

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Politische Bildung aus Sicht der Schüler*innen
Eine Umfrage über die 8. Schulstufe an Wiener Schulen

verfasst von | submitted by
Gregor Schiesser BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

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

UT 196 070 050 UA

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

Lehramtsstudium Master Unterrichtsfach
Musikerziehung Unterrichtsfach Geschichte und
Politische Bildung

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Hellmuth

Abstract (deutsch)

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie es um politische Bildung in Österreich aus Sicht der Schüler*innen steht. Ausgehend von künftig politisch mündigen Bürger*innen wird, nicht wie bei bisheriger quantitativer Forschung, das Vorhandensein bestimmter Kompetenzen bestimmt. Vielmehr soll es um die Einschätzung der Jugendlichen gehen. Eine quantitative empirische Untersuchung, die mit Fragebögen an verschiedenen Schulen im 21. Wiener Gemeindebezirk durchgeführt wurde, bildet den Kern der Arbeit, wobei kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben wird. Bei der Auswertung wurde auf Korrelationen in Bezug auf das allgemeine Interesse für Politik und den Schultyp der Befragten geachtet, wobei die Ergebnisse divergent ausfielen. Eine wesentliche Erkenntnis dieser Arbeit lautet, dass politische Bildung das Interesse für Politik fördert, aber in Österreich innerhalb des Fächerverbands mit Geschichte unterrepräsentiert ist. Mögliche Gründe wie der Lehrplan werden analysiert, jedoch nicht empirisch als solche identifiziert. Die Ausgangsthese, dass politische Bildung als mangelhaft wahrgenommen wird, bestätigt sich und deutet auf das Potenzial hin, das innerhalb des Fächerverbands auszuschöpfen wäre. Weitere Maßnahmen, wie ein eigenes Unterrichtsfach Politische Bildung, wären somit nicht notwendig.

Abstract (english)

This paper explores the state of political education in Austria from students' perspectives. Rather than measuring specific competencies as in previous quantitative research, this study focuses on assessing youth perceptions as future politically competent citizens. The central part of the paper is a quantitative empirical study conducted using questionnaires at various schools in the 21st district of Vienna, without claiming representativeness. The analysis focused on correlations between general political interest and school type attended by the respondents, yielding divergent results. A key finding of this study is that political education fosters interest in politics but is underrepresented within the combined history curriculum in Austria. Possible reasons, such as the curriculum itself, are analyzed but not empirically identified as contributing factors. The initial hypothesis that political education is perceived as inadequate, is confirmed, and indicates potential for improvement within the current subject group curriculum without further measures, such as introducing a separate subject for political education.

1. Einleitung	2
2. Geschichte politischer Bildung	4
2.1. Historische Grundmuster und Spannungsfelder	4
2.2. Anfänge politischer Bildung	5
2.3. Politische Bildung im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert	7
2.4. Politische Bildung seit 1945	9
3. Aktuelle Strömungen in der politischen Bildung	13
3.1. Politische Bildung im Postfundamentalismus	13
3.2. Kompetenzorientierte politische Bildung	17
3.3. Kritische politische Bildung	22
3.4. Historisch-politische Sinnbildung	24
3.5. Global Citizenship Education	27
3.6. Lehrplan allgemein	31
3.7. Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung	34
3.8. Didaktische Prinzipien	38
3.9. Digitale Medien	40
4. Quantitative Forschung politischer Bildung	42
4.1. Bisherige Ergebnisse	42
4.2. Forschungsmethode	46
4.3. Fragebogen	48
5. Detailauswertung und Analyse	52
5.1. Allgemeines zu Politik	52
5.2. Rahmenbedingungen der 4. Klasse	61
5.3. Fragen zum Fachunterricht	65
5.4. Drei Typen befragter Schüler*innen	79
6. Zusammenfassung und Ausblick	82
7. Literaturverzeichnis	86

1. Einleitung

Vieles wird durch Gebrauch schlechter, der Bleistift wird kürzer, die Füllfeder platt. Ganz wenige Dinge werden durch Gebrauch besser, dazu zählen Demokratie und das Gehirn.¹

Damit sind zwei wesentliche Bereiche dieser Arbeit genannt: Demokratie, im weitesten Sinne das Ziel zeitgemäßer politische Bildung, und das Gehirn, also denkende Subjekte, die politische Bildung im Idealfall kritisch erfahren. Im medialen Diskurs wird politische Bildung oftmals reflexiv verhandelt, Nachrichten über antisemitische Vorfälle oder politische Teilnahmslosigkeit zeigen auf gesellschaftliche Missstände, wonach der Ruf nach mehr politischer Bildung nicht lange auf sich warten lässt.² Wie steht es aber um die Qualität politischer Bildung aus wissenschaftlicher Sicht? Wie in Kapitel 4 dargestellt wird, gibt es zumindest für Deutschland eine Fülle an quantitativen Forschungsarbeiten, die sich dieser Fragestellung widmen. Diese Arbeit wählt im Vergleich zu bisherigen Methoden einen anderen Weg. Weniger stehen überprüfbare Kompetenzen oder Wissensfragen im Vordergrund, sondern die Einschätzungen der Schüler*innen. Im Sinne der Mündigkeit sollen sie ein Urteil abgeben. Wie bewerten sie den Unterricht? Welche Inhalte wurden wie gut vermittelt? Inwiefern beeinflusst das Interesse oder der Schultyp die Sichtweise? Diesen und weiteren Fragen wird im 4. und 5. Kapitel, dem empirischen Kern dieser Arbeit, nachgegangen.

Bevor diese Arbeit ihren Blick auf die Schule richtet, soll betont werden, dass politische Bildung weder räumlich auf die Schule noch zeitlich auf ein bestimmtes Alter begrenzt ist. Die Schule ist, was politische Bildung und politische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen betrifft, ein Teil von vielen. Eine Studie an dänischen Schulen über die Herkunft politischen Wissens ergab, dass der schulische Unterricht keinen wesentlichen Ursprung darstellt.³ Demgegenüber verorten einer anderen Studie zufolge, welche die politische Einstellung von Wiener Lehrenden an Sekundarstufen untersucht, die Lehrenden politische Bildung in hohem

¹ Österreichische Zentralbibliothek für Physik: Gunkl: Erzählen statt kommunizieren, Mitschnitt einer Veranstaltung, Wien 2016, online unter: https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:429802_00:35:35 (25.05.2024).

² Der Standard: Vertrauen in die Politik: "Wir sind im Tal", sagt Politologin in der "ZiB 3". Investitionen ins Bildungssystem zum Beispiel für mehr politische Bildung in Schulen, werden seit Jahren gefordert. Darüber müsste man reden, online unter: <https://www.derstandard.at/story/3000000197385/vertrauen-in-die-politik-wir-sind-im-tal-sagt-politologin-in-der-zib-3> (01.06.2024).

³ Dekker Henk/Nuus Margreet: Political Knowledge and Its Origins, including Cognitive Ability, Political Motivations, Political Cynicism, Political Education and Political and Civic Participation, in: GPJE (Hg.): Wirkungsforschung zur politischen Bildung im europäischen Vergleich, Schwalbach 2007, S. 40–41.

Maß an der Schule.⁴ Die Relevanz schulischer politischer Bildung soll damit nicht herabgesetzt werden. Im politischen Diskurs dürfen aber angesichts der hohen Erwartungen an den Unterricht nicht dessen Grenzen und andere Einflüsse wie Eltern, Peers und Freunde aus den Augen verloren werden. Bei aktuellen Problemen, sei es bei Extremismus-Prävention, Antisemitismus-Bekämpfung oder der Förderung politischer Partizipation, darf politische Bildung in der Schule nicht als einzige oder wichtigste Stellschraube gesehen werden.⁵

Zuerst werden anhand eines kurzen geschichtlichen Überblicks wesentliche Entwicklungen der politischen Bildung skizziert (2.). Zu Beginn des dritten Kapitels wird versucht politische Bildung zu definieren und drei Kriterien für politische Bildung im Postfundamentalismus aufzustellen (3.1). Aktuelle Strömungen politischer Bildung werden in vier Kategorien eingeteilt (3.2.-3.5). Ausgehend davon wird der aktuelle Lehrplan als Grundlage des derzeitigen Unterrichts analysiert (3.6-3.8). Anschließend wird die für diese Arbeit durchgeführte quantitative Forschung genau beschrieben (4.). Es folgt eine Detailauswertung der Ergebnisse, die Bezüge zu den theoretischen Inhalten herstellt und vorsichtige Bewertungen anstellt (5.). Verweise auf andere Kapitel innerhalb der Arbeit werden im Fließtext in Klammer angegeben. Sonstige Quellen werden der Lesbarkeit wegen in Fußnoten angeführt, wobei die vollständige Quellenangabe nur bei der ersten Zitation und im Literaturverzeichnis erfolgt.

⁴ Mittnik, Philipp: Wiener Lehrer/innen und ihre Einstellungen zu Politischer Bildung - Ergebnisse einer empirischen Analyse, in: Mittnik, Philipp (Hg.): Empirische Einsichten in der Politischen Bildung, Innsbruck 2017, S. 57–58.

⁵ Vgl. APA-OTS: Sobotka fordert mehr politische Bildung, um Antisemitismus zu bekämpfen und Vertrauen in Demokratie zu stärken, online unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20231107_OTS0176/sobotka-fordert-mehr-politische-bildung-um-antisemitismus-zu-bekaempfen-und-vertrauen-in-demokratie-zu-staerken (27.11.2023), Die „Nationale Strategie gegen Antisemitismus“, herausgegeben vom Bundeskanzleramt im Jahr 2021, nennt den Bereich „Bildung, Ausbildung und Forschung“ als erste von sechs Maßnahmen beim Kampf gegen Antisemitismus (Bundeskanzleramt (Hg.): Nationale Strategie gegen Antisemitismus Strategie der Republik Österreich zur Verhütung und Bekämpfung aller Formen von Antisemitismus, Wien 2021, S. 33, online unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/kampf-gegen-antisemitismus.html> [01.12.2023]).

2. Geschichte politischer Bildung

Bevor der Versuch unternommen wird, einen kurzen Abriss dieser Geschichte wiederzugeben, sei auf ein grundsätzliches methodisches Problem hingewiesen. Geschichtsvorstellungen werden mit Sprache übermittelt. Nach Ansicht des Historikers Hayden White liegt der Geschichtswissenschaft ein „präfiguratives Moment“ zugrunde, das sich durch „poetischen Charakter“ auszeichnet. Folglich produziert „der Historiker“ nicht absolute Wahrheiten, sondern „narrative Strukturen“, die seinen Paradigmen entsprechen.⁶ Hiermit soll der Konstruktionscharakter dieser Arbeit im Allgemeinen und dieses Kapitels im Besonderen offengelegt werden. Umso weniger ins Detail gegangen wird, umso deutlicher zeigt sich die Auswahl und Interpretation der schreibenden Person. Es gäbe zahlreiche Möglichkeiten eine Geschichte politischer Bildung zu konstruieren, anhand eines Längsschnitts, mehrerer Querschnitte oder einer kulturhistorischen Analyse.⁷ Um eine kurze, aber dennoch schlüssige Geschichte politischer Bildung zu erzählen, sollen daher zeitlose Grundmuster, Widersprüche und historische Verläufe zur Hilfe genommen werden.

2.1. Historische Grundmuster und Spannungsfelder

In Anbetracht der über 200 Jahre dauernden Geschichte lassen sich nach Wolfgang Sandner drei Grundmuster politischer Bildung identifizieren: Herrschaftslegitimation, Mission und Mündigkeit. Weder folgen diese Muster einer Chronologie, noch schließen sie einander aus. Dennoch eignen sie sich, um Entwicklungen politischer Bildung zu kategorisieren.⁸ Des Weiteren sind zentrale und unauflösbare Spannungsfelder der politischen Bildung zu nennen, mit denen zu jeder Zeit umgegangen werden muss. Diese sind Herrschaft und Freiheit, Kollektiv und Individuum, sowie Tradition und sozialer Wandel. Im Grunde begleiten sie das Wesen jeder Bildung und Erziehung.⁹ Vermeintliche Brüche sind unter Berücksichtigung dieser Aspekte nicht mehr eindeutig als solche identifizierbar. Zum Beispiel knüpfte der Nationalsozialismus, bei aller Radikalität, im Spannungsfeld Kollektiv und Individuum an

⁶ White, Hayden: Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt/M. 1991, S. 9–11.

⁷ Für einen ausführlichen Längsschnitt siehe: Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia: Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele, Wien/Köln/Weimar 2010, für eine kulturhistorische Analyse siehe: Hellmuth, Thomas: Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte - Geschichtsdidaktik - politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014.

⁸ Sandner, Wolfgang: Geschichte der politischen Bildung, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 24–25.

⁹ Greiffenhagen, Syliva: Bildung, in: Greiffenhagen, Martin/Greiffenhagen, Syliva (Hg.): Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 2002, S. 53.

vorangegangene Praktiken der Unterordnung an.¹⁰ Abbildung 1 vereint die Grundmuster mit den Spannungsfeldern, womit die Strukturen veranschaulicht werden, in denen sich Politik und politische Bildung abspielt.

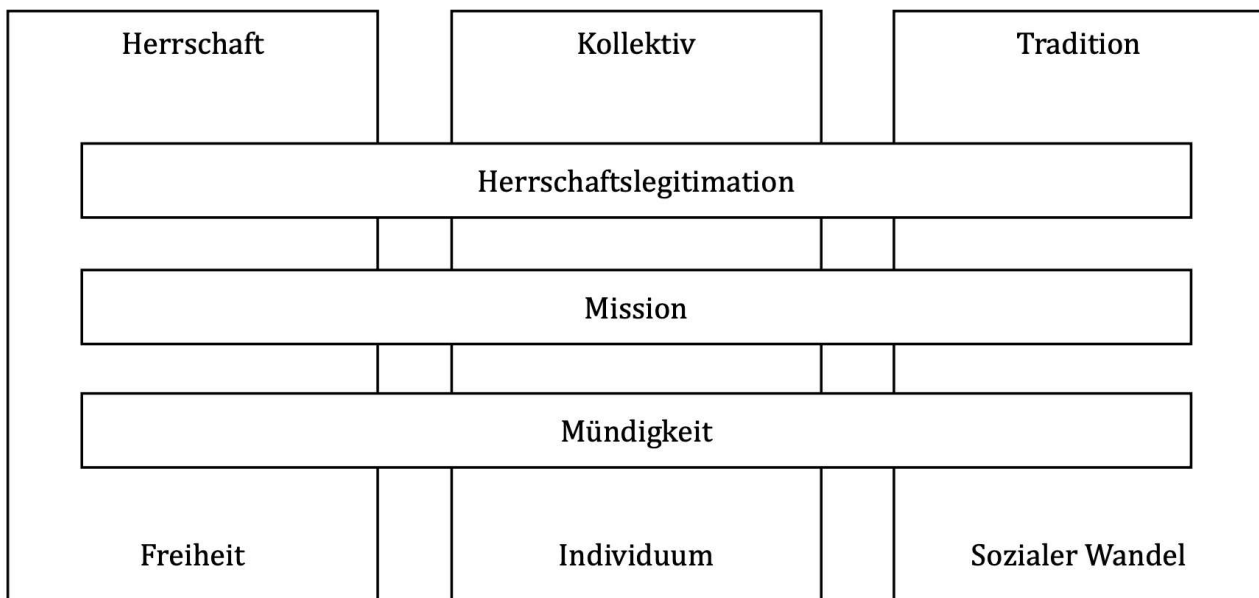


Abbildung 1: Spannungsfelder jeder Pädagogik vereint mit Grundmuster politischer Bildung

Quellen: Greiffenhagen, Syliva: Bildung, in: Greiffenhagen, Martin/Greiffenhagen, Sylvia (Hg.): Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 2002, S. 53, Sandner, Geschichte, S. 24–25;

Sandner, Wolfgang: Geschichte der politischen Bildung, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 24–25

2.2. Anfänge politischer Bildung

Das erste als Herrschaftslegitimation zu bezeichnende Grundmuster ist zeitlich das dominante Muster, da es mehrere hundert Jahre vorherrschend war. Im Spannungsfeld Herrschaft und Freiheit ist das Pendel bis zur zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eher bei Herrschaft als bei Freiheit zu verorten. Im weiteren Sinne können Anfänge politischer Bildung an den Beginn der Neuzeit gesetzt werden.¹¹ Wo findet politische Bildung statt? Wo findet politische Bildung statt? Diese Fragestellung verdeutlicht, dass es bei politischer Bildung immer auch um die Frage der Institutionalisierung geht. Im 16. Jahrhundert war es der Religionsunterricht an Klosterschulen, der – im Sinne der Herrschaftslegitimierung – die politische Ordnung religiös legitimieren und damit sicherstellen sollte. Die Frage nach der Wirkmacht des schulischen

¹⁰ Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, S. 50.

¹¹ Der Beginn politischer Bildung wird oft mit der Aufklärung in Verbindung gebracht (Hellmuth/Klepp, Politische Bildung, S. 15). Unter Berücksichtigung der Grundmuster Missionierung und Herrschaftslegitimation kann der Beginn wie in dieser Arbeit auch früher datiert werden.

Einflusses, wie sie in der Einleitung gestellt wurde, drängt sich auch zu dieser Zeit auf. Schließlich sollte es noch weitere 300 Jahre dauern, bis tatsächlich alle Kinder zumindest eine Volksschule besuchten. Im 19. Jahrhundert waren es hauptsächlich der Geschichts-, Geographie- und Deutschunterricht, welche die politische Bildungsaufgabe vom Religionsunterricht übernahmen. Der Charakter politischer Bildung im 19. Jahrhundert ist schon an den Begriffen „staatsbürgerliche Erziehung“ oder „Staatsbürgerkunde“ zu erkennen. Der Erziehungsbegriff legt die Absicht der Unterordnung offen. Die Bürger sollen als Untertanen zum Staat erzogen werden. Das Verständnis von Staat und Nation ist wiederum in einem Spannungsfeld zu verorten. Auf der einen Seite wurde versucht, die nationale Identitätsstiftung gegen die eher kosmopolitisch ausgerichteten Ansätze des Neuhumanismus abzugrenzen. Auf der anderen Seite wurde der Nationalismus von imperialen und kolonialen Interessen „überformt“.¹²

Es waren unter anderem im 17. Jh. John Locke, im 18. Jh. Jean-Jacques Rousseau, welche ideengeschichtliche Vorarbeit zur Aufklärung leisteten. Selbstbestimmung statt Unterordnung und letztlich eine emanzipierte bürgerliche Gesellschaft waren grob gesagt die Ziele der Aufklärung.¹³ Auf den ersten Blick wirkt es seltsam, dass wenige Jahrzehnte nach Aufkommen dieser revolutionären Ideen von „Staatsbürgerkunde“ und „Vaterlandskunde“ die Rede ist, sollte es doch mit Kants Worten um den „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ gehen.¹⁴ Die Ursache für das schnelle Steckenbleiben des Ziels und Grundmusters Mündigkeit liegt im Versagen mit dem Umgang zweier zentraler, ineinandergreifender Widersprüche. Der erste Widerspruch bezieht sich auf die politische Realität des aufkommenden Nationalismus, der zweite - nicht vollständig von ersterem zu lösen - bezieht sich auf die Pädagogik.

Politisch stellt sich die Frage, wie Freiheit von Individuen innerhalb eines Kollektives denkbar ist. Hier soll, ohne rahmensprengender Herleitung, von der „eingezäunten“ Freiheit ausgegangen werden, womit jene Freiheit gemeint ist, die das Individuum innerhalb des Kollektivs verwirklichen kann, ohne die Freiheit der anderen Individuen einzuschränken.¹⁵ Das Spannungsfeld zwischen Kollektiv und Individuum kann auf das Subjekt bezogen modellhaft dargestellt werden. Das „individuelle Ich“ leistet Widerstand gegen die

¹² Sandner, Geschichte, S. 13–14.

¹³ Hellmuth/Klepp, Politische Bildung, S. 15.

¹⁴ Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, online unter: <https://www.projekt-gutenberg.org/kant/aufklae/aufkl001.html> (29.04.2024).

¹⁵ Hellmuth/Klepp, Politische Bildung, S. 16.

Gesellschaft, wohingegen das „kollektive Ich“ Anpassung innerhalb der Gesellschaft fördert.¹⁶ Der ständige Balance-Akt zwischen den beiden „Ichs“ ist notwendig, da weder das eine noch das andere Extrem zu einer demokratischen Gesellschaft führt. Ein extremes „individuelles Ich“ würde zu einer anarchischen Gesellschaft ohne Regeln führen. Ein extremes „kollektives Ich“ würde zu einer totalitären Gesellschaft ohne Freiheit führen. Folglich braucht es gesellschaftliche Regeln, die sich in Handlungsmuster äußern und gelernt werden müssen, gegen die aber auch Widerstand zu leisten ist, wenn sie sich in ein einengendes Korsett wandeln.¹⁷ Der aufkommende Nationalismus steht zumindest im 19. Jahrhundert der Mündigkeit zunehmend im Weg. Die Idee einer Nation als „natürliche Einheit“, die ihren Willen als „Willensnation“ äußert, zeigt die Tendenz weg vom Individuum hin zum Kollektiv. Umso größer die Unterordnung unter die Nation wird, desto weniger Raum bleibt für die individuelle Freiheit.¹⁸

Pädagogisch stellt sich die Frage, wie Anpassung an die Gesellschaft und individuelle Entfaltung zugleich gefördert werden können, oder wie Kant es formulierte: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“¹⁹ Die Antwort ist wiederum ein Balance-Akt zwischen Strenge und Freiheit. Weder bloßes Entdecken, noch reines Instruieren werden zielführend sein. Im 19. Jh. scheiterte Mündigkeit als pädagogisches Ziel unter anderem daran, dass sie, vereinfacht gesagt, als etwas verstanden wurde, das dem lernenden Subjekt, ohne Raum für kritische Rezeption, einzuflößen ist.

Auf Kosten der Selbstbestimmung sollten die „Edukanden“ zum Bekenntnis zum Staat erzogen werden, wobei es strukturell keinen Unterschied macht, ob die Menschen zu einem republikanischen Nationalstaat wie dem französischen Staat, zu einem monarchischen Vielvölkerstaat wie der Habsburgermonarchie oder später zu einem faschistischen Staat erzogen werden.²⁰

2.3. Politische Bildung im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert

Wie bereits erwähnt, wurde der Einfluss der Kirche auf die Schule im Laufe des 19. Jahrhunderts zunehmend eingedämmt und dem Staat übertragen. Dem ist hinzuzufügen, dass

¹⁶ Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, S. 207.

¹⁷ Hellmuth/Klepp, Politische Bildung, S. 16.

¹⁸ Hellmuth: Historisch-politische Sinnbildung, S. 45–47;

In diesem Text wird weiter argumentiert, dass sich keine Nation als Nation der Menschheit begreift, was auch nicht funktionieren würde, da sich Nationalismus sowie Aufklärung als universale Prinzipien ohne der notwendigen Abgrenzung selbst auflösen würden.

¹⁹ Kant, Immanuel: Über Pädagogik, Königsberg 1803, S. 27, online unter: https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_paedagogik_1803/?hl=Freyheit;p=1 (31.05.2024).

²⁰ Hellmuth/Klepp, Politische Bildung, S. 22.

sich die kirchlichen Akteure keineswegs freiwillig dieser Aufgabe entledigten. So gab es weiterhin konservative Kräfte, welche den religiösen Einfluss forcieren wollten. Denen gegenüber standen Liberale, welche die religiöse Gesinnung durch „education civique“ bzw. Staatsbürgerkunde, die durchaus bürgerlichen Moralunterricht beinhaltete, ersetzen wollten. Einig waren sich diese Richtungen, wenn es um die Bekämpfung sozialdemokratischer Ideen ging.²¹ Auf der einen Seite waren die Herrschenden, die im institutionalisierten Schulsystem versuchten, die Verbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen zu bekämpfen. Auf der anderen Seiten waren die Arbeiterbewegungen, welche sich um außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung bemühten. Politische Bildung mancher Arbeiterbewegungen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts lässt sich dem zweiten Grundmuster Mission zuordnen. Zwar wurde sie als Instrument gesehen, das die gesellschaftlichen und materialistischen Verhältnisse verbessern soll, die Adressaten wurden aber wie bei der Herrschaftslegitimation mehr als passive Objekte denn als aktive Subjekte angesehen.²²

Nach 1918, dem Ende des Ersten Weltkrieges und damit der Monarchie, kämpfte der sozialdemokratische Politiker Otto Glöckel für die sogenannte Wiener Schulreform. Ziel war eine von Herrschaftsinteressen befreite demokratische Schulkultur, die schließlich zu einer demokratischen Gesellschaft führen sollte. Der Glöckel-Erlass schaffte 1919 die Verpflichtung zur Teilnahme an religiösen Übungen ab. Nach 1920 war es aber wiederum die Unterordnung und Pflichterfüllung fordernde Nationalerziehung, die tonangebend war. Die Auseinandersetzungen zwischen konservativen und sozialdemokratischen Kräften war in Österreich sogar geographisch erkennbar: das „rote Wien“ gegenüber den christlichsozialen Bundesländern. Bereits beim Politik-Begriff herrschte keine Einigkeit. Grob gesagt beschränkte sich Politik bei den Konservativen auf den Staat, wohingegen sich Politik den Sozialdemokraten nach auch auf andere Gesellschaftsbereiche ausdehnte. Lehrpläne waren schon damals abstrakte Vorgaben, an denen höchstens Intentionen abzulesen sind. Inwiefern der durch die ungenauen Vorgaben eröffnete Gestaltungsraum von den politisch unterschiedlich eingestellten Lehrkräften genutzt wurde, lässt sich nur erahnen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die deutschnationalen und katholischen Kräfte in der politischen Bildung - wie gesamtgesellschaftlich - stärker vertreten waren als die sozialdemokratischen Kräfte.²³

²¹ Hellmuth/Klepp, Politische Bildung, S. 27.

²² Sandner, Geschichte, S. 15–25.

²³ Dachs, Herbert: Politische Bildung in Österreich - ein historischer Rückblick, in: Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien 2008, S. 18–20.

Nur einen Monat nach der „Ausschaltung“ des Parlaments 1933 wurde der Glöckel-Erlass von Anton Rintelen aufgehoben. Das Erziehungsideal war zunehmend „religiös-sittlich“ und „vaterländisch-österreichisch“. Bemerkenswert ist, dass die massive Instrumentalisierung als unpolitisch deklariert wurde. Erhabene Begriffe wie „Vaterland“ und „Volkstum“ deuten dieser Logik nach auf ein überparteiliches und daher unpolitisches Ziel. Die Beschwörung eines österreichischen Volkstums scheiterte und bereitete auf autoritäre Weise den Nationalsozialismus vor, anstatt dagegen zu immunisieren.²⁴

Dieser stellt in punkto Herrschaftslegitimation einen geschichtlichen Höhepunkt dar. Im NS-Staat wurden nicht nur alle Schulfächer mit dem nationalsozialistischen Gedankengut durchtränkt, auch außerhalb der Schule wurde die Jugend in den Organisationen „Hitlerjugend“ und „Bund Deutscher Mädel“ ideologisch vereinnahmt. Auf der einen Seite wirkten Umbesetzungen von oben, andererseits halfen österreichische Pädagogen von unten mit, eine „nationalsozialistische Unterrichtsführung“ zu gestalten. Ein „Flaggenappell“ anlässlich des Führergeburtstages“ und eine „wöchentliche Stunde des Führers“ sind zwei Beispiele aus Wiener Schulen, die zeigen, dass die österreichische Bevölkerung keineswegs nur Opfer des Nationalsozialismus war, sondern teilweise kräftig mithalf.²⁵

2.4. Politische Bildung seit 1945

In Ostdeutschland ging es nach Kriegsende in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit politischer Erziehung, also Herrschaftslegitimation, weiter. In Westdeutschland wurde in den 50er und 60er Jahren ein eigenes Unterrichtsfach für politische Bildung eingeführt, das jedoch keine einheitliche Bezeichnung erhielt. Damit einher ging die Professionalisierung der Lehrkräfte, sowohl auf schulischer als auch auf universitärer Ebene. So entstanden in den nächsten Jahren wissenschaftliche Konzepte politischer Bildung, die bis heute als „Klassiker“ rezipiert werden.²⁶ Der in diesem Zusammenhang genannte Begriff der „didaktischen Wende“ kann so verstanden werden, dass sich politische Bildung von staatsbürgerlicher Indoktrination hin zum „offenen“ demokratischen Diskurs wendete.²⁷

²⁴ Dachs, Politische Bildung, S. 20–22;

Ob Dollfuß als Wegbereiter des Nationalsozialismus oder als Verfechter eines „Österreichtums“ zu sehen ist, ist eine politische Frage, die nach wie vor im gesellschaftlichen Diskurs präsent ist (vgl. Jandl, Paul: Denkmalsturz in Österreich: Plötzlich ist der Geist des Diktators Engelbert Dollfuß wieder da, in: NZZ, online unter: <https://www.nzz.ch/feuilleton/denkmalsturz-in-oesterreichs-dollfuss-museum-der-geist-vom-diktator-ist-zurueck-ld.1777565> [21.09.2024]).

²⁵ Dachs, Politische Bildung, S. 22–23.

²⁶ Sandner, Geschichte, S. 16–18.

²⁷ Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, S. 55.

Das demokratische Konfliktfeld politische Bildung war damit eröffnet. Sowohl im gesellschaftlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs gab es ein linkes Lager, das politische Bildung als Instrument der Befreiung, teilweise noch Mission und Demokratisierung verstand, als auch ein rechtes Lager, das eher auf die Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung setzte. In dieser hitzigen Debatte setzte sich kein Lager durch, vielmehr wurde die Polarisierung mit einem Minimalkonsens überwunden. Aus einer 1976 stattgefundenen Tagung ging der „Beutelsbacher Konsens“ hervor. Dieser fasst drei Grundprinzipien zusammen, die bis heute in schulischer und außerschulischer politischer Bildung einen festen Platz haben. Im Sinne des Überwältigungsverbots dürfen Meinungen den Schüler*innen nicht aufgezwungen werden. Politische Bildung darf also nicht als Indoktrination verstanden werden, da Schüler*innen im demokratischen Rahmen die Möglichkeit haben sollen, sich eine eigene Meinung zu bilden, die nicht jener der Lehrperson entsprechen muss.²⁸ Das zweite Prinzip, das Kontroversitätsgebot, fordert, dass gesellschaftlich und wissenschaftlich kontroverse Themen auch so und nicht einseitig dargestellt werden. Schüler*innen sollen mit verschiedenen Positionen konfrontiert werden, um sich ein differenziertes Urteil bilden zu können. Das dritte Prinzip Schülerorientierung bezieht sich auf die Interessenlage der Schüler*innen. Sie sollen befähigt werden, zum einen ihre politischen Interessen zu erkennen und zum anderen diese vertreten und umsetzen zu können.²⁹

Nach einer eher stagnierenden Phase im Diskurs um politische Bildung in den 80er Jahren setzten in den 90er und 2000er Jahren drei Ereignisse entscheidende Impulse. Die deutsche Wiedervereinigung schuf indirekt neue Lehrstühle, da sich die westdeutschen Traditionen nach und nach auch im Osten durchsetzten. Weiters wurde 1999 die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) gegründet, welche dem Namen nach auch klar außerschulische Bereiche ins politikdidaktische Visier nimmt.³⁰ Als drittes ist die 2000 durchgeführte und 2001 erstmals veröffentlichte PISA-Studie zu nennen. Das von der OECD durchgeführte „Programme for International Student Assessment“ verursachte den sogenannten „PISA-Schock“. Die Ergebnisse schockierten Deutschland in zweierlei Hinsicht. Erstens lagen die Ergebnisse in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften unter dem OECD-Schnitt. Zweitens zeigte sich, dass bei den

²⁸ Das heißt jedoch nicht, wie oftmals missverstanden, dass Lehrpersonen ihre Meinung nicht sagen dürfen. Im Sinne der Vorbildfunktion kann es als wünschenswert betrachtet werden, politisches Engagement und politische Überzeugung vorzuleben (vgl. Mittnik, Philipp/Lauss, Georg/Schmid-Heher, Stefan: Was darf politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung, Wien 2018, S. 22-29, online unter: https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/Was_darf_politische_Bildung_A4.pdf [15.04.2024]).

²⁹ Sandner, Geschichte, S. 18–20.

³⁰ Hellmuth/Klepp, Politische Bildung, S. 71.

Schüler*innen die Leistung deutlich mit ihrem sozioökonomischen Status korrelierte.³¹ Die Folge war eine zunehmende Kompetenzorientierung im gesamten deutschsprachigen Raum für sämtliche Schulfächer.³²

Die neuen Ideen der didaktischen Wende in den 60er Jahren hatten in Österreich schwächere Effekte. Zu einem Großteil liegt dies an der Besetzung durch die Alliierten, die in Österreich gänzlich anders verlief. Österreich war zwar besetzt, galt aber als nationalsozialistisches „Opfer“ und konnte unter anderem im Bildungsbereich frei agieren. Von „Re-Education“ oder einer kritischen Aufarbeitung des Nationalsozialismus war zunächst keine Spur. Politische Bildung wurde in Form einer modifizierten Staatsbürgerkunde eher entpolitisiert als revolutioniert.³³ Ein wesentlicher Grund für diesen Stillstand ist auch im Proporz zu finden, also der konsequenten Aufteilung politischer Ämter. Dadurch ergab sich ein stabiles politisches System der Großparteien ÖVP und SPÖ. Die Schulgesetze von 1962, wonach Schulfragen nur mehr mit Zweidrittel-Mehrheit im Parlament zu beschließen waren, deuten auf das Desinteresse an bildungspolitischen Reformen.³⁴ Der Streit um ein eigenes Unterrichtsfach Politische Bildung fand in den 1970er Jahren zwar auch in Österreich statt, doch kam es aus Angst vor parteipolitischer Einflussnahme, im Gegensatz zu Deutschland, nicht dazu. Stattdessen wurde politische Bildung 1978 in einem Grundsatzterlass als Unterrichtsprinzip implementiert, welches erst 2015 zugunsten Gesellschaftskritik und Aktivbürgerschaft reformiert wurde.³⁵ Theoretisch sind Unterrichtsprinzipien großartig: Ein gesellschaftlich relevantes Thema wie Gesundheitsförderung oder eben politische Bildung, das keinen ausgewiesenen Platz im Fächerkanon hat, wird fächerübergreifend gleichermaßen thematisiert. Praktisch drängt sich unweigerlich die Frage auf, wie wirksam die aktuell zehn Unterrichtsprinzipien im Regelunterricht umgesetzt werden.³⁶ Erst Anfang der 2000er kam weitere Bewegung in die politische Bildung. Neben den PISA-Studien setzte das Absenken des Wahlalters auf 16 Jahre einen wesentlichen Impuls.³⁷ Politische Bildung tauchte zunehmend

³¹ OECD: Deutschlands PISA-Schock, online unter: <https://www.oecd.org/ueber-uns/erfolge/deutschlands-pisa-schock.htm> (16.12.2023).

³² Sandner, Geschichte, S 20–21.

³³ Hellmuth/Klepp, Politische Bildung, S. 58.

³⁴ Dachs, Politische Bildung, S. 24.

³⁵ Hellmuth, Thomas: Politische Bildung in Österreich, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 565.

³⁶ BMBWF: Unterrichtsprinzipien, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html> (29.12.2023).

³⁷ In Österreich gab es bei den ersten PISA-Studien Stichprobenfehler, die erst später aufgeklärt wurden. Die Interpretation der Ergebnisse änderte sich somit im Laufe der 2000er Jahre (vgl. Der Standard: Stichprobenfehler verursachte PISA-„Absturz“, online unter: <https://www.derstandard.at/story/3126573/stichprobenfehler-verursachte-pisa-absturz> [02.01.2024]).

im Fächerverbund auf, meistens mit Geschichte und Sozialkunde, aber auch mit Geographie oder noch breiteren Verbünden wie Geschichte, politische Bildung und Wirtschaftskunde. 2015 wurde auch die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften verändert. Im Zuge der „PädagogInnenbildung NEU“ halten sich die Verbesserungen zugunsten politischer Bildung bei der Ausbildung neuer Lehrkräfte jedoch weiterhin in Grenzen.³⁸

Das Lehramtsstudium setzt sich derzeit aus zwei Unterrichtsfächer und allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABG), die alle Studierende absolvieren müssen, zusammen. Fächerübergreifende Themen wie Unterrichtsprinzipien würden logischerweise in den ABG Platz finden, da nur jene von allen Studierenden absolviert werden müssen. Tatsächlich sind etwa in den Curricula der Universität Wien acht von zehn Unterrichtsprinzipien namentlich weder im Bachelor- noch im Mastercurriculum zu finden oder zumindest thematisch vertreten. Das Unterrichtsprinzip Gesundheitsförderung kann als Inhalt eines Wahlmoduls im Bachelor vorkommen. Das Schlagwort Medien erzielt mehr als einen Treffer, womit die Medienbildung etwas stärker vertreten ist. Insgesamt muss die Vermittlung der Unterrichtsprinzipien im Lehramtsstudium an der Universität Wien jedoch als nicht vorhanden bewertet werden. Für Studierende des Fachs „Geschichte und Politische Bildung“ sind im Bachelor zumindest zwei Vorlesungen („Politisches System Österreichs und der EU“ sowie ein beliebige Vorlesung im Bereich Soziologie/Politikwissenschaft) sowie ein Proseminar zu politischer Bildung vorgesehen. Diese insgesamt 10 ECTS wirken, in Anbetracht des Gesamtumfangs von 100 ECTS, auch nach Abzug der Bereiche, die theoretisch politische Bildung beinhalten können (Bachelor-Arbeit, Schulpraxis und Wahlbereich, insgesamt 26 ECTS), im Gegensatz zu den historischen Themen um einiges unwichtiger. Im Mastercurriculum gibt es keine einzige Lehrveranstaltung, die explizit politischer Bildung

³⁸ Hellmuth, Politische Bildung in Österreich, S. 566–568.

gewidmet ist.³⁹ Bisherige Defizite sollen mit gesetzlichen Fortbildungen an den pädagogischen Hochschulen entgegengekommen werden. Als Weiterbildung gibt es etwa ein Master-Studium Politische Bildung an der Donauuniversität Krems und an der Johannes Kepler Universität Linz.⁴⁰ Hervorzuheben ist die der geringen Institutionalisierung trotztende Forschung. Wissenschaftliche Erkenntnisse brachte jene vor allem in den Bereichen Subjektorientierung⁴¹, Modellbildung und Fächersynthese.⁴²

3. Aktuelle Strömungen in der politischen Bildung

3.1. Politische Bildung im Postfundamentalismus

Der Politik-Begriff ist im Handwörterbuch zur politischen Kultur erstaunlicherweise nicht zu finden. Dafür werden die einzelnen Dimensionen ausführlich beschrieben, wie eben politische Bildung, politische Kultur, politische Sozialisation etc. Im Brockhaus wird Politik als vielschichtiger Begriff beschrieben, der die „Gesamtheit der Verfahren und Handlungen von einzelnen, Institutionen und Organisationen, die öffentliche Belange durch Entscheidungen regeln“, umfasst.⁴³ Hernach gibt es drei Definitionsansätze: einen wertrationalen, einen

³⁹ Universität Wien: Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost, online unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf (02.01.2024);

Universität Wien: Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost, online unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_MA_Lehramt.pdf (02.01.2024);

Universität Wien: Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, und Politische Bildung im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost, online unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Geschichte_Sozialkunde_und_Politische_Bildung_BA_Lehramt.pdf (05.01.2024);

Universität Wien: Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, und Politische Bildung im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost, online unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Geschichte_Sozialkunde_und_Politische_Bildung_MA_Lehramt.pdf (05.01.2024).

⁴⁰ Science Scenter Niederösterreich: Politische Bildung, MSc (Masterlehrgang), online unter: <https://sciencecenter.noegv.at/massnahme/054761c8-bfcb-4a6b-bdc0-30ed407986a6> (07.09.2024);

JKU Institut für Neuere Geschichte und Zeitgeschichte: Masterstudium Politische Bildung, online unter: <https://www.jku.at/institut-fuer-neuere-geschichte-und-zeitgeschichte/studium/studienangebot/masterstudium-politische-bildung/> (07.09.2024).

⁴¹ Als Ergebnis dieser Forschung kann die historisch-politische Sinnbildung (3.4) gesehen werden.

⁴² Hellmuth, Politische Bildung in Österreich, 566–571;

Für einen Überblick über aktuelle Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten siehe: Zentrum Polis: <https://www.politik-lernen.at/ausundfortbildung> (29.12.2023).

⁴³ Brockhaus Enzyklopädie: Politik, in: Brockhaus Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden. Siebzehnter Band, Mannheim 1992, S. 300–301.

zweckrationalen und einen problemorientierten Ansatz. Dem wertrationalen Politik-Begriff geht es nach Aristoteles um Anweisungen für Regierende, um eine „gute“ politische Ordnung und um das Zusammenleben der „Bürger“. Dem zweckrationalen Ansatz, hauptsächlich nach Machiavelli, geht es um die Ausübung von Herrschaft, also der schlaun Planung, um Macht zu erwerben und zu erhalten. Diesem politischen Ansatz muss es nicht unbedingt um Allgemeinwohl in der Gesellschaft gehen. Ein problemorientierter Ansatz fragt, wie Politik mit fundamentalen Gegensätzen und Konflikten umgeht, zum Beispiel in Form der Klassengegensätze bei Marx oder im Freund-Feind-Denken bei Schmitt.⁴⁴ Allen Ansätzen ist gemein, dass mehrere Individuen ein Kollektiv bilden. Dieses Kollektiv als Gesellschaft bezeichnet gibt sich schließlich eine Ordnung, womit die Dichotomie der Herrschenden und der Beherrschten entsteht. Eine Definition abseits dieser Dichotomie ist um vieles einfacher. Demnach kann Politik als menschliches Handeln verstanden werden, das die Herstellung verbindlicher Regeln zum Ziel hat.⁴⁵

Eine andere gängige Differenzierung des Politik-Begriffs ist anhand dreier Dimensionen vorzunehmen. In der deutschen Sprache gibt es keine entsprechend differenzierten Begriffe, weshalb üblicherweise die englischen Wörter verwendet werden. Polity meint die formale Dimension von Politik, also beispielsweise die Verfassung oder eine entsprechende institutionelle Ordnung. Politics bezeichnet die politischen Prozesse, was den Weg zur Entscheidungsfindung genauso meinen kann wie die Urteilsbildung. Policy beschreibt schließlich die inhaltliche Dimension, also welche Ziele erreicht werden sollen oder welche Ideologie vorherrscht. In diesem Fall werden die Politik-Begriffe in einem weiten Sinn verstanden, sodass gesellschaftliche Bereiche von der Politik nicht ausgeschlossen sind.⁴⁶

Bei begrifflichen Unterscheidungen wie Gesellschaft und Institution oder Herrschende und Beherrschte handelt es sich bereits um Interpretationen politischer Phänomene. In Anlehnung an „la politique“ und „le politique“ im Französischen oder „politics“ und „the political“ im Englischen, kann im Deutschen vom Politischen und der Politik gesprochen werden. Das Politische meint nach Oliver Machart eine nicht näher beschreibbare Ebene, aus der die beschreibbare Politik hervorgeht. Diese postfundamentalistische Unterscheidung ging aus den Bruchstellen des fundamentalistischen Denkens hervor, also der Überzeugung, alles

⁴⁴ Brockhaus, Politik, S. 300–301.

⁴⁵ Politik Lexikon für junge Leute: Politik, online unter: <https://www.politik-lexikon.at/politik/> (20.11.2023); Patzelt, Werner: Grundkurs Politische Systeme - 1/14 - Was ist Politik? - Prof. Dr. Werner J. Patzelt, online unter: https://www.youtube.com/watch?v=QLJegL_anOA&list=PLrh9G_-bUlsZ9dX605kdJiTHdaNxyc10N (20.11.2023).

⁴⁶ Hellmuth/Klepp, Politische Bildung, S. 87–88.

letztlich auf einen Grund rückführen zu können. Das Unvermögen fundamentalistischer Theorien, einen letztgültigen Grund des Sozialen zu erheben, deutete auf die politische Differenz zwischen dem Politischen und der Politik. Das Politische meint also die unbestimmbare Sphäre, aus der bestimmbare politische Phänomene hervorgehen. Zu beachten ist, dass ein postfundamentalistischer Ansatz nicht antifundamentalistisch ist. Die Fundamente politischer Ordnungen bleiben notwendig, so wie „die Unkenntnis über die Angriffsweise eines Feindes nicht zur Passivität führt“.⁴⁷ Demokratie kann letztlich als Verschwinden aller Mythen oder Akzeptanz der Abwesenheit eines letzten Grundes verstanden werden. Eine demokratische Gesellschaft kann folglich nicht erreicht werden, ihr kann sich durch Demokratisierungsakte nur angenähert werden.⁴⁸ Wenn der Totalitarismus als politisches System begriffen wird, das auf fundamentalistische Weise keine Unbestimmtheit zulässt, so ist die Demokratie jenes System, das die Unbestimmtheit in sich aufnimmt und erhält.⁴⁹

Es wurde bereits betont, dass es, trotz fehlender endgültiger Gewissheit, Fundamente braucht. Als Fundamente können die Kategorien gesehen werden, mit welchen die Phänomene des Politischen geordnet werden. Das Ordnen dieser Kategorien beruht auf der Wahrnehmung politischer Phänomene. Diese Wahrnehmung wiederum ist immer subjektiv, wonach unterschiedliche Personen die politischen Phänomene unterschiedlich wahrnehmen. Im Gegensatz zu Naturgesetzen können politische Sichtweisen keine zwingende Gültigkeit beanspruchen. Politik als Beschreibung und Ordnung der politischen Phänomene ist eine andauernde gesellschaftliche Interaktion. Die Begriffe, mit denen sich schließlich über Politik verständigt wird, können als Ideen oder Sinnzusammenhänge betrachtet werden, eben weil es keine Naturgesetze sind. Die Tatsache, dass wir die Welt nicht als Tabula rasa vorfinden, sondern mit einer vorstrukturierten Wirklichkeit konfrontiert sind, zeigt, dass den Kategorien, mit denen gearbeitet wird, höchste Bedeutung zukommt. Insofern überrascht es wenig, dass sich demokratische Systeme in faschistische Systeme wandeln können. Selbst demokratische Systeme, die sich nicht verändern wollen, müssen erhalten werden. Jede

⁴⁷ Marchart, Oliver: Politische Theorie als Erste Philosophie, in: Bedorf, Thomas/Röttgers Kurt (Hg.): Das Politische und die Politik, Berlin 2010, S. 143–146.

⁴⁸ Ebd. 156–158.

⁴⁹ Lefort, Claude: Die Frage der Demokratie, in: Rödel, Ulrich (Hg.): Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie, Frankfurt 1990, S. 291.

Demokratie steht vor der „permanenten Herausforderung, ihre Angehörigen hinreichend zu bilden, um das Selbstverständnis um ihre Selbstherrschaft aufrecht zu erhalten.“⁵⁰

Daraus folgen für eine postfundamentalistische politische Bildung drei Punkte. Erstens muss auf die vorhandenen Begriffe und Konzepte der Lernenden eingegangen werden. Das Ignorieren bestehender Kategorien birgt die Gefahr, abstrakte, für Lernende unfassbare, Kategorien zu etablieren, womit die Herstellung unabdingbarer Sinnzusammenhänge kompliziert bis unmöglich wird. Zweitens müssen verschiedene Deutungsweisen der politischen Phänomene zugelassen werden. Wenngleich wissenschaftliche Konzepte vorliegen und das Rad nicht jedes Mal neu erfunden werden muss, müssen Konzepte von Lernenden, auch wenn sie Lehrenden unvollständig erscheinen, Platz haben. Drittens muss politische Bildung Betroffenheit aufzeigen, da sie letztlich alle betrifft. In einem demokratischen Sinne müssen möglichst alle befähigt werden, am Diskurs teilzunehmen, um das System mitzugestalten.

Wie kann politische Bildung abseits dieser Kriterien definiert werden? Eine allgemeine Definition sollte auf sämtliche aktuelle Trends der politischen Bildung anwendbar sein, ohne deren Eigenheiten auszuschließen. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass sich politische Bildung nicht auf ein Praxisfeld wie Schule beschränkt, geht das Handbuch politische Bildung von allen „Formen absichtsvoller pädagogischer Einwirkung auf Prozesse der politischen Sozialisation“ aus.⁵¹ Trotz einiger Probleme und Widersprüche, die im zweiten Kapitel angedeutet wurden, bleibt „Mündigkeit“ das zentrale Ziel politischer Bildung.⁵² Anstatt die Idee zu verwerfen, wurde sie um das „selbstreflexive Ich“ erweitert, bzw. wurde der Fokus wieder auf das Subjekt gerichtet.⁵³ Das Individuum, das sich der Sozialisationsprozesse nicht entziehen kann, muss sich dieser bewusst werden.⁵⁴ Von einem weiten Politik-Begriff ausgehend, der gesellschaftliche Bereiche miteinschließt, ist einzuwenden, dass sich politische Bildung zu einem „Megafach aufbläht“.⁵⁵ Eine zeitgemäße politische Bildung kann die Unendlichkeit gesellschaftlicher Fragen und Probleme nicht leugnen. Deswegen sollen anhand

⁵⁰ Breier, Karl-Heinz: Zur Wahrnehmung des Politischen und ihre Bedeutung für die politische Bildung, in: GPJE (Hg.): Wirkungsforschung zur politischen Bildung im europäischen Vergleich, Schwalbach 2007, S. 81–95.

⁵¹ Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 9.

⁵² Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, S. 13.

⁵³ Die Subjektorientierung wird in 3.8 beschrieben.

⁵⁴ Hellmuth/Klepp, Politische Bildung, S. 9–11.

⁵⁵ Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Innsbruck 2015, S. 128.

ausgewählter Beispiele Fertigkeiten entwickelt werden, die in anderen Situationen fernab der Lernsituation angewendet werden können.⁵⁶

Die Frage nach aktuellen Trends ist letztlich eine Frage nach der politikdidaktischen Konzeption, also welche Ziele verfolgt werden sollen, mit welchen Gegenständen sich Lernende auseinandersetzen sollen und unter welchen Umständen wie gelernt werden soll. Nun ist es meistens nicht so, dass Konzeptionen als Monografien vorliegen, die einer Person oder einer Autorengruppe zugeordnet werden können. Vielmehr handelt es sich um Denkmuster, die sich durch manche Publikationen verfolgen lassen und von verschiedenen Personen aufgegriffen werden.⁵⁷ Wenn im Folgenden also die vier Kategorien kompetenzorientierte politische Bildung, kritische politische Bildung, historisch-politische Sinnbildung und Global Citizenship Education konstruiert werden, dienen sie hauptsächlich der Analyse. Weder würden sich die angeführten Autor*innen durchwegs mit diesen Gruppen identifizieren noch sind eindeutige Grenzen erkennbar. Neben vielen Parallelen unterscheiden sich die Richtungen durch verschiedene Akzente hinsichtlich der Zielsetzung und Durchführung. Trotzdem soll diese Einteilung vorgenommen werden, um einen analytischen Überblick zu erhalten. Um den Umfang dieser Arbeit nicht zu sprengen, beschränkt sich die Beschreibung auf den schulischen Bereich, wenngleich außerschulische Bereiche, wie bei der kritischen politischen Bildung beispielsweise, nicht vergessen werden dürfen.

3.2. Kompetenzorientierte politische Bildung

Diese heterogenste unter den Kategorien soll vorsichtig als Mainstream bezeichnet werden, da sich nach dem PISA-Schock Anfang der 2000er im deutschsprachigen Raum bis heute eine kompetenzorientierte politische Bildung durchsetzte. Hierbei darf nicht vergessen werden, dass der Kompetenz-Begriff schon Jahrzehnte zuvor im erziehungs- und fachwissenschaftlichen Diskurs zu finden ist. Bereits in den 70er Jahren wurde basierend auf der Idee der Mündigkeit ein Kompetenz-Begriff ausgearbeitet, der aus Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz besteht.⁵⁸ Schließlich war es Anfang der 2000er Franz Emanuel Weinerts Kompetenz-Begriff, der sich in der Geschichts- und Politikdidaktik sowie in vielen anderen Fachrichtungen durchsetzen sollte. Weinert definierte Kompetenz als

⁵⁶ Hellmuth/Klepp, Politische Bildung, S. 11.

⁵⁷ May, Michael/Pohl, Kerstin: Politikdidaktische Konzeptionen, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 29–31.

⁵⁸ Sandner, Wolfgang: Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 122–123.

*die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.*⁵⁹

Hervorzuheben sind die motivationalen und volitionalen Bereitschaften, also die Tatsache, dass Lernende dazu gebracht werden sollen, etwas zu wollen, was ein offensichtlicher Widerspruch ist. Niemand kann gezwungen werden, etwas zu wollen. In Anbetracht der empirischen Forschung zu politischen Kompetenzen (4.) fällt auf, dass von erlernbaren Fähigkeiten die Rede ist. Bei der kompetenzorientierten Forschung geht es um bereits vorhandene, erlernte Fertigkeiten. Zumindest annäherungsweise könnten auch die erlernbaren Fähigkeiten empirisch untersucht werden.

Jedenfalls ist eine Absage an „träges Wissen“ deutlich erkennbar. Lernen soll nicht nur für die Schule brauchbares oder notwendiges Wissen erzeugen, sondern „Weltverstehen und Persönlichkeitsentwicklung“ fördern. Diese Idee kann nun auf allgemeine Bildungsziele sowie auf fachliche Ziele umgelegt werden. In der Politik- und Geschichtsdidaktik entstanden, den unterschiedlichen Nationalstaaten und deren Bildungspolitik entsprechend, unterschiedliche allgemeine und fachdidaktische Kompetenzmodelle.⁶⁰ Der Modell-Charakter kann nicht stark genug betont werden, da stets zu fragen ist, was mit dem Modell erreicht werden soll.

Wenn die 2004 erst fünf Jahre alte deutsche Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) ein Kompetenzmodell vorlegt, ist dies nicht als völliges Novum zu betrachten. Nicht nur beim Kompetenzbegriff, sondern auch fachlich wurde an vorangegangene Überlegungen angeknüpft. Bernhard Sutor, Oskar Negt, Peter Henkenborg und Peter Massing, um nur einige Namen zu nennen, arbeiteten in den 90er Jahren verschiedene Kompetenzmodelle für die politische Bildung aus.⁶¹ Das Kompetenzmodell der GPJE besteht aus drei Bereichen: politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Kompetenzen, die hier als Fähigkeiten bezeichnet werden. Um diese drei Kompetenzen ist der Bereich Konzeptuelles Deutungswissen angesiedelt. Damit ist der umfassende Bereich des individuellen Wissens und subjektiver

⁵⁹ Weinert, Franz: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz (Hg.): Leistungsmessung in Schulen, Basel 2001, S. 17–31, zitiert nach Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Innsbruck 2015, S. 13.

⁶⁰ Sandner, Kompetenzorientierung, S. 122–123.

⁶¹ Ebd. S. 123–124.

Deutungen über Politik gemeint. Wissen wird hier als Deuten der Wirklichkeit mithilfe von Konzepten verstanden. Dieses Wissen, worauf sich die Kompetenzen beziehen, muss entsprechend weiterentwickelt werden. Generell soll es weniger um „Einzelaspekte“ als um den „Sinngesamt“ von Institutionen und Denkweisen gehen. Betont wird überdies, dass Kompetenzen nicht von Null an aufgebaut werden, sondern die Schüler*innen bereits mit Wissen und Kompetenzen ausgestattet sind, die es weiterzuentwickeln gilt.⁶² Festzuhalten ist hier die Trennung von Wissen und Kompetenz, wenngleich sie voneinander abhängig sind.

Konzeptuelles Deutungswissen

Politische Urteilsfähigkeit

Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können

Politische Handlungsfähigkeit

Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können

Methodische Fähigkeiten

Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten um das eigene politische Weiterlernen organisieren können.

Abbildung 2: Kompetenzmodell der GPJE

Quelle: GPJE: Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts. 2004, S. 13

In den nächsten Jahren sollte sich die Kompetenzorientierung im Allgemeinen und dieses Modell im Besonderen als ertragreiches Konfliktfeld erweisen, wobei die fachlichen Kontroversen bereits davor existierten. Das Konfliktfeld um Kompetenzen in der politischen Bildung der letzten zwanzig Jahre lässt sich in vier Bereiche gliedern. Erstens stellt sich die Frage nach dem „Fachprofil“: Dient die Politikwissenschaft als einzige oder dienen verschiedene Sozialwissenschaften als Grundlage? Zweitens ist das „Wissensverständnis“ ausschlaggebend: Wird ausschließlich von wissenschaftlichen Konzepten ausgegangen, an denen sich zu orientieren ist, oder dürfen ebenso „falsche“ Konzepte der Lernenden

⁶² GPJE: Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts. 2004, S. 13–14.

existieren? Drittens stellt sich die Frage nach der Rahmung der Kompetenzen: Sollen nur überprüfbare fachliche Kompetenzen eine Rolle spielen oder sollen diese in einem weiteren überfachlichen Bildungsbegriff eingebettet werden, wo die Kompetenzen an Genauigkeit und Überprüfbarkeit verlieren? Viertens stellt sich die Frage nach der Umsetzung: Soll der Unterricht instruiert oder offen sein?⁶³ Im Prinzip kann jede Konzeption und jeder Unterricht politischer Bildung auf diese Aspekte hin befragt werden. Dies zeigt, dass der allgemeine Kompetenz-Diskurs nicht vollständig vom fachspezifischen Kompetenz-Diskurs getrennt werden kann.

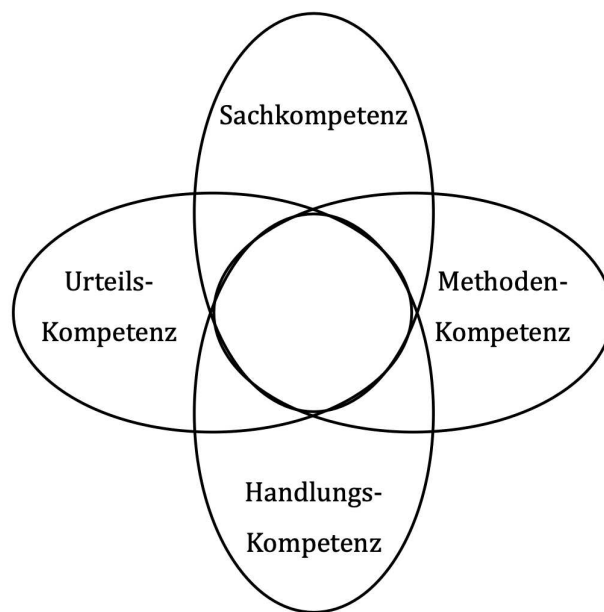


Abbildung 3: Das österreichische Kompetenzmodell
 Quelle: Krammer, Reinhard: Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: Forum Politische Bildung (Hg.): Informationen zur politischen Bildung, 29 (2008), Innsbruck/Bozen/Wien 2008, S. 6

Das österreichische Kompetenzmodell wurde 2008 von einer Arbeitsgruppe um Reinhard Krammer vorgelegt und entspricht im Wesentlichen dem deutschen Kompetenz-Modell. Anders sind die Bezeichnungen, also Urteilskompetenz, Handlungskompetenz und Methodenkompetenz. Den größten Unterschied stellt die Sachkompetenz als eigene Kompetenz dar. Ähnlich dem konzeptuellen Deutungswissen ist hier vor allem das Lernen mit (Basis-)Konzepten gemeint. Begriffe wie „Herrschaft“, „System“, „Recht“ oder „Macht“ sollen immer wieder aufgegriffen und weiterentwickelt werden.⁶⁴ Im Fachdiskurs herrscht noch

⁶³ Sandner, Kompetenzorientierung, S. 127–130.

⁶⁴ Krammer, Reinhard: Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: Forum Politische Bildung (Hg.): Informationen zur politischen Bildung, 29 (2008), Innsbruck/Bozen/Wien 2008, S. 6.

keine Einigkeit über einen bestimmten Kanon an Basiskonzepten. An anderer Stelle heißt es bei Krammer, dass die Alltagssprache von einer „wissenschaftsorientierten Fachsprache“ zu trennen sei.⁶⁵ Es stellt sich die Frage, ob und wie die Bereiche Konzepte und Fachsprache voneinander zu trennen sind.

Muhammed Giraz grenzt Bildungs- und Fachsprache von der Umgangs- und Alltagssprache klar ab. Alltagssprache braucht es für die unproblematische Verständigung im Alltag. Für eine angemessene Artikulation und einen politischen Diskurs braucht es jedoch differenzierte Fachsprache. Die Herausforderung ist es nun, Lernende sowohl schriftlich als auch mündlich zur Fachsprache hinzuführen. Ein bloßes Auswendiglernen kommt nicht in Frage, vielmehr ist der korrekte Gebrauch im Sinne der Sachkompetenz zu üben. Die Tatsache, dass Politik alle Lebensbereiche umfassen kann, erschwert dieses didaktische Vorhaben.⁶⁶ Wenngleich die Ausführungen trivial anmuten, ist daran erkennbar, dass Fachsprache kein fachspezifisches Merkmal der politischen Bildung ist, wenngleich das umfassende Moment der Politik eine besondere Herausforderung ist. Nach Hellmuth und Klepp sind Konzepte fachspezifisch und nach Basis- und Fachkonzept zu unterscheiden. „Macht“ wäre beispielsweise ein Basiskonzept, das dazugehörige Fachkonzept könnte ein bestimmtes politisches System sein. Hinzuzufügen ist, dass hinter dem Konzept-Denken eine konstruktivistische Lerntheorie steht. Das Ziel ist, dass die Lernenden ihre eigenen Konzepte bilden und erweitern können.⁶⁷ Fachsprache und Konzepte ergänzen sich somit. Während sich die Anwendung von Fachsprache nicht auf politische Bildung beschränkt, handelt es sich bei Konzepten um ein politik- bzw. geschichtsdidaktisches Modell.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sowohl das Modell der GPJE als auch das österreichische Kompetenzmodell sehr abstrakt formuliert sind. Wie die Kompetenzen in den konkreten Schulstufen erworben und an welchen Inhalten diese erworben werden sollen, bleibt offen. In Österreich kommt hinzu, dass die isolierte Betrachtung kompetenzorientierter politischer Bildung mit Vorsicht zu genießen ist, da sich jene, trotz zahlreicher Überarbeitungen des Lehrplans, nicht gleichwertig neben historischer Bildung wiederfindet.⁶⁸

⁶⁵ Krammer, Kompetenzen, S. 12–14.

⁶⁶ Giraz, Muhammed: Förderung von Fach- und Bildungssprache, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 329–335.

⁶⁷ Hellmuth/Klepp, Politische Bildung, S. 103-106;
Hellmuth und Klepp führen neben Fachsprache und Konzepten auch Kategorien im Sinne der „Kategorialen Bildung“ nach Wolfgang Klafki an.

⁶⁸ Hellmuth, Politische Bildung in Österreich, S. 567.

3.3. Kritische politische Bildung

Vor über 40 Jahren wurde mit Bernhard Claußens „Kritische Politikdidaktik“ der Grundstein für eine kritische politische Bildung mit Bezug auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule gelegt.⁶⁹ Ähnlich dem bereits zitierten „Handbuch politische Bildung“ erschien 2010 das Handbuch „Kritische politische Bildung“, das die Ansätze und Ziele dieser Richtung in Beitragsform zusammenfasst.⁷⁰

Mit der Frankfurter Schule als „dialektisch-materialistische Sozialphilosophie“ ist bereits ein wichtiger Ausgangspunkt erwähnt. Laut Claußen sollen wichtige Anschauungen zwar nicht indoktrinär vermittelt werden, aber verstärkt Platz finden. 2013 gab Claußen einen aktualisierten Überblick über kritische politische Bildung. Neben unverständlich komplizierten Ideen⁷¹ sind einige Parallelen zum vermeintlichen Mainstream zu finden. Die „Vermeidung jedweder Einseitigkeit“ entspricht dem Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens. Kritische politische Bildung als „kategoriales Lernen“ erinnert an das konzeptuellen Deutungswissen bzw. der Sachkompetenz, also dem Lernen mit Konzepten.⁷²

Laut Bettina Lösch sind es der „Anspruch auf Demokratisierung“ und die „Kritikfähigkeit gegenüber den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen“, welche im Diskurs um politische Bildung unterrepräsentiert sind. Der „Verwissenschaftlichung“ politischer Bildung, die sich nur auf Schule fokussiert, sei demnach entgegenzuwirken. Doch soll die kritische politische Bildung kein Gegenprogramm zu politischer Bildung sein, sondern eine „notwendige Ergänzung“ der existierenden Diskurse und Praxen. Schließlich kennzeichnet sich kritische politische Bildung laut Lösch durch fünf Aspekte: 1. Bezug zur kritischen Theorie, 2. poststrukturalistische/postmoderne Grundlagen politischer Bildung, 3. aktuelle Reflexion des zeithistorischen Kontexts, 4. das Neudenken des Politischen der

⁶⁹ Claußen, Bernhard: Kritische Politikdidaktik. zu einer pädagogischen Theorie der Politik für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Opladen 1981.

⁷⁰ Vgl. Lösch, Bettina/Thimmel Andreas: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach 2010.

⁷¹ Als Beispiel für die komplizierte Ausdrucksweise: „Deutlich wird das [Austragen von Kontroversen, Anm. d. Verf.]im Grundverständnis von Politischer Bildung als Widerspruch zur Herrschaft mithilfe einer intransitiven Auseinandersetzung zur begründeten Ausbalancierung von Dispositionen zur • adaptativ-reproduktionstauglichen Tradierung, • integrativ-vitalisierenden Erschließung, • distanzierend-innovativen Konstituierung, politisch-gesellschaftlicher Sinn-, Ordnungs- und Handlungszusammenhänge.“ (Claußen, Bernhard: Kritische Politische Bildung und ihre Didaktik: Aktualität und Aktualisierung eines Propriums, in: DVPB (Hg.): POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, 2 (2013), Schwalbach 2013, S. 9).

⁷² Claußen, Kritische Politische Bildung, S. 7–10.

politischen Bildung und 5. Kritik an politischer Bildung, die von Gesellschaftskritik entfernt ist.⁷³

Kritik an kritischer politischer Bildung ist nicht schwer zu finden. Nach Hufer und Korfkamp entsteht an mancher Stelle der Eindruck, dass Denker wie Adorno, Horkheimer, Foucault oder Gramsci ungeachtet ihrer heterogenen Theorien „gebetsmühlenhaft“ als „Säulenheilige“ verehrt werden. Im Handbuch von 2010 fehlt somit nicht nur ein „roter Faden“, auch lässt der nostalgische Blick auf das 20. Jahrhundert eine Erörterung möglicher Prämissen für eine politische Bildung im 21. Jahrhundert vermissen.⁷⁴

Kerstin Pohl, Herausgeberin des bereits zitierten „Handbuch Politische Bildung“, sieht im Label „Kritische politische Bildung“ Ärgernisse und Anregungen. Ärgerlich sei einerseits die falsche Unterstellung, dass sich das Politik-Verständnis des Mainstreams auf Regierungssysteme beschränke. Andererseits wird mit dem Mainstream eine Kategorie konstruiert, die dem komplexen Fachdiskurs nicht gerecht wird. Anregungen sind hingegen bei Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Chantal Mouffe und Judith Butler zu finden. Gesellschaftstheoretische Überlegungen dieser Personen können Ausgangspunkt für eine kritische Prüfung des Subjektbegriffs in der politischen Bildung sein und, im Gegensatz zum oftmals negativen Ton der Kritik, konstruktiv genutzt werden.⁷⁵

2024 erschien eine überarbeitete Neuauflage des „Handbuch kritische politische Bildung“. Dem Vorwort nach soll, ausgehend von aktuellen „Vielfachkrisen“ wie der Coronapandemie, dem Ukraine-Krieg, Flucht und Vertreibung sowie dem Klimawandel, explizit nach den zugrunde liegenden Herrschafts-, Macht- und Ungleichheitsverhältnissen gefragt werden. Betont wird dabei die analytische Bandbreite von Kritischer Theorie, über feministische bis hin zu postkolonialen und rassismuskritischen Ansätzen. Das aus Einzelbeiträgen bestehende Handbuch ist in sechs Themenbereiche gegliedert: 1. gesellschaftstheoretische Annahmen und Begründungen, 2. zentrale gesellschaftliche

⁷³ Lösch, Bettina: Was heißt „kritische politische Bildung“ heute? in: DVPB (Hg.): POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, 2 (2013), Schwalbach 2013, S. 11–14.

⁷⁴ Hufer, Klaus-Peter/Korfkamp, Jens: Kritische politische Bildung?! - Ein Zwischenruf aus der Praxis, in: DVPB (Hg.): POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, 2 (2013), Schwalbach 2013, S. 15. Als Prämissen künftiger kritischer politischer Bildung führen Hufer und Korfkamp in Bezug auf Axel Honneth drei Punkte an: 1. Ausgang von einem sozialtheoretischen Negativismus, also dem negativen Zustand einer Gesellschaft, 2. Soziologische Erklärung für die pathologische Verformung der Vernunft, 3. Initiierung einer befreienden Praxis, die aus rationaler Einsicht zur Überwindung der sozialen Pathologien. (ebd. S. 16.) Letzteres erinnert an das historische Grundmuster der Mission (2.1).

⁷⁵ Pohl, Kerstin: Ärgernisse und Anregungen, in: DVPB (Hg.): POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, 2 (2013), Schwalbach 2013, S. 19.

Schlüsselprobleme, 3. schulische politische Bildung, 4. non-formale politische Bildung und soziale Arbeit, 5. soziale Bewegungen und 6. Strukturen und Förderprogramme.⁷⁶

Zusammenfassen lässt sich kritische politische Bildung nach wie vor als „programmatische Ausrichtung“, die keinen „einheitlichen Kanon postulieren will“, beschreiben.⁷⁷ Im schulischen Kontext kann sie vereinfacht als politische Bildung mit Fokus auf Konzepte wie „Macht“ und „Herrschaft“ gesehen werden.

3.4. Historisch-politische Sinnbildung

Bereits 2008 verknüpfte Thomas Hellmuth historische und politische Kompetenzen in einem Modell.⁷⁸ 2014 folgte ein subjekttheoretisches Modell historisch-politischer Sinnbildung (Abbildung 4). Auf den ersten Blick unterscheidet zweierlei die historisch-politische Sinnbildung von den bereits erwähnten kompetenzorientierten Modellen politischer Bildung. Erstens handelt es sich um eine Synthese historischen und politischen Lernens, zweitens wird die Trennung von Kompetenz und Wissen aufgehoben. Vor allem am Beispiel der Zeitgeschichte wird deutlich, wie die historischen und politischen Grenzen ineinander übergehen. Sowohl bei vergangenen geschichtlichen Themen als auch bei aktuellen politischen Themen ist Kontroversität gegeben. Ebenso muss in beiden Bereichen die Idee einer erreichbaren absoluten Wahrheit verabschiedet werden. Stattdessen ist zu fragen, wie sich Deutungshoheiten ergeben. Anders formuliert resultiert die Synthese aus Geschichts- und Politikunterricht daraus, dass beim lernenden Subjekt „reflexive Identitätskommunikation“ stattfindet. Dies meint ein Verschmelzen analytischen Geschichtsbewusstseins, also der Fähigkeit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zu unterscheiden, mit analytischem Politikbewusstsein. Letzteres meint die Fähigkeit, sich in Politik und Gesellschaft zu orientieren und eigene Vorstellungen davon zu entwickeln.⁷⁹

Der Verbindung von Subjekt- (Geschichts- und Politikbewusstsein) und Objektebene liegt ein konstruktivistischer Ansatz zugrunde. Demzufolge hat jedes Individuum eigene Geschichtsbilder und politische Vorstellungen. Diese sollen im Unterricht aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Was vorerst nach einer Wiederholung der Sachkompetenz oder des konzeptuellen Deutungswissens innerhalb der bereits vorgestellten Kompetenz-Modelle

⁷⁶ Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung, Frankfurt 2024, S. 12–15.

⁷⁷ Hufer/Korfkamp, Kritische Politische Bildung, S. 15.

⁷⁸ Hellmuth, Thomas: Zeitgeschichte und politische Bildung, in: Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien 2008, S. 327.

⁷⁹ Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, S. 196.

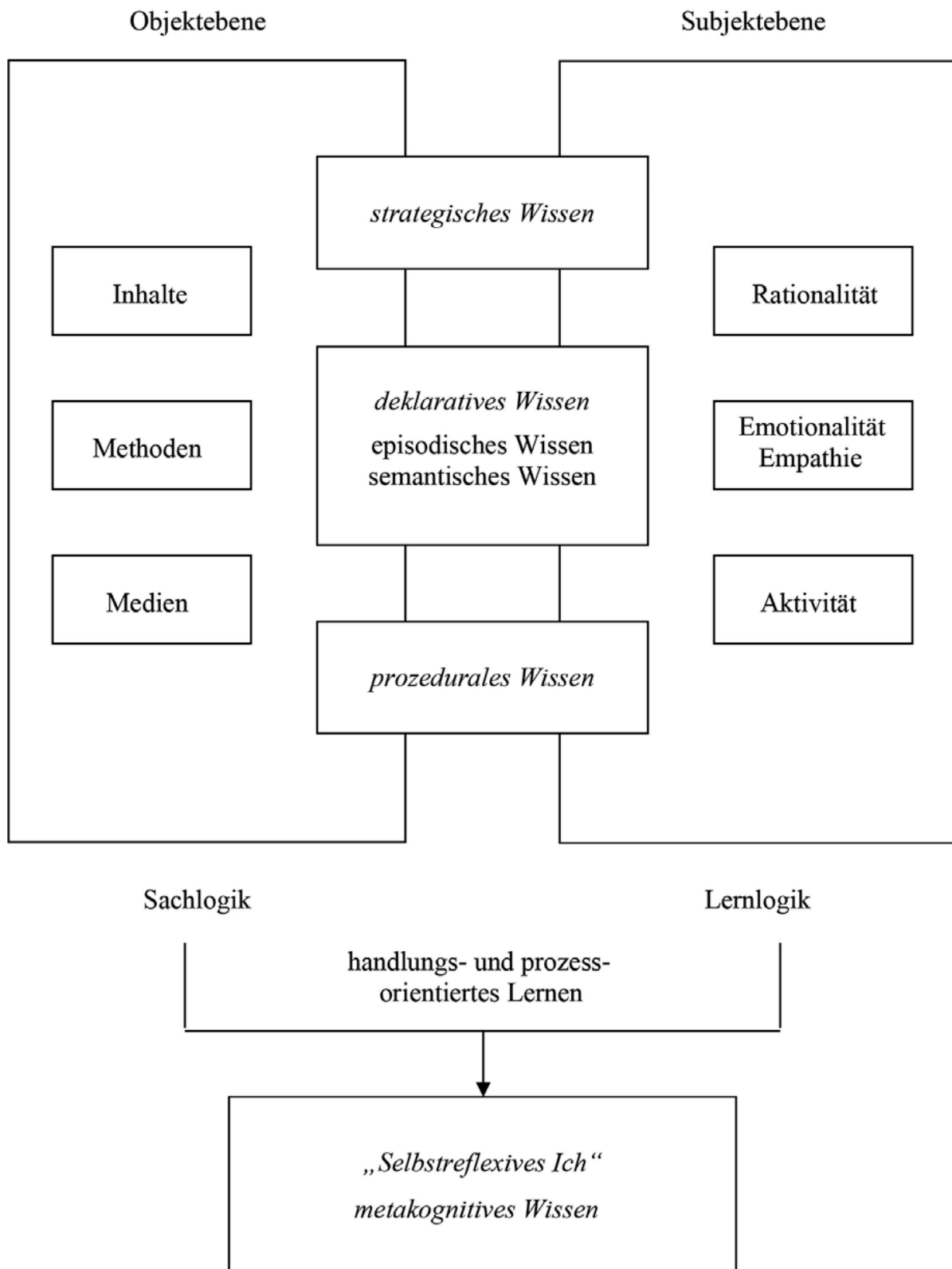


Abbildung 4: Ein Modell historisch-politischer Sinnbildung
 Quelle: Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, S. 202, zitiert nach Hellmuth, Thomas: Zeitgeschichte und Politische Bildung, in: Gräser, Marcus/Rupnow Dirk: Österreichische Zeitgeschichte - Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs, Wien 2021, S. 757

klingt, ist in diesem Kontext anders zu betrachten, da im Zentrum der Überlegungen nicht mehr die Kompetenzen des Subjekts, sondern dessen Wissen und Konzepte stehen.⁸⁰

An die Stelle differenzierter Kompetenzbegriffe rücken differenzierte Wissensbegriffe, die aufeinander aufbauen. Strategisches Wissen meint das Wissen über Methoden und Arbeitstechniken. Dieses methodische Wissen, in Bezug auf beispielsweise Lernen, Lesen und Probleme lösen, ist nicht auf historische und politische Bildung beschränkt. Das prozedurale Wissen meint hingegen das Wissen über fachspezifische Methoden. In diesem Fall sind etwa die zeitliche Kontextualisierung und dessen Bedeutung für die Gegenwart gemeint.

Beim deklarativen Wissen handelt es sich um faktisches und systematisiertes Wissen. Innerhalb dessen entspricht das episodische Wissen dem bereits vorhandenen unorganisierten Wissen, das aufgegriffen werden soll. Daraus kann systematisiertes und tiefergehendes semantisches Wissen entstehen. Einzelne Ereignisse werden in größere Sinnzusammenhänge gebracht. Diese aus analytischen Gründen vollzogene Differenzierung der Wissensarten findet letztlich beim Lernen im Unterricht wieder zusammen. Handlungs- und prozessorientiertes Lernen legen den Fokus auf das Geschehen, das Entstehen lassen von „kooperativen Deutungsprozessen“, wonach fremde und eigene subjektive Wahrnehmungen und Deutungen ausgetauscht werden. Das Gegenteil wäre ein instruierter Unterricht, der keine anderen Deutungen zulässt.⁸¹

Schlussendlich mündet das Modell im „selbstreflexiven Ich“. Bereits erwähnt wurden überfachliches und fachliches Wissen in Form von Methoden und Strategien. Als dritte Kategorie in dieser Unterteilung kommt mit dem „selbstreflexiven Ich“ metakognitives Wissen ins Spiel. Dieses zentrale Ergebnis historisch-politischer Bildung soll das Subjekt dazu bringen, seine Abhängigkeit und Prägung von Sozialisationsprozessen zu erkennen. Eine völlige Unabhängigkeit scheint unmöglich, doch ist es möglich, sich bestimmter Einflüsse bewusst zu werden, um selbst wiederum Einfluss darauf zu nehmen.⁸²

Genauer fassen lässt sich dieser Prozess mit den vier Begriffen Emanzipation, Autonomie, Kritikfähigkeit und Partizipation. Emanzipation meint das Lösen von gesellschaftlichen „Fesseln“, was nicht vollständig erreichbar ist, aber Autonomie des Individuums zum Teil ermöglicht. Die Kritikfähigkeit bezieht sich auf die eigenen Bedürfnisse, welche in Hinblick auf Konformität mit der Gesellschaft geprüft werden. Erst dann kann im Sinne der Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen teilgenommen werden und die demokratische Kultur weiterentwickelt werden. Mit einer näheren Differenzierung in

⁸⁰ Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, S. 197–199.

⁸¹ Ebd. S. 201–206.

⁸² Ebd. S. 206–207.

„individuelles Ich“ und „kollektives Ich“ (2.2) kann das pädagogische Spannungsfeld zwischen Kollektiv und Individuum in diesem Rahmen gefasst werden. Das Subjekt ist dazu angehalten, zwischen diesen Bereichen die richtige Balance zu finden. Die extreme Ausprägung des „individuellen Ichs“ führt zu „egozentrischem Widerstand“. Das andere Extrem auf der Seite des „kollektiven Ichs“ führt zu unterordnender Anpassung an die Gesellschaft. Beides birgt für eine demokratische Gesellschaft Gefahren. Letztlich ist das Ziel die Herausbildung der „Citoyen“, also Menschen, die sich in einer demokratischen Gesellschaft nach bestimmten Regeln zurechtfinden und „demokratischen Widerstand“ im Sinne eines „offenen Diskurses“ leisten.⁸³

3.5. Global Citizenship Education

Zuerst sind die theoretischen Konzepte der Zivilgesellschaft von den pädagogischen zu trennen. Theoretisch gibt es nach Hirschfeld zwei verschiedene Begriffskonzeptionen von Zivilgesellschaft. Oftmals wird Zivilgesellschaft als etwas dem Staat Gegenüberstehendes verstanden. Dem trisektoralen Modell nach unterteilt sich Gesellschaft in Staat, Markt und Zivilgesellschaft. Letztere wird nach dem Ausschlussprinzip definiert, es ist das, was weder Staat noch Markt ist. Demgegenüber steht ein hegemonietheoretisches Modell, welches die Einbindung der Zivilgesellschaft in herrschaftliche Verhältnisse untersucht. Gramsci zufolge sind Zivilgesellschaft und politische Gesellschaft nur analytische Trennungen, die empirisch ein und dasselbe meinen.⁸⁴ Ob Gesellschaft als etwas dem Staat Gegenüberstehendes oder als etwas dem Staat Inhärentes betrachtet wird, ändert nichts daran, dass der Staat den Bezugsrahmen bildet, wenn es um nationalstaatlich geprägte moderne Gesellschaften geht. Als Reaktion auf die Unzulänglichkeit der auf den Staat fixierten Staatsbürgerschaft bzw. Citizenship in einer zunehmend globalisierten Welt tauchen in der Politikwissenschaft neue Begriffe auf. Global Citizenship, Cosmopolitan Citizenship oder Postnational Citizenship, um an dieser Stelle drei zu nennen, sind Konzepte, welche die Souveränität des Nationalstaats infrage stellen. Im Detail unterscheiden sich die Konzepte in Bezug auf das genaue Verhältnis des Nationalstaats zu internationalen oder transnationalen Organisationen. Eine Frage, die

⁸³ Hellmuth, Historisch-politische Sinnbildung, S. 206–209.

⁸⁴ Hirschfeld, Uwe: Zivilgesellschaft und Hegemonie, in: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung, Frankfurt 2024, S. 77–80.

unterschiedliche Antworten hervorruft, lautet: Wird der Nationalstaat weiterhin als zentraler Akteur benötigt, oder sollte er gar abgeschafft werden?⁸⁵

Die begriffliche Vielfalt setzt sich bei pädagogischen Überlegungen zur Zivilgesellschaft fort. Nach Eis und Schmitt ist das als Citizenship Education oder Civic Education zu Bezeichnende im deutschsprachigen Begriff der Politischen Bildung enthalten.⁸⁶ Mit Blick auf die österreichische Tradition muss diese Feststellung kritisch hinterfragt werden; wurde doch politische Bildung lange Zeit als unpolitische Wissensvermittlung über den Staat verstanden (2.4). Staatsbürgerkunde als Übersetzung des Wortes Citizenship Education hatte ironischerweise das Gegenteil einer politisch engagierten Zivilgesellschaft zum Ziel. Heute sind es auch nicht einzelne Nationalstaaten, sondern überstaatliche Organisationen, welche der Internationalisierung entsprechend Initiativen zur „Bürgerschaftsbildung“ gestartet haben. Aus europäischer Sicht zu erwähnen sind die Education for Democratic Citizenship (EDC) des Europarats und die European Union Citizenship Education der EU. Politikdistanz, Desinteresse und der politische Rechtsruck lassen diese Bemühungen nicht sonderlich erfolgreich erscheinen. Grund dafür ist unter anderem die von oben gedachte „Bürgererziehung“, welche der Orientierung und den Vorstellungen der Lernenden nicht selten gegenübersteht.⁸⁷ Trotzdem ist zu beachten, dass Bildung, wie generell die Umsetzung politischer Vorhaben, in der EU den einzelnen Nationalstaaten obliegt. Ein Versagen politischer Bildung ist somit keinesfalls nur dem Europarat oder der EU zuzuschreiben. Näher eingegangen werden soll auf die Global Citizenship Education (GCED), einer Idee der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, auf Deutsch Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur). Die Global Citizenship Education hat die „Bildung zu verantwortlichen und aktiven WeltbürgerInnen“ zum Ziel.⁸⁸

Die Global Citizenship Education knüpft an verschiedene Ansätze wie Umwelterziehung, Friedenspädagogik, World Studies oder Global Education an. Folglich geht es nicht nur um politische Bildung, sondern um umfassendes Lernen. Nicht nur thematisch geht der Ansatz in die Breite, auch die Art zu lernen ist erweitert. Zur kognitiven Dimension, also dem Lernen bestimmter Inhalte, kommt eine moralische und emotionale Dimension

⁸⁵ Demokratiezentrum Wien: Neue Konzepte von Citizenship, online unter: <https://www.demokratiezentrum.org/bildung/ressourcen/themenmodule/citizenship-konzepte/neue-konzepte-von-citizenship/> (24.09.2024).

⁸⁶ Eis, Andreas/Schmitt, Sophie: Politische Bildung in der Europäischen Union - Ansätze und Entwicklungstrends, in: Sander, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 596.

⁸⁷ Eis/Schmitt, Politische Bildung in der Europäischen Union, S. 593–595.

⁸⁸ Österreichische UNESCO-Kommission: Global Citizenship Education, online unter: <https://www.unesco.at/bildung/global-citizenship-education> (12.04.2024).

hinzu. Im Sinne einer globalen Solidarität ist eine zentrale Frage, welche Menschen benachteiligt oder außer Acht gelassen werden. Ziel ist das aktive Handeln, welches sich stets im lokalen Umfeld äußert. Letztendlich gibt jedoch der Nationalstaat den Rahmen politischer Handlungen vor.⁸⁹ Zusammenfassen lässt sich Global Citizenship Education unter dem Motto: „act locally, analyze nationally, and think globally“.⁹⁰ Oder wie Annette Scheunpflug globales Lernen auf den Punkt bringt: „Leitziel [...] ist der souveräne Mensch, der globale Entwicklungen mit lokaler Handlungsfähigkeit in Übereinstimmung bringen kann.“⁹¹ Die drei Ebenen lassen sich an folgendem Beispiel verdeutlichen. 2013 haben Flüchtlinge mehrere Wochen lang in der Wiener Votivkirche gelebt, einige im Hungerstreik, um gewisse Rechte für Flüchtlinge in Österreich zu erkämpfen. Unter anderem folgte eine Demonstration mit ca. 2.000 Teilnehmenden. Es wurden also politische Rechte eingefordert, die nationalstaatlich noch nicht gegeben waren. Als Ausgangspunkt kommt schließlich nicht das nationale Recht, sondern nur ein universaler, globaler Gedanke wie bei den Menschenrechten in Frage.⁹² Die konkrete Aktion fand notwendigerweise an einem bestimmten Ort, in diesem Fall in der Votivkirche statt. Besonders an diesem Beispiel ist die Tatsache, dass die politisch benachteiligten Menschen selbst handelten und erst infolge bei der Demonstration auch für sie gehandelt wurde.⁹³

Nun stellt sich die Frage, wie zivilgesellschaftliches Engagement, das kognitives, moralisches und emotionales Lernen fördern soll, in der schulischen Praxis umzusetzen ist. Abbildung 5 gibt einen Überblick über die drei Dimensionen der Citizenship. Die erste Dimension Status meint den territorialen, quasi nationalstaatlichen Rahmen, wobei die EU bereits teilweise die nationalen Grenzen überschreitet. Damit einher geht als zweite Ebene das Gefühl der Zugehörigkeit zu anderen Menschen oder sozialen Gruppen. Diese können im gleichen Staat leben, aber auch in anderen Ländern. Die dritte Ebene Praxis ist für den Unterricht entscheidend. Praxis meint den politischen Aktivismus. Politische Partizipation

⁸⁹ Wintersteiner, Werner: Global Citizenship Education. Bildung zu WeltbürgerInnen, in: Grobbauer, Heidi (Hg.): Globales Lernen in Österreich. Potenziale und Perspektiven, Wien/Salzburg 2013, S. 24–27, online unter: https://www.pfz.at/documents/pdfs/2013/Tagungsdoku_final_neu.pdf (12.04.2024).

⁹⁰ Davies, Lynn: Global Citizenship Education, in: Bajaj, Monisha (Hg.): Encyclopedia of Peace Education, Charlotte 2008, S. 3, online unter: https://www.tc.columbia.edu/epe/epe-entries/Davis_ch13_22feb08.pdf (12.04.2024).

⁹¹ Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung, Stuttgart 2000, S. 14.

⁹² Generalversammlung der Vereinten Nationen: Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Paris 1948, online unter: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (12.04.2024).

⁹³ ORF: „Anliegen ernst genommen“, online unter: <https://news2.orf.at/stories/2167201/2167199/> (12.04.2024).

endet demnach, salopp formuliert, nicht in der Wahlkabine, sondern geht auf der Straße beim Kampf um eigene oder fremde Rechte weiter. Junge Menschen sind demnach nicht als „future citizens“ sondern als „active citizens“ zu behandeln.⁹⁴

In Anbetracht der drei vorhergehenden Ansätze kann die politische Praxis als entscheidendes Merkmal der Global Citizenship Education gesehen werden. An jüngeren Diskussionen um die Teilnahme von Schulen an Klimastreiks der Fridays for Future-Bewegung ist deutlich erkennbar, dass politisches Handeln in der Schule erst am Weg ist, gesellschaftlich toleriert, geschweige denn erwünscht zu sein.⁹⁵ Gedenkveranstaltungen und Projekte zum Nationalsozialismus hingegen sind an einigen Schulen bereits etabliert.⁹⁶

Status	Praxis	Gefühl
• Rechte gebunden an ein Territorium • EU-citizenship – ein erster Schritt zu einem transnationalen Recht?	• Aktivismus • Kampf um Rechte (eigene Rechte / Rechte der anderen)	• Gefühl der Zugehörigkeit • Lokale Dimension • Soziale Dimension (z.B. Peer Gruppe ...)

Abbildung 5: Die drei Dimensionen von Citizenship

Quelle: Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne: Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft, Wien 2014, S. 23, online unter: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_GCED_Politische_Bildung_fuer_die_Weltgesellschaft.pdf (12.04.2024)

Aus politikdidaktischer Sicht waren politische Aktionen nicht immer erwünscht. Walter Gagel sprach 2000 noch von der „Unvereinbarkeit von politischem Lernen und politischer Aktion“. Er argumentiert, dass Lernen immer in der Schule passiert und somit die Lernenden im schulischen Rahmen niemals die volle Verantwortung für ihr politisches Handeln übernehmen können.⁹⁷ Dieses Argument lässt sich umkehren: Schüler*innen haben im geschützten Rahmen die Möglichkeit politische Aktionen durchzuführen oder zumindest zu simulieren und zu reflektieren, was ein entscheidender Vorteil der Schule ist. Im schulischen Rahmen können Schüler*innen dazu angehalten werden, ihre Kognitionen sowie Emotionen zu

⁹⁴ Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne: Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft, Wien 2014, S. 22–23, online unter: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_GCED_Politische_Bildung_fuer_die_Weltgesellschaft.pdf (12.04.2024).

⁹⁵ Der Standard: Fridays for Future und Klimastreik: Wie geht Ihre Schule damit um?, online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000108743095/fridays-for-future-und-klimastreik-wie-geht-ihre-schule-mit> (15.04.2024).

⁹⁶ Agentur für Bildung und Internationalisierung: Schulprojekte, online unter: <https://www.erinnern.at/bundeslaender> (15.04.2024).

⁹⁷ Gagel, Walter: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen 2000, S. 186.

reflektieren. Politik und politische Bildung passieren eben nicht nur auf einer kognitiven, sondern auch auf einer emotionalen Ebene.⁹⁸ Den Wiener Politikdidaktikern Mittnik, Lauss und Schmid-Heher zufolge sind in der Schule sämtliche politische Aktionen zu befürworten. Die Jugendlichen sollen zu „interventionsfähigen Bürger*innen“ gebildet werden.⁹⁹ Im Sinne des Beutelsbacher Konsens (2.4) sollen die Lernenden einerseits der Schülerorientierung zufolge lernen, wie sie politisch Einfluss nehmen können. Andererseits dürfen sie dem Überwältigungsverbot nach nicht gezwungen werden, an einer politischen Aktion teilzunehmen. Unerlässlich ist darüber hinaus die bewusste Reflexion und Analyse der politischen Aktion im Unterricht.¹⁰⁰ Seit 2003 organisiert „Zentrum Polis - Politik Lernen in der Schule“ die „Aktionstage Politische Bildung“. 2024 wurde zum Thema „Demokratie, Menschenrechte & Rechtsstaatlichkeit - 75 Jahre Europarat“ ein Heft mit Ideen für politische Projekte in der Schule herausgegeben.¹⁰¹

3.6. Lehrplan allgemein

Den Umfang dieser Arbeit entsprechend soll nur jener Lehrplan genauer untersucht werden, der für das Schuljahr 2022/23 galt, also zum Zeitpunkt des Unterrichts, den die befragten Schüler*innen erlebten.¹⁰² Zu beachten ist, dass mit dem Schuljahr 2023/24 ein neuer Lehrplan in Kraft trat. Damit einher ging die Umbenennung von einigen Unterrichtsfächern. Unter anderem wurde das Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung in Geschichte und Politische Bildung umbenannt.

Die Lehrplan-Situation in Österreich ist allgemein als misslich zu beurteilen. Aus Sicht der Lehrkräfte machen zwei Umstände zu schaffen. Erstens ist der Umfang und die Unübersichtlichkeit zu kritisieren. Die umfangreichen Gesetzestexte befinden sich ohne Inhalts- oder einheitlichem Seitenverzeichnis online im Rechtsinformationssystem des Bundes. Sowohl für die Mittelschulen als auch für die allgemein höher bildenden Schulen

⁹⁸ Petri, Annette: Emotionen und politisches Lernen, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 338.

⁹⁹ Mittnik/Lauss/Schmid-Heher, Was darf politische Bildung, S. 41.

¹⁰⁰ Wohnig, Alexander: Handlungsorientierung, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 255–257.

¹⁰¹ Zentrum Polis - Politik Lernen in der Schule: Aktionstage politische Bildung 2024, online unter: <https://www.politik-lernen.at/aktionstagepb> (15.04.2024).

¹⁰² Rechtsinformationssystem des Bundes: Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen (01.09.2022-31.08.2023), online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40245350/NOR40245350.html> (12.01.2024); Rechtsinformationssystem des Bundes: Lehrpläne der Mittelschulen (01.09.2022-31.08.2023), online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40245339/NOR40245339.html> (12.01.2024).

(AHS) vergrößert sich der Umfang kontinuierlich. Hatte der Lehrplan für die Mittelschule für das Schuljahr 2022/23 noch ca. 120 Textseiten, sind es für das Schuljahr 2023/24 mit 260 Seiten mehr als das Doppelte. Wohlgermerkt ist hier jeweils nur die „Anlage 1“ gemeint, also der im Gegensatz zu Sonderformen wie der Musikmittelschule nur für reguläre Mittelschulen relevante Teil. Der von vornherein umfangreichere Lehrplan für die allgemein höher bildenden Schulen wuchs von 280 auf 315 Seiten. Zwar gibt es Orientierungshilfen des Ministeriums, doch ist es für Lehrpersonen wieder mehr Aufwand Lehrplan und Orientierungshilfe zur Hand zu nehmen.¹⁰³ Die Frage ist, ob der Lehrplan nicht grundsätzlich einfacher gestaltet sein könnte. Zweitens erschwert die derzeitige Frequenz an Änderungen des Lehrplans die Unterrichtsgestaltung. Wie bei den Unterrichtsprinzipien (2.4) muss die Wirksamkeit hinterfragt werden. Wie stark verändert sich der Unterricht einer seit Jahren oder Jahrzehnten in der Praxis stehenden Lehrperson gemäß der sich nahezu jährlich verändernden Lehrplänen?

1. Teil Allgemeines Bildungsziel			
1. Funktion und Gliederung des Lehrplans	2. Gesetzlicher Auftrag	3. Leitvorstellungen	
4. Aufgabenbereiche der Schule	5. Bildungsbereiche		
2. Teil Allgemeine didaktische Grundsätze			
1. Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler	2. Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung	3. Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt	4. Diversität und Inklusion
5. Förderung durch Differenzierung und Individualisierung	6. Förderunterricht	7. Sicherung des Unterrichtsertrages und Rückmeldungen; neue Prüfungskultur und Leistungsbeurteilung	
3. Teil Schul- und Unterrichtsplanung			
1. Unterrichtsplanung der Lehrerinnen und Lehrer	2. Kern- und Erweiterungsbereich	3. Schulautonome Lehrplanbestimmungen	4. Leistungsfeststellung
5. Fächerverbindender und fächerübergreifender Unterricht	6. Gestaltung der Nahtstellen	7. Öffnung der Schule	8. Betreuungsplan für ganztägige Schulformen
4. Teil Stundentafeln			
5. Teil Lehrpläne für den Religionsunterricht			
6. Teil Lehrpläne der Einzelnen Unterrichtsgegenstände			

¹⁰³ BMBWF: Lehrpläne, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html> (20.04.2024).

A. Pflichtgegenstände	B. Verbindliche Übungen	C. Freigegegenstände	D. Unverbindliche Übungen
E. Förderunterricht	F. Unterrichtsgegenstände der Deutschförderklassen		

Abbildung 6: Aufbau des Lehrplans der Mittelschule

Quelle: Rechtsinformationssystem des Bundes: Lehrpläne der Mittelschulen (01.09.2022-31.08.2023), online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40245339/NOR40245339.html> (12.01.2024)

Abbildung 6 zeigt den Aufbau des bis 2022/23 gültigen Mittelschullehrplans. Wesentliche Unterschiede zum AHS-Lehrplan sind formaler Art, also in Hinblick auf die drei Arten des Gymnasiums (Gymnasium, Realgymnasium, wirtschaftskundliches Realgymnasium) und der Oberstufe (Sekundarstufe II). Inhaltlich sind viele Passagen im Wortlaut ident. Wenngleich Abbildung 6 den Umfang verzerrt, da die Länge der Teile stark variiert, teilweise auch wegen Verweise auf andere Rechtsquellen, ist damit ein Überblick gegeben, der einen differenzierten Blick anbietet. Aus fachwissenschaftlicher Sicht wird oftmals der jeweilige Gegenstand des 6. Teils „Lehrpläne der Einzelnen Unterrichtsgegenstände“ analysiert und kritisiert, wie es auch im folgenden Kapitel 3.7 passiert.¹⁰⁴ Aus rechtlicher Sicht sind die anderen Teile jedoch nicht zu vernachlässigen.

Hier wird für Lehrpersonen, die mit diesem Text arbeiten müssen, ein weiterer erschwerender Umstand ersichtlich: formale, organisatorische und inhaltliche Bestimmungen sind vermischt. Aus Sicht einer Lehrperson wird beispielsweise der Punkt 8 „Betreuungsplan für ganztägige Schulformen“ des 3. Teils „Schul- und Unterrichtsplanung“ für die tägliche Praxis wohl kaum die gleiche Relevanz aufweisen wie der 3. Punkt „Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt“ des 2. Teils „Allgemeine didaktische Grundsätze“. Negative allgemeine und spezifische Kritik von Gewerkschaften und Universitäten wurde auch an den neuen Lehrplänen geübt.¹⁰⁵ Der Lehrplan ist auch nicht die einzige Grundlage des Unterrichts, hinzu kommen beispielsweise die zehn Unterrichtsprinzipien (2.4). Interessant wäre eine empirische Untersuchung unter Lehrpersonen zur Praktikabilität des Lehrplans bzw. der für ihre Vorbereitung relevanten Quellen. Die theoretischen Betrachtungen legen nahe, dass Lehrpersonen die Vorgaben in Form des Lehrplans unübersichtlich finden und daher wenig von den Vorgaben in den Unterricht einbringen. Die Praxis wird dem Mathematikdidaktiker

¹⁰⁴ Kleine Zeitung: Werte statt Qualifikationen: Unis zerpflücken neuen Geo-Lehrplan, online unter: https://www.kleinezeitung.at/politik/innenpolitik/6189033/Wirtschaftsteil-substanzlos_Werte-statt-Qualifikationen_Unis (22.04.2024).

¹⁰⁵ Der Standard: Lehrpläne für Lehrervertreter teils unleserlich und nicht umsetzbar, online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000139237281/lehrplaene-fuer-lehrervertreter-teils-unleserlich-und-nicht-umsetzbar> (22.04.2024); Profil: Kritik an Digitaler Grundbildung: "Peinlich für die Republik", online unter: <https://www.profil.at/kritik-an-digitaler-grundbildung-peinlich-fuer-die-republik/402472745> (22.04.2024).

Jürgen Maaß zufolge oftmals so aussehen: „Zur nächsten Schularbeit [Test, Anm. d. Verf.] kommen die Seiten x bis y aus dem Schulbuch“.¹⁰⁶

3.7. Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung

Im 6. Teil des Lehrplans wird unter A. Pflichtgegenstände auf die Gegenstände, ohne weitere Bezifferung oder Nummerierung, in gleicher Reihenfolge wie auf den Stundentafeln des 4. Teils eingegangen. Der ungefähr zehnsseitige Teil zum Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung ist im Lehrplan 2022/23 für die Mittelschulen derselbe wie für die AHS. Bevor der „Lehrstoff“ für die einzelnen Klassen ausgeführt wird, folgen zehn allgemeine Punkte, die zum Zwecke der Übersichtlichkeit im Folgenden durchnummeriert sind. Diesen zehn Punkten sind zusammenfassende Bemerkungen und Bezüge zu bereits beschriebenen Inhalten angefügt, wonach eine Bewertung folgt.

1. Bildungs- und Lehraufgabe

Gleich zu Beginn heißt es, dass bei den Schüler*innen ein „(selbst-)reflexives Geschichts- und Politikbewusstsein zu entwickeln“ sei. Unschwer ist hier die Parallele zur historisch-politischen Sinnbildung (3.4) erkennbar. Es gilt das „historische und politische Denken und Handeln“ zu fördern. Zudem soll die Bedeutung von Demokratie und Menschenrechten bewusst werden. Der allgemeine Charakter der Formulierungen lassen aufkommende Fragen zu den pädagogischen Spannungsfeldern (2.1) unbeantwortet.

2. Grundbereiche und Dimensionen

Politik ist in „formaler, inhaltlicher und prozessualer Dimension“ zu unterscheiden ist. Hier taucht die klassische Dreiteilung des Politik Begriffs auf (3.1). „Grundbereiche“ des Unterrichts sind das „Verhältnis von Gesellschaft und Individuum, wirtschaftliche Entwicklungen, Kultur und Religion und zentrale Merkmale des Politischen wie Macht, Herrschaft, Verteilung und Konflikt.“ Das Lernen mit Konzepten (3.2) ist hier zu erkennen, wenngleich sie „zentrale Merkmale“ genannt werden. Als geschichtswissenschaftliche Teilgebiete werden angeführt: „Sozialgeschichte, Neue Kulturgeschichte, Geschlechtergeschichte, Umweltgeschichte und Globalgeschichte“. Bemerkenswert ist, dass nur

¹⁰⁶ Der Standard: "Und dann finden sie Mathematik blöd": Kritik an "vollgestopften" Lehrplänen, online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000139294659/und-dann-finden-sie-mathematik-bloed-kritik-an-vollgestopften-lehrplaenen> (22.04.2024);

Neben des Lehrplans und des Schulbuches als „geheimer Lehrplan“ darf die Leistungsbeurteilung nicht vergessen werden. Selbst wenn der Lehrplan ideal für eine Lehrkraft erscheint, ist damit noch nicht gesagt, wie konform dieser mit der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) ist. Der Spagat zwischen Vermittlung und Beurteilung obliegt alleine der Lehrperson. Weder die Schulbücher, noch die Lehrpläne verlieren ein Wort über Leistungsfeststellung oder Leistungsbeurteilung (vgl. Urban, Patricia: Der geheime Lehrplan, online unter <https://www.progress-online.at/artikel/der-geheime-lehrplan> [24.09.2024]).

wissenschaftliche Teilbereiche der Geschichtswissenschaft genannt werden. Die Erwähnung anderer Sozialwissenschaften wie Soziologie, Wirtschaftswissenschaften oder Politikwissenschaften bleibt aus. Dagegen wäre einzuwenden, dass Soziologie als „Gesellschaft“ und Ökonomie als „wirtschaftliche Entwicklung“ als „Grundbereiche“ angeführt werden. Warum nur historische Wissenschaftsgebiete erwähnt werden, bliebe trotzdem unklar.

3. Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule

Zunächst ist festzuhalten, dass im „1. Teil Allgemeines Bildungsziel“ unter „4. Aufgabenbereiche der Schule“ (siehe Abbildung 6) „Wissensaneignung“, „Kompetenzerwerb“ und eine „Religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension“ beschrieben wird. Nun wird in den Ausführungen zu den einzelnen Fächern, nachdem die Bildungs- und Lehraufgabe im ersten Punkt schon beschrieben wurde, noch einmal auf diese allgemeinen Beschreibungen Bezug genommen. „Das Verstehen historischer und politischer Entwicklungen“ soll zur „politischen Partizipation“ und zur Weiterentwicklung einer demokratischen Gesellschaft führen. Im Sinne eines zivilgesellschaftlichen Ansatzes politischer Bildung (3.5) ist sogleich nachzufragen, was genau mit „politischer Partizipation“ gemeint ist, da sie nicht näher beschrieben wird. Betont werden kulturelle Aspekte wie „Religion und Weltanschauung“.¹⁰⁷

4. Beiträge zu den Bildungsbereichen

Wiederum werden Ausführungen des „1. Teils Allgemeines Bildungsziel“ durchgekaut: Sprache und Kommunikation, Natur und Technik, Kreativität und Gestaltung, Gesundheit und Bewegung, Mensch und Gesellschaft. Wie sinnvoll oder notwendig es ist, angesichts der detaillierten Beschreibung zu Beginn des ersten Teils diese Bereiche bei jedem Gegenstand gebetsmühlenartig darzulegen, sei dahingestellt.

5. Themenwahl

Vorgesehen sind „Module mit Längs- und Querschnitten“. So sollen „Einblicke in Geschichte und Politik unterschiedlicher Räume“ gegeben werden. Die Schlagwörter „Interkulturelles Lernen“ und „Globales Lernen“ werden aufgeworfen, ohne auszuführen, was damit gemeint ist. Weiters ergibt sich die Themenwahl aus 7. den „didaktischen Prinzipien“, 8. den „Basiskonzepten“ und 9. der Kompetenzorientierung.

6. Didaktische Grundsätze

Diese meinen nichts anderes als die folgenden Punkte 7., 8. und 9. Es bleibt unklar, wieso Prinzipien, Basiskonzepte und Kompetenzen als didaktische Grundsätze bezeichnet werden.

¹⁰⁷ Die starke Betonung kultureller Aspekte kann als Spiegel der gesellschaftlich aktuellen Kulturkämpfe gesehen werden. Zu fragen ist, ob der Fokus auf kulturelle Aspekte nicht von den ökonomischen Verhältnissen ablenkt. (vgl. Barkhausen, David/Bloching Sven: Culture Wars & Kulturkämpfe. Wie, was, warum? online unter: <https://culture-wars.uni-heidelberg.de/wie-was-warum/> (25.09.2024).

Der zweite Teil des Lehrplans heißt „Allgemeine didaktische Grundsätze“, womit lediglich die Gefahr einer begrifflichen Verwirrung geschaffen wird.

7. Didaktische Prinzipien

Es werden acht Prinzipien genannt, die in Kapitel 3.8 genauer untersucht werden: „Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Lebensweltbezug und Subjektorientierung, Prozessorientierung, Problemorientierung, exemplarisches Lernen, Handlungsorientierung, Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip sowie Wissenschaftsorientierung“. 3.8 ist vorwegzunehmen, dass hier allgemeine und fachspezifische Prinzipien vermengt werden.

8. Lernen mit Basiskonzepten

Es werden drei Bereiche angeführt: das „Zustandekommen von historischem und politischem Wissen“, „Zeit“ und „Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens“. Konkrete Konzepte sind beispielsweise Konstruktivität, Zeiteinteilung und Arbeit. Die Basiskonzepte werden zwar wie beim österreichischen Kompetenzmodell (3.2) beschrieben, jedoch werden völlig andere Beispiele genannt. Herrschaft, Gesellschaft, System oder Recht fehlen als Beispiele. Dafür werden die Basiskonzepte kategorisiert.

9. Historische und politische Kompetenzen

Sowohl die historische als auch die politische Sachkompetenz wirken bei der ausführlichen Beschreibung der Basiskonzepte redundant. Worin sich die historische Sachkompetenz von der politischen Sachkompetenz und von den Basiskonzepten unterscheidet bleibt unklar. Bei der Trias aus didaktischen Prinzipien, Basiskonzepten und Kompetenzen werden lediglich die Kompetenzen in einen historischen und politischen Bereich differenziert werden. Didaktische Prinzipien und Basiskonzepte können sichtlich historisch-politisch gedacht werden.

10. Historische und politische Einsichten

Bei diesen Einsichten handelt es sich um die vorhergehende „Bildungs- und Lehraufgabe“ in anderen Worten. Es ist bemerkenswert, dass die Begriffe „historisch“ und „politisch“ in diesen sechs Punkten jeweils fünf Mal vorkommen.

Der Lehrstoff wird schließlich für die drei Klassen 2., 3. und 4. in neun Module eingeteilt. In gewisser Weise stellt die Einteilung der Module einen Widerspruch zu den eben aufgebauten und beschriebenen „historischen und politischen Einsichten“ dar. Deuten jene einen historisch-politisch ausgeglichen und vernetzten Unterricht an, werden bei den einzelnen Klassen nun fünf Module zu historischer, zwei zu historisch-politischer und zwei zu politischer Bildung zugeordnet, womit eine stärkere Gewichtung der historischen Bildung

offenkundig wird.¹⁰⁸ Bei jedem Modul finden sich die zwei Punkte „Kompetenzkonkretisierung“ und „Thematische Konkretisierung“, welche als Kern des Lehrstoffs angesehen werden können. In der vierten Klasse heißen die beiden politischen Module „Politische Mitbestimmung“ und „Medien und politische Kommunikation“. Bei beiden Modulen werden jeweils drei Kompetenzen definiert.

An dieser genauen Darstellung soll deutlich werden, wie offen der Lehrplan gehalten ist und wie verschieden der konkrete Unterricht ausfallen kann. Ohne zu sehr in ein fachdidaktisches Planspiel abzudriften, sei nur folgende praktische Überlegung angestellt: neun Module aufgeteilt auf zehn Monate ergeben pro Modul je nach Ferien, Feiertage und Stundenausfälle sechs bis zehn Unterrichtsstunden pro Modul. Angesichts solch umfassender Themen wie Räume politischer Mitbestimmung, worunter sämtliche Ebenen wie Nationalrat, Landtag und Gemeinderat genauso gedacht werden können wie Gewerkschaften, Parteien oder Jugendvertretungen, wird deutlich, welche Rolle die Themenauswahl spielt.

Inhaltlich ist dem Lehrplan nichts vorzuwerfen. Von den vier vorgestellten Richtungen politischer Bildung sind alle mehr oder weniger vertreten. Zur kompetenzorientierten politischen Bildung (3.2) sowie zur historisch-politische Sinnbildung (3.4) weist der Lehrplan einen deutlich höheren Bezug auf als zur kritischen politischen Bildung (3.3) oder zur Global Citizenship Education (3.5). Die drei entwickelten Kriterien für politische Bildung im Postfundamentalismus (3.1) werden ebenso erfüllt. Subjektorientierung, Betroffenheit und der Zusammenhang mit anderen Lebensbereichen und Unterrichtsfächern ist ebenfalls gegeben.

Umso mehr sind die formalen Aspekte zu bemängeln, da der Lehrplan alles andere als übersichtlich gestaltet ist. Es entsteht der Eindruck, dass Neuerungen an passender Stelle hinzugefügt werden, anstatt in das Ganze eingearbeitet zu werden. Zu erkennen ist es an zahlreichen Redundanzen sowohl zwischen des allgemeinen und der fachspezifischen Teile als auch innerhalb der einzelnen Gegenstände, wie bei den didaktischen Prinzipien, den Basiskonzepten, den Kompetenzen und den historisch-politischen Einsichten. Wie beim allgemeinen Teil des Lehrplans (3.6) erwähnt, wächst mit dem neuen Lehrplan 2023/24 die Seitenzahl weiter, was nicht für eine Vereinfachung spricht. Ebenso urteilte 2022 der

¹⁰⁸ Obwohl beim aktuellen Lehrplan sowohl der Modul-Begriff, als auch die Zuordnung zu historischer oder politischer Bildung wegfallen, muss anhand der Schulbücher, worin sich der Lehrplan widerspiegeln sollte, die angestrebte Vernetzung der Fächer hinterfragt werden. Zum Beispiel ist im aktuellen „Zeitbilder 3“ die politische Bildung deutlich erkennbar in die letzten beiden Kapitel verlagert (Ebenhoch, Ulrike/Scheucher Alois/Wald, Anton: Zeitbilder 3. Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung, Wien 2018, S. 4–5).

Mathematikdidaktiker Jürgen Maaß über den für 2023/24 geplanten Lehrplan: „Statt den Mathematiklehrplan zu entrümpeln, ist der neue Lehrplan vollgestopft mit allerlei Sachen“.¹⁰⁹

3.8. Didaktische Prinzipien

Bei sechs von den acht im Lehrplan genannten Prinzipien handelt es sich um fachspezifische Prinzipien: Subjektorientierung, Problemorientierung, Kontroversität, Exemplarisches Lernen, Handlungsorientierung und Wissenschaftsorientierung. Diese werden mit Ausnahme der Adressaten-/Subjektorientierung und der Handlungsorientierung an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt, da sie im Handbuch politische Bildung näher beschrieben werden und für diese Arbeit nicht relevant sind.¹¹⁰

Der Gegenwarts- und Zukunftsbezug wird im Lehrplan nicht näher erklärt, es bleibt also unklar, wie er zu verstehen ist. Einerseits kann damit ein Gegenwarts- und Zukunftsbezug von Geschichte gemeint sein. Andererseits kann der Gegenwarts- und Zukunftsbezug als Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung verstanden werden. Als Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung bezeichnet Wolfgang Klafki eine zentrale Begründungsproblematik von Unterricht. Jeder Unterricht muss sich demnach die Frage stellen, welche Bedeutung er für die Gegenwart und Zukunft der Lernenden hat.¹¹¹ Prozessorientierung meint den Fokus auf das Unterrichtsgeschehen. Dazu gehört unter anderem die Akzeptanz von Fehlern, das Üben, ein wertschätzender Umgang und eine gute Lernatmosphäre.¹¹² Obwohl es sich eindeutig um ein allgemeines didaktisches Prinzip handelt, taucht dieser Begriff kurioserweise nur einmal beim Fach Geschichte und Politische Bildung auf. Zurückzuführen ist dies möglicherweise darauf, dass unterschiedliche Autor*innen am Lehrplan arbeiteten und dieser schließlich nicht auf Stringenz überprüft wurde.

In Kapitel 3.1 wurde erörtert, dass an eine zeitgemäße politische Bildung der Anspruch zu stellen ist, dass Lernsubjekte und deren Konzepte mit einzubeziehen sind. Grob skizziert wurden dabei das Lernen mit Konzepten des deutschen Kompetenzmodells und das Lernen anhand der Sachkompetenz des österreichischen Kompetenzmodells. Es bleibt noch zu klären, wie Subjektbezug neben der Arbeit mit eigenen Konzepten und Begriffen zu denken ist. Zunächst ist festzuhalten, dass außerschulische Bildungsangebote notwendigerweise an den Lernenden orientiert sind. Bildungsangebote, die niemanden ansprechen, werden auch nicht

¹⁰⁹ Der Standard, Kritik an "vollgestopften" Lehrplänen.

¹¹⁰ Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022.

¹¹¹ Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 2007, S. 270–273.

¹¹² Apelojg, Benjamin: Prozessorientierte Didaktik im Überblick, online unter: <https://www.uni-potsdam.de/de/meprooeek/index/prozessorientierte-didaktik-im-ueberblick> (10.06.2024).

genutzt. In der Schule ist es theoretisch möglich, einen Unterricht zu gestalten, der sich nicht an Schüler*innen orientiert. Unabhängig davon wie der Schwerpunkt gesetzt wird, bleibt ein Spannungsfeld zwischen „Interessenorientierung“ und „pädagogischen Fremdheitszumutungen“. Es muss nicht sein, dass Themen wie Klimawandel, Ungleichheit oder Extremismus auch von den Jugendlichen als politische Probleme wahrgenommen werden. Das politikdidaktische Problem wird noch deutlicher, wenn in Betracht gezogen wird, dass die Interessen der Lernenden in Widerspruch zu den Zielen politischer Bildung stehen können. Zum Beispiel kann das Problematisieren von „Filterblasen“ und „Echokammern“ bei betroffenen Personen Widerstand auslösen. Ganz ohne „pädagogische Fremdheitszumutungen“ wird politische Bildung folglich nicht funktionieren.¹¹³

In der Politikdidaktik ist Adressaten- und Subjektorientierung als didaktisches Prinzip, nicht bloß das Gegenteil von Lehrerzentrierung. Schüleraktivierend sollte sämtlicher Unterricht politischer Bildung sein.¹¹⁴ Zu beachten ist, dass die subjektorientierte Geschichtsdidaktik über die Adressatenorientierung, wie sie im Handbuch politische Bildung beschrieben wird, hinausgeht. Die Hinwendung zum Subjekt resultiert aus der Überwindung eines „definierten historischen Wissenskanons“.¹¹⁵ Die subjektorientierte Geschichtsdidaktik kann als fachspezifische Reaktion auf die allgemeine Kompetenzorientierung gesehen werden. Das lernende Subjekt steht nun im Mittelpunkt der pädagogischen Überlegungen. Ähnlich der historisch-politischen Sinnbildung basiert die Subjektorientierung in der Geschichtsdidaktik auf einer „konstruktivistischen Axiomatik“.¹¹⁶ Zwar wird ein „objektivistisches Geschichtsverständnis“ abgelehnt, dennoch bleibt die Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt konstitutiv. Auf Subjektebene wird nach der Lernlogik, also Interesse und Lebenswelt, auf Objektebene nach der Sachlogik, also Begriffe und Fakten, gefragt. Als Brücke zwischen den Ebenen dient die „selbstreflexive Konstruktion der Wirklichkeit“.¹¹⁷

Auf die Handlungsorientierung soll aufgrund ihrer Bedeutung für diese Arbeit noch kurz eingegangen werden. Sie kann auf zwei Arten verstanden werden. Einerseits kann sie als Methode verstanden werden, quasi als handlungsorientierter Unterricht, wobei in der Politikdidaktik Konsens herrscht, dass dies unerlässlich für gute politische Bildung ist. Andererseits kann sie im Sinne der politischen Aktion, wie sie bei der Global Citizenship

¹¹³ Petrik, Andreas: Adressatenorientierung in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 219-220.

¹¹⁴ Ebd. S. 215.

¹¹⁵ Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015, S. 5.

¹¹⁶ Ebd. S. 6.

¹¹⁷ Ebd. S. 7-8.

Education beschrieben wurde (3.5), verstanden werden.¹¹⁸ Die Beschränkung auf den schulischen Rahmen wird an den im Lehrplan genannten Beispielen deutlich: Planspiele und Schuldemokratie. In der Praxis sind jedoch die Bereiche schulisch und außerschulisch nicht einfach voneinander abzugrenzen. Eine Gedenkveranstaltung im schulischen Rahmen ist ein Beispiel dafür, wie unscharf die Grenzen sind. Einerseits findet die politische Aktion in der Schule statt, andererseits kann die Berichterstattung und politische Wirkung über die Schule hinausgehen. Ebenso unscharf ist der Begriff der politischen Aktion. Die Bezeichnung politisches Projekt passt für die Organisation einer Gedenkveranstaltung. Für den Besuch einer Demonstration ist der Projekt-Begriff wiederum unpassend. In dieser Arbeit ist mit politischer Aktion jedenfalls kein politischer Aktionismus gemeint.

3.9. Digitale Medien

Schlagwörter wie Algorithmen, Filterblasen und Echokammern deuten darauf hin, dass die Vermittlung eines kompetenten Medienumgangs unerlässlich geworden ist. Empirische Ergebnisse dieser und anderer Arbeiten (5.1) deuten darauf hin, dass es sich in Zukunft bei Digitalisierung und Internet um eines der wichtigsten gesellschaftlichen und pädagogischen Themen handelt. Daher soll im Folgenden ein kurzer Überblick über digitale Medien aus fachwissenschaftlicher Perspektive und seitens des Lehrplans gegeben werden. Letzterer äußert sich aus formaler Sicht widersprüchlich zu digitalen Medien. Im zweiten Teil bei den allgemeinen didaktischen Grundsätzen (siehe Abbildung 6) heißt es:

*Der Einsatz digitaler Technologien ist eine unabdingbare Voraussetzung für zeitgemäßes Lernen. In allen Gegenständen sind daher altersadäquate Grundzüge von Informationsmanagement [...] zu praktizieren. Dabei sind [...] Informationsquellen zu erschließen und unterschiedliche Informationsformen zu bearbeiten, Inhalte zu systematisieren und zu strukturieren und Arbeitsergebnisse zusammenzustellen und multimedial zu präsentieren. Die Ergebnisse und deren Interpretation sind stets kritisch zu hinterfragen [...]*¹¹⁹

Diesem klaren Statement für die Einbeziehung digitaler Medien steht eine Tatsache jedoch entgegen: die Stichwörter „digital“ und „Internet“ finden sich im sechsten Teil zu den einzelnen Gegenständen bei lediglich vier der 14 Fächer wieder: lebende Fremdsprache, Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, digitale Grundbildung und technisches Werken. So wichtig digitale Grundbildung als eigenes Unterrichtsfach ist, so wenig darf die

¹¹⁸ Wohnig, Handlungsorientierung, S. 251.

¹¹⁹ Rechtsinformationssystem des Bundes, Lehrpläne der Mittelschulen.

Vermittlung digitaler Kompetenzen dort aufhören. Medienbildung wird außerdem als Unterrichtsprinzip (2.4) angeführt, der bereits ausgeführten Kritik nach ist die Umsetzung jedoch sehr fraglich.

In Deutschland wurde die Wichtigkeit der Digitalisierung im Bildungsbereich in Form eines Strategiepapiers der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ und des 4K-Modells der OECD festgehalten. Zwischen diesem politischen Eingeständnis und der Umsetzung stehen Lehrkräfte, die im internationalen Vergleich diesem Thema sehr skeptisch gegenüberstehen. Ein zentrales Problem ist die Studienlage. Studien, die einen negativen Effekt auf die Schreibfertigkeit, die Aufmerksamkeit oder die Gesprächsführung beschreiben, sind im Forschungsdesign zu heterogen, um einen negativen Effekt digitaler Medien zu generalisieren. Aussagekräftige Ergebnisse über Lerneffekte mit digitalen Medien in der politischen Bildung bleiben abzuwarten.¹²⁰

Jedoch lässt sich konkretisieren, was beim Lernen mit oder über digitale Medien im Bereich politischer Bildung gemeint ist. Die wohl verbreitetste Art sind digitale Medien als Werkzeuge in Form von Powerpoint-Präsentationen oder Tablets und Laptops, welche Schulbücher und Hefte ergänzen oder ersetzen. Hiermit ist jedoch noch kein reflektierter Umgang gelernt. Unter dem Stichwort „New Media Literacy“ kann ein zweites Feld abgesteckt werden. Damit sind das Auffinden, Verarbeiten und Produzieren politischer Informationen gemeint. Unter welchen Bedingungen dies gut gelingt lässt die Studienlage noch offen, jedoch ist ein positiver Zusammenhang zwischen der kritischen Analyse- und Recherchefähigkeit und der Bereitschaft, sich online politisch zu engagieren, zu verzeichnen. Als dritten Punkt können die digitalen Medien als Inhaltsfeld der politischen Bildung betrachtet werden. Hier geht es um ein kritisches und reflexives Bewusstsein über den Einfluss digitaler Medien auf gesellschaftliche Bereiche wie Recht, Politik und Ökonomie. Konkret zu bearbeitende Themen wären beispielsweise Fake News, postfaktische Politik und Echokammern. Ein vierter Ansatz, der digitale Medien als politisches Handlungsfeld betrachtet, ist darauf ausgerichtet, die Partizipationsfähigkeit im Netz zu fördern. Jugendliche sollen digitale Medien nutzen, um ihre Interessen zu kommunizieren. Dieser Punkt erinnert an die Schülerorientierung des Beutelsbacher Konsens (2.4).¹²¹

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass digitale Bildung stets einen doppelten Anspruch stellt. Zum einen geht es um Lernen über digitale Medien, also die Auswirkungen des Digitalen auf Mensch und Gesellschaft. Zum anderen ist das Lernen mit digitalen Medien,

¹²⁰ Hauk, Dennis: Mit digitalen Medien lernen: Lernprodukte und Lernumgebung, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 484.

¹²¹ Ebd. S. 484–488.

also der konkrete Umgang ebenso von Bedeutung. Während die Digitalisierung bei manchen Dingen wie der Verbreitung von Informationen eine Erleichterung darstellt, ist die Fülle an Informationen wiederum eine Schwierigkeit, mit der umzugehen ist. Der kritische Umgang mit Medien ist nichts Neues, wohl aber steigt die Anforderung an die politische Bildung, wenn nicht mehr journalistische Entscheidungen, sondern nutzergenerierte Algorithmen bestimmen, welche Inhalte zu sehen sind. Im Sinne einer selbstwirksamen Pädagogik, die zu politischer Partizipation führt, ist eher zu fragen, „Was machen Menschen mit der Digitalisierung?“ als „Was macht Digitalisierung mit den Menschen?“¹²²

Nach Untersuchungen des Lehrplans und fachwissenschaftlichen Überlegungen ist als drittes noch die Ausbildung zu skizzieren. Sowohl im allgemeinen Wiener Lehramt-Curriculum für den Bachelor als auch für den Master tauchen die Begriffe „digital“, „digitale Medien“ oder „Internet“ nur in der allgemeinen Beschreibung des Studienziels unter dem Punkt Querschnittskompetenzen auf. Das heißt, dass keine Lehrveranstaltung der „allgemeinen bildungs-wissenschaftlichen Grundlagen“ (ABG) sich um das Lernen über oder mit digitalen Medien beschäftigt. In den Teilcurricula des Fachs Geschichte sieht es etwas anders aus. Für den Bachelor ist der Begriff „digital“ bei vier von zwölf Modulen in zumindest einem Modulziel festgehalten: der Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP), Quellen und Methoden 2, Geschichtsdidaktik und Politische Bildung und dem Schulpraktikum. Im Master lautet sogar eines der vier Module „Digitale Medien in Geschichte und Politischer Bildung“.¹²³ In der Ausbildung ist das Lernen mit digitalen Medien im fachdidaktischen Rahmen also präsenter als fachwissenschaftliches Lernen über digitale Medien. Wenn im zukünftigen Unterricht beides gleichermaßen gefördert werden soll, müsste dementsprechend beides auch in der Ausbildung eine Rolle spielen.

4. Quantitative Forschung politischer Bildung

4.1. Bisherige Ergebnisse

Über 12.000 Schüler*innen von der Grundschule bis zur Berufsschule wurden in den letzten 15 Jahren in Deutschland von Politikdidaktiker*innen getestet. Georg Weißeno, der die

¹²² Heldt, Inken: Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 376–380.

¹²³ Universität Wien, Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium;
Universität Wien, Allgemeines Curriculum für das Masterstudium;
Universität Wien, Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, und Politische Bildung im Rahmen des Bachelorstudiums;
Universität Wien: Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, und Politische Bildung im Rahmen des Masterstudiums.

Studien zusammenfassend darstellt, geht von einem fachbezogenen Ansatz aus. Erfasst wurden demnach fachliche Kompetenzen, also Fachwissen, Argumentations- und Urteilskompetenz entsprechend dem Kompetenz-Modell von Detjen, Massing, Richter und Weißeno.¹²⁴ Nicht beachtet werden dabei Überzeugungen, Interessen und Selbstkonzepte.¹²⁵ Wenn Georg Weißeno festhält, dass sich der Wissensstand der Schüler*innen in den letzten Jahren nicht verbesserte, bezieht er sich auf eine Trendanalyse von Simon Weißeno. Dieser bezieht sich wiederum auf drei Studien, die im Zeitraum von 2008-2016 durchgeführt wurden. Einer 9. Klasse Realschule wurden im Abstand einiger Jahre die gleichen Fragen zum Fachwissen gestellt. Die Ergebnisse verbesserten sich nicht, womit jedoch nicht gesagt ist, wie sich das Fachwissen der jeweiligen Schüler*innen in ihrer jeweiligen Schullaufbahn entwickelte.¹²⁶

Nicht nur das Fachwissen, auch die Argumentations- und Urteilsfähigkeit lässt laut Weißeno zu wünschen übrig, ist doch ein erheblicher Teil, die gymnasiale Oberstufe miteingeschlossen, nicht dazu in der Lage, eine niedrige Urteilsstufe zu erreichen. Damit ist gemeint, dass Behauptungen und emotional gefärbte Meinungen aufgestellt und nicht näher begründet werden. Gesellschaftliche Ungleichheiten spiegeln sich in Form von Bildungsbenachteiligung in den Testergebnissen wider, da Schüler*innen mit „wenig kulturellem Kapital“ wie jene mit Migrationshintergrund schlechter abschneiden. Als optimistischer Anknüpfungspunkt für diese Arbeit sollen das „Fachinteresse“ und das „fachspezifische Selbstkonzept“ betont sein. Beide Punkte haben einen hohen Einfluss auf die Testleistung. Gleichzeitig muss festgehalten werden, dass motivationalen und emotionalen Faktoren im Unterricht bis jetzt zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, obwohl sie bei Weinerts Kompetenz-Begriff klar erwähnt werden (3.2).¹²⁷

Weißeno urteilt schließlich: „Wege der Verbesserung des Politikunterrichts sind erforscht. Veränderungswissen liegt vor“.¹²⁸ Zu bedenken ist, dass diesem Schluss ein kompetenzorientierter und fachbezogener Bildungsbegriff zu Grunde liegt. Es mag nicht verwundern, dass sich die empirische Forschung an dem seit zwanzig Jahren dominanten Kompetenz-Thema abarbeitet. Zum einen stellt sich aber die Frage, ob Kompetenzen so

¹²⁴ Vgl. Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg: Politik-Kompetenz - Ein Modell, Wiesbaden 2012.

¹²⁵ Weißeno, Georg: Quantitative empirische Forschung zur politischen Bildung, in: Sander, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 111–112.

¹²⁶ Weißeno, Simon: Trendanalyse politisches Fachwissen: Wie haben sich die Kompetenzen zwischen 2008 und 2016 entwickelt?, in: Weißeno, Georg (Hg.): Politik lernen. Studien und theoretische Ansätze, Wiesbaden 2019, S. 75-77.

¹²⁷ Weißeno, Quantitative empirische Forschung, S. 112–114.

¹²⁸ Ebd. S. 118.

einfach zu messen sind, wie es in den Studien dargestellt wird. Zum anderen ist dies nicht die einzige Möglichkeit empirische Kenntnisse über politische Bildung zu erlangen. Einen anderen Ansatz versucht die Forschung dieser Arbeit zu wählen. Weißeno nennt die Bildung „politisch mündiger Bürger“ als wesentliche Aufgabe der politischen Bildung.¹²⁹ In Bezug auf das pädagogische Spannungsfeld zwischen Erziehung und Freiheit (2.1) muss umgehend hinzugefügt werden, dass dies von vermittelnder Seite aus nur begrenzt möglich ist. Die „politisch mündigen Bürger“ müssen ihren Beitrag dazu leisten. In einem demokratischen Diskurs um politische Bildung ist überdies zu fragen, wer diese Mündigkeit bestimmt bzw. wie diese definiert wird. Werden schlicht Kompetenzen abgefragt bzw. gemessen, anhand welcher entschieden wird, ob jemand mündig ist oder nicht, läuft der Mündigkeits-Begriff Gefahr, einer hegemonialen Deutungsmacht unterworfen und dem demokratischen Diskurs darüber entzogen zu werden.

Daher sollen in dieser Arbeit die Jugendlichen als selbstkompetente und selbstwirksame Subjekte wahrgenommen werden. Sie sollen das Urteil fällen, ob ihre schulische politische Bildung ihr Interesse für Politik förderte oder nicht. So schließt die Methode dieser Arbeit nicht unbedingt an vorausgehende quantitative Forschung dieses Bereichs an, öffnet hingegen eine neue Perspektive. Ein mögliches Argument gegen die Betrachtung der Schüler*innen als bereits mündige Bürger*innen wäre die Unvollständigkeit der Schullaufbahn. Auf viele Befragte wird es auch zutreffen, dass noch mehrere Jahre politische Bildung oder Rechtslehre auf sie warten, sei es in einer AHS oder in einer BHS. Schüler*innen, die eine Lehre anstreben, haben hingegen, abhängig von der Unterrichtsgestaltung, die meiste Unterrichtszeit politischer Bildung bereits hinter sich. In der Berufsschule stehen für sämtliche Lehrberufe insgesamt 80 Stunden Politische Bildung, aufgeteilt auf drei Schulstufen, am Plan. Demgegenüber ist die Stundenanzahl an Geschichte und Politischer Bildung in den Mittelschulen und Unterstufen der Gymnasien mit Wochenstunden nicht summativ festgelegt. Darüber hinaus können die Stundentafeln durch Schwerpunkte geringfügig anders gestaltet sein. Die exakte Stundenanzahl ist letztlich auch von Feiertagen, Ferien und Schulprojekten abhängig. Um dennoch einen Schätzwert gegenüberzustellen, soll von ca. 35 Schulwochen ausgegangen werden, was bei zwei Wochenstunden 70 Unterrichtsstunden pro Schuljahr ergibt. Bei zwei regulären Stunden pro sechster, siebenter und achter Schulstufe für die Sekundarstufe I ergibt das ca. 210 Unterrichtsstunden, wohlgemerkt für das Kombinationsfach Geschichte und politische Bildung. Die bis zum Lehrplan 2022/23 vorhandene Gliederung in fünf historische, zwei

¹²⁹ Weißeno, Quantitative empirische Forschung, S. 110.

historisch-politische Module und zwei politische Module ergibt somit ungefähr 92 Stunden an politischer Bildung, sofern historisch-politische Bildung hinzugezählt wird.¹³⁰

Ein Vorwurf innerhalb der politischen Bildung lautet, dass nicht nur die empirische Forschung, sondern auch die Fachdidaktik politischer Bildung zu sehr am Gymnasium orientiert sei. Dieser Umstand soll bei der Befragung berücksichtigt werden, indem einerseits auf ein angemessenes Verhältnis zwischen ehemaligen Gymnasial- und Mittelschulbesucher*innen geachtet wird. Andererseits soll bei der Auswertung auf Unterschiede dieser Gruppen geachtet werden. So wie Unterschiede zwischen verschiedenen Schultypen wahrzunehmen sind, sind jedoch auch Differenzen zwischen Schulen eines gleichen Typs zu finden. Je schärfer die Sicht auf das Detail gerichtet wird, desto mehr Unterschiede kommen zum Vorschein. Diese „Differenziertheit der Lernprozesse“, die an allen Schulen stattfindet, darf jedoch nicht einem logischen Fehlschluss erliegen und systemische Voraussetzungen ignorieren. Es ist zu betonen, dass ein stärkerer Bezug auf die vorhandenen Kategorien Gymnasium und Mittelschule nicht deren Festigung zum Ziel hat. Im Gegenteil kann das Aufdecken systemischer Ungleichheiten als Argument für eine Veränderung des Systems nützlich sein.¹³¹

Die Problematik, des in Österreich und Deutschland vorhandenen differenzierten Schulsystems, die sich klarerweise nicht nur auf die politische Bildung beschränkt, sondern das ganze Bildungssystem umfasst, soll an dieser Stelle nur angedeutet werden. Die PISA-Ergebnisse zeigen eindeutig, dass kein Schulsystem, das einen hohen Grad an Separation aufweist, zu den „top Schulsystemen“ gehört.¹³² Innerhalb der OECD gehört Österreich zu jenen Ländern, deren Schulsystem eine hohe Segregation nach Leistung aufweist. Leistung wird in diesem Zusammenhang an den Ergebnissen des Lesetests der PISA-Studie gemessen. Im Gegensatz zu leistungsstarken Schüler*innen, ist bei leistungsschwachen Schüler*innen eine Konzentration auf bestimmte Schulstandorte zu beobachten. Zwar handelt es sich um einen generellen Trend in der OECD, doch liegt Österreich bei der Leistungsungleichheit im Spitzenfeld. Mehr Ungleichheit gibt es nur in den Niederlanden, Frankreich und Ungarn. Bei der sozialen Ungleichheit in Bezug auf das Schulsystem liegt Österreich im OECD-Schnitt.

¹³⁰ Rechtsinformationssystem des Bundes: Lehrpläne für Berufsschulen (Lehrplan 2016), online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/211> (19.01.2024);
Rechtsinformationssystem des Bundes, Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen;
Rechtsinformationssystem des Bundes, Lehrpläne der Mittelschulen.

¹³¹ Fuhrmann, Brigitte: Gymnasiale Bildung als Norm - Argumente für eine neu verstandene schulformsensible empirische Forschung, in: Mitnik, Philipp (Hg.): Empirische Einsichten in der politischen Bildung (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Geschichte - Sozialkunde - Politische Bildung, Band 12), Innsbruck 2017, S. 143–152.

¹³² Schleicher, Andreas: World Class. How to build a 21st century school system, Paris 2018, S. 60.

Hinzugefügt werden muss, dass Segregation nach Leistung überwiegend stärker ausfällt als soziale Segregation.¹³³ Laut Karl Heinz Gruber sind „Begabungs- und Interessenstruktur“ bei Kindern mit zehn Jahren keineswegs abgeschlossen, womit das zweigliedrige System aus Mittelschule und Gymnasium als unfair und undemokratisch zu beurteilen ist.¹³⁴

4.2. Forschungsmethode

In dieser Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, wie Schüler*innen ihren Unterricht in politischer Bildung einschätzen. Die Forschungsfrage hat somit eher einen wertenden als einen deskriptiven Charakter. Dieser Umstand muss in Anbetracht der bisherigen Forschung, welche eher standardisiertes Wissen oder Argumentationsfähigkeit prüft, hervorgehoben werden. Wenngleich die vorliegende Untersuchung Fragen über Lerninhalte wie Fachbegriffe oder Institutionen inkludiert, handelt es sich bei den Antworten um die Bewertung eines Individuums. Daher ist das Ergebnis ebenso mit Vorsicht zu behandeln wie bloßes Abfragen von Faktenwissen oder dergleichen.

Die Auswahl des Samples ist bei quantitativen Forschungsdesigns gewöhnlich ein entscheidendes Kriterium.¹³⁵ Angesichts des Aufwands war von Beginn an klar, dass keine repräsentative Erhebung angestrebt wird. Im Schuljahr 2020/21 besuchten in ganz Österreich rund 87.000 Schüler*innen eine 8. Schulstufe, davon 52.000 eine Mittelschule und 30.000 eine AHS-Unterstufe. In Wien waren es zu diesem Zeitpunkt 19.000 Schüler*innen, wobei 8.500 eine Mittelschule, und 9.000 eine AHS-Unterstufe besuchten. Wien ist das einzige Bundesland, das in diesem Schuljahr weniger Mittelschüler*innen aufwies. In Oberösterreich gab es mehr als doppelt so viel Mittel- als AHS Unterstufenschüler*innen.¹³⁶ Ein Sample, das für ganz Österreich oder auch nur für Wien Repräsentativität beanspruchen darf, müsste je nach Berechnung ca. 350-400 Stichproben enthalten.¹³⁷ Die bloße Anzahl ist praktisch jedoch eine kleinere Schwierigkeit als die Zufallsstichprobe. Zufällig Schüler*innen zu „ziehen“, würde

¹³³ OECD: Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA, Paris 2019, S. 44–48, online unter: <https://doi.org/10.1787/2592c974-en> (06.05.2024).

¹³⁴ Gruber, Karl Heinz: Gesamtschule - Ein Nachruf. Warum die Demokratisierung der österreichischen Schulstruktur bisher gescheitert ist, in: Sandner, Günther/Ginner, Boris (Hg.): Warum Demokratie Bildung braucht, Wien 2019, S. 103–114.

¹³⁵ Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen Methoden Anwendungen, Hamburg 2007, S. 374–376.

¹³⁶ Sämtliche Zahlen wurden auf 500 auf- oder abgerundet (Statistik Austria [Hg.]: Bildung in Zahlen. Tabellenband, Wien 2022, S. 141–163, online unter: https://www.statistik.at/fileadmin/pages/325/Bildung_in_Zahlen_20_21_Tabellenband.pdf [06.04.2024]).

¹³⁷ Entscheidend ist die Gewichtung des Konfidenzniveaus, und der Fehlerspanne (vgl. SurveyMonkey: Stichprobenrechner, online unter: <https://de.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/> [06.04.2024]).

bedeuten, dass sämtliche Schüler*innen aller Schulen zur Verfügung stehen müssten. Die im schulischen Kontext nahe liegende Stichprobe mit Klassen, wie sie dieser Arbeit zugrunde liegt, ist daher keine Zufallsstichprobe, sondern eine Cluster-Stichprobe. In Absprache mit dem Betreuer wurde die Durchführung mit jeweils einer Klasse aller Schulen mit Sekundarstufe II in Floridsdorf, dem 21. Wiener Gemeindebezirk, vorbereitet. Die Wahl des Bezirks ergibt sich aus der Unterrichtstätigkeit des Autors an einem Gymnasium dieses Bezirks. Von den 13 Schulen, an denen eine Anfrage gesendet wurde, blieben sechs Schulen, mit denen die Umfrage abgeschlossen werden konnte. Die Tierpflegeschule fiel weg, da sie erst mit der 10. Schulstufe beginnt, eine andere Schule lehnte ab. Bei den übrigen fünf Schulen, scheiterte es entweder an der Kontaktaufnahme oder an der weiteren Kommunikation, da sich aus Direktion, Administration und dem Lehrpersonal teils lange Kommunikationswege ergaben. Schließlich konnten 148 Datensätze gewonnen werden, von denen 136 vollständig ausgefüllt und somit für die statistische Auswertung brauchbar waren. Ein offensichtlich unseriöser Datensatz, der bei den anzukreuzenden Items immer die gleiche Antwortmöglichkeit und bei den offenen Fragen unsinnige Antworten (wie 154 bei Alter) aufwies, wurde gelöscht. Da ohnehin keine Repräsentativität im Rahmen der Arbeit angestrebt werden konnte, wurde mit dem Betreuer beschlossen, keine weiteren Schulen als Kompensation für die nicht erreichten Schulen heranzuziehen.

Rund ein Fünftel der Befragten gab bei der Staatsbürgerschaft ein anderes Land als Österreich an. Mit 17 verschiedenen Ländern gestaltet sich die Herkunft der Jugendlichen sehr vielfältig. Polen wurde vier Mal genannt, Frankreich und Türkei drei Mal, die meisten anderen Ländern nur ein oder zwei Mal. Besonders in Wien ist die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Bildung, Sprache und Herkunft relevant. 2019 hatten laut einem Bericht des Österreichischen Integrationsfonds 52,5%, also mehr als die Hälfte aller Wiener Schüler*innen, eine nicht-deutsche Umgangssprache. Im Bundesländervergleich ist das mit Abstand der höchste Wert. In Favoriten, dem 10. Bezirk, liegt dieser Wert sogar bei 72,7%. Obwohl sich das Bildungsniveau der zweiten Generation jener der inländischen Bevölkerung angleicht, ist bei Personen der niedrigsten Bildungsschicht (Pflichtschulabschluss) die Personengruppe mit Migrationshintergrund überproportional hoch.¹³⁸ Trotz der Relevanz wurde dieser Aspekt nicht in die Umfrage gepackt, da es den Rahmen überschritten hätte, der Komplexität des Themas gerecht werdende Fragen miteinzubeziehen und auszuwerten.

¹³⁸ Österreichischer Integrationsfond: Wien. Zahlen, Daten und Fakten zu Migration & Integration, Wien 2020, S. 6–7, online unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/2019_Wien_Migration_Integration.pdf (12.04.2024).

Die Umfrage wurde im Jänner und Februar 2024 online via LimeSurvey durchgeführt. Die zu Befragenden sollten die Umfrage mit ihren Smartphones ausfüllen. Damit ist einerseits Anonymität gegeben, andererseits ist ein schnelles Beantworten der Fragen möglich, beim Pre-Test wurden lediglich sechs bis acht Minuten benötigt. Um die Umfrage vor unbefugten Zugriffen zu schützen, wurden Zugangsschlüssel verwendet. Die Durchführung übernahm entweder der Autor oder eine Lehrperson der Klasse. Der Pre-Test fand in einer 5. Klasse statt. Nach alleinigem Ausfüllen des Fragebogens wurde dieser im Plenum Punkt für Punkt besprochen. Als wesentliche Veränderungen sind, aufgrund der Schnelligkeit beim Ausfüllen, eine kleine Erweiterung des Fragebogens und Anpassungen bei der Formulierung zu nennen.

4.3. Fragebogen

Der standardisierte Fragebogen (Abbildung 7) besteht aus 36 Items, die sich in vier Bereiche gliedern. Bei der Konstruktion wurden nach den von Andreas Diekmann formulierten Regeln vorgegangen.¹³⁹ Bei der Formulierung wurde darauf geachtet, dass die Items möglichst kurz und dennoch präzise und verständlich gestaltet sind. Bei den Items handelt es sich überwiegend um Aussagen, die im Gegensatz zu einer entsprechenden Frage leichter zu formulieren sind. Als Reaktion bzw. Antwort stehen großteils vier Optionen im Sinne einer vierstufigen Likert-Skala zur Auswahl: stimme zu, stimme eher zu, stimme eher nicht zu und stimme nicht zu. Im Gegensatz zur ebenso häufig verwendeten fünfstufigen asymmetrischen Skala zwingt dieses symmetrische Design gewissermaßen zu einer Positionierung. Einem positionierenden Moment der Politik nachempfunden, fiel die Entscheidung auf diese zwingende Skala. Politisch müssen auch Entscheidungen getroffen werden, zum Beispiel in Hinblick auf die Ausbildung von Lehrkräften oder die schulischen Rahmenbedingungen. Um Erkenntnisse zu gewinnen, erfordern Aussagen wie „Insgesamt hat der Unterricht Geschichte und Politische Bildung mein Interesse für Politik gefördert“ eine klare Positionierung, ein Weder-noch entzieht sich jeder Aussagekraft. Beim Pre-Test fühlte sich auf Nachfrage niemand durch die vierstufige Skala in negativer Weise gezwungen, womit diese Skala beibehalten wurde.

¹³⁹ Diekmann, Empirische Sozialforschung, S. 479–488.

Teil/ Item	Item	Antwortmöglichkeit
A 1	Generell interessiere ich mich für Politik	Likert Skala
A 2	Ich finde es gut, dass man in Österreich ab 16 wählen darf	Likert Skala
A 3	Zu Hause reden wir über Politik	Likert Skala
A 4	Im Freundeskreis reden wir über Politik	Likert Skala
A 5	In der Schule reden wir im Unterricht über Politik	Likert Skala
A 6	In der Schule reden wir in den Pausen über Politik	Likert Skala
A 7	Ich informiere mich über Politik...	oft, manchmal, selten, gar nicht
A 8	Wenn ich mich über Politik informiere, dann über... (Auswählen mehrerer Antworten möglich)	Radio, Fernsehen, Zeitung, Nachrichtenseiten im Internet, Nachrichten-Apps, Social Media, Sonstiges: (freier Text)
A 9	Meine wichtigste Quelle für politische Informationen ist...	„
B 10	Ich besuchte die 4. Klasse...	letztes Schuljahr 2022/23, vorletztes Schuljahr 2021/22, vorvorletztes Schuljahr 2020/21, vor mehr als drei Jahren
B 11	Den Unterricht in Geschichte und Politische Bildung gestaltete hauptsächlich...	eine Lehrperson, mehrere Lehrpersonen
B 12	Die Lehrperson(en) war(en) ausgebildet im Fach Geschichte und Politische Bildung.	Ja, Nein, Weiß ich nicht
B 13	Ich besuchte die 4. Klasse in...	Wien, Niederösterreich, einem anderen Bundesland, nicht in Österreich
B 14	Ich besuchte die 4. Klasse...	einer Mittelschule, eines Gymnasiums
B 15	Über Politik habe ich hauptsächlich im Fach Geschichte und Politische Bildung gelernt.	Likert Skala
B 16	In diesen Fächern habe ich auch etwas über Politik gelernt: (Falls nichts zutrifft, bitte freilassen)	Unterrichtsfächer
C 17	Das Verhältnis von geschichtlichen und politischen Themen war...	geschichtlich, eher geschichtlich, ausgeglichen, eher politisch, politisch
C 18	Geschichtliche und politische Themen wurden verbunden	Likert Skala
C 19	Mein Vorwissen war gefragt	Likert Skala
C 20	Ich konnte auf meinem Vorwissen aufbauen	Likert Skala
C 21	Ich habe gelernt, was Fachbegriffe wie Demokratie oder Faschismus bedeuten	Likert Skala
C 22	Ich habe etwas über Institutionen wie Nationalrat oder Gemeinderat gelernt	Likert Skala

Teil/ Item	Item	Antwortmöglichkeit
C 23	Ich habe etwas über NGOs (Nichtregierungsorganisationen) wie Greenpeace oder Amnesty International gelernt	Likert Skala
C 24	Ich habe etwas über politische Prozesse wie Wahlen oder dem Entstehen von Gesetzen gelernt	Likert Skala
C 25	Ich habe etwas über Gesetze wie die Verfassung oder das Strafgesetz gelernt	Likert Skala
C 26	Der Unterricht hat mir gezeigt, wie Wirtschaft die Politik beeinflusst	Likert Skala
C 27	Der Unterricht hat mir gezeigt, wie Umwelt und Klimawandel die Politik beeinflusst	Likert Skala
C 28	Der Unterricht hat mir gezeigt, wie mich Politik betrifft	Likert Skala
C 29	Der Unterricht hat mir gezeigt, wie ich mich politisch einbringen kann	Likert Skala
C 30	Der Unterricht hat mir gezeigt, wie ich mich in der Medien-Vielfalt informieren kann	Likert Skala
C 31	Insgesamt hat der Unterricht Geschichte und Politische Bildung mein Interesse für Politik gefördert	Likert Skala
C 32	An meiner Schule war ich oder meine Klasse bei folgenden politischen Aktionen dabei: (Außerhalb oder innerhalb der Schule)	Demonstration, Gespräch mit einem Politiker/einer Politikerin, Schreiben und Verbreiten eines politischen Manifests, Gedenkveranstaltung, Es gab keine politischen Aktionen, Sonstiges: (freier Text)
C 33	Falls du noch etwas zum Unterricht oder allgemein ergänzen möchtest, schreibe es bitte hier hin.	(freier Text)
D 34	Geschlecht:	Männlich, Weiblich, Sonstiges: (freier Text)
D 35	Alter:	14, 15, 16, Sonstiges: (freier Text)
D 36	Staatsbürgerschaft (Land):	(freier Text)

Abbildung 7: Fragebogen mit Antwortmöglichkeiten

Bei mehreren gleichartigen Items besteht die Gefahr, dass die Konzentration der Teilnehmenden sinkt. Dementsprechend wurde versucht, durch verschiedene Antwortmöglichkeiten wie Mehrfachantworten oder freie Textfelder Abwechslung zu schaffen. Weiters ist bei vorgefertigten Antworten ein zufälliges oder unsinniges Ausfüllen schwerer zu erkennen als bei offenen Fragen.

Der erste Teil zur Politik allgemein dient mit 9 Items als Eisbrecher. Allgemeine, aber durchaus aufschlussreiche Informationen sollen damit über das aktuelle Interesse für Politik und die Bewertung des Wahlalters mit 16 Jahren gesammelt werden. Des Weiteren wird

erfragt, woher die Jugendlichen aktuell ihre politischen Informationen beziehen und in welchem Umfeld politische Themen überhaupt zur Sprache kommen. Wie in der Einleitung erwähnt, ist Schule weder der einzige noch der wichtigste Bereich für die politische Sozialisation Jugendlicher (1.). Mit Teil A ist dieser Umstand zumindest ansatzweise mit einbezogen.

Teil B mit 7 Items zu den Rahmenbedingungen ist wichtig, um die Antworten der anderen Teile besser einordnen zu können. Hierunter fällt die Frage nach dem Schultyp. Da sich politische Bildung nicht auf den Fachunterricht Geschichte und Politische Bildung beschränkt, sondern als Unterrichtsprinzip verankert ist (2.4), soll in Erfahrung gebracht werden, in welchen Fächern, außer Geschichte, politische Inhalte thematisiert wurden. Außerdem muss die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass politische Bildung im Fachunterricht gar nicht vorkommt. Es stellt sich auch die Frage, ob die Lehrperson des Fachs ausgebildet war, wobei nicht davon auszugehen ist, dass alle Befragten über diesen Umstand Bescheid wissen. Da der Unterricht nicht nur von einer Person, sondern auch von mehreren Lehrpersonen gestaltet werden kann, soll dies als weiterer Faktor erhoben werden.

In Teil C, dem Kern der Umfrage, wie er im zweiten Drittel des Fragebogens Platz finden soll, werden mit 16 Items Erfahrungen zur politischen Bildung im Fachunterricht der 4. Klasse festgehalten.¹⁴⁰ Im Sinne des Fächerverbands soll zunächst das Verhältnis geschichtlicher und politischer Themen hervorgehen. Weiters ist im Sinne der historisch-politischen Sinnbildung (3.4) nach einer Verknüpfung historischer und politischer Themen zu fragen. Item 19 und 20 fragen nach dem Subjektbezug: Wurde das Vorwissen mit einbezogen, konnte darauf aufgebaut werden? Das Interesse am Subjekt geht einerseits aus der historisch-politischen Sinnbildung (3.4), andererseits aus den Kriterien Politischer Bildung im Postfundamentalismus (3.1) hervor. Zu den inhaltlichen Items 21 bis 30 diente das Handbuch politische Bildung als Orientierung. Dessen vierter Teil „Aufgabenfelder“ lotet politische Bildung thematisch aus, wonach in diesem Teil des Fragebogens alle infrage kommenden Inhalte zur Auswahl stehen.¹⁴¹ Gegenüber den Geschehnissen im Klassenraum wird im Sinne der Global Citizenship Education (3.5) nach politischen Aktionen gefragt.

Der letzte und mit 3 Items kürzeste Teil D zu Angaben der Person erfasst Geschlecht, Alter und Staatsbürgerschaft. Für jene, die sich beim Geschlecht weder männlich noch weiblich zuordnen, stand ein selbst auszufüllendes Feld zur Verfügung. Dieses Feld wurde sechs Mal ausgewählt, vier Mal wurde „k. A.“ ergänzt, einmal „Ikea-Sackerl“ und einmal

¹⁴⁰ Diekmann, Sozialforschung, S. 484.

¹⁴¹ Sandner/Pohl, Handbuch politische Bildung, S. 5–6.

„Anaconda“. 53% gaben weiblich an, 43% männlich, womit das Sample mehr Schülerinnen zählt. Hierbei gibt es keinen Zusammenhang mit dem Schultyp, dass beispielsweise Schülerinnen eher in die AHS als in die Mittelschule gehen würden.

Eine grundsätzliche Herausforderung bei der Formulierung von Fragen wird bei den inhaltlichen Fragen des C-Teils besonders deutlich. Grundsätzlich sollen Fragen „kurz, verständlich und hinreichend präzise“ sein.¹⁴² Die Ausdrucksweise im Fragebogen hat somit den Balance-Akt zwischen undifferenzierter Alltagssprache und wissenschaftlicher Fachsprache zu schaffen. Beispielsweise ist Item 24, das nach politischen Prozessen im Sinne des dreiteiligen Politik-Begriffs (3.1) fragt, für Jugendliche sehr abstrakt, falls der Politik-Begriff nicht dezidiert behandelt wurde. Deshalb wurden Wahlen und das Entstehen von Gesetzen als Beispiele hinzugefügt. Unweigerlich werden mit der notwendigen Auswahl jedoch Assoziationen hervorgerufen. Darüber hinaus können politische Prozesse gelernt werden, die auch mithilfe der Beispiele nicht als solche assoziiert werden.

5. Detailauswertung und Analyse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Reihenfolge des Fragebogens entsprechend beschrieben werden. Die Auswertung wurde mit SPSS 29 durchgeführt.¹⁴³ Die Ergebnisse werden in drei Schritten präsentiert: erstens das Ergebnis in Prozent, zweitens - sofern vorhanden - ein Vergleich mit anderen Studien und drittens - vor allem bei den inhaltlichen Fragen zum Fachunterricht - der fachdidaktische Kontext. Einem Vergleich verschiedener Studien ist stets mit Vorsicht zu begegnen, da die Parameter wie Forschungsfrage, Sample, Art der Befragung etc. variieren. Dennoch soll mit einem Hinweis auf die Eckpunkte der jeweiligen Studie ein Vergleich angestellt werden, um die Aussagekraft des jeweiligen Ergebnisses zu unterstreichen oder zu problematisieren.

5.1. Allgemeines zu Politik

Die erste Frage nach dem allgemeinen Interesse für Politik zeigt, dass sich die Mehrheit der Befragten zum Zeitpunkt der Befragung nicht oder eher nicht für Politik interessiert. Mit 38% gibt der Großteil an, sich eher nicht für Politik zu interessieren. Am kleinsten ist mit 16% jene Gruppe, die sich für Politik interessiert. Eine vereinfachte Einteilung in zwei Gruppen „interessiere mich (eher) für Politik“ (45,2%) und „interessiere mich (eher) nicht für Politik“

¹⁴² Diekmann, Sozialforschung, S. 479.

¹⁴³ Folgende Einführung wurde bei der Bedienung zur Hilfe genommen: Bühl, Achim: SPSS. Einführung in die moderne Datenanalyse ab SPSS 25, Hallbergmoos 2019.

(54,8%) wird als Filter für manche der folgenden Fragen herangezogen. Mit Blick auf das Geschlechter-Verhältnis wird deutlich, dass sich Schüler mehr für Politik interessieren als Schülerinnen. Verstärkt wird diese Tendenz von der Tatsache, dass das Sample mehr weibliche Jugendliche umfasst (4.3).

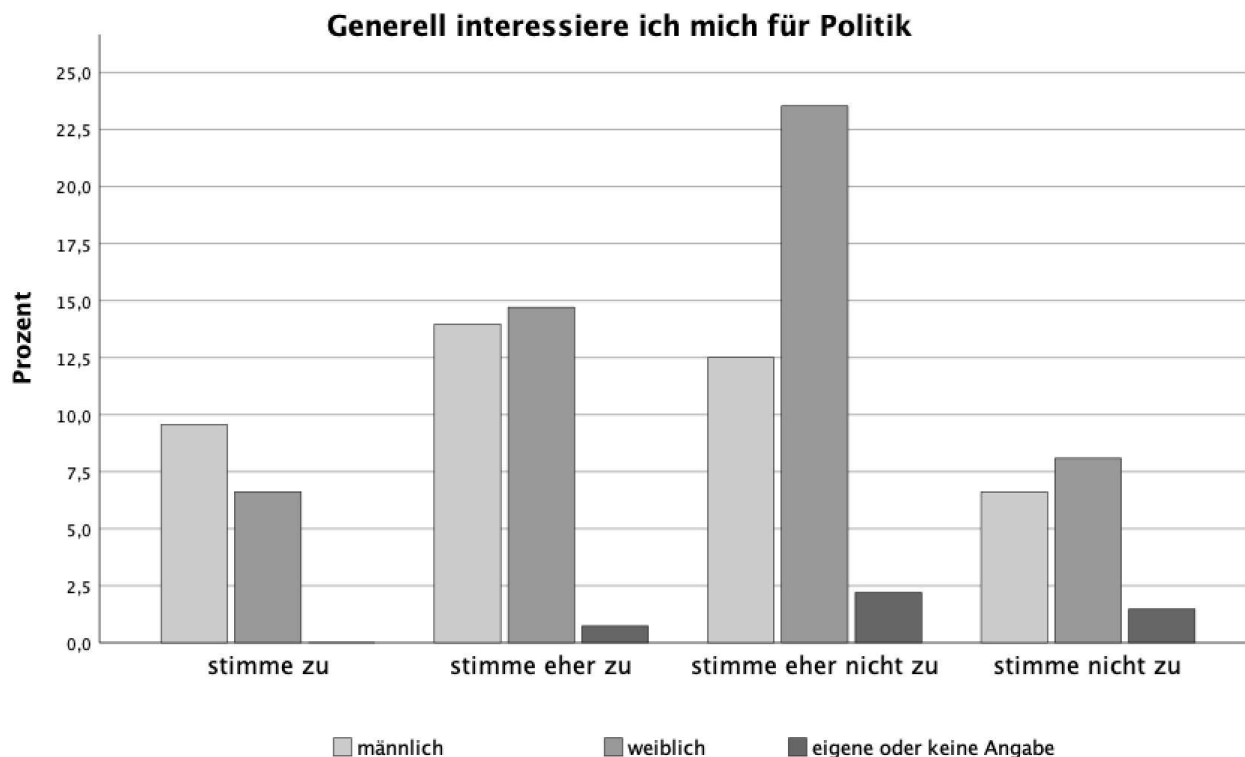


Abbildung 8: Item 1 gefiltert nach Item 34

Nach über 20 Jahren scheint folgender Satz nicht an Gültigkeit verloren zu haben: „Das primäre Problem der Politischen Bildung in Österreich ist Apathie und nicht die Gefahr der Parteilichkeit.“¹⁴⁴ Ob die Ursachen für das überwiegende Desinteresse an Politik in dem noch näher zu untersuchenden Unterricht gesehen werden oder nicht, ändert nichts am grundlegenden Zustand. Die Jugendlichen dieser Umfrage sind höchstens zwei Jahre von der Wahlberechtigung entfernt. Wie bereits gezeigt wurde, ist für Jugendliche, die keine höher bildende Schule besuchen, der Großteil an politischer Bildung erledigt (4.1). Für einen gewissen Teil wird der schulische Unterricht also keine politischen Impulse setzen können, die das Interesse erhöhen könnten.

Dafür spricht auch eines der Ergebnisse von „Junge Menschen und Demokratie in Österreich“. Hierbei handelt es sich um eine Zusatzbefragung des „Österreichischer

¹⁴⁴ Filzmaier, Peter: Politische Bildung in Österreich, in: Journal of social Science education (Vol. 1), Bielefeld University 2002, S. 8, online unter: <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/275/272> (22.04.2024).

Demokratie-Monitor“, beide werden seit 2018 jährlich von SORA¹⁴⁵ durchgeführt. Etwas mehr als 300 Jugendliche zwischen 16 und 26 werden zu politischen Themen befragt, wobei die Fragen über die Jahre gleich bleiben, um die Ergebnisse vergleichen zu können. Die Zustimmung zu folgender Aussage: „Menschen wie ich können etwas bewirken, wenn sie sich politisch beteiligen“ nimmt kontinuierlich ab. Waren es 2021 noch 54%, die sehr oder ziemlich zustimmten, waren es 2023 nur mehr 44%.¹⁴⁶ Der Psychologe Albert Bandura prägte das Konzept der Selbstwirksamkeit, wonach die meisten Menschen nur dann Handlungen beginnen, wenn sie auch überzeugt sind, dass sie diese erfolgreich durchführen können.¹⁴⁷ Junge Menschen, die nicht davon überzeugt sind, politisch etwas bewirken zu können, werden sich dieser Logik folgend politisch nicht engagieren. Selbstwirksamkeit und Interesse sollen mit dieser Argumentation nicht gleichgesetzt werden. Empirisch ist auch zu beachten, dass nicht nachgewiesen ist, ob die Gruppe der an Politik Uninteressierten mit jenen, die sich nicht selbstwirksam wahrnehmen, korreliert. Dennoch ist es aus demokratischer Sicht alarmierend, dass diese Arbeit und SORA zu dem Ergebnis kommen, dass derzeit knapp über die Hälfte der jungen Menschen durch politisches Desinteresse oder einem politischen Unwirksamkeitsgefühl geprägt sind.

¹⁴⁵ SORA wurde mit Dezember 2023 in FORESIGHT umbenannt (vgl. <https://www.foresight.at/> [26.04.2024]).

¹⁴⁶ Bohrn, Karoline/Zandonella, Martina: Junge Menschen & Demokratie in Österreich 2023, Wien 2023, S. 6, online unter: <https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/SORA-Bericht-Junge-Menschen-Demokratie-2023.pdf> (26.04.2024).

¹⁴⁷ Psychomeda: Selbstwirksamkeit - Lexikon der Psychologie, online unter: <https://www.psychomeda.de/lexikon/selbstwirksamkeit.html> (26.04.2024).

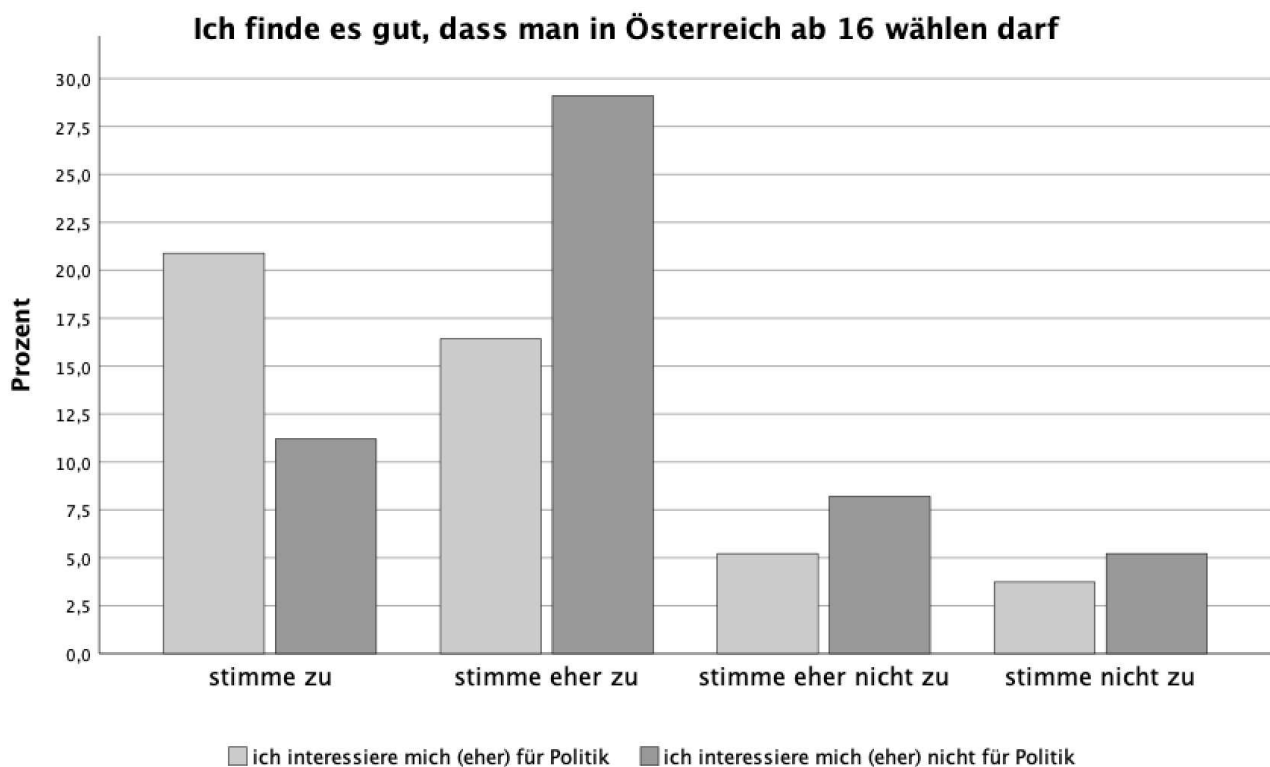


Abbildung 9: Item 2 gefiltert nach Item 1

Die Bewertung des Wahlalters in Österreich zeigt hohen Zuspruch, 77% stimmen der Aussage zu oder eher zu. In Anbetracht des Interesses für Politik zeigt sich zweierlei. Erstens bewerten jene, die sich (eher) für Politik interessieren, das Wahlalter sehr positiv. Fast die Hälfte der Politikinteressierten gibt dem Wahlalter volle Zustimmung. Zweitens wird auch von jenen, die sich (eher) nicht für Politik interessieren, das Wahlalter eher positiv bewertet.

Sehr unterschiedlich fallen die Reaktionen zu den vier Items aus, welche die Orte erfassen, wo über Politik gesprochen wird. Diese Items beziehen sich, wie bei der Durchführung der Umfrage betont wurde, auf die aktuelle Situation der Jugendlichen. Der Unterricht in der Schule ist der Ort, an dem am meisten über Politik gesprochen wird. Knapp 70% stimmen zu oder eher zu, nur 5% geben an, dass im Unterricht gar nicht über Politik gesprochen wird. Die Zustimmung zur Aussage „Zu Hause reden wir über Politik“ fällt ausgeglichen aus: 19% stimmen zu, 29% eher, 35% eher nicht und 17% nicht zu. Im Freundeskreis reden hingegen 77% nicht oder eher nicht über Politik. Am wenigsten Zustimmung findet die Aussage „In der Schule reden wir in den Pausen über Politik“, nur 12% stimmen zu oder eher zu. Über 60% geben an, in den Pausen gar nicht über Politik zu sprechen. Von den vier Orten ist die Schule der einzige, bei dem das Interesse für Politik in keinem Zusammenhang mit dem Ort steht.

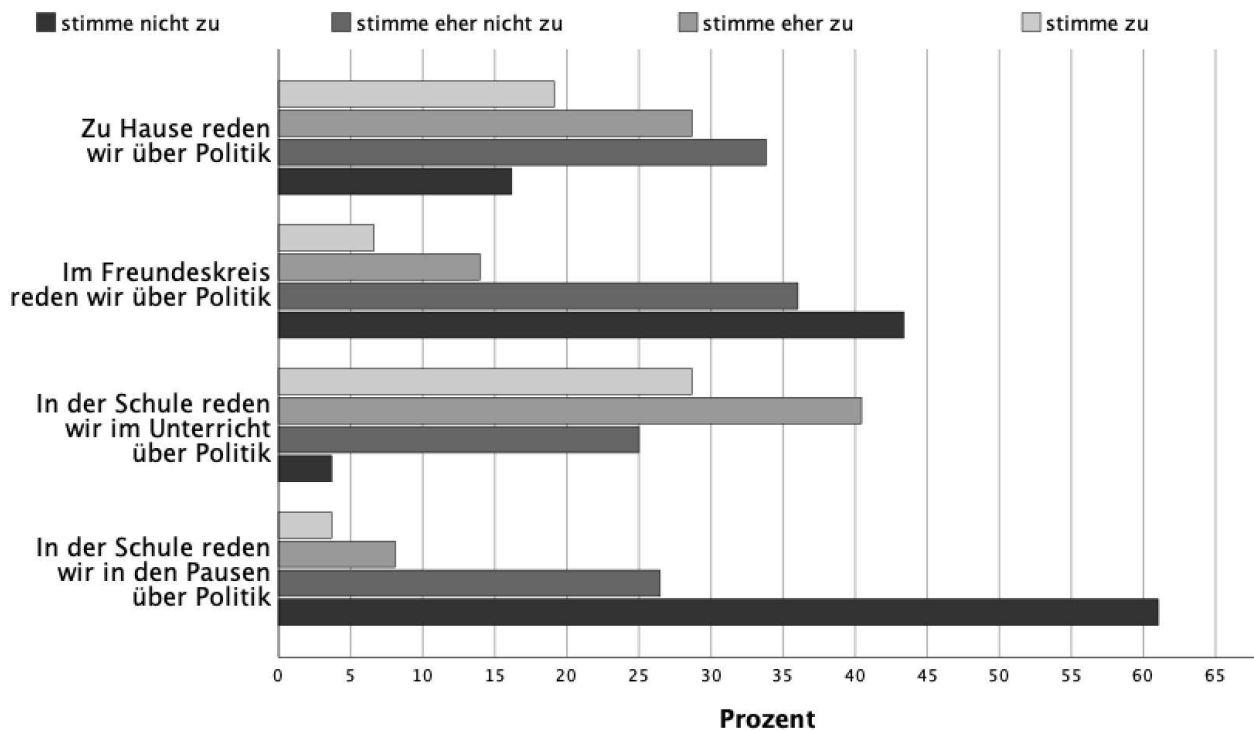


Abbildung 10: Items 3, 4, 5 und 6

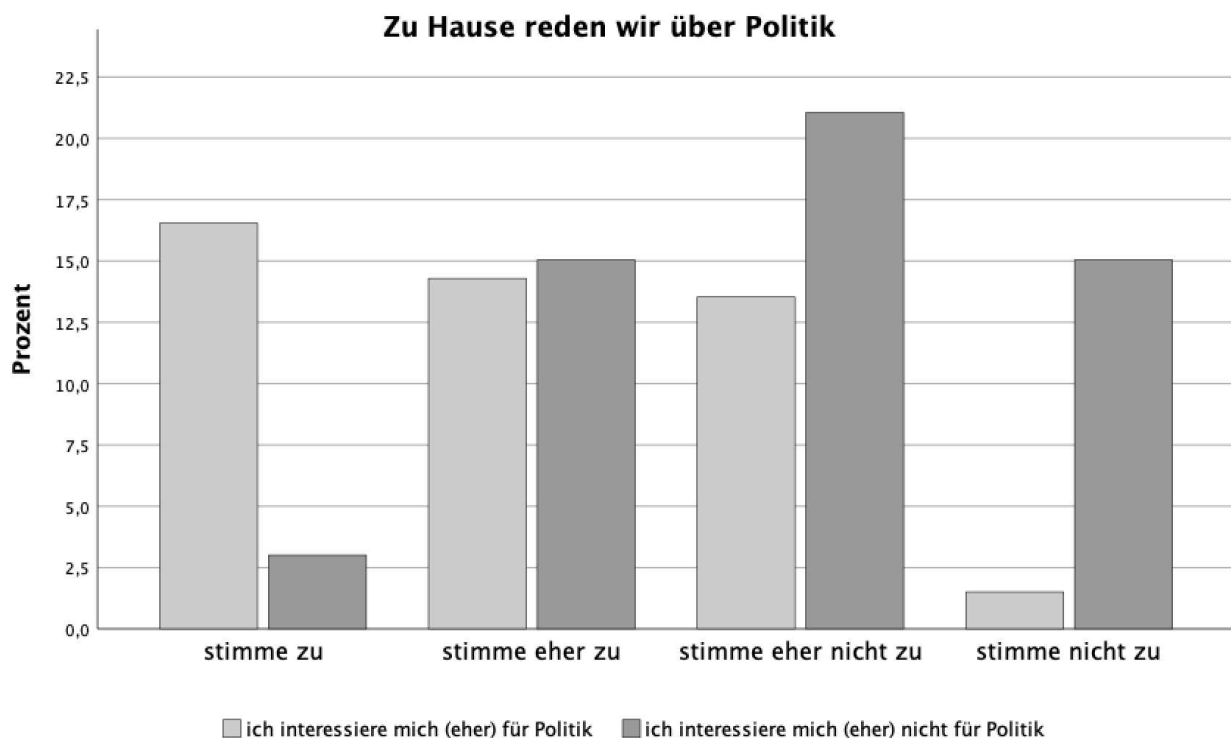


Abbildung 11: Item 6 gefiltert nach Item 1

Die größten Differenzen zeigt das Interesse beim Austausch zu Hause. Die Mehrheit, 34% der Jugendlichen, redet zu Hause eher nicht über Politik. Davon interessieren sich über 20% (eher) nicht für Politik. Die Betrachtung jener, die sich (eher) für Politik interessieren, zeigt

eine konstante Steigung von Ablehnung bis Zustimmung. Das Ergebnis kann auch aus einer anderen Perspektive gesehen werden: weil zu Hause über Politik gesprochen wird, interessieren sich die jungen Menschen dafür. Die Frage nach Ursache und Wirkung bleibt offen.

Das Potenzial politischer Bildung wird an diesen Items sehr deutlich. Der Unterricht in der Schule ist der Ort, an dem unabhängig vom Interesse am meisten über Politik gesprochen wird. Abgesehen von der Schule zeigt „Junge Menschen & Demokratie“ ähnliche Ergebnisse. Bei dieser Studie lautete die Frage: „Und sprechen Sie mit Freund:innen / Familie / Kolleg:innen nie, selten, einmal pro Woche, mehrmals pro Woche oder täglich über politische Themen?“. Zumindest einmal pro Woche (einmal pro Woche, mehrmals pro Woche und täglich) tauschen sich 46% der Befragten mit der Familie, 43% mit den Freund:innen und 39% mit den Kolleg:innen über Politik aus. Angesichts des zeitlichen Verlaufs ist zu erwähnen, dass der Austausch mit „Freund:innen“ vor 2021 wichtiger als mit der „Familie“ war.¹⁴⁸ Abgesehen vom Unterricht sind deutliche Parallelen erkennbar. Am wichtigsten ist der Austausch zu Hause bzw. innerhalb der Familie, am zweitwichtigsten innerhalb des Freundeskreises. Am wenigsten wird mit „Kolleg:innen“ bzw. Schulkolleg*innen in der Pause über Politik gesprochen. Obwohl die SORA-Studie zeitlich und inhaltlich mehr in die Tiefe geht und die Ergebnisse näher aneinander liegen, ist die Tendenz eindeutig.

Ein ausgewogenes Bild zeichnen die Ergebnisse des siebten Items, wie häufig sich die Befragten über Politik informieren: 10% geben an sich oft zu informieren, 42% manchmal, 38% selten und 10% gar nicht. Bei jeweils einer Person ergab sich die unerwartete Kombination, dass sie sich nicht für Politik interessiere, aber oft informiere bzw. dass sie sich für Politik interessiere, jedoch nie informiere. Auszuschließen ist hierbei nicht, dass einzelne Fragebögen zufällig oder ungenau bearbeitet wurden. Trotzdem informieren sich die Befragten mehr über Politik als sie sich dafür interessieren.

¹⁴⁸ Bohrn/Zandonella, Junge Menschen & Demokratie, S. 17.

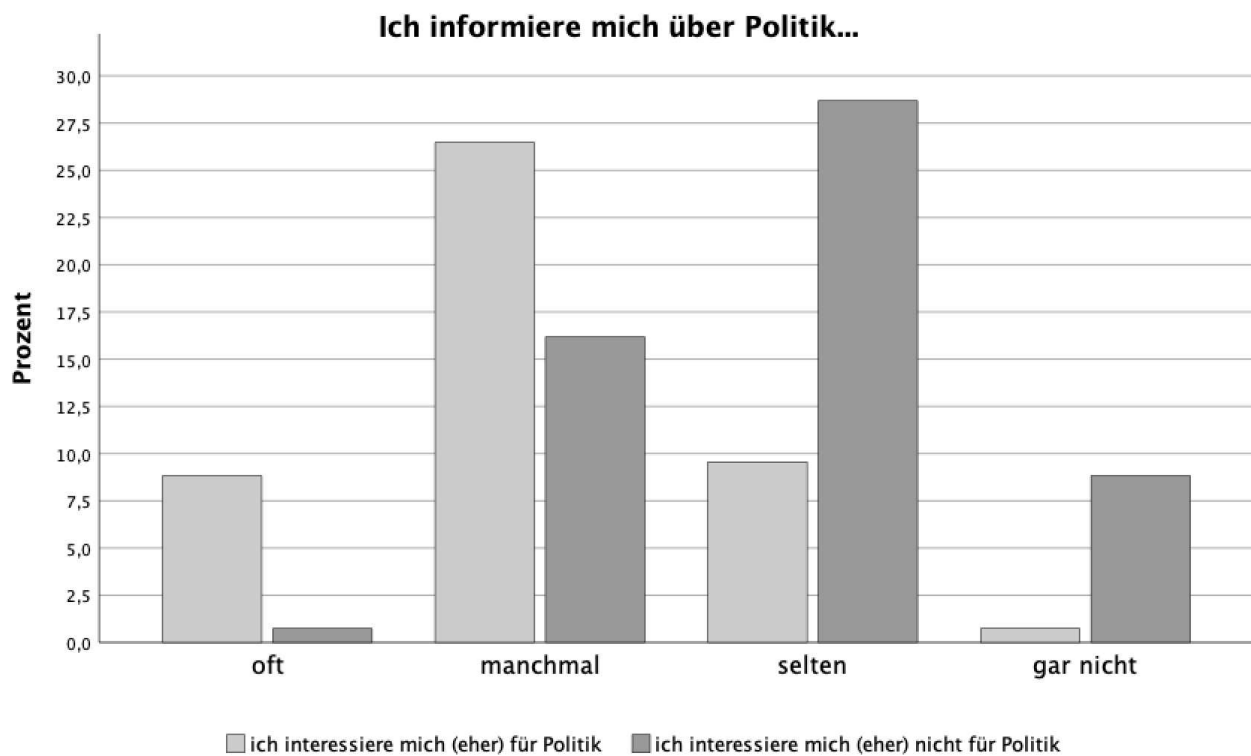


Abbildung 12: Item 7 gefiltert nach Item 1

Bei den Quellen politischer Informationen, wo mehrere Antworten ausgewählt werden konnten, ist Social Media mit 82% die meistbenutzte Quelle, gefolgt von Fernsehen mit rund 50% und Nachrichtenseiten im Internet mit rund 40%. Zeitung, Radio und Nachrichten-Apps kommen jeweils nicht über 20%, womit die drei erstgenannten eine deutliche Relevanz aufweisen.

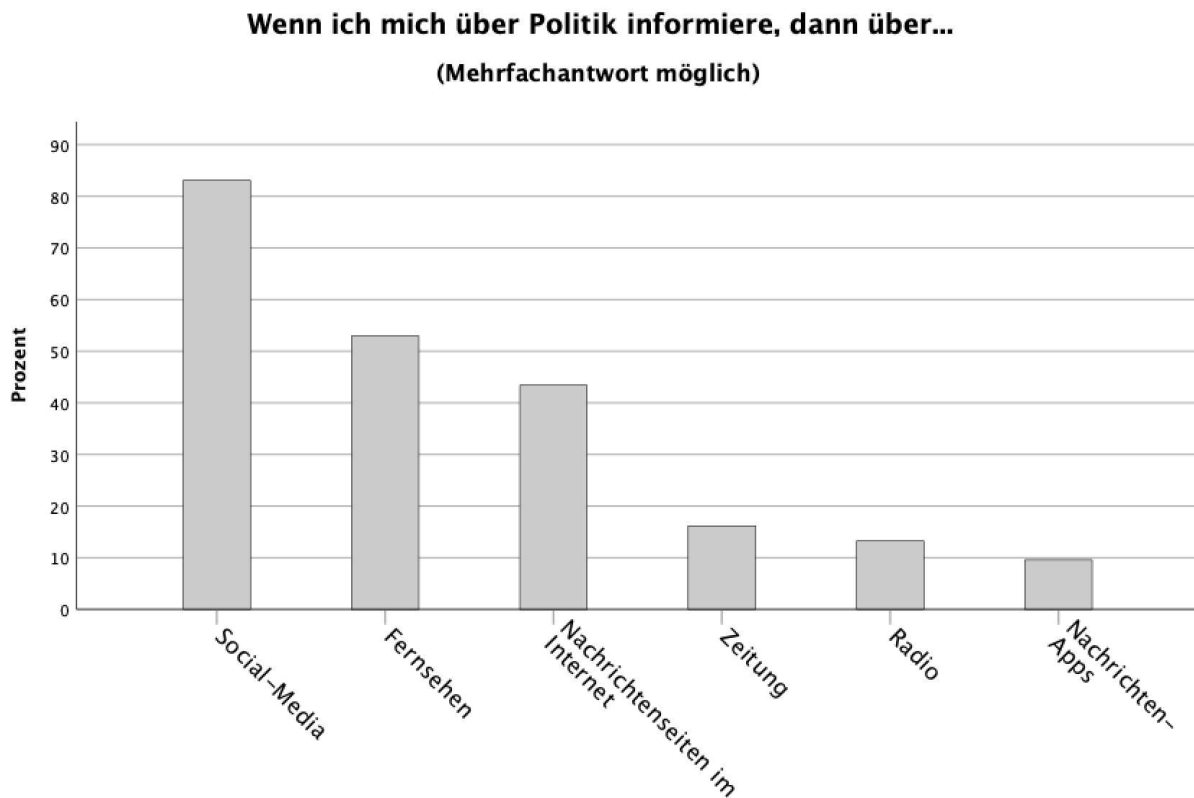


Abbildung 13: Item 8

Die Frage nach der wichtigsten Quelle, also die Einschränkung auf eine Antwortmöglichkeit, verändert das Bild nicht wesentlich. 56% geben Social Media als wichtigste Quellen an. Nur Fernsehen mit 19% und Nachrichtenseiten im Internet mit 17% befinden sich ebenfalls im zweistelligen Prozentbereich. Eine Untersuchung der drei wichtigsten Quellen in Hinblick auf das Interesse für Politik zeigt, dass bei jenen, die sich (eher) für Politik interessieren, Social Media ca. doppelt so häufig genannt wird (23%) wie Nachrichtenseiten im Internet (11%) und Fernsehen (9%). Bei jenen, die sich (eher) nicht für Politik interessieren, hebt sich Social Media um das Dreifache ab (30% Social Media, 10% Fernsehen, 5% Nachrichtenseiten im Internet). Folglich ist die Bedeutung von Social Media für Befragte, die sich weniger für Politik interessieren, noch größer als bei jenen, die Interesse für Politik zeigen. Bei der Kategorie „Sonstiges“ wurden zehn, zum Teil unverständliche Begriffe ergänzt. Angaben wie „TikTok“ wurden zur Kategorie „Social Media“ korrigiert. Ansonsten wurden die Begriffe Schule, Umfeld, Familie und Verwandte genannt.

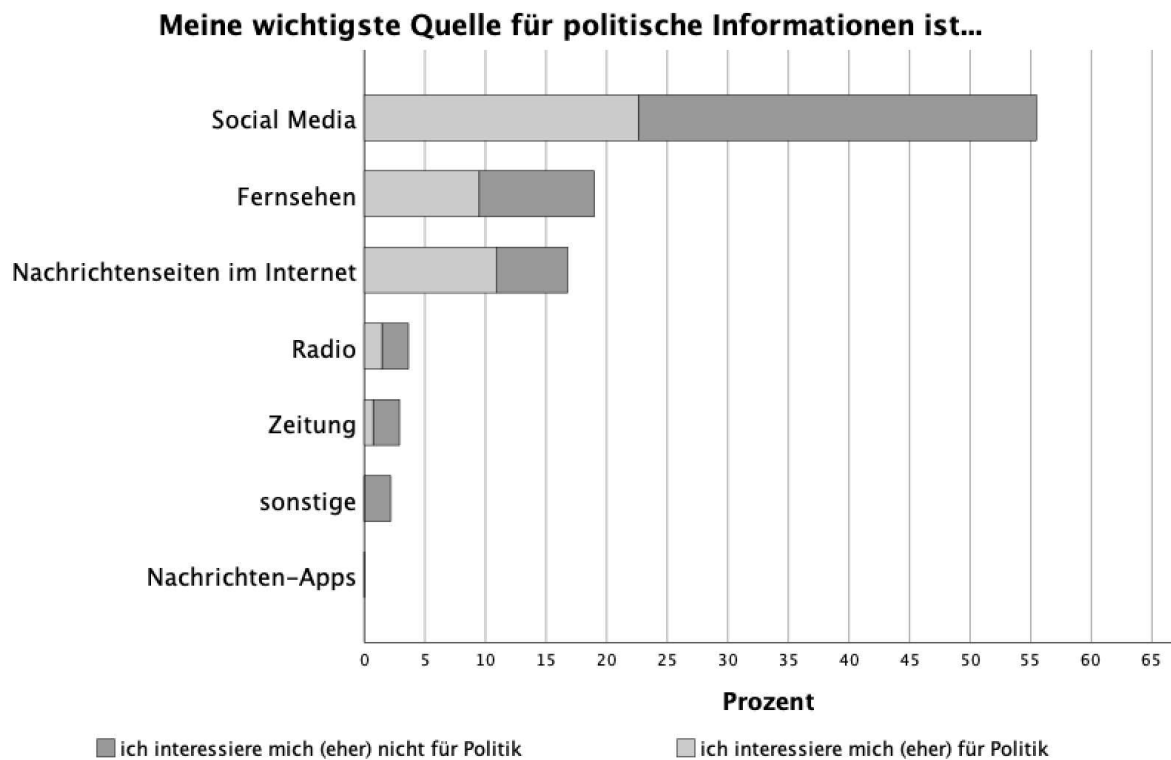


Abbildung 14: Item 9 gefiltert nach Item 1

„Junge Menschen & Demokratie“ fragt mit sechs anderen Kategorien: „soziale Medien, YouTube, andere Internetseiten, Zeitungen print/online, Radio und Fernsehen“. Ebenfalls wurde zeitlich differenziert, wie oft sich die Befragten informieren: „nie, selten, einmal pro Woche, mehrmals pro Woche oder täglich“. Zumindest einmal pro Woche informiert sich die Mehrheit mit 58% über soziale Medien. 50% informieren sich über Zeitungen print/online, 48% über andere Internetseiten. YouTube, Radio und Fernsehen werden jeweils von 42%, 40% und 38% benutzt. Hervorzuheben ist die zeitliche Entwicklung. 2018 waren soziale Medien an vorletzter, YouTube an letzter Stelle. 2023 sind soziale Medien an erster, YouTube an vierter Stelle. Gemeinsam mit „anderen Internetseiten“ ist eine starke Zunahme bei der Nutzung von Online Medien zu beobachten, während die klassischen Medien wie Radio und Fernsehen abnehmen.¹⁴⁹

Sowohl die SORA-Umfrage als auch diese Arbeit zeigen eindeutig, dass die Bedeutung des Internets im Allgemeinen und Social Media im Speziellen nicht überschätzt werden kann. Die Nutzung digitaler Geräte und des Internets bei Jugendlichen und damit die Wichtigkeit des Themas kann anhand verschiedener Sachverhalte argumentiert werden. Die Bildschirmzeit am Smartphone ist ein wesentlicher Faktor. Bei deutschen 12 bis 19 jährigen Jugendlichen

¹⁴⁹ Bohrn/Zandonella, Junge Menschen & Demokratie, S. 13.

betrug diese 2023 nur am Smartphone durchschnittlich dreieinhalb Stunden.¹⁵⁰ Ebenfalls 2023 verbrachten einer anderen Studie zufolge 12 bis 19 jährige deutsche Jugendliche 224 Minuten, also knapp vier Stunden pro Tag, im Internet.¹⁵¹ Es muss hervorgehoben werden, dass es sich um jüngste Entwicklungen handelt. Sowohl aktuelle Debatten um Handyverbote an Schulen als auch die Begrenzung der Bildschirmzeit bei Kinder zeigt, dass die zunehmende Nutzung des Smartphones eine große gesellschaftliche Herausforderung darstellt.¹⁵² Im Sinne einer Pädagogik, die sich am lernenden Subjekt orientiert, muss politische Bildung sich diesem Thema stellen. Ob Handys an der jeweiligen Schule verboten sind oder nicht, digitale Medien und Internet-Quellen müssen im Unterricht eine Rolle spielen. Fachdidaktische Standpunkte zu digitalen Medien wurden deshalb in 3.9 ausgeführt.

5.2. Rahmenbedingungen der 4. Klasse

Die Auswertung der Rahmenbedingungen bietet im Großen und Ganzen keine Überraschungen. 85% gaben an, die 4. Klasse im letzten Schuljahr 2022/23 besucht zu haben, 11% im vorletzten Schuljahr, 3% im vorvorletzten und weniger als ein 1% vor mehr als drei Jahren. Außer einer Person, die angab die 4. Klasse nicht in Österreich besucht zu haben, waren alle in einer Wiener Schule, was angesichts der Nähe zu Niederösterreich bemerkenswert ist.

Das Verhältnis der Befragten, die eine Mittelschule besuchten (43%), und jenen, die ein Gymnasium besuchten (57%), ist für die Berücksichtigung der gymnasialen Norm (4.1) positiv hervorzuheben. Generell gibt es keinen Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Interesse für Politik und dem ehemaligen Schultyp. Zu der Lehrperson oder den Lehrpersonen ist festzuhalten, dass bei 94% eine Person den Unterricht gestaltete, bei 6% also mehrere Personen. Ob die Lehrkräfte im Bereich Geschichte und Politischer Bildung ausgebildet waren, bejahten 73%, 23% wussten es nicht und nur 4% gaben an, dass die Lehrperson(en) nicht ausgebildet war(en). Hierbei gibt es wider Erwarten keine Korrelation mit dem Schultyp.

¹⁵⁰ Harms, Frederik: Wie viel Zeit verbringst du täglich am Smartphone?, online unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1426928/umfrage/durchschnittliche-taegliche-bildschirmzeit-am-smartphone-bei-jugendlichen/>
#:~:text=Die%20Bildschirmzeit%20bei%20Jugendlichen%20in,fast%204%2C5%20Stunden%20lag (27.04.2024).

¹⁵¹ Rabe Lena: Tägliche Dauer der Internetnutzung durch Jugendliche in Deutschland in den Jahren 2006 bis 2023, online unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/168069/umfrage/taegliche-internetnutzung-durch-jugendliche/> (27.04.2024).

¹⁵² ORF: Diskussion über Handyverbot an Schulen, <https://steiermark.orf.at/stories/3245783/> (27.04.2024);

Google: Bildschirmzeit für das Gerät Ihres Kindes verwalten, online unter: <https://support.google.com/families/answer/7103340?hl=de> (27.04.2024);

vgl. Müller, Silke: Wir verlieren unsere Kinder! Der verstörende Alltag im Klassen-Chat, München 2023.

Der Aussage „Über Politik habe ich hauptsächlich im Fach Geschichte und Politische Bildung gelernt“ stimmen 30% zu, 39% eher zu, 20% eher nicht und 11% nicht zu. Mit knapp 70% voller oder teilweiser Zustimmung wird deutlich, dass ein großer Teil Politischer Bildung im Fachunterricht passiert. Wenngleich das Interesse in keinem Zusammenhang mit dieser Frage steht, scheint der Schultyp sich darauf auszuwirken. Befragte, die eine Mittelschule besuchten, tendieren dazu, politische Bildung eher im Fachunterricht wahrzunehmen, wohingegen im Gymnasium politische Bildung vermehrt in anderen Unterrichtsfächern wahrgenommen wird.

Über Politik habe ich hauptsächlich im Fach Geschichte und Politische Bildung gelernt

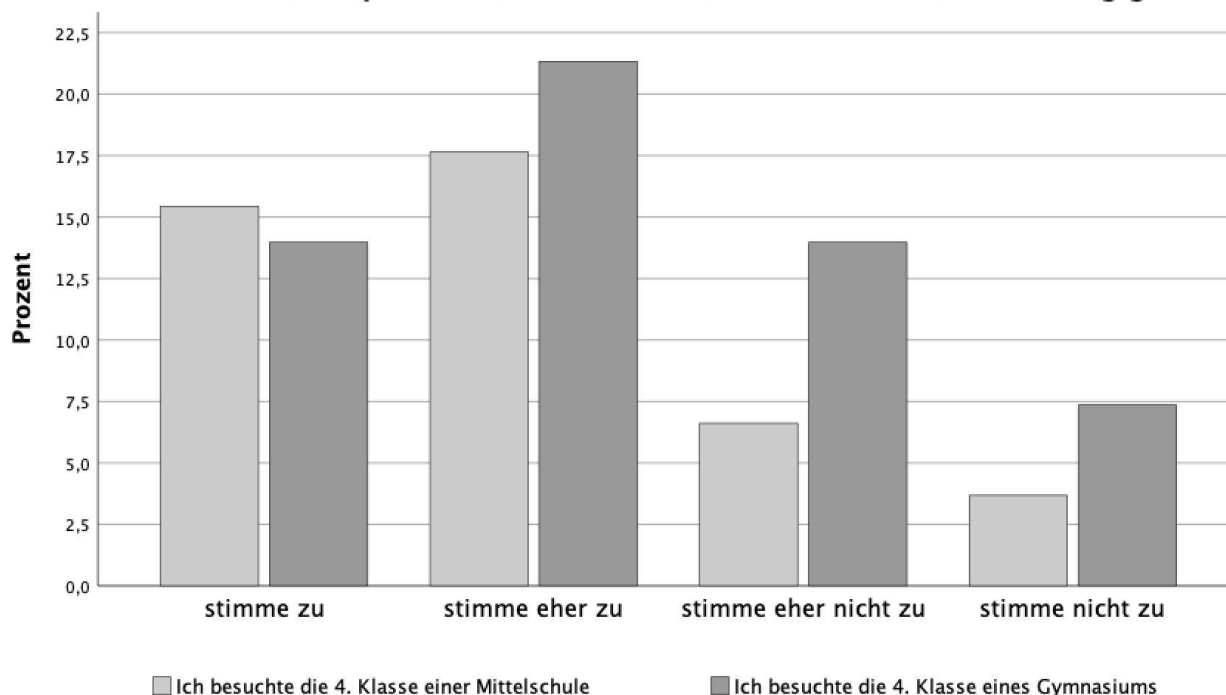


Abbildung 15: Item 15 gefiltert nach Item 14

Item 16 ging der Frage nach, in welchen Fächern außer Geschichte und Politische Bildung etwas über Politik gelernt wurde. Bei dieser Frage waren mehrere Antworten möglich, wie auch beim Fragebogen angemerkt. Falls kein Unterrichtsfach zutrifft, war es möglich die Frage auszulassen. Die Beobachtung des letzten Items, wonach der Fachunterricht für Befragte der Mittelschulen einen wichtigeren Beitrag zu politischer Bildung leistete, bestätigt sich mit diesem Item. Die meisten Nennungen kommen von Schüler*innen, die ein Gymnasium besuchten, unter Berücksichtigung der Tatsache, dass dieses Sample mehr Gymnasial- als Mittelschüler*innen beinhaltet. Mit Blick auf einzelne Gegenstände ist keine Auffälligkeit in Bezug auf den Schultyp zu erkennen.

Geographie und wirtschaftliche Bildung wurde von 88% der Befragten ausgewählt, und damit mehr als doppelt so häufig als Deutsch, das mit 42% am zweithäufigsten genannt

wurde. Am drittmeisten wurde Englisch und Religion von jeweils 20% genannt. Aufgrund der fachlichen Verwandtschaft innerhalb der Sozialwissenschaften, überrascht es wenig, dass Geographie und wirtschaftliche Bildung einen großen Beitrag zur politischen Bildung leistet. Keine Erwähnung fanden die vier Fächer Physik, Chemie, Geometrisches Zeichnen und Bewegung und Sport. Dieses Ergebnis steht in deutlichem Widerspruch zu den Unterrichtsprinzipien (2.4). Zu fragen ist, ob es überhaupt möglich ist, politische Bildung in allen Fächern gleichermaßen zu fördern.

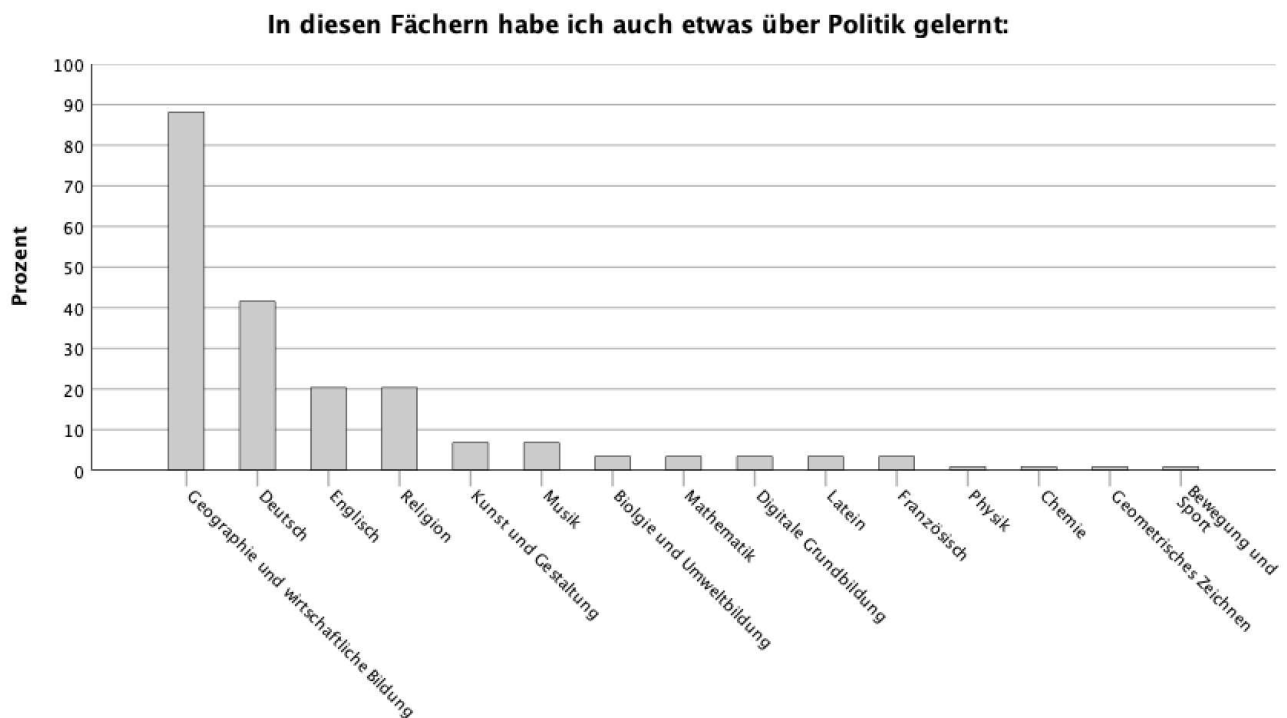


Abbildung 16 : Item 16 (Mehrfachantwort)

Von den fünf Auswahlmöglichkeiten des 17. Items, das dem Verhältnis geschichtlicher und politischer Themen nachgeht, wurde von niemanden ein eindeutig politischer Unterricht angegeben. 20%, also ein Fünftel der Befragten, empfand den Unterricht geschichtlich, 44% eher geschichtlich, womit insgesamt 66% ein klares Überwiegen historischer Themen angeben. Immerhin ein knappes Drittel der Befragten empfand den Unterricht als ausgeglichen. Das allgemeine Interesse für Politik hat keinen Einfluss auf die Wahrnehmung, politisch Interessierte nehmen den Unterricht also nicht politischer wahr als politisch Uninteressierte. In Kapitel 3.7 wurden die widersprüchlichen Anforderungen des Lehrplans, in Bezug auf das Verhältnis historischer und politischer Themen, herausgearbeitet. Problematisch ist jedenfalls jener Unterricht, der nur geschichtlich ist. Es zeigt sich, dass der Schultyp mit dem Verhältnis zusammenhängt. Während ein Großteil der ehemaligen Gymnasiumsschüler*innen das Verhältnis eher geschichtlich in Erinnerung hat, ist es beim

Großteil der ehemaligen Mittelschüler*innen ausgeglichen. Letztere wählten auch die Antwortmöglichkeit „eher politisch“ häufiger. Zu diesen Ergebnissen passt eine über 20 Jahre alte Analyse des Politikwissenschaftlers Peter Filzmaier. Demnach sind „apolitische Lehrplanverwalter“ dem Unterricht abträglicher als Lehrpersonen, die zu sehr auf der Basis subjektiver Urteile arbeiten und möglicherweise über das Ziel hinausschießen.¹⁵³ Die Tatsache, dass keine einzige Person den Unterricht als rein politisch wahrnahm, zeigt deutlich, wie weit der derzeitige Unterricht von einer zu starken Politisierung entfernt ist.

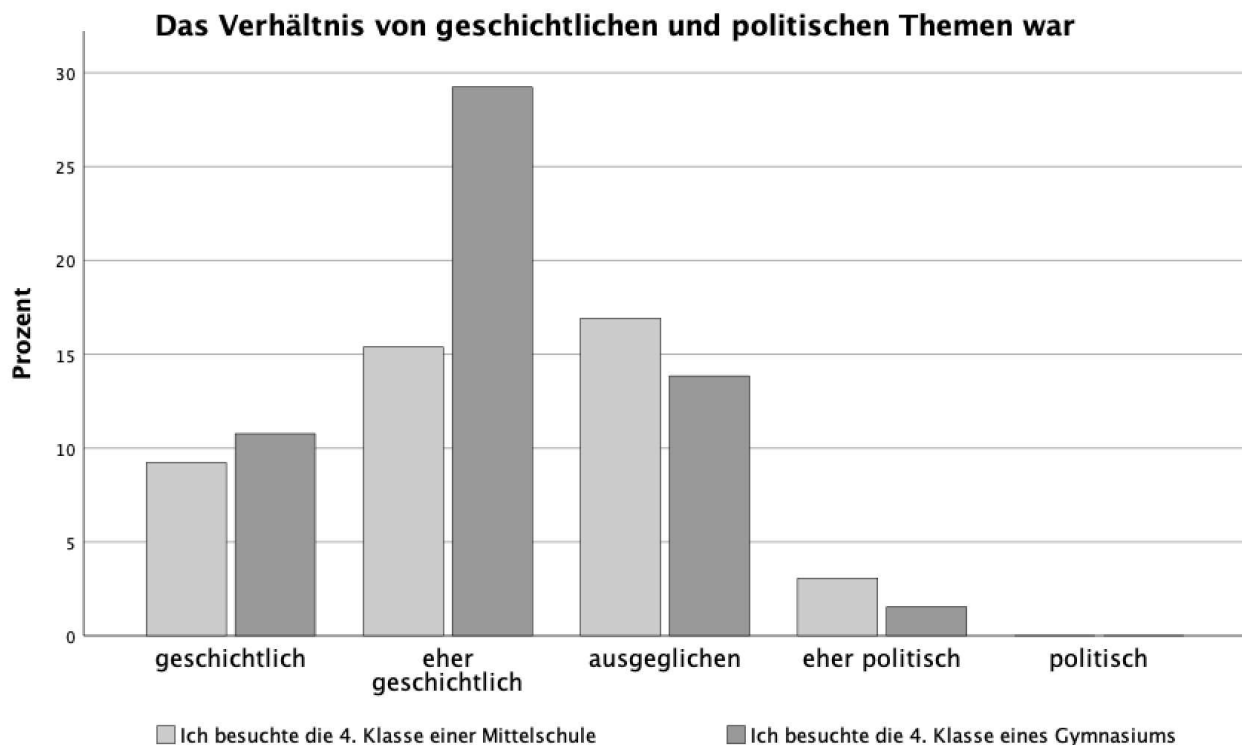


Abbildung 17: Item 17 gefiltert nach Item 14

Rund drei Viertel der Befragten stimmen Item 18 „Geschichtliche und politische Themen wurden verbunden“ zu oder eher zu. Dies spricht für die Idee eines verknüpften Geschichts- und Politikunterrichts, sofern Politik, wie beim letzten Punkt erwähnt, überhaupt vorkommt.

Item 19 und 20, welche den Subjektbezug rudimentär aus lernpsychologischer Sicht beleuchten, zeigen, dass die Differenzierung in zwei Items sinnvoll war. Aussage 19, „Mein Vorwissen war gefragt“, stimmten knapp 25% zu, 34% eher zu. Am häufigsten wurde von 35% eher nicht zugestimmt, nur 6% stimmten nicht zu. Aussage 20 „Ich konnte auf meinem Vorwissen aufbauen“ erfuhr mit insgesamt 70% (eher) Zustimmung mehr Zuspruch. Mit 27% stimmen ähnlich viele zu, die Ablehnung mit 8% ist ebenso im einstelligen Prozentbereich. Deutliche Unterschiede zeigen die mittleren Kategorien. 45% stimmen eher zu, nur 20%

¹⁵³ Filzmaier, Politische Bildung, S. 8.

stimmen eher nicht zu. Insgesamt konnten also jene Befragte, die ihr Vorwissen als eher nicht gefragt wahrnahmen, trotzdem auf ihr Vorwissen aufbauen.

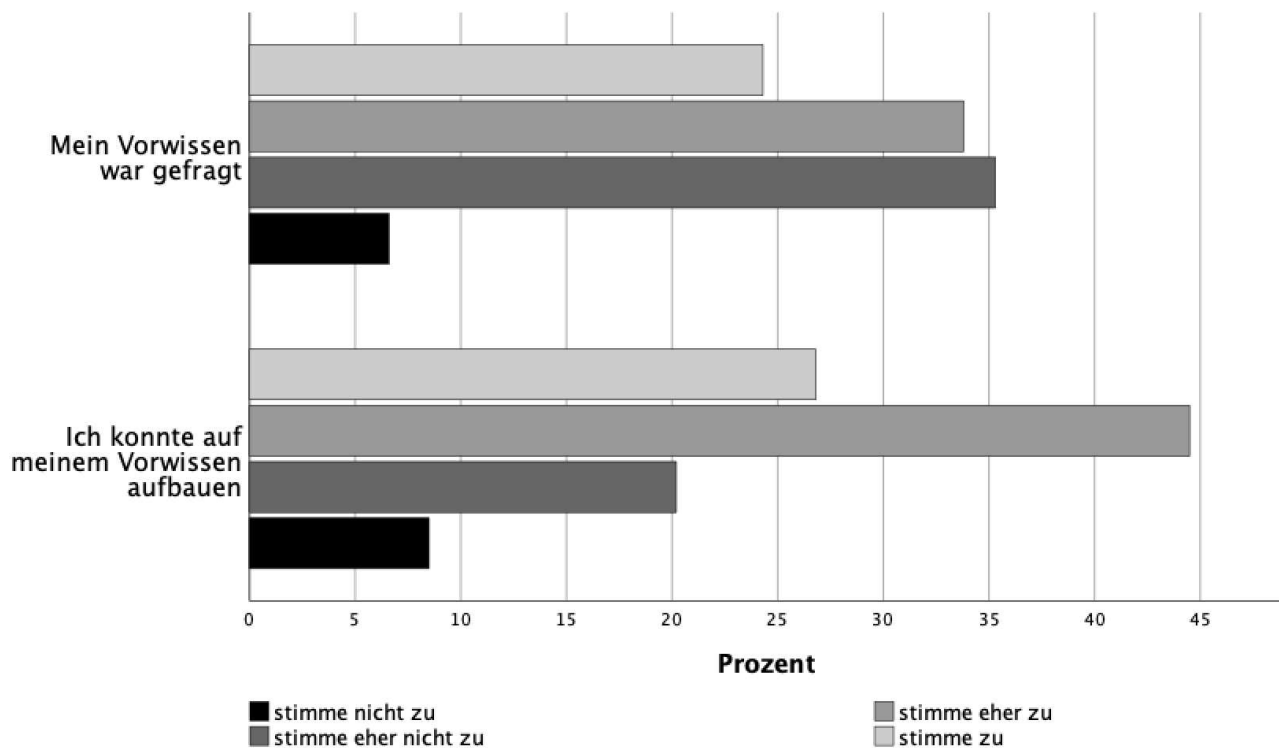


Abbildung 18: Item 19 und 20

5.3. Fragen zum Fachunterricht

Das erste Item zu den konkreten Unterrichtsinhalten erhielt die höchste Zustimmung. Über 55% stimmten der Aussage, dass sie etwas über Fachbegriffe gelernt hätten, zu. Weniger als 20% stimmten der Aussage eher nicht oder gar nicht zu. Es zeigt sich, dass das Interesse für Politik hierbei keine Rolle spielt, der Schultyp aber umso entscheidender ist. Hauptsächlich Gymnasialschüler*innen sind für das hohe Gesamtergebnis verantwortlich, wenngleich die Zustimmung bei ehemaligen Mittelschüler*innen insgesamt auch positiv ist.

Sprache als ein zentrales Medium des Politikunterrichts zu bezeichnen, klingt wie eine Binsenweisheit. Auf die begriffliche Problematik von Begriff, Fachbegriff, wissenschaftlicher und Alltagssprache wurde bereits eingegangen (3.2). Außerdem wurde bereits erwähnt, dass mehr als die Hälfte der Wiener Schüler*innen eine nicht deutsche Umgangssprache haben und Österreich laut PISA innerhalb der OECD zu den Spitzenreitern bei akademischer Ungleichheit zählt (4.2). So ist das Schulsystem anhand dieses scheinbar positiven Ergebnisses durchaus zu kritisieren. Obwohl aus dieser Befragung nicht hervorgeht, wie sich die allgemeinen sprachlichen Kenntnisse zum Schultyp verhalten, nimmt der Schultyp einen wahrnehmbaren Einfluss darauf, ob etwas über Fachbegriffe gelernt wurde oder nicht. In Bezug auf Sprache als

wesentliches Unterrichtsmittel ist dies aus demokratischer Sicht, wonach allen der gleiche Zugang zum Politischen bzw. zu dessen Erschließung zu gewähren ist, als ungerecht zu bewerten.

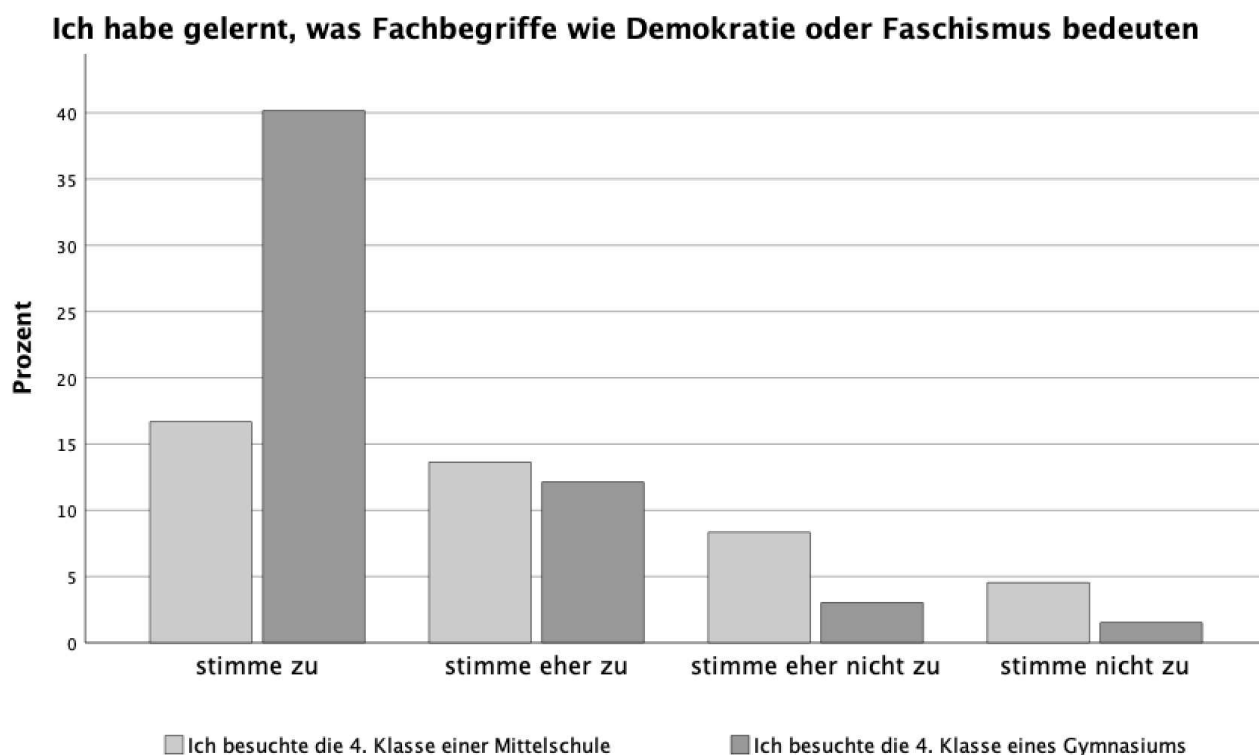


Abbildung 19: Item 21 gefiltert nach Item 14

Nicht so hoch, aber dennoch groß fällt die Zustimmung zu Item 22, dem Lernen über Institutionen, aus. Mit knapp 36% stimmt der Großteil der Aussage eher zu, mit 27% voller Zustimmung sind es insgesamt 63%, die (eher) etwas über Institutionen gelernt haben. Der Schultyp wirkt sich anders als beim vorigen Item aus: Lernende der Mittelschule stimmen eher zu als jene des Gymnasiums. Es handelt sich um ein historisch belastetes Thema. Schließlich musste sich das „institutionenkundliche Lernen“ nach berechtigter Kritik an bloßer Institutionenkunde, die oft mit Herrschaftslegitimation einherging (2.), neu erfinden. Das Ignorieren politischer Institutionen würde die politische Realität jedoch ebenso verfehlen, womit das Lernen darüber notwendig bleibt. Das grundsätzliche Problem im Unterricht ist die Abstraktheit und Alltagsferne der Institution. Inhaltlich geht es um dreierlei: die Frage nach dem Sinn von Institutionen, dem Herrschafts- und Interessencharakter und um den Kontext von Institutionen (Polity) innerhalb der Prozesse (Politics) und den Inhalten (Policies). Das methodische Ziel liegt darin, Zusammenhänge zwischen der „lebensweltlichen Subjektivität“ und der „institutionellen Objektivität“ herzustellen.¹⁵⁴ Ob diese didaktische Herausforderung

¹⁵⁴ Massing, Peter: Institutionenkundliches Lernen, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 271–273.

gelingt, hängt offenbar mit dem Interesse der Lernenden zusammen. Während Politikuninteressierte dem Item gleichermaßen zustimmend wie ablehnend gegenüberstehen, zeigt sich bei den Interessierten ein hoher Lerneffekt.

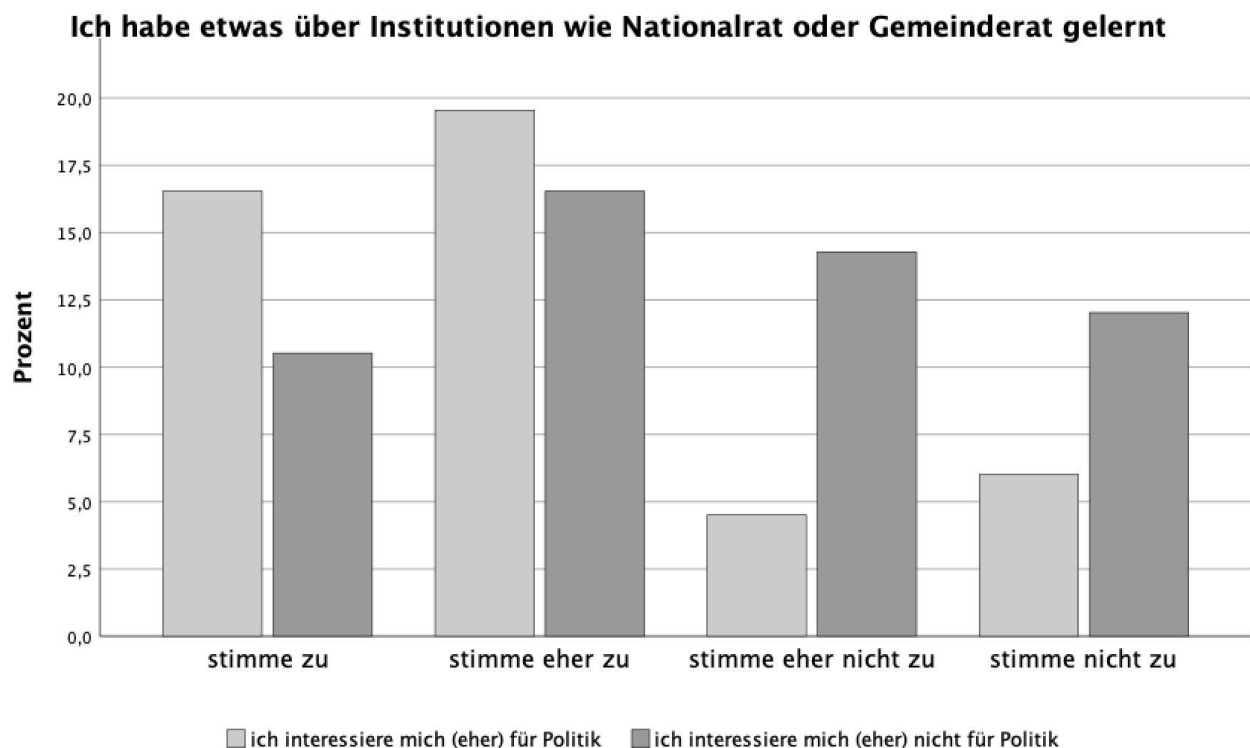


Abbildung 20: Item 22 gefiltert nach Item 1

Ganz anders sieht es beim Lernen über NGOs (Nichtregierungsorganisationen) aus. Mit knapp 75% sind es knapp drei Viertel der Befragten, die dem 23. Item nicht oder eher nicht zustimmen. Weniger als 10% stimmen der Aussage zu. Von stimme zu bis stimme nicht zu ergibt sich eine ansteigende Verteilungskurve. Mehr als der Schultyp ist hier wiederum das Interesse entscheidend. Bei den Politikinteressierten ist das Gefälle von Ablehnung bis Zustimmung nicht so steil wie bei jenen, die sich nicht für Politik interessieren.

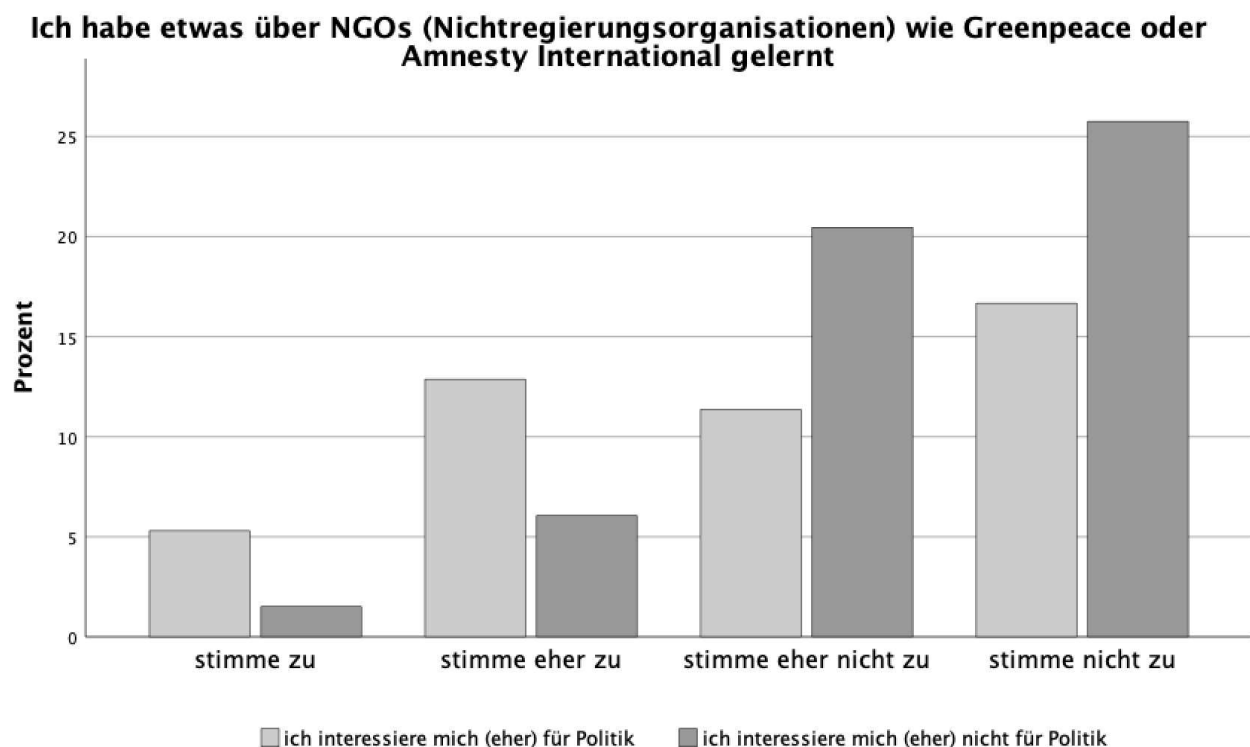


Abbildung 21: Item 23 gefiltert nach Item 1

Im Sinne des Lehrplans, wo unter anderem „politische Partizipation“ der Jugendlichen und das „Verstehen politischer Handlungsweisen im Kontext der jeweiligen Zeit“ zu fördern ist (3.7), kann dieses Ergebnis nicht zufriedenstellend sein. Mit einem kurzen Blick auf aktuelle Herausforderungen wie Klimawandel und Migration ist ein nationalstaatlicher Blick, der internationale Organisationen ausblendet, unvollständig. Die zunehmende Einbeziehung von NGOs bei internationalen Zusammenkünften wie der Weltklimakonferenz sowie das zivilgesellschaftliche Engagement als wesentliches Charakteristikum derselben sind zwei triftige Gründe für die Thematisierung von NGOs in einem zeitgemäßen Unterricht politischer Bildung.¹⁵⁵

Eine andere Betrachtung des eben angedeuteten Spannungsfeldes zwischen institutionalisierter Politik und zivilgesellschaftlichem Engagement unterscheidet politisches und soziales Handeln.¹⁵⁶ Demnach ist politisches Handeln auf das Entstehen allgemein verbindlicher Regeln gerichtet. Demgegenüber löst soziales Handeln einzelne gesellschaftliche Probleme. Wenngleich die Prozesse (Politics) im Fokus stehen, sind sie immer auch auf Institutionen (Polity) und Inhalte (Policy) zu beziehen. Der zunehmende Fokus auf politische

¹⁵⁵ Brockhaus Enzyklopädie Online: Nichtregierungsorganisationen, online unter: <https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/nichtregierungsorganisationen?isSearchResult=true> (10.05.2024).

¹⁵⁶ Unter dem Blickwinkel von dem Politischen und der Politik, wie in 3.1 skizziert, verschwindet freilich eine genaue Trennung zwischen sozialem und politischem Handeln, da zu fragen ist, ob eine Handlung überhaupt zur Gänze unpolitisch sein kann.

Prozesse hängt mit der Aufgabe eines Politikverständnisses, das nur auf Institutionen fixiert ist, zusammen. Die Realität wird dem Anspruch, das Innenleben des Parlaments und außerparlamentarische Entscheidungsfindungen zu vermitteln, nach wie vor nicht gerecht. Der Erfolg des Rechtspopulismus kann teilweise mit einem Gefühl der Entfremdung und des nicht Eingebundenseins in die politische Entscheidungsfindung gesehen werden. Konstitutiv bei politischen Entscheidungen sind die Interessenkonflikte. Kompromisse und Wege, mit Dissens umzugehen, sind daher wesentlich bei politischen Entscheidungen und als solche zu vermitteln. Eine These lautet, dass die Wahrnehmung politischer Prozesse letztlich wichtiger als dessen Ergebnisse sind. Entscheidend ist, dass der Prozess effizient und fair wirkt.¹⁵⁷ Nach diesen Prozessen fragt Item 24. Die Ergebnisse weisen von Zustimmung bis Ablehnung eine abfallende Verteilung auf, 68% stimmen dieser Aussage zu oder eher zu. Entscheidender als der Schultyp ist einmal mehr das Interesse für Politik, wenngleich auch diese Kategorie keinen wesentlichen Unterschied ausmacht. Der positive Eindruck darf jedoch nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass über ein Drittel der Meinung ist, nichts oder eher nichts über politische Prozesse gelernt zu haben.

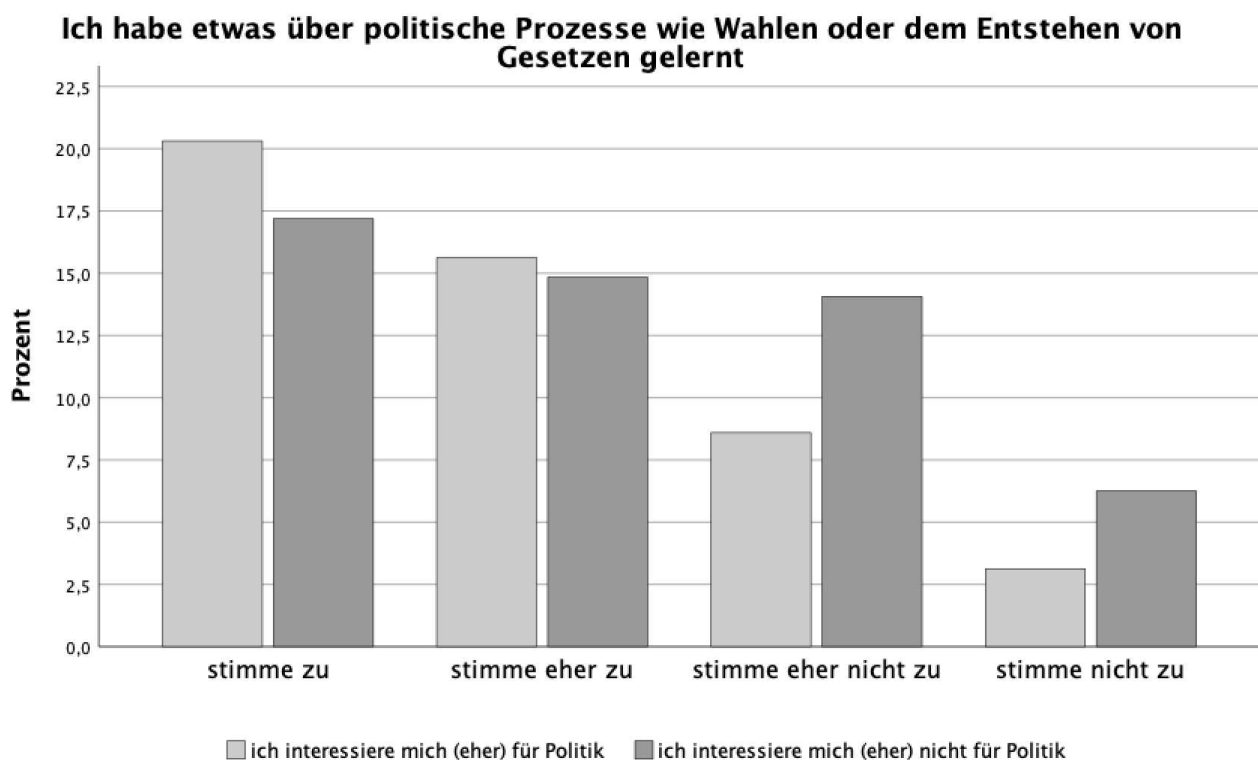


Abbildung 22: Item 24 gefiltert nach Item 1

Das Recht ist ein wesentlicher und eng verwandter Teil der Politik. Letztlich manifestieren sich die Vorstellungen der sozialen Ordnung in Normen. Zu unterscheiden sind hierbei soziale

¹⁵⁷ Oberle, Marlene/Schöne, Helmar: Politische Prozesse als Gegenstand politischer Bildung, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 279–286.

Normen und Rechtsnormen. Die im Alltag vorherrschenden sozialen Normen sind ungeschriebene Gesetze, die bei Verstoß nicht einheitlich sanktioniert werden und daher stärkerem Wandel unterworfen sind. Rechtsnormen sind ohne Ausnahme verbindlich, da in ihnen die Wirkung des Rechtssystems liegt. Ein wesentliches Charakteristikum von freien demokratischen Gesellschaften ist die Tatsache, dass nicht alle sozialen Normen auch als Rechtsnormen im Rechtssystem verankert sind.¹⁵⁸ So bleibt ein Spielraum bei den sozialen Normen, um Entfaltungsfreiheit des Individuums zu ermöglichen. In Diktaturen ist so viel wie möglich in Recht gegossen, womit die Unterscheidung soziale Norm und Rechtsnorm, wie die Trennung von privat und öffentlich, verschwindet. In einer demokratischen Gesellschaft ist es daher problematisch, das Recht als einen von der Politik getrennten Bereich zu betrachten. Im Alltag umgibt das Recht den Menschen wie eine „zweite Haut“, auch wenn diese nur selten wahrgenommen wird. Ordnung und Konfliktvermeidung ist die erste und wesentliche Aufgabe des Rechts, das Regeln und Sanktionieren von Störungen passiert erst in weiterer Folge. „Rechtserziehung“ ist schließlich Wissens- und Wertevermittlung zugleich.¹⁵⁹

Dem dazugehörigen Item 25 stimmen 24% zu, 39% eher zu, woraus sich eine rechtsschiefe Verteilung ergibt. Der überwiegende Teil lernte demnach etwas über Gesetze. Interessanterweise wirkt sich der Schultyp hier anders aus. Ehemalige Mittelschüler*innen stimmen eher zu als ehemalige Gymnasiumsschüler*innen. Auch das Interesse zeigt einen erwartbaren Zusammenhang: Wer sich für Politik interessiert, lernt mehr über Gesetze. Ähnlich den Institutionen ist Recht der Sache nach eher abstrakt. Eine mögliche Ursache dafür, dass das Interesse eine Rolle spielt, liefern die Beispiele der Angabe. Die Tatsache, dass eine Person in Österreich ab 14 Jahren deliktsfähig, im allgemeinen Sprachgebrauch strafmündig, ist, scheint als juristisches Wissen unter Jugendlichen weit verbreitet. Inwiefern die Verfassung als Grundlage für eine demokratische Gesellschaft dient, wird vermutlich aufgrund des abstrakteren Subjektbezugs weniger interessant und verbreitet sein.

¹⁵⁸ Zum Beispiel gibt es in Österreich, entgegen der weit verbreiteten Ansicht, keine festgelegten Ruhezeiten (vgl. Bundeskanzleramt: Lärm, online unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bauen_und_wohnen/stoerungen_durch_nachbarn/Seite.3190010.html [15.06.2024]).

¹⁵⁹ Oberreuter, Heinrich: Rechtserziehung, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 303–310.

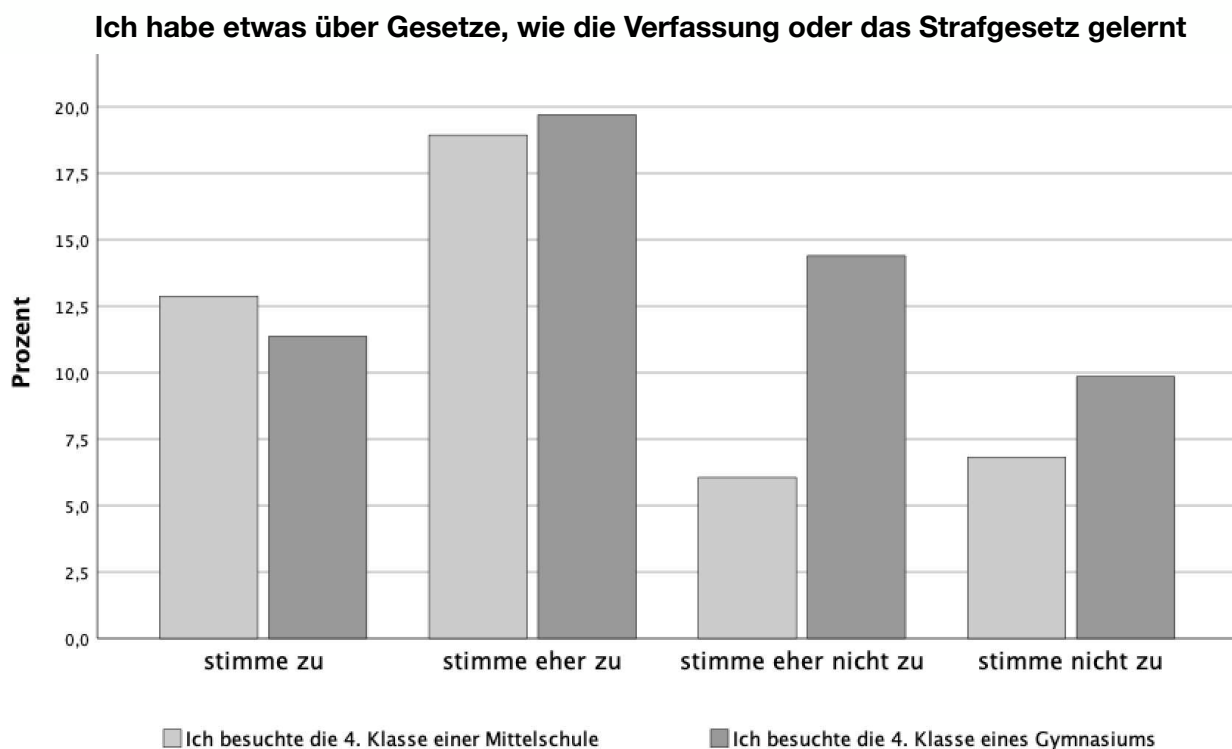


Abbildung 23: Item 25 gefiltert nach Item 14

Item 26 zu Wirtschaft und Politik weist ebenso eine rechtsschiefe Verteilung auf. Über 40% stimmen eher zu, dass sie gelernt haben, wie Wirtschaft die Politik beeinflusst. Die Relevanz wirtschaftlicher Bildung lässt sich an aktuellen Gesellschaftsdiagnosen erkennen, die ohne ökonomische Grundkenntnisse nicht zu verstehen sind: Arbeitsgesellschaft, Industriegesellschaft, Konsumgesellschaft etc. Wirtschaftliches Wissen ist eine wesentliche Voraussetzung zur Teilhabe des Menschen an der Gesellschaft und ist nicht nur für kaufmännische Ausbildungen relevant und dorthin abzuschieben. Wie politische Bildung zielt ökonomisches Lernen auf Reflexions- und Handlungsfähigkeit ab, das Bildungsziel lautet Mündigkeit.¹⁶⁰ Politik hängt mit diesem Bereich ebenso zusammen, wie mit Recht oder Umwelt. Anders gesagt ist Wirtschaft ohne Politik genauso unvollständig wie Politik ohne Wirtschaft. Politische Entscheidungen, etwa die Erhöhung des Arbeitslosengeldes oder die Senkung der Körperschaftssteuer erfordern wirtschaftliche Grundkenntnisse. Reflexion braucht es aufgrund der Tatsache, dass Konsumierende nicht souverän sind. Beeinflusst durch Werbung oder dergleichen werden Entscheidungen getroffen, deren Ursachen sich erst bewusst zu machen sind. Aufgrund der Parallelen überrascht es wenig, dass die didaktischen

¹⁶⁰ In der Praxis kommt wirtschaftliche Bildung diesem Ideal nicht immer nach. Kapitalismus und Neoliberalismus bleiben im schlimmsten Fall unhinterfragte Gegebenheiten (vgl. Kollmann, Karl: Wirtschaftsbildung muss immer kritisch sein... - oder man lässt es gleich bleiben. Eine grundsätzliche Überlegung auch für die österreichische Schule, in: GW-Unterricht Nr. 127, Wien 2012, S. 72, online unter: <https://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/14-2012/33-127-3-2012.html> [15.10.2024]).

Prinzipien (3.8) ähnlich sind: Lebenswelt-, Wissenschaftsorientierung Kontroversität und Multiperspektivität sind hier zu nennen. Eine weitere Gemeinsamkeit mit politischer Bildung ist die unterschiedliche Einbettung in den Lehrplänen. In Deutschland gibt es zahlreiche Varianten wie „Wirtschaft und Recht“, „Sozialwissenschaften“ oder „Verbraucherbildung“.¹⁶¹

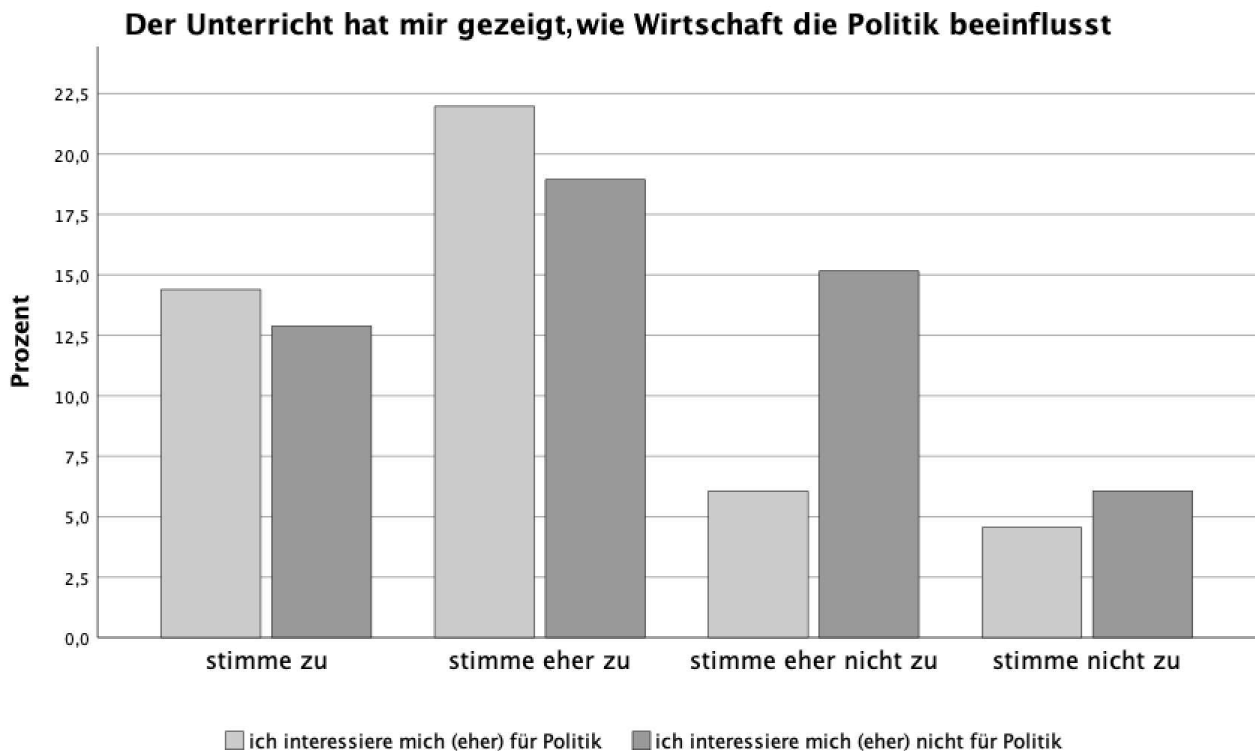


Abbildung 24: Item 26 gefiltert nach Item 1

In Österreich ist Wirtschaft im Fächerverbund mit Geographie zu verorten. „Wirtschaftserziehung und Verbraucher/innenbildung“ ist außerdem als Unterrichtsprinzip (2.4) verankert. Aus Item 16 ging hervor, dass eine große Mehrheit von 88% meinen, auch in Geographie und Wirtschaftskunde etwas über Politik gelernt zu haben (5.3). Wie oft oder ausführlich das geschehen ist, geht aus den Antworten der Schüler*innen nicht hervor. Angesichts des 26. Items ist jedoch mit Sicherheit festzustellen, dass die Verbindung von Politik und Wirtschaft sehr gut funktioniert, obwohl diese Bereiche in unterschiedlichen Fächerkombinationen zu finden sind. Die fachwissenschaftliche Nähe innerhalb der Sozialwissenschaften bietet eine Erklärung. Item 26 gefiltert nach Item 17, dem Verhältnis des Fachunterrichts, zeigt, dass bei jenen, die einen rein geschichtlichen Unterricht wahrnehmen, auch das Lernen über wirtschaftlich-politische Zusammenhänge schlechter ausfällt.

Höhere Zustimmung erfährt Item 27 nach den Kenntnissen im Bereich Klimawandel und Umwelt im Rahmen des Fachunterrichts. 52% stimmen eher zu, darüber gelernt zu

¹⁶¹ Engartner, Tim: Ökonomisches Lernen, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 288–294.

haben, weitere 16% stimmen ganz zu. Knapp ein Drittel sieht es anders, 19% stimmen weniger, 13% gar nicht zu. Der Schultyp offenbart keinen Zusammenhang, umso mehr überrascht das Interesse. Bis jetzt war der Zusammenhang so, dass jene, die sich für Politik interessieren, auch tendenziell mehr über das jeweilige Thema lernten. Bei Umwelt und Klimawandel verhält es sich umgekehrt. Jene, die sich eher nicht für Politik interessieren, geben eher an, etwas über dieses Thema gelernt zu haben. Auffällig sind jene beinahe 35%, die sich weniger oder gar nicht für Politik interessieren und dennoch eher zustimmen, etwas über Umwelt und Klimawandel gelernt zu haben. Eine genauere Betrachtung des Interesses, also ohne der Vereinfachung, bietet keine tiefere Erkenntnis.

Der Unterricht hat mir gezeigt, wie Umwelt und Klimawandel die Politik beeinflusst

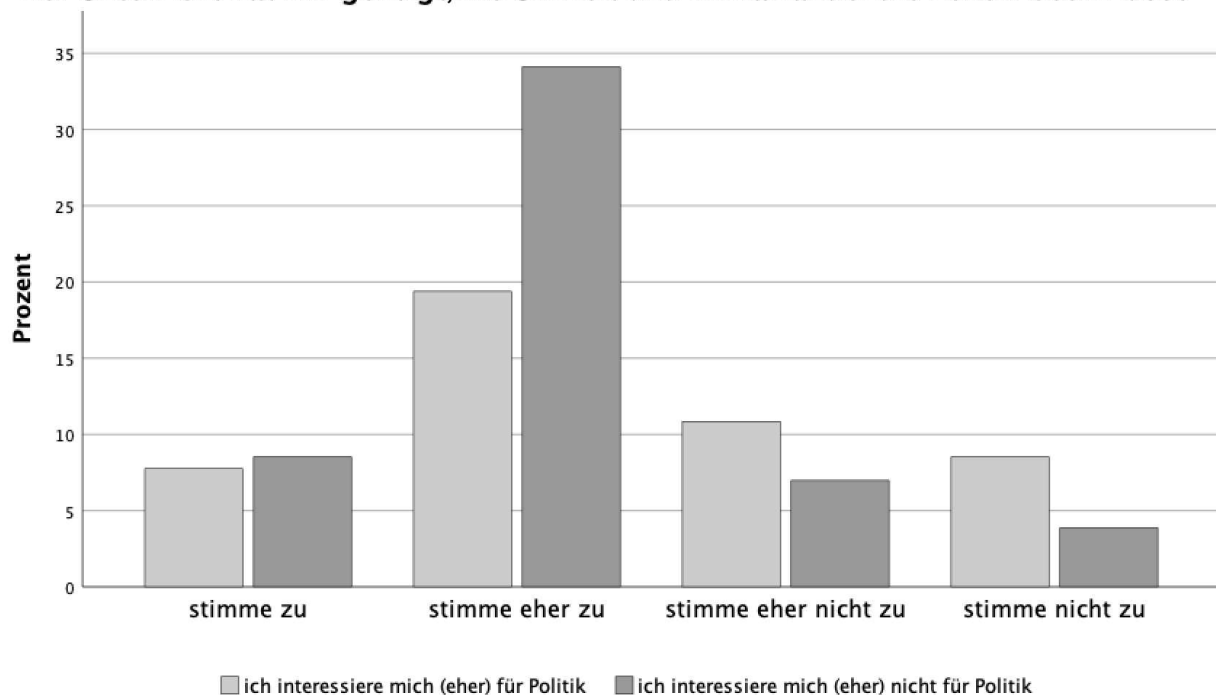


Abbildung 25: Item 27 gefiltert nach Item 1

Die repräsentative Studie „Junges Europa 2022“ befragte 16- bis 26-jährige Jugendliche aus sieben europäischen Staaten zu unterschiedlichen Themen. Die Studie kam unter anderem zu dem Ergebnis, dass über die Hälfte der Befragten Besorgnis beim Thema Klimawandel verspürt. Weiters wurde zum Zeitpunkt der Befragung der Klimawandel als größere Bedrohung als der Ukraine Krieg gesehen. Mehr als die Hälfte befürwortet staatliche Maßnahmen gegen den Klimawandel und sieht darin keine Einschränkung der Freiheit, sondern zukünftigen Freiheitsgewinn. Ebenso priorisieren die Jugendlichen den Klimawandel vor Wirtschaftswachstum und Energieunabhängigkeit.¹⁶² Inwiefern Interesse für Klimawandel

¹⁶² TUI Stiftung (Hg.): Junges Europa 2022. So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren, online unter: https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/07/2022_07_06_JungesEuropa2022_Report.pdf (11.05.2024).

mit Interesse für Politik korreliert, ist nicht auszumachen. Dennoch ist beachtlich, dass ein bei Jugendlichen präsent Thema, wie der Klima und Umwelt im Rahmen des Unterrichts, vermehrt Politikuninteressierte anspricht.

Dennoch ist zu betonen, dass das Wissen über Probleme der Umwelt nicht automatisch zu Handlungen führt. Immerhin ist es ein komplexes Problem, das niemand alleine lösen kann. Kontroverse Ansprüche an die politische Bildung werden an dieser Stelle besonders deutlich. An den ersten Ansätzen der Umweltbildung Anfang der 1970er Jahre wurde die pauschale Kritik an der Industriegesellschaft bemängelt. Ebenso kritisch wurden die Bedrohungsszenarien um die Jahrtausendwende gesehen. Mittlerweile haben sich die Ziele der Umweltbildung auf reflektiertes Denken und Handeln fokussiert. Wenngleich sich die Inhalte und Methoden bis heute veränderten, bleibt wirtschaftliche Bildung und Umweltbildung kein einfach zu kombinierendes Paket. Umweltbildung ist eng verbunden mit globalen Ansätzen wie globalem Lernen oder der Global Citizenship Education (3.5). Seit ungefähr zwanzig Jahren ist ein Trend zur Bildung für nachhaltige Entwicklung zu beobachten. Hierbei geht es um eine dauerhafte Lösung der Klimakrise und der globalen Ungleichheit.¹⁶³ „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ ist ebenso als Unterrichtsprinzip (2.4) zu finden.

Der Aussage „Der Unterricht hat mir gezeigt, wie mich Politik betrifft“ stimmen 26% zu, 41% eher zu. Weniger als 10% stimmen nicht zu, womit das Aufzeigen der Betroffenheit (3.8) insgesamt positiv zu bewerten ist. Der Schultyp hat keinen Einfluss auf das Ergebnis, das Interesse hingegen schon. Von jenen, die sich für Politik interessieren, stimmt nur ein Fünftel der Aussage nicht oder eher nicht zu. Bei jenen, die sich nicht für Politik interessieren, sind es doppelt so viele.

Die Frage nach Möglichkeiten politischer Partizipation zeigt deutlich andere Ergebnisse. Die Grafik weist eine linksschiefe Verteilung auf. Mit 35% stimmen die meisten der Aussage eher nicht zu, mit 17% stimmen die wenigsten der Aussage nicht zu. 48%, also etwas weniger als die Hälfte, stimmen der Aussage zu oder eher zu. Das Interesse offenbart einen erwartbaren Einfluss: höheres Interesse geht mit höherer Wahrnehmung politischer Partizipation einher. Von den 20%, die der Aussage voll zustimmten, sind über zwei Drittel den (eher) politisch Interessierten zuzuordnen. Im Gegensatz dazu sind 25 der 35%, welche der Aussage eher nicht zustimmten, weniger an Politik interessiert.

¹⁶³ Overwien, Bernd: Bildung für nachhaltige Entwicklung: Umweltbildung und globales Lernen, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022, S. 382–388.

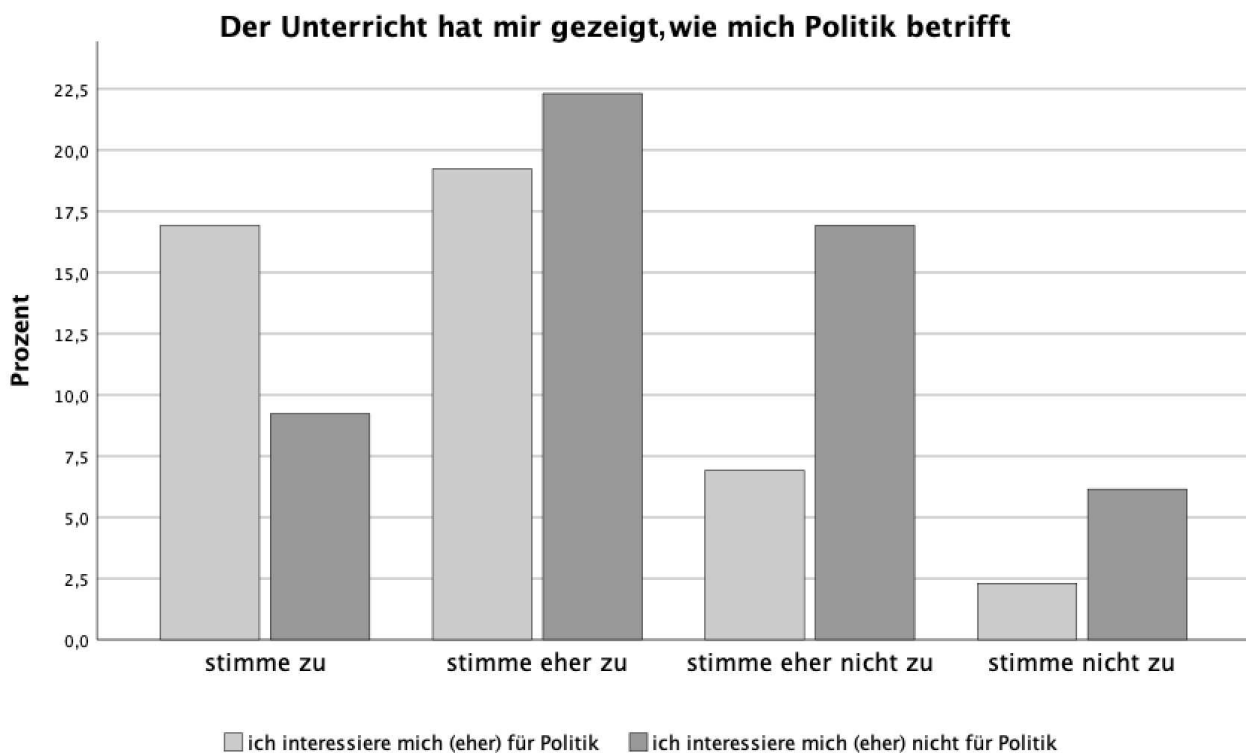


Abbildung 26: Item 28 gefiltert nach Item 1

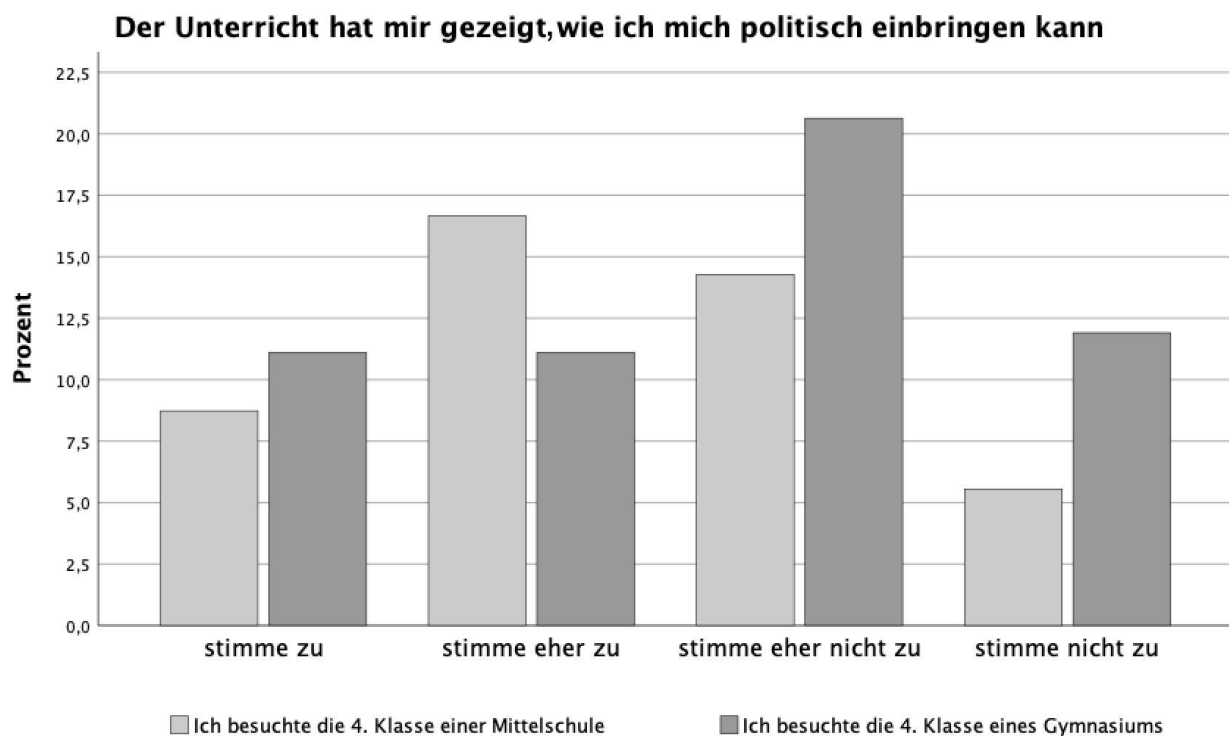


Abbildung 27: Item 29 gefiltert nach Item 14

Auch der Schultyp korreliert mit dem Ergebnis. Von jenen, die ein Gymnasium besuchten, stimmte die Mehrheit mit 21% der Aussage eher weniger zu. Von den ehemaligen Mittelschüler*innen stimmte die Mehrheit mit 16% der Aussage eher zu, womit dieser

Umfrage zufolge an den Mittelschulen besser vermittelt wird, wie Jugendliche sich politisch einbringen können.

Die Relevanz digitaler Medien wurde bereits begründet (3.9). Der Aussage „Der Unterricht hat mir gezeigt, wie ich mich in der Medien-Vielfalt informieren kann“ stimmt mit 45% fast die Hälfte der Befragten eher zu. Weitere 23% stimmen der Aussage zu. Lediglich bei letzteren ist ein Einfluss des Interesses für Politik wahrzunehmen, 14 der 23% interessieren sich (eher) für Politik. Beim Schultyp liegt ein statistischer Ausreißer vor. Mehr als die Hälfte jener, die ein Gymnasium besuchten, stimmt der Aussage eher zu. Außerdem stimmen ehemalige Gymnasialschüler*innen der Aussage häufiger nicht zu als eher nicht. Dadurch ergibt sich eine ungewöhnliche rechtsschiefe Verteilungskurve.

Der Unterricht hat mir gezeigt, wie ich mich in der Medien-Vielfalt informieren kann

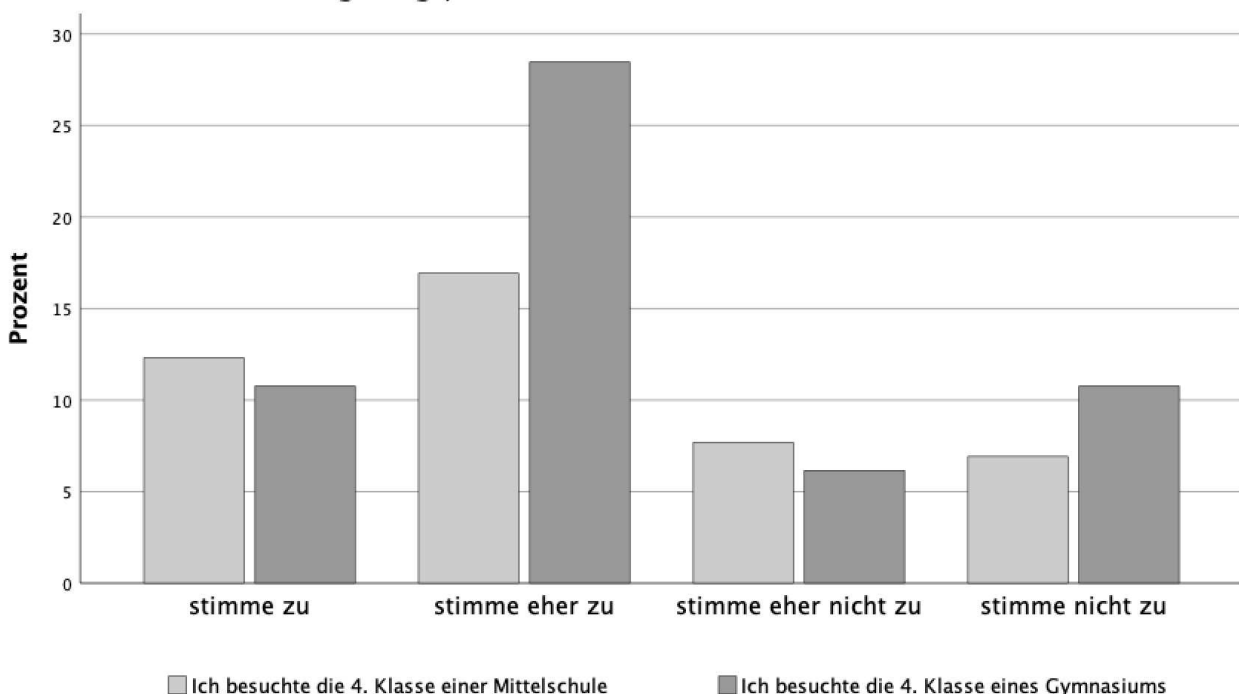


Abbildung 28: Item 30 gefiltert nach Item 14

Das letzte mit der Likert-Skala zu beantwortende Item kann als wesentliches Item gesehen werden. Hat der Unterricht insgesamt das Interesse für Politik gefördert oder nicht? Das Ergebnis ist ausgeglichen: 19% stimmen zu, 33% eher, 35% eher nicht und 13% gar nicht. Obwohl „stimme eher nicht zu“ am häufigsten gewählt wurde, stimmt die Mehrheit mit 52% zu oder eher zu. In Bezug auf das erste Item zum generellen Interesse kann die Bewertung des Unterrichts in Zusammenhang mit dem erlebten Unterricht gebracht werden. Der zeitliche Verlauf ist insofern aufschlussreich, weil der Unterricht schon einige Monate zurückliegt und sich das Interesse auf die aktuelle Situation bezieht. Da sich die Fragen an unterschiedlichen

Stellen im Fragebogen befinden, ist davon auszugehen, dass sich die Fragen nicht beeinflussen.

Der Vergleich bestätigt die Wirkung des politischen Unterrichts eindeutig. Die Antworten jener Schüler*innen, deren Interesse durch den Unterricht gefördert wurde, zeigt eine abfallende Kurve, von stimme zu bis stimme nicht zu. Bei jenen, deren Interesse durch den Unterricht nicht gefördert wurde, ist es genau umgekehrt. Die mittleren Kategorien zeigen die gleiche Tendenz. Schüler*innen, deren Interesse durch den Unterricht eher gefördert wurde, interessieren sich aktuell eher für Politik. Auffällig sind jene 20%, die sich eher nicht für Politik interessieren, deren Interesse aber auch eher nicht gefördert wurde.

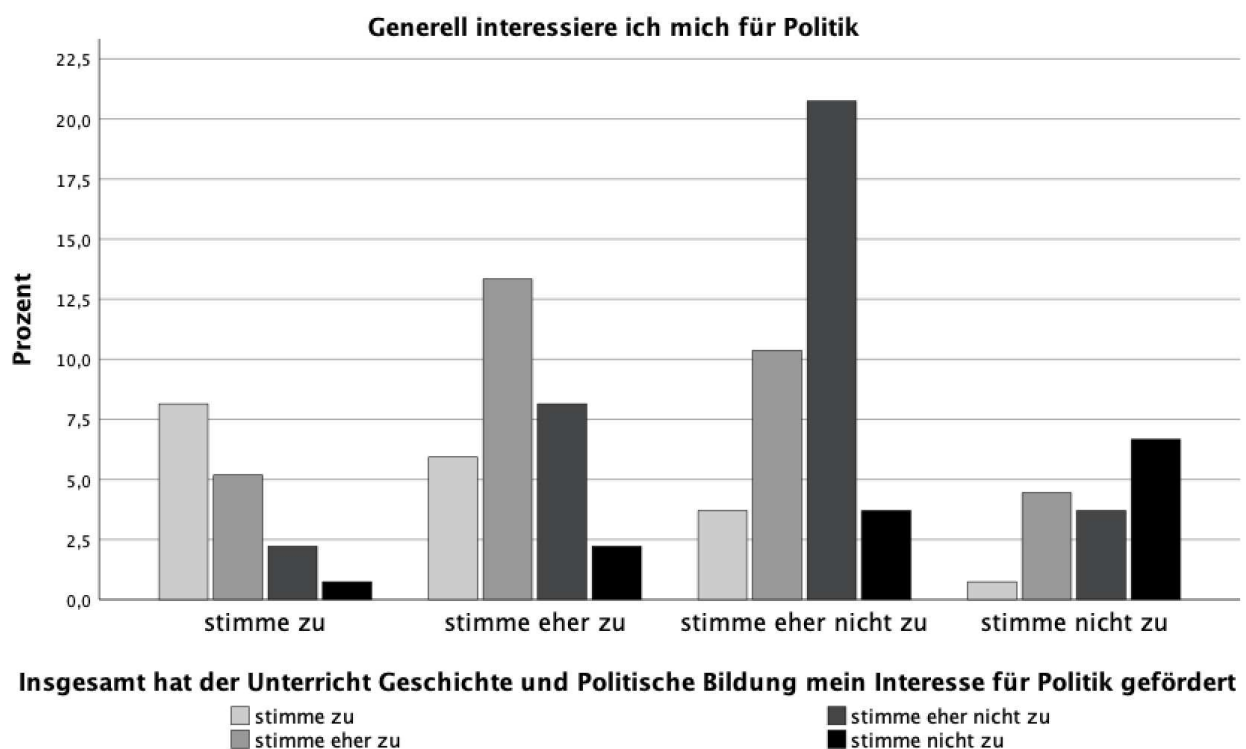


Abbildung 29: Item 1 gefiltert nach Item 31

Ein weiterer Vergleich mit Item 17 bestätigt ferner eine logische Annahme. Umso politischer der Unterricht ist, umso mehr wird das Interesse für politische Themen gefördert. Die Extreme schließen sich nicht aus, es gibt also sowohl Befragte, die angeben, einen eher politischen Unterricht erlebt zu haben, der das politische Interesse nicht förderte, als auch Befragte, die einen geschichtlichen Unterricht erlebten, der das politische Interesse förderte. Trotzdem ist die Tendenz eindeutig: die Mehrheit jener, die einen geschichtlichen oder eher geschichtlichen Unterricht erlebten, stimmt der Aussage, dass das Interesse durch den Unterricht gefördert wurde, nicht oder eher nicht zu. Von jenen, die einen ausgeglichenen oder eher politischen Unterricht wahrnahmen, stimmt die Mehrheit zu oder eher zu. Bezeichnend ist weiters die Tatsache, dass von der kleinen Gruppe, die angab einen eher

politischen Unterricht erlebt zu haben, niemand die Aussage wählte, dass ihr Interesse für Politik gar nicht gefördert wurde. Zu betonen ist, dass die Option eines politischen Unterrichts von niemanden angegeben wurde. Es ist davon auszugehen, dass auch dieser Unterricht das Interesse für Politik fördern würde.

Handlungsorientierung wurde bereits als didaktisches Prinzip beschrieben, wonach sie als Methode oder als politische Aktion bzw. Projekt verstanden werden kann (3.8). Das letzte inhaltliche Item 32 fragt nach politischen Aktionen im Sinne der Global Citizenship Education (3.5). Die Ergebnisse des Items mit Mehrfachnennung sind für Überzeugte politischer Aktionen ernüchternd. 63% der Befragten gaben an, dass es keine politischen Aktionen gab. 18% hatten ein Gespräch mit einem Politiker/einer Politikerin und 11% hatten eine Gedenkveranstaltung. Bei der Kategorie Sonstiges wurden am häufigsten „Ausflug ins Parlament“ und „Workshop“ genannt. Vereinzelt wurde „Plakatgestaltung“ und „Gespräch mit einem Holocaust-Überlebenden“ ergänzt. Inwiefern die Besichtigung des Parlaments oder Workshops über Gesetze oder dergleichen als politische Aktion zu werten sind, soll an dieser Stelle nicht näher diskutiert werden. Festzuhalten ist, dass außerschulische Orte oder Personen eingebunden wurden, die den Befragten in Erinnerung blieben und in diesem Kontext assoziiert wurden. Wenngleich politische Aktionen aus aktueller politikdidaktischer Sicht zu befürworten sind (3.5), waren sie für mehr als die Hälfte der befragten Schüler*innen keine schulische Realität.

**An meiner Schule war ich oder meine Klasse bei folgenden politischen Aktionen dabei:
(Außerhalb oder innerhalb der Schule)**



Abbildung 30: Item 32

12% nahmen Ergänzungen bei Item 33, „Falls du noch etwas zum Unterricht oder allgemein ergänzen möchtest“, vor. Eine grobe Einteilung in positive, negative und neutrale Kommentare zeigt, dass negative Anmerkungen überwiegen. Die negative Kritik lässt sich hauptsächlich auf zwei Punkte zusammenfassen. Erstens werden Politik und politische Themen als kaum oder gar nicht im Unterricht vorhanden beschrieben. Zweitens wird, vermutlich daraus resultierend, bemängelt, dass die Befragten selbst oder Mitschüler*innen nichts über aktuelle Themen wissen. Als Beispiel sei hier ein ausführlicher Kommentar angeführt:

Ich habe in dem letzten Jahr an der 4. Klasse [sic!] Mittelschule beinahe nichts gelernt in Geschichte und politische Bildung. Politik sollte man mehr zum Thema bringen und auch einiges aufklären, denn einige Themen wurden nie richtig angesprochen üb [überhaupt, Anm. d. Verf.] ich kenne mich bei manchen Themen kaum aus

Einmal wurde angemerkt, dass die Lehrperson zu viel verlangte und zu viel zu lernen war. Zwei Personen hätten sich einen Ausflug bzw. den Besuch einer Gedenkstätte gewünscht. Drei Befragte merkten an, dass sie einen guten Unterricht oder eine gute Lehrperson hatten. Eine Person gab an, dass sie über Politik nur in Geographie und Wirtschaftskunde lernte, was angesichts des 16. Items wenig überrascht. Zusammenfassen lassen sich die Ergänzungen insofern, als dass die Schüler*innen mehr politische Bildung einfordern. Es gab niemanden, der ergänzte, dass zu viel Politik oder zu wenig Geschichte im Unterricht behandelt wurde. Ausgehend von Item 17, wonach niemand einen politischen Unterricht ohne Geschichte erlebte, war dies auch nicht zu erwarten. Der Blick auf das allgemeine Interesse zeigt, dass nicht nur politisch Interessierte, sondern auch eher nicht Interessierte den Mangel an politischem Wissen und politischen Inhalten beklagen.

5.4. Drei Typen befragter Schüler*innen

Obwohl es nicht geplant war, brachte eine explorative Faktorenanalyse einigermaßen deutliche Ergebnisse.¹⁶⁴ Es ist darauf hinzuweisen, dass diese Ergebnisse eher als Ergänzung, denn als wesentlicher Teil dieser Arbeit zu sehen sind, was daran liegt, dass die Umfrage nicht darauf ausgelegt war, nach dieser Methode bearbeitet zu werden. Da die Aussagekraft insgesamt als mittelmäßig bis gut zu bewerten ist, werden die Ergebnisse dennoch präsentiert. Eine Faktorenanalyse muss kein Ergebnis, geschweige denn ein sinnvoll interpretierbares Ergebnis, liefern. Diese Tatsache ist dem möglichen Einwand entgegenzuhalten, dass der Fragebogen die Faktoren provoziert. Dieser Eindruck mag beim

¹⁶⁴ Bei der Faktorenanalyse wurde verfahren nach: Bühl, SPSS, S. 597–600.

ersten Betrachten der Ergebnisse entstehen, da die Faktoren aus ähnlich formulierten Items bestehen. Doch handelt es sich, wie erwähnt, nicht um eine empirische Notwendigkeit.

Der Sinn einer Faktorenanalyse liegt darin, einzelne Faktoren ausfindig zu machen, welche mehrere Variablen, in diesem Fall Items, erklären. Der primäre Zweck ist folglich eine Datenreduktion. Es gibt zwei Arten: die konfirmatorische und die explorative Faktorenanalyse. Erstere wird zur Prüfung von Hypothesen verwendet, letztere für die erstmalige Identifizierung bestimmter Faktoren, weswegen diese auch angewendet wurde. Für die explorative Faktorenanalyse wurden nur jene 21 Items herangezogen, die mit der vierstufigen Likert-Skala zu beantworten waren, da die Daten für eine Faktorenanalyse standardisiert werden müssen.

Insgesamt erfüllen die Daten vier Kriterien, welche die Eignung für eine Faktorenanalyse sicherstellen. Das KMO-Maß beträgt 0,776, die Signifikanz nach Bartlett liegt unter 0,01. Dies bedeutet, dass es möglich ist, Faktoren zu extrahieren. Sechs Faktoren, auch Komponenten genannt, weisen einen höheren Eigenwert als 1 auf, was bedeutet, dass sie mehr Varianz erklären als eine einzelne Variable. Mit anderen Worten erfüllen jene sechs Komponenten das Kaiser-Kriterium. Ein Blick auf den Screeplot, dem letzten der vier Kriterien, zeigt, dass drei Komponenten, welche schließlich ausgewählt wurden, vor dem Knick liegen. Insgesamt erklären die drei Faktoren knapp 50% der Gesamtvarianz. Je nach sozialwissenschaftlicher Disziplin kann dieser Wert als mittelmäßig schlecht bis zufriedenstellend bewertet werden. Der Rotationsproblematik, wie die Faktorenachsen zu legen sind, was für die Interpretation ausschlaggebend ist, wurde mit dem gängigen Varimax-Verfahren begegnet. Der Vorteil dieser Methode ist, dass die Variablen so dargestellt werden, dass sie eine hohe Faktorladung auf den eigenen Faktor haben und eine möglichst geringe Faktorladung auf die anderen Faktoren, was die Interpretation einfach gestaltet.

Der mit Abstand größte Faktor, der identifiziert werden konnte, lässt sich als „Lernen über politische Strukturen“ beschreiben. Mit ihm alleine lässt sich 30% der Gesamtvarianz, also ein knappes Drittel erklären. Die Eigenwerte der drei stärksten Variablen 22, 15 und 23 sind rund 0,79, 0,71 und 0,67. Bezeichnend ist, dass diese drei und auch die zwei weiteren Variablen 25 und 24 den Begriff „Lernen“ beinhalten. Es geht also um das Lernen, in erster Linie um politische Strukturen, Prozesse tauchen erst in der fünftstärksten Variable auf. Für die politische Bildung bedeutet dies, dass das Verständnis von politischen Strukturen den größten Einfluss nimmt. Es ist zu beachten, dass die Korrelation sowohl positiv als auch negativ sein kann. Die Tendenz ist nur insofern klar, als die Befragten im Großen und Ganzen politische Strukturen verstehen oder nicht verstehen. Variable 1, also das generelle Interesse

für Politik, hat mit 0,24 eine geringe Faktorladung und steht damit in keinem nennenswerten Zusammenhang mit der Qualität des Lernens über politische Strukturen.

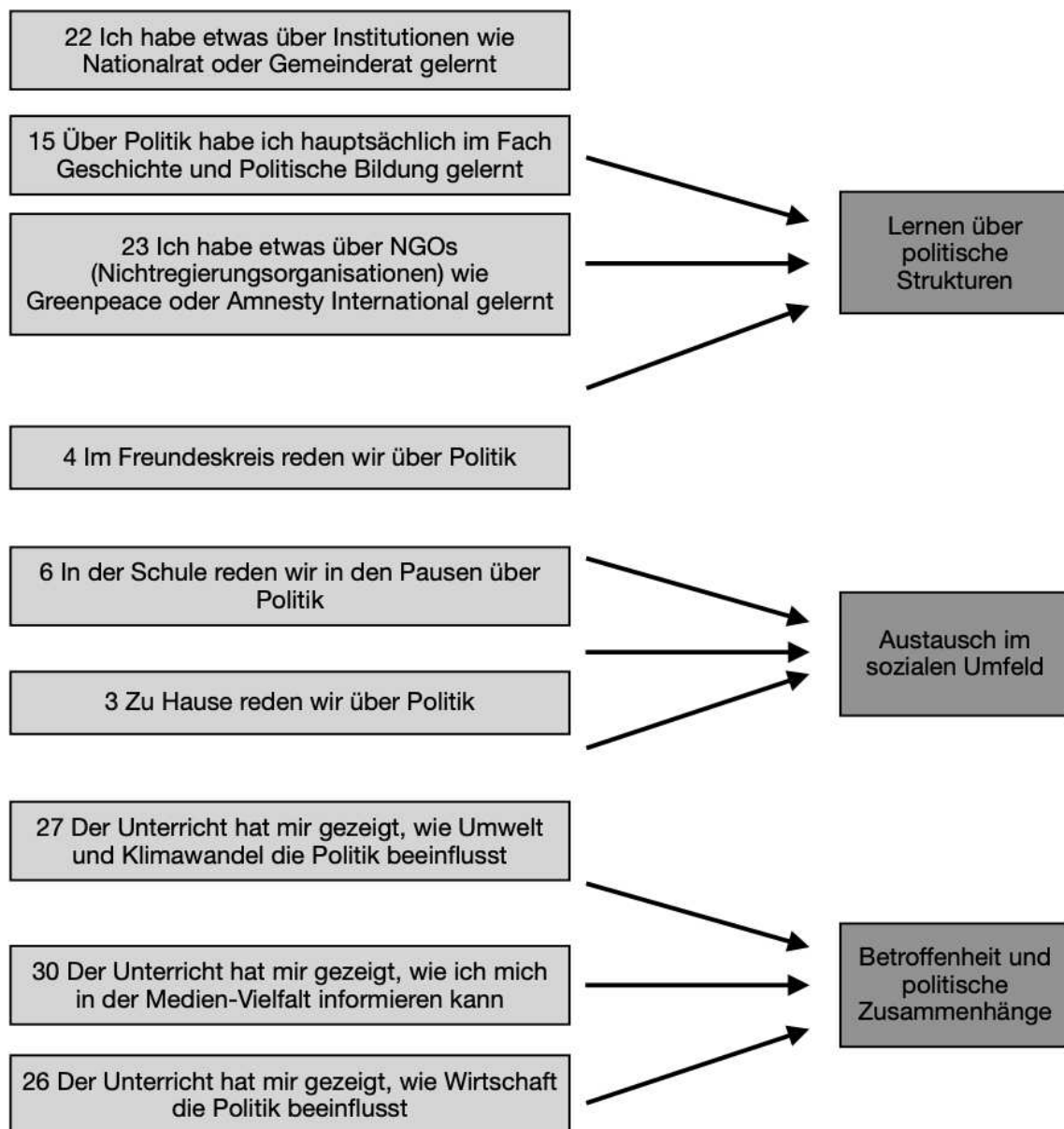


Abbildung 31: Ergebnisse der Faktorenanalyse: die drei Faktoren mit den drei Variablen, die am meisten auf den Faktor laden

Der zweite Faktor lässt sich als „Austausch im sozialen Umfeld“ interpretieren. Die erklärte Gesamtvarianz beträgt bei diesem Faktor mit 11% deutlich weniger als der erste Faktor, dafür laden die einzelnen Variablen höher. Die Werte bei den Variablen 4, 6 und 3 betragen jeweils 0,84, 0,82 und 0,73. Für diesen zweiten Typ befragter Schüler*innen ist es also entscheidend, ob der Austausch über Politik im Gespräch stattfindet. Dabei ist es unerheblich, ob dies im privaten oder schulischen Freundeskreis oder innerhalb der Familie passiert. Bemerkenswert ist ferner, dass Item 1 „Generell interessiere ich mich für Politik“ mit 0,65 ebenfalls eine hohe

Faktorladung aufweist. Das Interesse korreliert also stark damit, ob über Politik gesprochen wird oder nicht.

Der dritte und letzte Faktor „Betroffenheit und politische Zusammenhänge“ ist leicht an der Formulierung der Items zu erkennen „Der Unterricht hat mir gezeigt...“. Folglich geht es um die Betroffenheit. Überdies geht es im Unterschied zum ersten Faktor nicht um politikimmanente Themen wie Institutionen oder NGOs, sondern um politische Zusammenhänge wie Politik und Umwelt oder Politik und Wirtschaft. Dieser Faktor erklärt 8% der Gesamtvarianz, wobei die einzelnen Items 27, 30 und 26 mit jeweils 0,84, 0,57 und 0,52 auf den Faktor laden. Daran ist erkennbar, dass Umwelt und Klimawandel den größten Einfluss auf diesen Faktor nehmen. Variable 1, das allgemeine Interesse, beeinflusst den Faktor mit dem Wert 0 gar nicht.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Der Forschungsteil (4. und 5.) soll anhand dreier Klischees zusammengefasst werden. Der theoretische Teil (2. und 3.) soll anhand dreier Verbesserungsvorschläge einen Ausblick geben. Ausgangspunkt ist der aus der Umfrage resultierende Mangel an politischer Bildung. Die Klischees aus dem schulischen Umfeld des Autors sind unwissenschaftlichen Ursprungs, weshalb sie bewusst nicht Thesen genannt werden. Dennoch kann diesen mit wissenschaftlicher Manier begegnet werden.

*Der Unterricht hat keinen Einfluss darauf, ob sich Schüler*innen für Politik interessieren.*

Tatsächlich zeigen die Ergebnisse, dass sich die befragten Jugendlichen überwiegend eher nicht für Politik interessieren. Doch wird der Mangel an politischer Bildung in der Schule sowohl von politisch Interessierten als auch von Uninteressierten beklagt. Das eigene Unwissen über aktuelle politische Themen wird negativ wahrgenommen (5.3). Schule im Gegensatz zum Freundes- und Familienkreis nicht als den wichtigsten Teil politischer Sozialisation anzusehen (1.), unterstreicht paradoxerweise die Relevanz schulischer politischer Bildung. Sowohl im Freundes- als auch Familienkreis tauschen sich Politikinteressierte mehr als Uninteressierte aus. Die Schule ist der einzige Ort, an dem der politische Austausch nicht vom Interesse beeinflusst wird. Daher ist es umso entscheidender, die Konfrontation mit politischen Inhalten in der Schule zu nutzen. Zwar ist nicht zu leugnen, dass politisch Interessierte mehr politisches Wissen aus dem Unterricht mitnehmen als politisch Uninteressierte (5.3). Doch bedeutet dies noch lange nicht, dass die Schule keinen Einfluss hat. Ein historisch-politisch ausgewogener Unterricht oder eher politischer Unterricht führt den Umfrageergebnissen nach zu höherem Interesse für Politik als

geschichtslastiger Unterricht (5.2). Politische Bildung führt also zu mehr Interesse, wenn auch nicht bei allen Schüler*innen in gleicher Weise.

*Abstrakte Strukturen wie Institutionen sind für Schüler*innen zu kompliziert.*

Die Faktorenanalyse widerlegt diese These sehr deutlich. Der entscheidendste Faktor, der knapp ein Drittel der Varianz erklärt, ist das Lernen über politische Strukturen. Das heißt, ein Drittel der gesamten Ergebnisse entscheidet sich ungefähr an folgender Frage: Hat das Lernen über politische Strukturen funktioniert? Wie die Behandlung politischer Strukturen methodisch am besten gelingt, ist aus dieser Erkenntnis zwar nicht abzuleiten, doch dürfen sie keinesfalls vernachlässigt werden, da sie entscheidend für das Lernen über Politik sind. Aus diesem Ergebnis kann weiters abgelesen werden, dass generell Lernen mit Begriffen und Kategorien wichtig ist, da ohne jene das Konstruieren der Strukturen unmöglich wäre.

*Die Schüler*innen sind noch zu jung, um große Zusammenhänge zu verstehen.*

In der Faktorenanalyse wurde als dritter Faktor Betroffenheit und politische Zusammenhänge identifiziert. Das stärkste Item dieses Faktors ist der Einfluss von Klima und Umwelt auf die Politik. An zweiter Stelle steht in gewisser Weise die eigene Medienkompetenz (5.4). Folglich ist es für die politische Bildung von großer Bedeutung, sowohl die Betroffenheit, als auch die Zusammenhänge von Politik und Umwelt, Politik und Wirtschaft begreifbar zu machen. Wären die Schüler*innen zu jung, dürfte die Faktorenanalyse diesbezüglich keine Ergebnisse liefern.

Schlussendlich sollen drei Verbesserungsvorschläge, welche die Qualität politischer Bildung in Österreich erhöhen könnten, aus der Arbeit abgeleitet werden:

1. Ein historisch-politischer ausgeglichener Fachunterricht
2. Keine additive, sondern eine qualitative Überarbeitung des Lehrplans
3. Mehr politische Bildung in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte

Politische Bildung hat eine jahrhundertelange Geschichte (2.), die hauptsächlich von Herrschaftslegitimation gekennzeichnet ist. Seit der Neuzeit ging es um religiöse, dann um nationalistische, schließlich um faschistische Legitimierung der herrschenden Ordnung. Der demokratische Diskurs um politische Bildung ist weniger als 100 Jahre alt, unabhängig davon, ob das Ende des Zweiten Weltkrieges oder der fachwissenschaftliche Streit ab den 60er und 70er Jahren als Beginn einer an Mündigkeit orientierten politischen Bildung definiert wird. Bei allen Differenzen der derzeitigen Konzeptionen (3.) herrscht bei grundlegenden Punkten Einigkeit. Sowohl bei der demokratischen Gesellschaft als Ziel als auch beim Beutelsbacher Konsens ist sich die Fachwissenschaft mehr oder weniger einig. Im Großen und Ganzen lässt sich auch ein methodischer Grundgedanke auf einen Nenner bringen. Mit Fokus auf die Lernenden sollen Inhalte nicht eingetrichtert werden. Vielmehr sollen die Lernsubjekte mit Inhalten, in Form von Begriffen und Konzepten, konfrontiert werden. Mit entsprechend Raum

für kritische Rezeption werden die bereits vorhandenen Konzepte und Begriffe aufgegriffen und weitergebildet. Die sich weiterentwickelnde Theorie lässt praktische Fortschritte vermuten, die Forschungsergebnisse der letzten 20 Jahre (4.1) deuten eher Stillstand an. Auch die Ergebnisse dieser Umfrage können so interpretiert werden, dass das Potenzial schulischer politischer Bildung nicht voll ausgeschöpft wird.

Auf der Suche nach Verbesserungsvorschlägen fällt der Blick schnell auf Deutschland, wo politische Bildung als eigenes Unterrichtsfach etabliert ist. Es liegt nahe, auch in Österreich ein eigenes Fach für politische Bildung zu fordern. Doch ist dieser Vorschlag aus mehreren Gründen zu kritisieren. Mit Blick auf die jüngsten Wahlerfolge der AfD bei Jugendlichen im Rahmen der Europawahl 2024 scheint ein eigenes Unterrichtsfach auf der Oberfläche kein Allheilmittel gegen Populismus zu sein, wenngleich die Schule nicht für sämtliche gesellschaftliche Probleme in die Verantwortung zu nehmen ist.¹⁶⁵ Weiters sind Unterrichtsstunden in der Praxis immer ein Ringen um Ressourcen. Würde ein Unterrichtsfach politische Bildung eingeführt werden, ist nicht davon auszugehen, dass der Stundentafel einfach Stunden hinzugefügt werden, sondern andere Fächer gekürzt werden, wobei als erstes an Geschichte zu denken ist. In Österreich hat sich, anders als in Deutschland, der Fächerverbund Geschichte und politische Bildung durchgesetzt (2.4). Ansätze wie die historisch-politische Sinnbildung (3.4) liefern bildungswissenschaftliche Grundlagen dafür. Die Befragung zeigt jedoch eindeutig, dass der Unterricht nach wie vor geschichtslastig ist (5.2). Innerhalb des Fächerverbands gibt es also geschichtlichen Raum, der mit politischer Bildung zumindest kombiniert werden könnte. Der erste Verbesserungsvorschlag lautet also: ein historisch-politisch ausgeglichener Fachunterricht.

Es stellt sich unmittelbar die Frage, wie dies zu erreichen ist. Wie in 3.6 und 3.7 ausgeführt, handelt es sich beim Lehrplan um ein an Stringenz mangelndes und überfrachtetes Dokument, das für den praktischen Gebrauch wenig geeignet erscheint. Gegen die Abstraktion und die vermeintliche Ungenauigkeit ist nichts einzuwenden, schließlich kann die pädagogische Freiheit in diesem Kontext als demokratisches Merkmal gesehen werden. Das formale und inhaltliche Profil politischer Bildung könnte jedoch konziser formuliert sein. Neben den schwer durchschaubaren und widersprüchlichen Vorgaben des Lehrplans, verhindern vermutlich auch geschichtslastige Schulbücher wie „Zeitbilder“ einen ausgeglichenen Unterricht (3.7). Der zweite Verbesserungsvorschlag richtet sich also an den Lehrplan: keine additive, sondern eine qualitative Überarbeitung des Lehrplans. Aufgrund der

¹⁶⁵ Marsilio, Giordana: Rechtsruck wegen Dauerkrise? Warum deutsche Jugendliche Populisten wählen, online unter: <https://www.swr.de/swrkultur/leben-und-gesellschaft/europawahl-2024-afd-rechtsruck-wegen-dauerkrise-warum-jugendliche-populisten-waehlen-100.html> (14.06.2024).

großen Fülle an Schulbüchern beschränkt sich der Vorschlag auf den Lehrplan, da es eine Analyse sämtlicher Schulbücher bräuchte.¹⁶⁶

In 2.7 wurde ausgeführt, wie wenig präsent das Unterrichtsprinzip politische Bildung im allgemeinen Lehramtsstudium ist und wie ungleich viel Platz Geschichte im Gegensatz zu politischer Bildung einnimmt. Insofern verwundert es wenig, dass eine geschichtslastige Ausbildung zu einem geschichtslastigen Unterricht führt. Dementsprechend ist als dritter Verbesserungsvorschlag eine verstärkte Ausbildung der Lehrkräfte zu nennen. Um eine „generationentypische Monokultur“ an historisch-politischen Lehrkräften vorzubeugen, gilt es nicht nur die Ausbildung, sondern auch die Fortbildung in Richtung politischer Bildung zu stärken.¹⁶⁷

¹⁶⁶ Für das Schuljahr 2024/25 sind 24 Schulbücher in Geschichte und politische Bildung für die 4. Klasse erhältlich (BMBWF: Schulbuchaktion, online unter: <https://www.schulbuchaktion.at/list> [15.06.2024]).

¹⁶⁷ Sander, Wolfgang: Aus Fehlern lernen. Was sich Österreich von der politischen Bildung in Deutschland besser nicht abschauen sollte, in: Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien 2008, S. 207.

7. Literaturverzeichnis

- Agentur für Bildung und Internationalisierung: Schulprojekte, online unter: <https://www.erinnern.at/bundeslaender> (15.04.2024)
- Ammerer, Heinrich/Hellmuth, Thomas/Kühberger, Christoph (Hg.): Subjektorientierte Geschichtsdidaktik, Schwalbach/Ts. 2015
- APA-OTS: Sobotka fordert mehr politische Bildung, um Antisemitismus zu bekämpfen und Vertrauen in Demokratie zu stärken, online unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20231107_OTS0176/sobotka-fordert-mehr-politische-bildung-um-antisemitismus-zu-bekaempfen-und-vertrauen-in-demokratie-zu-staerken (27.11.2023)
- Apelojg, Benjamin: Prozessorientierte Didaktik im Überblick, online unter: <https://www.uni-potsdam.de/de/meprooeek/index/prozessorientierte-didaktik-im-ueberblick> (10.06.2024)
- Barkhausen, David/Bloching Sven: Culture Wars & Kulturkämpfe. Wie, was, warum? online unter: <https://culture-wars.uni-heidelberg.de/wie-was-warum/> (25.09.2024)
- Behrmann, Günther: Politische Bildung, in: Greiffenhagen, Martin/Greiffenhagen, Sylvia (Hg.): Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 2002
- BMBWF: Lehrpläne, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html> (20.04.2024)
- BMBWF: Schulbuchaktion, online unter: <https://www.schulbuchaktion.at/list> (15.06.2024)
- BMBWF: Unterrichtsprinzipien, online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html> (29.12.2023)
- Bohrn, Karoline/Zandonella, Martina: Junge Menschen & Demokratie in Österreich 2023, Wien 2023, online unter: <https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/SORA-Bericht-Junge-Menschen-Demokratie-2023.pdf> (26.04.2024)
- Breier, Karl-Heinz: Zur Wahrnehmung des Politischen und ihre Bedeutung für die politische Bildung, in: GPJE (Hg.): Wirkungsforschung zur politischen Bildung im europäischen Vergleich, Schwalbach 2007
- Brockhaus Enzyklopädie: Brockhaus Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden. Siebzehnter Band, Mannheim 1992
- Brockhaus Enzyklopädie Online: Nichtregierungsorganisationen, online unter: <https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/nichtregierungsorganisationen?isSearchResult=true> (10.05.2024)

- Bundeskanzleramt: Lärm, online unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/bauen_und_wohnen/stoerungen_durch_nachbarn/Seite.3190010.html (15.06.2024)
- Bundeskanzleramt (Hg.): Nationale Strategie gegen Antisemitismus Strategie der Republik Österreich zur Verhütung und Bekämpfung aller Formen von Antisemitismus, Wien 2021, online unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/kampf-gegen-antisemitismus.html> (01.12.2023)
- Bühl, Achim: SPSS. Einführung in die moderne Datenanalyse ab SPSS 25, Hallbergmoos 2019
- Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung, Frankfurt 2024
- Claußen, Bernhard: Kritische Politikdidaktik. zu einer pädagogischen Theorie der Politik für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, Opladen 1981
- Claußen, Bernhard: Kritische Politische Bildung und ihre Didaktik: Aktualität und Aktualisierung eines Propriums, in: DVPB (Hg.): POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, 2 (2013), Schwalbach 2013
- Dachs, Herbert: Politische Bildung in Österreich - ein historischer Rückblick, in: Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien 2008
- Davies, Lynn: Global Citizenship Education, in: Bajaj, Monisha (Hg.): Encyclopedia of Peace Education, Charlotte 2008, online unter: https://www.tc.columbia.edu/epe/epe-entries/Davis_ch13_22feb08.pdf (12.04.2024)
- Dekker Henk/Nuus Margreet: Political Knowledge and Its Origins, including Cognitive Ability, Political Motivations, Political Cynicism, Political Education and Political and Civic Participation, in: GPJE (Hg.): Wirkungsforschung zur politischen Bildung im europäischen Vergleich, Schwalbach 2007
- Demokratiezentrum Wien: Neue Konzepte von Citizenship, online unter: <https://www.demokratiezentrum.org/bildung/ressourcen/themenmodule/citizenship-konzepte/neue-konzepte-von-citizenship/> (24.09.2024)
- Der Standard: Fridays for Future und Klimastreik: Wie geht Ihre Schule damit um?, online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000108743095/fridays-for-future-und-klimastreik-wie-geht-ihre-schule-mit> (15.04.2024)
- Der Standard: Lehrpläne für Lehrervertreter teils unleserlich und nicht umsetzbar, online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000139237281/lehrplaene-fuer-lehrervertreter-teils-unleserlich-und-nicht-umsetzbar> (22.04.2024)

- Der Standard: Stichprobenfehler verursachte PISA-„Absturz“, online unter: <https://www.derstandard.at/story/3126573/stichprobenfehler-verursachte-pisa-absturz> (02.01.2024)
- Der Standard: "Und dann finden sie Mathematik blöd": Kritik an "vollgestopften" Lehrplänen, online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000139294659/und-dann-finden-sie-mathematik-bloed-kritik-an-vollgestopften-lehrplaenen> (22.04.2024)
- Der Standard: Vertrauen in die Politik: "Wir sind im Tal", sagt Politologin in der "ZiB 3". Investitionen ins Bildungssystem zum Beispiel für mehr politische Bildung in Schulen, werden seit Jahren gefordert. Darüber müsste man reden, online unter: <https://www.derstandard.at/story/3000000197385/vertrauen-in-die-politik-wir-sind-im-tal-sagt-politologin-in-der-zib-3> (01.06.2024)
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg: Politik-Kompetenz - Ein Modell, Wiesbaden 2012
- Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen Methoden Anwendungen, Hamburg 2007
- Ebenhoch, Ulrike/Scheucher Alois/Wald, Anton: Zeitbilder 3. Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung, Wien 2018, S. 4–5.
- Eis, Andreas/Schmitt, Sophie: Politische Bildung in der Europäischen Union - Ansätze und Entwicklungstrends, in: Sander, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch politische Bildung, Frankfurt/M. 2022
- Engartner, Tim: Ökonomisches Lernen, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022
- Filzmaier, Peter: Politische Bildung in Österreich, in: Journal of social Science education (Vol. 1), Bielefeld University 2002, online unter: <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/275/272> (22.04.2024)
- Fuhrmann, Brigitte: Gymnasiale Bildung als Norm - Argumente für eine neu verstandene schulformsensible empirische Forschung, in: Mitnik, Philipp (Hg.): Empirische Einsichten in der politischen Bildung (Österreichische Beiträge zur Geschichtsdidaktik Geschichte - Sozialkunde - Politische Bildung, Band 12), Innsbruck 2017
- Gagel, Walter: Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts, Opladen 2000
- Generalversammlung der Vereinten Nationen: Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Paris 1948, online unter: <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (12.04.2024)
- Giraz, Muhammed: Förderung von Fach- und Bildungssprache, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022

- Google: Bildschirmzeit für das Gerät Ihres Kindes verwalten, online unter: <https://support.google.com/families/answer/7103340?hl=de> (27.04.2024)
- GPJE: Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts. 2004
- Greiffenhagen, Syliva: Bildung, in: Greiffenhagen, Martin/Greiffenhagen, Sylvia (Hg.): Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 2002
- Gruber, Karl Heinz: Gesamtschule - Ein Nachruf. Warum die Demokratisierung der österreichischen Schulstruktur bisher gescheitert ist, in: Sandner, Günther/Ginner, Boris (Hg.): Warum Demokratie Bildung braucht, Wien 2019
- Harms, Frederik: Wie viel Zeit verbringst du täglich am Smartphone?, online unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1426928/umfrage/durchschnittliche-taegliche-bildschirmzeit-am-smartphone-bei-jugendlichen/#:~:text=Die%20Bildschirmzeit%20bei%20Jugendlichen%20in,fast%204%2C5%20Stunden%20lag> (27.04.2024)
- Hauk, Dennis: Mit digitalen Medien lernen: Lernprodukte und Lernumgebung, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022
- Heldt, Inken: Medienbildung im Zeitalter der Digitalisierung, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022
- Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia: Politische Bildung. Geschichte, Modelle, Praxisbeispiele, Wien/Köln/Weimar 2010
- Hellmuth, Thomas: Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte-Geschichtsdidaktik-politische Bildung, Schwalbach/Ts. 2014
- Hellmuth, Thomas: Politische Bildung in Österreich, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022
- Hellmuth, Thomas: Zeitgeschichte und Politische Bildung, in: Gräser, Marcus/Rupnow Dirk: Österreichische Zeitgeschichte-Zeitgeschichte in Österreich. Eine Standortbestimmung in Zeiten des Umbruchs, Wien 2021
- Hellmuth, Thomas: Zeitgeschichte und politische Bildung, in: Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien 2008
- Hirschfeld, Uwe: Zivilgesellschaft und Hegemonie, in: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung, Frankfurt 2024

- Hufer, Klaus-Peter/Korfkamp, Jens: Kritische politische Bildung?! - Ein Zwischenruf aus der Praxis, in: DVPB (Hg.): POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung Heft 2/2013, Schwalbach 2013
- Jandl, Paul: Denkmalsturz in Österreich: Plötzlich ist der Geist des Diktators Engelbert Dollfuss wieder da, in: NZZ, online unter: <https://www.nzz.ch/feuilleton/denkmalsturz-in-oesterreichs-dollfuss-museum-der-geist-vom-diktator-ist-zurueck-ld.1777565> (21.09.2024)
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, online unter: <https://www.projekt-gutenberg.org/kant/aufklae/aufkl001.html>
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik, Königsberg 1803, S. 27, online unter: https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_paedagogik_1803/?hl=Freyheit;p=1
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 2007
- Kleine Zeitung: Werte statt Qualifikationen: Unis zerpfücken neuen Geo-Lehrplan, online unter: https://www.kleinezeitung.at/politik/innenpolitik/6189033/Wirtschaftsteil-substanzlos_Werte-statt-Qualifikationen_Unis (22.04.2024)
- Kollmann, Karl: Wirtschaftsbildung muss immer kritisch sein... - oder man lässt es gleich bleiben. Eine grundsätzliche Überlegung auch für die österreichische Schule, in: GW-Unterricht Nr. 127, Wien 2012, online unter: <https://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/14-2012/33-127-3-2012.html> (15.10.2024)
- Krammer, Reinhard: Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: Forum Politische Bildung (Hg.): Informationen zur politischen Bildung, 29 (2008), Innsbruck/Bozen/Wien 2008
- Kühberger, Christoph: Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Innsbruck 2015
- Lefort, Claude: Die Frage der Demokratie, in: Rödel, Ulrich (Hg.): Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie, Frankfurt 1990
- Lösch, Bettina/Thimmel Andreas: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Schwalbach 2010
- Lösch, Bettina: Was heißt „kritische politische Bildung“ heute? in: DVPB (Hg.): POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, 2 (2013), Schwalbach 2013
- Marchart, Oliver: Politische Theorie als Erste Philosophie, in: Bedorf, Thomas/Röttgers Kurt (Hg.): Das Politische und die Politik, Berlin 2010

- Marsilio, Giordana: Rechtsruck wegen Dauerkrise? Warum deutsche Jugendliche Populisten wählen, online unter: <https://www.swr.de/swrkultur/leben-und-gesellschaft/europawahl-2024-afd-rechtsruck-wegen-dauerkrise-warum-jugendliche-populisten-waehlen-100.html> (14.06.2024)
- Massing, Peter: Institutionenkundliches Lernen, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022
- May, Michael/Pohl, Kerstin: Politikdidaktische Konzeptionen, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022
- Mittnik, Philipp/Lauss, Georg/Schmid-Heher, Stefan: Was darf politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung, Wien 2018, online unter: https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/Was_darf_politische_Bildung_A4.pdf (15.04.2024)
- Mittnik, Philipp: Wiener Lehrer/innen und ihre Einstellungen zu Politischer Bildung - Ergebnisse einer empirischen Analyse, in: Mittnik, Philipp (Hg.): Empirische Einsichten in der Politischen Bildung, Innsbruck 2017
- Müller, Silke: Wir verlieren unsere Kinder! Der verstörende Alltag im Klassen-Chat, München 2023.
- Oberle, Marlene/Schöne, Helmar: Politische Prozesse als Gegenstand politischer Bildung, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022
- Oberreuter, Heinrich: Rechtserziehung, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022
- OECD: Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA, Paris 2019, online unter: <https://doi.org/10.1787/2592c974-en> (06.05.2024).
- OECD: Deutschlands PISA-Schock, online unter: <https://www.oecd.org/ueber-uns/erfolge/deutschlands-pisa-schock.htm> (16.12.2023)
- ORF: „Anliegen ernst genommen“, online unter: <https://news2.orf.at/stories/2167201/2167199/> (12.04.2024)
- ORF: Diskussion über Handyverbot an Schulen, <https://steiermark.orf.at/stories/3245783/> (27.04.2024)
- Österreichischer Integrationsfond: Wien. Zahlen, Daten und Fakten zu Migration & Integration, Wien 2020, online unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Downloads/Publikationen/2019_Wien_Migration_Integration.pdf (12.04.2024)
- Österreichische UNESCO-Kommission: Global Citizenship Education, online unter: <https://www.unesco.at/bildung/global-citizenship-education> (12.04.2024)

- Österreichische Zentralbibliothek für Physik: Gunkl: Erzählen statt kommunizieren, Mitschnitt einer Veranstaltung, Wien 2016, online unter: https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:429802_00:35:35 (25.05.2024)
- Overwien, Bernd: Bildung für nachhaltige Entwicklung: Umweltbildung und globales Lernen, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022
- Patzelt, Werner: Grundkurs Politische Systeme-1/14-Was ist Politik?-Prof. Dr. Werner J. Patzelt, online unter: https://www.youtube.com/watch?v=QLJegL_anOA&list=PLrh9G_-bUlsZ9dX605kdJiTHdaNxyc10N (20.11.2023)
- Petri, Annette: Emotionen und politisches Lernen, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022
- Petrik, Andreas: Adressatenorientierung in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022
- Pohl, Kerstin: Ärgernisse und Anregungen, in: DVPB (Hg.): POLIS. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung 2 (2013), Schwalbach 2013
- Politik Lexikon für junge Leute: Politik, online unter: <https://www.politik-lexikon.at/politik/> (20.11.2023)
- Profil: Kritik an Digitaler Grundbildung: "Peinlich für die Republik", online unter: <https://www.profil.at/kritik-an-digitaler-grundbildung-peinlich-fuer-die-republik/402472745> (22.04.2024)
- Psychomeda: Selbstwirksamkeit - Lexikon der Psychologie, online unter: <https://www.psychomeda.de/lexikon/selbstwirksamkeit.html> (26.04.2024)
- Rabe Lena: Tägliche Dauer der Internetnutzung durch Jugendliche in Deutschland in den Jahren 2006 bis 2023, online unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/168069/umfrage/taegliche-internetnutzung-durch-jugendliche/> (27.04.2024)
- Rechtsinformationssystem des Bundes: Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen (01.09.2022-31.08.2023), online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40245350/NOR40245350.html> (12.01.2024)
- Rechtsinformationssystem des Bundes: Lehrpläne der Mittelschulen (01.09.2022-31.08.2023), online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40245339/NOR40245339.html> (12.01.2024)
- Rechtsinformationssystem des Bundes: Lehrpläne für Berufsschulen (Lehrplan 2016), online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/211> (19.01.2024)
- Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022

- Sandner, Wolfgang: Aus Fehlern lernen. Was sich Österreich von der politischen Bildung in Deutschland besser nicht abschauen sollte, in: Klepp, Cornelia/Rippitsch, Daniela (Hg.): 25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich, Wien 2008
- Sandner, Wolfgang: Geschichte der politischen Bildung, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022
- Sandner, Wolfgang: Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022
- Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus: Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung, Stuttgart 2000
- Schleicher, Andreas: World Class. How to build a 21st century school system, Paris 2018
- Statistik Austria (Hg.): Bildung in Zahlen. Tabellenband, Wien 2022, online unter: https://www.statistik.at/fileadmin/pages/325/Bildung_in_Zahlen_20_21_Tabellenband.pdf (06.04.2024)
- SurveyMonkey: Stichprobenrechner, online unter: <https://de.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/> (06.04.2024)
- TUI Stiftung (Hg.): Junges Europa 2022. So denken Menschen zwischen 16 und 26 Jahren, online unter: https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2022/07/2022_07_06_JungesEuropa2022_Report.pdf (11.05.2024)
- Universität Wien: Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost, online unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf (02.01.2024)
- Universität Wien: Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost, online unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_MA_Lehramt.pdf (02.01.2024)
- Universität Wien: Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, und Politische Bildung im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost, online unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Geschichte_Sozialkunde_und_Politische_Bildung_BA_Lehramt.pdf (05.01.2024)
- Universität Wien: Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, und Politische Bildung im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der

Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost, online unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Geschichte_Sozialkunde_und_Politische_Bildung_MA_Lehramt.pdf (05.01.2024)

Urban, Patricia: Der geheime Lehrplan, online unter <https://www.progress-online.at/artikel/der-geheime-lehrplan> (24.09.2024)

Weinert, Franz: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz (Hg.): Leistungsmessung in Schulen Basel 2001

Weißeno, Georg: Quantitative empirische Forschung zur politischen Bildung, in: Sander, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch politische Bildung, Frankfurt/M. 2022

Weißeno, Simon: Trendanalyse politisches Fachwissen: Wie haben sich die Kompetenzen zwischen 2008 und 2016 entwickelt?, in: Weißeno, Georg (Hg.): Politik lernen. Studien und theoretische Ansätze, Wiesbaden 2019

White, Hayden: Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa. Frankfurt/M. 1991

Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne: Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft, Wien 2014, online unter: https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_GCED_Politische_Bildung_fuer_die_Weltgesellschaft.pdf (12.04.2024)

Wintersteiner, Werner: Global Citizenship Education. Bildung zu WeltbürgerInnen, in: Grobbauer, Heidi (Hg.): Globales Lernen in Österreich. Potenziale und Perspektiven, Wien/Salzburg 2013, online unter: https://www.pfz.at/documents/pdfs/2013/Tagungsdoku_final_neu.pdf (12.04.2024)

Wohnig, Alexander: Handlungsorientierung, in: Sandner, Wolfgang/Pohl Kerstin (Hg.): Handbuch Politische Bildung, Frankfurt/M. 2022

Zentrum Polis - Politik Lernen in der Schule: Aktionstage politische Bildung 2024, online unter: <https://www.politik-lernen.at/aktionstagepb> (15.04.2024)