hypothesenüberprüfung, sondern ermöglichen auch tiefere Einblicke in komplexe gesellschaftliche Phänomene und helfen die Perspektiven der beteiligten Akteur:innen besser zu verstehen. Diese neuen Erkenntnisse fließen in die weitere Datenerhebung ein und werden systematisch berücksichtigt, um die Untersuchung zu erweitern und relevante Themenbereiche abzudecken.

3.3.1 Phasen eins und zwei

Wie bereits im Kapitel 4.1.1 näher erklärt wurde, basiert die Datenanalyse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker auf sieben Phasen, wobei die siebte Phase der Ergebnisdarstellung entspricht und für die vorliegende Arbeit unter dem Kapitel „4 Forschungsergebnisse“ behandelt wird. Der erste Schritt umfasst, wie in der qualitativen Forschung üblich, eine initiiierende Textarbeit, also das Schreiben von Memos und Fallzusammenfassungen. Da Kuckartz und Rädiker für die initiiierende Textarbeit auch empfehlen, bei Bedarf auf die auditiven Rohdaten zurückzugreifen, wurde dieser Teil der ersten Phase mit dem Transkribieren der Interviews zusammengeführt. Obwohl zur Unterstützung eine Transkriptionssoftware verwendet wurde, war es dennoch notwendig, die Transkripte im Anschluss manuell zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren. Im Rahmen der Überprüfung, die nach der Durchführung sämtlicher Interviews und der sequenziellen Transkription im Zuge der ersten Phase der Datenauswertung stattfand, wurden handschriftliche Notizen und Case Summaries erstellt. Diese Fallzusammenfassungen dienten der systematischen Zusammenfassung der zentralen Inhalte der jeweiligen Gespräche, der Erfassung besonderer sprachlicher oder verbaler Auffälligkeiten sowie der Dokumentation ergänzender Anmerkungen, die in anderen Gesprächen nicht erwähnt worden waren. Anhand dieser Mitschriften wurden bereits während des Transkriptionsprozesses und der damit einhergehenden initiiierenden Textarbeit die ersten Hauptkategorien erstellt, die während des ersten Codierprozesses in der dritten Phase aber nochmals angepasst und verfeinert wurden. Ursprünglich wurden vor dem ersten Codierprozess folgende Hauptkategorien festgelegt:

1. Fach GPB
2. Lehramtsstudium
3. Social Media
4. Lehrplan
5. Praxis eigene Schule
6. Soziale Herkunft
7. Sozialisation Eltern

8. Sozialisation Schule
9. Fächerübergreifendes Unterrichten
10. Politische Bildung

Die ersten drei Hauptkategorien wurden von der Forschungsfrage und dem Forschungsstand, der bis dato entwickelt wurde, abgeleitet. Da während des Interviewprozesses häufig der Lehrplan erwähnt, sowie Bezüge zur Praxis an der eigenen Schule erwähnt und auch über die soziale Herkunft der Schüler:innen gesprochen wurde, wurden die Hauptkategorien um die weiteren fünf erweitert. Die Kategorie neun wurde während des Codierens der ersten beiden Interviews erstellt, als es zunehmend schwieriger wurde Textpassagen nur den Hauptkategorien zuzuweisen, anstatt direkt, entsprechend etwa der Grounded Theory, detaillierter zu Codieren. Die letzte Hauptkategorie, „Politische Bildung“, wurde im Codierprozess der vierten Interviewperson erstellt. Da es sich in der theoretischen Herleitung des Themas als schwierig erwies eine eindeutige Definition von (politischer) Bildung zu finden, oder den Rahmenbereich zumindest einzugrenzen, wurde beschlossen die Interviewpersonen selbst zu fragen, wie sie politische Bildung definieren. Dabei wurde die immanente Nachfrage *„Wir haben eben sehr viel über politische Bildung gesprochen. Was ist denn für dich politische Bildung?“* gestellt. Allerdings wurden der Kategorie nicht nur Segmente dieser Art zugewiesen, sondern auch jene, die beispielsweise politische Diskussionen im Unterricht oder auch politische Meinungen thematisierten.

3.3.2 Phasen drei und vier

Der Codierprozess setzte mit den Transkripten in der Reihenfolge an, in der die Daten auch erhoben wurden, beginnend bei den Transkripten der Lehrpersonen und anschließend bei denen der Schüler:innen. Diese Vorgehensweise war einerseits durch die inhaltliche Widersprüchlichkeit begründet, die während der Datenerhebung deutlich herausstach, und andererseits durch die Einführung zweier ergänzender Codes: „Schüler:innenperspektive“ und „Lehrer:innenperspektive“. Dabei handelte es sich um Codes, die genau diesen Textsegmenten zugewiesen werden sollten, die sich mit der jeweiligen Sichtweise der Lehrpersonen und Schüler:innen bezüglich des politischen Unterrichts und weiterer bildungssystemischer Strukturen befassten. Dabei

handelte es sich aber nicht um Hauptkategorien, die ausdifferenziert werden. Die Entscheidung, diese Codes zu erstellen, erfolgte nach dem Interview mit Interviewperson 08-S, da bereits nach dem zweiten Schüler:innengespräch erkennbar war, dass sich die Perspektive der Lehrpersonen sehr stark von jenen der Schüler:innen unterscheidet und diese Widersprüche der Erlebniswelt unbedingt ein wichtiger Bestandteil der Ergebnisdarstellung und Diskussion werden sollten. Zuletzt wurde auch der Code „besondere Zitate“ erstellt, um markante Aussagen den entsprechenden Segmenten zuzuordnen.

Der erste Codierprozess erwies sich einerseits als herausfordernd, zugleich aber auch weniger komplex als ursprünglich angenommen. Dadurch, dass Kuckartz und Rädiker für den ersten Codierprozess konkrete Regeln aufstellen, wie etwa, dass codierte Segmente aus mindestens einem vollständigen Satz bestehen aber auch alleinstehend sinnvoll sein müssen (und gegebenenfalls die Frage der interviewenden Person inkludieren können), ergab sich die Möglichkeit, die Analyse gezielt zu strukturieren. Anhand der folgenden Textpassage wird deutlich, dass eine inhaltliche Reichhaltigkeit vorliegt, die unterschiedliche Dimensionen des Bildungssystems thematisiert. Somit wurde im Verlauf der ersten Codierung des dritten Interviews mit einer Lehrperson wurde, basierend auf dem untenstehenden Textsegment entschieden, die Hauptkategorien „Fach GPB“ und „Lehrplan“ zu einer neuen Hauptkategorie „Bildungssystem“ zusammenzuführen.

„[int.] Aber hast du denn nicht die Vermutung oder die Sorge, dass dann für die Schülerinnen und Schüler zu viele Wochenstunden auf dem Schirm stehen? Wenn das jetzt dann heißt „Was ist das Ziel für die Schülerinnen und Schüler, wenn sie die Schule abschließen, wenn sie die Matura in der Hand halten und jetzt in die echte Welt rausgehen?“ Sie haben keine Ahnung, wie man eine Steuererklärung macht, sie haben keine Ahnung, was Steuern meistens sind oder wie man seine Finanzen angeht. Ich weiß, wir haben in der achten Klasse nur wegen einer Lehrerin gewusst, wie man sich das Vorlesungsverzeichnis an einer Schule anschaut, weil ihr das so unheimlich wichtig war, dass die achten Klassen wissen, wie man sich Vorlesungen einplant. Du hast jetzt das Argument gebracht, natürlich mehrere Stunden einbauen für Geografie, Geschichte und politische

Bildung, aber dann würden natürlich alle anderen Fächer das genauso sehen. Vielleicht braucht man Chemie und Physik ein bisschen weniger im Alltag oder vielleicht sehe nur ich das so, aber dann wären ja einfach der Wochenstundenausmaß - der würde von 30 Stunden im Schnitt auf 40 hochgehen und das ist dann zu viel für Jugendliche.

[IP 03-L] *Da sind wir eh schon. In der Oberstufe sind wir, glaube ich, bei 38 bis 40 Stunden.*

[int.] *Wahnsinn, wir hatten nicht so viel. Ich glaube, wir hatten 32.*

[IP 03-L] *Das ist kompletter Irrsinn. Die haben ja teilweise Tage, wo sie, mehr oder weniger in der Früh und um 8 Uhr in der Schule sind, eine Stunde Mittagspause haben und um 19 Uhr nach Hause kommen. Das ist, leider Gottes, der Alltag. Das heißt, auf keinen Fall mehr Stunden, sondern die vorhandenen Stunden müsste man reduzieren. Und worauf ich vorher hinaus wollte mit dieser durchaus provokanten Aussage, ist, was möchte man denn erreicht haben nach acht Jahren Schule? Und ich finde das Ziel - es ist natürlich schwierig, das so ad hoc zu formulieren, aber es muss meiner Meinung nach ein demokratisch mündiger Bürger herauskommen, nach acht Jahren Schule, der zu allen Themen, die aktuell politisch und gesellschaftlich relevant sind, Stellung beziehen kann und sich aktiv in die Gesellschaft einbinden kann. Und jetzt kann man sich natürlich die Frage stellen, ist Mathematik in der Oberstufe ein hilfreicher, wie soll ich das sagen - hilft Mathe in der Oberstufe, um dieses Ziel zu erreichen?“ (IP 03-L, Pos. 104-107).*

Anhand dieses Interviewausschnitts, in dem weitaus mehr als nur das Unterrichtsfach angesprochen wird, ist der erwähnte Schwierigkeitsgrad des ersten Codierprozesses erkennbar. Während es natürlich einfach ist, so vielen Zeilen nur einen Code zuzuweisen, war es auch unheimlich schwierig, nicht gleich ausdifferenziert zu codieren. In einer Memo wurden daher für den zweiten Codierprozess einige erkannte Unterthemen und potenzielle Subkategorien für die

neue Hauptkategorie „Bildungssystem“ festgehalten, wie etwa „Kritik am Lehrplan“, „Workload für Schüler:innen“, „Fächertrennung GPB“ und „Aufgabe der Schule“. Zudem wurde beschlossen, die Hauptkategorie „Lehramtsstudium“ ebenso zur Kategorie „Bildungssystem“ hinzuzufügen, da die Hochschule als ein tertiärer Bildungsweg betrachtet wird.

Ähnliches wurde mit den Kategorien „Soziale Herkunft“, „Sozialisation Eltern“ und „Sozialisation Schule“ vorgenommen. In den ersten beiden Schüler:innengesprächen wurde das eigene politische Engagement in der Schule sowie politischen Parteien stark betont. Angesichts der Tatsache, dass die Schüler:innen über einen politischen Hintergrund verfügen und sie diesen in der Schule sehr zum Vorschein bringen, sollte dieses Engagement nicht in den Hintergrund gedrängt werden. Zudem wurde in der theoretischen Herleitung betont, dass die sekundäre Sozialisationsphase, wie von Berger und Luckmann beschrieben, nicht ausschließlich in der Schule, sondern auch in privaten Freizeiteinrichtungen, Vereinen und ähnlichen Bereichen stattfindet. Aus diesem Grund wurde beschlossen, diese drei Kategorien zusammenzuführen und auch das eigene politische Engagement der Schüler:innen zu inkludieren. Diese Entscheidung wurde durch eine der Abschlussfragen gestützt, die darauf abzielte herauszufinden, wie Schüler:innen ihre Lebensbereiche, in denen sie politische Bildung erhalten, auf einer Rangliste anordnen würden. Im Gespräch mit Interviewperson 08-S wird beispielsweise deutlich, dass das soziale Umfeld, bedingt durch die politische Partizipation in einer Partei für Jugendliche und junge Erwachsene, als „*nur politisch*“ wahrgenommen wird:

„Soziales Umfeld am weitesten oben, weil soziales Umfeld halt nur politisches ist. (...) Wenn man wirklich über Bildung und Weiterbildung und nicht nur über Informationen redet, dann Eltern an zweiter Stelle (...). Und das, was ich mit meinen Eltern, vor allem mit meinem Vater bespreche, einfach teilweise Neues ist, also die Geschichte des Liberalismus. Das bekomme ich nicht über Instagram mit, weil es ein sehr fades Ding wäre, über Instagram. Das heißt, wenn es um Weiterbildung oder Neues lernen geht, dann ist es für mich soziales Umfeld, Eltern, Soziale Medien und dann Schule. Wenn es um Informationen geht, dann wäre es für mich soziales Umfeld und

Soziale Medien sind geteilt auf Platz 1, Eltern und Schule. Aber in beiden Kontexten Schule auf dem letzten Platz.“ (IP 08-S, Pos. 88).

Anhand dieses Beispiels, wie auch beim Erstellen der Kategorie „Bildungssystem“, wird verbildlicht, dass innerhalb einer Antwort unterschiedliche Dimensionen einer übergestellten Thematik erwähnt wurde, weshalb die bisherigen Hauptkategorien „Soziale Herkunft“, „Sozialisation Eltern“ und „Sozialisation Schule“ zu einer neuen Hauptkategorie „Sozialisation“ zusammengeführt wurden, zu der auch Textsegmente hinzugefügt wurden, welche über ihre politische Teilhabe an ihrer eigenen Schule, wie etwa der Schüler:innenvertretung, berichten.

Eine weitere Hauptkategorie, die in den Gesprächen stark hervorgetreten ist, war „Social Media“. Bereits in der Einleitung wurde deutlich, dass die sozialen Medien im Kontext der Entwicklung und Verortung politischer Bildung wahlberechtigter Jugendlicher eine nicht unbedeutende Rolle spielen. Ein Aspekt, der in der Vorbereitung bis hin zur Datenerhebung nur unzureichend berücksichtigt wurde, war der Einfluss von Algorithmen, der Bubble¹⁸ und der Fake News. Interessanterweise thematisierte jede Interviewperson diese Aspekte eigenständig, ohne dass zuvor immanente oder exmanente Nachfragen gestellt wurden. Die Jugendlichen selbst zeigten sich auch dieser Problematik bewusst und meinten, dass soziale Medien ein „Suchtpotenzial“ haben und „gesundheitsschädigend“ sind (IP 08-S, Pos. 76), aber Nutzer:innen auch „weiterbilden, und zwar kostenlos“ (IP 06-S, Pos. 12).

Im Verlauf des ersten Codierprozesses wurden die vielen Veränderungen innerhalb der Codes so angepasst, dass die zehn Hauptkategorien in die folgenden vier gekürzt wurden, die auch in der dritten Abbildung grafisch dargestellt werden:

1. Politische Bildung
2. Social Media
3. Bildungssystem
4. Sozialisation

¹⁸ Die Social-Media-Bubble (auch bekannt als Filterblase) entsteht dadurch, dass aufgrund des Algorithmus Nutzer:innen überwiegend Inhalte vorgeschlagen werden, die ihrer persönlichen Präferenz, gemessen an geteilten Inhalten, Kommentaren und Likes, entsprechen. Dies erschwert Menschen neue Blickwinkel zu erkennen und neue Inhalte vorgeschlagen zu erhalten (vgl. Kapitel 1.2.1).

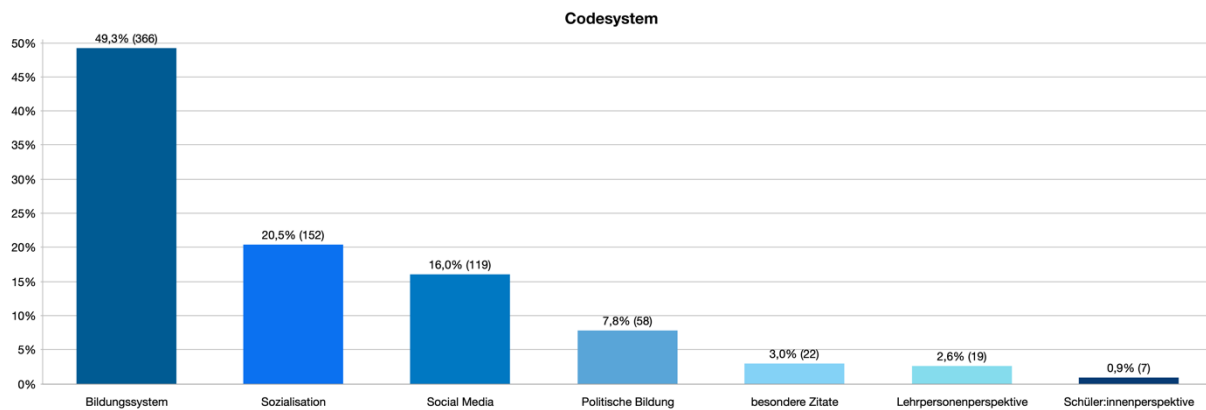


Abbildung 3: Statistische Verteilung der Hauptkategorien (eigens erstelltes Diagramm mittels MAXQDA).

Ferner wurde erkannt, dass in den Gesprächen ein anderer Fokus gesetzt wurde als erwartet, weshalb auch die Forschungsfrage an die Daten angepasst werden musste, was in der qualitativen Forschung nicht unüblich ist. So wurde die ursprüngliche Forschungsfrage „Welche Rolle spielt der Schulunterricht in der politischen Bildung wahlberechtigter Jugendlicher?“ geändert auf die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit: *„Welche Rolle spielen strukturelle Bedingungen des Bildungssystems bei der Vermittlung politischer Bildung und Entwicklung politischer Mündigkeit bei wahlberechtigten Schüler:innen?“*

Im ersten Codierprozess wurde deutlich, dass der Überblick über die Codes schnell verloren gehen kann. Bereits nach dem dritten Interview kristallisierten sich die zentralen Hauptkategorien deutlich heraus, allerdings wurde erst nach dem sechsten Interview evident, dass die Perspektiven der Schüler:innen und Lehrer:innen nicht ausreichend berücksichtigt wurden und stattdessen in den Hintergrund gerückt wurden. Diese Erkenntnis erfordert einer stärkeren Aufmerksamkeit im zweiten Codierprozess, um die Abweichungen und Verschiedenheiten beider Perspektiven angemessen zu berücksichtigen, damit ein differenziertes Verständnis der Thematik entwickelt werden kann.

3.3.3 Phase fünf

In Vorbereitung für den zweiten Codierprozess wurde die Hauptkategorie „Bildungssystem“ für die Dimensionalisierung ausgewählt. Diese Entscheidung basierte auf der Relevanz dieser Kategorie für die Beantwortung der Forschungsfrage,

sowie auf dem in den Gesprächen deutlich erkennbaren inhaltlichen Schwerpunkt auf diesem Thema. Zudem wurden auch die Kategorien „Social Media“ und „Sozialisation“ ausdifferenziert, da es unumgänglich schien die Tiefe der Inhalte angemessen darzustellen und für die vorliegende Arbeit entsprechend zu behandeln. Für die Ausdifferenzierung der Hauptkategorie „Bildungssystem“ wurden unter anderem auch Memos verwendet, die während der initiierenden Textarbeit und des ersten Codierprozesses erstellt wurden. Für die Dimensionalisierung wurden zunächst mögliche Subkategorien in eine ungeordnete Liste geschrieben, definiert und im Anschluss in die Software MAXQDA eingefügt. Folgend wird in Tabelle 1 die Dimensionalisierung der ausgewählten Hauptkategorie „Bildungssystem“ aufgezeigt und die relative Häufigkeit ihrer Verwendung innerhalb der Textpassagen in Abbildung 4 dargestellt.

Hauptkategorie: Bildungssystem

Subkategorie	Definition
Unterrichtsprinzipien	Umfasst die Art und Weise wie der Unterricht geplant, geführt oder wahrgenommen wird
außerschulische Aktivitäten	Umfasst alle Exkursionen, Vereine, Organisationen, Workshops, etc. die nicht durch Lehrpersonen geplant und organisiert werden
Lehrplan	Umfasst Themen, die den Lehrplan betreffen
Matura	Umfasst Themen, die die Matura betreffen
„lehrkräfteabhängig“	Umfasst Aussagen, die beschreiben, dass der Unterricht von der Haltung der jeweiligen Lehrpersonen abhängig ist
fächerübergreifend	Umfasst die im Lehrplan festgelegte fächerübergreifende Kompetenzvermittlung
Trennung des Fachs GPB	Umfasst Aussagen über die Trennung des Fachs Geschichte und Politische Bildung
Aufgabe der Schule	Umfasst Meinungen dazu, wozu Schule dient und was ihre Aufgaben sind

Stundenkontingent	Umfasst das Stundenkontingent, das Lehrpersonen laut Lehrplan zur Verfügung steht
Workload Schüler:innen	Umfasst das Stundenkontingent, das Schüler:innen im Alltag aufbringen müssen
Lehramtsstudium	Umfasst Berichterstattungen über das Lehramtsstudium (jedoch nicht die Kritik an ihr)
Kritik Schulsystem	Umfasst geäußerte Kritik am Bildungssystem
Kritik Lehramtsstudium	Umfasst geäußerte Kritik am Lehramtsstudium
Schüler:innenvertretung	Umfasst die Rolle der Schüler:innen in der Schüler:innenvertretung
Schultypus	Umfasst Aussagen zur Vermittlung politischer Bildung in anderen Schultypen
Wahlpflichtsystem	Umfasst Erfahrungsberichte und Einstellungen zum Kurs- und Wahlpflichtsystem

Tabelle 2: Dimensionalisierung der Hauptkategorie „Bildungssystem“ (eigens erstellte Tabelle).

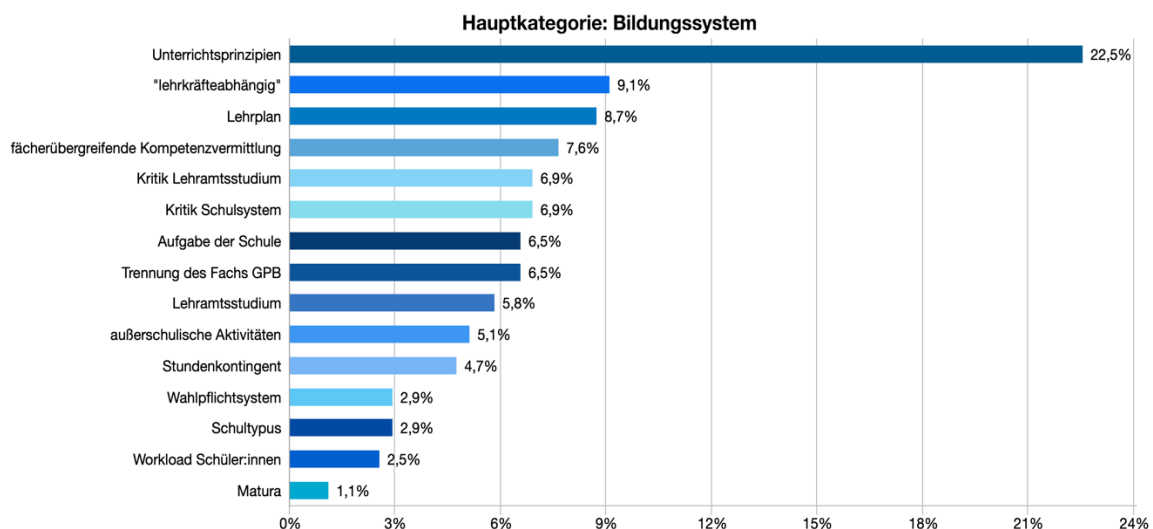


Abbildung 4: Dimensionalisierung der Hauptkategorie "Bildungssystem" (eigens erstelltes Diagramm mittels MAXQDA).

Den Hauptkategorien, Subkategorien, den zwei Codes, welche die Perspektive der Schüler:innen und Lehrpersonen thematisieren, sowie dem Code, der besonderen Zitaten zugewiesen wurde, wurden zwecks der Übersichtlichkeit innerhalb des Datenmaterials unterschiedliche Farben zugeordnet. So ergaben sich etwa Textstellen, entsprechend des Codierprozesses der inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse, in denen verschiedene Codes mehreren Textpassagen zugewiesen wurden. Folgender Interviewabschnitt (Abbildung 5) illustriert, wie beim zweiten Codierprozess der vierten Phase vorgegangen wurde. Insgesamt wurden 303 Codes und 67 Memos im ersten Codierprozess erstellt, die durch 440 weitere Codes und 8 Memos im zweiten Prozess ergänzt wurden.

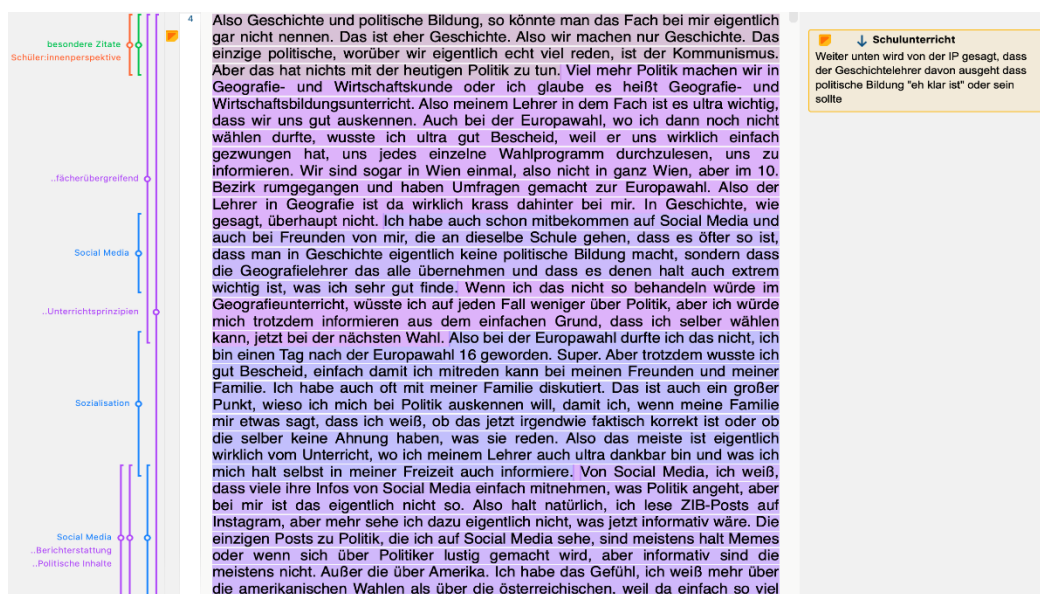


Abbildung 5: Beispiel aus dem zweiten Codierprozess (Interviewperson 09-S, Pos. 4).

4 Forschungsergebnisse

Der Analyseprozess, wie er im Kapitel 3.1.1 zur qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker beschrieben wurde, besteht aus sieben Phasen. Die sechste und siebte Phase gehen dabei ineinander über, wobei der Fokus auf den Themen und ihren Unterthemen liegt, die sich weiter unterteilen lassen. In diesem Abschnitt werden beide Phasen in eine zusammengefasst und zwei Formen der Datenanalyse verwendet, die im weiteren Verlauf angewendet werden, wobei Gemeinsamkeiten, Unterschiede und besondere Merkmale hervorgehoben werden.

4.1 Sozialisation

Der Sozialisationsprozess, besonders in Bezug auf politisches Wissen, ist ein komplexes Thema, das von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird, wobei einer davon der familiäre Hintergrund ist. Dabei entwickelt sich aus der frühkindlichen und anhaltenden Sozialisation, die im Elternhaus durch „signifikante Andere“ geprägt wird, ein politisches Interesse, das auch im schulischen Kontext gezeigt wird. In Bezug auf den Sozialisationsprozess und den familiären Einfluss verdeutlichten die Gespräche die entscheidende Rolle der Familie in der Entwicklung politischer Bildung und ihr Behandeln im privaten und schulischen Umfeld. So erwähnte etwa Interviewperson 08-S, dass die Eltern, besonders der Vater, der Hauptgrund für das eigene politische Interesse und schlussendlich auch den politischen Werdegang in der Schule sei:

„Wir haben sehr viel über Politik geredet, als ich circa zehn war. Da hat es für mich dann begonnen, mich sehr zu interessieren. Ich habe mich für jede Klassensprecher-Wahl beworben, bin dann Unterstufensprecher geworden, Schülervertreter, dann Schulsprecher, jetzt bin ich Landesschülervertreter für [Bundesland]. Und da kommt sozusagen mein Interesse her.“ (IP 08-S, Pos. 8).

Die Person erwähnte im weiteren Gesprächsverlauf die politische Aktivität in einer Partei für Jugendliche und junge Erwachsene und meinte, dass die Teilhabe an dieser Partei ebenso dem Vater zu verdanken ist, der die Interviewperson dazu

brachte, Online-Meetings zu besuchen, nachdem sich Vertreter:innen verschiedener Parteien in der Schule vorstellten. Die Beteiligung an diesen Parteien führte über längere Wege zur Rolle als Schulsprecher:in und als Landesschülervertreter:in sowie zur Teilnahme an Bundes- und Landeskongressen. Von einer ähnlichen Erfahrung mit der Sozialisation im Elternhaus berichtete Interviewperson 06-S, die Diskussionen innerhalb der Familie betonte, sowie die gebotene Möglichkeit die eigene Meinung frei bilden und entsprechend weiterentwickeln zu können. Weiters wurde in dieser Familie etwa erwartet, dass eine Entscheidung bezüglich der Orientierung an einer politischen Partei zu entwickeln ist, indem ihr Parteiprogramme vorgelegt wurden und sie gebeten wurde sich für eine Partei zu entscheiden, die ihr am ehesten zuspricht. Dennoch wurde ihr im Auswahlprozess die Entscheidungsfreiheit gegeben, obwohl sie im weiteren Gespräch meinte, dass vermutlich die eigene politische Einstellung der Eltern die eigene Entscheidung doch prägen (IP 06-S, Pos. 52).

Doch nicht nur Schüler:innen, sondern auch Lehrpersonen betonten, dass der Grundstein ihres politischen Interesses und Werdegangs im Elternhaus gelegt wurde. Eine Lehrperson (IP 07-L, Pos. 28) beschrieb dies sehr deutlich, indem sie auf den Einfluss des familiären Hintergrunds verwies und erklärte dabei, dass der Vater politisch aktiv und die Mutter selbst Geschichtelehrerin war, weshalb politische Themen schon immer ein großes Thema zu Hause waren. Anhand dieser Textpassagen wird verdeutlicht, dass nicht nur der formale Bildungsweg, gesteuert durch die eigene Motivation und Interessen, sondern auch die primäre Sozialisation aus dem Elternhaus maßgeblich zur späteren politischen Haltung und ihrem Engagement beisteuert. Besonders speziell ist dabei, dass sowohl der Beruf der Eltern als auch ihr eigenes politisches Engagement eine prägende Rolle spielen, indem sie politische Themen zum Gespräch machten, was zeigt, dass nicht nur akademisch geprägte Haushalte eine bedeutende Rolle in der politischen Sozialisation spielten, sondern auch das Vorleben einer politischen Einstellung. Dabei wird deutlich, dass das Elternhaus oft die Grundlage für eine kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit politischen Themen bildet, woran in der Schule für eine Dimensionalisierung angesetzt werden kann. Auch Interviewperson 04-T hebt hervor, das Glück gehabt zu haben, mit dem Vater viel über politische Themen diskutiert zu haben, obwohl der abgeschlossene Bildungsgrad deutlich vom eigenen abwich:

„Der ist politisch sehr interessiert, hat eine, was mich immer sehr verwundert, aber auch fasziniert, niedrigere Schulausbildung als ich, nicht mal eine Matura, aber was der politisch immer noch weiß, überrascht mich dann auch immer wieder. Der kommt dann immer mit anderen Blickwinkeln daher, die ich nicht hatte. Da lerne ich immer noch ganz viel von meinem Vater, das ist ganz spannend, aber der interessiert sich einfach dafür. Der ist auch irgendwie so aufgewachsen, hat vieles hinterfragt. Gut, das war mein Glück, dass ich diese politische Bildung hatte. Viele Schüler haben das nicht.“ (IP 04-T, Pos. 88).

Regelmäßige Diskussionen wie diese tragen dazu bei, ein tiefes politisches Interesse zu entwickeln, das über die formale Bildung hinausgeht. Jedoch zeigt sich auch hier ein Unterschied in der Wahrnehmung der politischen Sozialisation von Akademiker- und Arbeiterkindern. Interviewperson 02-T hebt etwa hervor, dass *„Akademikerkinder ein bisschen mehr in dem ganzen drinnen sind als Kinder von nicht-akademischen Haushalten“* (IP 02-T, Pos. 104), was wiederum darauf hindeutet, dass politische Themen in Haushalten, in denen zumindest ein Elternteil einen Hochschulabschluss erlangt hat, stärker präsent sind. Wie im selben Gespräch weiter beschrieben wird, sind die Angriffspunkte aufgrund potenzieller Kontakte zu politischen Akteur:innen stärker präsent, weshalb politische Prozesse direkter erlebt werden. Im Kontrast dazu stünden etwa nicht-akademische Haushalte, in denen politische Diskussionen seltener stattfinden könnten und eine Verbindung zu politischen Diskursen schwächer ausgeprägt sind.

Ferner bestätigten Schüler:innen diesen Unterschied und betonten ebenso, dass der *„AHS-Oberstufen-Bereich fast nur aus Akademikerkindern“* (IP 06-S, Pos. 32) bestünde. Diese Beobachtung der Jugendlichen spiegelt nicht nur die sozioökonomische Trennung innerhalb des Bildungssystems wider, die bereits in der Volksschule beginnt, sondern auch die sich daraus unterschiedlich entwickelnden politischen Sozialisationen. Wie aus Studien, die im Forschungsstand aufgezeigt wurden, hervorgeht, schließen Akademikerkinder mit einer höheren Wahrscheinlichkeit die Matura ab, wodurch sie einen näheren Zugang zu politischen Diskussionen erhalten, die ihren politischen Werdegang weiter fördern. Diese Statistik wird auch von den Interviewpersonen wahrgenommen, wie etwa IP 09-S, die meinte,

dass viel mehr Kinder aus „*erz-österreichischen Familien*“ (IP 09-S, Pos. 40) als Akademikerkinder oder Kinder mit Migrationshintergrund die Schule besuchten, eine Beobachtung, die eine Lehrperson ebenso unterstreicht und betont in der glücklichen Lage zu sein bildungsaffine Schüler:innen zu unterrichten, die Eltern haben, deren Anliegen es ist, dass ihre Kinder Bildung erhalten (IP 07-L, Pos. 16).

Aufgrund dieser Erfahrungsberichte scheint es evident zu sein, dass das österreichische Bildungssystem soziale Unterschiede und ihre Differenzierung in den Schultypen verstärkt und fördert, was sich allerdings nicht nur auf die Schüler:innen selbst bezieht, sondern auch in weiterführenden Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten der Erwachsenen darstellt. In diesem Zusammenhang betonen auch Studien, dass der politische Unterricht stark durch den Bildungs- und Interessensstand der einzelnen Lehrkräfte geprägt wird, was mitunter durch die fachbezogene Ausbildung im Lehramtsstudium weiter gefestigt wird. Diese Dynamik zeigt sich auch deutlich im Schulalltag. Die Gespräche verdeutlichten, dass Schüler:innen, die zu Hause regelmäßig Nachrichten mit ihren Eltern verfolgen, diese Themen auch in der Schule weiterdiskutieren und im Unterricht ansprechen möchten. Dieser Austausch zwischen dem familiären und dem schulischen Umfeld zeigt, wie das politische Interesse der Schüler:innen geweckt und durch die Schule aktiv vertieft wird, da sie einen Ort bietet, der neue Blickwinkel zu gesellschaftlich relevanten Themen bietet. Familiäre Prägungen im Sozialisationsprozess sind allerdings nicht immer neutral, wie eine weitere Lehrkraft berichtet. Schüler:innen bringen nämlich oft bereits voreingenommene Meinungen aus dem Elternhaus mit, die Lehrkräfte vor die Herausforderung einer reflexiven Auseinandersetzung der ersten Ansprechperson tagesaktueller politischer Ereignisse stellen.

„Jetzt gerade aktuell natürlich der Konflikt im Nahen Osten, also Israel und Gaza. Die Kinder hören das in den Medien, sie hören das von den Eltern, sie hören verschiedene Meinungen. Sie wollen mehr darüber wissen, sie fragen nach, haben natürlich voreingenommene Meinungen, entweder von den Eltern oder aus den Medien, das ist oft schwer zu eruieren, woher sie das haben, manchmal sogar aus der Verwandtschaft. Ich hatte einen Schüler, der tatsächlich eine Tante hatte, die ihm - ich sage ‚hatte‘, weil der Schüler wechselt Schule - die im Westjordanland lebt. Das heißt, er ist mehr oder weniger direkt

betroffen von dem, was gerade da in Gaza und in Israel passiert.“ (IP 04-T, Pos. 20).

Auch andere Lehrpersonen betonten, dass es das Schlechteste für den Politikunterricht sei, nicht über tagesaktuelle Themen zu sprechen. Gerade für Jugendliche, die sich aufgrund der digitalen Vernetzung mit Geschehnissen in der Welt auseinandersetzen, ist es essenziell einen Raum zu schaffen, in dem sie ihre Gedanken und Gefühle verarbeiten kommen. *„Es bewegt sie. Sie bekommen so viele Eindrücke mit, da braucht man irgendwie einen Rahmen, wo man da einfach mal den Dampf ablassen kann“* (IP 01-L, Pos. 56), erklärt eine Lehrkraft. Ein Politikunterricht, der sich nur auf historische Ereignisse beschränkt und aktuelle Entwicklungen in der Gesellschaft ausklammert erfüllt seine Funktion nur beschränkt.

4.2 Bildungssystem

Das Bildungssystem einer Gesellschaft stellt eine zentrale Instanz in der Vermittlung politischer Bildung dar und spielt eine große Rolle in der Entwicklung junger Erwachsener zu politisch und gesellschaftlich mündigen Bürger:innen. Schulen fungieren somit als Orte, an denen nicht nur Wissen, sondern auch Werte und Normen vermittelt werden, die für demokratische Prozesse unerlässlich sind. In einer pluralistischen Gesellschaft, geprägt von Diversität und Komplexität, kommt dem Institut Schule die Aufgabe zu, ihre Schüler:innen nicht nur entsprechend der Gesellschaft zu erziehen, sondern auch ihre Kompetenzen zu vermitteln. Für die vorliegende Arbeit steht die Frage der Aufgabe, Ziele und Praxis des österreichischen Bildungssystems im Vordergrund. Dabei wurde im Auswertungsprozess die Hauptkategorie „Bildungssystem“ mit 15 Subkategorien ausdifferenziert, die im folgenden Sachverhalt zusammengefasst näher dargestellt werden.

4.2.1 Lehrplan

Lehrpläne dienen in der Theorie als allgemein verbindlicher Rahmen für den schulischen Unterricht, sind in der Praxis allerdings mit den Hürden des Alltags verbunden. Doch trotz der theoretischen Ansprüche und zahlreichen Kompetenzen

bleibt die praktische Umsetzung eine Herausforderung, der sich alle Lehrkräfte in den Gesprächen einig waren. Die Lehrpläne unterscheiden sich nach Jahrgängen, und in manchen ist der Lehrplan so dicht, *„dass ich nur Zeit habe, um das Wichtigste zu besprechen“* (IP 01-L, Pos. 56), wobei dann wieder jeder Lehrperson selbst überlassen wird, was als gesellschaftlich, historisch und politisch wichtig geltend ist, das wiederum zu einer unterschiedlichen Wahrnehmung politischer Bildung in Schüler:innen führt. In der Oberstufe werden etwa ein bis zwei Stunden in der Woche für das Unterrichtsfach „Geschichte und Politische Bildung“ eingeplant, was sich wiederum negativ in der Ressource des Stundenkontingents zeigt. Eine Lehrkraft beschreibt die Realität und erklärt:

„Es gibt Monate, da habe ich meine Oberstufenklasse vielleicht einmal gesehen, das ist wirklich verrückt. Die sind so mal eine Woche dort, Exkursion da, Schularbeiten, mehrstündige Schularbeiten und schon fehlt dir zwei drei Wochen Unterricht und das geht schneller als gedacht. Deswegen ist es eigentlich immer zeitlich sehr, sehr knapp.“
(IP 03-L, Pos. 22).

Neben der unzureichenden Zeitressource scheint somit auch die Ausführlichkeit des Lehrplans für Lehrer:innen nicht hilfreich zu sein. Durch das Ausmaß des detailliert strukturierten Inhalts sehen sie sich häufig mit der Schwierigkeit konfrontiert „trocken“ wirkende Inhalte, wie etwa die Funktionsweise politischer Systeme und Strukturen, so zu vermitteln, dass die Spannung im kurzen Zeitfenster der 50 Unterrichtsminuten bestehen bleibt. Sollte diese Seltenheit dennoch möglich sein, kommen die Lehrpersonen an das nächste beinahe unumgängliche Dilemma: *„Kein Lehrplan ist machbar in dem Jahr. Das heißt, du musst unter dem Strich auf mindestens ein Themengebiet verzichten“* (IP 03-L, Pos. 22). Diese Problematik ist allerdings auch nicht an den Schüler:innen vorbeigegangen, die ebenso berichten, kaum ein Schuljahr gehabt zu haben, in dem sie den Unterrichtsstoff vollständig durchgenommen hatten, obwohl die Lehrkraft *„wirklich, wirklich schnell ist und das sehr, sehr gut unterrichtet“* (IP 09-S, Pos. 8).

4.2.2 Unterrichtsprinzipien

Ob Lehrpersonen bis Schuljahresende mit dem Lehrplan fertig werden, ist allerdings sehr *„lehrkraftabhängig, wie ernst die zum einen ihren Job nehmen, wie ernst sie den Lehrplan nehmen, und vielleicht zum dritten, wie ernst sie auch den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern nehmen“* (IP 03-L, Pos. 42). „Lehrkraftabhängig“, und alle seine Variationen, ist ein Wort das in den Gesprächen insgesamt über 30 Mal fiel. Wie Studien, die im Forschungsstand bereits dargelegt wurden, verdeutlichten, ist der Schulunterricht bezüglich der politischen Bildung abhängig vom politischen Interesse und Wissensstand der Lehrkräfte, die auch den politischen Unterricht dementsprechend gestalten. Ein:e Schüler:in bestätigte diese Tatsache und berichtete:

„Also Geschichte und politische Bildung, so könnte man das Fach bei mir eigentlich gar nicht nennen. Das ist eher Geschichte. Also wir machen nur Geschichte. Das einzige politische, worüber wir eigentlich echt viel reden, ist der Kommunismus. Aber das hat nichts mit der heutigen Politik zu tun.“ (IP 09-S, Pos. 4).

Lehrpersonen bringen scheinbar nicht nur ihre individuellen Überzeugungen in Form pädagogischer Ansätze in den Unterricht ein, sondern beeinflussen auch, wie welche Themen behandelt werden. Dies zeigt sich besonders in der Art der Unterrichtsgestaltung und der gewählten didaktischen Mittel, sowie der eigenen Interessen und Überzeugungen der Lehrkräfte.

Unterrichtsmethoden unterscheiden sich allerdings auch entsprechend der Räumlichkeiten, da politischer Unterricht nicht nur innerhalb, sondern auch außerhalb des Klassenzimmers stattfinden kann. So beschreiben etwa Lehrer:innen und Schüler:innen in den Gesprächen, dass insbesondere vor anstehenden Wahlen eine häufige Unterrichtsmethode das Simulieren von Gemeinderatswahlen (IP 01-L, Pos. 85), oder Podiumsdiskussionen (IP 06-S, Pos. 64) ist, was den Jugendlichen nicht nur die Komplexität politischer Entscheidungen und das Verständnis für ihre Prozesse näherbringt, sondern auch kritisches Denken fördert. So erzählte etwa ein:e Schüler:in vom Erlebnis in einer Podiumsdiskussion die konträre Partei eingenommen zu haben und der positiven Folgen, die dadurch zustande kamen:

„Ich hatte da das Glück, die FPÖ verkörpern zu müssen, und das hat in mir auf jeden Fall die Meinung gefestigt, dass ich diese Partei nicht wählen will. Und sonst in meiner Freizeit hätte ich mir niemals das Wahlprogramm von der FPÖ durchgelesen, weil ich weiß (...), dass ich nicht damit übereinstimme. Aber dadurch, dass ich es gelesen habe, weiß ich jetzt auf jeden Fall, wieso ich etwas gegen diese Partei habe, und kann auch besser argumentieren und hoffentlich Leute davon überzeugen, dass das nicht so die beste Partei ist, um sie zu wählen.“ (IP 09-S, Pos. 16).

Außenvor steht allerdings das Vermitteln gewissen Faktenwissens, wie etwa ob leere Versprechungen von politischen Akteur:innen gemacht werden, die sie aufgrund ihrer politischen Position gar nicht einhalten können (IP 05-L, Pos. 52).

Neben den Unterrichtsmethoden innerhalb der schulischen Räumlichkeiten werden auch zahlreiche außerschulische Aktivitäten angeboten, wie etwa die Demokratiewerkstatt (IP 03-L, Pos. 50) oder MoRaH (IP 05-L, Pos. 131), der *„March of Remembrance and Hope – Austria“*. Aktivitäten und Angebote wie diese sollen die politische Bildung des Schulunterrichts ergänzen, sie den Jugendlichen näherbringen und dabei die Nachhaltigkeit des Gelernten fördern. Dennoch wird auch hier auf die Herausforderung des Stundenkontingents hingewiesen, die mit Exkursionen und Projekttagen einhergehen, da der reguläre Unterricht unterbrochen wird und dies zu einer Fragmentierung des Lernprozesses führen kann (IP 05-L, Pos. 12).

„Und durch solche Workshops vor Wahlen oder vor irgendwelchen wichtigen Events wäre es auf jeden Fall ein guter Weg, um die Schüler noch mehr dazu bringen sich selbst zu informieren und sich selbst ihre Meinung zu bilden.“ (IP 09-S, Pos. 120).

4.2.3 Fächerübergreifende Kompetenzvermittlung und Fächerteilung

Im Schulalltag stehen Lehrpersonen erneut vor vielen Hindernissen für einen erfolgreichen Unterricht, der fächerübergreifendes Denken fördern und thematische Zusammenhänge für Schüler:innen sichtbar machen soll. Ein zentrales Hindernis

findet sich auch hier wieder in der Zeitressource, wie etwa Lehrpersonen den fächerübergreifenden Unterricht an der eigenen Schule betonen:

„Im Unterrichtsalltag fehlt es einfach an der Zeit, sich mit anderen Lehrkräften gezielt hinzusetzen und zu sagen: ‚Okay, pass auf, ich habe gerade EU-Wahlthema (...). Kannst du das mit einbauen?‘“ (IP 03, Pos. 178).

„(...) es setzen sich wirklich ein paar Lehrer zusammen und sagen ‚okay, wir planen echt was.‘ Das kommt vor, kommt aber sehr selten vor. Warum? Weil es einfach dieser Planungsaufwand ist. Wenn man bedenkt, was wir nebenbei an Verantwortung haben, was wir nebenbei an Aufgaben erledigen müssen, haben wir nicht die Ressourcen. Der Wille ist da, die Ressourcen fehlen. Und mit Ressourcen heißt es ganz einfach, die Zeit fehlt.“ (IP 04-T, Pos. 52).

Doch nicht nur zeitliche Ressourcen hindern eine fächerübergreifende Kompetenzvermittlung orientierend am österreichischen Lehrplan, sondern auch weitere fehlende Mittel, die Lehrkräfte dazu motivieren könnten, sich in der Planung auch an anderen Unterrichtsgegenständen zu orientieren und die fächerübergreifende Zusammenarbeit zu fördern. Im weiteren Gesprächsverlauf meinte eine Lehrperson, dass *„man im Endeffekt einfach das Geld in die Hand nehmen“* (IP 03-S, Pos. 178) und Lehrkräfte, für die zusätzlich zu investierende Zeit, auch zusätzlich entschädigen sollte. Insbesondere der politischen Bildung, die auch in der Gesellschaft ein Querschnittsthema ist, fehlt häufig der Raum, um tagesaktuelle Debatten ausführlich zu behandeln, was zwar im theoretischen Rahmen des Lehrplans vorgesehen, aber aufgrund der dargestellten Praxis augenscheinlich kaum möglich ist.

Aus diesem und vielen weiteren Gründen wird in bildungspolitischen Diskussionen von Expert:innen und direkt Betroffenen häufig eine Teilung des Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung angesprochen. Solch eine Aufteilung bringt natürlich, wie viele politische Entscheidungen, zahlreiche Vor- und Nachteile mit sich, die auch in den Gesprächen diskutiert wurden. Einerseits wird erwähnt, dass durch eine Trennung das *„Schubladendenken“* (IP 04-T, Pos. 48) weiter gestärkt werden würde und die Politik ohne ihre Geschichte kaum vorstellbar ist, denn

„Wenn ich jetzt die Französische Revolution hernehme, was gibt es Politischeres? Wenn ich jetzt auch den Zweiten Weltkrieg hernehme, was gibt es Politischeres, als darüber zu reden, wie das entstanden ist, was passiert ist und was die Nachwirkungen davon sind?“ (IP 07-L, Pos. 48).

Andererseits plädieren dennoch die meisten Stimmen in den Gesprächen für eine Fächerteilung, da solch eine Trennung dabei helfen könnte, der politischen Bildung die nötige Aufmerksamkeit zu schenken, da im Schulunterricht *„politische Bildung einfach meistens an zweiter oder vielleicht sogar an dritter Stelle steht“* (IP 10-S, Pos. 4). Dabei könnte einem Mangel an inhaltlicher Tiefe gesellschaftlich und politisch relevanter Fragestellungen entgegengewirkt und somit auch außerschulische politische Diskussionen erleichtert werden. Zudem meinten Schüler:innen, es wäre hilfreich zu wissen *„was kommt heute, kommt heute Geschichte oder kommt heute etwas zur Politik? Dass man wirklich weiß, okay, jetzt kommt das und das und man kann sich auch irgendwo darauf vorbereiten“* (IP 10-S, Pos. 136), um somit auch einem psychischen Workload und der damit einhergehenden Unsicherheiten und Ängsten entgegenzuwirken.

Ein weiterer Aspekt, der in der Thematik der Fächertrennung zur Sprache kam, ist die Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung der Schüler:innenvertretung im Schulunterricht. Eine Interviewperson wies etwa auf die Einzigkeit dieses politischen Modells hin und betonte, dass Österreich nur eines von zwei Ländern weltweit sei, das eine bundesgesetzlich verankerte Schüler:innenvertretung hat und dennoch viele Schüler:innen sich ihrer nicht bewusst sind. Das Organ ermöglicht und fördert eine aktive politische Teilhabe, setzt sich für alle Schüler:innenrechte ein und bietet die Möglichkeit, bildungspolitische Forderungen *„direkt an die entscheidungstreffenden Leute weiterzuleiten“* (IP 08-S, Pos. 120). Betont wird somit der dadurch gebotene Weg, die politische Bildung mit den Schüler:innen bekannt zu machen,

Im Zusammenhang mit der Trennung des Unterrichtsfachs wird das Angebot der Wahlpflichtfächer interessant, da diese den Schüler:innen die Möglichkeit bieten, sich vertieft mit Themen ihrer Wahl auseinanderzusetzen. Im Gegensatz zu den im Lehrplan festgelegten Fächern melden sich hier (nur) jene Schüler:innen an, die

Interesse am vorgeschlagenen Fach und seiner Themenstellung haben, was den Unterricht wiederum deutlich intensiver und effektiver machen kann. So beschreibt eine Lehrperson, die ein Wahlpflichtfach zur Geschichte und Politischen Bildung führt, wie eine Unterrichtsplanung stattfindet, die sich, im Gegenzug zum Lehrplan, an den Schüler:innen und ihren Interessen orientiert:

„(...) ich bin in der ersten Stunde hineingegangen und habe mal gesagt ,Okay, überlegt euch einmal, welche Themen interessieren euch? Was sind so Themen, die ihr für interessant hält (...) ?‘ Weil, ich habe gesagt ,das bringt nichts, wenn wir jetzt zum x-ten Mal die Französische Revolution machen, und die bekommt ihr eh sozusagen von Tag 1 bis Tag 100 durchdekliniert. Sondern was sind Themen, die so nicht vorkommen?‘ Und da kommen halt dann, je nachdem, zehn bis 20 Vorschläge und dann nehme ich einmal die Vorschläge kommentarlos hin, außer es sind schon welche, wo ich weiß, okay, das kommt fix im Regelunterricht vor (...).“ (IP 07-L, Pos. 8).

Die flexible Herangehensweise ermöglicht einen partizipativen Unterricht, indem die Interessen der Schüler:innen in den Mittelpunkt rücken. Die Lehrperson agiert hier weniger als autoritäre:r Wissensvermittler:in, sondern eher als eine Art inhaltliche:r Moderator:in, und begleitet den Lernprozess anstatt ihn zu führen, was im starken Kontrast zum strukturierten Regelunterricht steht. Der Fokus der Schüler:inneninteressen führt somit zu einer stärkeren Identifikation mit dem Unterricht und vertieften Auseinandersetzung mit gewählten Themen, wodurch das Wahlpflichtfach auf gewisser Art und Weise als ein selbstständiger politischer Unterricht, wie etwa in Form der Unterrichtsfachsteilung, betrachtet und erlebt werden kann.

4.2.4 Kritik am Bildungssystem

Nach der Darstellung der erlebten Realität innerhalb des Instituts Schule stellt sich die Frage, was denn die tatsächliche Aufgabe der Schule sei – eine Frage, die sich auch einige Lehrpersonen im Berufsalltag stellen:

„(...) das ist dann die große Frage wieder, was soll Bildung? Was soll Bildung? Was ist das Ziel unserer Politik? Ich glaube, da müssten wir uns als Gesellschaft auch mal einig sein. Was wollen wir als Gesellschaft? Wohin wollen wir uns entwickeln? Und diese Frage vielleicht auch einbringen, tatsächlich, auch in die Schule und auch in den Lehrplan. Ist immer noch das einzig große Ziel der wirtschaftliche Wohlstand und das Festhalten am Wohlstand? (...) Oder gibt es ein anderes Ziel, was wir wollen als Gesellschaft?“ (IP 04-T, Pos. 104).

Die einheitliche Meinung der Lehrpersonen ist, dass nach acht Jahren Schule ein:e mündige:r Bürger:in herauskommen sollte, *„der zu allen Themen, die aktuell politisch und gesellschaftlich relevant sind, Stellung beziehen kann und sich aktiv in die Gesellschaft einbinden kann“* (IP 03-L, Pos. 110) und hinterfragen auch die Rolle der Mathematik Matura in diesem Zusammenhang: *„hilft Mathe in der Oberstufe, um dieses Ziel zu erreichen?“* (ebd.). Somit wird auch das Konzept der Matura kritisch hinterfragt, da Schüler:innen acht oder mehr Jahre damit verbringen Prüfungen positiv zu absolvieren und erfolgreiche Zeugnisse zu erhalten. Sie halten es für *„nicht mehr notwendig, sie noch einmal zusätzlich zu prüfen“* (IP 03-L, Pos. 134).

In den Gesprächen betonen sowohl Schüler:innen als auch Lehrpersonen, dass die Schule sowohl ein Ort der Wissensvermittlung als auch der Persönlichkeitsbildung und Vorbereitung auf das gesellschaftliche Leben sein sollte. Ein:e Schüler:in bringt dies beispielhaft auf den Punkt, betont den Wunsch nach einer praxisnahen und am alltäglichen Leben orientierten Ausbildung und erklärt, *„dass es die Aufgabe von der Schule wäre, dass Schüler und Schülerinnen zumindest politisch und finanziell so weit mündig sind, dass sie, wenn sie vor einem Mietvertrag sitzen, nicht einfach komplett planlos sind“* (IP 08-S, Pos. 108). Es werden beispielsweise Finanzthemen in der Oberstufe kaum behandelt und vergleichen diese relevante Thematik, die im Alltag einen großen Gebrauch findet, mit etwa der Gedichtanalyse, denn es ist aus der Sicht der Schüler:innen *„halt einfach nicht mehr zeitgemäß zu sagen, wir müssen Dinge analysieren können, die überhaupt keinen Wert für uns haben, und Dinge, die richtig wichtig wären, weil wir sie im Alltag brauchen, kommen überhaupt nicht vor“* (IP 10-S, Pos. 156).

Schüler:innen konnten diese Hürden der gesellschaftlichen und politischen Bildung innerhalb der Schule nicht gezielt verorten, doch die Lehrpersonen kamen auf

einen gemeinsamen Nenner. Sie kritisierten einheitlich das Lehramtsstudium und betonten, dass eine politische Bildung in diesem kaum vorkommt, sondern der größte Fokus an der Wissensvermittlung historischer Ereignisse liegt. Zudem beschäftige sich die Universität *„mit dem Niveau der Matura, würde ich sagen, beziehungsweise darüber hinaus“* (IP 05-L, Pos. 24), was dazu führt, dass man als frischgebackene Lehrperson *„an die Schule kommt und vor den Zwölfjährigen steht, die gerade das erste Jahr Geschichte haben, da ist man ja auch komplett nackt, da hat man keine Idee, was man mit denen jetzt bespricht“* (ebd.). Aufgrund des hohen Niveaus, auf dem an Hochschulen unterrichtet wird, meinten Lehrer:innen auch, dass sie ihre Mitschriften aus dem Studium in der Berufspraxis kaum verwenden können, da die Themen sehr vertieft wurden und die Zeit, diese im Schulunterricht zu behandeln, letztendlich nicht ausreiche. Eine weitere Lehrperson betonte den Mangel an politischer Bildungsvermittlung im Studium, obwohl sie letztendlich für die Kompetenz- und Wissensentwicklung der Schüler:innen entscheidend ist:

„Also ich finde politische Bildung im Studium dem gehört (...) viel größere Aufmerksamkeit gewidmet, weil es im Endeffekt ja das ist, was nach acht Jahren Schule rauskommen soll. Und ich finde, man müsste sich (...) wirklich die Frage stellen, was soll denn der Output sein nach acht Jahren Schule? Und danach müsste man quasi mal das Schulsystem umkrepeln oder umstrukturieren im Hinblick auf die Stundenverteilung, auf die Relevanzverteilung von Fächern. Ich finde, da kann man auch grundsätzlich in Fragen stellen, muss es Schularbeiten oder Schularbeitsfächer noch geben? Ist es noch zeitgemäß?“ (IP 03-L, Pos. 186).

Das Schulsystem wurde in allen Gesprächen ins Zentrum der Kritik gerückt, insbesondere hinsichtlich der veralteten Struktur und zahlreichen Anforderungen an die Schüler:innen. Dabei wurde nicht nur das Schulsystem als Ganzes hinterfragt, sondern auch die Art, wie politische Bildungsvermittlung im Lehrplan integriert wird und dass dies nicht zeitgemäß stattfindet. Um dies unserem Zeitalter und Digitalisierungsprozesses entsprechend anzupassen, *„müsste man wahrscheinlich eh das komplette Schulsystem überarbeiten. Das will halt irgendwo keiner machen“* (IP 10-S, Pos. 148). Hinzu kommt die Kritik der schieren Menge an Lehrinhalten, die zu

bewältigen sind. So beschreibt etwa eine Lehrperson, dass in der Oberstufe nicht nur 2.000 Jahre Geschichte und zahlreiche Ereignisse behandelt werden sollten, sondern auch Politik zu thematisieren ist, was für Schüler:innen, neben Schularbeiten, Tests und Maturavorbereitungen, sehr überfordernd ist (IP 05-L, Pos. 156). Dieser Überfluss an Unterrichtsstoff zeigt sich an der Stundentafel für Oberstufenschüler:innen, denn beinahe jede Klasse *„hat eigentlich vier Tage die Woche zwischen fünf Uhr abends und sechs Uhr abends aus. (...) Einen Tag in der Woche haben sie um halb zwei aus“* (IP 01-L, Pos. 124).

Angeichts dieser Überlastungen und des Workloads fordern Schüler:innen und Lehrpersonen eine grundlegende Umstrukturierung des Schulsystems und des Lehramtsstudiums, beginnend mit einem flexibleren System, das individuellen Interessen und Fähigkeiten der Schüler:innen mehr Raum gibt, sie entlastet und sie auf eine gesellschaftliche und politische Teilhabe vorbereitet. Vorgeschlagen wurde für die Umgestaltung der Oberstufe eine Orientierung am Schulsystem der USA, das als *„begrüßenswert“* (IP 08-S, Pos. 112) gesehen wird. Dabei hätte man als Schüler:in die Möglichkeit die Schwerpunkte selbst zu setzen, was nicht nur zu einer stärkeren Identifikation mit den Lerninhalten führen, sondern auch politisch relevante Themen stärker in den Fokus rücken könnte. Ein Modell dieser Art würde den heutigen gesellschaftlichen Anforderungen besser gerecht werden und zugleich eine zukunftsorientierte und generationengerechte Ausbildung gewährleisten.

4.3 Social Media

In einer verstärkten digitalisierten Welt bietet eine allgegenwärtige Präsenz sozialer Medien sowohl Chancen als auch Herausforderungen, besonders in Anbetracht der Informationsflut, der Nutzer:innen ausgesetzt sind. Die Datenmenge, die auf Social Media verbreitet wird, kann überwältigend wirken und führt dazu, dass Schüler:innen Schwierigkeiten damit haben, vertrauenswürdige von falschen Informationen zu unterscheiden. Fake News verbreiten sich unheimlich schnell auf Social-Media-Plattformen und oft ist es schwer zu ermitteln wie viel *„Wahrheit am politischen Wissen, was sie da aufnehmen oder was generell auf Social Media vorhanden ist. Wer soll das überprüfen?“* (IP 01-L, Pos. 44). Doch auch Schüler:innen

geben zu, dass es kritisch ist, *„sich politische Informationen über soziale Medien zu holen“* (IP 08-S, Pos. 76).

Doch nicht nur durch Falschinformationen können Nutzer:innen auf sozialen Medien ein verzerrtes Weltbild erhalten, sondern auch durch Algorithmen, die unsichtbar und im Hintergrund jeder Verwendung automatisiert ablaufen. Durch Algorithmen, die durch statistische Messungen stattfinden, werden Menschen vorwiegend die Inhalte gezeigt, die ihren bisherigen Interessen entsprechen. Allerdings rutscht man durch Algorithmen in sogenannte Social-Media-Bubbles, aus denen man nur schwer wieder den Weg nach draußen findet:

„Mein Instagram präsentiert mir sehr selten ÖVP Nachrichten. (...) Mein Instagram gibt mir die zehn NEOS Reden der Woche, und da kommst du in eine unglaubliche Bubble. Ich bin mir sicher, dass, wenn ich es darauf anlegen würde, ich es innerhalb von zwei Wochen schaffen würde, einen neuen Instagram-Account anzulegen, bei dem Instagram glaubt, dass ich politisch weit rechts bin. und dann würde ich nur noch rechte Nachrichten kriegen und dann würde ich nur noch aus der rechten Bubble meine Informationen bekommen, oder nur aus der linken Bubble.“ (IP 08-S, Pos. 76)

Auch Lehrpersonen betonen die Wichtigkeit, Schüler:innen über diese Funktionsweise aufzuklären, und meinen, der *„Algorithmus liefert uns immer nur das, was wir sehen wollen und das andere nicht, was wir vielleicht auch sehen sollten“* (IP 03-L, Pos. 68), was dazu führt, dass Nutzer:innen oft nur die Inhalte wahrnehmen, die der bestehenden Überzeugung entsprechen und dadurch dem kritischen Denken wenig Raum bieten. Ergebnisse wie diese betonen die Notwendigkeit, Social Media im Schulunterricht zu behandeln und zu reflektieren. Lehrpersonen sehen es als ihre Aufgabe ihren Schüler:innen beizubringen, wie sie Inhalte kritisch hinterfragen können und erwähnen eine Unterrichtsmethode *„wo ich mir Falschaussagen auf Social Media raussuche und diese mit Fakten widerlege“* (IP 03-L, Pos. 146). Dabei stehen sie allerdings vor der Herausforderung, auf konkrete Fragen der Schüler:innen zu reagieren, wie eine Lehrperson beschreibt:

„Aber ich bin dann eben nach jeder Unterrichtsstunde, wir haben das eineinhalb Monate durchgezogen, [den Nahostkonflikt], konfrontiert worden mit ‚Schauen Sie mal, Herr Professor, ich habe gerade auf TikTok gesehen, wie die Israelis ein Krankenhaus bombardiert haben.‘ Was machst du jetzt als Lehrkraft?“ (IP 03-L, Pos. 146)

Ansätze wie diese können dabei helfen, Schüler:innen ein Werkzeug in die Hand zu legen, um anhand reflektierter Medienkompetenzen Fake News zu erkennen, was besonders im Bereich der politischen Inhalte auf Social Media entscheidend ist, da diese für junge Erwachsene nicht nur die Rolle der zentralen Medienquelle einnehmen, sondern auch Weiterbildungsplattformen sind. Ein:e Schüler:in betonte etwa *„so viele Videos auf Social Media“* (IP 06-S, Pos. 12) zu erhalten, die sie weiterbilden, *„und zwar kostenlos“* (ebd.). Doch ausgerechnet diese, oft verkürzt dargestellten Medienformate, stellen eine Herausforderung für die politische Bildung dar, da die Inhalte häufig auf ein Minimum reduziert werden, was dazu führt, dass komplexe Themen oft emotional polarisierend gestaltet sind, um die Aufmerksamkeit der Konsument:innen zu greifen, was auch von Schüler:innen stark kritisiert wird:

„Man bekommt extrem viel dann einfach in ganz kurzer Zeit zugeschnitten mit, und Vieles, was sehr wichtig ist, fällt dann einfach weg.“ (IP 10-S, Pos. 12)

Diese oberflächliche Informationsvermittlung erschwert nicht nur den Nutzer:innen sozialer Netzwerke, ein vollständiges Bild zu politischen Ereignissen zu erhalten, sondern auch Lehrer:innen ihrer Schlüsselrolle nachzugehen und für eine umfassende Vermittlung tiefgreifender politischer Themen zu sorgen. Dies verlangt allerdings auch eine Schärfung der Medienkompetenzen der Lehrpersonen, um Schüler:innen, deren Alltag aus der digitalen und sozialen Medienwelt besteht, eine fundierte Orientierung zu bieten.

Aufgrund der kurzen und oberflächlichen Formate besteht die Gefahr also darin, sich nicht vollständig mit den Inhalten auseinanderzusetzen. So beschreibt ein:e Schüler:in etwa, die sich als außerordentlich politisch aktiv bezeichnet und auch in der Schüler:innenvertretung aktiv ist, dass es Zeit braucht, sich einen langen Artikel durchzulesen, *„und selbst ich mache das nicht immer. Wenn da kurz steht, okay, das*

ist passiert, und dann gibt es noch eine längere Caption und dann die Diskussion in den Kommentaren (...)“ (IP 06-S, Pos. 48). Solche Erfahrungsberichte betonen, dass kurze Berichtsformate zwar bequem sind und einen schnellen Überblick bieten können, für eine tiefere Auseinandersetzung jedoch nicht geeignet sind, weshalb es umso wichtiger ist, dass innerhalb des institutionellen Rahmens der Schule sowohl Schüler:innen als auch Lehrkräfte lernen, wie zuverlässig mit medialen Informationen und irreführenden Inhalten umzugehen ist.

4.4 Politische Bildung

„Und ich finde, das ist der Punkt, dass wir freiwillig zusammen über Politik reden, über unterschiedliche Meinungen reden, obwohl teilweise nicht mehr Lehrpersonen anwesend sind. Das ist ja immer der Punkt. „Lehrpersonen zwingen euch ja teilweise zu Diskussionen oder wollen, dass ihr diskutiert.“ - nein, wir machen das auch freiwillig.“
(IP 06-S, Pos. 16)

Politische Bildung stellt einen der zentralen Aspekte der schulischen Ausbildung dar, da sie Schüler:innen auf die gesellschaftliche und politische Teilhabe vorbereitet und ihnen Kompetenzen vermittelt, die für eine demokratische Teilhabe benötigt werden, um informierte Entscheidungen zu treffen und dabei Verantwortung zu übernehmen. Der gesetzlich verankerte Lehrplan betont dabei die Kompetenzvermittlung um ausgerechnet dies zu ermöglichen und Schüler:innen die Gelegenheit zu bieten, sich reflektiert an politischen Prozessen zu beteiligen. Eine Lehrperson betonte dabei die Bedeutsamkeit der eigenen Rolle innerhalb des Bildungssystems als Wissens- und Kompetenzvermittler und beschrieb:

„Also ich würde es nicht verantworten wollen, wenn nach mehreren Jahren meines Unterrichts die Kinder aus der Schule kommen und keine Ahnung haben, welche Partei ihnen am ehesten zusagt, wie sie ein Parteiprogramm lesen, welche Wahlen überhaupt anstehen, was die Wahlen bewirken. Also absolut, absolut bottom line, was man,

finde ich, unterrichten und leisten muss als Geschichte- und Politische Bildungslehrkraft.“ (IP 03-L, Pos. 26)

Stellungnahmen wie diese, und die damit einhergehende Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Position, verdeutlichen, dass politische Bildung weitaus mehr ist, als die bloße Faktenvermittlung, sondern, dass sie auch die kritische Reflexion politischer Prozesse und die Entwicklung einer Meinungsbildung befähigt.

Die Bedeutung des Wunschs nach politischer Bildung zeigt sich auch besonders in der Eigeninitiative von Schüler:innen, die sich über verschiedenen Social Media Plattformen und Kanäle Wissen aneignen. Ein:e Schüler:in beschreibt, dass in das Unterrichtsfach Geschichte und Politische Bildung als solches gar nicht bezeichnet werden kann, da eher Geschichte behandelt wird, und im politischen Zusammenhang nur der Kommunismus besprochen wird. Das eigene politische Wissen wird hierbei über die Frage *„Ey, was ist da eigentlich los? Wieso ist das so, wie es alle sagen? Stimmen die eigenen Meinungen?“* (IP 09-S, Pos. 100) über einen selbstständigen Rechercheprozess angeeignet. Soziale Medien werden dabei, als eine Art Sprungbrett und Themeneinführung verwendet, bevor tiefer in die Materie eingestiegen wird und der Prozess der Meinungsbildung starten kann, besonders dann, wenn die Schule keinen Rahmen für politische Bildung bietet.

Ein Problem, das Schüler:innen in Bezug auf politische Bildung äußern, ist die Selbstverständlichkeit, mit der einige Lehrer:innen von politischer Bildung und ihren nur teils vorhandenen Vorkenntnissen ausgehen. Dieselbe Person, die davon sprach, dass sie sich privat über politische Geschehnisse informieren muss, betont in einem anderen Teil des Gesprächs den Grund und meint, dass Lehrer:innen so über Politik sprechen, *„als wäre es so selbstverständlich, dass sich jeder gut auskennt, obwohl es eigentlich deren Pflicht ist, es uns beizubringen. Aber sie sagen das meistens so nebenbei, Ja, das ist sowieso klar, aber ich sage es jetzt nochmal kurz für alle“* (IP 09-S, Pos. 12). Hier wird eine Unterrichtsmethode beschrieben, der auch eine Lehrperson aus den Gesprächen nachgeht, die meint, dass *„so Sachen wie Wahlen“* (IP 05-L, Pos. 140) allgemein bekannt wären und dass darüber im Unterricht nicht explizit gesprochen werden müsste - ein methodisches Vorgehen, das andere Lehrpersonen hingegen stark kritisieren: *„(...) ohne dass ich jetzt Kollegen, Kolleginnen Schuld zuweise, aber da gehen sehr viele davon aus, dass das eh alles klar ist, dass sie es von zu Hause mitbekommen.“* (IP 01-L, Pos. 72). Ein Mangel an

Informationsvermittlung, wie eben dargestellt, führt dazu, dass Themengebiete der politischen Bildung im Schulunterricht unterrepräsentiert bleiben, da Lehrer:innen ein vorbestehendes Wissen erwarten, was wiederum zu Defiziten in der Entwicklung einer politischen Mündigkeit von Schüler:innen führen kann, besonders in Schulen, in denen nicht alle Jugendliche aus einem sozialen oder familiären Umfeld stammen, in dem politisches Wissen selbstverständlich weitervermittelt wird.

Schüler:innen nehmen die Rolle der Schule in der politischen Bildungsvermittlung deutlich kritischer wahr, da viele nicht die Schule als primäre Wissensquelle wahrnehmen, sondern eher als eine Instanz des Wissensaustauschs. So meinten alle befragten Schüler:innen, dass sie die meisten Informationen entweder aus dem familiären oder sozialen Umfeld oder aus den sozialen Netzwerken beziehen, *„einfach, weil wir so viel Zeit darauf verbringen“* (IP 06-S, Pos. 56), und in einer Rangordnung *„an dritter Stelle wahrscheinlich die Schule“* (IP 10-S, Pos. 124) verorten würden. Schule wird also eher als ein Ort der politischen Prägung empfunden, doch die eigentliche Wissensvermittlung findet nicht über die ausgebildeten schulischen Bildungsvermittler:innen statt.

Deutliche Widersprüche finden sich in der Sichtweise der Lehrpersonen. Während Schüler:innen die Schule nicht zentral für die Vermittlung politischer Bildung, sondern nur als eine ergänzende Rolle, sehen, behaupten Lehrpersonen, dass die Schule der zentrale Vermittlungspunkt politischen Wissens sei. Sie betonen dabei ihre Verantwortung in der Rolle der Vermittler:innen und begründen diese Sichtweise mit der Vielfalt der sozialen und familiären Hintergründe der Schüler:innen. Eine Lehrperson fasste diese Ansicht treffend zusammen und meinte, dass es Eltern gäbe, *„die besprechen solche Dinge sehr intensiv mit den Kindern, andere behandeln das überhaupt nicht zu Hause. Das ist ein wilder Mix“* (IP 05-L, Pos. 108).

Insgesamt offenbaren diese verschiedenen Ansichten eine Diskrepanz zwischen der Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte und der Realität der Schüler:innen. Obwohl die Schule aus ihrer Sicht als ein nicht unwichtiger Bestandteil politischer Bildung betrachtet wird, ist sie nicht die primäre Quelle solcher Informationen. Dieses Erkenntnis verdeutlicht, dass politische Bildung heute nicht ausschließlich im Klassenzimmer stattfindet, sondern durch die Vielfältigkeit der digitalen Welt ersetzt wird, was eine Neugestaltung des Schulunterrichts und damit einhergehend auch einer Einbettung der sozialen Medien erfordert, *„aber mit viel Vorsicht und erst nach wirklich gescheiter Fortbildung von Lehrkräften“* (IP 08-S, Pos. 76).

5 Diskussion

Die Diskussion der Forschungsergebnisse in Bezug auf die Forschungsfrage *„Welche Rolle spielen strukturelle Bedingungen des Bildungssystems bei der Vermittlung politischer Bildung und Entwicklung politischer Mündigkeit bei wahlberechtigten Schüler:innen?“* lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen führen. Folgend werden die zentralen Forschungserkenntnisse zusammengefasst und in den bestehenden wissenschaftlichen Diskurs eingeordnet. Dabei wird besonders auf die Chancen und Herausforderungen eingegangen, die im österreichischen Bildungssystem erkannt werden, sowie die daraus resultierenden Implikationen für die politische Wissensentwicklung und Mündigkeit der Schüler:innen.

Die Untersuchung zeigte, dass das Bildungssystem zwar eine starke Rolle in der politischen Wissensvermittlung einnimmt, jedoch stark durch strukturelle Bedingungen eingeschränkt wird. Insbesondere der Lehrplan sowie die individuelle Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen wurden von den Befragten als zentrale Faktoren hervorgehoben, die einen politischen Bildungsvermittlungsauftrag einschränken. Deutlich wurde zudem, dass Lehrpläne inhaltlich zu beladen sind, als dass es ermöglicht, sich kritisch mit dem Lehrinhalt auseinanderzusetzen und schlussendlich meist nur zur oberflächlichen Behandlung politischer Themen führt. Dieser Aspekt korrespondiert mit der häufig erwähnten Zeitressource, die sowohl von Lehrkräften als auch von Schüler:innen als unzureichend beschrieben wurde.

Eine weitere zentrale Herausforderung innerhalb des Bildungssystems schien die Flexibilität der politischen Bildung im Lehrplan zu sein. Die Gespräche mit Schüler:innen verdeutlichten, dass politische Bildung im Schulunterricht recht mager ausfällt und Lehrpersonen einen Fokus auf theoretische und historische Inhalte legen, als praxisnahe Möglichkeiten zu bieten, die das Interesse der Schüler:innen unter Spannung halten könnte. Stattdessen wird das Vermitteln politischer Bildung davon abhängig, wie sehr die Lehrpersonen selbst an den Inhalten und ihrer gesellschaftlichen und sozialen Relevanz interessiert sind und ob sie eine politische Sozialisation erlebt halten, oder ob diese sich in Grenzen hält. Erkenntnisse wie diese stehen auch im Einklang mit der wissenschaftlichen Literatur, die darauf hinweist, dass politisches Fachwissen, Kompetenzen und die Fähigkeit sich ihrer in aktiver

gesellschaftlicher Partizipation zu bedienen, eng mit den intensiven Auseinandersetzungen mit Politischem im Schulkontext verknüpft sind.

Durch den Einfluss der Lehrpersonen auf die politische Bildungsvermittlung wird also deutlich, dass nicht nur die Unterrichtsgestaltung stark „lehrkraftabhängig“ ist, was nicht nur von Schüler:innen so angesprochen wurde, sondern auch Lehrer:innen in den Gesprächen bestätigten. Unterschiede innerhalb der Wissensvermittlung führen zu einer inkonsistenten Bildung, die deutlich von der Haltung jeweiliger Lehrpersonen abhängig ist – ein Effekt, der sich in Unterrichtsfächern, die im Lehrplan das Vermitteln von Fachwissen, gegenüber der Kompetenzvermittlung, vorgesehen haben, kaum zu finden ist. Eine Lehrperson bestätigte diesen Effekt, indem sie erklärte, dass Kompetenzen schwer zu beurteilen wären. Dieser Einblick betont die Notwendigkeit der Sicherstellung einer objektiven und einheitlich geregelten Bildungsvermittlung.

Die Ergebnisse betonten besonders seitens der Schüler:innen, dass, aufgrund der dargelegten bildungssystemischen und strukturellen Hindernisse in der Schule, politische Bildung besonders über Social Media vermittelt wird. Häufig wurde angegeben, dass sie einen großen Teil, wenn nicht sogar alle, politischen Informationen aus sozialen Netzwerken beziehen, wobei auch betont wurde, dass dies Nachrichtenmagazine, wie etwa die ZIB oder den ORF, sowie die eigene Google-Recherche inkludierte. Diese Ergebnisse unterstreichen die wachsende Bedeutung der digitalen Medien als Informationsquelle für junge Erwachsene. Betont wurden allerdings auch von allen Interviewpersonen einerseits die stark reduzierte Länge der präsentierten Inhalte, da viele Plattformen eine Videodauer von 60 Sekunden bis drei Minuten erlauben, und die damit einhergehende mangelnde Informationsvermittlung in ihrer Vollständigkeit. Dies erschwert ausreichende und kritische Auseinandersetzungen mit politischen Thematiken, nachdem bereits mit der Vermittlung von Falschinformationen zu kämpfen ist. In diesem Zusammenhang wurde der Wunsch seitens der Schüler:innen nach einer aufschlussreichen Fortbildung für Lehrpersonen geäußert, da Kinder und Jugendliche die Schule nichtsdestotrotz als das wichtigste gesellschaftliche Wissensvermittlungsinstitut sehen und sich erwarten, durch ihre Lehrpersonen ausreichend auf gesellschaftliche und digitale Gefahren vorbereitet zu werden.

Zentral war innerhalb der Forschungsergebnisse ebenso die Forderung einer Reform des derzeitigen Bildungssystems. Dabei äußerten sowohl Lehrkräfte als auch Schüler:innen die Meinung, dass das aktuelle System nicht mehr zeitgemäß ist und

auch nicht ausreichend auf die gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart vorbereitet. Besonders wurde der politische Bildungsauftrag im Lehrplan kritisiert, wobei besonders betont wurde, dass die Stundentafeln viel zu wenig Raum für das Behandeln tagesaktueller politischer Debatten und Ereignisse bieten. Dabei wurde die Gegenmaßnahme der Einführung von Wahlpflichtfächern, oder gar der Trennung des Unterrichtsfachs Geschichte und Politische Bildung betont, die Schüler:innen dazu bringen würden sich politisch weiterzubilden, um sie auf die politische Mündigkeit vorzubereiten. Dies würde nicht nur die politische Bildung der derzeitigen Kinder und Jugendlichen im Schulsystem stärken, sondern auch einen Einfluss auf ihre familiären und sozialen Umgebungen nehmen sowie die nächsten Generationen auf politische Diskurse ausreichend vorbereiten. Solch eine Teilung könnte also helfen, tagesaktuelle Geschehnisse kritisch zu hinterfragen, ein Wiederlegen von Fake News zu behandeln und Schüler:innen auf die gesellschaftliche und politische Mündigkeit vorzubereiten.

Insgesamt zeigt die vorliegende Diskussion, dass das österreichische Bildungssystem zwar einen deutlichen Beitrag zur politischen Bildungsvermittlung leistet, allerdings durch strukturelle Bedingungen erheblich eingeschränkt ist. Die Rolle der Lehrkräfte ist dabei von entscheidender Bedeutung, jedoch führen mangelnde Aus- und Fortbildungen dazu, dass aufgrund der „lehrkraftabhängigen“ Wissensvermittlung politische Inhalte inkonsistent weitervermittelt werden, was zu einer polarisierten Gesellschaftsentwicklung führen kann. Infolgedessen wird außerschulischen Einflüssen, besonders den sozialen Netzwerken, eine große Bedeutung geschenkt. Somit werden die Forderungen nach einer Reform des österreichischen Bildungssystems und einer stärkeren Integration politischer Wissensvermittlung, nicht nur in Form von Kompetenzen, sondern auch Faktenwissen, von den Forschungsergebnissen gestützt und es zeigt sich, dass beide Akteure der Ansicht sind, dass das derzeitige Bildungssystem nicht ausreicht, um politische Mündigkeit junger Heranwachsender zu fördern. Eine Umstrukturierung des Lehrplans, das Aufstocken zeitlicher Ressourcen für eine ausreichende Wissensvermittlung und das Entwickeln des eigenständigen Pflichtfachs „Politische Bildung“ könnten dazu beitragen, dass sich der Stellenwert der Schule ändert und politische Bildung in der Schule dahingehend angepasst wird, dass Schüler:innen durch die Schule auf ihre Rolle als mündige Bürger:innen vorbereitet werden können, anstatt über Social Media.

Conclusio

Die vorliegende Arbeit untersuchte, wie strukturelle Bedingungen des Bildungssystems in Österreich die Vermittlung politischer Bildung und Entwicklung politischer Mündigkeit bei wahlberechtigten Schüler:innen beeinflussen. Ausgangspunkt war die Fragestellung, welche Rolle die Schule im Vergleich zu anderen Sozialisationsinstanzen einnimmt und wie sie zur Förderung politischer Kompetenz und Mündigkeit beiträgt.

Die Analyse der empirisch erhobenen Daten zeigte, dass die politische Bildung im Schulalltag recht oberflächlich behandelt wird, was unter anderem am überladenen Lehrplan und der mangelnden Zeitressource liegt, die beide wenig Zeit für eine ausgiebige Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und politisch relevanten Themen bieten. Zudem wurde betont, dass politische Inhaltsvermittlung deutlich abhängig von der Eigeninitiative der Lehrpersonen ist, was eine systematisch einheitliche Bildungsvermittlung nicht gewährleisten kann. Zugleich zeigten die Forschungsergebnisse, dass soziale Medien für viele die wichtigste Informationsquelle politischer Inhalte darstellen, was wiederum die Notwendigkeit verdeutlicht, ausreichende Medienkompetenzen stärker im Schulunterricht einzubauen, um Schüler:innen nicht nur darin zu unterstützen, politische Inhalte kritisch zu hinterfragen und sich eine auf Fakten beruhende Meinung zu bilden, sondern auch um ihre Sicherheit im digitalen Netzwerk zu gewährleisten.

Um eine, den heutigen gesellschaftlichen Umständen, gerechte politische Bildungsvermittlung innerhalb des Schulsystems zu stärken, wird seitens der Schüler:innen ein Aufteilen des Unterrichtsgegenstands Geschichte und Politische Bildung vorgeschlagen, was auch mit den Forderungen der Bundesschüler:innenvertretung kohärent ist. Ansätze wie diese ermöglichen es Schüler:innen sich intensiver mit Politischem auseinanderzusetzen und auch Verlass auf die Richtigkeit des Inputs zu haben.

Zusammenhängend lässt sich festhalten, dass das Bildungssystem in Österreich für Schüler:innen keine ausreichend gefestigte Rolle in der politischen Bildungsvermittlung spielt. Um Schüler:innen besser auf die gesellschaftliche Teilhabe als Bürger:innen und die Entwicklung ihrer politischen Mündigkeit vorzubereiten,

bedarf es struktureller Anpassungen, die eine intensivere, fundierte und zeitgemäße politische Bildung ermöglicht.

Limitationen

Eine zentrale Limitation der vorliegenden Arbeit war die geografische Beschränkung der erhobenen Daten. In der Planungsphase der Untersuchung wurde ein landesweiter Bezug angestrebt, in dem Lehrpersonen und Schüler:innen sowie Studierende aus ganz Österreich befragt werden sollten. Dabei wurden durch große Bemühungen über einen Zeitraum von vier Monaten über 50 E-Mails ausgeschrieben und Personen kontaktiert, allerdings kam es dadurch nur zu zwei Gesprächen mit Personen aus Oberösterreich und der Steiermark, die im März 2024 stattfanden. Weitere acht Interviewpersonen wurden schlussendlich erst über die persönliche Verbindung des Bekanntenkreises erfragt, die allerdings alle in Wien wohnhaft sind. Mit diesem Hintergrund konnte etwa kein expliziter Bezug zu Wien oder Österreich im Titel oder Untertitel angeführt werden. Eine längere Suche nach weiteren Teilnehmer:innen hätte den Zeitrahmen der Arbeit überdehnt und ergab sich aus praktischen Gründen nicht mehr als umsetzbar.

Weitere Limitationen entstanden in der Zusammensetzung der Interviewteilnehmer:innen, da es leider nur gelang eine:n Studierende:n zu befragen, was allerdings auch mit dem zyklischen Verfahren der qualitativen Forschungsmethode zusammenhing. So wurde nämlich nach den ersten wenigen Interviews erkannt, dass eine tiefere Analyse des Lehramtsstudiums in Bezug auf die politische Wissensvermittlung die vorgegebenen Rahmenbedingungen der Arbeit gesprengt hätte. Um allerdings das Studium und somit auch die Ausbildung der Lehrpersonen in der vorliegenden Arbeit mitzuberechnen, wurden die Lehrpersonen auch über ihre Erfahrung mit dem Lehramtsstudium des Unterrichtsfachs Geschichte und Politische Bildung befragt, wobei eine Lehrperson durch die mangelnde Berufserfahrung an der Oberstufe als Studierende:r gewertet wurde. Schlussendlich ergaben sich technische Herausforderungen während der Datenerhebung via Zoom. In zwei Fällen traten kurzzeitige Internetstörungen auf, weshalb es zu einem Datenverlust von 62 Sekunden kam. Nichtsdestotrotz konnten Gesprächsfluss und -Dynamik durch die Unterbrechungen kaum beeinflusst werden.

Ausblick

Die vorliegende Arbeit bietet wichtige Anknüpfungspunkte für weiterführende Untersuchungen, die im Rahmen weiterer Masterarbeiten oder Dissertationen vertieft werden könnten. Eine naheliegende Erweiterung wäre etwa die Erweiterung des Datensatzes, der durch die Befragung einer größeren Personengruppe ermöglicht werden könnte. Dies würde nicht nur für eine erhöhte Validität der Ergebnisse sorgen, sondern auch für mehr Klarheit innerhalb der Forschungsdisziplin. Ferner würden dadurch bestehende Widersprüche aufgelöst werden, da innerhalb bestehender Untersuchungen durch die dargestellten Ergebnisse gezeigt wurde, dass es deutliche Diskrepanzen innerhalb des Gegenstandes gibt.

Ein weiteres Potenzial für künftige Forschungen liegt in der österreichweiten Analyse, die explizit Stadt-Land-Unterschiede berücksichtigt. Dabei könnte erforscht werden, ob und wie sich politische Bildung und Mündigkeit von Jugendlichen in ländlichen und urbanen Regionen unterscheidet, mithilfe dessen ein Vergleich der unterschiedlichen Lebenswelten dazu beitragen kann, regionale Disparitäten im Zugang und Zugänglichkeit der politischen Bildung aufzuzeigen und potenzielle Ursachen näher zu beleuchten. Hierfür kann auch eine schultypübergreifende Analyse aufschlussreich sein, da eine Einbeziehung verschiedener Unterrichtsmethoden in den unterschiedlichen Schultypen es ermöglichen könnten, politische Bildungsprozesse innerhalb verschiedener Bildungsprozesse zu vergleichen und so Unterschiede in den institutionellen Rahmenbedingungen zu erfassen.

Speziell für die Bildungssoziologie könnten Untersuchungen, die fächerübergreifendes Unterrichten, entsprechend dem österreichischen Lehrplan, unter die Lupe nehmen, interessant sein. Eine Analyse, wie politische Bildung in unterschiedlichen Schulfächern integriert wird und inwieweit solche Ansätze zur Förderung politischer Mündigkeit beitragen, kann wertvolle Erkenntnisse über die Wirksamkeit interdisziplinärer Bildungsstrategien bieten. Dies wäre besonders im Zusammenhang mit Inhalten, die auch gesellschaftlich disziplinübergreifend stattfinden, nicht unwichtig für eine mögliche Anpassung der Unterrichtsformate.

Ein auch immer wichtiger werdendes Forschungsgebiet betrifft die Rolle der Algorithmen in der Meinungsbildung von Social Media Nutzer:innen. Angesichts ihrer Unumgänglichkeit und zentralen Bedeutung auf digitalen Plattformen, sollten künftige Studien ihren Einfluss auf Nutzer:innen und ihrer gesteuerten Meinungsbildung

berücksichtigen und tiefer untersuchen. Eine interdisziplinäre Perspektive, die sowohl bildungssoziologische, medienwissenschaftliche sowie technologische Ansätze verknüpft, könnte hierbei entscheidend sein, um die Komplexität politischer Sozialisation in der digitalen Gesellschaft umfassend zu beleuchten.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- aau.at. (2023). *Bachelor-Lehramt Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*. Universität Klagenfurt. <https://www.aau.at/studien/bachelor-lehramt-unterrichtsfach-geschichte-sozialkunde-und-politische-bildung/>
- Abels, H., & König, A. (2010). *Sozialisation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Achleitner, S. (2022). Bildungsreport: Bildungsvererbung. *Momentum Institut*. <https://www.momentum-institut.at/grafik/bildungsreport-bildungsvererbung/>
- Aksünger, O. (2023). Basil Bernsteins Bildungssoziologie. In O. Aksünger (Hrsg.), *Sozialschichtzugehörigkeit und Schulerfolg: Eine bildungssoziologische Untersuchung der sozialen Stratifikation* (S. 37–52). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39798-2_5
- Albiez, M. (2022). Der Algorithmus, meine Arbeit und Ich – Einfluss von Algorithmen auf Content Creator:innen der Video Plattform YouTube. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie*, 53(1), 63–71.
- Arbeiterkammer. (2024). *Portal der Arbeiterkammern—Bildung*. Arbeiterkammer. <https://www.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/index.html>
- Avvisati, F., Echazarra, A., Givord, P., & Schwabe, M. (2019). *Results from PISA 2018. Austria*. OECD.
- Barrett, B. (2024). Introducing Basil Bernstein. In B. Barrett (Hrsg.), *Basil Bernstein: Code Theory and Beyond* (S. 1–11). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-50745-8_1
- Bauer, J. (2019). *Facebooks neue Welt der Medien: Facebooks Algorithmus und seine Auswirkungen auf die Arbeit von JournalistInnen und Medien* [Masterarbeit]. Universität Wien.

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (17. Aufl.). Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Bernstein, B. (1959). Soziokulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache. In P. Heintz (Hrsg.), *Soziologie der Schule* (S. 52–79). Westdeutscher Verlag.
- BGBI Österreich. (1962). *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*. Verlagspostamt Wien 40.
- BGBI Österreich. (1969). *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*. 3. *Schulorganisationsgesetz-Novelle*. Verlagspostamt 1030 Wien.
- BGBI Österreich. (1975). *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*. 5. *Schulorganisationsgesetz-Novelle*. Verlagspostamt 1030 Wien.
- BGBI Österreich. (1996). *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*. 19. *Schulorganisationsgesetz-Novelle*. Verlagspostamt 1030 Wien.
- BGBIA Österreich. (2023). *Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schule (Anlage A zu Art. 4)*. Bundeskanzleramt Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/1>
- BMBF. (2024). *Bundesministerium für Bildung und Forschung—BMBF*. Bundesministerium für Bildung und Forschung - BMBF. https://www.bmbf.de/bmbf/de/home/home_node.html
- BMBWF. (2019). *Geschichte des österreichischen Schulwesens*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sw_oest.html
- BMBWF. (2023a). *Das österreichische Schulsystem. Die Schularten*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa.html>
- BMBWF. (2023b). *Lehrpläne*. Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html>

- BMBWF. (2024). *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*.
<https://www.bmbwf.gv.at/public.html>
- Boulianne, S. (2016). Online news, civic awareness, and engagement in civic and political life. *New Media & Society*, 18, 1840–1856. <https://journals-sagepub-com.uaccess.univie.ac.at/doi/10.1177/1461444815616222>
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (26. Aufl.). Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229–442). Springer VS.
- Brock, D., Junge, M., & Krähnke, U. (2015). *Soziologische Theorien von Auguste Comte bis Talcott Parsons: Einführung*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
<https://doi.org/10.1524/9783486717617>
- BSV. (2020). *Positionspapier der Bundesschülervertretung 2019/20*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- BSV. (2024). *Schwerpunktpapier der Bundesschülervertretung 2023/24*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Büchler, T., & Lohmann, H. (2021). Bildungsmobilität über drei Generationen in Deutschland Die Dynamik von Auf- und Abstiegen. *Soziale Welt*, 72(3), 283–312. <https://doi.org/10.5771/0038-6073-2021-3-283>
- Bundeskanzleramt.gv.at. (o. J.). *Wählen mit 16—Bundeskanzleramt Österreich*. Wählen mit 16. Abgerufen 26. September 2024, von <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/jugend/beteiligung-und-engagement/waehlen-mit-16.html>
- Bunz, M. (2012). *Die stille Revolution. Wie Algorithmen Wissen, Arbeit, Öffentlichkeit und Politik verändern, ohne dabei viel Lärm zu machen*. (3. Aufl.). Suhrkamp.

<https://www.suhrkamp.de/buch/mercedes-bunz-die-stille-revolution-t-9783518260432>

- Council of Europe. (2010). *Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung*. Council of Europe Publishing.
- Diendorfer, G. (2022). „Der lange Anfang“. *Der schwierige Weg der Institutionalisierung von Politischer Bildung in Österreich* (Forum Politische Bildung, Hrsg.).
- Dominik, S. (2017). Gescheiterte Berufseinstiege und politische Sozialisation. Eine Längsschnittstudie zur Wirkung früher Arbeitslosigkeit auf politisches Interesse. *Zeitschrift für Soziologie*, 3, 201–218.
- Durkheim, E. (1999). *Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903* (3. Aufl.). Suhrkamp.
- Emler, S. (2018). *Algorithmic culture: Do social networks change our view of politics?* [Masterarbeit]. Universität Wien.
- Engelbrecht, H. (1988). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*. (Bd. 5). Österreichischer Bundesverlag.
- Frankfurt, H. (1986). On Bullshit. *Raritan*, 6(2), 81–100.
- Fricke-Finkelburg, R. (1989). *Nationalsozialismus und Schule: Amtliche Erlasse und Richtlinien 1933-1945*. Opladen, Leske + Budrich Verlag.
- Friedrich, K. (2007). *Mediatisierung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90414-6>
- Fronek, W. (2018). Lehre mit Matura für mehr soziale Durchlässigkeit und positive Bildungsmobilität. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 34. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-34/12470-lehre-mit-matura-fuer-mehr-soziale-durchlaessigkeit-und-positive-bildungsmobilitaet.php>

- geschichtewiki.wien.gv.at. (2020). *Sozialdemokratische Partei Österreichs*.
https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Sozialdemokratische_Partei_%C3%96sterreichs
- Gessner, N. (2020). *Parteinahe Onlinemedien im Wahlkampf. Quantitative Inhaltsanalyse der Berichterstattung im Vorfeld der Nationalratswahlen 2019 in Österreich* [Masterarbeit]. Universität Wien.
- Gil de Zúñiga, H., Jung, N., & Valenzuela, S. (2012). Social Media Use for News and Individuals' Social Capital, Civic Engagement and Political Participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(3), 319–336.
<https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01574.x>
- Gil de Zuniga Navajas, H. (Hrsg.). (2014). *New Technologies and Civic Engagement: New Agendas in Communication*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315750927>
- Glynn, C. J., Huge, M. E., & Hoffman, L. H. (2012). All the news that's fit to post: A profile of news use on social networking sites. *Computers in Human Behavior*, 28(1), 113–119. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.017>
- Göymen-Steck, T., & Völcker, M. (2016). George Herbert Mead: Mind, Self and Society. In S. Salzborn (Hrsg.), *Klassiker der Sozialwissenschaften: 100 Schlüsselwerke im Portrait* (S. 125–128). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13213-2_28
- Gump, P. (1969). [Review of *Life in Classrooms*, von P. W. Jackson]. *American Educational Research Journal*, 6(1), 109–112. <https://doi.org/10.2307/1162100>
- Gusfield, J. R. (1960). Herbert H. Hyman, „Political Socialization: A Study in Political Behavior“ (Book Review). *Sociological Quarterly*, 1(4), 253–255. <https://www-proquest->

- Haim, M., Graefe, A., & Brosius, H.-B. (2018). Burst of the Filter Bubble?: Effects of personalization on the diversity of Google News. *Digital Journalism*, 6, 330–343. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1338145>
- Haslauer, H. (2010). *Das Schulwesen in Österreich: Historischer Überblick mit besonderer Betrachtung der Mädchenerziehung und der Veränderungen im Nationalsozialismus* [Diplomarbeit]. Karl-Franzens-Universität Graz.
- Haßler, J. (2017). *Mediatisierung der Klimapolitik*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15668-8>
- Hepp, A. (2013). *Medienkultur: Die Kultur mediatisierter Welten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19933-7>
- Hepp, A. (2019). *Deep Mediatization*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351064903>
- Hoffjann, O. (2004). 62—Die Folgen einer Zahl. In J. Raupp & J. Klewes (Hrsg.), *Quo vadis Public Relations? Auf dem Weg zum Kommunikationsmanagement: Bestandsaufnahmen und Entwicklungen* (S. 42–51). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83381-5_3
- Höller, I., Suchań, B., & Wallner-Paschon, C. (2019). *PISA 2018: Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. (S. 122) [Ergebnisbericht]. Bifie.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9. Aufl.). Beltz.
- Hyman, H. (1959). *Political socialization: A study in the psychology of political behavior*. The Free Press. https://usearch.uaccess.univie.ac.at/primo-explore/fulldisplay/UWI_alma21252156020003332/UWI

- Jackson, P. W. (with Internet Archive). (1968). *Life in classrooms*. New York, Holt, Rinehart and Winston. <http://archive.org/details/lifeinclassrooms00phil>
- Jaster, R., & Lanius, D. (2020). Schlechte Nachrichten: Fake News in Politik Und Öffentlichkeit. In M. Harnischmacher, E. Heinke, R. Hohlfeld, & M. Sengl (Hrsg.), *Fake News und Desinformation: Herausforderungen für die vernetzte Gesellschaft und die empirische Forschung* (S. 245–267). Nomos.
- Kern, A. (2020). Weiterentwicklung der Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe in Österreich. *Medienimpulse*, 58(1), 11 Seiten-11 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-01-20-8>
- Korte, H., & Ernst, S. (2011). *Soziologie* (2. Aufl.). UVK Verlag. <https://elibrary-utb-de.uaccess.univie.ac.at/doi/10.36198/9783838536163-13-66>
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch politische Bildung Ein Kompetenz-Strukturmodell. *Forum Politische Bildung*, 29, 5–14.
- Kraus, F. (2022). *Otto Glöckel und die Wiener Schulreform der Ersten Republik*. DER STANDARD. <https://www.derstandard.at/story/2000134366209/otto-gloeckel-und-die-wiener-schulreform-der-ersten-republik>
- Krotz, F. (2013). Aufwachsen in mediatisierten Welten. In C. W. Wijnen, S. Trültzsch, & C. Ortner (Hrsg.), *Medienwelten im Wandel: Kommunikationswissenschaftliche Positionen, Perspektiven und Konsequenzen* (S. 39–53). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19049-5_4
- Krückl, K. (2015). „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal- Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern“ vom 6. Dezember 1774 (Textausg. in Arianschr.). Trauner.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa. <https://content-select->

com.uaccess.univie.ac.at/de/portal/media/view/5e623532-20b8-4f33-b19e-4a1db0dd2d03?forceauth=1

Larcher, E., & Zandonella, M. (2014). Politische BildnerInnen 2014. *SORA – Institute for Social Research and Consulting*.

Löw, M. (2011). Das Schulorganisationsgesetz 1962. *Austria-Forum*. https://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Bildung/Das_Schulorganisationsgesetz_1962

Mario Steiner. (2019). *Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung: Ein sozialer Fortschritt durch Bildung?: Eine theoretische und empirische Aufarbeitung*.

Waxmann

Verlag

GmbH.

<https://uaccess.univie.ac.at/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=2273152&site=ehost-live>

Massing, P. (2021). Politische Bildung. In *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland* (S. 736–743). Springer Fachmedien Wiesbaden.

mdr.de. (2024). *Schlaue Ampel: So lange grün wie nötig*. Der Mitteldeutsche Rundfunk. <https://www.mdr.de/nachrichten/thueringen/mitte-thueringen/erfurt/schlaue-ampel-ki-algorithmus-laenger-gruen-gehbehinderung-100.html>

Neundorf, A., Smets, K., & García-Albacete, G. M. (2013). Homemade citizens: The development of political interest during adolescence and young adulthood. *Acta Politica*, 48(1), 92–116.

Niederbacher, A., & Zimmermann, P. (2011). *Grundwissen Sozialisation* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92901-9>

Niemi, R. G., & Hepburn, M. A. (1995). The Rebirth of Political Socialization. *Perspectives on Political Science*, 24(1), 7–16.

- Oertel, B., Dametto, D., Kluge, J., & Todt, J. (2022). *Algorithmen in digitalen Medien und ihr Einfluss auf die Meinungsbildung* (TAB-Arbeitsbericht 204; S. 1–4). Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag (TAB).
- Olteanu, A., Castillo, C., Diaz, F., & Kiciman, E. (2019). Social Data: Biases, Methodological Pitfalls, and Ethical Boundaries. *Frontiers in Big Data*, 2. <https://doi.org/10.3389/fdata.2019.00013>
- Orlowski, J. (Regisseur). (2020). *The Social Dilemma* [Dokumentation]. Netflix.
- Parsons, T. (1981). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Suhrkamp. <https://www.abebooks.de/Sozialstruktur-Pers%C3%B6nlichkeit-Parsons-Talcott-Europ%C3%A4ische-Verlagsanstalt/31750250090/bd>
- Parsons, T. (1991). *The Social System* (2. Aufl.). Routledge.
- Parsons, T., & Bales, R. F. (1956). *Family: Socialization and Interaction Process*. Routledge. <https://www-taylorfrancis-com.uaccess.univie.ac.at/books/edit/10.4324/9781315824307/family-socialization-interaction-process-robert-bales-talcot-parsons>
- Pries, L. (2014). *Soziologie. Schlüsselbegriffe Herangehensweisen Perspektiven*. Beltz Juventa.
- 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(3), 747–766.
- Radinger, R., & Sommer-Binder, G. (2024). *Geringe Bildungsmobilität zwischen Generationen. Frühe Bildungsentscheidungen beeinflussen gesamte Bildungslaufbahn*. Statistik Austria.
- RIS Bundeskanzleramt. (2024a). § 2 SchOG (Schulorganisationsgesetz). Rechtsinformationssystem der Republik Österreich.
- RIS Bundeskanzleramt. (2024b). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule*. Rechtsinformationssystem der Republik Österreich.

- RIS Bundeskanzleramt. (2024c). *Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz, Fassung vom 11.03.2024*. Rechtsinformationssystem der Republik Österreich. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
- Rühle, M. (2018). Was ist Bildung? Geschichte und Gegenwart einer neuzeitlichen Idee. *Medien & Erziehung*, 62(5), 8–15. <https://uaccess.univie.ac.at/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=grc&AN=133001070&site=ehost-live>
- Sabrina, S. (2021). Fake News als Herausforderung für die politische Bildung. In W. Johannes, S.-K. Ines, & D. Thomas (Hrsg.), *Pädagogik, Soziale Arbeit und Digitalität*. Beltz Juventa.
- Sandner, G., & Ginner, B. (2021). *Emanzipatorische Bildung. Wege aus der sozialen Ungleichheit* (B. Ginner, Hrsg.). Mandelbaum Verlag.
- Schott, M. (2024). Ich finde, die sollten die Schulen zu machen, ich schreib jetzt sonst nen Brief an den Bundestag“. Der Umgang mit den Infektionsschutzmaßnahmen und die politische Sozialisation Jugendlicher. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 19(2), 241–259.
- Schulz, W. (2014). Mediatization and New Media. In F. Esser & J. Strömbäck (Hrsg.), *Mediatization of Politics: Understanding the Transformation of Western Democracies* (S. 57–73). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137275844_4
- Serafin, M. (2018). *Delinquenz-Verläufe im Jugendalter*. Springer VS. https://usearch.uaccess.univie.ac.at/primo-explore/fulldisplay/UWI_alma51388529280003332/UWI

- Shehata, A., & Strömbäck, J. (2021). Learning Political News From Social Media: Network Media Logic and Current Affairs News Learning in a High-Choice Media Environment. *Communication research*, 48(1), 125–147.
- Shu, K., Sliva, A., Wang, S., Tang, J., & Liu, H. (2017). Fake News Detection on Social Media: A Data Mining Perspective. *SIGKDD Explor. Newsl.*, 19(1), 22–36.
<https://doi.org/10.1145/3137597.3137600>
- Soremski, R., & Wiezorek, C. (2023). Politische Sozialisation aus biografischer Perspektive. *ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 1(3), 244–259.
- Soßdorf, A. (2021). Politische Sozialisation. In *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland* (S. 755–759). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Steinberg, J. (2023). *Politische Bildung im österreichischen Schulsystem als (eigenständiges) Unterrichtsfach im Diskurs. Zukunftschancen und Herausforderungen aus Sicht von Lehrpersonen der Sekundarstufe*. Kirchlich Pädagogische Hochschule Wien/Krems.
- Strömbäck, J., & Esser, F. (2014). Mediatization of Politics: Towards a Theoretical Framework. In F. Esser & J. Strömbäck (Hrsg.), *Mediatization of Politics: Understanding the Transformation of Western Democracies* (S. 3–28). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9781137275844_1
- studieren.univie.ac.at. (2023). *Geschichte und politische Bildung (Unterrichtsfach)*.
<https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/lehramtsstudien/geschichte-und-politische-bildung-unterrichtsfach/>
- Taufner, J. (2020). Caring for Viral Monsters. Fake News in der politischen Bildung. In W. Friedrichs & S. Hamm (Hrsg.), *Zurück zu den Dingen. Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität*. (1. Aufl., Bd. 6, S. 391–404). Nomos.

- Thomas, T., & Paškvan, M. (2024). *Bildungskarrieren entscheiden sich früh. Bildung in Zahlen 2022/23*. Statistik Austria.
- Tsenekidou, M. (2022). *Politische Sozialisation und soziale Kontrolle im digitalen Umbruch: Zu Transformationen politischer Subjektkonstitutionen im Spannungsverhältnis von Heteronomie und Autonomie aus politisch-psychologischer Perspektive*. Springer Fachmedien.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-37063-3>
- Uni-Graz.at. (2023). *Lehramt UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung*.
<https://www.uni-graz.at/de/studium/unterrichtsfächer/uf-geschichte-sozialkunde-und-politische-bildung-ma/>
- Van Aelst, P., Strömbäck, J., Aalberg, T., Esser, F., de Vreese, C., Matthes, J., Hopmann, D., Salgado, S., Hubé, N., Stępińska, A., Papathanassopoulos, S., Berganza, R., Legnante, G., Reinemann, C., Sheafer, T., & Stanyer, J. (2017). Political communication in a high-choice media environment: A challenge for democracy? *Annals of the International Communication Association*, 41(1), 3–27. <https://doi.org/10.1080/23808985.2017.1288551>
- Veith, H. (2008). *Sozialisation*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Vosoughi, S., Roy, D., & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146–1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 1(1).
- Wolf, K. D., Rummler, K., Bettinger, P., & Aßmann, S. (2021). Editorial: Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1–13.
<https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.06.10.X>

Zhou, X., & Zafrani, R. (2020). A Survey of Fake News: Fundamental Theories, Detection Methods, and Opportunities. *ACM Computing Survey*, 53(5).